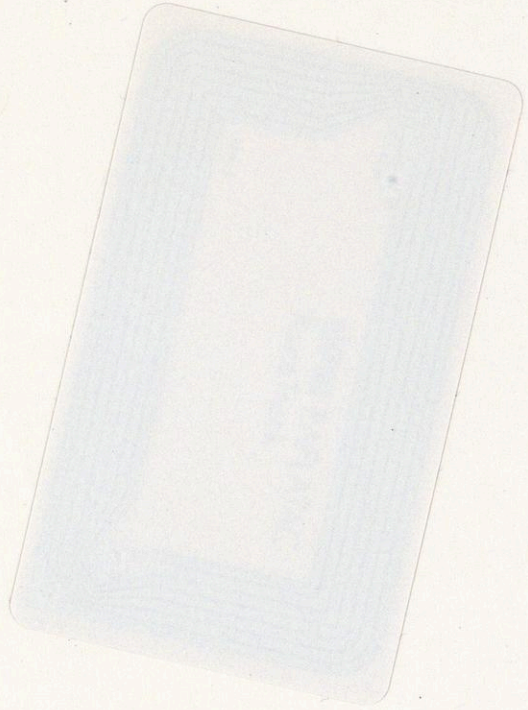




N12<523271978 021



UBTÜBINGEN



Bibel und Bibeldidaktik

NEUKIRCHENER

Lehrbuch der Religionspädagogik (LRP)
Band 15 (2007)

Herausgegeben von Christoph Eick, Martin Engler,
Helga Kühn-Spiegel, Norbert Mette, Folkert Riekens
und Friedrich Schweitzer

Neukirchener

Bibel und Bibeldidaktik

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 23 (2007)

Herausgegeben von Christoph Bizer, Rudolf Englert,
Helga Kohler-Spiegel, Norbert Mette, Folkert Rickers
und Friedrich Schweitzer



Neukirchener

© 2007

Neukirchener Verlag

Verlagsgesellschaft des Erziehungsvereins mbH, Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Hartmut Namislow

Druckvorlage: Andrea Siebert

Gesamtherstellung: Hubert & Co., Göttingen

Printed in Germany

ISBN 13: 978-3-7887-2248-7

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



2A 6517 - 23

Inhalt

Vorwort	9
1 Herausforderung Bibel	
1.1 <i>Norbert Mette</i> »Zwischen uns und euch besteht eine tiefe unüberwindliche Kluft« (Lk 16,26) Befreiende Bibellektüre im Kontext einer Wohlstandsgesellschaft	13
1.2 <i>Helga Kohler-Spiegel</i> Wider das Vergessen – wider das Verstummen Erfahrungen mit der Bibel	19
2 Wissenschaftliche Herausforderungen	
2.1 <i>Thomas Meurer</i> Die Wiederentdeckung der Bibel als Buch Zum gegenwärtigen Paradigmenwechsel in der Erforschung des Alten Testaments	29
2.2 <i>Heike Omerzu</i> Neuere Methoden und Einsichten der neutestamentlichen Wissenschaft	38
2.3 <i>Erwin Dirscherl</i> Der biblische Kanon als Herausforderung Die Frage nach der Ganzheit und Einheit der Bibel in der Exegese und ihre Bedeutung für die Systematische Theologie	51
2.4 <i>Uta Schmidt</i> Die Bibel in Erfahrung bringen Feministische Exegese für ReligionspädagogInnen im 21. Jahrhundert	61

2.5	<i>Johannes Lähnemann</i> Interreligiöse Zugänge zur Bibel	70
-----	---	----

3 Bibel und Gegenwartskultur

3.1	<i>Karl Gabriel / Martin Ebner / Johanna Erzberger / Helmut Geller / Christian Schramm</i> Bibelverständnis und Bibelumgang in sozialen Milieus in Deutschland Ergebnisse aus einem DFG-Projekt	87
3.2	<i>Gerd Buschmann</i> Bibel und Popkultur	104
3.3	<i>Anne Steinmeier</i> Ein Bild von Bedeutung – Modernes Theater und Bibel	113
3.4	<i>Peter Sölken</i> Bibel und Neue Musik	123

4 Bibeldidaktik

4.1	<i>Franz W. Niehl</i> Verfahren des biblischen Unterrichts auf dem Prüfstand	135
4.2	<i>Mariele Wischer</i> Differenzen im Paradies Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis	146
4.3	<i>Hartmut Futterlieb</i> Die Bergrede (Mt 5–7) im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe	156
4.4	<i>Josef Braun</i> »Neue« Kinderbibeln? Eine kritisch-exemplarische Sichtung	166
4.5	<i>Norbert Mette</i> Bibeldidaktik 1986–2006. Ein Überblick	175

5 Hermeneutik und Religionspädagogik

5.1 Friedrich Schweitzer

Wie Kinder und Jugendliche biblische Geschichten konstruieren
Rezeptionsforschung und Konstruktivismus
als Herausforderung des Bibelunterrichts 199

5.2 Folkert Rickers

Hermeneutik der Bibel und Religionspädagogik 209

5.3 Christoph Bizer

Von Bibel und Heiliger Schrift 237

Der vorliegende Band spiegelt diesen Trend zum synchronen Arbeiten sowohl in einer noch die Herausgeber überausheute Vielfalt wider. Die rezeptionsästhetischen Bedingungen, in denen der Leser mit seiner Lebenserfahrung zum kommunikativen Faktor der biblischen Hermeneutik einwirkt, verstehen sich weiterhin als der heute adäquate Zugang zur Bibel. Damit setzen sie sich nicht oder weniger deutlich ab von der literaturkritischen Methode (des ersten Bibelverständnisses). Sie überlässt daher die hermeneutische Weise der Auslegung, was und es in christlichem Lesefeld heute noch ist.

1. Wilhelm Wette: *Glaube und Wirklichkeit in Text* (im Sonder-Druck), Wilhelm Wette: *Bp. (Bischof) Pater in der Zeit des Christentums*, Berlin 2007, 175.

Vorwort

»Die Bibel kann man sehr verschieden lesen. Ich habe sie als Kind naiv gelesen, hatte Freude an den schönen orientalischen Geschichten ... Ich habe sie kritisch gelesen als junger Mensch und dann als Student, als ich feststellen wollte, was denn nun Historisches daran ist, und was ist nur Meinung der Menschen. Ich habe sie später wieder anders gelesen. Ich habe nämlich erkannt, dass auch in dem, was wir Mythos oder Legende nennen, Wahrheit ist ... Ich habe sie anders gelesen an der Front des Ersten Weltkrieges. Ich habe sie anders gelesen am Sterbebett eines Menschen, der über ein Jahr von Krebs verzehrt wurde, als an einem Hochzeitstag. Das reichste Buch! Die Bibel wird einem immer transparenter ... ich sehe dahinter die Gotteswahrheit.« Ein sehr modern anmutender Text. Er ist einer Rede entnommen, die der liberale und um seiner Liberalität umstrittene Pfarrer Wilhelm Wester (1889–1960) 1960 in Düren hielt.¹ Wester nimmt hier vorweg, was sich als Trend der letzten Jahre in Theologie, Kirche und Religionspädagogik gleichermaßen abzeichnet: die Abkehr von einem einseitig dogmatisch ausgerichteten Bibelverständnis hin zu einem erfahrungsbezogenen Verstehen, in dem erst der ganze Reichtum dieses Buches zum Tragen kommt. Sie ist nicht einfach nur »Wort Gottes«, sondern auch ein Buch der Erfahrungen – insbesondere von Grunderfahrungen, die Menschen in den unterschiedlichsten Lebenslagen und sozialen Beziehungen gemacht haben und die deshalb heute unmittelbar rezipierbar erscheinen, anrühren und in denen sich die »Gotteswahrheit« in neuen Formen, Weisen und Wirkungen erschließt.

Der vorliegende Band spiegelt diesen Trend zum *synchronen Bibelverständnis* in einer auch die Herausgeber überraschenden Vielfalt wider. Die Rezeptionsästhetischen Bemühungen, in denen der Leser mit seiner Lebenserfahrung zum konstitutiven Faktor der biblischen Hermeneutik avanciert, verstehen sich weithin als der heute adäquate Zugang zur Bibel. Damit setzen sie sich mehr oder weniger deutlich ab von der historisch-kritischen Methode (*diachrones Bibelverständnis*), die über viele Jahre hin die bestimmende Weise der Auslegung war und es in erheblichem Umfang heute noch ist.

1 Wilhelm Wester, Glaube und Wirklichkeit, in: Dirk Chr. Siedler (Hg.), Wilhelm Wester. Ein Dürener Pfarrer in den Zeiten des Umbruchs, Berlin 2007, 175.

Die Religionspädagogik ist von der Entwicklung des problemorientierten Religionsunterrichts an an dieser Entwicklung unmittelbar beteiligt, in mancherlei Hinsicht gar führend. Die Beiträge dieses Bandes können in dieser Situation helfen, sich neu zu orientieren in dem Zueinander von synchronen und diachronen Möglichkeiten. Dazu dienen vor allem die Arbeiten unter der Rubrik »Wissenschaftliche Herausforderungen«, die den neuen Trend aufnehmen, aber auch mit der historisch-kritischen Exegese zu vermitteln suchen. Ihnen korrespondieren in Erweiterung des pluralen Auslegungsspektrums Darstellungen über unterschiedliche Rezeptionsweisen biblischer Texte in der Gegenwartskultur, wobei der Beitrag über die Popkultur ein besonderes religionspädagogisches Interesse beanspruchen kann.

Speziell für die Bibeldidaktik ist auf den Beitrag von Norbert Mette hinzuweisen, der in dem ganz unübersichtlich gewordenen Feld »Bibel im Unterricht« in einem Forschungsbericht die wesentlichen Trends der letzten beiden Jahrzehnte pointiert herausgearbeitet hat. Unmittelbar an die Praxis religiöser Erziehung wenden sich die unterrichtspraktischen Beispiele von Futterlieb (Bergpredigt) und Wischer (Paradieserzählung) sowie die Aufsätze von Niehl (Methoden) und Braun (Kinderbibeln). Mit Nachdruck möchte der Band auch auf die große Bedeutung der inzwischen etwas abgeflauten Diskussion um die Feministische Theologie hinweisen, zu der Leser/innen gleich zwei Arbeiten finden, eine theoretische und eine praxisbezogene.

Der Band wird beschlossen mit drei Beiträgen von Herausgebern des Jahrbuchs, die in ihrer z.T. grundsätzlichen Verschiedenheit etwas davon ahnen lassen, welche leidenschaftliche Auseinandersetzung um die Konzipierung des Bandes im Herausgeberkreis stattgefunden hat. Durch sie soll die Diskussion um neue Möglichkeiten einer religionspädagogischen Hermeneutik belebt werden, wobei die bemerkenswerte Vielfalt heutiger Zugänge als Chance, nicht als Hindernis sachgemäßen Bibelverständnisses begriffen ist.

Herausforderung Bibel

„Denn ich habe euch gesagt, dass ich euch den lebenden Gott bringe“ (Lk 16,26)

„Denn ich habe euch gesagt, dass ich euch den lebenden Gott bringe“

„Denn ich habe euch gesagt, dass ich euch den lebenden Gott bringe“

„Denn ich habe euch gesagt, dass ich euch den lebenden Gott bringe“

„Denn ich habe euch gesagt, dass ich euch den lebenden Gott bringe“

»Zwischen uns und euch besteht eine tiefe unüberwindliche Kluft« (Lk 16,26)

(1) Befreiende Bibellektüre im Kontext einer Wohlstandsgesellschaft

Dass die Bibel zahlreiche Texte enthält, in denen arme Leute viel von ihrer Lebenssituation vorfinden und mit denen sie sich darum identifizieren können, ist eine Entdeckung, wie sie in den letzten Jahrzehnten vor allem auf der südlichen Hemisphäre gemacht worden ist und die umgekehrt manches in der Bibel, was eine einseitig spiritualisierte Bibellektüre hat übersehen lassen, neu hat entdecken lassen, insbesondere dass der Glaube im biblischen Verständnis zusammen mit Gerechtigkeit durchbuchstabiert werden muss. Wie könnte eine solche Bibelarbeit aussehen, die zum Verständnis der hiesigen Lebenssituation beiträgt? Beispielfhaft sei das im Folgenden mit dem Gleichnis vom reichen Mann und vom armen Lazarus (Lk 16,19–31) erprobt.

Das Thema Armut und Reichtum spielt im Lukasevangelium eine zentrale Rolle.¹ Für den Verfasser dieser biblischen Schrift drängte sich das auf aufgrund der sozialen Zusammensetzung seiner Gemeinde, zu der neben solchen von materiell und sozial niedrigem Status auch eine Reihe von reichen und angesehenen Christen und Christinnen zählte. Damit stellte sich das Problem: Wie ist denen überhaupt eine Nachfolge Jesu möglich? Ist sein Evangelium nicht eine Botschaft, die an die Armen gerichtet ist? Hatte doch Lukas zufolge Jesus in seiner Antrittspredigt in der Synagoge von Nazaret die Verse aus dem Propheten Jesaja ausdrücklich auf sich bezogen: »Armen Heilsbotschaft zu bringen, hat er mich gesandt. Gefangenen Freilassung zu künden, Blinde aufblicken zu lassen, Unterjochte in Freilassung zu senden« (Lk 4,18). Lukas schloss daraus, dass das Evangelium den Reichen nicht vorzuenthalten ist, aber es für sie Konsequenzen hat. Sie haben ihre Güter mit denen zu teilen, die derer bedürftig sind. Lukas postuliert so etwas wie Verteilungsge-

1 Vgl. u.a. *Heinz-Joachim Held*, Den Reichen wird das Evangelium gepredigt. Die sozialen Zumutungen des Glaubens im Lukasevangelium und in der Apostelgeschichte, Neukirchen-Vluyn 1997; *Franz Kamphaus u.a.*, ... und machen einander reich. Beiträge zur Arm-/Reich-Problematik, reflektiert am Lukasevangelium, Annweiler 1988; *René Krüger*, Gott oder Mammon. Das Lukasevangelium und die Ökonomie, Luzern 1997; *Luise Schottroff* und *Wolfgang Stegemann*, Jesus von Nazareth. Hoffnung der Armen, Stuttgart 1978, bes. 89–153.

rechtigkeit – zumindest in seiner Gemeinde. Ihm geht es um einen ge-
rechten Umgang mit den Gütern, die da sind.

So kreist auch das 16. Kapitel seines Evangeliums, das mit der Geschichte »vom Reichen und vom armen Lazarus« endet, genau darum, nämlich um die Frage nach dem angemessenen Umgang mit Geld. Eindrücklich wird in den Versen vorher vor der Gefahr gewarnt, dass Geld sich zu etwas verdinglichen und verselbstständigen, ja zu einer dämonischen Macht werden kann, die den Begüterten völlig in Beschlag nimmt und ihn versklavt. Schroff wird gegenübergestellt: »Kein Sklave kann zwei Herren dienen ... Ihr könnt nicht beiden dienen, Gott und dem Mammon« (Lk 16,13). Als Beispiel für einen nicht nur ethisch, sondern auch ökonomisch angemessenen Umgang mit Geld und Gut wird zu Beginn des Kapitels der »kluge Haushalter« hingestellt, weil er das Geld so verwaltet, dass er nicht länger aus den Schuldnern noch das Letzte, was sie haben, herauspresst, sondern ihnen die Hälfte ihrer ungebührlich hohen Schulden erlässt und sie damit ein gutes Stück weit von einer mit viel Leid verbundenen Last befreit – ein Beispiel, das angesichts der Schuldenlasten, die die reichen den armen Ländern auferlegt haben und von denen sie massenhaft profitieren, höchst aktuell ist. Dabei ist es keineswegs so, dass der kluge Verwalter als völlig altruistisch Handelnder dargestellt wird, sondern als ein Schlitzohr, das geschickt eigene Interessen verfolgt, aber eben nicht länger auf Kosten der Armen, sondern auf der Basis einer alternativen ökonomischen Rationalität zusammen mit ihnen.

Das 16. Kapitel gehört zu dem Abschnitt des Lukasevangeliums, in dem von der Wanderung Jesu und seiner Anhängerschaft von Galiläa nach Jerusalem berichtet wird, also vom Weg von der armen und peripheren Landregion zur im Zentrum gelegenen reichen Hauptstadt. Die Reichen sind hier personifiziert in den »Pharisäern«, die als solche dargestellt werden, die sehr am Geld hängen und ihr Unverständnis über Jesu Aufforderung, sich davon frei zu machen, damit bekunden, dass sie diesen Spinner schlicht und einfach auslachen bzw. die Nase über ihn rümpfen (vgl. Lk 16,14).

Nun zur Geschichte selbst.² Sie ist voll von stilistischen Mitteln, mit denen sie unterstreicht, worum es ihr geht. Das fängt an mit der Gegenüberstellung des reichen und des armen Mannes, deren jeweilige Verfassung, so wie sie geschildert werden, gegensätzlicher nicht ausfallen könnten: der eine in Purpur und kostbaren Leinen gekleidet und Tag für Tag das Leben in vollen Zügen genießend. Der andere auf seinem Körper mit Geschwüren übersät, entkräftet vor der Tür des Palastes des Reichen liegend, hungrig, voller Begier nach den Abfällen, die vom Tisch

2 Vgl. zum Folgenden Krüger, Gott oder Mammon, 31–49; Fritzleo Lentzen-Deis, Arm und reich aus der Sicht des Evangelisten Lukas, in: Kamphaus, ... und machen einander reich, 19–70, hier: 44–48; Córdula Langner, Lc 16,19–31: El Rico y Lázaro el Pobre, in: QOL (Revista Bíblica de México) 36 (2004) 105–122.

des im Palast stattfindenden schwelgerischen Gelages auf den Boden fallen. Das ist, so könnte man sagen, noch ganz normal dargestellt. Aber da gibt es einen Sachverhalt, der in diesem Zusammenhang völlig unnormale ist: Der Arme ist es, der in der Erzählung einen Namen hat – Lazarus, d.h. »der, der auf Gott vertraut«; der Reiche bleibt ohne Namen. In der Realität ist es genau umgekehrt: Die, die sich einen Namen machen und öffentlich bekannt sind, sind die Reichen und Mächtigen. Wer interessiert sich demgegenüber für die Armen? Über sie geht die Geschichte hinweg; sie bleiben namenlos. Dass in dieser Geschichte der Reiche der Namenlose bleibt, entspringt noch einer anderen Absicht: Er wird so zum Prototypen des Reichen schlechthin, steht stellvertretend für alle Reichen. Zusätzlich wird damit über diesen Personenkreis gesagt: Das, was ein Reicher hat, das ist er; die Eigenschaft des Reich-Seins wird zur eigentlichen Identität.

Die Geschichte fährt fort: Beide Männer sterben. Auch hier zeigen sich noch die sozialen Unterschiede: Dem einen wird ein prunkvolles Begräbnis zuteil. Wo der Leichnam von Lazarus bleibt, erfährt man nicht; wahrscheinlich verwest er in irgendeinem Erdloch wie die Leichname anderer verstorbenen Armen auch. Mit Blick auf die Bezeichnungen passiert von diesem Moment an wiederum Bemerkenswertes: Lazarus behält seinen Namen. Die Bezeichnung »Reicher« wird nicht mehr gebraucht; denn sie macht nach dem Tod bekanntlich keinen Sinn mehr.

Nun, im Jenseits, kommt es für die beiden Betroffenen zur Umkehrung der Verhältnisse, die sie zu Lebzeiten innehatten: Der ehemals Reiche findet sich gequält und allein im Totenreich vor – von Durst geplagt. Der ehemals Arme wird von den Engeln in Abrahams Schoß getragen und ist mit allem beschenkt, was er braucht. War er es, der vormals verlangend nach dem Reichen blickte, so ist jetzt umgekehrt dieser es, der flehentlich Abraham und Lazarus anschaut.

Bevor mit der Geschichte fortgefahren wird, muss über einen Punkt noch nachgedacht werden: Warum eigentlich landen nach ihrem Tod Lazarus in Abrahams Schoß und der ehemals Reiche in der ewigen Verdammnis? Womit haben der eine und der andere sich das jeweils verdient? Was Lazarus dazu erkoren haben soll, in Abrahams Schoß aufgenommen zu werden, dazu gibt die Erzählung keine Erklärung. Wies er innerlich eine entsprechende Haltung auf? Oder soll es nur sein elender Zustand, in dem zu vegetieren er gezwungen war, gewesen sein, der ihn für diese seine Erwählung disponierte? Und dass der ehemals Reiche reich gewesen ist, ist an sich noch nichts Schuldhaftes. Davon, dass er sich »als Dieb, Ausbeuter, Wucherer, Ungläubiger, Gauner, Halsabschneider oder Blutsauger«³ schuldig gemacht habe, ist nirgendwo die Rede. Dass er als solcher die Strafe verdient, hätte den Pharisäern eingeuchtet. Aber, so bemühten sie sich, nicht zuletzt ihren eigenen Lebensstil zu entschuldigen, war es nicht sein gutes Recht, ein angenehmes Leben zu führen? Und überhaupt, um das Gottesbild noch ins Spiel zu bringen: Wie verträgt es sich mit der Rede vom barmherzigen Gott, dass er einen Menschen der ewigen Verdammnis preisgibt?

Unsere Geschichte gibt über diese Fragen Auskunft, indem sie schildert, wie sich der ehemals Reiche in seiner jetzigen Situation verhält. Er behält nämlich exakt jene Eigenschaften und Umgangsformen bei, die er als Reicher zu seinen Lebzeiten internalisiert hat: selbstgerecht, sich anderen, vor allem denen von niedrigerem Status überlegen wädhend, hochmütig, gewohnt, andere zu befehligen. Das zeigt sich darin, dass er bei Abraham lieb Kind zu sein und ihn mit der Vater-Anrede für sich zu gewinnen versucht. Das zeigt sich weiterhin darin, dass er zwar Lazarus wieder erkennt, aber dieser für ihn es immer noch nicht wert ist, von ihm direkt angesprochen zu werden. Stattdessen wendet er sich an Abraham als Autoritätsperson, er solle Lazarus, diesen nichtsnutzigen Lump, beauftragen, ihm zu Diensten zu sein und seine Pein zu lindern. Und schließlich zeigt sich das darin, dass er überhaupt nicht vernimmt, was Abraham ihm sagt, sondern nur an die Seinesgleichen denkt, denen er sein grausiges Schicksal ersparen will. Wiederum soll Lazarus dafür sorgen, indem er zu den Brüdern geschickt wird und sie warnt. Es sind genau diese herrischen Attitüden, die trotz aller Pein, die er jetzt erfährt, den ehemals Reichen daran hindern, einzusehen, dass und wie er sich – exemplarisch an seinem Umgang mit Lazarus dargestellt – schuldig gemacht hat: Er hat ihn vor seinen Augen elendiglicly verhungern lassen, obwohl er »genug Speise, Platz und Kleidung«⁴ hatte. Egoistisch denkt er nur an sich, gebraucht er seine Güter für sich allein und macht er ausschließlich sich ein Leben so angenehmen wie möglich. Diese Haltung verfestigt sich so sehr, dass sie noch über den Tod hinaus beibehalten wird. Und daraus kann ihn schließlich kein anderer mehr befreien, weder Abraham noch Gott.

Dabei hätte es zu seinen Lebzeiten nur eines minimalen Aufwandes bedurft, um sich aus der tödlichen Selbstfixierung zu befreien. Der ehemals Reiche hätte nur aufzustehen, durch das Tor seines Palastes hindurchzugehen und sich dem davor liegenden Lazarus zuzuwenden brauchen. Er hätte das Gute, das er in seinem Leben empfangen hat, lediglich nicht für sich zu behalten, sondern davon anderen weiterzugeben brauchen. Das hat er nicht getan. Er hat die Gelegenheit verpasst – und zwar schließlich endgültig. Aus der kurzen Strecke zwischen Tisch und Tor wird mehr und mehr eine tiefe Kluft, die von keiner Seite her mehr überwunden werden kann. »Und bei all dem«, so die Worte Abrahams, »steht zwischen uns und euch eine feste Kluft – so gewaltig, dass jene, die von da zu euch hinüber wollen, es nicht können; und sie auch von dort zu uns nicht herüber kommen« (Lk 16,26). Es ist der Reiche, der den Abstand zu den Armen immer größer hat werden lassen, bis er sich zu der abgrundtiefen Kluft verfestigt hat.

Der argentinische Theologe René Krüger macht noch auf einen anderen Punkt in diesem Zusammenhang aufmerksam, nämlich dass diese Geschichte nicht nur von

einem sozialen Antagonismus, also dem zwischen reich und arm, handelt, sondern auch von einem ideologischen. Ich hatte gesagt und das als eine Eigenschaft des Reichen aufgeführt, dass er sich bei Abraham, dem für ihn Höhergestellten, hatte einschmeicheln wollen, wie er es von ähnlichen Begebenheiten her gewohnt war. Das stimmt zwar; aber der ehemals Reiche geht noch weiter: Er macht Abraham gegenüber sein Recht und seine Ansprüche geltend, die er als Angehöriger aus dessen Nachkommenschaft hat. Als Kind, das Abraham zum Vater hat und ihn so anrufen kann, fühlt er sich in der Weise, wie er lebt und mit anderen umgeht, sicher und legitimiert. Darum geht er auch davon aus, dass Abraham ihm als seinem Abkömmling beistehen und aus der ewigen Verdammnis erretten werde. Und wenn er das nicht tut, dann soll er wenigstens ein Wunder wirken, dass die ebenfalls im Reichtum lebenden Brüder gewarnt würden.

Diese ideologisch aufgeladene Abrahamstheologie, die Abstammung von dem Patriarchen reiche aus, um vor Gott gerechtfertigt zu sein, wird in dieser Geschichte total zertrümmert. In kaum zu überbietender Klarheit besagt sie: »Die Abrahamskindschaft ist überhaupt keine Garantie für diejenigen, die keine Früchte der Umkehr bringen. Abraham entzieht persönlich der Abrahamsideologie den Boden, indem er im Blick auf die rechte Praxis auf die bleibende Gültigkeit des Gesetzes und der Propheten, d.h. auf Gottes Willen, hinweist. Abraham erweist sich gleichzeitig als Vater der Armen und Notleidenden.«⁵ Ihnen gilt auch das besondere Augenmerk der Tora und der Propheten. Sie sind darum bleibend gültiger Maßstab für einen gerechten Umgang miteinander.

Die hier vorgenommene Auslegung dürfte deutlich gemacht haben, dass es in der Geschichte vom Reichen und vom armen Lazarus weder um Vertröstung der Armen auf einen Ausgleich im Jenseits geht noch um einen warnenden Appell an die Reichen, beizeiten von ihrem Reichtum etwas an die Bedürftigen abzugeben. Es handelt sich um eine Geschichte, die in provokativer Weise aufdeckt, was ist. Und in dieser ihr innewohnenden strukturellen Lesart erweist sie sich als höchst aktuell. Dazu ein paar Anstöße zum Nachdenken:

- (1) Auf sehr subtile Weise zeichnet diese Geschichte gewissermaßen ein strukturelles Psychogramm von den Reichen. Der namenlose Reiche verkörpert den Typ der Reichen schlechthin. Ihr Reichtum ermöglicht es ihnen, in Luxus zu leben, aber er hält sie zugleich dazu an, ständig danach zu gieren, noch mehr, letztlich alles haben zu wollen. Reichtum suggeriert, man könne alles in der Welt bestimmen, weil alles von ihm abhängig sei. Außerhalb des Marktes kein Heil! Reichtum macht unbarmherzig und lässt es zu, ja fordert es sogar, dass man auf andere keine Rücksicht nimmt. Sie müssen als lästige Konkurrenten ausgeschaltet werden. Der egoistische Gebrauch der Güter vernichtet – zuerst die anderen, dann schließlich den Betroffenen selbst. Er macht unmenschlich.
- (2) Armut stört die im Wohlstand Lebenden. Deswegen muss sie unsichtbar gemacht werden. Heute hätte kein Lazarus mehr die Chance, vor dem Tor des Palastes eines Reichen zu liegen. Er käme erst gar nicht so weit. Die abgrundtiefe Kluft zwischen Arm und Reich – sie ist längst Wirklichkeit geworden, und zwar im Diesseits. Dies nicht zu beschöni-

gen, sondern die Wirklichkeit unserer Welt – so gespalten, wie sie ist – wahrzunehmen, ist die Zumutung, die von diesem Evangelium ausgeht. Es hält dazu an, sich mit den strukturellen Zusammenhängen von Reichtum und Armut auseinander zu setzen und politische und ökonomische Wege zu suchen, um der wachsenden Ungerechtigkeit wirksam zu begegnen.

(3) Es gilt, Moses und die Propheten zu hören. So macht Abraham klar. Das bleibt gültig auch und gerade, nachdem »einer von den Toten« auferstanden ist (vgl. Lk 16,31), nämlich Jesus Christus, der sich in der Kontinuität mit Moses und den Propheten verstanden und entsprechend gewirkt hatte. Die Tora ist ein Fundort für grundlegende Einsichten, die auch heute dem sozialen und wirtschaftlichen Handeln zur Orientierung dienen können⁶, wie etwa die nachdrückliche Weisung, auf die besonders Rücksicht zu nehmen, die vom herrschenden System an den Rand gedrängt werden. Die Propheten mahnten genau dieses Einhalten der Tora an und prangerten unüberhörbar die Missstände an, die aus der Verletzung oder dem Nichtbefolgen der göttlichen Weisungen für ein Zusammenleben in Gerechtigkeit und Frieden resultierten. Die selbstkritische Rückfrage an die Kirche und an uns Christinnen und Christen lautet: Bringen wir heute Moses und die Propheten deutlich genug zu Gehör? Und praktizieren wir deren Weisungen auch konsequent? Oder lassen wir die, die das tun, als einsame Rufer draußen stehen?

(4) Obwohl in der Bibel eindeutig ein Gott bezeugt wird, dessen vorrangige Option den Armen gilt, fällt es der theologischen Reflexion offensichtlich schwer, das zu beherrsigen. Das hängt natürlich damit zusammen, wer Theologie treibt und in welcher gesellschaftlichen Position. Vor allem in den USA gibt es derzeit ernst gemeinte theologische Versuche, Kapitalismus und Neoliberalismus mit dem christlichen Glauben in Einklang zu bringen. Sie geben den ökonomisch Mächtigen eine zusätzliche Waffe in der Hand, um die für sie gefährlichen Versuche, theologisch das vorherrschend gewordene Wirtschaftssystem zu delegitimieren, auch auf der ideologischen Ebene zu bekämpfen. Mit Nachdruck gilt es, so wie es Abraham in unserer Geschichte getan hat, solche theologischen Tendenzen als widergöttlich zu entlarven.

6 Vgl. *Frank Crüsemann*, Maßstab: Tora. Israels Weisung für christliche Ethik, Gütersloh 2003; *Franz Segbers*, Die Hausordnung der Tora. Biblische Impulse für eine theologische Wirtschaftsethik, Luzern 1999.

Wider das Vergessen – wider das Verstummen

1 Erfahrungen mit der Bibel

1 Ein persönlicher Zugang

Ich bin mit Geschichten groß geworden, mit Geschichten der Großeltern, ihren Liebes- und Leidgeschichten, mit der Geschichte einer jüdischen Familie, mit der meine Großeltern im Haus lebten, mit ihren Riten, ihrem Alltag, ihrer Deportation. Es sind Geschichten aus der Perspektive meiner Mutter, wie sie die Situationen erlebte, wie sie die Geschichten weitergab ... Es war eine lebendige Welt, eine Welt voller Szenen und Gefühle. So ist es vielleicht nicht verwunderlich, dass mich auch die Geschichten der Bibel faszinierten – sie waren wie die Geschichten meiner eigenen Vorfahren. Nur in der eigenen Familie hat Gott oft nicht eingegriffen, kam kein Engel und hat vor dem Tod bewahrt.

Später dann war exegetisches und bibeltheologisches Wissen hilfreich, die Geschichten der Bibel besser zu verstehen, den zeitgeschichtlichen Kontext, den sozialgeschichtlichen Hintergrund, die Struktur eines Textes. Von feministischer und latein-amerikanischer Bibelarbeit habe ich gelernt, die Bibel neu zu lesen: »Und sie lesen die Bibel auch nicht so sehr, um die Bibel zu verstehen. Sie lesen die Bibel, um das Leben zu verstehen.«¹ »Das Volk der Bibel stellte viele Fragen über das Leben, bevor es anfang, die Bibel zu schreiben. Mit Gottes Hilfe suchte und fand es die Antworten. Es schrieb die Fragen und die Antworten auf. Und das ist die Bibel, die wir kennen ... Wenn wir keine Fragen über das Leben stellen, wenn wir nicht gemeinsam versuchen, die Probleme des Lebens zu lösen, werden wir die Bibel nicht ganz verstehen können.«²

Dann eine neue »Entdeckung«: Bert Brecht, damals noch unter dem Pseudonym Bertholt Eugen, schrieb 1914 den Einakter »Die Bibel«; die Szene spielt in einer belagerten, von Angst beherrschten Stadt; in einem Gespräch zwischen einem Großvater, der die Bibel liest, und einem Mädchen sagt das Mädchen zum Großvater: »Erzähle etwas anderes ... Deine Bibel ist kalt. Erzähle etwas von Not und Tod, aber von der Hilfe Gottes. Erzähle etwas von dem guten, rettenden Gott.«³ Erzähle etwas

1 Carlos Mesters, »Die Bibel ist wie ein Fotoalbum in einer Familie«. Interview, Kirchenzeitung vom 21. Oktober 1990, 9.

2 Carlos Mesters, Vom Leben zur Bibel – von der Bibel zum Leben. Ein Bibelkurs aus Brasilien für uns 1, Mainz/München 1983, 19.

3 Bertold Brecht, Die Bibel, in: Ders., Gesammelte Werke VII, Frankfurt a.M. 1967, 3032.

anderes. Erzähle von Tränen und von Freude, erzähle von deinen Erfahrungen, erzähle, was dich wirklich beschäftigt, wenn du von dir reden kannst ... Erzähle von dem, was du an dich heran lässt, was dich berührt ... Wenn wir einander nicht mehr unsere eigenen Geschichten erzählen, die großen und die kleinen Geschichten des Lebens, werden wir auch die Geschichten der Bibel nicht mehr verstehen können. Die Bibel erzählt Erfahrungen von Menschen mit und ohne und gegen Gott, gelingende Begegnungen und zerstörerische, Szenen voll Zärtlichkeit und Szenen voll Gewalt.

2 Erinnern und Erzählen

Jüdisches Denken ist geschichtlich, Erinnern ist jüdische Pflicht. »Vergessen (schikhecha) führt zum Exil, in der Erinnerung (zikkaron) liegt das Geheimnis der Erlösung (ge ulla).«⁴ Die Geschichten der jüdischen und christlichen Heiligen Schrift sind keine Siegergeschichten, sondern Geschichten von Menschen, die Brüche und Irrwege in ihrem Leben durchmachten, die Schuld und Trauer kennen ebenso wie Freude, die keine weiße Weste haben. Sie erzählen, wie Menschen vor mir und um mich herum das Leben gestaltet und gemeistert haben, sie erinnern diese Geschichten und verhindern so das Vergessen.⁵

»Durch seine Narrationen konstituiert das menschliche Subjekt seine Welt, seine Beziehungen zu sich selbst und zu anderen, seine Gefühle und Empfindungen. Durch die Form der Narration transformiert der Mensch natürliche Zeit in menschliche Zeitlichkeit und entdeckt so, wer und was er zwangsläufig gewesen sein muß, um zu demjenigen geworden zu sein, der er nun ist und eines Tages vielleicht sein wird. Indem die Narration Ereignisse zu Plots ... organisiert, ermöglicht sie Erklärungen von Ursache und Wirkung und schafft zugleich eine Gelegenheit, moralische Akteure mit ihren Handlungen und Motiven, Verantwortlichkeiten und Unzulänglichkeiten zu identifizieren.«⁶ Zu erfassen, wer wir sind, ist ohne Erinnerung nicht möglich; Identität wird erzählend konstruiert, indem wir erinnern, was in die Konstruktion unserer Identität passt, und vergessen, was diese narrative Identität stört. Religionen erinnern und erzählen Geschichten, sie überliefern »Heilige Geschichten«, sie ermöglichen, einzelne Aspekte von Personen und Gruppen in ein Kontinuum zu bringen, ihnen Be-Deutung zu geben.

Deshalb brauchen wir Geschichten:

4 Clemens Thoma, *Das Messiasprojekt. Theologie jüdisch-christlicher Begegnung*, Augsburg 1994, 51.

5 Vgl. mit zahlreichen Anregungen: Franz W. Niehl, *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit*, München 2006.

6 Jürgen Reeder, *Die Narration als hermeneutische Beziehung zum Unbewußten*, *Psyche* 59 (2005) Beiheft, 22–34, 24.

Richter 11,29–40: Es ist eine traurige Szene. Jiftach, Heerführer und Richter, verspricht, dass er, was immer ihm beim Nachhausekommen als Erstes entgegenläuft, Gott opfern werde, wenn er in dieser schwierigen Schlacht gegen die Ammoniter den Sieg davontrage. Er hat vergessen, dass »der Geist Gottes« bereits auf ihm ruht, dass er von Gott begleitet ist. Er will den Segen, das Kriegsglück zwingen, er macht ein Versprechen. Vielleicht ahnen Sie: Das kann nicht gut gehen. Es ist seine einzige Tochter, die ihm entgegenläuft. Der Vater jammert und stellt sich als Opfer dar, die Tochter lässt sich opfern, erbittet sich aber Zeit, um mit ihren Freundinnen ihre Jugend zu beweinen. Namenlos wird wenigstens erinnert, dass sie geopfert wurde.

Es ist eine traurige Geschichte. Es kommt keine Stimme, auch nicht aus dem Himmel wie bei Isaak, die das Drama stoppt und deutlich sagt: Es ist genug. Ernüchternd zu sehen, was alles für den Sieg, für Erfolg, auch für Freiheit geopfert wird. Richter 11 erinnert: Du opferst gerade dein Liebstes – und merkst es gar nicht ... Aber wir wissen: Die Taten der Väter und Mütter haben Konsequenzen für die Kinder. Es leiden die Kinder, wenn die Erwachsenen »ihr Liebstes« opfern – wofür auch immer ... Hier im biblischen Text kommt die Mutter nicht vor, nur die Freundinnen sind mit der Tochter. Ein Warntext.

Ganz anders Jer 32,1–3a. 6–15. Die Katastrophe geschah 587/86 v.Chr. Bereits 597 v.Chr. belagerte und eroberte der babylonische König Nebukadnezar Jerusalem, verschleppte die Königsfamilie zusammen mit der Oberschicht nach Babylon und setzte einen neuen König ein. Doch dieser König, Zidkija, machte Politik gegen Babylon, sodass Nebukadnezar nochmals gegen Juda vorging. 587/86 v.Chr. werden Jerusalem und der Tempel zerstört, die Bevölkerung ermordet oder deportiert. Das politische und religiöse Zentrum wird dem Erdboden gleichgemacht. Alles ist zerstört.

Der Prophet Jeremia hat die Katastrophen von 597 und 587/86, die Belagerung und Zerstörung Jerusalems am eigenen Leib erlebt. Mehr noch, Jeremia hat die Katastrophe kommen sehen. Mit allen Mitteln warnend versucht er, nach der ersten Belagerung Jerusalems durch die Babylonier 597 v.Chr. den König Zidkija von einer gegen Nebukadnezar gerichteten Politik abzuhalten. Mit Jochhölzern und Stricken um den Nacken geht er durch die Straßen Jerusalems, um zu zeigen, wie ausgeliefert die Bewohnerinnen und Bewohner am Tag der Katastrophe sein werden. Er zerschlägt Tonkrüge, um deutlich zu machen, wie es dem Volk ergehen wird. Wegen Wehrkraftzersetzung wird er in eine Zisterne geworfen und soll dort umkommen. Seine Deutung im Voraus war nicht verständlich.

Und dann: 587 – die Katastrophe. Die Menschen wissen, was ihnen bevorsteht. Sie haben 597 gesehen, wie die Sieger mit den Besiegten umgehen, welche Gräueltaten Männer, Frauen und Kinder erwarten ... in allen Kriegen seit Jahrtausenden immer wieder – Angst und Entsetzen und Gräueltaten. In diesem Jahr 587 ist Jeremia am Königshof in Haft, als Feind im eigenen Land.

Das Gebiet um Anatot haben die Babylonier bereits erobert, es ist besetztes Land, wo Verwüstung und Tod herrschen. Jeremia soll seinem Verwandten helfen, dass der Familienbesitz nicht in fremde Hände fällt – obwohl dies ja durch die Besetzung des Landes schon geschehen ist. Jeremia sitzt im Gefängnis wegen Staatsverrats, das Land ist besetzt vom feindlichen Heer, die Stadt kurz vor der Kapitulation. Und Jeremia, dem eigentlich alles egal sein könnte, kauft den Acker mit allen rechtlichen Formalitäten, um den üblichen Geldbetrag, als wäre gar nichts geschehen, als wäre der Krieg nur ein böser Traum. Jeremia lässt einen Vertrag verfassen, er kauft vor Zeugen, in zweifacher Abschrift, für ein totes Land, seine Heimat. Abgeschnitten von der Öffentlichkeit im Kerker braucht er Öffentlichkeit, alle sollen es sehen ... Aber was soll ein Acker im Feindesland? Was nützt ein Vertrag im Krieg?

Der Verwandte des Jeremia verkauft im Krieg, das Zuhause ist kein Zuhause mehr, es bietet weder Schutz noch Zukunft. Auch für Jeremia ist Anatot das Zuhause, wo er seine Kindheit und Jugend verbrachte. Die Tradition seiner Kultur sieht einen solchen Kauf des Ackers vor – aber im Krieg? Gelten kulturelle und religiöse Traditionen auch im Krieg? Oder verändert der Krieg die Moral? Die Tat des Jeremia sagt klar: Nein. Und noch eine dritte Geschichte – Lk 10,25–37 und Lk 10,38–42. Mehrfach wird im Lukasevangelium ein Thema aus Männer- und Frauenperspektive erzählt. Die Beispielerzählung Jesu ist bekannt unter dem Titel »Der barmherzige Samariter«. Das Wort »barmherzig« kommt aber im Text gar nicht vor. Die Szene beginnt ganz anders: Jesus wird auf die Probe gestellt, das Gebot der Gottes-, Selbst- und Nächstenliebe reicht. Und dann folgt diese provokante Geschichte. Denn bei genauem Lesen des Abschnittes im Neuen Testament fällt auf, dass Jesus die ihm gestellte Frage verändert: Werde ich zum Nächsten für den, der mich braucht? Und dann – der Besuch Jesu bei Martha und Maria. Martha, die versorgend und fürsorglich für die anderen da ist, wird darauf hingewiesen, dass sie auch ohne Arbeit und ohne Engagement für die anderen sein darf. Beide Perikopen sind verbunden durch die Frage: Was ist das jetzt Wichtige zu tun? Dem Gesetzeslehrer, der durch intellektuelles Fragen und Reden sich davor schützen will, sich wirklich einzulassen, der zwar die Weisungen kennt, aber nicht lebt, ihm ist gesagt: »Handle danach! Mach dir die Hände schmutzig, schau hin, wo du gebraucht wirst, lass die Menschen neben dir nicht im Stich.« Martha hingegen wird gesagt: »Es ist genug, setzt dich hin, gönn' es dir, einfach da zu sein.« Es ist nicht einfach zu sehen, was im Hier und Jetzt zu tun oder nicht zu tun ist ...

3 Begegnung mit dem »Fremden«: Der Text und seine Erschließung

Der Alttestamentler Friedolin Stier schreibt in seinen Tagebüchern: »Die Bibel ist kein Buch, das in unserer Sprache von unseren Alltagsdingen redet. Ferne Zeiten, fremde Völker, unverständliche Namen ... Es ist, als kämen wir in ein fremdes Land, in dem wir uns nicht zu helfen wissen.«⁷ Das Land erkunden heißt zuerst, den Text als Text ernst zu nehmen: genau lesen – laut, in der Melodie des Textes, oder leise, mehrfach wiederholend; es braucht verschiedene, auch ungewohnte Übersetzungen. Wichtige oder häufig vorkommende Worte können im Text unterstrichen werden, Überleitungen, Orts- und Zeitangaben helfen zur Orientierung im Text, Verkürzungen im Bibeltext können wieder ausformuliert, Männer und Frauen benannt werden. Dann erst braucht es Bücher, Lexika und exegetische Kommentare, um Hintergründe, Beziehungen u.a. zu ergänzen, um am Wissen anderer die eigenen Gedanken zu überprüfen, zu erweitern und zu vertiefen. Wie ein Regisseur, wie eine Regisseurin bringe ich die Handlung, die Gespräche in Szenen, in einen Ablauf. So ist aus dem Text ein »Film« geworden, »Überschriften« drücken die vielen Szenen und Aspekte aus, die im Text verwoben sind. Mögliche Erfahrungen, mögliche Fragen, Sorgen, Ängste und Hoffnungen der Menschen werden sichtbar, die im jeweiligen Textabschnitt, in der jeweiligen biblischen Geschichte erzählt werden.⁸ Assoziativ kreisend können sich »Damals« und »Heute« verbinden, wechselseitig anregen und deuten:

Vom Text und seinem damaligen Kontext (mit allem, was es dazu zu wissen gibt)

auf der Tiefendimension des Verstehens

zum Heute und zu unserem Kontext (und dem Wissen dazu)

und vom Heute und unserem Kontext

auf der Tiefendimension des Verstehens

zum Text und zum damaligen Kontext.⁹

Erfahrungen mit Gott, gegen Gott und auch ohne Gott sind biblisch überliefert als *Gotteswort in Menschenwort*¹⁰. Geronnen aus den Erfahrungen und immer wieder überarbeitet – so verstehen wir heute den Entstehungsprozess biblischer Texte. Umgekehrt eröffnet dieser Entste-

7 Eleonore Beck und Gabriele Miller (Hg.), Wenn aber Gott ist ... Ein Fridolin Stier Lesebuch, Hildesheim 1991, 40.

8 Vgl. die Beschreibung der verschiedenen Methoden und Zugänge für die Interpretation in: *Päpstliche Bibelkommission*, Die Interpretation der Bibel in der Kirche, Vatikan 1993.

9 Die Ausfaltung dieser Gedanken geht auf die gemeinsame Arbeit von Dr. Hildgard Lorenz, Mag. Barbara Knittel und mir (HKS) im Rahmen der Batschunser Bibelschule zurück.

¹⁰ Vgl. II. Vatikanisches Konzil, Dei Verbum, Art. 12f.

hungsprozess den Zugang zum Verstehen der Bibel durch alle Jahrhunderte hindurch.

4 Identifikationen – ein Zugang zwischen Damals und Heute

Um in Sprache zu fassen, was an Erfahrung vom biblischen Text verstehbar ist, ist Sprache für die eigenen Fragen und Erfahrungen nötig. Wer Bedeutsames vom Glauben sagen will, muss auch Bedeutsames vom Leben sagen können, für sich und zugleich anderen Sprache anbietend. Es geht dabei nicht darum, »religiöse Sprache« oder »theologische Sprache« zu lernen, sondern eine »Sprache für Religiöses« zu entwickeln, für die Erfahrungen der Menschen mit, ohne, gegen Gott.

Biblische Geschichten laden zur Identifikation ein, sie ermöglichen, eine andere Person verstehen zu lernen, ohne mit dieser identisch zu werden, sie helfen, den Blickwinkel dieser Person zu übernehmen, ihre Fragen und ihre Gefühle zu teilen, mit ihr zu hoffen, Neues zu wagen und zu leiden. In der Identifikation mit einer anderen Person können Menschen ihre eigenen Gefühle erleben, ohne direkt von sich reden zu müssen. Den eigenen Standpunkt zu verlassen und sich probeweise auf andere Situationen einzulassen, sich in verschiedenen Rollen spielerisch zu erproben sowie Ängste und Hoffnungen anderer Menschen in sich aufzunehmen, kann gelernt werden. Und zugleich brauchen wir Geschichten, die uns das »Befremden« lehren, die sich dem Verstehen entziehen, die uns nicht vorgaukeln, dass wir die Geschichten und die Menschen verstehen können. »Sie wahren Distanz, eine Art Respekt vor den Fremdheiten in den Geschichten, die sie erzählen. Sie verweigern uns Zuschauern die Identifikation mit den Figuren.«¹¹

5 Schluss

Geschichten können das Vergessen verhindern, Geschichten können das Verstummen verhindern. Biblische Texte haben seit Jahrhunderten Sprache geprägt und uns Sprache geliehen – eine erfahrungsoffene, teilnehmende Sprache. Diese öffnet den Blick für Szenen des Lebens.

Aber: »Nichts ist angenehm an der Bibel – bis sie uns so vertraut geworden ist, dass wir selbst sie uns angenehm machen. Doch dann haben wir uns vielleicht zu sehr an sie gewöhnt, sind zu sehr in ihr zuhause. Wir

11 Astrid Messerschmidt, *Befremdungen – oder wie man fremd wird und fremd sein kann*, in: Peter Schreiner, Ursula Sieg und Volker Elsenbast (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Gütersloh* 2005, 217–228, 225.

sollten nicht allzu sicher sein, dass wir die Bibel kennen, nur weil wir gelernt haben, durch sie nicht überrascht zu werden ...«¹²

Wissenschaftliche Herausforderung

12 Thomas Merton, *Die Bibel öffnen. Ein Essay*, Zürich 2002, 38.

Die Wiederentdeckung der Bibel als Buch

Zum gegenwärtigen Paradigmenwechsel in der Erforschung des Alten Testaments

Der Literaturwissenschaft vom Alten Testament ergeht es wie jeder Geisteswissenschaft, die nicht mit medienkompatiblen Erkenntnissen und Forschungsergebnissen aufwarten kann: Aus der Außenperspektive scheint sich wenig Neues im Geschäft abzuspielen, man weiß, was einen im Traditionsangebot exegetischer Methoden erwartet, und hat den Eindruck, dass sich in den letzten vier, fünf Jahrzehnten wenig Spektakuläres ereignet hat; aus der Innenperspektive heraus aber schieben sich neue Theorien und Diskussionen wie Gesteinsflöze ineinander, wechseln die Schulen und Benennungen schneller, als man die Fülle der Publikationen wahrnehmen kann, und werden nicht selten kleinste und aller kleinste Probleme und ihre Lösungen zu Glaubensentscheidungen. Dies wird dort in besonderer Weise ablesbar, wo es um die Einleitungswissenschaften, also um die Einführung in Wesen und Werden des Alten Testaments geht.

Wer heute als Alttestamentler eine Einleitungsvorlesung zu konzipieren hat, steht schnell vor der Wahl zwischen Not und Elend. Einerseits soll und will er in das literarische Universum des Alten Testaments einführen und steht damit vor der Aufgabe, die meisten Geschichten und Zusammenhänge erst einmal »erzählen« zu müssen, da die meisten Studierenden buchstäblich bei Adam und Eva anfangen müssen, weil sie nicht mehr von Kindesbeinen an mit den biblischen Kerngeschichten vertraut gemacht worden sind. Sodann hat der Einleitungswissenschaftler die Aufgabe, in seiner Vorlesung in die Erforschung des Alten Testaments einzuführen, was angesichts der Tatsache, dass die Lesekompetenz und damit die Fähigkeit, Nuancen in einem Text wahrzunehmen, bei heutigen Studierenden eher geringfügig ausgeprägt sind, einer Argumentationsanforderung gleichkommt, die der Quadratur des Kreises entspricht. Damit nicht genug hat die »Einleitung in das Alte Testament« auch eine Einführung in die »Theologie des Alten Testaments« oder zumindest doch – um der Diskussion des vergangenen Jahrzehnts Rechnung zu tragen – in die »Religionsgeschichte Israels in alttestamentlicher Zeit« zu bieten, was sich als ein weitaus diffizileres Problem darstellt, als dies noch in der älteren Forschung angenommen worden ist. Zum guten Schluss kommt die Einleitungsvorlesung nicht umhin, in die Hermeneutik des Alten Testaments einzuführen, mithin also das Verhältnis zwischen dem Leser in seinem Heute und Hier und dem Text in seinem Damals und Dort näher zu bestimmen. Hierzu hätte darüber hinaus auch die Rezeptionsgeschichte alttestamentlicher Texte in Kunst, Musik, Literatur und nicht zuletzt auch in filmischen Umsetzungsversuchen zu treten, die ja gerade als Adaptionen- und Fortschreibungsversuche der biblischen Vorlage und damit als deren »Übersetzung« ins Heute anzusehen sind.

Es bedarf nicht eigens des Hinweises, dass dieses Anforderungsprofil Stoff für mindestens vier Semester bereithält. Vielleicht ist dies der vornehmste Grund, warum nicht wenige Alttestamentler von der Publikation einer »Einleitung in das Alte Testament« eher Abstand nehmen. Zu hypertroph ist die Forschungslage geworden, zu fragmentarisch die Voraussetzungen, die man bei Lesern und Hörern erwarten kann. Wer dennoch eine Einleitung zum Alten Testament herausbringt, muss zwangsläufig dilettieren, was wiederum nur diejenigen Autoren nicht näher tangiert, die sich für ohnehin genial genug halten, Schneisen in den Dschungel der Forschung zum Alten Testament zu schlagen.

Dieser Beitrag versucht, die relevanten Veränderungen in der exegetischen Wissenschaft zum Alten Testament mit Blick auf die religionspädagogischen Erfordernisse unserer Zeit vorzustellen. Anders formuliert: Wo haben sich innerhalb der alttestamentlichen Bibelwissenschaften Verschiebungen in der Forschungslandschaft ergeben, die beispielsweise im Religionsunterricht zu berücksichtigen wären? Hierzu ist zunächst anzumerken, dass da, wo überhaupt noch Religionsunterricht erteilt wird, das Alte Testament eher ein Schattendasein fristet. Zwar werden in der Sekundarstufe I Schöpfung und Exodus neben der Entstehung der Bibel und ihrem Aufbau in Erfüllung curricularer Vorgaben behandelt; die Sekundarstufe II sieht neben den Wachstumsgleichnissen Jesu und paulinischen Texten das Buch Ijob als Unterrichtsgegenstand vor und weist ausdrücklich auf den Erwerb der Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler im Blick auf die historisch-kritische Analyse eines Textes hin; nach wie vor aber kommt der Beschäftigung mit dem Grunddokument des jüdisch-christlichen Glaubens im Religionsunterricht eine eher nachrangige Bedeutung zu. Das hängt zweifellos auch damit zusammen, dass Lehrerinnen und Lehrer den Unterrichtsgegenstand Bibel scheuen, weil sie die ablehnenden Reaktionen ihrer Schülerinnen und Schüler fürchten; man behandelt dann nicht mehr Bibel als nötig und beschränkt sich auf den Adressatenbereich der Eingangsklassen der weiterführenden Schulen, da hier noch am ehesten eine Lernbereitschaft bezüglich der biblischen Geschichten und ihrer Entstehung anzutreffen ist. Doch diese Vermittlungs- bzw. Aneignungsproblematik ist hier nicht näher zu erörtern und bedarf eines eingehenden (religions-)pädagogischen bzw. didaktischen Nachdenkens.¹ Hier ist es zunächst darum zu tun, nur einen Baustein dieses Aneignungs- und Vermittlungsgeschehens zu erörtern, die fachwissenschaftliche Seite nämlich, die – wie jede Wissenschaft – in ihrem Erkenntnisgewinn und ihrer Selbstreflexion wenn schon nicht permanent voranschreitet, so doch in ständiger Veränderung begriffen ist. Was aber ist so neu am Alten Testament und seiner Erforschung, das es zu den curricularen Weihen im Alltagsgeschäft Schule aufsteigen sollte?

1 Vgl. dazu Thomas Meurer, Das Fremde unmittelbar oder das Unmittelbare fremd machen? Suchbewegungen in der Bibeldidaktik, RPdB 49 (2002) 3–16, sowie ders., Begegnung mit der fremden Bibel, KatBl 127 (2002) 19–24.

1 Neue Köpfe – neues Denken:

Die Bibelwissenschaft ändert ihr Paradigma

In den letzten Jahren waren einige Bibelwissenschaftler durchaus geneigt, von einem »Paradigmenwechsel«² und einer notwendigen »Grundlagendiskussion«³ innerhalb der exegetischen Wissenschaft zum Alten Testament zu sprechen. Dieser Paradigmenwechsel scheint nachgerade deckungsgleich mit einem Wechsel der Lehrstuhlinhaber für das exegetische Fach zu sein. Die jüngeren Wissenschaftler, die in den letzten Jahren auf die freigewordenen Lehrstühle nachrücken konnten, stammen zwar noch aus mehr oder weniger streng historisch-kritisch orientierten »Schulen«, reden aber in der neu erworbenen Eigenständigkeit nicht selten den Zweifeln an der als »historisch-kritisch« ausgerichteten Bibelwissenschaftskultur das Wort. Zunehmend wurden und werden so Stimmen laut, welche die Grenzen der historisch-kritischen Exegese vor dem Hintergrund eines gewandelten Rezeptionsästhetischen Diskurses aufzeigen und eine Erweiterung und Neubewertung – nicht eine grundsätzliche Ablösung! – dieses Methodeninstrumentariums fordern. In jeder ernstzunehmenden Wissenschaft unterliegen Methoden zwangsläufig auch Moden und sind somit wandel- und hinterfragbar. Die fachdidaktische Pointe liegt allerdings darin, dass gerade im revidierten Curriculum der Sekundarstufe II der historisch-kritische Umgang mit biblischen Texten als zu erwerbende Methodenkompetenz hoch gehandelt wird, während die exegetische Wissenschaft diese »Monokultur« längst schon zu ächten aufgebrochen ist und sie im Hinblick auf die Erschließung eines alttestamentlichen Textes für unzureichend, wenn nicht gar als das Verständnis verstellend ansieht.

Dass eine Kritik an der historisch-kritischen Erschließung der Heiligen Schrift in der Riege der älteren Bibelwissenschaftler und Emeriti einer Palastrevolution gleichkommt, hängt zweifellos mit der Geschichte dieser Methode zusammen. Die Selbstverständlichkeit, mit der sich die universitäre Bibelwissenschaft im historisch-kritischen Paradigma bewegt(e), rührt aus der Geschichte und dem Selbstverständnis dieser Methode her. Entstanden im 18. Jahrhundert in Europa, gelangte sie zu einem Durchbruch vor allem in der protestantischen Theologie des 19. Jahrhunderts. Innerhalb der katholischen Theologie wurde der Weg zu ihrer Salonfähigkeit von Lehrverboten, Exkommunikationen und Schweigegeboten begleitet, die sich erst nach und nach zu einer Akzeptanz des historisch-kritischen Methodeninstrumentariums wandelten. Solchermaßen umstritten genoss die historisch-kritische Exegese zunächst über einen langen Zeitraum den Ruch einer »aufsässigen«, ja aufdeckenden und ideologiekritischen Wissenschaft; inzwischen jedoch droht nach Meinung nicht weniger Exegeten die Fokussierung der wissenschaftlichen und universitär vertrete-

2 Ludger Schwienhorst-Schönberger, Einheit statt Eindeutigkeit. Paradigmenwechsel in der Bibelwissenschaft?, HerKorr 57 (2003) 412–417.

3 Georg Steins, Das Lesewesen Mensch und das Buch der Bücher. Zur aktuellen bibelwissenschaftlichen Grundlagendiskussion, StZ 221 (2003) 689–699.

nen Bibelauslegung auf die historisch-kritische Methode einer »zunehmenden Selbstisolierung«⁴, die es aufzubrechen gilt.

Worin aber liegt der alles entscheidende Wendepunkt, der die so lange als »modern« empfundene historisch-kritische Wissenschaft inzwischen als selbstverliebte Nabelschau erscheinen lässt, von der kaum mehr Impulse in andere Disziplinen theologischer Wissenschaft ausgehen? Was ist – anders gefragt – das so entscheidend Neue, dass es offensichtlich ein ganzes Denkgebäude zu erschüttern vermag?

Die Methoden und Vorgehensweisen historisch-kritischer Exegese gehen von einem grundsätzlichen Postulat aus, das handlungs- und erkenntnisleitend ist: die Vorstellung nämlich, dass ein Text eine ursprüngliche, vom Autor intendierte Bedeutung hat, die objektiv, mithin also unabhängig von jeweiligen Auslegungskontexten gehoben und herauspräpariert werden kann. Das diesem Postulat folgende Vorgehen geht entweder *synchron* vor, versucht also, den Text in seiner vorliegenden Endgestalt zu beschreiben, oder es geht *diachron* zu Werke, ist also an der Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte des Textes interessiert. In einer ersten frühen Phase der historisch-kritischen Exegese wurde das diachrone Vorgehen als das primäre Geschäft des Exegeten angesehen. Seine Aufgabe war, die älteste Gestalt des Textes, die »Urschicht« herauszuarbeiten und über die ursprüngliche Aussageabsicht des Textes Auskunft zu geben. In den letzten Jahrzehnten ist dieses diachrone Übergewicht zugunsten eines synchronen Vorgehens zurückgefahren worden, das zunächst einmal zu beschreiben versucht, was Gestalt und Gehalt eines biblischen Textes ausmacht. Mit dieser vermehrt angewandten synchronen Betrachtungsweise geht in der jüngsten Exegese eine Betrachtung der kanonischen Endgestalt des Textes einher. Diese unter dem Begriff »canonical approach« bekannte Form der Bibelauslegung nimmt den biblischen Text nicht nur in seiner dem Interpreten vorliegenden Jetztgestalt in den Blick, sie betont vielmehr vor allem den Deutungs- und Bedeutungszusammenhang der gesamten Baustruktur des Alten und Neuen Testaments in seiner kanonischen Endgestalt. Als entscheidender Nestor dieses »canonical approach« ist der amerikanische Bibelwissenschaftler Brevard S. Childs anzusehen, der die Einsicht vertrat, »dass der sehr lange Prozeß der Entwicklung der Literatur bis hin zum Endstadium der Kanonisierung eine tiefgehende hermeneutische Aktivität von Seiten der Tradenten beinhaltet«⁵. Mit anderen Worten also: Die Gesamtanlage und Gestalt der biblischen Bücher, die im Prozess der Kanonisierung entstanden sind, stellen mehr dar als nur ein Zufallsprodukt, sie sind vielmehr ein Lese- und Interpretationszusammenhang, der nicht nur planvoll angelegt worden ist, sondern auch ernst genommen und berücksichtigt sein will. Das Konzept des Kanons bietet

4 Steins, Das Lebewesen Mensch, 689.

5 Brevard S. Childs, Die Theologie der einen Bibel 1, Freiburg 1994, 93.

sich für Childs nicht als »späte kirchliche Verordnung« dar, er geht vielmehr davon aus und bemüht sich zu zeigen, dass »die hermeneutischen Anliegen der Tradenten der Literatur ihren Stempel aufgeprägt haben. Das Material wurde so geformt, dass es bei weitgehender Verwendung durch seine späteren Hörer weiterhin Bedeutung behielt.«⁶ Der entscheidende Paradigmenwechsel innerhalb der alttestamentlichen Bibelwissenschaft liegt insofern also darin, dass nicht mehr so sehr der isolierte Einzeltext als vielmehr der Text in seinem Kontext in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Der Kontext eines biblischen Textes sind dabei aber nicht nur die unmittelbaren Umgebungstexte, das biblische Buch bzw. die Schrift, dem der Text entstammt, sondern die gesamte Bibel, der kanonisch festgelegte literarische Abfolgekomplex der biblischen Bücher. Biblische Texte sind mithin also Teiltexte eines Makrotextes. Dieser »Makrotext« wird durch die festlegende Begrenzung abgesteckt, die wir »Kanon« nennen. Diese Begrenzung ist aber nicht nur eine quantitative Festlegung, sondern zugleich eine Sinnbegrenzung, die unterschiedliche Sinnmöglichkeiten eröffnet. »Der Kanon«, fasst Ludger Schwienhorst-Schönberger zusammen, »schreibt eine begrenzte Vielstimmigkeit (Polyphonie) fest und grenzt darüber hinaus die Mehrdeutigkeit (Polysemie) biblischer Texte ein.«⁷

Damit ist der entscheidende Aspekt näher bestimmt, der für das Verständnis des gewandelten Denkens in der exegetischen bzw. alttestamentlichen Wissenschaft von Bedeutung ist: Anders als in der postmodernen Diskussion um das offene Kunstwerk, die eine unendliche Zahl der Deutungen vorsieht und anregt, sich von der einen Interpretation, der einen herausgearbeiteten Intention zu verabschieden, begrenzt der »canonical approach« die Mehrdeutigkeit der biblischen Texte auf den Komplex des Buches, das die Bibel in ihren beiden Teilen darstellt. Die neuere Exegese versucht also, eine begrenzte Vielstimmigkeit der biblischen Texte wahrzunehmen und auszulegen, insofern sie einerseits die Vielfalt der unterschiedlichen Texte zu Worte kommen lässt und auswertet, andererseits aber die Grenzen dieser Vielfalt durch die kanonische Endgestalt der biblischen Bücher absteckt. Der Kanon der biblischen Bücher begrenzt insofern den »Sinn«, die Deutung und Intention eines einzelnen biblischen Textes ebenso, wie er einen ungeahnten »Sinn« eröffnet.

2 Exegese vor neuen Herausforderungen

Christopher R. Seitz nennt vor dem Hintergrund dieser Sinnbegrenzung und Sinneröffnung, die durch den kanonischen Zugriff auf den biblischen Text gegeben ist, drei entscheidende Herausforderungen an die

6 Childs, *Die Theologie der einen Bibel*, 94.

7 Schwienhorst-Schönberger, *Einheit statt Eindeutigkeit*, 413.

gegenwärtige Exegese: Zunächst müsse sich die Exegese darauf zurückbesinnen, welche Auszeichnung es sei, die Bibel überhaupt als Lektüre, als Buch lesen zu dürfen. Damit legt Seitz den Akzent auf den Akt des Lesens und erteilt allen Formen der »Textchirurgie«, wie sie in der klassischen historisch-kritischen Exegese gepflegt wurde, eine Absage. – Sodann betont Seitz, dass es wichtig sei, die Bedeutung eines biblischen Textes nicht mehr länger auf den Ursprungssinn oder die Autorintention einzugrenzen. Wichtig habe der Schriftauslegung ja nicht so sehr zu sein, was der Text *bedeutet habe*, sondern was er *bedeute*. – Abschließend fordert Seitz in seinem Essay die Entdeckung eines intellektuellen Horizonts für die Auslegung der Bibel, die dieser selber angemessen sei. In diesem Zusammenhang redet Seitz von »the complex network of intertextuality that binds all textes together«, hebt damit also die Vielfältigkeit der Auslegungs- und Verweisungszusammenhänge hervor, die eine intertextuelle, also kanonisch orientierte Auslegung der biblischen Texte zu gewärtigen habe.⁸

Das entscheidend Neue, das nicht nur für die Konzeption der Methodenbücher⁹ der biblischen Exegese, sondern freilich auch für den »Einsatz« der Bibel im Religionsunterricht Konsequenzen haben muss, liegt damit in der Entwicklung und Ausarbeitung von Methoden, die genau diese »begrenzte Vielstimmigkeit« bzw. diesen angemessenen intellektuellen Auslegungshorizont sichtbar und für Auslegungsprozesse fruchtbar machen. Anders gesagt: Es wird in Zukunft im bibeldidaktischen Arbeitsfeld der Schule eher darum gehen, die Beziehungen der einzelnen biblischen Texte im Deutungsrahmen der kanonischen Endgestalt der Bibel herauszuarbeiten, damit also dem »literarischen Gesamtkunstwerk« Bibel Rechnung zu tragen, anstatt die Deutung eines auf wenige Verse beschränkten biblischen Textes vorwiegend entstehungsgeschichtlich vornehmen zu wollen. Selbstverständlich soll das historisch-kritische Methodeninstrumentarium und dessen Interesse damit weder desavouiert noch aus Universität und Schule verbannt werden, vielmehr geht es darum, langfristig einen Bewusstseinswandel herbeizuführen, welcher der Bedeutsamkeit des Kanons für das Verständnis eines ausgewählten Textes und der Bibel insgesamt Vorschub leistet. Damit geht einher, dass »Kanon« und »Kanonizität« nicht mehr als sekundäre Zusammenstellung ursprünglich getrennter und eigenständiger Schriften verstanden wird, sondern dass das weitgespannte Textnetz, dass die Endgestalt der Bibel als Buch eröffnet, bereits Teil ihrer intendierten Bedeutung ist.¹⁰

8 Vgl. *Christopher R. Seitz*, *Word without End. The Old Testament as Abiding Theological Witness*, Grand Rapids 1988; dazu auch *Georg Steins*, Amos und Mose rücken zusammen. Oder: was heißt intertextuelles Lesen der Bibel?, *rhS* 44 (2001) 20–28.

9 Einen bescheidenen Beitrag zu diesem Versuch bietet *Thomas Meurer*, Einführung in die Methoden alttestamentlicher Exegese, Münster u.a. 1999.

10 Hierzu *Max Seckler*, Über die Problematik des biblischen Kanons und die Bedeutung seiner Wiederentdeckung, *ThQ* 180 (2000) 30–53.

Oder, um es mit dem in diesem Blickwinkel ungeheuer »modern« daher-kommenden Martin Buber zu sagen: Die zwei-eine, jüdisch-christliche Bibel »will als *Ein* Buch gelesen werden, so dass keiner ihrer Teile in sich geschlossen bleibt, vielmehr jeder auf jeden zu offengehalten wird.«¹¹

3 Religionspädagogische Konsequenzen des Paradigmenwechsels

Der skizzierte Epochenwandel innerhalb der alttestamentlichen Exegese, der zweifellos auch Auswirkungen auf die Exegese des Neuen Testaments hat, zeitigt nach Meinung von Georg Steins vier entscheidende Akzentverschiebungen, die den Ansatzpunkt der Bibelauslegung, ihre Träger, den Gegenstand der Auslegung und letztendlich ihr Ziel betreffen.¹²

Eine erste Akzentverschiebung ist schon deutlich herausgestellt geworden und kann hier nur noch einmal stark gemacht werden: Es geht um eine radikale Rückbesinnung auf den Akt des Lesens, um die Wiederentdeckung des Menschen als *homo legens* und mithin um ein Eindringen, um ein Sichverstricken und Sichverbinden mit dem Text, das über die wissenschaftlich kontrollierte Tätigkeit der Auslegung zur Erhebung des Textsinns noch hinausgeht. Einfacher ausgedrückt: Im Vordergrund steht und als hermeneutische Basis erscheint der Paradigmenwechsel vom Interpretieren zum Lesen.

Eine zweite Akzentverschiebung sieht Steins im Paradigmenwechsel vom individuellen Leser, dem »Einzelleser« sozusagen, hin zum kollektiven Leseereignis, zur »Lesegemeinschaft« also.¹³ Bibel und Bibelauslegung sind nicht objektive, autonome und von allen Kontaminierungen freie Prozesse, sondern ein immer schon in sprachliche und institutionelle Kontexte und Konventionen eingebundenes Geschehen. Die »Lesegemeinschaft« Kirche ist dabei kein nachträglich hinzukommender Kontext, sondern eine von Anfang an in der Methodik zu berücksichtigende Größe. Alle nur denkbaren »Lesegemeinschaften« konstituieren niemals einen neutralen, überzeitlichen Sinn, der Vieldeutigkeit der biblischen Texte steht vielmehr eine Vielfalt von Lesegemeinschaften gegenüber, die regulierend auf einen Wildwuchs der Interpretationen wirken und die Deutungsmöglichkeiten, die ein kanonischer Text bietet, davor bewahren, in gesichtslose Beliebigkeit abzugleiten.

11 Martin Buber, Zur Verdeutschung der Preisungen. Beilage zu dem Werk Das Buch der Preisungen, Heidelberg 1975, 3f.

12 Vgl. zum Folgenden Steins, Das Lesewesen Mensch, 689–699.

13 Dazu auch Thomas Meurer, »Die Lust am Text und seiner Sache« (Roland Barthes). Exegetische Methoden als Verfahren zur Aneignung alttestamentlicher Texte, in: Andreas Leinhäupl-Wilke und Magnus Striet (Hg.), Katholische Theologie studieren. Themenfelder und Disziplinen (Münsteraner Einführungen. Theologie 1), Münster 2000, 11–24.

Als dritte Akzentverschiebung hebt Steins die nun schon mehrfach entfaltete Unverzichtbarkeit des biblischen Kanons für ein theologisches Verständnis hervor. Biblische Texte werden nicht sekundär *zum* Kanon (wie dies in neueren Debatten um den Kanon der deutschen Literatur verhandelt wird), sie entstehen *als* Kanon, »d.h. sie sind von Anfang an Texte, in denen eine Glaubensgemeinschaft sich über ihre grundlegenden religiösen Erfahrungen verständigt.«¹⁴

Vierte und letzte Akzentverschiebung ist nach Steins die »Darreichungsform« des Wortes Gottes im Buch. Hat die historisch-kritische Exegese das Bewusstsein von der Oralität hin zur Literalität geschärft, mithin also zeigen können, dass die biblischen Texte (vornehmlich alttestamentlicher Provenienz) alles andere als mündlich tradierte »Lagerfeuer-geschichten«, sondern vielmehr hoch elaborierte, schriftgelehrte und theologisch absichtsvolle »Schreibtscherzählungen« sind, so ist mit der Wende zur Kanonizität der Texte der Wandel von der Literalität zur Libralität beschritten. Die Bibel ist mehr als nur »Heilige Schrift«, sie ist Buch. Nachdem der Historismus also zu seinem Ende gekommen zu sein scheint, wird die Besinnung auf den Buchcharakter der Bibel in ihren zwei Teilen zum Kerngeschäft der gewandelten Exegese. Wie jedes Buch will auch die Bibel mehr sein als eine Textsammlung, sie will als »Ganzschrift« wahrgenommen und gelesen sein.¹⁵

Zusammenfassend kann Steins festhalten: »Die aktuelle Bibelhermeneutik nimmt das Lesen der Bibel, die Gemeinde(n) als Subjekt(e) der Bibellektüre, die Bibel als Kanon, d.h. als Lebens- und Glaubensbuch einer Gemeinschaft, und die Besinnung auf die Buchgestalt als Begegnungsform mit dem ›Wort des lebendigen Gottes‹ bereits in ihren Ansatz auf.«¹⁶

Für die bibeldidaktische Diskussion und die methodisch-didaktische Entfaltung dieser hermeneutischen Vorüberlegungen bedeutet dies, dass jede Form der Fragmentarisierung und Isolierung des biblischen Textes und alle entstehungsgeschichtlich zergliedernden Operationen, wie diese im Curriculum der Oberstufe noch vorgesehen sind, dem gewandelten Verständnis der exegetischen Methoden nach ihrem Epochenwandel noch nicht Rechnung tragen. Konkret bedeutet dies, dass die von den Schülerinnen und Schülern so oft verschmähte Bibel als Buch ihnen wieder verstärkt in die Hände gelegt werden sollte, um haptisch erfahrbar zu machen, was hermeneutisch gegenwärtig die Diskussion bestimmt: dass die Bibel ein gebundenes Buch ist, eine »Ganzschrift« und

14 Steins, *Das Lesewesen Mensch*, 695.

15 Vgl. dazu auch Hermann Timm, Wovon redet die Schrift? Gottes Autobiographie. Aus der Werkstatt einer libristischen Hermeneutik, in: Albrecht Beutel und Stephen Chapman u.a. (Hg.), *Biblischer Text und theologische Theoriebildung*, Neukirchen-Vluyn 2001, 191–210 sowie Seckler, Über die Problematik des biblischen Kanons.

16 Steins, *Das Lesewesen Mensch*, 698.

kein auf ein, zwei Seiten reproduzierter Computerausdruck. Des Weiteren wäre ein vor dem skizzierten hermeneutischen Hintergrund zwin- gender Wandel in den bibeldidaktischen Materialien vorzunehmen. Statt in ausgewählten Einzeltexten nach dogmatisch abgezweckten »Grund- bescheiden« (Horst Klaus Berg) zu suchen, müssten die den Schülerin- nen und Schülern bereitgestellten Arbeitsaufträge und Materialien eher dahingehend konzipiert werden, den unerschöpflichen Verweisungszu- sammenhang der biblischen Texte untereinander aufscheinen zu lassen. Dies kann entweder durch die Verweisstellen und Hinweise am Rand einer Bibelseite oder – im Zeitalter digitalisierter Informationen – durch computergestützte Suchsysteme geschehen. In allen Fällen geht es darum, den Schülerinnen und Schülern einen Eindruck davon zu ver- mitteln, wie sehr das eine Buch der zweigeteilten Bibel sich gegenseitig auslegt und einen ungeahnten theologischen Deutungsraum eröffnet.

So kann beispielsweise die Erkenntnis, dass die buchabschließenden apokalyptischen Visionen eines neuen Himmels und einer neuen Erde in der Offenbarung des Johan- nes die bucheröffnenden Schöpfungserzählungen der Genesis in vielgestaltiger Weise aufgreifen und spiegeln, den Schülerinnen und Schülern den Eindruck des absichtsvollen und bewusst angelegten Buchcharakters der Bibel vor Augen führen und deutlich machen, dass der kanonischen Endgestalt des biblischen Textes eine theologische Idee inhärent ist, die bei intertextueller Lektüre herauspräpariert werden kann. So entstehen Beziehungen zwischen Text(welt)en, die man auf den ersten Blick nicht zwingend aufeinander beziehen würde. Auch theologische Auslegungszu- sammenhänge zwischen alttestamentlichen und neutestamentlichen Texten – bis- lang noch als christliche Vereinnahmung des Alten Testaments als »Eigenwort mit Eigenwert« (Zenger) gescholten – werden denkbar und sinnstiftend. Durch die inter- textuelle Lektüre, die der kanonische Begrenzungsrahmen des Buches eröffnet, ent- steht gleichsam eine »transzendente«, quasi »virtuelle« Buchwelt jenseits der aufge- schriebenen. Dieses Bedeutungsnetz, diese »Bibel im Kopf«, dieses unsichtbare Gotteswort im sichtbaren Wort der Schrift gilt es mithilfe intertextueller Lektüren im kanonischen Begrenzungsrahmen immer wieder neu zu entdecken. Es entsteht dort, wo der *homo legens*, das »Lesewesen« Mensch beginnt, die durch die Kanonbildung verborgenen Bezüge der Texte untereinander zu erkennen. Insofern lässt sich sagen: Die neuere Exegese wendet den Blick von einem bisher mit historisch-kritischem Methodeninstrumentarium herauspräparierten Sinn der biblischen Texte hin zu einem buchstäblich »erlesenen« Sinn.

Dr. Thomas Meurer lehrt Alttestamentliche Bibelwissenschaft an der Philosophisch- Theologischen Hochschule der Kapuziner in Münster und ist Lehrer für Deutsch und Katholische Religionslehre an einem Gymnasium.

Neuere Methoden und Einsichten der neutestamentlichen Wissenschaft

1 Einführung

In periodischen Abständen warten die Medien mit angeblich spektakulären Funden antiker christlicher Quellen oder mit neuesten archäologischen Erkenntnissen über Jesus und die Ursprünge des Christentums auf. Meistens beruhen solche »Sensations-Meldungen« auf in der Fachwelt seit langem bekannten und weitgehend unstrittigen Einsichten. Da derlei Artikel dennoch immer wieder regen Anklang finden, ist zu fragen, weshalb es der Bibelwissenschaft offensichtlich nicht gelingt, ihre Erkenntnisse besser publik zu machen. Leider gilt dies nicht nur im Blick auf die breite Öffentlichkeit, sondern vielfach auch für ausgebildete Theologen und Theologinnen. Denn Pfarrer und Pfarrerinnen und Religionslehrer und Religionslehrinnen lassen die akademische Exegese im Normalfall spätestens mit dem zweiten Examen hinter sich und greifen danach allenfalls noch zu den im Studium angeschafften Lehrbüchern oder Kommentaren. Die Rezeption aktueller Entwicklungen wird dabei nicht allein durch den beruflich geschuldeten Zeitmangel behindert, sondern zusätzlich dadurch erschwert, dass exegetische Literatur nahezu unerschwinglich ist und sich meist in spröder Fachterminologie über Spezialprobleme auslässt. So wenig die Fachwissenschaft unmittelbar Dienstleisterin für die Praxis sein kann und darf, ist eine bessere Vermittlung ihrer Einsichten nach außen daher nicht nur wünschenswert, sondern dringend geboten. Gegenwärtig gibt es jedoch unter den exegetischen Publikationsorganen nur wenige Ausnahmen, die sich dezidiert um einen Brückenschlag zwischen Forschung und Praxis bemühen.¹ Vielmehr sehen sich solche Unternehmungen von akademischer Seite sogar rasch dem Vorwurf ausgesetzt, zu populärwissenschaftlich zu arbeiten. Allerdings findet seit geraumer Zeit innerhalb der neutestamentlichen Wissenschaft eine Diskussion über das Selbstverständnis des Faches sowie die Relevanz im inneruniversitären und gesamtgesellschaftlichen Kontext statt.²

1 Dazu zählt vor allem die »Zeitschrift für Neues Testament« (A. Francke Verlag). Ein breiteres Zielpublikum visieren zwei Zeitschriften des Katholischen Bibelwerks an: »Bibel und Kirche« und »Welt und Umwelt der Bibel«.

2 Vgl. Jens Schröter, Zum gegenwärtigen Stand der neutestamentlichen Wissenschaft. Methodologische Aspekte und theologische Perspektiven, NTS 46 (2000) 262–283; Oda Wischmeyer (Hg.), Herkunft und Zukunft der neutestamentlichen Wissenschaft (Neutestamentliche Entwürfe zur Theologie 6), Tübingen 2003.

Der vorliegende Beitrag versteht sich vor diesem Hintergrund als ein Versuch, jüngere Entwicklungen der neutestamentlichen Forschung nachzuzeichnen und außerhalb der eigenen Disziplin bekannt zu machen. Die Frage der bibeldidaktischen Relevanz wird dabei ein leitendes Kriterium der aus pragmatischen Gründen gebotenen Beschränkung sein.

2 Neuere exegetische Methoden

Das historisch-kritische Instrumentarium, das sich weitgehend aus den Methoden der Altertumswissenschaften und der Altphilologie entwickelt hat und *diachron* nach den historischen Bedingungen der Textentstehung fragt, gehört nach wie vor zum anerkannten Handwerkzeug der neutestamentlichen Exegese. Allerdings zeichnet sich in den letzten Jahrzehnten eine immer stärkere Öffnung für Fragestellungen aus dem Bereich der Sprach- und Literaturwissenschaften und damit für *synchrone*, d.h. auf die Endgestalt des Textes bezogene, sprachliche Analysen ab. Diese werden i.d.R. als Ergänzung historisch-kritischer Methoden verstanden.³

Während die klassische Redaktionsgeschichte zwar auch bei der Letztgestalt eines Textes ansetzt, geschieht dies primär in diachroner Perspektive, da vor allem die Veränderungen, die ein Autor an früheren Traditionen vorgenommen hat, für die Interpretation fruchtbar gemacht werden. Im Zuge des sog. *linguistic turn*, also der in den Geistes- und Kulturwissenschaften in den 1970er Jahren entwickelten Einsicht in die sprachlich verfasste Struktur von Erkenntnisprozessen und damit letztlich in die sprachliche Konstruktion von Wirklichkeit schlechthin, wuchs das Bewusstsein für die Autonomie eines Textes und die Beteiligung des Lesers und der Leserin bei der Generierung von Bedeutung. Hier waren besonders die rezeptionsästhetischen bzw. semiotischen Arbeiten von Wolfgang Iser⁴ und Umberto Eco⁵ wegweisend. In diesem Zuge ist zugleich die Suche nach dem *einen* Sinn eines Textes, den ein Autor in diesen hineingelegt hat und den »sachgemäße« Exegese freilegen kann, zumindest zweifelhaft geworden. An ihre Stelle ist die Frage nach dem *Sinnpotential* von Texten getreten.⁶ Im Folgenden soll der Erkenntnisgewinn literaturwissenschaftlicher Arbeitsweisen für die Exegese an

3 Vgl. z.B. Udo Schnelle, Einführung in die neutestamentliche Exegese (UTB 1253), Göttingen⁵2000, 54–62; Martin Ebner und Bernhard Heining, Exegese des Neuen Testaments (UTB 2677), Paderborn u.a. 2005, 57–130.

4 Wolfgang Iser, Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung (UTB 636), München⁴1994.

5 Umberto Eco, Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten, aus dem Italienischen von Heinz G. Held (dtv 30141), München³1998.

6 Vgl. Stefan Alkier, Neutestamentliche Wissenschaft – Ein semiotisches Konzept, in: Christian Strecker (Hg.), Kontexte der Schrift II. Kultur, Politik, Religion, Sprache, Stuttgart 2005, 343–360.

zwei Beispielen dargestellt werden, einmal in synchroner, einmal in diachroner Perspektive.

2.1 Erzähltheorie

Hinter dem Stichwort »synchroner Analyse« oder »Textanalyse« verbergen sich zum Teil sehr unterschiedliche Zugangsweisen, die u.a. von den jeweils zugrunde liegenden Texttheorien abhängen.⁷ Vereinfacht lassen sich jedoch sprach- und literaturwissenschaftliche Verfahren unterscheiden. Zu den linguistischen Arbeitsweisen zählen vor allem syntaktische, semantische und pragmatische Analysen (d.h. von Satzbau, Wortbedeutung und Wirkabsicht von Texten), die auf argumentative (Briefliteratur; Offenbarung) und erzählende Gattungen (Evangelien; Apostelgeschichte) des Neuen Testaments gleichermaßen anwendbar sind. Darüber hinaus werden für Erzähltexte in der englisch- und französischsprachigen Exegese⁸ schon seit längerem literaturwissenschaftliche Verfahren, besonders narratologische bzw. erzähltheoretische Zugänge (sog. *Narrative* oder *Literary Criticism*) fruchtbar gemacht, die sich in jüngerer Zeit auch im deutschen Sprachraum vermehrter Beliebtheit erfreuen.⁹

Eine Erzählanalyse kann für die Interpretation äußerst gewinnbringend sein und ist auch an Übersetzungen sinnvoll durchführbar.

Erzähltheoretische Untersuchungen unterscheiden i.d.R. drei narrative Ebenen: die *Story* (Erzählhandlung), den *Text* (Erzählstruktur/Diskurs) und die *Narration* (Erzählvorgang).¹⁰ Als *Story* wird der Gegenstand des Erzählens bezeichnet, der ausschließlich über den Text zugänglich ist und der durch die Abfolge verschiedener Ereignisse oder Aktionen (*events*) bzw. durch Handlungsstränge (*plots*) bestimmt wird. Wesentlich für die Konstituierung der *Story* sind außerdem die beteiligten Akteure (*characters/actors*) sowie der räumlich-zeitliche Rahmen der Handlung (*setting*). Von dem *Was* der Erzählung lässt sich abheben, *wie* eine *Story* entfaltet wird. Diese Ausdrucks- oder Diskursebene wird maßgeblich durch den Grad der Unmittelbarkeit der Erzählung bestimmt bzw. dadurch, aus welcher *Perspektive* die erzählte Welt wahrgenommen wird, aus der des Erzählers oder einer der Erzählfiguren (*point of view/focalization*). Hinzu tritt der Aspekt der *Zeit*, d.h. Anordnung (z.B. Vor- oder Rückblenden), Dauer (Erzähltempo) und Frequenz (z.B. Wiederholungen; Zeitraffungen) der erzählten Ereignisse können aufschlussreich

7 Vgl. Oda Wischmeyer und Eve-Marie Becker (Hg.), Was ist ein Text? (Neutestamentliche Entwürfe zur Theologie 1), Tübingen 2001.

8 Vgl. Jean Zumstein, Narrative Analyse und neutestamentliche Exegese in der frankophonen Welt, VF 41 (1996) 5–27; Gerd Schunack, Neuere literaturkritische Interpretationsverfahren in der angloamerikanischen Exegese, VF 41 (1996) 28–55.

9 Vgl. bereits Ferdinand Hahn (Hg.), Der Erzähler des Evangeliums. Methodische Neuansätze in der Markusexegese (SBS 118/119), Stuttgart 1985.

10 Vgl. die instruktive Einführung durch Mark Allan Powell, What is Narrative Criticism? A New Approach to the Bible, Minneapolis 1990, 35–50.

sein. Von besonderer Bedeutung ist schließlich auch die *Charakterisierung* der Akteure. Hierbei kann zwischen der direkten Zuschreibung und der indirekten Repräsentation von Charakterzügen unterschieden werden. Letztere werden z.B. durch das Verhalten oder die äußere Erscheinung einer Figur, durch ihre Sprechakte, aber auch durch die Kontrastierung mit anderen Akteuren gezeichnet. Bei der Untersuchung des Erzählvorgangs werden die Rollen des Erzählers (*narrator/impliziter Autor*) und der Adressaten (*narratee/impliziter Leser*) in den Blick genommen. Dabei lassen sich Rahmenerzählungen (= extra-diegetischer Erzähler; z.B. Evangelien) von Binnenerzählungen unterscheiden (= intra-diegetischer Erzähler; z.B. Gleichniserzählungen Jesu innerhalb der Evangelien), wobei der Erzähler entweder außerhalb des Geschehens steht (hetero-diegetisch) oder selbst als Erzählfigur darin vorkommt (homo-diegetisch).¹¹

Diese theoretischen Ausführungen sollen im Folgenden an einem Text des Markusevangeliums, der Gethsemane-Erzählung in Mk 14,32–42, illustriert werden.

Die zugrunde liegende *Story* konstituiert sich aus insgesamt *drei* Handlungssträngen, die auf der Textebene ineinander verwoben sind. Diesen verschiedenen *plots* entsprechen drei Gruppen von Akteuren: Jesus, die Jünger und die Dreiergruppe Petrus, Jakobus und Johannes. Zu Beginn (V. 32) kommt Jesus mit seinen Jüngern zum Garten Gethsemane, der den räumlichen Rahmen bildet. Er weist sie an zu warten, bis er gebetet hat. Die Jüngergruppe setzt sich und bleibt zurück (V. 32) – mehr erfährt man über diesen Handlungsstrang nicht, der erst am Ende der Erzählung wieder aufgegriffen wird (V. 42: »Steht auf!«). Jesus nimmt Petrus, Jakobus und Johannes mit sich (V. 33a). Ihn erfasst Furcht (V. 33b), und er erzählt den drei Jüngern von seiner Verzweiflung. Er bittet sie, zu wachen und auf ihn zu warten (V. 34). Dann entfernt er sich ein Stück und betet inständig, dass Gott ihn vor seinem Todesschicksal bewahren möge (V. 35f). Die drei Jünger schlafen währenddessen ein. Jesus kehrt zu ihnen zurück und findet sie alle schlafend. Er rügt nur Petrus, dass er nicht gewacht hat. Jesus entfernt sich abermals zum Beten. Die Drei werden dabei erneut vom Schlaf übermannt. Jesus kehrt zurück und findet sie wiederum schlafend. Auf seine Frage, warum sie nicht gewacht haben, wissen sie nichts zu antworten. Nachdem sich dieser Vorgang zum dritten Mal wiederholt hat, rügt Jesus die Jünger dafür und kündigt die bevorstehende Auslieferung des Menschensohnes an. Er kehrt zur Jüngerschar zurück, befiehlt ihnen, aufzustehen und aufzubrechen, und kündigt seine baldige Auslieferung an. Damit endet diese Szene, da in V. 43 mit Judas und den Schergen des Hohen Rates neue Handlungsträger eingeführt werden.

Hinsichtlich der erzählerischen Gestaltung dieser *Story* zeigt sich, dass Erzählzeit¹² und erzählte Zeit¹³ recht nah beieinander liegen. Zeiträffungen finden sich vor allem bei den wiederholten Gebetsgängen Jesu. Vom zweiten Gebet heißt es in V. 39 nur summarisch »und er ging wieder hin und betete und sprach dieselben Worte«, während das dritte Gebet erzählerisch sogar ganz ausgelassen wird (Ellipse), da in V. 41 nur von der Rückkehr Jesu zu den Jüngern die Rede ist. Ihr Einschlafen wird nicht

11 Vgl. Ebner/Heininger, Exegese, 102–105.

12 Dies bezeichnet die Zeit, die für das Erzählen von Mk 14,32–42 benötigt wird.

13 Damit ist die Dauer der erzählten Ereignisse gemeint, in unserem Fall impliziert V. 37, dass sich die *Story* über mindestens eine Stunde erstreckt.

linear geschildert, sondern ist erst durch die Erwähnung, Jesus finde sie schlafend vor (V. 37.40f), im Nachhinein ersichtlich. Es handelt sich also um eine sog. Analepse (Nachtrag), wohingegen Jesu Ankündigungen der Auslieferung des Menschensohnes bzw. seiner eigenen Person (V. 41f) Vorwegnahmen der weiteren Handlung sind (interne Prolepsen).¹⁴

Aufgrund des hohen Anteils wörtlicher Rede zeichnet sich die Erzählung durch eine große Unmittelbarkeit aus, auch wenn der Erzähler die Gesamtszene einleitet (V. 32a) und die Übergänge zwischen den Handlungssträngen auktorial gestaltet sind. Seine Allwissenheit, etwa hinsichtlich des Inhalts des einsamen Gebetes Jesu (V. 35f), ist durchweg unbetont. Abgesehen von V. 40b gibt es keine Erzählerkommentare. Entscheidend ist vielmehr, dass ab V. 34 die Ereignisse im Wesentlichen aus der Sicht Jesu präsentiert werden. Es liegt somit eine interne oder aktoriale Fokalisierung vor. Man nimmt die Ereignisse quasi mit den Augen Jesu wahr, wird so in dessen Gebet und in seine Entrüstung über die Jünger hinein genommen.

Der »Zurückhaltung« des Erzählers korrespondiert, dass Jesus lediglich in V. 33 explizit als »zitternd und zagend« bezeichnet wird, während die weiteren Charakterisierungen ausschließlich indirekt durch Worte und Handlungen der Akteure erfolgen. Dabei ist auffällig, dass allein Jesus spricht – seine Worte sind sogar meistens in direkter oder indirekter Rede wiedergegeben –, wohingegen die anderen Figuren selbst dann, wenn sie angesprochen werden, stumm bleiben (vgl. V. 37. 40) bzw. gar nicht reagieren. Die Jünger werden also nur durch ihre Handlung (Schlaf!) sowie die Bewertungen aus dem Munde Jesu charakterisiert. Diese passive und negative Darstellung entspricht ihrem Unvermögen, wach zu bleiben, was sowohl auf der Ebene der *Story* als auch des *Textes* durch die dreifache Wiederholung betont wird: Die drei Jünger schlafen trotz der eindringlichen Ermahnung durch Jesus stets wieder ein, und dies wird auch dreimal geschildert. Die Szene steht im Kontrast zur Auferweckung der Tochter des Jairus und zur Verklärung Jesu, wo Petrus, Jakobus und Johannes ebenfalls ausgewählt werden (vgl. Mk 5,37; 9,2), aber nicht an der Todesangst Jesu teilhaben, sondern Zeugen seiner Souveränität über den Tod werden und seine besondere Gottesbeziehung erfahren. Ihr Verhalten in Gethsemane kann als neuerlicher, sinnfälliger Ausdruck des Jüngerversagens gedeutet werden. Die Sonderrolle des Petrus, die er auch in negativer Hinsicht einnimmt, wird dadurch markiert, dass er in V. 37 einzeln angesprochen wird. Es liegt eine interne Analogie zur dreifachen Verleugnung vor, die in der unmittelbar vorangehenden Erzählung von Jesus angekündigt und von Petrus bestritten wird (Mk 14,30), die sich aber im weiteren Verlauf bestätigt (vgl. Mk 14,66–72).

Die narrative Analyse verdeutlicht, dass im ersten Teil der Erzählung das Gewicht auf dem verzweiferten Gebet Jesu liegt, das daher auch zweifach, einmal in indirekter (V. 35), einmal in direkter Rede wiedergegeben ist (V. 36). Im Fortgang der Erzählung wird der Ton dann mehr und mehr auf die Jüngerrolle gelegt. Dies ist daran ersichtlich, dass die weiteren Gebetsgänge Jesu nicht mehr ausgeführt werden, wohingegen der dritte Jüngertadel in die letzte Leidensankündigung Jesu und die implizite Identifikation mit dem Menschensohn mündet. Dadurch wird nicht nur Dramatik innerhalb der Einzel- wie der Gesamterzählung des Markusevangeliums erzeugt, sondern abschließend die Autorität Jesu betont. Während er in V. 35 noch um das Vorübergehen der (Todes-) Stunde bittet, weiß er am Ende der Szene, dass sie unausweichlich »gekommen ist« (V. 41).

Die sukzessive Absonderung Jesu von seinen Begleitern repräsentiert seine Verlassenheit, die ihren vorläufigen Höhepunkt im einsamen, nächtlichen (vgl. Mk 14,17. 30) Gebet in Gethsemane hat. Dass Gott, der Vater (vgl. V. 36: Abba), sein Gebet

14 Vgl. zu den literaturwissenschaftlichen Fachtermini *Gero von Wilpert*, Sachwörterbuch der Literatur, Stuttgart 82001.

nicht erhört – auch er bleibt in der Erzählung stumm wie die Jünger! –, wird letztlich im Schrei Jesu am Kreuz ersichtlich: »Mein Gott, mein Gott, wozu hast du mich verlassen?« (Mk 15,34). Diese beiden Gebete werden als einzige wörtlich wiedergegeben und bilden somit eine Klammer um die markinische Passionsdarstellung. Die Gethsemane-Perikope Mk 14,32–42 wird unbeteiligt, d.h. von einem extra- und hetero-diegetischen Erzähler geschildert. Obwohl die impliziten Leser und Leserinnen die Szene mit den Augen und der Stimme Jesu wahrnehmen, sollen sie sich *nicht* mit der (einzigartigen!) Situation des Gottessohnes identifizieren. Der Aufruf zur Wachsamkeit gilt letztlich ihnen selbst (vgl. Mk 13).

Auf weitere Details der Auslegung kann hier nicht eingegangen werden.¹⁵ Diese kurze Skizze will lediglich zeigen, dass eine narratologische Analyse einen eigenständigen und vertieften Zugang zu biblischen Texten ermöglicht und dabei manche überraschende, gewohnte Lektüren infrage stellende Beobachtung zu Tage fördern kann. Erzähltheoretische Verfahren sind im schulischen oder katechetischen Kontext ohne weitere Hilfsmittel und mit vergleichsweise geringem methodischen Aufwand umzusetzen, zumal etliche methodische Elemente bereits aus dem Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht bekannt sein dürften. Dabei kann zugleich problematisiert werden, dass biblische Texte zunächst den gleichen Analysekatégorien unterliegen wie jeder andere literarische Text, ohne dass damit ihre Bedeutung als Glaubenszeugnis infrage gestellt ist.

2.2 Intertextualität

Bei der vorangehenden Analyse wurden traditionsgeschichtliche Fragen bewusst ausgeblendet, da mit der Erzähltheorie eine synchrone Methode vorgestellt wurde. Anhand der Frage nach dem alttestamentlich-jüdischen Hintergrund von Mk 14,32–42 lässt sich jedoch mit der Intertextualität eine weitere Tendenz innerhalb der exegetischen Diskussion aufzeigen, die ihren Bezugsrahmen ebenfalls in den Sprach- und Literaturwissenschaften hat¹⁶. Mit diesem Begriff, der in den 1960er Jahren von der bulgarischen Kulturwissenschaftlerin und Psychoanalytikerin Julia

15 Vgl. dazu vor allem *Thomas Söding*, Gebet und Gebetsmahnung Jesu in Getsemani. Eine redaktionskritische Auslegung von Mk 14,32–42, BZ 31 (1987) 76–100; *Jens Herzer*, Freund und Feind. Beobachtungen zum alttestamentlich-jüdischen Hintergrund und zum impliziten Handlungsmodell der Gethsemane-Perikope Mk 14,32–42, *leqach* 1 (2001) 90–106.

16 Vgl. z.B. *Susanne Holthuis*, Intertextualität. Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption, Tübingen 1993; *Josef Klein* und *Ulla Fix* (Hg.), Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität, Tübingen 1997; aus theologischer Perspektive außerdem *Susanne Gillmayr-Bucher*, Intertextualität. Zwischen Literaturtheorie und Methodik, *Protokolle zur Bibel* 8 (1999) 5–20; *Klaus Nelissen*, Eine neue Lesebrille für das Alte Testament? Intertextualität – Orientierungen für eine Lesart der Bibel in der Postmoderne, *Orientierung* 67 (2003) 195–200. 206–210. 223f.

Kristeva geprägt wurde,¹⁷ wird der Umstand bezeichnet, dass jeder Text in Beziehung zu anderen Texten steht. Dabei lassen sich zwei grundsätzliche Auffassungen unterscheiden. Kristeva selbst vertritt – ausgehend von einem radikalisierten, poststrukturalistischen Textbegriff, der literarische Texte lediglich als Teil des allgemeinen »Textes der Kultur« ansieht – ein *entgrenztes* Verständnis von Intertextualität. Demnach ist ein Text als ein »Mosaik von Zitaten« mit einer unendlichen Vielzahl anderer Texte verwoben, und zwar auch mit erst später produzierten, weshalb sich sein Sinn nie festlegen lässt. Daneben gibt es *begrenzte* Intertextualitätskonzepte, die auf einem engeren Textverständnis beruhen und nach konkreten, methodisch kontrollierbaren Beziehungen zwischen Texten fragen, die etwa durch Zitate oder Anspielungen ausweisbar sind.

Auch wenn die Exegese schon immer den Bezügen zwischen Texten nachgespürt hat, erfolgt dies doch meistens aus autorzentrierter Perspektive bzw. mit der Absicht, Abhängigkeiten nachzuweisen. Das Paradigma der Intertextualität wird demgegenüber der Komplexität von Interpretationsprozessen besser gerecht, da mit der Prämisse, dass Intertextualität eine *allen* Texten inhärente Eigenschaft ist, jeder Text also immer auch Inter-Text ist, der Text und seine Rezipienten stärker in den Blick rücken. Je nach leitendem Interesse lassen sich *produktionsorientierte* von *textorientierten* und *rezeptionsorientierten* Ansätzen der Intertextualität unterscheiden,¹⁸ die prinzipiell alle auf jeden Text anwendbar sind.

Autor- oder produktionsorientierte Modelle stehen der traditionellen Literar- oder Traditionskritik am nächsten, insofern sie einem begrenzten Intertextualitätskonzept verpflichtet sind und ihren Blick auf bewusste, intendierte oder markierte Bezüge zwischen dem zu interpretierenden Text und anderen vorgängigen, sog. Prä- oder Hypotexten richten. Demgegenüber sind *textorientierte* Ansätze den unbegrenzten Intertextualitätskonzepten zuzuordnen, da sie nicht an historisch nachweisbaren Lektüren, sondern allein an *möglichen* Sinneffekten interessiert sind. Diese ergeben sich aus dem »Zusammenlesen zweier oder mehrerer Texte ... auch wenn dies nicht genealogisch, analogisch oder rezeptions-

17 Vgl. Julia Kristeva, Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman, in: Jens Ihwe (Hg.), Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven 3: Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft 2, Frankfurt a.M. 1972, 345–375 (franz. Original: 1967).

18 Vgl. für diese Unterscheidung Stefan Alkier, Intertextualität, in: Kurt Erlemann u.a. (Hg.), Neues Testament und Antike Kultur 1: Prolegomena – Quellen – Geschichte, Neukirchen-Vluyn 2004, 60–65. Darüber hinaus kann noch nach der Art der intertextuellen Relation differenziert werden. Liegen eher allgemeine strukturelle Bezüge vor, spricht man von typologischer oder klassifikatorischer Intertextualität, welche somit der traditionellen Formgeschichte verwandt ist. Beziehungen zwischen zwei konkreten Einzeltexten werden als referentielle Intertextualität bezeichnet (vgl. Holthuis, Intertextualität, 89–94).

geschichtlich begründet wird«¹⁹. Die so gewonnenen intertextuellen Bezüge zwischen Texten sind völlig unabhängig davon, ob diese je zuvor in Verbindung gebracht worden sind. Sie können daher aus ganz verschiedenen Epochen oder Kulturkreisen stammen. Diese Perspektive ist bislang vor allem innerhalb der nordamerikanischen Bibelwissenschaften umgesetzt geworden, im deutschsprachigen Diskurs hingegen eher selten anzutreffen. Sofern *rezeptionsorientierte* Zugänge im Sinne begrenzter Intertextualitätskonzepte vorgehen, fragen sie nach den Relationen eines Textes zu einem Prätext im Rahmen historisch belegbarer Rezeptionsprozesse. Dabei ist etwa die Verbreitung und Zugänglichkeit von Texten zu bedenken. Aus der Perspektive *unbegrenzter* Intertextualitätsforschung lassen sich auch nur historisch *mögliche* Lektüren durchspielen, ohne konkret nachweisbar sein zu müssen.²⁰ *Leserorientierte* Modelle werden im Gegensatz zu *produktionsorientierten* Ansätzen dem individuellen und prozesshaften Charakter von Rezeptionsvorgängen besser gerecht, da sie z.B. berücksichtigen, dass Aktualisierungen eines Hypotextes rezeptionsästhetisch wirksam werden können, ohne vom Autor beabsichtigt zu sein. Umgekehrt können vom Autor intendierte Bezüge zu anderen Texten von den Rezipierenden nicht erkannt oder in der Interpretation nicht aktualisiert werden.

Sowohl im Rahmen *autor-* als auch *rezeptionsorientierter* Intertextualität lassen sich zwei grundsätzliche Dimensionen der Relationen von Prä- und Folgetext benennen. Sie können zum einen auf der *Textoberfläche* angesiedelt sein, wenn nämlich (markierte oder unmarkierte) Zitate vorliegen.²¹ Darüber hinaus können intertextuelle Bezüge auch auf der *Texttiefebene* bestehen, z.B. in Form von Anspielungen, Paraphrasen oder Motivanklängen.²² Auch wenn derlei Verflechtungen schwerer nachweisbar sind als wörtliche Bezugnahmen, lassen sich entsprechende Aktualisierungsprozesse doch mit einiger Wahrscheinlichkeit erheben.²³ Im Folgenden sollen die intertextuellen Bezüge der Gethsemane-Erzählung kurz aus *produktions-* und *rezeptionsorientierter* Perspektive skizziert werden. Eine *textorientierte* Lektüre würde den hier verfügbaren

19 Alkier, Intertextualität, 63.

20 Vgl. Alkier, Intertextualität, 63.

21 Vgl. Holthuis, Intertextualität, 94–123.

22 Vgl. Holthuis, Intertextualität, 123–136, 136–147.

23 Vgl. z.B. den von Richard B. Hays, *Echoes of Scripture in the Letters of Paul*, New Haven / London 1989, 29–33, entwickelten Kriterienkatalog zur Bestimmung von Anspielungen oder Echos: 1) Verfügbarkeit des Hypotextes (availability); 2) Grad der Übereinstimmung von Prä- und Folgetext (volume); 3) Wiederholte Aufnahme des Prätextes (recurrence or clustering); 4) sachliche Übereinstimmungen (thematic coherence); 5) Wahrscheinlichkeit der Rezeption im Kontext (historical plausibility); 6) Wirkungsgeschichte (history of interpretation); 7) Schlüssigkeit (satisfaction). Auch wenn diese Kriterien im Blick auf eine produktionsorientierte intertextuelle Lektüre entwickelt wurden, sind sie weitgehend auf Rezeptionsprozesse übertragbar.

Rahmen sprengen, ist aber als lohnenswerte didaktische Aufgabe anzusehen.

Auch wenn Mk 14,32–42 keine markierten Zitate enthält, ist es wahrscheinlich, dass der Autor bewusst die Tradition der Klage- und Leidenspsalmen einspielt. Dies gilt umso mehr, als er auch sonst Vertrautheit mit dem Psalter zeigt (vgl. Mk 4,32; 14,62; 15,24. 29. 34 u.ö.), der ihm aus dem gottesdienstlichen Gebrauch bekannt sein dürfte. Als sicherstes Indiz für einen intertextuellen Bezug kann aber wohl gelten, dass die Beschreibung der Verzweiflung Jesu in Mk 14,34 wörtlich Ps 41,6. 12; 42,5 LXX entspricht, wo die Frage »Was bist du betrübt, meine Seele, und bist so unruhig in mir?« dreimal wiederholt wird und insofern dem dreimaligen Gebet Jesu entspricht.²⁴ Allerdings fehlt in den Psalmen der Zusatz »(betrübt) bis zum Tod«²⁵, während im Gegenzug in Mk 14,34 keine Frageform vorliegt. Da zudem eine Qumranparallele²⁶ der markinischen Aussage viel näher steht als Psalm 42/43, ist davon auszugehen, dass sich der Referenzrahmen von Mk 14,34 nicht auf einen speziellen Text beschränken lässt. Vielmehr dürfte eine typologische Intertextualität vorliegen, d.h. die Klagepsalmen haben vermutlich insgesamt Form prägend gewirkt. Dafür spricht auch, dass vor allem das Zentrum der Erzählung, Jesu Gebet in V. 36, bis auf das abschließende Vertrauensbekenntnis keine alttestamentliche Vorlage besitzt, sondern durch Aufnahme anderer Jesustraditionen gestaltet ist (z.B. Vaterunser; Leidskelch).²⁷ Markus will folglich »Jesus und sein spezielles, das Verhältnis zwischen ihm und seinem Vater betreffendes Gebet gerade *nicht* als nachahmenswertes und überaus menschliches Vorbild der Leserschaft präsentieren.«²⁸ Vielmehr dient die Gethsemane-Erzählung den Adressaten als »Verweis auf die Tragfähigkeit der Psalmentraditionen Israels«²⁹ für ihre je eigene, ebenso unnachahmliche Leidenssituation.

Hinsichtlich der Rezipienten ist gleichfalls anzunehmen, dass sie den Psalter als Referenzrahmen aktualisiert haben. Betrachtet man allerdings die Parallele Lk 22,39–46, zeigt sich, dass hier die Beschreibung der Erschütterung Jesu durch die Einspielung von Ps 41/42 LXX ganz ausgelassen ist. Stattdessen wird die lukanische Erzählung durch die zweifache Gebetsermahnung zur Bewahrung vor der Versuchung gerahmt (Lk 22,40, 46). Sieht man diese Bearbeitung als Teil der Wirkungsgeschichte der markinischen Gethsemane-Erzählung an, kann bereits für diese älteste Überlieferung vermutet werden, dass die drastische Darstellung der Furcht Jesu in Mk 14,34 bei den Lesern und Leserinnen Anstoß erregt hat und dass die Form bildende Funktion des Psalters für christliche Gebete in der Rezeption weniger bedeutend war als vom Autor intendiert. Die Motivation zum Gebet wird vielmehr in der Anweisung Jesu grundgelegt.

24 Vgl. Reinhard Feldmeier, Die Krisis des Gottessohnes. Die Gethsemaneerzählung als Schlüssel der Markusp passion (WUNT II/21), Tübingen 1987, 156–162.

25 Vgl. dazu Jona 4,9; Sir 37,2; 51,6; Ps 106,18 LXX, allerdings mit anderem Kontext.

26 1QH 8,32: »Und meine Seele in mir ist niedergeschlagen bis zur Vernichtung, denn geschwunden ist mein Schutz von meinem Leib, und es zerfloss wie Wasser mein Herz.«

27 Vgl. Herzer, Freund, 130–133.

28 Ebd., 133.

29 Ebd., 134.

3 Sozialgeschichte

Während die zuvor dargestellten exegetischen Methoden primär auf der Textebene operieren, ist Sozialgeschichte an den gesellschaftlichen Bedingungsbeziehungen eines Textes interessiert. Sie fragt also nach Reflexen, die die konkreten sozio-ökonomischen Lebensverhältnisse der frühchristlichen Gemeinden in den Texten hinterlassen haben. Das formgeschichtliche Interesse am »Sitz im Leben« neutestamentlicher Texte kann als Vorläufer sozialgeschichtlicher Forschung gelten, wie sie sich seit Mitte der 1970er Jahre – gegenüber der Formgeschichte theoretisch und methodisch präzisiert – als Ergänzung zur historisch-kritischen Exegese etabliert hat. Da soziale Wirklichkeit komplex ist, bedient sich die Sozialgeschichte nicht einer einzelnen, spezifischen Methode; neben historischen Arbeitsweisen finden vor allem soziologische Theorien und Modelle Anwendung. Auch wenn der Text den Ausgangs- und Zielpunkt bildet, muss zur Erhellung des sozialen Hintergrundes auch auf außertextliche »Daten« zurückgegriffen werden. Nur so sind etwa Aussagen möglich über gesellschaftliche Hierarchien (z.B. Status; Geschlecht; Bildung) und ökonomische Strukturen (z.B. Besitz; Reichtum; Erwerbsformen), über geographische oder lokale Besonderheiten (z.B. Stadt/Land-Gegensatz), über kulturelle Normen und Sitten (z.B. Diskriminierung von Krankheit) oder über gruppenspezifischen Sprachgebrauch. Es ist außerdem zu bedenken, dass verschiedene sozio-kulturelle Faktoren auf verschiedenen Stufen – bewusst oder unbewusst – Niederschlag in einem Text gefunden haben können, so z.B. in der historischen Ursprungssituation, auf der Ebene der mündlichen Überlieferung oder im Zuge der Verschriftlichung eines Textes, was abschließend kurz illustriert werden soll.

So wandte sich z.B. Jesus selbst höchst wahrscheinlich exklusiv an das Volk Israel, wobei er gelegentlich auch in jüdische Siedlungen im heidnischen Umland kam (z.B. am Ostufer des See Genezareth; vgl. Mk 5,1–20; 8,1–10). Dass Markus diese Aufenthalte Jesu außerhalb Galiläas als Vorwegnahme der nachösterlichen Heidenmission interpretieren kann, hat seinen theologischen Grund im universalen Charakter des Christuseschehens. In sozialgeschichtlicher Hinsicht wird diese Umdeutung dadurch erleichtert, dass die nicht-jüdischen Gemeinden im Umfeld Galiläas in der allgemeinen sozio-politischen Umbruchphase des 1. Jh. n. Chr. ähnliche Krisenerfahrungen gemacht haben wie die ursprünglichen Adressaten Jesu, so dass sie sich von seiner Botschaft angesprochen fühlen.³⁰

30 Vgl. insgesamt Gerd Theißen, *Studien zur Soziologie des Urchristentums* (WUNT 19), Tübingen³ 1989; Thomas Schmeller, *Brechungen. Urchristliche Wandercharismatiker im Prisma soziologischer Exegese* (SBS 136), Stuttgart 1989; Ekkehard W. Stegemann und Wolfgang Stegemann, *Urchristliche Sozialgeschichte*.

4 Die »New Perspective on Paul«

Die Rechtfertigung allein durch Glauben und ohne Werke des Gesetzes gilt nach reformatorischem Verständnis als das Proprium der Theologie des Paulus, der sich damit vom vermeintlichen Streben seiner jüdischen Zeitgenossen abwendet, durch die Erfüllung des Gesetzes Heil zu erlangen. Diese klassische Paulusdeutung wird jedoch seit gut einem Vierteljahrhundert vor allem durch anglo-amerikanische Beiträge grundlegend infrage gestellt und inzwischen auch im deutschsprachigen Raum kontrovers diskutiert.³¹ Auch wenn die unter dem Schlagwort »New Perspective on Paul«³² firmierende Neuorientierung im Verständnis paulinischer Theologie im Einzelnen sehr unterschiedlich umgesetzt wird, lassen sich doch zwei Grundzüge benennen. Die neue Paulus-Perspektive ist einerseits darum bemüht, das antike Judentum vom Vorurteil der Werkgerechtigkeit zu befreien. Andererseits wird die paulinische Rede von der Gerechtigkeit aus Glauben nicht länger – wie im Gefolge Luthers üblich – auf das Heil des Einzelnen bezogen, sondern in einen missionstheologischen Zusammenhang gestellt und als Bestimmung des Heilsstatus der Heiden verstanden. Besonders einflussreich für die »New Perspective« waren die im Folgenden skizzierten Entwürfe von Ed Parish Sanders und James D.G. Dunn.

Nach Sanders³³ repräsentieren Judentum und Christentum verschiedene Religionsstrukturen, da sie sich in Bezug auf das Hineingelangen (»getting in«) in die jeweilige Glaubensgemeinschaft und auf das Darinverbleiben (»staying in«) unterscheiden. Das antike Judentum bezeichnet Sanders im Blick auf dessen konstitutive Elemente Erwählung, Bund und Tora/Gesetz (griech.: *nomos*) als *Bundesnomismus* (»covenantal nomism«). Der Zugang zum Heil beruhe dabei allein auf der gnädigen Erwählung Israels durch Gott. Das Gesetz besitze demgegenüber keinesfalls – wie von christlicher Seite oft unterstellt – die Funktion eines eigenständigen Heilsweges, sondern diene einzig dazu, das Bundesverhältnis zwischen Gott und seinem erwählten Volk aufrecht zu erhalten (»staying in«), indem es Gehorsam und Ungehorsam sanktioniere und Sühnemittel bereitstelle. Während demnach im antiken Judentum dem »Darinverbleiben« eine maßgebliche Bedeutung zukomme, sei das

Die Anfänge im Judentum und die Christugemeinden in der mediterranen Welt, Stuttgart u.a. ²1997.

31 Vgl. den konzisen Überblick von *Christian Strecker*, Paulus aus einer »neuen Perspektive«. Der Paradigmenwechsel in der jüngeren Paulusforschung, *KuI* 11 (1996) 3–18.

32 Dieser Begriff geht auf einen gleichnamigen Vortrag des schottischen Neutestamentlers James D.G. Dunn zurück; vgl. *ders.*, The New Perspective on Paul, *BJRL* 65 (1982) 95–122.

33 Vgl. *Ed Parish Sanders*, Paul and Palestinian Judaism. A Comparison of Patterns of Religion, London 1977 (dt.: Paulus und das palästinische Judentum. Ein Vergleich zweier Religionsstrukturen [StUNT 17], Göttingen 1985).

Christentum als eine Religion des »Hineingelangens« zu charakterisieren, insofern das Einswerden mit Christus in der Taufe einen Übergang des Menschen aus dem Bereich der Sünde in den des Heils bewirke. Auch wenn Sanders – vor allem hinsichtlich seiner Quellenauswahl und Paulusdeutung – verschiedentlich kritisiert worden ist, hat das Konzept des »Bundesnomismus« und die Akzentuierung des Judentums als Gnaden- anstelle einer Verdienstreligion breite Zustimmung erfahren.

Im Gegensatz zu Sanders erkennt Dunn bei Paulus keinen Bruch mit dem Judentum, vielmehr plädiert der Apostel seiner Ansicht nach für eine *Ausweitung* des Bundes auf die Nicht-Juden, wie es Gottes ursprünglicher, bereits in der Tora manifestierter Absicht entspreche (mit Verweis auf Gen 12,3; 18,18; Gal 3,8). Die tora-kritischen Aussagen des Paulus zielten lediglich auf die Verkürzung des Gesetzes als exklusives Bekenntniszeichen Israels. In nachexilischer, vor allem in hellenistischer Zeit, sei das Gesetz dazu funktionalisiert worden, Israel von den Völkern abzugrenzen (»boundary marker«) und gleichzeitig die Gruppenidentität nach innen zu stärken (»identity marker«). Eine zentrale Funktion als Identitäts- und Abgrenzungskennzeichen kam dabei vor allem der Beschneidung sowie den Speise-, Reinheits- und Sabbatgeboten zu. Nach Dunn richtet sich die paulinische Polemik gegen »Werke des Gesetzes« (vgl. z.B. Röm 3,20.28; Gal 2,16; 3,2.5.10) somit keineswegs gegen die Tora an sich, sondern allein gegen ihre Interpretation auf den exklusiven Status Israels vor allen anderen Nationen. Es gehe dem Apostel nicht um die Frage der *Erfüllung* des Gesetzes an sich, sondern um die Kritik am Stolz auf seinen *Besitz*. Als angemessenes Identitätskennzeichen des neuen, christlichen Gottesvolkes aus Juden und Nichtjuden gelte für Paulus demgegenüber allein der Glaube an Jesus Christus. Dieser bilde keine Antithese zur Tora, sondern ziehe vielmehr deren gottgewollten Vollzug nach sich. Auch die in etlichen Studien wiederholten und differenzierten Thesen Dunns sind nicht unwidersprochen geblieben. Die Anfragen betreffen vor allem die exakte Bestimmung des Syntagmas »Werke (des Gesetzes)«, etwa dahingehend, ob dieses tatsächlich auf Bekenntniszeichen einzuschränken oder nicht zumindest gelegentlich auf die gesamte Tora zu beziehen sei.

Die Kritik an Sanders und Dunn bzw. den Vertretern der »New Perspective« insgesamt betrifft jedoch nicht deren grundsätzliche Errungenschaften für die neutestamentliche Forschung. Dazu gehört maßgeblich einerseits die Korrektur eines historisch falschen Bildes des antiken Judentums, andererseits die missionstheologische, ethnologische und soziologische Kontextualisierung der paulinischen Theologie.

5 Resümee

Dieser kurze Einblick in gegenwärtige Tendenzen der neutestamentlichen Wissenschaft konnte bei weitem nicht alle neueren Diskurse auf-

greifen. Stattdessen wurde zum einen ein besonderer Akzent auf neuere Analyseverfahren gesetzt, die als Ergänzung, jedoch nicht als Alternative zu traditionellen historisch-kritischen Methoden angesehen werden sollten. Mit der Aufwertung der Rolle der Rezipierenden in der Interpretation ist zwar die Suche nach dem *einen* vom Autor intendierten Textsinn fragwürdig geworden, nicht jedoch eine methodisch geleitete Auslegung, die Interpretationsvorgänge erst kontrollierbar und kommunizierbar macht.

Zum anderen wurde anhand der Sozialgeschichtlichen Exegese und der neueren Paulusforschung knapp skizziert, dass eine angemessene und verantwortliche Textauslegung grundlegend auf die präzise Wahrnehmung des sozialen wie religiösen Kontextes des Neuen Testaments angewiesen ist.

Dr. Heike Omerzu ist Juniorprofessorin für Neues Testament an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Der biblische Kanon als Herausforderung

Die Frage nach der Ganzheit und Einheit der Bibel in der Exegese und ihre Bedeutung für die Systematische Theologie

Die seit den 80er Jahren verstärkt geführte Debatte um die vielfältigen Formen der Schriftauslegung bündelt sich mittlerweile in der Frage nach der Einheit und Ganzheit der christlichen Bibel.¹ Damit ist die Problematik eines Kanons heiliger Schriften berührt, der nicht nur im Interessensfeld der Exegese, sondern auch der Systematischen Theologie liegt. Die kritische Rezeption des sog. *canonical approach* von Brevard S. Childs hat auch auf die seit den 80er Jahren diskutierte Frage zu antworten versucht, ob der Exeget denn Theologe sein müsse oder als reiner Literaturwissenschaftler arbeiten könne. Damit wird in der Exegese das Problem gesehen, ob sich die wissenschaftlich-methodische Suche nach dem Sinn der Texte der Heiligen Schrift nicht einer sachfremden Kategorie kirchlicher Bevormundung unterwerfe, wenn sie die Kanonizität der Bibel reflektiert. Denn die Zugehörigkeit eines Textes zur Bibel als Heiliger Schrift ist mit seiner Kanonisierung gegeben. Thomas Söding betont, dass die Einheit der Bibel nicht einfach nur kanonisch vorausgesetzt werden kann, sondern sich auch sachlich aus der Lektüre der Texte ergeben muss.² Würde dieses Vorhaben scheitern, wäre die Einheit der Schrift nur durch einen kirchlichen Willensakt formal verfügt, aber nicht der Sache nach aufweisbar. Söding verweist besonders auf die Einheit Gottes als Vorgabe der Schrift und auf die Einheit des Gottesvolkes, um von daher die Einheit der Bibel zu begründen. Aber wie ist diese Einheit näherhin beschaffen, und welche Fragen stellt sie uns?

1 Vgl. dazu Thomas Sternberg (Hg.), *Neue Formen der Schriftauslegung?* (QD 140), Freiburg 1992; Frank-Lothar Hossfeld (Hg.), *Wieviel Systematik erlaubt die Schrift? Auf der Suche nach einer gesamtbiblischen Theologie* (QD 185), Freiburg 2001; Peter Hünemann und Thomas Söding (Hg.), *Methodische Erneuerung der Theologie. Konsequenzen der wieder entdeckten jüdisch-christlichen Gemeinsamkeiten* (QD 200), Freiburg 2003; Ulrich Busse (Hg.), *Die Bedeutung der Exegese für Theologie und Kirche* (QD 215), Freiburg 2005; Thomas Söding, *Einheit der Heiligen Schrift? Zur Theologie des biblischen Kanons* (QD 211), Freiburg 2005.

2 Vgl. Söding, *Einheit*, 14. Das trifft sich mit den Intentionen von Dohmen, Frankemölle, Steins, Zenger u.a.

1 Der Kanon und die Spannung zwischen Gebundenheit und Offenheit des Textes

Die Kanonfrage wird klassischerweise in der Fundamentaltheologie oder Dogmatik, näherhin in der Theologischen Erkenntnislehre, behandelt. Denn es geht dabei ja um nichts Geringeres, als um das normative Fundament kirchlicher Lehre und Praxis. Nun wurde schon im Umfeld des Vatikanum II und in der nachkonziliaren Theologie deutlich vor Augen gestellt, dass das Werden des Kanons selbst schon ein Traditionsgeschehen in den christlichen Gemeinden ist, sodass eine ökumenische Annäherung in der Verhältnisbestimmung von Schrift und Tradition möglich wurde. Denn wenn der Prozess der Kanonisierung als solcher ein geschichtlicher und kirchlicher Prozess ist, dann kommt die Tradition als Weitergabe des Glaubens an das Wort Gottes nicht erst nachträglich ins Spiel, sondern ist schon in der Schriftwerdung selber präsent. Hier gewann in der Dogmatik der Begriff der Rezeption zusehends an Bedeutung. Das Traditionsgeschehen ist ein Rezeptionsgeschehen, denn nur was von den Gemeinden angenommen und dann weitergegeben wird, kann das kirchliche Leben über die Generationen hinweg prägen. Rezeption kann verstanden werden als »ein letztlich nicht gezielt steuerbarer geschichtlicher Prozess der Annahme oder Ausscheidung von Lehren, die sich auf lange Sicht als zur Kirche passend oder eben nicht passend erweisen.«³ Zu diesem Rezeptionsvorgang gehört bezogen auf die Bibel, dass durch die Kanonisierung der sich entwickelnden Sammlung der Schriften ein Fundament geschaffen wird, das nicht einfach auf der gleichen Ebene wie die nachfolgende Tradition steht. Der Glaube der frühen Kirche wird so, wie er sich schriftlich manifestiert hat, zur Grundlage des folgenden kirchlichen Lebens. Hier wird das Prinzip der Apostolizität des Glaubens und der Kirche grundgelegt, das helfen soll, die Autorität der Hl. Schrift zu stützen. Aber es fehlt noch eine Dimension, ohne die weder der Gedanke der Apostolizität noch der des Kanons auskommen können, wollen sie nicht zur Ideologie werden: das Phänomen der Inspiration. Wären diese Texte, wie die Kirche insgesamt, nicht vom Hl. Geist inspiriert, könnte nicht davon die Rede sein, dass uns in der Bibel das Wort Gottes begegnet. Würde man den Gedanken der Inspiration fallen lassen, dann müsste man zu der Folgerung kommen, dass die Kirche sich selbst das Fundament ihres weiteren Wirkens gelegt hat, ja dass sich in der Bibel nur menschliche Worte finden lassen, es sich aber nicht um das Wort Gottes handeln könne.

Die systematische Theologin Johanna Rahner hat in einer kritischen Anfrage die Frage nach dem Kanon und der Einheit der Bibel unter die Alternative gestellt: »Kanonische und/oder kirchliche Schriftauslegung?«⁴

3 Ralf Miggelbrink, Einführung in die Lehre von der Kirche, Darmstadt 2003, 178.

4 Johanna Rahner, Kanonische und/oder kirchliche Schriftauslegung? Der Kanon und die Suche nach der Einheit, ZKTh 123 (2001) 402–422.

Dort schreibt sie: »In der Form, in der sie (i.e. die Diskussion um die theologische Wertigkeit historisch-kritischer Bibelexegese und ihrer Ergebnisse, E.D.) in den letzten Jahren geführt wird, fällt eine zunehmend apologetische Differenzierung zwischen dem durch die historisch-kritische Methode Erreichbaren und der Auslegung der Bibel als *heiliger* Schrift ins Auge.«⁵ Dabei werde die Kanonizität als Unterscheidungsmerkmal biblischer Literatur ins Spiel gebracht, und es werde auf den Zeugnischarakter des Kanons als des verbindlichen Erbes der ersten Generationen Bezug genommen. Hier sieht Johanna Rahner die Gefahr, dass mit dem Rekurs auf die Kanonizität kaum mehr eine Eigenschaft des biblischen Textes selbst intendiert ist, sondern eher eine Kategorie, die das Verhältnis von bestimmten Lesern zu diesen Texten beschreibt. Es zeigt sich, dass in der exegetischen Debatte verstärkt rezeptionsästhetische Fragestellungen Eingang gefunden haben, die sich damit befassen, ob der Sinn und die Bedeutung bestimmter Texte nicht in entscheidender Weise durch deren Rezipienten geformt werden. Wenn aber der Sinn eines Textes erst im Hörer oder im Leser entsteht – verliert dann der Text nicht jede sperrige Vorgegebenheit, wird er zum Opfer exegetischer Willkür?

Christoph Dohmen hat schon Anfang der 90er Jahre darauf hingewiesen, dass der *canonical approach* von Childs, Sanders u.a. nicht unkritisch übernommen werden dürfe, weil dieser übersehe, dass zwei Ebenen unterschieden werden müssten: die Ebene der einzelnen Texte als Teil der Literatur, die nur mit literaturwissenschaftlichen Methoden ausgelegt werden können, und die Ebene der Texteinheit, insofern diese Texte im Kanon zusammengefasst sind. Diese Einheit werde nur im Blick über die Einzeltexte verständlich und verweise dabei auf die Rezeptions- bzw. Traditionsgemeinschaft des Kanons.⁶

Bei den verschiedenen methodischen Zugängen der Exegese ergibt sich unter diesem Gesichtspunkt u.a. eine Aktualität intertextueller Auslegung, die den Beziehungen zwischen den Texten nachspürt. Viele Bibeltexte können sich als »Texte im Text« erweisen, wenn sie sich aus mehreren Schichten zusammensetzen. Sie haben oft eine Nachgeschichte innerhalb der Bibel, werden neu aufgegriffen und weitergeführt. Dies hat auch mit einer produktiven Rezeption zu tun, wie sie der jüdischen Schriftauslegung ebenfalls nicht fremd ist. Dohmen plädierte damals schon für einen »relationalen Pluralismus« der Auslegungsarten, in der keine Methode verabsolutiert werden darf, sondern Komplementarität gefordert ist.⁷

5 Rahner, Schriftauslegung, 402.

6 Vgl. Christoph Dohmen, Vom vielfachen Schriftsinn. Möglichkeiten und Grenzen neuerer Zugänge zu biblischen Texten, in: Thomas Sternberg (Hg.), Neue Formen der Schriftauslegung?, Freiburg 1992, 13–74, 29f.

7 Vgl. Dohmen, Vom vielfachen Schriftsinn, 66f.

Was aber ist mit dem Vorwurf Johanna Rahners, dass die Rolle der Rezipienten überschätzt wird? Hier ist darauf zu verweisen, dass selbst ein unverdächtigster Zeuge wie Johannes Paul II. betonte, dass die Texte der Hl. Schrift nicht eindeutig, sondern vieldeutig sind. Der Papst betonte, dass diejenigen, die meinen, jedes Wort der Bibel müsse eine absolute Bedeutung haben, weil es vom absoluten Gott stamme, eine falsche Vorstellung von der Absolutheit Gottes haben. Die Frage nach dem Ursprung der Hl. Schrift in Gott konfrontiert mit einer Vielfalt, nicht mit Eindeutigkeit.⁸ Die Texte der Bibel sind Gottes Wort, aber im menschlichen Wort und Zeugnis. Beides gehört »unvermischt und ungetrennt« zusammen. So hat es auch die Offenbarungskonstitution des Vatikanum II »Dei Verbum« entfaltet. Damit ist eine Einheit in Unterschiedenheit gegeben: Die eine Hl. Schrift konfrontiert mit dem Wort Gottes im menschlichen Wort. Auch das Dokument der Päpstlichen Bibelkommission aus dem Jahr 1996 plädiert für einen Methodenpluralismus, aber es wird festgestellt, dass die Hl. Schrift eben authentisch nur in der Gemeinschaft der Kirche und unter besonderer Berücksichtigung des Lehramtes ausgelegt werden kann. Das setzt den Glauben der Rezipienten voraus.

2 Einheit in Vielfalt: Die Beziehung zwischen Offenbarung, Hl. Schrift und Tradition

Auch in der Rezeptionsästhetik wird darum gerungen, dass man mit einem Text nicht einfach machen kann, was man will. Natürlich bindet der Text eine bestimmte Interpretation, er impliziert aber auch eine Offenheit, er ermöglicht mehrere Deutungsmöglichkeiten. Diese Erkenntnis ist auch in der Dogmenhermeneutik bekannt, weil Lehrsätze der Kirche ebenfalls einer Rezeptionsgeschichte ausgesetzt sind. Damit ist das Wagnis der Deutung immer wieder neu gestellt und das Ringen um deren Kriterien.

Der kanonische Zugang in der Exegese erinnert die Dogmatik daran, dass die Kirche offensichtlich nicht der Versuchung erlegen war (und ihr niemals erliegen darf!), die Bibeltexte zu harmonisieren, z.B. eine Evangelienharmonie zu erstellen, wie sie von manchen in den ersten Jahrhunderten n.Chr. gewünscht wurde. Vielmehr bekannte sie sich dazu, die Vielfalt und Sperrigkeit des biblischen Zeugnisses bestehen zu lassen. Möglicherweise besteht auch darin ein Ausweis der Inspiriertheit des biblischen Kanons, dass er nicht geglättet und harmonisiert werden kann, sondern spannungsvoll bleibt.⁹ Auch die Dogmen der ersten Jahrhunderte versuchen, dem Zeugnis der Bibel gerecht zu werden, und treiben den Deutungsprozess der Hl. Schrift voran, ohne ihn stillstellen zu können. Die Vielfalt, die Sperrigkeit und Uneindeutigkeit des Textes bleiben, und trotzdem beansprucht er eine Verbindlichkeit, die von der Kirche festgestellt wird, weil sie ihn als Gottes Wort im Menschenwort bezeugt. Hier befinden wir uns nur dann nicht in einem hermeneutischen Zirkel, wenn ausgewiesen werden kann, dass der Kanonisierungsprozess nicht nur Produkt menschlicher Rezeptionsinteressen, sondern auch göttlicher Inspiration ist, dass im menschlichen

8 Vgl. Ansprache von Johannes Paul II., in: *Päpstliche Bibelkommission*, Die Interpretation der Bibel in der Kirche (VApS 115), Bonn 1993, 13.

9 Vgl. dazu auch *Hans-Joachim Sander*, Die kritische Autorität der Exegese für die Dogmatik. Theologie im Zeichen einer prekären Differenz über die Hl. Schrift, in: *Busse*, Die Bedeutung der Exegese, 38–75, 59f.

Wort das unverfügbare Wort Gottes hörbar wird und sich durchsetzt. Das Werden des Kanons ist ganz und gar von Gott und von den Glaubenden her getragen. Diese beiden Pole gehören »unvermischt und ungetrennt« zusammen und stehen für eine spannende Beziehung zwischen dem sprechenden Gott und dem angesprochenen Menschen.

2.1 Die zweigeteilte Einheit der Bibel als Herausforderung zum jüdisch-christlichen Dialog

Die Frage nach der Einheit der Bibel betrifft nicht nur das Faktum, dass viele Schriften in der Hl. Schrift wie in einer Bibliothek zusammengefasst sind, sondern vor allem ihre Zweigeteilttheit von Altem und Neuem Testament. Karl Lehmann hat die Rede von der »zweigeteilten Einheit der christlichen Bibel«¹⁰ aufgegriffen und betont, dass darin die Spannung von Kontinuität und Diskontinuität zwischen Judentum und Christentum liege.¹¹ Damit ist unmittelbar der christlich-jüdische Dialog berührt. Schon Johannes Paul II. hat auf diesen Zusammenhang aufmerksam gemacht: »Die erste Dimension dieses Dialogs, nämlich die Begegnung zwischen dem Gottesvolk des von Gott nie gekündigten Alten Bundes und dem des Neuen Bundes ist zugleich ein Dialog innerhalb unserer Kirche, gleichsam zwischen dem ersten und zweiten Teil ihrer Bibel.«¹² Der Dialog zwischen Christentum und Judentum entspricht also dem Dialog zwischen Altem und Neuem Testament, aber nicht als eine Größe der Vergangenheit, sondern als eine Größe der Gegenwart, weil die zweite Dimension des Dialogs der heutige Dialog mit dem lebendigen Judentum ist. Die besondere, einzigartige Nähe zwischen Christen und Juden spiegelt sich im Kanon der christlichen Bibel. Wenn es die christliche Bibel nur als »erweiterte Neuausgabe« der Bibel Israels gibt, dann muss das Neue Testament, das eben nicht als eigenes Buch im Gegenüber zum Alten Testament begriffen werden kann, immer vom Alten Testament her verstanden werden, dann ist damit eine Lese- und Deutungsrichtung vorgegeben.¹³ Damit sind spannende hermeneutische Fragen gestellt, die auch der Dogmatik manche Nuss zu knacken geben und nicht leicht zu beantworten sind.

Wer die Schrift liest, kommt in Berührung mit dem Volk Israel. Von Jesus dem Christus zu künden, bedeutet, von der Erwählungs- und Bundesgeschichte Israels zu erzählen, ohne die Jesus in seiner Bedeutung nicht zur Sprache gebracht werden kann. Das Neue Testament kann ohne das Alte Testament nicht gedeutet werden, so

10 Christoph Dohmen und Günter Stemberger, *Hermeneutik der Jüdischen Bibel und des Alten Testaments*, Stuttgart 1996, 12.

11 Vgl. Karl Lehmann, *Das Alte Testament als Offenbarung der Kirche*, in: Hossfeld (Hg.), *Wieviel Systematik erlaubt die Schrift?*, 279–288, 279.

12 Vgl. das Zitat bei Wilhelm Breuning, *Positive Beispiele christlich-jüdischer Zusammenarbeit in jüngeren katholischen Dokumenten*, in: Ders., *Dogmatik im Dienst an der Versöhnung* (Hg. v. Erwin Dirscherl), Würzburg 1995, 159–173, 165.

13 Vgl. Lehmann, *Das Alte Testament*, 279.

wie eine Pflanze ohne Wurzeln zum Austrocknen verurteilt wäre.¹⁴ Davon zeugen etwa die Genealogien des Mt-Evangeliums, die nicht von Ungefähr am Anfang des Kanons der neutestamentlichen Schriften stehen. Davon zeugen die Abendmahls-traditionen, die das Thema des Bundes (Mk, Mt) bzw. des Neuen Bundes (Lk, Paulus) aufgreifen und damit an den Sinaibund bzw. an die jeremianische Bundeserneuerung erinnern, die schon im Alten Testament gegeben ist.¹⁵ Die neutestamentlichen Autoren sind bemüht, das, was sie über Jesus sagen, von der Bibel Israels her zu legitimieren.

Den christlichen Kanon in der Einheit von Altem und Neuem Testament zu erkennen bedeutet, sich der Frage zu stellen, dass der erste¹⁶ und größere Teil unserer Hl. Schrift zugleich heilige Schrift einer anderen Religion ist: des Judentums. Das Alte Testament ist ebenso Gottes Wort wie das Neue Testament, aber es ist uns zugleich auf rätselhafte Weise entzogen. In der Exegese wird davon gesprochen, dass das Alte Testament eine doppelte Rezeption kennt, eine christliche und eine jüdische.¹⁷ In der heutigen Theologie und kirchlichen Lehre wird darum gerungen, wie dies zu bewerten ist. Kann das Alte Testament einen Sinn und eine Bedeutung haben, auch wenn es nicht im Lichte des Christusgeschehens gelesen wird?¹⁸ Hier hat die Rede Johannes Pauls II. vom ungekündigten Bund Israels Stellung bezogen. Wenn der Bund mit Israel ungebrochen ist, ist dieser dann nicht ein eigener Heilsweg? Wohlgemerkt: Eine solche Frage stellt sich für uns Christen nur hinsichtlich des Judentums, weil hier ein besonderes Verhältnis gegeben ist, das Paulus in Röm 9–11 reflektiert. Israel ist die Wurzel, die uns Christinnen und Christen trägt. Damit ist ein asymmetrisches Verhältnis ausgesagt. Wir können nicht von der Kirche als Volk Gottes sprechen, ohne zu berücksichtigen, dass Israel bleibend das erwählte Volk Gottes ist, auch wenn es einen anderen Weg geht.

Hier wird die rezeptionsorientierte Leseweise am deutlichsten vor Augen gestellt: Es gibt die jüdische und die christliche Leseweise. Eines hat Gott gesagt, zweierlei habe ich gehört (Ps 62,62) oder: Einmal hat Gott gesprochen, zweimal habe ich es ge-

14 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Päpstliche Bibelkommission*, Das jüdische Volk und seine Heilige Schrift in der christlichen Bibel, Bonn 2001 (VApS 152), Nr. 84.

15 Vgl. dazu *Erich Zenger* (Hg.), *Der Neue Bund im Alten*. Zur Bundestheologie der beiden Testamente, Freiburg 1993; *Josef Wohlmuth*, *Eucharistie. Feier des neuen und ewigen Bundes*, in: *Ders.*, *Im Geheimnis einander nahe*, Paderborn 1996, 156–175, bes. 165ff.

16 Erich Zenger hat hier u.a. mit seiner Rede vom »Ersten Testament« entscheidende Impulse gegeben.

17 Vgl. *Christoph Dohmen* (Hg.), *In Gottes Volk eingebunden*. Christlich-jüdische Blickpunkte zum Dokument der Päpstlichen Bibelkommission »Das jüdische Volk und seine Heilige Schrift in der christlichen Bibel«, Stuttgart 2003.

18 Vgl. hierzu *Hans-Hermann Henrix*, »Die jüdische Messiasoffnung ist nicht vergeblich«. Ein theologischer Vermerk von Gewicht, in: *Dohmen*, *In Gottes Volk eingebunden*, 51–62.

hört.¹⁹ Es kommt ein Verhältnis zwischen Zweien zur Sprache, das auf spannungsvolle Weise mit dem Phänomen der Einzigkeit zu tun hat. In der Frage nach dem einen Wort Gottes in der Bibel zeigt sich das eine Wort Gottes in der Unterschiedenheit von jüdischer und christlicher Zeugenschaft.

2.2 Das Offenbarungsgeschehen in der Spannung von Gottes Wort im Menschenwort

Aber ist nicht auch die Aussage, dass es sich beim Zeugnis der ganzen Hl. Schrift, bei der Einheit in Unterschiedenheit von Altem und Neuem Testament, wahrhaft um Gottes Wort im Menschenwort handelt, eine einheitliche Perspektive, die von einer spannenden Beziehung zwischen Gott und Mensch zeugt, die eine reiche Pluralität an Deutungsmöglichkeiten aus sich entlässt? Die Offenheit und Uneindeutigkeit des Textes geben ja gerade der Deutung und d.h. der freien Glaubensentscheidung des Menschen Zeit und Raum. Ließe der Text keine Deutungsmöglichkeit, dann wäre keine freie Antwort möglich, sondern nur wissendes Abnicken einer zwingenden Eindeutigkeit. Gott gibt uns den Zeitraum der Deutung, damit wir verantwortlich entscheiden können, ob wir uns von Gott ansprechen und beanspruchen lassen wollen. Christliche und jüdische Tradition gehen davon aus, dass das Wort Gottes nur in menschlicher Vermittlung gegeben ist. Im Denken des jüdischen Philosophen Emmanuel Levinas führte das zu der These: Die Offenbarung geschieht durch diejenigen, die diese Offenbarung empfangen. Die Offenbarung Gottes kann nur greifbar werden durch die Zeuginnen und Zeugen, die diese Nähe Gottes in der Zeit weiterhin zur Sprache bringen und in einer Praxis der Nachfolge, der Liebe und Verantwortung leben. Levinas sagt, dass die Inspiration der Bibel sich dort bewährt, wo wir vom Heiligen Text her für den Nächsten geöffnet werden. Gibt es dieses Zeugnis der Nähe Gottes nicht mehr in der Zeit, dann kann, wie Karl Rahner es schon formulierte, der Hl. Geist von uns Menschen ausgelöscht werden. Wenn dies aber die Qualität der Bibel für uns ist, Gottes Wort im Menschenwort zu sein, dann stellt sich die Frage, wann und wie dies reflex zu Bewusstsein kommt und welche Bedeutung dieses Bewusstsein dann für den Prozess der Verschriftung der Offenbarung erhält.

Wie kommt es, dass sich aus einer breiten Vielfalt von Schriften gerade dieser neutestamentliche Kanon herausbildet, wie er besonders durch Markion provoziert worden ist? Das Phänomen, dass sich an verschiedenen Orten bestimmte Schriften in der Rezeption als allgemein anerkannte herausbilden, wird als ein möglicher Ausweis göttlicher Inspiration verstanden, weil dieser Vorgang ja nicht systematisch geplant worden ist. Ein universales kirchliches Lehramt gibt es im 2. und 3. Jahrhundert noch nicht, als die entscheidenden Weichen für den neutestamentlichen

19 Letztgenannte Variante ist die Übersetzung von Erich Zenger, Was die Kirche von der jüdischen Schriftauslegung lernen kann, in: *Dohmen*, In Gottes Volk eingebunden, 109–120.

Kanon gestellt werden. Das aber wäre nur ein sehr formales Argument. Ein anderes Argument ist die Verwendung der Schriften im Gottesdienst der Gemeinden, der als Geschehen im Hl. Geist verstanden wird. Und schließlich geht es um die Sache: Die Durchsetzung der Schriften aufgrund ihrer Aussagen, die aus der Sicht der Gemeinden das Wesentliche des christlichen Glaubens berühren. Doch es gibt noch einen weiteren Auslöser.

Markion hat im 2. Jh. n.Chr. die Kirche vor allem durch seine Idee, die Bibel Israels nicht länger als Hl. Schrift der Christen anzuerkennen, dazu herausgefordert, sich der Kanonfrage zu stellen. Er hat die Kanonidee nicht geboren, sondern von der Bibel Israels adaptiert und damit die Kirche herausgefordert, »ihren eigenen, neuen, zweigeteilten Kanon hervorzubringen.«²⁰ Für Jesus und die frühen Christen ist die Bibel Israels inspirierte Schrift und Fundament des Glaubens. Daher hat die alttestamentliche Exegese verstärkt danach gefragt, was den Kanon der Bibel Israels historisch, inhaltlich und formal ausmacht. Die Frage nach der endgültigen Kanonisierung des Alten Testaments führt uns frühestens in die Zeit gegen Ende des 1. Jh., wenn nicht gar des 2. Jh. n.Chr. zurück²¹ und zeigt, dass es in dieser Zeit eine noch näher zu untersuchende Wechselwirkung zwischen jüdischer und christlicher Kanonisierung und Schriftauslegung gegeben hat. Entscheidend ist, dass die Kanonfrage jüdisch wie christlich an die Frage geknüpft ist, ob und inwiefern die Offenbarung Gottes, die in der Geschichte des Volkes Israel und Jesu Christi geschieht, insofern als abgeschlossen angesehen werden kann, dass sie in einer abschließenden Form verschriftet zu werden vermag. Hier kommt im jüdischen Kanon von Dtn 34 her dem Tod des Mose eine besondere Bedeutung für die Offenbarung der Tora zu, »denn nicht das biologische Ende des Menschen Mose ist hier von Interesse ... sondern das alles Entscheidende ist hier der Tod des Offenbarungsmittlers, weil allein er äußeres Ende und inneren Abschluß der durch ihn vermittelten Offenbarung darstellt.«²² Der Tod des Mose gilt in dieser Komposition als Geburt des Pentateuch. Damit ist die Kanonidee im engeren Sinne gegeben, denn hier ist der Übergang vom kanonischen Prozess zur Kanonisierung greifbar. Die Tora ist zum Fixpunkt der Offenbarung geworden und wird literarisch als Offenbarung qualitativ von anderen Texten abgesetzt. Es kommt zur Aussage der Unvergleichlichkeit in Dtn 34,10, die auf die Vorrangstellung der Tora zielt und von daher die anderen Kanontexte »Propheten« und »Schriften« als Fortschreibung versteht. Die »Kanonformel« von Dtn 13,1 lautet: Du sollst nichts hinzufügen und nichts wegnemen.²³

Hier ergeben sich Analogien, denn für die christliche Tradition endet die Offenbarung in Jesus Christus mit dem Tod des letzten Auferstehungszeugen, also mit dem Tod der Apostel. Damit wird der apostolischen Zeit eine besondere, unvergleichliche Bedeutung hinsichtlich des Ab-

20 Dohmen/Stemberger, *Hermeneutik*, 144.

21 Vgl. Erich Zenger, *Heilige Schrift der Juden und der Christen*, in: *Ders. u.a., Einleitung in das Alte Testament*, Stuttgart 2004, 12–33. 23f. 27f.; Günter Stemberger, *Hermeneutik der jüdischen Bibel*, in: *Dohmen/Stemberger, Hermeneutik*, 23–132. 75f.; *Dohmen/Stemberger, Hermeneutik*, bes. 147–154; *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz*, *Das jüdische Volk*, 33, bes. Anm. 29.

22 Christoph Dohmen und Manfred Oeming, *Biblischer Kanon, warum und wozu? Eine Kanontheologie* (QD 137), Freiburg 1992, 65.

23 Vgl. *Dohmen/Oeming, Biblischer Kanon*, 67f.

schluss des Offenbarungsgeschehens in Jesus Christus für alle kommenden Zeiten zugesprochen. Die Kriterien und leitenden Gedanken für eine Kanonisierung der Hl. Schrift werden aus dem Judentum übernommen; aber bei aller Kontinuität kommt es unter der Perspektive einer verstärkten christologischen Hermeneutik schließlich zur Trennung vom Judentum, die jedoch nicht dazu führt, das Alte Testament als Wort Gottes und Offenbarungsurkunde gering zu schätzen oder aus dem christlichen Kanon zu entfernen. Es bleibt Urkunde, Basisdokument aller christlichen Verkündigung, zumal Jesus als Jude den Gott Israels verkündigt.²⁴

Der Kanonisierungsprozess ist zutiefst ein Verschriftungsprozess. Es wird immer betont, dass das Christentum keine Schriftreligion sei – sicher ist, dass das Christentum nicht ausschließlich, aber eben doch auch Schriftreligion ist. Denn in der Schrift wird das Christusgeschehen ebenso bezeugt wie das Handeln Gottes in der Geschichte Israels. Ein Text, eine Schrift hat eine andere Qualität als das gesprochene Wort. Die Verschriftung bedeutet in einer Hinsicht eine Fixierung, die Festlegung eines Geschehens oder eines unmittelbaren Sprechens. Aber auf der anderen Seite bewahrt sie auch die Offenheit, die Vielschichtigkeit und Spannungsgeladenheit der gesprochenen Sprache und des darin bezeugten Offenbarungsgeschehens und lässt es noch spürbar werden. Insofern ist auch die Schrift alles andere als etwas Totes und Fixiertes, sondern in ihrer Uneindeutigkeit und Vieldeutigkeit von einer letzten Offenheit geprägt, die nach den Rezeptionen ruft. Der Text der Hl. Schrift fordert uns zur Deutung heraus, er erfordert eine (Glaubens-)Entscheidung. In der Vieldeutigkeit der Schrift erreicht uns das eine Wort Gottes so, dass es jeden Menschen auf einzigartige Weise ansprechen kann: Einheit geschieht in der Vielfalt.

Wer die christliche Bibel liest, kommt in Berührung mit dem Wort Gottes, mit Israel und mit der Kirche, in der sie zur kanonischen Grundlage geworden ist. Die Kirchenväter provozierten mit der Aussage, dass nur derjenige die Schrift verstehen kann, der sie in demselben Geist liest, in dem sie geschrieben wurde. Damit wurde die Bedingung des rechten Verständnisses der Hl. Schrift an die Gabe des Hl. Geistes, wie er in der Taufe verliehen wird, gebunden. Natürlich war hier auch das antike hermeneutische Prinzip berührt, dass Gleiches nur durch Gleiches erkannt werden kann. Ein Wort Gottes, das sich dem Wirken des Hl. Geistes verdankt, kann nur von jenen verstanden werden, die auch vom Hl. Geist berührt sind. Die Inspiration steht hier für eine Öffnung des Menschen und der Schrift auf Gott und den Nächsten hin, ohne die es nicht möglich wäre, von Gottes Wort zu sprechen. Der Hl. Geist steht für die Öffnung auf jenen unendlichen Gott hin, von dem her mir der Sinn der Schrift erschlossen wird und der mich in die Verantwortung für den Nächsten

24 Vgl. *Dohmen/Stemberger, Hermeneutik*, 14.

stellt.²⁵ Öffnung bedeutet auch Bindung. Das Doppelgebot von Gottes- und Nächstenliebe bezeugt, dass der Text der Bibel auf die Beziehungen zu Gott und zum anderen Menschen zielt, in die wir eingebunden sind. Der Mensch und die Hl. Schrift sind, wie die Kirche, keine geschlossenen Systeme, sondern offen für die Unendlichkeit Gottes und seiner Wahrheit. Der Hl. Geist öffnet die Schrift, die Hörenden und Lesenden auf jene Bedeutung hin, die in jeder Zeit und in jedem Menschen anderes anzielen kann. Die eine Schrift kann alle erreichen, synchron (in der jeweiligen Zeit) und diachron (über die Zeiten hinweg), auf unterschiedliche Weise. Daher ist das Rezeptionsgeschehen der Bibel ein Geschehen im Hl. Geist, der Einheit in der Vielheit/Unterschiedenheit wirkt, der Gemeinschaft ermöglicht, ohne dass die Einzigkeit jedes einzelnen Menschen darunter leidet. Auch wer als Ungläubiger die Hl. Schrift liest, kommt auf rätselhafte Weise mit Gottes Wort in Berührung. Die vielschichtige Bindung dieses Textes an Gott will der Kanon bezeugen.

Dr. Erwin Dirscherl ist Professor für Dogmatik und Dogmengeschichte an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Regensburg.

25 Vgl. Erwin Dirscherl, *Grundriss Theologischer Anthropologie. Die Entscheidung des Menschen angesichts des Anderen*, Regensburg 2006, 109–155.

Die Bibel in Erfahrung bringen

Feministische Exegese für ReligionspädagogInnen im 21. Jahrhundert

Statt eines staubigen Buches können Schülerinnen und Schüler eine Fülle von Erfahrungen, Hoffnungen, Fragen und Geschichten entdecken: Die Bibel kommt wieder in den Religionsunterricht. Der Erfahrungsbezug der SchülerInnen spielt dabei in der Religionspädagogik eine große Rolle.¹ Auch die allgemeine Debatte über *gender* und Schule hat deshalb in die Religionspädagogik Eingang gefunden: Geschlecht wird als eine wichtige Kategorie für die Religionspädagogik diskutiert, geschlechtsspezifische Erfahrungen von und Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen und Jungen werden als relevante Faktoren im Religionsunterricht in den Blick genommen.² Die feministische Exegese bietet die Chance, parallel zur genderspezifischen Analyse der SchülerInnenwirklichkeit die Kategorie Geschlecht auch in die Analyse der biblischen Inhalte aufzunehmen. Für LehrerInnen ist feministische Exegese eine gute Möglichkeit, sich in den eigenen theologischen Überzeugungen bereichern zu lassen. Im Folgenden will ich Entwicklungen der feministischen Exegese seit der Jahrtausendwende exemplarisch vorstellen und dabei immer wieder die Berührungspunkte mit der Religionspädagogik suchen.

1 Solche und andere Frauen-Erfahrungen

Die Erfahrung von Frauen in der Gegenwart ist der Ausgangspunkt für feministische Exegese. Dabei geht es einerseits um individuelle Erfahrung, aber auch um die strukturelle Reflexion derselben und um die solidarische Wahrnehmung der Lebenssituation von Frauen in unserem Land und weltweit. Das Kriterium der ›Frauenerfahrung‹, zentral in fe-

1 Dies gilt für die Bibeldidaktik im Besonderen, s. *Ingo Baldermann*, Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt 1996, 3f.42; *Horst Klaus Berg*, Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München/Stuttgart 1993, 55–57; *Gerd Theißen*, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, 111f.

2 *Astrid Kaiser*, Gender in der Primarstufe des Schulwesens, in: *Edith Glaser u.a.* (Hg.), Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 2004, 372–389; *Elke Nyssen*, Gender in den Sekundarstufen, ebd. 389–409; *Helga Kohler-Spielgel*, Gender im Religionsunterricht – Mädchen/Jungen im Religionsunterricht, in: JRP 18, Neukirchen-Vluyn 2002, 157–170.

ministischer Theologie, war auch der Ansatzpunkt für deren Auffächerung, denn Frauenerfahrung kann sehr verschieden sein.³

Jüdische Theologinnen in den USA haben ihre christlichen Kolleginnen stark kritisiert für den unreflektierten Antijudaismus, den sie auch in feministischen Revisionen traditioneller Auslegungen weitergetragen haben.⁴ Schwarze Frauen in den USA haben weißen christlichen feministischen Theologinnen der Mittelschicht deutlich gemacht, wie sehr sie ihren eigenen Horizont absolut setzten. Theologinnen aus Afrika, Lateinamerika und Asien legen den Finger darauf, dass es für westliche Theologinnen möglich ist, weltweiten Imperialismus immer wieder zu vergessen, dass er für sie selbst aber Teil ihrer eigenen, ständig präsenten (Unterdrückungs-) Situation ist.⁵ Diese kritischen Diskussionen haben dazu geführt, dass sich in feministischer Theologie und Exegese eine größere Sensibilität für unterschiedliche Erfahrungskontexte und – gerade bei Theologinnen in der so genannten Ersten Welt – für die eigene Verstrickung in Macht- und Unterdrückungsstrukturen entwickelt hat. Die Verbindung von »postkolonialer« und »feministischer« Exegese ist eine Reaktion auf die Verschränkung postkolonialer und patriarchaler Unrechtsstrukturen. Solange Frauen in der Ersten Welt weiter von der Unterdrückung und Ausbeutung von Frauen in den armen Ländern der Erde profitieren, liegt für feministische Theologinnen eine große Herausforderung darin, immer wieder die eigene Situation zu analysieren, eigene Schuld und Schuldverstrickung anzuerkennen und Theologinnen mit anderen Kontexten und Erfahrungen wirklich wahrzunehmen.⁶

Die Verschiedenheit der Erfahrungen macht sich auch zwischen den Generationen von Frauen bemerkbar, die sich inzwischen mit feministischer Theologie beschäftigen. Die (Bildungs-)Chancen und Lebensmodelle für Mädchen und Frauen haben sich in Deutschland in den letzten 50 Jahren stark verändert, so dass jüngere Frauen oft andere oder auch weniger oder weniger explizite Diskriminierung erfahren haben als ältere und folglich ihr Zugang zu feministischer Theologie ein anderer ist. »Feminismus ist out – aber Gleichberechtigung ist selbstverständlich.« Diese Haltung vertreten jüngere Frauen oft sehr nachdrücklich. Die Bezeichnung »feministische Exegese« ist deshalb für sie nicht unbedingt leicht zugänglich, obwohl die Anliegen der feministischen Exegese selbstver-

3 Einen Überblick über die Entwicklung und Vielfalt der feministischen Exegese bieten *Luise Schottroff*, *Silvia Schroer* und *Marie-Theres Wacker*, *Feministische Exegese. Forschungserträge zur Bibel aus der Perspektive von Frauen*, Darmstadt 1995.

4 Ein Beispiel ist die pauschale und historisch falsche Argumentationsfigur, Jesus habe, im Gegensatz zum patriarchalen Judentum, Frauen endlich wie »richtige Menschen« behandelt; *Schottroff/Schroer/Wacker*, *Exegese*, 55f.

5 S. z.B. *Musa W. Dube*, *Jumping the Fire with Judith: Postcolonial Feminist Hermeneutics of Liberation*, in: *Silvia Schroer* und *Sophia Bietenhard* (Hg.), *Feminist Interpretation of the Bible and the Hermeneutics of Liberation*, (JSOT.S 374) Sheffield 2003, 66f.

6 »Given that the Christian Bible was a central text in suppressing other religions in modern imperialism, biblical feminists cannot afford to ignore the voices of Two-Thirds World women who are calling for the affirmation of their colonized traditions.« *Dube*, *Jumping*, 72.

ständlicher, deren Fragen und Themen vertrauter geworden sind (häufiger sind sie inzwischen in Lehr- und Schulbüchern zu finden). Im Kontakt zwischen feministischer Exegese und Religionspädagogik wird es darauf ankommen, die Anliegen auf beiden Seiten so zu formulieren, dass auch Mädchen und junge Frauen ihre Erfahrungen darin wiedererkennen können. Dafür ist die feministische Exegese auf die Kommunikation mit der Religionspädagogik angewiesen.

2 Feministische Exegese im 21. Jahrhundert

Feministische Exegese bildet somit am Beginn des 21. Jh. einen großen Bereich exegetischer Forschung, der sich stetig weiter entwickelt.⁷ Feministische Exegese ist keine Auslegungsmethode, sondern ein eigener hermeneutischer Zugang zum Verständnis biblischer Texte, von dem her ExegetInnen Fragen an die Texte richten. Aus den Fragen und dem Zugang ergibt sich – wie immer in der Exegese – die Methode. Feministische Exegetinnen haben deshalb von Anfang an die jeweiligen Auslegungsmethoden kritisch daraufhin hinterfragt, wie sie zu ihren eigenen Anliegen passen, d.h. inwiefern sie patriarchale Wissenschaft verstärken, die Anliegen und Fragen von Frauen (nicht) berücksichtigen und bestehende Macht- und Unterdrückungsverhältnisse unterstützen oder verändern. Im Rahmen postkolonialer feministischer Exegese ist die Definitionsmacht westlicher akademischer Exegese, die nach wie vor Maßstäbe in Bezug auf Fragen und Methoden setzt, generell problematisiert worden.⁸ Diese Fragen haben vor allem im deutschsprachigen universitären Kontext dazu geführt, dass die Diskussion um neuere exegetische Zugänge zu einem großen Teil in der feministischen Exegese geführt wurde, so dass Arbeiten in diesem Bereich oft methodisch-hermeneutisch innovativ sind.

Für die Religionspädagogik ist die Diskussion unterschiedlicher Zugänge zur Bibel mit ihren Chancen und Schwierigkeiten besonders interessant,

7 Die große Vielfalt vor allem für den deutschsprachigen Raum bis zur Jahrtausendwende zeigen *Schottroff* und *Wacker* (Hg.), *Kompendium Feministische Bibelauslegung*, Gütersloh ²1999, in dem verschiedene Exegetinnen alle Bücher des AT und NT sowie einige apokryphe Schriften aus feministischer Perspektive kommentiert haben. Einblick in aktuelle Publikationen bieten zwei Sammelrezensionen: *Wacker*, *Differenz, Solidarität und die Frage nach Gott. Literatur zur Theologischen Forschung von Frauen*, ThR, 100 (2004) 353–368; *Christine Gerber*, *In Bewegung. Zur Frage der Geschlechterdifferenz und zu feministischen Diskursen in den Bibelwissenschaften*, ThLZ 130 (2005) 1365–1386.

8 *Schroer*, ›We Will Know Each Other by Our Fruits‹: Feminist Exegesis and the Hermeneutics of Liberation, in: *dies./Bietenhard* (Hg.), *Interpretation*, 5; s. auch *Caroline Vander Stichele* und *Todd Penner* (Hg.), *Her Master's Tools? Feminist and Postcolonial Engagements of Historical-Critical Discourse* (SBL Perspectives on Biblical Scholarship), Atlanta GA 2005.

da z.B. bibeldidaktische Ansätze hervorheben, wie wichtig diese Vielfalt für die Erschließung biblischer Texte für den Religionsunterricht ist.⁹ In feministischer Exegese sind die synchronen Herangehensweisen, die an der literarischen, vorliegenden Endgestalt der Texte ansetzen, in unterschiedlicher Form erprobt und diskutiert worden, da sie dem Alleinerklärungsanspruch einer bestimmten Form von eng geführter historisch-kritischer Exegese widersprachen und damit die Definitionsmacht einer (männlichen) Spezialistengruppe nicht akzeptierten. Mit ähnlicher Kritik hat sich auch die Religionspädagogik synchronen Ansätzen zugewandt, da sie den Vorteil haben, dass sie erst einmal auch mit weniger »Spezialistenwissen« zugänglich sind und trotzdem nicht einen unreflektierten Zugang zu den biblischen Texten propagieren, der deren Andersartigkeit ignoriert.

Feministische Exegese ist nicht auf spezielle »Frauthemen« als Sonderthemen beschränkt. Viele feministisch-exegetische Studien fragen nach Frauenfiguren in biblischen Texten, die in der traditionellen Exegese als unwichtig angesehen wurden, oder nach frauenspezifischen Lebens-, Arbeits- und Denkkzusammenhängen, die sonst nicht in den Blick gekommen wären. Hier ergeben sich Möglichkeiten für eine erfahrungsorientierte Religionspädagogik, die Geschlechterperspektive auch auf der Seite der biblischen Texte aufzunehmen. Denn die Vielfalt der biblischen Erfahrungen bietet Vorbilder – positive wie negative, zur Identifikation und zur Abgrenzung. Doch feministische Exegese geht noch weiter: So gibt es zunehmend mehr Studien, die zentrale Themen der Theologie patriarchats- und herrschaftskritisch neu untersuchen und danach fragen, ob Frauen, ihre Lebenswirklichkeit und ihre Einflussmöglichkeiten sowohl in den biblischen Texten als auch in den exegetischen Ansätzen und theologischen Systemen angemessen berücksichtigt werden. Macht- und Geschlechterverhältnisse werden so generell zum Thema feministisch-exegetischer Untersuchungen.¹⁰

3 Prophetie und Prophetinnen

Diese Bewegung in der feministischen Exegese hin zu großen Themen ist für das Feld der Prophetie exemplarisch zu beobachten. So hat Irmtraud Fischer mit ihrem Buch »Gotteskündinnen« »[z]u einer geschlechterfairen Deutung des Phänomens der Prophetie und der Prophetinnen in der Hebräischen Bibel« – so der Untertitel des Buches – beige-

9 Berg, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München/Stuttgart 1991. Wie aus meinen Ausführungen deutlich wird, sehe ich feministische Exegese anders als Berg nicht als einen Weg der Bibelauslegung, der auf einer Ebene neben z.B. linguistischer Auslegung steht.

10 Auf der Ebene der Übersetzung der biblischen Texte hat diese Entwicklung Feministischer Theologie und Exegese Eingang gefunden in die Übersetzung der »Bibel in gerechter Sprache«, hg. von Ulrike Bail, Gütersloh³2007. Sie kann im Unterricht sprachlich und theologisch neue Impulse geben.

tragen.¹¹ Während die christliche Tradition die Prophetie meist auf die Schriftprophetie begrenzt hat und so durch die Zuschreibung dieser Bücher an Männer(-Namen) den Eindruck entstehen ließ, dass Prophetie im AT ein reines Männerphänomen sei, zeigt Fischer auf, dass in der ganzen Hebräischen Bibel etliche Prophetinnen vorkommen. Sie beginnt ihre Untersuchung mit Mirjam, geht dann weiter über die Frauen, die am Eingang des Stiftszelts Dienst tun, über Debora und Hulda, zu den Prophetinnen in den so genannten ›Schriftpropheten‹, z.B. die Prophetin, zu der Jesaja geht, oder die Töchter im Ezechielbuch, die prophetisch reden. Nicht das Geschlecht ist für ihre Bewertung entscheidend. Fischer zeigt vielmehr, wie die Figuren dem bibelinternen Bewertungsmaßstab, dem Prophetengesetz entsprechen.¹²

Zeitgleich hat auch Klara Butting Prophetinnen der Hebräischen Bibel untersucht.¹³ Sie behandelt v.a. die Texte über Mirjam, Debora und Hulda. Es geht ihr dabei nicht um die historische Rückfrage, ob, wann und wie diese Frauen tatsächlich Prophetinnen waren. Sie legt vielmehr besonderen Wert auf die Funktion der Prophetinnen im Kanon, also im Gesamtzusammenhang der Hebräischen Bibel. Im Zusammenspiel der Schriftteile ›Tora‹ und ›Prophet/innen‹ misst sie den Aussagen und dem Auftreten dieser Prophetinnen große Bedeutung bei, da Prophetie in diesem Zusammenhang immer eine Aktualisierung der Tora darstellt.¹⁴

Während sich Fischer und Butting dem Phänomen der Prophetie und der Frage nach Prophetinnen in einer weiten Perspektive widmen, behandelt Ursula Rapp in ihrer Arbeit speziell die Mirjam der Hebräischen Bibel.¹⁵ Sie fragt in zwei Richtungen: nach der literarischen Konstruktion der Mirjamfigur und deren literarischen, politischen und theologischen Funktionen, sowie nach einer (oder mehreren) möglichen historischen Rekonstruktion(en). Sie arbeitet von daher mit syn- und diachroner Analyse, womit sie auf beiden Ebenen widerstreitende Strategien und Interessen aufzeigt.

Am Beispiel des Themas der Prophetie und der Prophetinnen wird sichtbar, dass feministische Exegese hier ein zentrales traditionelles theologisches Thema unter neuen Vorzeichen erschließt. Auch die hermeneutisch-methodische Vielfalt der feministischen Exegese ist erkennbar.

11 *Irmtraud Fischer*, Gotteskünderinnen. Zu einer geschlechterfairen Deutung des Phänomens der Prophetie und der Prophetinnen in der Hebräischen Bibel, Stuttgart 2002; *dies.*, Die Prophetinnen der Hebräischen Bibel. Neuere Konzepte der Prophetieforschung und ihre Aufnahme durch die Feministische Theologie, in: *Irene Dingel* (Hg.): Feministische Theologie und Gender-Forschung. Bilanz – Perspektiven – Akzente, Leipzig 2003, 23–41.

12 *Fischer*, Gotteskünderinnen, 39. 276f.

13 *Klara Butting*, Prophetinnen gefragt. Die Bedeutung der Prophetinnen im Kanon aus Tora und Prophetie, Knesebeck 2001.

14 *Ebd.*, 13.

15 *Ursula Rapp*, Mirjam. Eine feministisch-rhetorische Lektüre der Mirjamtexte in der hebräischen Bibel (BZAW 317), Berlin/New York 2002.

Fischer und Butting arbeiten mit einem kanonischen Ansatz, Rapps feministisch-rhetorische Analyse ist literaturwissenschaftlich und stark historisch orientiert. Diese feministische Perspektive auf die Prophetie kann z.B. dazu beitragen, dass der Unterrichtsinhalt »Prophetische Tradition wahrnehmen« (aus der Einheit »Zukunft gestalten – prophetisches Handeln«, G8-Lehrplan Evangelische Religion, Hessen) sich nicht allein auf die vorgeschlagenen Beispiele: Micha, Amos, Natan und Elija beschränken muss, sondern auch die Prophetinnen der Tradition, wie Mirjam und Hulda, wahrnehmen kann.¹⁶

4 Paulus

In den Lehrplänen für den Religionsunterricht kommt vor die Figur des Paulus selten vor, wenn überhaupt, dann der reisende und verkündigende Paulus der Apostelgeschichte. Wenn paulinische Theologie im Religionsunterricht zum Thema wird, dann in Einzelaussagen zu unterschiedlichen Themen. In der feministischen Exegese haben Paulus' Briefe eine eigene Aktualität. Da sie für die Position von Frauen in Theologie, Kirche und Gesellschaft maßgeblich waren und oft auch gegen sie verwendet worden sind, kann die Auseinandersetzung damit für die eigene theologische Identität, gerade auch als Religionslehrerin, sehr fruchtbar sein.¹⁷ An zwei neuen Studien zeige ich exemplarisch, wo dafür die Berührungspunkte liegen können.

In ihrer »Feminist Introduction to Paul« beschäftigt sich Sandra Hack Polaski mit Paulus als Figur und mit seiner Theologie.¹⁸ Sie setzt ein mit einer Analyse der Schwierigkeiten, die Frauen »mit Paulus« haben, und beschreibt daraufhin Typen des feministisch-exegetischen Umgangs mit Paulustexten: von großer Zustimmung zu den paulinischen Aussagen bis zu vollständiger Ablehnung derselben. Ihre eigene Herangehensweise bezeichnet sie als »Transformational Reading«: eine Kombination aus Offenheit für die Texte und gleichzeitig kritischem Entdeckerinnengeist im Umgang damit.¹⁹ Konkret heißt das für sie: Unsichtbare oder unsichtbar gemachte Frauen in den Texten sichtbar machen, allgemein anerkannte Deutungen hinterfragen und Ideologien aufdecken. Dies führt sie im weiteren Verlauf ihres Buches in mehreren um Paulus gezogenen Themenkreisen aus: Paulus, der Mann; Paulus und seine Kirchen; ... Ihr theologischer Ansatzpunkt in paulinischer Theologie ist die neue Schöp-

16 Lehrplan Evangelische Religion. Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 5G bis 12G, Hessisches Kultusministerium 2005, S. 20.

17 Diese Geschichte der feministisch-exegetischen Beschäftigung mit Paulus zeichnet *Angela Standhartinger* exemplarisch nach: »Die Frau muß Vollmacht haben auf dem Haupt« (I Kor 11,10). Zur Geschichte und Gegenwart feministischer Paulusauslegungen, in: *Dingel*, Theologie, 43–66; s. auch *Claudia Janssen u.a.* (Hg.), *Paulus. Umstrittene Traditionen – lebendige Theologie*, Gütersloh 2001; *Amy-Jill Levine* (Hg.), *A Feminist Companion to Paul*, London/New York 2004.

18 *Sandra Hack Polaski*, *A Feminist Introduction to Paul*, St. Louis, MO 2005.

19 Ebd., 4f.

fung. Hier sieht sie in Paulus' Gedanken eine Öffnung hin auf eine feministische Perspektive, denn die »neue Schöpfung« drückt aus, dass durch das Christus-Ereignis etwas radikal Neues geschehen ist.²⁰ Ziel ihrer Lektüre und Auslegung der Paulustexte ist, an ihnen festzuhalten, ohne dass darüber ihre Kritikpunkte an den Texten völlig verschwinden müssten.

Claudia Janssens Erarbeitung paulinischer Theologie ist nicht um die Figur des Paulus zentriert. In ihrer Untersuchung »Anders ist die Schönheit der Körper. Paulus und die Auferstehung in 1 Kor 15« stellt sie die Frage der Auferstehung des Leibes in den Kontext gegenwärtiger Debatten über Körper und verortet sie zugleich im antiken sozialen Kontext. Die Sicht auf die Auferstehung des Leibes verändert sich deutlich, wenn dabei der physische Körper wirklich mitgedacht wird.²¹ Mit ihrem Ansatz beim Körper (der oft nicht so schön ist, wie er sein soll, der Pickel kriegte oder krank wird, den junge Menschen mit Tattoos oder Piercings gestalten,) stellt Janssen einen ganz neuen Erfahrungsbezug her. Diese Körperperspektive wendet sie auf die Frage nach der Auferstehung des Leibes in 1 Kor 15 an. »Wenn du wissen willst, was Auferstehung der Toten bedeutet, schaue auf die (gegenwärtige) Schöpfung. Hier erkennst du, dass *Gott* Leben gibt. Leben, das konkret leiblich ist (vgl. Gen 2,7; [...]).« Durch den Bezug auf die Schöpfung kann Auferstehung nicht mehr rein individuell und jenseitig verstanden werden.²² Die Perspektive auf Körper beinhaltet bei Paulus vielmehr Beziehungshaftigkeit, ausgerichtet auf Gott und damit verbindend unter Menschen.²³ Janssens körperorientierter Entfaltung der Auferstehung des Leibes bei Paulus liegt eine befreiungstheologische Hermeneutik zugrunde, durch die sie das Thema nicht geschlechtsspezifisch eingrenzt. Doch wie Polaski findet Janssen in der Theologie des Paulus einen Ansatzpunkt, von dem aus sich das befreiende Potential der Texte (auch) für Frauen erschließt.

5 Konstruktion von Körper und Geschlecht

Die Frage nach Körper und Geschlecht zieht sich durch etliche Arbeiten der gegenwärtigen feministischen Exegese, von denen viele ihre Wurzeln in einer feministisch-de/konstruktivistischen Strömung haben. Aus der Debatte um *sex* und *gender* stammt die Erkenntnis, dass Geschlecht nicht vorgegeben, sondern konstruiert ist. Die Beschäftigung mit neuen, aus der Literaturwissenschaft herkommenden Methoden der Textausle-

20 Ebd., 119.

21 Janssen, Anders ist die Schönheit der Körper. Paulus und die Auferstehung in 1 Kor 15, Gütersloh 2005, 44.

22 Ebd., 144.

23 Ebd., 183.

gung hat das Bewusstsein dafür geschärft, dass ExegetInnen immer mit Texten zu tun haben, also sprachlich ›gemachten‹ Größen. Geschlecht in den Texten ist damit doppelt konstruiert: gesellschaftlich und sprachlich/literarisch. Dieses Bewusstsein hat dazu geführt, dass verstärkt die Konstruktionen von Geschlecht sowie die Techniken dieser Konstruktionen in den biblischen Texten untersucht wurden. Die Exegetinnen des Hedwig-Jahnow-Forschungsprojekts haben danach gefragt, wie Körper in biblischen Texten repräsentiert und damit auch konstruiert werden. Mit dem Begriff »Körperkonzepte« bringen sie zum Ausdruck, dass es sich in den Texten immer um sprachlich und kulturell vermittelte Körper handelt.²⁴ Für die Religionspädagogik bieten die verschiedenen biblischen Perspektiven auf Körper neue Zugänge zu diesem Thema und vermitteln damit zwischen zwei Polen, die in der Tradition eher gegensätzlich wahrgenommen wurden: Theologie und Körpererfahrung.

Eine literarische Technik, die in der letzten Zeit viel Aufmerksamkeit in feministischer Exegese erfahren hat, ist die der metaphorischen Darstellung. Die Differenzierung zwischen metaphorischer Rede und historischer Information über Frauen sowie die Analyse von deren unterschiedlichen Funktionen in den biblischen Texten verändern den Blick auf die biblische Darstellung von Frauen oft grundlegend.²⁵ Auch erzähltheoretische Herangehensweisen beschäftigen sich mit der Konstruktion von Weiblichkeit und Frauenfiguren. Mit narratologischen Modellen wird dabei untersucht, wie Frauenfiguren durch narrative Strategien in der Erzählung konstruiert werden.²⁶ Die narratologische Herangehensweise regt die Phantasie an, selber weiter zu konstruieren und damit die Strategien der Texte zu unterlaufen.

Im Kontext der Diskussion um Geschlechterkonstruktionen kommt langsam ›Männlichkeit‹ als Thema in die Exegese.²⁷ Jürgen Ebach geht in seinem Aufsatz über Elija der Frage nach, wie sich Männlichkeit überhaupt erforschen ließe in der Exegese, wo bisher der Mann so oft mit

24 *Hedwig-Jahnow-Forschungsprojekt*, Körperkonzepte im Ersten Testament. Aspekte einer Feministischen Anthropologie, Stuttgart 2003.

25 S. z.B. *Maria Häußl*, Bilder der Not. Weiblichkeits- und Geschlechtermetaphorik im Buch Jeremia (HBS 37), Freiburg u.a. 2003; *Susanne Gorges-Braunwarth*, »Frauenbilder – Weisheitsbilder – Gottesbilder« in Spr 1–9. Die personifizierte Weisheit im Gottesbild der nachexilischen Zeit (Exegese in unserer Zeit 9), Münster 2002. Einen anderen Aspekt metaphorischer Geschlechterkonstruktion berührt die Frage nach Gottesbildern, z.B. *Gerlinde Baumann*, Gottesbilder der Gewalt im Alten Testament verstehen, Darmstadt 2006.

26 S. z.B. *Uta Schmidt*, Zentrale Randfiguren. Strukturen der Darstellung von Frauen in den Erzählungen der Königebücher, Gütersloh 2003.

27 S. z.B. *Martin Leutzsch*, Konstruktionen von Männlichkeit im Urchristentum, in: *Frank Crüsemann u.a.* (Hg.), Dem Tod nicht glauben. Sozialgeschichte der Bibel. FS Luise Schottroff, Gütersloh 2004, 600–618; *Stephen D. Moore* und *Janice C. Anderson* (Hg.), New Testament Masculinities (SBL Semeia Studies 45), Atlanta GA 2003; *Wacker*, Wann ist der Mann ein Mann? Oder: Geschlechterdisput vom Paradies her, in: *dies.* und *Stefanie Rieger-Goertz*, (Hg.), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch (Theologische Frauenforschung in Europa 21), Münster 2006, 93–114.

dem Mensch verwechselt wurde.²⁸ Er diskutiert dabei auch die Probleme und Fallstricke biblischer »Männerforschung«, die nicht einfach ein Gegenstück zur feministischen Exegese sein kann, da ihre gesellschaftliche und wissenschaftliche Ausgangssituation anders ist.²⁹ Exemplarisch untersucht er die Elijaerzählungen auf männliche Stimmen und Männerbilder.

Für die Religionspädagogik kann der Blick auf Geschlechterkonstruktionen in biblischen Texten die Aufmerksamkeit dafür schärfen, inwiefern in der Arbeit mit biblischen Texten und vor allem Erzählungen Geschlechterrollen und -stereotypen für Mädchen und Jungen verstärkt oder hinterfragt werden.

6 Neues in Erfahrung bringen

Mein Eindruck der feministischen Exegese vor allem im deutschsprachigen Raum im 21. Jh. ist, dass sie vielfältige Beiträge zu zentralen theologischen Themen sowie darin verorteten Einzelfiguren bietet; dass dabei der sozialen und literarischen Konstruktion von Geschlecht große Aufmerksamkeit geschenkt wird; und dass dies in einer konstruktiven und innovativen Auseinandersetzung mit neuen exegetischen Zugängen geschieht, in der die Texte sowohl als historische als auch als literarische ernst genommen werden. Feministische Exegese ist kein feststehendes theologisches Gebilde, sondern eine Bewegung, mit allen Auseinandersetzungen und Veränderungen, die zu einer solchen dazugehören. Bis heute ist »Erfahrung« darin ein zentrales Kriterium und ein wichtiger Bestandteil der Herangehensweisen. Diese Erfahrung ist jedoch nicht statisch und nicht rein individuell. Sie muss immer wieder neu erzählt und neu reflektiert werden. Ein Austausch mit der Religionspädagogik ist hier wichtig, um die Sicht und die Erfahrungen von Jugendlichen und Kindern, von Mädchen und Jungen einzubringen und so neue Impulse für weitere Veränderungen in der feministischen Exegese zu geben. Die Begegnung mit der feministischen Exegese kann die Religionspädagogik bereichern und verändern, da hier von biblischen Texten her, unter dem Stichwort der Erfahrung – bei der es eine Rolle spielt, ob jemand Frau oder Mann, Junge oder Mädchen ist – neue Perspektiven eröffnet werden.

Dr. Uta Schmidt (Pfr.in z.A.), Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Altes Testament am Institut für Evangelische Theologie der Justus-Liebig-Universität Gießen.

²⁸ Jürgen Ebach, Elija. Ein biblisches Mannsbild, in: Wacker/Rieger-Goertz, Mannsbilder, 65–91.

²⁹ Ebd., 66f.

Interreligiöse Zugänge zur Bibel

Das Thema mag zunächst verwundern. Denn auf den ersten Blick scheint sich die Bibel »interreligiösen Zugängen« eher zu verschließen als zu öffnen: Ist sie nicht bestimmt von der Leidenschaft des Glaubens an den einen Gott, mit der sie sich vehement gegen anders-religiöse Zugänge richtet? Und ist sie nicht als »hebräische Bibel« (mit Tora, Propheten und »Schriften« sowie der Septuaginta-Übertragung ins Griechische) *die* exklusive Glaubensgrundlage des Judentums, als Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments *die* exklusive Glaubensgrundlage des Christentums?

Andererseits gibt es viele Muslime, nicht nur solche in mystischer Tradition, die selbst mit Interesse in Tora, Psalmen und Evangelium lesen und daraus geistlichen und moralischen Gewinn ziehen. Mahatma Gandhi – Zeit seines Lebens bewusst Hindu – hat die Bergpredigt Jesu als zentralen Bezugstext für sein gewaltloses Handeln ernst genommen. Buddhistische Führungsgestalten wie der Dalai Lama lesen regelmäßig in der Bibel.

Die Frage nach interreligiösen Zugängen zur Bibel reißt somit ein Spannungsfeld auf, das im folgenden in drei Schritten beleuchtet werden soll. Es ist zunächst das Strukturverhältnis der Religionen zueinander zu umreißen und daraufhin zu reflektieren, was dies für die Einstufung und den Umgang mit der Bibel bedeutet. Dadurch werden wesentliche Voraussetzungen für den interreligiösen Dialog über die Bibel geklärt. Danach sollen einige Grundsätze interreligiösen Umgangs mit heiligen Schriften und spezifisch der Bibel dargestellt werden. Es wird dann ein kurzer Überblick geboten, welche interreligiösen Dimensionen sich in der Bibel selbst finden. Schließlich ist zu entfalten, wie sich interreligiöse Zugänge zur Bibel fruchtbar gestalten lassen – als Beitrag zu Begegnung, Klärung und Verständigung und verbindenden Erfahrungen zwischen den Religionen.

1 Das Strukturverhältnis der Religionen zueinander und die Bibel

Die geschichtliche Abfolge der monotheistischen Religionen und ihre Entstehungsbedingungen sind für die grundlegende Einstufung der Bibel wesentlich:

Die jeweils frühere Religion findet in ihren Offenbarungstexten die ent-

scheidende Grundlage ihrer Glaubens- und Lehrentwicklung. Die späteren rezipieren die frühere/n heilige/n Schrift/en, allerdings in ihrer Sichtweise, und reklamieren für sich auf der Basis ihrer spezifischen Offenbarungstexte die abschließende Wahrheit. Die früher entstandenen Religionen haben demgegenüber Schwierigkeiten, die späteren Offenbarungsschriften anzuerkennen, weil damit ihr abschließender Heilsanspruch in Frage gestellt wird und sie sich durch die spätere Sichtweise unter einer Perspektive »vereinnahmt« fühlen, die in wichtigen Punkten nicht ihrem Selbstverständnis entspricht. Das Judentum »braucht« das Neue Testament nicht, das Christentum ist über den Offenbarungsanspruch des Koran irritiert und kann dessen vehemente Ablehnung des christologischen Dogmas zunächst nur als Häresie einstufen. Für den Islam ist die Prophetengeschichte mit Mohammed abgeschlossen und ein späterer Heilsanspruch wie der Baha'u'llahs (im 19. Jahrhundert) damit abzulehnen.

In der »Rückschau« werden die früheren heiligen Schriften prinzipiell positiv gewürdigt. Es gibt Traditionslinien, die in der »neuen« heiligen Schrift aufgenommen werden. Aber es kommt zu Neu-Akzentuierungen, Umdeutungen, mit denen unterstellt wird, dass sie den eigentlichen Sinn des Rezipierten treffen.

Viele Missverständnisse und Oberflächlichkeiten im interreligiösen Dialog rühren daher, dass dieses Strukturverhältnis nicht wahrgenommen und kritisch reflektiert wird.

Als Beispiel: Der Glaube an die Bücher Gottes, der die biblische Überlieferung einschließt, ist ein Glaubensgrundsatz im Islam. Deshalb sind Juden und Christen als »Leute der Schrift« aus der Sicht des Islam Anhänger einer prinzipiell anerkannten Religion. Als offenbarte Schriften gelten im Islam neben 100 sogenannten »Schriftblättern« (u.a. Adam und Ibrahim/Abraham offenbart) Tewrat (Tora), Zebur (Psalter), Indschil (Evangelium) und Koran. Abgesehen von der historischen Problematik, die in dieser Sicht steckt (wo bleiben die Schriftpropheten der hebräischen Bibel, wo Paulus ...?), bedeutet diese Überzeugung, dass die biblische Überlieferung primär in ihrer Relation zur gültigen Offenbarungswahrheit gesehen wird, wie sie im Koran präsent ist.¹ Von einer dialogoffenen Position, die aus biblischen Texten wertvolle Inhalte auch für muslimisches Denken gewinnen kann, bis hin zu exklusiven Positionen reicht die Auslegung dieses muslimischen Glaubensartikels.²

Anders geartet ist herkömmlich der interreligiöse Zugang von Seiten der »östlichen« Religionen des Hinduismus und Buddhismus. Hier gibt es nicht die heilsgeschichtlichen Vorprägungen, die für die monotheistischen Religionen kennzeichnend sind, sondern eine größere Offenheit gegenüber verschiedenen religiösen Zeugnissen. Ein besonderes Beispiel dafür ist der Reform-Hinduismus. Für ihn ist kennzeichnend,

1 Dies bedeutet auch, dass Judentum und Christentum zwar als göttliche Religionen gesehen werden, letztlich aber weithin als unvollkommene Vorläuferreligionen des Islam gelten.

2 So kann es in einem aus dem Türkischen übersetzten islamischen Katechismus lapidar heißen: »Mit der Offenbarung des Quran wurden die Bestimmungen der anderen drei Bücher aufgehoben« (*Hasan Arikan, Der kurzgefasste Ilmihal. Illustriertes Gebetbuch*, hg. v. *Verband der Islamischen Kulturzentren, Köln 1998, 19*).

dass er westlich-philosophisches und spezifisch christliches Gedankengut aufnehmen und als mit den Wurzeln indischer Religion und Geistigkeit vereinbar erklären kann.³ So führen etwa die Mönche der Ramakrishna-Mission auf ihrem täglichen Bettelgang außer der Bhagavadgita Thomas a Kempis' Nachfolge Christi mit sich.⁴ Und Gandhi kann hervorheben, »dass der Hinduismus keine exklusive Religion ist. In ihm ist Platz für die Verehrung aller Propheten der ganzen Welt.«⁵

Bei Gandhi führt das u.a. dazu, dass er sich für seinen Weg gewaltloser Veränderung auf den Buddha wie auf Jesus beziehen kann – und die Bergpredigt direkter und ernster aufnimmt, als das im Christentum herkömmlich der Fall gewesen ist.

Allerdings bleiben auch hier Problemfragen für den Dialog: Werden bei diesem Denken die Religionstraditionen nicht so vermischt, dass sie in ihren Eigenkonturen nicht mehr hinreichend erkannt werden? Und wie kann es bei der geschilderten Offenheit dann doch zu solchen Phänomenen wie einem exklusiven politischen Hinduismus kommen? Hier wird deutlich, dass ergänzend zu den Strukturverhältnissen zwischen den Religionen auch die geschichtlichen Vorprägungen, Befruchtungen und Belastungen im Miteinander, Nebeneinander und Gegeneinander zu bedenken sind – wie etwa Tendenzen zum Anti-Judaismus im Neuen Testament oder die Rolle des Kolonialismus in der Neuzeit.⁶

Die geschilderten Strukturen und geschichtlichen Erfahrungen müssen bewusst und von ihrem Entstehungskontext her verständlich gemacht werden, um einen interreligiös fruchtbaren Zugang zur Bibel zu ermöglichen.

2 Grundsätze für das Verstehen biblischer Zusammenhänge im interreligiösen Kontext

Der Umgang mit der Bibel ist Teil des Dialogprozesses, der sich im 20. Jahrhundert in vielfältiger Weise bilateral und multilateral zwischen den Religionen entwickelt hat. Sichtbar niedergeschlagen hat er sich z.B. in den Dokumenten des II. Vatikanischen Konzils und im Dialogprogramm des Ökumenischen Rates der Kirchen, muslimischerseits in Bemühungen des muslimischen Weltkongresses. Akademische und gemeindliche Dialogvorhaben gibt es auf verschiedenen Ebenen, wobei auch der spi-

3 Genauer dargestellt in: *Johannes Lähnemann*, Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil I: Fernöstliche Religionen, Göttingen 1994, 51ff.

4 Vgl. *Carl Martin Edsman*, Die Hauptreligionen des heutigen Asien, aus dem Schwedischen von *Peter Smekal* (UTB 448), Tübingen 1976, 12.

5 *Mahatma Gandhi*, Freiheit ohne Gewalt. Eingel., übers. und hg. v. *Klaus Klostermeier*, Köln 1968, 112.

6 Hierzu ausführlich *Perry Schmidt-Leukel*, Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen, Gütersloh 2005, bes. in den Kapiteln 12–15.

rituelle Austausch mit den »östlichen« Religionen besonderes Gewicht erhalten hat.⁷

Dabei hat sich unter den länger im Dialog Engagierten ein Ethos im Umgang mit den religiösen Zentraltexten heraus geschält, das – im Bewusstsein der traditionellen Prägungen und Klassifizierungen (und im kritischen Umgang damit) – um eine inhaltliche Begegnung bemüht ist. Zu einem dialogischen Umgang mit den Grundlagentexten der Religionen gehört danach, sich darin zu üben, mit den jeweils anderen in ihren heiligen Schriften zu lesen, sie so weit wie möglich in ihrem Selbstverständnis und im Interpretationsraum der jeweiligen Religionstradition wahrzunehmen, dies in Relation zur eigenen Glaubensüberzeugung zu reflektieren und daraus für ein erneuertes wechselseitiges Verstehen, spirituelle Vertiefung und gemeinsames Handeln Gewinn zu ziehen.

Wenn es darum geht, mit Nichtjuden und Nichtchristen über die Bibel ins Gespräch zu kommen, wird es wichtig sein, 1. die geschichtliche Tiefendimension der Bibel, 2. ihre literarische Vielfalt, 3. die inhaltliche Mitte in jüdischer und christlicher Interpretation und 4. den gottesdienstlichen, wissenschaftlichen und frömmigkeitsbezogenen Umgang mit ihr zu erschließen.

– Die biblischen Schriften erzählen in vielfältiger Weise von Gottes Handeln mit den Menschen in ihrer konkreten Geschichte. Die 1000 Jahre der hebräischen Bibel reichen vom Exodus-Geschehen über Richter-, Königszeit und babylonisches Exil bis lange in die nachexilische Zeit. Das Neue Testament umfasst auch immerhin einen Zeitraum von 100–150 Jahren, vom Auftreten Jesu bis zu den Gemeindebildungen weit ins römische Reich hinein. In Judentum und Christentum ist das Bewusstsein vorhanden, dass es *Menschen* gewesen sind, die die Worte der Bibel aufgeschrieben haben. Sie künden in vielfacher Weise von der Begegnung mit Gott.

Der traditionelle muslimische Vorwurf, in den jüdischen und christlichen Offenbarungsbüchern sei Gotteswort mit Menschenwort vermischt, kann deshalb gar nicht als Vorwurf verstanden werden.

– Hinzu kommt die literarische Vielfalt: Wir finden in den biblischen Schriften Sagen- und Legendenstoffe, geschichtliche Darstellungen, hymnische Texte, Prophetie, ethische und soziale Ausführungen, Briefe ...

– Für die jüdische Überlieferung hat die Tora (also die »5 Bücher Mose«) die höchste Offenbarungsqualität, und in ihrer Mitte steht die Exodus-Erfahrung: die Befreiung Israels aus der ägyptischen Sklaverei, an die im Bekenntnis immer wieder erinnert wird.

Im Neuen Testament geht es nach christlichem Verständnis zentral um das Zeugnis von der Liebe Gottes, die er den Menschen zuteil werden ließ, indem er Jesus Christus zu ihnen sandte, der für sie lebte, starb und

7 Eine Fülle von Beispielen sind den bisher 8 Bänden der dreijährig veranstalteten Nürnberger Foren zur Kulturbegegnung (Hamburg 1982ff.) zu entnehmen.

auferstand. Darauf führen in christlicher Sicht die Verheißungen in den alttestamentlichen Schriften hin. Davon legen die verschiedenen Verfasser der neutestamentlichen Schriften in vielfältiger Weise Zeugnis ab.

Diese Vielfalt ist nicht als Mangel, sondern umgekehrt als Reichtum zu verstehen, weil hier die verschiedensten Lebenssituationen, Gemeindekonstellationen und Problembereiche im Lichte der Begegnung mit Gott angesprochen und gedeutet werden. Eben deshalb kann die in der Bibel enthaltene Verkündigung auch für viele verschiedenen Situationen in der Gegenwart Orientierung und Hilfe geben.

– In Judentum und Christentum gibt es eine reiche Tradition gottesdienstlichen, wissenschaftlichen und frömmigkeitsmäßigen Umgangs mit der Bibel: Die Tora wird im Laufe eines Jahres in 54 Wochenabschnitten in den Sabbatgottesdiensten einmal ganz gelesen. Die Sorgfalt auch des äußeren Umgangs mit der Tora – mit den im Tora-Schrein aufbewahrten Tora-Rollen und ihrer liturgisch geregelten Verwendung im Gottesdienst – ist genuiner Bestandteil jüdischer Frömmigkeitspraxis und drückt die große Ehrfurcht vor dem Wort Gottes aus. In christlichen Gottesdiensten haben die Lesungen biblischer Texte ihren festen Platz. In den evangelischen Konfessionen wird der hohe Rang der Bibel noch durch das »sola scriptura«-Prinzip erhöht: »Allein durch die Schrift« ist der Weg Jesu Christi als zentraler Offenbarungsinhalt zu erschließen. Die Predigt über einen Bibeltext hat zentralen Rang im Gottesdienst. Die Bibel ist Ur-Kunde christlichen Glaubens im doppelten Sinne: als älteste Kunde und als maßgebliche Kunde, an der alle spätere Lehrentwicklung zu messen ist.

Der Rang der Bibel wird sodann durch eine reichhaltige Auslegungstradition und -erfahrung bestätigt: Das Nachdenken über die Tora ist fester Bestandteil jüdischer Identität und konkretisiert sich in einer breiten Tradition der Auslegung, Kommentierung und Aktualisierung. Sie bietet sich konzentriert im Talmud (= Lehre) dar, der als palästinensischer bzw. babylonischer Talmud im 4. bis 6. Jahrhundert n. Chr. zusammengestellt wurde, aber in Teilen schon als »mündliche Tora« bei der Ursprungsoffenbarung am Sinai verankert wird.

Im neuzeitlichen wissenschaftlichen Umgang mit der Bibel hat sich im Christentum die sorgfältige Frage danach, was die verschiedenen Verfasser mit ihrer Verkündigung ursprünglich intendierten, als zentral herausgestellt. Dazu müssen religionsgeschichtliche, zeitgeschichtliche und literaturwissenschaftliche Fragestellungen angewandt werden.

Das Bewusstmachen dieser Auslegungstraditionen bildet den Kontext einer zeitgemäßen interreligiösen Begegnung mit den biblischen Inhalten.

Aber auch die Bibel selbst bietet deutliche Anhaltspunkte für interreligiöse Zugänge.

3 Religionsübergreifende Perspektiven in der biblischen Überlieferung⁸

Im Blick auf die Hebräische Bibel / das Alte Testament ist die fundamentale Tatsache zu bedenken, dass Gott, der Israel erwählt und es aus Ägypten herausgeführt hat, Herr der Welt ist. Das Volk Israel muss immer wieder lernen, dass der Heilswille Gottes, der ihm zuteil wurde, im tiefsten Sinne universal ist, auch wenn es selbst die Befreiung aus der Knechtschaft, die Gabe der Gebote und die Begleitung durch die Geschichte als ihm spezifisch zuteil gewordenen Geschenk erfahren hat.

Das macht schon die *Urgeschichte* (Gen 1–11) und der *Übergang zur Vätergeschichte* (Gen 12ff) sichtbar: Adam ist in den beiden Schöpfungsdarstellungen Archetyp der Menschheit – nicht Stammvater nur des Volkes Israel, sondern aller Menschen. Jeder Mensch ist Abbild Gottes! Der Bund, den Gott mit Noah nach der Sintflut schließt, gilt der Menschheit und allen lebenden Wesen insgesamt (Gen 9,9). Der Jahwist zeigt, wie Gott trotz der Verderbtheit der Menschen in allem Strafhandeln doch seine begleitende und bewahrende Zuwendung gewährt. Und als die Menschheit ihre Hybris im Turmbau zu Babel mit der Sprachverwirrung büßen muss, erhält Abraham die Segenszusage für seinen Weg ausdrücklich mit dem Hinweis: »... in dir sollen gesegnet werden alle Geschlechter der Erde« (Gen 12,3). Karl-Josef Kuschel hat deshalb die Genesis »Die universale Eingangshalle Israels« genannt und eine *Genesis-Theologie der Religionen* befürwortet⁹

Das Überraschtwerden und Beschämtwerden von Menschen aus anderen Völkern sowie der prophetische Protest gegen jeglichen Heilsegoismus in Israel ist ein Grundzug in den Schriften des Alten Testaments, der immer wieder zur Geltung kommt.

Ein besonderes Anliegen in der *Prophetie* ist, dass Israel sich nicht einfach auf seine Erwählung verlässt, sondern seiner Berufung entsprechend lebt und handelt.

Umgekehrt leuchtet aber immer wieder auch die Universalität der Verheißung auf, wenn die Propheten ihre Heilsvisionen darbieten – wie in Jesaja 2 und Micha 4, wo das Bild von der Völkerwallfahrt im Mittelpunkt steht – mit der Verheißung, dass die Schwerter zu Pflugscharen gemacht werden (Jes 2,4; Mi 4,3).

Ein besonderes Beispiel für die freie Güte und universale Barmherzigkeit Gottes – und gegen jeden Heilsegoismus Israels – ist das *Jonabüchlein*. Diese wohl erst im 4. oder 3. Jahrhundert vor Christus entstandene »No-

8 Das Folgende nach Johannes Lähnemann, Die Bibel – ein Buch interreligiösen Lernens?, in: Godwin Lämmermann u.a. (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart 1999, 281–293, 282ff.

9 Karl-Josef Kuschel, Bibel und interreligiöser Dialog. Perspektiven einer Genesis-Theologie der Religionen, in: Johannes Lähnemann (Hg.), »Das Projekt Weltethos« in der Erziehung (Pädagogische Beiträge zur Kulturbeggnung 14), Hamburg 1995, 120–129, 123.

velle mit lehrhaftem Charakter«¹⁰ zeigt – in z. T. humorvoller und ironischer Weise – den Propheten Jona, wie er gegen seinen Willen zum Gottesboten unter den Heiden wird und diese ihn damit beschämen, dass sie das Gotteswort ernst nehmen.

Damit sind bereits Linien angedeutet, die im Neuen Testament aufgegriffen und weiter entfaltet werden.

Geht es bei Johannes dem Täufer darum, dass Israel sich angesichts des kommenden Gerichtes Gottes nicht in falscher Sicherheit wiegt und »Früchte der Buße« bringt (Lk 3,8; Mt 3,8), so tritt bei *Jesus* der Heilswille Gottes angesichts der anbrechenden Gottesherrschaft in den Vordergrund. Er selbst stammt aus dem »Galiläa der Heiden« (Mt 4,15), ist mit den Traditionen seines Volkes vertraut, hat aber immer wieder »auf der Grenze« gelebt und Grenzerfahrungen gemacht: auf der Grenze zwischen Judentum und Heidentum in Galiläa, auf der Grenze zwischen Beheimatetsein und Unterwegssein in Galiläa und seinen Nachbarlandschaften, auf der Grenze zwischen dem fruchtbaren Kulturland und der Wüste.¹¹ Diese Grenzerfahrung schlägt sich auch in seiner Verkündigung und seinem Handeln nieder – etwa gegenüber dem heidnischen Hauptmann von Kapernaum (Mt 8,5ff; Lk 7,1ff) und gegenüber den Samaritanern. Von der Landschaftserfahrung in Galiläa her ist es auch mit zu verstehen, dass die Schöpfungsaussagen der biblischen Tradition für Jesus wichtiger werden als die Gesetzstraditionen. Dieser Bezugspunkt des Wirkens Jesu hat ebenfalls etwas Entgrenzendes in sich: Die Güte des Schöpfergottes kann nie nur partikular interpretiert werden, sie stellt sich nationaler und konfessionalistischer Engführung entgegen: Gott lässt seine Sonne aufgehen über Böse und Gute und regnen über Gerechte und Ungerechte (Mt 5,45).

Das Überschreiten der Konfessionsgrenzen von seinem Gottesauftrag her und um des Menschen willen begleitet Jesu ganzen Weg. Hier liegt der schärfste Anstoß des Feindesliebe-Gebotes. Jesus sucht den religiös scheinbar indifferenten Zöllner Levi auf und macht ihn ohne jede Bekenntnisprüfung zu seinem Mitarbeiter. Der Skopos des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter ist, dem ihn fragenden Schriftgelehrten klarzumachen, dass ein Samariter – Inbegriff glaubensmäßiger Abtrünnigkeit schlechthin – der Nächste werden kann, als der, der das Gebot Gottes wirklich verstanden hat.

In den Evangelien ist noch das Staunen darüber zu spüren, dass Jesus wirklichen Glauben – nämlich grenzenloses Vertrauen in die Kraft der in ihm gegenwärtigen Zuwendung Gottes – auch bei Heiden findet (Mt 8,5ff; Lk 7,1ff). Besonders provokant ist die Erzählung von der Begegnung mit der »Syrophönikierin« (Mk 7,24ff; Mt 15,21ff): Hier wird dokumentiert, wie Jesus bereit ist zu lernen (und zwar von einer Frau, die

10 Werner H. Schmidt, Einführung in das Alte Testament, Berlin/New York ²1982, 286.

11 Johannes Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998, 236ff.

noch dazu Heidin ist!), dass er nicht nur zu den verlorenen Schafen des Hauses Israel gesandt ist. Schließlich: Im Gleichnis vom Endgericht ist die Pointe enthalten, dass die endgültige Entscheidung über die Menschen nicht nach ihrer Konfession fällt, sondern nach einem anderen Maßstab: »Was ihr einem dieser meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan!« (Mt 25,40).

Der Maßstab der Liebe Gottes, wie Jesus ihn verkörpert, ist dabei in keiner Weise gegen »das Judentum« gerichtet, aus dessen Glaubenstraditionen Jesus vielmehr lebt, sondern er liegt quer zu menschlichen Grundtendenzen in allen Ideologien und Religionen (einschließlich der christlichen): dass im Angesicht Gottes der Mensch jenseits von Können und Vermögen angenommen ist – nicht nach dem Maß seiner Leistungsfähigkeit, sondern nach dem Maß seiner Liebesbedürftigkeit.

Seine einzigartigen Konturen erhält der Weg der Liebe Gottes nach dem Zeugnis der Evangelien durch das *Leiden und Sterben Jesu*: Sie zeichnen das Bild Jesu, wie er dem machtpolitischen Kalkül seiner Gegner ausgeliefert und von seinen Jüngern verlassen, verleugnet wird. Und dabei bleibt er doch der, der auch in diesem Ausgeliefertsein seiner Sendung treu ist bis hin zur Bitte für seine Feinde.

Bestätigt und gültig wird dieser Weg gemäß den neutestamentlichen Zeugen durch die Ostererfahrung: Die Erkenntnis, dass der Gekreuzigte lebt (die den Jüngern gegen ihren eigenen Zweifel zuteil wurde), wird in drei Richtungen interpretiert, die für die Entwicklung des christlichen Glaubens fundamentale Bedeutung erhalten haben:

- 1) Sie schließt den Glauben an die Auferweckung ein, die Durchbrechung der Macht des Todes.
- 2) Sie begründet die Vorstellung von der Erhöhung Jesu Christi, seiner Herrschaft über alle Mächte und Gewalten.
- 3) Sie führt zur neuen »Sendung«: Die Fülle dessen, was Jesus gelehrt und getan hat, wird von den Jüngern neu als ihr Auftrag begriffen.

Es ist deutlich, dass die Offenheit des Evangeliums bei Jesus selbst, das bei ihm immer wieder sichtbar werdende Staunen über die Weite der Güte Gottes einen zentralen Ansatzpunkt bietet, der in der Begegnung mit den gegenwärtig relevanten Religionen und Weltanschauungen zu entfalten ist.

Hier ist auch ein Ansatzpunkt, im interreligiösen Dialog am Weg Jesu zu lernen. Die Beispiele des 20. Jahrhunderts, wie Albert Schweitzer, Mahatma Gandhi, Dietrich Bonhoeffer und Martin Luther King, die sich je besonders und doch auch mit religionenübergreifender Erfahrung an Jesus orientiert haben, zeigen das.¹²

12 Spuren interreligiösen Denkens und interreligiöser Erfahrungen finden wir von hier aus auch an weiteren Stellen des Neuen Testaments: so in der Apostelgeschichte, wo in den Reden jeweils an den religiösen Vorerfahrungen der Hörer angeknüpft wird – wie etwa in der Areopagrede des Paulus (Apg 17,28).

4 Lernwege mit der Bibel bei interreligiöser Begegnung

Es lassen sich drei Ebenen bei religionsübergreifender Wahrnehmung und Erschließung biblischer Themen und Texte beschreiben:

Die erste Ebene ist die Möglichkeit, »zu Gast« zu sein bei den jüdischen Auslegungen der Hebräischen Bibel und den christlichen Auslegungen des Alten und Neuen Testaments – und zwar mit der Interpretations- und Aktualisierungsvielfalt, die sich hier darbieten kann. Wo das institutionalisiert werden kann – etwa im Neben- und Miteinander der Ausbildung jüdischer, christlicher und muslimischer Theologinnen und Theologen, Religionslehrerinnen und Religionslehrer –, ergibt sich eine authentische Erfahrung, die vorgefasste Beurteilungsschemata schnell entgrenzt.

Die zweite Ebene ist die Herausforderung für die Exegeten, ihre Auslegung in dem Bewusstsein zu treiben, dass Anhänger anderer Religionen und Weltanschauungen ihnen gleichsam über die Schulter schauen: Ich betrachte die neutestamentlichen Texte wacher und genauer, wenn ich Jüdinnen und Juden, Musliminnen und Muslime als explizite oder implizite Gesprächspartnerinnen und -partner zugegen habe.

Die dritte – und besonders viel versprechende – Ebene ist das gemeinsame Lesen, Entdecken und Arbeiten an biblischen Texten und Themen. Was auf dieser Ebene möglich ist, soll im Folgenden an vier Themenbereichen exemplifiziert werden: an der Schöpfungsthematik, an Existenzfragen im Lichte der Gottesbegegnung am Beispiel von Psalmen und Hiob und schließlich an ethischer Grundfragen.

5 Beispielthemen interreligiösen Zugangs zur Bibel

Es kann konstatiert werden, dass im Bereich der *Schöpfungslehre* von den biblischen Grundlagen aus die Verständigungsmöglichkeiten zwischen den monotheistischen Religionen sehr weit gehen: Sie antworten mit ihrer Rede von Gott als dem Schöpfer auf die Erfahrung, dass der Mensch sich nicht selbst geschaffen hat, dass ihm seine Existenz, seine Lebensgrundlagen vielmehr vorausgegeben, geschenkt sind¹³. Für Juden, Christen und Muslime (und Bahá'ís) ist es Gott, der alle irdischen Möglichkeiten radikal übersteigt, der Herr ist über Raum und Zeit. Sie gehen ebenfalls davon aus, dass Gott dem Menschen das Leben gegeben hat – als der »Krone der Schöpfung«, als »Ebenbild« bzw. »Khalifa«, also als Stellvertreter Gottes: An Gottes Stelle soll der Mensch die Erde verwalten, soll er verantwortlich die Schöpfung bewahren. Sie können im Rahmen der Schöpfungslehre von Gottes gnädiger Zuwendung zum

13 Dies und das folgende nach: Johannes Lähnemann, Christentum und Islam. Verständigungsmöglichkeiten in der Gottesfrage, in: Ders. (Hg.), Erziehung zur Kulturbeggnung (Pädagogische Beiträge zur Kulturbeggnung 3), Hamburg 1986, 101–109, 104.

Menschen sprechen: »Insofern Gott den Menschen trotz seiner Verfehlungen nicht verlässt, sondern immer wieder Gottesboten schickt, die die Menschen aufrütteln, mahnen, Gottes Verheißungen und Gericht verkünden und sie neu an seine Gebote bzw. an seine Rechtleitung – so würde es der Muslim sagen – weisen.

Von daher gibt es Gemeinsamkeiten für die Sinngebung des Lebens und den Auftrag des Menschen: *Dankbarkeit für die Schöpfung und Verantwortung für sie, Solidarität mit allen Kreaturen, Sinngebung für ein nicht dem Egoismus verfallenes Leben, Geborgenheit aus dem Glauben an Gott, Kritik an der Vergötzung von innerweltlichen Zielen, Einsatz für Schwächere und Benachteiligte ...*«¹⁴

Innerhalb dieses Verständigungsrahmens gibt es in der jüdischen wie in der christlichen Sicht der Bibel je spezifische Akzentuierungen, die das Schöpfungsthema in bestimmten Richtungen entfalten. Dabei kommt es zu Existenzdeutungen und ethischen Erkenntnissen, die über die Religionsgrenzen hinweg als herausfordernd und bereichernd begriffen werden können:¹⁵ Spezifisch für das *Judentum* ist, dass die Rede von der Schöpfung eng mit Gottes Weg und Willen für sein Volk zusammenhängt. So kann man am Festkalender des Judentums beobachten, wie in ihm einerseits die Rettungserfahrungen repräsentiert werden, während er sich andererseits am Kreislauf der Natur orientiert. Er kann damit auch in den Einklang mit der Natur einüben. Eine besondere Bedeutung erhält hier der Sabbat – der siebte Tag –, an dem Gott ruht. Er gilt Juden als Symbol für die Freiheit des Menschen, als Symbol der Ruhe, als Symbol der Gleichheit aller Menschen und als Gebot, auch Tieren und Pflanzen, ja der ganzen Natur eine Atempause der Erholung zu gewähren. Das Sechs-Tage-Werk repräsentiert (zusammen mit dem Sabbat) den Grundrhythmus, in dem der Mensch leben und im Zusammenhang mit der ganzen Schöpfung Verantwortung übernehmen kann.

Für *christlichen Glauben* ist kennzeichnend, wie Jesus von der Güte Gottes spricht, die keinen ausschließt. Gott lässt vielmehr seine Sonne aufgehen über Böse und Gute und regnen über Gerechte und Ungerechte (Mt 5,45). Damit begründet Jesus die Liebe, die selbst dem Feind gelten soll. Er kann die gute Ordnung der Schöpfung auch als Grundlage für ein heiles Zusammenleben von Mann und Frau heranziehen (Mk 10,6–9).

In der neutestamentlichen Theologie wird dann entfaltet, wie der Liebeswille Gottes, der sich in Jesus Christus ereignet, von der Schöpfung an der Wille Gottes ist (so im Prolog zum Johannes-Evangelium, Joh 1,1ff; Kol 1,15).

14 Ebd.

15 Das Folgende nach Markus Shalom Schroll, Johannes Lähneman und Rabeya Müller, Schöpfungsglaube – Naturwissenschaft – Weltverantwortung – Gemeinsame Herausforderungen für Juden, Christen und Muslime, in: Werner Haußmann und Johannes Lähnemann (Hg.), Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005, 95–110, 96f.

Hier ist dann auch der Ausblick auf den *Koran* fruchtbar: Ein besonderes Motiv seiner Aussagen ist der Hinweis auf die gute Ordnung der Schöpfung, die der Mensch sehen und erkennen kann, die er erforschen und verantwortet gestalten soll (z.B. 6,105).

Diese dialogische Auseinandersetzung mit der Schöpfungsthematik kann auch helfen, im Diskurs mit Naturwissenschaft und Umweltethik der religiösen Perspektive Geltung zu verschaffen, weil die biblischen und koranischen Schöpfungstexte nicht unter der vordergründigen Frage des »So-Geschehen-Seins« in den Blick genommen, sondern die zentralen Motivationen und Intentionen herausgehoben werden.

Für eine aus dem Schöpfungsglauben ableitbare Mit-Welt-Ethik bedeutet das:

- »1. Sich der Mitgeschöpflichkeit bewusst werden.
2. Sich den schwächeren Mitgeschöpfen zuwenden.
3. Das Eigeninteresse individuell und gesellschaftlich zurücknehmen.
4. Mut zum Handeln für die Schöpfung entwickeln.
5. Die Gewalt gegen die Schöpfung eindämmen.«¹⁶

Was an der Schöpfungsthematik als Thematik interreligiösen Dialogs bereits sichtbar wird, nämlich die Erfahrung, wie im biblischen Rahmen zentrale Existenzfragen im Lichte der Gottesbegegnung erhellt werden, lässt sich noch vielfältiger am Beispiel der *Psalmen* und des Buches *Hiob* verdeutlichen.

Die Psalmen sind nicht nur fester Bestandteil des Betens und der Liturgien in allen Richtungen des Judentums und des Christentums, sondern gelten auch dem Islam als eines der heiligen Bücher und werden darüber hinaus von Menschen verschiedenster religiöser und weltanschaulicher Orientierung gehört, gelesen und gebetet. *Hedwig von Peinen* bezeichnet die Psalmen als »Gebetbuch der großen Ökumene«¹⁷. Fragen nach dem Woher und Wohin, nach dem Ziel des Lebens, nach erfüllter Lebensgestaltung, aber auch nach Feindschaft, nach Schuld, Vergeltung und Vergebung und nach der Bewältigung von Grenzerfahrungen wie Scheitern, Unglück und Tod sind Grundfragen, die in den Psalmen verdichtet und in konkreter Bildlichkeit zur Sprache kommen.

Ingo Baldermann hat in plural zusammengesetzten Schulklassen mit Psalmworten Kinder ermutigen können, Noterfahrungen ebenso wie Hoffnungen elementar auszudrücken und durch ihr Zur-Sprache-Bringen Hilfen zur Bearbeitung und Bewältigung gegeben. An Worten wie »Ich versinke im tiefen Schlamm, wo kein Grund ist« (Ps 69,3) oder »Meine

16 *Gerhard Lindner*, Schöpfungsglaube – Naturwissenschaft – Weltverantwortung. Entwürfe für die Sekundarstufe I, in: *Johannes Lähnemann* (Hg.), *Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung* (Pädagogische Beiträge zur Kulturgegnung 10), Hamburg 1992, 303–312, 306, zusammengefasst nach *Günter Altnier*, *Das Verhältnis von Theologie und Ökologie*, in: JRP 3, Neukirchen-Vluyn 1987, 71–82, 79f.

17 *Hedwig-Teresia von Peinen* (Hg.), »Zeig mir den Weg, den ich gehen soll«. Psalmen – Gebetbuch der großen Ökumene, Regensburg 1981.

Seele will sich nicht trösten lassen« (Ps 77,3) haben die Kinder Bedrängnissituationen elementar formulieren können, an Worten wie »Von allen Seiten umgibst du mich und hältst deine Hand über mir« (Ps 139,5) oder »Ich werde nicht sterben, sondern leben« (Ps 118,17) die Hoffnungs- und Vertrauensdimension der Psalmgebete mitempfinden können.¹⁸

Wie muslimischerseits Psalmen rezipierbar sind, zeigt *M. Salim Abdullah* in Ausführungen zu Psalm 46 (»Gott ist unsere Zuflucht und Stärke, ein bewährter Helfer in allen Nöten ...«), indem er ein Gebet Mohammeds heranzieht: »O Gott, ich nehme meine Zuflucht vor Deinem Zorn bei Deinem Wohlgefallen und vor Deiner Strafe bei Deiner Vergebung. Ich suche Zuflucht vor Dir bei Dir!« Er erläutert dazu: »Diese Vertrauensformel offenbart die Tiefe islamischer Gebetserfahrung und die Nähe biblischer Tradition. Hier wird alle menschliche Schwäche auf Gott geworfen ... Im Wissen um das verletzte Recht Gottes flieht der Mensch zu dem, dem er Verantwortung zu legen hat für seine Taten. Im Vertrauen auf Gottes allgegenwärtige und vergebende Liebe, auf seine alles umfassende, »sich selbst vorgeschriebene« Barmherzigkeit wendet er sich an ihn.«¹⁹

Ein Beispiel für eine interreligiöse Begegnung mit dem Hiob-Buch in seiner biblischen Fassung bietet die muslimische Religionspädagogin *Beyza Bilgin* in ihrem Beitrag zum Nürnberger Forum 2000.²⁰ Gemäß dem in islamischer Theologie verschiedentlich angewandten Prinzip, auf Bibeltexte zum ergänzenden Verstehen koranischer Aussagen zurückzugreifen, weist sie darauf hin, dass entsprechend dem Anliegen, mit den Prophetengeschichten gute Lehren weiterzugeben, im Koran mitgeteilt werde, »dass wegen der Überlieferung in den vorausgegangenen Büchern, also im Alten und im Neuen Testament, das Heilige Buch des Islam vor allem an diese früheren Aufzeichnungen erinnern will.«²¹

Vor dem Hintergrund des Erdbebens vom 17. August 1999 in der Türkei mit seinen vielen unschuldigen Opfern wendet sie sich der Theodizeefrage zu und greift dazu auf die im Hiob-Buch festgehaltenen Erfahrungen mit dem Ergehen des leidenden und vor Gott klagenden Hiob und den Disputen um Gottes Gerechtigkeit zurück. In Hiobs Weg spiegelt sich für sie eine Fülle an Fragen, die in der Gegenwart unverändert viru-

18 *Ingo Baldermann*, Biblische Worte als Lebensbrot für Kinder, in: *Johannes Lähnemann* (Hg.), *Bewahrung – Entwicklung – Versöhnung. Religiöse Erziehung in globaler Verantwortung* (Pädagogische Beiträge zur Kulturbeggnung 23), Hamburg 2005, 239–246.

19 *M. Salim Abdullah*, Gedanken eines Muslim zum 46. Psalm, in: v. *Peinen*, *Psalmen*, 33–36, 34.

20 *Beyza Bilgin*, Prophetengeschichten als Inspiration für ethische Bewusstseinsbildung, in: *Johannes Lähnemann* (Hg.), *Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2000* (Pädagogische Beiträge zur Kulturbeggnung 20), Hamburg 2000, 388–395.

21 Ebd., 389.

lent sind und Muslime wie Juden und Christen betreffen. Es ist interessant, dass ihr offenkundig die Perspektive des Hiob-Buches in dieser letztlich unlösbaren Frage – dass nämlich Gott Hiob aus seiner Schöpfer-souveränität heraus belehrt und letztlich in seinem Recht-sein anerkennt – näher ist als die Vorstellung christlicher Theologie, die Gott in Jesus an der Seite der Leidenden, gerade auch der zu Unrecht Leidenden sieht. Hier ergänzen und befragen sich die Sichtweisen in den verschiedenen Religionen und können helfen, sich schwersten Existenzerfahrungen zu stellen.

Interreligiös können im Umgang mit der Bibel besonders auch die biblischen Begründungen und Entfaltungen der *Ethik* bearbeitet werden: Der *Dekalog* aus dem Alten Testament ist für Juden, Christen und Muslime eine maßgebliche Richtschnur. In der von Hans Küng entworfenen und beim »Parlament der Religionen« in Chicago 1993 unterzeichneten »Erklärung zum Weltethos« werden in Zusammenführung und positiver Fassung der ethischen Gebote des Dekalogs mit den buddhistischen Laiengeboten die »Vier unverrückbaren Weisungen« gewonnen, die nach der mit der »Goldenen Regel« gegebenen Grundmaßgabe inhaltlich entfaltet werden: »1. Verpflichtung auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben. 2. Verpflichtung auf eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Wirtschaftsordnung. 3. Verpflichtung auf eine Kultur der Toleranz und ein Leben in Wahrhaftigkeit. 4. Verpflichtung auf eine Kultur der Gleichberechtigung und die Partnerschaft von Mann und Frau.«²² Dabei wird die soziale Dimension, die bei den Geboten in der Bibel immer mit im Blick ist, bewusst mit thematisiert. So kann die Relevanz biblisch begründeter Verhaltensmaßstäbe für die Friedensfrage, die Umweltverpflichtung, soziale/wirtschaftliche Verantwortung, eine Ethik der Kommunikation und der Partnerschaft erschlossen werden, wobei die Verständigung und Kooperation zwischen den Religionen und mit humanitär orientierten nichtreligiös geprägten Menschen und Gruppen von vornherein mit im Blick ist. Eine besondere inhaltliche Nähe ist dabei zu den Themen des Konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung gegeben.

In den genannten Feldern kann die Arbeit mit biblischen Texten orientierend, sinnstiftend, grenzüberschreitend, sozialkritisch und sozialethisch ermutigend wirken: Die jüdischen Gebote zum Schutz der Fremden, die Ideologie- und Sozialkritik bei den Propheten, die Gleichnisse Jesu vom Verlorenen und vom barmherzigen Samariter enthalten ethische Herausforderungen, die über die Zeiten, die Religions-, Kultur- und Sozialgrenzen hinweg ihre Lebendigkeit und Aktualität behalten haben.

22 Hans Küng und Karl-Josef Kuschel (Hg.), Erklärung zum Weltethos, München/Zürich 1993.

So können interreligiöse Zugänge zur Bibel – für die es über die genannten Beispiele hinaus noch viele weitere Möglichkeiten gibt²³ – horizont eröffnend, entgrenzend und zukunftsweisend neue Wege zeigen. Auch im Schwierigen, Nicht-Harmonisierbaren (wie der Präsenz Gottes im Leidensweg Jesu nach den Evangelien) können über die Konfessionsgrenzen hinweg tief religiöse Grunderfahrungen wahrgenommen und geachtet werden. Das Bewusstsein des »immer größeren Gottes«, der stets neu aus den Verstrickungen des Egoismus heraus ruft und am Ziel der Geschichte Leid, Not und Tod ein Ende setzt, kann ermutigen, in interreligiösen Zugängen immer wieder neue Entdeckungen an und mit der Bibel zu machen.

Dr. *Johannes Lähnemann* ist Professor für Evangelische Religionspädagogik und Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

23 Zu verweisen ist etwa auf das »Bibliodrama der Buchreligionen«, das *Heiner Aldebert* mehrfach erprobt und in seiner Habilitationsschrift ausführlich dokumentiert hat: *Heiner Aldebert*, Spielend Gott kennenlernen. Bibliodrama in religionspädagogischer Perspektive (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 19), Hamburg 2001, bes. 379–458.

Bibelverständnis und Bibelumgang in sozialen Milieus in Deutschland

Ergebnisse aus einem DFG-Projekt

1 Einleitung

Wie gehen aktuell Menschen mit der Bibel um, wie lesen sie die Bibel, welche Bezüge stellen sie zu ihr her? Fragen dieser Art bildeten das Erkenntnisinteresse eines interdisziplinär ausgerichteten Forschungsprojekts, dessen Erhebungsphase 2004 und 2005 stattfand. In sozialwissenschaftlicher Perspektive ging es um die Rekonstruktion von Ausprägungen der Alltagsexegese in unterschiedlichen Milieus in Deutschland. In exegetischer Perspektive stand die Frage im Zentrum, in welchem Verhältnis die Alltagsexegese zur wissenschaftlichen Exegese steht und welche Erkenntnisgewinne die wissenschaftliche Exegese aus der Alltagsexegese zu ziehen vermag.

Die herausfordernde Kooperation zwischen empirisch-sozialwissenschaftlicher und exegetischer Forschung legte die Wahl einer qualitativen, textnahen Forschungsmethode nahe. Gruppendiskussionen bieten eine gute Möglichkeit, milieutypische Deutungsmuster offen zu legen.¹ Im Anschluss an Karl Mannheim geht die dokumentarische Methode der Interpretation davon aus, dass sich in Gruppendiskussionen natürlicher Gruppen konjunktive, geteilte Erfahrungsräume widerspiegeln, die sich mittels rekonstruktiver Verfahren erschließen lassen.² Im Forschungsprojekt ging es entsprechend darum, über die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens die in den jeweiligen Gruppen geteilten Deutungsmuster zu erschließen, die Aufschluss über den milieutypischen Umgang mit der Bibel zu geben versprochen. Das für die qualitative Forschung besonders wichtige Auswahlverfahren verlangte eine möglichst kontrastreiche Gruppenauswahl. Entsprechend orientierte sich die Gruppenauswahl am Kontrast der Milieutypen von Gerhard Schulze, der je nach Alter und Bildungsgrad ein Harmonie-, Integrations- und Niveaumilieu bei den Älteren und ein Unterhaltungs- und Selbstverwirklichungsmilieu bei den Jüngeren unterscheidet.³ Wei-

1 Vgl. Ralf Bohnsack, Gruppendiskussion, in: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek 2000, 369–384.

2 Vgl. Karl Mannheim, *Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken)*, in: *Ders., Strukturen des Denkens* (hg.v. David Kettler u.a.), Frankfurt a.M. 1980, 155–322; Ralf Bohnsack, *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, Opladen 2003.

3 Vgl. Gerhard Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft*, Frankfurt a.M. / New York 2000.

tere Auswahlkriterien bildeten die Frage nach der Eigenrelevanz der Bibel für die Gruppe, die Zusammensetzung nach dem Geschlecht, die Konfession, die regionale Verteilung und der städtische oder ländliche Kontext. Mit 12 entsprechend ausgewählten Gruppen wurden Gruppendiskussionen geführt, auf MD gespeichert, nach einem spezifischen Verfahren verschriftet und schließlich einem rekonstruktiven, an der dokumentarischen Methode der Interpretation orientierten Interpretationsverfahren unterzogen.

Im folgenden Blick auf die Ergebnisse des Projekts geht es zunächst um die Erwachsenengruppen. Wie liest man – so die Fragestellung – im Niveau-, Integrations-, Harmonie- und Selbstverwirklichungsmilieu die Bibel? In einem zweiten Schritt wird die Bibellektüre in den Gruppen Jugendlicher mit Typen jugendlicher Religiosität in Zusammenhang gebracht. Im dritten Teil stehen die wichtigsten Ergebnisse des Projekts aus exegetischer Sicht im Mittelpunkt.

2 Bibelverständnis und Bibelumgang in den Erwachsenengruppen

2.1 Die Bibel in den Gruppen des Niveaumilieus

Die Gruppen »Kultur«, »Bibelkreis«, »Kirchenmänner« und »AI« ließen sich dem Niveaumilieu zurechnen. Bei der Gruppe »Kultur« handelt es sich um einen Kunst- und Kulturkreis, der seit 1987 im ländlich-dörflichen Umfeld in Westdeutschland besteht. Der Orientierungsrahmen der Gruppe kommt am schärfsten im folgenden Zitat zum Ausdruck: »die Bibel ist in der Tat das Ausgangswerk für ja fast alles« (S. 10, M₁₁).⁴ Christentum/Bibel und Kultur werden als so tiefgehend miteinander verbunden angesehen, dass eine Trennung nicht möglich, zumindest nicht sinnvoll erscheint. Die Bibel stellt im Orientierungsrahmen der Gruppe das Ausgangswerk und Fundament der gesamten Kultur dar.

Bei der Gruppe »Bibelkreis« handelt es sich um einen akademisch geprägten Reflexionskreis, der sich in regelmäßigen Abständen mit einem weiten Einzugsgebiet im Pfarrsaal einer katholischen Innenstadtgemeinde einer westdeutschen Großstadt trifft. Begonnen hat die Gruppe als Lateinamerikakreis mit Interesse an der Befreiungstheologie. Der Orientierungsrahmen der Gruppe spiegelt sich pointiert in der Äußerung wider: »sich gegen die herrschende Mafia zur Wehr [...] setzen und da mit unserem Herrn Jesus so einige subversive Strategien an[...]wenden« (S. 13, M₁₅). Die soziale Gerechtigkeit Gottes ist das leitende Paradigma, für das die Gruppe eintritt. Entsprechend setzt man sich »von einem ganz bestimmten politischen Standpunkt aus mit der Herrschaft des Kapitals auseinander ...« (S. 6, M₁₅) und bestimmt die Alternativen folgender-

4 Die Seitenzahl verweist auf die Seite des jeweiligen Interviewtranskripts, die Buchstaben und Zahlen auf die jeweils anonymisierten weiblichen (F) oder männlichen (M) Teilnehmenden der Gruppendiskussion.

maßen: Mammon auf der einen, Reich Gottes auf der anderen Seite. In den Augen der Gruppe steckt in der Bibel ein großer gesellschaftspolitischer Sprengstoff, den die Mächtigen fürchten. Die Bibel gibt Mut zum Widerstand gegenüber Macht, Geld und Mammon.

Bei der Gruppe »Kirchenmänner« handelt es sich um eine Gruppe von (leitenden) Klerikern einer westdeutschen Bischofsstadt, die regelmäßig miteinander essen und miteinander Austausch pflegen, ohne eine formelle Gruppe zu bilden. Der Satz »Und so in dieser, ja, in dieser Spannung zu leben, und wir nehmen es ja nicht zurück« (S. 14, M₄) wurde als Fokus der Gruppendiskussion identifiziert. Im Orientierungsrahmen der Gruppe kommt das Wort Gottes von außen, kommt auf sie selbst und die Menschen zu. Das Wort Gottes will aber nicht äußerlich bleiben, es will weiter geschrieben werden in das Leben der Menschen hinein. Die Welt ist in der Sicht der Gruppe zu bearbeiten mit dem Ziel, dass das Wort Gottes sowohl die Kultur als auch das alltägliche Leben durchdringt und prägt. Ihnen obliegt es, das Wort Gottes ohne Rücksicht auf eigene Schwierigkeiten mit der Bibel oder ob die Menschen entsprechend gestimmt sind, zu verkünden. Das macht die Spannung aus, in die sich die Gruppe hineingestellt sieht und aus der es auch keinen vordergründigen Ausweg gibt.

Hinter dem Kürzel »AI« verbirgt sich eine Amnesty-International-Ortsgruppe in einer westdeutschen Großstadt bzw. der Teil der Gruppe, der zur Mitarbeit am Forschungsprojekt bereit war. Es handelt sich um eine Aktionsgruppe, die sich mit dem Ziel, die Einhaltung der Menschenrechte zu befördern, engagiert. Als fokussierende Metapher der Gruppendiskussion wurde der Satz identifiziert: »immer dran bleiben an der Sache in der Hoffnung, irgendetwas zu bewirken« (S. 2, M₃). In den Rahmen der Menschenrechtsarbeit werden auch die Bezüge zur Bibel eingeordnet. Die Gruppe »AI« will Veränderungen aktiv durch eigenes Einwirken schaffen, will sich zur Wehr setzen, wo Menschlichkeit bedroht und gefährdet ist.

Gemeinsam ist den vier Gruppen ein hohes Bildungsniveau. Die Teilnehmenden gehen reflektiert mit den Prozessen in ihrer Umwelt um. Sie rechnen sich zu den Menschen, die für Kultur und Gesellschaft Verantwortung tragen und ihren Mitmenschen etwas zu sagen haben. Unterschiede zeigen sich im Orientierungsrahmen. Für die Gruppe »Kultur« ist er geprägt durch die als christlich erfahrene Kultur, deren Grundlagenbuch die Bibel ist. Die Gruppe »Kirchenmänner« bezieht alles auf die Durchdringung der Wirklichkeit durch das Wort Gottes. Im Zentrum des Orientierungsrahmens der Gruppe »AI« stehen die »Menschenrechte«, und die Gruppe »Bibelkreis« stellt alles in den Bezugsrahmen der »Gerechtigkeit Gottes und der Menschen untereinander«. Daraus ergeben sich auch verschiedene Relevanzbestimmungen und Zugangswege zur Bibel oder zu biblischen Texten.

Die Bibel wird von allen Gruppen als besonderes Buch interpretiert. Bewusst ist allen Gruppen, dass die Bibel in eine andere Zeit hineingesprochen ist. Daher wird der Zugang zur Bibel auch als schwierig erlebt. Der

Zugang muss den Zeitsprung von der Situation, in die der jeweilige Text gesprochen ist, zur heutigen Zeit überbrücken. Die Gruppe »Kultur« sucht nicht nach dem Wortsinn, sondern nach dem hinter dem Text stehenden Sinn. Man sieht, dass die Bibel in eine andere Situation als die heutige hinein gesprochen ist. Daher muss man sie übersetzen. Diese Übersetzung erfolgt vom Standpunkt des Lesers aus. Bibellesen muss dazu beitragen, die jetzige Situation zu deuten und sich in ihr zu orientieren. Mit der Kulturentwicklung werden Horizonte, in die ein Satz gesprochen ist, vergessen. Hält man den Text aber weiterhin für wichtig, dann muss er neu gerahmt werden. Die Neurahmung erfolgt von der Gegenwart aus. Über sie wird dann der Sinn des Satzes ermittelt. Die Aussagen müssen sich in der Alltagswelt bewähren. Solche Sinnentwicklungen oder Sinnverschiebungen werden als legitim betrachtet, da sie typisch sind für die Entwicklung von Traditionen. Gerade dadurch leben Traditionen. Texte, die eindeutig gerahmt sind, brauchen nicht übersetzt, sondern nur auf andere Situationen übertragen zu werden; sie sind daher leichter verständlich.

Anders ist der Zugang zur Bibel bei der Gruppe »Bibelkreis«. Ihr Verhältnis zur Tradition ist gespannt. Mit der Traditionsbildung entwickelt sich nach ihrer Anschauung eine Organisation von ihren guten Anfängen weg. Daher muss man versuchen, zu den Anfängen zurückzukehren. Um den Sinn zu verstehen, muss man einen Text in seine Ursprungssituation stellen, die Ursprungssituation rekonstruieren, um ihn dann über Analogien auf die heutige Situation beziehen zu können. Mittels dieses Verfahrens wird der Text anders ausgelegt als durch Neurahmung. Vor allem lässt sich über dieses historisch-kritische Verfahren die heutige Wirklichkeit kritisieren.

In der Gruppe »Kirchenmänner« steht der Text im Zentrum. Zwar wird auch hier zunächst wie in der Gruppe »Kultur« das Verfahren der »Übersetzung« des Textes in die heutige Zeit eingesetzt. Darüber hinaus werden Texte in den Kontext anderer biblischer Texte gestellt, um ihren Sinn zu verstehen. Dem Text wird eine so hohe Bedeutung zugeschrieben, dass man sein eigenes Verhalten durch ihn in Frage gestellt sieht. Da dem Text eine so hohe Bedeutung zugeschrieben wird, ist die Textanalyse das wichtigste Auslegungsinstrument.

2.2 Die Bibel in Gruppen des Integrationsmilieus

Folgt man den Charakterisierungen von Gerhard Schulze, lassen sich die Gruppen »Posaunenchor«, »Hauskreis« und »Montagskreis« dem Integrationsmilieu zuordnen. Bei der Gruppe »Posaunenchor« handelt es sich um eine Gruppe im ländlichen Raum Süddeutschlands, die zwischen Kirchengemeinde und dem örtlich-kulturellen Leben angesiedelt ist. Die Gruppe hat nur evangelische Mitglieder und ist – für einen Posaunenchor überraschend – mehrheitlich weiblich zusammengesetzt. Der Orientierungsrahmen kommt pointiert in folgender Aussage eines weiblichen

Mitglieds zum Ausdruck: Die Bibel ist das Buch, auf dem »unser ganzer Kulturkreis aufbaut, auch. Daraus leitet sich ja praktisch alles ab« (S. 14, F₆). Doch wird diese für die Gruppe selbstverständliche Grundlage heute als in Frage gestellt und bedroht wahrgenommen. In den Augen der Gruppe haben wir es mit einer (von innen wie von außen) bedrohten, vorwiegend auf der Bibel basierenden christlichen Kultur zu tun. Erinnerung und Bewusstmachung sind die einzigen Mittel, um die bedrohte christliche Basis vor dem Untergang zu bewahren. Mit ihrer Musik spielt die Gruppe in volksmissionarischem Impuls gegen den als bedrohlich wahrgenommenen Wandel an.

Die Gruppe »Hauskreis« ist eine Bibel lesende Gruppe in einer westdeutschen mittelgroßen Stadt, die sich alle 14 Tage zusammenfindet. Sie ist rein evangelisch mit eher lockerer Gemeindeanbindung. Als Fokussierungsmetapher wurde folgende Äußerung identifiziert: »Wir sind in diese neue Zeit hinein katapultiert worden. Und wir haben den Wandel vollzogen« (S. 18, F₂). In ihrem Umgang mit der Bibel wie in ihrem Gottesbild sieht sich die Gruppe in einer neuen Zeit angekommen. War die Bibellektüre vor der Zeitenwende mit Erfahrungen des Zwangs verbunden, so braucht man heute nicht mehr »vor Ehrfurcht erstarren und vor Angst« (S. 9, F₆). Doch in den Augen der Gruppe sind noch längst nicht alle Menschen in dieser neuen Zeit angekommen. Wie man selbst früher »noch im Mittelalter« steckte, sind es heute noch konservative Juden und Muslime. Hiervon grenzt sich die Gruppe dezidiert ab, ebenso wie von Extremisten jeder Art. Die Gruppe möchte die selbst erlebte Befreiung an andere weitergeben und sich für die Durchsetzung des neuen Gottesbildes einsetzen.

Bei der Gruppe »Montagskreis« handelt es sich um eine informelle Gemeindegruppe im ländlichen Kontext Westdeutschlands, die sich am Montagabend im Gemeindesaal trifft, die Bibel liest und Anliegen von Kirche und Gemeinde diskutiert. Lange Zeit fühlte sich die dem Kirchenvolksbegehren nahe stehende Gruppe an den Rand der Gemeinde gedrängt. Heute sieht sie sich – nach einem langen Kampf um Anerkennung – als einen akzeptierten Teil der örtlichen Gemeinde. »Das ist so, so mein persönliches Ziel auch, dass so jeder seine Berechtigung hat innerhalb einer Gemeinde« (S. 4, F₃).

Wie diese zentrale Aussage eines weiblichen Mitglieds der Gruppe verdeutlicht, spiegeln sich die in der Vergangenheit erfahrenen Ablehnungserfahrungen der Gruppe in ihrem Orientierungsrahmen wider. Der Gruppe geht es darum, »dass so jeder seine Berechtigung hat innerhalb einer Gemeinde« (S. 4, F₃). Dabei soll das ganze Spektrum kirchlich-gemeindlicher Gruppierungen gleichermaßen zum Zuge kommen. Mit der eigenen Anerkennung kämpft die Gruppe um die Offenheit für die verschiedenen Strömungen in der Pfarrgemeinde.

Die Gruppen »Montagskreis«, »Hauskreis« und »Posaunenchor« sehen in der Bibel ein Grundlagenbuch für die gesellschaftliche Ordnung. Die Bibel stellt ethische Anforderungen an die Menschen. Sie gibt ein Wert-

system vor, in das sich die Menschen einordnen müssen. In allen Gruppen, die hier dem Integrationsmilieu zugerechnet werden, gilt Glauben als die symbolische und spirituelle Repräsentation einer auf ein transzendentes Jenseits rückverweisenden Letztverbindlichkeit der moralischen Orientierung. Religion gibt eine Ethik vor, die für alle verbindlich sein soll. Doch darf diese Ethik an den Einzelnen nicht zu hohe Anforderungen stellen, sie muss auf den »normalen Menschen« ausgerichtet sein, darf die Latte nicht zu hoch legen. Die Anforderungen dürfen den normalen Menschen nicht überfordern. Aufgrund dieser Orientierungsmuster lassen sich die genannten Gruppen dem Integrationsmilieu zuordnen.

Unterschiede zwischen diesen Gruppen ergeben sich jedoch bei den Ab- und Ausgrenzungen, die sie vornehmen. Die Hauptproblematik der Gruppe »Montagskreis« ist die Integration in die kirchliche Ortsgemeinde. Sie sucht ihren Platz in dieser Gemeinde, ist von daher vor allem an der Verhältnisbestimmung zu anderen Gemeindegruppen interessiert. Sie tritt für eine plurale Gemeindeordnung ein, wobei den einzelnen Gruppen in der Kirchengemeinde hohe Autonomie eingeräumt werden sollte. Die Gruppe ist erfreut darüber, dass mit den vier Evangelien bereits eine Pluralität im Neuen Testament festzustellen ist. Die Gruppe will in die Kirchengemeinde integriert sein, aber gleichzeitig die Ordnung der Kirchengemeinde verändern, größere Toleranz und Pluralität in der Kirchengemeinde durchsetzen. Integration erstrebt sie nicht in eine bestehende, vorgegebene Ordnung, sondern in eine künftige, plurale Ordnung.

Anders ist dies bei der Gruppe »Hauskreis«. Hier spielt die Normalität als Maßstab für alle Verhaltensweisen eine so große Rolle, dass sie alles Extravagante und Extremistische ablehnt, da durch solche Verhaltensweisen die Ordnung bedroht wird. Dagegen sieht die Gruppe »Posaunenchor« die Geltung des Wertsystems durch Kirchenaustritte und Einwanderer anderer Religionen einerseits und durch das Verhalten der organisierten Kirche andererseits in Frage gestellt. Die bedrohte Ordnung wird als friedlich erfahren. Daher kann und soll man gegen Einwanderung nichts unternehmen, zumal auch die Christen sich nicht immer an ihrer eigenen Ordnung orientieren. Man weiß nicht, wie man unter diesen Bedingungen die Geltung der Ordnung durchsetzen kann, was zu einer gewissen Resignation führt.

2.3 Die Bibel im Harmoniemilieu

Die Gruppe »Gewerkschaft« setzt sich aus den Mitgliedern eines DGB-Ortskartells einer westdeutschen Kleinstadt zusammen. Die Gruppe sieht sich an der »Basis vor Ort« und möchte die Lebens- und Arbeitsbedingungen der abhängig Beschäftigten verbessern. Der Orientierungsrahmen der Gruppe kommt pointiert in folgender Äußerung zum Ausdruck: »was wir als Gewerkschaftler hier predigen ... dann sollst du dich wehren dagegen« (S. 18, M₄). Die Gruppe empfindet sich von außen unter Druck gesetzt und unterlegen. Von daher achtet sie intern darauf, dass ihre Mitglieder ein positives Verhältnis zueinander aufbauen und Harmonie pflegen. Ihre Weltsicht ist von Misstrauen gegenüber den Mächtigen geprägt. So besitzt sie auch gegenüber der Kirche eine starke Skepsis. Diese wird als Institution betrachtet, die die Interessen der Mächtigen vertritt und die Schwachen unterdrückt. Dieses Kirchenbild prägt

auch die Vorstellungen von der Bibel. Es ist in der Sicht der Gruppe zu berücksichtigen, dass die Bibel z.T. »von den Höheren – ich sag mal so – in Anspruch genommen [wird], um uns einzuengen und in eine Richtung zu drücken« (S. 4, M₃).

Die Bibel unterscheidet sich von anderen Büchern. Alle erwarten, sie habe einem persönlich etwas zu sagen, sie habe einen tiefen Sinn, den es zu ergründen gelte. Dieses positive Bild von der Bibel wird durch die kirchliche Auslegung beeinträchtigt. Die Kirche beansprucht ein Auslegungsmonopol, das ihr genommen werden muss. Wenn man Bibel und ihre Auslegung durch die Kirche trennt, die Bibel selber interpretiert, dann kann man der Bibel auch in der Neuzeit etwas abgewinnen. Die Gruppe verwendet die Metapher vom Text als runder »Kugel, wo ich also sehr unterschiedlich in diese Kugel reingucken kann und auch das sehr unterschiedlich interpretieren kann« (S. 27, M₁). Entsprechend betont sie die Standpunktbedingtheit jeder Auslegung. »Die Bibel kann so bleiben, wie sie ist, nur die Auslegung, die die Kirche macht und uns vorbetet, das muss auf die Neuzeit angepasst werden« (S. 6, M₄). Grundsätzlich ist man davon überzeugt, dass in der Bibel (auch) »so manches drin [ist], was uns als Arbeitnehmer anspricht« (S. 1, M₆). Der Schatz muss nur gehoben und gegen mächtige Interessen verteidigt werden.

2.4 Die Bibel im Selbstverwirklichungsmilieu

Bei der Gruppe »Theologinnen« handelt es sich um einen Kreis von akademisch, z.T. auch exegetisch gebildeten Frauen, die sich »spontan« mit der Zielperspektive Fortbildung, persönlicher Austausch und Kontaktpflege zusammengefunden haben. Die feministische Prägung verbindet das Netzwerk von Theologinnen. Der Orientierungsrahmen der Gruppe bekommt Konturen in dem Satz: »hab ich wieder neu die Bibel mit anderen Augen sehen können« (S. 6, F₄).

Ordneten sich die bisher dargestellten Gruppen jeweils in ein ihnen als vorgegeben erscheinendes Weltbild ein, so konstruiert die Gruppe »Theologinnen« die Welt um das jeweilige Ich. Für sie ist die Einordnung in die Welt kein Erkenntnisvorgang, sondern ein eigenes Konstrukt. In diesem Rahmen erhalten biblische Texte eine andere Funktion. Man muss sich an ihnen abarbeiten:

»Ne andere Form von Autorität kann die Bibel für mich nicht haben als eben, ja, was, woran ich mich auch kritisch abarbeiten kann immer wieder neu. Mh, wie sag ich das jetzt. Mh. Ja, immer wieder neu, ja, mich zu fragen, was für 'ne Autorität ich ihr gebe, oder mehrere, ne Gruppe ihr gibt oder was auch immer. Wenn das nicht ginge, dann könnt ich, da könnt ich die Bibel, glaube ich, nicht lesen« (S. 13, F₅).

Dazu bedarf es eines bestimmten Standpunktes, von dem aus man den Text rekonstruieren kann. Diese Rekonstruktion muss dem eigenen Entwicklungsstand angemessen sein. Erst wenn man einen solchen Standpunkt oder ein bestimmtes Interesse hat, kann der Text rekonstruiert werden. Nur dann erregt der Text Aufmerksamkeit, da sich von hier aus die Hermeneutik für die Interpretation herleiten lässt. Ohne einen solchen Standpunkt wird der Zugang zum Text versperrt.

Die Bibel ist für die Gruppe zwar ein privilegiertes Buch, dem von sich aus Relevanz zukommt. Man muss sich mit der Bibel als Ganzer auseinandersetzen. Doch bei Einzeltexten ergeben sich Schwierigkeiten. Die Auflösung des Problems erfolgt durch Subjektivierung: Die Texte haben nicht von sich aus Autorität, sondern die Autorität muss ihnen von der Leserin zugeschrieben werden. Man ordnet sich nicht in die Welt ein, indem man sie erkennt, sondern konstruiert die Welt in Bezug zum eigenen Ich. Dazu muss man die Hermeneutiken und Auslegungsmethoden kennen; doch welche man einsetzt, hängt vom Erkenntnisinteresse ab. Bezeichnend für die Gruppe ist, dass sie die Herangehensweise an biblische Texte mit einem Kaleidoskop vergleicht. Je nachdem, wie der Interpret das Kaleidoskop dreht, sieht er verschiedene Bilder.

3 Die Bibel in Milieus Jugendlicher

Drei Interviews wurden mit Gruppen Jugendlicher bzw. junger Erwachsener durchgeführt. Die Gruppen »CVJM«, »KSJ« und »SOLID« zeichnen sich neben ihrer relativ einheitlichen Altersstruktur durch einen einheitlich hohen Bildungsstand (Besuch einer zur Hochschulreife führenden Schule, Studium) und ihre Situierung im großstädtischen Umfeld aus.

Differenzen ergeben sich primär aus der Art ihrer institutionellen Einbindung (Kirchen, Partei) und ihrer genaueren lokalen Situierung (Ost, West). Ausgangspunkt ist die theoretisch begründete Annahme, dass sich durch das Verfahren der dokumentarischen Methode der Interpretation jugendliche milieutypische Erfahrungsräume und darin eingebettete Muster des Umgangs mit der Bibel erschließen lassen. In spezifischer Weise sehen sich heute Jugendliche und junge Erwachsene mit einer hohen Kontingenz der Formen von Religiosität und Weltdeutung konfrontiert.⁵

Im Alltag wie in den Medien ist eine unübersehbare Zahl von Möglichkeiten präsent, welcher Lebens- und Weltdeutung man folgen könnte. Die Kirchen repräsentieren gerade für die Jugendlichen nur noch ein mögliches Angebot der Sinndeutung und Lebensführung unter einer unübersehbar großen Zahl von unterschiedlichen Anbietern. Während die Konfrontation mit einer wachsenden Kontingenz der Formen von Religiosität und Weltdeutung für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen gilt, lassen sie sich danach unterscheiden, welche Verarbeitungsmuster zur Bewältigung des unabgeschlossenen Möglichkeitsraums sie entwickeln.

Eine erste Möglichkeit besteht darin, der Kontingenz durch eine möglichst frühe und intensive Schließung der eigenen Lebens- und Weltdeutung zu begegnen und alle

5 Vgl. *Andreas Feige*, Jugend und Religion, in: *Heinz-Hermann Krüger* und *Cathleen Grunert* (Hg.), *Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung*, neu bearb. u. erw. Aufl. Opladen 2002, 805–819.

übrigen Möglichkeiten wirksam zu entwerten. Das alternative Verarbeitungsmuster verfährt umgekehrt: Man akzeptiert die unausweichliche Kontingenz, öffnet sich für die verschiedenen Möglichkeiten und sucht einen eigenen unverwechselbaren Weg, der möglichst viele der zugänglichen Optionen integriert. Das Ergebnis sind gewissermaßen Hybridformen von Religiosität und Weltdeutung.⁶ Eine dritte Möglichkeit besteht darin, den Akzent von jeder Art Lebens- und Weltdeutung weg auf das Handeln zu legen und das »Heil« in einer überzeugenden politischen Enaktierung zu suchen. Die drei von uns untersuchten Gruppen – so lässt sich zeigen – repräsentieren Milieutypen, in denen die skizzierten Muster des Umgangs mit Kontingenz Plausibilität besitzen.

3.1 Bibelumgang im evangelikalen Milieu: die Gruppe »CVJM«

Die Gruppe »CVJM« besteht aus jungen Erwachsenen, die die Arbeit einer Ortsgruppe des CVJM koordinieren und leiten. Sie übernehmen Verantwortung in der Jugendarbeit und engagieren sich als Gruppenleiter oder im jugendgerechten Gottesdienst mit Namen *Heaven's Door*. Die Schlüsselpassage des Interviews fällt schon in die Eingangsphase des Gesprächs: »[Wir] wollen ganz klar die Jugendlichen ansprechen« (S. 1, M₅). »[Wir] versuchen [...] versuchen die Jugendlichen zu erreichen« (S. 1, M₅). »Und dass wir die irgendwie versuchen zu erreichen, und denen auch irgendwie von, von Jesus die message rüber zu bringen« (S. 1, M₃).

Zentraler Gegenhorizont der Gruppe »CVJM« ist als Beliebigkeit gedeutete Offenheit. Ein positiver Horizont, der vor dem Gegenhorizont der Beliebigkeit Gestalt gewinnt, bezieht sich vor allem auf das Verhältnis der Gruppe zu Außenstehenden. So bezeichnet die Gruppe sich selbst gleich zu Beginn des Interviews als »missionarischen Verein«. Man will die Jugendlichen »erreichen«, »von Jesus die ›Message‹ rüberbringen«. Weitere positive Horizonte vor dem Gegenhorizont der Passivität und einer – insofern sie mit Beliebigkeit und Gleichgültigkeit einhergeht, falsch verstandenen – prinzipiellen Offenheit des eigenen Orientierungsrahmens sind Engagement und Aktivität. Aktivität und Engagement gelten in erster Linie der gemeinsamen Sache – die die Gruppe mit der ›Sache Jesu‹ identifiziert.

Die Möglichkeit (und die Notwendigkeit) einer Entscheidung gelten dem Orientierungsrahmen als Ganzem, innerhalb des Orientierungsrahmens haben Entscheidungen keinen Platz. Während eine Entscheidung für den Orientierungsrahmen notwendig und eine Entscheidung gegen ihn – mindestens implizit – denkbar ist, ist die konkrete Gestalt des Orientierungsrahmens nicht diskutabel. Formulierungen, die den Orientierungsrahmen betreffen, zeigen ein hohes Maß an Invariabilität. Bereits in der Form seiner Beschreibung zeigt sich so eine gewisse Starre des einmal gewählten Rahmens.

Im evangelikalen Milieu – so lässt sich zusammenfassen – erhält der Glaube den Charakter einer (einmaligen) Entscheidung. Er drängt zur Mission als Hinführung und Wegbereitung junger Menschen zur Ent-

6 Vgl. *Andreas Hepp*, Situative Vergemeinschaftung mittels religiöser Hybrid-events. Der XX. Weltjugendtag 2005 in Köln. Die Mediatisierungsperspektive, Forschungsprojekt, Bremen 2005.

scheidung. Die Bibel gilt als die alles entscheidende Richtlinie Gottes, ja als Gottes Wort. Sie ist das einzige Buch, das Autorität hat. Der in der Umwelt wahrgenommenen Beliebigkeit wird eine umso klarere Entscheidung entgegen gesetzt.

3.2 Bibelumgang im katholisch-liberalen (Bildungs-)Milieu: die Gruppe »KSJ«

Bei der Gruppe »KSJ« handelt es sich um die Leiterrunde des Ortsverbandes der »Katholischen Studierenden Jugend«, einer Katholischen Jugendorganisation, die Gruppenstunden und gruppenübergreifende Aktivitäten anbietet und sich an Aktionen des Gesamt- und des Dachverbandes beteiligt. Die Gruppe ist örtlich wie personell an ein Jungengymnasium angebunden, in dessen Räumlichkeiten sich die Gruppe gewöhnlich trifft.

Als Fokussierungsmetapher ließ sich der Satz identifizieren: »die Kinder zu mündigen Bürgern eben auch mit erziehen können« (S. 2, M₁₁).

Zentraler Gegenhorizont der Gruppe »KSJ« sind Formen unmündigen »Geführt Werdens«, wo sie biographisch nicht mehr am Platz sind (die Jünger Jesu in der Erzählung von der blutflüssigen Frau; ein Religionsunterricht, der den einzelnen Schüler / die einzelne Schülerin nicht ernst nimmt und ihn / sie zur Meinung des Lehrers oder der Lehrerin »bekehren will«). Gegenhorizont ist die Verweigerung einer offenen Diskussion und der Akzeptanz einer Pluralität sich gegebenenfalls widersprechender Lösungsansätze. Gegenhorizont ist das Nichtzulassen verantwortlicher Entscheidungen vor diesem Hintergrund und die Nichtbeachtung altersbedingter Kompetenzen, die Verhinderung von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Extrinsische Handlungsmotivationen (Beispiel: Lohndanken) werden abgelehnt, weil eine auf extrinsischen Motivationen beruhende Handlung keine letztgültig selbst bestimmte Handlung ist. Vor dem Gegenhorizont extrinsischer Motivation gewinnt der Horizont intrinsischer Motivation Gestalt in seiner Konzentration auf das einzelne, verantwortliche Subjekt. Mit dem Gegenhorizont der extrinsischen Motivation verbindet sich der Gegenhorizont der Utopie. Das Konfliktpotential einer Gesellschaft bewahrt sie vor dem Stillstand. Ein Zustand, der keiner Entwicklung mehr bedarf, gilt als unerreichbar. Die Horizonte »Fortschritt« und »Entwicklung« stehen dem mit dem Gegenhorizont der Utopie verbundenen gesellschaftlichen »Stillstand« gegenüber. Zur *conditio humana* des Menschen gehört, dass er sich entwickelt. Was auch auf der Ebene der Entwicklung und der Erziehung des Einzelnen gilt, setzt sich auf gesellschaftlicher Ebene fort. Vor den Gegenhorizonten der extrinsischen Motivation und der Utopie profiliert sich der Horizont pragmatischer, alltäglich anwendbarer Handlungsmaximen, die sowohl aus sich selbst wie aus ihrer Wirkung heraus praktisch begründbar sind. Positiven Wert hat die Utopie einzig als letztlich doch wieder nur transzendent Einlösbares.

Im katholisch-liberalen (Bildungs-)Milieu, das die Gruppe »KSJ« repräsentiert, ist der Glaube gerade keine einmalige Entscheidung, sondern die Fähigkeit, sich immer neu entscheiden zu können. An die Stelle der Mission im evangelikalen Milieu tritt hier die Erziehung zur Mündigkeit. Biblische Texte werden als Metaphern und Mittel der Erziehung inter-

pretiert. Als entscheidende Bedingung für die Übertragbarkeit biblischer Texte gilt die individuelle Betroffenheit.

3.3 Bibelumgang im offenen linken Milieu: die Gruppe »SOLID«

Bei der Gruppe »SOLID« handelt es sich um eine großstädtische Ortsgruppe des Jugendverbands der PDS im Osten Deutschlands, die ihre Unabhängigkeit gegenüber der Mutterpartei betont. Die Mitglieder der Gruppe »SOLID« sind zwischen 17 und 32 Jahre alt. Ihr schulisch-berufliches Betätigungsfeld ist uneinheitlich, wobei die Hälfte der anwesenden Gruppenmitglieder studieren. Die Gruppe beschreibt sich als sozialistisch-linksdemokratisch und ihre Arbeit mit Schlagworten wie »linke Politik«. Die meisten Mitglieder der Gruppe besitzen oder besaßen eine Bibel; kein Mitglied der Gruppe sagt von sich, sie gelesen zu haben. Grundsätzlich aber wird Offenheit signalisiert (»und dass ich es mir vorgenommen habe, irgendwann mal zu lesen so« [S. 5, M₅], »aber ist wohl interessant, denke ich mal« [S. 5, M₆]).

Der Orientierungsrahmen der Gruppe »SOLID« kommt pointiert in einer Äußerung aus der Anfangsphase des Interviews zum Ausdruck: »Ja, sich kritisch mit dem System auseinandersetzen, meinerwegen auch Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten« (S. 4, M₃). Das politisch-gesellschaftliche Engagement ist ein wesentlicher Baustein des Orientierungsrahmens der Gruppe. Es gilt der Gestaltung zwischenmenschlicher Interaktion über die Grenzen des eigenen Erfahrungsraumes hinaus. Der Horizont des gesellschaftlichen »Engagements« verbindet sich mit der Ablehnung extrinsischer Motivation. Sie wird vor allem dort problematisiert, wo ihre kommerzielle Ausbeutung im Blick ist.

Hierarchien werden als potentielle Subjekte von Machtmissbrauch grundsätzlich kritisch betrachtet. Vor dem Hintergrund einer ausgeprägten Skepsis gegenüber Hierarchien wird auch die kritische Haltung der Gruppe zur eigenen Mutterpartei verständlich. Wichtiger Horizont ist das Ziel der Etablierung erstrebenswerter Lebensbedingungen und die Ermöglichung eines friedlichen Miteinanders. Die Bedingungen der Möglichkeit eines guten Lebens sind vernünftig einsehbar. »Vernunft« kennzeichnet Handlungsanweisungen, die Mittel zum Zweck eines »guten Lebens« sind, in größtmöglicher Allgemeinheit und Abstraktion. Allgemeinheit und Abstraktion ermöglichen die Identifikation vieler. Gewaltlosigkeit ist genau dann legitim, wenn sie das effektivere Mittel und als solches »vernünftig« begründbar ist. Neben das Kriterium der »Vernunft« treten, weniger pointiert vertreten, andere Kriterien, die gleichfalls vor allem als Maßstab eines gelungenen Lebens dienen: Orientierung an der Zukunft (S. 13, M₂), Sinnhaftigkeit und Moral. Zum positiven Horizont der Gruppe gehört das »strategische Maß«: Die Orientierung an einem das Menschenmögliche überschreitenden Ideal dient der Ermöglichung des Erreichbaren: »... du gehst mit Deinem Verstand einmal rüber und kommst nachher wieder zurück ...« (S. 17, M₂). Insofern widerspricht auch ein solches Ideal weder dem Maßstab der Vernunft noch dem der intrinsischen Motivation. Auch vordergründig Unvernünftiges, weil Unerreichbares, ist auf diesem Weg vernünftig einholbar.

Die Weltdeutung der Gruppe schwankt zwischen materialistischer Rhetorik und praktischer Vernunft. Die Bibel und ihre Traditionen rufen bei den Mitgliedern der Gruppe primär Bilder und Geschichten ihres Missbrauchs durch die Kirche und die Herrschenden hervor. Dies schließt nicht aus, dass den biblischen Texten ein strategisches Potenzial für politisch-gesellschaftliches Handeln zuerkannt wird. Für die Integration disparater Erfahrungsräume und den friedlichen Umgang mit Pluralität richtet die Gruppe ihre Hoffnungen auf die Vernunft.

4 Alltagsexegese und wissenschaftliche Exegese: die Ergebnisse in exegetischer Perspektive

Das vorliegende Forschungsprojekt hat einen für die wissenschaftliche Exegese höchst ungewöhnlichen Untersuchungsgegenstand: den konkreten empirischen Bibelleser von heute. Statt sich mit der Rekonstruktion von vermuteten historischen Erstadressaten zu befassen oder implizite, ideale Leserinnen aus dem Text heraus zu (re-)konstruieren, sind die Lese- und Verstehensprozesse tatsächlich greifbarer Leser/innen unter die Lupe genommen worden. Damit ist der – nach U. Luz – durch wissenschaftliche Exeget/innen leider viel zu selten erfolgende »Übersstieg von textimmanenten zu wirklichen Lesern«⁷ exemplarisch realisiert und der bis dato weitgehend sträflich vernachlässigte *ordinary reader* wahr- und ernst genommen worden.

4.1 Der Weg war das Ziel – Methoden- und Theorieentwicklung

Dabei bestand in exegetischer Hinsicht eine erste grundlegende Herausforderung darin, einen adäquaten, methodisch kontrollierten Zugang zum vorliegenden empirischen Material zu erarbeiten; denn innerhalb der exegetischen Forschungsdiskussion findet sich diesbezüglich so gut wie nichts. Als Resultat der Forschungen präsentieren wir ein vierstufiges Auswertungsverfahren, das in der Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Material sukzessive entwickelt und ständig verbessert worden ist. Ziel ist es, Textverstehens- und Sinnkonstruktionsprozesse aus dem entsprechenden Material zu rekonstruieren und intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. In einem ersten Schritt (A) wird auch in der Exegese eingesetztes methodisches Vorgehen der Gruppen in Begegnung und Auseinandersetzung mit den biblischen Texten schwerpunktmäßig identifiziert und eine erste Klassifizierung (nicht methodisch orientiert; methodisch orientiert: textintern oder textextern; methodisch reflektiert; methodologisch reflektiert) vorgenommen. Die überraschende Erkennt-

7 Ulrich Luz, Was hast du, das du nicht empfangen hast?, in: Eva-Maria Becker (Hg.), Neutestamentliche Wissenschaft. Autobiographische Essays aus der Evangelischen Theologie, Tübingen 2003, 295–305, hier: 303.

nis dabei ist gewesen: Alltagsexegeten/innen gehen keineswegs *per definitionem* unmethodisch vor – ganz im Gegenteil (vgl. 4.3). Der zweite Analyseschritt richtet sein Hauptaugenmerk auf die Textwahrnehmung (B), wobei sich die Operationen Textwahrnehmung, Ausblendung, Umformulierung, Neukombination, Einspielung zusätzlichen Materials als Hauptaspekte herauskristallisiert haben. Jede Gruppe schafft sich aus der schriftlichen Textvorlage per Fragmentierung und Neuverknüpfung ihren je eigenen virtuellen Hypertext⁸. Dabei wird z.T. auch weiteres (extratextuelles) Material mit unterschiedlichen Intentionen (u.a. unterstützen, widersprechen, verallgemeinern, spezialisieren, ersetzen) eingespielt, teils in der Art eines *Pop-Ups*⁹, teils ersetzend. Doch schafft sich jede Gruppe nicht nur ihren Hypertext, sondern sie verhält sich auch zu bzw. verortet sich in diesem. Der dritte Schritt (C) nimmt deshalb Vorgänge von Identifizierungen, Abgrenzungen und Kritik unter die Lupe. Nach diesen drei *Probebohrungen* bündelt der vierte Auswertungsschritt die bislang erarbeiteten Erkenntnisse und verdichtet sie per Abstraktion und Schematisierung in einer Gesamtstrategie der jeweiligen Gruppe: Die Frage nach dem *Wie* steht auf dem Programm. Mit diesem methodischen Instrumentarium ist eine wissenschaftlich verantwortbare Untersuchung von Alltagsexegesen möglich. Dies setzt jedoch auf Seiten der wissenschaftlichen Exegese ein erweitertes Selbstverständnis voraus, das Alltagsexegesen als einen möglichen (und überaus lohnenden!) Gegenstand exegetischen Forschens anerkennt.¹⁰

8 Unter Hypertext versteht man – vorrangig im Kontext des Computers – ein »Medium der nicht-linearen Organisation von Informationseinheiten« (*Rainer Kuhlen*, Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank, Berlin 1991, 27). Hypertext entsteht durch die Zerlegung eines linearen Textes in überschaubare Häppchen (Informationseinheiten), die vielfältig miteinander verlinkt werden. Jeder user kann diese Links nach eigenem Gusto benutzen. Ein Hypertext wird in der Folge nicht traditionell gelesen, sondern navigiert; es sei nur auf das Surfen im Internet verwiesen.

9 Pop-Ups stellen in der Computerwelt kleine temporäre Fenster dar, die sich kurzfristig öffnen und eingebettete Informationen bieten, z.B. erläuternde Zusatzinformationen zu einem Fachbegriff. Es wird nur kurz etwas eingeblendet, was im nächsten Moment wieder vom Bildschirm verschwindet.

10 Vgl. *Sonja A. Strube*, Den »garstig breiten Graben« überwinden. Plädoyer für ein erweitertes Selbstverständnis der Exegese – ein Diskussionsanstoß, in: Orientierung 68 (2004) 242–245; *dies.*, Den »garstig breiten Graben« überwinden. Empirische Erforschung heutiger Alltagslektüren als Teil exegetischen Forschens. Plädoyer für ein erweitertes Selbstverständnis der Exegese, in: *Ralf G. Czapl* und *Ulrike Rembold* (Hg.), Gotteswort und Menschenrede. Die Bibel im Dialog mit Wissenschaften, Künsten und Medien. Vorträge der interdisziplinären Ringvorlesung des Tübinger Graduiertenkollegs »Die Bibel – ihre Entstehung und ihre Wirkung« 2003–2004 (Jahrbuch für Internationale Germanistik. Reihe A: Kongressberichte 73), Bern 2006, 327–340.

4.2 Womit man bei Alltagsexegesen rechnen muss –

Grundsätzliche Lesestrategien und Sinnkonstruktionsbemühungen

In der Zusammenschau aller Einzelfälle ließen sich grundlegende Lesestrategien herauskristallisieren. Damit sind idealisierte Konzeptionen gemeint, die sich im empirischen Material nicht in reiner Form wiederfinden. An dieser Stelle greift das Werkzeugkastenbild: Eine Lesestrategie ist wie ein Werkzeug zu verstehen, dessen man sich – mit den Zielen Textverstehen und Sinnkonstruktion – je nach Bedarf, Anlass, Interesse, Kenntnis, Vorliebe, Text etc. bedienen kann. Drei Lesestrategien sind erarbeitet worden, wobei jede eine zweifache Differenzierung aufweist:

- | | | |
|-----------------|---|---|
| a) übersetzen: | a ₁) implizit-selbstverständlich | a ₂) problematisierend |
| b) kritisieren: | b ₁) Welt/Alltag mithilfe der Bibel | b ₂) Bibel, ausgehend vom Alltag |
| c) selektieren: | c ₁) positive Elemente | c ₂) negative, störende Gesichtspunkte. |

Diese unterschiedlichen Lesestrategien können bezüglich methodischem Vorgehen (A), Textwahrnehmung und Hypertextkonstruktion (B), Positionierung (C) und Gesamtstrategie (D) jeweils näher charakterisiert werden, was an dieser Stelle aber nicht weiter ausgeführt werden soll.

Interessant ist, dass in jedem Fall die Sinnkonstruktion vor, während, nach bzw. jenseits der Textlektüre erfolgt. Dies wird offenkundig, wenn die durch soziologische Analysen erarbeiteten Orientierungsrahmen in die Überlegungen einbezogen werden und die spannende Frage nach dem *Warum* – warum geht eine spezifische Gruppe bei der Sinnkonstruktion so vor wie herausgearbeitet? – gestellt wird. Es hat sich gezeigt, dass die Standortgebundenheit jeglicher Interpretation nicht nur theoretisch zu postulieren ist, sondern auch empirisch nachgewiesen werden kann. Der jeweilige Orientierungsrahmen, der auf einen dahinter stehenden konjunktiven Erfahrungsraum verweist, schlägt sich in der Auslegung nieder bzw. prägt den Textverstehensvorgang grundlegend. Je nach Fall lassen sich unterschiedliche Zusammenhänge und Einflüsse überzeugend nachweisen. Prognostische Aussagen sind allerdings nicht möglich.

4.3 Überraschende Erkenntnisse und deren Konsequenzen für die wissenschaftliche Exegese

Alles in allem sind hermeneutisch relevante Beobachtungen *in natura* gemacht worden. Dabei konnten gerade auf dem Gebiet des methodischen Vorgehens einige überraschende Erkenntnisse gewonnen werden, die für die wissenschaftliche Exegese selbst unmittelbar relevant sind. Es hat sich nämlich herausgestellt, dass Alltagsexegesen auf keinen Fall

stets unmethodisch an biblische Texte herangehen. Die Forschungen haben vielmehr ein reichhaltiges methodisches Arbeiten unterschiedlichster Provenienz aufzeigen können. Damit aber fällt methodisches Arbeiten als unterscheidendes Definitionskriterium für die wissenschaftliche Exegese aus, und die Frage stellt sich neu, worin genau die Differenz zur Alltagsexegese besteht. Letzten Endes scheint nur der jeweilige Kontext – verbunden u.a. mit erhobenen Geltungsansprüchen und zu fordernden Qualitätskriterien – ausschlaggebend zu sein. Von daher ist unter »Alltagsexegese« die Sinnkonstruktion mit Blick auf biblische Texte in alltäglichen Kontexten zu verstehen.

Darüber hinaus haben die Alltagsexegesen eines sehr deutlich gezeigt: Methodisches Vorgehen wird intentional zielgerichtet eingesetzt und kann schon allein deshalb nicht als *Garant für Objektivität* herhalten. Methoden stellen schlicht und einfach operationalisierte Fragen an Texte dar und können helfen, Textauslegungen intersubjektiv nachvollziehbar zu machen und einer gewissen methodischen Kontrolle zu unterwerfen. Hofft man aber, auf diesem Wege das auslegende Subjekt aus der Auslegung gewissermaßen draußen zu halten, so wird man entweder enttäuscht – sofern man ehrlich und kritisch reflektiert – oder ideologisch verblendet – sofern man sich die kritische Reflexion spart und über die vorgängigen Wahlentscheidungen und die je unverkennbare subjektive Prägung des Methodeneinsatzes hinwegsieht. An dieser Stelle kann der Blick auf die Alltagsexegesen sehr heilend (z.B. bezüglich möglicher Objektivitätsphantasien und Absolutheitsvorstellungen) sein. Man muss sich immer der Grenzen bewusst bleiben. Auch ist eine einseitige (und weitgehend unreflektierte!) Dominanz eines einzigen methodischen Zugangs, sei es die pure historisch-kritische Methode oder die pure Endtextlektüre, vor diesem Hintergrund äußerst fragwürdig und kritikbedürftig.

4.4 Auf dem Weg in die Zukunft. Was die wissenschaftliche Exegese sich zu Herzen nehmen kann/sollte

Doch nicht nur im Bereich des methodischen Vorgehens hat die Erforschung von Alltagsexegesen Erkenntnisse erbracht, die der wissenschaftlichen Exegese zu denken geben sollten. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass ein erweitertes Selbstverständnis Not tut. Alltagsexegesen sind als möglicher Gegenstand exegetischen Forschens ernst zu nehmen, und mit diesem erweiterten Selbstverständnis im Gepäck ist der universitäre Elfenbeinturm zu verlassen. Der teils herrschenden flächendeckenden Verstehensstörung zwischen wissenschaftlicher Exegese und dem unbekannt verzogenen Empfänger ist aktiv entgegenzuwirken.¹¹

11 Vgl. Dirk Frickenschmidt, Empfänger unbekannt verzogen? Ergebnisse empirischer Glaubensforschung als Herausforderung für die neutestamentliche Exegese, Zeitschrift für Neues Testament (ZNT) 2 (1999) Nr. 4, 52–64. An dieser Stelle wird

Eine entscheidende Aufgabe der wissenschaftlichen Exegese ist es, »den Prozeß zwischen Text und Leser sowohl zu analysieren als auch beständig neu anzustoßen und die Leser immer begabter zu machen.«¹² Es geht somit um eine *kritische Begleitung*. Soll diese wirklich wahrgenommen werden, dann ist jedoch auch ein verstärktes Engagement auf dem *populärwissenschaftlichen* Büchermarkt von Nöten. Es braucht zunehmend Brückenbauer, die die Herausforderung, allgemein bzw. breiter verständlich wissenschaftlich-exegetische Erkenntnisse an die Alltags-exegetinnen zu bringen, nicht scheuen. Hier sollten auch die Fachexeget/innen eine Aufgabe sehen, die nicht unter ihrer Würde ist.¹³ Zu guter Letzt ergibt sich aus dem Forschungsprojekt das Plädoyer, die Menschen dort abzuholen und ernst zu nehmen, wo sie lesen und verstehen. Je nach begehender Lesestrategie kann unterschiedlich gegengesteuert werden. Je nach Situation kann sowohl eine Anwaltschaft für den Text als auch für die Lebenswelt von Nöten sein.

4.5 »Spieglein, Spieglein an der Wand ...«

Einige selbstkritische Abschlussgedanken

Mit vorstehenden Ausführungen könnte man es eigentlich bewenden lassen. Wir wollen bewusst noch einen Schritt weitergehen und fragen, was vor dem Hintergrund einer (potenziellen) strukturellen Vergleichbarkeit beider Exegesearten die Erforschung der Alltagsexegesen für die universitäre Exegese bedeutet. In diesem Fall dann sieht sich die wissenschaftliche Exegese mit einem (teils wenig geschätzten) Spiegelbild des eigenen Tuns konfrontiert. Auch in diesem Rahmen spielt die Person der ExegetInnen eine entscheidende Rolle. Dies zu leugnen, wäre töricht bzw. fahrlässig. Vielmehr ist ein verantwortlicher Umgang mit der »prägenden Kraft biographischer Erfahrungen«¹⁴ angebracht, wobei die konkrete Gestalt (vgl. u.a. Ansätze der *cultural exegesis*, des *autobiographical biblical criticism* oder der autobiographischen Rechenschaftsablage) offen und zu entwickeln ist.

die gewählte Terminologie bedeutsam. Abwertend klingende Begrifflichkeiten (z.B. unexegetisch, laienhaft, wild) mit Blick auf alltagsexegetisches Tun sind zu vermeiden.

12 Thomas Meurer, Einführung in die Methoden alttestamentlicher Exegese, Münster 1999, 5. Vgl. Hama Roose und Gerhard Büttner, Moderne und historische Laien-exegesen von Lk 16,1–13 im Lichte der neutestamentlichen Diskussion, Zeitschrift für Neues Testament (ZNT) 7 (2004) Nr. 13, 59–69, hier: 68.

13 Vgl. Karl Rahner, Die praktische Theologie im Ganzen der theologischen Disziplinen, in: Ders., Schriften VIII, Einsiedeln 1967, 133–149, hier v.a.: 243f; vgl. Luz, Was hast du, das du nicht empfangen hast?, 300f.

14 Dieter Sänger, Neutestamentliche Exegese in kanonischer und biblisch-theologischer Perspektive, in: Becker, Neutestamentliche Wissenschaft, 196–205, hier: 201 (Absatzüberschrift).

Und mit Blick auf die innerexegetisch weit verbreitete Streitkultur soll angesichts der Forschungsergebnisse für einen mediativen Ansatz plädiert werden, der den Anderen in seiner (z.B. methodischen) Andersheit zuerst zu verstehen sucht, bevor eine kritische Reflexion erfolgt. Viel zu oft wird unter Verwechslung der Ebenen und unter Missachtung anderer Positionen Kritik geübt, die nur die eigene Konzeption bestätigt und die andere verwirft, aber nichts Konstruktives zur Gesamtdiskussion beiträgt. Da erscheint es wesentlich lohnender, eine »dialogische Streitkultur, die auf Stigmatisierung verzichtet und abweichenden Meinungen ihr relatives Recht zugesteht«¹⁵ zu entwickeln und zu pflegen.

Martin Ebner, Dr. theol., Professor, Direktor des Seminars für Exegese des Neuen Testaments an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster.

Johanna Erzberger, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Altes Testament, Universität Kassel.

Karl Gabriel, Dr. soz.wiss., Dr. theol. habil., Professor für Christliche Sozialwissenschaften an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster.

Helmut Geller, Dr. soz.wiss., Dr. theol., Privatdozent für Soziologie, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Christliche Sozialwissenschaften an der Universität Münster.

Christian Schramm, Diplom-Theologe, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Rahmen des DFG-Projekts, Doktorand.

Bibel und Popkultur

Die Grenzen zwischen »Hoch-« und Popularkultur haben sich abgeschliffen (z.B. E-Musik/U-Musik). Überall in der Gegenwartskultur begegnen explizit oder implizit biblische Anspielungen. Für die Religionspädagogik ist die Popkultur von Bedeutung, weil sie a) gegenüber der sog. Hochkultur quantitativ von größerer Rezeptionsbreite ist, b) die Lebenswelten maßgeblich prägt, c) mit ihrer medialen Vielfalt den Alltag beeinflusst und d) die Schlüsselstrukturen einer globalen Warenhandels-gesellschaft induziert wie abbildet. Bibeldidaktik sollte popkulturelle Aspekte und deren biblische Versatzstücke stärker einbeziehen – nicht nur wegen einer an Lebenswelten¹ interessierten Korrelationsdidaktik, die nach »Anknüpfungspunkten«² in Jugendkulturen sucht. Notwendig erscheint auch eine Religionspädagogik mit medienpädagogischen, -ethischen und ideologiekritischen Kompetenzen. Die nach dem Diktum von Karl Marx wesentlich durch Feuerbach abgeschlossene Religionskritik wäre (mit Benjamin) auf die Popkultur anzuwenden: Die Religionskritik des Christentums erscheint abgeschlossen, die Religionskritik der kapitalistisch geprägten Popkultur steht erst an ihrem Anfang. Jugendliche dürfen nicht hilflos der religiös und ideologisch durchprägten Popkultur ausgeliefert werden, z.B. dualistisch-reaktionären Rollenfixierungen (z.B. in apokalyptischen Motiven in Musikvideo oder Kinofilm) oder der kultisch-überhöhenden Mythisierung von Gebrauchsgegenständen (z.B. PKW). Das religionsdidaktische Aufspüren biblisch-religiöser Elemente in der Popkultur hat neben einer Anknüpfungs- auch eine Abgrenzungskomponente, ist nicht nur Kulturhermeneutik, sondern auch Kulturkritik.

1 Vgl. Gerd Buschmann, *Unterwegs zu einer Lebenswelt-orientierten Religionspädagogik – oder: was aus religiösen Elementen in Musik-Videos zu lernen wäre*, ZPT 50 (1998) 188–203.

2 Kritisch dazu: Friedrich Schweitzer, *Jugendkultur und Religionspädagogik*, in: Peter Biehl und Klaus Wegenast (Hg.), *Religionspädagogik und Kultur. Beiträge zu einer religionspädagogischen Theorie kulturell vermittelter Praxis in Kirche und Gesellschaft*, Neukirchen-Vluyn 2000, 165–178, 165.

1 Popkulturelle Bereiche mit biblischen Bezügen

Biblische Motive auf Text-, Bild- oder Ritualebene, die als symbolische Sinnwelten den Alltag transzendieren, finden sich vor allem in folgenden Bereichen der Popkultur:

(1) Popmusik(videos)³

In Popmusik(videos) finden sich vielfältig biblische Motive. Popmusiker inszenieren sich in religiösen Posen oder Namen, z.B. M. Jackson als doketischer Messias (»Heal the World«) oder Madonna. Film- und Rockstars prägen den jugendlichen Alltag. »Joan Osborne« fragt »What if God was *one of us*?« (1995), die »Crash Test Dummies« erzählen vom Picnic mit Gott im Paradies (»God shuffled his feet«, 1993), »E Nomine« beten das »Vater unser« (1999), »Bayreuth I« inszeniert apokalyptisch »Die Flut« (1998) in Leni Riefenstahl-Bildern (z.B. hier bedarf es einer ideologiekritischen Rezeption), M. Jackson fragt als synthetischer Messias »Will You be there?«, fordert »Heal the world« (1991) und betet im Klagepsalm-»Earth Song« (1995) für die ganze Erde, »Madonna« (!) inszeniert in »Like a Prayer« (1989) ein Kapitel schwarze Befreiungstheologie. Bob Marley thematisiert den »Exodus«, Bruce Springsteen »My Father's House« (Lk 15: Verlorener Sohn), Marius Müller-Westernhagen »Jesus«, Genesis »Tell me why« die Theodizee ...⁴ Pop-Heiland Xavier (= Saviour/der Retter) Naidoo intoniert seine wirre apokalyptische Glaubensüberzeugung »Nicht von dieser Welt« und spricht prophetisch: »Hier spricht Xavier Naidoo ... Seid ihr mit mir? (Vgl. Jes 43,1f). Seid ihr bereit für die Stimme Mannheim's Sohns (vgl. Joh 5,25)?« – Pop-Musik bietet drei Bezugspunkte zu Religion und Bibel: 1) Ihre Wurzeln liegen in der religiösen Tradition von Spiritual und Gospel. 2) In den Song-Texten und Videoclips begegnen christlich-religiöse Motive, z.B. thematisieren Depeche Mode in »Blasphemous Rumors« und XTC in »Dear God« explizit die Theodizee-Frage. 3) Die öffentliche Präsentation der Popmusik in Konzerten enthält kultisch-religiöse Züge.

³ Vgl. Peter Bubmann, Pop- und Rockmusik, in: Gottfried Adam und Rainer Lachmann (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2: Aufbaukurs, Göttingen 2002, 230–243; Andreas Mertin, Videoclips im Religionsunterricht, Göttingen 1999; Bernd Schwarze, Die Religion der Rock- und Popmusik. Analysen und Interpretationen, Stuttgart 1997; Rolf Sistermann, Musikvideo. Ein neues Medium für den Religionsunterricht, ZPT 50 (1998) 203–214.

⁴ Vgl. Uwe Böhm und Gerd Buschmann, Popmusik – Religion – Unterricht. Modelle und Materialien zur Didaktik von Popularkultur, 3. überarb. Aufl. Münster 2006.

(2) Konsum(tempel)⁵/Werbung⁶

Ritualtheoretisch finden sich in Einkaufszentren »Neue Tempelrituale ... Einkaufen als Teilhabe an den Heilsverheißungen des Marktes« (vgl. J. Joplin, 1970: »Oh Lord, won't you buy me a Mercedes-Benz«), und die Todsünden werden als Tugenden gefeiert: »Geiz ist geil!« Das ist nicht ungewöhnlich; denn der Geist des Kapitalismus hat sich (nach M. Weber und W. Benjamin) aus dem Protestantismus entwickelt. Die Architektur der Warenhaustempel inszeniert sakrale Räume, verspricht »paradise now« (Otto Kern Katalog 1993/94), den »Einkaufshimmel« oder das »Sparadies« und führt vom passiven Konsum zur aktiven Devotion: ein Bekenntnis-Konsum, der dem Marken-Label opfert – Kaufen als Kultakt, Kontingenz bewältigend und Identität stiftend, Konsum als Religionssubstitut. Bei Werbung geht es um Religion in der Werbung als Funktionalisierung religiöser Symbolik, aber auch um Werbung als Religionsersatz bzw. Usurpation der Religion durch Werbung: a) Übertragungs-Werbung; Bedeutungsübertragung von Werten auf Waren (Pfarrer empfiehlt Erdgas), b) Aura-Werbung (französischer Großraum-PKW in gotischer Kathedrale), c) Erfolgs- u. Glücksverheißungs-Werbung bzgl. Identität, Image, Lebensstil u. -sinn (»Paradies auf Erden«): Werbung mutiert zu Religion(-ersatz) und bedarf der Religions- bzw. Werbungskritik. Zugleich formuliert Werbung zeitsensibel anthropologische Sehnsüchte als Mythen des Alltags,⁷ Werbung formatiert unser kulturelles Gedächtnis als imaginäres Museum.⁸ Das Paradies begegnet heutigen Zeitgenossen weitaus häufiger in der Werbung als in spezifisch religiösen Kontexten.

(3) Film und Fernsehen⁹

Filme inszenieren häufig eine Art Standard-Mythos¹⁰, der vom Guten (Paradies) über den Einbruch des Bösen (Sündenfall) zur Errettung durch den Erlöser führt: Dieses Schema lässt sich mit biblischen Anspielungen

5 Vgl. schon *Walter Benjamin*, Kapitalismus als Religion, in: *Ders.*, Gesammelte Schriften 6, Frankfurt a.M. 1972, 100–103; *Norbert Bolz* und *David Bosshart*, KULT-Marketing. Die neuen Götter des Marktes, Düsseldorf 1995.

6 Vgl. *Gerd Buschmann* und *Thomas Klie*, Art. Werbung, RGG⁴, 8, 1457–1460; *Manfred L. Pirner*, Art. Werbung, in: TRE 35, 621–623; *Andreas Mertin* und *Hartmut Futterlieb*, Werbung als Thema des Religionsunterrichts, Göttingen 2001.

7 Vgl. *Roland Barthes*, Mythen des Alltags (edition suhrkamp 92), Frankfurt a.M., 1964; *Marshall McLuhan*, Understanding Media. The extensions of man, 1964.

8 Vgl. *Thomas Bickelhaupt*, Kunst für's Volk. Kunstgeschichtliche Zitate in der Werbung der Printmedien, München 2005.

9 *Inge Kirsner* und *Michael Wermke*, Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen, Göttingen 2000; *Manfred L. Pirner*, Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienerfahrungs-orientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung, Frankfurt a.M. 2001.

10 Vgl. *Eckart Gottwald*, Die widerständige Sehnsucht nach dem Mythos. Erlösermythen in der täglichen Unterhaltung, EvErz 44 (1992) 585–599; *Rolf Sistermann*, Symboldidaktik und gebrochener Mythos, EvErz 42 (1990) 321–341.

vom »König der Löwen«¹¹ über den »Terminator/Judgement Day«¹² bis zu »Matrix«¹³ finden. Bekehrung, Opfertod und Überwindung des Bösen erweisen solche Filme als moderne Mythen, die die messianische Erwartung eines Erlösers, dessen Gefährdung, einen Wertedualismus und die Erwartung einer Neuen Zeit popkulturell aktualisieren. Das Kino erweist sich dabei mit seinen biblisch-mythologischen Grundstrukturen als Sinnmaschine.¹⁴ Mythen erzählen von dem, was sich niemals ereignet hat und doch immer ist, und aktualisieren das, was sie erzählen. Die Bibel ist voller Mythen von der Genesis bis zu den Wundererzählungen, vom Christus-Hymnus bis zum Johannesprolog. Film-, Popmusik- und Werbemythen nehmen diese Funktion in der Neuzeit ein. – Zugleich übernimmt das Fernsehen in der Gegenwartsgesellschaft ritualtheoretisch eine religiöse Funktion¹⁵: die Tagesschau als Abendgebet. Film und Fernsehen bieten eine mediale Vermittlungschance zwischen Religion und Lebenswelt: »Wegen der »Religionshaltigkeit« und Religionsähnlichkeit von Film und Fernsehen kann die Religionspädagogik aus genuin religionspädagogischen Gründen nicht an den entsprechenden Medienerfahrungen der Kinder und Jugendlichen vorbeigehen.«¹⁶

(4) Computer, Cyberspace und Internet¹⁷

Die Bibel findet sich vielfältig in Computerwelten: als Online-Bibel, in Online-Predigten, in PC-Spielen (z.B. www.ekd.de: Jesus fr@gen/P@ulus-Online-Spiel) wie den »god games« »Populous« oder »Black & White«¹⁸ etc. Aber nicht nur auf der Inhaltsebene, sondern auch auf einer

11 Vgl. *Hans-Martin Gutmann*, Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen, Gütersloh 1998; *Eckart Gottwald*, Umgang mit dem Numinosen in Unterhaltung und Spiel. Walt Disney's »Der König der Löwen« in theologischer und didaktischer Sicht, in: *Barbara Heller* (Hg.), Kulturtheologie heute? (Hofgeismarer Protokolle 311), Hofgeismar 1997, 145–157; *Georg Seeßlen*, König der Juden oder König der Löwen. Religiöse Zitate und Muster im populären Film (IEZW 134), Stuttgart 1996.

12 *Stefan Wolf*, »Wenn du leben willst, komm mit mir!«. Bausteine zum Film »Terminator 2«, in: *Kirsner/Wermke*, Religion im Kino, 99–112.

13 *Uwe Böhm* und *Gerd Buschmann*, The »Matrix« und Röm 6. Christliche Taufvorstellung in popkulturellem Science-Fiction-Ambiente, Zeitschrift für Neues Testament (ZNT) 5 (2002) 69–77.

14 *Jörg Herrmann*, Sinnmaschine Kino. Sinndeutung und Religion im populären Film, Gütersloh 2001.

15 *Günter Thomas*, Medien – Ritual – Religion. Zur religiösen Funktion des Fernsehens, Frankfurt a.M. 1998.

16 *Manfred L. Pirner*, Film/Fernsehen/Video, in: *Adam/Lachmann*, Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2, 2002, 309–321, 312.

17 Vgl. *Andreas Mertin*, Internet im Religionsunterricht, Göttingen 2000; *Manfred L. Pirner*, Internet/Computer, in: *Adam/Lachmann*, Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2, 322.

18 Vgl. *M. Bünker*, Der liebe Gott und der Computer. »Godgames« als Anregungen für den RU, in: *Ulrich H. Körtner* und *Robert Schelander* (Hg.), Gottes Vorstellung

Metaebene sind Internet-Welten theologisch interessant; denn Internet und Cyberwelten bieten dem Menschen gottähnliche Kommunikations- und Seins-Möglichkeiten (multiple Persönlichkeit, Ubiquität, Allmachtsfantasie, Ewigkeit, Körperlosigkeit etc.).¹⁹

(5) Fantasyliteratur und Comics²⁰:

Der Umgang mit dem Bösen und das Thema Opfer verbinden die Trivalliteratur mit der Bibel: Harry Potter ist das rettende Kind für das Heil der Welt, für das sich seine Mutter geopfert hat. J.R.R. Tolkiens »Herr der Ringe« und vor allem C.S. Lewis' Narnia-Geschichten enthalten biblische Aspekte. Auch in den Comics von Batman, Spiderman u.a. finden sich religiöse und biblische Symbolsysteme; Comics generieren Sinnwelten durch mythische Erzählungen.²¹

(6) Fußballwelten²²

Auf der Textebene finden sich z.B. Gebete: »Schalke unser im Himmel, Du bist die auserkorene Mannschaft! Verteidigt werde Dein Name, dein Sieg komme, wie zu Hause, so auch auswärts ...«²³, auf der Ritualebene sind quasi liturgische Call- und Response-Gesänge der Fußballfans mit gottesdienstlicher Liturgie vergleichbar, – woran Du Dein Herz hängst, das ist dein Gott: Fußball Gott –, auf der Idolebene werden Fußball»götter« verehrt (»Wir glauben an den F.C. St. Pauli«)²⁴ (»Klinsi – erlöse uns!«²⁵), die Idole werden nach ihrem Glauben befragt (vgl.

gen. Die Frage nach Gott in religiösen Bildungsprozessen. Gottfried Adam zum 60. Geburtstag, Wien 1999, 93–103.

19 Gerd Buschmann, Cyb-Erlösung. Das Internet als theologische und religionspädagogische Herausforderung, DtPfrBl 103 (2003) H. 1, 12–16.

20 Frank Thomas Brinkmann, Comics und Religion. Das Medium der »Neunten Kunst« in der gegenwärtigen Deutungskultur, Stuttgart 1999; Jürgen Rath, Tolkiens Erben – neue Evangelisten? Zur Rezeption und Funktion christlicher Kultur in Fantasyliteratur, in: Artur R. Boelderl, Helmut Eder und Ansgar Kreuzer (Hg.), Zwischen Beautyfarm und Fußballplatz. Theologische Orte in der Populärkultur, Würzburg 2005, 162–182; Corinna Dahlgrün, Harry Potters Trivialreligiosität. Kritische religionspädagogische Anmerkungen zu einem Bestseller, PTh 90 (2001) 78–87.

21 Vgl. Umberto Eco, Der Mythos von Superman, in: Ders., Apokalyptiker und Integrierte. Zur kritischen Kritik der Massenkultur, Frankfurt a.M. 1984.

22 Ansgar Kreuzer, Wie gnädig ist der Fußballgott? Der Fußballplatz als religiöser Ort, in: Boelderl u.a., Zwischen Beautyfarm, 203–224; Franz-Josef Scheidhammer, Kicker, Kutten und Choräle. Fußball und Religion – eine Projektmappe, Mülheim/R. 2001.

23 Petra Wittmann, Andreas Reinert und Hartmut Rupp, Fußball ist unser Leben. Fußball und Religion. Fußball-Werkstatt für die Hauptschule Klasse 5–7, entwurf 1/2006, 38–41, 41.

24 Eckhard Kosanke, »Wir glauben an den F.C. Sankt Pauli«, in: entwurf 1/2006, 22–23.

25 Bild-Zeitung-Titel v. 23. Juli 2004.

Gerald Asamoahs oder Lucios Glaubensbekenntnisse)²⁶ oder bringen ihren Glauben ein (z.B. Bekreuzigung eines Spielers bei der Einwechslung oder nach dem Torerfolg).

3 Religionspädagogische Probleme im Umgang mit Popkultur

Bei der religionsdidaktischen Verwendung biblischer Versatzstücke aus der Popkultur ergeben sich auch Schwierigkeiten: 1) Mit der die Popkultur prägenden Körper-, Ekstase- und Lustbetonung hat eine in Teilen körperfeindliche christliche Tradition ihre Probleme. 2) Der spielerische, verfremdende und bricolageartige Umgang der Postmoderne²⁷ mit biblischer Tradition führt ggf. zum Blasphemie-Vorwurf christlicher Kreise. 3) Eine Allianz von »clerical correctness« konservativ-gutbürgerlicher wie linksintellektuell-ideologiekritischer Provenienz von Ratzinger-Päpsten bis Adorno-Jüngern prägt das kirchlich-bürgerlich-religionspädagogische Milieu und sucht die Unterscheidung von E- und U-Kultur zu konservieren. 4) Die wesentlich von Bildern geprägte Popkultur, die in ihrer bildbezogenen Synchronie die textbezogen-diachrone Gutenberg-Galaxie ablöst, stößt auf den Widerstand eines monotheistisch-bilderfeindlichen Christentums, das an einer einseitigen Wortbezogenheit wenig Bildkompetenz ausbringt.

4 Exempel: Werbung und Bibel(didaktik)

Hier soll das Verhältnis von Bibel(didaktik) und Popkultur exemplarisch beschränkt auf Werbung²⁸ erläutert werden. In fünffacher Weise werden biblische Motive in der Werbung verwendet:

(1) Werbung zitiert religiöse Begriffe oder Bilder oder spielt auf sie mit ironischer Brechung an. Durch den Tabubruch biblischer Formeln in profanem Kontext entsteht nicht nur Aufmerksamkeit; das Produkt vermag auch mit göttlicher Autorität zu sprechen (»Du sollst begehren deines Nächsten Marktanteil« / »Und fahre mich in Versuchung«).

(2) Eine kultische Präsentation tritt hinzu, die eine Aura des Überirdischen erzeugt (»Renault Clio – made in paradise« / Otto Kern Jeans: »paradise now«). Ironie liegt

26 Petra Wittmann, Andreas Reinert und Hartmut Rupp, Fußball ist unser Leben. Fußball und Religion. Fußball-Werkstatt für die Hauptschule Klasse 5–7, entwurf 1/2006, 38–41.

27 Vgl. Bernd Beuscher, Art. Postmoderne Moderne, LexRP 2, 1538–1543; Gerd Buschmann, Postmoderne als Herausforderung. Christentum in der Erlebnis- und Optionsgesellschaft, DtPfrBl 101 (2001) H. 1, 19–22.

28 Vgl. zu allen folgenden Beispielen Gerd Buschmann und Manfred L. Pirner, Werbung – Religion – Bildung. Kulturhermeneutische, theologische, medienpädagogische und religionspädagogische Perspektiven, Frankfurt a.M. 2003.

dieser Inszenierung fern; sie dient der Steigerung des Produkts durch eine Aura des Erhabenen.

(3) Die religiöse Inszenierung verheißt die Offenbarung des ganz Anderen und das Gefühl des Auserwähltseins. Das beworbene Produkt wird überhöht und mit dem Schein des Heiligen versehen, indem es remythisiert wird.

(4) Religion findet sich nicht mehr in der Werbung, sondern Werbung selbst wird zur Religion: Sinnsprüche drücken die Produktphilosophie aus und sollen Verheißungen erfüllten Lebens mit dem Produkt koppeln (»Glaube, find your world« – Peter Stuyvesant / »Wir glauben an die neue Generation« – VW / »Vertrauen ist der Anfang von allem« – Deutsche Bank).

(5) Die Skandalisierung von Werbung und die damit verbundene Brechung von Tabus, die in den 90er Jahren vor allem in der viel diskutierten Benetton-Campagne kulminierte.

Werbung verwendet nicht mehr nur christliche Motive; daneben treten zunehmend hinduistische und buddhistische Symbole, animistische und naturreligiöse, transreligiöse (z.B. Mandala, Adoranten-Haltung), schamanistische und matriachalische (z.B. Schlange). Denn der kriselnde christliche Monomythos erreicht in den postmodern-multikulturellen Gesellschaften nicht mehr die gesamte Breite der Konsumentenschaft. »Die heutigen Medien greifen auf nahezu alle mythologischen Wurzeln zurück und entwerfen zudem neue, gesellschaftsbezogene Mythen ... Die Mediengesellschaft bietet ein breites Angebot mythogener Stoffe, aus denen die Einzelnen Teile ihrer Identitätsfragmente zusammenstellen ... Spielfilme, Videoclips und insbesondere Werbung treten an die Stelle früherer Orte der »Sinnstiftung« (Kirche, Staat, Familie) ... Es hat den Anschein, als ob der Medienkultur die Funktion einer subtextuellen Ersatzreligion zukommt.«²⁹ »Gesucht werden neue (und in diesem Falle: alte) Werte, Rituale und Mythen, welche Verbindlichkeiten, Hoffnungen, Befürchtungen und auch Ängsten Gestalt(en) geben und damit die unübersichtlich gewordene Lebenspraxis in eine sinnstiftende Transzendenz einordnen.«³⁰ Medien und Werbung machen (Sinn-)Angebote und treten damit in Konkurrenz zur Kirche.

Biblische Symbolik bietet jedoch weiterhin ein breites Bildreservoir für die Werbung – allen voran das Paradies (Renault Clio, Bacardi Rum etc.) incl. Verführung und Schlange (HB-Werbung: »Offen für Verführer«) und die Erschaffung Adams (Sixtinische Kapelle: Ford Focus, Drum-Tabak, Samson-Tabak). Zum einen werden damit kulturelle Werte unserer Tradition mit dem Produkt in Verbindung gebracht, andererseits wird provozierend auf Kosten der Tradition oftmals eine witzige Pointe erzielt (z.B. durch die Skriptoposition, dass Nonnen erotisch konnotiert werden): der Tabubruch, das Erzielen von Reizen mittels der Kopplung sich eigentlich ausschließender Bild- und Gefühlsebenen, z.B. Priester und Laptop. Christliche Symbole werden angespielt, verbraucht und wieder neu zusammengesetzt.

29 Franz Josef Röll, *Mythische Bildmotive in der Werbung. Erkennen, analysieren, pädagogisch handhaben*, medien + erziehung 45/2001, 30–36, 30.

30 Jo Reichertz, *Religiöse (Vor)Bilder in der Werbung. Zu Anzeigen von Benetton, Kern und Diesel*, Medien praktisch 18 (1994) H. 2, 18–23, 23.

Werbung will Marken emotional konditionieren, mit der Markensymbolik sollen Gefühle verschmelzen (Marlboro: »Freiheit und Abenteuer«). Werbung veredelt Marken mit Gefühlen, verleiht ihnen einen psychologischen Mehrwert. Religiöse Symbole werden als ästhetische Accessoires genutzt. Dahinter zeigt sich die diffuse Sehnsucht nach einer kitschig-»heilen« und heiligen Welt und der Wunsch, dem Alltag eine Dimension des Außeralltäglichen zu verleihen. Die Aura der religiösen Symbole soll sich auf Produkt und Nutzer übertragen: Die Verbindung z.B. »von Michelangelos Erschaffung des Adams aus der Sixtinischen Kapelle und dem neuen Ford Focus stilisiert das Auto zu einer göttlichen Schöpfung, die mit Gottes genialem Schöpfergeist erfüllt ist.«³¹ So wird mit dem Produkt die Verheißung erfüllten Lebens verbunden. Kaufen wird zu einem religiösen Akt; z.B. wird so das Herren-Parfüm »Eternity« mit der tiefen Sehnsucht nach ewiger Liebe verbunden. Dinge der Welt umgeben sich mit religiöser Wertigkeit und religiösem Schein; Unheiliges scheint heilig – scheinheilig. Design und Schein werden wichtiger als Sein. Konsum wird zur Konfession. Das Produkt wird mit sakraler Weihe umgeben, wird wieder verzaubert in sakrale Säkularität; die Kultisierung des Produkts erhebt es in den Stand eines Sakraments mit der Zusage der Verwandlung in ein neues Sein. Werbung bietet Selbst- und Weltdeutungen; sie erscheint als medium salutis und wird zur Ersatzreligion. Werbungen für »Markenprodukte erfüllen dabei drei wesentliche religiöse Funktionen: Sie schaffen *Zugehörigkeit* zur Gemeinde derer, die das Produkt nutzen oder sich leisten können; sie schaffen *Erhebung*, weil sich das Produkt mit der Aura des Außeralltäglichen umgibt; und sie stehen für *Werte*, die mit dem Produkt assoziiert werden ...«³² »Das verunsicherte und entwertete Ich der Risikogesellschaft erscheint als vergewisserungsbedürftig. Die kulturelle Bedingung dafür, daß Waren mit Lebenswahrheiten und -werten verbunden werden, ist ein sich vielfach als bedroht erlebendes Ich.«³³

Mischungen aus religiöser Tradition und Modernität, die Skriptoposition von keusch und sündig, von heilig und profan etc. soll nicht nur verführen, sondern auch Aufmerksamkeit erzielen: das Ziel aller Werbung! Das Erscheinen biblischer Symbole in ungewöhnlichem Kontext irritiert, eignet sich als Blickfang. Werbung ist lustvoll und heiter, verknüpft mit dem Reiz des Verbotenen.

5 Bibeldidaktik und Popkultur

Religionspädagogik muss sich der Popkultur stellen wegen der expliziten Aufnahme religiöser Symbole und der impliziten Verarbeitung menschlicher Grundfragen (Angst, Leid, Sinn, Glück, Identität etc.).³⁴ Auch ist Popkultur, z.B. Werbung, Spiegel des Zeitgeistes: »So ist die Symbol-

31 Hartmut Rupp, Religion im Alltag, GILern 15/2000, 106–118; 116.

32 Michael Nüchtern, Die (un)heimliche Sehnsucht nach Religiösem, Stuttgart 1998, 57.

33 Nüchtern, Die (un)heimliche Sehnsucht, 65.

34 Vgl. Manfred L. Pirner, Symbolische Kommunikation gibt zu lernen. Aspekte einer medienpädagogisch relevanten religionspädagogischen Symboldidaktik, in: Jürgen Belgrad und Horst Niesyto (Hg.), Symbol – Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten, Hohengehren 2001, 86–93.

welt der Werbung immer auch ein Spiegelbild jener psychischen Befindlichkeit, in der sich die Menschen eines Landes, einer Region oder eines ganz bestimmten Sozialsegmentes gerade befinden.«³⁵

Es ergibt sich die Doppel-Aufgabe von Kulturhermeneutik und -kritik: religiöse Symbolik wahrnehmen und lesen lernen (*Religion in Werbung*), aber auch die grundsätzlich religionsäquivalente Durchprägung von Werbung erfassen (*Werbung als Religion*); denn auch die Postmoderne bedarf religiöser und mythosähnlicher Grundmuster, die »den Grundbedürfnissen der in dieser Kultur lebenden Individuen entgegenkommen.«³⁶ Zum anderen bedarf *Religion in der Werbung* und *Werbung als Religion* der kulturkritischen Begleitung aus christlicher Perspektive.

Dr. Gerd Buschmann ist Akademischer Oberrat für Evangelische Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

35 Harald Jeschke, *Die Werbung und ihre Symbolsprache*, Jugend und Kirche 22 (1988/89) H. 2, 26–29; 29.

36 Jeschke, *Die Werbung*, 29.

Ein Bild von Bedeutung ≠ (Modernes Theater und Bibel

1 Ortung

Im Rahmen der Vermittlung von Tradition und Kultur ist der Versuch von modernem Theater und Bibel – noch – ein Experiment. Die folgenden Überlegungen sind angeregt durch Seminare in Zusammenarbeit mit dem Theater und eine Arbeitsgemeinschaft »Religiöse Dimensionen auf dem Theater« mit Theologiestudierenden und angehenden Religionslehrerinnen und Religionslehrern in Halle an der Saale. Neben der Lektüre von Bühnenstücken haben wir Texte gegenwärtiger Regisseure und Dramaturgen gelesen, Theatervorstellungen besucht, mit Theaterleuten diskutiert. In der Erfahrung der religiösen Dimensionen und Potenziale eines modernen Theaters, das sich bewusst abgrenzt vom bloßen Kommerztheater, können sich öffentliche Sprachorte für das, was »uns unbedingt angeht« (Paul Tillich), erschließen. Können Brückenorte entstehen, die »produktive Beziehungen zwischen Kirche, individueller Religion und der Öffentlichkeit«¹ ermöglichen. Kann im Lernen von Religion eine Offenheit erfahren und – neu – gewagt werden, die »auf den Grund« geht. Können Bilder Gestalt finden und – wieder – gefunden werden, die von Bedeutung sind.

2 Bedeutung als Prozess

Der evangelische Theologe Henning Luther hat den Begriff Inszenierung als Modell der Kommunikation in der Spätmoderne geprägt für den Versuch, biblische Texte und Texte der Welt miteinander ins Spiel zu bringen.² Die Kommunikation von Bibel und modernem Theater könnte hier anschließen. Die Herausforderung dieses Gedankens liegt darin, dass »von einem Verständnis der Auslegung nach dem Repräsentationsmodell der Bedeutung«³ Abschied genommen wird. Bedeutung ist nicht länger als etwas verstanden, was »hinter (oder tief innen) in den Sätzen der

1 *Friedrich Schweitzer*, Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh 2003, 173, vgl. auch 173ff.

2 Vgl. *Henning Luther*, Frech achtet die Liebe das Kleine. Biblische Texte in Szene setzen. Spätmoderne Predigten, Stuttgart 1991, 13.

3 Ebd., 11.

Sprache steckt«, sondern als etwas, »das sich ereignet«, indem unterschiedliche Texte aufeinander stoßen, »in Kontexte geraten« und so allererst »Bedeutung prozessuieren«. Nicht im Akt der Identifizierung, sondern im Aufeinandertreffen des Verschiedenen »erwächst der ›fruchtbare Moment‹ neuer, kreativer Bedeutung, die nicht nur das Bekannte, also Stereotypen, rekapituliert.«⁴

3 Das Medium Theater

»Unter ästhetischen Sprach-Werken« ist das Theater »das einzige, das nicht zu mir, sondern zu uns spricht«, »statt zum einsamen Entziffern zum gemeinsamen Erfahren erdacht.«⁵ Gemeinsam – das heißt auch »den medialen Tendenzen der heutigen Zeit radikal entgegen.«⁶ Auf dem Theater spielen Menschen für Menschen Menschen – jeden Abend neu – einen Text. Für jedes Drama gilt das »Grund-Paradoxon der Gattung: Das Werk überlebt in den tradierten ... Buchstaben des Autors – doch es lebt in Wort und Bewegung, Geist und Körper seiner ... Interpreten.«⁷ Theater ist Verkörperung eines geistigen Lebens auf der Bühne. Darum legt Andrea Breth, Regisseurin zunächst in Berlin, heute an der Burg in Wien, großen Wert auf Konzentration und den genauen Umgang mit den Texten, im Bewusstsein, dass dies »heute als Zeit raubend und nicht ›zeitgemäß‹ empfunden«⁸ wird. Darum ist dem umstrittenen deutsch-englischen Regisseur Peter Zadek⁹ wichtig, »dass die Zuschauer sich erst einmal mit dem Text auseinandersetzen, dass sie ihn hören und den Rhythmus spüren.«¹⁰ Theater heißt nachdenken. Theater zielt auf ein »größeres Empfinden.«¹¹ Theater ist eine »gemeinsame Reise ins Ungewisse.«¹²

4 Ebd.

5 Ivan Nagel, *Drama und Theater. Von Shakespeare bis Jelinek*, Wien 2006, 11f.

6 Peter Stein, in: *Herbert Mainusch, Regie und Interpretation. Gespräche mit Regisseuren*, München 1989, 115.

7 Nagel, *Drama*, 12.

8 Klaus Dermutz (Hg.), Andrea Breth. *Der Augenblick der Liebe* (Edition Burgtheater 6), Salzburg u.a. 2004, 21.

9 Die jüdische Familie ist 1933 nach England emigriert. Zadek hat nach 1958 wieder begonnen, in Deutschland zu inszenieren mit Bochum (1972–1975) und Hamburg (1985–1989) als entscheidenden Stationen.

10 Peter Zadek, *Menschen. Löwen. Adler. Rebhühner*. Theaterregie, Köln 2003, 22.

11 Ivan Nagel, in: CD, Roger Willemsen, *Das Bühnengespräch mit Ivan Nagel*. Live-Mitschnitt aus dem Deutschen Schauspielhaus in Hamburg vom 16. November 2000.

12 Peter Zadek, *Das wilde Ufer*. Ein Theaterbuch, Köln 1990, 1994, 15.

4 Sprache gegen die Dunkelheit

Kann ein Mensch gut sein – in den Bedingungen, unter denen er lebt, kann ein Mensch sich verletzbar für andere machen, ohne selbst darin unterzugehen? Diese Frage beschäftigt nicht allein das epische Theater in Halle. (Episch – das heißt heute Dialog, wie von Christa Wolf zu lernen ist, das setzt die Ansprechbarkeit des Menschen voraus, seine Freiheit, wachsam zu sein, seine Kraft, auch den »schmerzhaften Punkten« nicht auszuweichen und darin »offener, selbständiger, angstfreier, toleranter«¹³ und vor allem sensibler zu werden.) Diese Frage beschäftigt auch gerade junge Menschen, die nicht so hedonistisch sind, wie ihnen oft unterstellt wird.¹⁴ »Der gute Mensch von Sezuan«, das ist die Botschaft vom Scheitern dieser Kraft und doch auf dem Theater der Versuch, gerade darin einen Ort des Nachdenkens, Miteinandersprechens zu eröffnen. Im widerständigen Mit-Empfinden mit jener Frau, »die halbnackt dasteht«, die es wagt, schutzlos zu sein, und daran scheitert, erwächst Sprache gegen Stummheit und Sich-Verschließen, gegen die Dunkelheit.

Hätte es eine andere Möglichkeit gegeben? Religionsunterricht geht nicht auf im Ethikunterricht, auf der Bühne, gerade auch in einem heute an epische Tradition anknüpfenden Stück, eröffnet sich im Dialog mit der Bibel vielleicht ein ganz anderer Horizont: »Es ist noch nicht erschienen, was wir sein werden« (1 Joh 3,2). Ausdruck für eine religiöse Dimension, die nicht erst zugetragen werden muss, sondern da ist. Gerade in seinem Scheitern will der gute Mensch von Sezuan dem Menschen geben, »was des Menschen ist« und was doch »noch nicht erschienen ist« – im Vertrauen darauf, dass »in allen Menschen ... mehr ›da‹«¹⁵ ist, als sie selbst und ihre Umgebung wissen. Das biblische Wort von der unverlierbaren Identität jedes Menschen radikalisiert die Wahrnehmung und ist doch zugleich ein Gegenwort. Es hat ein Gesicht, einen Körper, vielleicht nicht nur jener Frau, vielleicht nimmt dieses Wort auch eigene Kämpfe auf, Ängste, Erfahrungen, die im Schutz der Figur Sprache finden mögen. Die Begründung dieser Hoffnung im Gespräch mit den Schauspielern mag die Grenze markieren. Aber wo in wahrhafter Kommunikation die Wunden lebendigen Lebens offen gehalten werden, haben Menschen miteinander an einer Wahrheit teil, die größer ist als sie selbst, auch wenn sie dieses nicht explizit benennen.

13 Christa Wolf, zit. in: Theresa Hörnigk, Christa Wolf, Berlin 1989, 10.

14 Vgl. das Ergebnis neuerer Interviewstudien, in denen »Jugendliche ... von ihrem Wunsch« sprechen, »ein ›guter Mensch‹ zu werden.« (D)ass Angehörige der so genannten hedonistischen Generation ein so deutlich nicht-egoistisches oder selbstzentriertes Ziel für sich in Anspruch nehmen, mag erstaunen. »Noch überraschender war, wie wichtig ihnen dieses Ziel als übergreifende Ausrichtung für ihr persönliches Leben zu sein schien« (Schweitzer, Lebenszyklus, 84).

15 Johannes R. Becher, in: Christa Wolf, Die Dimension des Autors. Essays und Aufsätze, Reden und Gespräche 1959–1985, Bd. 1, West-Berlin 1987, Frankfurt a.M. 1990, 18.

5 Unter dem »Tor der Unruhe«

Der in Paris arbeitende englische Regisseur Peter Brook stellt diese Frage explizit: Kann das Theater bei unserer Suche nach Wahrheit helfen?¹⁶ Das heißt: Kann auf der Bühne eine unsichtbare Welt erscheinen? In der Herausforderung durch diese Dimension, nach der jeder Mensch auf der Suche ist, spricht Brook vom »heiligen« Theater. Er begegnet ihr durch die Auseinandersetzung mit einem fremden Stoff. Durch das Wagnis des »leeren Raums«, der nackten Bühne. Das betrifft nicht nur das äußere Bühnenbild: Wann habe ich das »Recht«, mir »absolut sicher zu sein«, und wann muss »die einzige wahrhaftige Haltung die einer offenen Frage sein?«¹⁷ Der »Schrecken« vor der Leere darf nicht vorschnell aufgefangen werden durch »die beruhigende« Idee, das schnelle »fertige, rettende« Verständnis. Eine Gefahr des »tödliche(n) Theater(s)«, die Brook in uns allen lauern sieht. Aber Hamlet ist nicht »wie ich«¹⁸. Die »eigene Alltagserfahrung« kann nicht allein als »Grundlage für ein Verständnis dienen«¹⁹. Wer auf der Suche nach Wahrheit ist, muss nach Brook allem »Reduktionismus«²⁰ wehren, jenem »schleichende(n) Gift«, das »in einen großen Teil unseres gesellschaftlichen Lebens eingedrungen«²¹ ist. Das all jene Dimensionen, die ein Unbekanntes, ein »Geheimnis umfassen«, reduzieren will. Die das Geheimnis der Wahrnehmung des Hamlet: »Mein Vater, ich sehe meinen Vater – / Horatio: Wo? / Hamlet: Im Auge meines Geistes, Horatio« »auf Normalmaß zu stützen«²² versucht. Aber die Frage, die nach Brook hier aufbricht und die sich durch das gesamte Stück zieht, ist die Frage: Was ist Illusion? Was ist wirklich? Was ist der Geist, der das Leben bestimmt? Keine Fragen einer Sonderwelt, sondern Fragen, die alles andere lebendige und gelebte Leben in ihrem Kern berühren. Jemand, den diese Fragen beschäftigen und aufwühlen, sieht sich »gezwungen ... auch alle anderen Aspekte des Lebens zu hinterfragen.«²³ In diesem Sinne wollen Brooks Inszenierungen »einen unverkennbaren Hunger oder Durst hervorrufen«²⁴. In diesem Sinne sucht Brook ein Bild, das übrig bleibt, das

16 Zum Folgenden vgl. ausführlich: *Anne M. Steinmeier*, Schöpfungsräume, Gütersloh 2003, 62ff.

17 *Peter Brook*, Evokation Shakespeare. Vortrag, gehalten am 11. Mai 1996 in der Berliner Schaubühne, in: *Ders.*, Vergessen Sie Shakespeare, Berlin ²1999, 7–42, 40.

18 *Peter Brook*, Vergessen Sie Shakespeare, in: *Ders.*, Vergessen Sie Shakespeare, Berlin ²1999, 43–53, 47.

19 Ebd., 45.

20 Ebd., 44f.

21 Ebd., 44.

22 Ebd., 45.

23 *Brook*, Evokation, 35.

24 Ebd., 195.

mitgeht, zum »Ereignis« wird, »eine Spur« »in die Erinnerung« »brennt«²⁵. Ein Bild von Bedeutung.

Neben seinem Hamlet an den bouffes du nord in Paris 2001 ist ein solches Bild, zuletzt in Berlin im Sommer 2006, die bis zum Hals im Sand eingegrabene Winnie in Samuel Becketts »Glückliche Tage«²⁶, ein Stück von beinahe prophetischer Dimension. Winnie ist »Komplizin ihres eigenen Schicksals. Sie verlangt nicht, dass man sie befreie. Sie kämpft nicht gegen Gott. Sie hat sich durch und durch ... angepasst«²⁷. Ihr Optimismus ist kein Mut, ist keine Tugend; er macht sie blind. »Nur fetzenweise wird sie sich darüber klar.«²⁸ »Unser fortgesetzter Wunsch nach Optimismus«, erkennt Brook, »ist unsere schlimmste Ausflucht.«²⁹ Weil er uns unberührbar macht. So wie Winnie am Ende nicht einmal die Hand von Willie wahrnimmt. »Wenn nur die Momente der Wahrheit andauern könnten ...«³⁰

Vielleicht lassen sich von Brook her prophetische und apokalyptische Bilder der Bibel als »Tor der Unruhe« neu entdecken, durch die sich eine Tür auftun und die Wahrnehmung verändern kann. Unter dem Stichwort dekonstruktiver Bibellektüre wird das Fremde der Bibel wieder als Chance eines Zugangs, als Weg, Bilder von Bedeutung zu finden, diskutiert.³¹ Ein Fremdes aber, das nicht einfach »dasteht«, sondern das erst in einer »schräge(n) Lektüre« entdeckt wird, wie Jörg Seip, katholischer Priester und Praktischer Theologe formuliert: »im Aufzeigen der Uneindeutigkeit, der inneren Widersprüche«³², im Aufdecken der »Wunden« eines Textes.³³ Das ist nur möglich, wenn Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Wahrnehmungen, Fragen unverstellt und ungebrochen einbringen können, gerade auch in eigenen Gestaltungen, in denen sie im Horizont der eigenen Fragen Texte inszenieren. Einen Text als Drama vielleicht zu schreiben,³⁴ gibt die Möglichkeit, in der Gestaltung als einem wesentlich offenen Sprachraum das Brüchige nicht zu glätten, das Widerstreitende nebeneinander stehen zu lassen. Nur von diesem offenen Sprachraum kann erfahrbar werden, was Ulrich Kropač als »reziproke Dekonstruktion« zwischen Text und Lesenden beschreibt.³⁵ »(M)it

25 Peter Brook, *Der leere Raum*, Berlin³ 1997, 200.

26 Die Premiere in deutscher Sprache fand in Basel 2003 statt.

27 Peter Brook, *Ja sagen zum Morast*, Programmheft: Samuel Beckett, *Glückliche Tage*. Weltpremiere, Kaserne Basel, 20.3.–5.4. 2003.

28 Ebd.

29 www.gianotti.ch/Inszenierungen/Archiv_1981-1986/Gluckliche_Tage/gluckliche_tag.

30 Brook, Programmheft: *Glückliche Tage*.

31 Z.B. Mirjam und Ruben Zimmermann, »Hermeneutische Kompetenz« und Bibeldidaktik. Durch Unverständnis das Verstehen lernen, *GiLern* 20 (2005) 72–87.

32 Jörg Seip, »Ich lese gerade wieder ...«. Die vielerlei Lektüren eines Predigers, *LS* 55 (2004) 82–90, 85.

33 Vgl. Ebd., 86.

34 Vgl. Seips Lektüre von Gen 32, Gen 11 und Ps 139 in: Seip, »Ich lese«, 84ff.

35 Vgl. Ulrich Kropač, *Bibelarbeit als Dekonstruktion*. Neue Perspektiven für das biblische Lernen, *KatBl* 128 (2003) 269–174; ders., *Dekonstruktion*. Ein neuer reli-

einem biblischen Text«, so Seip, »kann ruppig, entstellend, kämpfend umgegangen werden: Formal gesehen gelangt man so zu einem wörtlichen Lesen, das eben nicht fundamentalistisch ist: es ist die andere Art, wörtlich zu lesen und sie ist nicht angewöhnt.«³⁶ Ernst genommen aber, das ist mir wichtig zu ergänzen, wird eine solche »nicht angewöhnte Lektüre« auch und gerade jenen »Fragen, Gefühlen, Erfahrungen und manchmal diffusen Sehnsüchten« der Schülerinnen und Schüler Raum geben, die in ihrer Seele lebendig und voller Bedeutung sind, vielleicht erst in Umrissen, vielleicht erst noch mehr fühlbar als in Worten fassbar. Das bedeutet, wie Friedrich Schweitzer formuliert, die Herausforderung, »zu wirklichen Dialogpartnern für heutige Jugendliche (zu) werden, was die Offenheit für Fragen einschließt, auf die wir keine fertigen Antworten haben (Warum gibt es das Böse in der Welt?) oder bei denen es uns sogar an einer geeigneten Sprache fehlt.« Wenn das nicht gelingt, »wird die Kluft zwischen Kirche und persönlicher Religion oder Spiritualität immer größer werden.«³⁷

Das gilt auch schon für Kinder in der Grundschule: Soeben sind Bühnenstücke für Kinder im Alter von sechs bis acht Jahren erschienen, die die Frage stellen: »Wer oder was ist Gott?«³⁸ »An der Arche um acht« nimmt die »Wunde« der biblischen Geschichte auf, dass nur zwei Tiere von jeder Art auf die Arche mitgenommen werden. Drei Freunde, die Pinguine, können das nicht annehmen. Handelt Gott so, dass er ihren Freund vergisst und ertrinken lässt? Gibt es Gott überhaupt? Sie nehmen schließlich in aller Eile ihren dritten Freund im Koffer als blinden Passagier mit. Die Taube, die ihn entdeckt, merkt erst spät, beinahe nach der »Reise«, dass sie über all der Mühe der Organisation für Noah ihren Freund zurückgelassen hat. Die offenen Fragen nach Gott finden sich im letzten Bild wieder: »Der erste Pinguin«, der zugleich wie die beiden anderen »zu viel«, »überflüssig« war, »kommt zurück, weckt vorsichtig die Taube, sie schlägt die Augen auf und gibt dem Pinguin einen langen Kuss. Plötzlich halten sie inne und starren beide verlegen in den Zuschauerraum. Die Taube schließt rasch den Vorhang.«³⁹

gionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip, RPädB 48 (2002) 3–18. Die präzise Verhältnisbestimmung zu Jacques Derrida kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden.

36 Seip, »Ich lese«, 86.

37 Schweitzer, Lebenszyklus, 85f.

38 Rudolf Herfurtnner, Ulrich Hub, Kristo Šagor, Friedrich Karl Waechter und Ulrich Zaum, Spielplatz. Fünf Theaterstücke über Gott, Frankfurt a.M. 2006, 217f: »Ausgangspunkt für diese Idee war, dass es mit der langsam wachsenden Wahrnehmung der Welt zur Entwicklung eines Kindes gehört, die Frage nach dem Warum und Woher, nach einem Zusammenhang, nach einer Richtung, nach Sinn oder Gott zu stellen, und dass es nur ganz wenige Stücke gibt, die diesen Entwicklungsschritt des Kindes begleiten.«

39 Ulrich Hub, An der Arche um acht, in: Herfurtnner u.a., Spielplatz, 45–91, 91.

6 Passage

Die Inszenierung des Stückes »Kindertransport« durch einen Schüler von Peter Zadek in Halle⁴⁰ erzählt am Beispiel einer Familie vom Rettungsversuch jüdischer Kinder im Zweiten Weltkrieg. Eine Mutter gibt ihre Tochter nach England, um sie vor den Nazis zu retten. Das geschieht ohne Sprache, ohne Erklärung. Das Mädchen wächst in der anderen Familie auf, das Heimweh wird weniger, irgendwann beginnt sie zu vergessen. Jahre nach dem Krieg kommt es zu einer Wiederbegegnung: Die Tochter erinnert sich, der Schmerz und die Verletzung, das wie verschüttete Gefühl des Verstoßenseins kehrt zurück, wird bewusst, stärker als je zuvor. Mutter und Tochter können nicht mehr miteinander sprechen. Das Stück endet im Schweigen.

Das Unaushaltbare, Nichtversöhnte, das nicht einfach zu verändern ist, hat die Menschen im Theater tief berührt, alte und junge gleichermaßen. Was berührt hat, ist die Wahrheit der Figuren. Theater geht »auf den Grund«. Das ist das Interesse des Theaters Zadeks, sein Interesse am Leben, das »aus unlösbaren Gegensätzen«⁴¹ besteht, auf »tausend Umwege« führt, bis der Mensch »sein echtes Wesen, das Innen, seine Seele«⁴² findet. Eine Inszenierung wie diese nimmt die Zuschauer in Prozesse der Dynamik der Seele hinein. Gerade auch junge Menschen. Theater ist Erfahrung der Passage.

Dabei erlaubt die Inszenierung zugleich Distanz. In der Figur können die Widersprüche, das Chaos eine Gestalt finden. Das ist eine gleichsam liturgische Kraft. Lässt sich auch die Bibel – wieder – in dieser religiösen Kraft erschließen? Die Bibel ist kein Traktat, kein Lehrsatz, sondern voller Erzählung. Jene Deutung am Ende der Josephsgeschichte – »Ihr gedachtet es böse mit mir zu machen, aber Gott gedachte es gut zu machen« (Gen 50, 20) – verlangt den Durchgang durch die »Kampfzonen«⁴³ des langen Weges der Erzählung. Im Kampf Jakobs in der Nacht ist nicht klar, was am Morgen sein wird. In diesem Sinne kann man mit Schülerinnen und Schülern vielleicht darüber ins Gespräch kommen, dass der Glaube an Gott nicht ist ohne die Prozesse, ohne die »Erfahrung des Durchgangs durch die unlösbaren Widersprüche unserer Existenz«⁴⁴. Es ist offen, ob es gut wird. Das ist die religiöse Frage.

40 Das Stück ist 2003 von Harald Fuhrmann inszeniert worden.

41 Mechthild Lange, Peter Zadek, in: Claudia Balk (Hg.), Regie im Theater, Frankfurt a.M. 1989, 56.

42 Zadek, Das wilde Ufer, 109.

43 Vgl. den Titel einer Ausstellung von Menschenbildern der ehemaligen Bühnen- und heute in Berlin arbeitenden freien Malerin Xenia Hausner: *Xenia Hausner*, Kampfzone, Käthe-Kollwitz-Museum, Berlin, Staatliches Russisches Museum, St. Petersburg, Forum Gallery, New York 2000.

44 Vgl. Klaus Bachler und Klaus Dermutz (Hg.), Die Außenseiter-Welten des Peter Zadek (Edition Burgtheater 1), Salzburg u.a. 2001, 109.

7 Ein »Augenblick der Liebe«

Allein in dieser Verwundbarkeit ist zu finden, was im Theater bei Andrea Breth als »Augenblick der Liebe« aufscheint. Sie formuliert explizit: »(W)enn man nicht mehr nachvollziehen kann, dass der Mensch im Bündnis mit Gott steht, dann muss man die Finger von dem Stück (Tschechow, Onkel Wanja) lassen.«⁴⁵ Das Stück stellt die Sinnfrage, verbunden mit der Frage: Was ist Arbeit? »Es gibt bei allen Figuren« in diesem Stück »ein Begehren nach Leben«, ein Begehren, das, wenn es sich nicht erfüllt, Menschen zu »graue(n) Flecken« werden lässt.⁴⁶ Das Stück wird durch einen Gegentext mehrfach unterbrochen: »Ein Knecht, der zu Beginn, zwischen den Akten und am Ende wie ein in sich gekehrter Wanderer durch die Aufführung geht, erzählt immer wieder ein Gleichnis aus dem Neuen Testament: das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg. Die Letzten werden die Ersten, und die Ersten werden die Letzten sein.«⁴⁷ Dieses Gleichnis steht als Gegentext zu dem, was das Stück erzählt: dass sich die Menschen in Vereinsamung nur für sich selbst, im schleichenden Zerfall aller Solidarität, in zerstörerischer Angst unterwegs verlieren. In der wie ein Ritual das Schauspiel unterbrechenden Wiederholung des biblischen Textes wird eine andere Dimension offen gehalten, die dann im Schauspiel selbst Ausdruck findet: Die Sinnlosigkeit wird plötzlich durchbrochen und die verlorene Zeit wie in einem Gefäß gehalten, als der Arzt Astrow die Amme fragt, »was wohl die Menschen in ein- oder zweihundert Jahren von ihnen denken werden. Die Menschen werden nicht an uns denken, erwidert die Amme ruhig, aber Gott wird es tun.«⁴⁸ Theater als Zeit, um nachzudenken. Am Ende »werden von allen Akteuren Tische in den Innenraum geschoben, auf denen Kerzen brennen. Gegen die Verfinsterung der Welt ... Kerzen.«⁴⁹ »(Ü)ber allem ist immer das ›Trotzdem‹.«⁵⁰

Was hier mit den Gegenworten aus dem Neuen Testament inszeniert wird, formuliert Breth in Goethes *Stella* als den »dritten Blick«, die Beobachtung einer Handlung unter einem dritten Auge. Eine Perspektive, in der sie die Figuren als Lernende begreift. »Alle Figuren sind Lernende ... Das Lernen ist das Interessante, das Nachdenken, das Befragen, das Sich-mitteilen-Können ... Dramatische Kräche« kennen ja wir alle, »das ist außerordentlich undramatisch.«⁵¹ »(D)as müssen wir nicht im Theater angucken. Wir wollen wissen, was es bedeutet, wenn der Dritte anwesend ist und einen Blick auf die Begegnung hat. Wie sieht dann eine solche Begegnung aus? Was

45 Breth, in: *Die Zeit* v. 22.10.1998, zit. in: Dermutz, Andrea Breth, 120.

46 Ebd., 125.

47 Ebd., 122.

48 Ebd.

49 Ebd., 124.

50 Ebd., 133.

51 Ebd., 27.

heißt es dann, eine Hand zu reichen oder eine Berührung zu wagen?« Über diesen Blick des »Dritten« »verändert sich alles«. ⁵²

Kommen die Jugendlichen im Religionsunterricht mit ihrem »Begehren nach Leben« vor? Mit ihren eigenen Vorstellungen, ihren Fragen und Sorgen um Arbeit und Sinn, in ihrer Angst auch, in diesen Zeiten »ein grauer Flecken zu werden«? Sind sie Lernende des Lebens und der Liebe? Gibt es Raum, nachdenken zu können, zu spielen, zu experimentieren? Gibt es Raum, um sich wirklich mitzuteilen? Wieweit wagen wir, als Lehrende selbst, wirklich offene, also auch experimentierende, Lernende zu sein? Lassen wir uns im Unterrichten von Religion auf noch nicht bekannte, unausgeschöpfte Möglichkeiten von Leben und Erkennen mit Anderen zusammen, Schülerinnen und Schülern, ein? Möglichkeiten, in denen das Drama des »dritten Blicks« eines biblischen Wortes »probiert« wird (wie man auf dem Theater sagt)? Der »dritte Blick« ist kein Stoff, er ist eine andere Perspektive, aber er ist lebendig in biblischen Texten, die zu entdecken sind. Aus denen vielleicht für Schülerinnen und Schüler Gegentexte und Sinnräume erwachsen können, denen sie für ihr Leben glauben, die sie selbst wollen. Die ihnen »trotzdem« Perspektiven geben.

Das führt auf die Bedeutung von literarischer Erzählung für die religiöse Erfahrung überhaupt zurück.

8 Das »alte Thema der Teilhabe« ⁵³

Die Bedeutung der Erzählung liegt in der Erinnerung an die größere Sprache. In ihrer anderen Bejahung, die die Widersprüche nicht auflöst. In ihrer »größeren Empfindung« ⁵⁴. Denn was Not tut, erinnert Ivan Nagel, ehemaliger Intendant des Schauspielhauses in Hamburg, der aus seiner Geschichte Verfolgung bis in die Verleugnung seiner eigenen Existenz kennt, ist, »sich mit Erfahrung abzugeben: mit eigener und fremder Erfahrung.« ⁵⁵ Das ist das Potenzial der Erzählung. »Wer wären wir, wenn wir uns selbst nicht – wenigstens zeitweise – vergessen könnten ..., wenn wir nicht lernen könnten ..., wenn wir nicht etwas anderes werden könnten, als wir sind?«, hat Susan Sontag gefragt. ⁵⁶

⁵² Ebd., 30.

⁵³ Paul Ricœur, *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud*, Frankfurt a.M. 1969, 45.

⁵⁴ Nagel, in: Willemsen, *Das Bühnengespräch*.

⁵⁵ Ivan Nagel, *Streitschriften. Politik. Kulturpolitik. Theaterpolitik 1957–2001*, Berlin 2001, 68.

⁵⁶ Susan Sontag, Dankesrede, in: *Friedenspreis des Deutschen Buchhandels. Susan Sontag. Ansprachen aus Anlass der Verleihung*, Frankfurt a.M. 2003, 43–60, 56.

Die Bedeutung der Erzählung liegt in der Erinnerung an ein »Menschsein im Werden«⁵⁷. Eine Erinnerung, die progressiv zurückgeht. Sie setzt voraus, was der französisch-amerikanische Philosoph Paul Ricœur als zweite Naivität bezeichnet hat. Nach dem Verlust kindlicher Glaubensvorstellungen und durch den Bildersturz von nicht mehr tragenden Lebens- und Trostbildern hindurch können Menschen nur erwachsen werden und ihr Leben – immer wieder auch – neu finden und neu aneignen, wenn auch Bilder, Gestalten, Symbole neu gefunden werden, in denen Sinn erarbeitet und zugleich neu empfangen wird. »Ich, der Leser«, die Spielerin, der Zuschauer, »finde mich nur, indem ich mich verliere.«⁵⁸ Im Medium der symbolischen Welt vermag eine Erzählung in »imaginative ... Veränderungen« zu bringen.⁵⁹ Können junge Menschen sich selbst als andere erfahren, gemeinsam probieren und verstehen. Werden »wie die Kinder« (Mt 18,3) bedeutet darum nicht infantile Regression, sondern erschließt die Fähigkeit der Imagination, die Freiheit der Phantasie, der anderen Empfindung. Und darum auch die Freiheit anzufangen und zu verändern. Erzählungen können so die Bühne öffnen für ein Sich-Neu-Verstehen im Medium der anderen symbolischen Welt, der literarischen Erzählungen, der Erzählungen auf dem Theater und der Erzählungen der Bibel. Auf einen »Entwurf von Welt« hin, »die ich bewohnen kann«⁶⁰. Im Wagnis der Inszenierung, im Spiel und im gemeinsamen radikal offenen Nachdenken auf den wechselnden Bühnen, unter dem »dritten Blick«, kann Religionsunterricht zu solchem Entwurf bilden.

Dr. Anne Steinmeier ist Professorin für Praktische Theologie an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

57 Vgl. den Titel des Buches von Eilert Herms, *Menschsein im Werden*. Studien zu Schleiermacher, Tübingen 2003.

58 Paul Ricœur, *Philosophische und theologische Hermeneutik*, in: Ders. und Eberhard Jüngel, *Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache* (EvTh; Sonderheft), München 1974, 33.

59 Ricœur, *Philosophische und theologische Hermeneutik*, 33.

60 Ebd., 32.

Bibel und Neue Musik

1 Ein-Stimmung

»Die Musica ist eine schöne herrliche Gabe Gottes und nahe der Theologie ... Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen, denn sie macht feine geschickte Leute«

(Luther, WA, Tischreden No. 968).

Diese Aussage Luthers führt treffend in unser Thema ein: Zum einen geht sie von einem engen Verhältnis zwischen Musik und Theologie aus. Zum anderen spielt sie auf die Bedeutung der Musik in (pädagogischen) Vermittlungsprozessen an.

Die Religionspädagogin Lindner weist auf die gemeinsame zentrale Herausforderung von Musik und Religion hin: Beide müssen übersetzt werden; beide müssen auf die Lebenswelt der Menschen bezogen und interpretiert werden.¹ »Wenn wir«, so schreiben Daniel Barenboim und Edward W. Said, »über Musik reden, dann sprechen wir stets davon, welche Wirkung sie auf uns ausübt, nicht aber von ihr selbst. Das ist nicht anders als in unserem Verhältnis zu Gott. Über Gott ... können wir nicht reden, wir können höchstens über unsere Reaktion auf ihn reden.«² So kann die Musik als eine »ästhetische Brücke zwischen Alltagserfahrung und Religion«³ somit nicht nur mediale, sondern auch inhaltliche Funktionen im Unterricht übernehmen.

2 Vorspiel

2.1 Musik, Religion und Bibel

Musik und Religion sind beide von ihrem Ursprung und ihrer Entwicklung her universale Menschheitsphänomene. Religion hat in allen Kultu-

1 Vgl. Heike Lindner, »Wer Ohren hat zu hören, der höre!«, KatBl 130 (2005) 394–399, hier: 396.

2 Daniel Barenboim und Edward W. Said, Parallelen und Paradoxien. Über Musik und Gesellschaft, Berlin 2004, 167.

3 Heike Lindner, Musik im Religionsunterricht. Mit didaktischen Entfaltungen und Beispielen für die Schulpraxis, Münster 2003, 151.

ren einen – wenn auch sehr unterschiedlichen – Ausdruck in der Musik gefunden. »Kulturgeschichtlich gesehen hat ... die Musik von ihrem Ursprung her kultisch-religiöse Funktion: Klangsinnlichkeit und Spiritualität verbinden sich beim Hören und Musizieren miteinander.«⁴ Der Blick in die Musikgeschichte zeigt aber, dass Musik immer auch ambivalent ist und bleibt: Musik kann Ausdruck höchster Emotion sein, kann ebenfalls Ausdruck künstlerischer Gestaltung sein und schließlich auch »Ausdruck, Hinweis und Hinführung zur Transzendenz, zum Göttlichen sein.«⁵

Musik und Bibel gehen seit Jahrhunderten immer wieder zahlreiche Verbindungen ein. Remmert listet in seinem 1996 erschienen Verzeichnis »Bibeltexte in der Musik« über 3000 Verweise auf.⁶ In einer zunehmend säkularisierten Welt, in der die Privatisierung der Religion fortschreitet und der Glaube zu verdunsten scheint, haben sich Kunst und Religion allerdings weitgehend voneinander getrennt und sind zu je eigenen und autonomen Teilsystemen geworden. Dies gilt auch für die Musik. Viele hervorragende religiöse Werke der letzten beiden Jahrhunderte sind abseits ihres ursprünglichen Sitzes im Leben, der Liturgie und Kirche, entstanden. Die Bibel bildet jedoch weiterhin einen zentralen Bezugspunkt; biblische Texte werden mannigfach rezipiert.

2.2 Was ist Neue Musik?

Das 20. Jahrhundert ist das Jahrhundert der Neuen Musik. Dieser Begriff beschreibt in seiner Terminologie keine spezielle Richtung,⁷ sondern vielmehr einen »Stilpluralismus«⁸. »Die Musik spiegelt auch im Pluralismus den Zeitgeist der Epoche, falls davon in Anbetracht seiner Vielgestaltigkeit überhaupt noch die Rede sein kann.«⁹ Aus einer Übersteigerung des romantischen Ausdrucks erwächst die Neue Wiener Schule mit ihrer Zwölftonreihentechnik; damit ist das tonale System aufgelöst.¹⁰ Diese Neue Musik bricht mit den alten Grundsätzen der Ästhetik. »Musik muß nicht mehr unbedingt schön und harmonisch sein, sondern vor

4 Lindner, »Wer Ohren hat«, 395.

5 Hans Küng, Musik und Religion. Mozart, Wagner, Bruckner, München 2006, 234. Vgl. zu dieser allgemeinen Thematik auch folgende Basisartikel: Gunild Bruner und Gotthard Fermor u.a., Art. Musik, in: LThK³ 7, 543–551; Gustav A. Krieg, Art. Musik und Religion, in: TRE 23, 441–495.

6 Vgl. Sönke Remmert, Bibeltexte in der Musik. Ein Verzeichnis ihrer Vertonungen, Göttingen 1996.

7 Vgl. Hermann Danuser, Art. Neue Musik, in: MGG² 7, 75–122, hier: 75.

8 Ulrich Michels, 20. Jh./Allgemeines, in: Ulrich Michels (Hg.), dtv-Atlas zur Musik 2, München³ 1986, 518f, hier: 519.

9 Ebd.

10 Vgl. Hans Heinz Stuckenschmidt, Art. Neue Musik, in: Hans Heinrich Eggebrecht (Hg.), Riemann Musik Lexikon. Sachteil, Mainz¹² 1967, 628.

allem wahr, also auch häßlich.«¹¹ Ziel dieser Musik ist nicht die geistliche Erbauung, sondern die »Erschütterung des Menschen.«¹² Sämtliche Parameter der Musik werden diesem Ziel untergeordnet. Geräusche werden mit einbezogen, teilweise auch elektronische Klänge. In der Entwicklung neuer Spieltechniken, einer neuartigen Verwendung der Stimme und neuen Notationsprinzipien zeigt sich die Kreativität der Komponisten.

Seit Mitte der Siebzigerjahre des 20. Jahrhunderts treten musikhistoriographisch vor allem zwei Phänomene in Erscheinung, die unter den Begriff der Pluralität¹³ in der Postmoderne gefasst werden.¹⁴ Folgende Begriffe kennzeichnen die neue Richtung: »Neue Einfachheit, Neue Ausdrucksmusik oder Neue Subjektivität.«¹⁵ So unternehmen die Komponisten den Versuch, frei assoziierend an Elemente früherer Musiksprachen anzuknüpfen, indem sie zitieren, Sprachformen der so genannten alten und neuen Musik mischen und auch die Tonalität wieder einbeziehen.¹⁶

3 Thema mit Variationen

3.1 Passion I: Krzysztof Penderecki: *Lukaspassion*¹⁷

»Neue Musik will vor allem als leidenschaftliche Suche nach Wahrheit verstanden werden, als ein (oft schonungsloses) Aufzeigen der *conditio humana*, als Auseinandersetzung mit Weltanschauung und Religion.«¹⁸ Leiden – Tod – Hoffnung?! Dieser für den Menschen existentielle Themenkomplex beschäftigt in besonderem Maße auch die Komponisten der jüngeren Musikgeschichte – nach den Erfahrungen der Weltkriege und des Terrors. Kulminationspunkt ist der Holocaust.

11 *Michels*, dtv-Atlas Musik 2, 521.

12 Ebd., 521.

13 *Helga de la Motte-Haber* (Hg.), *Geschichte der Musik im 20. Jahrhundert*, Laaber 1975–2000.

14 Vgl. im Detail dazu *de la Motte-Haber*, *Geschichte der Musik*; *Hans-Klaus Junghenrich*, *Unser Musikjahrhundert. Von Richard Strauss zu Wolfgang Rihm*, Salzburg 1999.

15 *Damuser*, *Neue Musik*, 110.

16 Vgl. ebd.; vgl. auch *de la Motte-Haber*, *Geschichte der Musik*, 69ff.

17 Vgl. zu Pendereckis und Rihms Passionen: *Peter Sölken*, *Ein Ort des Leidens – und der Hoffnung? Eine bibeltheologische Annäherung an zwei Passionsvertonungen des 20. Jahrhunderts. Die Lukaspassion (1965) von Krzysztof Penderecki und Deus Passus (2000) von Wolfgang Rihm* (SBB 53), Stuttgart 2005.

18 *Johann Trummer*, *Intentionen und kompositorische Tendenzen in der geistlichen Musik der Gegenwart*, in: *Otto Kolleritsch* (Hg.), *Entgrenzungen in der Musik*, Wien 1987, 139f.

Zwei Säulen prägen das bisherige Schaffen des 1933 in Polen geborenen und aufgewachsenen Komponisten Krzysztof Penderecki: Tradition und Avantgarde. Sowohl in musikalischer Hinsicht gelingt ihm diese Synthese, indem er alte polyphone Techniken mit Mitteln aus der Neuen Musik zusammenführt (Klangflächen, Cluster, Vierteltonsystem etc.). Als auch auf der inhaltlichen Ebene verbindet er beide Aspekte: Einerseits ist Penderecki als Kind seiner Zeit in der marianisch geprägten polnischen katholischen Tradition aufgewachsen und hat diese immer auch als biographischen Ursprung seiner Kompositionen benannt. Andererseits verarbeitet er in seinen Werken die von ihm miterlebte Geschichte des 20. Jahrhunderts, wobei er persönlich an der aus seinem Glauben erwachsenen Hoffnung festhält.¹⁹

Bei der *Lukaspassion* Pendereckis handelt es sich um ein Auftragswerk des WDR zur 700-Jahrfeier des Domes zu Münster im Jahr 1966. Ab Herbst 1963 arbeitet Penderecki – unterbrochen von einigen anderen kleineren Kompositionen – an der Passion. Die Textvorlage richtet er selbst ein und versieht den lukanischen Passionstext noch mit Interpolationen aus dem Alten Testament und der Römischen Liturgie. Der sich selbst als »linksothodox«²⁰ bezeichnende Katholik wählt den Lukastext zum einen wegen der literarischen Schönheit der Sprache, aber auch, »weil nach Matthäus und Johannes ja schon zwei ungewöhnlich gute Passionen komponiert worden sind.«²¹ Somit geht er jeglicher Ähnlichkeit mit den beiden großen Passionen Bachs von vornherein aus dem Weg. Mit der Uraufführung der *Lukaspassion* in Münster hat sich Penderecki nun endgültig seinen Platz in der Geschichte der Neuen Musik geschaffen. Das Opus findet internationale Beachtung und größtenteils auch Zustimmung. Zahlreiche internationale Aufführungen folgen.

Penderecki bindet seine *Lukaspassion* in die Geschichte des Leidens im 20. Jahrhundert ein. »Sie [die Passion] stellt auch das Leiden und den Tod in Auschwitz dar, die tragische Erfahrung der Menschheit in der Mitte des 20. Jahrhunderts.«²² Sowohl in der text- als auch in der musikdramatischen Konzeption wird seine Intention deutlich. Er verbleibt nicht bei der Schilderung des Leidens Jesu. Immer wieder durchbricht er die allein historische Dimension der Passion Jesu. In den Mitteln der Musik des 20. Jahrhunderts findet Penderecki die Möglichkeit, eine Synthese von Gestern und Heute, von der Passion Jesu vor 2000 Jahren und den Leiden der Menschen im 20. Jahrhundert zu erreichen: Indem der polnische Komponist das Leiden und Sterben heute dem Unsagbaren und Unbeschreibbaren zu entreißen versucht, öffnet er dem Rezipienten in seiner Musik eine Möglichkeit, das Leiden und Sterben in der heutigen Zeit zur Sprache zu bringen, als Voraussetzung für eine Auseinandersetzung. Penderecki unternimmt mit seiner musikalischen Umsetzung

19 Vgl. dazu Sölken, Ein Ort des Leidens, 49–66.

20 *Wolfram Schwinger*, Penderecki. Begegnungen, Lebensdaten, Werkcommentare, Stuttgart²1994, 39.

21 Ebd., 39.

22 *Wolfgang Burde*, Alban Bergs »Lulu« – Krzysztof Pendereckis Lukas-Passion, NZfM 129 (1968) 146–148, hier: 148.

den Versuch, seine mit erlebten Erfahrungen des Leids und die Erinnerung an die Passion Jesu auf einer anderen Ebene als der rein sprachlichen darzustellen. Er bedient sich der Musik als der »Sprache der Hoffnung«²³, um auch inhaltlich diese Hoffnung auszudrücken. Für den gläubigen Katholiken Penderecki überstrahlt das Licht der Erlösung die Finsternis der Passion. Die gesamte *Lukaspassion* ist von dieser Hoffnungsüberzeugung durchzogen, die am Ende des Werkes im Hoffnungspsalm ihre stärkste Ausdeutung erfährt.

Penderecki vermag es, eine Betroffenheit bei den Hörern auszulösen, die allein mit dem Verstand nicht nachvollziehbar ist. Der Komponist übersteigt in der musikdramatischen Ausgestaltung die rein sprachliche Ebene; er spricht den ganzen Menschen an. Seine Musik verleiht dem Leiden von damals und von heute Klang. Sie drückt Schmerz, Angst, Not und Tod aus. Doch verbleibt die *Lukaspassion* nicht in dieser Perspektive der Leiderfahrung. Penderecki führt mit seiner Musik den Rezipienten auf den Weg der Hoffnung. Das gesamte Werk spiegelt die große Hoffnung auf Erlösung wider. Musik kann in der eschatologischen Dimension zur Sprache dieser Hoffnung werden, »weil sie kundtut, was die Menschen, aus denen sie hervorwächst, von ihrer Zukunft erhoffen.«²⁴ Für Penderecki ist die Passion nicht nur Ort des Leidens, sondern auch Ort der Hoffnung.

3.2 Passion II: Rihm »*DEUS PASSUS*« im Rahmen des Projekts »Passion 2000«

Auch das zweite Beispiel entstammt dem Themenkomplex: Leiden – Tod – Hoffnung.

Das Werk *DEUS PASSUS – Passionstücke nach Lukas* entstand als Teil des ehrgeizigen Projekts PASSION 2000 der Internationalen Bachakademie Stuttgart. Dieses Projekt stellt eine Art Hommage an Johann Sebastian Bach zum Gedenken an sein 250. Todesjahr dar. »Die Idee von Passion 2000 begreift das Erbe von Bach und seiner Musik nicht als eine museale Tradition oder als Musikgeschichte der Vergangenheit, die man inzwischen mehr oder weniger unreflektiert »genießt«, ohne dabei über ihren Sinn, ihre Aussage, ihre »Größe« nachzudenken. PASSION 2000 ist anders und setzt da ein, wo Bach aufhört.«²⁵ Es soll eine neue, eine aktuelle Auseinandersetzung mit dem existentiellen Thema provoziert und initiiert werden: Der biblische Text soll moderne Komponisten herausfordern.

23 Wolfgang Hammer, *Musik als Sprache der Hoffnung*, München 1962.

24 Ebd., 3.

25 Christian Eisert, *Passion 2000. Zum 250. Todestag von J.S. Bach*, in: Ders. (Hg.), *Programmbuch zu den Uraufführungen im Rahmen des Europäischen Musikfestes Stuttgart 2000* (Internationale Bachakademie), Kassel 2000, 26.

So war die Idee geboren und das Ziel formuliert. Die Leidensgeschichte Jesu nach den vier Evangelien sollte von vier Komponisten unserer Zeit vertont werden. Das Thema Leiden ist ein existentielles, zeitloses, und damit stets aktuelles Thema: »Eine kreative Beschäftigung mit einem solchen Thema wird ja immer wie bei Bach auch heißen müssen, ist dieses Thema bewältigbar ... Muss man nur dastehen und sagen, ja, so ist es traurigerweise oder gibt es auch in unserer Zeit Wege, darüber hinauszukommen, gibt es Hoffnungsmomente, Qualitäten, die Leiden überwinden können, die künstlerisch ahnbar und darstellbar sind.«²⁶ Mit den Aufträgen einhergehende Fragen waren: Um für die Einlösung dieser Idee ein größeres Spektrum zu gewinnen, sollten vier Komponisten aus vier verschiedenen Kulturräumen mit der Komposition jeweils einer Passion beauftragt werden, wobei jeder Evangelientext nur einmal vertreten sein sollte. Der Auftrag zur Komposition war relativ offen gehalten, um die Komponisten in ihrem Passionsverständnis nicht zu sehr einzuengen. Für alle verbindlich war die Vorgabe, dass jeder Komponist den Text der Passionsgeschichte in seiner Landessprache vertonen sollte. Dieses Kernstück der Werke durfte allerdings durch andere Texte ergänzt werden. Für die Auswahl der Besetzung war vorgegeben: Solisten, Chor und Orchester bzw. Instrumentalensemble, wobei die Ausführenden der jeweiligen Passionen aus den Ländern der Komponisten stammen sollten, um auch auf diese Art die Internationalität des Projekts zu dokumentieren.

Der 1952 in Deutschland geborene Komponist Wolfgang Rihm gibt als Entstehungszeit von *DEUS PASSUS* die Jahre 1999 und 2000 an. Die Probleme Rihms mit der Vertonung zentraler christlicher Themen und auch seine Ambivalenz zur christlichen Religion werden besonders in seiner Selbsteinschätzung deutlich: »Ich bin kein Glaubenseiferer, sondern ich reflektiere Geschichte.«²⁷

Kernstück dieser reflektierten Geschichte ist für Rihm die Problematik Christen- und Judentum: »Das war mir beim Komponieren stets präsent. Denn diese Problematik kam doch erst mit dem Christentum in die Welt. Im Grunde heißt die Botschaft Liebe, doch in der Durchsetzung endete dies häufig in Hass und Krieg. Deshalb gehe ich hier sehr vorsichtig heran.«²⁸ Sein Arbeitsmotto formuliert Rihm so: »Alles, was ich gemacht habe bei dieser Arbeit, war Frage. Ich habe mich ständig auf Fragezeichen bewegt.«²⁹

Der Titel des Werkes zielt für Rihm auf das Zentrum des christlichen Glaubens ab: »Der leidende Gott, der Gott, der gelitten hat, ist für mich die zentrale Figur christlichen Denkens. ... Die Passion ist der Ort des Leidens. Von dort muss aber auch das Leiden, das im Namen des christlichen Gottes in die Welt gedrängt wurde/wird, sich in die Verantwortung nehmen lassen.«³⁰

26 Helmuth Rilling auf einer Pressekonferenz am 24.3.2000.

27 Passion 2000. Film von Nele Münchmeyer, ZDF 2000.

28 Armin Friedl, Distanz zum Übervater Bach. Wolfgang Rihm über seine neue Lukas-Passion, Handelsblatt v. 1.9.2000.

29 Einleitung zum Live-Mitschnitt der Uraufführung am 29.8.2000, SWR/ZDF/3sat 2000.

30 Interview mit Jürgen Kanold, in: *Eisert*, Passion 2000, 93ff.

Bereits hier ist zu erkennen, dass ein Schwerpunkt der Arbeit Rihms auf der Erstellung der Textvorlage lag. Er wählte – dem Kompositionsauftrag folgend – für seinen Beitrag den Text des Lukasevangeliums, obwohl er eigentlich eine Affinität zum johanneischen Text hatte. Auf den lukanischen Text fiel schließlich seine Wahl, »weil ich mir nicht vorstellen konnte, wie ich die antijüdischen Komponenten [des Johannes-Evangeliums] vertonen sollte. Lukas dagegen wollte ein griechisch-römisches Bildungspublikum erreichen, und das machte er über den Intellekt, nicht über die Affekte.«³¹ Ergänzt hat er den gekürzte Passionsbericht des Lukas durch einige lateinische Texte aus dem Graduale Romanum³² und dem Alten Testament. Den Abschluss seines Werkes mit Celans Gedicht *Tenebrae* sieht der Komponist weniger als Beruhigung, eher als Auszehrung: »Das Gedicht ist zwar ein Aufruf zum Beten, aber für mich ist der Holocaust nicht wegzudenken.«³³

Nach Abschluss des Werkes äußerte sich Rilling zur Aussage von *DEUS PASSUS*: »[Im Mittelpunkt steht] das Phänomen des leidenden Menschen Jesus Christus, der sich mit den leidenden Menschen der letzten 2000 Jahre und ganz besonders mit den Menschen des Holocausts verbindet. Das ist in diesem Stück über die Maßen deutlich.«³⁴

In vielen Berichten und Kritiken wird der Leidensduktus deutlich, der nicht nur die Passion Jesu betrifft, sondern die Leiden der Menschen, explizit in der Vertonung des Celan-Gedichts *Tenebrae* von Celan: »Mit der Celan-Vertonung setzt Rihm das Leiden Christi in eins mit dem Leiden der Opfer des Holocausts.«³⁵ Rihms Musik erzählt »die Geschichte des Leidens, nicht jene des Heils. Und so ist alles Singen in dieser Passionsmusik nicht Ausdruck der Erlösung, sondern kommt von der Klage. Es ist eine irdische Musik über das Geschichte gewordene Leiden.«³⁶ *DEUS PASSUS* erfordert genaues Hinhören und Weiterdenken.

3.3 Musiktheater/Oper: Schönbergs »Moses und Aron«

Das außergewöhnliche Fragment des Musiktheaters im 20. Jahrhundert *Moses und Aron* von Arnold Schönberg hat seine Wurzeln bereits in den

31 *Passion 2000* (Film).

32 Diese Texte zitiert Rihm nach dem Graduale von 1908, also einer vorkonziliaren Liturgie, die er selbst vor allem in seiner Kindheit im Gottesdienst erlebt hat.

33 *Friedl*, Distanz zum Übervater Bach.

34 *Rilling*, in: *Passion 2000* (Film).

35 *Götz Thieme*, Namen aus Noten. Die Uraufführung von Rihms »Deus passus« in der Liederhalle, Stuttgarter Zeitung v. 31.8.2000; *Dieter Kölmel*, Mit der Musik hält zugleich die Welt den Atem an, Stuttgarter Nachrichten v. 31.8.2000; *Wolfgang Schreiber*, Die Dunkelheit des Leidens. Wolfgang Rihms »Passions-Stücke« in Stuttgart uraufgeführt, Süddeutsche Zeitung v. 31.8.2000.

36 *Klaus G. Koch*, Der Komponist hat einen Ton gefunden. Wolfgang Rihms »Deus Passus« wurde während der Bachakademie in Stuttgart uraufgeführt, Berliner Zeitung v. 31.8.2000.

1920er Jahren. Der zum Protestantismus konvertierte Schönberg sah sich persönlich mit dem sich ausbreitenden Antisemitismus konfrontiert und nahm dies zum Anlass, sich mit der biblischen Geschichte über die Brüder Moses und Aron auseinanderzusetzen.

Verschiedene Zwischenstationen kennzeichnen den Weg der Annäherung an das biblische Thema, doch letztlich blieb das dreiteilige Werk ein Torso. Gleichwohl, in der langen Geschichte der Oper ist selten ein Werk unmittelbarer zum Fokus religiöser, philosophischer und zeitgeschichtlicher Fragen geworden.

Das ungleiche Brüderpaar Moses und Aron verkörpert die Dualität von Wort und Gedanken: Moses hat seinen Gott erkannt und sieht sich nun in die Pflicht genommen, dem Volk Israel eine neue Vision, eine neue Bestimmung, ein neues Ziel zu geben. Seine Botschaft kann er jedoch seinem Volk nicht vermitteln. Dazu benötigt er seinen charismatischen Bruder Aron als Vermittler, als Person mit Führungsqualitäten.

Doch als Moses mit den versprochenen göttlichen Gesetzen zu lange ausbleibt, haben die Israeliten das Gefühl, von Moses und Gott im Stich gelassen worden zu sein. Da sieht sich Aron in Handlungszwang gebracht. Er gibt ihnen das, wonach sie schon lange verlangen: einen sichtbaren Gott in Form des goldenen Kalbs. Damit begehen Aron und das Volk den größtmöglichen Bruch mit Jahwe. Der Tanz um das goldene Kalb entwickelt sich zu einer orgiastischen Welle der Zerstörung und des Mordens. Moses erkennt bei seiner Rückkehr die Katastrophe und zerschlägt daraufhin die eben erhaltenen Gesetzestafeln. Das Volk zieht, geführt von einer Feuersäule, weiter in das gelobte Land. Moses bleibt verzweifelt zurück mit der Erkenntnis: »O Wort, du Wort, das mir fehlt!«

Der Inhalt der Oper orientiert sich in seinem Plot am biblischen Vorbild. Allerdings fokussiert Schönberg in seinem selbstverfassten Libretto die Handlung auf die wesentlichen Ereignisse: Berufung, Verheißung, Verkündigung, Abfall.³⁷ Schönberg isoliert also zwei in der Bibel weit auseinander liegende Texte und fügt diese neu zusammen. Die zentralen biblischen Berichte über die Plagen, den Auszug, die Rettung am Schilfmeer und die Gesetzgebung am Sinai werden vom Komponisten nicht aufgegriffen.³⁸ Stattdessen gestaltet Schönberg eigene Szenen, wobei vor allem das Aufeinandertreffen der ungleichen Brüder ein wesentlicher Aspekt ist. Verdichtet sich hier doch die inhaltliche Thematik. So gestaltet der Komponist die kurz erwähnte Begegnung der Brüder in der Wüste (Ex 4,27f) und das Zur-Rechenschaft-Ziehen des Aron (Ex 32,12–

37 Eine Synopse findet sich bei *Marc M. Kerling*, O Wort, Du Wort, das mir fehlt. Die Gottesfrage in Arnold Schönbergs Oper »Moses und Aron« – Zur Theologie eines musikalischen Kunst-Werkes im 20. Jahrhundert, Mainz 2004, 45ff.

38 Vgl. *Christoph Dohmen*, Das Alte Testament in Oratorien und Opern, in: *Erich Zenger* (Hg.), Lebendige Welt der Bibel. Entdeckungsreise in das Alte Testament, Freiburg 1997, 54.

25) zu groß angelegten Szenen. Diese bewusste Umgestaltung der biblischen Grundlage durch Schönberg verschärft den Bruderkonflikt und trägt damit der Gedankenwelt des Komponisten und seiner auch politisch intendierten Aussage Rechnung.³⁹

Neben einer im Kontext des jüdischen Bekenntnisses Schönbergs begründeten politischen Dimension deutet sich auch eine religiöse Dimension an: »der Gedanke des unvorstellbaren Gottes, des auserwählten Volkes und des Volksführers.«⁴⁰ Der Komponist hat also bewusst keine Nacherzählung oder Vertonung des biblischen Stoffs geschaffen. Er rückt in das Zentrum der Oper die Frage nach der Vermittlung des Gottesgedankens. Das Problem des Stückes ist daher nicht, wer von beiden Brüdern recht hat, sondern wie die Idee Gottes dem Volk Israel vermittelt werden kann. Für Steck läuft die Handlung in kleinen Etappen auf das einzige Scheitern dieser Vermittlung hin.⁴¹ Die Oper lässt die »Krise der Vermittlung« als unbeantwortet erscheinen, auch wenn sie viele Fragen aufwirft. So geht es vielleicht vielmehr um die Bewältigung eines unauflösbaren Problems: »Wer ist im Recht, der, der auf der Reinheit und Unverfälschtheit des Gotteswortes besteht und den Menschen dadurch praktisch das Leben unmöglich macht, oder der, der den Menschen zuliebe es gestattet, dass sie sich ein Bild machen, um in ihm Gott verehren zu können, damit aber zugleich die Reinheit des Gedankens trüben, ja diesen Gedanken selbst verfälschen? Eine unbeantwortbare Frage, und so endet die Oper mit der Verzweiflung über das Misslingen des Versuchs, das Problem durch Beharren auf der Reinheit zu lösen.«⁴²

4 Aus-Klang und Weiter-Klang

Eine Gemeinsamkeit zwischen Religion und Musik klang schon in der Ein-Stimmung an: »Sie eröffnen Erfahrungshorizonte, die hinsichtlich einer letztgültigen Deutung unabgeschlossen bleiben müssen.«⁴³ Didaktisch heißt das: Musik muss also erst einmal erklingen, einwirken und uns so unmittelbar begegnen, bevor es zu einem Sprechen über Musik kommen kann. Hierin sind sich Musik und Religion bzw. Glaube sehr ähnlich. Nach Lindner gilt es darum allererst, »Raum dafür zu geben,

39 Vgl. dazu *Stefan Strecker*, *Der Gott Arnold Schönbergs. Blicke durch die Oper Moses und Aron*, Münster 1999, 32ff; zum persönlichen religiösen Hintergrund Schönbergs vgl. ebd., 109ff; *Dohmen*, *Das Alte Testament*, 55.

40 *Arnold Schönberg*, *Briefe*. Ausgewählt und hg. v. *Erwin Stein*, Mainz 1958, 151.

41 Vgl. *Odil H. Steck*, *Moses und Aron. Die Oper Arnold Schönbergs und ihr biblischer Stoff*, München 1981, 31ff.

42 *Hans Mayer*, *Versuche über die Oper*, Frankfurt 1981, 112f.

43 *Lindner*, »Wer Ohren hat«, 397.

dass die Sache selbst, also die Sache Gottes, ästhetisch wirken kann, bevor Deutungsprozesse einsetzen.«⁴⁴

So sollte als erster Schritt die Annäherung an ausgewählte Werke über das Ohr erfolgen. Dabei muss auch nicht immer das gesamte Werk herangezogen werden. Als Einstieg könnte beispielsweise die Beschäftigung mit Psalmen dienen und die Auseinandersetzung mit Psalmvertonungen aus den beiden vorgestellten Passionen. Die Schüler können dann zu einer eigenen Psalmvertonung als Klanggeschichte oder auch als Lied angeregt werden. Ebenso interessant dürfte ein Vergleich von zentralen Stellen (Beginn, Verurteilung Jesu zum Tod, Tod Jesu, Ende der Passion) verschiedener Passionen sein, um so auch die unterschiedlichen Rezeptionen deutlich zu machen. Dabei ist das Hinzuziehen der Bachschen Passionen sicherlich interessant und auch hilfreich. Für eine Beschäftigung mit »Moses und Aron« spricht der aktuelle Bezug zum Israel-Palästina-Konflikt. Die Methode der szenischen Interpretation wird dabei der Gattung Oper gerecht und fordert die Schüler auf, sich ganzheitlich ästhetisch zu betätigen, auseinander zu setzen und zu bilden.⁴⁵ In der gymnasialen Oberstufe lädt das Werk sicherlich auch zu einer Diskussion gerade in Bezug auf die Vermittlung des Gottesgedankens ein.

Zum Aus- und Weiterklingen sei ein Zitat von Hans Küng, das auch für die Musik gilt, angeführt:

»Auch heute kann Kunst, kann das Kunstwerk, ein großes Sinn-Bild sein:

– ein Sinn-Bild, das uns Menschen bei allen Schwierigkeiten und Widerständen erinnern kann an das große Erbe der Vergangenheit, die noch zu gewinnende Zukunft, an den Sinn, den Wert, die Würde unseres Lebens im Hier und Jetzt.

– ein Sinn-Bild, das wachrufen kann unsere Leidenschaft für Freiheit und Wahrhaftigkeit, unseren Hunger nach Gerechtigkeit und Liebe, unsere Sehnsucht nach Gemeinschaft, Versöhnung und Frieden.

– ein Sinn-Bild, das uns vielleicht sogar etwas ahnen lässt von dem, was uns »unbedingt angeht«: das noch verborgene, unfassbar große Geheimnis in uns und um uns – mitten im sinnlichen als der über-sinnliche Sinn-Grund unser aller Wirklichkeit.«⁴⁶

Dr. phil. Peter Sölken ist Gymnasiallehrer in Arnsberg und z.Zt. Mitarbeiter im Fachdienst Kultur und Musikschule des Hochsauerlandkreises in Arnsberg.

44 *Lindner*, »Wer Ohren hat«, 399; vgl. des Weiteren auch *Lindner*, Musik. Vgl. zum Thema »Musik und Religion in der Schule heute« ebenfalls die zehn Thesen aus religionspädagogischer Perspektive von *Pirner* in: *Manfred L. Pirner*, Musik und Religion in der Schule. Historisch-systematische Studien in religions- und musikpädagogischer Perspektive, Göttingen 1999, 443ff; ebenso *Manfred L. Pirner*, Religionspädagogik und Musikpädagogik. Entfremdete Schwestern auf dem Weg zu einer neuen Schwesterlichkeit, in: *Gotthard Fermor u.a.* (Hg.), Theophonie. Grenzgänge zwischen Musik und Theologie, Rheinbach 2000, 267–284.

45 Vgl. dazu die Materialien von *Rainer O. Brinkmann* und *Wolfgang M. Stroh* unter http://www.musiktheaterpaedagogik.de/pdf/moses_mub2005.pdf.

46 *Küng*, Musik und Religion, 234.

Bibeldidaktik

Verfahren des biblischen Unterrichts
auf dem Prüfstand

1. Der Ort biblischer Pädagogik

War die religionspädagogische Literatur zum Bibeldidaktik schon gewohnt, den Eindruck von Fülle und Vielfalt der Theoz. der Klugheit zu empfangen. Aber es zeigt nur wenige Leute an diesem Ort, die von Appell ernst im schulischen Alltag auf der Bibeldidaktik stehen. Denn was ist das? Ein Anfang zu Ende. Und wer Schuldidaktik befragt, an welche Schüler sie sich richtet, welche Texte sie vermittelt, fragt zunächst nach, stellt im Allgemeinen auf irgend eine Fremdheit gegenüber dem Blick der Schüler. – Wie lässt sich diese Fremdheit verstehen? – Am liebsten gibt es nicht als eine Grenze zwischen der Professionalität überwinden. Sie ist nicht zwischen schulischen und außerschulischen Zusammenhängen. Die Schule insgesamt hat mehr mit dem biblischen als mit der Bildung zu tun. Welche Rolle die Kirche im Leben, Musik, Kunst oder Geschichte in schulischen Lernprozessen spielen sollte, ist durchaus nicht trivial. Und der problemorientierte Bibeldidaktik ist zunächst dazu beizutragen, dass eine Lehrkraft versteht, wie sie sich, welche biblischen Texte die Schüler und Schüler kennen sollten. – Mit dieser Perspektive bedingen Unterrichtsvorhaben sich wiederum. Lerninhalte, Lerninhalte, Lerninhalte. Wie geht es um die Lerninhalte der Kirche im Zentrum des Unterrichts? Welche Rolle haben Texten, Texten, Texten, wenn sie in der Schule stehen in der Schule und nicht in der Schule? – Es ist dennoch wahr, dass „glaubwürdige Kinder anders leben“ (Hilfmann) und dass es Kindern und Jugendlichen schwer, sich von „glaubwürdigen“ Texten loszulassen zu lassen und mit ihnen zu reden. – Ein erstes Problem scheint mir die Probleme des Bibeldidaktik noch zu sein. Viele Männer und Frauen, die gewilling und begeistert in die Bibel schauen, wollen Kindern keine „Personen“ external und einleiten, die zu Auslegung der Bibel in einer offenen – da in einer offenen – Gesellschaft beitragen. Bibeldidaktik scheint mir unter besonderen Bedingungen und unter kognitiven Bedingungen zu stehen. Und verbindet es mit dem folgenden Kristallstein: Lernen, wenn verstanden, ist ein Prozess, der die Fähigkeit der Kinder, die biblische Botschaft zu verstehen, während Schüler und Schüler die biblische Botschaft nicht mehr von christlichen Konzepten des biblischen und biblischen.

Verfahren des biblischen Unterrichts auf dem Prüfstand

1 Der Ort unserer Fragen

Wer die religionspädagogische Literatur zum Bibelunterricht sichtet, gewinnt den Eindruck von Fülle und Vielfalt: Der Tisch der Klugheit ist reich gedeckt. Aber es sitzen nur wenige Leute an diesem Tisch, die mit Appetit essen! Im schulischen Alltag eilt der Bibelunterricht nämlich keineswegs von Erfolg zu Erfolg. Und wer Schulabgänger befragt, an welche Bibeltexte sie sich erinnern, welche Texte sie vielleicht sogar beeindruckt haben, stößt im Allgemeinen auf ausgedehnte Fremdheit gegenüber dem Buch der Bücher. – Wie lässt sich diese Diskrepanz verstehen? – Mit Sicherheit gibt es mehr als eine Ursache; zumindest drei Problemfelder überschneiden sich: Da sind zunächst schulische und pädagogische Zusammenhänge. Die Schule insgesamt hat Mühe mit dem Stellenwert klassischer Bildungsinhalte. Welche Rolle ein Kanon für Literatur, Musik, Kunst oder Geschichte in schulischen Lernprozessen spielen sollte, ist durchaus nicht gewiss. Und der problemorientierte Religionsunterricht hat indirekt dazu beigetragen, dass viele Lehrkräfte unsicher sind, welche biblischen Texte die Schülerinnen und Schüler kennen sollten. – Mit dieser curricular bedingten Unsicherheit verknüpfen sich veränderte Lernmuster heutiger Kinder und Jugendlicher: Wie gewinnen junge Leute Zugänge zur Literatur im Zeitalter des Internet? Welchen Rang können Textwelten beanspruchen, wenn sie in Konkurrenz stehen zu Bildschirmen und medial multiplizierten Bildwelten? Ist es demnach wahr, dass »postmoderne Kinder« anders lesen? Offensichtlich fällt es heutigen Kindern und Jugendlichen schwerer, sich von sperrigen Texten herausfordern zu lassen und mit ihnen zu ringen. – Ein drittes Problem scheint mir die Probleme des Bibelunterrichts noch zu verschärfen: Viele Männer und Frauen, die gutwillig und engagiert in die Bibel einführen wollen, konnten keine Hermeneutik erlernen und einüben, die zur Auslegung der Bibel in einer offenen – d.h. in einer nachkirchlichen – Gesellschaft befähigt. Bibelarbeit scheint mir unter binnenkirchlicher Verkürzung und unter kognitivistischer Engführung zu leiden. Grob vereinfacht entsteht dann folgende Konstellation: Lehrpersonen versuchen an Bibeltexten eine theologische bzw. kirchlich relevante Bedeutung zu erarbeiten, während Schülerinnen und Schüler ihre Lebenswirklichkeit längst nicht mehr von christlichen Kontexten her wahrnehmen und deuten.

Für diesen Beitrag dürfte damit feststehen: Bibelunterricht ist nicht gefährdet durch einen Mangel an methodischen Anregungen; eher misslingt er, wenn es keinen hermeneutischen Horizont gibt, der die Absichten der Lehrenden und das Klärungsbedürfnis der Lernenden produktiv verknüpft. Freilich ist hier viel in Bewegung geraten, und es könnte sein, dass sich dabei schon tragfähigere Konzepte für den Bibelunterricht abzeichnen. Ja, es scheint gegenwärtig so, als gehöre die Bibeldidaktik zu den umtriebigeren Sektoren der Religionspädagogik. An mehreren Brennpunkten lassen sich hoffnungsvolle Entwicklungen beobachten:

- Ausgedehnte und gut dokumentierte Beiträge zur Kindertheologie lenken den Blick auf die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche auf biblische Texte reagieren.¹
- Dem entsprechen auf theoretischer Ebene die Bemühungen, rezeptionsästhetische Ansätze in die Grundlegung einer Bibeldidaktik zu integrieren.²
- Korrelierend dazu wird nach dem Stellenwert fiktionaler bzw. narrativer Literatur für die Identitätsbildung gefragt.³

Aufs Ganze gesehen verschiebt sich dadurch die Aufmerksamkeit. Im Vordergrund steht nicht mehr die (theologisch-korrelative) Frage nach der Bedeutung des Textes für die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Wichtiger wird die Frage, welche Identifikationsprozesse zwischen Bibeltext und den Lernenden möglich sind und wie diese Identifikationsprozesse eingebunden sind in die Suche der Schülerinnen und Schüler nach ihrer Lebensgestalt. (In diesem Ansatz ist als Prämisse enthalten, dass die Suche nach der Gestalt des eigenen Lebens auf kulturell vermittelte Traditionen und Interpretationsmuster angewiesen ist.)

Damit zeichnen sich einige Schlüsselfragen für die Didaktik und Methodik des Bibelunterrichts ab:

Wie erwerben Kinder und Jugendliche in postmodernen Gesellschaften ihr Weltverständnis und ihre (fragmentarische und jeweils revidierbare) Identität?

1 Gerhard Büttner und Martin Schreiner (Hg.), »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, 2 Bde., Stuttgart 2004f; Anton A. Bucher u.a., »Im Himmelreich ist keiner sauer«. Kinder als Exegeten (Jahrbuch der Kindertheologie 2), Stuttgart 2003; Helmut Hanisch und Anton A. Bucher, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002.

2 Michael Fricke, »Schwierige« Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.

3 Z.B. Barbara Schmitz, Die Bedeutung von Narratologie und Fiktionalität für die Schriftauslegung, in: Heinz-Günther Schöttler (Hg.), »Der Leser begreife!« Vom Umgang mit der Fiktionalität biblischer Texte, Münster 2006, 137–149; Christoph Morgenthaler, Subjekt, Story und Tradition, in: Godwin Lämmermann u.a. (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne, Stuttgart/Berlin/Köln 1999.

Welche Rolle spielen dabei kulturelle Traditionen, und welche Funktionen haben in diesem Fragehorizont literarische bzw. fiktionale Überlieferungen?

Welche Beiträge können Dialoge mit der Bibel zur Konstruktion eines Weltverständnisses und zur Identitätssuche Jugendlicher leisten?

Welchen Auslegungsrahmen braucht die Bibel als Literatur im Religionsunterricht, wenn kirchlich-theologische Interpretationsmuster ihre normative Kraft eingebüßt haben?

Welcher Rang kommt der Wirkungsgeschichte der Bibel in einem Religionsunterricht zu, der sich als Kulturhermeneutik versteht?

Wie wirken sich Rezeptionsästhetische und konstruktivistische Ansätze auf die innere Form und die Methoden des Bibelunterrichts aus?

Rezeptionsästhetisch betrachtet stellt die Textbegegnung nämlich keinen linearen und einheitlichen Dialog zwischen dem Inhalt des Textes und dem kognitiven Bewusstsein des Lesers dar. Vielmehr wird in der Auslegung *ein Gespräch auf mehreren Ebenen* geführt. Partner dieses vielschichtigen Gesprächs sind auf der einen Seite die Leser mit den unterschiedlichen Segmenten des Gedächtnisses und des Bewusstseins und auf der anderen Seite der Text in seiner Vielschichtigkeit.⁴

2 Was leisten Methoden?

Jeder glaubt doch zu wissen, was Methoden sind, aber wie komplex der Sachverhalt ist, den wir als Methoden bezeichnen, deutet eine Definition von Hilbert Meyer an: *Unterrichtsmethoden sind Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen.*⁵ – Aus der Perspektive der Lehrenden betrachtet sind Methoden demnach zunächst *Werkzeuge des Unterrichtens*, nämlich bewusst eingesetzte Verfahrensweisen, die einen Lernprozess initiieren, strukturieren und dessen Ergebnisse sichern. – Es wäre aber ein Missverständnis, Methoden in erster Linie als Werkzeugkasten in der Hand der Lehrperson zu betrachten. Denn mit der Methodenwahl weist der Lehrende sich selbst und den Lernenden Rollen zu und legt Muster der Interaktion fest. Vor allem zur Ausgestaltung dieser *kommunikativen Leistung von Methoden* tragen die Schülerinnen und Schüler aktiv und wesentlich bei.

Eine dritte Funktionsschicht tritt zutage, wenn wir eine Methode als einen *Modus der Weltaneignung* betrachten. Was so pathetisch klingt,

4 Franz W. Niehl, *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege*, München 2006, bes. 69–89; Joachim Theis, *Die Bibel verstehen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter*, Stuttgart/Berlin/Köln 2003.

5 Hilbert Meyer, *Unterrichtsmethoden I*, Frankfurt a.M. ⁵1987, 45.

bedeutet einfacher ausgedrückt: Mit jedem methodischen Arrangement wird auch eine Beziehung zwischen dem Lerninhalt und den Lernenden hergestellt.

Dazu ein Beispiel: Ein Biologielehrer bringt Ameisen mit in den Unterricht, und die Schülerinnen und Schüler können sie in durchsichtigen Gefäßen genauer beobachten. Sie halten ihre Beobachtungen fest; und am Ende der Unterrichtsstunde bringen sie die Ameisen wieder in den Schulgarten zurück und lassen sie dort frei. – Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler: Tiere sind keine Verbrauchsmaterialien für den Unterricht. Sie werden sorgsam behandelt und der Natur wieder zurückgegeben. Somit gewinnen die Kinder nicht nur Einsichten über Ameisen; sie üben ein Verhältnis zur Natur ein: Sie erlernen an einem nahe liegenden Beispiel (und ohne dass der Begriff fallen muss) Ehrfurcht vor der Schöpfung.

Wer an den schulischen Alltag denkt, kann ohne Mühe eine vierte Funktion von Methoden entdecken, die am Rande der politischen Korrektheit ihren Segen entfaltet: In vielen Situationen können Methoden helfen, destruktive Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern zurückzudrängen und einen geregelten Verlauf des Unterrichts halbwegs zu sichern.

Mit diesem Vorverständnis lässt sich nun wohl erörtern, was Methoden im Bibelunterricht leisten können. Dabei beschränke ich mich allerdings auf die Arbeit mit Texten der Bibel. (Methoden des bibelkundlichen Unterrichts werden nicht bedacht.) Hier sind grundsätzlich drei didaktische Positionen möglich: textorientierte Zugänge, wirkungsgeschichtliche Zugänge und leserorientierte Zugänge. Weil der rezeptionsästhetische Ansatz einerseits noch ungewohnt und zum anderen zukunftssträchtig scheint, liegt der Akzent der folgenden Ausführungen auf jenen Methoden, die für den Dialog zwischen dem Bibeltext und den Lernenden besonders bedeutsam sind.

3 Welche Methoden braucht der Bibelunterricht?

Man unterschätzt leicht die Komplexität der Lernprozesse, die wir unter dem harmlos klingenden Stichwort »Bibelunterricht« zusammenfassen. Ein genauerer Blick auf die erforderlichen Methoden kann uns dafür die Augen öffnen. Gebraucht werden nämlich Methoden,

- die auf die Begegnung mit dem Bibeltext vorbereiten,
- die eine eindrucksvolle Begegnung mit dem Bibeltext gewährleisten,
- die ermöglichen, dass Kinder und Jugendliche ausdrücken, wie der biblische Text auf sie wirkt,
- die helfen, die Struktur eines biblischen Textes besser zu erfassen,
- die Verknüpfungen zwischen der Erzähl- und Bildwelt des biblischen Textes und der Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler herstellen und zu einem Dialog über die offenkundigen Differenzen einladen,

- die einen Dialog mit zentralen Zeugnissen der Wirkungsgeschichte eines biblischen Textes begünstigen,
- die Kinder und Jugendliche ermutigen, sich eigenständig mit dem Bibeltext auseinanderzusetzen,
- die Bibelkenntnis und Kenntnis von biblischen Texten systematisch sichern und erweitern.

4 Phasen der Textbegegnung und zugehörige Methoden

Es wirkt realitätsfremd, wenn in der Weiterführung dieses Ansatzes acht Phasen der Textarbeit unterschieden werden. Denn kaum jemand wird auf die Idee kommen, die Arbeit mit einem bestimmten Bibeltext in acht Phasen zu planen. Zudem kennt der reale Unterricht fließende Übergänge; und oft gewinnt er seinen Glanz aus dem Unvorhergesehenen und Ungeplanten. Stellt man dies in Rechnung, dürfte es für eine analytische Betrachtung dennoch hilfreich sein, sich an formal deutlich abgrenzbaren Phasen der Textarbeit zu orientieren:

1. Phase: Zum Bibeltext hinführen

Verbreitet sind mindestens drei Formen der Hinführung: Man gibt Sachinformationen, die das Textverständnis erleichtern; man erzählt eine Ursprungssituation, in der der biblische Text entstanden sein könnte; oder man führt über eine Problemgeschichte (oder einen Konflikt) zum Streitwert des biblischen Textes hin. – Das zweite und dritte Verfahren bergen ein Risiko: Wenn mit der Hinführung ein Schlüssel zur Deutung der biblischen Erzählung geliefert wird, entsteht leicht eine Plausibilitätsfalle: Dann passt der Schlüssel genau ins Schloss, und der Bibeltext scheint nur noch zu bestätigen, was vorher als Deutungsmuster angeboten wurde. – Diese Gefahr ist wesentlich geringer, wenn etwa ein Bild, das auf den Bibeltext neugierig macht, zur Hinführung gewählt wird. Geeignet sind dafür Bilder, die Fragen stellen und Ratlosigkeit auslösen, und darunter besonders solche Bilder, die sich erst durch die Kenntnis des Bibeltextes erschließen lassen.

2. Phase: Präsentation des Bibeltextes

Es ist möglich, Schülerinnen und Schülern eine kopierte Seite aus einer Gesamtbibel vorzulegen mit der Aufforderung: Lest den mittleren Abschnitt gründlich durch und streicht an, was ihr nicht versteht! – Möglich ist es, aber nicht empfehlenswert. Denn mit diesen und ähnlichen Präsentationsformen wird der Bibeltext abgewertet. Der Königsweg der Präsentation ist das Erzählen (textgetreue Nacherzählung oder freie Nachgestaltung). Doch wer das Loblied des Erzählens singt, darf nicht übersehen, dass das anschauliche und eindrucksvolle Erzählen nicht mehr zu den selbstverständlichen Fertigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer gehört. (Wo lernen sie es? – An Hilfen fehlt es nicht: Erzählbücher zur Bibel,

aber auch Kinderbibeln bieten den Lernwilligen Vorlagen, und auch methodische Handbücher könnten weiterhelfen.⁶⁾ Dennoch scheuen sich viele Lehrpersonen, vor einer Klasse frei zu erzählen. Für sie bieten sich zumindest zwei Alternativen an: Den kindgerecht bearbeiteten Text ausdrucksstark vorlesen oder ihn über einen Tonträger einspielen. – Von einer reizvollen Alternative berichtet Thomas Staubli: Er gibt den Lernenden eine kleine Schriftrolle mit einem (Doppel-)Vers aus dem Buch Leviticus, und die Kinder sollen als »Schriftgelehrte« dazu einen Kommentar schreiben.⁷ – Dieses Verfahren ähnelt dem schrittweisen Lesen (der »Göttinger Stufentechnik«), auf das Horst Klaus Berg hinweist.⁸ Schrittweise – vielleicht Satz für Satz – wird den Lernenden ein biblischer Text bekannt gemacht. Dann wird gesammelt, was ihnen aufgefallen ist; die Hörer nennen die Gefühle, die der Text bei ihnen auslöst, und die Assoziationen, die er wachgerufen hat.

Was soll mit der Präsentation eines Bibeltextes erreicht werden? – Nach unseren bisherigen Überlegungen könnte hier ein vielschichtiger Prozess in Gang kommen. Kognitiv lernen die Schülerinnen und Schüler den Inhalt des Textes kennen. Und schon das kann schwierig genug sein. Wichtiger aber: Der biblische Text lädt ein zu unterschiedlichen Formen der Identifikation. Deshalb soll der biblische Text so präsentiert werden, dass Kinder und Jugendliche Lust haben, sich in ihn hineinzudenken, Atmosphäre und Stimmungen zu erfassen, mit den handelnden Personen mitzufühlen ... – Es verdienen also jene Methoden der Präsentation den Vorzug, die den literarischen Wert, ja die emotionale Kraft der Bibel erlebbar machen; Methoden, die Nachdenklichkeit auslösen und zur Identifikation einladen und die dem kulturellen und religiösen Rang der Bibel gerecht werden.

3. Phase: Die Wirkung des Bibeltextes erfassen

In dieser Phase geht es darum, dass das vielstimmige Gespräch zwischen dem Text und den Lesern, das gerade begonnen hat, wahrgenommen wird – von den Lehrenden, aber auch von den Lernenden untereinander. – Genauer: Es geht darum, dass die Rezeptionsmuster der Kinder oder Jugendlichen deutlich werden. Welche kognitiven Dissonanzen werden erkennbar? Welche Verknüpfungen deuten sich an zwischen den Geschichten der Leser und dem biblischen Text? Welche Bilderinnerungen ruft der Text wach? Welche Wert- und Ordnungsmuster werden infrage

6 Gottfried Adam, Erzählen, in: Gottfried Adam und Rainer Lachmann (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen ²1996, 137–162; Franz W. Niehl, Erzählen, in: Ludwig Rendle u.a., *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*, München 2007, 165–174.

7 Thomas Staubli, Kinder als Tora-Gelehrte am Beispiel von Levitikus 19,3–18, in: Gerhard Büttner und Martin Schreiner (Hg.), *Jahrbuch für Kindertheologie*. Sonderband 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 137–146.

8 Horst Klaus Berg, Methoden biblischer Texterschließung, in: Adam/Lachmann, *Methodisches Kompendium*, 163–186, hier: 168.

gestellt? Und nicht zuletzt: Wie unterschiedlich wird der Text von den verschiedenen Mitgliedern der Lerngruppe wahrgenommen? – Fruchtbar kann diese Phase nur dann werden, wenn in der Lerngruppe eine Atmosphäre der Achtsamkeit entsteht, in der unzensurierte Äußerungen möglich sind.

Bewährt haben sich dafür eine Reihe von Methoden:

Spontane Eindrücke sammeln. – Wenn die Lernenden mit dieser Methode vertraut sind, ist es möglich, dass der biblische Text erzählt wird und dass nach einer kurzen Stille sich Schülerinnen und Schüler – ohne ausdrückliche Aufforderung – zum Text äußern. Wenn bei diesem Verfahren die Gefahr besteht, dass sich immer wieder dieselben wortgewandten Schülerinnen und Schüler melden, hilft eine andere Methode: Schreibt auf, was euch zu dem Text einfällt!

Fragen an den Text stellen. – Die Schülerinnen und Schüler stellen Fragen an den Text. Dabei kann es vorkommen, dass vorwiegend Sach- und Verständnisfragen gestellt werden. Diese Konzentration auf kognitive Verstehensprobleme entfällt weitgehend bei einer Variante, die das Frageinteresse auf die Personen des Textes lenkt. Beispielsweise zu Genesis 3 und 4: Was möchtest du Kain fragen? – Was möchtest du Gott fragen? (mündlich oder schriftlich; in Einzel- oder Gruppenarbeit möglich. – Literaturdidaktisch betrachtet treten damit auch die Leerstellen des Textes in den Blick.)

Unmittelbar nach dem Hören Bilder malen. – Lehrerinnen und Lehrer, die vertraut sind mit der Bildsprache der Kinder, können gerade bei Grundschulkindern viel erfahren aus der Art und Weise, wie Kinder einen Bibeltext bildlich gestalten. Welche Szene wählen sie aus? Welche Konstellation der Figuren stellen sie her? Was sagen Körpergestalt, Größenverhältnisse? Wie wirken die Farben? Usw. – Über den Eindruck der Lehrperson hinaus helfen die Erläuterungen, die die Kinder selbst zu ihren Bildern geben.

Stummer Dialog mit dem Text. – Dazu ein Beispiel aus der gymnasialen Oberstufe: Der Lehrer liest langsam – Satz für Satz – die Geschichte vom Verlorenen Sohn. Die Schüler sollen, während sie zuhören, aufschreiben, welche Bilder die einzelnen Aussagen des Textes in ihnen wachrufen. – Danach Rundgespräch über die Bildassoziationen.

In der Auswertung derartiger Schülerbeiträge wird im Allgemeinen deutlich: Wenn sich Schülerinnen und Schüler über den Bibeltext äußern, sagen sie auch viel über sich selbst, über ihre Art, Wirklichkeit wahrzunehmen und zu deuten. Dann ist es hilfreich, wenn der Unterrichtende mit analytischem Ohr hören kann: Welche Vorverständnisse vom Bibeltext (vielleicht auch: von Gott, von Christus ...) sind wirksam? Welche Rollenzuweisungen nehmen die Schülerinnen und Schüler vor? Welche Selbstaussagen machen sie? Welche Ängste werden artikuliert? Welche Erwartungen und Hoffnungen? Etc.

Deshalb ist es wünschenswert, dass die spontanen Reaktionen in einem Unterrichtsgespräch besprochen und eingeordnet werden – was durchaus

nicht heißt: beurteilt und bewertet. Im Idealfall lernen die Schülerinnen und Schüler dabei nämlich nach und nach zu begreifen, wie sie auf einen Bibeltext reagieren, wie sie ihn verstehen. Sie kommen ihrem eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster auf die Spur. Zugleich wird der Dialog erweitert: Über ihre unterschiedlichen spontanen Reaktionen auf den Text kommen die Schülerinnen und Schüler miteinander ins Gespräch. Und damit kann einer vom andern lernen und zugleich über den andern.

4. Phase: Textanalyse

Zur Erweiterung und Vertiefung des Textverstehens, zur Vergewisserung auf dem Auslegungsweg und oft auch als Korrektur subjektiver Wahrnehmung des Bibeltextes sind Textanalysen unentbehrlich. Durch die Textanalyse werden die Bauformen des Textes durchsichtig. – Zwei Analysewege bieten sich für die Schule an: Die sprachliche Morphologie des Textes kann untersucht werden (Laute und Klänge; Wörter; Sätze; Struktur des Textes, darunter auch Stilmittel); bei narrativen Texten kann die Erzählstruktur erhellt werden (literarische Gattung; Erzähler/Erzählhaltung; die Akteure und ihre Beziehungen untereinander; Handlung und Figurenrede; Zeiten, Orte und Räume; Werte und Wertungen; Ausgangs- und Endsituation; Unbestimmtheit und Leerstellen; Dialog mit dem Leser bzw. Position des impliziten Lesers). Dabei sind oft Methoden der Visualisierung eine große Hilfe (Textsoziogramm, grafische Darstellung der Interaktionen zwischen den Handlungsträgern etc.).

Analysen dieser Art sind keine literaturdidaktischen Spielereien. Vielmehr erfüllen sie eine wichtige Aufgabe: Sie ermöglichen die Überprüfung von Deutungen durch die Rückfrage an den Text. Dadurch lassen sich auch Interpretationen, die der Textgestalt widersprechen, begründet als falsch zurückweisen. Deshalb sollte die Textanalyse in der Vorbereitung des Bibelunterrichts eine wichtige Rolle spielen; sie gibt dem Unterrichtenden Sicherheit. Bei jüngeren Schülerinnen und Schülern werden textanalytische Einsichten eher punktuell den Unterricht bestimmen, während bei Jugendlichen – insbesondere im gymnasialen Religionsunterricht – zunehmend Einsichten der Textanalyse methodisch erhoben und in die Interpretation des Bibeltextes stützend einfließen sollten.

5. Phase: Dialog mit dem Text

Diese Phase greift auf und führt spiegelbildlich fort, was in der dritten Phase angebahnt wurde. Wieder geht es um die Beziehung zwischen den Bild- und Erzählwelten, zwischen den Wahrnehmungs- und Deutungsmustern der Schülerinnen und Schüler und dem biblischen Text.

Aber die Fragerichtung hat sich geändert. Jetzt konzentriert sich der Unterricht auf die Frage: Wie werden die kognitiven und emotionalen Dissonanzen zum *Movens* für einen offenen Dialog mit dem Text? – Wel-

che Widerstände gehen vom Text aus, und welche Lernprozesse werden dadurch möglich? Welche Wertvorstellungen geraten in Bewegung und wollen geklärt werden? Welche Ängste und welche Hoffnungen hebt der biblische Text ins Bewusstsein? Und dabei stellt sich immer wieder die Frage: Wie können die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Schülerinnen und Schüler überprüft und erweitert werden im Gespräch mit dem biblischen Text? Es werden dabei Reifungsprozesse auf mehreren Ebenen angestoßen – und zugleich verändert sich die Wahrnehmung des Bibeltextes.

Wenn diese Entwicklung in Gang kommen soll, dann ist ein zielgerichtetes fragend-entwickelndes Verfahren, das zu einer (theologischen) Bedeutung des Textes führen soll, eher unangemessen. Anzustreben ist vielmehr ein umkreisendes Verstehen; es verlangt geradezu ein maieutisches Unterrichtsgespräch, das Nachdenklichkeit begünstigt und das alle Beteiligten – auch die Lehrperson – einlädt, ihre bisherigen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu überprüfen. So wird der Text zum »Selbstobjekt«. Das bedeutet: Im biblischen Text begegnen die Schülerinnen und Schüler sich selbst, gespiegelt in der fremden Gestalt des Textes. Am Widerstand, den er leistet, kann bearbeitet werden, was an Reifungsprozessen und an Entwicklungsaufgaben ansteht.

Wer Lernprozesse dieser Art gestalten will, wird oft merken, dass sich dabei die Rolle des Lehrenden verändert. Er wird eher zum Prozessbegleiter. Und mancher sieht sich vielleicht dadurch herausgefordert, das eigene Gesprächsverhalten zu überprüfen und weiterzuentwickeln. (Glücklicherweise stellen die Kommunikationswissenschaft und das von Ruth Cohn entwickelte Programm der Themenzentrierten Interaktion – TZI – hierfür eine Fülle von Anregungen und Hilfen bereit.⁹)

6. Phase: Ein Gespräch führen mit Zeugnissen der Wirkungsgeschichte

Kein anderes Buch der Weltliteratur hat eine so reichhaltige Wirkungsgeschichte wie die Bibel. Bilder, Karikaturen, Werbespots, literarische Bearbeitungen, Popsongs, Kirchenlieder, Filme, Opern und Musicals bieten einen überquellenden Vorrat an Gestaltungen. Und der Religionsunterricht könnte welthaltiger und erfahrungsnäher werden, wenn er das Gespräch mit der Wirkungsgeschichte der Bibel intensiver betriebe. In solchen Dialogen geht es nicht darum, Bildungswissen anzuhäufen. Ziel der Gespräche mit der Wirkungsgeschichte ist es vielmehr, die eigene Wahrnehmung zu erweitern und am kulturellen Dialog mit der Bibel teilzunehmen. Konkreter heißt das: Wie erweitert ein Dokument der

9 Johannes F. und Martina Hartkemeyer, *Die Kunst des Dialogs. Kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen*, Stuttgart 2005; Ruth C. Cohn, *Es geht ums Anteilnehmen*, Freiburg ²1993. Ruth C. Cohn und Christina Therfurth, *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*, Stuttgart 1993; Friedemann Schulz von Thun, *Miteinander reden. 3 Bde.*, Reinbek 1981–1998; Christian-Rainer Weisbach, *Professionelle Gesprächsführung*, München 2001.

Wirkungsgeschichte unseren Blick auf den biblischen Text? Welches Potenzial des Textes legt es frei, und welche Denkanstöße gehen davon aus? – Methodisch bietet sich hier ein Spektrum von Text- und Bildvergleichen an, darunter auch Methoden der kreativen Arbeit mit Texten und Bildern.

7. Phase: Kreative Auseinandersetzung mit dem Bibeltext

Das Beziehungsgeflecht zwischen Jugendlichen und dem Bibeltext wird dichter, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Phantasie und ihre Erfahrungen in das Gespräch mit dem Bibeltext einbringen können. – Die Palette der handlungs- und produktionsorientierten Verfahren ist außerordentlich breit.¹⁰

Nur einige Farben dieser Palette seien genannt: Eine Textfortsetzung schreiben; einen Bibeltext perspektivisch neu erzählen; Pro- und Contra-Debatte über das Verhalten einer biblischen Erzählfigur; neue Gleichnisse und Anti-Gleichnisse schreiben; Aktualisierung eines biblischen Textes; gegenständliches und ungegenständliches Malen; Ytongplastik zu einer biblischen Figur anfertigen; ein Tableau stellen; eine biblische Erzählung pantomimisch darstellen; einen Rap-Song zu einer biblischen Erzählung schreiben und aufführen; Interviews zu einem Bibeltext durchführen und auswerten; biblischen Erzählfiguren einen Brief schreiben; das Tagebuch des Verlorenen Sohnes verfassen etc.

Was in der vorigen Phase als überwiegend rezeptives und analytisches Lernen an Zeugnissen der Wirkungsgeschichte dargestellt wurde, gewinnt nun einen neuen Akzent: Die Schülerinnen und Schüler schreiben jetzt selbst die Wirkungsgeschichte der Bibel weiter. Praktisch bietet es sich daher an, den Dialog mit der Wirkungsgeschichte und die kreative Bearbeitung eines Bibeltextes miteinander zu verknüpfen. Maler, Schriftsteller und Komponisten liefern Modelle, wie man schöpferisch mit der Bibel umgehen kann – und heutige Schülerinnen und Schüler geben ihrem Welt- und Selbstverständnis Ausdruck im Dialog mit einem biblischen Text und seiner Wirkungsgeschichte. Damit sind günstige Voraussetzungen geschaffen für handlungsorientiertes Lernen in überschaubaren Projekten.¹¹ Und ähnlich wie bei Zeugnissen der Wirkungsgeschichte sind Schülerarbeiten zu sichten und vielleicht auch zu bewerten mit den Fragen: Wie verändert die neue Gestaltung unseren Blick auf den biblischen Text? Wie erweitert sie unsere Wahrnehmung? Welche Veränderungen des Bewusstseins oder des Lebensgefühls lassen sich daran ablesen?

10 Matthias Hahn, Handlungs- und produktionsorientierte Zugänge zu biblischen Texten im Religionsunterricht, in: Gottfried Adam u.a. (Hg.), *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch*, Berlin 2007, 183–191; Franz W. Niehl und Arthur Thömmes, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 1998.

11 Wolfgang Konukiewitz und Hilbert Meyer, Handlungsorientiertes Lernen und Projektarbeit, in: Gottfried Bitter u.a. (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 511–514.

8. Phase: Festigung und Sicherung der Bibelkenntnis

Ein allgemein bekanntes Kennzeichen unserer Zivilisation ist die Überflutung mit Reizen und Freizeitangeboten. Welche Chancen gibt es dann, dass Kinder und Jugendliche einen Fundus von biblischen Texten erwerben, der sie auf Dauer begleitet? Dies ist nicht nur ein romantisch-naives Wunschbild, sondern ein geradezu notwendiges didaktisches Postulat: Wie sollen aufbauende Lernprozesse im Religionsunterricht möglich sein, wenn es keine Basistexte gibt, die als immer wieder verwendetes Verweisungssystem das religiöse Lernen stabilisieren? – Aber zwischen dem Desiderat und der Realität klafft ein breiter Graben. Dennoch: Das ausdrucksvolle Lesen oder Nacherzählen kann gezielt geübt werden; biblische Texte können memoriert und auswendig gelernt werden (wenn nicht die ganz Perikope, so doch ein oder zwei Kernsätze); mit jüngeren Schülerinnen und Schülern kann man eine kalligraphisch gestaltete Sammlung der behandelten Bibeltexte anlegen; eine »Vorlesestunde« kann mit spannenden Geschichten der Hebräischen Bibel vertraut machen. – Ertragreich sind diese und andere Verfahren aber nur dann, wenn die Bibel auch für die Lehrpersonen ein Buch ist, auf das sie sich in ihrem theologischen Denken und in ihrem Unterricht immer wieder beziehen. – Ob das wohl so ist?

Franz W. Niehl war bis 2004 Leiter des Katechetischen Instituts des Bistums Trier.

Differenzen im Paradies

Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis

1 Problemstellung

Die Geschlechterfrage hat derzeit einen zwiespältigen Status. Einerseits gilt sie als überholt, seitdem es ein Gemeinplatz geworden ist, dass die Geschlechter und ihre Zuschreibungen weitestgehend Konstruktionen sind, zum anderen treibt nicht nur die Feuilletons die Frage »Was ist männlich, was ist weiblich?«¹ um. Diese Spannung zeigt sich auch im konkreten Religionsunterricht. Hier wird einerseits immer wieder postuliert, die Geschlechterfrage sei etwas, das extern an die Schülerinnen und Schüler herangetragen werde und nur schwer thematisierbar sei.² Andererseits sitzen im Religionsunterricht z.B. in der 9. Klasse lauter Jugendliche als Mädchen und Jungen vor mir, die mit nichts deutlicher beschäftigt sind als mit der Geschlechterthematik.

Darüber hinaus lassen sich noch weitere Ebenen ausmachen, auf denen das Geschlechterthema den schulischen Unterricht mit der Bibel durchzieht. So hat Silvia Arzt in ihrer Untersuchung zum Verstehensvorgang anhand des Esterbuches gezeigt, dass die Rezeption biblischer Geschichten im Religionsunterricht immer auch geschlechtsspezifisch erfolgt.³ Die feministisch-exegetische Forschung hat ihrerseits herausgearbeitet, dass die Texte selbst ebenso wie ihre Auslegungsgeschichte immer aus bestimmten historischen Kontexten stammen, in denen ebenfalls bestimmte Vorstellungen von den Geschlechtern herrschten und daher diese immer auch mittransportiert werden. Obwohl es seit einiger Zeit an programmatischen Forderungen nicht mangelt, fehlt es nach wie vor an Unterrichtskonzepten und -entwürfen, welche didaktisch grundlegend reflektiert die Geschlechterfrage mit biblischen Inhalten verwoben zu thematisieren vermögen.⁴

1 Vgl. z.B. thematische Serien dazu in »Die Zeit« vom 3.3.2005, 1,12–14 und vom 14.6.2006, 1,8–9 und 57–59.

2 Vgl. z.B. *Günter Nagel*, Gegen die Harmlosigkeit des gängigen Bibelunterrichts, *KatBl* 127 (2002) 4–10, hier: 6.

3 Vgl. *Silvia Arzt*, Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck/Wien 1999; *dies.*, Das Bibellesen hat ein Geschlecht, *RPädB* 43 (1999) 157–166.

4 Vgl. die grundsätzliche Problemanzeige von *Rita Burrichter*, Lebensgeschichtliche Perspektiven ernst nehmen, fachdidaktische Anfragen einer Feministischen Religionspädagogik, *RPädB* 43 (1999) 13–24. Vgl. weiterführend *Sandra Büchel-Thalmeier*, Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht, Eine feministisch-religionspädagogische Analyse, Münster 2005. Für den Konfir-

Wie also könnte eine geschlechtergerechte Bibeldidaktik aussehen, die bestehende Ansätze aufgreift und zugleich eine Hermeneutik erarbeitet, der es um mehr geht als um ein bloßes »jetzt machen wir mal was zu Frauen in der Bibel«⁵?

Dazu sollen im Folgenden zunächst theoretische Eckpunkte umrissen werden, um diese dann bibeldidaktisch zu konkretisieren und schließlich unterrichtspraktische Elemente aus einer Reihe zu den biblischen Schöpfungsberichten in einer Klasse 9 eines Gymnasiums vorzustellen.

2 Zur Verortung einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in der Religionspädagogik

Weil Weiblichkeit und Männlichkeit zentrale Erfahrungsrealitäten von Menschen, von Schülerinnen und Schülern sind, muss diese Differenz auch zu einem zentralen, kritischen Bezugspunkt religionspädagogischen Handelns gemacht werden. Eine solche geschlechtergerechte Religionspädagogik geht von den Erkenntnissen der feministischen Forschung und der Gender-Theorie aus, die Geschlecht als grundlegendes gesellschaftliches Ordnungsmuster verstehen, das als kulturelles »System der Zweigeschlechtlichkeit« (Carol Hagemann-White) alle Lebensbereiche überformt. Dabei erweist sich die vermeintliche Eindeutigkeit von Geschlechterrollen und Geschlechtsidentitäten als Konstrukt und nicht als ontologisch vorbestimmt. Es gibt weder *die* Frau noch *den* Mann, *das* Mädchen oder *den* Jungen, es gibt nur konkrete Frauen und Männer, Mädchen und Jungen, die gleichwohl im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit leben, das entlang der Geschlechtergrenze ihre Realitätswahrnehmungen prägt und welches durch das alltägliche »Doing gender« stetig erneuert wird.

So kommen bei einer geschlechtergerechten Religionspädagogik auf zweifache Weise Differenzen in den Blick, nämlich zum einen die binäre Geschlechterdifferenz, zum anderen aber die vielfältigeren Differenzen innerhalb der Existenzweisen »Mädchen« und »Jungen«. Im Religionsunterricht sind Jungen und Mädchen anzutreffen, die sich im Rahmen der dualen Geschlechterverhältnisse selbst entwerfen, ihre Identität in diesem System immer neu individuell prozesshaft bilden; und dabei kommen sie zudem mit Zeugnissen des Christentums in Kontakt, die ebenfalls in konkreten historisch-sozialen Kontexten mit bestimmten Geschlechterverhältnissen entstanden sind.

mandantenunterricht liegen als Arbeitshilfen vor: *Sabine Ahrens* und *Annebelles Pithan* (Hg.), KU – Weil ich ein Mädchen bin. Ideen, Konzepte, Modelle für mädchengerechten KU, Gütersloh 1999, und *Thorsten Knauth* (Hg.): KU – Weil ich ein Junge bin. Ideen, Konzepte, Modelle für jungengerechten KU, Gütersloh 2002.

5 Hierzu ist zu betonen, dass ein vermehrtes Einbringen biblischer Frauengestalten in den Unterrichtskanon immer noch ein zentrales und weiter zu verfolgendes Ziel ist. Allerdings bedarf es auch dazu einer deutlichen Reflexion, wie dies warum geschehen soll.

Diese Spannung zwischen den Differenzen – dass nämlich weder ein Herauspringen aus der Existenzweise Geschlecht möglich ist noch dass das Geschlecht ontologisch unser Sein gänzlich bestimmt – greift die geschlechtergerechte Religionspädagogik auf und nimmt zugleich in den Blick, dass dieses binäre System Hierarchisierungen beinhaltet. Diese Hierarchisierung führt verstärkt dazu, dass bestimmte Lebensweisen, die an Geschlechterrollen assoziiert sind, unterdrückt und abgewertet oder trivialisiert werden. Dabei sind das androzentrische Symbolsystem⁶, das auch hegemoniale Männlichkeitsvorstellungen⁷ umfasst, ebenso zu bedenken wie die Verflechtungen des Kyriarchats⁸.

Die geschlechtergerechte Religionspädagogik greift demzufolge nicht nur die lebensweltlichen Ausprägungen der Geschlechterdifferenz auf, sondern verfolgt zudem das Ziel, die hierarchisierende, binäre Geschlechtervorstellung auf die Ermöglichung der Vielfalt von Verschiedenem hin zu öffnen. Insofern ist sie eine Heterogenität ermöglichende Religionspädagogik, die an die Pädagogik der Vielfalt anknüpft, wie sie insbesondere von Annedore Prengel konzipiert worden ist.

Programmatisch schreibt sie dazu: »Die aus der Entfaltung des Verschiedenen auf der Basis gleicher Rechte, also aus egalitärer Differenz sich bildende Pluralität realisiert auf radikale Weise Demokratie. Sie ist der Vision der Gerechtigkeit verpflichtet und ihre Anstrengungen sind ethisch motiviert ... Insofern ist Vielfalt nicht verwechselbar mit positionsloser Beliebigkeit, sie realisiert sich vielmehr erst in klarer Stellungnahme gegen herrscherliche Übergriffe. Die Wertschätzung von Pluralität bedeutet nicht eine Haltung der Indifferenz, sondern der Wertschätzung von Differenz!«⁹

Aufgrund des christlichen Menschenbildes fordert eine geschlechtergerechte Religionspädagogik für die religionsunterrichtliche Begegnung mit dem Christentum, dass die Freiheit der Einzelnen in Vielfalt und Solidarität eröffnet und nicht etwa hierarchisch begrenzt wird.

6 Androzentrisches Symbolsystem bedeutet, dass Aussagen über »den Menschen« aus der männlichen Existenzweise abgeleitet sind und somit zu einer verzerrten Form der Wirklichkeitswahrnehmung führen, in der die Frauen automatisch zum »Anderen des Menschen« werden. Vgl. Ina Praetorius, Art. Androzentrismus, in: Wörterbuch der Feministischen Theologie² 2002, 17f.

7 Nach Robert Connell bedeutet hegemoniale Männlichkeit, dass auch das soziale Konstrukt »Männlichkeit« nicht homogen ist, sondern verschiedene Männlichkeitskonzepte in einer machtförmigen Binnenstruktur miteinander verknüpft sind; vgl. Robert W. Connell, Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit, Opladen³ 2006.

8 Mit diesem Begriff betont Elisabeth Schüssler Fiorenza, dass Geschlechterverhältnisse mit vielfältigen Herrschaftsstrukturen verwoben sind, die komplexer sind als ein einfaches »Männer beherrschen Frauen«; vgl. Elisabeth Schüssler Fiorenza, Wege der Weisheit. Eine Einführung in feministische Bibelinterpretation, Stuttgart 2005, 301.

9 Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 1995, 49.

Von dieser Grundoption aus werden hierarchische Verhältnisse aufgedeckt und angefragt und die Ermöglichung gleicher Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten eingefordert bzw. zu erreichen versucht. Somit wird sie religiöse Lernprozesse initiieren, welche die »Vielfalt gelebter und möglicher Realitäten von Geschlecht«¹⁰ wahrnehmbar machen, ihnen Anerkennung verschaffen und dabei einen konstruktiven Umgang mit größerer Pluralität fördern.

Auf die Schülerinnen und Schüler bezogen geht sie von der Ambivalenz aus, dass Jugendliche durch »geschlechtstypisches Verhalten Ankernennung von Erwachsenen und Gleichaltrigen (erhalten), gleichzeitig schränkt es die Entfaltungsmöglichkeiten und ihr Persönlichkeitswachstum ein.«¹¹ Diese Ermöglichung von Vielfalt geschieht also mit dem Ziel, zu einem veränderten, befreiteren Selbstsein und Zusammenleben von Menschen beizutragen. Dabei gilt es genauer zu bedenken, dass diese Identitätsbildung in religiösen Bildungsprozessen immer in Begegnung und Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition und Überlieferung, z.B. mit biblischen Texten, erfolgt.

3 Bibeldidaktische Konkretion

Für eine geschlechtergerechte Bibeldidaktik, welche die Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit biblischen Texten im Religionsunterricht bedenkt, folgt daraus zunächst eine scheinbar paradoxe Bewegung, bei der im Rahmen unterrichtlicher Prozesse die binäre Differenz der Geschlechter aufgegriffen, aber zugleich aufgebrochen wird, um eine schlichte Reproduktion der Geschlechterzuschreibungen zu vermeiden. Sandra Büchl-Thalmeier hat dies als eine Bewegung zwischen Dekonstruktion und Rekonstruktion¹² gefasst: Dekonstruktion erfolgt durch das Sichtbarmachen von Gender-Konzeptionen, die hierarchisch sind und/oder essentialistisch Stereotype festschreiben und somit die Diskriminierung von Frauen und nicht-hegemonialer Männlichkeit fortführen. Rekonstruktion bedeutet, dass eine Neudeutung ermöglicht wird, um dem auf die Spur zu kommen, wie Frau- und Mann-Sein jenseits kultureller Normierung individuell gelebt werden kann, ohne dass es zu Manifestierungen dessen kommt, was »männlich« oder »weiblich« eigentlich sei.

Diese Dynamik wird nun auf alle drei Dimensionen des bibeldidaktischen Geschehens angewandt: auf die Schülerinnen und Schüler in ihrem

10 *Monika Jakobs*, Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in der Religionspädagogik, in: *theo-web* 2 (2003) 73–93, hier: 82 (<http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2003-02/>).

11 *Petra Focks*, *Starke Mädchen, Starke Jungs*, Leitfaden für eine geschlechterbewusste Pädagogik, Freiburg i.Br. 2002, 67.

12 Vgl. *Büchel-Thalmeier*, *Perspektiven*, 368–370.

Selbstverständnis, auf die biblischen Texte in ihrer historisch-rhetorischen Konstruktion und auf das Interaktionsgeschehen.

So wendet sich eine geschlechtergerechte Bibeldidaktik zum einen dagegen, dass durch die »neutrale« Begegnung mit biblischen Texten die Geschlechterkonstruktionen beständig verhärtet oder gar Hierarchien verstärkt werden, zum anderen sollen so auch neue Sinnpotentiale des Textes erschlossen werden. Insofern geht es um deutlich mehr als um das verbreiterte Angebot von biblischen Identifikationsgestalten. Denn auch hier gilt es zu bedenken, inwiefern positiv besetzte männliche oder weibliche Figuren Stereotypisierungen und damit Begrenzungen fördern.¹³ Der Beitrag einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik zur Identitätsbildung besteht demnach nicht nur darin, Identifikationen zuzulassen, sondern auch Abgrenzungen in Auseinandersetzung mit dem Text zu ermöglichen.

Dies bedeutet im unterrichtlichen Prozess, die Existenz der Geschlechterdifferenz transparent werden zu lassen, indem die je unterschiedlichen Wahrnehmungen, Empfindungen und Bewertungen eines biblischen Textes von Jungen und Mädchen sichtbar gemacht werden, und zwar sowohl im Hinblick auf die von ihnen geäußerte Lebens- und Selbstdeutung als auch im Hinblick auf ihre Rezeption des Textes als Mädchen und Jungen sowie im Hinblick auf die vorkommenden Personen im Text selbst. Die von den Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck gebrachten binären Geschlechtervorstellungen werden einerseits akzeptiert, andererseits durch weitere Lernangebote auf allen Ebenen in Bewegung gebracht bzw. durch eine Vervielfältigung der Differenzen irritiert. Dekonstruktive Elemente einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik tragen somit zum Aufbrechen der binären Verengung des Blicks der Jungen und Mädchen in ihrer Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung bei, etwa indem die nicht eindeutig binären Differenzen innerhalb der konkreten Jungen- und Mädchengruppen in der Klasse exemplarisch offen gelegt werden. Im Hinblick auf den biblischen Text kann eine distanzierende Analyse durchgeführt werden, mit der die darin enthaltenen Geschlechterbilder und -verhältnisse kritisch aufgedeckt werden. Dies kann sowohl hierarchisierende Implementierungen zu Tage fördern als auch befreiende oder »schräge« Impulse deutlicher hervortreten lassen. In Bezug auf die Interaktion mit dem Text wird die ungebrochene Rezeption durch kleine »parodierende« Verschiebungen dekonstruiert, indem beispielsweise die Rollen im Text mit ausgetauschten Geschlechtern besetzt werden. Zur Rekonstruktion gehören alle bewussten Reflexionen, die ein an der Vielfalt orientiertes Geschlechterverhältnis nach dekonstruktiver Auseinandersetzung zum Ausdruck bringen. Dies kann explizit geschehen, es können auch biblische Texte bewusst umgestaltet werden, oder es kann auch die Gegenwart der Geschlechterrealität in Beziehung zu be-

13 Vgl. Sandra Büchel-Thalmeier, Frauenbilder und -vorbilder im Wandel, KatBl 131 (2006) 23–26.

freienden biblischen Aussagen neu dargestellt werden. Ein wirklich veränderter, rekonstruktiver Umgang mit den Geschlechterverhältnissen ist für die Schülerinnen und Schüler zwar angezielt, kann jedoch nicht eingefordert werden. Die Forderung von Monika Jakobs, »Religiöse Lernprozesse müssen einerseits (religiöse) Identität ermöglichen; andererseits ist zu beachten, dass die Dekonstruktion starrer Vorstellungen neuen Sinn ermöglichen kann«¹⁴, bedeutet somit, dass eine Auseinandersetzung mit den biblischen Texten unter Einbringung der Geschlechterperspektive nicht nur die Schülerinnen und Schüler in ihrem Selbstverständnis betrifft, sondern auch dazu beitragen kann, neue Sinndimensionen der biblischen Überlieferung auszuleuchten.

Die hier vorgestellten Elemente einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik sind jedoch keinesfalls als starre Abfolge zu verstehen, sondern im Sinne eines »umkreisenden Verstehens«¹⁵, bei welchem den Schülerinnen und Schülern verschiedene Lernangebote mit dem Text gemacht werden. Es geht demzufolge nicht darum, mit den Schülerinnen und Schülern *die eine* geschlechtergerechte Deutung einer biblischen Geschichte zu erarbeiten. Vielmehr entsteht in dieser Bewegung zwischen Dekonstruktion und Rekonstruktion automatisch eine Vielfalt der Auslegungen entlang der Geschlechterfrage, wobei distanzierende Elemente des Umgangs mit dem Text eine einseitige Vereinnahmung des Textes verhindern.

Es ist deutlich geworden, dass die geschlechtergerechte Bibeldidaktik keine neue Methode etabliert, auch ist sie nicht einfach das »Herunterbrechen« feministischer Exegese für die Schule. Vielmehr sind ihre grundsätzlichen Eckpunkte: Geschlechterverständnis (Existenzweise, aber nicht ontologisch) und die ethische Forderung nach Gerechtigkeit (Sichtbarmachen und Ermöglichung von Vielfalt) mehr als die Bestimmung von Arbeitsbegriffen, denn sie begründen eine Haltung, welche alle weiteren bibeldidaktischen Überlegungen und Konkretionen prägt und den Einsatz von Methoden im Kontext einer Bibeldidaktik der Postmoderne strukturiert.¹⁶ Sie setzt durch ihre Hermeneutik und offen gelegte Perspektivik eigene bibeldidaktische Akzente, die im Folgenden an einigen erprobten Bausteinen aus einer Unterrichtsreihe zur Paradieserzählung konkretisiert werden sollen.

14 Jakobs, Feminismus, 86.

15 Vgl. Franz W. Niehl, Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege, Impulse für die Praxis der Bibelarbeit, München 2006, 127.

16 Vgl. Uta Pohl-Patalong, Geschlecht wahrnehmen. Auf den Weg zu einer Methodologie feministischer Praktischer Theologie, in: Eberhard Hausschild u. a. (Hg.), Praktische Theologie als Topographie des Christentums. Eine phänomenologische Wissenschaft und ihre hermeneutische Dimension, Rheinbach 2000, 304–322.

4 Bausteine zu einer Unterrichtsreihe zur Paradieserzählung in einer 9. Klasse¹⁷

Die Schöpfungsgeschichten thematisieren explizit das biblische Verständnis vom Menschen und der Geschlechterverhältnisse,¹⁸ weswegen sie sich in besonderer Weise dazu eignen, die unterrichtliche Begegnung mit diesen Texten nach den Grundsätzen einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik zu gestalten. Die Schülerinnen und Schüler erhielten im Wechsel von Konstruktionen, Dekonstruktionen und Rekonstruktionen die Gelegenheit, entlang der Geschlechterperspektive neue Dimensionen der Selbst- und Textwahrnehmung zu erschließen.¹⁹

Baustein 1: Anknüpfen an Konstruktionen der Rezeption des Textes

Die Schülerinnen und Schüler notierten in Einzelarbeit, was ihnen über die Erschaffung der Menschen aus der biblischen Überlieferung vertraut ist. Beim Zusammentragen der Ergebnisse stellte sich u.a. heraus, dass die Wendung »die Frau ist aus der Rippe des Mannes geschaffen« den meisten Schülerinnen und Schüler bekannt ist. Es schloss sich die Frage an: Was steht denn nun »wirklich« dazu in der Bibel?

Baustein 2: Dekonstruktion durch die Analyse des Textes

Die Schülerinnen und Schüler lasen daraufhin Gen 2,4–25 in der Übersetzung der »Bibel in gerechter Sprache«²⁰ und entwickelten in geschlechtergemischter Gruppenarbeit ein Schaubild dazu, wie die Entstehung des Menschen im Text erzählt ist. In der Auswertung zeigte sich, dass Gott ein Menschenwesen erschafft, dem er die Tiere als Gegenüber anbietet. Erst mit der Erschaffung eines gleichwertigen Gegenübers entstehen Mann und Frau in Differenz, wobei von den Schülerinnen und

17 Diese Bausteine wurden im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu den Schöpfungsgeschichten mit der katholischen Religionsgruppe der Klasse 9d des Adalbert-Stifter-Gymnasiums Castrop-Rauxel durchgeführt. Mitgewirkt haben: Bastian, Benjamin, Bettina, Deborah, Jana K., Jana T., Julia, Lena, Lukardis, Madeline, Marvin, Kim, Rene, Sandra und Tanja. Für vielfältige Unterstützung danke ich meiner Kollegin Sonja Künneke.

18 Vgl. zur exegetischen Grundlegung *Gerlinde Baumann*, Seit Adam und Eva ... werden Geschlechterrollen konstruiert. Feministische Exegese und Gender-Frage am Beispiel der Schöpfungserzählung Gen 2,4b–3,24, ZPT 56 (2004) 297–308, und speziell zu Gen 3 *Uta Schmidt*, Als das Leben anfang ... Körperkonzepte in Gen 3, in: *Hedwig-Jahnow-Forschungsprojekt* (Hg.), Körperkonzepte im Ersten Testament. Aspekte einer feministischen Anthropologie, Stuttgart 2003, 44–63.

19 Aufgrund des begrenzten Raumes können die Bausteine hier nur angedeutet werden, Material, Arbeitsblätter und Tafelbilder fehlen; zudem sind die Erarbeitungen der Schülerinnen und Schüler nur marginal wiedergegeben.

20 Vgl. Bibel in gerechter Sprache, hg. von *Ulrike Bail u.a.*, Gütersloh 2006. Grundsätzlich ist beim Unterricht mit der Bibel zu bedenken, dass die jeweilige Übersetzung bereits die erste Auslegung liefert und damit auch das Fundament dessen, mit dem im Unterricht gearbeitet wird.

Schülern betont wurde, dass Mann und Frau sich in nach diesem Text noch gar nicht hinsichtlich bestimmter Eigenschaften unterscheiden.

Baustein 3: Rekonstruktion durch Gegenüberstellung

Durch das Ergebnis motiviert, warfen die Schülerinnen und Schüler die Frage auf, warum es zu diesen Unterschieden kommen kann. Sie überlegten in geschlechtergetrennter Partnerarbeit, welche Konsequenzen sich jeweils für Mädchen und Jungen heute ergeben, wenn sie von der erinnerten bzw. der gelesenen Vorstellung vom Menschen ausgehen. Dazu verfassten sie ein begründetes Plädoyer für eine der beiden Sichtweisen. In der Rekonstruktion wurde von den Schülerinnen und Schülern insbesondere die jeweils unterschiedliche Wertigkeit der Geschlechter herausgestellt. Damit wurde das biblische Menschenbild, das allen Menschen die gleiche Würde zuerkennt, noch einmal unterstrichen.

Baustein 4: Eigene Konstruktionen der Vorstellungen von Geschlecht

Ausgehend von einer Werbung, die in »Denkblasen« auf unterschiedliche Gedanken eines Mannes und einer Frau beim Kuss angespielt, wurde die Frage aufgeworfen: Sind Männer und Frauen gleich oder unterschiedlich? Dazu äußerten sich die Schülerinnen und Schüler zunächst spontan, dann arbeiteten sie in geschlechtergetrennten Gruppen mit unterschiedlichen Fragestellungen. Mädchen: Was ist typisch Junge? Jungen: Was ist typisch Mädchen? Dazu wurden Plakate erstellt.

Baustein 5: Dekonstruktion der Geschlechtervorstellungen

Von der Lehrperson wurden zentrale Begriffe auf Karten geschrieben und ungeordnet an die Tafel geheftet. Die Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert, diese als »Typisch Junge/Mädchen« zuzuordnen. In den Diskussionen, ob eine eindeutige Zuordnung der jeweiligen Zuschreibung möglich und wie weit sie treffend sei, wurde die binäre Differenz dekonstruiert und der Blick auf die vielfältigen Differenzen von Mädchen und Jungen eröffnet. Im Anschluss wurden die Plakate in einem »Galeriegang« betrachtet.

Baustein 6: Zwischenfazit: Rekonstruktion durch Reflexion

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten in geschlechtergemischter Partnerarbeit eine Zwischenbilanz der letzten Stunden. Hinsichtlich: a) der biblischen Geschichte, b) der »Typisch Junge/Mädchen«-Übung und c) des Zusammenhangs beider Themenbereiche. Dabei wurde u.a. deutlich, dass die »Menschen viel mehr sind als die Klischees«²¹, und »mit diesen Klischees gucken wir erst mal alles an, auch die Bibeltexte«²². Insofern könnten hier Räume für einen veränderten Umgang mit der Geschlechterdifferenz und den biblischen Texten eröffnet worden sein.

21 Zitat Debora/Sandra.

22 Zitat Bettina/Bastian.

Baustein 7: Konstruktionen von Gen 3 entlang der Geschlechtergrenze

Anknüpfend an die Aussagen aus Baustein 1, die sich auf den »Sündenfall« bezogen, wurde Genesis 3, 1–24, ebenfalls in der Übersetzung der »Bibel in gerechter Sprache« gelesen. Die Aufgabe lautete: »Erzähle die Geschichte aus der Perspektive eines der Beteiligten! Versetze dich dazu in die Person hinein: »Ich bin ...« Hier haben sich alle Jungen mit dem Mann identifiziert, die Mehrzahl der Mädchen mit der Frau, zwei der Mädchen mit Gott und zwei weitere mit der Schlange.

Dabei entstanden folgende Deutungen des Textes: Die Mädchen in der Frauenrolle begründen ihr Handeln mit Neugier, »wissen wollen« und Langeweile bzw. der Lust auf etwas Neues, während die Jungen vor allem die Passivität des Mannes bei der Entscheidung für den Apfel unter Verwendung von Geschlechterklischees rechtfertigen²³. Mit Blick auf die Rolle von Gott und der Schlange wurden die Hypothesen aufgestellt: Gott wollte die Menschen schützen, Gott wollte den Menschen Macht vorenthalten, Gott musste konsequent bleiben, die Schlange wollte das Ganze aufmischen.²⁴

Baustein 8: Dekonstruktion der Geschlechterrollen in Interaktion mit dem Text

Die Schülerinnen und Schüler stellten in Gruppen das Verhältnis von Mann und Frau als Standbilder dar. Dazu erhielt jede Gruppe einen von insgesamt sechs verschiedenen Textabschnitten aus Gen 2–3. Dabei wurden die »Rollen« zufällig ausgelost, so dass auch Jungen die Rolle der Frau und Mädchen die Rolle des Mannes im Standbild einnahmen. Bei der Vorstellung der verschiedenen Standbilder wurden die »Männer« und »Frauen« in den verschiedenen Positionen zu ihrem Befinden an ihrem Ort befragt. In diesem Baustein wurde eine spielerische Verschiebung der »automatisch« eingenommenen Genderrollen angeboten und damit ein die binäre Geschlechterdifferenz überschreitendes Einfühlen in den/die Andere/n möglich.

Baustein 9: Aufdecken der Geschlechterkonstruktionen im Text

Mit der anschließenden »Chronologisierung« der Standbilder wurden die Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses im Text sowie deren Veränderung im Verlauf der Geschichte sinnlich wahrnehmbar. Es folgte eine Diskussion zur Frage: Welches Standbild kommt der Situation heute

23 Z.B. wurde die Begründung, »er habe es Eva halt recht machen wollen«, in der Klasse diskutiert, indem Schülerinnen und Schüler die Klischeethematik der vorangegangenen Stunde aufgriffen.

24 Insbesondere die Motivation Gottes und der Frau stachelte die Deutungslust der Schülerinnen und Schüler an. In erneuter Auseinandersetzung mit dem Text »korrelierten« sie diese Fragen, indem sie das Verhalten Gottes mit dem von Eltern von Jugendlichen parallelisierten, die selbst etwas erfahren wollen, Entscheidungen treffen wollen – auch dann, wenn dies vielleicht ihr Leben nicht leichter macht. Insofern könne man das Ergebnis weder Gott noch den Menschen vorwerfen; es sei eben so beim Erwachsenwerden.

am nächsten? Dies ermöglichte es, anhand der Standbilder zunächst die Zustände »Paradies« – »Welt, in der wir leben« gegenüber zu stellen. Von da aus wurde historisch distanzierend erarbeitet, welche Aussage der Text machen will.

Baustein 10: Rekonstruktionen des Textes

Die Schülerinnen und Schüler verfassten abschließend eine Neufassung der biblischen Geschichte. Die Aufgabe lautete: »Die Verfasser der Paradiesgeschichte haben am Ende des Textes das Verhältnis zwischen den Geschlechtern in ihrer Welt dargestellt. Überlege dir, welches Verhältnis von Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern du in unserer Welt heute gut fändest. Schreibe dann die biblische Geschichte so um, dass dieses Verhältnis am Ende steht.«

Mariele Wischer ist Studienreferendarin für die Fächer katholische Religionslehre und Biologie am Adalbert-Stifter-Gymnasium in Castrop-Rauxel.

Die Bergrede (Mt 5–7) im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe

1 Ein Stück »widerständiger Religionsunterricht«¹

Sich mit einer längeren Passage aus der Bibel befassen zu sollen, stößt bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe häufig auf Widerstand. Es gilt also, diesen Widerstand mit Freundlichkeit und Vertrauen aufzubrechen. Manch ein Schüler und manch eine Schülerin sind dann am Ende sogar dankbar, den langen und mühsamen Weg durch den Text hindurch auf sich genommen zu haben. »Ich wusste gar nicht, was in einem solchen Bibeltext alles drin steckt«, zeigte sich etwa eine Schülerin erstaunt und dankbar.

Methodisch wird im Folgenden ein Konzept der Destruktion und Konstruktion von Texten angewendet. Dazu gehört zum einen die Einbeziehung von sozial- und religionswissenschaftlichen Fragestellungen.² Zum anderen gibt Harald Schweizer von der sprachwissenschaftlichen Seite her wichtige Anregungen.³ Hier ergibt sich eine große Nähe des Religionsunterrichts zum Deutschunterricht.

Mithilfe dieser Methoden wird der (biblische) Text sehr kleinteilig bearbeitet. Das ist anspruchsvoll und mühsam; aber vom Ergebnis her lohnt es sich, weil der Text dann auf einmal offenbart, was in ihm steckt. Bewährt hat sich die Methode, den Text in seine »Äußerungseinheiten«, d.h. seine kleinsten Sinneinheiten (Textil = Gewebe) zu zerlegen. Folgende »zehn Gebote« sind dabei anzuwenden:

1. Ein Satz hat nur ein konjugiertes Verb. »Sie aßen / und tranken«: zwei Äußerungseinheiten.
2. Nach einer Redeeinleitung und ebenso nach »starken« Satzzeichen (:;?!) beginnt eine neue Äußerungseinheit.
3. Relativsätze werden abgetrennt (»die Regel, / die ich nicht verstehe, / leuchtet mir ein.«) Dass Teil a und c einen Satz bilden, wird später sichtbar gemacht.
4. Konjunktionale Nebensätze, beginnend mit »dass, weil, falls, wobei ...«, werden abgetrennt.
5. Verblöse Äußerungen (z.B. kurze Antwort auf eine Frage: »nein!«) werden abgetrennt. Außerdem gibt es Sätze ohne Verb (Nominalsätze): »Alles im Eimer!«

1 Hartmut Futterlieb, Widerständiger Religionsunterricht und die Große Erzählung der biblischen Schriften, in: Urs Eigenmann u.a. (Hg.), »Suchet zuerst das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit«. Kuno Füssler zu Ehren, Luzern 2001, 314–332.

2 Vgl. dazu die einschlägigen Arbeiten von Luise Schottroff, Frank Crüsemann, Jürgen Ebach, Martin Leutensch, Klaus Wengst u.a.

3 Vgl. vor allem Harald Schweizer, Fantastische »Opferung Isaaks«. Textanalyse in Theorie und Praxis, Lengerich 2006.

6. Erkennbare parallelisierte Gedanken (z.B. in der Poesie) werden abgetrennt (es sollten mehrere parallele Glieder vorliegen): »fallen auch tausend zu deiner Rechten, / zehntausend zu Deiner Linken.«
7. Infinitiv-Konstruktionen (»um zu ...«, »zu«) werden nicht abgetrennt. (»Er fuhr nach Blaubeuren, um erleuchtet zu werden.«)
8. Setzung eines neuen Themas geschieht oft nicht-satzhaft; sie wird abgetrennt. (»Die Wanderung, / die ist ab 14.30 Uhr«; »Bezüglich des bunten Abends, / so gibt es noch keine Überlegungen.«)
9. Ausrufe, Anrede, Interjektionen werden abgetrennt. (Joschka Fischer: »Herr Präsident, / Sie sind ein A...«; Hoppla!«; »Jetzt aber!«)
10. Näherbeschreibungen (»beheizte Schwimmhalle«; »das Gästehaus der Uni«) nicht abtrennen, so lange sie direkt bei dem stehen, was beschrieben wird. Folgt die Näherbeschreibung erst in deutlichem Abstand, ist sie abzutrennen. (»Der Leiter mutet uns was zu, / der unverfrorene.«)

Auf diese Regeln wird noch zurückzukommen sein. Zunächst soll die Intention der Feldrede nach Matthäus inhaltlich umrissen werden, um dann Hinweise zu ihrer Bearbeitung im Unterricht zu geben.

2 Die Bergrede – Weisungen in einer schwierigen Zeit

»Und als er die Volksmassen sah,
stieg er hinauf auf den Berg.
Und als er sich gesetzt hatte,
kamen seine Schüler zu ihm.
Und er öffnete den Mund,
lehrte sie und sagte: ...«

So beginnt die Bergrede, wie sie der Schriftgelehrte Matthäus komponiert hat. Offensichtlich ist es ihm wichtig, das öffentliche Auftreten Jesu mit einer programmatischen Rede beginnen zu lassen, einer »Lehr-Rede«, die »vom Berg« aus geschieht. Für die damaligen Hörer ist die Assoziation zum »Berg des Mose« nahe liegend. Damals ging es um die Tafeln mit den 10 Weisungen, die die Freiheit sichern sollten, nachdem das Volk die Erfahrungen von Knechtschaft hinter sich gelassen hatte. Jetzt geht es um den Kern der Weisungen Jesu, des »neuen Mose«, der angesichts der Übermacht des »neuen Pharao«, der Gewaltherrschaft Roms, Möglichkeiten für eine Befreiung eröffnen will.

Zunächst sieht es so aus, als bewegte sich Jesus weg von den Volksmassen den Berg hinauf, wo er sich »setzt«, um seine »Lehr-Rede« an seine Schülerinnen und Schüler zu richten. Aber am Schluss der Bergrede wird deutlich: Alle haben zugehört:

»Und es geschah:
Als der Jesus diese Worte beendet hatte,
gerieten die Volksmassen außer sich über seine Lehre;
denn er lehrte sie wie einer, der Vollmacht (Freiheit, Berechtigung) hat
und nicht wie die Schriftgelehrten.«

Diese »Volksmassen« (wie Markus benutzt Matthäus das griechische Wort »ochlos«, das auch den Beigeschmack von »niederes Volk; Gesso« hat) sind offensichtlich »begeistert«; denn sie erfahren hier jemanden, der mit besonderer Vollmacht, also wie ein Geistbegabter, ein Inspirierter, redet, jemand, dessen Botschaft verständlich ist, »nicht so wie die Schriftgelehrten.«

Matthäus schreibt für die Situation seiner Gemeinschaft, einer Gruppe von Judäern, Griechen und Menschen aus anderen Nationen, die sich ebenso wie andere Judäer um die Synagoge in einer vorderasiatischen Stadt, vielleicht Antiochien, versammeln. Alle Judäer, die zu dieser Synagogengemeinschaft gehören, leben sozusagen in einer von Rom anerkannten »Gemeinschaft öffentlichen Rechts«. Ihre Privilegien sind vom Staat anerkannt. Das betrifft Handelsprivilegien, soziale Absicherungen, aber auch die Religionsausübung. Die Synagogengemeinschaft braucht nicht in dem Maße dem Kaiserkult zu huldigen wie andere Gemeinschaften.

In dieser Gemeinschaft gab es eine besondere Gruppe von griechisch sprechenden Judäern und Nicht-Judäern, die an der Tora interessiert waren. Sie sahen in dem Jesus aus Nazareth den Messias, der in der Tora verheißen war. Sie schlossen sich zusammen zu eigenen Gruppen, die sich jeweils in den Häusern trafen, um mit gemeinsamem Essen und gemeinsamen Schriftlesungen dieses von den Römern schon vor dem großen jüdischen Krieg am Kreuz umgebrachten Messias Jesus zu gedenken, den sie griechisch »Christos« nannten.

Aber es gibt Streit unter den Judäern in der Synagogengemeinschaft; denn diese Gruppe, für die dieser Jesus aus Nazareth der von allen sehnüchtig erwartete Messias ist, hält mit ihrer Meinung auch in den Zusammenkünften in der Synagoge nicht hinter dem Berg. Es entstehen erbitterte Feindschaften unter den Judäern. Der Riss geht durch manche Familien. Denn anders als die übrigen jüdischen Gruppierungen beziehen sich diese Menschen nicht auf die lange Reihe der Ausleger, wie dies die rabbinischen Schriftgelehrten tun, indem sie sich aufeinander beziehen: »Rabbi Josef sagte, dass Rabbi Samuel sagte ...«, sondern sie lassen Jesus mit voller Autorität (eben mit Vollmacht) die Worte der Tora auslegen. Es ist aber keine neue Tora, auch kein allgemeines Sittengesetz. Ebenso wie die Tora ist sie Weisung, und zwar besonders pointierte Weisung für eine Gemeinschaft, die in einer bedrängten Lage war.

»Die Bergpredigt«, schreibt Ton Veerkamp, »beschreibt nun, wie die Weisung für die Gemeinde auf den Punkt zu bringen ist. Sie tut das zunächst mit dem Instrument einer antithetischen Struktur (ihr habt gehört, wie gesagt wurde ... ich aber sage euch). Diese Antithetik endet nicht mit dem 5. Kapitel, sondern wird im 6. Kapitel fortgesetzt und erreicht ihren Höhepunkt im berühmten Wort über die Unmöglichkeit, Gott und dem Mammon gleichzeitig zu dienen. Es wird dann eine neue Zukunft vorgestellt, die darin besteht, dass man sich nicht in die Sorge begeben muss, denn dadurch liefert man sich dem »mammon« aus. Die Septuaginta setzt dieses Wort

›Sorge‹ (merimna) dort ein, wo von ›Maloche‹ die Rede ist (Ex. 5), wo von Angst und Unterdrückung die Rede ist (2. Sam. 7,10; Ez. 16,42). Gerade diese Sorge um das tägliche Leben bewirkt jene Anpassung an den Mammon, die dann schließlich zu einer Auflösung von Weisung und Propheten führen muß. Positiv wird das nun im letzten Teil der Bergpredigt ausgeführt: einige neue Verkehrsformen (7,1–12), Aufforderung und Kriterium fürs Handeln (7,13–20).«⁴

Der Schriftgelehrte Matthäus kennt die Schrift des Markus. Ihm geht es aber in dieser Situation darum, überlieferte Worte dieses Jesus aus Nazareth einzuarbeiten, die für ihn eine Wegweisung für seine Zeit und seine Gemeinschaft enthalten. Es geht also nicht um eine Individualethik, auch nicht um »Gesinnungsethik« oder »Verantwortungsethik«, sondern um Worte, die auf konkrete Fragen in der Situation der Gemeinschaft antworten sollen. Die Kreuzigung des Messias Jesus war etwa 50 Jahre her, die Zerstörung Jerusalems mag 10 oder 20 Jahre vergangen gewesen sein. Auch in der Diaspora war das noch in lebendiger Erinnerung und wurde mit der Kreuzigung des Messias in Verbindung gebracht. Aber die gegenwärtigen Fragen waren noch andere: Bedrückungen kündigten sich an: Auseinandersetzungen zwischen den jüdischen Gruppen innerhalb der Synagogengemeinschaft, die Kluft zwischen Arm und Reich. Wie sollte sich die Gemeinschaft dazu verhalten? Was war zu tun? Das wird deutlich, wenn Matthäus Jesus im abschließenden Gleichnis sagen lässt:

»Jeder also, der diese meine Worte hört und sie tut,
wird verglichen werden mit einem verständigen Mann,
der sein Haus auf den Felsen baute ...«

Hören und Tun – das ist ein Thema, das sich durch das gesamte Matthäus-Evangelium hindurchzieht.

3 Die Bergrede im Unterricht

Die Bergrede gehört zum Kern der Botschaft Jesu im zweiten Testament. In dieser Unterrichtsskizze wird von der gesamten Komposition des »Matthäus« ausgegangen, nicht von einzelnen Perikopen. Einzelne Stücke, wie die sog. Seligpreisungen, der Aufruf zur Gewaltlosigkeit oder die sog. »Goldene Regel« sind möglicherweise den Schülerinnen und Schülern bekannt. Aber auch dies ist heute nicht mehr selbstverständlich. Didaktisches Ziel des Unterrichts ist es, dass die Schülerinnen und Schüler den Text der Bergrede nicht als binnenkirchliche liturgische Textsorte missverstehen (was durch die gängige Bezeichnung »Bergpredigt« unschwellig gegeben ist), sondern den Text als religiöse Literatur verstehen, der zu einer bestimmten Zeit bei bestimmten politischen

4 Ton Veerkamp, Nicht Widerstreben und nicht Zurückweichen, TeKo, 11/1981, 10–22, hier: 14.

und gesellschaftlichen Konflikten eine Antwort zu geben versucht. Mit diesem Verstehenshorizont werden dann Übertragungen in eine heutige Botschaft versucht.

Eingeleitet wird die Unterrichtsskizze durch gegenwärtige Meinungen zur »Botschaft« der Berg»predigt«. Sie sind bei den Schülern vorhanden, werden durch die Materialien öffentlich gemacht und können so diskutiert werden. Dabei können verschiedene Schwerpunkte gewählt werden: Gewaltfrage, Entscheidung zwischen »Gott« und »Mammon« oder auch ein anderes Thema, das in der Bergrede angesprochen wird, etwa die Frage nach Gott und dem eigenen Handeln im »Vaterunser«. Mit dem Einstieg wird mit den Schülerinnen und Schülern der zukünftige thematische Strang festgelegt.

Im Kern des Unterrichts steht die für die Schülerinnen und Schüler ungewohnte Arbeit am Text. Sie ist exemplarisch für den Umgang mit biblischen (aber auch mit anderen) Texten. Die Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler wird also mit diesem fremden Text kontrastiert, der aus einer ganz anderen Wirklichkeit kommt. Insofern handelt es um einen »konfrontativen Religionsunterricht«, d.h. Grundlage ist eine sorgfältige und langsame Analyse des Textes. Die textwissenschaftlichen Hinweise für diese Arbeit sind im 1. Abschnitt angegeben worden.

Damit die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit nutzen, stärker am Text zu arbeiten, sind Vorarbeiten nötig, die die Textstruktur und den sozialgeschichtlichen Kontext betreffen, der gleichsam wie eine Folie im Hintergrund die Aussage des Textes mit bestimmt. Erst danach wird die Botschaft für heute erarbeitet.

Methodisch hat sich im Unterricht die Verwendung von kolometrischen Übersetzungen als sinnvoll erwiesen, d.h. der Text wird – möglichst nahe am Sprachduktus des Griechischen – in Sinneinheiten (die zumeist durch das Verb bestimmt sind) aufgeteilt, die – untereinander geschrieben – schon im Schriftbild verdeutlichen: Dies ist kein Bericht, sondern Literatur. Außerdem werden alle Verszählungen und Überschriften weggelassen; denn sie sind ja schon ein Zeichen späterer Interpretation. Als Hilfestellung können die Zeilen am Rand nummeriert werden.

Alle Schülerinnen und Schüler erhalten den gesamten Text der Rede. Wenn es zu schwierig ist, selbst einen Text (z.B. aus der wortwörtlichen Übersetzung des Münchner Testaments) herzustellen, sollten wenigstens verschiedene Übersetzungen verwendet werden (z.B. Elberfelder Bibel, Lutherbibel, Bibel in gerechter Sprache).⁵

Für eine gute Gymnasialklasse kann es reizvoll sein, die sog. Seligpreisungen als einen zentralen Text der Bergrede, mit Hilfe sprachwissenschaftlicher Methoden zu erarbeiten.

5 Eine eigene kolometrische Übersetzung findet sich unter: <http://www.pti-kassel.de>.

Im Unterrichtsarrangement wurde (bei einer Schülerzahl bis zu 21) mit TZI-Methoden gearbeitet, d.h. mit einem konsequenten Wechsel zwischen Kleingruppenarbeit (Dreiergruppen) und Plenum. Das lässt sich je nach Bedarf variieren.

4 Vorschläge zu einer Unterrichtsreihe

Unterrichtsschritt I

Als Einstieg bieten sich beispielsweise Karikaturen zum wirkungsgeschichtlichen ethischen Verständnis der Bergrede an, deren Aussagen in arbeitsteiligen oder arbeitsgleichen Gruppen erarbeitet werden können. Dazu bieten sich Karikaturen an, die etwa eine Eskalation von Gewalt zum Inhalt haben, ein Thema, das um so brisanter ist, als es etwa im Nahost-Konflikt oder im sog. Krieg gegen den Terror eine wesentliche Rolle spielt – und doch kaum angemessen reflektiert wird. Die Frage nach Gewaltfreiheit scheint angesichts der tatsächlichen asymmetrischen Kriege eine Provokation zu sein.

Alternativ eignen sich als Einstieg auch eine ältere – aber immer noch aktuelle – Erzählung von Gerhard Zwerenz »Nicht alles gefallen lassen« oder das Gedicht (bzw. das Lied) von Bettina Wegner »Über die Unmöglichkeit von Gewaltlosigkeit«. Eine besondere Provokation ist der Kurzfilm »Leben ohne einen Pfennig«⁶, der die Antithese verdeutlicht: Du kannst nicht zwei Herrn dienen. Entweder du dienst Gott oder dem Mammon, die – selten im Unterricht thematisiert – im Mittelpunkt der Bergrede steht.

Unterrichtsschritt II

Ziel dieses Schrittes ist es, auf den Hintergrund des Textes hinzuweisen, sozusagen die sozialgeschichtliche Folie kennen zu lernen, die in den Wörtern, die der Text verwendet, immer wieder hindurchscheint. Dies kann z.B. in Schülerreferaten geschehen, die diesen Hintergrund thematisieren, z.B. anhand von Auszügen aus Büchern von Norbert Scholl⁷, Gerd Theißen⁸ oder von Dorothee Sölle und Luise Schottroff⁹.

Nach dieser Arbeit wird entweder der kolometrische Text der Bergrede vorgetragen (kolometrisch heißt, dass er in Sinnabschnitten eingeteilt ist, im Sinne von Martin Buber also ein Text zum Hören ist, vgl. Martin Buber), oder er wird in verschiedenen Bibelausgaben als Ganzes gelesen, so dass die Übersetzungen verglichen werden können.

6 Ein Film von Rita Hatzius, D 2001 »Ganz normal und anders: Leben ohne einen Pfennig«, erschienen im Matthias-Filmverlag.

7 Vgl. Norbert Scholl, Ein Bestseller entsteht: Das Matthäus-Evangelium, Regensburg 1998.

8 Vgl. Gerd Theißen, Der Schatten des Galiläers. Jesus und seine Zeit in erzählender Form, Gütersloh 162004.

9 Vgl. Dorothee Sölle und Luise Schottroff, Jesus von Nazareth, München 2000.

Unterrichtsschritt III

Eine sinnvolle Textarbeit braucht eine Einführung; denn die Schülerinnen und Schüler neigen dazu, nicht mehr genau zu lesen, Meinungen zu entfalten, ohne sie am Text selbst zu begründen. Deshalb ist es notwendig, darauf hinzuweisen, dass Sinnabschnitt für Sinnabschnitt erarbeitet wird.

Als Interpretationshilfe wird ein Arbeitsblatt gegeben, das vor allem auf die Erarbeitung der Schlüsselwörter des Textes (vor allem die Verben unter ihnen) ausgerichtet ist. Bei der Bergrede handelt es sich um einen Deutungstext, entsprechend kann auch die Interpretationshilfe benutzt werden. Beispielhaft wird die Interpretationshilfe an einem Text gemeinsam erprobt.

Unterrichtsschritt IV

Nachdem die Struktur der Bergrede – mit der gemeinsamen Erarbeitung des Rahmens – durch die Lehrerin bzw. den Lehrer erläutert wurde (siehe Anhang 1), erhalten die einzelnen Gruppen je einen Abschnitt der Rede, um ihn selbstständig unter Verwendung der Interpretationshilfe zu erarbeiten. Die Ergebnisse werden in Kurzreferaten im Plenum vorgestellt. Im Plenum werden dann immer wieder Hypothesen darüber aufgestellt, welche Relevanz die Botschaft für die Gemeinschaft des Matthäus hat – nach allem, was darüber gehört wurde.

In einer guten Gymnasialklasse kann auch – gewissermaßen als Steigerung der Textarbeit und als propädeutische Vorwegnahme wissenschaftlicher Arbeit mit biblischen Texten – ein sprachwissenschaftlicher Zugang zum Text der Seligpreisungen erprobt werden. Dabei handelt es sich um sehr genaue Spracharbeit, modifiziert nach Vorschlägen von Harald Schweizer (siehe Anhang 2).

Unterrichtsschritt V

Erst nach der Erarbeitung dieser Unterrichtsschritte wird die Botschaft der Bergrede für heute thematisiert. Hilfreich kann dabei eine entsprechende Textvorlage sein.¹⁰ Möglich ist es aber auch, ein Planspiel zu organisieren, das z.B. den Libanon-Krieg von 2006 thematisiert. Es könnten arbeitssgleiche Gruppen gebildet werden, die die Aufgabe haben, im Gewand einer israelisch-palästinensischen Friedensgruppe, die es ja konkret auch gibt, die Vision einer road-map, einer »Straßenkarte zum Frieden« zu entwickeln, an deren Ende eine friedliche Kooperation Israels und Palästinas, eine Konföderation beider Staaten oder gar ein gemeinsamer Staat stehen. Dazu müssten die Hindernisse erarbeitet werden, die heute einer solchen »road-map« im Wege stehen. Dies wäre dann ein sinnvolles fächerübergreifendes Projekt zwischen den Fächern Politik, Wirtschaft und Religion.

10 Vgl. z.B. Wolfgang Kessler, Eine andere Welt ist möglich, Publik-Forum v. 23. April 2004, Dossier, IVff.

Anhang 1:

Die Gliederung der Bergrede

1. Rahmenhandlung (Anfang)
»Und als er die Volksmassen sah, stieg er hinauf auf einen Berg ...« (Mt 4,25; 5,1–2)
2. »Glücklich sind ...« (Mt 5,3–16)
3. Salz der Erde ... Licht der Welt (Mt 5,13–16)
4. Die Tora verwirklichen! (Mt 5,17–20)
5. »Ich aber sage euch ...« Die Antithesen (Mt 5,21–48)
 - a) Mord, Aggression, Versöhnung
 - b) Begehrlicher Blick, Ehebruch und Ehescheidung
 - c) Ja ja – nein nein
 - d) Von der Rache und von der Nachgiebigkeit
 - e) Von der Feindesliebe
 - f) Abschluss: »Seid also vollkommen, wie euer himmlischer Vater vollkommen ist.«
6. Vom Bitten und vom Fasten (Mt 6,1–8)
 - a) Die Voraussetzungen: Tun der Gerechtigkeit und Tun der Barmherzigkeit
 - b) Keine Heuchelei – schon gar nicht öffentlich!
 - c) Kein »Plappern«
 - d) Das »Unser Vater«
 - e) Vom Fasten
7. Vom Los-lassen (Mt 6,19–7,6)
 - a) Besitzlosigkeit
mit dem Abschluss: »Niemand kann zwei Herren dienen ...« (6,24)
 - b) »Sorg«-losigkeit
 - c) Gerichts-losigkeit
(Dazu der Spruch vom Splitter und Balken im Auge)
8. Vom Bitten und vom Vertrauen (Mt 7,7–12)
Abschluss: Die »Goldene Regel«
9. Entscheidungen (7,13–23)
 - a) Entscheidung zwischen zwei Wegen
 - b) Entscheidung zwischen wahren und falschen Propheten
 - c) Entscheidung zwischen wahren und falschen Schülern
10. Abschlussgelehnis: Das Haus auf Sand und das Haus auf dem Fels (7,24–27)
11. Der Rahmen: (Abschluss) Mt 7,28–29 und 8,1
»... denn er lehrte sie (die Volksmassen) wie einer, der Vollmacht (Freiheit, Berechtigung) hat, und nicht wie die Schriftgelehrten.«
»Als er aber vom Berg herabgestiegen war, folgten ihm große Volksmassen.«

Anhang 2:

Hinweise zur sprachwissenschaftlichen Arbeit mit biblischen Texten

1. Allgemeine Bemerkungen

Texte bilden Muster wie Textilien. Um sie zu verstehen, ist es wichtig, die verschiedenen Muster und Leitfäden je einzeln wahrzunehmen und wieder zusammen zu sehen. Um die Wahrnehmung zu schärfen, werden verschiedene Mittel verwendet.

- a) Es wird versucht, möglichst wortwörtlich zu übersetzen.
- b) Es wird versucht, als eine Art Verfremdungseffekt (B. Brecht), im heutigen Sprachduktus religiös festgelegte Wörter anders, möglichst »säkular« zu übersetzen.

c) Ausgangspunkt für die Arbeit am Text ist die Gliederung in Äußerungseinheiten. Äußerungseinheiten sind die kürzesten Satz- bzw. Nicht-Satz-Einheiten, z.B. Hauptsatz, Nebensatz, Ausrufe, kurze Antworten usw. Geschärft wird dabei der Blick auf die Verben.

2. Arbeitsblatt

Für die Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen wird ein Arbeitsblatt zu Mt 5,3–10 erstellt (DIN A4-Querformat), auf dem ganz rechts die Seligpreisungen in ihren einzelnen Äußerungseinheiten untereinander abgedruckt ist. Daneben befinden sich fünf Spalten für die Einträge der Schülerinnen und Schüler. Die Spalten sind folgendermaßen eingeteilt:

Spalte 1. Wortsinn; fehlen Informationen?

In dieser Spalte sollen die wichtigen Wörter der Äußerungseinheit nur notiert werden, um sich mit ihrem »Wortsinn« zu beschäftigen, also noch keine Sinnübertragungen usw. vorgenommen werden. So wird z.B. deutlich, dass der Begriff »Königsherrschaft Gottes« voller Probleme steckt: »König«-»Herrschaft« »Gott«. Dazu gehört auch, dass in Texten häufig Wörter verwendet werden, zu denen noch Informationen eingeholt werden müssen, damit sie verständlich werden, z.B. dass »Reich der Himmel« von Matthäus immer wieder als Synonym für »Königsherrschaft Gottes« verwendet wird.

Spalte 2. Sprachstruktur; Schlüsselwörter; Auffälligkeiten

In dieser Spalte geht es zunächst darum, Auffälligkeiten zu notieren. Dabei handelt es sich z.B. um Schlüsselwörter, die häufig wiederholt werden, um Gegensatzpaare oder auch um Auffälligkeiten in der Sprachstruktur.

Spalte 3. Sozialgeschichtlicher Hintergrund; biblische/religionsgeschichtliche Verweise

Die Wörter eines fremden, in einer völlig anderen Zeit geschriebenen Textes haben andere Konnotationen, andere Wortumfelder als unsere Wörter. »Synagoge« heißt z.B. im biblischen Kontext etwas völlig anderes, als wir heute darunter verstehen. »Friedensstifter« hat in einer Zeit eines drohenden oder erinnerten Krieges eine andere Bedeutung als in einer Zeit eines langjährigen Friedens. Aber selbst das Wort »Haus« hat eine andere Bedeutung, wenn wir ein »Haus« in Kapharnaum zur Zeit Jesu meinen oder wenn wir von einem »Haus« in unserer Zeit sprechen. Dazu kommen Verweise auf andere Texte oder religionsgeschichtliche Ereignisse; z.B. ruft das Wort »Gerechtigkeit« eine Reihe von Erzählungen der Bibel (1. und 2. Testament) in Erinnerung, in denen »Gerechtigkeit« thematisiert wird.

Spalte 4. Gemeinde Bedeutung; Sinnübertragungen; Bilder

Erst in dieser Spalte beginnt die Deutung des Textes. Diese Deutung bleibt aber möglichst im »Sitz im Leben« des Textes selbst. Der Leser übt sich darin, den Text möglichst genau zu verstehen, bevor er Deutungsübertragungen in den eigenen Lebenshorizont entwickelt.

Spalte 5. Kommentar; Hinweise für die Bedeutung heute

In der letzten Spalte werden die Stichworte festgelegt, die eine Deutung unter Berücksichtigung des »Sitz im heutigen Leben« ermöglicht. Es geht also darum, einen Text sehr genau auseinander zu nehmen, seine einzelnen Teile hin und her zu wenden, um ihn dann in einer Deutung zusammenzusetzen, die nach seiner Botschaft für heute fragt.

**Arbeitsblatt zu Matthäus Kap 6,9–13:
Sprachwissenschaftliche und sozialgeschichtliche Analyse**

Äußerungseinheiten

1. Wortsinn? Fehlen Informationen? z.B.:	2. Sprachstruktur Schlüsselwörter sprachliche auffälligkeiten z.B.:	3. Gemeinte Bedeutung Sinnübertragungen Bilder z.B.:	4. sozialgeschichtl. Hintergrund historische Bedeutungen Beziehungen zu anderen Texten z.B.:	5. Kommentar Hinweise zur Bedeutung heute z.B.:
---	---	---	--	--

9.1 So sollt ihr nämlich bitten:					
9.2 Unser Vater,	Anrede; Gebetsanfang	»Unser« nicht »mein«	»Vater«=»Gott«?	»Vater« im Kontext? »pater familias; Patriarchalische Gesellschaft »Sohn«: »Erbe des »Lebensprogramms« des Vaters: Kontexte?	
9.3 du,	dialogisch, persönlich direkte Anrede	Dialogische Struktur des Gebets		»Vater« – »Abba«?	
9.4 in den Himmeln,	Plural; Ortszuweisung	Matthäus: »In den Himmeln« = »Königsherrschaft Gottes«	»Königsherrschaft Gottes«: gerechte Welt Gottes	malkuth JHWH	
9.5 geheiligt werde dein Name	Aufforderung (an wen?)	»heiligen« ? »Name«	»Name«: JHWH	10 Weisungen	
10.1 Es komme dein Reich	Bitte, dass etwas Ausstehendes geschieht	»Königreich«: »Reich der Himmel«	Sehnsucht nach Gerechtigkeit: Erleben von Ungerechtigkeit	»Gerechtigkeit« in der Schrift; Konnotationen: Schalom-Friede; Zuwendung Gottes	
10.2 Es geschehe dein Wille	parallele Formulierung	Abstraktum (Wille) verbunden mit Verb	Was ist mit »Wille« gemeint?	z.B. Wille JHWH, nicht der des Kaisers?	
10.3 wie im Himmel	»Himmel«: Heaven/ sky?				
10.4 so auf der Erde	Parallelismus	Parallele: Himmel- Erde			
11.1 Unser Brot,	»Unser« Nahrungsmittel	Brot: betont zu Beginn des Satzes	»Brot« in der Tora »Manna« in der Wüste?	»Grundnahrungsmittel Bedeutung im jesuanischen Umfeld	
11.2 das wir heute brauchen,	Erläuterung zu »Brot« »brauchen«		Symbol: »Brot«	»Brot« brechen: Abendmahl	
11.3 gib uns heute	zweimal »heute«	Betonung von Gegenwart		gegenwärtige konkrete Bedürfnisse?	
12.1 und erlass uns unsere Schuld(en),	erlassen Schuldenerlass Schuld/Schulden	Folge von Schulden: Armut Folge von Schuld?		Schuldknchtschaft in der Tora »Geld und Schulden« im römischen Reich	
12.2 wie auch wir erlassen haben unseren Schuldern	Perfekt: Zeitform	Schulden Schuldner (Gläubiger)	Symbolwort »Schuld«	»schulden« vs. »teilen« (Apg. 2,44f.)	
13.1 und führe uns nicht hinein in die Versuchung (Prüfung)	führen: aktiv Akteur? »Versuchung«? Wer prüft wen?		Symbolwort »Versuchung«?	Wer prüft wen? Hiob? Matth. 4 Versuchung Jesu?	
13.2 sondern rette uns von dem Bösen	retten von dem das »Böse«: (abstrakt) der »Böse«?	Wortbild wofür?	Symbolworte: »gut« – »böse«		

»Neue« Kinderbibeln?

Eine kritisch-exemplarische Sichtung

»Kinderbibeln sind ›in‹! Der Büchermarkt hat die Kinderbibel in einem solchen Ausmaß entdeckt, dass man heute nachgerade von einer »Kinderbibelschwemme« sprechen kann.«¹

Dieses zutreffende Resümee mag auf den ersten Blick erfreuen, denn es dokumentiert eine ungeschmälerte Nachfrage und Wertschätzung, welche dieses Medium erfährt, das der jüngeren Generation die biblische Überlieferung zugänglich machen soll. Bei näherer Betrachtung stellt sich jedoch Ernüchterung ein, denn das Adjektiv »neu« betrifft in vielen Fällen lediglich die Aufmachung und damit formale, zum Teil auch funktionale Aspekte, die den nötigen Funfaktor und Gebrauchswert gewährleisten sollen.² Der seit den 90er Jahren zu verzeichnende Fortschritt der Kinderbibelforschung hat dagegen in Kinderbibeln – von wenigen Ausnahmen in der Regel theologisch versierter Erzähler abgesehen – kaum Spuren hinterlassen.³ Dies wiegt umso schwerer, wenn man sich die Bedeutung der Kinderbibel für die religiöse Sozialisation vor Augen führt. Als ein Medium der Erstbegegnung mit der biblischen Überlieferung transportiert sie latent oder ausdrücklich ein bestimmtes Bild der

1 Gottfried Adam und Rainer Lachmann (Hg.; unter Mitarbeit von Britta Papenhäusen), *Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch* (Schriften aus dem Comenius-Institut. Studienbücher 1), Wien/Berlin 2006, 7.

2 Exemplarisch seien folgende Kinderbibeln genannt: Die große Bibel für Kinder. Illustriert von Federico Delicado, Stuttgart 2006. Die Evangelienharmonie bedeutet einen erheblichen Rückschritt. Das Fehlen von Psalmen ist aus bibeldidaktischer Sicht zu monieren. – Nina Ruge erzählt die schönsten biblischen Geschichten, Gütersloh 2006. Die fabulierende Erzählweise und die Defizite bei der Auswahl neutestamentlicher Geschichten fallen negativ auf. – Meine Kinderbibel. Erzählt von Bernhard Meuser. Illustriert von Miguel Epes, München 2006. Es herrscht die Tendenz, Nebensächlichkeiten auszumalen und vorschnelle Wertungen vorzunehmen. – Funktionale Elemente siehe: Meine Puzzle-Bibel, Freiburg i.Br. 2006; Meine Bibel zum Puzzeln, Bindlach 2006. – Die Bibel für kleine Hände. Mit Illustrationen von Gustavo Mazali, Stuttgart 2006. Ein Plastikgriff am Buchrücken ermöglicht es, das Büchlein wie einen Koffer zu tragen. – Jolene M. McFarlane Kroboth und Angelika Rühle, *My First English Bible. Ausgewählte Geschichten in einfachem Englisch*, Holzgerlingen 2006. Anhand der Geschichten aus dem Neuen Testament können Kinder sich einen Grundwortschatz der englischen Sprache aneignen.

3 Zur Entwicklung und zum Stand der Forschung siehe Adam/Lachmann, *Kinderbibeln*, 7.

Bibel und von Gott, unterstützt oder erschwert eine eigenständige und angemessene Aneignung der biblischen Überlieferung. Sie entscheidet mit darüber, wie bei dieser ersten Lektüre biblische Texte erfahren und ob sie für das eigene Leben als relevant oder irrelevant eingestuft werden. Der Frage nach den Kriterien für eine zeitgemäße Kinderbibel kommt daher ein hoher Stellenwert zu. Als Ausgangsbasis kann der für alle biblischen Lernorte maßgebliche und der Korrelationsdidaktik verpflichtete Grundsatz gelten. Demnach sollen Kinderbibeln der Bibel und dem Kind in seinem Subjektsein gerecht werden, d.h. das Kind als aktiven Rezipienten und kreativen Theologen mit seinen Lese-, Lebens- und Glaubenserfahrungen ernst nehmen. Von daher verbietet sich jede literarische, pädagogische und theologische Bevormundung des Lesers in Kinderbibeln.

Ob und unter welchen Voraussetzungen diese Balance zwischen den beiden Größen Bibel und Kind gelingt, wird im Folgenden unter vorwiegender Bezugnahme auf neue Kinderbibeln darzulegen versucht; dies geschieht ohne den Anspruch, die Frage nach den Qualitätskriterien in ihren verschiedenen Aspekten umfassend zu erörtern. Die Illustration in Kinderbibeln verdient aufgrund ihrer Bedeutung einen eigenen, größeren Rahmen; sie wird deshalb in den folgenden Ausführungen nicht näher thematisiert.⁴

1 Freie Auswahl?

Die Textauswahl in Kinderbibeln stand lange Zeit im Dienst einer möglichst zusammenhängenden Darstellung der Heilsgeschichte einschließlich der Tradierung der für den Glauben und die Moral grundlegenden Texte.⁵ Diese heilsgeschichtliche Perspektive korrespondierte unter anderem mit einer christologischen Vereinnahmung des Alten Testaments und der Tendenz zur Evangelienharmonie. Die heilsgeschichtliche Konzeption wurde zum Teil ergänzt, zum Teil später abgelöst von Geschichten, denen – zumindest von Autoren- und Verlagsseite – unterstellt wurde, besonders bekannt, beliebt und spannend zu sein.⁶ Die inzwischen erfolgte »Emanzipation« vom tradierten Kinderbibelkanon hat den nötigen Freiraum eröffnet, bei der Textauswahl neue, insbesondere stärker am Kind und seiner Lebenssituation orientierte Wege zu gehen. Die-

4 Diesbezüglich sei verwiesen auf die fundierte und breit angelegte Untersuchung zum Thema Illustrationen in Kinderbibeln bei *Gottfried Adam, Rainer Lachmann und Regine Schindler* (Hg.), *Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet* (Arbeiten zur Historischen Religionspädagogik 4), Jena 2005.

5 Siehe dazu: *Bilderbibel. Text und Auswahl* von W. Hillmann unter Mitarbeit von Josef Quadflieg. Illustration von Johannes Grüger, Düsseldorf 1958, 6: »Manches andere fehlt (...) Dafür aber ist alles ausgewählt, was zum Grundstock der Heilsgeschichte gehört und gewußt sein sollte.«

6 Siehe den Kommentar zur Textauswahl bei *Elmar Gruber* (Hg.), *Die Bibel in 365 Geschichten erzählt*, Freiburg/Basel/Wien 1986, 4.

ser Ansatz ist auch aus exegetischer Sicht berechtigt, denn »Leitlinie für eine solche Auswahl ... kann und darf nicht das sein, was in der Bibel wichtig ist, sondern allein das, was Kindern wichtig ist.«⁷ Denn auch aus theologischer Sicht ist es sehr schwierig, Übereinstimmung darüber zu erzielen, was in der Bibel bedeutsam ist. Deshalb »(ist) es ein theologischer und hermeneutischer Fehlschluß zu meinen, die Kinderbibel könne und solle über das Konstrukt eines solchen Zentrums der Bibel zu einer wirklichen Bibelausgabe werden.«⁸ Vielmehr kommt es darauf an, die »Differenz und sichtbare Distanz zur Vollbibel« geschickt zu nutzen, um »Interesse für ein Mehr«⁹ hervorzurufen.

Ein an der Lebenswelt der Adressaten orientiertes Auswahlkonzept verfolgt die Kinderbibel »Komm, lass uns feiern«.¹⁰ Die Bibeltexte sollen die Kinder emotional ansprechen und sind ausgewählt und gruppiert nach den Gesichtspunkten »Familie«, »Freunde«, »Angst«, »Was Jesus mir schenkt« und »Fest«.¹¹ Die vorgenommene Auswahl gibt zu bedenken, welches Bibel- und Gottesverständnis vermittelt wird, wenn für die jüdische und christliche Glaubensgeschichte bedeutsame Überlieferungen wie die beiden Schöpfungstexte sowie die Erzählungen von Abraham und vom Exodus fehlen. Darüber hinaus ist fraglich, ob es theologisch sinnvoll ist, im letzten Kapitel von der Zukunft bei Gott zu sprechen, wenn durch das Fehlen schöpfungstheologisch relevanter Texte der Anfang der Schöpfung durch Gott nicht zur Sprache kommt. Unter der Rubrik »Wir feiern ein Fest« sind nachfolgende Texte eingeordnet: die Hochzeit in Kana (Joh 2,1–12), das Gleichnis vom Gastmahl (Lk 14,15–24), die Ankündigung des messianischen Reiches (Jes 11,1–10) und die Vision des Johannes vom Wohnen Gottes unter den Menschen (Offb 21).¹² Hier zeigt sich ein Vorzug thematischer Auswahl: Sie kann eine vergleichende Zusammenschau erleichtern und dadurch biblische Grundlinien und Grundmotive – in diesem Fall die Besonderheit der in Gott begründeten Zukunftshoffnung – in ihrem Zu- und Anspruch deutlicher werden lassen.

Die Problematik einer thematischen Auswahl zeigt sich darin, wenn sie den Leser dazu verleitet, die jeweiligen Bibeltexte unter der thematisch vorgegebenen, mitunter einseitigen Perspektive zu erschließen. Dies ist umso nahe liegender, je stärker die ausgewählten Bibeltexte dem thematischen Leitmotiv entsprechend angepasst, d.h. inhaltlich geglättet und gedeutet werden.

7 Christoph Dohmen, *Der Gott der Bibel – ein Gott der Kinder? Alttestamentliche Gottesvorstellungen in Kinderbibeln*, in: *Adam/Lachmann, Kinderbibeln*, 74–83, hier: 82.

8 Dohmen, *Der Gott der Bibel*, 82.

9 Ebd.

10 Komm, lass uns feiern. Die Bibel für Kinder mit Fragen zum Leben. Erzählt von Mathias Jeschke. Illustriert von Rüdiger Pfeffer, Stuttgart 2006.

11 Vgl. Komm, lass uns feiern, Inhaltsverzeichnis.

12 Ebd., 189–221.

Bei der Joseferzählung, die der Themeneinheit »Meine Freunde« zugeordnet ist, fehlen wichtige Abschnitte, wie z.B. Josef in der Zisterne, die Verleumdung des Josef durch die Frau des Potifar, die den Grund dafür abgibt, dass Josef ins Gefängnis kommt.¹³ Der für diese Erzählung bedeutsame Gesichtspunkt der Begleitung Gottes durch alle Höhen und Tiefen hinweg sowie der Verwandlung einer schlechten Ausgangssituation in ein gutes Ende verliert durch diese Auslassungen an Anschaulichkeit und Aussagekraft. Die biblische Erzählung wird zum großen Teil zu einer Beziehungsgeschichte zwischen Geschwistern verkürzt – die sie auch ist, aber nicht ausschließlich. Das folgende Deutungsangebot unterstreicht diese Einschätzung:

»Die Brüder sind eifersüchtig auf Josef. Der Vater liebt Josef mehr als seine anderen Söhne. Das ist doch ungerecht, findest du nicht? Zum Glück versöhnt sich Josef wieder mit seinen Brüdern. Bestimmt hast du auch schon erlebt, wie schön es ist, wenn du dich mit deinen Geschwistern oder Eltern nach einem Streit versöhnst!«¹⁴

An diesem Beispiel lässt sich ein weiterer Kritikpunkt festmachen. Die ausgewählten Bibeltexte werden zwar durch ein neues Textumfeld in ein neues Licht gerückt, der Verlust des ursprünglichen biblischen Kontexts vermag jedoch den Sinngehalt zu schmälern, da für das Verständnis eines Textes immer auch der jeweilige Kontext ausschlaggebend ist.¹⁵ Wenn die biblischen Textstücke abweichend von der kanonischen Abfolge angeordnet werden, kann dies zudem die Rezeptionsbedingungen verändern. Die Kinderbibel »Komm, freu dich mit mir« macht im ersten Teil mit den biblischen Grundlagen christlicher Feste vertraut und wählt dazu die zentralen Texte entsprechend dem Verlauf des Kirchenjahres aus, angefangen von Weihnachten bis hin zu Erntedank. Im zweiten Erzählkreis folgen sechs Geschichten aus dem Alten Testament und sieben aus dem Neuen Testament, die »zentrale Lebenserfahrungen von Kindern und Erwachsenen wie Angst, Vertrauen, Freundschaft und Vergebung« thematisieren.¹⁶ Mit den beiden Erzählkreisen konkurrieren jedoch zwei konträre Denkformen. Während der erste Geschichtenteil zyklisches Denken voraussetzt, erfordert der zweite Erzählkreis mit den alt- und neutestamentlichen Geschichten lineares Denken.¹⁷

13 Ebd., 8–12.

14 Ebd., 26.

15 Vgl. dazu *Christoph Dohmen und Thomas Hieke*, Das Buch der Bücher. Die Bibel – Eine Einführung, Kevelaer 2005, 84.

16 Komm, freu dich mit mir. Die Bibel für Kinder erzählt von Karin Jeromin, illustriert von Rüdiger Pfeffer, Stuttgart 1999, 224.

17 Vgl. *Christine Reents*, Das Alte Testament in Kinderbibeln – Eigenständigkeit oder Verchristlichung?, in: *Gottfried Adam, Rainer Lachmann und Regine Schindler* (Hg.), Das Alte Testament in Kinderbibeln. Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart, Zürich 2003, 41–57, hier: 46.

»Die Bibel an der Bettkante« stützt sich auf die Jahreszeiten als Auswahlprinzip.¹⁸ Jeweils elf Erzählungen aus den Evangelien und der Apostelgeschichte fungieren als biblische Frühlings-, Sommer-, Herbst- und Wintergeschichten. Wo es angebracht ist, orientieren sich die Texte an den Festen und dem Brauchtum im Jahresverlauf. Die Frühlingsgeschichten konzentrieren sich daher auf Leiden, Tod und Auferstehung Jesu und enden mit dem Pfingstereignis. Für die Sommergeschichten sind Texte ausgewählt, die das besondere Lebensgefühl dieser Jahreszeit zum Ausdruck bringen. Es handelt sich vorwiegend um Wundererzählungen, die sich »unter freiem Himmel, am helllichten Tag, auf der Straße oder auf dem Wasser, am Ufer oder vor dem Stadttor« abspielen.¹⁹ Diese Ansammlung von Wundererzählungen hat eine negative und eine positive Komponente. Sie kann ein einseitiges Bild von Jesus vermitteln, aber auch besonders hervorheben, worauf Gottes Wirken in Jesus abzielt: Menschen, die durch innere oder äußere Beeinträchtigung vom Leben abgeschnitten sind, bekommen durch Gottes Wirken wieder Anteil und Freude am Leben.

Während sich die Herbstgeschichten überwiegend aus Gleichnissen zusammensetzen, bei denen die Übereinstimmung mit der Jahreszeit nicht immer einsichtig ist, bleiben die biblischen Wintergeschichten stärker am christlichen Festkreis ausgerichtet und folgen der Chronologie des Lebens und des ersten Wirkens Jesu bis zur Jüngerberufung.²⁰

2 Kinderbibel – ein verkleinertes Spiegelbild der Vollbibel?

Kinderbibeln, die ihren Textbestand für die jüngste Adressatengruppe auf ein Minimum reduzieren, sind besonders anfällig für Defizite bei der Auswahl. In dem Bilderbuch »Meine allererste Bilder-Bibel« folgt nach der Geburt Jesu sofort seine Auferstehung. Dies geschieht zudem in einer fragmentarischen statt elementaren Textfassung: »Die Hirten hören eine Stimme. Sie eilen zur Krippe. Dort finden sie das Jesuskind. Der Engel verkündet: Jesus lebt!«²¹

Im Unterschied zu thematischen Auswahlbibeln, die Lebenssituationen und -erfahrungen von Kindern zu beachten versuchen, wählen andere Kinderbibeln primär theologisch und glaubensgeschichtlich bedeutsame Texte aus, die weitgehend entsprechend der kanonischen Abfolge angeordnet werden und die literarische und theologische Vielfalt der Bibel so

18 Vreni Merz, *Die Bibel an der Bettkante*. Ein Familienbuch, München 2007. Da sich die Textauswahl auf das Neue Testament beschränkt, ist die Titulierung als Bibel nicht stimmig.

19 Ebd., 71.

20 Ebd., 6–7.

21 Emil Maier-F., *Meine allererste Bilder-Bibel*, Stuttgart 2006, [11–15]. Vgl. dagegen die Erzählung der Geburtsgeschichte Jesu in: *Die Bibel für die Allerkleinsten*. Nacherzählt von Mathias Jeschke. Illustriert von Rüdiger Pfeffer, Stuttgart 2006.

weit wie möglich widerspiegeln sollen. Ein markantes Beispiel dafür ist »Die Bibel für Kinder und alle im Haus«²². Sie berücksichtigt mit Abschnitten aus Ijob und Kohelet zwei bedeutende Vertreter der Lehrweisheit und schenkt den Propheten gebührend Raum. Die poetische Literatur ist mit vierundzwanzig Psalmen auffallend breit vertreten.²³ Dies ist insofern vorteilhaft, weil Psalmen mit ihren elementaren Glaubenserfahrungen und ihrem Bilderreichtum für Kinder auch ohne vorausgehende historische und hermeneutische Kommentierung leicht zugänglich sind. Psalmen sind daher ein Beleg dafür, dass bibel- und kindgerechte Auswahl keinen Widerspruch ergeben müssen, sondern im Gegenteil zu einer für die Rezeption produktiven Einheit kommen können.²⁴ Auch im Neuen Testament setzt »Die Bibel für Kinder und alle im Haus« Maßstäbe, indem sie zahlreiche Texte aus dem Johannesevangelium, Abschnitte aus der Apostelgeschichte, der Briefliteratur und dem Buch der Offenbarung aufgreift.²⁵

3 Ende gut – alles gut? – Die Frage nach dem Abschluss

Mit welchem Bibeltext eine Kinderbibel endet, ist nicht unerheblich. Der abschließende Text kann rückblickend zum tieferen Verständnis des Gelesenen beitragen und eine für die Gegenwart und Zukunft wichtige Perspektive eröffnen. Theologisch gesehen macht es einen Unterschied, ob eine Kinderbibel mit dem Missionsauftrag des Auferstandenen an die Jünger, mit der Himmelfahrt oder mit dem Pfingstereignis der Apostelgeschichte abschließt.²⁶ Je nach Abschlussvariante werden primär ekklesiologische, christologische und pneumatologische Akzente gesetzt. Den Vorzug verdient m.E. ein eschatologischer Ausblick auf die neue Welt Gottes, wie er im Buch der Offenbarung erfolgt. Dadurch können die Hoffnungsperspektiven, die in den vorausgegangenen Texten beider Testamente angeklungen sind, für die Zukunft geltend gemacht werden.²⁷ Zugleich bleibt die Verklammerung der biblischen Bücher durch Schöpfung und Neuschöpfung erhalten, und der Einheit der beiden Teile der Bibel wird stärker Rechnung getragen.

22 Die Bibel für Kinder und alle im Haus. Erzählt und erschlossen von Rainer Oberthür. Mit Bildern der Kunst. Ausgewählt und gedeutet von Rita Burrichter, München 2004, 331.

23 Vgl. Die Bibel für Kinder und alle im Haus, 331.

24 Vgl. dazu und weiterführend Ingo Baldermann, Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt 1996, 30f.

25 Die Bibel für Kinder und alle im Haus, 332.

26 Letzteres bei Renate Schupp, Meine Kinderbibel. Illustriert von Johanna Ignjatovic, Lahr 2007, 240–243.

27 Vgl. Die Bibel für Kinder und alle im Haus, 285; Beatrix Moos und Ilsetraud Köninger, Die Chagall-Bibel für Kinder, Stuttgart 2007, 136–137.

4 Kein Kommentar? –

Erläuterungen als Hilfe zum eigenständigen Entdecken

Kinderbibeln, die auf jede Lesehilfe verzichten, lassen den Leser nicht nur auf sich gestellt, sondern nehmen in Kauf, dass ihm manches unverständlich bleibt und der Leseprozess mitunter vorschnell endet. Kaum besser scheint es um die Bibellektüre bestellt, wenn zwar eine Lesehilfe vorhanden ist, diese aber die Texte der Bibel unangemessen vereinfacht oder verfälscht und ihre Sichtweise aufzwingt. Dadurch geht der Reichtum an Bedeutung der biblischen Überlieferung verloren, und es wird dem Leser erschwert, sich selbst in den Bibelerzählungen zu finden.

»Die Bibel für Kinder und alle im Haus« versteht die Bibellektüre dagegen als ein Gespräch mit dem Text, bei dem die Kinder (und die Erwachsenen) die Bibel mit ihren Erfahrungen und Fragen konfrontieren können. Zahlreiche Verständnisfragen, kritische Anfragen gegenüber der Bibelerzählung, aber auch philosophische Fragen wollen die Leser dazu einladen, sich selbst ein Bild zu machen.

»Auch bei dieser Geschichte fragst du mit Recht: Warum macht Gott das eigentlich? Warum lässt er die Menschen nicht groß werden? Ich biete dir zwei Antworten an, die beide nicht leicht zu verstehen sind.«²⁸

»Was meinst du zu dieser Geschichte? Überlege mit mir: Ob Jesus wirklich einen Sturm beendet hat, weiß ich nicht. Das ist, glaube ich, auch nicht die entscheidende Frage der Geschichte.«²⁹

Eine gute Lesehilfe wird die Kinder dafür sensibilisieren, dass biblische Geschichten nicht einfach davon erzählen, wie es war, sondern dass sie eine Überlieferungsgeschichte hinter sich haben und ihnen eine theologische Aussageabsicht zugrunde liegt. So weist Oberthür beispielsweise darauf hin, dass die Erzählung von der Stillung des Seesturms von Matthäus und den ersten Christen nach dem Tod Jesu erzählt wurde, »als sie selbst Angst hatten, sich bedroht fühlten, als ihnen sozusagen der Sturm von allen Seiten entgegenschlug ... Doch dann erfuhren sie, dass Jesus, der am Kreuz gestorben ist, doch bei ihnen ist, auferstanden ist und ihnen auf eine andere Weise Kraft geben und helfen kann.«³⁰

Erläuterungen erfüllen eine gewichtige Aufgabe, indem sie Verbindungslinien zwischen den Texten des Alten und Neuen Testaments schaffen und den Blick für die gesamtbiblische Perspektive schärfen:

»Erinnerst du dich noch an die Geschichte vom Turmbau zu Babel (Seite 46)? ... Die Pfingstgeschichte erzählt die Babelgeschichte auf wunderbare Weise weiter: Jetzt sind die Menschen einzigartig und zugleich verschieden, sie sprechen alle ihre eigene Sprache und erleben dennoch die Gemeinschaft aller Menschen in Gott.«³¹

28 Die Bibel für Kinder und alle im Haus, 46.

29 Ebd., 231.

30 Ebd., 231; ähnlich bei Moos/Königer, Die Chagall-Bibel für Kinder, 136.

31 Die Bibel für Kinder und alle im Haus, 269f.

Verbindungslinien zwischen beiden Testamenten sind nützlich, um die Besonderheit des einen Gottes der Bibel zu unterstreichen. Oberthür knüpft beispielsweise an die Wesenoffenbarung Gottes als »ICH-BIN-DA« an und nimmt in den abschließenden Erklärungen zum Gleichnis vom barmherzigen Vater darauf Bezug:

»Jesus erzählt eine neue Geschichte des einzigen Gottes, der seinem Namen gerecht wird und immer zeigt: ICH BIN DA. Und wenn du auf das Leben Jesu schaust, entdeckst du: Jesus selbst ist zu den Menschen wie der Vater im Gleichnis. Er ist der Retter, der zeigt, wie Gott ist.«³²

Erzählungen der Urgeschichte werden dem Leser vorgestellt als Antwortversuche auf grundlegende Fragen der Menschheit.³³

Gute Erläuterungen begleiten den Leser, geben Anregungen und lassen Raum, das eigenständig herauszulesen, was er versteht und gerade benötigt.³⁴ Eine solche Lesehilfe wird zum einen für den Bedeutungsreichtum biblischer Texte sensibilisieren und zum anderen es darauf anlegen, einen kommunikativen Prozess zwischen Leser und Bibeltext in Gang zu bringen, wie folgende Fragen zum Kampf Jakobs mit Gott zeigen:

»Wer war das? Kämpfte Jakob mit Esau, der sich ihm in den Weg stellte und mit ihm abrechnen wollte? Rang er mit sich selbst, mit seinem dunklen Schatten und seiner Vergangenheit, in der er so manches Mal gemeine Tricks eingesetzt hatte? War es ein Bote Gottes, ein Engel von Gott gesandt? Oder kämpfte er mit Gott selbst?«³⁵

Nach einem neuen Verständnis von Lesehilfe fungiert der Autor nicht mehr nur als Erzähler und Sachbuchautor, der bibelkundliche und theologische Aufklärungsarbeit leistet, sondern ebenso als Mitleser und Moderator des Dialogs zwischen Leser und Bibel.

5 Kinderbibeln vor neuen Herausforderungen?

Kinderbibeln können nur dann einen Anspruch auf Zeitgemäßheit erheben, wenn sie auch auf die gesellschaftlichen und globalen Herausforderungen reagieren. Entsprechend den gegebenen Herausforderungen lassen sich wenigstens folgende Optionen aufstellen.

1) Kinderbibeln sollten für den mit Judentum und Islam gemeinsamen Glaubensgrund sensibilisieren, etwa bei der Gestalt Abrahams oder anderen Texten, die eine Gemeinsamkeit im Gottesbild aufweisen, z.B. Bi-

32 Ebd., 222.

33 Vgl. dazu die Hinführung zur Paradies- und Sintfluterzählung bei *Moos/Könin-ger*, *Die Chagall-Bibel*, 17 und 24.

34 Vgl. *Die Bibel für Kinder und alle im Haus*, 326.

35 Ebd., 66.

beltex te, die Gott als Schöpfer oder seine Barmherzigkeit zur Sprache bringen.³⁶

2) Angesichts des rasanten Wandels der Lebenswelt, der Bedrohung durch Terror und anderer Katastrophen globalen Ausmaßes wird es umso bedeutsamer, Gott als Garant einer tieferen Ordnung und einer guten Zukunft vorzustellen, der Geborgenheit und Hoffnung schenkt.

3) In Anbetracht weltweiter Naturkatastrophen und des damit erforderlichen Umdenkens sollte in Kinderbibeln die reiche Schöpfungstheologie der Bibel stärker entfaltet und für die von Gott gewollte Wertschätzung und Fürsorge gegenüber *allem* Geschaffenen fruchtbar gemacht werden.

Josef Braun ist Diplomtheologe und Lehrer an einem Gymnasium in Regensburg.

36 Vgl. Sachtext zur Bedeutung Abrahams für die drei großen Weltreligionen, verbunden mit einem Appell zu Toleranz zwischen den Religionen bei *Moos/Köninger*, Die Chagall-Bibel für Kinder, 32.

Bibeldidaktik 1986–2006

Ein Überblick

1 Vorbemerkung

Im dritten Band des Jahrbuchs der Religionspädagogik ist von Klaus Wegenast (1987) ein Beitrag erschienen, in dem er einen instruktiven Überblick über die Entwicklungen innerhalb der Bibeldidaktik von 1975 bis 1986 gegeben hat. Als zentral für diesen Zeitraum stellte er heraus, dass und wie die in der Religionspädagogik insgesamt neu entdeckte Kategorie der »Erfahrung« sich auf den didaktischen Umgang mit der Bibel ausgewirkt hat.

Im Einzelnen verfolgte er dieses im Durchgang durch verschiedene religionsdidaktische Ansätze: dem Konzept des problemorientierten Unterrichts, der Symboldidaktik, der Rezeption sprachwissenschaftlicher Methoden sowie neuer exegetischer Methoden für die unterrichtliche Erschließung von Bibeltexten und dem Elementarisierungsansatz. In zwei weiteren Abschnitten befasste er sich mit »verstreute(n) Versuche(n), Erkenntnisse der Bibelwissenschaft in die Fachdidaktik umzusetzen«, sowie empirischen Untersuchungen zum Bibelunterricht.

Resümierend hielt er die gewonnenen Ergebnisse thesenartig fest und benannte als ein Defizit, das mit höchster Dringlichkeit angegangen werden müsse, differenziertere Einsichten darüber zu gewinnen, wie es mit den biografischen und soziokulturellen Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen mit Blick auf deren mögliche Begegnung mit der Bibel bestellt sei.

An diesem gehaltvollen Lagebericht knüpft der folgende Überblick über die nächsten beiden Jahrzehnte an.

2 Überblicke und Gesamtentwürfe

Für den Zeitraum bis ca. 1995 gibt Rudi Ott (1995; vgl. auch Ott 1986 und 1987) einen Überblick über die Entwicklung der Bibeldidaktik aus katholischer Sicht. An ihr lässt sich, so betont er, der erfolgte Wandel sowohl im Bibel- als auch im Bildungsverständnis nachverfolgen.

So hob etwa die kerygmatische Bibelkatechese, wie sie in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts im katholischen Raum dominierte, auf die Verkündigung des Heilsgeheimnisses, wie es in den biblischen Zeugnissen zugänglich wird, ab und

wies der Bibel eine eigenständige Bedeutung in der Katechese neben dem Katechismus zu. Während für sie der Sachbezug im Vordergrund stand und der Erfahrungsbezug vernachlässigt wurde, war nach Ott die hermeneutische Bibeldidaktik bestrebt, beides in ein paritätisches Verhältnis zu stellen. Auch wurden hier stärker die Einsichten der Exegese berücksichtigt. Als unaufgebbaren Komponenten dieses Ansatzes hob Ott hervor: die Ernstnahme des biblischen Textes in seiner Konkretheit, Bildhaftigkeit und Lebensnähe, die Erschließung seiner Bedeutung für die gegenwärtige Existenz, die Berücksichtigung des jeweiligen sozialisatorischen Kontextes und der psychologischen Voraussetzungen des Lernenden sowie die Vielfalt aktivierender und meditativer Methoden. Als Weiterführung des Bemühens, die Impulse der Bibel für das Gelingen heutigen Lebens didaktisch in Anschlag zu bringen, würdigt Ott den problemorientierten Unterricht, sah in ihm aber zugleich die Gefahr, dass die Bibel ihrer Eigenart beraubt und für aktuelle Fragen und Probleme instrumentalisiert würde. Mit seiner Schüler- und Lebensorientierung habe er allerdings die monologische Struktur der Bibeldidaktik endgültig aufgebrochen. Die möglichen Einseitigkeiten der hermeneutischen Bibeldidaktik einerseits und der problemorientiert angelegten Bibelarbeit andererseits sah Ott in der korrelativen Bibeldidaktik, der er auch die Symboldidaktik zuordnete, aufgehoben.

Als eigenen Ansatz stellte Ott dann die dialogische Bibeldidaktik vor, die er an anderen Orten breiter entfaltet hatte (Ott 1990). Ihr geht es darum, konkreter als es in der Korrelationsdidaktik geschieht, die lebensbezogene Glaubenserfahrung von Bibeltexten und die Denk- und Verhaltensstrukturen der Rezipienten dialogisch miteinander zu verschränken. »Ziel jeder Begegnung mit der Bibel ist«, so resümierte Ott seine Darstellung, »das Verständnis für ihre Lebensqualität, in der sie uns einen unsere Alltagsstrukturen überbietenden und zugleich befreienden Horizont unserer Lebenswelt aufzeigt.« (Ott 1995, 306)

Ein neuerer Gesamtüberblick über die Geschichte der Bibeldidaktik, beginnend mit dem Barock und der Frühaufklärung, findet sich in der Untersuchung von Michael Fricke (2005), in der er sich – darauf wird an späterer Stelle noch ausführlicher einzugehen sein – mit »schwierigen Bibeltexten« im Religionsunterricht beschäftigt. U.a. stellt er den ganzen Reigen der Elementarisierungsansätze in der Bibeldidaktik von Gerhard Kittel bis Christina Kalloch vor (vgl. ebd., 72–106) und gibt einen instruktiven Überblick über die entwicklungspsychologische Forschung zur Rezeption von Bibeltexten (vgl. ebd., 174–193).

Den Zugang zu wichtigen, verstreut erschienenen Texten – unter ihnen auch »Klassiker aus den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts (Gert Otto und Hans Stock) – zu erleichtern, ist Anliegen eines jüngst erschienenen »Lesebuchs« zur Bibeldidaktik (Adam u.a. 2006). Die insgesamt 30 Beiträge sind aufgeteilt in die Rubriken: I. Überblicksdarstellungen (zur Entwicklung der Bibeldidaktik), II. Klassiker, III. entwicklungspsychologische Aspekte, IV. neuere theologische und methodische Zugänge, V. aufschlussreiche Kontroversen und VI. bemerkenswerte Akzentuierungen. Im Anhang befindet sich eine Literaturdokumentation mit Verweisen auf weitere Publikationen. Auf einzelne Beiträge aus diesem Lesebuch wird noch zurückzukommen sein.

Ein in dieser Form bislang einmaliges »Handbuch zur Bibelarbeit« hat Mitte der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts Wolfgang Langer (1987) zusammengestellt. In seinen Beiträgen – von evangelischen und katholischen Autoren und Autorinnen – informiert es überblicksartig über den Stand der bibelwissenschaftlichen und -didaktischen Forschung in der Mitte der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts.

Eingeteilt ist das Handbuch in fünf Kapitel, beginnend mit den »bibelwissenschaftlichen Grundlagen«. Es folgt eine Einführung in die »Besonderheiten biblischer Sprache« (u.a. Prophetie, Weisheit, Gleichnisse, Wundererzählungen). Unter »Wege der Annäherung« werden die verschiedenen Methoden der Bibelauslegung vorgestellt und darüber hinaus weitere Ansätze bzw. Aspekte zum Umgang mit der Bibel behandelt. Die verschiedenen möglichen Orte, an denen mit der Bibel gearbeitet werden kann (Gemeinde, Erwachsenenbildung, Jugendarbeit, Schule), und ihre jeweiligen Spezifika werden unter »Orte der Begegnung« abgehandelt. Die verschiedenen (didaktischen und methodischen) Formen der Bibelarbeit sind unter »Arbeitsweisen der Bibelarbeit« zusammengestellt. Besonders hier wird ein guter Einblick in die damals noch neuen Formen der Begegnung mit biblischen Texten vermittelt, die zu einem neuen Aufhorchen geführt haben: kreatives Gestalten, Spiel, Bibliodrama, Tanz, Musik, Transformation, Gespräch mit dem Text, Verfremdung, Übertextung u.a.m.

Das Angebot an bibeldidaktischen Gesamtdarstellungen in Form von Monographien ist in den letzten zwanzig Jahren eher spärlich. Die Diskussion ist vor allem in Aufsätzen geführt worden.

Die damals vorliegenden Arbeiten von Ingo Baldermann hat Klaus Wegenast in seinem eingangs erwähnten Literaturbericht gewürdigt und sie in den »Zusammenhang der Neuentdeckung von ›Sprache‹ im Bibelunterricht und damit der Überwindung des monoman historisch fragenden Exegesebetriebs« (Wegenast 1987, 139) eingeordnet. An diese frühen Publikationen schloss sich eine Reihe von weiteren Veröffentlichungen zur Bibeldidaktik an. Sichtlich begeistert berichtet er immer wieder von der im Schulunterricht gemachten Erfahrung, wie nah Kindern biblische Texte sind und wie sie darin so verstrickt werden können, dass sich für sie höchst bedeutsame, ihrem Leben Hoffnung stiftende Lernwege erschließen. Unabdingbar dafür ist es nach Baldermann, dass die Kinder einen eigenen Zugang zur Bibel bekommen. Das übliche Verfahren, den Kindern erst historische Kenntnisse aus der fern zurückliegenden Zeit, in der die biblischen Schriften entstanden sind, beizubringen, um sie an diese Texte heranzuführen, hält er für einen »bibeldidaktischen Holzweg«. Damit will Baldermann historische und hermeneutische Erläuterungen keineswegs völlig aus dem Unterricht verbannen. Aber sie haben ihren Platz an späterer Stelle, wenn es um weitere Klärungen des unmittelbar aus dem Text heraus Verstandenen geht.

Dass sich Texte aus vergangener Zeit tatsächlich bereits Grundschulkindern unmittelbar erschließen können, entdeckte Baldermann (1986) bei der Arbeit mit Psalmen im Unterricht, und zwar indem er solche Abschnitte aus den Psalmen offerierte, in denen die Kinder sowohl ihnen vertraute Befindlichkeiten der Angst, des Leidens,

der Verzweiflung etc. als auch von ihnen gehegte Sehnsüchte und Hoffnungen sprachlich so ausgedrückt finden konnten, dass sie in eigenen Worten darüber sprechen konnten.

Den mit den Psalmen begonnenen Weg führte er dann mit dem Bemühen fort, Kindern elementare Inhalte der Botschaft Jesu zu vermitteln und ihnen den Zusammenhang zwischen dieser Botschaft und dem Leben des diese Botschaft Verkündenden aufzuzeigen (vgl. Baldermann 1991). Und auch hier entdeckte er, dass das, was Jesus vom Reich Gottes sagte und wie er entsprechend handelte, der Sehnsucht und Hoffnung der Kinder nach einer Welt ohne Gewalt und Angst viel näher ist, als man es gemeinhin vermutet hat. Zu Recht würdigt Michael Fricke Baldermanns Ansatz als einen »Meilenstein in der modernen Bibeldidaktik der Primarstufe, weil er Wege zeigt, Kindern im Grundschulalter eine Aneignung von und Auseinandersetzung mit biblischen Texten zu ermöglichen« (Fricke 2005, 86). Wie sehr er selbst im Laufe seines Arbeitens mit der Bibel im Unterricht dazu gelernt hat, darüber hat Ingo Baldermann gut dreißig Jahre nach Erscheinen der 1. Auflage seiner »Biblischen Didaktik« (Baldermann 1963; 1980; 1988) Rechenschaft abgelegt (Baldermann 1996).

»Einige Entdeckungen«, so schreibt er im Vorwort zu diesem neuen Buch, »haben den Ansatz von Grund auf verändert: die Einsicht, dass unter den heute verschärften Bedingungen die Frage nach der Hoffnung die Grundfrage jeder Didaktik ist; dazu kam der deutlicher wahrgenommene ökumenische Kontext, der unseren Umgang mit der Bibel verändert; vor allem aber die Entdeckung, dass Kinder einen unmittelbaren Zugang zur Bibel finden und damit kreativ umgehen können. Dabei öffneten sich Türen, die fest verschlossen schienen« (ebd., XIII).

Zu ergänzen ist aber auch, dass Baldermann an für ihn zentral gewordenen Einsichten festhielt, vor allem an der Entdeckung, dass der Bibel selbst bereits originär eine Didaktik innewohnt, dass ihre Schriften auf einen Dialog mit ihren Lesern und Leserinnen hin angelegt sind und dass sie die Augen zu öffnen vermögen für eine neue, hoffnungsvolle Wahrnehmung der Wirklichkeit. Mündigkeit lautet nach ihm das Lernziel biblischer Didaktik. (Zur Auseinandersetzung mit Baldermanns Konzeption vgl. Kalloch/Kruhöffner 2001 und Wischnowsky 2001).

Ein anderer wichtiger Name in der neueren Bibeldidaktik ist Horst Klaus Berg. Aus seiner Feder stammt ein dreibändiges »Handbuch des biblischen Unterrichts«. Mit ihm möchte er den in der Bibelarbeit Tätigen praktische Hilfestellungen auf wissenschaftlich verantworteter Grundlage geben.

Im Zentrum des ersten Bandes (Berg 1991) steht die Vorstellung von dreizehn Methoden der Bibelauslegung, beginnend mit der historisch-kritischen Auslegung über linguistische, tiefenpsychologische, materialistische, feministische und weitere bis hin zur jüdischen Auslegung. Grob eingeteilt werden können sie in diachrone und synchrone Methoden. Berg möchte mit diesem Buch dem Interesse an einer stärker

erfahrungsorientierten und damit lebensbezogenen Auslegung der Bibel entgegenkommen. Dadurch, dass die Methoden jeweils beispielhaft an zwei biblischen Texten (Kain und Abel, Heilung des Besessenen von Gergesa/Gerasa) konkret durchgeführt werden, ergibt sich die Möglichkeit eines Vergleichs der Reichweite der einzelnen Auslegungswege.

Im zweiten Band legt Berg (1993) sein bibeldidaktisches Konzept vor. Wesentliches Anliegen von ihm ist, dass die Schüler und Schülerinnen so an die Bibel herangeführt werden, dass sie die weit verbreiteten Vorurteile ihr gegenüber abbauen und durch den biblischen Unterricht Orientierungs- und Hoffnungsperspektiven angesichts der vielfältigen Belastungen, denen sie ausgesetzt sind, gewinnen. Darin kommt er mit dem Anliegen Baldermanns überein. Auch sonst weist sein Ansatz viele Berührungspunkte zu dem von Baldermann auf.

Wie im ersten Band geht es Berg um einen erfahrungsbezogenen Umgang mit der Bibel. Auf der einen Seite ist nach ihm den Erfahrungen auf die Spur zu kommen, wie sie in den biblischen Schriften überliefert sind. Er schlägt vor, sie in sechs Grundbescheiden gewissermaßen zu verdichten: Gott schenkt Leben; Gott stiftet Gemeinschaft; Gott leidet mit und an seinem Volk; Gott befreit die Unterdrückten; Gott gibt seinen Geist; Gott herrscht in Ewigkeit, und sich bei der Textauswahl daran zu orientieren, so dass alle Grundbescheide nach und nach exemplarisch zur Sprache kommen. Auf der anderen Seite sind die Erfahrungen der heute Heranwachsenden zu berücksichtigen. In der neueren Entwicklung der Bibeldidaktik ist nach Berg ein Trend zu einem schülerorientierten Unterricht zu verzeichnen. Am deutlichsten werden dem seiner Meinung nach die Korrelations- und die Kontextdidaktik gerecht; beiden geht es um die Verschränkung von biblischer Überlieferung und heutiger Erfahrung. Je nach dem, an welchem dieser beiden Pole man ansetzt, kommt es zu einem der beiden Grundtypen biblischen Unterrichts: der bibelorientierten Problemerschließung oder der problemorientierten Texterschließung. Hinzu kommt für den Unterricht noch ein gewisses Maß an Bibelkunde, die vermittelt werden muss.

Als bibeldidaktisches Prinzip führt Berg an: »Der biblische Unterricht muss seine Aufgabe darin sehen, durchgehend durch alle Altersstufen strukturell analoge Lernerfahrungen und Einsichten aufzubauen« (ebd., 141). Diese grundlegenden bibeldidaktischen Überlegungen werden im dritten Teil des Buches auf die Praxis hin weitergeführt – bis hin zur Angabe von zehn Unterrichtsmethoden, deren Spektrum vom Erzählen bis zur Arbeit mit AV-Medien reicht. Dieser Praxisteil findet im dritten Band (Berg 1999) in der didaktischen und methodischen Aufbereitung von ausgewählten Texten aus dem Alten Testament seine Fortsetzung. Für einen Didaktiker besonders spannend ist es zu verfolgen, wie sich ein Neutestamentler seinem Terrain annähert. Dies hat Gerd Theißen (2003) mit einer 368 Seiten umfassenden Monografie getan.

Gegliedert hat er sie in drei Teile: Ziele des Bibelstudiums (I), Inhalte des Bibelstudiums (II) und zur Methodik (III). Seinen Ansatz hat Theißen als »offene Bibeldidaktik« charakterisiert. Damit setzt er sich ab von allen innerkirchlichen Bewegungen, insbesondere vom Fundamentalismus und von evangelikalen Strömungen, die die Bibel für sich reklamieren und keine anderen Überzeugungen gelten lassen. Für

ihn ist die Bibel ein offenes Buch, das jeder lesen kann, auch nicht-religiöse Menschen. Und dem entspricht nach Theißen eine offene Didaktik; sie will nicht missionieren, sich nicht aufdrängen, sondern setzt allein auf die Kraft des Arguments. »Die transzendente Dimension des Bibeltextes«, so führt er dazu aus, »kann approximativ verstanden werden, ohne dass sich ein Mensch existenziell in sie hineinbegibt. Das Ziel wäre nicht Einverständnis in Form eines Bekenntnisses, sondern Verständnis für das Bekenntnis – auch bei denen, die es nicht nachsprechen. Ziel wäre Achtung vor dem Glauben des anderen und ein besseres Verständnis der eigenen Haltung. Nicht Glaube ist das Ziel des Bibelunterrichts, sondern Verstehen und Achtung« (110).

Als erste Adressaten seiner Ausführungen hat Theißen die (Religions-) Lehrer und Lehrerinnen vor Augen. »Didaktik ist Motivationshilfe für Lehrer. Sie umfasst alle Überlegungen, die Lehrern helfen, sich selbst zu dem zu motivieren, wozu sie andere motivieren sollen« (19f). Von daher erklärt es sich, dass Theißen im dritten Teil des Buches so ausführlich dem Thema »Motivation« und »Motivierung im Bibelunterricht« nachgeht, letzteres unterteilt in Assoziations-, Konsequenz-, Modell-, Problem-, Resultat- und Selbstaktivierungsanreize. Im ersten Teil erörtert er die Frage nach dem Stellenwert der Bibel für die allgemeine Bildung. Die Bibel zu verstehen, so führt er aus, verhilft zur Erschließung der Wirklichkeit in Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften und eröffnet einen Zugang zum Selbstverständnis der Menschen in Vergangenheit und Gegenwart, fördert also die eigene Identitätsfindung. Im Anschluss daran sichtet Theißen vier zentrale Ansätze der Bibeldidaktik (hermeneutisch, problemorientiert, symboldidaktisch und kerygmatisch) auf ihre Nutzbarkeit für seine offene Bibeldidaktik hin und gewinnt jedem von ihnen einzelne Aspekte ab, die in diesem didaktischem Konzept aufgegriffen und weitergeführt werden können. Um dem Wesentlichen in der Bibel auf die Spur zu kommen, nimmt er sich zu Beginn des zweiten Teils die Kriterien der didaktischen Analyse – von Wilhelm Klafki inspiriert – vor und arbeitet dann mithilfe der Kategorien »Elementarisierung« und »Dialogisierung« die zentralen Inhalte des Bibelstudiums bzw. -unterrichts heraus. Auf der einen Seite gilt es, der Bibel gerecht zu werden (Elementarisierung). Dazu soll eine Vergewisserung der »Grundaxiome des christlichen Glaubens« (Monotheismus und Erlösung) und der »Grundmotive biblischen Glaubens« (Theißen nennt 14 Motive) verhelfen. Zum anderen muss von der Bibel her und auf sie hin das Gespräch gesucht werden (Dialogisierung), und zwar das Gespräch mit der säkularen Kultur der Gegenwart, mit anderen Religionen und mit anderen Konfessionen. Insgesamt ist Theißen eine Annäherung an den Bibelunterricht gelungen, deren Lektüre gewinnbringend ist. Aber es handelt sich doch eher um eine Bibelhermeneutik als um eine Bibeldidaktik (vgl. auch Wegenast 2003).

Drei Festschriften sind in dem Berichtszeitraum erschienen, die die Bibel und ihre Didaktik zum Thema haben. Die eine, Klaus Wegenast gewidmet (Lämmermann u.a. 1999), trägt den Titel »Bibeldidaktik in der Postmoderne«. Er sei als Problem-anzeige, nicht als Programm gemeint, betonen die Herausgeber in der Einleitung.

Wie sich ihrer Meinung nach die bibeldidaktische Problemstellung infolge der Postmoderne radikalisiert habe, machen sie anhand folgender Fragen fest: »Wie kann in einer Zeit, in der lebensweltliche Bezüge auf kulturelle und religiöse Traditionen zunehmend abbröckeln, die Plausibilität der Frage nach einem Lernen an der Bibel überhaupt noch (oder neu) aufgewiesen werden? Wie kann Bibeldidaktik verstanden werden, wenn es in ihr nicht mehr einfach darum gehen kann, den Sinn eines Textes in die Wirklichkeit des Schülers resp. der Schülerin zu übersetzen, sondern ihre Aufgabe möglicherweise darin liegt, vielfältige Sinnperspektiven eines Textes mit komplexen, multiperspektivischen Wirklichkeitskonstruktionen von Rezipientinnen und Rezipienten, die zugleich immer auch ihren Eigen-Sinn *produzieren*, in Beziehung zu setzen? Welche Bedeutung haben historisch-kritische Zugänge zur Bibel in einer gesellschaftlichen Situation, in der nicht so sehr herkömmliches Bibelwissen historisch-kritisch verformt werden muss, damit es neu zur Sprache kommen kann, sondern überhaupt Zugänge zu klassischen religiösen Traditionen zu schaffen sind? Und: Gibt es in jener Vielfalt von Vermittlungs- und Rezeptionsperspektiven, die für die heutige Situation charakteristisch erscheinen, noch so etwas wie ›Wahrheit des Glaubens‹, die eine Generation der nächsten verantwortungsvoll weiterreichen kann?« (11) Die Beiträge der Festschrift sind in die Rubriken »Tradition und Situation«, »Menschen und Lebenswelten«, »Zugänge zur Bibel« und »Realisationen« aufgeteilt. Die zweite, Christine Reents gewidmet (Bell u.a. 199), enthält neben einer Reihe von grundsätzlich gehaltenen Beiträgen, die teilweise auch über das bibeldidaktische Terrain hinausgehen, einige wichtige Beiträge, die die bibeldidaktische Diskussion weiterführen bzw. die Hinweise für die bibeldidaktische Praxis geben. Die dritte schließlich, Gottfried Adam gewidmet (Elsenbast u.a. 2004), stellt die Grundspannung zwischen biblischem Glauben und Bildung in den Mittelpunkt. Das inhaltliche Spektrum der Beiträge, die in die Rubriken »Bibel und Bildung«, »Vom Verstehen der Bibel«, »Didaktik der Bibel« und »Vom Umgang mit der Bibel« aufgeteilt sind, dokumentiert den Reichtum, den die Bibel für Bildungsprozesse in sich birgt. Der Vollständigkeit halber seien noch die Bücher aufgelistet, die direkt für den Unterrichtsgebrauch gedacht sind: Becker u.a. 2005; Collmar 2005; Lachmann u.a. 2001; Siemann 2003; Zimmermann 2003.

3 Schwerpunktthemen

Was Klaus Wegenast (1987, 128–131) noch als »neue Kategorie der Bibeldidaktik« konstatiert hatte, ist für den Mainstream der neueren bibeldidaktischen Diskussion zum selbstverständlichen Bezugspunkt geworden: das Bemühen um einen erfahrungsorientierten Zu- und Umgang mit der Bibel. Im Zusammenhang damit ist »Rezeption« zu einer weiteren wichtigen Kategorie geworden, die Frage also danach, wie die Adressaten und Adressatinnen bibeldidaktischer Vermittlungsbemühungen ihrerseits die Texte rezipieren. Orientiert u.a. an den Theorien zur Entwicklung des religiösen Bewusstseins ist dazu eine Reihe von empirischen Studien erarbeitet worden (3.1). Im Rahmen der »Kindertheologie« werden Kinder und Jugendliche als Kokonstrukteure biblischer Texte ernst genommen und gefördert (3.2). Methodische Ansätze zu einer erfahrungsorientierten Bibeldidaktik sind weiter ausgearbeitet worden (3.3). Aber es gibt auch massive Einwände gegen eine allzu einseitige Erfahrungsorientierung (3.4).

3.1 Empirische Studien zur Rezeption biblischer Texte

Mit seiner Studie zur Entwicklung des Gleichnisverständnisses bei Kindern und Jugendlichen hat Anton A. Bucher (1990) eine kontroverse Diskussion innerhalb der Religionsdidaktik ausgelöst.

In seiner auf kognitionspsychologischer Basis durchgeführten Untersuchung hatte er vier Stadien im Gleichnisverständnis herausgefunden, beginnend mit dem Stadium 0, auf dem Gleichnisse als punktuelle und konkrete Geschichten aufgefasst werden, bis hin zum Stadium 3, auf dem ein Gleichnis gattungsmäßig interpretiert werden kann.

Weil nach seinen Befunden dieses Stadium frühestens mit dem 12. Lebensjahr erreicht wird, ergibt sich für ihn als Konsequenz, dass es in der Grundschule eindeutig verfrüht ist, mit Kindern in diesem Alter bereits Gleichnisse als Gleichnisse thematisieren zu wollen. Von daher sah er sich veranlasst, von ihm in Halbfas' Grundschulwerk ausgemachte Ansätze in diese Richtung als entwicklungspsychologisch verfehlt zu kritisieren. Bucher musste sich daraufhin umgekehrt die Frage gefallen lassen, ob sein an Adolf Jülicher orientiertes Gleichnisverständnis exegetisch haltbar sei und ob sich nicht von einem neueren Gleichnisverständnis her doch andere didaktische Konsequenzen ergäben (vgl. zusammenfassend Mette 1994).

Eine weitere empirische Studie zum Verständnis von Gleichnissen bzw. allgemeiner von religiösen Metaphern hat Chris Hermans (1990) vorgelegt. Auch er arbeitet die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen heraus, die gegeben sein müssen, um überhaupt Metaphern zu verstehen, und plädiert, durchgeführt am Beispiel der Metapher vom Reich Gottes, für einen differenzierten didaktischen Ansatz.

Der Rezeption des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter geht eine quantitative Untersuchung unter 1000 Oberstufenschülern und -schülerinnen nach, die Joachim Theis (2005) durchgeführt hat. Ein klarer Befund: Die Vorerfahrungen der Jugendlichen prägen wesentlich ihr Verständnis des Textes. Daraus ergibt sich für Theis die Notwendigkeit, die Schüler und Schülerinnen jeweils ihren eigenen Bezug zu einem Bibeltext finden zu lassen und diese verschiedenen Perspektiven untereinander ins Gespräch zu bringen.

Zwei weitere empirische Untersuchungen sind zur Rezeption der biblischen Textgattung »Wundergeschichten« durchgeführt worden.

Hans-Joachim Blum (1997) hat 56 katholische Schülerinnen zwischen 10 und 19 Jahren in halbstandardisierten, problemzentrierten Interviews befragt und musste feststellen, dass Wunder bzw. Wundererzählungen bei denen kaum auf Interesse stoßen, was mit ihrer generell der Religion gegenüber ablehnenden Haltung korreliert. An bibeldidaktischen Erfordernissen richtet er an den Religionsunterricht u.a., dass es gelte, die Sichtweise der Schülerinnen ernst zunehmen und ihnen einen ganzheitlichen Zugang zu den Wundererzählungen zu ermöglichen. Heike Bee-Schroedter (1998) hat neustamentliche Wundergeschichten »im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen« untersucht. Sie hat sich also einerseits exegetische Kom-

mentare vorgenommen und sie daraufhin befragt, auf welcher Verstehensstufe sie argumentieren. Andererseits hat sie vier Kinder bzw. Jugendliche der Altersstufen 9–10, 13–14 und 17–20 Jahre nach ihrem Verständnis von zwei Wundergeschichten, einem Natur- und einem Heilungswunder, befragt. Ihre Auswertung hat sie induktiv vorgenommen, d.h. sie hat es von den vorliegenden transkribierten Interviews abhängig gemacht, welchen entwicklungstheoretischen Ansatz sie für eine Interpretation des jeweiligen Interviews am geeignetsten hielt. Herangezogen hat sie die Theorie zur Entwicklung des religiösen Urteils von Oser/Gmünder, die Weltbildentwicklungstheorie von Fetz/Valentin, die soziale Kognitionstheorie von Selman sowie Theorien symbolischen Verstehens. Beide Untersuchungsergebnisse lassen Bee-Schroedter dafür plädieren, von der Vorstellung eines objektiv zu erhebenden Textsinns Abschied zu nehmen und dem Rezeptionsprozess größere Aufmerksamkeit zu widmen.

Eine umfangreiche und gehaltvolle theoretische und empirische Untersuchung zu einem Thema speziell alttestamentlicher Bibeldidaktik für die Grundschule hat Michael Fricke (2005) vorgelegt, und zwar zum Thema »schwierige Bibeltexte«.

Als »schwierig« können sich nach ihm alttestamentliche Texte erweisen, die kognitionsmäßig schwer verstehbar sind, die heute als fremd und bedeutungslos anmuten, die den Kenntnissen der Schüler und Schülerinnen widersprechen, die bestimmten Werten unserer Zeit widersprechen, die in Konflikt zu heutigen gesellschaftlichen Normen stehen, die erotisch-sexuellen Inhalt haben, die keine Identifikationsmöglichkeit für die, die die Texte behandeln, zulassen, die unglaublich klingen, die grundsätzliche bzw. unlösbare theologische Fragen aufwerfen und/oder die ein als problematisch empfundenenes Gottesverständnis beinhalten (23–26).

Vier Perspektiven gilt es nach Fricke dabei zu berücksichtigen: die der Kinder, der Lehrer, der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik. In Teil I der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen der Fragestellung erörtert. Alles, was für eine Bibeldidaktik des Alten Testaments seit Barock und Frühaufklärung an relevanten Wissensbeständen erarbeitet worden ist, kommt zur Sprache, so dass der Leser einen hervorragenden Überblick vermittelt bekommt. In Teil II werden die Ergebnisse der empirischen Studien, einer Lehrerbefragung und einer in Gruppen vorgenommenen Kinderbefragung vorgestellt.

Folgende Texte sind von Fricke für die Befragungen ausgewählt worden: die Schöpfungserzählungen (Gen 1–2), die Geschichte von Kain und Abel (Gen 4), die Erzählung von Noah und der Sintflut (Gen 6–9), der Jakobszyklus (Gen 25–33) und die Erzählung von Moses bis zum Exodus (Ex 1–15). Zu jedem Text gibt er jeweils die Lehreräußerungen wieder, nimmt er eine exegetisch-theologische Reflexion vor, geht er auf die Kinderäußerungen ein und zieht er bibeldidaktische Folgerungen.

Insgesamt ergibt sich für Fricke von seiner Untersuchung her folgende Konsequenz: »Die Didaktik für einen Religionsunterricht der Grundschule bedarf einer Horizonterweiterung. Dem traditionell – aus guten Gründen – dominierenden Ziel, zu behüten und Geborgenheit zu vermitteln, muss sich das Herausfordern und Auseinander-Setzen hinzuge-

sellen. Das Betonen der guten, lebensbejahenden, befreienden Seite der biblischen Tradition und des christlichen Glaubens – vgl. insgesamt das ›Gute, Wahre und Schöne‹ als Bildungsziel – bedarf einer Balance durch die Möglichkeit, die dunklen, anstößigen und unangenehmen Seiten der biblisch-christlichen Religion und damit des Daseins überhaupt ... zu thematisieren. Die ›Dominanz des Guten bzw. Einfachen‹ in der Primarstufe liegt möglicherweise an einer falsch verstandenen Protektion des Kindes. Grundschüler/innen sollten in ihren Möglichkeiten jedoch nicht unterschätzt werden, damit sie Religion später nicht im negativen Sinn als ›Kinderkram‹ betrachten (Oberthür). In diesem Zusammenhang ist auch die Warnung zu beachten – die auch im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie gefallen ist –, dass gerade eine zu starke Elementarisierung in didaktische ›Häppchen‹ die Gefahr birgt, den unstrukturierten und komplexen Gegenstand seiner Faszination zu berauben« (555). Bereits Kinder würden die Erfahrung von Belastendem, Traurigen und Unfassbaren machen, so dass dies nicht einfach ausgespart werden könne. Im Gegenteil, mithilfe des Rückgriffs auf bereit stehende Traditionen könnten Kinder dazu befähigt werden, mit den Ambivalenzen des Lebens umzugehen. Zudem bräuchten sie für ihre Entwicklung die Möglichkeit, sich in das Dunkle hineinzubegeben und auszuprobieren, wie es dort ist.

In ähnlichem Sinne hatte vorher bereits u.a. Anton A. Bucher (2004) dagegen plädiert, den Kindern ausschließlich einen »lieben Gott« zu präsentieren und alles Böse und Gewalttätige, was sich auch in der Bibel finde, ihnen vorzuenthalten. Damit werde langfristig gefördert, dass Heranwachsende auf einer späteren Altersstufe mit ihrem Kindergottesglauben vom Glauben überhaupt Abschied nähmen, weil sie damit ihre ambivalenten Erfahrungen nicht in Verbindung bringen könnten. Ausdrücklich betont Bucher allerdings, dass eine kindgemäße Einbeziehung der »Schattenseiten« der Bibel nichts mit einer Rückkehr zu einer »schwarzen« Bibeldidaktik zu tun habe.

Mit diesem seinem Plädoyer wendet sich Anton A. Bucher u.a. gegen eine allzu rigorose Befolgung der Forderung von Christina Kalloch (2001), im Kanon der im Religionsunterricht des Primarbereichs behandelten alttestamentlichen Texte eine gründliche Revision vorzunehmen:

»Das Wissen um die Komplexität alttestamentlicher Theologie und den damit verbundenen Vermittlungsschwierigkeiten kann konsequenterweise nur in ein Plädoyer für eine didaktisch begründete Reduktion alttestamentlicher Inhalte im Primarbereich münden – auch um des Alten Testaments willen, das über weite Teile keine Chance hat, seinen Intentionen gemäß erschlossen zu werden« (308).

Zwei Hauptkriterien führt Kalloch für die Auswahl biblischer Texte an: Zum einen müssen sie für die Grundschulkinder didaktisch erschließbar sein, d.h. vor allem ihrem Denkvermögen entsprechen. Zum anderen soll »zunächst das Bild des liebenden, zugewendeten und verzeihenden Gottes vermittelt werden« (228).

Im Einzelnen hält Kalloch folgende Texte mit Blick auf einen Einsatz in der Grundschule für problematisch: den zweiten Schöpfungsbericht, Noah, die Erprobung Abrahams (Gen 22) und den Dekalog. Gut geeignete »Führungsgeschichten« sind nach ihr die Josefsgeschichte sowie das Buch Rut. Aus dem Erzelter- und Abrahamszyklus, aus der Exoduserzählung, aus den Psalmen sowie aus dem prophetischem Schrifttum gilt es nach ihr sorgfältig auszuwählen, ebenso wie sie das Buch Jona nur für bedingt in der Grundschule für einsetzbar hält.

Auch wenn Michael Fricke die Anfragen von Kalloch für bedenkenswert hält, fragt er zurück: »Wenn Texte so ausgewählt und elementarisiert werden, dass nur noch eine, richtige Verstehensmöglichkeit für die Kinder übrig bleibt, nämlich die »positive«, dann kann es nicht zu einer echten Begegnung und Auseinandersetzung mit biblischen Texten kommen. Denn Auseinandersetzung bedeutet, dass Kinder sich auch gegen Interpretationen und Texte stellen und *eigene* ausdrücken bzw. entwickeln« (Fricke 2005, 106).

3.2 Kinder und Jugendliche als Kokonstrukteure von Bibelinterpretationen

Die aus den empirischen Untersuchungen gewonnenen Einsichten legen es nahe, in der Bibeldidaktik stärker den jeweiligen Entwicklungsstand der Adressaten und Adressatinnen zu berücksichtigen und sie nach Möglichkeit als Subjekte ihres eigenen Lern- und Erkenntnisprozesses zu fördern. Programmatisch hat Friedrich Schweitzer (1999) den Ansatz einer solchen entwicklungsorientierten Bibeldidaktik skizziert. Derzufolge muss es im Bibelunterricht darum gehen, die Kinder und Jugendlichen in ihrer jeweils spezifischen Aneignung von Bibeltexten differenziert wahrzunehmen, ihre Deutungsweisen ernst zu nehmen und sie zu eigenem auslegenden Umgang mit biblischen Texten zu ermutigen.

Dazu ist es nach Schweitzer notwendig, dass die Lehrkräfte im entwicklungspsychologischen Sehen und Denken besser geschult werden, dass ein didaktisches Setting gestaltet wird, das für das Einbringen der eigenen Deutungen seitens der Kinder und Jugendlichen förderlich ist, dass die behandelten biblischen Texte entwicklungs-gerecht ausgewählt werden und dass die Methoden der Bibelauslegung auf den von ihnen vorausgesetzten kognitiven und emotionalen Entwicklungsstand hin reflektiert werden. Auf diese Weise kann gerade im Jugendalter, in dem in besonderer Weise um die Frage gerungen wird, wer man oder frau sein bzw. werden möchte, zu einem bedeutsamen »Medium der Identitätsbildung« werden (Cebulj 2003; Karle 2001).

Dass und wie Kinder – und auch Jugendliche – theologisch eigenständig denken und entsprechend auch mit der Bibel umgehen, dass sie also auf ihre Weise Theologinnen und Theologen und somit auch Exegetinnen und Exegeten sind, dem intensiver auf die Spur zu kommen und daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen, hat sich die vom Philosophieren mit Kindern inspirierte »Kindertheologie« zur Aufgabe gesetzt (vor allem Bucher u.a. 2002ff). Inzwischen liegt dazu eine Vielfalt an grund-

sätzlichen Überlegungen und an didaktischen Anregungen und Entwürfen vor.

Der Neutestamentler Peter Müller (2003) hält es von der klar festgelegten Wortbedeutung her nicht für angebracht, bereits Kinder als Exegeten oder Exegetinnen zu bezeichnen. Aber wichtiger als die Bezeichnung sei es, so führt er aus, »Kinder als Interpreten der Texte wahrzunehmen. Sie bringen dabei ihre eigenen Erfahrungen, ihr jeweiliges Verstehensniveau, ihr Vorwissen und auch ihre Intuition in den Interpretationsprozess ein – und können dabei (neben zum Teil gerade dadurch verursachten Missverständnissen) in der Tat zu textadäquaten Interpretationen kommen. Wichtiger ist noch, dass sie in einen Dialog mit dem Text eintreten und Verstehensoptionen ausprobieren. Auf diese Weise kommen sie zu Auslegungen, die im Text als Verstehensoption anklingen, die in der Auslegungsgeschichte vertreten wurden oder aus der exegetischen Literatur geläufig sind« (30).

Dazu halten der zweite Band des »Jahrbuches für Kindertheologie« (Bucher u.a. 2003) sowie ein dem Alten und ein dem Neuen Testament gewidmeter Sonderband (Büttner/Schreiner 2005/2006) reichhaltiges Material bereit, und zwar sowohl mit Blick auf die Frage nach den Verfahren, wie Kinder sich biblische Texte zu eigen und sich ihren Reim auf sie machen (vgl. auch Büttner/Reis 2001), als auch für die didaktische und methodische Umsetzung im Unterricht anhand von zahlreichen Beispielen.

Eng dem Ansatz der Kindertheologie verwandt ist der didaktische Ansatz von Rainer Oberthür, der vom Fragen der Kinder ausgeht. Wie sehr dies auch bibeldidaktisch fruchtbar ist, hat er u.a. an einer Unterrichtsreihe zur Theodizeeproblematik deutlich gemacht, in der das Buch Hiob im Mittelpunkt steht (Oberthür 1998). Einschlägig bekannt geworden ist und praktisch bewährt hat sich die von ihm im Anschluss an Ingo Baldermanns Psalmenbuch entwickelte »Psalmwortkartei« (Oberthür/Mayer 1995).

Mittlerweile findet auch im deutschsprachigen Raum das sog. »Godly Play« (Berryman 2006) Verbreitung, das vom Jerome W. Berryman in den USA entwickelt worden ist und in vielen Ländern Kreise gezogen hat. Dieser Ansatz basiert konzeptionell auf der Montessoripädagogik, wie am didaktischen Arrangement (vorbereitete Umgebung) und an methodischen Elementen (anschauliche Arbeitsmaterialien) leicht ersichtlich wird. Spiel ist nach Berryman für Kinder – aber nicht nur für sie – deren spezifische (aktive und kreative) Weise, eine Vorstellung von Welt – und letztlich auch von Gott – zu bilden. Sie dazu zu ermuntern und anzuleiten, ist das Anliegen von »Godly Play«. Hervorgegangen aus der amerikanischen Sonntagschul-Praxis, werden den Kindern von Lektion zu Lektion nach einem bestimmten heilsgeschichtlichen Schema angeordnete und anschaulich vorgetragene biblische Geschichten (aus dem Alten und Neuen Testament) erzählt, so dass sie eine immer umfassendere Vorstellung von Gottes Wirken in der Geschichte der Menschen bekommen. Daran schließt sich eine Phase der vertieften Annäherung und Auseinandersetzung mit der Erzählung an. In der darauf folgenden Freiheitsphase können sich die Kinder allein oder mit anderen mit dieser oder früheren Erzählungen kreativ (malen, basteln etc.) beschäftigen, bevor sie schließlich mit einem gemeinsamen Fest und Segen verabschiedet werden.

Berrymans konsequente Orientierung am Kind ist vorbildlich. Exegetische und theologische Bedenken richten sich an seinen heilsgeschichtlich-kerygmatischen Ansatz.

Wenigstens kurz erwähnt sei in diesem Zusammenhang das große Interesse, das das Thema »Kinderbibeln« in den letzten zwanzig Jahren gefunden hat. Es sind sowohl einige neue Bibeln für Kinder und Jugendliche konzipiert worden als auch die Erforschung zu dieser verbreiteten christlich-religiösen Literaturgattung in Vergangenheit und Gegenwart vorangetrieben worden.

Gottfried Adam und Rainer Lachmann (2006) haben dazu ein reichhaltiges Lese- und Studienbuch zusammengestellt, dessen Beiträge sich mit Gattungs- und Übersetzungsfragen beschäftigen, einen historischen Überblick geben, aufzeigen, welche biblischen Gestalten, Themen und Fragen in den Kinderbibeln vorkommen, Kriterien für die Beurteilung und Auswahl an die Hand zu geben versuchen, der Problematik des Illustrierens nachgehen, Voraussetzungen und Methoden erörtern sowie die gängigen Kinderbibeln vorstellen. Eine Literaturdokumentation erleichtert die Suche nach weiteren Veröffentlichungen zum Thema.

Bisher ist in diesem Abschnitt durchgängig von *den* Kindern und Jugendlichen die Rede gewesen. Abgesehen davon, dass solche Verallgemeinerungen nie dem Einzelfall voll und ganz gerecht werden, ist inzwischen die durch die feministische Bewegung und Wissenschaft forcierte Erkenntnis Allgemeingut geworden, dass es *die* Kinder und Jugendlichen nicht gibt, sondern sie entweder Mädchen oder Jungen sind. Ob und inwiefern die sog. Genderfrage auch bei der religiösen Erziehung und Bildung eine Rolle spielt, ist vorrangiger Untersuchungsgegenstand der feministischen Religionspädagogik.

Durch Herlinde Pissarek-Hudelist (1985) angestoßen, sind in den letzten Jahren mehrere Studien durchgeführt und veröffentlicht worden: Silvia Arzt (1996) hat sich die im Religionsunterricht kaum behandelte Geschichte der Waschi im Buch Ester von Mädchen und Jungen nach erzählen lassen und dabei interessante Beobachtungen zur geschlechtsspezifischen Rezeption dieser Erzählung angestellt. Diesen Befund ernst zu nehmen, bedeutet für sie, gerade Schülerinnen mehr als bisher weibliche Protagonistinnen in biblischen Geschichten vorzustellen und ihnen so die Möglichkeit zur Identifikation mit diesen Figuren und zur Auseinandersetzung mit ihrer Geschlechterrolle zu geben (vgl. auch Arzt 1999). Angela Volkmann (2004) hat die Behandlung biblischer Themen in Religionsbüchern auf ihre Geschlechterperspektive hin untersucht und hat dabei die Vermutung einer Dominanz der männlichen Perspektive eindeutig bestätigen können. Helga Kohler-Spiegel (1995) hat in einem kurzen Artikel prägnant herausgearbeitet, dass und wie Jungen und Mädchen die Bibel verschieden lesen.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit, sondern beispielhaft sei auf drei weitere Beiträge verwiesen: Am Beispiel von Maria Magdalena zeigt Gina Schibler (1992) auf,

wie aus feministischer Sicht kreative Zugänge zu biblischen Figuren ermöglicht werden. Folkert Rickers (1992) hat in seiner exegetischen und didaktischen Annäherung an das Magnificat unter den von ihm herangezogenen Bibelauslegungen auch die feministische Theologie berücksichtigt. Martina Blasberg-Kuhnke (1999) teilt Erfahrungen aus der biographisch orientierten Bibelarbeit von Frauen mit und reflektiert diese.

An der Bearbeitung der Genderperspektive in der Bibeldidaktik gibt es noch einiges zu tun; verstärkt sollte auch der spezifische Umgang von Jungen und Männern mit der Bibel zu erhellen versucht werden (weiterführend Wischer 2007).

3.3 Erfahrungs- und subjektorientierte Methoden in der Bibeldidaktik

Im Zuge der stärkeren Erfahrungsorientierung der Bibeldidaktik ist auch eine Vielfalt von entsprechenden Methoden entwickelt worden (überblicksartig Dormeyer u.a. 2001). Großer Beliebtheit erfreuen sich zwei Wege der Bibelauslegung: der interaktionale Zugang und das Bibliodrama.

Was es mit der *interaktionalen Bibelauslegung* näherhin zu tun hat, dazu hat jüngst Julia Lehnen (2006) eine instruktive Studie vorgelegt, so dass sich Einzelhinweise erübrigen. Sie referiert darin die verschiedenen Ansätze, die sich unter diesen gemeinsamen Oberbegriff summieren lassen: Walter Winks transformierende Bibelauslegung, Detlev Dormeyers interaktionales Bibellesen, Tim Schramms Einbeziehung der themenzentrierten Interaktion, Theophil Vogts ganzheitliche Bibelarbeit, Sigrid und Horst Klaus Bergs Weiterentwicklung, Gerhard Marcel Martins Variante des Bibliodramas, Anneliese Hechts Ansatz der erfahrungsorientierten Bibelarbeit und Peter und Susan Pitzeles Bibliolog. Die einzelnen Aspekte der interaktionalen Bibelauslegung (u.a. Phasen, Körperarbeit, Gruppe und Leitung, theoretische Hintergründe) werden erläutert. Wie das Ganze im Religionsunterricht eingesetzt werden kann, wird beispielhaft am Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 25–37) vorgestellt.

Aus der *interaktionalen Bibelauslegung* hat sich das *Bibliodrama* herausentwickelt. Auch hierzu gibt es mittlerweile eine Reihe von unterschiedlichen Ansätzen (Dormeyer u.a. 2001, 177). Gemeinsam ist ihnen, dass sie »das diachrone Verfahren, das den Text von seiner Entstehung her interpretiert, indem es durch Spiel, Imagination, lebensbezogene Deutung und Reflexion eine synchrone, möglichst umfassende und ganzheitliche Auslegung anstrebt« (ebd.), erweitert.

Die bibeldidaktische Variante des Bibliodramas (Kollmann 1996; Lohkemper-Sobiech 1998) verhilft zu einer intensiven, aber vorthérapeutisch bleibenden Begegnung mit einem biblischen Text in drei Phasen mit je eigenen Schwerpunkten: (1) *Warming-up* mit einer möglichst ganzheitlichen Textaufnahme, (2) kreative Texterschließung mitsamt szenischer Darstellung und Transfer auf die eigene Lebenssituation und (3) *Aufarbeitung* in gemeinsamem Austausch und vertiefender Reflexion.

Noch nicht so weit ausgearbeitet sind andere erfahrungsbezogene bibel-didaktische Methoden, unter ihnen beispielsweise das Verfahren einer dekonstruktiven Bibelarbeit, wie es Ulrich Kropač (2001; 2003) vorgeschlagen hat. Nach ihm entspricht sie einem biblischen Lernen im Kontext der Postmoderne, für das Subjekt- und Erfahrungsorientierung als Grundprinzipien in Anschlag zu bringen sind. Die von Jacques Derrida angeregte Methode der Dekonstruktion de- und konstruiert sowohl den Text als auch das Subjekt.

Zur *Dekonstruktion* des Textes: »Dekonstruktion als methodischer Weg des Subjekts zum Text realisiert sich in pluralen Textzugängen. Ziel der Arbeit ist es nicht, die Wahrheit des Textes zu erheben, sondern vielfältige Sinnpotentiale zu erschließen ... Dem Subjekt ist es aufgegeben, die sich ihm erschließenden Bedeutungsgeschichten in Beziehung zur eigenen Person zu bringen und sie subjektiv zu bewahrheiten: Es gibt nicht *den* Sinn des Textes *an sich*, sondern nur Sinngehalte des Textes *für mich*. Diese unterstützen den Konstruktionsprozess der eigenen Biographie« (2001, 395). Zur Dekonstruktion des Subjekts: »Die Schrift provoziert nicht nur Fragen, sie stellt den Hörer selbst in Frage. Sie ist subversiv gegenüber den Deutungs- und Plausibilitätsmustern, mit denen sich Subjekte in ihrer Welt eingerichtet haben. Biblische Texte befragen das Selbstverständnis der eigenen Person, die übernommenen oder selbst entworfenen Welt- und Gottesbilder. Parallel zu dieser destruktiven Bewegung verläuft eine konstruktive, in der Kräfte, Perspektiven und Hoffnungen sichtbar werden, die die bisher gültigen Denk- und Verhaltensmuster verändern, überwinden oder in neue Zusammenhänge bringen können.« (ebd., 396)

Für die dabei anzuwendenden Verfahren greift Kropač u.a. auf die sieben Grundformen biblischen Lernens zurück, wie sie von Fritz Oser (1987) entwickelt worden sind: der Prozess des Erlesens, das Reproduzieren des Ablaufs, Wandlungen durch Reduktion, Wandlungen durch Verfremdung und Vergleich, kreatives Verarbeiten, Problemlösen und Dilemmadiskussion und allgemeine kognitive Verarbeitungsweisen.

Zur weiteren Diskussion über die Bibeldidaktik in der Postmoderne sei nochmals auf die Festschrift für Klaus Wegenast (Lämmermann u.a. 1999) verwiesen. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch der Vorschlag von Thomas Meurer (2002a; 2004), Bibeldidaktik als ästhetische Erfahrung zu konzipieren. Gewissermaßen Faustregeln für die Praxis geben Anton A. Bucher (1996) und Wolfgang Langer (1996) mit ihren bibeldidaktischen Grundregeln zum Alten bzw. zum Neuen Testament.

3.4 Einspruch gegen die Erfahrungsorientierung

Weil ihr spezifischer Gehalt bei einer einseitig erfahrungsorientierten Behandlung biblischer Themen auf der Strecke bleibe, ist nach Thomas Ruster (2000) diesem Vorgehen eine entschiedene Absage zu erteilen. Es gehe im Gegenteil darum, die Fremdheit der biblischen Texte im Religionsunterricht zur Geltung zu bringen. Wolle man, so führt Ruster weiter aus, bei den den Schülern und Schülerinnen vertrauten Erfahrungen ansetzen, käme man über eine Reproduktion des bestehenden Systems

und seiner Religion, dem Kapitalismus, nicht hinaus. Um ihrer Befreiung aus diesem totalitären System willen müsse der Religionsunterricht sie in ein alternatives Wirklichkeitsverständnis, wie es die Bibel bereit halte, einführen, ein Wirklichkeitsverständnis, das von Gott her Leben ermögliche und nicht tödlich sei, in dem Gerechtigkeit herrsche und nicht die Sucht auf Bereicherung, in dem die Güter in Fülle für alle zur Verfügung stünden und nicht knapp gehalten würden u.a.m. Das sei den heute Heranwachsenden zunächst einmal völlig fremd; aber sie hätten im Religionsunterricht ein Recht darauf, mit solchen heilsamen, wenn auch für sie fremden Erfahrungen in Berührung gebracht zu werden.

Mit diesem seinen Einspruch hat Ruster eine heftige Kontroverse innerhalb der Religionspädagogik ausgelöst (vgl. Lehnen 2006, 48–56). Sowohl aus exegetischer Sicht tun sich Bedenken auf, ob sich die in den biblischen Schriften sich findende Pluralität überhaupt unter ein einheitliches Wirklichkeitsverständnis subsumieren lasse, als auch religionspädagogisch ist die radikale Absage an der Erfahrungsorientiertheit nicht nachvollziehbar, zumal Ruster selbst appelliert, die Schüler und Schülerinnen Erfahrungen – wenn auch für sie fremde, aber doch wenigstens grundsätzlich auch für sie nachvollziehbare – machen zu lassen. Mit seinem Insistieren auf der Textgemäßheit in der Bibeldidaktik habe Ruster durchaus Recht; aber eine Adressatenorientierung schließe das nicht aus (Meurer 2002b). Zumindest einen nur im heutigen Erfahrungshorizont verbleibenden religionspädagogischen Umgang mit der Bibel hat Ruster mit seiner Betonung der Fremdheit ihres Inhalts heilsam aufgeschreckt.

In anderer Weise quer zum bibeldidaktischen Mainstream steht *Christoph Bizer* (1992; 2002) mit seiner theologischen Position. An diesen richtet er die Anfrage bzw. die Kritik, ob bzw. dass sie die Bibel bloß als Text auffasst, der mit allen möglichen Interpretationsverfahren zu erschließen ist. An das – so die These Bizers –, was die Bibel christlichem Glauben gemäß ist, nämlich Heilige Schrift, in der Gott sich aus freien Stücken den Menschen kund tut, führt dieser textmäßige Umgang mit diesem Buch nicht heran. Bizer schreibt:

»Von der Bibel ›textlich‹ verstanden, führt pädagogisch kein Weg zur Heiligen Schrift. Ist aber verstanden, was Heilige Schrift ist, dann ergeben sich die Rückfragen an die Texte wie von selbst. Die ihren Gebrauch leitende Struktur ist ein unabdingbarer Unterrichtsgegenstand. So werden die Lernenden in Sachen Religion nicht auf ihr Inneres verwiesen, sondern auf freies, expressives Nachbuchstabieren und Gestalten von Vorgaben. Der Religionsunterricht nähert sich der Heiligen Schrift in einer Perspektive auf Theologie, in die sie eingebettet ist, und gestaltet die Heilige Schrift zu einer Liturgie, die probeweise, von der Schule her gesehen, begehbar ist« (1992, 130).

Den Einwand, damit würde der Religionsunterricht zur Katechese, weist Bizer entschieden ab. Ihm geht es gerade um die Erschließung der Bibel als Heiliger Schrift im Kontext der Schule, einer Schule allerdings, in der nicht der Unterricht gewissermaßen als Korsett vorgibt, wie in ihm Inhalte zu behandeln sind, sondern in der die Inhalte maßgebend dafür sind, wie der Unterricht zu gestalten ist. Im Falle des Bibelunterrichts

sind es die »Formen der Heiligen Schrift« (2002, 129), durch die die gegebene Realität eine Verwandlung erfährt.

4 Ausblick

Die bibeldidaktische Landschaft stellt sich wie ein buntes Panorama dar. Interessant ist nachzuverfolgen, wie die Religionspädagogik sich mit verschiedenen Zugängen und Perspektiven immer neu der Bibel annähern versucht und bemüht ist, ihr den zentralen Stellenwert zukommen zu lassen, der ihr in einer christlich orientierten Bildungsarbeit zukommt. Dabei ist immer stärker damit zu rechnen, dass für den Großteil der mit dieser Bildungsarbeit in Berührung Kommenden die Bibel ein völlig fremdes Buch ist. Das kann für die Bibelarbeit durchaus ein Vorteil sein. Braucht sie doch nicht länger allererst ihr Bemühen darauf richten, gegen tief sitzende Vorurteile der Bibel gegenüber anzugehen, sondern kann sie womöglich mit einer neuen Neugier und Aufgeschlossenheit rechnen. Gleichzeitig kommt verstärkt ein Bewusstsein dafür auf, was in unserer Kultur fehlen würde, sollten die biblischen Überlieferungen nicht mehr erinnert werden.

Ein Hinweis dazu noch am Schluss: Es ist der »garstig tiefe Graben« (Lessing) zwischen damals und heute, der immer neu dazu herausfordert, Übersetzungs- und Erschließungsmöglichkeiten der biblischen Schriften unter den gegebenen Verstehens- und Glaubensbedingungen zu erkunden – ein Prozess, der schon in biblischer Zeit einsetzt (Ebach 1986). Allen didaktischen und homiletischen Vermittlungsbemühungen vorangestellt werden muss darum eine »praktische Hermeneutik der Heiligen Schrift«, wie sie Henning Schröer (2003) und Ottmar Fuchs (2004) vorbildlich entwickelt haben. Übrigens führt ein solches Vorgehen auch stärker zwei praktisch-theologische Disziplinen zusammen, die sich bislang nur in Ausnahmefällen gegenseitig zur Kenntnis genommen haben: die Bibeldidaktik und die Homiletik.

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried, Rudolf Englert, Rainer Lachmann und Norbert Mette (Hg.; unter Mitarbeit von Britta Papenhausen): *Bibeldidaktik. Ein Lesebuch*, Münster 2006.
- Adam, Gottfried und Rainer Lachmann (Hg.; unter Mitarbeit von Britta Papenhausen): *Kinderbibel. Ein Lese- und Studienbuch*, Wien/Berlin 2006.
- Arzt, Silvia: *Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung*, Innsbruck/Wien 1999.
- Arzt, Silvia: Das Bibellesen hat ein Geschlecht, RPädB 43/1999, 157–166.
- Baldermann, Ingo: *Biblische Didaktik. Die sprachliche Form als Leitfaden unterrichtlicher Texterschließung am Beispiel synoptischer Evangelien*, Hamburg 1963.
- Baldermann, Ingo: *Die Bibel – Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik*, Göttingen 1980 (3., neubearb. Aufl.: Einführung in die Bibel, Göttingen 1988).

- Baldermann, Ingo*: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn 1986.
- Baldermann, Ingo*: Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien, Neukirchen-Vluyn 1991.
- Baldermann, Ingo*: Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996.
- Becker, Ulrich, Friedrich Johannsen und Harry Noormann*: Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart³ 2005.
- Bee-Schroedter, Heike*: Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien, Stuttgart 1989.
- Bell, Desmond, Heike Lipski-Melchior, Johannes von Lüpke und Birgit Ventur* (Hg.): Menschen suchen. Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. FS für Christine Reents, Wuppertal 1999.
- Berg, Horst Klaus*: Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung (Handbuch des Biblischen Unterrichts 1), München/Stuttgart 1991.
- Berg, Horst Klaus*: Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden (Handbuch des Biblischen Unterrichts 2), München/Stuttgart 1993.
- Berg, Horst Klaus*: Altes Testament unterrichten. Neunundzwanzig Unterrichtsvorschläge (Handbuch des Biblischen Unterrichts 3), München/Stuttgart 1999.
- Berryman, Jerome W.*: Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Einführung in Theorie und Praxis, hg. v. *Martin Steinhäuser*, Leipzig 2006.
- Bizer, Christoph*: Die Heilige Schrift der Kirche und der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule. Ein religionspädagogischer Gedankengang, JRP 8 (1991) Neukirchen-Vluyn 1992, 115–138.
- Bizer, Christoph*: Die Bibel als Form – in ihren Formen. Ein didaktischer Zugang zur Heiligen Schrift, JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 124–134.
- Blasberg-Kuhnke, Martina*: »Ich finde mich in deinem Wort«. Zu Ansatz und Konzeption biographisch orientierter Bibelarbeit von Frauen, in: *Bell u.a.* (Hg.), Menschen suchen, 277–288.
- Blum, Hans-Joachim*: Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997.
- Bucher, Anton A.*: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln (Praktische Theologie im Dialog 5), Freiburg/Schweiz 1990.
- Bucher, Anton A.*: Bibeldidaktische Grundregeln: Altes Testament, in: *Engelbert Groß und Klaus König* (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 68–94.
- Bucher, Anton A.*: Ein zu lieber Gott? Oder: Ist die Tilgung des »Bösen« aus der Bibeldidaktik nur »gut«?, in: *Elsenbast u.a.* 2004, 173–185 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 99–105).
- Bucher, Anton A., Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz und Martin Schreiner* (Hg.): Jahrbuch für Kindertheologie, Stuttgart 2002ff.
- Bucher, Anton A., Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz und Martin Schreiner* (Hg.): »Im Himmelreich ist keiner sauer«. Kinder als Exegeten (Jahrbuch für Kindertheologie 2), Stuttgart 2003.
- Büttner, Gerhard und Oliver Reis*: Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen und wie entsteht kohärentes Bibelwissen?, RPädB 47/2001, 43–54 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 92–98).
- Büttner, Gerhard und Martin Schreiner* (Hg.): »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament (Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband), Stuttgart 2004.

- Büttner, Gerhard und Martin Schreiner (Hg.): »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2: Neues Testament (Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband), Stuttgart 2006.
- Collmar, Norbert (Hg.): Wenn dich dein Kind fragt. Arbeitsbuch zum Erzählen und Aneignen von biblischen Geschichten in Kirchengemeinde, Jugendarbeit und Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2005.
- Cebulj, Christian: Konfliktorientierte Bibeldidaktik. Chancen und Probleme posttraiditionaler Bibeldidaktik am Beispiel des Johannesevangeliums, RPädB 51/2003, 97–100.
- Dormeyer, Detlev, Roland Kollmann und Friedhelm Munzel: Art. Bibelarbeit, Bibeldidaktik, in: LexRP 1, 172–180.
- Ebach, Jürgen: Verstehen, Lernen und Erinnerung in der hebräischen Bibel. Aspekte alttestamentlicher Didaktik und Hermeneutik, EvErz 38 (1986) 106–117.
- Elsenbast, Volker, Rainer Lachmann und Robert Schelander (Hg.): Die Bibel als Buch der Bildung. FS für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag, Wien 2004.
- Fricke, Michael: »Schwierige Bibeltexte« im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.
- Fuchs, Ottmar: Praktische Hermeneutik der Heiligen Schrift, Stuttgart 2004.
- Hermans, Chris: Wie werdet Ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik, Weinheim/Kampen 1990.
- Kalloch, Christina: Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich, Münster 2001.
- Kalloch, Christina und Bettina Kruhöffer: Das Alte Testament »unmittelbar« erschließen? Kritische Anfragen an die bibeldidaktische Konzeption Ingo Baldermanns, LoPe 2/2001, 59–64 (abgedr. in: Adam/Englert u.a. 2006, 222–228).
- Karle, Isolde: Die Bibel als Medium der Identitätsbildung. Überlegungen zum Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht, ZPT 53 (2001) 6–22 (abgedr. in: Adam/Englert u.a. 2006, 117–126).
- Helga Kohler-Spiegel: Wenn Jungen und Mädchen die Bibel lesen, Grundschule 27 (1995) H. 2, 17–19.
- Kollmann, Roland: Bibliodrama in Praxis und Theorie, EvErz 48 (1996) 20–41 (abgedr. in: Adam/Englert u.a. 2006, 158–169).
- Kropač, Ulrich: Biblisches Lernen, in: Georg Hilger u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 385–401.
- Kropač, Ulrich: Schülerinnen und Schüler als »Exegeten« oder als »Raumfahrer« im biblischen Zeichenuniversum. Bibeldidaktische Suchbewegungen zwischen Entwicklungspsychologie und Semiotik, rhs 46 (2003) 107–114 (abgedr. in: Adam/Englert u.a. 2006, 152–157).
- Lachmann, Rainer, Gottfried Adam und Christine Reents (Hg.): Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2001.
- Lämmermann, Godwin, Christoph Morgenthaler, Kurt Schori und Philipp Wegenast (Hg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart 1999.
- Langer, Wolfgang (Hg.): Handbuch der Bibelarbeit, München 1987.
- Langer, Wolfgang: Bibeldidaktische Grundregeln: Neues Testament, in: Engelbert Groß und Klaus König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996 (abgedr. in: Adam/Englert u.a. 2006, 45–53).
- Lehnen, Julia: Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht, Stuttgart 2006.
- Lohkemper-Sobiech, Gudrun: Bibliodrama im Religionsunterricht. 2 Bde., Mainz 1998.

- Mette, Norbert: Kinder und Gleichnisse, in: *Hubert Frankemölle* (Hg.), *Die Bibel. Das bekannte Buch – das fremde Buch*, Paderborn 1994, 185–200.
- Meurer, Thomas: Bibeldidaktik als ästhetische Erfahrung, *Orientierung* 66 (2002[a]) 167–172.
- Meurer, Thomas: Bibel macht Schule. Aber schafft sie auch Glauben? Anmerkungen zu einer aktuellen Diskussion, *ThPQ* 150 (2002 [b]), 393–404 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 206–213).
- Meurer, Thomas: Bibeldidaktik als ästhetische Rekonstruktion. Zum Konzept einer ästhetischen Bibeldidaktik und ihres kritischen Potenzials für eine Religionspädagogik in der Postmoderne, *rhs* 47 (2004) 79–89 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 214–221).
- Müller, Peter: »Da mussten die Leute erst nachdenken ...« Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte, in: *Bucher u.a.* 2003, 19–30.
- Oberthür, Rainer: *Kinder fragen nach Leid und Gott*, München 1998.
- Oberthür, Rainer und Alois Mayer: Psalmwortkartei. In Bildworten der Bibel sich selbst entdecken, Heinsberg 1995.
- Oser, Fritz: Grundformen biblischen Lernens, in: *Eugen Paul und Alex Stock* (Hg.), *Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik*, Mainz 1987, 213–246.
- Ott, Rudi: Wie mit der Bibel unterrichten? Kommentare zu bibeldidaktischen Büchern von 1980 bis 1984, *RPädB* 17/1986, 79–90.
- Ott, Rudi: Geschichte der katholischen Bibeldidaktik, in: *Wolfgang Langer* (Hg.), *Handbuch der Bibelarbeit*, München 1987, 226–230.
- Ott, Rudi: Lernen in der Begegnung mit der Bibel, in: *Hans-Georg Ziebertz und Werner Simon* (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 291–309 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 11–23).
- Ott, Rudi: Dialogische Bibeldidaktik. Korrelative Auslegung der Korintherbriefe in der Kolleg-/Studienstufe, Frankfurt a.M. 1990.
- Pissarek-Hudelist, Herlinde: Religionspädagogische Konsequenzen einer feministischen Bibelauslegung, *rhs* 28 (1985) 232–242 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 176–182).
- Rickers, Folkert: »Die Niedrigen aber hebt er empor und richtet sie auf«. Unterschiedliche Bibelauslegungen und didaktische Überlegungen zum Magnifikat (Lk 1,46–55), *JRP* 8 (1991), Neukirchen-Vluyn 1992, 155–176.
- Ruster, Thomas: Die Welt verstehen »gemäß den Schriften«. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, *rhs* 43 (2000) 189–203 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 195–205).
- Schibler, Gina: Maria Magdalena – Apostolin ohne Amt? Feministisch-kreative Zugänge zu einer biblischen Figur, *JRP* 8 (1991), Neukirchen-Vluyn 1992, 101–113.
- Schröer, Henning: In der Verantwortung gelebten Glaubens. Praktische Theologie zwischen Wissenschaft und Lebenskunst, Stuttgart 2003.
- Schweitzer, Friedrich: Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik, in: *Bell u.a.* (Hg.), *Menschen suchen*, 238–245 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 106–110).
- Siemann, Jutta: *Theorie und Praxis biblischer Didaktik*, Münster 2003.
- Theis, Joachim: *Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter*, Stuttgart 2005.
- Theißen, Gerd: *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*, Gütersloh 2003.
- Wegenast, Klaus: *Bibeldidaktik 1975–1985. Ein Überblick*, *JRP* 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 127–152.

Wegenast, Klaus: Rez. zu Gerd Theißen, Zur Bibel motivieren, ZPT 55 (2003) 390–392.

Volkmann, Angela: »Eva, wo bist Du?« Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen, Würzburg 2002.

Wischer, Mariele: Differenzen im Paradies. Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis, in diesem Band, S. 146–155.

Wischnowsky, Marc: Das Alte Testament »historisch-kritisch« erschließen? Vom »richtigen« Verstehen biblischer Texte. Eine Erwiderung, LoPe 4/2001, 171–174 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 229–233).

Zimmermann, Mirjam und Ruben Zimmermann: Die Bibel – vom Textsinn zum Lebenssinn, Göttingen 2003.

Wie Kinder und Jugendliche biblische Geschichten konstruieren

Rezeptionsforschung und Konstruktivismus als Herausforderung des Bibelunterrichts

Zu den nachhaltigsten Herausforderungen für den Bibelunterricht zählt seit Jahrzehnten die Rezeptionsforschung, besonders im Sinne der Entwicklungspsychologie. Diese Forschungsrichtung hat die traditionelle Voraussetzung des Bibelunterrichts, dass ein intensives Vertrautmachen mit der Bibel vom Erfolg nicht nur des Vertrautwerdens, sondern auch eines verständigen Umgangs mit ihr belohnt werde, in vieler Hinsicht in Frage gestellt. Die neuen Diskussionen über Konstruktivismus und konstruktivistische Didaktik bringen noch eine weitere Zuspitzung mit sich. Ihnen zufolge ist jedes Verstehen von (Bibel-)Texten nichts anderes als eine Neukonstruktion – nicht als Abbild einer vom Text her vorgegebenen Wirklichkeit, sondern als Entwurf des verstehenden Subjektes.

»Biblische Geschichten dürfen auch »unrichtig« verstanden werden«, so fassen Vater und Sohn Wegenast diese Herausforderung zusammen.¹ Ist dieser Forderung zuzustimmen, oder gilt umgekehrt, dass biblische Geschichten im Unterricht »richtig« verstanden werden sollen, eben weil ein »sachgemäßes Verstehen« unerlässliches Unterrichtsziel bleibt?² Diese Zielsetzung kann dann allerdings die Rückfrage nach sich ziehen, ob bzw. wie der Wunsch nach »richtigem« Verstehen denn über die empirischen Befunde zu den tatsächlichen Verstehensprozessen im Unterricht hinausführen soll.

Im Folgenden muss zunächst genauer geklärt werden, was Bibelverstehen als Konstruktionsprozess bedeutet. In einem zweiten Schritt sollen vor allem empirische Befunde religionspädagogisch-bildungstheoretisch diskutiert werden, ehe in einem letzten Schritt nach religionspädagogischen Konsequenzen gefragt werden kann.

1 Klaus und Philipp Wegenast, Biblische Geschichten dürfen auch »unrichtig« verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen, in: Desmond Bell u.a. (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal 1999, 246–263.

2 So Rainer Lachmann, Wundergeschichten »richtig« verstehen? Bibeldidaktik zwischen historisch-kritischer Exegese, existenzialer Interpretation und Rezeptionsästhetik, in: Godwin Lämmermann u.a. (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart u.a. 1999, 205–218. 212.

1 Bibelverständnis als Konstruktion – Die Unhintergebarkeit des verstehenden Subjekts

Der Versuch, den biblischen Unterricht von der Rezeption biblischer Geschichten durch Kinder und Jugendliche her neu zu ordnen, ist nicht erst in den letzten Jahren zu finden. Ansätze dazu finden sich seit der Aufklärung (genannt sei nur John Locke), dann im 19. Jahrhundert bei den Herbartianern und vor allem in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts im Horizont der Kinderpsychologie.³ Als Startschuss für die bis in die Gegenwart anhaltende Diskussion können jedoch die international beachteten Untersuchungen von Ronald Goldman angesehen werden, die auf eine systematische Verbindung der Bibeldidaktik mit der Entwicklungspsychologie Jean Piagets zielten.⁴ Ich setze deshalb bei der Entwicklungspsychologie ein und nehme erst danach weitere Aspekte der Rezeptionsforschung auf.

1.1 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen im Bibelverständnis

Für den sog. hermeneutischen Religions- bzw. Bibelunterricht seit den 1950er Jahren bestand und besteht ein zentrales Anliegen darin, den Unterricht auf das Verstehen des »selbstverantwortlichen modernen Menschen« einzustellen.⁵ Deshalb lag alles daran, »die Kluft zwischen der wissenschaftlichen Theologie und dem Religionsunterricht der Schule zu überbrücken«, um das in dieser Theologie enthaltene Potenzial hinsichtlich der kritisch-zweifelnden Fragen des »modernen Menschen« besser nutzbar zu machen.⁶ Mutig in den Blick genommen werden sollte die große Zahl der »»ungläubigen« älteren Schüler«, »die sich mit einer ihnen etwa zugemuteten Zweigleisigkeit von Denken und Glauben nicht abfinden«.⁷ Damit war ein wichtiger Schritt im Blick auf den didaktischen Umgang mit »modernen« Rezeptionsbedingungen biblischer Texte in der Gegenwart getan.

Umso mehr musste es diese, der Intention nach so gegenwartsoffene Didaktik treffen, als empirische Untersuchungen wiederholt nachwiesen, dass genau das von einer »modernen«, u.a. historisch-kritischen Exegese entwickelte Bibelverständnis für Kinder und Jugendliche nicht erreichbar

3 Als Überblick: *Friedrich Schweitzer*, Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.

4 Vor allem *Ronald Goldman*, Religious Thinking from Childhood to Adolescence, London 1964.

5 *Hans Stock*, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh 1959, 58.

6 Ebd., 9.

7 Ebd., 16; vgl. die parallelen Überlegungen zum Verhältnis von Hermeneutik und Didaktik bei *Martin Stallmann*, Die biblische Geschichte im Unterricht. Katechetische Beiträge, Göttingen 1963.

ist.⁸ In besonders eindrücklicher Form wurde die Divergenz zwischen dem exegetisch geforderten und dem von Kindern und Jugendlichen gebotenen Verständnis für die neutestamentlichen Gleichnisse rekonstruiert und demonstriert.⁹ A. Bucher bringt es auf den Punkt: »Zwischen dem, was die Exegese und die Dogmatik vorgeben, sei es als Norm, sei es als Angebot, und den religiösen Vorstellungen im allgemeinen und den Bibelinterpretationen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im besonderen, kann mitunter ein ›garstiger Graben‹ liegen.«¹⁰ Besonders eindrücklich sind etwa die Interpretationen zu den »Arbeitern im Weinberg«:

»Ich hätte das einfach anders gemacht, ich hätte einen Stundenlohn abgemacht, oder ich hätte ein Plakat aufgehängt und darauf geschrieben, dass man schon um neun Uhr anfängt und den ganzen Tag arbeitet, und vielleicht, dass man am Mittag nicht mehr kommen kann, oder schon um zehn Uhr nicht mehr, und dass man den ganzen Tag arbeiten muss«.

»Gott hätte einen Stundenlohn gegeben, allen den gleichen ... Er hätte gewollt, dass alle den gleichen Lohn haben für die Stunden, die sie arbeiten«.¹¹

So gesehen belegt das Gleichnis bzw. die Parabel, wie man es *nicht* machen soll. In unserer eigenen Untersuchung u.a. zu Gleichnissen im Religionsunterricht waren besonders die Umdeutungen der Kinder beeindruckend, die allesamt darauf zielten, dass es in dieser Geschichte, gegen allen Augenschein, am Ende doch gerecht zugegangen sei:

Die später gekommenen Arbeiter hätten sich gewiss stärker angestrengt, mehr Können oder Fachkenntnisse eingebracht, in kürzerer Zeit also mehr geleistet usw. Oder ein Ausgleich sei in der Folgezeit erzielt worden, indem sie am nächsten Tag früher gekommen seien, usw.¹²

8 Dies war im Grunde schon der Befund von *Goldman, Religious Thinking*. Die im Folgenden genannte Literatur wiederholt vielfach in modifizierter Form seine Ergebnisse. Zur älteren Literatur vgl. als Überblick *Kenneth E. Hyde, Religion in Childhood and Adolescence. A Comprehensive Review of the Research*, Birmingham/Al. 1990.

9 Den Startschuss gab der noch immer hilfreiche Aufsatz *Anton A. Bucher und Fritz Oser, »Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören ...« Theoretische und empirische Aspekte einer strukturgenetischen Religionsdidaktik – exemplifiziert an der neutestamentlichen Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1ff)*, in: *ZP* 33 (1987) 167–183. Darauf aufbauend: *Anton A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*, Freiburg/Schweiz 1990; weitere grundlegende Untersuchungen: *Chris Hermans, Wie werdet ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik*, Kampen/Weinheim 1990; vgl. auch *Joachim Theis, Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter*, Stuttgart 2005.

10 *Bucher, Gleichnisse*, 1.

11 *Ebd.*, 117f.

12 *Friedrich Schweitzer, Karl Ernst Nipkow, Gabriele Faust-Siehl und Bernd Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh²1997, bes. 33ff.

Was am Beispiel der Gleichnisse empirisch überprüft und didaktisch durchgespielt wurde, konnte in weiteren Untersuchungen etwa für Wundergeschichten ähnlich festgestellt werden.¹³ Entwicklungsbedingte Zugänge beschränken sich auch nicht nur auf einzelne, etwa besonders schwierige oder anspruchsvolle Bibeltexte. Sie beziehen sich gleichermaßen auf das Verständnis von Gott, Jesus Christus, Gerechtigkeit (in der Bibel) usw.¹⁴

Immer wieder ist kritisch diskutiert worden, ob die entwicklungspsychologischen Theorien, insbesondere die Stufentheorien der religiösen Entwicklung, die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie ihr Verständnis biblischer Texte erschöpfend beschreiben.¹⁵ Unabhängig davon, wie diese Frage beantwortet und wie die Reichweite entwicklungspsychologischer Theorien bestimmt wird, steht die grundlegende Herausforderung des Bibelunterrichts durch die genannten empirischen Untersuchungen jedoch kaum in Zweifel: Der Bibelunterricht muss sich darauf einstellen, dass Kinder und Jugendliche die ihnen eigenen Weltzugänge und Verstehensweisen auch beim Umgang mit biblischen Texten zum Einsatz bringen. Was dies im Einzelnen bedeutet, soll an dieser Stelle aber noch nicht beantwortet werden. Zuvor müssen weitere Perspektiven der Rezeptionsforschung aufgenommen werden.

1.2 Verstehen als Konstruktionsprozess:

Zur Konvergenz rezeptionstheoretischer Modelle

Zunehmend Aufmerksamkeit gewonnen haben in der Religionspädagogik in der Folgezeit allgemein-rezeptionstheoretische Ansätze, die den Subjektbezug aller Verstehensprozesse weiter unterstreichen. An erster Stelle zu nennen ist hier die von der Sprach- und Literaturwissenschaft ausgehende Rezeptionsästhetik bzw. die kommunikationstheoretische Semiotik.

13 Vgl. *Heike Bee-Schroedter*, Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien, Stuttgart 1998; *Hans-Joachim Blum*, Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997.

14 *Schweitzer u.a.*, Religionsunterricht, 63ff, 95ff; *Gerhard Büttner*, »Jesus hilft!« Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002; *Tobias Ziegler*, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006; unter andern Aspekten s. auch *Helmut Hanisch* und *Siegfried Hoppe-Graff*, »Ganz normal und trotzdem König«. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002. Zu sog. »schwierigen Texten« im Religionsunterricht vgl. *Michael Fricke*, »Schwierige Bibeltexte« im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibel Didaktik für die Primarstufe. Göttingen 2005.

15 Überblick zu entsprechenden Theorien und kritische Diskussion bei *Friedrich Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh⁵ 2004.

Untersucht wird hier der »Akt des Lesens«. Herausgestellt wird die »Leerstelle« als »ausgesparte Anschließbarkeit« des Textes für den Leseakt, der deshalb als produktiver Prozess zu verstehen ist.¹⁶ Der verstehende Umgang mit Zeichen wird als Prozess der Dechiffrierung begriffen sowie als ein Zuschreibungsprozess, der unter Absehung vom verstehenden Subjekt nicht erschlossen oder erfasst werden kann. Die »Aktivität der Mitarbeit, durch die der Empfänger dazu veranlasst wird, einem Text das zu entnehmen, was dieser nicht sagt (aber voraussetzt, anspricht, beinhaltet und mit einbezieht)«, sei für alles Lesen unerlässlich.¹⁷ Lesen bzw. Verstehen ist ein aktiv-kreativer Prozess!

Noch grundsätzlicher, nämlich erkenntnistheoretisch argumentieren Vertreter der neueren Hirnforschung sowie der (soziologischen) Systemtheorie, dass alle Erkenntnisprozesse, einschließlich des Verstehens von Texten, »autopoietisch« ablaufen, d.h. durch selbstreferentielle Prozesse, die sich nicht primär an äußeren (auch textuellen) Wirklichkeiten ausrichten, sondern immer zuerst und vor allem an sich selber.¹⁸ Die größte Wirkung im Bereich der (Religions-)Didaktik haben solche Überlegungen im Umkreis des Konstruktivismus erreicht.

Im Hintergrund der neuen Konstruktivismusdiskussion steht zum einen wiederum die Psychologie Jean Piagets, die den Erkenntnisprozess als Interaktion zwischen Organismus und Umwelt aufzufassen lehrt, zum anderen die konstruktivistische Erkenntnistheorie selbst.¹⁹ Demnach kann Wirklichkeit, welcher Art auch immer, von den (lernenden) Subjekten niemals als solche erfasst werden. Möglich sind nur eigene (Re-)Konstruktionen auf Grund von Impulsen, die aus der Umwelt aufgenommen werden. Ihre Zuspitzung findet diese erkenntnistheoretische Auffassung durch die Umstellung von Wahrheit bzw. wahrer Erkenntnis auf Viabilität als einer Form von Wirklichkeitserfassung, mit der gelebt werden kann, weil sie sich in der Praxis bewährt.

Die religionspädagogische Rezeption des Konstruktivismus befindet sich noch in den Anfängen.²⁰ Über die allgemeine Aufnahme konstruktivistischer und konstruktivis-

16 Wolfgang Iser, *Der Akt des Lesens*, München ³1990, bes. 284ff. Als Überblick: Rainer Warning, *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, München ³1988.

17 Umberto Eco, *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*, München 1987, 5; vgl. *ders.*, *Einführung in die Semiotik*, München ⁸1994.

18 Gerhard Roth, *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*, Frankfurt a.M. 1997; zur Systemtheorie vgl. aus religionspädagogischer Perspektive Gerhard Büttner und Veit-Jakobus Dieterich, *Religion als Unterricht. Ein Kompendium*, Göttingen 2004, bes. 30ff; Matthias Gronover, *Religionspädagogik mit Luhmann. Wissenschaftstheoretische, systemtheoretische Zugänge zur Theologie und Pragmatik des Fachs*, Berlin/Münster 2006.

19 Als Einführungen aus pädagogischer Sicht vgl. Horst Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*, Neuwied/Kriftel 1999; Kersten Reich, *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*, Neuwied/Kriftel, 2002; Reinhard Voß (Hg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*, Neuwied/Kriftel 2002; *ders.*, (Hg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*, Neuwied u.a. 1999.

20 Seit kurzem liegen zwei Bände vor: Gerhard Büttner (Hg.), *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006; Hans Mendl (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005.

tisch-didaktischer Impulse hinaus ist auf bibeldidaktische Anwendungsversuche hinzuweisen.²¹ Eindrücklich sind dabei die methodischen Überlegungen zur Gestaltung der »Lernumgebung«, die bei dieser Didaktik an die Stelle direkter Instruktionsversuche treten soll. Die Umgebung vermittelt die Impulse, die zu einem Selbst-Lernen von Schülerinnen und Schülern führen sollen.

Die zuletzt genannten Beispiele zu einer konstruktivistischen Bibeldidaktik verbinden sich auch mit parallelen Entwicklungen im Umkreis konstruktivistischer Literaturwissenschaft. Damit sind Entwicklungen angesprochen, auf die im vorliegenden Beitrag nur hingewiesen werden kann – nämlich die Aufnahme konstruktivistischer und rezeptionstheoretischer Ansätze in der Bibelwissenschaft selbst.²²

2 Was bedeutet die Rezeptionsforschung für den Bibelunterricht? Religionspädagogische und bildungstheoretische Überlegungen

Bislang habe ich mich vor allem auf empirische und analytische Befunde zu Rezeptionsprozessen biblischer Texte beschränkt. Solche Befunde sind für die Religionspädagogik bereits als solche informativ, weil sie ein besseres Verstehen von Kindern und Jugendlichen ermöglichen. Religionspädagogische Konsequenzen ergeben sich aus solchen Befunden aber noch nicht. Dazu müssen erst weitere religionspädagogische und bildungstheoretische Überlegungen angestellt werden.

(1) Rezeptionsforschung kann zunächst als eine neue wissenschaftliche Zugangsweise verstanden werden. Hilfreicher für die eigene Orientierung ist es jedoch, sich auch die weiteren Zusammenhänge klar zu machen, in denen diese Zugangsweise steht. Schon deutlich geworden ist (s.o. Abschnitt 1.1), dass ein hermeneutischer Bibelunterricht sich auf freilich seine Weise auf die Rezeptionsverhältnisse zu beziehen versuchte. Der dabei aufgenommene Begriff des »modernen Menschen« verweist nicht zufällig auf den weiteren Zusammenhang seit der Aufklärung und dem Aufkommen einer historisch-kritischen Exegese als spezifisch moderner Auslegungsform. Die Rezeptionsforschung und eine re-

21 Annette Weissenrieder, »Er schlief ein und träumte von der Freiheit.« Skizze konstruktivistischer Theorie und Methode für biblische Exegese am Beispiel der Befreiung des Petrus (Apg 12,1–23), in: Büttner, Lernwege, 71–83; Hanna Roose, »Petrus wurde durch ein Wunder Gottes zur Rechtfertigung aus dem Gefängnis herausgeführt«. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Bibeldidaktik am Beispiel der Erzählung von der Befreiung des Petrus (Apg 12,1–23), ebd., 84–97; Alois Stimpfle, Von Mächten und Gewalten. Konstruktionsgeschichtlich orientierter Lernzirkel zum biblischen »Wunder«-Phänomen, ebd., 98–115.

22 Als Einführung s. Christoph Dohmen, Biblische Auslegung. Wie alte Texte neue Bedeutungen haben können, in: Frank-Lothar Hossfeld und Ludger Schwienhorst-Schönberger (Hg.), Das Manna fällt auch heute noch. Beiträge zu Geschichte und Theologie des Alten, Ersten Testaments. Festschrift für Erich Zenger, Freiburg u.a. 2004, 174–191; Bernd Janowski, Kanonhermeneutik. Eine problemgeschichtliche Skizze, BThZ 22 (2005), 161–180 sowie Beiträge in: Alexandra Grund (Hg.), »Wie schön sind deine Zelte, Jakob!« Beiträge zur Ästhetik des Alten Testaments, Neukirchen-Vluyn 2003.

zeptionsorientierte Bibeldidaktik können deshalb sinnvoll als weiterer Schritt in einer Entwicklung gesehen werden, durch welche Anspruch und Recht des Subjektes gegenüber aller Tradition und vorgegebenen Wirklichkeit hervorgehoben werden. Rezeptionsorientierte Didaktik ist eine Fortsetzung hermeneutischer Didaktik, die den Hinweis auf das »Vorverständnis« als Voraussetzung allen Verstehens aufnimmt und radikalisiert.²³

Ähnliches ließe sich auch im Blick auf die Korrelationsdidaktik sagen, besonders wenn sie im Anschluss an D. Tracy als wechselseitig-kritischer Dialog zwischen Tradition und Situation, Überlieferung und Erfahrung verstanden wird.²⁴ Auch in diesem Falle wird nach der konstitutiven Rolle des verstehenden Subjekts als dem einen Pol des dialogischen Verstehens gefragt.

Allerdings hat sich zwischen der hermeneutischen Bibeldidaktik und der Korrelationsdidaktik einerseits und der rezeptionsorientierten Didaktik andererseits eine wichtige Veränderung vollzogen, die das Subjekt der Auslegung betrifft. In den älteren didaktischen Ansätzen wurde dieses Subjekt vor allem mit den Lehrerinnen und Lehrern identifiziert. Heute hingegen sind es die Kinder und Jugendlichen selbst, von denen entscheidende Auslegungsschritte erwartet werden, was auf die nächste Überlegung verweist.

(2) Die soeben angesprochene Veränderung bei der Identifikation des auslegenden Subjektes kann auch noch anders beschrieben werden. In gewisser Weise haben wir es bei der rezeptionsorientierten Didaktik mit einem Übergang von der Annahme des *Nicht-Verstehens* zu einem emphatisch *eigenen Verstehen* zu tun – einem Übergang gleichsam von der Entwicklungspsychologie zur Kindertheologie. Während besonders die ältere entwicklungspsychologische Literatur großen Nachdruck auf das (Noch-)Nicht-Verstehen von Kindern legte²⁵, wird heute in der Religionspädagogik ebenso energisch das Eigenrecht kindlicher Weltzüge und Verstehensweisen betont. Schlagworte wie »Perspektivenwechsel« oder »Kinder und Jugendliche als Subjekte« stehen für das veränderte religionspädagogische Bewusstsein. Dadurch wird eine schon früh kritisch angemerkte Missverständlichkeit entwicklungs- und stufentheoretischer Darstellungen korrigiert, allerdings – dies ist noch zu wenig bewusst – durchaus im Sinne einer Rückkehr zu den ursprünglichen Motiven Piagets, der gerade die Perspektive von Kindern gegenüber der von Erwachsenen stark machen und vor Abwertung bewahren

23 S. dazu als grundlegenden Beitrag *Friedrich Schweitzer*, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, in: *Herman Lombaerts und Didier Pollefeyt* (Hg.), *Hermeneutics and Religious Education*, Leuven u.a. 2004, 73–87, auch *Lachmann*, *Wundergeschichten*, 214.

24 *David Tracy*, *Blessed Rage for Order. The New Pluralism in Theology*, Neuaufage: Chicago/London 1996.

25 Das gilt vor allem für *Goldman*, *Religious Thinking*.

wollte. Die Wahrnehmung von Kindern als »Philosophen« lässt sich denn auch auf Piaget zurückverfolgen.²⁶ Auch die kindertheologische Forderung, Kinder als auch Exegeten ernst zu nehmen,²⁷ wurde pointiert aus entwicklungspsychologischer Perspektive vertreten.²⁸

Der Begriff der Kindertheologie bringt das Anliegen, Kinder auch im Bereich von Religion oder Theologie als Subjekte ernst zu nehmen, deutlich zum Ausdruck. Kindertheologie sollte gerade deshalb nicht inflationär mit entwicklungspsychologischen Untersuchungen zum religiösen Denken oder zu den religiösen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen gleichgesetzt werden.²⁹ Mit der Rede von »Kindertheologie« soll hervorgehoben werden, dass Kinder z.B. nicht nur ein eigenes Gottesbild oder Gottesverständnis haben, sondern dass sie über dieses Verständnis auch selber und selbstständig nachdenken und dass sie dabei zu durchaus eigenen Antworten gelangen.

Die These vom Übergang von der Entwicklungspsychologie zur Kindertheologie muss jedoch auch mit einem Fragezeichen versehen werden. Was Entwicklungs- und Stufentheorien häufig zum Vorwurf gemacht wird, verweist genauer betrachtet auf ein bleibendes Problem, das sich nicht dadurch aus der Welt schaffen lässt, dass Kinder und Jugendliche zu Subjekten bloß erklärt werden.

(3) Kinder und Jugendliche sind immer schon Subjekte und religionspädagogisch als solche zu respektieren, aber zugleich ist ihr Subjektstatus immer auch bedroht und noch nicht ausreichend entwickelt, wenn sie denn zu mündigen Menschen angesichts gesellschaftlicher und globaler Herausforderungen werden sollen. In dieser Spannung zwischen dem »Schon Jetzt« und dem »Noch Nicht« steht alle (Religions-)Pädagogik. Pädagogik oder Bildung gibt es nicht ohne normative Ansprüche.

Im Bereich der entwicklungspsychologischen Stufentheorien fungieren die höchsten Entwicklungsstufen zugleich als Entwicklungsziel und als Bildungsziel. Im Bereich der Rezeptionsforschung, sei es der Rezeptionsästhetik oder des Konstruktivismus, zum Teil aber auch der Kindertheologie, scheinen solche Zielperspektiven hingegen verzichtbar. Religionspädagogisch ist dies nicht schlüssig. Es kann nicht darum gehen, alle normativen Ansprüche preiszugeben und sich mit der Wahrnehmung oder einem bloßen Beobachten kindlicher Verstehensprozesse zu begnügen. Angemessener ist es, eine rezeptionsorientierte Didaktik zu

26 Anton A. Bucher, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: »Mittendrin ist Gott«. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie 1 (2002), 9–27. 15.

27 »Im Himmelreich ist keiner sauer«. Kinder als Exegeten (Jahrbuch für Kindertheologie 2 [2003]).

28 Fritz Oser, Grundformen biblischen Lernens, in: Eugen Paul und Alex Stock (Hg.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik, Mainz 1987, 213–246; Bucher, Gleichnisse, 166.

29 Zum Bemühen um ein präziseres Verständnis vgl. Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 155ff im Anschluss an frühere Veröffentlichungen.

fordern, die zugleich in einem normativen Sinne entwicklungs- und bildungsorientiert ist.

Im Umkreis rezeptionsorientierter konstruktivistischer Religionsdidaktik hat V.-J. Dieterich zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass auch eine konstruktivistische Religionsdidaktik keineswegs auf Bildungsziele verzichten kann.³⁰ Eher könnte davon gesprochen werden, dass eine naive Instruktions- oder Vermittlungsdidaktik aufgegeben werden sollte zu Gunsten einer ziel- und bildungsorientierten Didaktik, die um die Komplexität subjektorientierter Lernprozesse weiß.

3 Religionspädagogisch-praktische Konsequenzen für eine rezeptionsorientierte Bibeldidaktik

Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt nicht bei der Entfaltung praktischer Möglichkeiten, sondern bei der Identifikation von Herausforderungen für Bibeldidaktik durch Rezeptionsforschung und Konstruktivismus. Gleichwohl sollen praktische Möglichkeiten, die auf diese Herausforderungen bezogen sind, zumindest noch angedeutet werden.

Als erste Konsequenz ergibt sich eine weitere Hervorhebung der Notwendigkeit einer entwicklungsorientierten Didaktik. Eine solche Didaktik, wie sie vor allem im Rahmen des Elementarisierungsmodells vorangetrieben worden ist³¹, rechnet mit Schülerinnen und Schülern als aktiven und kreativen Subjekten. Sie geht davon aus, dass Bedeutungen in Rezeptionsprozessen konstruiert werden und dass Kinder und Jugendliche selbst Exegeten sind. Zugleich hält eine entwicklungsorientierte Didaktik aber auch an einem Bildungsanspruch fest, der auf die *Subjektwerdung* von Kindern und Jugendlichen zielt. Sie geht zudem davon aus, dass eine solche Subjektwerdung auch auf bestimmte Inhalte sowie auf eine existentielle Auseinandersetzung mit diesen Inhalten angewiesen ist. Ihr Grundanliegen kann als wechselseitige Erschließung von Person und Sache beschrieben werden.

Die Impulse aus dem Konstruktivismus unterstreichen, dass entwicklungsorientierte Didaktik oder Elementarisierung auch die Frage nach elementaren Formen des Lernens einschließen muss.³² Dafür stehen Begriffe wie die Gestaltung einer Lernumgebung, die Kindern Impulse geben und sie als Lernende aktivieren kann.

Schließlich muss eine rezeptionsorientierte Bibeldidaktik weit ergebnisoffener angelegt sein, als dies für herkömmliche Formen des Bibelunterrichts gilt. Die mit Vater und Sohn Wegenast zu Beginn dieses Beitrags

30 Veit-Jakobus Dieterich, Die Welt um, in und über uns – Konturen einer am Konstruktivismus orientierten Religionspädagogik, in: Büttner, Lernwege, 116–131.

31 S. bes. Friedrich Schweitzer mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow u.a., Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003.

32 Vgl. Schweitzer, Elementarisierung, 187ff.

eingespielte Unterscheidung zwischen »richtig« und »unrichtig« erweist sich dabei als ein zwar produktiver Impuls, der aber doch in die Irre führen kann. Nicht um »unrichtiges« Verstehen, das der Unterricht gar stützen sollte, kann es gehen, sondern um die Einsicht in die Unhintergebarkeit des verstehenden Subjektes, seine Mitarbeit bei der Textauslegung sowie insgesamt im Akt des Lesens. Es steht zu hoffen, dass sich Bibeltexte auf diese Weise als ein lebendiges Medium und Gegenüber erweisen, das nicht festlegen und einengen, sondern das Freiheit eröffnen will. Damit ist am Ende auch noch einmal hervorgehoben, dass eine größere Ergebnisoffenheit nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden darf. Freiheit eröffnen können biblische Texte nur dann, wenn sie nicht um ihre freiheitseröffnende Pointe gebracht werden. Dafür immer wieder neu zu sorgen, mit Lernimpulsen, Fragen und Anregungen, ist und bleibt die Aufgabe des Religionsunterrichts auch im Horizont von Rezeptionsforschung und Konstruktivismus.

Hermeneutik der Bibel und Religionspädagogik

1 Grundaspekte des hermeneutischen Problems

1.1 Was ist Hermeneutik?

Hermeneutik ist die (wissenschaftliche) Lehre vom Verstehen von Texten (aber auch von Werken der Kunst). Ihr Grundanliegen erschließt sich durch den griechischen Begriff ἐρμηνεύειν, der in seiner Grundbedeutung »1. deuten, auslegen, erklären«, »2. übersetzen«¹ heißt – zwei Bedeutungsdimensionen, die einander innerlich korrespondieren. Denn jede Übersetzung ist bereits ein eigener Auslegungs-, Deutungs- oder Erklärungsvorgang von einer Kultur in die andere, von einer geschichtlichen Epoche in die Gegenwart.

Hermeneutik in Theologie und Religionspädagogik ist in erster Linie (nicht nur!) die Lehre vom Verstehen *biblischer* Texte. Insofern einzelne Christen oder christliche Gruppen von Anfang an »biblische« Texte in kerygmatischer oder katechetischer Absicht ausgelegt oder übersetzt haben, alttestamentliche zunächst, dann aber auch Briefe (Paulus!), erste Erzählungen über Jesus, Worte und Weisungen Jesu u.a. ist die Geschichte des Weitersagens der christlichen Botschaft und ihre jeweilige Aktualisierung in Gemeinden und gesellschaftlichen Situationen, also die Kirchengeschichte, im Kern eine Geschichte der biblischen Hermeneutik.²

Es sind zwei grundlegende Aspekte, die Hermeneutik heute als Wissenschaft konstituieren.³ Zunächst geht es um geeignete (wissenschaftliche) *Methoden*, mit denen biblische Texte erschlossen werden können, für Predigten etwa oder für Unterricht, aber auch für die Seelsorge sowie zur

1 Vgl. *Walter Bauer*, Wörterbuch zum Neuen Testament, Berlin ⁵1958, 613.

2 Die Geschichte der Hermeneutik (im engeren Sinn) ist übersichtlich und gut verständlich dargestellt bei *Peter Stuhlmacher*, Vom Verstehen des Neuen Testaments. Eine Hermeneutik (Grundrisse zum Neuen Testament 6), Göttingen 1979, 32–204. – Von Gerhard Ebeling stammt das Wort, dass die »Kirchengeschichte als Geschichte der Auslegung der Heiligen Schrift« zu verstehen sei (vgl. *Stuhlmacher*, Verstehen, 194).

3 Behandelt wird im Folgenden lediglich die sich unmittelbar auf die Auslegung von biblischen Texten beziehende Hermeneutik. Zum weitgefassteren Begriff von »Theologie als hermeneutischer Wissenschaft« vgl. jetzt *Ulrich H.J. Körtner*, Einführung in die theologische Hermeneutik, Darmstadt 2006.

persönlichen Erbauung. Die gängigste Methode ist derzeit immer noch die historisch-kritische Exegese.⁴ Im wissenschaftlichen Diskurs hat sie weitgehend Anerkennung gefunden, wird aber als alleiniger Zugang zur Erschließung biblischer Texte nicht mehr als ausreichend angesehen. Hinzugekommen sind vor allem feministische, befreiungstheologische, tiefenpsychologische und sozialgeschichtliche Aspekte⁵ sowie Erfahrungen aus gemeinsamer Bibellektüre im christlich-jüdischen Dialog. Seit einigen Jahren wird gefordert und auch praktisch erprobt, die historisch-kritische Exegese insbesondere durch linguistische und literaturwissenschaftliche Methoden zu ergänzen.⁶

Die gegenwärtige methodische Vielfalt zur Erschließung biblischer Texte dürfte relativ unproblematisch sein, ja weithin begrüßt werden, sofern sie nicht im kausalen Zusammenhang steht mit dem anderen Grundaspekt der (allgemeinen wie biblischen) Verstehenslehre, nämlich der *Intention, mit der die Auslegung eines Textes jeweils betrieben wird*. Hier gehen die Meinungen z.T. weit auseinander.

Offenkundig liegt eine solche besondere Intention vor etwa bei der feministischen Bibellektüre. Sie soll den Blick auf die besondere Problemlage der Frauen in Geschichte und Gegenwart lenken. Die befreiungstheologische Auslegung ist darauf aus, in den biblischen Texten Gottes Option für die Armen aufzuzeigen und in die gegenwärtige politische Auseinandersetzung um Unterdrückung und Befreiung in lateinamerikanischen Ländern einzubringen. Auf den ersten Blick weniger gut erkennbar ist die mit der historisch-kritischen Exegese verbundene Intention. Ihre Anwendung suggeriert – ohne dass dies ausgesprochen würde – wissenschaftliche Objektivität. Aber auch die historisch-kritische Forschung verfolgt nichtsdestoweniger ein ganz bestimmtes Interesse, nämlich die Offenbarung Gottes im missverständlichen Menschenwort verstehbar zu machen.

Das hermeneutische Problem besteht nun darin, dass alle diese relativ neuen Zugänge zum Verstehen biblischer Texte nur z.T. miteinander harmonisierbar sind, gleichwohl aber doch je für sich beanspruchen, etwas Wesentliches an ihnen zu Tage zu fördern, sodass die Frage nach dem »rechten«, »angemessenen«, »sachgemäßen«, »richtigen« Verstehen biblischer Texte⁷ derzeit praktisch nicht zu entscheiden ist und man sich möglicherweise mit dem *pluralen* Angebot wird abfinden müssen. Das Problem verschärft sich aber noch, wenn man die religionspädagogische Praxis des Umgangs mit biblischen Texten einbezieht. Auf dieser Ebene hat sich in den letzten Jahrzehnten eine ganz andere Hermeneutik

4 Vgl. die kurze Übersicht über die historisch-kritische Vorgehensweise bei Oda Wischmeyer, *Hermeneutik des Neuen Testaments*. Ein Lehrbuch (Neutestamentliche Entwürfe zur Theologie 8), Tübingen/Basel 100–104.

5 Diese neuen Zugänge werden ausführlich beschrieben in: Horst Klaus Berg, *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung* (Handbuch des biblischen Unterrichts 1), München/Stuttgart 1991.

6 Das ist ein wesentliches Anliegen des Buches von Wischmeyer, *Hermeneutik* (s.u. S. 224).

7 Wischmeyer, *Hermeneutik*, 2–3. 8.

ausgebildet, die sich mit den oben genannten »wissenschaftlichen« Zugängen nur z.T. berührt, ansonsten aber eigene Wege geht. Da diese praktische und praktisch wirksame (!) Hermeneutik nirgendwo dokumentiert ist, soll sie im Folgenden am Beispiel unterschiedlicher religionspädagogischer Rezeptionen der Erzählung vom Turmbau zu Babel (Gen 11,1–9) aufgewiesen werden. Im Vergleich mit nicht-religionspädagogischen Rezeptionen, mit denen die Darstellung beginnt, soll zugleich das allen Rezeptionen gemeinsame Problem dringlich gemacht werden, dass alle Auslegungen von biblischen Texten weit davon entfernt sind, objektiv zu sein, sondern *immer einem bestimmten Interesse* verpflichtet sind. Sie sind Annäherungen des Verstehens.

1.2 Der Turmbau zu Babel (Auslegungsbeispiele)

1.2.1 Politische, tiefenpsychologische und historisch-kritische Auslegungen

(1) Das erste Auslegungsbeispiel ist einer uns fremden kulturellen Situation entnommen. In einem südafrikanischen Synodenpapier von 1976 wird der alten Erzählung die Aussage entnommen, mit der Sprachverwirrung werde der Wille Gottes demonstriert, dass die Menschheit aus bestimmten Völkern, Rassen und Kulturen bestehen solle.⁸ Sie sei ein Segen, weil sie das Fortbestehen der Menschheit garantiere. »Im Prozess der fortschreitenden Differenzierung des Menschengeschlechts in Völker und Rassen ist nicht nur der Fluch am Werke, sondern auch der Segen, nicht nur ein Urteil über den sündhaften Übermut der Erbauer des Turms von Babel, sondern auch ein Akt der Gnade, wodurch die Menschheit dem Untergang entzogen und die Absicht Gottes verwirklicht wird, dass nämlich die Menschen die Erde erfüllen.«⁹ Zugleich werde damit die – zeitlich eigentlich dem folgenden Kapitel nachzustellende – Völkertafel in Gen 10 bestätigt, die bereits von der – nicht weiter bewerteten – Tatsache unterschiedlicher Völker ausgehe. Die Auslegung verfolgt also ein *politisches Interesse* im Sinne der Apartheid.

(2) In eine völlig andere Richtung geht die Deutung Drewermanns.¹⁰ Für ihn ist das Bemühen der Menschen der verzweifelte Versuch, abgrundtiefe Angst, das Gefühl von Ohnmacht und Nichtigkeit durch die eine »turmhohe Leistung« (durch eine »Demonstration phallischer Potenz und Größe«!)¹¹ zu kompensieren, statt sich in dieser Angst Gott auszuliefern und sich ihm anzuvertrauen. Es sei damit die Möglichkeit

8 Menschliche Beziehungen der Völkerschaften Süd-Afrikas im Lichte der Heiligen Schrift. Gebilligt und verabschiedet durch die General-Synode der Nederduits-Gereformeerde Kerk. Oktober 1974, Amtliche deutsche Übersetzung, Pretoria 1976, 12–18.

9 Ebd., 16.

10 Eugen Drewermann, Sprachverwirrung und Zerstreuung. Der Turmbau zu Babel. Eine Meditation zu Gen 11,1–9, Werkstatt Predigt 39 (1982) 26–39.

11 Drewermann, Sprachverwirrung, 35.

zerbrochen, sich selber und den Anderen zu verstehen (Sprachverwirrung). Das Gegenstück zur Turmbaugeschichte schildere das Neue Testament mit dem Pfingstereignis: »Eine in sich geeinte Menschheit, über die nur Gott gebietet, der im Herzen eines jeden Menschen wohnt«. ¹² Drewermann deutet den Text aus *tiefenpsychologischem Interesse*, das seit einigen Jahrzehnten auch in der Bibelwissenschaft sein Recht sucht. ¹³

(3) Nicht minder interessebezogen zeigt sich die Auslegung durch die hiesige alttestamentliche Wissenschaft. In der historisch-kritischen Kommentierung dieser Erzählung durch Westermann ¹⁴ z.B. wird herausgearbeitet, dass »dieses Eingreifen Gottes ... ein Abwehren der Grenzüberschreitung« zeigt, »das die Menschen in ihre Geschöpflichkeit zurückweist«. ¹⁵ Kritisiert werde das Streben der Menschheit nach »absoluter Autonomie« (*dialektisch-theologisches Interesse*). ¹⁶ Gegen diese, auf die Hybris des Menschen abzielende und seit Jahrhunderten immer wieder erneuerte Deutung wendet sich die Version von Uehlinger. ¹⁷ Seiner Analyse zufolge geht es um Macht und Herrschaft, die im Turmbau und der einen Rede zentralisiert werden sollte und die von Gott – Gott sei Dank (!) – verhindert worden sei. Denn in Gen 10 wird die Vielfalt der Völker und Sprachen als – positive(!) – Gegebenheit geschildert, die nun in Gen 11 als Wille zu einem Volk, zu einer Herrschaft und Sprache als gefährdet erscheint (*politisch-theologisches, herrschaftskritisches Interesse*). ¹⁸

1.2.2 Religionspädagogische Auslegungen ¹⁹

Die Turmbauerzählung ist in der Praxis religiöser Erziehung besonders beliebt, vor allem im Religionsunterricht der Grundschule, in Schulgottesdiensten, im Kindergarten oder im Kindergottesdienst ²⁰: Sie ist unge-

12 Ebd., 39.

13 Vgl. dazu die Übersicht bei Berg, Ein Wort wie Feuer, 139–168.

14 Klaus Westermann, Genesis. Kapitel 1–11 (BK I/1), Neukirchen-Vluyn 1974, 707–740.

15 Westermann, Genesis, 738.

16 Ebd., 733.

17 Christoph Uehlinger, Weltreich und »eine Rede«. Eine neue Deutung der sogenannten Turmbauerzählung [Gen 11,1–9] (OBO 101), Freiburg (Schweiz) / Göttingen 1990.

18 Vgl. auch Jürgen Ebach, Wir sind ein Volk. Wörter und Namen in 1. Mose 11,1–9, in: Ders., Weil das, was ist, nicht alles ist (Theologische Reden 4), Frankfurt a.M. 1998, 108–130, bes. 122–128; vgl. auch Ulrich Berges, Gen 11,1–9: Babel oder das Ende der Kommunikation, Biblische Notizen 74 (1994) 37–56.

19 Die folgenden Beispiele wurden ermittelt durch Theo-Prax. Theorie und Praxis der Religionspädagogik. Ausgabe 9/2006 (Comenius-Institut Münster). – Dargestellt werden die Auslegungsbeispiele – aus der Praxis und für die Praxis – lediglich in ihrer *Intention*, nicht in ihren Methoden und ihren Unterrichtsschritten.

20 Wie beliebt die Turmbauerzählung in der religiösen Erziehung ist, zeigt der Umstand, dass zwei religionspädagogische Zeitschriften ihr ein eigenes Heft gewidmet

mein anschaulich, lässt sich gut erzählen, kann plastisch vergegenwärtigt (z.B. durch Nachbauten des Turms) und dramatisch inszeniert²¹ werden, lässt sich gut mit den Turmbauten der Neuzeit in Vergleich bringen u.a. mehr; die Unterrichtenden können auf eine Reihe von Bildern der Kunstgeschichte und auf Fotos zurückgreifen; außerdem stehen für die didaktische Arbeit einige Turmbaulieder²² aus dem neueren Liedgut zur Verfügung.

(1) *Kwiran* empfiehlt die Turmbauerzählung zur Behandlung im Unterricht wegen des in ihr angesprochenen Gigantomanius.²³ Er vergleicht das Tun der Menschen der Antike mit den größten Bauten unserer Zeit, die als Bilder eingeführt werden, gleichermaßen angstmachend wie faszinierend. Der Vergleich lasse »kritisch nach dem Sinn unseres Tuns und unserer Ziele fragen«. Das Bedenken der alten Geschichte »solle zu Einsichten verhelfen, Stillehalten und zur Umkehr«.²⁴ Der Verfasser verfolgt also ein *kulturkritisches Interesse* (indirekt auch auf ein theologiekritisches verweisend). Übermächtig sei der Wunsch des Menschen unserer Zeit, sich auf den verschiedensten Gebieten »selbst einen Namen zu machen« und zu imponieren: »Babylon ist überall.«²⁵ »Der Größenwahn kennt keine Grenzen.«²⁶

Eine ähnliche Intention findet sich in dem Entwurf eines Schülergottesdienstes.²⁷ Die Geschichte vom Turmbau fungiert hier nicht nur als kritisches Element gegen einen ins »Gigantoneurotische« gesteigerten »Größenwahn« des Menschen, gegen »maßlosen Fortschritt« und gegen »Wirtschaftswachstum um jeden Preis«, sondern gegen die Misshandlung und Zerstörung der Welt überhaupt.²⁸ – Um menschlichen »Größenwahn« geht es auch in dem Entwurf eines Pfingstgottesdienstes.²⁹ Der Mensch wolle immer hoch hinaus, wolle selber Gott sein und zerbreche dabei jede Gemeinschaft. Der Sinn von Pfingsten erschließe sich nun darin, dass Menschen beginnen,

haben: ru. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts 1/1991 und Katechetische Blätter 127 (2002) H. 4. – Vgl. auch das für die Arbeit in Schule und Gemeinde sehr hilfreiche Themaheft von: Bibel heute 36 (2000) H. 2.

21 Vgl. z.B. *Hans Heller*, Der Turmbau zu Babel – Ein Interaktionsspiel. Destruktion – erzählt, erlebt und überwunden. »Vergewisserung erfahren« in Zeiten der Vereinzelung, Bedrängnis und Angst, Schönberger Hefte 34 (2004) 12–14; *Margarete Pohlmann*, »Die Menschen sind ja selbst Schuld.« »Aber so sind sie nun einmal.« Bibliodramatische Elemente bei der Arbeit mit dem Mythos vom »Turmbau zu Babel«. Orientierungsstufe, Religion heute 1997, 100–103.

22 Vgl. z.B. *Arthur Thömmes*, Babelturmlieder, ru 1/1991, 30–32 und *Wolfgang Longardt*, Vorschlag zur Nacherzählung der Geschichte vom »Turmbau zu Babel« (1. Mose 11,1–9), gestaltet und gegliedert durch einen stets wiederholten Refrain zum Mitsingen, WWA 26 (1997) 81–85.

23 *Manfred Kwiran*, Der Turmbau ist nie fertig, BBTP 3/2001, 5–10.

24 *Kwiran*, Turmbau, 10.

25 Ebd., 8, mit Zitat-Bezug auf Hans-Georg Lubkoll.

26 Ebd., Turmbau, 10, mit Zitat-Bezug auf Wolfgang Goede.

27 *Reinhard Kirste* (Hg.), Gottesdienste aus der Schulpraxis (Iserlohner Con-Texte 7), Iserlohn 1990, 43–45. 55–56.

28 *Kirste*, Gottesdienste, 44.

29 Ebd., 55–56.

aus den Trümmern des Turms von Babel eine »Stadt im Geiste des Friedens und der Verständigung« zu errichten. Pfingsten könne solche »Be-Geist-erung« auslösen.³⁰ – Schließlich wird die Turmbauerzählung direkt mit dem Untergang der Titanic in Verbindung gebracht.³¹

Eine Variante des kulturkritischen Interesses ist die Auslegung in dem Buch »Biblische Geschichten erleben«. Die Kinder sollen sich durch Spielszenen zur Turmbaugeschichte, aber auch durch aktuelle Zeitungsberichte bewusst werden, dass angesichts der Umweltveränderungen Menschen heute gottgesetzte Grenzen überschreiten.³² Sie sollen die Folgen solcher Grenzüberschreitungen für das Zusammensein von Menschen wie für die Zukunft der Welt bedenken lernen und den Ort bestimmen können, wo sie ganz persönlich bereit sind, »Überheblichkeit« zu bekämpfen (*[umwelt]-ethisches Interesse*).

Eine *umweltkritische Sicht* begegnet auch in dem Bericht über eine Religionsstunde in einer Grundschule.³³ Angestoßen durch die Turmbaugeschichte artikulieren die Kinder ihre Sorge um eine durch den Menschen bedrohte Umwelt. Das ist *ihr* – der Kinder (!) – besonderes Interesse, das allerdings nach Meinung der Autorin (!) zu kurz greift. Denn die umweltkritische Sicht hätte im Sinne der biblischen Schöpfungsvorstellung von den Kindern bzw. der Lehrerin (!) »religiös« bzw. »theologisch« gedeutet werden sollen (und zwar im Sinne der Auslegung Westermanns [vgl. o. S. 212]).

(2) Eine ganz andere Absicht verfolgt das Religionsbuch »Wege ins Leben«.³⁴ Hier soll den Schüler/innen die Einsicht vermittelt werden, dass Menschen immer wieder Werke errichten wie seinerzeit den Turm, die lediglich dem Selbstruhm dienen. In einer fiktiven Spielszene hält der Vater seinen Söhnen vor: »Warum tut ihr das alles? Darauf kommt es an. Ihr tut es, weil ihr die Herren sein wolltet. Ihr habt Gott vergessen. Das ist eure Sünde. Ihr redet nur noch von diesem Turm. Ihr lebt nur noch dafür, dass dieser Turm immer höher wird. Das ist euer Gott, dieser Turm, dem ihr dient. Eure Leistung, euer Werk, der Eindruck, den ihr hinterlassen wolltet, ist euer Götze – ein unbarmherziger Götze, dem ihr euer Leben, eure Kraft, eure Mitmenschen opfert.«³⁵ Die Verfasser ver-

30 In einem mehr allgemeinen Sinn wird diese Beziehung zwischen dem Turmbau und der Pfingstgeschichte auch in einem Entwurf für eine Unterrichtseinheit mit Konfirmanden herausgearbeitet (vgl. Carsten Mork, Pfingsten – wenn der Geist Gottes weht, wo er will, in: Ute Beyer-Henneberger und Carsten Mork [Hg.], Angeregt [Arbeitshilfen KU 19], Loccum 2000, 112–118).

31 Heinz-Günther Beutler-Lotz, Titanic. Der Film. Unterrichtsanregungen für den RU und KU. Beide Sekundarstufen, Religion heute 1998, 21.

32 Reinhard Hübner u.a., Biblische Geschichten erleben. Spielversuche zu biblischen Texten, Gelnhausen u.a. 1980, 41–42.

33 Ulrike Baumann, »Die ganze Welt wird dann nämlich zugebaut«. Kinder sprechen über den Turmbau zu Babel (Genesis 11,1–9), in: Gerhard Büttner und Martin Schreiber (Hg.), »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten denken (Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband. Teil 1: Altes Testament), Stuttgart 2004, 57–70.

34 Wege ins Leben. Ein Arbeitsbuch für den evangelischen Religionsunterricht im 9. Schuljahr an Hauptschulen, Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt a.M. u.a. 1984, 32–35.

35 Wege ins Leben, 35.

folgen also mit der Rezeption dieser biblischen Geschichte ein dezidiert *systematisch-theologisches Interesse*; sie geriert zum Symbol der Werkgerechtigkeit (*rechtfertigungstheologisches Interesse*).

(3) Interesse hat unter Religionspädagog/innen immer wieder auch die *Sprachverwirrung* gefunden, und zwar besonders im Zusammenhang mit dem Pfingstereignis.³⁶ Denn in ihm werde Gottes Gnade erkennbar. Er belasse es nicht bei der Bestrafung der Überheblichen, sondern schaffe mit der Ausgießung des Heiligen Geistes die wunderbare Möglichkeit neuen Verstehens. Die Auslegung wird zur Demonstration der Wirksamkeit des Heiligen Geistes (*systematisch-theologisches/pneumatologisches Interesse*).

Regelmäßig wird die Turmbauerzählung in diesem Sinne im Kindergottesdienst behandelt, und zwar in Verbindung mit Pfingsten, als Beleg nämlich für die These, dass es zur Bewältigung des Lebens nicht auf die eigene Kraft ankomme, sondern auf den Geist Gottes,³⁷ dass der Menschegeist immer wieder versuche, Gott in den Griff zu bekommen (*pneumatologisches Interesse*).³⁸ – Allgemein wird in der Verbindung beider Bibeltexte zum Ausdruck gebracht, dass Gott nach der in Babel zerrütteten Menschheit nun zu neuer Gemeinschaft befähige.³⁹

(4) Eine originelle Auslegungsvariante des pneumatologischen Ansatzes findet sich in einem Vorbereitungsheft für Kinderbibelwochen.⁴⁰ Thema ist die *Gemeinschaft*, symbolisiert durch die Gemeinschaft derer, die die Stadt bauen und in ihr wohnen: »Gemeinschaft, die viel und mehr erreicht als der einzelne; aber auch Gemeinschaft, die ausgrenzt, den anderen nicht zulässt, nicht anerkennt.«⁴¹ Darin aber hätten sich die Stadtbewohner versündigt. Der Turmbau stehe für ihre Überheblichkeit; sie wollten »nichts über sich anerkennen, sich unter nichts unterordnen«. Sie würden sich selbst zerstören, könnten sich untereinander nicht mehr verstehen – Sprachverwirrung eben,⁴² die erst mit Pfingsten beendet werde

36 Marieluse Link, Der Geist schenkt uns eine gemeinsame Sprache, in: *Clemens Stoppel* (Hg.), Du hast uns, Herr, gerufen. Schul- und Schülergottesdienste Grundstufe (Klasse 1–4), Ostfildern 2000, 119–124.

37 Vgl. *Erich Bochsinger*, Der Turmbau zu Babel – Größenwahn, Evangelische Kinderkirche 62 (1990) 161–166.

38 Vgl. *Heinz Brandauer*, Die Menschen verstehen sich nicht, Evangelische Kinderkirche 2 (1987) 165–169; ähnlich auch *Ostermeier*, Der Turmbau zu Babel (1. Mose 11,1–9), Der Kindergottesdienst. Lass mich hören 97 (1997) 77–79 (die Menschen »wollen sich nicht auf Gott verlassen, sondern auf eigene Stärke«).

39 *Longardt*, Vorschlag, 81–85.

40 *Renate König und Wolfgang Voges*, Wir bauen eine Arche. Vier praktische Vorschläge für Kinder-Bibelwochen, München ²1996, 45–66 (»Die BibelBabelBande und ihr Turm«).

41 *König/Voges*, Wir bauen eine Arche, 47.

42 An anderer Stelle der Bibelwocheneinheit über den Turmbau wird die Sprachverwirrung anders motiviert, nämlich als Werk Gottes, »der nicht wollte, dass eine ganze Stadt über alle anderen herrschte« (*König/Voges*, Wir bauen eine Arche, 61); vgl. zu dieser Intention die Arbeit von Uehlinger (Fußnote 17).

und zu neuer Gemeinschaft führe (*Interesse an gelingender Gemeinschaft; ekklesiologisches Interesse*).

In einem Modell für die religiöse Früherziehung wird die Turmbauerzählung zur Anregung, (in positiver Absetzung zum sündigen Turmbau) gemeinsam ein »standfestes Gebäude ... ein Haus für alle« zu bauen.⁴³ In ihm sollen alle Platz haben: »die Dicken und die Dünnen, Traurige und Fröhliche, Kleine und Große ... Reiche und Arme ... Alte und Junge.« Das Haus wurde von den Kindern dann weiter ausgeschmückt mit Orgel, einem Taufstein u.a. (*ekklesiologisches Interesse*). In einem anderen Fall werden von den Kindern aus Karton Bausteine angefertigt, bemalt mit Gesichtern, und aufgeschichtet zu einem Haus, nachdem der Turmbau gescheitert war. Sie sind nun selber Bausteine der Kirche.⁴⁴

Am dezidiertesten hebt V. Spika auf den Bezug zur Kirche ab. Das Pfingstwunder führe in Überwindung der Sprachenverwirrung aufgrund menschlicher Hybris und Maßlosigkeit menschlichen Handelns zu einem »fortschreitenden Kommunikationsprozess«. Der Geist Gottes setze Menschen in Bewegung. Aus der Be-Geisterung der einzelnen werde in geschwisterlicher Verbundenheit Gemeinschaft und schließlich Kirche,⁴⁵ womit in diesem Falle durchaus auch die institutionelle (katholische) Kirche gemeint ist.

(5) In der religionspädagogischen Literatur begegnet weiter auch ein *symbolisch-theologisches Interesse* an der Turmbauerzählung, als Beitrag nämlich zur Gotteslehre. Die Erzählung stelle die »Größe Gottes« und seinen »Heilswillen« der »Begrenztheit menschlichen Tuns«⁴⁶ gegenüber bzw. zeige, »wie Menschen sind und Gott wirkt.«⁴⁷

(6) Als weitere Möglichkeit wird Kindern angeboten, anhand der Turmbauerzählung zunächst in Erfahrung zu bringen, dass die Kommunikation zwischen den Menschen verloren gegangen war. Das soll ihnen Anlass sein, sich zu vergegenwärtigen, dass »niemand für sich allein leben kann, sondern jeder den anderen braucht« (*Interesse an gelingender Kommunikation*).⁴⁸

43 Helga Schlotterbeck, Vom Turmbau zum Haus. Ein Werkstattbericht, in: Wolfgang Longardt, Das bunte Jahr. Werkbuch zur religiösen Früherziehung, Gütersloh 1981, 53–58.

44 Burkhard Straeck, »Und sie verstanden einander ...« Eine Projektwoche vom Turmbau zu Babel bis zum Pfingstereignis, WWA 26 (1997) 75–79, besonders 77.

45 Veronika Spika, »Seht, ich mache alles neu«. Kreative Auseinandersetzung mit der Pfingstthematik im Religionsunterricht. Dargestellt an ausgewählten Beispielen in einer 2. Jahrgangsstufe, Informationen für den Religionsunterricht (München) 52 (2003) 12–30, bes. 14.

46 Eberhard W. Happel, Die Geschichte vom Turmbau zu Babel im Religionsunterricht der Grundschule, ru 1/1991, 29.

47 Gerd Koch u.a. (Projektgruppe Koblenz), Der Babelturm. Anmerkungen zu einer Unterrichtsreihe, ru 1/1991, 33. – Mit dem theologischen Interesse verbinden die Autor/innen weiter das *Interesse an Gemeinschaft* (»Wo immer Menschen sich verstehen ... ist Gottes Geist im Spiel«; ebd., 33), aber auch ein explizit *kulturkritisches*.

48 Margarete Mix, Der Turmbau zu Babel, WWA 32 (2003) 77–79.

(7) In einer bibliodramatischen Inszenierung⁴⁹ werden den Schüler/innen in erster Linie Aspekte menschlicher Verhaltensweisen (Bauleute) erschlossen, wie sie nach Gottes Willen nicht sein sollen: Menschen heben auf die eigene Bedeutsamkeit ab; sind ehrgeizig; jeder wollte schneller bauen als der andere; Menschen haben sich gegenseitig angetrieben; wollten alle hoch hinaus, wollten sich ein Denkmal setzen u.a. Solcher Egoismus führe gleichsam dazu, dass man andere Menschen nicht mehr wahrnehme (Sprachverwirrung). Aber sie sei nicht Gottes letztes Wort gewesen. Die weiterführende Lektüre in Gen 12 (Abrahamsegen) zeige vielmehr, »dass die Menschen neu anfangen können, dass Gott weiterhin da ist und mitgeht« (*anthropologisches/ethisches Interesse*).

1.2.3 Fazit

Die Übersicht zeigt zunächst, dass jede der Auslegungen von einem bestimmten Interesse geleitet wird. Am auffälligsten ist das bei dem südafrikanischen Synodenpapier. Die Auslegung dient der religiösen und theologischen Stabilisierung des Apartheid-Systems. Argumentiert wird allerdings anders herum: Die biblische Geschichte zeige die Realität des gesellschaftlichen Lebens auf. Und eine Politik, die ihr darin folge, sei »biblisch-realistisch«. Das ist das Muster eines *politischen [ideologischen] Interesses* an biblischen Texten, wie es in vielfältiger Form in der Kirchengeschichte begegnet (Sklaverei; Unterordnung der Frau; Rechtfertigung von Armut etc.) und bis heute Vertreter findet (Irakkrieg des amerikanischen Präsidenten George W. Bush).

Die Auslegung bedarf also zu ihrer Beurteilung der ideologiekritischen Überprüfung. Das ist nun allerdings eine Forderung, die man auch an die anderen Auslegungen richten muss, weil sie alle in irgendeiner Weise *interessengeleitet* sind. Aus welcher weltanschaulichen oder philosophischen Sichtweise kann das kulturkritische Interesse begründet werden? Sind sie tragfähig für die Auslegung? Insbesondere wären auch die theologisch-orientierten Auslegungsbeispiele [ideologie-, religions- bzw.] thelogiekritisch zu hinterfragen. Das gilt in erster Linie für die wie selbstverständliche theologische Überhöhung der alttestamentlichen Erzählung durch das Pfingstereignis. Wird man ersterer damit wirklich gerecht? Die thelogiekritische Analyse müsste sich aber auch auf die unterschiedlichen Akzente beziehen, die mit den theologisch bestimmten Aussagen verbunden sind, die ekklesiologischen, pneumatologischen oder/und ethischen. Lässt sich der Text wirklich rechtfertigungstheologisch auslegen?

Das Interesse der religionspädagogischen Rezeptionen ist weiter deutlich von dem Bemühen bestimmt, einen konkreten Zugang zum Leben der Kinder und Jugendlichen zu gewinnen. Das entspricht einer Grundforderung moderner Religionspädagogik. Die Kinder werden auf mancherlei Weise ethisch angesprochen oder auf Gemeinschaft (allgemein wie

49 Pohlmann, Die Menschen sind ja selbst Schuld, 100–103.

kirchlich) hin. Dabei ist zu fragen, ob der Text solche Bezugnahmen wirklich hergibt oder ob nicht bestimmte Aussagen in großzügigster Auslegung in den Text hineingetragen werden.

Problematisch sind schließlich solche Rezeptionen, die keinen direkten Gottesbezug aufweisen, sondern geleitet werden von einem allgemein kulturkritischen, allgemein ethischen Interesse oder von dem allgemeinen Wunsch nach Gemeinschaft.

Die schwer zu durchschauende und etwas verwirrende Welt religionspädagogischer Rezeptionen biblischer Texte nötigt die Religionspädagogik zur Überprüfung ihrer hermeneutischen Grundannahmen. Das soll im Folgenden so geschehen, dass die wissenschaftlichen Möglichkeiten des Verstehens von Texten daraufhin geprüft werden, welche Relevanz sie für die Religionspädagogik gewinnen können. Die Überlegungen setzen ein mit der Frage nach dem *Interesse* am Verstehen biblischer Texte, das niemand genauer analysiert hat als Rudolf Bultmann mit seiner Lehre vom *Vorverständnis*.

2 Die hermeneutische Kategorie des »Vorverständnisses« bei Rudolf Bultmann und seinen Kritikern⁵⁰

2.1 Rudolf Bultmann⁵¹

In Absetzung vom Historismus, der in biblischen Texten lediglich Quellen und Dokumente zur Beschreibung einer historischen Situation sah, geht Bultmann in Anknüpfung an Schleiermacher und Dilthey davon aus, dass jedes Verstehen eines geschichtlichen Textes von einem »[gewissen] Vorverständnis« der Sache geleitet ist, die in ihm zur Sprache kommt.⁵² Einen Text der Musikgeschichte kann man folglich nur verste-

50 Die Literatur zur Hermeneutik ist kaum noch überschaubar; eine gute Orientierung bieten aber die folgenden, in das Thema einführenden Arbeiten: *Günter Stachel*, Die neue Hermeneutik. Ein Überblick, (Einsiedeln 1967) München 1968; *Horst Seeßaß*, Biblische Hermeneutik, Stuttgart u.a. 1974; *Stuhlmacher*, Verstehen; *Manfred Oeming*, Biblische Hermeneutik. Eine Einführung, Darmstadt 1998; *Wischmeyer*, Hermeneutik, 2004; *Peter Müller u.a.*, Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik, Stuttgart 2005; *Körtner*, Einführung in die theologische Hermeneutik.

51 Zum Folgenden vgl. *Rudolf Bultmann*, Das Problem der Hermeneutik (1950), in: *Ders.*, Glauben und Verstehen II, Tübingen ⁵1968, 211–235. – Das Vorverständnis, m.a.W. »das hermeneutische Prinzip«, wird bei Bultmann mit verschiedenen Begriffen zu erfassen gesucht, die aber – bei unterschiedlicher Akzentuierung – dem Grunde nach völlig identisch sind: »ein gewisses Vorverständnis«; »Interesse an der Sache«; »vorgängiges Lebensverhältnis zur Sache«; »eine bestimmte Fragestellung«; »ein bestimmtes Woraufhin«; das »Woraufhin der Befragung«; »Lebenszusammenhang mit der Sache«; »das Lebensverhältnis des Interpreten zur Sache«; »das Woraufhin der Interpretation«.

52 Zum philosophischen Zusammenhang der Hermeneutik Bultmanns, die hier aus Raumgründen nicht dargestellt werden kann, vgl. den übersichtlichen und (im Hin-

hen, wenn man etwas von Musik versteht oder – wie Bultmann sich ausdrückt – ein »Lebensverhältnis zu den Sachen« hat, die in den Texten dargestellt sind. Anders ausgedrückt: »Das Interesse an der Sache motiviert die Interpretation und gibt ihr die Fragestellung, ihr Woraufhin.«⁵³ Dieses ist aber nicht beliebig – jedenfalls nicht, wenn es um »echtes« bzw. »eigentliches« Verstehen geht.⁵⁴ »Sachgemäßes« Verstehen zeige sich z.B. bei literarischen Texten darin, dass man nicht nur eine Mitteilung zur Kenntnis nimmt, sondern von der Sache »ergriffen« werde, allgemeiner: dass in ihnen Möglichkeiten des menschlichen Seins aufscheinen und von dem Rezipienten adaptiert werden können. Solches Ergriffensein sei aber die Verstehensweise von »Kunst überhaupt«. In der Philosophie entspreche dem der auf Reflexion angelegte Verstehensvorgang, der von der *Frage nach der Wahrheit* bewegt werde. Die Interpretation verfehle, wer dem Text lediglich Lehrsätze entnehme.

Was hier von Texten der Kunst und der Philosophie gesagt werden kann, bezieht Bultmann nun auch auf religiöse Texte. Texte der Kunst, Philosophie und Religion seien die »nächstliegenden«, die durch »die Frage nach dem menschlichen Sein als dem eigenen Sein« aufgeschlossen werden können, mithin von einem bestimmten vorgängigen »Existenzverständnis« der Interpreten geleitet seien, z.B. in der Frage nach dem Sinn des individuellen Lebens oder dem Sinn der Geschichte, nach ethischen Normen usw.

Was nun speziell die biblischen Texte angehe, so unterlägen sie grundsätzlich keinen anderen Verstehensbedingungen. Entscheidend sei allerdings auch hier der existentielle Lebensbezug zur Sache, der darin gegeben sei, das man zwar vor der Offenbarung Gottes nicht wirklich erkennen könne, wer er sei, dennoch aber von ihm wissen könne, »nämlich in der Frage nach ihm«, d.h. in existenzphilosophischer Wendung als Frage nach »Glück und Heil, nach dem Sinn von Welt und Geschichte«. Nicht nur dem Glaubenden werde auf diese Weise möglich, das Handeln Gottes in den biblischen Texten zu verstehen, sondern auch dem, der in irgendeiner Form nach Gott fragt, direkt oder indirekt.

Von grundsätzlicher Bedeutung an diesem hermeneutischen Entwurf ist die Einsicht, dass schlechthin alle Interpretation interessegeleitet ist. Bultmann unterstreicht das, indem er ausdrücklich auch auf andere Verstehenszugänge verweist, nämlich (a) auf das mögliche »Interesse an der Rekonstruktion des Zusammenhangs vergangener Geschichte«, (b) auf ein »psychologisches Interesse«, (c) auf ein »ästhetisches Interesse« und schließlich – wie bereits gesagt – (d) auf das »Interesse« an Möglichkei-

blick auf die schwierige Problematik) gut verstehbaren Abschnitt »Interpretation von Sprache überhaupt: Philosophische Hermeneutik«, in: *Stachel*, Die neue Hermeneutik, 23–42.

53 Bultmann, Das Problem der Hermeneutik, 219.

54 Solches Verstehen setzt Bultmann von einem »naiven« Zugang ab (was nicht abwertend gemeint ist!), der in den Texten »historische Belehrung« oder »Unterhaltung« suche (ebd., 220).

ten menschlichen Seins.⁵⁵ Das Bewusstwerden solcher Interessenleitung impliziert den logischen Schluss, dass jede Interpretation ein selektiver Vorgang ist. Denn man wird immer nur finden, wonach man gefragt hat. Es bleibt immer etwas übrig, das der weiteren Erschließung aus einem anderen Fragehorizont bedarf. Das hat Bultmann grundsätzlich festgehalten und anerkannt: »Wohl aber ist *jedes geschichtliche Phänomen vielseitig, komplex*; es unterliegt verschiedener Fragestellung, sei es der geistesgeschichtlichen, sei es der psychologischen, der soziologischen, oder welche auch immer, insofern sie nur aus der geschichtlichen Verbundenheit des Interpreten mit dem Phänomen erwächst. Jede solche Fragestellung führt, wenn die Interpretation methodisch durchgeführt wird, zu eindeutigem, objektivem Verständnis.«⁵⁶ Geschehe das in methodisch kontrollierter Weise, werde damit auch der Willkür und Beliebigkeit des Verstehens gesteuert. Faktisch aber hat Bultmann nur den einen, den existenzphilosophischen Fragezugang für biblische Texte reklamiert.

Wesentliches Anliegen Bultmanns ist es, das Vorverständnis »ins Bewusstsein zu heben, es im Verstehen des Textes kritisch zu prüfen, es aufs Spiel zu setzen, kurz es gilt: in der Befragung des Textes sich selbst durch den Text befragen zu lassen, seinen Anspruch zu hören.«⁵⁷ Das ist aber nicht nur ein intellektueller Vorgang, sondern auch ein emotionaler; vielmehr müsse man – so Bultmann – von der Sache in den Texten wirklich »bewegt« sein, z.B. von der Frage nach Wahrheit.⁵⁸ Sachgemäßes Verstehen müsse als »teilnehmendes Verstehen«⁵⁹ begriffen werden.

2.2 Die Außerkraftsetzung der hermeneutischen Kategorie des »Vorverständnisses« in der »Neuen Hermeneutik« (Ernst Fuchs, Gerhard Ebeling)

Die fundamentale Einsicht Bultmanns über das Vorverständnis ist in der *theologischen* Debatte nach Bultmann erstaunlicherweise nicht nur nicht aufgenommen und diskutiert, sondern glatt abgewiesen worden. Man warf ihm »gravierende Auslegungsmängel« vor.⁶⁰ Denn der existenziale Auslegungsweg – so lautete etwa der Einwand Hermann Diems – lege die Gefahr nahe, dass der Mensch bestimme, was das Wort Gottes ist. Umgekehrt werde man vielmehr berücksichtigen müssen, »dass alles menschliche Erkennen Gottes dem Erkenntwerden des Menschen durch Gott folgt«.⁶¹ Damit war der Versuch Bultmanns vom Tisch, aus dem

55 Ebd., 227–228.

56 Ebd., 229.

57 Ebd., 228.

58 Ebd., 222. – »Allein der durch die Frage der eigenen Existenz Bewegte vermag den Anspruch des Textes zu hören« (ebd., 230).

59 Ebd., 221.

60 *Stuhlmacher*, *Verstehen*, 186.

61 Ebd., 187.

Fragehorizont des aufgeklärten, religions- und kirchendistanzierten und sich der modernen Technik bedienenden Zeitgenossen heraus eine Brücke zum Verstehen der biblischen (mythologischen) Traditionen zu finden. Denn alle namhaften Hermeneuten folgten in der Kritik an Bultmann (und in der Gefolgschaft Karl Barths) nun der dogmatischen Linie, dass nur der schon im Glauben Ergriffene wirklich die biblischen Texte verstehen kann. Barth sah in der existenzialen Auslegung Bultmanns nichts anderes als einen Rückfall in den anthropologischen Ansatz Schleiermachers. Die Kritik an Bultmann wurde besonders von Ernst Fuchs und Gerhard Ebeling vorangetrieben und im Konzept der »neuen Hermeneutik« fortgeführt.⁶² Bei ihnen spielt der Gedanke, den modernen Menschen zum Verstehen des Glaubens zu führen, überhaupt keine Rolle mehr. Fuchs betont, dass vor aller Auslegung eben der Umstand entscheidend sei, dass die Schrift entsprechend der kirchlichen Lehre »heilige Schrift« sei, Wort der uns Menschen geltenden Liebe Gottes. Fuchs kehrt den hermeneutischen Grundsatz Bultmanns um, indem er nicht auf das Frageinteresse des modernen Menschen an der Bibel abhebt, sondern auf die Frage, die – so die Vorstellung – die Schrift als Wort Gottes an den Menschen richtet.

In ähnlicher Weise sieht Ebeling das hermeneutische Problem. Für ihn ist nicht der Umstand so bedeutsam, dass ein um Verstehen bemühter Ausleger einem Text gegenüber steht, sondern wie es zwischen beiden, zwischen Hörern und Redenden, zum *Einverständnis über die Sache* kommen kann, die in den biblischen Texten selbst zur Sprache kommt. Reden und Hören sind dabei in wechselseitiger Durchdringung Komplementäraspekte des einen Sprachvorgangs. Die Brücke zum Zeitgenossen, dem diese Sprache immer schwieriger zugänglich ist, schlägt Ebeling mittels des Entwurfs einer »theologischen Sprachlehre«. Auch für ihn liegt der hermeneutische Schlüssel in den Texten als anredendes Wort Gottes. Keinesfalls soll er aus dem Kontext der Denkgewohnheiten und aktuellen Lebensbedürfnisse der heutigen Gesellschaft entnommen sein.

Es wären andere hermeneutische Entwürfe zu nennen, die in die gleiche Richtung zielen. *Stuhlmacher* entwirft eine »Hermeneutik des Einverständnisses mit den biblischen Texten«⁶³. Deren *Vorverständnis* könne doppelt motiviert sein: »Es kann sich entweder um ein ehrliches Informationsinteresse an der neutestamentlichen Glaubensüberlieferung handeln, oder um das Bedürfnis glaubender Christen, sich über die Inhalte der neutestamentlichen Christusverkündigung in wissenschaftlich verantwortbarer Begegnung mit den Texten Auskunft zu verschaffen.«⁶⁴

62 Vgl. zum Folgenden *Stuhlmacher*, Verstehen, 192–201.

63 Ebd., 206. – Das Konzept Stuhlmachers wird ausführlich analysiert bei *Ricarda Sohns*, Verstehen als Zwiesprache. Hermeneutische Entwürfe in Exegese und Religionspädagogik (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte 9), Münster u.a. 2003, 12–116. – Religionspädagogischerseits wurde es von K.E. Nipkow rezipiert (vgl. ebd., 223–254).

64 *Stuhlmacher*, Verstehen, 218.

Von hier aus wird verständlich, dass Stuhlmacher Versuchen widerrät, tiefenpsychologischen und politischen Kategorien zentrale Bedeutung für die Schriftauslegung einzuräumen.⁶⁵

In ähnlicher Weise betont *Weder*, dass eine biblische Hermeneutik nicht ableitbar sei aus einer allgemeinen Lehre des Verstehens.⁶⁶ Die *Frage nach Gott* als menschliche Grunderfahrung könne nicht das sachgemäße Vorverständnis sein. Denn Gott antworte nicht auf die Fraglichkeit der Existenz des Menschen. Er komme im Wort der Schrift handelnd zu den Menschen in eigener, vom Menschen und seiner Fraglichkeit ganz unabhängigen Souveränität.⁶⁷ Das einzig *angemessene Vorverständnis*, das *Weder* akzeptieren kann, findet er in Mk 4, 3–9, dem elementaren Hören, das zum Verstehen des Evangeliums führt.⁶⁸

Schließlich ist in den Zusammenhang der Neuen Hermeneutik auch *Klaus Berger* einzuordnen, der sie allerdings mit einer originellen Variante versehen hat.⁶⁹ Mit den anderen Vertretern teilt er die Auffassung, dass die Bibel Dokument der Offenbarung ist und in dieser Funktion ihren Anspruch und kritische Stimme zu Gehör bringen können muss. Aufgabe der – historisch-kritischen (!) – Exegese ist es, dafür Sorge zu tragen, dass die Texte ihre Sache sagen können, ohne dass ihnen irgendetwas unterschoben wird. Mehr noch: Sie »soll ein plastisches Bild der Lebensvollzüge entwickeln, die sich in einem Text äußern« (»Loyalität gegenüber dem Bibeltext«)⁷⁰. Das ist nach *Berger* die Voraussetzung dafür, dass die Texte hilfreich einsprechen können in Situationen von konkreter Not bzw. ethisch zur Anwendung kommen können.⁷¹ Bei dieser Hermeneutik der Applikation beruft *Berger* sich auf die Befreiungstheologie, deren Situationsbezug er übernimmt, allerdings »auf hoher Abstraktionsstufe«.⁷²

65 Ebd., 210–216.

66 *Hans Weder*, *Hermeneutik*, Zürich 1986, 44.

67 Von Gott solle überhaupt nur »ausschließlich um seiner selbst willen zu reden« sein (*Weder*, *Hermeneutik*, 151).

68 Ebd., 149. – Hören versteht der Verfasser dabei in einem umfassenden Sinne, nicht nur als technischer Vorgang: »Hören steht hier für jede Gestalt des Empfangens; es stellt die Lebensform der Rezeptivität überhaupt dar« (ebd., 150).

69 *Klaus Berger*, *Hermeneutik des Neuen Testaments* (UTB 2035), Tübingen/Basel 1999; *ders.*, *Meine Hermeneutik im Gespräch mit Hans Weder*, *EvTh* 52 (1992) 309–319.

70 *Berger*, *Meine Hermeneutik*, 313.

71 »Text und Situation müssen beide so weit geschüttelt werden, bis sich Elemente in beiden ergeben, die parallel zueinander liegen, die als Brückköpfe dienen können, im Text wie in der Situation« (ebd., 311).

72 Ebd., 41.

2.3 Rezeptionsästhetik (Körtner)

Eine originelle Variante der Neuen Hermeneutik ist auch die rezeptions-ästhetische Deutung biblischer Texte bei *Ulrich H.J. Körtner*⁷³. Rezeptionsästhetik⁷⁴ ist eine literaturwissenschaftliche Strömung, die das Verstehen von Texten *synchron* durch den Lesevorgang ermittelt. Es geht also zugleich um die Absicht des Verfassers eines Textes und dessen Rezeption durch einen Leser. Die Entfaltung des Sinnpotentials eines Textes ist damit also auf die Mitarbeit eines konkreten Lesers angewiesen, was *er* nämlich an Gedanken, Vorstellungen und Gefühlen an den Dingen entwickelt, die im Text beschrieben sind und durch seine Erfahrung und Einbildungskraft herausgefordert werden. Es findet also in Korrespondenz zwischen Fremdtext und Leser die Entwicklung eines spezifischen Sinnpotentials statt, mit all den Gefahren des Missverstehens, der diesem Vorgang inhärent ist.

Körtner nimmt diesen Faden auf und entwirft in pointierter Absetzung von einer »Hermeneutik des Einverständnisses« (Stuhlmacher) Grundgedanken zu einer »Hermeneutik des Unverständnisses«. Unverständnis, d.h. der weithin zu beobachtende Bedeutungsverlust des christlichen Glaubens – Gott selber droht zu verschwinden –, tritt an die Stelle des Vorverständnisses bei Bultmann. Im Akt des Lesens aber könne der sich im biblischen Kanon implizit angelegte »Leser als ein vom Geist Gottes inspirierter Leser« neu konstituieren. Die Inspirationslehre kehre also wieder, beziehe sich aber nicht auf den biblischen Text, sondern auf den Leser und den Akt des Lesens.

Rezeptionsästhetische Hermeneutik hat das mündige Subjekt im Vorgang des Verstehens im Blick. Das hat zur Konsequenz, dass das *eine*, gar absolut geltende Textverständnis nicht mehr möglich ist, auch nicht für die biblischen Texte. Körtner übernimmt dazu von Marquard die hilfreiche Unterscheidung von »singularisierender und pluralisierender Exegese«.⁷⁵ In Anerkennung des radikalen Verständnisses von pluralisierender Exegese schränkt Körtner sie aber unter dem inhaltlichen Kriterium des Wortes »Christus« als der die »Einheit des Kanons stiftende Bezugspunkt« wieder ein, sodass er schließlich nur von einer »Dialektik von singularisierender und pluralisierender Exegese«⁷⁶ sprechen kann und der ersteren ein gewisses Prae einräumen muss. Dem »Richtungspfeil seines [Christus!] Sinnes« sei bei der Interpretation

73 *Ulrich H.J. Körtner*, Der inspirierte Leser. Zentrale Aspekte biblischer Hermeneutik, Göttingen 1994.

74 Vgl. *Jörg Lauster*, Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute, Darmstadt 2005, 73–76; *Wischmeyer*, Hermeneutik, 105. 154–155; *Heinz-Günther Schöttler*, »Der Leser begreife!« Vom Umgang mit der Fiktionalität biblischer Texte (Biblische Perspektiven für Verkündigung und Unterricht 1), Münster 2006; vgl. auch die Beiträge von Thomas Meurer, Heike Omerzu und Friedrich Schweitzer in diesem Band.

75 *Körtner*, Der inspirierte Leser, 90–98.

76 Ebd., 106–107.

biblischer Texte zu folgen.⁷⁷ Thomas Meurer begrenzt die Vielfalt in ähnlicher Weise durch den sog. »canonical approach«.⁷⁸

3 Texthermeneutik (Oda Wischmeyer)

Einen radikalen Schnitt zur dogmatischen bzw. zur »neuen Hermeneutik« hat neuerdings Oda Wischmeyer vollzogen, kreierend »den neuen Typ der Texthermeneutik des Neuen Testaments«⁷⁹, sich dabei betont absetzend von Stuhlmacher, Weder und Berger. Sie werden zwar noch mit je einer Seite referiert, werden aber für die inhaltliche Bestimmung einer Hermeneutik des Neuen Testaments nicht weiter in Anspruch genommen. Vorgestellt wird dagegen eine Hermeneutik, »die von der Textualität der neutestamentlichen Schriften ausgeht und die Einsichten, Begriffe und Methoden von Textlinguistik, Literaturtheorie und Geschichtstheorie für die hermeneutische Erschließung der neutestamentlichen Texte heranzieht.«⁸⁰ Eine solche Hermeneutik verzichtet programmatisch auf theologische Kategorien und überschreitet den Rahmen bisheriger historisch-kritischer Exegese in erheblicher Weise, indem alle nur denkbaren Möglichkeiten von wissenschaftlicher Texterschließung herangezogen werden.

Insbesondere unterscheidet Wischmeyer zwischen *Exegese* (philologische und historische Analyse eines Textes; *diachrone* Vorgehensweise) und *Interpretation*: »Die *Interpretation* holt den exegesierte Text in die Gegenwart. Sie erschließt dem Leser den Text in allen Belangen auf der sprachlichen, textlichen und sachlichen Ebene. Darüber hinaus stellt sie den interpretierten Text in seine Rezeptions- und Wirkungsgeschichte und verbindet ihn im Metatext der »Interpretation« mit der zeitgenössischen Sprach- und Denkwelt. Damit bindet sie das Verstehen des Textes sprachlich und sachlich an die Wahrnehmung des Interpreten und an die Verstehenswelt der zeitgenössischen Leserschaft.«⁸¹

Inwieweit es bereits gelungen ist, alle diese wissenschaftlichen Zugänge für das Verstehen biblischer Texte zu nutzen, ist nicht recht erkennbar; es scheint vieles noch Programm zu sein. Gelingt aber der Auslegungsvorgang, dann verbindet sich mit ihm der Anspruch Wischmeyers, dass biblische Texte »einem allgemeinen Verstehen« zugeführt und kommunizierbar gemacht werden können.⁸²

77 »Die von ihm benannte Wirklichkeit aber, das Vonwoher gläubiger Existenz in der Gemeinschaft der Glaubenden, steht nicht in den Texten selbst, sondern ist zwischen den Zeilen je und je neu im Ereignis des Lesens und Verstehens zu entdecken« (ebd., 108).

78 S.o. S. 223.

79 Wischmeyer, Hermeneutik, 2004.

80 Ebd., 14.

81 Ebd., 125.

82 Ebd., 200.

»Sachgemäße/s« Interpretation/Verstehen⁸³ ist bei Wischmeyer eine hochprofessionale Angelegenheit. Sie ordnet sich damit zwar bruchlos in den *allgemeinen* Kontext von Textverständnis im Rahmen einer post-modernen Wissenschaftswelt ein, errichtet aber zugleich eine mächtige Barriere gegen spontane Adaptionen der wissenschaftlich nicht Geschulten. Denn das »allgemeine Verstehen« des Interpreten lässt sich wohl erst dann wirklich realisieren, wenn man den wissenschaftlichen Weg von Exegese/Interpretation wirklich nachvollziehen kann. Vor diesem Anspruch können die oben dargestellten religionspädagogischen Rezeptionen der Turmbauerzählung kaum bestehen.

Uausgesprochen ist mit dem so sehr auf wissenschaftliche Reflexion bedachten und alle theologischen und philosophischen Zugänge abweisenden Konzept das Interesse verbunden, sich als ein Modell *objektiven* Erkennens zu präsentieren, dem im zeitgenössischen Kontext keinerlei Eigenart mehr zukommt. Wischmeyer hat das Modell so weit formalisiert, dass die Inhalte der Bibel in ihrem Buch keinerlei unmittelbare Bedeutung haben.

Im Grunde ist der Entwurf Wischmeyers mehr eine – leidenschaftslos vorgetragene – umfassende Methodenlehre als eine eigentliche Hermeneutik, die umfassendste vermutlich, die derzeit vorliegt; sie hat *darin* ihren eigentlichen Wert, auch für die Religionspädagogik. Mit dem Verzicht auf die philosophische bzw. theologische Durchdringung des Verstehensproblems entfällt selbstverständlich auch jede Reflexion auf das Problem des Vorverständnisses.

4 Das Vorverständnis in der kontextuellen Theologie

Die Hermeneutik Wischmeyers ist der vorläufige Endpunkt der neueren Geschichte der (deutschen) wissenschaftlichen Hermeneutik biblischer Texte, der auf ganz verschiedene Weise die von Bultmann in die Diskussion eingebrachte grundsätzliche Bedingung alles Verstehens abhandeln gekommen ist. Die deutsche Bibelwissenschaft gibt damit vor, nicht interessegeleitet, sondern gleichsam »objektiv« zu arbeiten. Das ist allerdings eine Illusion, die dringend der ideologiekritischen Prüfung bedarf, wenigstens der Relativierung. Die Bibelwissenschaft könnte dabei lernen von jenen theologisch-exegetischen Bemühungen, für die das Vorverständnis die entscheidende Kategorie ihrer Bemühung ist, nämlich den kontextuellen Theologien, auch wenn sie sich in der Regel nicht direkt auf Bultmann berufen. Sie könnte auch Impulse aus der praktischen Hermeneutik aufnehmen, wie sie oben in den verschiedenen religionspädagogischen Rezeptionen der Turmbauerzählung beispielhaft herausgearbeitet worden sind.

4.1 Dorothee Sölle

D. Sölle ist offenbar die einzige unter den Theolog/innen, die den hermeneutischen Ansatz Bultmanns positiv aufgenommen, auf ihre Weise pointiert und weiterentwickelt hat.⁸⁴ Sie bemängelt allerdings, dass Bultmann das Vorverständnis lediglich auf ein spirituelles, existenzphilosophisch erhelltes, individuelles Selbstverständnis bezogen habe, nicht aber auf die *gesellschaftliche* Bedingtheit und die politische Existenz des Interpreten.⁸⁵ Das hermeneutische Prinzip bei Bultmann reduziere sich auf die Frage nach dem »authentischen Leben« *des Einzelnen*⁸⁶ und könne deshalb den politischen Horizont nicht erreichen, der nötig sei, um das Evangelium nach dem »authentischen Leben für alle« zu befragen.⁸⁷ Dies aber sei nötig; denn niemand könne sich allein retten. Nur vom Vorverständnis einer politischen Theologie her könne das Evangelium sachgemäß befragt werden. Das zeige sich z.B. im Verständnis der neutestamentlichen Kosmologie, mit der die existentielle Interpretation nichts anzufangen wisse, sie deshalb eliminieren müsse, »während eine politische Theologie in den kosmologischen Bildern die politischen Intentionen lesen könne.«⁸⁸

»Politische Theologie« – so hält Sölle abschließend fest – »ist ... theologische Hermeneutik, die in Abgrenzung von einer ontologischen oder existential interpretierenden Theologie einen Interpretationshorizont offenhält, in dem Politik als der umfassende und entscheidende Raum, in dem die christliche Wahrheit zur Praxis werden soll, verstanden wird.«⁸⁹ Was solche Hermeneutik »bewegt«, engagiert und nach vorne treibt (Bultmann: »teilnehmendes Verstehen«), ist das Eintreten für gesellschaftliche Veränderungen, mittels derer umfassende Befreiung für alle Menschen möglich werden kann.⁹⁰

84 Dorothee Sölle, *Politische Theologie. Auseinandersetzung mit Rudolf Bultmann*, Stuttgart/Berlin 1971, bes. 55ff.

85 Sölle kritisiert generell Bultmanns »Abschließung vom weltgeschichtlichen, politischen, sozialen Denken« (Sölle, *Politische Theologie*, 66).

86 Ebd., 76.

87 Ebd., 77.

88 Ebd., 63–64.

89 Ebd. 75.

90 »Das Evangelium versteht sich von der Sache der Freiheit aller her, genauer gesagt – weil die Realität der Unterdrückung im Blick bleibt –, seine Sache ist die Befreiung aller. Sein Interesse liegt bei den Unterdrückten, den Armen, den Weinenden. Dieses Interesse, diese Parteilichkeit wird nicht weiter abgeleitet, die Bibel mutet uns zu, dieses Interesse an der Freiheit aller zu teilen, ja es als unser aller Interesse zu begreifen. Nur die Befreiung aller kann auch für den einzelnen endgültige Befreiung sein, nur das Glück aller verdient die uneingeschränkte, die jeweilig erreichten Realisierungen transzendierende Bejahung, die das Wort »Glaube« meint. Im Glauben setzen wir auf die Befreiung aller, im Akt des Glaubens sind alle unsere Kräfte – Denken und Fühlen, Arbeiten und Warten – auf diese Befreiung konzentriert. Wir

4.2 Theologie der Befreiung, Feministische Theologie, Schwarze Theologie

In einer ähnlichen Weise, aber nicht in direkter Anknüpfung an Bultmann, verfahren die »kontextuellen« Theologien. Die Bibelauslegung erfolgt hier aus dem Interesse, die Texte zu befragen aus der Sicht der Verelendeten in Lateinamerika und anderer Regionen der sog. Dritten Welt, aus der Sicht der Schwarzen in Südafrika zur Zeit der Apartheid und in der us-amerikanischen Gesellschaft oder aus der Sicht der inferioren Stellung von Frauen. Solche Weisen der Auslegung machen etwa darauf aufmerksam, dass sich zahlreiche biblische Texte in besonderer Weise um die Armen bemühen – eine Erkenntnis, für die die wohlhabenden Angehörigen der besitzenden Schichten in lateinamerikanischen Ländern ebenso blind sind wie die wohlstandsgesättigten Christen in Europa. Aus schwarzem Blickwinkel befragt, geben sie die Idee der Gleichheit aller Menschen frei, die unabhängig ist von religiösen, sozialen und rassistischen Unterschieden. Schließlich weisen viele biblische Texte, gelesen aus der Sicht von Frauen, auf deren durchgehend patriarchalische Einfärbung, legen aber auch Spuren weiblicher Identität offen, wie z.B. weibliche Gottesbilder.⁹¹

4.3 Bibel in gerechter Sprache

Interessenbezogene Hermeneutik wird elementar, wo es um Übersetzungen geht (s.o. S. 209). Nur wird darüber in der Regel keine Rechenschaft abgelegt. Suggestiert werden gleichsam objektive Ergebnisse. Mit der »Bibel in gerechter Sprache« ist das anders;⁹² aber sie ist eine Aus-

erinnern uns der Befreiung, die früher erfahren wurde, wir entwerfen die kommende« (ebd., 85–86).

91 Zu den kontextuellen Auslegungen vgl. *Berg*, Ein Wort wie Feuer; es fehlt allerdings ein Hinweis auf die Schwarze Theologie. Vgl. dazu (1) für Südafrika: *Allan A. Boesak*, Unschuld die schuldig macht. Eine sozioethische Studie über Schwarze Theologie und Schwarze Macht, Hamburg 1977, (2) für die USA: *James H. Cone*, Ich bin der Blues und mein Leben ist ein Spiritual. Eine Interpretation schwarzer Lieder, München 1973.

92 Bibel in gerechter Sprache, hg. v. *Ulrike Bail u.a.*, Gütersloh (2006) ³2007. – Der Versuch, eine »Bibel in gerechter Sprache« vorzulegen, geht einerseits zurück auf us-amerikanische Übersetzungen biblischer Texte in »inclusive language« (Anfang der 80er Jahre), andererseits auf so genannte »Kirchentagübersetzungen«, die eigens für die Evangelischen Kirchentage angefertigt worden sind. Die Erfahrungen solcher (und anderer!) Übersetzungstätigkeit flossen ein in: »der gottesdienst – Liturgische Texte in gerechter Sprache, Bd. IV. Die Lesungen, hg.v. *Erhard Domay* und *Hanne Köhler*, Gütersloh 2001«. *Bibel in gerechter Sprache* ist kein Auftragswerk, sondern geht zurück auf das bemerkenswerte Engagement einer »kleinen Gruppe« von Frauen und Männern, »die die Vision einer solchen Übersetzung in machbare Schritte übersetzte und dafür sorgte, dass die institutionellen Voraussetzungen geschaffen wurden. Am 31. Oktober 2001 konstituierte sich dann der Herausgeber-

nahme. Es gibt kein vergleichbares Unternehmen einer Bibelübersetzung, das seine hermeneutischen Prämissen offenlegt und damit zu erkennen gibt, dass es vom Ansatz her nicht den Anspruch verfißt, die derzeit gültige Übersetzung zu sein. *Bibel in gerechter Sprache* ist geradezu ein Musterbeispiel für die These Bultmanns, dass alles Verstehen durch ein Lebensverhältnis zur Sache bestimmt wird.

Drei hermeneutische Prämissen, die sich den theologischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte verdanken und zu neuen Entdeckungen in der Bibel geführt haben, durchziehen das ganze Unternehmen, nämlich Impulse der Befreiungstheologie, der feministischen Theologie und des christlich-jüdischen Dialogs. Sie kulminieren nach Meinung der Übersetzer in dem zentralen »Grundthema der Bibel«: »Bei Gott geht es immer um Freiheit und Befreiung. Kategorien wie wahr oder unwahr, richtig oder falsch kommen von hier aus in den Blick. Und wo die befreiende Kraft biblischer Traditionen neu entdeckt wird und neu wird, steht im Zentrum die Frage nach der Gerechtigkeit: »Auf dem Weg der Gerechtigkeit ist Leben« (Spr 12,28)«. ⁹³

Berücksichtigt wird im Einzelnen, (1) dass in der Bibel in grammatischer Form zwar überwiegend männlich von Gott gesprochen wird, es aber doch viele Hinweise darauf gibt, dass diese Bezeichnungen häufig auch Frauen mit umschließen. Intentional stehe das Gottesverständnis »jenseits der Geschlechterpolarität« [*Feministische Theologie*]. (2) Zum anderen gehe es, besonders im Hinblick auf das Neue Testament, um antijüdische Verzerrungen, die in die deutschen Übersetzungen aus zeitgenössischem Bezug eingeflossen seien [*Christlich-jüdischer Dialog*]. (3) Schließlich müsse das Augenmerk auf die sozialen Auseinandersetzungen gerichtet werden, aus denen die Bibel erwachsen ist und die durch verharmlosende Formulierungen verstellt werden. M.a.W. die gesellschaftlichen Gewaltverhältnisse (z.B. die Sklaverei) werden durch die Übersetzung als solche markiert [*Befreiungstheologie*].

Weiter machen die Herausgeber bewusst, dass die Problematik des Vorverständnisses sich auch auf die je eigene Auffassung der Übersetzer/innen bezieht. Ihre individuellen Entscheidungen flossen mit ein, auch wenn alle Übersetzungen mehrfach diskutiert worden sind. ⁹⁴

kreis« (S. 22). Die eigentliche Übersetzungsarbeit leisteten 52 wissenschaftlich ausgewiesene Übersetzer/innen.

⁹³ *Bibel in gerechter Sprache*, 9.

⁹⁴ Zum Vorverständnis von *Bibel in gerechter Sprache* – mindestens in einen indirekten Sinne – gehört ferner der bemerkenswerte Umstand, dass das Unternehmen weder kommerziell angelegt ist noch im Auftrag und Interesse einer religiösen Institution (Kirche) betrieben wurde. Alle Übersetzer/innen waren ohne Honorar tätig (ebd., 22).

5 Überlegungen zu einer religionspädagogischen Hermeneutik biblischer Texte

5.1 Allgemeines

Die positionell orientierte Theologie ist geeignet, auch in der Bibeldidaktik das Problem des Vorverständnisses neu zu bedenken und damit einen Ansatz zu entwickeln für eine religionspädagogische Hermeneutik. Trotz der vielfältigen Bemühungen um einen gegenwartsbezogenen Bibelunterricht, wie sie dargelegt sind im Literaturbericht dieses Bandes (s.o. S. 175–195), erscheint ein solches Unternehmen geboten, um *systematisch* zu klären, welche Verstehenszugänge Kindern und Jugendlichen heute möglich sind, auf welches Vorverständnis Bezug genommen werden kann.

Zwar berühren sich die meisten bibeldidaktischen Ansätze mit solchen hermeneutischen Grundüberlegungen. Sie zielen allerdings in der Regel darauf, einzelne biblische Texte bzw. auch Textkomplexe, die Unterrichtende bzw. der Lehrplan für bedeutsam halten, mit geeigneten *Methoden* und *Verfahren* in den Verstehens- und Erfahrungshorizont der Kinder und Jugendlichen zu rücken, in der Annahme, dass dies auch grundsätzlich möglich sei. Die *methodische* Frage steht im Vordergrund, nicht aber die Frage, *wo und in welcher Weise bei den Schüler/innen ein vorgängiges Lebensverhältnis zu den Ereignissen und Darlegungen besteht, von denen in den biblischen Texten die Rede ist*. Das war bereits in der Phase des sog. Hermeneutischen Religionsunterrichts der Fall. Es ging eigentlich nur um die Frage, *wie* den Kindern und Jugendlichen das Verstehen biblischer Text erleichtert werden könne mit den Methoden, die die historisch-kritische Forschung ausgearbeitet hatte. Aber es gibt erstaunlicherweise keine religionspädagogische Arbeit, in der den Ausführungen Bultmanns über das Vorverständnis in didaktischer Absicht nachgedacht worden wäre, obwohl dadurch der religionspädagogische Horizont hätte erheblich erweitert werden können, selbst wenn es »nur« um die existenzphilosophische Erhellung des Individuums gegangen wäre. Der Gegenwarts- und Weltbezug der modernen Religionspädagogik hätte viel früher ins Blickfeld treten können. Aber selbst Ingo Baldermann, der wohl am längsten den klassischen hermeneutischen Religionsunterricht vertreten hat und nach wie vor der Meinung ist, »daß die biblischen Texte direkt zu uns reden«⁹⁵, hat von Anfang der 80er Jahre an zugleich auch die Interessengebundenheit seines Ansatzes hervorgehoben: Seine »Biblische Didaktik« in den 90er Jahren entwirft er von der »globalen Bedrohung« her, zu deren Abwehr er der nachwachsenden Generation das biblische Hoffnungspotential zur Verfügung

95 Ingo Baldermann, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996, 1.

stellen möchte.⁹⁶ Die Frage nach dem, was in bedrohter Zeit Hoffnung gibt und vor Resignation schützt, ist – objektiv – das gemeinsame Lebensverhältnis von Jugendlichen heute und biblischen Texten.

Eine eigentliche religionspädagogische Hermeneutik biblischer Texte im Sinne eines systematischen Entwurfs gibt es noch nicht⁹⁷ und kann auch hier noch nicht geleistet werden. Aber aus der allgemeinen hermeneutischen Diskussion – selbstverständlich in Verbindung mit den zahlreichen Ausführungen zur neueren Bibeldidaktik – lassen sich immerhin Aspekte gewinnen, die zu einem solchen Entwurf hinführen können, insbesondere wenn man ihn konsequent von der Problematik des Vorverständnisses her entwickelt.

5.2 Aspekte einer religionspädagogischen Hermeneutik

(1) Im Hinblick auf biblische Texte lässt sich ein Lebensbezug zur Sache bei heutigen Jugendlichen⁹⁸ nur dann ausmachen, wenn man anerkennt, dass nur noch bei einzelnen ein Vorverständnis besteht, das aus bejahter und aktiver Beteiligung an einem wie auch immer gearteten Gemeindeleben resultiert (*Hermeneutik des Einverständnisses*; vgl. Stuhlmacher). Das gilt auch für den Fall, dass man den Rahmen christlich-kirchlicher

96 Baldermann, Einführung, 14. 25. – Vgl. aber bereits *ders.*, Der Gott des Friedens und die Götter der Macht. Biblische Alternativen (Wege des Lernens 1), Neukirchen-Vluyn 1983: »Didaktik als Entwurf der Hoffnung« (ebd., 13) sowie *ders.*, Engagement und Verstehen. Politische Erfahrungen als Schlüssel zu biblischen Texten, EvErz 36 (1984) 147–157 (der Autor bezieht sich hier ausdrücklich auf die »Wahrheit des bekannten Satzes, alles Verstehen gründe im Lebensverhältnis des Exegeten zur Sache des Textes« (S. 152)).

97 Dieser Mangel ist auch nicht behoben durch die Arbeit von *Sohns*. Die Verfasserin nimmt mit ihrem Rekurs auf die »Hermeneutik der Vermittlung« und die »Hermeneutik der Aneignung« bei Goßmann und Mette (*Sohns*, Verstehen, 164ff) einen weit gefassten allgemeinen Begriff von Hermeneutik, nämlich theologische Hermeneutik, in den Blick, führt ihn aber nicht eng genug auf das Problem der Auslegung biblischer Texte, wie dies bei den referierten exegetischen Positionen des ersten Teils der Fall ist. Es wird nur allgemein gezeigt, wie sich der mit dem problemorientierten Unterricht in die Religionspädagogik eingeführte Perspektivenwechsel auf die Lebenswelt der Jugendlichen ausgewirkt hat, nicht aber, welche Veränderungen sich dadurch speziell für die Auslegung biblischer Texte ergeben haben, z.B. allein schon durch die neue Auswahl biblischer Texte für den Religionsunterricht; d.h. das *spezifische* hermeneutische Problem der Religionspädagogik wird nicht angesprochen und analysiert.

98 Ich beziehe mich im Folgenden auf die eigentliche Problemgruppe der *Jugendlichen*, die nämlich auf biblische Texte kaum noch anzusprechen sind. Die Ansprechbarkeit von *Kindern* ist für das hermeneutische Problem im Grunde nicht wirklich relevant; denn sie nehmen biblische Texte in der Regel ohne kritischen Vorbehalt auf und gehen mit ihnen um wie mit Texten der Literatur sonst auch. Von hier aus ist Skepsis geboten gegenüber den Bemühungen um »Kindertheologie« wie gegenüber der Faszination Baldermanns von den Zugangsmöglichkeiten von Grundschulkindern zu Psalmen und anderen biblischen Traditionen.

Praxis weit auslegt und etwa Erfahrungen Jugendlicher der großen katholischen und evangelischen Kirchentage einbezieht. Denn die hier zu beobachtende Konzentration Jugendlicher, die biblische Texte nach dem Glauben befragen und die häufig auch die Bibelarbeiten besuchen, verlegt den Blick dafür, dass für die meisten Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland solches Fragen nicht nahe liegt, schon gar nicht im existentiellen Sinn. Es treibt sie auch nicht weiter um. Der gegenwärtig zu konstatierende Bedeutungsverlust der Bibel hat Körtner dazu provoziert, statt von einer *Hermeneutik des Einverständnisses* von einer *Hermeneutik des Unverständnisses* zu sprechen (s.o. S. 221). Auch wenn seine Lösung nicht überzeugt (»der inspirierte Leser«), so ist es auch für die Religionspädagogik angezeigt, das (*weitgehende*) *Unverständnis* als Vorverständnis zum Grundaxiom einer religionspädagogischen Hermeneutik zu erklären, die vornehmlich den kirchen- und religionsdistanzierten Jugendlichen im Blick hat. Das bedeutet nicht, dass Jugendliche keine Religion mehr haben, an die anzuknüpfen wäre.⁹⁹ Zum Ausdruck gebracht werden soll lediglich, dass der Glaube an Gott, wie er das Vorverständnis der Neuen Hermeneutik konstituiert, bei ihnen kaum noch Resonanz findet und in Zukunft voraussichtlich immer weniger finden wird. – Gleichwohl ist es natürlich wichtig, Jugendlichen diese hermeneutische Position bekannt zu machen.

(2) Am ehesten besteht bei einer Reihe von Jugendlichen noch Aussicht, auf ein allgemeines philosophisch-religiöses Interesse im Bultmannschen Sinn zu treffen, in dem die Frage nach einem Gott oder nach Tod und Weiterleben eine gewisse Relevanz besitzen. Solches Fragen wird in der Regel eher im Sekundarstufe II-Bereich artikuliert werden und sich häufig verbinden mit Bezugnahmen auf andere Religionen. Aber es gibt auch diesbezüglich wenig Anlass für die Erwartung, dass die Jugendlichen in größerem Maße von solchen Fragen wirklich existentiell »bewegt« (Bultmann) sind und sie sich von hier aus genötigt sehen, auf biblische Texte zuzugehen.¹⁰⁰

(3) Realistisch betrachtet, kann sich ein vorgängiges Interesse Jugendlicher zunächst nur auf einen Referenzrahmen beziehen, in dem die Bibel – wie der Koran oder die Bhagavadgita – als ein Dokument der Menschheits- und Religionsgeschichte angesehen wird, als ein Buch der erzählten und dokumentierten jüdischen Geschichte, als ein Buch, in dem Menschen ihre transzendenten Bedürfnisse, ihre Erfahrungen im Um-

99 Vgl. dazu Wilhelm Gräb, Die Pluralisierung des Religiösen in der »Postmoderne« als Problem der »Bibeldidaktik«, in: Godwin Lämmermann u.a. (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart 1999, 188–194.

100 Vgl. dazu schlaglichtartig die folgende empirisch ermittelte Feststellung in der Shell-Studie: »Der Glaube an ein Weiterleben nach dem Tod ist zu einer eher unverbindlichen individuellen Meinung geworden, ohne deutliche Zusammenhänge zu anderen Merkmalen, ohne strukturierende Kraft für Lebensführung und Einstellungen« (Deutsche Shell [Hg.], Jugend 2000, Bd. I, Opladen 2000, 167).

gang miteinander und ihre Gestaltungen gesellschaftlichen Lebens dokumentiert haben, selbstverständlich verortet innerhalb des Horizontes des antiken Weltbildes, das nach Stand der Dinge nicht anders als ein von allerlei Mythen durchdrungenes religiöses sein konnte.¹⁰¹ Erwartet werden kann ein allgemeines historisches Interesse.

(4) Es muss aber zugleich hinzugefügt werden, dass ein solches historisches Interesse durchaus ambivalenten Charakter hat. Denn es findet ja häufig nicht nur einfache Information statt, sondern in den biblischen Texten können Werte angesprochen sein, die auch den religiös nicht Gebundenen berühren können, wie z.B. bei der Beispielgeschichte vom Barmherzigen Samariter, deren Wirkungsgeschichte mitgehört werden kann und sollte: Sie hat zu einem beispiellosen kirchlichen Engagement in der Fürsorge für Arme, Hungernde, Unterdrückte und Kranke geführt. Hier gibt es Berührungspunkte, sofern bei Jugendlichen überhaupt soziale Empfindlichkeit und ethisches Engagement ausgebildet sind. Eine Analyse von Römer 13 kann politisch aufgeschlossenen Jugendlichen den Problemhorizont für das christliche Staatsverständnis der vergangenen Jahrhunderte mit seiner überzogenen Gehorsamsethik klären helfen. Wenn ein »Lebensverhältnis zur Sache« in der ethischen und sozialen Sensibilität besteht, kann noch einmal an Bultmann erinnert werden, dem es nicht nur um ein »Verstehen« ging, sondern durchaus um ein »teilnehmendes Verstehen«.

(5) In den meisten religionspädagogischen Rezeptionen der Turmbaugeschichte werden in irgendeiner Weise solche ethischen Sensibilitäten angesprochen. Die Frage, ob der Text solche Beziehungen hergibt, mag hier zunächst zurückgestellt werden. Das hermeneutische Prinzip wird jedenfalls hinreichend deutlich. Mit ihm tun sich eine Reihe von Möglichkeiten eines engagierten Verständnisses biblischer Texte auf. Auf Interesse der Jugendlichen können Texte stoßen über Erfahrungen von Menschen in der Bewältigung von Leiden (Hiob; Passion), in der Praxis von Solidarität (Bergpredigt), in der Bearbeitung von Schuld (Jesus und die Ehebrecherin), in den Bemühungen um Freiheit und Gerechtigkeit (Exodus; Kult- und Sozialkritik der Profeten; Reich Gottes), in der Sorge um die Zukunft. Hier könnte direkt Bezug genommen werden auf die »Bibel in gerechter Sprache« (s.o.). Die Sehnsucht nach Befreiung von Menschen in antiker Zeit oder ihre Friedensvisionen können heute unmittelbar anrühren und bewegen, können Resignation bewältigen und Angst reduzieren helfen, können Hoffnung in bedrückten Zeiten auslösen, kurz: können bestimmend werden für das Verstehen biblischer

101 »Ohne sie [die Bibel] ist es unmöglich, die Vergangenheit wahrzunehmen, die Gegenwart zu verstehen und Zukunftsperspektiven zu entwickeln« (Maurice Bauermann, *Bibeldidaktik als Konstruktion eines autonomen Subjekts*, in: *Lämmermann, Bibeldidaktik*, 339; vgl. auch den Abschnitt »die Bibel in der allgemeinen Bildung« bei Gerd Theißen, *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*, Gütersloh 2003, 28–62.

Traditionen.¹⁰² Allerdings muss dazu der individualistische Ansatz der Hermeneutik im Sinne der politischen Theologie Sölles und der Kontexttheologien (vgl. oben S. 227) geöffnet werden.¹⁰³ Denn selten fragen Menschen mit Bultmann u.a. nach *dem* Sinn des Lebens an sich, nach *der* Wahrheit an sich, nach *dem* Glück an sich. Jugendliche fragen so nur bei ausgeprägt philosophischem Interesse. Vielmehr stellen Menschen/Jugendliche/Kinder solche Fragen *in konkreten Situationen*. Sie fragen, warum ausgerechnet der Bruder an Leukämie sterben musste, warum die Eltern sich haben scheiden lassen, warum der Vater immer noch arbeitslos ist, warum es so viel Elend in der Dritten Welt gibt, warum nicht entschiedener gegen die drohende Klimakatastrophe vorgegangen wird, warum der Krieg als politische Möglichkeit noch nicht abgeschafft ist, warum sich im Namen der Religion Menschen in die Luft sprengen und andere in ihren Tod mit hineinziehen und dgl. M.a.W.: Wenn Jugendliche zu biblischen Texten in Beziehung treten, fragen sie aus einer Gesamtsicht der Welt zu konkreten Anlässen, die nicht reduziert ist auf die individuelle Frage nach sich selbst und nach transzendtem Bezug, und sind damit in der Lage, den Reichtum biblischer Texte in ihren theoretischen und praktischen Möglichkeit überhaupt erst zu erschließen.

(6) Wenn die Gesamtsicht von Jugendlichen das Vorverständnis für das Verstehen biblischer Texte konstituiert, dann bedarf das noch einer weiteren Erläuterung. Denn diese ist genauer zu bestimmen aus ihrer mehr oder weniger bewussten Teilhabe am Leben einer kapitalistischen Gesellschaft, in der die Erwirtschaftung von Gewinn höchste Norm ist und in der soziale Gerechtigkeit sowie die Schonung der Natur eher geringen Wert haben. Diese Teilhabe kann, wenn sie nicht kritisch reflektiert ist, das Verstehen von biblischen Texten behindern oder gar blockieren. Je nach Standort (Vorverständnis) kann das Wort Jesu, man könne nicht Gott dienen und dem Mammon, als Gelegenheitsäußerung eines radikaler Lebensweise verpflichteten Asketen oder als grundsätzliche Kapitalismuskritik verstanden werden. Deshalb muss das je eigene Vorverständnis ideologiekritischem Vorbehalt ausgesetzt werden, wie das z.B. bei der südafrikanischen Rezeption der Turmbaugeschichte nötig gewesen wäre (s.o. S. 211).¹⁰⁴ Die Problematisierung des je eigenen Vorverständnisses kann auch so erfolgen, dass man sich mit den Rezeptionen

102 In ähnlicher Weise versucht *Berg* mit sechs sog. »Grundbescheiden« (Grundmotiven) zentrale Erfahrungen der biblischen Überlieferung zu erfassen, bestimmt sie allerdings als *theologische* (z.B. »a. Gott schenkt Leben [Schöpfung]« reflektiert sie aber nicht hermeneutisch, d.h. aus dem Lebenverhältnis zur Sache des religionsdistanzierten Menschen (*Berg*, Ein Wort wie Feuer, 427–442).

103 Die Richtung kann hier nur angedeutet werden; vgl. aber dazu den Abschnitt »Materialistische Auslegung« in: *Berg*, Ein Wort wie Feuer, 227–303.

104 Vgl. dazu auch *Herbert A. Zwegel*, Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik, in: *Hans-Georg Ziebertz und Werner Simon* (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 11–27, bes. 21–22.

anderer auseinandersetzt (z.B. mit den verschiedenen Auslegungsversionen über die Turmbauerzählung; s.o. S.211–218). Mit den Augen der Armen liest sich die Geschichte vom reichen Mann und armen Lazarus vielleicht ganz anders; denn im Gegensatz zu den wohlstandsgesättigten Schüler/innen wissen sie wirklich, was Hunger und Armut ist, und können sich unmittelbar in die Lage vieler antiker Menschen versetzen.

(7) Die Weitung des Vorverständnisses auf die jeweilige Gesamtsicht individuellen und gesellschaftlichen Lebens hat zur Folge, dass die einstmals herrschende Autorität der hermeneutischen Theologie mit ihrer historisch-kritischen Methode gebrochen und eine Fülle neuer Zugangsmöglichkeiten zu biblischen Texten kreiert worden ist. Das entspricht sowohl postmodernem Lebensgefühl, das Festlegung auf bestimmte Autoritäten scheut, wie dem Rezeptionsästhetischen Ansatz.¹⁰⁵ Wenn sich Verstehen im (subjektiven!) Akt des Lesens konstituiert, ist die Pluralität der Auslegung Programm. Das lässt sich an der neueren Bibeldidaktik insgesamt ablesen, insbesondere aber an den unterschiedlichen Versionen der Turmbaugeschichte. Stimmt man dem Rezeptionsästhetischen Ansatz zu, kann man das Ergebnis nur begrüßen. Den damit erschlossenen Reichtum an biblischen Auslegungsmöglichkeiten sollte man nicht durch die vorschnelle Frage nach dem »sachgemäßen« Verstehen verstellen. Der Rezeptionsansatz ermöglicht es jedem Individuum, auch den Schüler/innen, auch den sog. Laien, ohne kirchenamtliche oder theologische Vorgaben sich Texte anzueignen, vielleicht zunächst nur in Assoziationen und vorläufigen Beziehungen, die je eigene Erfahrungen widerspiegeln und keineswegs auf Anhieb »richtig« sein müssen – eine Sichtweise, die zur *Demokratisierung von Bibelauslegung* beiträgt. Mit ihm ist für die Bibeldidaktik ein äußerst fruchtbarer und kreativer Prozess eingeleitet worden, in dem der Text wie in einer Theaterinszenierung zunächst als Material angesehen wird, aus dem durch Regisseur und Schauspieler etwas Neues entsteht, das nicht historisch gesehen »richtig« sein muss. – Eine Reihe von religionspädagogischen Rezeptionen der Turmbaugeschichte folgen praktisch dem Rezeptionsästhetischen Ansatz, ohne diesen Zusammenhang ausdrücklich herzustellen.

Der Rezeptionsästhetische Ansatz konkretisiert das Bultmannsche »Woraufhin der Befragung« in einer freien, durch keine Auslegungsautorität oder durch eine bestimmte Fragsicht eingeschränkten Weise.¹⁰⁶

(8) Rezeptionsästhetisch betrachtet hat die Bibeldidaktik gute Gründe, grundsätzlich *pluralistisch* bzw. *mehrdimensional* zu verfahren und unterschiedliche Zugänge nicht nur als ersten Einstieg in den Unterricht zulassen. Vielmehr sollen sie das Bewusstsein dafür schärfen, dass die

105 Zum postmodernen Kontext vgl. *Baumann*, Bibeldidaktik.

106 Dazu vgl. auch *Rainer Lachmann*, Wundergeschichten »richtig« verstehen? Bibeldidaktik zwischen historisch-kritischer Exegese, existentialer Interpretation und Rezeptionsästhetik, in: *Lämmermann*, Bibeldidaktik, 214–215.

eigene Sichtweise durchaus begrenzt ist, dass andere Auslegungsmöglichkeiten bestehen und möglicherweise viel wichtiger sind, dass sie sich – wie man an den religionspädagogischen Rezeptionen der Turmbau-erzählung sehen kann – in der Regel keineswegs gegenseitig ausschließen, vielmehr sich gegenseitig »ergänzen«.¹⁰⁷ Das kulturkritische Interesse lässt sich ohne Mühe mit dem ekklesiologischen oder ethischen verbinden.

(9) Dennoch ist die Frage nach dem »sachgemäßen« Verstehen (Bultmann; Wischmeyer) nicht einfach obsolet. Alle Zugänge – kontextuelle wie die *synchrone* Lektüre der Rezeptionsästhetik – haben zwar zunächst ihr Recht, insofern sie nämlich Dimensionen aufschließen können, die die klassische historisch-kritische Exegese bis dahin nicht in den Blick bekam (soziale Ungerechtigkeit; Inferiorität von Frauen; Rassismus u.a.). Gleichwohl muss beachtet werden, dass es sich bei den biblischen Texten um geschichtliche handelt und diese historische Differenz nicht einfach übersprungen werden kann. Das macht weiterhin auch einen *diachronen* Interpretationsdurchgang erforderlich, in dem die entsprechenden historisch orientierten wissenschaftlichen Methoden der Bibelauslegung zum Zuge kommen müssen, wie sie zuletzt am umfassendsten Oda Wischmeyer beschrieben hat. Aber wer sagt im Zusammenspiel von diachronen und synchronen Methoden, was letztlich das »sachgemäße« Verständnis eines Textes ist? Rainer Lachmann entscheidet sich bei aller positiven Würdigung rezeptionsästhetischer Zugänge letztlich in direktem Rückgriff auf Bultmann für die traditionelle historisch-kritische/hermeneutische Sichtweise: Dadurch, dass die biblischen Texte ihre eigene Sache sagen können, könne verhindert werden, »dass die Rezipienten/-innen, Lehrer/-innen wie Schüler/-innen nur bei sich selbst und ihren eigenen Deutungen bleiben, statt angefragt und umgetrieben zu werden durch die spezifische Wirklichkeitssicht der biblischen Glaubensausagen.«¹⁰⁸

An Lachmanns Lösung wird das exegetische und bibeldidaktische Dilemma in postmodernen Zeiten deutlich: Er kann sie nur halten um den Preis, die *synchronen* Zugänge in den prinzipiellen Verdacht zu bringen, »beliebige/willkürliche« zu sein, die man mit dem Verweis auf das »proprium« in den biblischen Texten begrenzen müsse.¹⁰⁹ Damit

107 So sieht das für die heutige Exegese auch Oeming. Keine Methode könne mit Gründen Monopolansprüche begründen. »Ganzheitliches Verstehen der Bibel« sei die Forderung des Tages, pointiert: Es dürfe gar keine eindimensionale Exegese geben; denn erst die Vieldimensionalität erschließe den Reichtum der Bibel. Damit entspreche die Bibelwissenschaft dem Pluralismus der Diskursarten in der postmodernen Gesellschaft. Im Übrigen sei selbstkritisch zu bedenken: »Wann darf ich sagen: Ich habe einen biblischen Text verstanden?« (Biblische Hermeneutik, 175–184; Zitate: 174, 181). – Auch Berg tritt programatisch für eine »mehrdimensionale Bibelarbeit« ein (Berg, Ein Wort wie Feuer, 442–449).

108 Lachmann, Wundergeschichten, 217.

109 Ebd., 215.

werden sie deutlich abgewertet und in ihrem Erkenntniswert eingeschränkt. Andererseits kann man unmöglich die *diachrone* Analyse einfach aussetzen, wie das in einer Reihe von religionspädagogischen Rezeptionen der Turmbaugeschichte der Fall ist.¹¹⁰ Eine grundsätzliche Bereinigung dieses Dilemmas ist derzeit wohl nicht möglich.¹¹¹ Der *canonical approach* Meurers spiegelt eher Verlegenheit wider als einen überzeugenden Lösungsansatz.¹¹² Es kann nur von Fall zu Fall synchron wie diachron geprüft werden, wie sich ein Text für eine konkrete Situation am besten erschließt und welche Interessen dabei im Spiel sind.

110 Vgl. z.B. die Auslegung von *Stroppel*, Du hast uns Herr gerufen, oder von *König/Voges*, Wir bauen eine Arche.

111 Lämmermann beschreibt das Dilemma in der folgenden Weise: »Zweifelsfrei ist richtig, dass sich biblische Texte nicht nur durch historisch-kritische Zugänge erschließen – aber auch nicht ohne sie. In die postmoderne Falle des Ahistorismus tappt vor allem der im Grundschulreligionsunterricht grassierende Hang, biblische Geschichten als sogenannte »Begegnungsgeschichten« unmittelbar neu wirken zu lassen« (*Godwin Lämmermann*, Die Schimäre des Subjekts, in: *Lämmermann*, Bildeldidaktik, 120–121). Eine überzeugende Lösung aber hat auch er nicht.

112 Vgl. den Beitrag Meurers in diesem Band.

Von Bibel und Heiliger Schrift

Bekenntnis und Orientierung¹

1 Fragen

Warum soll die Bibel ein Thema der gegenwärtigen Religionspädagogik sein? Warum soll es wichtig sein, dass Schüler/innen in deutschen Schulen mit der Bibel in Berührung kommen? Und von der entgegen gesetzten Seite gefragt: Tut es der Bibel überhaupt gut, wenn sich die Religionspädagogik ihrer annimmt? Die Bedingungen und Begründungen, unter denen religionspädagogisch gearbeitet wird, vielleicht gearbeitet werden muss, sind einer Beschäftigung mit der Bibel, bei der diese mit ihrem Eigenen und auf ihre eigene Weise zu Wort kommen darf, wenig günstig.

Aber da fängt der Streit bereits an: Was wäre denn das Eigene der Bibel, das sie laut werden lässt? höre ich listig fragen. Als Antwort würde eine Zusammenfassung, eine Formel, erwartet, die sich notwendigerweise im Gestus dogmatischer Positionalität intellektuell über die Bibel erhebt, von ihren eigenen Wortlauten abstrahiert und damit jedem Widerspruch auf derselben Ebene ausgeliefert ist. Wenn das Eigene der Bibel, das sie laut werden lässt, *definiert* – also »fest-gestellt« – werden könnte, wäre die Bibel selbst entbehrlich, auf einer angeblich »höheren« Ebene gleichsam »aufgehoben«, eingeordnet und damit um ihr Wesentliches gebracht: nämlich um den lebendigen Vorgang, in dem sie sich äußert

¹ »Bibel« und »Heilige Schrift« sind hier nicht als Begriffe gebraucht, sondern als Aspekte. »Bibel« hat eine literarische, auch schulisch-philologische Akzentuierung. »Heilige Schrift« konnotiert christlich-religiösen Gebrauch. Materialdidaktisch lassen sich in der Schule die expliziten religiösen Einstellungen nicht einfach ausklammern, weil »Bibel« andernfalls zu einem abstrakten Kunstgebilde wird. »Bekenntnis« im Untertitel, das immer auch »orientiert«, signalisiert, dass von Heiliger Schrift nicht unter Absehung der Person des Autors zu handeln ist. Er steht selber für seine Sache gerade, Referenzen, auch Selbstreferenzen entlasten wenig. So habe ich die Literaturhinweise aus Platzgründen eingespart. Die Expert/innen und Doktorand/innen wissen sowieso Bescheid. Die wissenschaftliche Diskussion ist durch den Kontext des Jahrbuchs repräsentiert. Darüber hinaus verweise ich mit Nachdruck auf die bei De Gruyter im Erscheinen begriffene Habilitationsschrift von *Martina Kumlehn*, *Geöffnete Augen – gedeutete Zeichen. Historisch-systematische und erzähltheoretisch-hermeneutische Studien zur Rezeption und Didaktik des Johannesevangeliums in der modernen Religionspädagogik*, Bonn 2006.

und von lebendigen Leuten mit Leib, Seele, Herz und Verstand wahrgenommen wird.

Es ist ein geschichtlich altes Lied, bei Luther und dem jungen Melanchthon, im Pietismus, im 19. Jahrhundert: Wenn sich die Kirche in dogmatischen Systemen, ideologischen Voreingenommenheiten verstrickt, ist es die Bibel, die neue Ansätze für das christliche Leben zuspült bzw. auf die Frage danach reagiert. Sogleich aber sei nachdrücklich hinzugefügt: Damit die Bibel tatsächlich neue Möglichkeiten zuspülen kann, ist wiederum eine »Dogmatik« nötig, die ihr Freiraum lässt, ein Rahmen, ein Kategoriensystem (oder wie das jetzt zu nennen wäre), das die Bibel vor der Bevormundung ihrer Lebendigkeit schützt. In diesem Zusammenhang wäre geradezu Rudolf Bultmann als Kronzeuge aufzurufen. Die Formalität seiner Kategorie *Kerygma* und die für seine Schüler/innen zum Schibboleth gewordene Unterscheidung von *existential* und *existentiell* hatten genau die Funktion, die Inhaltlichkeit des biblischen Wortes im *Ereignis* seines heutigen Gesagtwerdens offen zu halten. Im Folgenden geht es mir um eine Verständigung über einen solchen »Rahmen«.

Dem »Gesagtwerden« entspricht das individuelle Ereignis des »Hörens«, von dem in der 1. Person des Singulars zu reden ist. Objektivierende und abstrahierende Rede wird dem, was ich sagen will, schwerlich gerecht. Vielleicht dient es der Verständigung, wenn ich mir herausnehme, hier auch von mir zu reden. Ich will zunächst an Szenen meiner Kindheit anschaulich machen, wie und in welchem Gebrauch die Bibel mir für die christliche Religion zentral geworden ist.

2 Erinnern

(1) Die großformatige, monumentale Bilderbibel von Schnorr von Carolsfeld² ist heute gewiss nicht jedermanns Ding. Als Kind im Kindergartenalter hat sie mich fasziniert. Es war viel Detail zu sehen. Ich lag im Wohnzimmer auf dem Bauch vor dem aufgeschlagenen Buch und hatte in der Abfolge der Blätter – ehrfürchtig – die ganze Welt vor mir: von der Schöpfung bis zur Erscheinung des (weiblichen, Apk 21,1f.) Neuen Jerusalem. Die Welt, jedenfalls ihre Gebäude, waren aus mächtigen Quadern gefügt. Auf den ersten Seiten kam Gott Vater auf mich zugeschwebt, in einen weiten Mantel gehüllt. Mit gereckten Armen schob er oben und unten auseinander. In breiten Bahnen ging dort das Licht von ihm aus und legte sich über die wabernden Wolken der Finsternis. Sein edles, gestrafftes Antlitz war von lockigem Haar und einem gepflegten Bart umrahmt. Seine Augen waren geschlossenen (weil noch nichts zu sehen war?), auch sein Mund (obwohl er doch gerade sprach). Mehr als

2 Julius Schnorr von Carolsfeld, *Die Bibel in Bildern*. 240 Darstellungen, erfunden und auf Holz gezeichnet Leipzig 1853 (Jahreszahl unter der Goldprägung des Einbands). Ich benutze die Ausgabe von 1860 (vgl. dazu Christine Reents, Art. Schnorr von Carolsfeld, Julius Veit Hans, in: LexRP 1919–1921).

die Schöpfung erstaunte mich, dass der Mann keine Füße hatte (brauchte er sie nicht, weil er schwebte?). Seite später versoff die ganze böse Menschheit in der Sintflut: Ich war mit den auserwählten Tieren bei Familie Noah in der Arche geborgen. Unter den Holzschnitten stand lutherisch deutsch ein Bibelzitat zur Charakterisierung der Szene. Ich konnte noch nicht lesen, aber manche von den Sprüchen konnte ich vom Vorlesen auswendig und posaunte sie laut ins Zimmer. – In der Erinnerung kommt es mir so vor, als hätte ich die Unterbrechung des alltäglichen Spielens auf der Straße durch die herausgehobenen Zeiten solcher versunkener Betrachtung als ein Für-mich-selber-Sein besonders genossen. Das Buch wurde mir immer mit gewisser Feierlichkeit übergeben und ich versank in die fremde, statuarische Welt Gottes. Die Bibel stiftete selbst das Ritual ihrer Meditation, in der sich die ganze Welt aus der Perspektive Gottes erschloss.

(2) *Einige Jahre später.* Das Radio war voller Jubel über einen Sieg des »Führers« Adolf Hitler, tief in Russland, das »unsere« Wehrmacht überfallen hatte. Der sechsjährige Enkel hat wohl beim Großvater die Propaganda nachgeplappert. Der Großvater, schwäbisch: der »Ähne«, Arbeiter in einer Trikotagenfabrik, war ein zaghafter Mann. Jetzt aber straffte sich seine Gestalt. Er richtete sich vor dem Enkel hoch auf, gleichsam zu einer Prophetenfigur, und sprach in befremdendem Hochdeutsch einen einzigen gewichtigen Satz: »Aber – der – König – tat, was – dem – Herrn – übel – gefiel.« Ich kannte aus der Bilderbibel die Fortsetzung: Der Herr werde den frevelnden König alsbald zur Strafe sterben lassen. Ich war mir der Bedeutung des Satzes voll bewusst. Ich schämte mich. Der Ähne hatte sein Wissen aus Gottes Wort (ich habe früher schon einmal davon berichtet): Am Samstag nach dem Nachtessen pflegte er für sich eine private Andacht: Er zog die Lampe über dem Tisch herunter, holte die Bibel aus dem Regal, schlug sie auf, wo er letzte Woche stehen geblieben war, netzte den Zeigefinger mit Spucke, beugte sich über das Buch und las murmelnd Wort für Wort, indem der Finger unter der Zeile dahin glitt. Offenbar war er damals in seiner Lektüre gerade im zweiten Teil von 1. Könige angelangt. Das gemurmelte Gotteswort aus seiner Bibel reihte für ihn wie von selbst den Adolf Hitler unter die in Israel regierenden Verächter von Gottes Gesetz. Der Ähne sprach selten prophetisch, eher war der Sarkasmus seine Sache. Aber durch seine Andacht bekam er Grund unter die Füße. Von seiner Bibel wusste er, was Unrecht war und dass es keinen Bestand hat.

(3) *Die dritte Erinnerung,* jetzt eines Neunjährigen: Ich saß am späten Vormittag des Karfreitags allein am Frühstückstisch. Die anderen Hausbewohner waren alle im Gottesdienst. Neben den Frühstücksteller hatte mir meine Mutter eine aufgeschlagene Broschüre gelegt: In Schwarzweiß hatte ich das Kreuzigungsbild des Isenheimer Altars vor mir. Ich genoss die ungestörte Stille im Haus und vertiefte mich in die Abbildung. Meine Betrachtung fasste nur den Gekreuzigten ins Auge; die Umstehenden: den Täufer mit seinem langen Zeigefinger und die in die

Arme des Lieblingsjüngers sinkende Maria waren für mich (wenn sie überhaupt mit abgebildet waren) ohne Belang. In der Kirche traute ich mich nie genau hinzusehen, wie der fast nackte Jesus ausgespreizt und tot da hing. Jetzt betrachtete ich die Figur mit großem, fast technischem Interesse: die Nägel, die Dornenkrone, das tote Gesicht, die bösen Spuren der Geißelung, auch die Überdehnung, in die der Körper bei der Anagelung versetzt worden war. Die Passionsgeschichte, mit ihr die Bibel im Ganzen und das stille Wohnzimmer schlangen mit und machten das Hinsehen sehr, sehr feierlich. Ich erinnere mich deutlich an ein anhaltendes großes Glücksgefühl, das mich durchströmte. Mit diesem Bild hatte ich wie ein Erwachsener das Geheimnis der Welt und des Lebens vor mir. In der Sachlichkeit dieser »Meditation« war mir der »Herr Jesus« nahe – und ich, selbstvergessen, ihm.

Der Pfarrersbub hatte längst mitbekommen, dass die Sache mit dem Christentum schwierig ist. Ich versuche, die Perspektive des Kindes einzunehmen: *Vaters Kollege im Städtchen ist pietistisch. Wir sind das nicht; wir müssen nicht fromm tun. Wir sind in der Bekennenden Kirche. Meine Mutter betet mit mir jeden Abend für Martin Niemöller, der im KZ eingesperrt ist. Und Vater studiert immerzu, um heraus zu kriegen, was er in der Kirche predigen muss. Aber jetzt ist er im Krieg ...* Durch die deutliche Differenz zwischen erwecklichem Gemeinschaftschristentum im Städtchen und einer kleinen Bekenntnisgemeinde, die zum Pfarrhaus hielt, wurde in diesem Buben eine lebenslang begleitende theologische Reflexivität angelegt. Der Kern, um den das Christentum kreiste, war diese Gestalt des Jesus Christus am Kreuz, von dem im Kindergottesdienst erzählt wurde, wie er die Sünder annimmt (Jawohl: Sünder!) und sie fröhlich macht. An Ostern ist er dann wieder da: ganz anders, im Himmel – aber in der Kirche hängt er immer am Kreuz. Was ich als Widerspruch andeute, war für das Kind ein dunkles Geheimnis, von dem Wärme ausging, Geborgenheit wie im Gebet abends vor dem Einschlafen.

Die drei geschilderten Szenen zeigen einen Umgang mit der Bibel, der auf Prozesse eigenständiger Gestaltung angelegt waren. Wie der Bub an den Bildern der Bilderbibel sich die Geschichten, die mit und unter Gott spielen, ausphantasierend zu-rechtlegte, so hat der Ähne das gespürte Unheil von Judenverfolgung und Angriffskrieg in die Bibellektüre eingebracht und sich eine gesellschaftlich-politische Weisungsgeschichte aufgebaut. Für den Großvater und den Enkel war das häusliche Ritual der Raum, in dem sich die Bibel entfaltete. Hier wie dort wurde die Bibel nicht unter der Herrschaft von Zielen »nahe gebracht« oder »gedeutet«. Traditionsvermittlung vollzieht sich an »Vorgaben«, die kommen dürfen und sich dem konzentrierten Aufnehmen im geschützten Raum zu Eindeutigkeit und Verbindlichkeit bringen.

Natürlich hat sich das gesellschaftliche Umfeld, zumal Familie und Schule, in den vergangenen 60 Jahren radikal verändert. Die intimen Räume, in denen Kinder und Heranwachsende etwa die Bibel wahrnehmen könnten, sind nicht mehr vorgegeben, sie müssen immer wieder neu

aufgebaut und geschützt werden. Es geht mir nicht darum, vergangenen Bibelgebrauch zu wiederholen. Die *Fremdheit* der Bibel – und mit ihr auch der Erfahrungen mit christlich explizierter Religion – muss heute in Kirche, Schule und Öffentlichkeit religionspädagogischer Ausgangspunkt sein. Dies gesehen, muss dann aber auch der Wärmestrom, der in meiner Kindheit von der Bibel ausgegangen ist, das Tasten in der Unabschließbarkeit religiöser Orientierung und schließlich die Lebensdienlichkeit, die der erwachsene und alt gewordene Christ an ihr gewonnen hat, produktiv werden dürfen. Die Frage, in welcher Wertigkeit und Gestalt sich die Bibel, für heutige (individuelle) Wahrnehmung zum religiösen Gebrauch anbietet, muss gut überlegt werden.

3 Anfängen

Die Bibel liegt vor. Niemand käme heute auf die Idee, sie zusammen zu stellen, selbst wenn ihre Bestandteile zugänglich wären. Sie ist unter geschichtlichen Bedingungen *festgestellt* worden, die (absichtlich?) im Dunkeln liegen. Die Bibel liegt in umgrenzter und prinzipiell unabänderlicher Gestalt vor. Die Unschärfen an ihren Rändern machen die Grenze zu allem *nicht* Kanonischen umso deutlicher. Die Gattung, die den Bestand der Bibel umschreibt, ist die *Liste*. Listen ordnen Vorgegebenes. Das Ordnen ist gegenüber dem Gegebenen nachrangig und setzt letzteres voraus. Als Ordnung vollzieht sie ihre Ausgrenzung dennoch rigoros und ermöglicht geschützte Hingabe in Kreativität. Die Liste liegt auch den aneinander gereihten Inhaltsangaben zu den biblischen Büchern in der christlichen Antike³ zugrunde.

Die Bibel wird nicht durch Seitenzahlen erschlossen; sie ist – wenn man etwas finden will – durch die Abfolge ihrer Schriften organisiert. Diese stehen meist unter heiligen Namen, manchmal zusätzlich noch unter Bezeichnungen der jeweiligen Gattung. Manche evangelische Urgroßeltern heute haben in ihrer Jugend noch ein gereimtes »Inhaltsverzeichnis« auswendig gelernt, um die einzelnen Bücher in ihrer Reihenfolge zu finden: »In des Alten Bundes Schriften / merke in der ersten Stell: Mose, Josua und Richter / Ruth und zwei von Samuel ...«⁴ Wer das Lehrgedicht im Kopf hat und z. B. das Buch der »Sprüche« sucht, schlägt die Bibel freihändig auf, sieht, dass er sich gerade in der »Chronik« befindet und murmelt beim weiteren Blättern mit: »Esra«, »Nehemia«, »Ester« – schon ist er dicht dran: nur noch »Hiob, Psalter« – »dann die Sprüche«. Getragen von den Trochäen des Gedichts wird aus planlosem Blättern ein geordneter Weg, eine Wallfahrt. Wer die Suche nach einer Bibel-

3 Der Canon Muratori in *Edgar Hennecke und Wilhelm Schneemelcher* (Hg.), *Neutestamentliche Apokryphen in deutscher Übersetzung* 1, ³1959, 19.

4 Das Lehrgedicht stammt von dem Stuttgarter Pfarrer M. Georg Ernst Göz um 1800 (vgl. www.theologische-buchhandlung.de/lubireif.htm).

stelle nicht als Begehung begreift, kann sich nur wundern, welch didaktischer Aufwand getrieben werden muss, um auch nur das Aufschlagen der Bibel zu ermöglichen. Merke: Auch hier ist der Weg bereits Ziel.

Die Bibel signalisiert, dass sie sich vor unbefugten Zugriffen schützt: nicht einfaches Aufschlagen, sondern blätternes Wallfahren zum Gebrauch des *Heiligen Buchs* ist angesagt. Die Lektüre ist Eingeweihten vorbehalten, die sich darauf verstehen, sich dem Heiligen angemessen zu nähern: »Endlich schließt die Offenbarung das gesamte Bibelbuch. / Mensch, gebrauche, was du liesest, dir zum Segen, nicht zum Fluch.« Das ist eine deutliche Warnung. Noch die Katechetik des beginnenden 19. Jahrhunderts, die vom Einlassen auf die Bibel Wohlfahrt und Besserung des ganzen Volkes erwartete, warnte, dass der Gebrauch zum »Segen« eine gefährliche Kehrseite hat: falscher Gebrauch zeitigt *Fluch*.

Was aber wäre der »richtige« Gebrauch der Heiligen Schrift? Die Frage markiert die Ebene einer prinzipiellen Religionsdidaktik, die Grundsatzfragen nach ihren Inhalten und Formen in eigener Regie bearbeitet und nicht von vornherein weder der Rationalität imponierender Wissenschaftsdisziplinen noch der Schulwirklichkeit einfach ausliefert: Erbe von Wolfgang Klafki.⁵

Die christliche Bibel liegt vor. Sie fängt mit den Geschichten von der Erschaffung der Welt an, bei der niemand dabei war, um sie aufzuschreiben. Mit ihrem Anfang (und ihrem Ende: Apk 22: *Maranata*) umgreift die Bibel die Welt schlechthin. Die Bibel ist so »gesetzt«, dass ihr eigener Anfang (Gen 1,1) mit dem Urbeginn der Welt koinzidiert. Die Kanonisierung der Bibel mit diesem Anfang lässt einen programmatischen Aussagewillen erahnen, der das Ganze der Bibel und mit ihr – in theologischer Sicht – die Welt bestimmt.

Aber was heißt »Anfang«? Anfang kann naiv-positivistisch als Beginn einer Entwicklung angesprochen werden, die sich in jedem Stadium weiter und weiter von ihrem Beginn entfernt, bis dieser für die weitere Entwicklung nur noch von intellektuellem Interesse ist. »Anfang« ist dann *per se* alt und durch die nachfolgende Entwicklung überholt. Es ist gewiss bemerkenswert, dass es Kaiser Konstantin war, der den Sonntag unter staatlichen Schutz gestellt hat; aber für die Frage, ob der Sonntag *heute* als staatlicher Feiertag zu gelten habe, trägt dieses Wissen nichts aus; das Konstantinische Zeitalter ist vorbei. Zugrunde liegt einer solchen Vorstellung von »Anfang« die Linearität des Zeitstrahls, der sich von einem Anfangspunkt fort und fort bis ins Unendliche weiter entfernt und den Anfang hinter sich lässt. Vulgo: Die Zeiten, in denen man einfach hingenommen hat, dass Gott »an« oder »in« einem Anfang die Welt geschaffen hat, sind vorbei ...

Ein anderes Modell versteht »Anfang« als Ursprung, der sich immer wieder neu konstituiert. Im lateinischen *principium* (klassisch-griechisch: APXH) bringt sich der Ursprung im Durcheinander der Weltwirklichkeiten immer wieder neu ordnend zur Erscheinung und lässt seine Setzung nachvollziehen. *Principium* bedeutet sowohl

5 Vgl. Wolfgang Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (Göttinger Studien zur Pädagogik, N.F. 6), Weinheim 1959 und weitere Auflagen.

»Anfang« als auch »Prinzip«, das dem gesetzten Anfang wieder und wieder Geltung verschafft. *Sicut erat in principio et nunc et semper ...* (in alter Übersetzung: »wie es war im Anfang jetzt und immerdar und von Ewigkeit zu Ewigkeit«) beschließt die Liturgie die Zuweisung der Ehre an den allmächtigen Gott, etwa nach der Rezitation eines Psalms. Indem Gott, und nur ihm, in der Rezitation die »Ehre« zugewiesen wird, ist der »Anfang« – unter Aufhebung der linearen Zeit – wirkende Gegenwart, quer zu den sonst herrschenden Zeitkonstruktionen.

These: Wir befinden uns mit der Bibel im Bereich der Religion, die ihren Raum derart konstituiert, dass sie einen – wie auch immer – transzendenten Gott setzt (und damit ihrerseits von diesem gesetzt ist). Dieser Gott lässt an der *Heiligen Schrift* seine Wirklichkeit in der Immanenz der Weltwirklichkeiten aufleuchten und setzt sich damit mit Menschen in Beziehung. Entsprechend mutet die Bibel zu, sich auf »Anfang« im Sinn von *principium* einzulassen. Mit der Setzung der Bibel ist gegeben, dass sich in der Religion, die in der Bibel gründet, dieser Anfang am gesamten Korpus der Bibel immer wieder neu vollzieht. Das Schaffen Gottes heute ist der springende Punkt, an dem sich die Schöpfung »im Anfang« der Genesis einspielt. (Nebenbei: »Im Anfang« setzt einen Anfang, vor dem nichts zu veranschlagen ist; »am Anfang« suggeriert einen Zeitstrahl, auf dem der Anfang aufgetragen ist). Im linearen Schema hätten wir es mit einem Gott zu tun, der die Welt in ihrem Anfang wie eine frühere Uhr aufgezogen hat und nun – während der Weltzeit – gleichgültig oder ohnmächtig – zusieht, was sich mit ihr abspielt.

Die Bibel »setzt« an ihren Anfang einen archimedischen Punkt, der die Weltentstehung »im Anfang ...« und ihren eigenen Anfang ineinander schiebt. Der »Himmel und Erde« schaffende Gott ist das Bild des Anfangs, der – gemäß der Ordnung der Bibel – in jedem Akt des Bibelgebrauchs – jeweils auf spezifische Weise – in Erscheinung tritt. Mit diesem Gott tritt im Gebrauch der Bibel *jeweils* der universale Herrscher auf den Plan. Sich auf die Bibel einlassen heißt, es mit diesem Gott zu tun bekommen und sich auf diesen Gott einzulassen. Im Umkehrschluss vollzieht sich eine harsche Abgrenzung: Wer sich auf andere Weise auf die Bibel einlässt, wird die Bibel verfehlen oder gar missbrauchen.

Die erste Erzählung von der Schöpfung »im Anfang« präzisiert den Modus göttlichen Handelns. Gott ist in seinem Schöpferwort am Werk: »Es werde ...«; er »sieht« sodann, was aus seinem Sprechen geworden ist, und – wiederum sprechend – (benennt er und) prädiert es schließlich als »gut«, bzw. im Blick auf alles Geschaffene im Zusammenspiel mit dem Menschen als »sehr gut«. Die Präambel der Bibel enthält Grundlinien einer Hermeneutik, die für die Ingebrauchnahme der Bibel im Ganzen in Anschlag zu bringen sind. Was in der Bibel aufgeschrieben ist, steht nicht nur mit Gottes Sprechen in einer Beziehung, sondern drängt zum Verlauten *als* Gottes schöpferisches Sprechen und findet darin seine Bestimmung. Gottes Sprechen schafft. Das Geschaffene *ist* nicht an und für sich, sondern wird in der Folge seines Werdens wieder eigens angesehen und bewertet: zum Segen, und dann aber auch – man

bedenke den Fortgang der Urgeschichte – zum Fluch. Die Prozessualität der Schaffensweise Gottes in Sprechen/Schaffen – Sehen – Präzisieren ist mit Rückkoppelungen und Bewertungen verbunden, die das Schaffen Gottes auf Dauer stellen und für weiteres geschichtliches Handeln in Anspruch nehmen: *creatio continua*.

4 Wahrnehmen

Würde »Anfang« im linearen Sinn, z.B. als Beginn einer Kausal- oder Geschehenskette, im Nachfolgenden aufgehoben und für heutige Betrachter gleichsam zum Verschwinden gebracht, lägen die Formen, in die die Erzählung von der Schöpfung unterrichtlich überführt werden, auf einer Skala, deren Pole *auf der einen Seite* der Mythos (im Sinn einer Erzählung von Göttern) markiert, dessen mögliche »symbolische Bedeutung« für die »Gegenwart« dann erhoben wird; *auf der andern Seite* die sog. Glaubensaussage, die einem rätselhaft glaubenden Ich vorbehalten ist und dem Nichtglaubenden eben verschlossen bleibt. »Glauben« wird dabei zur Aneignung von Vorstellungskomplexen: Bezogen auf den Mythos *muss man eben glauben, dass Gott die Welt an ihrem Beginn geschaffen hat*. Und weil das im Unterricht nicht zu verlangen ist, tendiert die Bearbeitung zu einer Reduktion auf (vordergründig ethische) Gehalte, die mit der Schöpfung (vgl. Gen 1,28) *eigentlich* gemeint seien und innerhalb der lebensweltlichen Ordnungen nachvollziehbare Überzeugungen darstellen: »Bewahrung der Schöpfung«. Allenfalls »Gott« wird als unaufgelöster Rest in der Schwebe eines Symbols belassen, das die Verbindlichkeit der ethischen Einstellung unterstreicht. Die damit nahe gelegte Gottgläubigkeit hat – wenn sie theologisch isoliert wird, mit Christentum wenig oder nichts zu tun.

Ist »Anfang« dagegen ein Urgeschehen, das sich unter wechselnden Konstellationen an der durch ihn eröffneten Bibel immer wieder ereignet, dann ergibt sich zur fast selbstverständlich gewordene Rekonstruktion von *Aufreihungen* biblischer Texte zu einer »Geschichte« eine Alternative. Der Kanon als Ganzes stellt erst einmal ein *Wahrnehmungsfeld* dar, auf dem sich potentiell jeder Punkt mit jedem unter verschiedenen Gravitationskräften zu wechselnden Gewichtungen und Profilierungen zusammenschließen kann. Der Anspruch einer Erschließung der Bibel unter dem Gesichtspunkt: »erst dies und dann das und schließlich jenes« im Umfeld historisch erhobener (bzw. ergrabener) Daten ist unter theologisch-reflexiven Gesichtspunkten natürlich von Bedeutung. Aber der Geltungsanspruch der kanonischen Bibel ist dabei still *voraus gesetzt*; Wer würde sich sonst für die Religionsgeschichte des vorderen Orients interessieren? Ein heutiger religiöser Gebrauch der Bibel wird so nicht tangiert.

Der Kanon der Bibel als Wahrnehmungsfeld: Zwischen dem Innerhalb und Außerhalb des Wahrnehmungsfeldes Bibel liegt eine Grenze, die

unterrichtlich relevant ist. Die Lernenden befinden sich vor ihr, emotional teils näher, teils weiter entfernt. Der Unterricht führt heran und lässt viel Zeit, das Bibelbuch mit Augen und Händen von außen zu betrachten. Ich stelle mir die Inszenierung räumlich vor: In der Mitte des Stuhlkreises liegt das Buch, schwarz mit Goldschnitt »Die Bibel« im Großformat – kein Jugendlicher schlägt so ein Buch von sich aus auf; lauter Gedrucktes, starr, abweisend wie sie ist; höchstens das gelbe Bändchen, das unten herausringelt, zeugt für eine gewisse Lebendigkeit. Der Eindruck von Fremdheit muss im Unterricht ausagiert werden, Gestalt gewinnen, sie steht für die lebensweltliche Unzugänglichkeit des Christentums überhaupt. Aber auch Vorwissen, Erinnerungen an Biblisches mischen sich ein: Was steht drin? Wozu lässt sich das Buch gebrauchen? Eine Antwort heißt: *Die Bibel ist ein großer Baukasten zur Herstellung von christlicher Religion. Ich will diese Antwort mit euch ausprobieren.*

Der Widerwille der Schüler/innen muss zu seinen Gestaltungen finden. Die Zehn Gebote stehen drin: was man nicht tun soll. Vielleicht wird Jesus erwähnt – vielleicht: Jesus ist in der christlichen Religion wichtig, und was man von Jesus wissen soll, steht in der Bibel. Aber ich weiß nicht, ob ich was von ihm wissen will. Auch der Lehrer / die Lehrerin steht vor dieser Grenze; auch er »hat« keinen Jesus zum Besitz. An die Schüler/innen gewandt: In erster Linie stehen in der Bibel keine Wissensstoffe, sondern aus ihr treten Bilder und Klänge hervor. Indem man ihre Wortlaute klingen und Gestalt annehmen lässt, entsteht christliche Religion. Jeder probiert das auf seine Weise, jeder nimmt mit den eigenen Sinnen und mit dem eigenen Körper wahr und lässt die anderen das wahrnehmen, was für ihn stimmig ist. Das ist das Grundgesetz der christlichen Religion. So können wir sie bei uns entstehen lassen, gleichsam zur Probe; jeder auf seine Weise und so, dass er die anderen daran teilnehmen lässt. Und dann können wir zusehen, was sich bei uns entwickelt, und dabei unsere Religion untersuchen.

In der sinnlichen Wahrnehmung tritt – den Gestaltgesetzen entsprechend – aus dem »Hintergrund« des Wahrnehmungsfeldes ein *Vordergrund* hervor, der die Aufmerksamkeit auf sich zieht und den Hintergrund fokussiert. Der Akt des Wahrnehmens konstituiert durch diese »Figur-Grund-Relation« einen psychophysischen Raum, dessen Richtungssinn nach einem Außen sich von außen her im Inneren des Wahrnehmenden abbildet. Mit Wahrnehmen steht ein individuelles Lernen an, das sich den Dingen aussetzt, ihnen Raum gibt, sich zu zeigen, ohne vorab zu wissen, was sie ausmacht. Die Ähnlichkeit zum künstlerischen Schaffen liegt auf der Hand. In schulischem Lernen begleiten Selbstwahrnehmung, Austausch und Reflexion diese Prozesse.

Auf die Bibel bezogen: Das Wahrnehmungsfeld ist eine spannungsvolle Ganzheit mit unendlich vielen Potentialen und Energien, die im Prozess der Wahrnehmung alle (ohne im Voraus festzulegende Ergebnisse) wechselseitig miteinander in Beziehung treten können. Das Wahrnehmungsfeld induziert Voreinstellungen und wird wiederum durch Voreinstellungen eröffnet. Vergleichsweise gesagt: Die Welt der »Wissens-schaft« fordert bestimmte wissenschaftliche Voreinstellungen, kommt

durch sie in Gang und wird durch sie erschlossen; alle Wissenschaften bilden einen spannungsvollen Zusammenhang, in dem grundsätzlich jede Einsicht mit jeder anderen in Beziehung treten kann. So wird auch das Wahrnehmungsfeld der christlichen Bibel von einer spezifischen (religiösen) Herangehensweise bestimmt und wiederum von ihr gestiftet. Wie die christliche Religion das Problem der Voreinstellungen zum Kanon der Bibel gelöst hat, so dass er einerseits christliche Religion freisetzt und andererseits seine Freiheit bewahrt, wird nachher zu zeigen sein.

5 Intermezzo: Rainer Maria Rilke⁶

Rainer Maria Rilke möge meine Andeutungen zu Wahrnehmung konkretisieren. Wird das folgende Gedicht rezipiert, bildet es selber ein Wahrnehmungsfeld.⁷ Es hat keine Überschrift.

Es winkt zur Fühlung fast aus allen Dingen
aus jeder Wendung weht es her: Gedenk!
Ein Tag, an dem wir fremd vorüber gingen,
entschließt im künftigen sich zum Geschenk.

Wer rechnet unseren Ertrag? Wer trennt
uns von den alten, den vergangenen Jahren?
Was haben wir seit Anbeginn erfahren,
als daß sich eins im anderen erkennt?

Als dass an uns Gleichgültiges erwarmt?
O Haus, o Wiesenhang, o Abendlicht,
auf einmal bringst du's beinah zum Gesicht!
Und stehst an uns, umarmend und umarmt.

Durch alle Wesen reicht der eine Raum:
Weltinnenraum. Die Vögel fliegen still
durch uns hindurch. O, der ich wachsen will,
ich seh hinaus, und in mir wächst der Baum.

Ich Sorge mich, und in mir steht das Haus.
Ich hüte mich, und in mir ist die Hut.
Geliebter, der ich wurde: an mir ruht
Der schönen Schöpfung Bild und weint sich aus.

6 Rainer Maria Rilke, *Die Gedichte*, Frankfurt a.M. 1986 (nach der von Ernst Zinn besorgten Edition der Sämtlichen Werke 1957), ⁹1997, 878f (Gedichte – 1906 bis 1926). Ich danke der Heidelberger Religionspädagogischen Sozietät von Ingrid Schobert und Stefan Weyer-Menkhoff für eine angeregte Diskussion über dieses Gedicht.

7 Über Rilkes Affinität zu E. Husserl vgl. zuletzt Wolfgang G. Müller, Rilke, Husserl und die Dinglyrik der Moderne, in: Manfred Engel und Dieter Lamping, *Rilke und die Weltliteratur*, Düsseldorf/Zürich 1999, 214–235 (Hinweis von Ulrich Löffler, Heidelberg).

Das Gedicht spannt einen Bogen von einem geheimnisvollen Es als erstem Wort zu »der schönen Schöpfung Bild« in der letzten Zeile. Das Es »winkt« und »weht« unter dem Vorbehalt der Unverfügbarkeit (»fast«) aus den »Dingen«, in der phänomenologischen EPIOXH. Es hebt die lineare Ordnung der Zeit auf. Der eben gelebte Tag, gegenwärtige Zeit, kommt dem »wir« wirkend aus der Zukunft entgegen und gibt sich in freiem Entschluss »zum Geschenk«. Dieser konstitutive Zusammenhang wird von Fühlen, Memoria, Gedenken, erschlossen.

Die zweite Strophe vollzieht eine Abgrenzung. Frevelhaft wäre es, »unseren Ertrag« zu rechnen! Damit würde lebendig gelebte Zeit der Kalkulation unterworfen, das Zusammenspiel von Künftigem, Gegenwärtigem und Vergangenem aufgelöst. Statt Begegnung wäre die Festlegung auf Gegenstände, Objekte, zur Herrschaft gebracht. Dagegen gilt, »dass sich eins im anderen erkennt«, beegnend, Zeit übergreifend, und zwar »seit Anbeginn«. Letzteres ist im Kontext schwerlich nur individuell-biographisch gemeint, vielmehr handelt es sich dabei um das Grundgeschehen von Leben, dem »Welt« als Ganzheit (in der Schlusszeile fällt dafür ein anderes Wort) erscheint. Das eine, das sich im anderen, und das andere, das sich im einen »erkennt«, bewähren an einander und für einander die Sensibilität für das »Es«, das aus den »Dingen« (auch aus den Menschen) als das Umfassende »zur Fühlung« winkt. Gleichwohl manifestiert sich der »Anbeginn« auch biographisch, etwa – aus anderem Zusammenhang interpoliert – als erste frühkindliche Erfahrung des Wahrnehmens im Wechselspiel des Erkennens, wenn die Mutter dem Kind das Antlitz zuwendet, zur Beglückung in Geben und Nehmen. Dieses Wahrnehmen ist es, das die Subjekt-Objekt-Spaltung überwindet. Vom geheimnisvoll winkenden Es her konstituieren sich »seit Anbeginn« Welt und Leben in sensibler Hingabe an die Dinge.

Wer so im Wechselverhältnis des Erkennens und Erkanntwerdens steht, wird zur Quelle von Wärme. Das dichterische »Wir« wendet sich dem zuvor nur Gleichgültigen jetzt anredend zu: »Haus«, »Wiesengang« und »Abendlicht« (in aufsteigender Linie) und »auf einmal« macht sich das »Es« – »beinah« – an ihnen transparent. In der vertraulichen Betrachtung (»du«) bringen die »Dinge« das Es (wieder unter dem Vorbehalt der Unverfügbarkeit) in einem Wahrnehmungsakt »zum Gesicht«. Dabei ist nicht an romantische Verschmelzung gedacht; das Du steht »an« dem »Wir«, »umarmend und umarmt«.

Der Akzent lag bisher auf den »Dingen«, die sich dem Wir zu Erscheinung und Wahrnehmung bringen. Jetzt, nach einem Innehalten vor den beiden letzten Strophen, geht die Bewegung von einem individuellen Ich aus, das sich mit dem Willen zu wachsen sehend mit der Welt in Beziehung setzt. Beide Richtungen sind komplementär angelegt. Der abschließbare Raum der Wahrnehmung liegt quer zu der objektiviert-veräußerlichten Gegenstandswelt, in einer Aufwärtsbewegung nach oben, wenn die Bewegung von Haus – Wiesengang – Abendlicht hierher übertragen werden darf. »Alle Wesen« sind darauf angelegt, vom Es, das in

den Dingen zur Erscheinung kommt, sich selber umarmend umarmen zu lassen. »Weltinnenraum«: Die Vögel – »durch uns hindurch« – nehmen uns in ihre Aufwärtsbewegung mit, in die Wirklichkeit des Wechselspiels von Wahrgenommenen und Wahrnehmenden. Innerhalb der Wirklichkeit, die sich dem Wahrnehmen anheim stellt, gibt es kein »objektives« Außerhalb. Innen und Außen sind im Hin und Her des Wahrnehmens von Wahrnehmendem aufgehoben. »O, der ich wachsen will, ich seh hinaus, und in mir wächst der Baum«.

Die drei Erfahrungen der Innen-Außen-Relation der Wahrnehmung (Baum/Wachsen – Haus/Sorge – Hut/Hüten) verwandeln das bisherige »Wir« pointiert in das lyrische »Ich«. Das »Ich« wird in dieser Wahrnehmung konstituiert: als »Geliebter, der ich wurde«. Die Liebe wurde nicht ein für allemal einem Ich in deklaratorischem Akt zugeschrieben, sondern sie wird in der Anrührung durch das »Es« in der Wahrnehmung an und durch die »Dinge« immer neu erfahren. Die Selbstprädikation ist Zusammenfassung des ganzen Gedichts, das die Werdung des Ich zum Geliebten entfaltet. In diesem Vorgang ordnet sich die Welt der Dinge »seit Anbeginn« nicht zur »schönen Schöpfung«, sondern zur »schönen Schöpfung Bild«, an dem das Ich durch sein Wahrnehmen beteiligt und in das es produktiv mit eingegangen ist. »Schön« heißt hier: angemessen, stimmig, sowohl für das Ich als auch für die Dinge auf ihrem Hintergrund. Erst hatte sich Gleichgültiges »an uns ... erwärmt«; jetzt bringt sich im beseligend erfahrenen »Bild der Schöpfung« das Es selbst zur Erscheinung und gibt sozusagen an der Schulter des Ich seinerseits Wärme ab, in Gestalt von Tränen. Das Ausweinen beziehe ich auf die Befreiung, die darin liegt, dass der Status der Gleichgültigkeit von »Dingen« nunmehr im Wahrnehmungsakt in eine umfassende liebesfähige und Liebe gebende Mitgeschöpflichkeit verwandelt ist. Dennoch ist zu beachten, dass die erkannte »Schöpfung« als »Bild« konzipiert ist, das auch hier nicht als eine Verschmelzung oder gar mystische Versenkung des Ich in den Urgrund der »Dinge« zu interpretieren ist.

6 Fahren

Das Gedicht lockt, dem phänomenologisch konzipierten Wahrnehmen die Dimension religiöser Akte einzuspielen. Im Vorgang der Rezitation und dem tastend interpretierenden Nachvollzug stellt sich das Wahrnehmen von selbst ein. Die vom Gedicht verlangte Voreinstellung wird durch das Hören und nachgehende Zurechtlegen wie von selbst »hergestellt«. Die (wiederholte) Rezitation breitet im geschützten Raum eine Atmosphäre aus, die für die aktiv Zuhörenden konzentriertes und sensibles Mitgehen vorgibt. Das zur Fühlung winkende und wehende Es im Gedicht weht die Zuhörenden über die Sprache des Gedichts an.

Die Voreinstellung, die für die Befassung mit der Bibel zu veranschlagen ist, ist mit der Bereitschaft, sich auf Dichtung einzulassen, eng verwandt. Die »phänomenologische Einstellung«, die einer Hermeneutik der Wahrnehmung und der entsprechenden Didaktik zugrunde liegt, hebt auf körperlich-räumliche Vorgänge ab. Die biblischen Worte und Klänge berühren und tragen durch ihre inneren Bewegungen, Bilder und Atmosphären. Was darüber hinaus Probleme macht, ist im Unterricht an der Bibel die *explizite Religiosität*. Die religiöse Ingebrauchnahme kann von der Bibel nicht abgelöst werden. Das heißt aber noch lange nicht, dass sich die Schüler/innen religiöse Einstellungen zuzulegen hätten, bevor sie sich mit der Bibel beschäftigen könnten. Die Unterrichtenden haben Schüler/innen die Bibel nicht zu »vermitteln«; sie bieten vielmehr Experimente an, auszuprobieren, wie ihnen die christliche Religion entgegentritt, wenn sie sich der Bibel aussetzen. Sie erwerben aus Begegnungen die Kompetenz, es geschehen zu lassen, wenn sie – in ihrer jeweiligen Individualität – in Gestaltungsprozesse verwickelt werden. Ein/e Religionslehrer/in achtet darauf, dass im Unterricht Erfahrung und Reflexion im Gleichgewicht sind und die Ausgänge aus der Religion jederzeit offen stehen.

Eine weitere Erinnerung, diesmal aus meiner späten Schülerzeit: Ähnliche Erfahrungen haben mir heutige Studierende erzählt: Ein kleines Häuflein von älteren Schülern und Studenten kamen in der Bonner Universität zusammen, um an einigen Abenden »Gregorianik« kennen zu lernen. Der Kantor, ein würdiger Herr in Schwarz und mit Nelke im Knopfloch, kam aus der Kirchlichen Arbeit Alpirsbach.⁸ Er legte großen Wert darauf, dass es um die Ausübung einer Kunst gehe. Nicht religiösen Gefühlen Ausdruck geben, nicht in religiösen Gefühlen schwelgen! Kunst müsse man eben können, folglich üben. Die Ausübung von Kunst sei *per se*: den Schöpfer ehren ...! Es wurde diszipliniert geübt. Wir besetzten die Abende mit der Komplet, dem letzten der klösterlichen Stundengebete. Die einzelnen Stücke rauschten an mir vorbei: das Sündenbekenntnis, die Psalmen, der Hymnus, die Versikel, Lesungen und Gebete. Sie bildeten ein dichtes Wahrnehmungsfeld mit viel Bewegung und wechselnden Energien. Das alles war Hintergrund: Aber ein einzelner Halbvers suchte mich und prägte sich mir tief ein. Es war der Beginn des Lobgesangs vom greisen Simeon (Lk 2,29ff): »Herr, nun lässtest du deinen Diener in Frieden fahren, / Atempause / wie du gesagt hast.«

Die wenigen Worte in der einfachen Psalmodie stellen sich mir seither immer wieder ein, in fröhlichen Aufbrüchen und in traurigen Abschieden und zwischendurch. Nicht als ob es da irgendetwas zu glauben gäbe. Ich bin wirklich nicht der alte Simeon! Ich habe kein Kind auf dem Arm. Ich gebe auch nicht einem Etwas Ausdruck, von dem ich überzeugt wäre. Die Zeile kommt mir einfach so auf die Lippen. Ohne mein Zutun fangen die Worte an, im Fluss des gleichmäßigen Singens zu tragen; sie umhüllen mich mit einer wunderbaren festlichen Gelassenheit. Es erhebt sich nicht einmal die Frage, ob ich diesen »Herrn« ehrlicher Weise anreden könne, und dann auch noch als sein »Diener«. Die Berufung auf die Verheißungen Gottes im zweiten Teil des Halbverses ist – bei aller Sym-

8 S. www.kaalpirsbach.de.

pathie für ihre Theologie – in meiner Wahrnehmung nicht mehr als das sichere, aus sich selbst fortdauernde »Fahren«, wohin auch immer.

7 Bekennen

Die Bibel ist *der heiligen allgemeinen christlichen Kirche* vorgegeben. Ohne Kirche gäbe es in der Schule keine Bibel. Die Kirche ist nicht die Herrin über die Bibel, sondern umgekehrt, sie verdankt sich ihr und ist an sie gebunden. Indem sie die Bibel sprechen und klingen lässt, entsteht sie in ihren Gottesdiensten immer wieder neu. Sie *wird* christliche Kirche, indem sie sich durch die Bibel dazu machen lässt. Natürlich, durch Christus und den Heiligen Geist, die sich aber wiederum *durch die Bibel* in jeder Gegenwart zur Erscheinung bringen. Man denke an das Heilige Abendmahl: Aus den am Altar rezitierten, klingenden Einsetzungsworten der Bibel bringt der Liturg Christus in Gestalt von Brot und Wein zur Gemeinde: »Nehmet hin und trinket alle daraus!« Der (liturgisch) gestaltete Wortlaut der Bibel wird zum Raum, in dem sich christliche Religion vollzieht und die Beteiligten einbezieht: Nicht eine dogmatisch festgelegte, sondern eine »zur Fühlung« anwehende, aber immer auch in der Handlung »gebrochene« Realpräsenz. *Die Bibel ist »Heilige Schrift«, weil sie die Gegenwart des Heiligen wahrnehmbar macht.*

Die Angewiesenheit der Kirche auf die Heilige Schrift ermöglicht Christen Freiheit von religiösen Zwängen. Christen müssen ihre Religion, »das Glauben«, nicht aus sich heraus als Betroffenheit oder Überzeugung zustande bringen, sondern sie leihen ihre Darstellungskraft der Bibel und können abwarten, was sich dabei kraft des Heiligen Geistes tut: Das ist das urevangelische Anliegen des *extra nos*. In diesem Zusammenhang wird aus der Bibel »Heilige Schrift«. (Unnötig zu sagen, dass »Kirche« in diesem Zusammenhang mit den verfassten Amtskirchen nicht zu verwechseln ist – obwohl sie andererseits auch wieder ohne Organisationsgestalt nicht zu denken ist.)

In der Ursprungsgeschichte des jungen Christentums war der Prozess der Kanonisierung der Schriften begleitet von der Ausbildung von Bekenntnissen. KYPIOS XPICTOΣ, »Christus der Herr«, ist als Akklamation eine der Urformen christlicher Bekenntnisbildung. Mit dem Ausrufen der Worte ist der angerufene Christus in seiner Gemeinde als ihr Herr gegenwärtig. Die Formel liegt bereits den Paulusbriefen voraus. »Hosianna« als Übersetzung des griechischen KYPIE ELEISON führt in dieselbe Richtung: Erschien der römische Kaiser in einer seiner Städte, wurde er mit diesem Ruf empfangen. Damit wird nicht ein Sündenbekenntnis ausgesprochen (wie in neuprotestantischen Gottesdiensttagenden), sondern die Akklamation ist die Reaktion auf die Epiphanie des Gottkaisers, der wiederum durch die Akklamation als Gott erscheint. Der Kaiser seinerseits konnte sich daraufhin der ihm zugeschriebenen göttlichen Großmut nicht entziehen und wird sich durch entsprechende Zuwendungen erkenntlich gezeigt haben.

Ich sehe durch diese Formeln das Neue Testament (und die ganze Bibel) auf diesen Gebrauch hin ausgerichtet. Das Bekenntnis ist die Gebrauchsanweisung für die christliche Bibel: Mit den Wortlauten der Heiligen Schrift wird der sich zur Erscheinung bringende Gott begrüßt (und zeigt sich nicht anders als im Gebrauch der Heiligen Schrift). Würde der Bezug der Heiligen Schrift auf die gottesdienstliche Ausübung der christlichen Religion in der Schule ausgeblendet, wäre sie um ihren Gebrauchswert gebracht.

Zum *Apostolikum*. Was das Credo sagt, steht alles in der Heiligen Schrift. Und umgekehrt: Was die Heilige Schrift sagt, sagt auch das Credo. Es setzt den Rahmen (die »Voreinstellungen«) auf dem Weg in die Bibel. Das Credo wird von der *Gemeinde* gesprochen (seit viele Prediger sich im Kirchenkampf ihren eigenen Reim, nämlich einen deutsch-christlichen auf die Bibel gemacht hatten). Das Credo wird im Gottesdienst vor der Verlesung des Predigttextes und der Predigt gesprochen. (Nach der Predigt würde es besagen: Dank unsrem Prediger wissen wir jetzt wieder, was wir glauben müssen!).

Alle drei Artikel stehen unter der Einleitung: »Ich glaube ...« Damit ist nicht gemeint, dass ich mir die Formulierungen zu Eigen gemacht und als Tatbestände verinnerlicht hätte. Vielmehr: Der Raum, den die Heilige Schrift im Klingen aus sich heraus entfaltet, ist durch eine dreifache Ausrichtung strukturiert. Er wird von Gott, dem einzigen Zentrum von Allmacht über Himmel und Erde, schlechterdings Furcht erregend, durchdrungen: Sein Schöpfertum ist dunkel und unerforschlich. Indessen wird er von uns, vom zweiten Artikel her, *durch* den »Sohn«, als »Vater« auf seine Verheißungen hin, angesprochen und in Anspruch genommen. »In Christus« ist der Schöpfer »Vater«, außerhalb von Christus ist er schlechterdings nicht zu benennen.

Was der »Sohn« ist, entfaltet sich als eine kosmische Bewegung durch Raum und Zeit, sowohl Raum als auch Zeit grundsätzlich neu strukturierend. Der Sohn kommt auf uns zu, vom unerforschlichen Machtzentrum Gott her und ist uns (der gottesdienstlichen Gemeinde) gesetzt als unser »Herr«. Die Bewegung zu uns durchläuft das weihnachtliche Mysterium, die »Jungfrau Maria«, und nimmt in unserer Welt das Leiden, die Kreuzigung, das Sterben und das Begräbnis auf sich. Nach der Kehre im Totenreich durchläuft er das zweite Mysterium »am dritten Tage«, Ostern, und bewegt sich wieder zum Zentrum der Allmacht »zur Rechten Gottes«, wo er unser Leiden und Sterben vertritt. Alle menschlichen Zeitordnungen aufhebend kommt der »Sohn« in einer weiteren Kehre von der Rechten Gottes her wieder auf uns zu, »zu richten die Lebenden und die Toten.«

Der zweite Artikel bildet sich sinnfällig im Kirchenjahr ab und wird in der christlichen Ordnung des Jahres nachbuchstabiert. Die Bewegung des Christus ist ein Vorgang, der jeder Befassung mit einem Wortlaut der Heiligen Schrift zugrunde liegt: Die ausstrahlende Zone des Allmächtigen wird verbunden mit unserer Gegenwart und unseren Toten –

und Christus kommt uns am Ende (unserer) Zeit von der Herrlichkeit Gottes her entgegen und fordert unsere Verantwortung. Das alles wird unter dem Rezitieren zu einer (religiösen) Wirklichkeit eigener Art.

Aus der Christusbewegung des zweiten Artikels fließen die Gaben des Heiligen Geistes. Ich habe ja von ihnen auch nur eine vage Ahnung. »Im Haben« wären sie schon vertan. Im Fluss des fließenden Sprechens – von der »heiligen christlichen Kirche« bis zum »ewigen Leben« – entfaltet sich spürbar das Getragen- und Umgebensein. Vielleicht sind alle Gaben des Heiligen Geistes nur Entfaltungen der *einen* bestimmten: Ich erhalte »Vergebung der Sünden«, indem ich mir den leidenden und auf-erstandenen und wiederkommenden Christus in Brot und Wein und in vielen Auslegungen der Heiligen Schrift andienen lasse?

Der Rahmen dieses dreidimensionalen Raumes, in den sich die Heilige Schrift entfaltet, weist das christliche Verständnis der Heiligen Schrift aus. Das Geschriebene, der Text, der Buchstaben bringt für sich allein das Christliche nicht zum Vorschein. Die Heilige Schrift lässt vier Evangelien nebeneinander stehen, die alle voneinander abweichen und den zu uns kommenden Christus nicht auf einen Punkt bringen. Das Geschriebene ist Ausgangspunkt und weit geöffnet für lebendige Gestaltungsprozesse. Bei aller Treue zum geschriebenen Ausgangspunkt: Das Ergebnis ist Geschenk, Geschenk des Heiligen Geistes. Es kommt anderes heraus als am Anfang gedacht. Kein Wunder, dass die Schule der Kompetenzen mit der Heiligen Schrift ihre Schwierigkeiten hat und es lieber mit wissenschaftlich kommentierten »Texten« einer Bibel zu tun hätte. Wahre Kompetenz jedoch fängt erst da an, wo Ergebnisoffenheit den Horizont bestimmt.

7 Die heilige Schrift Alten und Neuen Testaments

Die didaktisch wichtigste Stelle in der Heiligen Schrift ist der leere Platz zwischen dem Alten und Neuen Testament: Was sich da an Spannungen und Energien überkreuzen! Das Ineinandergreifen und wechselseitige Abstoßen dieser beiden Teile sehe ich für die Wahrnehmung des ganzen Buches als Drehpunkt an. Nach den wuchtigen großen Prophetenbüchern bietet die Folge der kleinen Propheten den Abschluss. Maleachi verweist als Schlusspunkt auf den großen und schrecklichen Tag des Herrn, der am Ende kommen wird. Der Prophet Elia, der lebend in den Himmel entrückt worden war (2 Kön 2,11), werde dann wieder kommen und die Herzen der Väter und Söhne miteinander versöhnen (Mal 3,23f). – Pause. – – Pause. – Dann setzt Matthäus mit der Geschichte von Jesus Christus ein und bindet die Geschichte Israels in den Stammbaum von Jesus ein, der von Abraham gradlinig direkt auf Jesus zuläuft: Jesus der *Elia redivivus*.

Matthäus kann die Geschichte Jesu, besonders die seiner Kindheit, aus Sprüchen, »Reflexionszitaten« (Mt 2,13ff), des Alten Testaments durch-

konstruieren. Das Alte Testament drängt dazu, in Jesus seine Sinnerfüllung zu erhalten. Und umgekehrt: Wer mit der Passion Jesu im Kopf und im Herzen den 22. Psalm hört, hört die Psalmen unmittelbar durch Jesus hindurch tönen; sie sind für die christliche Wahrnehmung Worte von Christus. Bei Lukas gar (3,23ff) wird der Stammbaum Jesu über Adam direkt bis zu Gott zurück verlängert, auf den ewigen Gott noch vor der Schöpfung. Programmatisch steil und als neue Perspektive für den ersten Schöpfungsbericht ist der Prolog des Johannesevangeliums: »Im Anfang war das *Wort* (= Christus, der Logos, das Schöpferwort), und das Wort war bei Gott.« Christus umfasst in seiner Gotteszeitlichkeit den Alten Bund und bringt sich aus allen Poren des Alten Testaments zum Vorschein. Die Himmelfahrt des Elia und die Himmelfahrt Jesu überlagern sich: Das eine ist nicht das andere, und doch überblenden sie sich in meiner bildlichen Wahrnehmung wechselseitig. Sie verbinden sich zu einer und doch wieder zu ganz verschiedenen Bahnen, die – während die Geschichten erzählt werden – den Blick zum Himmel lenken und – in religiöser Wirklichkeit – am Himmel Gottes orientieren.

Die junge Christenheit der ersten Zeit kommt mit den Schriften des späteren Alten Testaments vollkommen aus; jedoch (meist) in der alten griechischen Übersetzung, der Septuaginta. Der Gottesname ist dort mit KYPIOS wiedergegeben, wird also primär als der auferstandene und in seine Gemeinde einziehende Christus wahrgenommen. Die christliche Bibel besteht in ihrem Ursprung nicht aus einem jüdischen und einem christlichen Teil, sondern ist christlich *ein* Wahrnehmungsfeld, in dem sich in der Verschiedenheit »eins am anderen erkennt«. Die Bibel der Juden ist hingegen eine ganz andere Größe, obwohl sie und das Alte Testament im Wortbestand *idealerweise* identisch sind.

Es ist Christus, der die christliche Heilige Schrift durchzieht und durch sie auf uns Menschen zukommt. Das ist für die Schule die eigentliche harte Kost. Wenn überhaupt, so haben wir es doch mit Jesus zu tun, mit Geschichten der Evangelien, in denen er es mit schwachen und armen Menschen gut meint und die Liebe Gottes ausstrahlt. »Christus« – gibt es das überhaupt noch in unserem Sprachgebrauch? Muss das sein? Das Wort Christus bzw. der Titel (Christus = der Gesalbte, der Messias) wird es wohl nicht tun. Und doch steckt ein sachliches Problem dahinter: Jesus ist gestorben – und Jesus Christus ist auferstanden und lebt, wenn anders wir die Bibel ernst nehmen. Ich setze noch einmal beim Gesamtzusammenhang der Heiligen Schrift an. Einer der wichtigen Stränge der Heiligen Schrift ist das große Thema des menschlichen Leidens. Abel ist im Zorn von Kain erschlagen worden. Israel hat auf Befehl seines Gottes in gerade eroberten Städten wie selbstverständlich alles Leben ausgelöscht. Die Psalmen geben der Klage über das Leiden Sprache und Richtung. Hiob leidet (weil Gott eine blöde Wette angenommen hat). Bei Propheten bekommt man den Eindruck, dass Leiden geradezu zur Berufsausübung gehört. Sie haben es zu büßen, wenn die Mächtigen Gottes Wort nicht ertragen können. Johannes der Täufer ist enthauptet worden.

Wenn der Apostel Paulus nicht gerade auf Reisen ist – so könnte es scheinen –, liegt er angekettet in einem Gefängnis. Ganz hart ist das Lied vom Gottesknecht Jes 53, der das Schicksal Israels, Jesu (so oder so) abbildet. Ja, Jesus: Der geschundene Leib des Erstickten hängt in vielen christlichen Kirchen am Kreuz, in der Frontalansicht, mit angenagelten Armen als Vollplastik. Die Heilige Schrift sucht das Leiden nicht und verklärt es nicht. Aber sie nimmt es ernst. Vielleicht so ernst wie sonst keine Religion, ausgenommen das Judentum. Das Bild des Gekreuzigten markiert die Stelle, wo das Leiden in Gott eingedrungen ist.

In der Wahrnehmung, vielleicht unter Liturgie und Predigt, vielleicht unter alter oder neuer Musik, überblenden sich wechselseitig das Bild des Gekreuzigten und das Bild des Auferstandenen (bitte: mit den Nägelmalen!). Sie gehören zusammen wie hell und dunkel, beides ist nicht im selben Augen-Blick zu haben. Der *Zwischenraum* macht die christliche Religion aus. Der Gekreuzigte starr, der Auferstandene in Bewegung, in einer Bewegung auf uns zu, ohne dass wir ihn mehr als erahnen. Er kommt vom letzten Ende der Welt. Eine unerklärliche Liebe macht uns froh, nein: selig. Aber alles ist auch wieder ganz anders, wir wissen nicht, wie.

