

# Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde  
des Religionspädagogischen Instituts Loccum

rpi  
loccum

ISSN 1435-8387

Ausgabe 4/2022

## Hermeneutik heiliger Schriften

Mouhanad Khorchide  
Anstöße für eine  
theologisch-historische  
Hermeneutik des Korans

Mark Krasnov  
Was ist gemäß Traktat „Bawa  
Metzi'a“ fair? Quellenarbeit  
zum jüdischen Fundrecht

Nachgefragt:  
Wenn Kinder Erzieher\*innen  
fragen: „Ist das wahr?“  
„Ist das wirklich so passiert?“



EVANGELISCH-LUTHERISCHE  
LANDESKIRCHE HANNOVERS



editorial   <i>Silke Leonhard</i> . . . . .	3
<b>➤ GRUNDSÄTZLICH</b>	
Was ich als evangelische Theologin vom Midrasch gelernt habe   <i>Ursula Rudnick</i> . . . . .	4
Anstöße für eine theologisch-historische Hermeneutik des Korans   <i>Mouhanad Khorchide</i> . . . . .	9
Falsch – und doch wahr? Zum Umgang mit umstrittenen Verfasserangaben im Neuen Testament   <i>Jens Herzer und Michaela Veit-Engelmann</i> . . . . .	13
Hagar und Ismael in der Abrahamerzählung. Interessante biblische Nebenfiguren   <i>Thomas Naumann</i> . . . . .	18
<b>➤ NACHGEFRAGT</b>	
Wenn Kinder Erzieher*innen fragen: „Ist das wahr?“ „Ist das wirklich so passiert?“ . . . . .	24
Die offene Fragehaltung der Kinder bestärken und fördern   <i>Stephanie Leferink</i> . . . . .	25
Ist wahr, was in der Bibel steht? Antworten aus der Praxis   <i>Ulrike Korte</i> . . . . .	26
„Hä? Das kapiert ich nicht...!“   <i>Nils Neumann und Nina Rothenbusch</i> . . . . .	27
<b>➤ PRAKTISCH</b>	
GELESEN: Die Wartburg Tagebücher   <i>Christina Harder</i> . . . . .	30
GEKLIKT: BibleProject <a href="https://dasbibelprojekt.visionmedia.org">https://dasbibelprojekt.visionmedia.org</a>   <i>Linda Frey</i> . . . . .	33
Etwas anfangen ... mit biblischen Erzählungen. Elementare Schritte zu religiösem Weltverstehen   <i>Martina Steinkühler</i> . . . . .	34
Dem Koran begegnen   <i>Annett Abdel-Rahman</i> . . . . .	39
Was ist gemäß Traktat „Bawa Metz'i'a“ fair? Quellenarbeit zum jüdischen Fundrecht und Aktualitätsbezug der Misch-nah zur Lebenswelt der Schüler*innen   <i>Mark Krasnov</i> . . . . .	47
In Bethlehem geboren! Echt wahr? Auf den Spuren der Erzählungen von Jesu Geburt: eine historische und hermeneutische Spurensuche von Bethlehem nach Nazareth und wieder zurück für Schüler*innen des Sek II   <i>Christina Harder</i> . . . . .	54
<b>➤ INFORMATIV</b>	
Hermeneutik heiliger Schriften. Filmtipps aus der Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste   <i>Anja Klinkott</i> . . . . .	60
BasisBibel: Das Sprach- und Übersetzungskonzept   <i>Michael Jahnke</i> . . . . .	63
Empfehlenswerte Kinderbibeln – Wie finde ich sie?   <i>Lena Sonnenburg</i> . . . . .	65
Auf dem Weg zu einer Hermeneutik der interreligiösen Erschließung heiliger Schriften   <i>Mouhanad Khorchide</i> . . . . .	68
In eigener Sache: Abschied von Andreas Behr   <i>Silke Leonhard</i> . . . . .	73
Als der Loccumer Pelikan in die Mauser kam. Ein Überschallflug durch 125 Ausgaben   <i>Lothar Veit</i> . . . . .	74
„Ich freue mich, dass der Pelikan immer noch fliegt“. 1991 erschien die erste von nunmehr 125 Ausgaben des Loccumer Pelikan.   <i>Lothar Veit im Gespräch mit dem damaligen Rektor Jörg Ohlemacher</i> . . . . .	76
Christlicher Religionsunterricht. Fachleute beraten über Einführung des neuen Unterrichtsfachs . . . . .	78
Buch- und Materialbesprechungen. . . . .	80
Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche. . . . .	82
Impressum. . . . .	83



## Liebe Kolleg\*innen!

Jahresende und Jahreswechsel, das ist eine Zeit der **Orientierung**: Woher kommen, wo stehen, wohin gehen wir gerade? Die Herausforderungen der Gegenwart haben in diesem Jahr fragen lassen, ob wir uns in einer Zeitenwende befinden, in der **Neujustierungen** von gesellschaftlichen und kirchlichen **Haltungen** gefragt sind. Der Diagnose von der erschöpften Gesellschaft werden vermutlich viele zustimmen. Welche Therapie aber folgt daraus? Keine Organisation, keine Kirche, die sich derzeit nicht mit Zukunftsfragen befasst. Landeskirchlich ist mit der Initiative zum **Zukunftsprozess 2030: Kirche gemeinsam gestalten** auch eine Beteiligungsplattform an den Start gegangen, die das Mitmischen anregt ([www.landeskirche-hannovers.de/evlka-de/zukunft](http://www.landeskirche-hannovers.de/evlka-de/zukunft)). Der Religionsunterricht geht auf seinem **niedersächsischen Weg in die Zukunft** dem Modell des Christlichen Religionsunterrichts in gemeinsamer Verantwortung entgegen (S. 78). Wir begrüßen die neue Kultusministerin des Landes Julia Willie Hamburg und wünschen ihr Mut und Beherztheit für die politische Gestaltung von Bildung in Niedersachsen!

Auch für das RPI war 2022 aus diesen und anderen Gründen ein Jahr der Herausforderungen und bewegter **Aufbrüche** in vielerlei Hinsicht. Am Ende des Jahres freuen wir uns, dass nun der 125. Locomer Pelikan losfliegt; damit ist seit dem ersten Heft eine Schar von Texten zur fachlichen Diskussion, Information und didaktischen Anregung bei Ihnen gelandet (S. 74-77).

Zur Beständigkeit der abrahamitischen Religionen gehören ihre **heiligen Schriften** – sie wahrzunehmen, zu lesen, zu **verstehen**, zu kontextualisieren, ist dabei immer wieder neu gefragt. Dieser Pelikan schaut religionsbezogen in mehrere hermeneutische Richtungen. Von

Ursula Rudnick ist zu erfahren, was sie selbst vom Midrasch gelernt hat und in welchem Verhältnis **historisch-kritische und rabbinische Exegese** zueinander stehen. Welche Anstöße eine theologisch-historische **Hermeneutik des Korans** braucht und bekommt, berichtet der Islamische Religionspädagoge Mouhanad Khorchide und strebt dabei eine Klärung der Beziehung zwischen Gott und Mensch an. Mit dem Anspruch der **Authentizität** der Bibel befassen sich in exegetischer Hinsicht Jens Herzer und Michaela Veit-Engelmann exemplarisch am Phänomen der **Pseudepigraphen**. Und Thomas Naumann beleuchtet anhand der **Überlieferung** der Story von Hagar und Ismael die rezeptionsgeschichtliche Rolle von biblischen Nebenfiguren. Etliche Anregungen für den praktischen Umgang mit heiligen Schriften folgen.

Mit dem Blick in die nahe Zukunft des nächsten Jahres fügen wir diesem Pelikan ein **Jahresprogramm** unseres Instituts für **2023** bei. Für aktuelle Infos empfiehlt sich jedoch der Blick auf das regelmäßig aktualisierte Jahresprogramm auf der Homepage des RPI ([rpi-loccum/veranstaltungen](http://rpi-loccum/veranstaltungen)). Ausdrücklich **danken** wir für Ihre Verbundenheit und alle Unterstützung der Formen unserer Arbeit durch Gedanken und Geldgaben!

„Jede Gegenwart entwickelt sich aus den Möglichkeiten der Zukunft und in den **Möglichkeiten der Zukunft** sind auch die Möglichkeiten Gottes enthalten, das heißt, das überraschend Neue, das Unberechenbare“, hat Jürgen Moltmann in seiner Theologie der Hoffnung proklamiert. Die christliche **Heilige Schrift** erzählt daher von einer **heiligen Nacht**: Ihnen frohe, gesegnete Weihnachten, kommen Sie friedensgeneigt und hoffnungsfroh hinein ins neues Jahr. Möge es Wege aus der Erschöpfung in den Zusammenhalt aufzeigen, die Mut und Demut balancieren und dabei über Vertrauens-Tankstellen führen.

Ihre

*Silke Leonhard*

PD Dr. Silke Leonhard  
Rektorin

URSULA RUDNICK

# Was ich als evangelische Theologin vom Midrasch gelernt habe

”

Midrasch ist ewiger Dialog Israels mit Gott.  
(Günther Stemberger)

“

## Was ist Midrasch? Einige Schlaglichter

Die literarische Gattung des Midrasch entstand in der Antike und bezeichnet die rabbinische Auslegung biblischer Texte. Die ältesten Midrasch-Werke stammen aus dem dritten Jahrhundert n.d.Z.<sup>1</sup> Im Laufe der Zeit wurden Auslegungen gesammelt und in umfangreichen Werken, wie z.B. dem *Midrasch Rabba*, veröffentlicht.<sup>2</sup>

Ist Midrasch einerseits eine Textgattung, so ist es zugleich ein bestimmter Textzugang bzw. Hermeneutik.<sup>3</sup> „Midrasch“, so Gerhard Langer, „setzt die literarische Aktivität als Reflexivität und Interpretation, die innerhalb der Bibel beginnt, fort und vergegenwärtigt die biblische Vergangenheit... Im Prinzip kann Midrasch daher als intertextuelles – also textlich dialogisches – Erklären von Unklarheiten, Lücken, offenen Fragen, also der *gaps*, verstanden werden.“<sup>4</sup>

„Die Rabbinen näherten sich der Tora mit all ihren intellektuellen und imaginativen Kräften an. Die Tora war ihr heiligstes Gut, und sie waren die Gestalter, Erhalter und Leiter dieser Kultur.... Midrasch legt Zeugnis von den gesamten intellektuellen Möglichkeiten des Verstandes und der Vorstellungskraft der Rabbinen ab.“<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Nach der Zeitrechnung; synonym zu: n. Chr./nach Christus.

<sup>2</sup> Midrasch Rabba. Genesis, 3.

<sup>3</sup> Es gibt eine Reihe unterschiedlicher Definitionen, was „Midrasch“ ist. Eine aktuelle Übersicht bietet: Langer, Midrasch, 12f.

<sup>4</sup> Langer, Midrasch, 16.

<sup>5</sup> Porton, „Defining Midrasch“, 526.

Die Grundlage der rabbinischen Bibelauslegung ist der hebräische Text. Die Rabbinen der Antike lasen den hebräischen Text der Tora sehr genau, denn für sie war er die Offenbarung Gottes und Wegweisung für das Leben. Midrasch „kommt aus dem Bewusstsein einer untrennbaren Zusammengehörigkeit Israels und seiner Bibel, weshalb Midrasch immer auch Aktualisierung ist, die Gegenwartsbedeutung des Textes bzw. der biblischen Geschichte stets von Neuem zu erheben hat.“<sup>6</sup>

Ausgangspunkt der rabbinischen Auslegung ist eine Beobachtung am biblischen Text. Den Lesenden fiel etwas auf: eine Lücke oder auch eine scheinbare Unstimmigkeit, aus der sich eine Frage an den Text ergab. Daher erklärt sich der Name dieser Literaturgattung: Midrasch. Das Wort „Midrasch“ ist vom Hebräischen *darasch* „suchen“, „fragen“ abgeleitet.<sup>7</sup>

Die Rabbinen waren davon überzeugt, dass in der Tora Antworten auf die Fragen der Gegenwart zu finden seien. Ben Bag Bag sagte: „Wende und wende sie (die Tora), denn alles ist in ihr.“ (Mischna Avot 5,22)

Rabbinische Auslegung im Midrasch zieht Verbindungen zwischen unterschiedlichen biblischen Texten. Sie ist assoziativ, folgt jedoch auch bestimmten Regeln, die zum Teil aus der griechischen Rhetorik stammen. Und sie ist auf vielfältige Weise dialogisch: Dies wird daran deutlich, dass eine Auslegung meist im Namen bestimmter Rabbinen überliefert werden. Hier zeigt sich der ursprüngliche Charakter der Auslegung, das gesprochene Wort.

<sup>6</sup> Stemberger, Einleitung, 222f.

<sup>7</sup> Ebd.



In der Auslegung der biblischen Texte existiert „kein Vorher und kein Nachher“. Dies bedeutet, dass Texte unabhängig von der Zeit, in der sie entstanden sind, und auch unabhängig von der Zeit, in der sie auf der literarischen Ebene angesiedelt sind, miteinander ins Gespräch gebracht werden können. So kann z.B. die Patriarchin Rahel im Buch Genesis mit der Gestalt der Rahel, die bei Jeremia 31 vorkommt, ins Gespräch gebracht werden.

Die Zeit und der Abstand zum Text, die in der historisch-kritischen Exegese als ein Problem gesehen werden, zeigen sich nicht nur als ein „gähnender Abgrund“, sondern als ein Raum, der „angefüllt (ist) durch die Kontinuität des Herkommens und der Tradition.“<sup>8</sup> Die Bedeutung eines Textes, so der zeitgenössische französische Philosoph und Rabbiner Marc Alain Ouaknin, „hängt nicht von solchen Zufälligkeiten wie Autor und erstes Publikum ab. Noch weniger erschöpft er sich darin... Die Bedeutung eines Textes – wenn es ein großer Text ist, überholt seinen Autor.“<sup>9</sup>

Gemäß jüdischer Überzeugung hat die Tora 70 Gesichter, das heißt, sie ist auf 70 verschie-

dene Weisen auszulegen.<sup>10</sup> Es geht im Midrasch nicht um die eine autoritative Auslegung der Bibel, sondern der Reichtum und die Wahrheit der Schrift offenbaren sich vielmehr im Reichtum der Auslegungen. Keine Deutung beansprucht für sich, verbindlich und ausschließlich zu sein. Jede Deutung zeigt eine Perspektive des Ganzen auf, erläutert sie, je auf ihre Art. Dieses Verständnis findet seinen augenfälligen Beleg darin, dass in Midrasch-Werken eine Interpretation an die andere gereiht ist.

Den Rabbinen ging es nicht darum herauszufinden, „wie es eigentlich gewesen war.“ Ihnen ging es darum, Zusammenhänge aufzuzeigen, die für das Leben in der Gegenwart von Bedeutung waren.

### Midrasch: ein Beispiel

Wie Midrasch funktioniert, lässt sich am besten an Hand eines konkreten Beispiels zeigen: z.B. der Geschichte von Jakob, Rahel und Lea in Gen 29ff. Nachdem sein Bruder Esau ihn bedroht hatte, floh Jakob nach Haran, zu seinem Onkel Laban. Dort begegnet er Rahel, in die er

*„Rabbinische Lektüre liest sehr genau, achtet auf jegliche Details des Textes, seien sie sprachlicher oder inhaltlicher Art.“*

*Foto: Angehende Rabbiner der Talmud-Hochschule in Frankfurt am Main.  
© Tobias Felber / picture-alliance / dpa*

<sup>8</sup> Ouaknin, Das verbrannte Buch.

<sup>9</sup> Ebd.

<sup>10</sup> Bemidbar Rabba, 13,16.

sich verliebt. Er hält um ihre Hand an, sein Onkel Laban verspricht ihm Rahel als Ehefrau, wenn er bereit sei, sieben Jahre für ihn zu arbeiten. Der Tag kommt, Laban lädt zum Hochzeitsmahl und bringt am Abend seine Tochter ins Zelt Jakobs. Die beiden schlafen miteinander. „Am Morgen aber, siehe, da war es Lea.“ (Gen 29,25) Es war Lea, die ältere Schwester Rahels, nicht die Frau, die er begehrte.

Rabbinische Auslegung stellt sich die in der Bibel beschriebenen Szenen konkret und realistisch vor. Daher kommen sie zu der Frage: Wie kann es sein, dass Jakob, der Rahel kannte und liebte, nicht bemerkte, welche Frau da in seinem Zelt war und mit welcher Frau er schlief? Nach einer Lösung suchend, die Jakobs Verhalten erklärt, beschreibt ein Midrasch folgende Situation: „Jakob fragte Rahel: Wirst du mich heiraten? Und sie antwortete ihm: Ja, aber mein Vater ist ein Trickbetrüger und du wirst ihm darin nicht überlegen sein. Jakob fragte: Wie wird er mich betrügen? Sie antwortete: Ich habe eine ältere Schwester und er wird mich nicht vor ihr verheiraten. Dann sagte Jakob: Was das Betrügen angeht, so bin ich der Bruder deines Vaters. Sie fragte: Aber ist es angemessen für einen gerechten Mann zu betrügen? Er antwortete: „... gegen die Reinen bist du rein, und gegen die Verkehrten verkehrt.“ (2.Samuel 22.27) Also gab er ihr bestimmte Gegenstände, mit denen sie sich ihm zeigen würde. Als aber die Hochzeitsnacht kam, da sagte Rahel zu sich: Jetzt wird meine Schwester gedemütigt werden. So gab sie Lea die Gegenstände.“<sup>11</sup>

Die Suche nach der Frage, warum Jakob nicht erkennt, dass nicht die ihm versprochene Frau an seiner Seite liegt, führt die Rabbinen dazu ein Gespräch zu imaginieren. Die Leerstelle, die Abwesenheit der Stimme Rahels – und später auch Leas – wird hier gefüllt. Das Bild von Rahel, das sie zeichnen, ist das einer Frau, die ihrem zukünftigen Mann auf Augenhöhe begegnet. Jakob zeigt sich als Schriftgelehrter, indem er schlagfertig mit einem Zitat aus dem 2. Samuel antwortet.

Implizit in dieser Geschichte ist die Aussage, dass Rahel hier kein stummes Opfer männlicher Willkür ist, sondern aktiv Handelnde. In diesem Midrasch ist es Rahels Entscheidung, dass Jakob – zunächst – Lea heiratet. Aus Empathie zu ihrer Schwester überreicht sie ihr die Gegenstände, so dass Lea Jakob täuschen kann.

Im Zusammenhang mit diesem biblischen Vers haben die Rabbinen ein Gespräch zwischen Jakob und Lea am Morgen nach der Hochzeit

imaginiert. „Die ganze Nacht über nannte Jakob seine Braut „Rahel“. „Am Morgen aber, siehe, da war es Lea.“ Jakob sagte zu Lea: „Was ist das, du Betrügerin und Tochter eines Betrügers? Habe ich dich nicht die ganze Nacht lang Rahel genannt und du hast auf diesen Namen gehört? Sie antwortete ihm: „Gibt es einen Lehrer ohne Schüler? Hat dein Vater dich nicht einmal Esau genannt und hast Du nicht auf diesen Namen reagiert?“<sup>12</sup>

Auch Lea ist ihrem Mann gewachsen: Sie ist schlagfertig, kennt sich aus in der Bibel und sie begegnet ihrem Mann auf Augenhöhe.

### Beispiel eines zeitgenössischen Midrasch

Midrasch als eine bestimmte Hermeneutik der Textauslegung ist nicht allein auf die Texte, die in der Antike und im frühen Mittelalter entstanden sind, beschränkt, sondern wird auch in der Gegenwart gepflegt. Hier gibt es ein breites Spektrum von Ausleger\*innen aller Strömungen des zeitgenössischen Judentums.

Von der promovierten Judaistin Ellen Frankel stammt das Buch *The Five Books of Miriam. A Woman's Commentary on the Torah* (Die fünf Bücher Miriam. Der Kommentar einer Frau), das 1998 in San Francisco erschien.<sup>13</sup> In diesem Buch geht es nicht darum, die Bibel neu zu schreiben, sondern die Wochenabschnitte unter der Perspektive von Gender zu betrachten. Aus dem Wochenabschnitt greift Frankel jeweils einen oder mehrere Verse heraus. In Anlehnung an den rabbinischen Midrasch, der die Stimmen zahlreicher Ausleger vereint, webt sie einen Teppich unterschiedlicher Perspektiven. So gibt es Töchter, die eine Frage an den Text bzw. die in ihm geschilderte Situation haben. Dann gibt es Rabbiner der Vergangenheit und die Weisen unserer Zeit. Letztere stehen für Wissenschaftler\*innen. Darüber hinaus fügt Frankel auch die Stimmen biblischer Frauen ein. Dabei greift sie nicht auf Zitate aus der Bibel zurück, sondern lässt die biblische Person aus ihrer Imagination heraus sprechen.



Die Tora hat 70 Gesichter. Der Reichtum und die Wahrheit der Schrift offenbaren sich im Reichtum der Auslegungen.



<sup>11</sup> Midrasch Rabba, 645; von der Autorin übersetzt.

<sup>12</sup> Ebd., 645.

<sup>13</sup> Frankel, *The Five Books of Miriam*.

## ELLEN FRANKEL: THE FIVE BOOKS OF MIRIAM. A WOMAN'S COMMENTARY ON THE TORAH [AUSZUG]

Unsere Töchter fragen: Warum läuft es in Bezug auf die Liebe nicht glatt für Jakob?

Die Weisen unserer Zeit lehren: Romantische Liebe ist eine Erfindung der westlichen Kultur, eine moderne Erfindung, wie die Dieselmotoren oder der Füllfederhalter. Traditionelle Kulturen überlassen solch wichtige Entscheidungen nicht dem Zufall oder den wenig stabilen Leidenschaften der Jungen. Diese Dinge werden durch die ältere, weise Generation arrangiert.

Unsere Töchter entgegen uns jedoch: Aber in diesem Wochenabschnitt finden wir jedoch einen Fall von romantischer Liebe – sogar auf den ersten Blick! Denn es steht geschrieben: „Jakob liebte Rahel.“ (Gen 29,18) In der Tat, als Jakob seine Cousine Rahel am Brunnen des Dorfes begegnet, da überfallen ihn die Gefühle so stark, dass er ganz allein den Stein vom Brunnenloch wegrollt. Hätte der Erzähler nicht so einen trockenen Ton, so würden wir diese Szene komisch finden: Entbrannt mit plötzlicher Leidenschaft, entwickelt dieses zarte Muttersöhnchen augenblicklich übermenschliche Kraft, um seine Liebste zu beeindrucken.

Die schlaue Rebekka antwortet: Die Szene soll ironisch sein. Anders als die vorausgegangenen Eheschließungen in unserer Familie – Sara und Abrahams, Isaaks und meine Ehe – war diese Ehe von Anfang an mit einem Fluch belegt. Weil es der Brauch des Ortes verlangte, dass die ältere Tochter vor der jüngeren verheiratet wird, bekam Jakob zwei Frauen, Schwestern, die zu bitteren Rivalinnen um die Liebe ihres Mannes wurden. Hätte Jakob noch unter unserem Einfluss gestanden, dann hätten wir ihn mit Lea verheiratet und hätten so Labans Schwindel und die verhängnisvolle Rivalität verhindert. Aber auf sich allein gestellt, zeigte sich mein armer Sohn als ziemlich ungeschickt in Liebesdingen.

Die Rabbinen klären: Die Tora ächtet später die Heirat eines Mannes mit zwei Frauen, kein Zweifel in Reaktion auf diese unglückliche ménage à trois.

Die Weisen unserer Zeit entgegenen: Nein, dieses Gesetz existierte bereits, als die Tora ediert wurde. Die Geschichte von Lea und Rahel wurde

hier nur eingefügt, um das Gesetz zu rechtfertigen. Lea und Rahel bemerken: „Wie auch immer, niemand konsultierte uns!“

Die Übersetzerin fügt hinzu: Das biblische Gebot lautet: „Eine Frau und ihre Schwester nehme nicht, um ihre Scham aufzudecken, neben ihr zu ihren Lebzeiten, so dass Eifersucht entsteht.“ (Levitikus 18,18)

Unsere Töchter fragen: Warum sind Bilha und Zilpa aus unseren Gebeten und unserer Erinnerung verschwunden? In vielen populären jüdischen Gebeten und Liedern, auch in Echad mi iodea (Eines, wer weiß es?), das die Lesung der Haggada beendet, sprechen wir von den vier Erzmüttern – Sara, Rebekka, Rahel und Lea. Aber gibt es nicht zwei mehr? Bilha und Zilpa sind die Mütter von vier der zwölf Stämme. Es ist einzuräumen, dass diese vier Stämme Dan, Naftali, Gad und Ascher eine nicht so bedeutende Rolle in der israelitischen Geschichte spielen, wie die Stämme Juda, Levi, Ephraim und Benjamin. Aber repräsentieren sie nicht dennoch ein Drittel des Volkes von Israel? Warum sind ihre Mütter abwesend in unseren Gebeten?

Hagar, die Fremde antwortet: Wie ich, so waren diese Frauen nur Konkubinen, Ehefrauen zweiter Klasse. Jedoch, anders als mein Ischmael, der vom Bund ausgeschlossen wurde, erbten Bilhas und Zilpas Söhne den Bund gemeinsam mit ihren Halb-Brüdern. Jedoch hat die jüdische Tradition sie noch schlechter als mich und Ischmael behandelt. Wenigstens wird unsere Geschichte jedes Jahr an Rosch Ha-Schana gelesen, aber die arme Bilha und Zilpa sind vollständig aus dem Gottesdienst verschwunden.

Ester, die Verborgene weint: So viele aus unserem Volk wurden im Laufe der Jahrhunderte verloren! Nicht allein, dass Bilha und Zilpa aus unserer Mitte verschwanden; ebenso verschwanden ihre vier Stämme, die zu den zehn verlorenen Stämmen zählen, die verschwanden, als das nördliche Königreich Israel von den Assyern erobert wurde und die Bevölkerung zerstreut wurde. Aber in den messianischen Zeiten werden sie sich alle gemeinsam mit ihren Brüdern und Schwestern versammeln, und alle sechs Mütter Israels werden jubeln.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> A.a.O., 51f.; von der Autorin übersetzt.

## Was ich als christliche Theologin der jüdischen Bibelauslegung verdanke

### Genauere Lektüre des biblischen Textes und die Wertschätzung des hebräischen Textes

Rabbinische Lektüre liest sehr genau, achtet auf jegliche Details des Textes, seien sie sprachlicher oder inhaltlicher Art. Zahlreiche Midrasch-Texte sind nur in der Auslegung des hebräischen Textes verständlich. Die Lektüre des hebräischen Textes erschließt mir eine andere Text- und Denkwelt, als wenn ich nur die Übersetzung zur Kenntnis nähme. Ich erlebe, dass sich Rabbiner\*innen in der Gegenwart in ihren Auslegungen auf die eine oder andere Weise immer auch auf den hebräischen Text beziehen, einzelne Worte aufgreifen und sich darum bemühen, diese ihrer Gemeinde nahezubringen, selbst wenn kaum jemand aus der Gemeinde diese Sprache versteht.

### Zugang zur Bibel als einem literarischen Werk

In meinem Theologie-Studium in Deutschland lernte ich die historisch-kritische Methode der Biblexegese kennen. Sie bedeutete für mich Befreiung von einem spezifisch religiös geprägten Vorverständnis. Durch die rabbinische Exegese habe ich gelernt, welche Einsichten sich jenseits der historisch-kritischen Methode gewinnen lassen. So hilfreich und wichtig die historisch-kritische Exegese ist, so erhellend sind die Einsichten der traditionellen rabbinischen Auslegung. Hierzu zählt, die Betrachtung der biblischen Gestalten und Bücher als einer – literarischen – Einheit. Dazu zählt auch, den biblischen Text, so wie er ist, als ein Gegenüber zu sehen, der mir auf Augenhöhe begegnet und ich ihm. Im Idealfall gelingt es, mit dem Text in einen Dialog zu treten und zwar mit allen Aspekten meiner Person: mit meinem Wissen, meinen Erfahrungen und meiner Neugier und mit meinen Fragen.

### Auslegung der Bibel als ein Konzert vieler Stimmen zu betrachten (70 Gesichter)

Im Studium der jüdischen Bibelauslegung habe ich gelernt, die historischen und aktuellen Auslegungen als ein Konzert vieler Stimmen zu schätzen. In der Auslegung der Bibel muss am Ende der Diskussion nicht eine einzige und wahr-

re Auslegung stehen. Dies bedeutet nicht Beliebigkeit, eröffnet jedoch einen Diskussionsraum, der Vielfalt und Komplexität zulässt, ja, Freude an der Vielfalt von Deutungen ermöglicht und auf diese Weise den Horizont weitet und den Reichtum der Schrift neu entdecken lässt. ◆

### Literatur

- Eisenberg**-Sasso, Sandy, in: Elyse Goldstein, *The Women's Torah Commentary*, Jewish Lights Publishing, Woodstock 2000
- Gottlieb**-Zornberg, Aviva: *The Beginning of Desire: Reflections on Genesis*, Philadelphia 1995
- Frankel**, Ellen: *The Five Books of Miriam. A Woman's Commentary on the Torah*, San Francisco 1998
- Langer**, Gerhard: *Midrasch*, Tübingen 2016
- Liss**, Hanna: *Jüdische Bibelauslegung*, Tübingen 2020
- Magonet**, Jonathan: *Schöne, Heldinnen, Narren. Von der Erzählkunst der hebräischen Bibel*, Gütersloh 1996.
- Midrasch Rabba**. Genesis II. London, New York 1983 (3)
- Ouaknin** Marc Alain: *Das verbrannte Buch. Den Talmud lesen*, Berlin 1998
- Porton**. Gary: „Defining Midrasch“, in: Jacob Neusner. (Hg.), *The Study of Ancient Judaism*, New York 1981
- Sacks**, Jonathan: *Covenant & Conversation: Genesis: The Book of Beginnings*, London 2009
- Shalev**, Meir: *Der Sündenfall – ein Glücksfall? Alte Geschichten aus der Bibel neu erzählt*, Zürich 1997
- Shalev**, Meir: *Aller Anfang: Die erste Liebe, das erste Lachen, der erste Traum und andere erste Male in der Bibel*, Zürich 2011
- Stemberger**, Günter: *Einleitung in Talmud und Midrasch*, München 2011
- Stemberger**, Günter: *Midrasch. Vom Umgang der Rabbinen mit der Bibel*, München 1989



**PROF. DR. URSULA RUDNICK** ist Beauftragte für Kirche und Judentum im Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers und Studienleiterin des Vereins Begegnung – Christen und Juden Niedersachsen sowie apl. Professorin an der Universität Hannover.

MOUHANAD KHORCHIDE

# Anstöße für eine theologisch-historische Hermeneutik des Korans

In der theologisch-historischen Hermeneutik des Korans geht es um einen theologischen Zugang zum Koran, der den Koran als die Selbstoffenbarung Gottes würdigt.

Diese Offenbarung ereignet sich in der und durch die Geschichte, daher ist die Geschichte des Korans die Geschichte Gottes mit dem Menschen, und daher ist der Koran nicht der Monolog Gottes, sondern Gottes Menschenwort.

Demnach stellt der Koran viel mehr dar als nur eine Mitteilung, einen Brief Gottes an die Menschen. Im Koran teilt Gott sich selbst mit; es ist Gott, der mir im Koran begegnet, allerdings durch die Geschichte und somit durch Kategorien, zu denen der Mensch Zugang hat.

Diese Unterscheidung zwischen der Auffassung des Korans als von Gott mitgeteilte Instruktion/Botschaft auf der einen Seite und seiner Auffassung als die Gegenwart Gottes, der sich selbst im Koran offenbart, ist für die Hermeneutik, die ich hier kurz skizziere, zentral.

## Der Koran als Selbstoffenbarung Gottes

Der Koran charakterisiert Gott als ein Wesen, das in personaler Weise dem Menschen unbedingt zugewandt ist. Diese koranischen Beschreibungen Gottes als der liebende Barmherzige stellen eine Mitteilung über Gott dar. Sie machen Aussagen über Gott, wie er ist und wie er in der Welt handelt. Der Koran als Selbstoffenbarung Gottes bedeutet allerdings, dass sich im Koran nicht nur eine Mitteilung Gottes bzw. der Wille Gottes offenbart, sondern es ist zu-

gleich die Wirklichkeit Gottes selbst, die den eigentlichen Inhalt der Offenbarung darstellt. Der Koran ist daher mehr als nur ein Buch, in dem ich als Muslim lese, wie Gott ist und was Gott mir sagen will, denn der Koran ist ein Ereignis; in ihm ereignet sich die Zuwendung Gottes. Gott selbst wird im Koran gegenwärtig.

Um dies zu verdeutlichen, muss man sich in den Kontext der Offenbarung des Korans im 7. Jahrhundert auf der arabischen Halbinsel hineinversetzen. Wie haben Mohammad und die Erstadressat\*innen den Koran wahrgenommen?

## Der Koran als Gottes Menschenwort

Der Koran wurde bekanntlich nicht auf einmal, sondern sukzessive innerhalb von 23 Jahren (610 bis 622 mekkanische Phase und 622 bis 632 medinensische Phase) in verschiedenen zeitlichen, räumlichen, politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontexten offenbart. Der Koran begleitete die Menschen über diesen Zeitraum unmittelbar und reagierte auf deren Anliegen. Im Bewusstsein der Erstadressat\*innen war der Koran kein abstraktes, von ihrem Leben unabhängiges Buch, das ihnen irgendwelche Lehrsätze vermitteln wollte, sondern eine ständige Präsenz Gottes in ihrem Leben, und zwar als ein bekümmertes, betroffener, sorgender und besorgter Gott. Sie haben nicht im Koran gelesen, wie wir dies heute tun, denn der Koran wurde später und erst nach dem Tod des Propheten Mohammad schriftlich fixiert, wie wir es heute zwischen zwei Buch-

”

Der Koran ist ein Ereignis; in ihm ereignet sich die Zuwendung Gottes. Gott selbst wird im Koran gegenwärtig.

“

deckeln in den Händen halten. Im Bewusstsein der Erstadressat\*innen des Korans war es eigentlich nicht der Koran, der sie begleitet, sondern Gott selbst. Im Koran hat sich ihnen ein mit einer liebenden Barmherzigkeit zugewandter Gott offenbart, der sich allen Menschen zuwendet und sie zur Beziehung mit ihm einlädt. Diese liebende Barmherzigkeit manifestierte sich für die Erstadressat\*innen im begleiteten Klang des Korans, durch den Gottes „Emotionen“ realisierbar wurden. Diese drückten an erster Stelle Gottes Sorge um die Unterdrückten, die Bedürftigen, die Leidenden, aber auch um diejenigen, die „nein“ zur Annahme von Gottes liebender Barmherzigkeit gesagt haben, aus. Der Koran stellte daher für die Erstadressat\*innen die Beziehungszusage Gottes schlechthin dar: „Er liebt sie und sie lieben ihn“ (Q 5:54). Gott lädt den Menschen ein, sein Leben auf ihn hin auszurichten, und sagt ihm zu, ihm in dieser Ausrichtung immer neu entgegenzukommen.

### Der Koran jenseits einer Instruktion

Eine – auch unter Muslim\*innen – verbreitete Vorstellung des Korans bezieht sich primär auf juristische Aspekte; dieser Vorstellung nach ist der Koran primär ein Gesetzbuch, das ein möglichst alle Lebensbereiche der Menschen umfassendes juristisches Schema entwirft. Demnach gehe es im Islam um die Befolgung von klaren Gesetzen, die der Koran explizit aufführt und für alle Zeiten und Orte verbindlich vorschreibt. Dieses Islamverständnis dominiert heute und führt zu einer konfliktträchtigen Situation: Einerseits stehen viele Muslim\*innen vor dem Dilemma, dass sie alle juristischen Regelungen des Korans wortwörtlich ins Hier und Jetzt übertragen wollen, diese sich jedoch nicht mit ihrer Lebenswirklichkeit vereinbaren lassen. Andererseits haben viele Menschen in Europa Angst vor einer Religion, die den Anspruch hat, eigene – zu dem im jeweiligen Nationalstaat geltenden Recht zum Teil in Konkurrenz oder Widerspruch stehende – Gesetze einzuführen.

Wenn wir den Koran auf eine Mitteilung/Instruktion Gottes reduzieren, dann wäre die Aufgabe der Gläubigen heute darauf beschränkt, den Koran als Text zu behandeln, den man auszulegen versucht (philologisch, historisch, literaturwissenschaftlich usw.), um zu verstehen, was Gott uns Menschen an Instruktionen mitteilen will. Es ist dann der Text und nicht Gott, der hier im Mittelpunkt steht. Zugespielt kann man meinen, dass nach diesem Verständnis des Korans



Indem sich der Mensch Gott öffnet und sich als Medium der Verwirklichung von Gottes Liebe und Barmherzigkeit zur Verfügung stellt, verwirklicht er dadurch seine eigene Freiheit. Und das ist genau die Geschichte der Offenbarung des Korans.



Gott im Akt der Auseinandersetzung mit dem Koran keine unmittelbare Rolle mehr spielt, um den Koran zu verstehen. Es geht lediglich um die „Dekodierung“ eines Textes<sup>1</sup> bzw. um die ethische Rekonstruktion seiner Botschaft<sup>2</sup>, Gott habe im Koran alles gesagt, was er uns mitteilen wollte, der Koran ist nun abgeschlossen.

Der Koran als Selbstoffenbarung Gottes bedeutet hingegen, dass ich es im Koran unmittelbar mit Gottes Gegenwart zu tun habe. Der Koran ist demnach nicht lediglich ein Text, der ausgelegt werden will, sondern eine Begegnung mit Gottes Wirklichkeit, die zur Freiheit ruft und als Erfahrung der Freiheit erlebt werden will, so wie Mohammad und die Erstadressat\*innen ihn erlebt haben. Gott ist im Erleben des Korans, vor allem im Akt seiner Rezitation, präsent, sein Zusagewort im Koran, das im Herzen klingt und dieses berührt, will zur Liebe entzünden und macht das Angebot, auch an mich heute, diese Liebe anzunehmen und im gelebten Leben zu verwirklichen.

### Die liebende Barmherzigkeit als hermeneutisches Kriterium

In meiner Auseinandersetzung mit dem Koran als Offenbarung Gottes schließe ich an das neuzeitliche Freiheitsdenken an, um die neuzeitliche Wende zum Subjekt für die Auseinandersetzung mit der islamischen Offenbarung fruchtbar zu machen. In dieser Wende zum Subjekt versteht der Mensch sich als Ausgangspunkt seines Denkens und Handelns. Wahrheit muss für ihn als vernünftig einsichtige Wahrheit expliziert werden. Durch die Einbindung neuzeitlichen Freiheitsdenkens in die theologische Reflexion der islamischen Offenbarung lässt sich die Rede von Offenbarung im Islam vor der Vernunft nachvollziehbar verteidigen, und so macht sich auch die islamische Theologie, gerade in einem nichtislamischen Kontext, kommunikativer.

Freiheit als Bestimmungsmoment der Beziehung zwischen Gott und dem Menschen entspricht der koranischen Kategorie der Barmherzigkeit, die ich im Sinne der syro-aramäischen Deutung des koranischen Wortes für die Beschreibung des Wesen Gottes *ar-raḥmān* (der Liebende) „liebende Barmherzigkeit“ bezeichne, um sie von einer bloß vergebenden Barmherzigkeit abzugrenzen.<sup>3</sup> Mit der liebenden

<sup>1</sup> Vgl. Abu Zaid, Gottes Menschenwort.

<sup>2</sup> Vgl. Rahman: Islam and modernity.

<sup>3</sup> Vgl. Khorchide: Gottes Offenbarung in Menschenwort, 105ff.

Barmherzigkeit ist hier die bedingungslose Zuwendung Gottes dem Menschen gegenüber und seine Entschiedenheit für ihn und somit für seine Freiheit zu verstehen. Im Zentrum der Rede Gottes steht daher die menschliche Freiheit in ihrer ursprünglichen Unbedingtheit. Diese gilt zugleich als Ausweis der bleibenden Ansprechbarkeit des Menschen für und seiner Verwiesenheit auf ein sich offenbarendes Wort.

Die Offenbarung als Freiheitsgeschehen zu denken, löst das Problem einer konstruierten Konkurrenzstellung von göttlicher und menschlicher Freiheit, von göttlichem und menschlichem Willen. Im Geschehen der Liebe als freiem Entgegenkommen bleibt und wird die andere Freiheit anerkannt; der Mensch wird darüber hinaus ermutigt, sich aus dieser zuvorkommenden Liebe heraus selbst neu zu bestimmen.<sup>4</sup> Weil sich also Freiheit durch die Bejahung anderer Freiheiten verwirklicht, herrscht kein Konkurrenzverhältnis zwischen göttlicher und menschlicher Freiheit und somit keine gegenseitige Begrenzung oder gar Negation, sondern ein komplementäres Verhältnis. Freiheit als zum Wesen Gottes gehörend bedeutet, dass Gott von seinem Wesen her sich selbst dazu bestimmt hat, Freiheit zu schenken. Ausgestattet mit dieser Freiheit ist es dem Menschen in seinem Wesen gegeben, sich als diese Freiheit selbst zu realisieren.

Wenn der Koran das Ziel göttlichen Schöpfungshandelns als Suche nach Mitliebenden bestimmt hat, dann ist damit Freiheit bereits mitgedacht. Und so ist die Geschichte Gottes mit uns Menschen – und damit eng verbunden sein Selbstoffenbarungsgeschehen – notwendigerweise eine Freiheitsgeschichte und ein Freiheitsgeschehen, denn Liebe setzt wirkliche Freiheit voraus, Freiheit ist das Gesetz der Liebe.

Siegel der Freiheit ist nach koranischem Zeugnis die Bestimmung des Menschen zum Kalifen (Stellvertreter Gottes, Statthalter) im Sinne eines Mediums der Verwirklichung von Gottes Intention nach Liebe und Barmherzigkeit. Um die Freiheit des Menschen zu schützen, greift Gott nämlich in die Welt nur auf eine Weise ein, die diese Freiheit des Menschen

nicht beeinträchtigt und daher hauptsächlich durch den Menschen selbst, der sich in Freiheit für die Freisetzung von Freiheit, also für die Liebe, einsetzt. Es ist nicht Gott, der unmittelbar in die Welt eingreift, um Hungersnot zu beseitigen bzw. Kriege oder das Böse zu verhindern, sondern wir Menschen sind die „Hände“ Gottes, um dies zu verwirklichen, wenn wir uns in Freiheit zur Verfügung stellen.



*„Der Koran ist nicht lediglich ein Text, der ausgelegt werden will, sondern eine Begegnung mit Gottes Wirklichkeit, die zur Freiheit ruft und als Erfahrung der Freiheit erlebt werden will.“*

*Foto: Gläubige lesen in einer Berliner Moschee im Koran  
© Maurizio Gambarini/  
picture alliance/dpa*

Der Mensch hat somit eine verantwortliche Teilhabe an Gottes schöpferischem Wirken. Seine Freiheit entspricht sich selbst nur dann, wenn sie sich von Gott beanspruchen lässt bzw. dass sie in der Ablehnung Gottes dem widerspricht, „was sie selbst will, wenn sie tut, was sie – sich selber und anderer Freiheit verpflichtet – tun soll“.<sup>5</sup> Indem sich der Mensch Gott öffnet und sich als Medium der Verwirklichung von Gottes Liebe und Barmherzigkeit zur Verfügung stellt, verwirklicht er dadurch seine eigene Freiheit.

Und das ist genau die Geschichte der Offenbarung des Korans. Sie ist eine Geschichte, deren Hauptakteure Gott und Mensch sind. In ihr vergegenwärtigt sich Gott in menschlichen Kategorien und somit ist der Koran die Offenbarung Gottes in Menschenwort. Denn die Offenbarung Gottes als Freiheitsgeschehen will die Adressat\*innen des Korans zur Freiheit ermutigen und keinesfalls aus ihnen unbeteiligte Emp-

<sup>5</sup> Pröpper, Freiheit als philosophisches Prinzip, 35, sieht das Subjekt ein, dass es in der geschuldeten Anerkennung Gottes sich selbst entspricht, so ist auch seine autonome Würde bestätigt; vgl. Platzbecker, Religiöse Bildung als Freiheitsgeschehen, 107f.

<sup>4</sup> Vgl. Jansen, Wenn Freiheit wirklich wird, 176.

fänger und somit lediglich Objekte von Gottes Barmherzigkeit machen. Zugleich bezeugt der Koran das Risiko, das Gott eingeht, seine Beziehung zu den Menschen als Freiheitsbeziehung zu bestimmen und daher dem Menschen Freiheit zu schenken. Sehr oft hat der Mensch die ihm geschenkte Freiheit missbraucht und so auch für andere nachhaltig verstellt. Er tut dies auch heute noch.

Daher zeichnet der Koran keine heile Welt ohne Leid, Krieg und Egoismus, sondern beschreibt diese Defizite, die meist aus dem Missbrauch menschlicher Freiheit und somit der Zurückweisung von Freiheit resultieren. Er will, vor allem durch seinen ergreifenden und bewegenden Klang, die Erstadressat\*innen wie auch die heutigen Rezipient\*innen des Korans dazu ermutigen, durch ihr eigenes Handeln und durch ihren Einsatz in der Welt ein Medium der Verwirklichung göttlicher liebender Barmherzigkeit zu sein, um dadurch sich selbst und seiner eigenen Freiheit zu entsprechen. Durch den Klang des Korans geschieht Gottes Selbstoffenbarung in jedem Akt der Rezitation und des Hörens des Korans.

## Zwei Schritte einer theologischen Koranhermeneutik

Dieses Verständnis einer dialogischen kommunikativen Offenbarung hat aber entscheidende Konsequenzen für die Frage nach einem theologisch-hermeneutischen Zugang zum Koran heute. Denn auch diese Hermeneutik kann nur dialogisch geschehen, und sie selbst bedeutet eine Aktualisierung des Offenbarungsgeschehens. Sie deckt nicht nur die Barmherzigkeit Gottes in der Geschichte des Korans und ihrem Zeugnis bzw. dem Zeugnis ihrer Zurückweisung auf, sondern zeigt Wege der Erfahrbarmachung von Gottes liebender Barmherzigkeit im Koran sowie durch ihn – damals und heute.

Es geht nicht darum, den endgültigen Deutungssinn jedes koranischen Verses bzw. jeder koranischen Sure auszuarbeiten, um dann zu meinen, den Koran endgültig richtig verstanden zu haben. Es geht auch nicht um *die eine* richtige Auslegung des Korans, denn diese gibt es nicht. Der Koran ist die Vergegenwärtigung Gottes liebender Barmherzigkeit, und darum geht es in dieser historisch-theologischen Hermeneutik. Es handelt sich also um zwei aufeinander aufbauende Schritte:

Im ersten Schritt geht es darum, das Zeugnis der liebenden Barmherzigkeit Gottes in der Geschichte seiner Offenbarung (610-632) aufzu-

decken, danach zu fragen, wo sie konkret Wirklichkeit wird. Wo hat die Begegnung mit dem Koran die Erstrezipient\*innen zur Liebe entzündet? Welchen Wandel der Geschichte der Erstrezipient\*innen in Richtung der Freisetzung von Freiheit und somit der Entfaltung von liebender Barmherzigkeit hat die Begegnung mit dem Koran angestoßen?

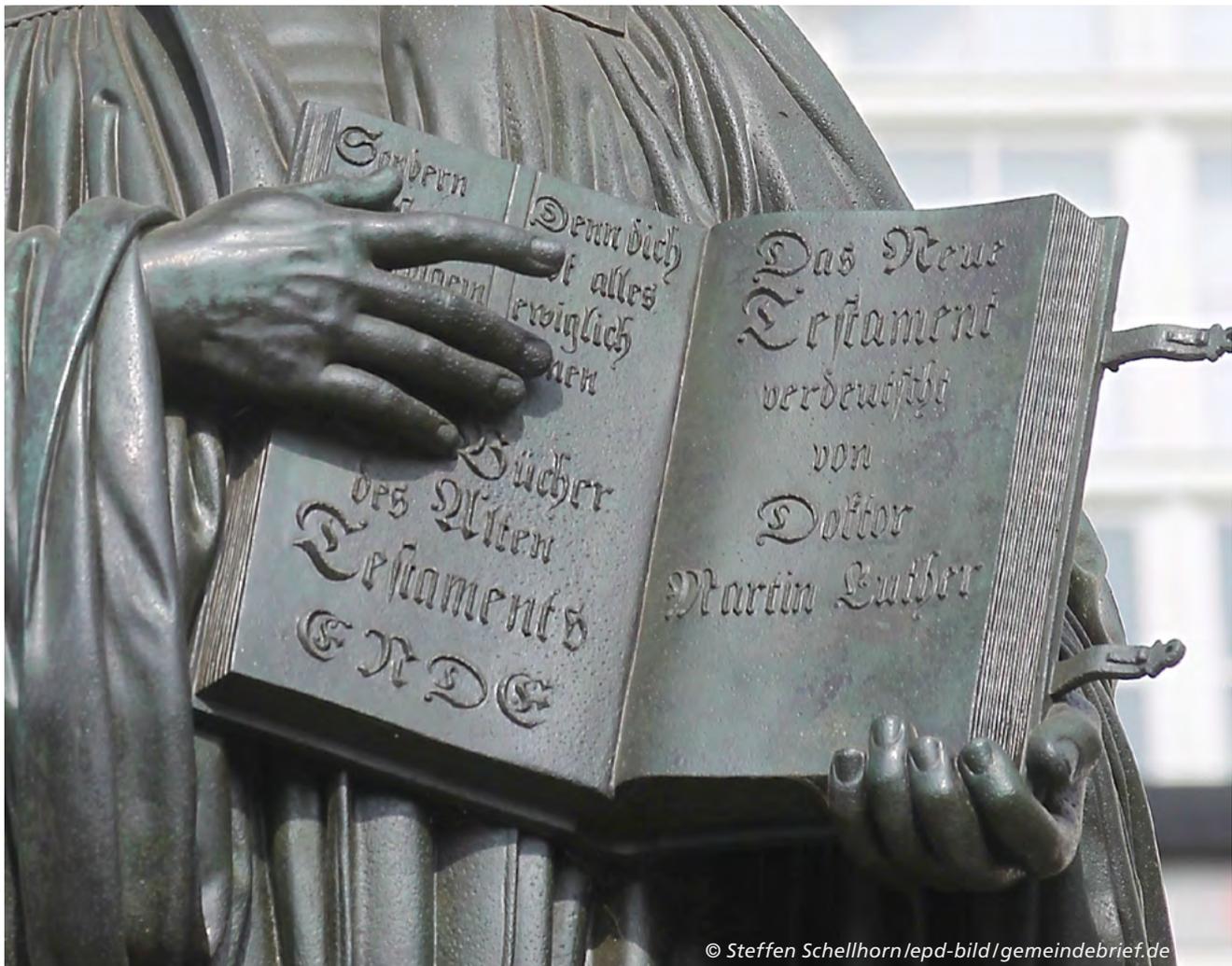
In einem zweiten Schritt geht es darum, die heutigen Rezipient\*innen des Korans für die Begegnung mit dem Koran als Begegnung mit der liebenden Barmherzigkeit Gottes zu sensibilisieren. Auf diese Weise soll ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, die liebende Barmherzigkeit Gottes in dieser Begegnung für sich neu zu entdecken, um sie dann in das eigene Leben zu tragen und zu einer erfahrbaren Wirklichkeit zu machen. Damit bleibt der Koran auch für seine heutigen Rezipient\*innen als Ereignis der Begegnung mit Gottes liebender Barmherzigkeit lebendig. Da der Koran weniger über Lehrsätze und juristische Regelungen informieren, sondern zur Liebe entzünden will, macht er aus seinen Rezipient\*innen keine Objekte der Hörigkeit. Sie sind immer zugleich die Subjekte des Korans, die sich mit ihrer Lebenswirklichkeit in eine offene Kommunikation mit dem barmherzigen Gott einbringen, um die Frage an sich zu stellen, wie sie die Liebe, die sich in ihnen durch die Begegnung mit dem Koran entzündete, in ihrem jeweiligen Lebensentwurf verwirklichen können. Wenn der Mensch diese Einladung zur Liebe und Barmherzigkeit annimmt und sie in sein Leben durch sein Handeln verwirklicht, dann schreibt er Gottes Offenbarung fort. ◆

## Literatur

- Abu Zaid**, Nasr Hamid: Gottes Menschenwort. Für ein humanistisches Verständnis des Koran, Freiburg 2009
- Rahman**, Fazlur: Islam and modernity, Chicago 1982
- Khorchide**, Mouhanad: Gottes Offenbarung in Menschenwort. Der Koran im Licht der Barmherzigkeit, Freiburg i. Br. 2018
- Jansen**, Helmut: Wenn Freiheit wirklich wird. Erlebnispädagogische Jugendpastoral in kritischer Sichtung, Münster 2007
- Pröpfer**, Thomas: Erlösungsglaube und Freiheitsgeschichte. Eine Skizze zur Soteriologie, München 1991
- Pröpfer**, Thomas: Freiheit als philosophisches Prinzip theologischer Hermeneutik, in: BIJDR. 59, 1998: 20-40
- Platzbecker**, Paul: Religiöse Bildung als Freiheitsgeschehen. Konturen einer religionspädagogischen Grundlagentheorie, Freiburg i. Br. 2013



**PROF. DR. MOUHANAD KHORCHIDE** ist Professor für Islamische Religionspädagogik am Zentrum für Religiöse Studien und Leiter des Zentrums für Islamische Theologie an der Universität Münster.



JENS HERZER UND MICHAELA VEIT-ENGELMANN

## Falsch – und doch wahr?

Zum Umgang mit umstrittenen Verfasserangaben im Neuen Testament

### Heilige Schriften – Anspruch und Wirklichkeit

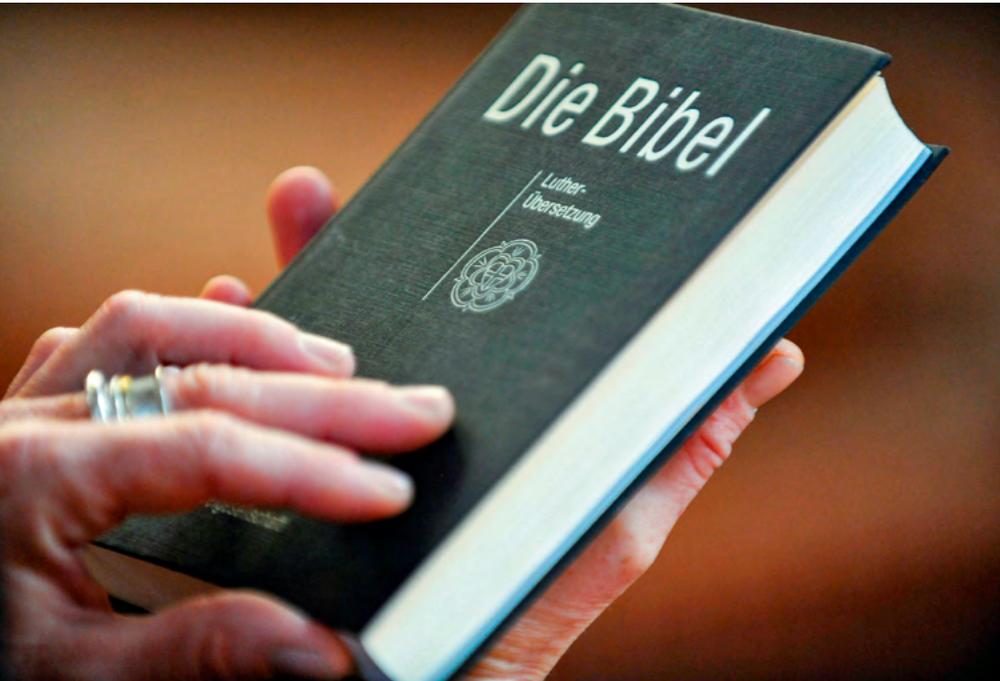
Unter einem fremden Namen zu schreiben, war und ist in der Literatur und im Journalismus nicht selten. Wer sich unter einem autoritären Regime kritisch äußern will, benutzt aus Furcht vor Sanktionen lieber nicht den eigenen Namen. Manche vermuten etwa, dass zum Beispiel „William Shakespeare“ das Pseudonym eines ande-

ren Schriftstellers sei. Auch haben Frauen bis in die Neuzeit oft unter der Benutzung eines männlichen Namens geschrieben, weil ihre Werke sonst nicht anerkannt worden wären.

Bereits in der Antike war dieses Phänomen der Pseudepigraphie (griechisch: „falsche Zuschreibung“) verbreitet. Die Motive für das Schreiben unter einem falschen Namen waren durchaus unterschiedlich: Die Palette reicht vom einfachen, oft erfundenen, schriftstelle-

rischen Pseudonym mit einer gewissen literarischen Programmatik über die Zuschreibung an eine vom unerkannt bleibenden Autor verehrte Person (z.B. einen großen Philosophen) bis hin zur Fälschung aus ideologischen Motiven (z.B. die so genannte Konstantinische Schenkungsurkunde).<sup>1</sup> In der von der griechischen Welt beeinflussten jüdischen Literatur

sind. Lange galt als unstrittig, dass eine Schrift, die Aufnahme in diesen Kanon gefunden hatte, „echt“ sein müsse. Denn wenn diese Echtheit nicht als gesichert gelten könne, stünde, so hieß es, die Glaubwürdigkeit der gesamten Heiligen Schrift auf dem Spiel. Frei nach dem Motto: Wo Paulus draufsteht, muss auch Paulus drin sein!



© Jens Schulze, EMA

waren zudem die Zuschreibungen literarischer Werke an große mythologische Gestalten der Vergangenheit beliebt und boten sich gelegentlich auch geradezu an: So war König Salomo berühmt für seine Weisheit, deshalb wurden ihm zahlreiche Weisheitsschriften zugeordnet, und der Harfe spielende König David konnte zum Psalmendichter schlechthin werden. Der in den Himmel aufgefahrene Prophet Elia musste sich einfach in einer Elia-Apokalypse äußern, der große Gesetzgeber Mose in der Apokalypse des Mose. Diese Liste ließe sich noch lange fortsetzen.

Problematisch wird das Phänomen der falschen Zuschreibung dort, wo die Echtheit einer Schrift zum entscheidenden Kriterium für die Anerkennung ihrer Autorität und ihres Wahrheitsanspruchs wird. Das ist bei den Texten der Fall, die Teil des biblischen und hier besonders des neutestamentlichen<sup>2</sup> Kanons geworden

## Falsche Verfasserangaben im Neuen Testament

Es war der Theologe Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, der 1807 als erster überhaupt aufgrund wissenschaftlicher Beobachtungen die Echtheit einer neutestamentlichen Schrift infrage stellte. Ihm gelang aufgrund sprachlicher Untersuchungen der Nachweis, dass der 1. Timotheusbrief, der von Paulus selbst verfasst sein will, aus der Feder eines Autors stammt, der erst einige Jahrzehnte nach dem Tod des Apostels lebte.<sup>3</sup> Schleiermachers Erkenntnis darf zwei Jahrhunderte später als Konsens der neutestamentlichen Wissenschaft gelten; doch sie war nur der Anfang.

Inzwischen stehen weitere Briefe des Apostels Paulus und andere Schreiben des Neuen Testaments auf dem Prüfstand. Heute geht man davon aus, dass sechs der 13 Briefe<sup>4</sup>, die sich im

Neuen Testament unter dem Namen des Apostels finden, nicht von Paulus selbst stammen. So tragen der Kolosserbrief, der Epheserbrief, der 2. Thessalonicherbrief, der 2. Timotheusbrief und der Titusbrief zwar seinen Namen als Absender, sind aber, so die Meinung vieler Wissenschaftler\*innen, nicht von ihm selbst verfasst, sondern von seinen Schülern. Diese hätten solche Schriften unter dem Namen ihres Vorbilds veröffentlicht, um klärend in die eigene Zeit hineinzusprechen und auf diese Weise

Traditionsliteratur zu sprechen ist, während die Zuschreibung eines Textes zu einem einzelnen namentlich genannten Autor eher im Neuen Testament eine Rolle spielt.

<sup>3</sup> Vgl. Schleiermacher, Ueber den sogenannten ersten Brief des Paulos an den Timotheos. Berlin 1807.

<sup>4</sup> Zu diesem sogenannten *Corpus Paulinum* gehören: Röm, 1/2Kor, Gal, Eph, Phil, Kol, 1/2Thess, 1/2Tim, Tit, Phlm. Der Hebräerbrief wurde in der Tradition zwar oft als Paulusbrief gezählt (das wäre dann Nr. 14), doch sagt er selbst nicht, dass er von Paulus verfasst sein will. Darauf geschlossen hat man vielmehr deshalb, weil in Hebr 13,23 von einem „Bruder Timotheus“ die Rede ist, worin man eine Anspielung auf den engen Paulusmitarbeiter Timotheus sah.

<sup>1</sup> Vgl. dazu Janßen, Antike (Selbst-)Aussagen, 125-179.

<sup>2</sup> Die Sachlage stellt sich in Bezug auf die Texte des Alten Testaments etwas anders dar, weil dort eher von

mit der Autorität des Paulus das zu sagen, was dringend habe gesagt werden müssen.<sup>5</sup>

Allerdings muss man sich klarmachen: Eine solche falsche Zuschreibung geschah nicht aus Versehen! Wer von sich behauptet, Paulus zu sein, obwohl er es nicht ist, der maß sich eine Autorität an, die er nicht hat, und spricht in einem Namen, der nicht der eigene ist. Schon in der frühen Kirche hat man daher zu unterscheiden gewusst zwischen „echten“ und „gefälschten“ Schriften – und Schriften, deren Fälschung man erkannt hatte, gar nicht erst, so zeigen es antike Kanonverzeichnisse, in den biblischen Kanon aufgenommen.

Und auch wenn gelegentlich behauptet wird, dass in der Antike noch nicht das Urheberrecht der Neuzeit gegolten habe und man deshalb nicht moderne Maßstäbe an alte Texte anlegen dürfe, so wissen wir doch: Auch vor knapp 2000 Jahren galt Pseudepigraphie nicht als Kavaliersdelikt. Wer Texte fälschte, konnte dafür aus der christlichen Gemeinde ausgeschlossen werden. So berichtet der Kirchenvater Tertullian von Karthago, dass Verfasser der apokryphen „Paulus- und Theklaakten“, ein Priester, aufgrund seiner Fälschung dieses Textes seines Amtes enthoben wurde. Dabei habe ihm auch die Behauptung nicht geholfen, dies „aus Liebe zu Paulus getan“ zu haben.<sup>6</sup> Selbst die positive und uneigennützig Absicht hinter der Täuschung schützte also vor Sanktionen nicht.

### „Worauf soll der Glaube ruhn?“

Dann aber muss umso dringlicher gefragt werden: Wie soll man mit solchen neutestamentlichen Texten umgehen, die deshalb Teil des Kanons sind, weil man sie damals für „echt“ hielt, von denen man aber inzwischen weiß, dass sie es nicht sind?<sup>7</sup> Darf man sich einen Namen „lei-

hen“, um eigene Äußerungen unter fremde Autorität zu stellen? Was bedeutet das für unseren Umgang mit der Bibel als Heiliger Schrift und Dokument unseres Glaubens? „Wenn das Wort nicht mehr soll gelten, worauf soll der Glaube ruhn“ (EG 198,1), so lautet die Zeile eines Liedes aus dem evangelischen Gesangbuch, die das Problem auf den Punkt bringt. Denn zweifellos ist die Bibel – verstanden als Wort Gottes – die Grundlage des Glaubens und damit das, worauf er „ruht“. Steht daher mit der Einsicht in die falsche Verfasserangabe einer neutestamentlichen Schrift nicht deren Glaubwürdigkeit, ja mehr noch: die Wahrheit des Glaubens auf dem Spiel?

### Falsch – und doch wahr?

Um die Frage nach der Einschätzung mit einem fremden Namen versehener Texte im Neuen Testament fundiert beantworten zu können, muss man zwischen verschiedenen Formen von Pseudepigraphie unterscheiden.

Auch aus heutiger Sicht unproblematisch sind solche Texte, denen eine (falsche) Autorität lediglich von außen zugeschrieben wird. Prominente Beispiele dafür sind die fünf Bücher Mose oder die drei synoptischen Evangelien. Diese Texte erheben selbst gar nicht den Anspruch, von Mose, Matthäus, Markus oder Lukas geschrieben zu sein; diese Autorenangaben wurden vielmehr später ergänzt. Eine Täuschungsabsicht, die diese Zuschreibung als problematisch erscheinen ließe, liegt daher nicht vor.

Schwieriger ist der Umgang mit jenen Arten von *pseudepigraphischen* Schriften, die sich selbst einen berühmten Namen leihen, um ihr Anliegen zur Geltung zu bringen. Doch ist auch hier zwischen zwei verschiedenen Formen von Pseudepigraphen zu unterscheiden. Denn einige Schreiben verwenden nur einen fremden Namen im Sinne einer literarischen Programmatik, andere hingegen versuchen ganz bewusst, durch persönliche Notizen und bestimmte Stilelemente möglichst echt zu wirken. Man kommt nicht umhin festzustellen: Zumindest bei letzteren Schreiben sollen die Leser\*innen bewusst getäuscht werden, indem die vermeint-

entschied, sondern daneben auch der Gebrauch in den Gemeinden und die Übereinstimmung mit der allgemeingültigen christlichen Lehre eine Rolle spielten. Doch darf das nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Apostolizität und Autorität einer Schrift wesentlich eben auch über ihre Autorschaft bestimmt wurde.

”

Heute geht man davon aus, dass sechs der 13 Briefe, die sich im Neuen Testament unter dem Namen des Apostels finden, nicht von Paulus selbst stammen.

“

<sup>5</sup> Auch die sieben sogenannten katholischen Briefe, die von Petrus, Jakobus, Johannes und Judas verfasst sein wollen, gelten heute weithin als Pseudepigraphen, stammen also ebenfalls nicht von den historischen Personen, deren Namen sie tragen.

<sup>6</sup> Tertullian schreibt: „Wenn man die Schriften, welche fälschlicherweise für Schriften des Paulus gehalten werden, und das Beispiel der Thekla zugunsten der Statthaftigkeit des Lehrens und Taufens durch Frauen anführt, so mögen sie wissen, dass jener Priester in Asien, welcher die genannte Schrift gefertigt hat und so den Ruhm des Paulus gleichsam durch seinen eigenen vervollständigte, seiner Stelle enthoben worden ist, nachdem er überführt war und gestanden hatte es aus Liebe zu Paulus getan zu haben.“ (Über die Taufe 17).

<sup>7</sup> Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass in der Alten Kirche nicht nur die Verfasserschaft über die Erhebung einer Schrift in kanonischen Rang



Es kann kaum die Lösung sein, einzelne Schriften nachträglich in ihrer Bedeutung zu degradieren. Sie sind vielen Menschen theologische Heimat und geistliche Nahrung geworden – und damit Teil dessen, worauf der Glaube ruht.



liche Verfasserschaft durch Echtheitsbeglaubigungen, angeblich eigenhändige Unterschrift, persönliche Notizen und dergleichen untermauert wird.

Anhand der beiden Briefe an Timotheus lässt sich diese Unterscheidung anschaulich machen. Der Autor des 1. Timotheusbriefes beispielsweise versteht sich als Schüler des Paulus. Er sieht dessen Lehre durch abweichende Traditionen gefährdet und verwendet den Namen seines Vorbilds, um mit einem Schreiben dagegenzuhalten. Und so schreibt er zwar im Namen des Paulus und macht auch Anleihen bei anderen Paulusbriefen, doch bemüht er sich darüber hinaus nicht, sich einen „echt paulinischen“ Anstrich zu geben. Anklänge an Person und Biografie des Paulus sucht man über dessen Namen hinaus vergeblich. Damit bestehen in dieser Machart des Briefes Analogien zur Abfassung von Schriften in Philosophenschulen unter dem Namen der Lehrautorität (etwa des Platon oder Sokrates); der Autor braucht keine täuschenden Elemente, um die vermeintliche Autorschaft zu unterstreichen. Man spricht hierbei auch von einer *offenen Pseudepigraphie*; die Zuschreibung beruht auf einem akzeptierten Konsens der Gruppe, in der und für die diese Schrift geschrieben ist.<sup>8</sup> Ein Verfahren, das in der Antike durchaus als legitim galt.

Dies sieht beim 2. Timotheusbrief ganz anders aus. Dieser Brief enthält unverhältnismäßig viele persönliche Informationen und historische Angaben. So wird der Eindruck erweckt, der Verfasser Paulus befinde sich im Gefängnis (vgl. 2Tim 1,6), leide an seinen Haftbedingungen (2Tim 4,6–8) und seiner Einsamkeit und sei doch eingebunden in ein umfangreiches Netzwerk an Mitarbeitern (2Tim 4,9–18). Mit erheblichem Aufwand wird also die paulinische Autorschaft suggeriert und eine authentische Abfassungssituation konstruiert. Auch dieser Brief gilt vielen Wissenschaftler\*innen als Brief eines Paulusschülers, doch ist sein Charakter ein ganz anderer als der des 1. Timotheusbriefes.<sup>9</sup>

Auch der 2. Thessalonicherbrief kann als pseudepigraphischer Brief nur als bewusste Fälschung bezeichnet werden. Zum einen wird die

Echtheit durch eine eigenhändige Unterschrift des Paulus fingiert (2Thess 3,17); zum anderen suggeriert der Brief auf erstaunliche Weise, der 1. Thessalonicherbrief – dem weitgehenden Konsens der Wissenschaft nach ein Schreiben, das tatsächlich von Paulus selbst stammt – sei eine Brieffälschung. Doch der Autor des 2. Thessalonicherbriefes warnt: „Lasst euch nicht so schnell aus der Fassung bringen und in Schrecken jagen, wenn in einem prophetischen Wort oder einer Rede oder in einem Brief, der angeblich von uns stammt, behauptet wird, der Tag des Herrn sei schon da“ (2Thess 2,2). Dies könne, so die verbreitete Deutung, nur gegen jene Naherwartung gerichtet sein, wie sie Paulus in 1Thess 4,13–18; 5,1–11 zum Ausdruck bringe. Hier wolle also ein Paulusschüler eine Position des Paulus selbst korrigieren und bediene sich dazu seines Namens. Das wäre, wenn diese Annahme zutrifft, durchaus dreist zu nennen.

Schreiben wie der 2. Timotheusbrief, der 2. Thessalonicherbrief oder auch der Kolosserbrief und der Titusbrief können deshalb nicht mehr als offene Pseudepigraphie verstanden werden, sondern hier handelt es sich um Schriften mit Täuschungsabsicht. Dann aber muss man sich in der Tat fragen: Wie soll man mit ihnen umgehen, wenn sie nicht von Paulus selbst stammen und die persönlichen Angaben frei erfunden sind? Immer wieder wird daher auch ganz grundsätzlich behauptet, solche Schriften könnten gar nicht gefälscht sein. Man beruft sich dafür auf den hohen moralischen Anspruch des christlichen Wahrheitsethos und verweist gelegentlich auf die Geistgewirktheit der Kanongrenzen: In der Bibel als Heiliger Schrift könne es keine Fälschung und also auch keine Pseudepigraphie geben. Doch ist das ein problematisches Argument, weil es, verkürzt gesagt, darauf basiert, dass nicht sein kann, was nicht sein darf – und zudem alle wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Entstehung biblischer Schriften beiseite wischt.

### Ein „Schatz in irdenen Gefäßen“

Es bleibt deshalb nur, für jede einzelne biblische Schrift genau hinzuschauen. Die Frage nach dem heutigen Umgang mit falschen Verfasserangaben kann nicht pauschal beantwortet werden. Weder kann man grundsätzlich sagen, dass Pseudepigraphie im Neuen Testament aus moralischen Gründen nicht denkbar sei, noch kann man behaupten, dies sei in der Antike ein unproblematisches literarisches Verfahren gewesen – und sowieso ein probates, wenn nicht

<sup>8</sup> Ein weiteres Beispiel dafür ist der sogenannte Epheserbrief, der eigentlich kein Brief ist, sondern eine hirtenbriefähnliche Zusammenfassung theologischer Positionen des Paulus; der Briefschreiber lehnt sich dabei eng an die Vorlage des Kolosserbriefes an. Auch hier ist der offene Traditionskontext klar erkennbar, persönliche Notizen und Echtheitstäuschungen fehlen, vgl. dazu Herzer, *Fiktion oder Täuschung?* 489–536, bes. 522.533.

<sup>9</sup> Vgl. dazu Engelmann, *Unzertrennliche Drillinge?* Berlin u.a. 2012.

gar das einzig mögliche Mittel, um in nachapostolischer Zeit die Autorität der Apostel zu beanspruchen. Weder das eine noch das andere ist überzeugend. Grundsätzlich muss jede neutestamentliche Schrift für sich beurteilt und bewertet werden. Inzwischen mehren sich die ernstzunehmenden Stimmen innerhalb der neutestamentlichen Wissenschaft, die für die Echtheit *einiger* dieser vermeintlich pseudepigraphischen Schreiben mit guten Gründen eintreten.<sup>10</sup>

Auch wenn manches nicht sicher entschieden werden kann – es wäre gänzlich unangemessen, eine Schrift dann, wenn die Verfasserzuschreibung als unzutreffend erkannt wird oder sie gar als Fälschung gelten muss, aus dem biblischen Kanon auszuschließen. Es kann kaum die Lösung sein, einer literarischen Bilderstürmerei gleich, einzelne Schriften nachträglich in ihrer Bedeutung zu degradieren. Seit fast 2000 Jahren sind sie vielen Menschen theologische Heimat und geistliche Nahrung geworden – und damit unabhängig von ihrer Autorschaft Teil dessen, „worauf der Glaube ruht“.

Die Pseudepigraphen erinnern bis heute daran, dass schon in der frühen Kirche eine vermeintlich gute Sache gelegentlich durch (aus heutiger Sicht) problematische Mittel durchgesetzt werden sollte. Auf diese Weise werden sie uns als Leser\*innen zur Mahnung, weil sie zeigen, wie leicht man im Eifer des Gefechts über das Ziel hinausschießen kann. Vielleicht hilft hier das anschauliche Bild des Paulus vom „Schatz in irdenen Gefäßen“ (2Kor 4,7); dazu gehört wohl auch die vermeintliche Unzulänglichkeit der literarischen Form biblischer Schriften.

Schließlich zeigen uns diese Briefe, wie man bereits in der Alten Kirche um die Überlieferung der vorliegenden Tradition und um die Bewahrung des theologischen Erbes der ersten Generation rang und wie schwer es fallen musste, die oft chaotisch anmutenden Anfänge der Christenheit in ein theologisches Gerüst und die geordneten Strukturen einer späteren Zeit zu überführen. Gerade darin enthalten auch diese Schreiben eine Fülle an Wahrheiten, denen es nachzuspüren gilt. ◆



„Es bleibt nur, für jede einzelne biblische Schrift genau hinzuschauen.“

© Jens Schulze / EMA

## Literatur

**Engelmann, Michaela:** Unzertrennliche Drillinge? Motivsemantische Untersuchungen zum literarischen Verhältnis der Pastoralbriefe, Berlin u.a. 2012

**Herzer, Jens:** Fiktion oder Täuschung? Zur Diskussion über die Pseudepigraphie der Pastoralbriefe, in: Frey, Jörg / Herzer, Jens u.a. (Hg.): Pseudepigraphie und Verfasserfiktion in frühchristlichen Briefen. Pseudepigraphy and Author Fiction in Early Christian Letters. Unter Mitarbeit von Michaela Engelmann, WUNT 246, Tübingen 2009, 489-536

**Herzer, Jens:** Zwischen Wahrheit und Mythos, in: ders., Die Pastoralbriefe und das Vermächtnis des Paulus. Studien zu den Briefen an Timotheus und Titus, J. Quenstedt (Hg.), WUNT 476, Tübingen 2022, 77-97

**Janßen, Martina:** Antike (Selbst-)Aussagen über Beweggründe zur Pseudepigraphie, in: Pseudepigraphie und Verfasserfiktion in frühchristlichen Briefen. Pseudepigraphy and Author Fiction in Early Christian Letters, Jörg Frey, Jens Herzer u.a., unter Mitarbeit von Michaela Engelmann, WUNT 246, Tübingen 2009, 125-179

**Janßen, Martina:** Art. Pseudepigraphie, in: WiBiLex – Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet, [www.bibelwissenschaft.de/stichwort/53905](http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/53905)

**Niebuhr, Karl-Wilhelm:** A New Perspective on James? Neuere Forschungen zum Jakobusbrief, in: ThLZ 129 (2004), 1019-1044

**Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst:** Ueber den sogenannten ersten Brief des Paulos an den Timotheos. Ein kritisches Sendschreiben an J. C. Gass, Berlin 1807



### PROF. DR. JENS

**HERZER** ist Professor für Neues Testament an der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig.

### DR. MICHAELA VEIT-ENGELMANN

ist Neutestamentlerin und Dozentin für den Bereich Berufsbildende Schulen am RPI Loccum.

<sup>10</sup> Vgl. etwa für 2Tim und Tit: Herzer, Zwischen Wahrheit und Mythos, 77-97; für den Jak z.B.: Niebuhr, A New Perspective on James?, 1019-1044.

THOMAS NAUMANN

# Hagar und Ismael in der Abrahamerzählung

Interessante biblische Nebenfiguren

Das Verständnis von Texten in Heiligen Schriften ist zunächst grundsätzlich mehrfach vor Veränderungen geschützt. Dafür sorgt nicht in erster Linie der kanonische Text selbst, obwohl dieser nicht mehr verändert, sondern nur noch ausgelegt wird. Es sind vor allem die in der religiösen Tradition etablierten Interpretationen, wie sie sich in klassischen Werken finden und in populären Medien, Auslegungen, Predigten, Kinderbibeln, Religionsunterricht u.a. verbreitet und so befestigt werden. Dennoch können sich diese etablierten Sichtweisen mit den Zeiten ändern, weil im *hermeneutischen Prozess eine Horizontverschmelzung* (H. G. Gadamer) stattfindet, bei der die Erfahrungswelten von Auslegern und die Welten der Texte zu neuen „Symbiosen“ verschmelzen. So können bislang wenig beachtete Textbestandteile neue Wichtigkeit bekommen oder vertraute Texte in ganz anderem Licht wahrgenommen werden. Dies muss nicht gegen den überlieferten Text geschehen, sondern kann von diesem geradezu gefordert werden. Das macht Bibelauslegung so ungeschlossen und spannend.

Ich möchte davon am Beispiel von Hagar und Ismael in der Abrahamgeschichte berichten. In meinen Kinderbibeln der 1960er-Jahre wurde deren Geschichte einfach weggelassen. Abraham und Sara hatten nur ein Kind, das Gott Abraham unterm Sternenzelt versprochen und Sara durch eine wunderbare Geburt geschenkt wurde. Dieses Kind der Verheißung wurde zum Ahnvater Israels. Als ich dann selbst in der Vollbibel las, erfuhr ich, dass Isaak einen älteren

Bruder Ismael hatte, Abrahams erstgeborenen Sohn mit der Sklavin Hagar. Diese Hagar wird zweimal in der Wüste von Gott gerettet; einmal, als sie die Gewalt in Abrahams Haus nicht mehr ausgehalten hat und deshalb schwanger in die Wüste geflohen ist (Gen 16); ein anderes Mal, als sie mit ihrem Sohn Ismael vertrieben worden ist (Gen 21). In keinem anderen biblischen Text wird die Not von Flucht und Vertreibung an Einzelschicksalen einprägsamer sichtbar gemacht. Und dann las ich, dass fast alle göttlichen Versprechen, die Abraham bekommt (das sind die berühmten Verheißungen an die Erzväter), ausdrücklich auch mit Ismael und Hagar verbunden werden (unzählbar zahlreiche Nachkommen, ein großes Volk, Gottes bleibender Segen in Gen 16,10; 17,20; 21,12f.17f.). Es fehlt nur die Landverheißung. Dabei ist Ismael doch kein Ahnvater Israels, sondern wird als Vater arabischer Völker erzählt. Einerseits verheißt und gesegnet, andererseits vertrieben, und dann doch gerettet? – Wie soll man eine so „verrückte“ Geschichte verstehen?

In der etablierten christlichen Tradition ist das Verständnis der Geschichte durch die Auslegung bestimmt, die Paulus in Gal 4,21-31 aufgeschrieben hat. Sie ist von einem scharfen Gegensatz zwischen Hagar/Ismael und Sara/Isaak geprägt. An den beiden Frauen verdeutlicht Paulus den Gegensatz von Knechtschaft und Freiheit gegenüber der Mose-Tora. Während hier allein Isaak als „Kind der Verheißung“ und Symbolgestalt der christlichen Gemeinde verstanden wird, wird Ismael als ihr Feind und Verfolger gesehen. Das hat eine starke Wirksamkeit



*Die Opferung Isaaks ist die bekanntere der beiden Prüfungen, die Gott Abraham auferlegt.  
Foto: Marc Chagall, „Le Sacrifice d’Isaac“ (1960-1966), Musée National Marc Chagall, Nizza.  
© VG Bild Kunst, Bonn 2022, Foto: Tim Wright/Alamy Stock Photo*

entfaltet. Denn fortan ist Ismael eine aggressiv feindliche Figur, gewissermaßen der bedrohlich dunkle Schatten der Erwählung Isaaks.

So wurde gelehrt, dass Ismael zwar als Abrahams erster Sohn geboren wurde, er aber als Kind einer Sklavin aus familiär illegitimen Verhältnissen stammte; die Geburt Isaaks zudem das Ergebnis menschlicher Eigenmächtigkeit und des Versuchs gewesen sei, Gott zu hintergehen, um die Erfüllung der Verheißung zu erzwingen. Abraham und Sara hatten Gottes Verheißungen nämlich zu wenig vertraut und die Dinge lieber selbst regeln wollen. Außerdem wurde in dieser Tradition hervorgehoben, Ismael sei ein wilder und gefährlicher Mensch gewesen (Gen 16,12). Deswegen habe er auch in die Wüste vertrieben werden müssen, weil er seinen kleinen Bruder beim Entwöhnungsfest bedroht habe. Aber Gott habe ihn ja „um Abrahams willen“ nicht ganz fallen gelassen, weil ihm auch die Sünder nicht gleichgültig sind. Vor seinen Nachkommen allerdings müsse man sich in Acht nehmen.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Naumann, Streit um Erbe und Verheißung?, 107-124.

Die Auslegung und Sichtweise, die ich hier zusammengefasst habe, wird heute kaum noch vertreten, hält sich aber in sehr konservativen oder fundamentalistischen Kreisen hartnäckig. Einzelne Elemente daraus prägen dennoch auch in anderen christlichen Kontexten bis heute das Verständnis.

Begegnet man mit diesen oder ähnlichen Vorannahmen dem alttestamentlichen Text, stellt man erstaunt fest, dass sich nahezu nichts von diesen Bewertungen im biblischen Text findet. Es wird also Zeit, noch einmal neu über seine Verständnismöglichkeiten nachzudenken.

## Abraham – Vater Israels und vieler Völker

In der Erzählung über Abraham denkt das Volk Israel über seine Position in der Völkerwelt des antiken Orients nach. Diese Völkerdimension spielt in der Religionspädagogik meist keine Rolle, doch ist sie biblisch sehr präsent. Im genealogischen Horizont der Genesis zeugt Abraham mit insgesamt drei Frauen (Sara, Hagar, Ketu-



Von Ismael und Hagar wird in der Abraham-überlieferung deshalb erzählt, um zu zeigen, dass Gottes Verheißungen und Fürsorge auch die nicht-israelitischen Völker aus der Nachkommenschaft Abrahams betreffen.



ra) zahlreiche Völker, welche die Regionen der transjordanischen Trockengebiete und Nordarabiens besiedeln. Diese Völkerlisten werden in Gen 25 vorgestellt. In der zweiten Generation kommen dann noch die edomitischen Völker hinzu, die als Nachkommen von Jakobs Zwillingbruder Esau aufgefasst werden (Gen 36). Sie alle bilden gemeinsam mit dem späteren Israel einen Kreis gemeinsamer Zugehörigkeit – die Nachkommen Abrahams. Im kulturellen Gedächtnis des antiken Israel ist Abraham eine ökumenische Ahnvaterfigur, die es unterschiedlichen Völkern erlaubt, sich auf Abraham zu beziehen. Dies bildet die Voraussetzung für die zentrale Erwählungslinie Israels, die sich von Abraham und Sara über Isaak und Rebekka bis zu Jakob, Lea und Rahel fortsetzt. Erst Jakob wird genealogisch eindeutig allein der Ahnvater Israels. Dieser „ökumenische Horizont“ ist zum Verständnis der Hagar-Ismael-Episoden wichtig, denn nur von hier aus wird verständlich, warum Hagar und Ismael in Gottes „Heilsgeschichte“ einbezogen werden. Weil sich die Erwählung Israels inmitten der Völker ereignet und nicht gegen sie. In der Erzelternzählung ist stets der jüngste Bruder der Träger der Israel-Erwählung, weil so gezeigt werden soll, dass Gott sich seinem kleinen Volk Israel besonders zuwendet.

Von Ismael und Hagar wird in der Abraham-überlieferung deshalb erzählt, um zu zeigen, dass Gottes Verheißungen und Fürsorge auch die nichtisraelitischen Völker aus der Nachkommenschaft Abrahams betreffen. Denn sie sind „Same Abrahams“ und sie leben von dem damit verbundenen Segen. Auch wenn Ismael als erstgeborener Sohn Abrahams nicht das Erbe Israels tragen wird, so wird er weder als Feind Isaaks noch als eine Bedrohung Isaaks erzählt, vielmehr als Kind der Verheißung (Gen 15,4); als Träger des Segens und als Partner in Gottes Bundschluss mit Abraham (Gen 17,19-21). In narrativer Hinsicht ist Ismael nicht als feindliches Gegenbild, sondern als ein Vorläufer Isaaks gestaltet, der wie Isaak von Gott selbst seinen Namen bekommt, der die Segnungen Gottes mit seinem jüngeren Bruder teilt und vorwegnimmt, ebenso aber auch die furchtbaren Zumutungen, auf Gottes Geheiß vom eigenen Vater mit dem Tod bedroht zu werden (Gen 21/22). Ismael gewinnt als Stammvater anderer Völker zwar nicht die Bedeutung wie Isaak, denn die Israel-Erwählung läuft in der Erzelternzählung stets über den jüngeren Bruder (Isaak und Jakob), aber er ist in vielerlei Hinsicht Teilhaber an der Verheißung, dem Segen und dem Bund, weil Gott diesen Bund mit dem Abraham, dem Völker-vater, geschlossen hat. In Gen 25 wird Ismael

als Stammvater eines Zwölfstämme-Verbandes nordarabischer Völker aufgefasst, deren Anzahl durch die Nachkommen Abrahams mit seiner dritten Ehefrau Ketura noch einmal vergrößert wird (Gen 25). Dieser Völkerkreis der Nachkommen Abrahams, der Israel mit den transjordanisch-arabischen Völkern verbindet, wird nicht nur genealogisch etabliert, sondern in der Gestalt Ismaels auch theologisch unter dem Segen, der Verheißung und Fürsorge des Gottes Abrahams qualifiziert. Der moderne Begriff einer „abrahamitischen Ökumene“ (K.-J. Kuschel) hat in der biblischen Genesis einen Vorläufer. So lässt sich die Geschichte von Hagar und Ismael neu verstehen.

### Trouble in Abraham's family

Der familiäre Grundkonflikt der Abrahamerzählung liegt bekanntlich in der Spannung zwischen den großartigen Ankündigungen zahlreicher Nachkommen und der Unfruchtbarkeit Saras, die mit Abraham nach Kanaan zieht. Es ist also nicht einmal ein einziges Kind zu erwarten, geschweige denn ein großes Volk (Gen 11,30-12,3). Nach Jahren des Lebens im verheißenen Land erneuert Gott seine grandiosen Verheißungen, aber die beiden sind noch immer kinderlos. Muss Abraham also seinen Knecht Eliezer adoptieren und als Erben einsetzen? So fragt er verzweifelt seinen Gott (Gen 15,2). Da verheißt Gott unter dem nächtlichen Sternenhimmel dem Abraham einen „leiblichen Sohn“ (Gen 15,4), lässt dabei aber die Frage der Mutter offen. So wird nun die tatkräftige Sara aktiv. Sie weiß, dass kein anderer als Gott für ihre Unfruchtbarkeit verantwortlich ist, und so versucht sie der gemeinsamen Kinderlosigkeit durch eine zweite Ehe mit ihrer ägyptischen Sklavin Hagar abzuwehren (16,3), damit Abraham von ihr den „leiblichen Sohn“ bekommt, den Gott ihm verheißt, ihr aber offenbar versagt hat. Diese Initiative ist nicht negativ. In Zeiten, in denen sich alles um den Fortbestand von Familien dreht und daher die Mehrehe üblich war, ist ein solches Vorgehen nicht nur legitim, sondern geradezu notwendig und wird später etwa in gleicher Weise auch bei der Familie Jakobs angewendet (vgl. Gen 30). Saras Sklavin Hagar wird hier nicht als „Leihmutter“ gesehen, die ihr Kind für eine andere Mutter (Sara) zur Welt bringt. Sie wird Abrahams zweite Ehefrau (Gen 16,3) und Ismael Abrahams erstgeborener und damit erbberechtigter Sohn, nicht der Sohn Saras durch eine Leihmutter. Freilich steht hinter dieser Ehe die Verfügungsgewalt

der Herrin über ihre Sklavin. Als Hagar schwanger wird, kommt es zum Streit der beiden Frauen. Als er eskaliert, flüchtet die von Sara gequälte Hagar in die Wüste und wird dort am Brunnen Beer Lahaj Roi von Gott gerettet.

## Hagar begegnet dem Engel

Die erste Begegnung mit einem Engel in der Bibel erlebt die gequälte und entlaufene Sklavin Hagar als göttliche Rettung in der Wüste. Aus seinem Mund bekommt sie die stolze Verheißung unzählbar zahlreicher Nachkommen. So etwas hören sonst nur die Erzväter Israels. Hagar wird Matriarchin eines großen Volkes. Sie wird zu Beginn allerdings auch mit der göttlichen Zumutung konfrontiert, ins Haus Abrahams und unter die harte Hand Saras zurückzukehren. Was später Abraham zweimal leidvoll erleben muss, wird hier auch Hagar zugemutet. Gottes erstes Wort ist furchtbar hart. Eine dunkle Forderung, die Gottes Verheißung in ihr Gegenteil zu verkehren scheint, steht am Anfang, damit Gottes Rettung am Schluss stehen kann. Der Sohn, den sie für Abraham gebären wird, trägt Hagars Begegnung mit dem rettenden Gott in seinem Namen: „Gott erhört“. Gott selbst bestimmt den Namen für Ismael, so wie er später auch den Namen für Isaak bestimmen wird (Gen 17,17-19), eine hohe Ehre für beide. Wegen seines schönen Erhörungs-motivs ist der Name Ismael im antiken Israel und im frühen Judentum beliebt. Noch im Talmud ist zu lesen: „Wer Ismael im Traum sieht, dessen Gebet wird erhört“ (bBer 56b). Der Wildeselspruch, der in Gen 16,12 mit Isaels Zukunft verbunden wird, ist ein Verheißungswort und kein Gottesfluch. Er hält fest, dass Isaels Nachkommen stolze Wüstenbewohner werden, die sich keinem Joch beugen, genauso wie die scheuen und freiheitsliebenden Wildesel. Die europäischen Bibelübersetzungen lassen den Tiervergleich weg und übersetzen „Er wird ein wilder Mensch sein“ (Lutherbibel bis zur Revision 2017). Dabei kennt die Erzählung keinen Konflikt der Brüder.

Während Gott Hagar in der Wüste rettet und ihr den Namen ihres Sohnes ankündigt,



führt diese Gotteserfahrung bei Hagar dazu, dass nun sie selbst diesem rettenden Gott einen Namen gibt, der ihrer Rettungserfahrung gerecht wird: „El-Roi – Gott, der mich rettend angesehen hat“. Über die Rückkehrforderung ins Sklavenhaus sagt sie nichts. Es ist sehr auffällig. Mit dem Geschick der ägyptischen Sklavin Hagar in Abrahams Haus formen die altisraelitischen Erzähler eine „Exodusgeschichte unter umgekehrten Machtverhältnissen“ und wenden den Freiheitsimpuls der Exoduserfahrung auf die Sklavin in Abrahams Haus an.

## Ismael und der Gottesbund

Zurückgekehrt, bringt Hagar ihren Sohn Ismael „für Abraham“ zur Welt, ohne dass ihre Not im Haus Abrahams eine Fortsetzung findet. So steht Ismael während des Bundesschlusses (Gen 17) neben dem Völkervater Abraham unter dem Segen und der Verheißung des Abrahambundes, der allen Nachkommen Abrahams gelten soll (V.4-8). Deshalb wird Ismael auch mit den Segensverheißungen dieses Bundes (V.20) und mit dem Bundeszeichen der Beschneidung versehen. Die übliche Interpretation, die einfach behauptet, Ismael werde in V.19-21 aus dem Abraham-Bund ausgeschlossen, geht am Text vorbei. Auf dem Höhepunkt der Bundesoffenbarung und zugleich der Abrahamgeschichte erbarmt sich Gott der Kinderlosigkeit Saras und

*Hagar, die Gott in der Wüste gerettet hat, gibt Gott den Namen „El-Roi – Gott, der mich rettend angesehen hat“. Das Kirchentagsmotto „Du siehst mich an“ aus dem Jahr des Reformationsjubiläums 2017 ist dieser Szene entnommen.  
© Stefan Arend / epd-bild / gemeindebrief.de*



*Die Säule „2000 Jahre Christentum“ des Bildhauers Jürgen Weber in Braunschweig. Den Abschluss der Säule bildet die Ringpabel aus Lessings „Nathan der Weise“, die zur Toleranz zwischen den abrahamitischen Religionen auffordert.  
© Foto: manu1362@ flickr.com*

verheißt Abraham nun auch einen Sohn von der alten Sara, die zum Kinderkriegen mittlerweile eigentlich viel zu alt ist. Diesen Wundersohn soll er Isaak nennen. Auch der hier erst angekündigte und noch nicht geborene Isaak wird in den Abraham-Bund eingeschlossen. Die Verse Gen 17,17-21 werden bisher so verstanden, als werde Ismael aus dem Bund ausgeschlossen. Dabei zeigen sie die Zuordnung der verschiedenen Abrahamsöhne in einer gemeinsamen theologischen Konzeption des Bundes, der Verheißung und des Segens, ohne die besondere Bedeutung Isaaks einzuebnen. Da Gott mit seiner Antwort in Gen 17,19-21 auch Abrahams Bitte für Ismael (V.18) erhört, ist der Beginn von V.19 nicht mit „Nein“, sondern mit „Ja, gewiss“ zu übersetzen, was die alten Übersetzungen (Septuaginta, Vulgata, Luther 1545) noch wussten. Dabei bleibt die völkergeschichtliche Dimension ausdrücklich im Blick, denn die Verheißung überreichen Segens für Ismael in 17,20 schlägt einen Bogen zur Aufzählung der zwölf ismaelitischen Völker in Gen 25. Die theologische Spannweite des Abrahambundes betrifft in Gen 17 nicht allein das Volk Israel, sondern die Völker aus der Nachkommenschaft Abrahams, deren nichtisraelitischen Teil Ismael hier repräsentiert. Da selbstverständlich auch Ismael zum Bund gehört, wird er als Sohn Abrahams beschnitten (Bundeszeichen der Beschneidung).

## **Gottes Zumutungen – Vertreibung, Rettung, bleibende Bewahrung**

In der Abrahamfamilie wird Ismael nach der Geburt Isaaks tatsächlich zum Problem. Aber nicht, weil er seinen Mutwillen mit seinem jüngeren Bruder getrieben oder Isaak in irgendeiner Weise bedroht hat. Es ist Isaels kindliches Lachen, Scherzen oder Spielen (hebr. *mezachek*), das Sara beim Entwöhnungsfest an ihren Sohn Isaak erinnert, trägt doch Isaak dieses Lachen (*jizchak*) in seinem Namen. Hier liegt die Wurzel von Saras mütterlicher Eifersucht, mit der sie verhindern will, dass die beiden erbberechtigten Söhne Abrahams das Familienerbe einst gemeinsam antreten. Jahrhundertlang hat man in Isaels kindlichen „Spielen“ eine bedrohliche, aggressive Handlung gesehen (spotten, seinen Mutwillen treiben u.a.).

Während Abraham protestiert, stellt sich Gott in zunächst unbegreiflicher Weise selbst hinter Saras Vertreibungsforderung und treibt Abraham in das furchtbare Dilemma, sich zwischen seinem Gott oder seinem Sohn Ismael entscheiden zu müssen: Wen Gott liebt, den stellt er auf eine harte Probe. Die Preisgabe seines anderen Sohnes wird Gott von Abraham auch noch verlangen (Gen 22). Indem Gott die Vertreibungsforderung Saras aufnimmt, wandelt er den in der Eifersucht Saras geborenen Vertreibungswunsch in eine Prüfung Abrahams. Und indem Abraham der dunklen Gottesforderung nach Preisgabe seiner Söhne – gegen alle Einsicht und Verstehbarkeit – nachkommt, verliert er keinen von beiden. Am Rand des Todes werden beide Söhne von Gott gerettet, der eine (Ismael) verdurstend in der Wüste (Gen 21), der andere (Isaak) mit dem Messer des eigenen Vaters schon im Genick (Gen 22). Beides, die Vertreibung Hagars und Isaels sowie die Bindung Isaaks, sind abgründige und paradoxe Episoden, die in den wichtigen Szenen bis in den Wortlaut hinein parallel formuliert sind. Sie wollen jeweils am denkbar schlimmsten Fall zeigen, wie Gott auf brutale Weise zurückzufordern scheint, was er zuvor verheißt und geschenkt hat. Sie wollen zeigen, dass auch Situationen und Lebensverhältnisse, in denen Gott dunkel und ganz unbegreiflich scheint, (wenigstens) am Ende heilvoll für alle Beteiligten ausgehen. Das

ist der Sinn, auf eine so abgründige Weise von Gottes Zumutungen zu erzählen. Wie später Isaak werden auch Ismael und Hagar von Gott aus einer Situation gerettet, in die er selbst sie zuvor gebracht hat. Anschließend wird die Verheißung eines Volkes auch für Ismael bekräftigt. Der Erzähler betont ausdrücklich, dass Gott mit seiner Fürsorge auch bei Ismael in der Wüste bleibt (V.20).

Ismael nimmt eine Frau aus Ägypten und wird der Stammvater eines zahlreichen Volkes unter der Verheißung des Gottes Abraham, das in Gen 25 wie das Volk Israel als Zwölfstämme-Volk beschrieben wird. Offenbar lebt Ismael in naher Verbindung zum Haus Abrahams, denn als Abraham stirbt, begraben ihn beide Söhne gemeinsam. Da sich Ismael und Isaak nie gestritten haben, müssen sie sich auch nicht wieder versöhnen. Dennoch wird der jüngere Bruder Isaak der Haupterbe Abrahams (Gen 25,6). Der Segen des Gottes Abrahams zeigt sich im Wohlergehen zahlreicher Völker. Gen 25 bietet ein eindrückliches Tableau der vielen Völker aus der Nachkommenschaft Abrahams. Zunächst werden die Söhne Abrahams mit Ketura in die transjordanischen Lebensräume ihrer Nachkommen ausgesendet, und Isaak wird als Stammvater der Israellinie gesegnet. An ihn gibt Abraham Erbe und Familienverantwortung für Israel weiter. Danach wird die Ismaelgeschichte durch die Notiz vom Tod des Patriarchen und einen Überblick über die zwölf ismaelitischen Völker abgeschlossen. Ihre Lebensräume sind (ähnlich

denen der Ketura-Söhne) die Wüstengebiete zwischen Ägypten und Mesopotamien. Gen 25,18 markiert die geografischen Grenzen des Siedlungsgebietes der Völker aus der Nachkommenschaft Abrahams (ähnlich in Gen 15,18). Man muss sich daher gar nicht wundern, dass Jahrhunderte später die islamische Tradition diesen Sohn Abrahams, der den großen Ahnen mit Arabien und seinen Bewohner\*innen verbindet, als von Gott gesegneten Propheten in die eigene Traditionsgeschichte aufnahm. In der islamischen Tradition wird die Vertreibung Hagars und Ismaels in die Wüste Beerscheba (Gen 21) als Aussendungsgeschichte neu erzählt, die unter Gottes Geleit bis ins Tal von Mekka führte, weil eben schon die Bibel mit Hagar und Ismael eine komplexe Segensgeschichte erzählt. Die Riten der Wallfahrt in Mekka bewegen sich bis heute im Erinnerungsraum der Hagar-Ismael-Erzählung. ◆

#### Literatur

- Naumann**, Thomas: Ismael. Israels Selbstwahrnehmung im Kreis der Völker aus der Nachkommenschaft Abrahams, WMANT 151, Göttingen 2018
- Naumann**, Thomas: Streit um Erbe und Verheißung? Der Fall Ismaels in der Genesis und in der christlichen Rezeptionsgeschichte, in: Kügler, Joachim (Hg.), Impuls oder Hindernis? Mit dem Alten Testament in multireligiöser Gesellschaft, Münster 2004, 107-124



**PROF. DR. THOMAS NAUMANN** ist Professor für Biblische Theologie und Biblische Exegese (Altes Testament) an der Universität Siegen.

\*\*\*



## VORSCHAU AUF HEFT 1/2023

### Schwerpunktthema: Ökumene und Christlicher Religionsunterricht

In diesem Heft finden Sie unter anderem:

- Silke Leonhard und Michael Balceris, Der niedersächsische Weg als Auftakt zum didaktischen Weiterdenken,
- Matthias Hülsmann, Eine ökumenisch-theologische Reflexion zum Abendmahl als Thema im CRU,
- Lena Sonnenburg und Jessica Griese, Der Jahresfestkreis als Thema im CRU der Grundschule

sowie zahlreiche Praxisartikel zu verschiedenen Aspekten des Schwerpunktthemas.

**Erscheinungstermin:** Ende März 2023



Es sind Geschichten. Keiner von uns war dabei, um zu wissen, wie es genau war.

Was von der Geschichte glaubst du?

So wurde es mir erzählt.

Lass uns mal zusammen überlegen: Was meinst du, warum die Menschen es so erzählt und aufgeschrieben haben?

Manche glauben das auf diese Weise. Manche nicht.

**Frage:** Wenn Kinder **Erzieher\*innen** fragen: „Ist das **wahr**, was da in der Bibel steht?“ - Wie **antworten** sie darauf?

© Foto: Jens Schulze/EMA

## „Ist das wahr?“ „Ist das wirklich so passiert?“

Biblische Geschichten sind ein wesentlicher Bestandteil des Religionsunterrichts, der Konfi-Arbeit und anderer religionspädagogischer Handlungsfelder. Kinder und Jugendliche, Schüler\*innen wie Konfis lesen oder hören diese Geschichten mal mit mehr, mal mit weniger Interesse. Und – immer wieder traut sich dann auch eine oder einer nachzuhaken: „Ist das echt so passiert?“

Dahinter steckt die ganz grundsätzliche Frage nach dem Wahrheitsgehalt der Bibel. Wir haben deshalb bei Religionspädagog\*innen nachgefragt: Wie gehen Sie damit um? Wie antworten Sie, wenn Kinder bzw. Jugendliche fragen, ob das stimmt, was da in der Bibel steht und ob das wirklich so passiert sei?

Die Stimmen einiger Erzieher\*innen oben im Bild hat Gert Liebenehm-Degenhard zusammengetragen. Stefanie Leferink, Ulrike Korte, Nils Neumann und Nina Rothenbusch berichten im Folgenden aus ihrer Praxis.

STEPHANIE LEFERINK

# Die offene Fragehaltung der Kinder bestärken und fördern

**P**assten echt alle Tiere auf die Arche Noah?“ „Wurde der Jona wirklich komplett von einem Wal verschluckt?“ „Josef war doch der Vater von Jesus. Wieso ist Jesus dann der Sohn von Gott?“

Fragen dieser Art tauchen in meinem beruflichen Alltag an den Grundschulen immer wieder in verschiedenen Kontexten auf. Der Wunsch, die Wahrheit und keine Märchen erzählt zu bekommen, ist den Schüler\*innen von großer Wichtigkeit. Sie stellen klare, konkrete Fragen.

Und meine Antwort? Die Problematik, auf Schülerfragen gute oder richtige Antworten zu geben, ist auch den Anwärter\*innen im Vorbereitungsdienst gut bekannt. Sie äußern daher immer wieder den Wunsch, sich mit „schweren Bibeltexten“ auseinanderzusetzen. Sie möchten lernen, wie sie diese Texte im RU schülerorientiert einbinden können. Die zukünftigen Lehrer\*innen sind sich der umfassend komplexen Rolle, die allen Lehrenden des Faches Religion zukommt, in aller Deutlichkeit bewusst: Im getakteten 45-Minuten-Schulalltag sollen sie den biblischen Text schülergerecht, zugleich in der Verantwortung gegenüber der Heiligen Schrift als Gottes Wort, auf Grundlage des Kerncurriculums und mit umfassendem Lernertrag vermitteln.

Selbst so manche niedliche Erzählung aus der Bibel entpuppt sich dann bei genauerem Hinsehen als das Gegenteil. Im Lernbuffet angeordnet ist vielleicht die Arche Noah mit den possierlichen Tieren eine Erzählung, die plötzlich Fragen aufwirft, Ängste auslösen und Sorge machen kann – eine schwere Kost sozusagen.

Durch die Kinderfragen werden wir immer wieder darauf gestoßen, wie komplex die uns

so bekannten Texte sind. Wir werden uns unserer Verantwortung bewusst, uns selbst immer wieder intensiv mit dem Auseinandersetzen, was wir im Schulalltag anbieten.

Spannend ist, dass Kinder die vermeintlich schwierigen Texte in der Regel als gar nicht so schwierig ansehen und souveräner mit ihnen umgehen können, als wir Erwachsene es vermuten. Zugleich stehen aber ihre interessierten Überlegungen und das Fragen nach der Wahrheit der Erzählung im Raum.

Als ein hilfreiches Element hat sich für mich in der Praxis die „Fragenbox“ etabliert und bewährt. Ein von Schüler\*innen gestalteter Schuhkarton steht frei zugänglich im Klassenraum. Hier sammeln wir die meisten Fragen erst einmal. Wenn die Fragen aus der Box genommen werden, um mit ihnen zu arbeiten, ordnen wir sie zunächst einer der folgenden Kategorien zu:

- Diese Frage kann ich sofort beantworten.
- Bei dieser Frage benötige ich Hilfe.
- Über diese Frage muss ich nachdenken.
- Bei dieser Frage gibt es vielleicht verschiedene Antworten.

Die Fragenbox beugt meinem vorschnellen „Aus-dem-Bauch-heraus-Antworten“ vor. Sie gibt mir als Lehrerin Zeit, mich auf die Schülerfragen fachlich fundiert vorzubereiten und sie in den Unterrichtskontext einzuordnen.

Am liebsten sind mir Fragen, bei denen die Kinder auf die Suche nach der verborgenen Wahrheit des Textes gehen können: „Über diese Frage muss ich nachdenken“.

Wir schürfen als Bibelforscher\*innen gemeinsam nach dem Kern der Erzählung. Warum haben sich Menschen wohl schon damals diese Geschichte erzählt? Was wollten sie den an-



**STEPHANIE LEFERINK** ist Lehrerin an einer Grundschule in Neustadt und Fachseminarleiterin für Ev. Religion am Studienseminar Wunstorf.

deren damit sagen? Und ebenso wichtig: Warum erzähle ich euch die Geschichte heute noch?

Meine Verantwortung als Lehrkraft liegt meines Erachtens nicht darin, auf jede Frage sofort eine Antwort zu haben. Vielmehr will ich die offene Fragehaltung der Kinder bestärken und fördern. Das gelingt durch eine Atmosphäre, in der die Fragen ihren Raum, ihre Berechtigung und vor allem ihre Relevanz haben. Wir lernen den Wert der Frage zu schätzen und den Weg zur Antwort.

Hierbei geht es darum, die Relevanz der biblischen Geschichte im Kontext des eigenen Lebens sichtbar werden zu lassen. Die Lebenswelt der Schüler\*innen muss der Ort sein, an dem sich der Text letztlich verankern kann. Wenn die Erzählung dort einen Platz findet, der den Kindern besonders in Zeiten der Sorge, Angst und Unsicherheit einen Halt gibt, kann ich stolz sein auf meine Arbeit. Dann haben wir im Ringen um die Wahrheit des biblischen Textes gemeinsam ein Netz gewebt – ein Netz, das trägt. ◆

\*\*\*

ULRIKE KORTE

## Ist wahr, was in der Bibel steht?

### Antworten aus der Praxis

**A**ls Lehrkraft im Sek I-Bereich einer Oberschule habe ich diese interessante Frage schon sehr lange nicht mehr gehört. Mein erster Impuls war jedoch: Müsste man die Lerngruppen nicht doch eher danach fragen, ob das, was in der Bibel steht, tatsächlich so passiert ist (sozusagen „didaktisch“ reduziert)? Denn „Wahrheit“ im religionspädagogischen Kontext ließe sich doch auf unterschiedliche Weise mit Inhalt füllen.<sup>1</sup> Gleichzeitig haben die Menschen, die die obige Frage entwickelt haben, sich bestimmt etwas dabei gedacht; und so gab ich diese Frage einfach mal an die Expert\*innen weiter: die Schüler\*innen. Diese beschäftigen sich seit acht, neun oder auch zehn Jahren im Religionsunterricht und auch im Konfirmandenunterricht mit biblischen Geschichten und können entsprechend ihres religionspsychologischen Entwicklungsstandes Auskunft geben.

Einige der Befragten gaben an, dass es eine Glaubensfrage sei, ob man die biblischen Texte für wahr halte und wenn man glaube, dann sei auch alles in der Bibel wahr, also ver-

mutlich „so passiert wie aufgeschrieben“. Viele formulierten Zweifel an gewissen Geschichten und antworteten auf die oben angeführte Frage: „Nein, weil sich manche Sachen dort nicht wahr anhören.“ „Ja, weil es Wunder ja wirklich geben könnte!“ „Ich kann mich für gar nichts entscheiden, also entscheide ich mich für beides.“ (Schülerin, 8. Klasse).

Antworten, die sich mit der Unvereinbarkeit von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und Religion beschäftigten, gab es nur sehr wenige. Diese bezogen sich auf die Schöpfungserzählung und auf das „Nicht-beweisen-Können“ von z.B. Gottes Existenz. Ein eindeutiges „Nein“ war nicht unter den Antworten.

Angehende Lehrkräfte (GHRs), mit der gleichen Frage konfrontiert, berichten Ähnliches aus ihrer Praxis: Die Frage nach der Wahrheit ist eher nachrangig zu beobachten und stellt für die Unterrichtenden selten eine Herausforderung dar, weil sie in der Lage sind, die historischen Bezüge mit den Aussagen der Texte zu verknüpfen und den Schüler\*innen auf diese Weise die Möglichkeit geben, die Texte auf ihre Lebenswelt zu beziehen und entsprechende Erfahrungen zu machen. Wichtig war ihnen außerdem zu betonen, mit welcher Lust die Schüler\*innen sich den biblischen Texten nähern.

Offenes Formulieren von Zweifeln und persönlichen Überzeugungen in den Ausführungen

<sup>1</sup> Theologie fragt nach Inhalten und Formen lebensbedeutsamer Wahrheit. Nicht die Sicherheit des gedanklichen Für-Wahr-Haltens, sondern das Wagnis der existenziellen Wahr-Nehmung gilt als menschliche Entsprechung zur Wahrheit Gottes (Paul Tillich 1978).

der Befragten im Zusammenhang nicht nur mit dieser Frage belegt erneut die Notwendigkeit dieses Fachs in der Schule. Offensichtlich bieten diese alten Geschichten so viel „Wahrheit“ oder die Möglichkeit der individuellen Wahrheitsfindung, dass die Schüler\*innen die Begegnung mit der Bibel als etwas empfinden, was „ein Gefühl von Sicherheit“ geben kann (Schülerin, 10. Klasse), aber auch die kritische Auseinandersetzung mit vermeintlich eindeutigen Aussagen fördert, z.B. zur Homosexualität: „In der Bibel steht doch etwas anderes, und die Kirche supported doch verschiedene Arten zu leben – was stimmt denn jetzt?“ (Schülerin, 9. Klasse).

Nachdem ich die Antworten der angehenden Lehrer\*innen und die der Jugendlichen gelesen und ihnen zugehört hatte, wurde mir klar, dass ich sie in ihrer Kompetenz, sich der Begrifflichkeit „Wahrheit“ zu nähern, genauso unterschätzt hatte wie die Relevanz, die diesem Impuls offensichtlich innewohnt.

Ich deute das an dieser Stelle als ein gutes Zeichen: Die Befragten haben offensichtlich im Laufe ihrer Schulzeit die Möglichkeit gehabt, sich Lerngegenstände zu erschließen, sich ihnen dialogisch-kommunikativ anzunähern und eine personal orientierte „Wahrheitsfindung“ zu erleben. Arbeiten wir weiter daran! ◆



#### ULRIKE KORTE

ist Lehrerin an der Oberschule Steimbke und Fachseminarleiterin für Ev. Religion am Studienseminar Wunstorf.

\*\*\*

NILS NEUMANN UND NINA ROTHENBUSCH

## „Hä? Das kapiert ich nicht...!“

‘ve done everything the bible says“, behauptet Ned Flanders in einer Simpsons-Folge,<sup>1</sup> „even the stuff that contradicts the other stuff.“ Tatsächlich ergibt sich beim aufmerksamen Lesen der neutestamentlichen Schriften früher oder später die Einsicht, dass diese Texte Aussagen beinhalten, die sich nicht immer leicht miteinander harmonisieren lassen. Wenige Beispiele seien genannt:

- Mit welcher Äußerung auf den Lippen stirbt Jesus? – Mit einem unartikulierten Schrei (Mk 15,37)? Mit den Worten „Vater, in deine Hände befehle ich meinen Geist“ (Lk 23,46)? Oder sagt er „Es ist vollbracht“ (Joh 19,30)?
- Auf welche Weise stirbt Judas, nachdem er Jesus verraten hat? – Erhängt er sich aus Verzweiflung (Mt 27,3–5)? Oder stürzt er unglücklich, so dass sein Körper aufgerissen wird und die Gedärme herausquellen (Apg 1,16–18)?
- Und wodurch wird ein Mensch vor Gott gerecht? – Durch den Glauben ohne Werke (Röm 3,28)? Oder nicht allein durch Glauben, sondern durch Werke (Jak 2,24)?

Die Liste prägnanter Gegenüberstellungen neutestamentlicher Aussagen ließe sich leicht verlängern. Man muss nicht Theologie studieren, um auf sie zu stoßen, sondern es reicht aus, die Texte mit Verstand zu lesen. Ist aber erst einmal ein solcher Widerspruch identifiziert, dann zieht dies unweigerlich die Frage nach sich: Was stimmt denn nun? Nach den Regeln unserer Logik können ja wohl zwei miteinander unvereinbare Aussagen schlecht gleichermaßen wahr sein, oder? Die Frage kann auch noch basaler ansetzen: Wie kann das Neue Testament vertrauenswürdig sein, wenn es doch offenkundig solche problematischen Aussagen beinhaltet?

Interessanterweise haben ähnliche Fragen auch schon die Alte Kirche beschäftigt. Das Neue Testament bietet ja eine Sammlung von Schriften, die ursprünglich einmal separat voneinander entstanden sind und überliefert wurden. Erst mit fortschreitender Dauer der Kirchengeschichte musste ein Klärungsprozess stattfinden, in dem sich die christlichen Gemeinschaften darüber verständigten, welche Texte für sie normative Geltung besitzen sollten und welche nicht.

Einen schönen Einblick in diesen Vorgang bietet der antike Kirchen-Geschichtsschreiber

”

Die Heterogenität der kanonischen Schriften stellt einen hermeneutisch sehr erfreulichen Umstand dar, denn sie nötigt zur Auseinandersetzung.

“

<sup>1</sup> „Hurricane Neddy“ (S08E08), 1996.



*Jugendliche werden „durch die Nutzung von Social Media mit einer unüberschaubaren Vielzahl an widersprüchlichen Wirklichkeiten konfrontiert“. Was ist Wahrheit, was sind Fake News?  
© Svetlana Vasileva / iStock*

Eusebius von Cäsarea. Er teilt die christlichen Schriften in drei Gruppen ein: erstens die unumstrittene, zweitens die umstrittene und drittens die abzulehnende (nachzulesen in Eus., Hist. 3,25). Auf der einen Seite der Skala kennt Eusebius also solche Texte, deren Verbindlichkeit für ihn sonnenklar ist. Dazu gehören die vier Evangelien, die Apostelgeschichte und einige Briefe, hauptsächlich von Paulus. Das andere Extrem bilden die Schriften, die Eusebius ganz klar ablehnt wie die Paulusakten, die Petrusoffenbarung, den Barnabasbrief und andere. Besonders interessant ist aber die mittlere Kategorie, die der umstrittenen Schriften. Hier ordnet Eusebius den Jakobus- und Judasbrief, den zweiten Petrus- sowie den zweiten und dritten Johannesbrief ein. Auch von der Johannesoffenbarung macht er deutlich, dass manche Gemeinden sie sehr schätzen, während andere sie ablehnen. Zu seiner Beurteilung gelangt Eusebius dabei, indem er die Schriften inhaltlich und stilistisch miteinander vergleicht.

Dieser kleine kirchengeschichtliche Exkurs zeigt, dass wir es im Neuen Testament mit einer Sammlung von Schriften zu tun haben, denen eine gewisse Heterogenität innewohnt, auch wenn die Texte sich in wesentlichen Punkten sicherlich einig sind – wie etwa in der Auffassung, dass dem Christusgeschehen eine heilvolle Bedeutung für die Glaubenden zukommt. Doch schon in der frühesten greifbaren Phase des jungen Christentums werden die heterogenen Aspekte wahrgenommen und diskutiert. Am Ende setzt sich die Auffassung durch, dass die Schriften, die dann zum „Neuen Testament“ kanonisiert werden, sich harmonisch genug zueinander verhalten, um sie im Gottesdienst zu lesen und das theologische Nachdenken an ihnen zu orientieren. Doch ein Maß an Sperrigkeit, an Heterogenität, bleibt.

Und diese Heterogenität stellt sogar einen hermeneutisch sehr erfreulichen Umstand dar, denn sie nötigt zur Auseinandersetzung. Menschen, die heute auf die widersprüchlichen Züge des Neuen Testaments hinweisen und nach der Wahrheit der Aussagen fragen, befinden sich in guter Gesellschaft, da dies offenbar auch bereits die Glaubenden des frühen Christentums

getan haben. Die sperrigen Aspekte in den Texten wollen wahrgenommen werden. Sie spiegeln die Heterogenität des frühen Christentums und lassen sich oftmals nicht ohne Gewaltanwendung harmonisieren. Auch hinter den Differenzen, die auf den ersten Blick historische Fragen betreffen, stehen letztlich theologische Überzeugungen. Damit liefert das Neue Testament in seiner Eigenschaft als Schriftensammlung einen wertvollen Anlass zur Beschäftigung mit der Frage nach seiner Wahrheit. Miteinander bilden die neutestamentlichen Schriften den Dialogprozess ab, der sich im Frühchristentum abspielt, und durch diese seine Beschaffenheit zieht der Kanon des Neuen Testaments seine Leserschaft mit in den Dialog hinein und drängt sie förmlich dazu, vor der Folie der eigenen Lebenswirklichkeit ebenfalls nach der Wahrheit seines Gegenstands zu fragen. Welch eine Steilvorlage für einen (Religions-)Unterricht, der es wagt, Schüler\*innen der heterogenen und uneindeutigen Faktenlage auszusetzen und dazu ermutigt, Uneindeutigkeiten und Spannung auszuhalten! – Ein Unterricht, der aufkommende Fragen in einem dialogischen Prozess thematisiert, um Kindern und Jugendlichen den Erwerb wichtiger Fähigkeiten und Kompetenzen zu ermöglichen.

Nicht nur die frühen Christ\*innen müssen sich im Dschungel widersprüchlicher Berichte und Aussagen orientieren; Jugendliche stehen heute vor ähnlichen Herausforderungen, wenn sie durch Nutzung Sozialer Medien mit einer unüberschaubaren Vielzahl an widersprüchlichen Wirklichkeiten konfrontiert werden. Was ist Wahrheit, was sind Fake News? Die Suche nach dem, was stimmt oder echt sein könnte, stellt ein komplexes Unterfangen dar, und es ist nicht nur entwicklungspsychologisch nachvollziehbar, dass Jugendliche unreflektiert Meinungen und Ansichten selbst gewählter Vorbilder übernehmen und deren Aussagen Glauben schenken. Eine zunehmend stärker werdende ergebnis- und leistungsorientierte Pädagogik nimmt Schüler\*innen zudem jegliches „Selberdenken“ ab, wenn es letztlich nur darum geht, die eine richtige Antwort auf eine zuvor gestellte Frage parat zu haben, um eine gute Benotung oder Bewertung zu bekommen. Selbstständiges Denken und Nachfragen – wie sich dies im Kindesalter so natürlich zeigt – bleibt dann gegebenenfalls auf der Strecke und kann sich nicht entfalten.

Die Entwicklung eines Menschen vollzieht sich ganzheitlich, und der kognitive Aspekt des „Wissens“ beschränkt sich nicht nur auf eine Wiedergabe von zuvor angeeigneten Informationen. Jugendliche Identitätsentwicklung

braucht Themen und Settings, mittels derer Informationen gefiltert, neues Wissen erworben, reflektiert und auf bereits vorhandene Wissensbestände bezogen werden kann. Die eigene Positionalität kann dadurch in Abwägung und Konfrontation mit anderen Ansichten geschärft und eingenommen werden. Dies gilt im Allgemeinen und im Speziellen auch für die Entwicklung der subjektiven Spiritualität: Fragen stellen, Widersprüche aufspüren, Unsicherheiten und Heterogenität wahrnehmen, all das ebnet den Weg zu einer mündigen Positionalität.

In einer heterogenen, multikulturellen, globalen und pluralen Gesellschaft gibt es nämlich nicht nur die *eine* Wahrheit, und allgemeingültige Antworten auf die großen Fragen sind rar. Mehr denn je brauchen Schüler\*innen und Individuen heute die Fähigkeit, komplementär zu denken und unterschiedliche Aspekte oder Ansichten nacheinander zu betrachten und zu beschreiben.<sup>2</sup> Dabei kann sich zeigen, dass die einzelnen Ergebnisse oder Aussagen gleichzeitig wahr oder richtig sind bzw. Gültigkeit besitzen.<sup>3</sup> Eine angemessene Sicht auf diese widersprüchlich-spannungsvolle Situation kann sich entwickeln, wenn es gelingt, die Facetten miteinander ins Verhältnis zu setzen. Fragen von Schüler\*innen können bereits im Grundschulalter Auslöser dialogischer Prozesse sein und sind von elementarer Bedeutung. Ein leises „Stimmt das?“ oder ein „Ist das echt passiert?“ können ein inspirierendes Gesprächsgeschehen auslösen und in die Auseinandersetzung mit verschiedenen subjektiven Perspektiven münden; und diese Gespräche wiederum können den Weg für individuell bedeutsame Antworten ebnet.

Die Frage nach der Wahrheit biblischer Texte sollte im Religionsunterricht also offensiv und mutig angegangen werden. Glaubensfragen von Schüler\*innen fördern eine gesunde spirituall-religiöse Entwicklung, wenn sie basierend auf einer offenen, dialogischen Gesprächskultur ausgesprochen und thematisiert werden können. Empirisch-entwicklungspsychologische Befunde<sup>4</sup> belegen, dass ein kognitiv aktivierender dialogischer Prozess zielführender ist, als zu schnell fertige Antworten zu geben.<sup>5</sup> Wenn ein sicherer Raum vorhanden ist, trauen sich Schüler\*innen ihre individuell relevanten Fragen nach der Wahrheit zu stellen.<sup>6</sup>

<sup>2</sup> Vgl. Schirmmacher, Entdeckung der Komplementarität, 3.

<sup>3</sup> Vgl. ebd.

<sup>4</sup> Vgl. Faix, Gottesvorstellungen, 79-106.

<sup>5</sup> Vgl. Lindner / Zimmermann, Schülerfragen.

<sup>6</sup> Büttner u.a., 26-31.

In einer Unterrichtsstunde zum biblischen Schöpfungsbericht platzte es z.B. unvermittelt aus einer Schülerin heraus: „Boah, das ist doch alles totaler Quatsch! Das kann ja gar nicht wahr sein.“ Nach einem Moment spannungsvoller Stille und der Bitte, möglichst genau zu erklären, was denn da „Quatsch“ sei, antwortete die Schülerin, dass die Menschen ja erst ganz zum Schluss erschaffen werden und gar nicht wissen können, was vorher passiert ist. Da sie am Anfang nicht dabei waren, verfügen sie über keine Kenntnis vom Beginn der Schöpfung, und deshalb müssen sie sich die ganze Erzählung ausgedacht haben, bevor sie aufgeschrieben wurde. Der weitere Verlauf des Gesprächs kann an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden. Entscheidend ist, dass sich genau an dieser „Wahrheitsfrage“ eine emotional-engagierte Diskussion entfachte.

In einer anderen Stunde platzte es aus einem Jungen heraus: „Hä? Das kapiert ich nicht ... Ist der Jesus jetzt ein Mensch oder doch so was wie'n Gott?“ Welch eine gute und zentrale Frage! Es stimmt: Nach unserer Logik können zwei einander widersprechende Aussagen schlecht gleichermaßen wahr sein – oder vielleicht doch? Es stimmt: Auf diese Frage kann man keine schnelle und allgemeingültige Antwort geben – oder vielleicht doch? Vielleicht sollten wir darüber immer wieder offen und ehrlich sprechen? Außerdem: Wir befinden uns auch heute noch in guter Gesellschaft. Wenn schon in der frühesten greifbaren Phase des jungen Christentums heterogene Aspekte wahrgenommen und diskutiert wurden, dann dürfen Kinder, Jugendliche und Erwachsene das im Hier und Heute ebenso tun. Sogar oder vielleicht erst recht, wenn ein hohes Maß an Sperrigkeit, an Heterogenität bleibt. ◆

## Literatur

**Büttner**, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Kalloch, Christina & Schreiner, Martin (Hg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern, Calw 2014

**Faix**, Tobias: Eine qualitative Erhebung aus der Sicht empirischer Missionswissenschaft, Münster 2007

**Lindner**, Heike / Zimmermann, Miriam (Hg.): Schülerfragen im (Religions-)Unterricht: Ein notwendiger Bildungsauftrag heute?!, Neukirchen 2011

**Schirmmacher**, Thomas: Die Entdeckung der Komplementarität, ihre Übertragung auf die Theologie und ihre Bedeutung für das biblische Denken, MBS-Texte 66, München 2006, [www.thomas-schirmmacher.info/wp-content/uploads/2009/02/mbstexte066\\_1\\_.pdf](http://www.thomas-schirmmacher.info/wp-content/uploads/2009/02/mbstexte066_1_.pdf) (20.09.2022)

”

Fragen stellen,  
Widersprüche  
aufspüren,  
Unsicherheiten  
und  
Heterogenität  
wahrnehmen,  
all das ebnet  
den Weg zu  
einer mündigen  
Positionalität.

“



**PROF. DR. NILS NEUMANN** ist

Professor für Biblische Theologie im Institut für Theologie an der Universität Hannover.

**PD DR. NINA ROTHENBUSCH**

ist Privatdozentin im Institut für Theologie und der Leibniz School of Education an der Universität Hannover.

CHRISTINA HARDER



GELESEN:

# Die Wartburg Tagebücher

---

Auf der Wartburg in Thüringen übersetzte Martin Luther das Neue Testament erstmals in die deutsche Sprache. Jede Übertragung von Worten, Sätzen in eine andere Sprache ist zugleich eine Auslegung ihrer Bedeutung. So prägte Luther also vor gut 500 Jahren eine Sprachform und darin (s)eine Auslegung biblischer Texte, mit denen sich die Autorin Iris Wolf sowie die Autoren Uwe Kolbe und Senthuran Varatharajah in ihren Wartburg-Tagebüchern auseinandersetzen. In ihren sehr unterschiedlichen, persönlichen Texten spüren sie dem eigentümlichen Gefühl der Unverfügbarkeit von Sprache sowie dem Gefühl von Heimat in einer Sprache nach.

Die Wartburg-Bücher, so der Klappentext, sind eine „Hommage an die Sprache und ihre Ausdruckskraft“ und zugleich eine „Mahnung für den behutsamen Umgang mit der unkontrollierbaren Macht der Worte, die wahre und falsche Wirklichkeiten entstehen lassen.“

\*\*\*

## IRIS WOLFF: FISCHE FANGEN – UNTERWEGS IN DER SPRACHE

Einer der schönsten Spaziergänge der Wartburg führt zu den Eliashöhlen. Mitten im Wald, wo das Novemberlaub den Boden wie ein kupferfarbener Teppich verhüllt, öffnet sich überraschend eine Senke. Man fühlt sich, von bemosten Steinquadern umschlossen, in den Bauch der Erde gerückt. Mehrere Spalthöhlen durchwirken die Felsen. Der Legende nach soll ein Einsiedler namens Elias in einer der Höhle gelebt haben, und Elisabeth von Thüringen versorgte ihn. Die Namensverwandtschaft zum Propheten Elia (auch Elija oder Elias) sowie ein Hinweis lassen mich 1. Könige 19 (11-13) aufschlagen, wo es in der Lutherübersetzung heißt:

„Und siehe, der Herr wird vorübergehen. Und ein großer, starker Wind, der die Berge zerriss und die Felsen zerbrach, kam vor dem HERRN her; der HERR aber war nicht im Winde. Nach dem Wind aber kam ein Erdbeben; aber der HERR war nicht in dem Erdbeben. Und nach dem Erdbeben kam ein Feuer; aber der HERR war nicht im Feuer. Und nach dem Feuer kam ein stilles, sanftes Sausen. Als das Elia hörte, verhüllte er sein Antlitz mit seinem Mantel und ging hinaus und trat in den Eingang der Höhle.“

Nicht im Wind, nicht im Erdbeben, nicht im Feuer, den großen Gewalten (oder täuschenden Vorstellungen), erfährt der Einsiedler Got-



**NÄHERE INFOS** über das Projekt *Wartburg-Experiment*, das in die Wartburg-Tagebücher mündete, unter [www.wartburgexperiment.de](http://www.wartburgexperiment.de).



© Wim van 't Einde / Unsplash

tes Gegenwart, sondern in etwas, das zart ist, ruhig, behutsam, zärtlich, sacht, mild – einem *stillen, sanften Säusen*. [...]

Wie wird diese zentrale Erfahrung des Propheten Elia in anderen Übersetzungen wiedergegeben? Die Elberfelder Bibel spricht vom „Ton eines leisen Wehens“. In der Basis-Bibel heißt es: „ein sanftes, feines Flüstern“, und in der englischen Standardübersetzung: „the sound of a low whisper“. In der Vulgata: „sibilus aurae tenuis“, was entweder das „leichte Säuseln des Lüftchens“ oder das „Säuseln des leichten Lüftchens“ meint. Im hebräischen Urtext stehen drei Wörter, die mit „Stimme, Geräusch, flüstern“ und „sanft, fein, dünn“ übersetzt werden können. Wohl am freiesten geht Martin Buber mit der Vorlage um, er spricht von einer „Stimme verschwebenden Schweigens“.

Etwas, das schwebt, ist ohne festen Halt, etwas Ungefähreres, Langsames, Flüchtiges, Freies. Es bezeichnet einen Vorgang, der nicht abgeschlossen, sondern in Bewegung ist. Doch indem das Wort *schweben* das Präfix *ver* erhält, verändert es sich. Der Duden listet insgesamt acht Bedeutungen dieser Vorsilbe. Die wichtigsten sind (neben der negativen Konnotation, die

eine Veränderung bis hin zur Zerstörung beschreibt): Markierung einer Veränderung oder Bewegung; eine Person oder Sache wird zu etwas gemacht, in einen bestimmten Zustand versetzt; ein starker Einfluss, eine schwer rückgängig zu machende Änderung auf den körperlichen oder seelischen Zustand wird angezeigt. Wer will, kann dies prüfen an den Verben: verliebt, vertan, verloren, verlassen, vergeben.

Zuletzt kommt in Martin Bubers Übersetzung noch das Schweigen hinzu. Eine „verschwebende Stimme“ ist etwas, das noch vorstellbar ist, aber eine „Stimme verschwebenden Schweigens“? In diesem Dreiklang, in diesem Beieinander der Worte hört das verstandesgemäße Forschen auf, hier geht es darum, das sprachliche Bild auf sich wirken zu lassen. Hier wird die Sprache im Sinne Varnhagens echt, sie wird selbsterfunden. Buber schafft eine Metapher, die unsere Vorstellung verwandelt.<sup>1</sup> ◆

\*\*\*



Iris Wolff, Uwe Kolbe und Senthuran Varatharajah:

**Der Augenblick nennt seinen Namen nicht.**  
**Wartburg Tagebücher**

Deutsche Bibelgesellschaft  
Stuttgart 2022  
ISBN 978-3-438-04838-7  
130 Seiten, 22,00 €

<sup>1</sup> Wolff, Iris: Fische fangen – Unterwegs in der Sprache, in: Wolff/Kolbe/Varatharajah: Der Augenblick nennt seinen Namen nicht, 28-30.

## UWE KOLBE: DAS WARTBURG-KONGLOMERAT

Über Erziehung. „Der Geist selbst gibt Zeugnis unserm Geist, dass wir Gottes Kinder sind. Sind wir aber Kinder, so sind wir auch Erben, nämlich Gottes Erben [...]“. Römer 8, 16-17

Am 14. September 2021 begegnete mir vormittags eine Gruppe von Schulkindern auf einem breiten Wanderweg im Thüringer Wald unweit der Wartburg. Vierzig bis fünfzig etwa zwölf Jahre alte Mädchen und Jungen plauderten sich munter den Weg herab. Ein paar Jungs rissen die Arme hoch, winkten und grüßten mich lauthals. Stumm und mit ausdruckslosen Gesichtern trieben eine Lehrerin und ein Lehrer in der Menge mit. Aus mehreren elektronischen Wiedergabegeräten tönnten verschiedene Popsongs über das Plaudern der Schüle-

rinnen und Schüler weg, begleiteten das Gehen der Gruppe durch den Wald.

Der Vormittag war schön, es wollte noch einmal warm werden. Das Herbstlicht lag schräg in den Bäumen. Wenige Minuten zuvor hatte ich unweit von hier eine Eule aufgeschreckt. Meisen und Buchfinken huschten links und rechts des Weges durch das Unterholz. [...]

Die Lehrerin und der Lehrer wussten nicht, dass sie ihre Schüler zu potenziellen Ignoranten machten. Manche von ihnen werden die Welt retten wollen und dafür zum Beispiel freitags für die Zukunft demonstrieren. Doch ich befürchte, die Welt, die sie kennen, wird vor allem ein Begriff sein und eine Abfolge technisch reproduzierter Bilder.<sup>2</sup> ◆

\*\*\*

## SENTHURAN VARATHARAJAH: SOLO (ALLEIN)

Ich sehe die Spiegelung meines halbierten Gesichts vor mir auf dem Fenster. Ich lese einen Vers aus dem Römerbrief, Römer 1,19: „Denn, was man von Gott erkennen kann, ist unter ihnen offenbar; denn Gott hat es ihnen offenbart.“

Als ich ein Kind war, dachte ich, dass Gott der Inbegriff unserer Vorstellungskraft sei; dass Gott der ist, über den wir hinaus nichts Größeres denken können. Als Kind glaubte ich, wenn ich mir Gott vorstellen könnte, würde ich mir alles vorstellen können: weil alles aus Gott kam und zu ihm zurückkehren wird. Weil Gott immer beides ist: Möglichkeit und Wirklichkeit, zur gleichen Zeit. Gott offenbarte sich mir durch Sprache. [...]

Wenn ich in Sri Lanka bin, in Jaffa, in der Stadt, in der ich geboren wurde, werde ich für einen Amerikaner gehalten. Das ist die zweite

Übersetzung, nach der Flucht nach Deutschland; in einen anderen Kontinent und in ein anderes Alphabet; in diese Sprache, die, wie jede andere Sprache auch, nie meine Sprache gewesen sein wird, und in eine an-der Hand. Yoko Tawada sagt, dass „jeder Konsonant, jeder Vokal und vielleicht auch jedes Komma die Fleischzellen durchlaufen und die sprechende Person verwandeln. Das ist vielleicht einer der Gründe, warum die Emigranten in der zweiten oder dritten Generation andere Gesichter bekommen als diejenigen, die im Land der Vorfahren geblieben sind.“<sup>3</sup> Das ist eine neutestamentliche Evidenz. Mein Gesicht ist ihr Zeuge. Denn was man von mir erkennen kann, ist unter mir verborgen; weil Gott es hier verborgen hat. Wie einen Konsonanten. Wie alle Vokale. Wie derselbe Abstand zwischen den Zeichen.<sup>4</sup> ◆

*Aus: Uwe Kolbe; Senthuran Varatharajah, Iris Wolff: Der Augenblick nennt seinen Namen nicht. Wartburg Tagebücher, © 2022 Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart*



### CHRISTINA HARDER

ist Dozentin für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat am RPI Loccum und leitet die Redaktion des Loccumer Pelikan.

<sup>2</sup> Kolbe, Uwe: Das Wartburg-Konglomerat, in: Wolff/Kolbe/Varatharajah: Der Augenblick nennt seinen Namen nicht, 55-56.

<sup>3</sup> Tawada, Yoko: Verwandlungen. Tübinger Poetik-Vorlesung. Tübingen: Konkursbuch 1998, 8.

<sup>4</sup> Varatharajah, Senthuran: Solo (allein), in: Wolff/Kolbe/Varatharajah: Der Augenblick nennt seinen Namen nicht, 120-121.

LINDA FREY



GEKLICKT:

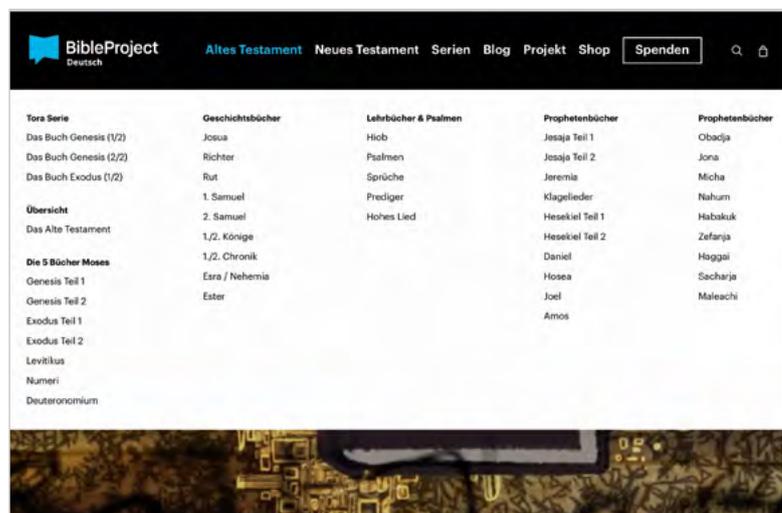
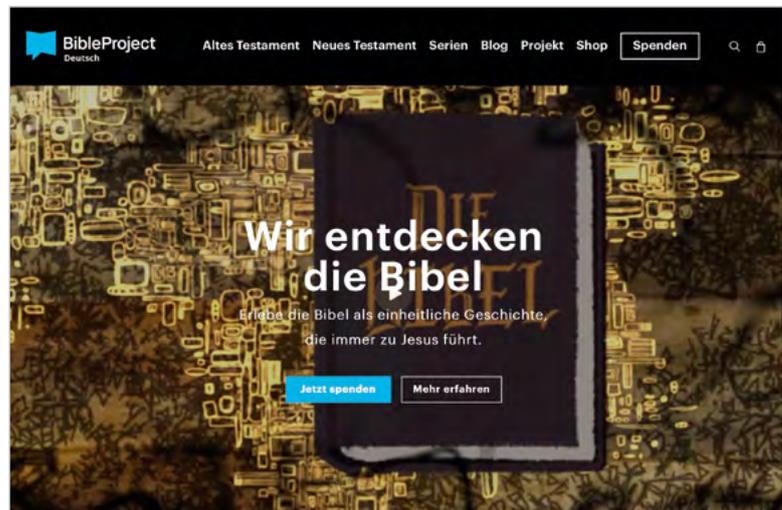
# BibleProject

<https://dasbibelprojekt.visionmedia.org>

Bei einem Klick auf die Seite des BibleProjects erfolgt mit einem kleinen Video im Hintergrund die Einladung dazu, gemeinsam die Bibel zu entdecken. Die Seite selbst ist klar strukturiert und bedienerfreundlich.

Doch was ist das BibleProject? Das „BibleProject hat es sich zur Aufgabe gemacht, biblische Erzählungen und Themen in kurzen, kreativen Videos anschaulich zu vermitteln“<sup>1</sup>, so kommentieren die Mitarbeiter\*innen ihr Projekt auf der Homepage selbst. Die Idee dazu stammt aus den USA. Dort gibt es dieses Projekt bereits seit 2013. Das deutsche Team, das dieses Projekt seit Anfang 2016 umsetzt<sup>2</sup>, übersetzt die Videos und spricht ein deutsches Voice-Over ein. Die Bibel solle als einheitliche Geschichte, die immer zu Jesus führe, erlebt werden.<sup>3</sup>

Zur Seite selbst: Die Navigationsleiste ist übersichtlich aufgebaut (Altes Testament, Neues Testament, Serien, Blog, Projekt, Shop und Spenden). Bei einem Klick beispielsweise auf die Rubrik Altes Testament werden unterschiedliche Bücher des Alten Testaments vorgeschlagen. Wird nun ein Buch ausgewählt, so erscheint dazu ein Videoclip über YouTube. Die Videos sind im Comic-Stil gehalten. Inhaltlich orientiert sich der Clip am jeweiligen Buch. Die einzelnen Teile des Bibelbuches sind wie ein Comic in Kästchen aufgebaut. Diese Kästchen sind gerahmt, und es finden sich Angaben zur Bibelstelle. Die Vi-

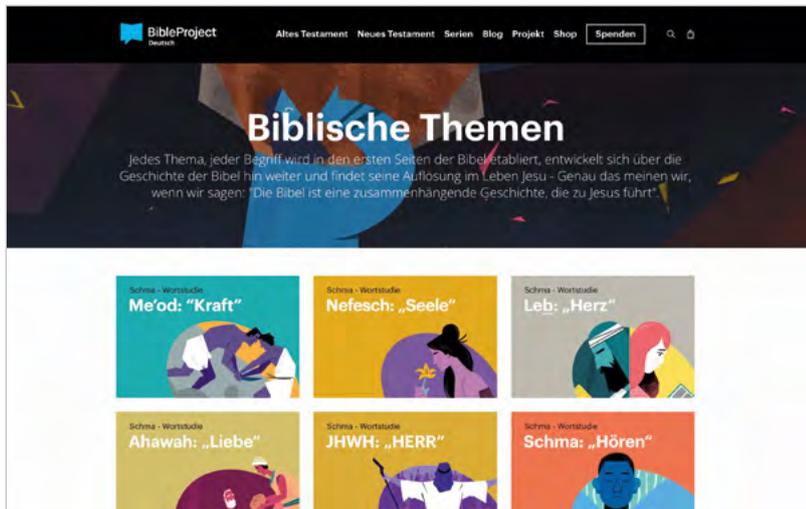


<sup>1</sup> Zitat von der Website <https://dasbibelprojekt.visionmedia.org>

<sup>2</sup> Vgl. [www.ekd.de/missbrauch/das-bibel-projekt-67395.html](http://www.ekd.de/missbrauch/das-bibel-projekt-67395.html)

<sup>3</sup> Vgl. <https://dasbibelprojekt.visionmedia.org>

Screenshots der Website <https://dasbibelprojekt.visionmedia.org>



**LINDA FREY** ist Dozentin für den Bereich Gymnasium und Gesamtschule am RPI Loccum.

deos strukturieren das jeweilige biblische Buch. Am Ende des Clips sieht der\*die Betrachter\*in die vollständige Geschichte auf einer Seite. Dieser Überblick lässt sich als Bild herunterladen oder als Poster im Shop kaufen. Es werden aber nicht nur einzelne biblische Bücher veranschau-

licht, sondern auch schwierige Begriffe wie zum Beispiel der hebräische Begriff *Nefesch* oder *Ahawa*. Diese Erklärvideos findet man unter der Rubrik Serien – Wortstudien. Darüber hinaus befinden sich unter dieser Rubrik thematische Schwerpunkte, die das Bibellesen vereinfachen.

Die Materialien des BibleProjects bieten sich für unterschiedliche Gruppen an. Überall dort, wo es um biblische Texte und Erzählungen oder um die Bibel als Ganzes geht, können die Videoclips von Interesse sein. Die Videos erklären biblische Bücher und deuten sie zugleich. „Das große theologische Konzept kommt von Tim Mackie. Er war Professor für Theologie in Portland, Oregon. Den Videos liegt eine Mischung aus evangelikaler und reformierter Theologie zugrunde“<sup>4</sup>, was bei der Nutzung mitbedacht werden sollte. ◆

<sup>4</sup> Zitat von der Website: [www.jesus.de/nachrichtenthemen/nachrichten/das-bibel-projekt-neuer-zugang-zu-alten-schaetzen](http://www.jesus.de/nachrichtenthemen/nachrichten/das-bibel-projekt-neuer-zugang-zu-alten-schaetzen)

\*\*\*

MARTINA STEINKÜHLER

## Etwas anfangen ... mit biblischen Erzählungen

Elementare Schritte zu religiösem Weltverstehen

**M**aht es eigentlich einen Unterschied, ob eine biblische Geschichte im Fach Deutsch oder in Religion gelesen wird? In Ethik oder konfessionellem Religionsunterricht? Das Fach Deutsch liest biblische Texte als Literatur, als Vertreter dieser oder jener Gattung, als kulturelles Erbe. Das Fach Ethik liest biblische Texte als Lebensweisheit und Lebensweisung neben anderen. Im konfessionellen Religionsunterricht hingegen ist ein Text aus der Bibel *anders und mehr* als andere Texte. Urkunde und Erzählbuch des Glaubens, nach dem der Unterricht benannt ist.

1.

Im konfessionellen Religionsunterricht begegnen Lernende – mit oder ohne eigene Glaubensbiografie –, Lehrkräften, die der Bibel einen Vertrauensvorschuss entgegenbringen. Sie, die Lehrkräfte, gehen davon aus, dass die Lektüre sich lohnt, dass die Bibel ein Sinnangebot macht, dass das Gesagte von Gemeintem überboten wird. Manche Schüler\*innen tun das auch, sei es, dass sie eine solche Haltung von zu Hause oder aus der Gemeinde mitbringen, sei es, dass sie ihrer Lehrkraft die Ehrfurcht vor der Bibel abspüren.

Und doch ist ein fragloses Einverständnis in die besondere Qualität der Bibel nicht vorauszusetzen. Die Lehrkraft erlebt: Eine Geschichte ist zunächst eine Geschichte, etwas Erzähltes und Gemachtes, nicht mehr und nicht weniger.<sup>1</sup> Auch wenn sie aus der Bibel kommt. Das heißt: Es muss sich erst erweisen, was sie taugt. Ob sie berührt. Ob sie wirkt. Ob sie Wahres sagt. Das ist nicht schlimm. Schlimm wäre hingegen ein Gruppenklima, in dem ein Einverständnis vorausgesetzt und durchgesetzt würde, ohne dass die Schüler\*innen die Gelegenheit hätten, eigene Zugänge zu suchen und zu erproben. Nein, es ist *nicht* schlimm, wenn Schüler\*innen der Bibel neutral oder gleichgültig, skeptisch oder kritisch gegenüberstehen. Im Gegenteil. Es eröffnet Möglichkeiten.

Die Lerngruppe macht sich gemeinsam auf den Weg, diese besondere Textsorte zu erkunden. Dabei macht sie nicht nur Erfahrungen mit der Bibel, sondern zugleich *allgemein* mit dem Erzählen, *speziell* mit religiösem Erzählen und religiösem Glauben. Wichtig ist ein Arbeitsbündnis: Alle nähern sich der Bibel mit Neugier und Offenheit. Vorerfahrungen werden zunächst ausgesetzt. Später können sie als eigene Erzählung den Diskurs bereichern.

## 2.

Der Religionsunterricht besitzt umso mehr bildende Kraft, je deutlicher er sich auf sein Eigenes und Spezifisches besinnt, auf Gott und Transzendenz und auf das, was sich damit anfangen lässt: religiöses Erzählen und religiöses Glauben. Es geht darum, den spezifisch religiösen Weltzugang kennenzulernen, und zwar nicht, um ihn kritiklos zu übernehmen, sondern um ihn zu verstehen. In *dieser* Mission ist die Bibel mit ihren Erzählungen eine wunderbare Lernpartnerin. In der Verständigung über Religion beziehe ich mich auf folgende Annahmen:

1. Im Zentrum von Religion stehen Glaube, Hoffnung und Liebe.
2. Liebe und Glaube sind existenzielle Beziehungsqualitäten, zunächst im zwischenmenschlichen Bereich: das Vertrauen des Kindes in maßgebliche Erwachsene und ihre Sorge; das Vertrauen des\*der Jugendlichen

in den Zusammenhalt seines\*ihres Freundeskreises, das Vertrauen des\*der Erwachsenen in die Beständigkeit von Partnerschaft und Treue.

3. Liebe und Glaube übersteigen den zwischenmenschlichen Bereich, sofern sie sich auf Hoffnung richten: auf das, was außerhalb der eigenen Reichweite liegt.
4. Glaube, Hoffnung und Liebe sind weder messbar noch beweisbar. Sie wachsen mit der Lebenserfahrung – und auch ihr zum Trotz. Sie sind in Bewegung, wandelbar, unverfügbar. Sie sind und bleiben ein Risiko. Der religiöse Mensch ist einer, der sagt: Ich lasse mich darauf ein. Ich verlasse mich darauf, dass es mir guttut.
5. Religion erzählt Lebensgeschichten, weil sie mit Zahlen und Daten allein nicht auskommt. Geschichten sind – wie Religion, wie Glaube, Hoffnung, Liebe – nicht selbstevident, sondern abhängig. Abhängig von Erfahrung, Wandlung, Beziehung. Und insbesondere von der Resonanz, die sie in den Köpfen und Herzen ihres Hörers, ihrer Leserin finden. Das gilt vor allem für das Geheimnis religiöser Geschichten: das Göttliche.
6. Lebensgeschichten sind größer als die Handlungen und Personen und Ereignisse, von denen sie erzählen. Lebensgeschichten haben einen Sinn-Kern, der ihre Handlung überragt. Und der sich, je nach Hörer und Leserin, eigentümlich materialisiert. Gemäß Kontext, Zeit und Raum und Sehnsucht. Gott ist größer als alle Geschichten, die vom Gott erzählt werden.
7. Und doch dreht sich alles um Gott in religiösen Lebensgeschichten. Sie bekennen Gott, ohne Gott ganz zu kennen, und kommunizieren Gott, ohne Gott zu „haben“. Auf dass in der Kommunikation etwas anfangen und entstehe.

Vor diesem Hintergrund engagiere ich mich für einen Religionsunterricht, der sich seiner Narrativität bewusst ist und mit ihr sachgemäß umgeht. Da werden Geschichten *als Geschichten* gelesen, werden geöffnet, besprochen, befragt. Da wird Gott in den Geschichten *als Figur* erkannt und befragt. Da ist man sich bewusst, dass die Figur Gott ein\*e *Stellvertreter\*in* ist, eine\*r von vielen, für das große Geheimnis des Lebens.

Auf Erfahrungen und Deutungen von Menschen und Menschengruppen basieren religiö-



„Im Religionsunterricht geht es darum, den spezifisch religiösen Weltzugang kennenzulernen. Da ist die Bibel mit ihren Erzählungen eine wunderbare Lernpartnerin.“

© Jens Schulze/EMA

<sup>1</sup> Erzähltes ist per definitionem „ontologisch indifferent“ (Albrecht Koschorke). Das heißt: Ihr Wirklichkeitsstatus ist offen; erzählt werden kann alles: von real über möglich bis unreal, sachbasiert oder sinnbasiert, von „in Wahrheit erfunden“ (Mirja Kutzer) über fabuliert bis erlogen. Das liegt daran, dass alles Erzählen durch Herz und Kopf von Erzählpersonen geht.



„Religion erzählt Lebensgeschichten, die größer sind als die Handlungen und Personen und Ereignisse, von denen sie erzählen.“

© Jens Schulze/EMA

se Geschichten; aus religiösen Geschichten erwachsen Bekenntnisse. Bekenntnisse wiederum drängen zum Erzählen, in Bild und Text, Kult und Symbol.<sup>2</sup>

### 3.

Der Bildungsort Schule ist der Förderung von Verstehen verpflichtet. Das heißt fürs Fach Religion: Es genügt nicht, religiöse Erzählungen „einfach nur“ weiterzugeben. Sie sollen bedacht und befragt werden; befragt nicht nur nach ihrer Handlung, sondern auch nach ihrer Macht und Wirkung, ihrem Geheimnis und ihrem Bekenntnis. Dies geschieht in der Grundschule anfänglich und behutsam. Es geht nicht darum, die Faszination unbeschwerter Hörens zu zerstören; wohl aber darum, schrittweise eine (medien-, ideologie-, religions-)kritische Haltung einzuüben. Damit Lernende wissen, was Glauben ist und warum Glauben sich nicht im Wissen erschöpft. Lernende *und* Lehrende entdecken im Religionsunterricht, was sich anfangen lässt mit Religion – konkret: mit religiösen Lebensgeschichten.

Ich formuliere einen Erwartungshorizont. Die Schüler\*innen entdecken:

<sup>2</sup> Das Werk Gerd TheiBens umfasst nicht umsonst drei Textsorten religiöser Kommunikation: Abhandlung, Erzählung, Dichtung.

allgemein

- dass Geschichten anders gelesen werden als Dokumentationen von Daten, Zahlen, Fakten.
- dass die Wahrheit von Geschichten in ihrem Sinn liegt. Und dass dieser Sinn in der Begegnung von Text und Leserin neu entsteht, in der Resonanz, die sich einstellt.

speziell

- dass die Wahrheit religiöser Geschichten in der Wahrheit liegt, die in ihnen über sie hinausgeht.
- dass biblische Geschichten aus einer anderen Zeit und von einem anderen Ort her zu ihnen kommen; dass ihre Sprache, ihre Bilder, ihr Lebensgefühl fremd sind und bleiben.
- dass Verständigung möglich ist, Begegnung. Und, viel-

leicht: ein bleibendes Einverständnis, vorläufig.

Das klingt komplex. Ist es auch. Anbahnungen sind aber möglich, von Anfang an und immer wieder. Es folgen einige Beispiele.

### 4.

Da sind zunächst die behutsamen Ansätze zur Metareflexion, die aktuelle Grundschullehrbücher etablieren:

- Geschichten aus dem Alten Testament, ins Bild gesetzt als Bild im Bild beziehungsweise Theaterspiel einer Lehrkraft oder ihrer Schüler\*innen selbst<sup>3</sup>,
- eine Leseanleitung für Gleichnisse, die den Schüler\*innen einen Weg zeigt, den eigenen Zugang zu Gleichnis-Geschichten zu finden<sup>4</sup>.

Gerade die Metapher des Theaters trägt viel zum Verständnis von Geschichten bei: Wie in Theater und Film, so gibt es auch beim Erzählen jemanden, der eine Bühne bereitet und auf ihr Figuren auftreten und agieren lässt. Die Fi-

<sup>3</sup> Vgl. Gauer u.a., Die Reli-Reise 1/2, 32.

<sup>4</sup> Vgl. von Altrock, Ulrike, Spuren lesen 3/4, 32. Auf den Seiten 34 und 38 wird dasselbe Schema auf eine Heilungsgeschichte und ein Stück Bergpredigt angewendet.

guren sprechen den Text, der ihnen zugeschrieben ist; sie handeln entsprechend einem Drehbuch. Wie aber bringt man den unsichtbaren Gott auf die Bühne?

### Ich sehe was, was du nicht siehst

Es ist spannend und fruchtbar, mit Kindern Bilder zu betrachten, Bilder zu Lebensgeschichten, Bilder zu Bibelgeschichten. „Wo sehe ich etwas von Gott?“

- Barbara Nascimbeni etwa, Illustratorin beispielsweise für religiöse Bücher von Rainer Oberthür<sup>5</sup> und meiner Erzählbibel,<sup>6</sup> malt für das Wirken Gottes auf der Erde, für die Beziehung Gottes zu Menschen, für Gottes Segen so eine Art Kringel oder Welle oben am Himmel.
- Martina Spinkova, die ebenfalls eine Kinderbibel illustriert hat<sup>7</sup>, arbeitet mit gebündeltem Licht, das von oben auf die Erde oder einen Menschen fällt, Licht, wie ich es von Heiligenscheinen auf Ikonen und allgemein von christlicher Kunst kenne.

Wir<sup>8</sup> haben in einer vierten Klasse Illustrationen von Abraham unter dem Sternenhimmel und, im zweiten Schritt, von „Jakob sieht die Himmelleiter“ angeschaut und auf ihnen das Geheimnis Gottes gesucht. Im Anschluss malten die Schüler\*innen mit Zuckerkreide ihr eigenes Bild von Jakobs Traum – und entdecken gegenseitig, wo sich jeweils Gott verbirgt und offenbart.

### Puh, so ein Glück!

In der Kinderliteratur gibt es immer wieder Titel, die, wenn sie auch nicht explizit religiös sind, doch Fragen aufwerfen, die sich religiös bedenken und beantworten lassen. Ein Beispiel ist Jutta Bauers Bilderbuch „Opas Engel“, das u.a. den Katholischen Jugendbuchpreis gewonnen hat.<sup>9</sup>

Erzählt wird im *Text*, wie ein Großvater auf dem Sterbebett dem Enkel seine Lebensgeschichte erzählt, einschließlich der Deutung: „Ich hatte viel Glück“. Erzählt wird im *Bild*, wie der Großvater sein Leben lang von einem Engel begleitet wurde, der auf ihn Acht gab. Weder hat der Großvater dies bemerkt noch erfährt es

der Enkel. Und doch war der Engel immer da. So wird das Buch meistens gelesen. Es lässt sich jedoch auch anders lesen. Im Text erzählt Jutta Bauer, wie der Großvater dem Enkel eine mögliche Deutung seiner Geschichte anbietet. Die, die ihm persönlich einleuchtet. Im Bild schlägt sie noch eine alternative Deutung vor. Den Engel skizziert sie nur ganz zart – ich sehe darin ein „vielleicht“. Und sie malt den Engel witzig – ich sehe ein zaghaftes „könnte doch sein?“, aber auch: „Sorry, ist ein Vorschlag. Müsst ihr nicht ganz ernst nehmen.“ Zusammen mit Kindern entdeckte ich: Es liegt beim Leser, bei der Betrachterin, wie Großvaters Leben gelesen wird. Und das gilt für jede Lebensgeschichte. Glück – Zufall – Gott: Wer kann es wissen?

Die Lebensgeschichte einer Eichel – vom ersten Trieb bis zum Baum, in dem die Vögel des Himmels nisten<sup>10</sup> – erzählt ein großformatiges Bilderbuch von Ghislaine Roman und Tom Schamp.<sup>11</sup> Erzählt wird diese Geschichte als eine Folge von *near missings*. Fast hätten Eichhörnchen, Schnecke, Reh, Dürre, Feuer, Holzfäller, Baumaschinen dem heranwachsenden Baum ein frühes Ende bereitet – jedoch: „Puh, so ein Glück“ – alle Gefahren machen letztlich einen Bogen um ihn. Dieses Buch bietet nur eine Deutung des Lebensweges an: „Glück“, genauer: glücklicher Zufall. Im Religionsunterricht ließe sich das hinterfragen. Könnte es sich vielleicht um Segen handeln? Und wenn ja: Warum für gerade diese Eichel, und nicht für eine andere? Oder für alle?

### Ich glaube, das war Gott ...

Wenn biblischen Geschichten als Bühnenstücke erlebt werden, wird augenfällig: Die, die da reden, sind Figuren. Die Stimme aus dem „Off“, von jenseits der Bühne, ist eher selten. Und auch eher irritierend. Die Bibelgeschichte ohne Bühne hingegen ist für gewöhnlich aus dem „Off“ erzählt. Im Verborgenen ist jemand, eine Erzählstimme, die das Geschehen dirigiert, die Figuren führt und sprechen lässt. Manchmal macht sie auch Gott zur Figur der Handlung; häufig bleibt er unsichtbar, aber spricht.

„Kann Gott denn sprechen?“ – „Mit mir spricht er nicht.“ – „Schade, früher war Gott uns viel näher. Da war er noch da!“ – So kommentieren Kinder, wenn sie von Abraham, Mose, den Propheten hören. Das hat mich vor Jahren auf die Idee gebracht, in die alten Erzählungen eine Umstellung einzutragen. Wenn

<sup>10</sup> Lk 13,19.

<sup>11</sup> Roman, Puh, so ein Glück.



Martina Steinkühler und Barbara Nascimbeni

### Die neue Erzählbibel

Thienemann-Esslinger Verlag, Stuttgart 2015  
ISBN 978-3-522-30387-3  
ab 8 Jahre  
256 Seiten, 22,00 €



Lene Mayer-Skumanz und Martina Špinková

### Ich bin bei euch Die große Don Bosco Kinderbibel

Verlag Don Bosco, München 2011  
ISBN 978-3-7698-1821-5  
ab 8 Jahre  
376 Seiten, 20,00 €



Jutta Bauer

### Opas Engel

Carlsen Verlag, Hamburg 2021  
ISBN 978-3-551-52161-3  
ab 4 Jahre  
48 Seiten, 16,00 €

<sup>5</sup> Oberthür/Nascimbeni, Das Vaterunser.

<sup>6</sup> Steinkühler/Nascimbeni, Die neue Erzählbibel, 8.

<sup>7</sup> Mayer-Skumanz/Špinková, Ich bin bei euch.

<sup>8</sup> Eine Lerngruppe von Lehramtsstudierenden im Praktikum, ihre Praktikumsleitung und die Seminarleitung.

<sup>9</sup> Bauer, Opas Engel.



„Wenn biblischen Geschichten als Bühnenstücke erlebt werden, wird augenfällig: Die, die da reden, sind Figuren. Wie aber bringt man den unsichtbaren Gott auf die Bühne?“  
© Lena Voswinkel

ich Textversionen für den Unterrichtsgebrauch schreibe oder erzähle, vermeide ich es, Gott auftreten oder auch nur sprechen zu lassen – es sei denn, in Gleichnis<sup>12</sup>, Traum oder Vision.

Stattdessen lasse ich Figuren der Handlung, Abraham, Mose, die Propheten, davon erzählen, dass sie Gott begegnet sind – sei es, dass sie seine Stimme gehört, sei es, dass sie auf andere Weise seine Wirkung gespürt haben. Auf diese Weise wird deutlich: Es sind Menschen, die von Gott erzählen. Genauer: Es sind Menschen, die etwas erlebt und erfahren haben und die davon sagen: Das war Gott. Oder: Ich glaube, das war Gott. Darüber lässt sich fruchtbar reden. Erstens haben solche Gespräche theologischen Tiefgang. Zweitens erübrigt sich bei diesem Umgang jene Frage, die am Wesen des Erzählens vorbei fragt: Ist das wirklich passiert?

P.S. Einen Schritt weiter führt das Spiel mit den Figuren, wenn ich die Erzählstimme selbst aus ihrer Beobachterrolle heraushole und eine der Figuren zur Erzählerin mache. Eine solche kann nur erzählen, was sie wahrnimmt. Und was sie darüber denkt. Sie kann überrascht, irritiert, skeptisch sein, genau wie ihre Hörer\*innen. Hier eröffnet sich ein weites Feld gemeinsamer Deutung.

## 5.

Zum guten Schluss: Es bleibt eine offene Frage, welchen Stellenwert Bibelgeschichten im Grundschulunterricht haben und welche Zugänge

<sup>12</sup> Ich betrachte freilich auch die Urgeschichten und Weisheitsgeschichten des Alten Testaments und die Naturwunder-Geschichten im Alten und Neuen Testament als Gleichnisse (in einem sehr weiten Sinn).

möglich und nötig sind. Kann ich nicht einfach schön erzählen und die Geschichte wirken lassen, in der Hoffnung, dass jedes Kind sich daraus schon nimmt, was es braucht? Natürlich, das kann ich. Wie wäre – einmal pro Unterrichtseinheit – eine besondere Bibel-Erzählstunde mit einem eigenen Setting und Ritual?<sup>13</sup> Nur die Geschichte, gut und spannend erzählt, und ein offenes kreatives Angebot, etwa mit Materialtheke.

Das ist eine schöne Ausnahme vom sonstigen Bildungsbetrieb. Und doch: Eine Routine des Reflektierens wird benötigt, auch im Religionsunterricht, dort vielleicht sogar ganz besonders.

Es ist sinnvoll, bei Begegnungen mit der Bibel regelmäßig, vielleicht abschließend, vielleicht als „Joker“- oder „Spürnasen“-Aufgabe, Meta-Fragen zu stellen: Was ist dir an dieser Geschichte besonders wichtig? Warum wird diese Geschichte wohl nach so langer Zeit immer weitererzählt? Und: Was verrät dir die Geschichte von Gott? ◆

## Literatur

- Altrock**, Ulrike von: Spuren lesen. Religionsbuch für das 3./4. Schuljahr, Stuttgart/Braunschweig 2011
- Bauer**, Jutta: Opas Engel, Hamburg 2021
- Gauer**, Christian/Grünshläger-Brenneke, Sabine/Kruza, Anja/Röse, Micaela: Die Reli-Reise 1/2, Lehrwerk für den evangelischen Religionsunterricht, Stuttgart 2012
- Mayer-Skumanz**, Lene/Spinková, Martina: Ich bin bei euch. Die große Don Bosco Kinderbibel, München 2011
- Oberthür**, Rainer/Nascimbeni, Barbara: Das Vaterunser. Das bekannteste Gebet der Christen für Kinder aufbereitet, Stuttgart 2013
- Roman**, Ghislaine: Puh, so ein Glück, Illustriert von Tom Schamp, Münster 2016
- Steinkühler**, Martina/Nascimbeni, Barbara: Die neue Erzählbibel, Stuttgart 2015
- Steinkühler**, Martina: Religion mit Kindern (Bd. 1 bis 4), Göttingen ab 2013

<sup>13</sup> Vgl. Steinkühler, Religion mit Kindern (Bd. 1 bis 4); da ist die Bibel-Erzählstunde ein fester Bestandteil des Konzepts.



**DR. MARTINA STEINKÜHLER** ist als Theologin und Religionspädagogin Studienleiterin im Arbeitsbereich Religionspädagogik und Medienpädagogik (ARPM) der Ev. Kirche in Braunschweig.

ANNETT ABDEL-RAHMAN

# Dem Koran begegnen

Für Muslim\*innen ist der Koran die wichtigste Quelle und Ressource ihres Glaubens an Allah und den Propheten Muhammad<sup>1</sup>: im Sinne spiritueller Haltungen wie glaubenspraktischer Handlungen. Es ist daher naheliegend, dass die Begegnung mit dem Koran auch im Zentrum des islamischen Religionsunterrichts steht.

In den Kerncurricula (KC) aller Schulformen für das Fach Islamische Religion des Landes Niedersachsen durchzieht die Beschäftigung mit dem Koran alle geforderten Kompetenzbereiche. Exemplarisch sei dies anhand des KC der Sek I genauer beschrieben.

Im Rahmen der Teildimensionen religiöser Kompetenz, den prozessbezogenen Kompetenzen, wird als Deutungskompetenz unter anderem die Fähigkeit verstanden, „die Bedeutung ausgewählter Suren<sup>2</sup> und Hadithe<sup>3</sup> zu erschließen“, die Urteilskompetenz erwächst unter anderem aus den Fähigkeiten, „unterschiedliche muslimische Positionen im Hinblick auf Bekenntnis, Glaubenspraxis und Ethik zu vergleichen“ sowie „aus islamischer Perspektive einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einzunehmen und argumentativ zu vertreten“. Die Gestaltungskompetenz ist mit der Befähigung verbunden, „die ästhetische Dimension des Korans (Rezitation, Kalligrafie) zu beschreiben und zum Ausdruck zu bringen.“<sup>4</sup>

<sup>1</sup> *Sallallāhu ‘alayhi wa sallam*/Allahs Friede und Segen sei mit ihm. Es ist bei Muslim\*innen üblich, bei der Erwähnung des Namens des Propheten diesen Segensspruch auszusprechen. Aus Gründen der Lesbarkeit wird der Segensspruch nur an dieser Stelle explizit aufgeführt.

<sup>2</sup> *Suren* sind Abschnitte oder Kapitel des Korans, insgesamt gibt es 114 Suren. Die Suren bestehen aus Versen, die nummeriert sind.

<sup>3</sup> *Hadithe* sind Überlieferungen über Aussagen, Haltungen und Handlungen des Propheten Muhammad.

<sup>4</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, KC Sek I Islamische Religion, 15.



© Frank Rumpenhorst/  
picture alliance/dpa

Im Rahmen des inhaltsbezogenen Kompetenzbereiches konkretisiert die Leitfrage „Nach Koran und Sunna fragen“ die Beschäftigung mit dem Koran:

„Die Schülerinnen und Schüler [...] können Entstehung, Aufbau und Bedeutung des Korans [...] darstellen und erläutern. Den koranischen Text erschließen sie aus einer altersgemäßen Perspektive und erwerben methodisches Können, um sich produktiv und selbständig mit koranischen Texten in deutscher Sprache auseinander zu setzen.“<sup>5</sup>

Den oben genannten Kompetenzerwerb im islamischen Religionsunterricht tatsächlich zu ermöglichen, ist mit besonderen Herausforderun-

<sup>5</sup> Vgl. a.a.O., 20–21.



Die sprachliche Schönheit des Korans berührt und überwältigt die Menschen von Beginn an bis zur Gegenwart.

© mirzavis/iStock

”

Sprache ist Authentizitätsbeweis der göttlichen Botschaft. Die Form von der Bedeutung zu trennen, bedeutet, das spirituelle Erleben und das inhaltliche Verständnis des Korans einzuschränken.

“

gen für die Lehrkräfte verbunden, auf die im Folgenden genauer eingegangen werden soll. Im Anschluss werden verschiedene Zugänge der Beschäftigung mit dem Koran erläutert und anhand eines Beispiels gezeigt, auf welche Weise die Auseinandersetzung mit Aussagen aus dem Koran im Religionsunterricht möglich sein kann. Abschließend werden Kriterien genannt, die die Arbeit mit Koranversen im Unterricht erleichtern können.

Aus der Beschäftigung mit dem Koran ergeben sich insbesondere für den islamischen Religionsunterricht einige Besonderheiten:<sup>6</sup>

### Die Sprache

Die Sprache des Korans ist Arabisch. Dabei ist dieser Fakt allein nicht das Besondere an ihm, sondern es ist die Komposition und die Poesie der Sprache selbst. Die sprachliche Schönheit des Korans berührt und überwältigt die Menschen von Beginn an bis zur Gegenwart. Ästhetik und Klarheit der arabischen Sprache des Korans gelten als so unübertroffen, dass sie in Staunen versetzt, „Anhänger wie Gegner begeistert, beglückt, erschüttert und entsetzt, jedenfalls bewegt, oft geradezu hypnotisiert,

in Ekstase versetzt“<sup>7</sup>. Im Koran selbst werden Dichter\*innen und Poet\*innen in verschiedenen Versen aufgefordert, sprachlich Gleiches hervorzubringen, um letztendlich zu konstatieren, dass dies nicht möglich ist:

„Sag: Wenn sich die Menschen und die Ğinn zusammäten, um etwas beizubringen, was diesem Qur‘ān gleich wäre, sie brächten nicht seinesgleichen bei, auch wenn sie einander Beistand leisten würden.“ (*al- Isrā* 17:88)<sup>8</sup>.

In dieser aus muslimischer Sicht durch Menschen nicht hervorzubringenden Symbiose poetischer Form und inhaltlicher Klarheit der Offenbarung liegt das Wunder des Korans, *i‘ğāz al- Qur‘ān*. Die arabische Sprache wird dabei nicht als „heilig“ verstanden, sondern sie entfaltet sich im Koran in ihrer schönsten Komposition. „In keiner anderen Religion ist die Offenbarung mit der sprachlichen Form so eng verbunden wie im Islam. Sprache ist nicht nur das Medium, durch das der Verkünder verkündet, sondern sie ist auch ein erheblicher Teil der Offenbarung. Sie ist Authentizitätsbeweis der göttlichen Botschaft. Der Inhalt der Botschaft ist gebunden an seine sprachliche Form. Über die Form wird die Bedeutung der Offenbarung erschlossen.“<sup>9</sup> Die Form von der Bedeutung zu trennen, bedeutet

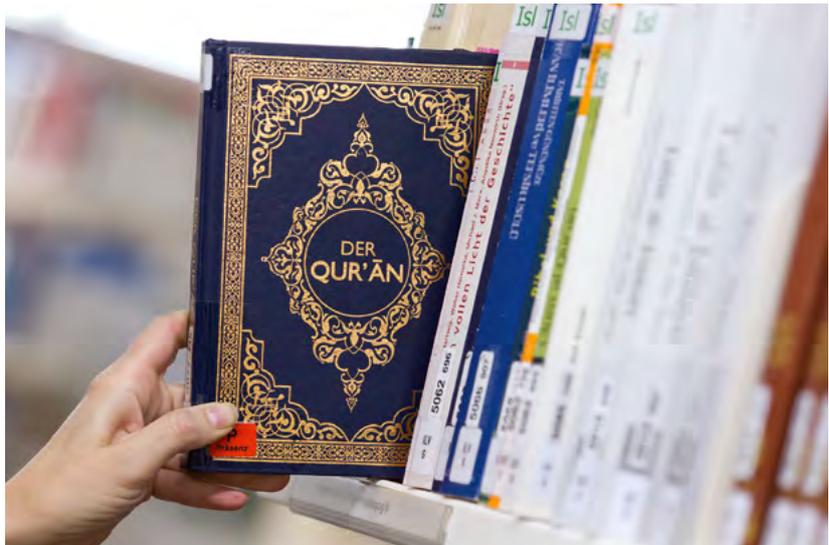
<sup>7</sup> Kermani, Gott ist schön, 15.

<sup>8</sup> In diesem Artikel werden die Suren mit Namen und Nummer genannt, dann folgt die Nummer des Verses.

<sup>9</sup> Selmani, Sprache und Offenbarung. Zur Rolle des Arabischen im Islam, 109f.

<sup>6</sup> Die Ausführungen der folgenden Unterkapitel sind eine Zusammenfassung aus: Abdel-Rahman, Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht, 208-211.

demnach, das spirituelle Erleben und das inhaltliche Verständnis des Korans einzuschränken und damit auch das Verständnis der Art und Weise, wie er über Jahrhunderte seine Hörer\*innen und Leser\*innen berührt hat. Vor dem Hintergrund dieser Bedeutung analysierten muslimische Gelehrte in ihren Interpretationen des Korans (*tafsīr*) inhaltliche wie ästhetische Dimensionen der arabischen Sprache. Zusätzlich wurden Rezitationsregeln (*taǧwīd*) des Korans studiert, bedeuteten doch unsauber artikulierte arabische Buchstaben oder unpassende Lesepausen schon inhaltliche Unterschiede.



## Die Übersetzung

Mit Blick auf den Religionsunterricht muss demzufolge die Frage gestellt werden: Wie kann der Koran den Schüler\*innen zugänglich gemacht werden, die die arabische Sprache nicht beherrschen? Eine Übersetzung, genauer gesagt Übertragung, des Korans beinhaltet das Problem, dass die Mehrdeutigkeit vieler Verse verengt wird. Die Übertragung bedeutet eine Festlegung auf Wörter, die nur annähernd wiedergeben können, was das Original aussagt. „Eine Übersetzung ist dagegen immer disambiguiert. Wenn nun die Ambiguität des Textes als dessen wesenhafter Bestandteil betrachtet wird, bleibt in der Übersetzung in der Tat nur ein Text übrig, der um wichtige Dimensionen reduziert wird.“<sup>10</sup>

Deshalb gilt die arabische Sprache des Korans den Muslimen als kaum übersetzbar, die über dreißig<sup>11</sup> sehr verschiedenen Koran-Übertragungen allein in die deutsche Sprache verdeutlichen das.

## Die ästhetische Dimension

Ein zweites Problem bei der Übertragung des Korans ist, dass seine ästhetische Dimension verloren geht. Der Koran ist ursprünglich mündlich in Form emotionaler, poetischer Rezitationen vorgetragen und weitergegeben worden. Viele Muslim\*innen lernen bis heute, ihn auf schöne Art vorzutragen und sind ergriffen, wenn sie Koranrezitationen hören, unabhängig davon, ob sie den Text verstehen.

„What is impossible to convey when translating these verses is the way their sound when recited accords so well with their meaning. [...] Those who appreciate music know that it can be meaningful without lyrics; many would even say that music can transmit meaning that cannot be signified with words. The Qur'an is not music, however, when it is recited, it can have a similar aural impact.“<sup>12</sup>

Schüler\*innen geht diese emotionale, ästhetische Dimension des Korans verloren, wenn sie die arabische Sprache nicht beherrschen, was in den seltensten Fällen der Fall ist, es sei denn, es ist ihre Muttersprache.

## Die Zeit der Offenbarung

Auch wenn der Koran in seiner Bedeutung als universell gültig verstanden wird, so gibt es doch einen historischen Offenbarungskontext, der für das Verständnis der Verse von Bedeutung ist. Für Schüler\*innen (und auch für Erwachsene) ist die Zeit der Offenbarung kaum vorstellbar, sie können sich nicht in die damaligen gesellschaftlichen, ökonomischen, sozialen und klimatischen Verhältnisse hineinversetzen. Ihre Lebensumstände, aber auch ihre Mentalitäten oder Lebensanschauungen sind grundsätzlich verschieden von denen der Ersthörenden der Offenbarung.<sup>13</sup>

Die genannten Besonderheiten der Beschäftigung mit dem Koran können nicht alle im islamischen Religionsunterricht aufgelöst

*Eine Übersetzung bedeutet eine Festlegung auf Wörter, die nur annähernd wiedergeben können, was das Original aussagt.  
© Boris Roessler / picture alliance / dpa*

<sup>10</sup> Bauer, Die Kultur der Ambiguität, 140.

<sup>11</sup> Vgl. die Aufzählungen hier: Aslan, Deutsche Koranübersetzungen (chronologische Bibliografie).

<sup>12</sup> Mattson, The Story of the Qur'an: its history and place in Muslim life, 34.

<sup>13</sup> Vgl. Cavis, Den Koran verstehen lernen, 151.



Begegnung mit dem Koran im Religionsunterricht.

© Ronald Wittek/  
picture alliance/dpa

werden. Dies kann nur unter Einbezug auch anderer Lernorte wie Moscheen oder religiöser Bildungsinstitutionen geschehen. Dennoch müssen Lehrkräfte diese Aspekte bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts berücksichtigen. Es ist ihre Aufgabe, eine wechselseitige Erschließung zwischen dem Text der Offenbarung und den Lebenswelten ihrer Schüler\*innen zu ermöglichen, auch, den Koran als spirituelle Quelle sichtbar zu machen.

Die Begegnung mit dem Koran im Religionsunterricht kann auf unterschiedliche Weise geschehen:

### Der reflexiv-intellektuelle Zugang

Um Aussagen aus dem Koran deuten und sich dazu in Beziehung setzen zu können, ist es notwendig, fachgerecht mit konkreten Versen aus dem Koran im Unterricht zu arbeiten.

Im Koran heißt es „(Dies ist) ein gesegnetes Buch, das Wir zu dir hinabgesandt haben, damit sie über seine Zeichen nachsinnen [layad-dabbaru] und damit diejenigen bedenken, die Verstand besitzen.“ (Şād 38:29). Der Begriff *Tadabbur* beschreibt im koranischen Gebrauch das tiefe Nachsinnen über den Koran, einzelne Verse und ihre Bedeutungen. Die Verse zu lesen und zu rezitieren, reicht nicht aus, um ihre tiefe Bedeutung zu erfassen. *Tadabbur* beschreibt ein Innehalten im konzentrierten Nachdenken über die Aussage eines Verses oder Begriffes: die Auswahl der Wörter verstehen und ihre Bedeutung(en) erfassen; Wortgruppen entschlüsseln und Parallelen zu vorhandenem Wissen ziehen; die Aussagen eines Verses in Verbindung mit den Konsequenzen für das eigene Handeln zu reflektieren. Abgeleitet von dem oben genannten Vers, kann man die Methode, mit der die Schüler\*innen einen kora-

nischen Text analysieren, *Tadabbur-Methode*<sup>14</sup> nennen. Sie ist eine Methode der Texterschließung, die verdeutlichen soll, dass sich koranische Texte mit einer strukturierten Vorgehensweise besser erschließen lassen. Schüler\*innen verstehen in ihrer Anwendung auch, dass man nicht ohne Weiteres Gebote und Verbote aus dem Koran ableiten kann, sondern Zusammenhänge und Kontexte beachten muss.<sup>15</sup>

Als Hilfen für diese tiefere Auseinandersetzung mit den entsprechenden Koranversen dienen:

- unterschiedliche Übersetzungen, die ein Bedeutungsspektrum sichtbar werden lassen,
- andere Koranverse („Koran erklärt Koran“),
- Hadithe zu dem Themenspektrum,
- ein oder mehrere klassische Korankommentare (*tafsir*) von Gelehrten, die die einzelnen Verse interpretiert und in Zusammenhänge gesetzt haben.

Die *Tadabbur-Methode* geht von einer kleinschrittigen Umgangsweise mit dem Text aus und lässt sich mit folgenden Schritten darstellen:

1. Korantext (Verse) aufmerksam lesen, Schlüsselwörter markieren,
2. mögliche Fragen an den Korantext notieren,
3. Fragen strukturieren in inhaltliche Fragen und Verständnisfragen,
4. Studium von zusätzlichem Textmaterial,
5. Diskussion/Austausch möglicher Antworten auf die Fragen,

<sup>14</sup> Vgl. bislang unveröffentlichtes Unterrichtsmaterial einer Workshopreihe, bei der mit der *Tadabbur-Methode* gearbeitet wurde: Abdel-Rahman/Klausing, Khalifa-fi-l-Ard – Welche Aufgabe hat der Mensch in der Schöpfung? (Modul 8), unveröffentlichtes Arbeitsmaterial, 3.

<sup>15</sup> Michael Kiefer hat dafür den treffenden Begriff „Lego-Islam“ benutzt: Kiefer, Studie Lego-Islam.

6. Bedeutung des Textes mit eigenen Worten zusammenfassen,
  7. Bedeutung des Korantextes für das eigene Leben und Handeln erschließen.
- Menschen befragen, wann und warum sie den Koran hören und welche Wirkung er auf sie hat.

Umfang und Abstraktionsgrad der zusätzlichen durch die Lehrkraft zur Verfügung gestellten Textmaterialien (Punkt 4) ist abhängig von der Lernausgangslage der Schüler\*innen. Diese wird nicht nur durch deren Alter definiert, sondern auch durch Vorwissen und religiöse Heterogenität. Die einzelnen Schritte der Tadbabbur-Methode erkennen die aktive Rolle der Schüler\*innen bei der Sinnerschließung der Koranverse an und lassen ihnen Raum für eigene Interpretationen, die sich vor dem Hintergrund von wissensbasiertem, strukturiertem Textmaterial entfalten können. Damit kann sie einen Mittelweg darstellen „nämlich eine methodische Annäherung (...). Die zwar den Subjekten für ihre individuelle und gemeinschaftliche Reflexion mit dem Koran Raum einräumt, dies jedoch gleichzeitig an bestimmte Richtlinien bindet, um den Ansprüchen des Textes gerecht zu werden.“<sup>16</sup>

## Der emotional-ästhetische Zugang

Das Hören des Korans ist eine spirituelle Handlung. Am Lernort Schule kann diese Dimension von Religiosität sicherlich nur ansatzweise entfaltet werden, aber sie kann durch entsprechende Unterrichtsarrangements sichtbar gemacht werden.

Die Lesungen des Korans durch verschiedene Rezitator\*innen klingen sehr unterschiedlich und sind dementsprechend auch unterschiedlich berührend.

Möglichkeiten, einen Zugang zum Hören des Korans zu schaffen, können exemplarisch sein:

- die Sure *al-Fātiḥa* (die bekannteste Sure des Korans) oder andere kleine, bekannte Suren von verschiedenen Rezitator\*innen vortragen und auf sich wirken lassen<sup>17</sup>,
- das Koran-Hören in einer Stilleübung anwenden,
- den Gebetsruf von verschiedenen Menschen (verschiedener Zeiten und Kulturen) vergleichen,

Auch die Beschäftigung mit der arabischen Sprache kann eine spirituelle Handlung darstellen. Aus ihr hat sich die Kalligrafie entwickelt, bei der arabische Buchstaben in künstlerischer Weise dargestellt werden. Daraus hat sich dann auch die Ornamentik entwickelt, deren Muster keinen Anfang und kein Ende haben und damit an eine der Wesenseigenschaften Gottes erinnern.



*Das Nachgestalten von Elementen aus Kalligrafie und Ornamentik ist eine Möglichkeit, sich mit dem Koran zu beschäftigen.*  
© Philippe Lissac / picture alliance / godong

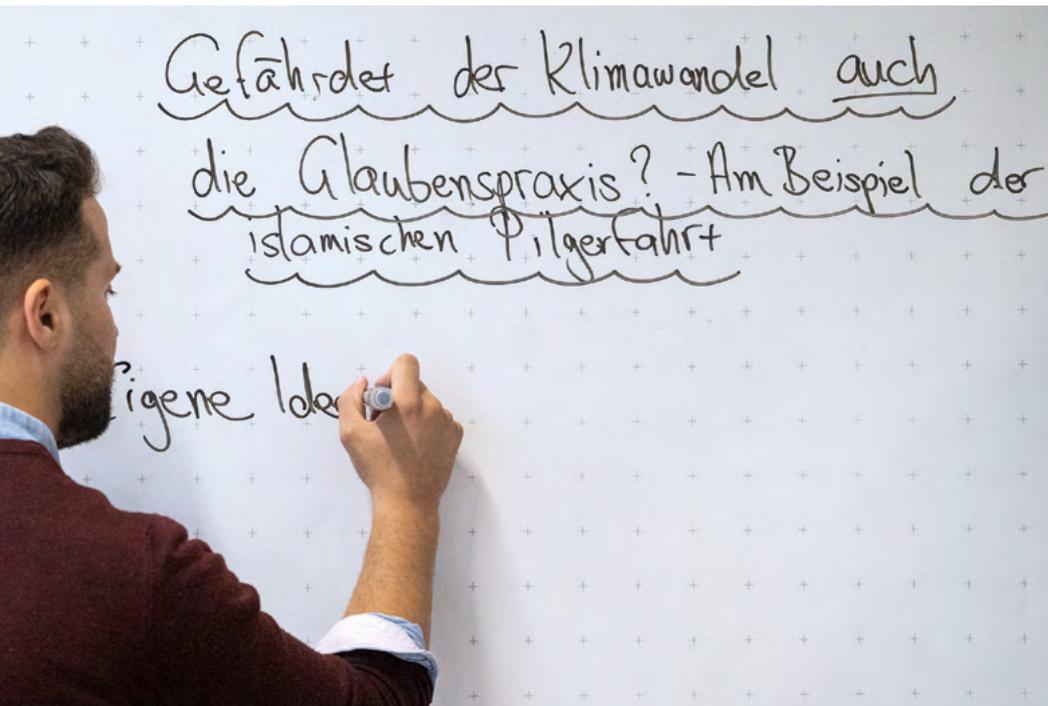
Folgende Beispiele zeigen Möglichkeiten, sich mit der geschriebenen arabischen Sprache aus dem Koran zu beschäftigen:

- die arabische Schreibweise von *Allah* im Koran entdecken und nachzeichnen,
- Verzierungen/Verse aus dem Koran in Moscheen (als außerschulischem Lernort) entdecken,
- kalligrafische Darstellungen von Schlüsselbegriffen aus dem Koran vergleichen oder entschlüsseln,
- arabische Schriftzeichen in Ornamenten entdecken,
- Elemente aus Kalligrafie und Ornamentik nachgestalten<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> Cavis, Den Koran verstehen lernen, 175.

<sup>17</sup> Auf der folgenden Seite kann der Koran in verschiedenen Sprachen gelesen und durch eine Vielzahl an Rezitator\*innen gehört werden: <https://tanzil.net/#1:1> (27.09.2022).

<sup>18</sup> Für den islamischen Religionsunterricht gibt es eine ausgearbeitete Unterrichtssequenz zum Schwerpunkt „Islamische Kunst“: Niedersächsisches Kultusministerium: Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht in den Jahrgängen 7-8, 49–57.



Auch im islamischen Religionsunterricht ist der Klimawandel Thema.

© Marijan Murat / picture alliance / dpa

## Der Umgang mit dem Koran im Religionsunterricht

Beide Zugänge werden durch einen bewusst respektvollen Umgang mit dem Koran im Unterricht verstärkt. Unter Muslim\*innen ist es üblich, die rituelle Waschung zu vollziehen, bevor sie den Koran (*muṣḥaf*) berühren. Für die Koranexemplare, die Erläuterungen zum Korantext oder eine anderssprachige Übersetzung enthalten, ist dies nicht notwendig. Diese Exemplare werden auch im islamischen Religionsunterricht benutzt. Es ist sicherlich sinnvoll, einen ethischen Umgang mit dem Koran auch im Unterricht zu praktizieren, denn er ist für Muslim\*innen eben nicht nur intellektuelles Material, welches es zu durchdringen gilt, sondern auch die Botschaft des Einen an die Menschen. Auch wenn es keiner rituellen Waschung für die übersetzten Exemplare bedarf, so können Schüler\*innen sich in Anlehnung an sie vor der Nutzung die Hände waschen, ihn nicht auf Stühlen oder dem Boden ablegen, sondern nur auf einem sauberen Platz des Tisches und ihn sorgfältig behandeln.

## Den Koran reflektieren mit der Tadabbur-Methode – Ein konkretes Unterrichtsbeispiel

Im Rahmen der Leitfrage „Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt und der Gesellschaft fragen“ des KCs des Sek I lautet eine in-

haltsbezogene Kompetenz für die Schuljahrgänge 9 und 10:

„Die Schülerinnen und Schüler stellen eine islamische Position zu ethischen Fragen dar und begründen ihren eigenen Standpunkt.“

Eine gegenwärtig viel diskutierte ethische Frage ist die nach dem individuellen Engagement für den Klimaschutz. Ist es für Menschen eine Verpflichtung, ihr Leben zu ändern, um klimatische Veränderungen zu bremsen? Muss man sich an Bewegungen wie Fridays for Future beteiligen oder nicht? Sollte man vegan leben und konsequent auf Fleischgenuss verzichten? Ist Engagement für den Klimaschutz auch ein Gottesdienst? Vor dem Hintergrund dieser umrissenen Anforderungssituation ist es notwendig, sich auch mit Aussagen aus dem Koran zu beschäftigen,

die die Aufgabe des Menschen in der Welt definieren oder umschreiben. Mit der Tadabbur-Methode analysieren die Schüler\*innen in den vorgegeben, oben beschriebenen Schritten von 1 bis 7 einen ausgewählten Vers.

### ERSTER SCHRITT

Im ersten Schritt lesen sie den Koranvers und markieren entsprechende Schlüsselwörter:

„Er ist es, der die Erde zu einer Wiege für euch gemacht hat und für euch darauf Wege (des Lebensunterhalts) vorgezeichnet hat und (der) Wasser vom Himmel herabsendet: und dadurch bringen Wir verschiedene Arten von Pflanzen hervor. Esst (denn von diesen Erzeugnissen des Bodens) und weidet euer Vieh (darauf). In all diesem, siehe, sind fürwahr Botschaften für jene, die mit Vernunft versehen sind.“<sup>19</sup>

(Ta Ha 20:53-54)

### ZWEITER SCHRITT

Im zweiten Schritt notieren sie Fragen, die mit dem Vers verbunden sein könnten, wie zum Beispiel:

- Was bedeutet „die Erde zu einer Wiege machen“?
- Was bedeutet „Lebensunterhalt“?
- Welche Botschaften sind damit gemeint?

<sup>19</sup> Asad, Die Botschaft des Koran.

### ► DRITTER SCHRITT

Im dritten Schritt werden einfache Verständnisfragen im Austausch geklärt, wie zum Beispiel:

„Was bedeutet Lebensunterhalt?“

### ► VIERTER SCHRITT

Im vierten Schritt setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichem Textmaterial auseinander. Dazu vergleichen sie zwei weitere Übersetzungen des Koranverses:

Übersetzung von Bubenheim & Elyas:<sup>20</sup>

„(Er ist es,) Der euch die Erde zu einer Lagerstatt gemacht und für euch auf ihr Wege sich hinziehen und vom Himmel Wasser herabkommen läßt, womit Wir dann Arten verschiedener Gewächse hervorbringen. Eßt und weidet euer Vieh. Darin sind wahrlich Zeichen für Leute von Verstand.“ (*Ta Ha* 20:53-54)

Übersetzung von Mahir:<sup>21</sup>

„Er ist es, Der euch die Erde ebnete, euch dort Wege bahnte und Wasser aus den Wolken am Himmel regnen läßt. Und damit lassen wir verschiedenartige Pflanzen paarweise gedeihen. Esst davon und lasst euer Vieh weiden! Darin liegen Zeichen für Menschen, die denken können.“ (*Ta Ha* 20:53-54)

Des Weiteren werden andere Koranverse herangezogen, die diesen Koranvers näher erklären, sozusagen nach dem Prinzip „Koran erklärt Koran“. Dazu werden die Koranverse (*ar-Rad* 13:3), (*al-Anam* 6:141) und (*al-Baqara* 2:30)<sup>22</sup> analysiert:

„Und Er ist es, der die Erde weit ausgebreitet hat und feste Berge und Wasserläufe auf sie gesetzt hat und darauf zwei Geschlechter von jeder (Art von) Pflanzen erschaffen hat. (Und Er ist es, der) die Nacht den Tag bedecken läßt. Wahrlich, in all diesem sind fürwahr Botschaften für Leute, die denken!“ (*ar-Rad* 13:3)

„Denn Er ist es, der Gärten ins Dasein gebracht hat – (sowohl) die bebauten (als auch) die wildwachsenden und die Dattelpalme und Felder mit vielgestaltigem Ertrag und den Olivenbaum und den Granatapfel: (alle) einander ähnlich und doch so verschieden! Eßt von ihrer Frucht, wenn sie Früchte tragen, und gebt



(den Armen) ihren gebührenden Anteil am Erntetag. Und verschwendet nicht (Gottes Wohltaten): Wahrlich, Er liebt nicht die Verschwender!“ (*al-Anam* 6:141)

„Und als dein Herr zu den Engeln sprach: „Ich werde auf der Erde einen Nachfolger (*Khalifa*) einsetzen.“

(Sie sagten: „Willst Du auf ihr einen einsetzen, der auf ihr Unheil stiftet und Blut vergießt, während wir dein Lob singen und deine Heiligkeit rühmen?“ Er sprach: „Ich weiß, was ihr nicht wisst.“) (*al-Baqara* 2:30)

Während die beiden Verse (*ar-Rad* 13:3) und (*al-Anam* 6:141) durch die Schüler\*innen selbstständig erschlossen werden können, benötigt man für Vers (*al-Baqara* 2:30) weitere Erläuterungen. Im Sinne der didaktischen Reduktion liegt der Fokus der Erarbeitung nur auf dem ersten Satz und dem Schlüsselbegriff des *Khalifa*, der sich auf den Menschen und seine Aufgabe in der Welt bezieht. Aus dem Korankommentar von Tabari<sup>23</sup>, einem bedeutenden Historiker und Gelehrten des 9. Jahrhunderts lässt sich unter anderem sinngemäß die folgende Interpretation von *Khalifa* folgern:

*Khalifa* leitet sich vom Verb *khalafa* ab, was bedeutet „einem anderen nachfolgen“. Ein *Khalifa* ist jemand, dem die Erde in Besitz gegeben wird und der sie verantwortlich verwaltet.

Als ein *Khalifa* soll der Mensch nach dem Willen Allahs entsprechend handeln und gerecht urteilen.

### ► FÜNFTER SCHRITT

Im fünften Schritt tauschen die Schüler\*innen Antwortmöglichkeiten zu ihren formulierten Fragen aus.

„Die Schülerinnen und Schüler stellen eine islamische Position zu ethischen Fragen dar und begründen ihren eigenen Standpunkt.“ (Kerncurriculum des Sekundarbereichs I)  
© Rolf Vennenbernd / picture alliance / dpa

<sup>20</sup> Bubenheim/Elyas, Der edle Qur'an und die Übersetzung seiner Bedeutungen in die deutsche Sprache.

<sup>21</sup> Mahir, Sinngemäße deutsche Übersetzung des heiligen Koran Arabisch - Deutsch.

<sup>22</sup> Alle drei Verse sind der folgenden Übersetzung entnommen: Asad, Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar.

<sup>23</sup> Vgl. Al-Tabari, The commentary on the Qur'an, 208ff.

### ► SECHSTER SCHRITT

Dies bereitet Schritt sechs vor, in dem sie dann mit eigenen Worten die Bedeutung des Koranverses (*Ta Ha* 20:53-54) erklären und zusammenfassen.

### ► SIEBENTER SCHRITT

Im siebten Schritt setzen sie die Bedeutung der Aussage des Verses mit ihrem individuellen Handeln in Beziehung. Mit Bezug auf die Anforderungssituation bedeutet das, sich zu der ethischen Frage zu positionieren, inwieweit aktiver Klimaschutz zur Bewahrung der Schöpfung auch ein zutiefst religiöses Handeln im Sinne eines Gottesdienstes sein kann und welche Handlungsoptionen sich für jeden einzelnen konkret daraus ableiten lassen.

Die einzelnen Schritte der Tadabbur-Methode durchzugehen erscheint mühsam, sie wirken aber einer Profanisierung des Korans entgegen und schärfen die Sensibilität im Umgang mit dem Text.

## Kriterien für die Auswahl an Koranversen

- Ausgehend von den Lebenswelten der Schüler\*innen sollten die Koranverse, die für die Erarbeitung im Unterricht ausgesucht werden, ermöglichen, Anforderungssituationen zu erschließen, die die Relevanz von Religion in ihrem Leben sichtbar machen.
- Da viele Schüler\*innen des islamischen Religionsunterrichts eine weitere Sprache sprechen und Deutsch nicht ihre Muttersprache, aber gemeinsame Unterrichtssprache ist, sollten die verwendeten Koranverse sprachlich leicht erschließbar sein.
- Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, die Zeit der Herabsendung oder ggf. Herabsendungsanlässe altersangemessen zu thematisieren, um ein umfassenderes historisches Verständnis zu ermöglichen.
- Das zusätzliche Textmaterial soll das „In-Beziehung-Setzen“ des\*der Schüler\*in mit dem Text erleichtern, deshalb muss es für die entsprechende Lerngruppe angemessen aufbereitet werden, indem zum Beispiel Korankommentare sprachlich zugänglicher formuliert werden.
- Die Analyse exemplarisch ausgewählter arabischer Schlüsselwörter zeigt auf, welche Vielfalt an Bedeutungen durch die ara-

bischen Begriffe transportiert werden kann, die in den Übersetzungen möglicherweise verloren gegangen sind.

- Im Unterricht sollte mit mehreren Übersetzungsangeboten des Korans gearbeitet werden, um Vielfalt und Ambiguität sichtbar werden zu lassen.

Niemand geringerer als Gott ist für Muslim\*innen der Erste, der sie etwas lehrt – inhaltlich erfassbar im Koran als Rede Gottes an die Menschen (*kalām Allah*). Die ersten Worte der Offenbarung sind bemerkenswert: „Lies im Namen deines Herrn, Der erschaffen hat“, (*al-'Alaq* 96:1-5). Das Wort *Lies* geht auf das arabische Wort *'iqra* zurück, es ist das erste Wort, das Gott an die Menschen offenbart. Noch genauer wird es mit *rezitiere* bzw. *trage vor* übertragen. Aus demselben arabischen Grundwort leitet sich so auch die grundlegende Bezeichnung für die Rede Gottes ab: *al- Qur'ān*: die *Rezitation*, der *Vortrag* oder *das oft zu lesende Buch*<sup>24,25</sup>. Es gilt daher, mit Hilfe entsprechender Methoden Schüler\*innen zu ermutigen, den Koran zu lesen, um in ihm Weisheiten zu entdecken oder ihn zu hören, um sich berühren zu lassen. ◆

## Literatur

**Abdel-Rahman**, Annett: Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts, Osnabrücker Islamstudien 2022

**Abdel-Rahman**, Annett und Kathrin Klausling: „Khalifa-fi-l-Ard – Welche Aufgabe hat der Mensch in der Schöpfung? (Modul 8)“, Hannover 2018 („Radikal nett und engagiert“ Workshopreihe für MINA e.V. – Muslimisches Frauenbildungszentrum), 1-15 unveröffentlichtes Arbeitsmaterial

**Al-Ṭabarī**, Abū Ja'far Muḥammad B. Jarīr: The commentary on the Qur'ān, übers. von J. Cooper, W. F. Madelung und A. Jones, Repr. Aufl., Oxford 1989

**Asad**, Muhammad: Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar, 2. Aufl. Ostfildern 2011

**Aslan**, Serdar: „Deutsche Koranübersetzungen (chronologische Bibliographie)“, in: islam-akademie.de, [www.islam-akademie.de/islamwissenschaften/koranuebersetzung/156-deutsche-](http://www.islam-akademie.de/islamwissenschaften/koranuebersetzung/156-deutsche-)

<sup>24</sup> Andere Namen für den Koran sind zum Beispiel *al-Furqān* (die Unterscheidung) oder auch *al-Hudā* (die Rechtleitung).

<sup>25</sup> Vgl. Abdel-Rahman: Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht, 200-201.

koranuebersetzungen-chronologische-bibliographie (13.04.2021).

**Bauer**, Thomas: Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams, Berlin 2011

**Bubenheim**, Abdullah Frank und Nadeem Ata Elyas: Der edle Qur'an und die Übersetzung seiner Bedeutungen in die deutsche Sprache, al-Madīna al-Munawwara: König-Fahd-Komplex zum Druck vom Qur'an 2009

**Cavis**, Fatima: Den Koran verstehen lernen. Perspektiven für die hermeneutisch-theologische Grundlegung einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik, Paderborn 2021

**Kermani**, Navid: Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran, München 2011

**Kiefer**, Michael: Studie Lego-Islam. „Sie besuchen keine Moschee, sondern gründen ihre eigene.“, in: IslamiQ - Nachrichten- und Debattenmagazin (10.12.2017), [www.islamiq.de/2017/12/10/sie-besuchen-keine-moschee-sondern-gruenden-ihre-eigene](http://www.islamiq.de/2017/12/10/sie-besuchen-keine-moschee-sondern-gruenden-ihre-eigene) (28.09.2022)

**Māhir**, Muṣṭafā: Sinngemäße deutsche Übersetzung des heiligen Koran Arabisch – Deutsch, 2. Aufl., Kairo 2007

**Mattson**, Ingrid: The Story of the Qur'an: its history and place in Muslim life, Oxford: Wiley-Blackwell 2013

**Niedersächsisches Kultusministerium** (Hg.): Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I Schuljahrgänge 5-10 Islamische Religion, Hannover 2014

**Niedersächsisches Kultusministerium** (Hg.): Islamische Religion. Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht in den Jahrgängen 7-8, Hannover 2017

**Selmani**, Lirim: „Sprache und Offenbarung. Zur Rolle des Arabischen im Islam“, in: Lasch, Alexander/Wolf-Andreas Liebert (Hg.): Handbuch Sprache und Religion, Bd. 18, Berlin/Boston 2017, 109-153



**DR. ANNETT ABDEL-RAHMAN** ist Landeskoordinatorin des Netzwerkes der Lehrkräfte für das Fach Islamische Religion im Auftrag des MK, Fachseminarleiterin am Studienseminar Hannover II und Lehrbeauftragte an der Universität Osnabrück.

\*\*\*

MARK KRASNOV

# Was ist gemäß Traktat „Bawa Metz'i'a“ fair?

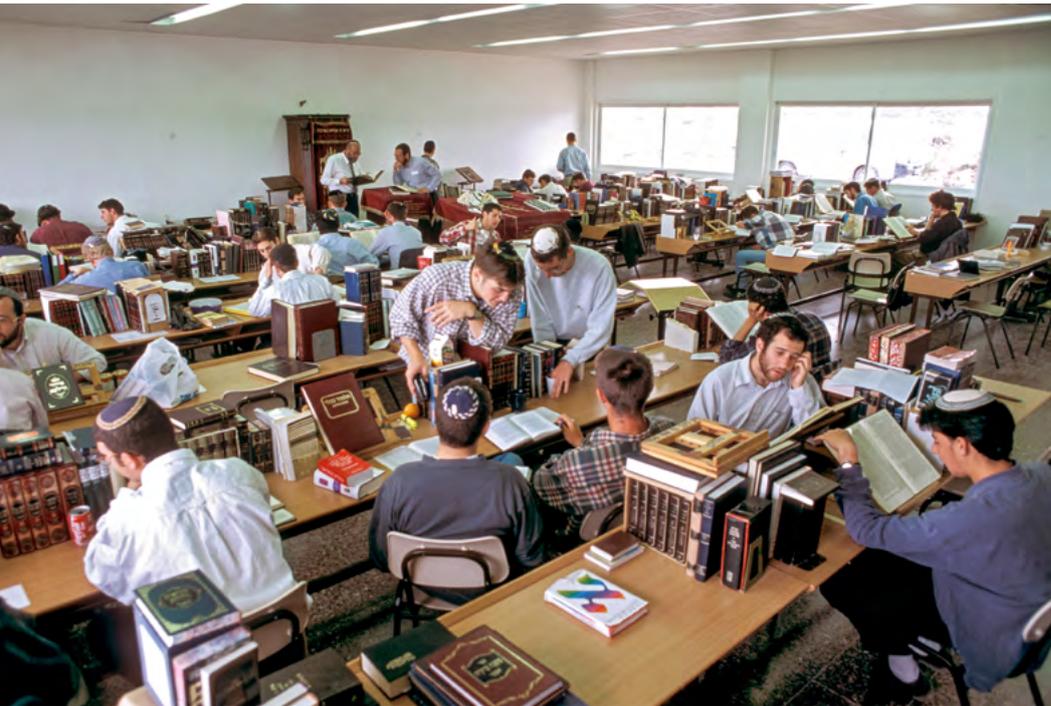
Quellenarbeit zum jüdischen Fundrecht und Aktualitätsbezug der Mischnah zur Lebenswelt der Schüler\*innen

## Hermeneutik im Judentum

Die jüdische Lehre gründet zweifelsohne auf der תּוֹרָה („Torah“, wörtlich: „Weisung, Lehre“; hebräische Bezeichnung für den Pentateuch). Allerdings reduziert sich die jüdische Schriftauslegung nicht einzig und allein auf diese fünf Bücher. Die jüdische Traditionsliteratur stützt sich nämlich auf eine Fülle weiterer richtungsweisender Schriften, die sukzessive im Laufe der Geschichte des jüdischen Volkes verfasst worden sind. Von grundlegender Bedeutung für das Judentum ist daher, dass מֹשֶׁה („Mosche“/Moses) auf dem Berg Sinai von G'tt<sup>1</sup> nicht nur die

תּוֹרָה שְׂבִיכָתָב („Torah schebichtaw“/„schriftliche Torah“), sondern zeitgleich auch die תּוֹרָה שְׂבִעַל פֶּה („Torah schebe'al Pe“/„mündliche Torah“) erhalten hat. Die „mündliche Torah“ dient der Auslegung der „schriftlichen Torah“. Zudem erklärt sie all jene Passagen, die den Verstehenshorizont von uns Rezipient\*innen, d. h. gleichermaßen Hörer\*innen wie Leser\*innen, übersteigen. Somit ist die Hermeneutik eine systematisierte Methode, die dem Judentum seit jeher genuin ist und bis heute einen wichtigen Grundpfeiler der jüdischen Lehr- und Lerntradition bildet. Beide Ausführungen der Torah wurden von Generation zu Generation tradiert, wobei die jeweiligen Überlieferungstraditionen von Literalität und Oralität entsprechend zum Tragen kamen. Das bedeutet, dass die „schriftliche Torah“ in ihrer Gestalt als Schriftrolle schon immer phy-

<sup>1</sup> In Anlehnung an das dritte der Zehn Gebote wird aus Pietätsgründen die sog. „vermeidende Schreibweise“ gebraucht.



„Die Hermeneutik ist eine systematisierte Methode, die dem Judentum seit jeher genuin ist und bis heute einen wichtigen Grundpfeiler der jüdischen Lehr- und Lerntradition bildet.“  
Foto: Schriftenstudium an der Yeshiva (jüdischen Hochschule) in Efrat, Israel  
© Israel images / Alamy Stock Photo

sich weitergeben werden konnte, während die Überlieferung im Fall der „mündlichen Torah“ zunächst tatsächlich nur in verbaler Form erfolgte.

Erst nach der Zerstörung des Zweiten בית המקדש („Bejt haMikdasch“ /wörtlich: „Haus des Heiligtums“; hebräische Bezeichnung für den Tempel in Jerusalem) im Jahr 70 unserer Zeitrechnung (u. Z.) und mit dem Beginn der Diasporasituation begannen die Rabbinen – genauer gesagt die תנאים („Tanna'im“ / aramäisch; wörtlich: „Wiederholer; Lehrer“) – mit der Niederschrift dieser bisher ausschließlich mündlich tradierten Lehre. Auf diese Weise entstand die מִשְׁנָה („Mischnah“ /wörtlich: „Wiederholung“). Dieses Werk gilt als erste Sammlung religionsgesetzlicher Überlieferungen im Judentum und wurde etwa im Jahr 220 u. Z. endredigiert.

Doch selbstverständlich waren die hermeneutischen Prozesse mit der Endredaktion der Mischnah alles andere als abgeschlossen. Neue Gelehrten generationen – die אמוראים („Amora'im“ / aramäisch; wörtlich: „Sprechende; über etwas Berichtende“) – führten die Diskussionen der „Tanna'im“ fort, kommentierten das Religionsgesetz weiter und beleuchteten es unter anderen Aspekten. Diese neuen sowie weiterführenden Auslegungen, die bis etwa ins 7. Jahrhundert<sup>2</sup> stattfanden, sind in der גְּמָרָא

(„G'mara“ /aramäisch; wörtlich: „Vollendung“) zusammengefasst worden.

Ganz im Sinne der rabbinischen Hermeneutik fand die soeben beschriebene, äußerst produktive Auslegungstradition mit dem Abschluss der G'mara ebenfalls kein Ende. So ist dem Interpretationseifer jüdischer Gelehrten generationen letztendlich die Entstehung des תַּלְמוּד („Talmud“ /wörtlich: „Unterweisung; Lehre“) zu verdanken, der sich wiederum aus zwei großen – uns bereits bekannten – Teilen zusammensetzt: der Mischnah und der G'mara. Darüber hinaus finden sich im Talmud weitere Diskussionen der Rabbinen, die weit ins 8. Jahrhundert reichen.<sup>3</sup> Da alle rabbinischen Diskussionen der jüdischen Traditionsliteratur grundsätzlich Gesprächsprotokollen ähneln, erhielt

kurzerhand alles, was in jener Zeit gelehrt wurde, Einzug in den Talmud. Aus diesem Grund weist dieses umfangreiche Werk insgesamt enzyklopädischen Charakter auf. Des Weiteren wurde der Talmud im Hochmittelalter um den ausführlichen Kommentar des bedeutendsten jüdischen Gelehrten Raschi – ein Akronym für Rabbi Schlomo Ben Jitzchak – ergänzt, der im 11. Jahrhundert in Frankreich und Deutschland wirkte. Außerdem ist es für die rabbinische Hermeneutik üblich, Aussagen zu manifestieren, indem man sich auf Rabbinen aus vorhergehenden Gelehrten generationen beruft und all diese Äußerungen gleichzeitig, gleichwertig und insbesondere wertfrei parallel tradiert. So erklärt sich auch der voluminöse Gesamtumfang der rabbinischen Traditionsliteratur.

Ausgehend von dem bisher Dargestellten versteht es sich nahezu von selbst, dass der rabbinische Diskurs auch in den auf das Mittelalter folgenden Epochen existierte und in Form von sog. „Responsen“ sogar bis heute aktuell geblieben ist. Ziel war und ist es hierbei, von einer religionsgesetzlichen Autorität, d. h. einem bekannten jüdischen Rechtsgelehrten, zu einem bestimmten Anliegen oder Sachverhalt eine normative Entscheidung zu erhalten. Diese Entscheidungen basieren zwar stets auf den Regelungen aus der Torah, zeigen jedoch vielmehr auf, wie die biblischen Gesetze im Alltag

<sup>2</sup> Im Rahmen des vorliegenden Artikels wird für ein besseres Verständnis dieses doch recht komplexen Themas auf die zusätzliche Differenzierung zwischen

„Talmud Jeruschalmi“ und „Talmud Bawli“ verzichtet.

<sup>3</sup> s.o.

praktiziert bzw. gelebt werden können. Diese kasuistischen Zusammenhänge unterstreichen die Quintessenz des Judentums durch alle Zeiten hindurch: Um Fehlschlüsse zu vermeiden, ist es untersagt, einen Tanachvers aus seinem Kontext zu reißen und ihn losgelöst von jeglicher tradierten rabbinischen Auslegung zu betrachten. Nur wenn man diesen Grundsatz beachtet, ist es möglich, das jüdische Religionsgesetz unvoreingenommen als wesentlichen, lebensbejahenden Bestandteil jüdischer Orthopraxie zu begreifen.

## Praxisbeitrag: Verloren! Gesucht ... Gefunden?

Im Folgenden soll eine Unterrichtsstunde für den Sek I<sup>4</sup> vorgestellt werden, die im Rahmen der Unterrichtseinheit „Tanna'im und Amora'im: Persönlichkeiten des rabbinischen Judentums“ durchgeführt wird. Die Unterrichtseinheit befasst sich folglich mit einer historisch-soziokulturellen und, wie bereits im einführenden Teil dieses Beitrages aufgezeigt, für das Judentum bis heute relevanten Thematik. So lernen die Schüler\*innen in den vorausgehenden Unterrichtsstunden bereits verschiedene historische Ereignisse und Persönlichkeiten kennen, die unmittelbar mit der Entwicklung des rabbinischen Judentums in Verbindung stehen. In diesem Zusammenhang befassen sich die Schüler\*innen mit den Kontroversen zwischen den Gelehrten Hillel und Schammaj, der Anordnung der „Takkanoth“ (sog. „Notstandsverordnungen“) durch Rabbi Jochanan Ben Sakkai nach der Tempelzerstörung im Jahr 70 u. Z. sowie mit Rabbi Jehuda haNassi und der Redaktion der Mischnah. Ebenso erfolgt bereits ein erster Zugang zu einem Mischnatext (Mischnahtraktat *בבא מציעא* [„Bawa Metzi'a“ / aramäisch: „Mittlere Pforte“], Kapitel 1).

Im Rahmen der Vorgaben durch die verschiedenen Kerncurricula und Bildungsstandards der einzelnen Länder eignet sich das in diesem Mischnahtraktat dargestellte jüdische Fundrecht hervorragend, um die Lernenden für die mündliche Lehre und die damit einhergehenden moralischen Verpflichtungen gegenüber ihren Mitmenschen zu sensibilisieren. In der hier präsentierten Unterrichtsstunde lernen die Schüler\*innen auf Grundlage des Mischnah-

traktates „Bawa Metzi'a“, Kapitel 2, Mischnajoth 1-2.6 die grundsätzlichen Prinzipien des jüdischen Fundrechtes kennen und setzen sich in einem handlungs- und problemorientierten Vorgehen mit der Frage auseinander, wie man sich seinen Mitmenschen gegenüber fair, d. h. regelkonform und gerecht, verhalten sollte, sobald man etwas gefunden hat. In diesem Zusammenhang erkennen die Schüler\*innen, dass die Mischnah und ihre Vorschriften auch heute noch aktuell sind und einen Wegweiser für das Zusammenleben in der modernen Gesellschaft darstellen.



*Die Schüler\*innen lernen auf der Grundlage des Mischnah-Traktates „Bawa Metzi'a“ die Prinzipien des jüdischen Fundrechtes kennen.*  
© KerkezliStock

Der Mischnahtraktat „Bawa Metzi'a“ beschäftigt sich mit dem in der Torah verankerten Grundsatz der *מִצְוַת הַשְּׁבֵת אֲבֵדָה* („Mitzwath Haschawath Awedah“<sup>5</sup>; „Rückgabe eines verlorenen Gegenstandes“) sowie mit dem achten Gebot<sup>6</sup>. Laut diesem Grundsatz ist man verpflichtet, einen verlorenen Gegenstand – sobald man diesen erblickt hat – an sich zu nehmen, aktiv seine\*n Eigentümer\*in zu suchen und ihm\*ihr den verlorenen Gegenstand wiederzugeben. Sofern man den\*die Eigentümer\*in nicht kennt, soll man den Fund ebenfalls an sich nehmen und darauf warten, bis der\*die Eigentümer\*in sich meldet.<sup>7</sup>

Die Mischnah lehrt uns, wie wir die *מִצְוֹת* („Mitzwoth“<sup>8</sup>; „Gebote“) der Torah richtig

<sup>5</sup> Vgl. Dtn 22,1-3.

<sup>6</sup> „Du sollst nicht stehlen.“, vgl. Ex 20,13; Dtn 5,17.

<sup>7</sup> Shlomo Schwartz, Massecheth Bawa Metzia. Workbook for: Perek II. Mishnah Rishonah. With Mishna Sheleimah. An explanation of the Mishna based on the Meforshei Hamishnah, North Miami Beach 2012, S. I-IV.

<sup>8</sup> Vgl. Dtn 22,1-3.

<sup>4</sup> Der jüdische Religionsunterricht in Deutschland wird i.d.R. klassen-, jahrgangs- und sogar schulübergreifend durchgeführt.

„Die Mischnah lehrt uns, wie wir die Gebote der Torah richtig einhalten sollen. [...] Da] ist es wichtig, einen Fund nach bestimmten Kriterien zu untersuchen, um in Erfahrung zu bringen, ob man den Fund sorglos behalten darf oder ihn seinem\*r Eigentümer\*in aushändigen muss.“  
© KerkezliStock



einhalten sollen und dadurch regelkonform sowie gerecht handeln. Auf diese Weise bewahrt die Mischnah uns vor falschen Handlungen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, einen Fund nach bestimmten Kriterien zu untersuchen, um in Erfahrung zu bringen, ob man den Fund sorglos behalten darf oder ob man ihn wieder seinem\*r Eigentümer\*in aushändigen muss. Wenn man davon ausgehen kann, dass der\*die Eigentümer\*in die Hoffnung aufgegeben hat, das Verlorene wiederzuerlangen und somit nicht mehr danach suchen wird, ist es erlaubt, den Fund zu behalten. Ein so gelegener Fall wird religionsgesetzlich als *שִׁאֲבָה* („Je’usch“; wörtlich: „Verzweiflung; Resignation“) bezeichnet. Wenn der Fund jedoch über einen *סִמָּן* („Siman“; „besonderes Zeichen“) verfügt, welches der\*die Eigentümer\*in genau benennen und damit den verlorenen Gegenstand eindeutig als sein Eigentum identifizieren kann, so muss er unbedingt „ausgerufen“ werden. Dieses „Ausrufen“ erfolgte wortwörtlich, indem der\*die Finder\*in sich auf einen Stein am Tempel in Jeruschalajim stellte und seinen Fund bekanntgab.<sup>9</sup> Wenn man nicht in Jeruschalajim wohnte, so erfolgte das „Ausrufen“ an jedem anderen zentralen öffentlichen Platz.

Sobald man etwas gefunden hat, soll man sich empathisch verhalten. Man muss sich also in den\*die Eigentümer\*in hineinversetzen und herausfinden, welche Einstellung er\*sie zu dem

verlorenen Gegenstand hat. Da man den\*die Eigentümer\*in eines verlorenen Gegenstandes normalerweise nicht kennt, muss man sich als Finder\*in überlegen, was der\*die Eigentümer\*in denken könnte. Schließlich möchte man selbst auch, dass man etwas, was man verloren hat, wieder zurückbekommt.

Im Mittelpunkt der Unterrichtsstunde steht als Hauptkompetenz die Förderung der hermeneutischen Quellenarbeit. So legen die Lernenden eine Primärquelle aus und werden dafür sensibilisiert, Anwendungsmöglichkeiten in ihrer eigenen Lebenswelt zu erkennen. Die Förderung der Teilkompetenzen erfolgt durch die Anwendung des detaillierten Leseverstehens, der fundierten Textanalyse, des handlungsorientierten und kreativen Problemlösens sowie des gegenseitigen Meinungsaustausches. Durch die geleitete Quellenarbeit werden die Schüler\*innen dazu befähigt, selbst Stellung zu der Leitfrage zu nehmen und die Ausgangssituation mit den neu erworbenen Kenntnissen zu begründen.

Die Unterrichtsstunde ist von einer methodischen Vielfalt geprägt. Da sich die meisten Lernenden zum ersten Mal systematisch mit der mündlichen Lehre befassen, ist auf ein eher kleinschrittiges Vorgehen zu achten. Um die Schüler\*innen nicht zu überfordern und sie die wichtige Verbindung zwischen dem antiken Text und ihrer eigenen Lebenswelt erkennen zu lassen, müssen sie zunächst die grundsätz-

<sup>9</sup> Vgl. bBM 28b.

lichen Prinzipien des jüdischen Fundrechts kennenlernen. Hierfür wird die Textquelle auf interaktive Weise vorentlastet, indem die Lernenden gleich zu Stundenbeginn mit einem realen Sachverhalt konfrontiert werden.

## Die Unterrichtsstunde

### STUNDENEINSTIEG

Der induktive Stundeneinstieg ist als Aktivierungsphase gestaltet und erfolgt spielerisch durch ein Szenario. Hierfür wird vor Unterrichtsbeginn im Klassenraum ein Portemonnaie mit insgesamt 15 Euro deponiert. Nach der regulären Begrüßung erkundigt sich die Lehrkraft plötzlich ganz unwissend, welcher Gegenstand auf der Fensterbank liege. Die Schüler\*innen werden aufgefordert, das Portemonnaie zu holen und genau zu inspizieren. Anschließend überlegen die Lernenden gemeinsam in einem Lehrer-Schüler\*innen-Gespräch, wie sie mit diesem Fund umgehen können.

Auf diese Weise werden die Schüler\*innen im Rahmen des kooperativen Lernens sowie des Lernens in Bewegung aktiviert und auf die Leitfrage aufmerksam gemacht. Dies ermöglicht, dass die Lernenden die aus eigenen Lebenserfahrungen bereits vorhandenen Vorkenntnisse zur Thematik reaktivieren und in das Unterrichtsgeschehen einbringen können. Zudem treten die Schüler\*innen miteinander ins Gespräch und suchen gemeinsam nach einer adäquaten Problemlösung. Diese Phase dient den Lernenden dazu, sich anhand eines prägnanten Fallbeispiels ihrer konkreten moralischen Pflichten gegenüber dem Eigentümer des Portemonnaies bewusst zu werden.

### ERARBEITUNGSPHASE

Daraufhin leitet die Lehrkraft zur Quellenarbeit über, die den Mittelpunkt der Erarbeitungsphase darstellt. Die Auseinandersetzung mit der Textquelle erfolgt im Rahmen einer תְּבִרָתָא („Chawruta“; „Partnerarbeit“), einem traditionellen rabbinischen Verfahren beim Studium der Schriften. Im Mittelpunkt dieser Unterrichtsphase steht die Förderung der hermeneutischen Quellenarbeit, bei der die Schüler\*innen Strategien des detaillierten Leseverstehens und der Textanalyse anwenden. Anhand von Leitfragen erschließen die Lernenden selbstständig die lo-



gische Gedankenfolge des Mischnatextes und arbeiten die darin genannten unterschiedlichen Anwendungsmöglichkeiten heraus. Als Nächstes zeigen die Schüler\*innen auf, inwiefern der Mischnatext mit ihrer eigenen Lebenswelt korreliert, indem sie erklären, was man heutzutage unter „ausrufen“ versteht und welche Gegenstände im 21. Jahrhundert gefunden werden können.

Um zu gewährleisten, dass in nur einer Unterrichtsstunde sowohl der Mischnatext als auch der in der Torah verankerte Grundsatz des jüdischen Fundrechtes gleichermaßen thematisiert werden können, erfolgt die Umsetzung dieser Phase binnendifferenziert. Während die Mehrheit der Klasse sich Mithilfe von Leitfragen ausschließlich mit den Kernaussagen des Mischnatextes (M1) beschäftigt, diese auf einem vorstrukturierten sowie multifunktionalen Arbeitsblatt (M2) fixiert und durch einen Vergleich der Mischnajoth 1 und 2 das grundsätzliche Prinzip des jüdischen Fundrechtes herausarbeitet, setzen sich einige leistungsstärkere Lernende zusätzlich mit einer entsprechenden Tanachstelle auseinander und erarbeiten anhand dieser den in der Torah erwähnten Umgang mit Funden (M3). Diesen Schüler\*innen wird große Verantwortung übertragen, da sie ihre Mitschüler\*innen während der folgenden Ergebnissicherung in adäquater Weise über einen neuen Sachverhalt aufklären. Hierfür erhalten die leistungsstärkeren Lernenden jeweils einen Folienschnipsel, auf dem sie ihre

„Im Mittelpunkt der Unterrichtsstunde steht als Hauptkompetenz die Förderung der hermeneutischen Quellenarbeit.“  
© Daniel Bockwoldt / picture alliance / dpa



Die Auseinandersetzung mit der Textquelle erfolgt in Partnerarbeit („Chawruta“), einem traditionellen rabbinischen Verfahren beim Studium der Schriften.  
© Daniel Bockwoldt / picture alliance / dpa

Arbeitsergebnisse – anstatt wie die anderen Schüler\*innen auf dem Arbeitsblatt – notieren. Diese Folienschnipsel werden anschließend im Rahmen der gemeinsamen Ergebnissicherung im Plenum verwendet. Trotz der binnendifferenzierten Arbeitsanweisungen gelten in dieser Phase für beide Lernniveaugruppen dieselben didaktischen Überlegungen: die Interpretation einer traditionellen jüdischen Quelle und das Aufzeigen von Bezügen zur Gegenwart.

Da die Mischnah in Partnerarbeit bzw. innerhalb einer Kleingruppe ausgelegt wird, werden alle Schüler\*innen aktiviert und motiviert. Dies ermöglicht ferner, dass die Lehrkraft die Lernenden besser bei der Quellenarbeit unterstützen und folglich gezielter auf individuelle Bedürfnisse eingehen kann. Zudem werden evtl. Hemmungen beim Umgang mit einer traditionellen Textquelle abgebaut, da der Gedankenaustausch zunächst in einem geschützten Raum und nicht direkt im Plenum erfolgt. Indem die Schüler\*innen beim gegenseitigen Meinungsaustausch Argumentationsstrategien anwenden und ihren Standpunkt begründen, werden auch diese beiden wichtigen Teilkompetenzen geschult.

### ▶ VERTIEFUNGSPHASE

Die Auslegung der Mischnah kulminiert schließlich in einer Vertiefungsphase, in der die Lernenden sich mit der Leitfrage nach „fairem Verhalten“ sowie mit dem Aktualitätsbezug der Mischnah im Allgemeinen beschäftigen. Hier-

für erhalten die Lernenden einen weiteren multifunktionalen sowie vorstrukturierten Bogen (M4) und bedenken ihre Antwort in einer zeitlich begrenzten Murmelphase. Die Murmelphase erweist sich an dieser Stelle als besonders sinnvoll, da so alle Schüler\*innen angehalten werden, sich aktiv mit den jeweiligen Fragestellungen zu befassen. Außerdem haben die Lernenden Gelegenheit, ihre Antwort stichpunktartig vorzuformulieren, wobei sie Informationen untereinander austauschen und evtl. Rückfragen klären können. Da der Prozess der Korrelation, d. h. der Bezug zwischen der Mischnah und der Lebenswelt der Schüler\*innen, in einem gemeinsamen Lehrer-Schüler-Gespräch abläuft, werden alle Lernenden in das Unterrichtsgeschehen invol-

viert und aktiviert: Jede\*r Lernende darf äußern, was man anhand des Mischnahtextes unter fairem, d. h. regelkonformem und gerechtem, Verhalten versteht bzw. unter welchen Voraussetzungen die Mischnah heute immer noch aktuell ist. Darüber hinaus müssen die Lernenden während der Vorträge ihrer Mitschüler\*innen auf inhaltliche Aspekte achten, Wiederholung vermeiden und die Diskussionsergebnisse im Rahmen der Ergebnissicherung sukzessive stichpunktartig notieren.

### ▶ TRANSFERPHASE

Im Fokus der abschließenden Transferphase wird die Ausgangssituation erneut in das Unterrichtsgeschehen eingebunden und der Sachverhalt aus dem Einstiegsszenario wieder thematisiert. Anhand der neu erworbenen Kenntnisse formulieren die Schüler\*innen auf Grundlage des Mischnahtextes adäquate Antworten auf die Ausgangsfrage „Wie sollen wir mit dem gefundenen Portemonnaie umgehen?“. Indem die Lernenden hierbei begründet Stellung nehmen, setzen sie erneut Argumentationsstrategien sowie ihre Urteilskompetenz ein. Sofern die Schüler\*innen Schwierigkeiten bei der präzisen Formulierung ihrer Antworten haben sollten, werden an der Tafel Zettel mit relevanten Stichworten (ausrufen, privates Gebiet, gebündeltes Fundstück, Geldstücke in einem Beutel, besondere Zeichen) befestigt. Das Abschlussgespräch dient dazu, die Lernenden nachdrücklich dafür zu sensibilisieren, dass die Mischnah und

ihre Regelungen auch heute noch aktuell sind. Es soll ihnen nochmals verdeutlichen, dass die in der Mischnah dargestellten Sachverhalte jedoch angepasst und auf die heutige Zeit übertragen werden müssen.

Diese Transferleistung der Lernenden ist zugleich eine Hinführung zu der Hausaufgabe: Die Schüler\*innen entwerfen innovative Modelle, wie in der Schule Fundsachen „ausgerufen“ werden können, sodass der\*die eigentliche Besitzer\*in seinen verlorenen Gegenstand wieder zurückerlangen kann. Auf diese Weise setzen sich die Lernenden unter Berücksichtigung der erarbeiteten religionsgesetzlichen Vorgaben eingehender mit der Leitfrage auseinander.

Als didaktische Reserve sind weitere Fallbeispiele vorgesehen, die auf den Ergebnissen der Quellenarbeit sowie der Transferphase basieren und bei der die Schüler\*innen begründen, wie sie mit weiteren Fundgegenständen (Handy im Bus, Jacke im Zug, goldenes Armband im Park, entlaufenes Haustier) verfahren würden.

## Methodisch-didaktische Entscheidungen bei der Auseinandersetzung mit jüdischer Traditionsliteratur

Um den Input des neuen Wissens zu unterstützen und den Umgang mit traditionellen Quellen nachhaltig zu fördern, werden die Phasen der Unterrichtsstunde durch zahlreiche Methodenwechsel abwechslungsreich gestaltet:

1. der ludische Zugang zur Thematik durch ein Szenario, welches die Unterrichtsstunde zu Beginn und am Ende umrahmt und bei dem die Schüler\*innen durch bereits vorhandene Vorkenntnisse aus anderen Bereichen in ihrer Lebenswelt abgeholt werden;
2. der binnendifferenzierte Zugang zu der Thematik: einerseits durch ein handlungs- und problemorientiertes Vorgehen, bei dem der Mischnahertext ausgelegt und ein Aktualitätsbezug hergestellt wird, andererseits anhand des in der Torah verankerten Grundsatzes, dessen Inhalte durch das kooperative Lernen sowie durch das Lernen durch Lehren in einem schülerzentrierten Vorgehen der gesamten Klasse erläutert werden;
3. und schließlich die Zusammenführung der neu erworbenen Kenntnisse, die die Schüler\*innen auf die Ausgangssituation anwenden und diese erst am Ende der Unterrichtsstunde abschließend lösen können. Auf diese Weise werden alle Schüler\*innen

motiviert, sich mit den nicht immer einfach formulierten Texten der Mischnah auseinanderzusetzen.

Dieser unterrichtlichen Vorgehensweise liegt die bewusste Entscheidung gegen eine herkömmliche, d. h. eine rein theoretische, dialektische Auseinandersetzung mit dem Mischnahertext zugrunde, da die Schüler\*innen in diesem Fall nur mit verschiedenen rabbinischen Konzepten und Fachtermini konfrontiert wären. Ferner hätten die Lernenden nur schwerlich eine Verbindung zwischen sich und diesem bedeutenden Werk der jüdischen Traditionsliteratur erkannt. Im jüdischen Religionsunterricht ist es jedoch besonders wichtig, die Mischnah für die Schüler\*innen so informativ und lebendig wie möglich zu gestalten. Nur bei einer derartigen Heranführung erkennen die Lernenden, dass die Mischnah nicht in einem luftleeren Raum, sondern in direktem Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt steht, in der Tat hoch aktuell ist und ihnen aufzeigt, wie sie das Zusammenleben in der modernen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts gestalten können. ◆

## Literatur

- Die Mischna.** Das grundlegende enzyklopädische Regelwerk rabbinischer Tradition, ins Deutsche übertragen, mit einer Einleitung und Anmerkungen von Dietrich Correns, Wiesbaden 2005
- Krasnov, Mark:** II.4 Religionsunterricht in jüdischer Perspektive, in: Kropač, Ulrich/Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 92-98
- Krasnov, Mark:** Normalität und Vision im und durch den jüdischen Religionsunterricht, in: Abdel-Hafiez Massud/Hild, Christian (Hg.): Religionslehrer\*innen als Akteure in der multireligiösen Gesellschaft. Religion und Kommunikation in Bildung und Gesellschaft, Bd. 2 (RKBG 2), Landau 2022, 146-168
- Liss, Hanna:** Tanach. Lehrbuch der jüdischen Bibel, Schriften der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg Bd. 8, Heidelberg 2005
- Mischnajot.** Die sechs Ordnungen der Mischnah. Hebräischer Text mit Punktation, deutscher Übersetzung und Erklärung, Bd. 4, Ordnung Nesikin, übersetzt und erklärt von David Hoffmann, Basel 31968
- Schwartz, Shlomo:** Massecheth Bawa Metzia. Workbook for: Perek II. Mishnah Rishonah. With Mishna Sheleimah. An explanation of the Mishna based on the Meforshei Hamishnah, North Miami Beach 2012
- Stemberger, Günter:** Einleitung in Talmud und Midrasch, 9. Vollst. Neubearb. Auflage. München 2011



## DIE MATERIALIEN

zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan) als pdf-Datei abrufbar.



## MARK KRASNOV

ist Studienrat an der Diltheyschule Wiesbaden, wo er als einziger Lehrer Hessens für Jüdische Religion im staatlichen Schuldienst außerdem die Fächer Hebräisch, Spanisch und Informatik unterrichtet.

CHRISTINA HARDER

# In Bethlehem geboren! Echt wahr?

Auf den Spuren der Erzählungen von Jesu Geburt: eine historische und hermeneutische Spurensuche von Bethlehem nach Nazareth und wieder zurück für Schüler\*innen des Sek II



Matthäus- und Lukasevangelium sind einerseits historische Quellen; andererseits sind sie Glaubensquellen. Es handelt sich bei den Evangelien sowohl um religiöse als auch um historische Konstruktionen.



**H**öhepunkt jedes Bethlehem-Aufenthalts bleibt natürlich der Besuch der Geburtsbasilika, wo ein 14-zackiger Stern jenen Ort anzeigt, an dem die Krippe gestanden haben soll. Nur: Jesus von Nazareth ist nicht in Bethlehem geboren. Aller Wahrscheinlichkeit nach hat er die Stadt in seinem ganzen Leben nicht betreten.“<sup>1</sup>

Wie jetzt? Jesus ist nicht in Bethlehem geboren?! Dann stimmt das also alles gar nicht, was in der Bibel steht? Stimmt da überhaupt irgendwas in der Bibel? Und – was ist dann mit Weihnachten, der Krippe im Stall, Maria und Josef?

So oder ähnlich würden Schüler\*innen vermutlich reagieren, wenn Sie hören, dass die Stadt Bethlehem historisch gesehen mit großer Wahrscheinlichkeit nicht der Geburtsort Jesu war. Vielmehr sprechen viele Indizien dafür, dass die historische Person Jesus in der Stadt Nazareth in Galiläa zur Welt kam.

## Das stimmt doch gar nicht

„Vieles, was in der Bibel steht, stimmt sowieso nicht“ ist ein Satz, der auch von Schüler\*innen im Sekundarbereich II noch regelmäßig zu hören ist. Als Beispiel führen sie gerne die biblische(n) Schöpfungserzählung(en) an. In den seltensten Fällen ist ihnen dabei der Plural bewusst oder bekannt; darüber hinaus sprechen sie häufig von „dem Schöpfungsbericht“. An

dieser Wortwahl bildet sich ihr hermeneutischer Zugang zu biblischen Texten ab: Sie lesen und verstehen sie wie einen Zeitungsbericht oder einen Fachtext aus dem Physikbuch. Das heißt, biblische Texte werden wie historische Tatsachenberichte oder (natur-)wissenschaftliche Sachtexte gelesen. Bei Verwendung dieses nicht passenden hermeneutischen Schlüssels für biblische Texte wie bspw. die Schöpfungserzählungen bemerken natürlich schon Grundschulkinde früher oder später logische Inkonsistenzen (Wie kann Gott zuerst das Licht erschaffen und erst danach die Sonne und die Gestirne?). Spätestens, wenn Schüler\*innen in den naturwissenschaftlichen Fächern ausschließlich empirisch nachweisbare und/oder mathematisch berechenbare Fakten als generelle Voraussetzung für wahre Aussagen vermittelt werden, können sie Schöpfungserzählungen im Grunde nur noch als nicht der Wahrheit entsprechend einordnen; ähnlich ist es bei Wundererzählungen, in denen die Naturgesetze scheinbar außer Kraft gesetzt werden. Gleiches gilt für historische Angaben in biblischen Geschichten. Werden sie hermeneutisch genauso aufgeschlüsselt wie Informationstexte aus dem Geschichtsbuch mit historischen Daten und Fakten bspw. zu Otto von Bismarck und seinem Kampf gegen den Einfluss der katholischen Kirche im Deutschen Kaiserreich von 1871 bis 1887, dann kann eigentlich wieder nur das Gleiche passieren: Biblische Geschichten werden als Erzählungen mit geringem Wahrheitsgehalt abgestempelt. „Das stimmt doch gar nicht. Das kann so gar nicht passiert sein.“

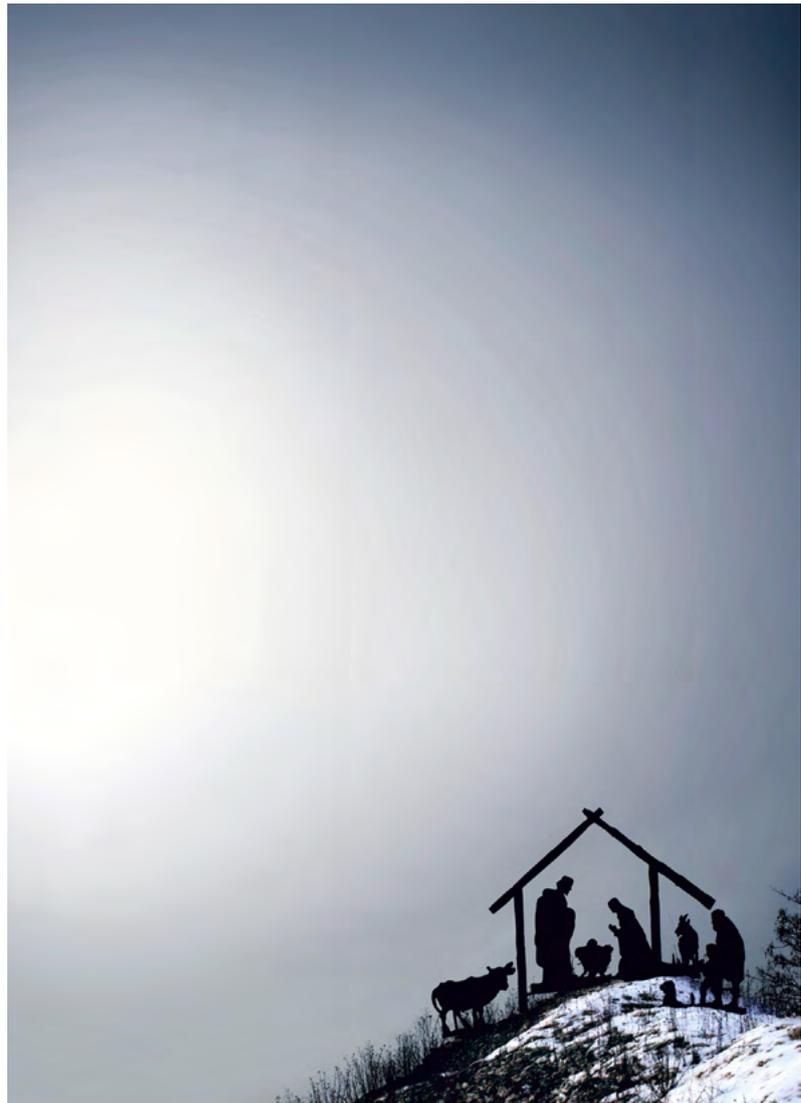
<sup>1</sup> Koschorke, Jesus war nie in Bethlehem, 15.

## Didaktische Vorüberlegungen

Das Niedersächsische Kerncurriculum für das Fach Religion in der gymnasialen Oberstufe<sup>2</sup> sieht für die Einführungsphase im Sekundarbereich II im Kompetenzbereich „Jesus Christus“ vor, dass sich die Schüler\*innen „mit verschiedenen Wegen der Auslegung biblischer Texte“<sup>3</sup> auseinandersetzen. Dabei stellen sie „die Entstehungsgeschichte der Bibel am Beispiel der Evangelien dar“<sup>4</sup>. Im Fokus steht hier zunächst die historisch-kritische Bibelexegese und das Erlernen sowie Anwenden der methodischen Schritte hierbei.

Doch inwieweit wird damit bei den Schüler\*innen wirklich ein anderes Verstehen, ein adäquater hermeneutischer Zugang zu biblischen Texten angebahnt? Wird hier die permanent latent anwesende Frage nach dem Wahrheitsanspruch der Bibel aufgegriffen? Und: Werden den Schüler\*innen hierbei Wege aufgezeigt, auf denen sie biblische Erzählungen für sich als Lebensgeschichten<sup>5</sup> entdecken sowie erschließen können? Als Lebensgeschichten, die einen Sinn-Kern haben, der über ihre erzählte Handlung hinausragt und die in den Köpfen wie Herzen der Leser\*innen bzw. Hörer\*innen Resonanz erzeugen?<sup>6</sup> Können biblische Geschichten für Schüler\*innen der Einführungsphase zu solchen Lebensgeschichten werden, indem sie die Zwei-Quellen erläutern und Methoden der historisch-kritischen Bibelexegese exemplarisch anwenden können?

In diesem Praxisartikel werden Unterrichtsbausteine für eine Spurensuche auf dem Weg von Bethlehem nach Nazareth und ggf. wieder zurück vorgestellt, die nicht nur die o.g. inhaltlichen Kompetenzen fördern, sondern die den Schüler\*innen darüber hinaus „unterschiedliche Zugänge zur Deutung der einen Wirklichkeit“<sup>7</sup> und die „Wirkung und Funktion von Symbolen“<sup>8</sup> entdecken lassen. Es geht da-



*„Biblische Geschichten werden als Erzählungen mit geringem Wahrheitsgehalt abgestempelt.“  
© Bachmeier/  
gemeindebrief.de*

bei nämlich auf der einen Seite um Bethlehem als einen leiblich begehbaren, konkreten geografischen und historischen Ort südlich von Jerusalem, auf der anderen Seite um Bethlehem als zentrales biblisches Motiv der Davidstradition und damit um ein biblisches Symbol für Hoffnung auf Erlösung.

## Der hermeneutische Schlüssel zu den Geburtsgeschichten im Matthäus- und Lukasevangelium

Von der Geburt Jesu in Bethlehem erzählen ausschließlich das Matthäus- und das Lukasevangelium, und das sehr unterschiedlich. Matthäus und Lukas verfassten ihre Evangelien nicht im luftleeren Raum, sondern in einem bestimmten historischen, kulturellen und religiösen Kontext. Sie schrieben aus der Perspektive ihrer Erfahrun-

<sup>2</sup> KC Evangelische Religion gymnasiale Oberstufe.

<sup>3</sup> A.a.O., 18.

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> Vgl. hierzu Martina Steinkühler, Etwas anfangen..., Artikel in diesem Heft, 34ff.

<sup>6</sup> Ebd.

<sup>7</sup> Niedersächsisches Kerncurriculum (KC), 18. Im KC heißt es explizit, dass die Schüler\*innen Naturwissenschaft und Glaube als unterschiedliche Zugänge zur Deutung der einen Wirklichkeit erläutern. Hier wird diese Kompetenz erweitert um die Geschichtswissenschaft: Schüler\*innen erläutern Geschichtswissenschaft und Glaube als unterschiedliche Zugänge zur Deutung der einen Wirklichkeit.

<sup>8</sup> Ebd.

gen und ihres Glaubens an Jesus als den Christus. Zudem hatten sie konkrete Adressaten im Blick: urchristliche Gemeinden. Matthäus schrieb für griechischsprachige Christ\*innen, die in der jüdischen Religion und Tradition verwurzelt waren, sog. Judenchrist\*innen. Lukas schrieb für griechischsprachige Christ\*innen, die in nichtjüdischen, vor allem hellenistischen Traditionen beheimatet waren, sog. Heidenchrist\*innen.

Das Matthäusevangelium und das Lukasevangelium sind deshalb einerseits historische Quellen, weil sie die historische Situation abbilden, in der sich die Evangelisten ebenso wie ihre Adressaten befanden. Andererseits sind sie Glaubensquellen, weil sie jeweils den Glauben ihres Verfassers ebenso widerspiegeln wie die Glaubenstradition, in der die beiden standen und an die sie mit Blick auf ihre Adressaten anknüpften. Es handelt sich bei den Evangelien also so-

wohl um religiöse als auch um historische Konstruktionen oder auch Imaginationen.<sup>9</sup>

Sowohl historische als auch religiöse Imaginationen stehen in Korrelation mit anderen. Das heißt, sie stehen in einem weiten Bezugs- und Beziehungsgeflecht mit vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Konstruktionen.

Vom Standpunkt heutiger Schüler\*innen wiederum bedeutet das: Sinnvoll und passend ist ein hermeneutischer Schlüssel zu den Geburtsgeschichten, der diese Korrelation für die Schüler\*innen aufzeigt: einerseits die Korrelation zwischen den beiden Geburtsgeschichten im Matthäusevangelium und der historischen wie religiösen Tradition, in der sie stehen; andererseits aber auch die Korrelation zwischen den beiden Geburtserzählungen und den einzelnen Schüler\*innen im Heute ihrer Lebenswelt.

Hierbei kann ein historisch-kritisches Bewusstsein für biblische Texte entstehen, das von drei Grundüberzeugungen ausgeht:

- Alle Quellen stammen von irrtumsfähigen Menschen. Sie müssen deshalb historischer Kritik unterzogen werden.
- Alle Quellen müssen im Lichte eines historischen Relativismus gedeutet werden. Denn: Alles steht in Korrelation mit anderem; alles hat Analogien.
- Der historische Abstand verbietet eine anachronistische Deutung der Quellen im Rahmen gegenwärtiger Werte und Überzeugungen.<sup>10</sup>

### Zugänge zur Deutung der einen Wirklichkeit

Die Evangelien sind historische Quellen, sie bilden jedoch keine historisch exakten und korrekten Daten ab. Darum ging es Matthäus und Lukas auch gar nicht. Exakte Daten und Fakten waren für sie nicht relevant. Ihnen ging es um etwas anderes: Sie wollten urchristliche Gemeinden im Glauben an Jesus als den Christus bestärken, ihnen das Evangelium verkünden und darin Trost und Hoffnung in der Bedrängnis zusprechen.

Haben sie also bewusst faktisch Unwahres geschrieben?

Die Antwort darauf hängt davon ab, welcher Zugang zur Deutung der einen Wirklichkeit für die Evangelien passend und stimmig ist.

Als Menschen bewegen wir uns, wenn man so will, zwischen zwei Türen zur Wirklichkeit. Mal ist es richtig und wichtig, die Tür der exakten Daten und Fakten als Zugang zur einen Wirklichkeit zu nehmen. Mal ist es sinnvoll und vernünftig, die Tür des emotionalen und existenziellen Erlebens als Zugang zur einen Wirklichkeit zu nehmen.

Nehmen wir einen Menschen, der schwer erkrankt ist. Er sitzt vor seiner behandelnden Ärztin. Um dem Kranken seine Diagnose zu erläutern und mögliche Therapien aufzuzeigen, ist es wichtig und (über-)lebensnotwendig, dass die Ärztin mit ihrem Patienten mittels einer sachlichen, klaren Sprache durch die Tür der exakten Daten und Fakten geht. Die gleiche Ärztin kann es aber auch sein, die dem Patienten mittels der Sprache des Herzens die Tür zur Welt des Erlebens öffnet, hinter der Trost und Hoffnung warten. Diese Tür öffnet sich mit Geschichten, Symbolen, Gesten, die von der Hoff-



*„Sinnvoll und passend ist ein hermeneutischer Schlüssel, der die Korrelation zwischen den beiden Geburtserzählungen und den einzelnen Schüler\*innen im Heute ihrer Lebenswelt aufzeigt.“*  
© Sebastian Arlt/  
ekd.de

<sup>9</sup> Vgl. Merz/Theißen, Der historische Jesus, 31.

<sup>10</sup> Vgl. ebd.



*„Die Gedankenreise in M1 führt in die Geburtsgrotte unter der Geburtsbasilika in Bethlehem. Dort markiert der 14-zackige Stern jenen Ort, an dem der Überlieferung nach die Krippe Jesu gestanden haben soll.“*

© Mariakray/iStock

nung erzählen, die Welt möge eine bessere, eine heile sein.

Sind die Geburtsgeschichten im Matthäusevangelium und Lukasevangelium also un-wahr?

Wenn sie als Türöffner zur Welt des Erlebens, der Hoffnung, des Vertrauens und des Trostes verstanden werden, dann lautet die Antwort: Nein, sie sind nicht un-wahr. Vielmehr ist in ihnen eine tiefe Wahrheit zu finden, die von der Hoffnung auf eine erlöste Welt erzählt.

## Eine hermeneutische Spurensuche von Bethlehem nach Nazareth und wieder zurück

Die Spurensuche mit den Schüler\*innen der Einführungsphase beginnt in dem historischen und geografischen Ort Bethlehem südlich von Jerusalem: Mit der Gedankenreise in **M 1** imaginieren sie sich an diesen konkreten Ort. Die Reise führt direkt in die Geburtsgrotte unter der Geburtsbasilika in Bethlehem. Dort markiert der 14-zackige Stern jenen Ort, an dem der Überlieferung nach die Krippe Jesu gestanden haben soll. Hier also soll Jesus Christus, der Heiland und Retter für gläubige Christ\*innen in aller Welt, geboren worden sein. Den Schüler\*innen werden Raum und Zeit gegeben, sich in gläubige Christ\*innen hineinzusetzen, die an diesen Ort kommen, niederknien und beten. Welche Bedeutung hat dieser Ort für sie? Wel-

che Bedeutung hätte es für die Schüler\*innen, diesen Ort ganz leiblich zu besuchen? Mit dieser ersten Station der Spurensuche erhalten die Schüler\*innen die Möglichkeit, zunächst intuitiv einen emotional-existenziellen Zugang zur Wirklichkeit zu finden. Zugleich können sie ihre entstandenen Fragen für sich schriftlich festhalten. Voraussichtlich sind schon Fragen dabei, die aus einem kritischen Nachdenken über historische Fakten herauskommen. Am Ende der Spurensuche könnten diese noch einmal aufgegriffen und erörtert werden: Hat sich durch die Spurensuche etwas an den Fragen geändert? Haben die Schüler\*innen womöglich erste Antworten gefunden?

An der zweiten Station (**M2**) werden die Schüler\*innen mit der Aussage konfrontiert, dass die historische Person Jesus von Nazareth nicht in Bethlehem geboren wurde. Hier kann kurz innegehalten werden, um den Schüler\*innen den Raum für erste Reaktionen, möglicherweise auch weitere (An-)Fragen zu geben. Anschließend erhalten sie über zwei Informationstexte sachliche Auskunft über Grundsätzliches zur Hermeneutik insbesondere biblischer Texte sowie über den historischen Kontext, in dem das Matthäusevangelium und das Lukasevangelium entstanden sind. Am Ende steht die Frage: Warum aber verlegten Matthäus und Lukas – beide, bei allen sonstigen Unterschieden! – ihre jeweilige Version der Geburtsgeschichte ausgerechnet nach Bethlehem in Judäa?



„Die Schüler\*innen verfassen ihre Weihnachtsgeschichte, in der sie jene Wahrheit abbilden, die sie für sich in der Erzählung von der Geburt Jesu Christi gefunden haben.“

© congerdesign/  
Pixabay

## Die Stadt Bethlehem und König David

Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, erarbeiten sich die Schüler\*innen mit den Aufgaben in **M3** und der Erzählung von der Salbung Davids zum König im 1. Samuelbuch 16,1-13 die wesentlichen Aspekte der Davidstradition, in der die Stadt Bethlehem eine zentrale Rolle spielt. Mit diesem Text erschließen sich die Schüler\*innen zudem die Bedeutung des Messias (dt.: Gesalbten) in der jüdischen Überlieferung: David war der von Gott gesalbte König. Er war von Gott auserwählt! Die Schüler\*innen können hier die Verbindung herstellen zu dem Namen, den bereits die ersten urchristlichen Gemeinden dem kerygmatischen Jesus gaben: Jesus Christus. „Christus“ ist altgriechisch und bedeutet wie das hebräische „Messias“ übersetzt „der (von Gott) Gesalbte“.

An der vierten Station (**M4**) bleiben die Schüler\*innen auf den Spuren der Davidstradition. Sie interpretieren zwei zentrale prophetische Verheißungen (Jesaja 11,1-5; Micha 5,1-4) vom „neuen David“, dem Messias, mittels eines Texttheaters. Zum Festhalten erhalten sie schließlich in einem Infokasten<sup>11</sup> eine Zusammenfassung der zentralen Aspekte der Davidstradition und der Bedeutung Bethlehems darin.

Nachdem sich die Schüler\*innen so den traditionsgeschichtlichen Hintergrund erarbeitet haben, an den die Evangelisten Matthäus und Lukas mit ihren Geburtsgeschichten bewusst angeknüpft haben, werden die Schüler\*innen

gebeten, erste Vermutungen zu den Absichten der Evangelisten anzustellen: Warum war es für sie so wichtig, dass der erinnerte Jesus Christus in Bethlehem geboren wird?

## Jesus aus Nazareth

Welche Indizien sprechen denn nun dafür, dass die historische Person Jesus aus Nazareth nicht in Bethlehem, sondern in Nazareth geboren wurde? In **M5** setzen sich die Schüler\*innen zunächst mit zwei Textausschnitten aus zwei Paulusbriefen auseinander: Galater 4,4-7 und Römer 1,1-4. Hier bereits wird für die Schüler\*innen ersichtlich, dass für Paulus, der als ers-

ter überhaupt etwas über Jesus Christus aufschrieb, und die urchristlichen Gemeinden, an die er seine Briefe adressierte, die Stadt Bethlehem als Geburtsort noch überhaupt keine Rolle spielte; ebenso wenig wie Geburt, Kindheit und Leben Jesu für ihn und seine Adressaten im Fokus des Interesses standen. Gleiches lässt sich von den Evangelisten Markus und Johannes sagen: Auch sie interessierten sich nicht für Geburt und Kindheit Jesu. Sie setzten zudem unausgesprochen voraus, dass Jesu Heimatstadt Nazareth auch sein Geburtsort war.<sup>12</sup> In **M5** wird dies an mehreren Textstellen belegt: Mk 1,24; 6,1; 10,47; 14,67 und Joh 1,43-46; 7,40-42.

Nachdem sich die Schüler\*innen anhand neutestamentlicher Textquellen als historische und zugleich religiöse Imaginationen mit den Indizien auseinandergesetzt haben, haben sie die Aufgabe, den historischen Befund zu sichern: Ist die historische Person nach rein historisch-kritischer Faktenlage in Bethlehem geboren oder in Nazareth?

## Stern von Bethlehem – Sehnsucht nach Bethlehem

Die Schüler\*innen haben nun einen historischen Befund: Die meisten Indizien sprechen gegen den historischen, geografischen Ort Bethlehem in Judäa als faktisch korrekten Geburtsort der historischen Person Jesus.<sup>13</sup> Mit den durch-

<sup>11</sup> Der Inhalt ist entnommen aus: Faßbeck/Schmitz, Art. Bethlehem.

<sup>12</sup> Vgl. Strothmann, Der historische Jesus: eine Einführung, 57; auch bei Theißen/Merz, Der historische Jesus.

<sup>13</sup> Vgl. bei Luz, EKK I/1, 117-120; Bovon, EKK III/1, 126f.

geführten Schritten einer historisch-kritischen Überprüfung haben sie sich mit Blick auf die biblischen Geburtsgeschichten also die Welt der Daten und Fakten erschlossen.

Dieser hermeneutische Zugang zu den biblischen Texten ist notwendig, um sie als historische Quellen und Imaginationen wahrnehmen und einordnen zu können. Doch – das kann und sollte nicht der einzige Zugang zu biblischen Texten sein, um ihren eigentlichen Wahrheitsgehalt abschließend zu beurteilen. Aus diesem Grund wird den Schüler\*innen in **M 6** über das Gedicht „Bethlehemstern“ von Monika Dittmann ein anderer Zugang ermöglicht: der des emotionalen Erlebens und Ergriffenseins. Durch diese Tür konnten die Schüler\*innen bereits an der ersten Station der Spurensuche (**M 1**) einen Blick in die Geburtsgrötte in Bethlehem auf den 14-zackigen Stern in der Mitte werfen. In dem Gedicht „Bethlehemstern“ wird diese Tür erneut geöffnet. Nun gehen die Schüler\*innen aber mit dem Wissen um den historischen Befund durch sie hindurch, um der Wirkung des geglaubten Geburtsortes Jesu Christi für sich und andere Menschen nachzuspüren. Ändert sich etwas in der Wahrnehmung des Ortes, weil der historische Befund seine faktische Legitimation in Frage stellt? Was ändert sich?

Die Schüler\*innen haben die Aufgabe, das Gedicht von Monika Dittmann zu interpretieren. Dafür erhalten sie einige Informationen über die Verfasserin: Sie hat Theologie studiert; der historisch-kritische Blick auf die Geburtsgeschichten und Bethlehem als Geburtsort Jesu wird ihr also bekannt sein. Zugleich war sie 40 Jahre als Seelsorgerin tätig und engagiert sich jetzt im Ruhestand weiterhin im Trauerpastoral. Könnte die Seelsorge vielleicht ein Ort sein, an dem die Frage nach den historischen Daten und Fakten an Relevanz verliert, um der Sprache der Sehnsucht und des Glaubens Platz zu machen? Könnte im seelsorgerlichen Kontext also der angemessene hermeneutische Schlüssel ein existenzieller, symbolischer Umgang mit dem Text sein? Und – könnten hier nicht wiederum Parallelen zum historischen, sozialen, religiösen Kontext gezogen werden, in dem Matthäus und Lukas ihre Evangelien schrieben? Sie bezeugen für ihre Leser\*innen in den urchristlichen Gemeinden, dass Jesus der Christus und mit ihm eine neue Zeit des Heils angebrochen ist. Die Absicht ihres Zeugnisses ist eine seelsorgerliche. Sie wollen trösten, Mut machen, Hoffnung geben, im Glauben stärken. Dafür knüpfen sie an Bethlehem als Ort der Verheißung an: Bethlehem als Symbol für die Sehnsucht nach Heil und die Hoffnung auf Rettung.

## Meine wahre Weihnachtsgeschichte

Die letzte Station der Spurensuche führt zu den Geburtserzählungen im Matthäus- und Lukasevangelium, die in **M 7** nebeneinandergestellt sind. Nach einem synoptischen Vergleich der beiden Erzählungen von der Geburt Jesu in Bethlehem nach bestimmten Aspekten besteht die Aufgabe für die Schüler\*innen darin, ein Drehbuch für ihr Krippenspiel zu schreiben. Sie sollen sich dabei aber für eine der beiden Versionen entscheiden, dürfen sie nicht – wie bei Krippenspielen sonst üblich – miteinander vermischen. Ansonsten haben sie freie Hand. Sie dürfen die biblische Vorlage kreativ mit Dialogen, Ortswechseln o.a. erweitern, ausschmücken. Die Schüler\*innen verfassen ihre Weihnachtsgeschichte, in der sie jene Wahrheit abbilden, die sie für sich in der Erzählung von der Geburt Jesu Christi gefunden haben. Sie erzählen von ihrer Wahrheit, die sie auf der Spurensuche von Bethlehem nach Nazareth und wieder zurück entdeckt haben. Das kann eine an reinen historischen Fakten und Daten ausgerichtete Wahrheit sein, so dass Jesu Geburtsort in ihrer Weihnachtsgeschichte Nazareth ist. Oder es kann eine existenzielle Wahrheit sein, die von der Sehnsucht nach einer erlösten Welt erzählt. Und in dieser Geschichte wird Jesus dann in Bethlehem geboren. ◆

### Literatur

- Bovon**, Francois: Das Evangelium nach Lukas (Lk 1,1 – 9,50), EKK III/1, Neukirchen-Vluyn 1989
- Dittmann**, Monika: Zu Bethlehem geboren. Lesebuch zur Weihnachtszeit, Gelnhausen 2021
- Faßbeck**, Gabriele/Schmitz, Barbara: Bethlehem, in: WiBiLex [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh\\_bibelmodul/media/wibi/pdf/Bethlehem\\_\\_2020-02-27\\_20\\_27.pdf](https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wibi/pdf/Bethlehem__2020-02-27_20_27.pdf)
- Koschorke**, Martin: Jesus war nie in Bethlehem, 5. Auflage, WBG Darmstadt 2014 (epub)
- Luz**, Ulrich: Das Evangelium nach Matthäus (Mt 1 – 7), EKK I/1, Neukirchen-Vluyn 1985
- Niedersächsisches Kultusministerium** (Hg.): Kerncurriculum Evangelische Religion für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Kolleg, Hannover 2017
- Strothmann**, Angelika: Der historische Jesus: eine Einführung, Stuttgart 2012
- Theißen**, Gerd/Merz, Annette: Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen 1996



### DIE MATERIALIEN

zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan) als pdf-Datei abrufbar.



**CHRISTINA HARDER** ist Dozentin für den Bereich Religionspädagogik im Vikariat und leitet die Redaktion des Loccum Pelikan.

ANJA KLINKOTT

# Hermeneutik heiliger Schriften

Filmtipps aus der Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste

„Das steht aber so in der Bibel“ – diese Aussage mag zutreffen. Trotzdem wird eine Deutung der Textstelle ohne Bezug auf historische, kulturelle, theologische und sprachliche Zusammenhänge nicht gelingen. Schon Götterbote Hermes soll in der Antike göttliche Botschaften für die Menschen verständlich gemacht und ihren (eigentlichen) Kontext übermitteln haben. Er gab der Hermeneutik ihren Namen.



**ANJA KLINKOTT** ist als Medienpädagogin im Arbeitsfeld Bücherei- und Medienarbeit im Haus Kirchlicher Dienste tätig.

Der jüdischen Tradition zufolge hat die Tora für jede Textstelle mindestens 70 verschiedene Auslegungsmöglichkeiten. Auch der Koran lässt sich nicht wie eine Betriebsanleitung für das Leben wörtlich nehmen. Hermeneutik, auch als „Wissenschaft des Verstehens“ bezeichnet, verlangt den Lesenden einiges ab. Im Folgenden sind Filme zu heiligen Schriften zu finden, die verstehen helfen. Alle Medien eignen sich für den Religions- und Ethikunterricht.

\*\*\*



**Das neue Evangelium**  
Milo Rau  
Deutschland/Schweiz/  
Italien 2020

## Das neue Evangelium

Milo Rau  
Deutschland/Schweiz/Italien 2020  
Spielfilm/Dokumentation 107 Min.  
FSK 12, empfohlen ab 16 Jahren

Theaterregisseur Milo Rau lässt sein „Neues Evangelium“ im italienischen Matera spielen, dort, wo bereits mehrere Passionsgeschichten verfilmt wurden. Geflüchtete aus Afrika, die in Italien häufig nur illegal auf den Obst- und Gemüseplantagen Arbeit finden, schlüpfen in die Rollen von Jesus und seinen Jüngern. Damit bekommt die biblische Geschichte eine dramatische Aktualität, die Zuschauende zu einer Auseinandersetzung mit der Botschaft Jesu in der heutigen Zeit herausfordert. Der Film ist eine Mischung aus Passionsgeschichte, dem „Making of“ des Films und einer politischen Do-

kumentation. Die Übergänge dieser Erzählstile sind fließend. Damit vermischen sich Fiktion, Geschichte und aktuelle Ereignisse zu einer eindrucksvollen Melange.

Um einen biblischen Text zu verstehen, werden Lesende unbewusst viele Entscheidungen treffen: Eigene religiöse Vorstellungen fließen ebenso in diese individuellen Interpretationen ein wie familiäre und gesamtgesellschaftliche Ansichten. Regisseur Milo Rau versucht mit dem „Neuen Evangelium“, sein Verständnis der biblischen Botschaft in einen Appell an die heutige Gesellschaft umzumünzen. Schüler\*innen werden angeregt, eigenes Wissen um die Passionsgeschichte mit dem Storyboard des Films abzugleichen und über die Aktualität der biblischen Botschaft zu diskutieren. Der Film kann im Medienportal heruntergeladen werden. ◆

## Monsieur Ibrahim und die Blumen des Koran

François Dupeyron  
Frankreich 2003  
Spielfilm 94 Min.  
FSK 6, empfohlen ab 16 Jahren

Frankreich in den 1960er-Jahren. Der jüdische Junge Moses, genannt Momo, ist auf der Suche nach der Zuneigung, die er in seiner Familie nicht findet. Monsieur Ibrahim, ein älterer muslimischer Gemischtwarenhändler vermittelt dem Jungen nicht nur praktische Lebensweisheiten, sondern begleitet ihn auch auf dem Weg ins Erwachsenenleben.

Der Koran ist das heilige Buch des Islam. Viele Strömungen des Islam legen diese Grundlage ihres Glaubens aber individuell aus. Alkohol zu trinken oder nicht, als Frau ein Kopftuch zu tragen oder eben nicht, das Gebet zu tanzen, sind nur einige der vielen Unterschiede, den Glauben zu leben. Schüler\*innen gibt der Film Impulse über die multiplen Möglichkeiten, die heiligen Schriften zu interpretieren. Sie können reflektieren, welche Auswirkungen geografische und historische Gegebenheiten für die Ausübung einer Religion haben könnten. Der Spielfilm eignet sich auch für den Französischunterricht und kann in der Bücherei- und Medienarbeit entliehen werden. ◆



**This time away**  
Magali Barbé  
England 2020

\*\*\*

## Wem gehört der Schnee? Eine Ringparabel

Antonie Schneider  
Deutschland 2020  
Bilderbuchkino 5 Min.  
empfohlen ab 5 Jahren

Schnee ist selten in Jerusalem – und für die Kinder der Stadt etwas Besonderes. Ein Wunder. Und Wunder kommen von Gott. Aber wer hat den Schnee gemacht und wem gehört er? Drei Kinder gehen mit ihren Fragen und einer Handvoll Schnee zu ihren jeweiligen Glaubensvertretern: einem Rabbi, einem Priester und einem Imam. Aber als sie dort ankommen, ist der Schnee in ihren Taschen bereits geschmolzen.

Die drei Kinder erfahren, dass Wunder nur im Moment erfahrbar sind und sich nicht festhalten lassen.

Die Autorin Antonie Schneider erzählt eine Ringparabel in Anlehnung an Gotthold Ephraim Lessings Werk „Nathan der Weise“. Die Illustratorin Pei-Yu Chang entführt die kleinen Zuschauer\*innen mit ihrer außergewöhnlichen Beobachtungsgabe in ein multikulturelles Jerusalem.

Das Bilderbuchkino ist geeignet für den Kindergottesdienst, für Kinderbibeltage und den Religionsunterricht in der Grundschule und bietet einen leichten und spielerischen Zugang zu den drei monotheistischen Weltreligionen. Es kann in der Bücherei- und Medienarbeit entliehen werden. ◆



**Wem gehört der Schnee?**  
**Eine Ringparabel**  
Pei-Yu Chang,  
Antonie Schneider  
Deutschland 2020

\*\*\*

## Gottes Werk und Darwins Beitrag

Juri Köster  
Deutschland 2009  
Dokumentarfilm 44 Min.  
Lehrprogramm gem. § 14 JuSchG  
empfohlen ab 14 Jahren

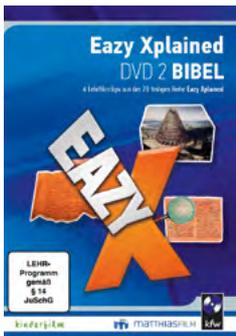
Sind die Perspektiven der Wissenschaft und des Glaubens wirklich unvereinbar oder lassen sie sich doch verbinden? Der Streit um Schöpfungsglauben und Evolutionstheorie bewegt die Menschen seit 150 Jahren, seit den Veröffentlichungen von Charles Darwin. Zufall und Auslese traten für Darwin an die Stelle eines göttlichen Plans in der Natur. Die Dokumentation beschäftigt sich mit dem Leben und Werk des Forschers und lässt Wissenschaftler\*innen und Theolog\*innen zu Wort kommen. Eingegangen wird auf

Widersprüche in der biblischen Beschreibung der Schöpfung ebenso wie auf unzutreffende Interpretationen von Darwins Forschungsergebnissen. Auch die Behauptung von fundamentalistischen Glaubensrichtungen wie dem Kreationismus, die Bibel sei wörtlich zu nehmen und Gott habe die Welt tatsächlich in sieben Tagen erschaffen, wird kritisch hinterfragt.

Die kurze Dokumentation lässt sich für Schüler\*innen fächerübergreifend in naturwissenschaftlichen Fächern wie auch im Religions-, Werte und Normen- oder Philosophieunterricht einsetzen. Mithilfe des Arbeitsmaterials haben sie die Möglichkeit, biologische Sachverhalte und Glaubensinhalte in Bezug zu setzen und zu hinterfragen. Die DVD kann in der Bücherei- und Medienarbeit entliehen werden. ◆



**Gottes Werk und Darwins Beitrag**  
Juri Köster  
Deutschland 2009



### Eazy Xplained DVD 2 – Die Bibel

Thomas Niemann,  
Johannes Fritzsch  
Deutschland 2017

### Eazy Xplained – Die Bibel

Thomas Niemann, Johannes Fritzsch  
Deutschland 2017  
6 Lehrfilmclips 50 Min.  
Lehrprogramm gem. § 14 JuSchG  
empfohlen ab 14 Jahren

Woher kommt das „Buch der Bücher“, das immerhin jeden Tag noch 150.000 Mal verkauft oder verschenkt wird? Ist Gott der Autor oder doch vielleicht Jesus? Ist die Bibel „einfach so vom Himmel gefallen“? Warum sind katholische und evangelische Bibeln unterschiedlich lang?

Die kurze Dokumentation bietet Schüler\*innen einen Zugang zur Entstehung und zum Aufbau der Heiligen Schrift der Christ\*innen. Auf Augenhöhe mit der Zielgruppe können die Lehrfilm-Clips als Teaser und als Abschluss einer Unterrichtseinheit genutzt werden. Die Filme sollen dabei als zusätzliche Impulse dienen. Gerade für Schüler\*innen, die bislang kaum Zugang zu ihrer Religion hatten, bietet sich die leichte und kurze Darstellung an. Die kurze Dokumentation lässt sich für einzelne Unterrichtsstunden gut sequenzieren und kann im Medienportal heruntergeladen werden. ◆

\*\*\*



### Im Namen des Vaters

Timothy Joshua Wennekes  
Belgien 2012

### Im Namen des Vaters

Timothy Joshua Wennekes  
Belgien 2012  
Kurzspielfilm 14 Min.  
Lehrprogramm gem. § 14 JuSchG  
empfohlen ab 14 Jahren

Thomas ist 16 und Zeuge Jehovas. Sein jüngerer Bruder soll sich in Kürze mit der Taufe zur Gemeinschaft bekennen. Der ältere Bruder Lukas hat sich von diesen Regeln abgewandt und wurde ausgeschlossen. Jeglicher Kontakt zu ihm ist verboten. Als Thomas sich trotzdem mit Lukas trifft, muss er sich vor dem Ältestenrat der Gemeinde verantworten. Er steht vor der Wahl, die Gemeinde und damit auch seine Kernfamilie zu verlassen oder sich den Gesetzen der Religionsgemeinschaft zu unterwerfen.

Einige christliche und fundamentalistische Religionsgemeinschaften glauben streng an eine wörtliche Auslegung der Bibel. Damit begründen sie auch den Anspruch, am Tag des Jüngsten Gerichts die allein Seligen zu sein. Der Film regt Schüler\*innen ab Jahrgang 9/10 dazu an, im Alten und Neuen Testament aufgestellten Regeln und Gesetze einer Prüfung für den heutigen Alltag zu unterziehen. Was geschieht, wenn man aus dem Zusammenhang gerissene Fragmente eines historischen Dokuments als Maxime für die Gegenwart postuliert? In welchen Lebensbereichen erkennen die Schüler\*innen ähnliche Vorgehensweisen und welche Handlungsoptionen gibt es? Zahlreiche Impulse dazu finden sich in den Arbeitsmaterialien, die zusammen mit dem Kurzfilm in der Bücherei- und Medienarbeit entliehen werden können. ◆

\*\*\*



### Der Besuch

Zeljka Morawek  
Deutschland 2006

### Der Besuch

Zeljka Morawek  
Deutschland 2006  
Kurzfilm 37 Min.  
empfohlen ab 12 Jahren

Eine Gemeinde freut sich auf den angekündigten Besuch ihres „Gründers“. Besonders Kirchengvorsteher Thomas ist in die Vorbereitung eingebunden und soll den wichtigen Gast auch bei sich zu Hause beherbergen. Doch am 1. Advent kommt statt des erwarteten „Heiligen“ ein unscheinbarer junger Mann in die Kirche. Der aber hat es in sich: Statt im Gotteshaus trifft er sich mit Menschen lieber in der nächstgelegenen Kneipe; er predigt wenig, hört aber aufmerksam zu. Und Wunder passieren seinen Mitmenschen auch ständig. Thomas braucht eine

ganze Weile, bis er hinter das Geheimnis „des Gründers“ kommt.

Was wäre, wenn Jesus heute auf die Welt käme? Eine beliebte hypothetische Frage für Literatur und Film. Welche Teile der Bibel würde er vermutlich wörtlich auslegen, wo würde er sich ganz anders in eine moderne Welt einbringen? Schüler\*innen ab Jahrgang 7/8 können die im Film dargestellten biblischen Bezüge nachlesen und mit eigenen Wertvorstellungen und Erkenntnissen abgleichen. Welche „Wunder“ werden in dem Kurzfilm angedeutet? (Wie) wären diese eventuell in der heutigen Zeit medizinisch oder psychologisch zu erklären? Was bedeutet das für die Glaubwürdigkeit der Bibel? Der Film kann im Medienportal heruntergeladen werden. ◆

MICHAEL JAHNKE

# BasisBibel: Das Sprach- und Übersetzungskonzept

egal, ob wir *Digital Natives* oder *Immigrants* sind, die Veränderung des Leseverhaltens aufgrund des digital-medialen Wandels ist uns heute bewusst. In den frühen 2000er-Jahren war dies anders. Damals baten einige kirchliche Jugendverbände die Deutsche Bibelgesellschaft, eine Bibelübersetzung für junge Menschen zu entwickeln. Grund war die Wahrnehmung, dass die gängigen Bibelübersetzungen dem sich wandelnden Mediennutzungs- und Leseverhalten der jungen Generation nicht mehr gerecht wurden. Aber es war nicht nur der digitale Wandel, der die Konzepterstellung der BasisBibel-Übersetzung beförderte.

## Angemessene Sprache für junge Menschen im digital-medialen Zeitalter

Die veränderte Medienwelt des frühen 21. Jahrhunderts machte sich vor allem dadurch bemerkbar, dass Bücher nicht mehr die Leitmedien waren. Die wachsende elektronische Lektüre stellte eine Bibelübersetzung für die junge Generation vor die Herausforderung, sowohl in einem digitalen als auch in einem analogen Format zu funktionieren. „Die Sprache der BasisBibel sollte so beschaffen sein, dass sie beim schnellen Überfliegen erfasst werden konnte, wie es für das Lesen am Bildschirm typisch ist. Am Bildschirm dominiert der kurze Satz.“<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Dr. Hannelore Jahr, verantwortliche Lektorin für die BasisBibel-Übersetzung; aus: BasisBibel – Die Geschichte einer innovativen Bibelübersetzung, unveröffentlichter Text.

Durch den digital-medialen Wandel hatten sich Lesegewohnheiten geändert. Eine Textlektüre vollzog sich schnell und ausschnitthaft, war auf Informationen ausgerichtet und es war üblich geworden, zwischen Texten und Medien cross-medial zu springen. Es war klar, dass einfaches, sinnerschließendes Lesen in der Bibelübersetzung priorisiert werden musste.

Zudem hatte der abnehmende Bibelbezug in einer religiösen Sozialisation, die schon seit Ende der 1960er-Jahre wahrnehmbar an Prägekraft verloren hatte, zu einem zunehmenden Mangel an Bibelwissen bei der jungen Generation geführt. Der einfache Zugang zu den weitestgehend unbekanntem Inhalten der biblischen Erzählungen und Texte sollte durch eine einfache Sprache der Bibelübersetzung ermöglicht werden. Dabei soll die Urtextverbindlichkeit nicht zu kurz kommen.

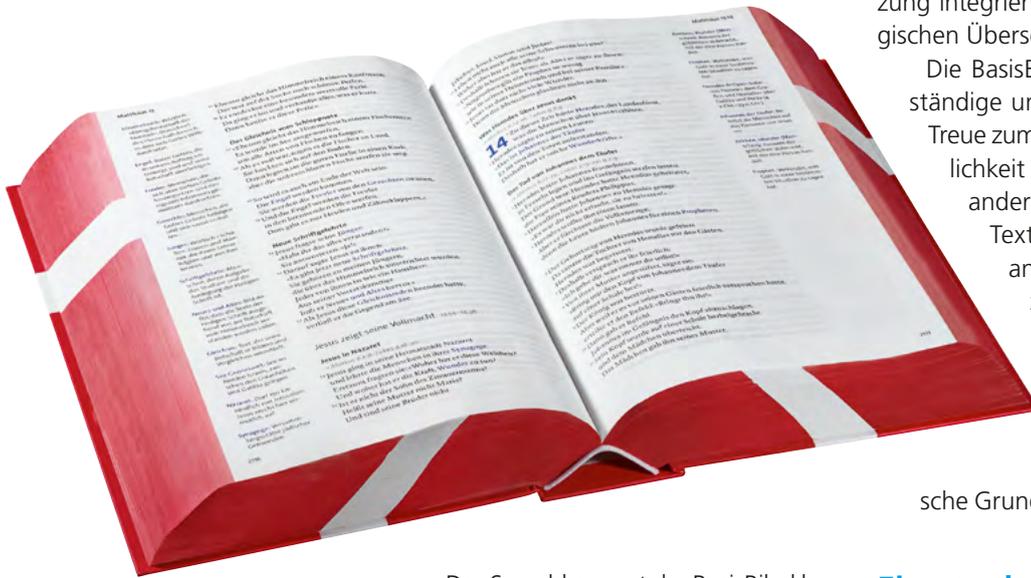
Nicht zuletzt hatten die jugendtheologischen Konzepten der 1990er-Jahre die Stärkung der Eigentätigkeit von jungen Menschen auch in der Bibeldidaktik in den Fokus gerückt. In einer Bibel für junge Menschen mussten hilfreiche Erklärungen zur direkten Entschlüsselung von Wortbedeutungen und zusätzliche Erschließungshilfen angeboten werden.



© Deutsche  
Bibelgesellschaft  
Stuttgart

Damit waren die wesentlichen Kriterien für die Bibelübersetzung klar: einfache Sprache, lesefreundliches Schriftbild, hilfreiche Erklärungen und zusätzliche Erschließungshilfen.

## Sprach- und Gestaltungskonzept der BasisBibel



© Deutsche  
Bibelgesellschaft  
Stuttgart

Das Sprachkonzept der BasisBibel beruht neben der einfachen Sprache auf der linearen Informationsvermittlung und dem Sinnzeilenfall.

In der Regel sind Sätze in der BasisBibel auf 16 Worte begrenzt. Sind sie länger, werden sie durch weiche Satzzeichen in einfach lesbare Abschnitte unterteilt. Nach Möglichkeit besteht ein Satz lediglich aus einem Haupt- und maximal einem Nebensatz; auf Einschübe wird verzichtet.

Die Leser\*innen der BasisBibel erhalten alle inhaltlichen Informationen eines Satzzusammenhangs in einer Reihenfolge angeordnet. Diese lineare Informationsanordnung erlaubt es, den Sinn der inhaltlichen Aussage leichter zu erfassen.

Diese für die Verständlichkeit entscheidenden Elemente werden digital und in manchen gedruckten Ausgaben durch eine Anordnung in Sinnzeilen noch verstärkt. Nach jeder einzelnen Information werden Zeilenumbrüche eingefügt.

Hilfreiche Erklärungen werden direkt verfügbar gemacht. Bei den Printausgaben finden sie sich in der Randspalte; in den digitalen Ausgaben sind sie direkt im Text verlinkt. Ein umfangreicher zusätzlicher Erklärungsapparat wird digital verfügbar gemacht und ständig weiterentwickelt.



**MICHAEL JAHNKE**  
ist Erziehungswissenschaftler und arbeitet als Programmleiter bei der Deutschen Bibelgesellschaft in Stuttgart.

## Übersetzungsprofil der BasisBibel

„Als Gesamtkonzept mit Erklärungen und digitalen Zusatzinhalten leistet die BasisBibel für das Verstehen genauso viel wie kommunikative Übersetzungen. Durch die klare und prägnante Sprache und die neu angefertigte Übersetzung integriert sie auch Stärken einer philologischen Übersetzung.“<sup>2</sup>

Die BasisBibel-Übersetzung findet eigenständige und innovative Lösungen, um die Treue zum Ausgangstext und die Verständlichkeit für heutige Leser\*innen miteinander zu verbinden. Explikationen im Text selbst werden im Vergleich zu anderen kommunikativen Übersetzungen zurückhaltender verwendet. Dafür gibt es umso mehr Erklärungen durch Anmerkungen am Rand oder als Link. In der Wortwahl kann sie variieren, aber theologische Grundbegriffe bleiben klar erkennbar.

## Einsatz der BasisBibel in bibel- didaktischen Handlungsfeldern

Die BasisBibel, einfach zu lesen und gut zu verstehen, ist eine Antwort auf einen konkreten Bedarf in den bibel-  
didaktischen Handlungsfeldern.

Das erleichterte Verständnis des Bibeltextes kann Jugendliche motivieren, sich auf den Text überhaupt erst einzulassen und dann damit zu arbeiten. Leistungsunterschiede durch individuelle, religiöse, soziale und lokale Herkunft werden ausgeglichen und die Deutung biblischer Inhalte in Bezug auf das eigene Leben erleichtert. Die BasisBibel-Übersetzung ermöglicht die Kompetenzentwicklung von Jugendlichen im Zusammenhang mit biblischen Inhalten und die Entwicklung von Faszination für die Bibel. Damit erleichtert und befördert eine Übersetzung wie die BasisBibel die Entstehung von Relevanz biblischer Inhalte für individuelle Lebensentwürfe. Sie trägt zur Attraktivität der Bibelarbeit bei und steigert die Dynamik von Religionsunterricht, Konfi-Arbeit und christlicher Jugendarbeit. ◆

<sup>2</sup> Dr. Christoph Rösler, Generalsekretär der Deutschen Bibelgesellschaft.

## TEXTBEISPIELE ZUM ÜBERSETZUNGSPROFIL

	LUTHERBIBEL 2017	BASISBIBEL 2021
Hebräer 11,1	Es ist aber der Glaube eine feste Zuversicht dessen, was man hofft, und ein Nichtzweifeln an dem, was man nicht sieht.	Der Glaube ist ein Festhalten an dem, worauf man hofft – ein Überzeugtsein von Dingen, die nicht sichtbar sind.
Apostelgeschichte 2,42-43	Sie blieben aber beständig in der Lehre der Apostel und in der Gemeinschaft und im Brotbrechen und im Gebet. Es kam aber Furcht über alle, und es geschahen viele Wunder und Zeichen durch die Apostel.	Die Menschen, die zum Glauben gekommen waren, trafen sich regelmäßig und ließen sich von den Aposteln unterweisen. Sie lebten in enger Gemeinschaft, brachen das Brot miteinander und beteten. Die Leute in Jerusalem wurden von Ehrfurcht ergriffen. Denn durch die Apostel geschahen viele Wunder und Zeichen.
Matthäus 7,12	Alles nun, was ihr wollt, dass euch die Leute tun sollen, das tut ihr ihnen auch! Das ist das Gesetz und die Propheten.	Behandelt andere Menschen genau so, wie ihr selbst behandelt werden wollt. Denn so steht es im Gesetz und bei den Propheten.

\*\*\*

LENA SONNENBURG

# Empfehlenswerte Kinderbibeln – Wie finde ich sie?

Werden die Schlagwörter „empfehlenswerte Kinderbibeln“ gegoogelt, erscheinen in Sekunden mehr als 122.000 Treffer wie „Die große Bilderbibel“, „Die personalisierte Kinderbibel“, „Die Neukirchener“ oder „Der kleine Begleiter“. Eine Liste, die sich scheinbar endlos fortsetzen ließe. Dazu kommen jedes Jahr neue Werke auf den Markt – eine wunderbare Fülle und große Herausforderung zugleich. Zu Recht fragen sich da viele Fach- und Lehrkräfte, wie sie entscheiden sollen, welche Bibel sich für den Einsatz in der Krippe oder Kita eignet, welche für den Religionsunterricht in der Grundschule passt oder woran jugendliche Schüler\*innen Gefallen finden könnten.

Glücklicherweise gibt es einige Kriterien, die bei der Orientierung helfen und dazu beitragen können, sich ein begründetes Urteil zu bilden:<sup>1</sup>

## Textauswahl

Je nach Leser\*innen- bzw. Hörer\*innenalter ist zu überlegen, wie viel und welchen Text eine Kinderbibel braucht. Jüngere Kinder bekommen häufig über wenig Text und viele Bilder ei-

<sup>1</sup> Vgl. Evangelisches Literaturportal: Themenheft Empfehlenswerte Kinderbibeln, 5-9; ergänzt durch Oberthür, Rainer: Kriterien für die Auswahl von Kinderbibeln; Braun, Josef: Hilfe zur Analyse von Kinderbibeln.



*Kinderbibeln gibt es viele. Aber wie finde ich die richtige?*  
© Jens Schulze/EMA

nen ersten Zugang zu den biblischen Geschichten, während ältere Kinder und Jugendliche das breite Spektrum biblischer Textgattungen kennenlernen sollten. Die Textauswahl entscheidet auch darüber, welches Gottes-, Jesus-, Menschen- und Weltbild die Kinderbibel vermittelt und ob das Alte und Neue Testament jeweils als eigenständige Bücher wahrgenommen werden können bzw. aufeinander bezogen sind. Konkret lässt sich fragen:

- Soll die Kinderbibel vorgelesen oder selbst gelesen werden?
- Welche biblischen Geschichten sind in der Kinderbibel enthalten? Welche Texte fehlen? (Sind auch „kritische“ Geschichten wie z.B. die von der Sintflut zu lesen? Oder wird nur eine „heile“ Welt dargestellt?)
- Lassen sich (thematische oder theologische) Schwerpunkte erkennen?
- Bietet die Kinderbibel neben Erzählungen auch andere biblische Textformen wie beispielsweise Gebote, Psalmen, prophetische Texte oder Briefe?
- Sind in der Kinderbibel Geschichten von Männern, Frauen und Kindern zu finden?
- Werden Texte aus dem Alten und Neuen Testament gleichermaßen berücksichtigt?

### Erzählsprache

Da Kinderbibeln Bücher für Kinder sind, sollte auch ihre Erzählsprache kindgerecht sein. Das bedeutet: Je jünger die Zuhörer\*innen sind, des-

to elementarer müssen die Bücher erzählen – mit kurzen Sätzen, direkter Rede und im Präsens; Erstleser\*innen brauchen ebenfalls einfache Satzkonstruktionen sowie eine große, gut lesbare Schrift und klar strukturierte Sinnheiten.

Darüber hinaus mögen Kinder es, wenn die Geschichten, die sie hören oder lesen, spannend sind. Bei Kinderbibeltexten ist allerdings darauf zu achten, dass sie trotz aller Spannung nah an der Originalintention bleiben und möglichst wenig moralisierende Wertungen (die oft anhand der Überschriften erkennbar sind) oder historisierende Ausschmückungen enthalten (die suggerieren, dass alles, was dort steht, genau so passiert sei).

Kritisch zu hinterfragen ist auch eine einseitige Darstellung von Gott (als ausschließlich lieben Vater), Jesus (als unerreichbaren Heiligen), Schriftgelehrten und Pharisäern (als ausschließlich böse Gegner Jesu). Gute Kinderbibeln lassen die Vielfalt von Stimmen wirken und eröffnen Leser\*innen bzw. Hörer\*innen so die Möglichkeit, sich ein eigenes Bild zu machen. Zur Erzählsprache lässt sich fragen:

- Ist die Sprache für die angesprochene Altersgruppe verständlich? Sind die Sätze angemessen lang?
- Werden Kernthemen trotz der kindgerechten Sprache theologisch korrekt dargestellt?
- Bleiben die Texte nah an der biblischen Vorlage oder folgen sie einem freien Erzählkonzept? Ist die Kinderbibel also eine Nach- oder eine Neuerzählung?
- Wie spricht der\*die Erzähler\*in von Gott, Jesus, Schriftgelehrten und Pharisäern?
- Folgt die Kinderbibel biblisch-theologischen Leitmotiven oder verspricht sie pauschalisierend „schöne“, „abenteuerliche“ oder „spannende“ Geschichten?

### Bilder

Bilder können Vorstellungen stark beeinflussen, sie können die Fantasie anregen, auf entscheidende Szenen aufmerksam machen, weiterführen oder symbolische Brücken bauen. Dabei kommt es stark auf die Qualität, Ästhetik und theologische Kernaussage an:

- Was genau zeigen die Illustrationen? Wie stellen sie biblische Szenen dar? Wie korrespondieren die Bilder mit dem erzählten

Text? (Laufen sie parallel, fokussieren sie Details, könnten sie für sich allein stehen, lässt sich mehr entdecken?)

- Fördern die Bilder das Eintauchen in bzw. ein Nachdenken über den Text? Eröffnen sie mit Symbolen oder Aktualisierungen einen Zugang zur biblischen Botschaft?
- Erscheint Jesus z.B. immer als heiliger, etwas abgehobener Mann oder als Mensch unter Menschen? Arbeiten die Bilder mit Verniedlichungen oder historisierenden Elementen? Suggestieren die Szenen, dass alles, was der Bibel steht, genauso passiert ist?
- Gibt es auch Darstellungen, die zu einer meditativen Betrachtung anregen? Sind die Bilder vieldeutig, ausdrucksstark?
- Wie werden Jüd\*innen und Pharisäer dargestellt – wird sich antijüdischer Klischees bedient (z.B. einer großen Nase oder „bösen“ Gesichtern)?
- Wie ansprechend ist die ästhetische Qualität für Kinder? Für Erwachsene?

## Ansatz / Grundidee

Viele Kinderbibeln folgen einem bestimmten Religions-, Bibel- und Erziehungsverständnis, das sich meist im Vor- oder Nachwort finden lässt. Häufig erläutern die Autor\*innen, an welche Adressat\*innengruppe sie beim Schreiben gedacht haben, wie sie die Texte ausgewählt haben und wie sie die Texte erzählen:

- Gibt es Erläuterungen zur Absicht, mit der die Texte ausgewählt wurden? Entspricht diese Absicht der Käufer\*innenabsicht?
- Zeigt die Kinderbibel, wo die Texte in der Bibel zu finden sind?
- Enthält die Kinderbibel Erläuterungen, Landkarten, Sachinformationen?

Neben diesen eher formalen Gesichtspunkten weist Martina Steinkühler auf drei weitere bedenkenswerte Aspekte<sup>2</sup> hin, die zu einer kundigen Wahl einer Kinderbibel beitragen können:

### Deutlichkeit

Sind die Geschichten so erzählt, dass Hörer\*innen/Leser\*innen merken, dass es sich um Glaubenserfahrungen handelt und nicht um Tatsachenberichte?

Beispielhaft erläutert Steinkühler, dass die Urgeschichten z.B. oft mit Zeitangaben ver-

sehen werden, so als gäbe es einen historisch belegbaren Zeitstrahl, auf dem nach der Welterschöpfung die Paradiesgeschichte, die Sintflut, der Turmbau und schließlich Abrahams Berufung einzutragen wären. Eigentlich erzählen die Urgeschichten jedoch zeitlos. Das sollten auch Kinder erfahren. Sonst werden sie später empört über die Täuschung sein.

### Subjektivität

Ist die Geschichte so erzählt, dass Leser\*innen/Hörer\*innen die Gelegenheit erhalten, Glaubenserfahrungen zu befragen, zu erproben und gegebenenfalls nachzuvollziehen?

Wenn es in der Bibel heißt, „Und Gott sprach zu Abraham: Geh...“ klingt das so, als habe man Gottes Stimme damals objektiv hören können. Kinder fragen dann häufig danach, warum Gott heute fauler geworden ist und nun nicht mehr mit den Menschen spricht. Klug wäre es daher, nicht von einem Gott zu berichten, der kam, sah und siegte, sondern „die Grammatik zu drehen und zu erzählen: Das und das ist geschehen. Und die Leute sagten: Das war Gott. Deutlich subjektiv.“<sup>3</sup>

### Offenheit

Ist die Geschichte so erzählt, dass sie Lücken lässt und Fragen anstößt, so dass Leser\*innen/Hörer\*innen zur Eigenarbeit herausgefordert werden?

In der Bibel ist sehr offen formuliert, dass Bartimäus sehend wird. Das kann psychisch, physisch, geistlich oder symbolisch verstanden werden. Manche Kinderbibeln schränken diese Offenheit ein, wenn sie z.B. die physische Sehkraft Bartimäus beschreiben: Auf einmal erkennt er seine Umgebung, Blumen und Blätter, die Gesichter und Mienen der Umstehenden. Das ist schade, denn so wird den Kindern die Mehrdimensionalität der Geschichte genommen.

### Fazit

Vielfältige Gesichtspunkte also, die bei der Auswahl einer für die eigene Zielgruppe geeigneten Kinderbibel eine Rolle spielen. „Doch auch mit dieser Checkliste ist es gar nicht so einfach!“, mag der\*die potenzielle Käufer\*in nun denken. Als Hilfe hat das Evangelische Literaturportal mit



### Spuren lesen – Grandschulbibel

Calwer Verlag in Zusammenarbeit mit dem Westermann Bildungsmedien Verlag Stuttgart 2022  
ISBN 978-3-7668-4534-4  
192 Seiten, gebunden  
19,50 €



### Die Grandschul-Bibel

Klett Verlag  
Stuttgart 2014  
ISBN 978-3-12-006660-6  
304 Seiten, gebunden  
23,50 €

<sup>2</sup> Vgl. Steinkühler, Bildgeschichten sind Lebensgeschichten, 19-33.

<sup>3</sup> Steinkühler, Bildgeschichten sind Lebensgeschichten, 21.



**EVANGELISCHES  
LITERATURPORTAL:**  
www.eliport.de/  
unsere-publikationen/  
themenhefte/  
kinderbibeln



**LENA SONNENBURG**  
ist Dozentin für den  
Bereich Grundschule  
am RPI Loccum.

Sitz in Göttingen nun schon mehrfach ein aktuelles Themenheft herausgegeben, das Interessierte nicht mit den Tausenden von Google-Treffern allein lässt. In „Empfehlenswerte Kinderbibeln“ werden 25 Kinderbibeln vorgestellt, die (zumeist) die oben genannten Kriterien berücksichtigen. Eine Vorauswahl für alle, die auf der Suche nach gelungenen Kinderbibeln für die unterschiedlichsten Kontexte sind.

#### Literatur

- Evangelisches Literaturportal:** Themenheft Empfehlenswerte Kinderbibeln, Göttingen 2018
- Steinkühler, Martina:** Bildgeschichten sind Lebensgeschichten. Erzählen in Familie, Gemeinde und Schule. Göttingen 2011 und Kassel 2017
- Oberthür, Rainer:** Kriterien für die Auswahl von Kinderbibeln, [www.medienstelle.ch/pdf/Kriterien\\_fuer\\_die\\_Auswahl\\_von\\_Kinderbibeln.pdf](http://www.medienstelle.ch/pdf/Kriterien_fuer_die_Auswahl_von_Kinderbibeln.pdf) (09.10.2022)

**Braun, Josef:** Hilfe zur Analyse von Kinderbibeln, Art. Kinder- und Schulbibeln, 2. Katholisch, in: Lexikon der Religionspädagogik I (2001), 1015-1017

#### Hinweis

Für Grundschulen, in deren Kerncurriculum Evangelische Religion es heißt: „*Der Religionsunterricht ist immer wieder auf die Bibel zu beziehen [...]. In diesem Zusammenhang sind für die Grundschule geeignete Bibelausgaben zu verwenden*“, sei angemerkt, dass inzwischen zwei Kinderbibeln als genehmigte Schulbücher in Niedersachsen geführt werden: „Spuren lesen – Grundschulbibel“ (Calwer Verlag/Westermann) und „Die Grundschul-Bibel“ (Klett)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Diese Bücher könnten in das Ausleihsystem der Schule aufgenommen werden. Die bibliografischen Angaben dazu siehe oben, 67, rechte Spalte.

\*\*\*

MOUHANAD KHORCHIDE

# Auf dem Weg zu einer Hermeneutik der interreligiösen Erschließung heiliger Schriften

**B**ei der interreligiösen Erschließung heiliger Schriften der drei abrahamitischen Religionen, Judentum, Christentum und Islam, geht es darum, diese Schriften durch Angehörige der drei Religionen als Sendungen an sie alle zu würdigen. Konkret bedeutet dies, dass Muslim\*innen die hebräische Bibel und das Neue Testament als Offenbarungen<sup>1</sup> Gottes lesen, die auch ihnen etwas sagen wollen und sie somit ebenfalls etwas angehen. Dies gilt eben-

falls für Christen in Bezug auf die hebräische Bibel und den Qur'an sowie für Juden hinsichtlich des Neuen Testaments und des Qur'an. Diese Schriften werden nicht als fremde Schriften, die den „anderen“ gehören, mit einer nicht zu überwindenden Distanz gelesen, sondern als die eigenen, denen man sich öffnet und zulässt, sich von ihnen erreichen und sogar berühren zu lassen. Daher ist hier die Rede von der interreligiösen Erschließung heiliger Schriften. Man behandelt sie als die eigene Offenbarung, durch die Gott uns allen etwas sagen will. Diese Verkündigungen wollen nicht jeweils nur den Angehörigen einer der drei Religionen etwas sagen, sondern allen.

<sup>1</sup> Klaus von Stosch spricht im Zusammenhang der Offenbarung im Judentum von der Tora und nicht von der hebräischen Bibel (vgl. von Stosch, Offenbarung, 96).

## Drei Religionen – ein Gott

Eine Hermeneutik der interreligiösen Erschließung heiliger Schriften geht von folgender Prämisse als theologische Vorentscheidung aus: Gott hat sich auf vielfältige Weise offenbart, daher stellen die hebräische Bibel (*Tanakh*), die Bibel und der Qur'an Sendungen Gottes dar. Diese haben unterschiedliche historische Hintergründe und gehen auf unterschiedliche Fragen und Entwicklungen ihrer jeweiligen Zeit ein. Daher sind diese historischen Kontexte konstitutiv für Gottesverkündigungen, die nichts anderes darstellen als Gottes Rede in Menschenwort und daher keineswegs als ahistorische verbalinspirierte Worte Gottes (miss)verstanden werden dürfen.

Wenn sich allerdings ein und derselbe Gott auf unterschiedliche Weise offenbart, wird er sich nicht auf eine widersprüchliche Art und Weise zu erkennen geben. Alle drei heiligen Schriften der abrahamitischen Religionen verkünden daher dieselbe Kernbotschaft, auch wenn sich deren Entstehungskontexte sowie Erstadressaten stark voneinander unterscheiden.

Unter dieser Prämisse geht es keineswegs um eine religionstheologische Vorentscheidung über den Wahrheitswert anderer Religionen, aber es geht dennoch darum, die hebräische Bibel, die Bibel und den Qur'an als Verkündigungen Gottes zu würdigen.

Im Folgenden soll diese Prämisse der Hermeneutik der interreligiösen Erschließung heiliger Texte (HiEhS) genauer expliziert werden.

Die heiligen Schriften des Judentums, des Christentums und des Islams sind nach ihrem jeweiligen Selbstverständnis deshalb heilig, weil in ihnen Gott etwas von sich mitteilt. Die jüdischen wie auch christlichen und islamischen heiligen Schriften bezeugen als ganze, dass es Gott gibt und dass er sich den Menschen zu erkennen gegeben hat.<sup>2</sup> Der jüdische wie auch der christliche und islamische Glaube bedürfen der heiligen Schriften, denn sie bezeugen die für den Glauben zentralen Ereignisse.<sup>3</sup> Sie geben dem Glauben Inhalt und Form. In ihnen ist eine göttliche Stimme zu hören. Die Worte der heiligen Schriften sind für die Glaubenden nicht nur Worte über Gott, sein Handeln und seinen Willen. Über alle kulturellen und zeitlichen Ab-

stände hinweg wissen sich Glaubende in den heiligen Texten direkt angesprochen von Gott, den diese Texte bezeugen. Eine religiöse Haltung und Überzeugung ist nur dann als solche zu bezeichnen, wenn und weil sie die heilige Schrift als Wort Gottes hört und glaubt. Glaube versteht sich als Antwort auf dieses zuvor gehörte Wort, ohne das er gar nicht sein könnte. Das Zeugnis der heiligen Schriften ist ihm eine wesentliche Bedingung seiner Möglichkeit.<sup>4</sup>



© Jens Schulze/EMA

Der Islam versteht sich wie das Judentum und das Christentum als Offenbarungsreligion. Das heißt, dass der Ausgangspunkt dieser Religionen der Glaube an einen Gott ist, der sich als er selbst den Menschen offenbart hat. In dieser Offenbarung „enthüllt“ Gott den Menschen sein Wesen. Offenbarung bedeutet, dass sich Gott auf die Menschen einlässt; er macht sich den Menschen zugänglich, er geht auf ihre Geschichte ein, er macht sich erfahrbar.<sup>5</sup> Durch die Offenbarung Gottes in der Welt wird Gott hier und jetzt gegenwärtig. Dabei bleibt er ganz er selbst und zugleich erreicht er die Menschen in für sie nachvollziehbaren Kategorien. Offenbarung ist für die monotheistischen Offenbarungsreligionen somit „jene zentrale, aber auch spannungsreiche theologische Grundkategorie, die Transzendenz und Immanenz, Absolutes und Endliches, Unbedingtes und Bedingtes, göttliche und menschliche Freiheit in eben dem Maße zusammenzudenken versucht, wie sie die prinzipielle Unterschiedenheit beider Wirklichkeiten betont.“<sup>6</sup> Die Offenbarung Gottes hebt

<sup>2</sup> Vgl. Bongardt: Einführung in die Theologie der Offenbarung, 9.

<sup>3</sup> Vgl. ebd., 11.

<sup>4</sup> Vgl. ebd., 11.

<sup>5</sup> Khorchide, Gottes Offenbarung in Menschenwort.

<sup>6</sup> Lerch, Selbstmitteilung Gottes, 17.



© Stefan Boness/  
epd-bild/  
gemeindebrief.de

allerdings die Transzendenz und damit die prinzipielle Unerkennbarkeit Gottes nicht auf. In der Offenbarung erschließt sich dem Menschen Gottes Immanenz als etwas, das von Gottes Transzendenz unendlich überstiegen wird.

### Drei Sendungen – eine Kernbotschaft

Angehörige der drei abrahamitischen Religionen glauben an den einen Gott, der sich als er selbst den Menschen offenbart und damit den Menschen sein „Wesen“ „enthüllt“ hat, auch wenn sie zum Teil unterschiedliche Explikationen verschiedener Gottesbilder haben. Die heiligen Schriften der drei Religionen können somit als Sendungen ein und desselben Gottes aufgefasst werden. Wenn allerdings sowohl die hebräische Bibel als auch die Bibel und der Qur’an die Sendungen Gottes sind, dann wird man davon ausgehen, dass deren theologischen Gehalte keineswegs im Widerspruch zueinander stehen können, da sie auf denselben Gott verweisen.

Die Sendungen Gottes können unterschiedliche Gestalten annehmen, meist werden sie jedoch schriftlich festgehalten, z.B. in Form der hebräischen Bibel, der christlichen Bibel und des Qur’ans. In der hebräischen Bibel heißt es zum Beispiel:

„Der HERR aber redete mit Mose von Angesicht zu Angesicht, wie ein Mann mit seinem Freunde redet.“ (2.Mose 33,11)

Der Apostel Paulus schrieb über den Ursprung seiner Verkündigung, dass er sie als Offenbarung empfangen habe:

„Denn ich tue euch kund, liebe Brüder, dass das Evangelium, das von mir gepredigt ist, nicht von menschlicher Art ist. Denn ich habe es nicht von einem Menschen empfangen oder gelernt, sondern durch eine Offenbarung Jesu Christi.“ (Galater 1,12)

Im Qur’an heißt es:

„Wir (Gott) haben den Qur’an in arabischer Sprache hinabgesandt, damit ihr ihn verstehen könnt.“ (Q 12:2)

Die Hermeneutik der interreligiösen Erschließung heiliger Texte (HiEhS) geht davon aus, dass sich Gott zwar in unterschiedlicher Weise offenbart hat, jedoch nicht als ein anderer, sondern als derselbe Gott. Diese Prämisse einer HiEhS werden nicht alle Angehörigen der monotheistischen Religionen teilen. Es ist hier nicht der richtige Rahmen, die Frage, ob Angehörige der drei monotheistischen Religionen an denselben Gott glauben oder nicht, zu erörtern. Die These, die ich in diesem Zusammenhang vertrete, lautet: Die Angehörigen der drei monotheistischen Religionen sprechen nur dann von demselben Gott, wenn dieser die Manifestation von Liebe und Barmherzigkeit darstellt und die Menschen zu diesen entzünden will. Das ist das Hauptkriterium, um zu prüfen, ob wir von demselben Gott sprechen oder nicht.

Warum soll mich als Muslim die hebräische Bibel bzw. die Bibel etwas angehen? Warum sollten sie auch mir als Muslim etwas sagen wollen?

Auch wenn die drei monotheistischen Religionen unterschiedliche Gottesbilder und somit unterschiedliche Beschreibungen des inneren Wesens Gottes haben, heißt das nicht, dass sie an unterschiedliche Götter glauben, sondern an den einen Gott, allerdings mit unterschiedlichen Interpretationen vor allem, was die Attribute Gottes betrifft. Gott selbst bleibt für den Menschen unbegreiflich und nicht erfassbar, denn er ist stets größer als das menschliche Denkvermögen. Und wer glaubt, Gott erkannt zu haben, darf sich von Augustinus sagen lassen, dass es nicht Gott ist, den er erkannt hat. *Deus semper maior* – Gott ist immer größer – lau-

tet daher ein alter christlicher Grundsatz, der in der islamischen Formel *Allahu Akbar* (Gott ist größer als) wiedergegeben wird. Die islamische Formel definiert nicht größer als was, um genau zu vermitteln, Gott bleibt unbegreiflich. Daher ist kein Bild in der Lage, Gott in seinem unendlichen An-sich-Sein abzubilden. Das bedeutet wiederum, dass es eine legitime Vielfalt von bildlichen Annäherungen und Bezeugungen des einen Gottes geben kann und muss. In der Vielzahl der Bilder spiegelt sich die Vielzahl menschlicher Erfahrungen wider, in denen sich Gottes Immanenz offenbarend erschließt.

Der Qur'an verwendet eine Vielzahl an Namen, um Gott zu beschreiben (man spricht in der Regel von den 99 Namen Gottes). Diese Vielfalt an Gottesbeschreibungen, die nach der qur'anischen Darstellung zum Teil ambivalent sein können (Gott ist der Erste ohne Beginn „*al-Awwal*“, aber auch der Letzte ohne Ende „*al-āḥir*“, der Erniedriger der Hochmütigen „*al-Hāfid*“, aber auch der Erhöher der Demütigen „*ar-Rāfi*“, der Offenbare „*aḏ-Ḍāhir*“, aber auch der Verborgene „*al-Bāṭin*“) deutet darauf hin, dass Gott für uns Menschen nicht auf eine einzige Realität beschränkt werden kann.

Auch Thomas von Aquin hatte die Vielfalt gültiger Gottesnamen damit begründet, dass sich das eigentliche Sein Gottes über alles erhebt, was der menschliche Verstand zu erfassen vermag. Daher, so Thomas von Aquin, können wir Gott nur in einer Vielzahl zeichenhafter Annäherungen zum Ausdruck bringen.

## Abgrenzung von der Scriptural Reasoning

*Scriptural Reasoning* (dt.: schriftgeleitete Reflexion „SR“) „ist eine textbasierte Form des interreligiösen Dialogs. Menschen, die unterschiedlichen Religionen angehören – in der Regel einer der drei abrahamitischen Religionen Judentum, Christentum und Islam – treffen sich, um gemeinsam miteinander Texte aus ihren heiligen Schriften zu lesen, studieren, interpretieren und diskutieren.“<sup>7</sup> Die Treffen finden regelmäßig in



© Rafael Ben-Ari / picture alliance / Newscom

geschlossenen Kleingruppen statt und zielen darauf ab, dass nicht nur über die Texte geredet und diskutiert wird, sondern die Beteiligten Personen sollten sich persönlich kennenlernen, Freundschaften können dadurch entstehen, „Scriptural Reasoning Gruppen sind oft über Jahre hinweg gemeinsam unterwegs.“<sup>8</sup> In *Scriptural Reasoning* sehen Fatima Cavis und Michaela Neulinger eine „Beziehungsarbeit, die auf Vertrauen, Mut und der Offenheit für Wandlungsprozesse aufbaut.“<sup>9</sup> Im Zentrum stehen also nicht Texte, sondern zwischenmenschliche Beziehungen.“<sup>10</sup>

Daher betont Snyder, dass eine SR-Veranstaltung „nicht unbedingt die Ziele eines exegetischen Seminars erfüllen muss.“<sup>11</sup> Es geht „nicht um die Vermittlung von wissenschaftlichen Auslegungen. Dementsprechend eignet sich SR wenig für diejenigen, die sich bloß für die Texte oder nur für ihre eigene Glaubensentwicklung interessieren.“<sup>12</sup>

Schneider zitiert Martin Rötting, der darauf hinweist, dass „Experten“ (dazu gehören Religionslehrkräfte, Seelsorgende, Pfarrer\*innen, Imame, Rabbiner\*innen, Religionswissenschaftler\*innen) zwar in den Text einführen sollen, aber auf Interpretationen verzichten, um

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> Neulinger/Cavis: *Scriptural Reasoning als performative Praxis des interreligiösen Dialogs*.

<sup>10</sup> Snyder: *Scriptural Reasoning*, 268.

<sup>11</sup> Ebd.

<sup>12</sup> Ebd.

<sup>7</sup> Schneider: *Scriptural Reasoning*.



Meine These lautet: Die Angehörigen der drei monotheistischen Religionen sprechen nur dann von demselben Gott, wenn dieser die Manifestation von Liebe und Barmherzigkeit darstellt und die Menschen zu diesen entzünden will.



**PROF. DR. MOUHANAD KHORCHIDE** ist

Professor für Islamische Religionspädagogik am Zentrum für Religiöse Studien und Leiter des Zentrums für Islamische Theologie an der Universität Münster.

„... nicht durch die eigene Deutung oder Auslegung den Dialog um das Verstehen des Textes“<sup>13</sup> einzuengen oder zu verhindern. Daher betont Snyder: „Im Grunde genommen handelt es sich um ein freies Gespräch“<sup>14</sup> In diesem ist es daher „[n]icht notwendig ... , dass Theolog\*innen teilnehmen.

Cavis und Neulinger plädieren bei der SR sogar dafür, dass es „tatsächlich keine ‚ExpertInnen‘ in der Runde geben [sollte]“<sup>15</sup>. Denn das Ideal sei es, „sich als Weggemeinschaft im Erkunden und besseren Verstehen der Heiligen Schriften zu erfahren.“<sup>16</sup> Daher wird bei den Teilnehmer\*innen kein theologisches Vorwissen vorausgesetzt: „Im Idealfall sollte es keine Expert\*innen geben ... Befinden sich unter den Teilnehmer\*innen dazu noch Studierende und Lehrpersonal, wird dies nochmals komplexer.“<sup>17</sup> Dies kann sich allerdings als eine unüberwindbare Hürde im Wege der Erschließung anderer heiliger Texte entwickeln.

Während es also für die RS als Grundvoraussetzung gilt, dass die Teilnehmer\*innen „den Text durch eigene Reflexion, d. h., ausgehend von der eigenen Glaubenserfahrung und nicht durch Heranziehung von Lehrmeinungen in Exegeseschriften oder Meinungen von Fachexpert\*innen, zu verstehen und auszulegen versuchen“<sup>18</sup>, interessiert sich die Hermeneutik der iEhS wohl für die wissenschaftliche Reflexion dieser Texte. Für sie kann gesagt werden, dass es sogar eine Voraussetzung der interreligiösen Erschließung heiliger Texte ist, dass Theolog\*innen und Expert\*innen am Prozess beteiligt sind. Die exegetische Expertise aller am Prozess der Auseinandersetzung mit den heiligen Schriften Beteiligten ist daher nicht nur erwünscht, sondern unverzichtbar. Hinzu kommt eine zweite zentrale Komponente: die HiEhS ist an den theologischen Reflexionen stark interessiert, sie intendiert die gemeinsame Aufarbeitung theologischer Fragestellungen, ohne dabei den Anspruch zu haben, eine gemeinsame bzw. einheitliche Position zu entwickeln. Neulinger erkennt diese Herausforderung an die SR: „Auf Ebene der theologischen Reflexion sind im Laufe der Treffen zahlreiche Fragen aufgetaucht. Dies beginnt bereits bei der Frage nach dem theologischen Moment

von SR. Hat SR einen theologischen Mehrwert oder sind es bloße Diskussionsrunden? Und wenn ja, worin liegt das spezifisch theologische Moment? In seiner Grundintention zielt SR nicht auf die Aufarbeitung theologischer Problemstellungen, doch sind sie unausweichlich. Wie sind die aus dem Gespräch erwachsenen Einsichten aus erkenntnistheoretischer Perspektive zu beurteilen? Ist SR ein reines soziales Treffen oder sind es aus den Diskussionen erwachsene Erkenntnisse, die im Binnenraum der eigenen Traditionen nicht gewonnen werden können? D. h., brauche ich ‚den Anderen‘ sogar notwendig als *locus alienus specialis* theologischer Erkenntnis? Konkret religionstheologisch brisant wird dies, wenn Christ\*innen den Qur’an lesen und offenbarungstheologisch auf die Probe stellen. Wie kann eine theologische Positionierung aussehen, die den Qur’an ernst nimmt und dabei den Boden christlichen Glaubens nicht verlässt?“<sup>19</sup> ◆

## Literatur

- Bongardt**, Michael: Einführung in die Theologie der Offenbarung. 2. Aufl., Darmstadt 2009
- Khorchide**, Mouhanad: Gottes Offenbarung in Menschenwort. Der Koran im Licht der Barmherzigkeit, Freiburg i. Brsg. 2018
- Lerch**, Magnus: Selbstmitteilung Gottes. Herausforderungen einer freiheitstheoretischen Offenbarungstheologie, Regensburg 2015
- Neulinger**, Michaela / Cavis, Fatima: Scriptural Reasoning als performative Praxis des interreligiösen Dialogs. Innsbrucker Erfahrungen und Reflexionen, in: CIBEDO-Beiträge zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen 2017/1, 7-13
- Rötting**, Martin: Gemeinsam Heilige Schriften lesen: Scriptural Reasoning, in: Rötting, Martin/Sinn, Simone/Inan, Aykan (Hg.): Praxisbuch Interreligiöser Dialog. Begegnungen initiieren und begleiten. Sankt Ottilien 2016, 461-468
- Schneider**, Miriam: Scriptural Reasoning – mehr als „nur“ interreligiöser Dialog. Bedeutung und Rezeption, in: SaThZ 24 (2020)1, 8-19
- Snyder**, Julia: Scriptural Reasoning: Vorstellung einer Methode des interreligiösen Austauschs, in: Eisen, Ute / El Omari, Dina / Petersen, Silke (Hg.): Schrift im Streit. Jüdische, christliche und muslimische Perspektiven, Münster 2020
- von Stosch**, Klaus: Offenbarung, Paderborn 2010

<sup>13</sup> Rötting: Gemeinsam Heilige Schriften lesen: Scriptural Reasoning, 463.

<sup>14</sup> Snyder, 263.

<sup>15</sup> Neulinger/Cavis, 10.

<sup>16</sup> Ebd.

<sup>17</sup> Ebd., 12.

<sup>18</sup> Ebd., 10.

<sup>19</sup> Ebd., 13.

IN EIGENER SACHE

# Abschied von Andreas Behr



© Norman Klass

Es ist herausfordernd, dass mit jedem Aufbruch die Vergänglichkeit des Lebens deutlich wird. Und es gibt Menschen, die kennen beides: das Bleiben, Ausdehnen und Verweilen – und das Hinhören auf gesungene, wahrgenommene Rufe. Am 1. Dezember 2016 kam Andreas Behr ins RPI als Dozent für Konfirmand\*innenarbeit – am Anfang in einer Übergangszeit aus einer Gemeinde in Gifhorn und umzu. Nach Zeiten in der Gemeinde, in der Verwaltung im Missionswerk, EXPO und weiteren Stationen war das berufsbioграфische Portfolio bis dahin schon gut gefüllt.

Am RPI hat Andreas Behr aus vollstem Herzen Konfi-Arbeit gestaltet, konzipiert, organisiert, ist mit seiner Arbeit und seinem Herzen in Gemeinde, Kirchenkreise und Sprengel hineingezogen. In den Ferien zog er zwischendurch wieder selber aus ins Konfi-Camp und in die eigene Praxis. Berater\*innen in der Konfi-Arbeit hat er in Langzeitdurchgängen qualifiziert und

fortgebildet, an den Möglichkeiten der Qualifizierung für Ehrenamtliche und an Ordnungen für die Konfirmand\*innenarbeit mit Akribie geackert. Die Konfi-Arbeiter\*innen wurden mit mancherlei Publikationen für Praxis und kreatives Nachdenken mit Bibel und Gottesdienst versorgt. Dem Bibliolog hat er erfolgreich Einzug ins RPI gewährt und für manches kreativ-spirituelle Element mehr gesorgt.

Engagiert war seine Mitwirkung in den Redaktionen des Locomer Pelikan und KU-Praxis, engagiert hat er sich im letzten Jahr die Homepage des RPI zur Brust genommen und sie weiterentwickelt – immer mit der Haltung der Freude, mit der Lust an Sprache, Lesen, Natur und Spiel, in aller Vielfalt des Lebens, mit dem weiten Blick ins RPI und mit dem RPI in die Weite über Landeskirche hinaus.

Nach gut fünf Jahren, als Andreas Behr um die Verlängerung der Dienstzeit bat, kam der Ruf „Jetzt ist die Zeit“ für die Kirchentagsplanung 2025. Als jemanden mit Gespür und Raum für das Plötzliche, Spontane, das Aufbruchssignal zur Abkehr von dem, was Zukunft gefährdet – so haben wir ihn kennen gelernt: Jemand, der Gehilfen zur Freude in der Hinwendung zum Leben und zur Neufindung ermutigt (2. Kor 1,24) in den Fragen, wie und wozu wir Leben und Zeit klug nutzen.

Seit dem 1. Juni dieses Jahres plant er so den Hannoverschen Dt. Evangelischen Kirchentag, weiterhin mit gutem Blick auf Jugendliche und Konfis, auf die Zukunft von Kirche hin. Der Anfang schaut nach vorn, aber die Spuren und Prägungen bleiben im RPI zurück. Herzlichen Dank sagen wir ihm für alle Arbeit und Inspirationen; Gottes Segen und Freude am Wirken wünschen wir ihm für die neuen Auf-Gaben!

*Silke Leonhard*

LOTHAR VEIT

# Als der Loccumer Pelikan in die Mauser kam

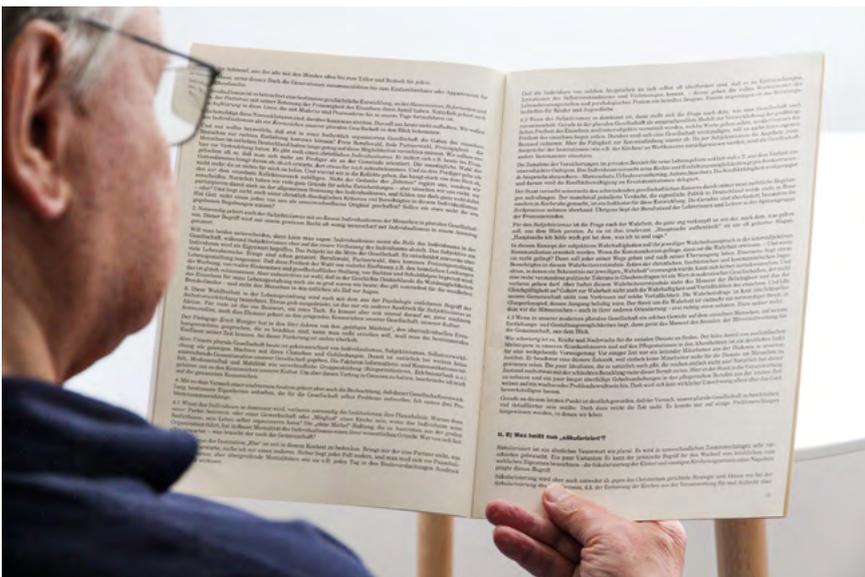
## Ein Überschallflug durch 125 Ausgaben

**W**ie sieht die Zukunft des Religionsunterrichts aus? Wer bei diesem Thema fundiert mitreden möchte, muss den Loccumer Pelikan lesen. Hier finden sich klug formulierte Gedanken, thematisch und fachlich am Puls der Zeit. Ein Beispiel: „Weil die christlichen Konfessionen im gleichen Wort Gottes ihren gemeinsamen Wahrheitsgrund sehen, wären Schritte zu einer interkonfessionellen Öffnung des RU – wenn darunter nicht die Abschaffung der konfessionellen Rückbindung des RU verstanden wird – nicht nur ein pädagogischer Gewinn, sondern auch theologisch verantwortbar und wünschenswert.“

deutsche Wiedervereinigung war noch jung und musste organisiert werden. Auch wenn viele Menschen sicher andere Prioritäten hatten – die Frage nach der Daseinsberechtigung des Religionsunterrichts gehörte dazu. Und so gab es viele Stimmen wie etwa den „Braunschweiger Ratschlag“, verkündet anlässlich eines runden Professorengeburtstages. Getreu dem Motto „Ratschläge sind auch Schläge“ stieg der Loccumer Pelikan in Gestalt des späteren Rektors Bernhard Dressler in die Diskussion ein. „Kontroverses – Offen gesagt“ hieß die Rubrik, die es in dieser Form nicht mehr regelmäßig gibt. Womöglich ist die offene Kontroverse für den Pelikan so selbstverständlich geworden, dass es keiner eigenen Rubrik mehr bedarf.

Damals machte der Begriff eines „Religionsunterrichts für alle“ die Runde (nicht zu verwechseln mit dem Hamburger Modell gleichen Namens), heute scheint in Niedersachsen zumindest ein gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht zum Greifen nah zu sein. „Im Prinzip hat sich seitdem wenig geändert“, resümiert Jörg Ohlemacher, der den Loccumer Pelikan als RPI-Rektor 1991 ins Leben rief (siehe Interview).

Das gilt auch für den Pelikan selbst: Er ist seinem Gründungsgeist treu geblieben, Rubriken wie „Grundsätzlich“, „Praktisch“ und „Informativ“ finden sich bereits in der Erstausgabe. Und doch hat er sich in den vergangenen Jahren immer wieder neu erfunden und sticht vor allem mit seiner zeitgemäßen Optik aus der Masse der kirchlichen Publikationen heraus. 1991 gab es noch



Die Erstausgabe „Loccumer Pelikan“ 1991. © Lothar Veit

Was klingt wie ein aktueller Debattenbeitrag zum Christlichen Religionsunterricht, stammt aus der Erstausgabe des Pelikans von 1991. Die

neu erfunden und sticht vor allem mit seiner zeitgemäßen Optik aus der Masse der kirchlichen Publikationen heraus. 1991 gab es noch

seitenlange Texte ohne Spalten, Zwischenzeilen und Bilder – heute gelten diese als unlesbar.

Die heutige RPI-Rektorin Silke Leonhard kennt den Pelikan von Anfang an: „Ich hatte ihn als Referendarin schon abonniert und fand es spannend, in die religionspädagogische Großwetterlage eintauchen zu können.“ Dass die Fragen damals ähnliche waren wie heute, wundert sie nicht. „Auch vor 100 Jahren haben sich Religionspädagogen die Frage gestellt, wie man Religion lehrt.“

Und die Macher\*innen des Pelikans haben sich stets aufs Neue gefragt, wie sie darüber angemessen berichten können. Seit Heft 2/2009 hat jede Ausgabe ein Schwerpunktthema. Im Vorwort zu jenem Heft schreibt der damalige Rektor Friedhelm Kraft: „Die Redaktion setzt alles daran, das Markenzeichen des Pelikans, die bewährte Verschränkung von vertiefender religionspädagogischer Reflexion und praktischer Anwendbarkeit, konzeptionell umzusetzen.“

Die heutige Redaktionsleiterin Christina Harder führt diesen Weg konsequent fort: „Vieles von dem, was wir heute im Heft haben, hätte ich früher im Pfarramt oder als Lehrerin gut gebrauchen können.“ Besonders hilfreich findet sie „Vorlagen, die ich direkt auf den Kopierer legen kann“. Daneben wird es weiterhin Grundsatzartikel von renommierten Autor\*innen geben. Neben den drängenden gesellschaftspolitischen Themen will Harder künftig immer wieder auch theologische Schwerpunkte setzen.

Manche Ausgaben sind längst vergriffen, von anderen schlummern noch Exemplare im Archiv. „Die Hefte zu Themen wie Judentum, Krieg und Frieden oder Medizinethik sind oft nachgefordert worden“, sagt Silke Leonhard. Gleich zweimal, 2010 und 2017, hieß das Titelthema „Gender“. Dazu habe das RPI besonders viele Rückmeldungen bekommen. „Da geht es um Identitätsfragen, das Thema scheint tief in Mark und Bein zu treffen“, vermutet die Rektorin. Natürlich habe es auch Kritik gegeben: Ob man denn auf jeden Zug aufspringen müsse? Vergriffen ist auch Heft 3/2014 zum Thema „Kunst im Religionsunterricht“. Auf dem Cover ist ein Mann mit hochtouperten Haaren und auffälliger Brille zu sehen, auf der Brust trägt er ein Tattoo des dornengekrönten Christus. „Eine Sekretärin hatte ihren Friseur aus Bückeburg fotografiert“, sagt Leonhard, „das Bild war offenbar zugleich provokativ und anregend.“

2017 folgte schließlich ein Riesenschritt in der Heft-Evolution. Oder, wie es Grafikdesig-



Redaktion 2022.  
V.l.n.r.: Lena Sonnenburg, Christina Harder und Linda Frey. Es fehlt Rektorin Silke Leonhard.  
© Lothar Veit

ner Marc Vogelsang von der Evangelischen Medienarbeit (EMA) formuliert: „Der Loccumer Pelikan kam in die Mauser.“ Das Bestreben der Herausgeber\*innen sei gewesen, den Pelikan in ein moderneres Gewand zu kleiden und den Magazincharakter stärker zu betonen – ohne den Fokus von der inhaltlichen Arbeit zu lenken. „Erreicht haben wir es durch neue Flächenaufteilungen, veränderte Typografie, mehr Wirkkraft der Bilder sowie ein Konzept, das die komplette Farbwelt des RPI berücksichtigt und klare visuelle Trennungen der einzelnen Ausgaben ermöglicht“, sagt der Fachmann. „Am markantesten ist sicher die Titelseite, sie verschafft dem Pelikan ein absolutes Alleinstellungsmerkmal.“ Kernpunkt der Umstellung sei allerdings der Wechsel zu durchgängig farbigen Seiten gewesen, „was dem Magazin im Zusammenspiel mit den genannten Gestaltungselementen eine neue Dynamik verleiht und für eine hohe Wiedererkennbarkeit sorgt“.

Christina Harder hört oft, „der Pelikan ist jetzt so gut geworden“. Eine signifikante Qualitätssteigerung der Inhalte ist damit vermutlich nicht gemeint – die waren von Anfang an hochklassig. Vielmehr ist es die Kurzfassung dessen, was der Designer Vogelsang bezweckt hat, und was seitdem von der Loccumer Layouterin Anne Sator kongenial umgesetzt wird.

Auch der Digitalisierung verweigert sich das RPI nicht. Alle 125 Hefte sind online abrufbar und inzwischen noch besser auf mobile Endgeräte zugeschnitten. „Zugleich werden wir bei vier gedruckten Heften im Jahr bleiben“, verspricht Silke Leonhard.



**LOTHAR VEIT** ist freier Journalist.

IM GESPRÄCH

# „Ich freue mich, dass der Pelikan immer noch fliegt“

1991 erschien die erste von nunmehr 125 Ausgaben des Loccumer Pelikan. Lothar Veit im Gespräch mit dem damaligen Rektor Jörg Ohlemacher



Jörg Ohlemacher  
© Neff Fotografie

**Lothar Veit:** Was hat Sie seinerzeit bewogen, den Loccumer Pelikan herauszugeben?

**Jörg Ohlemacher:** Das war eine Entwicklung auf mehreren Ebenen. Für unsere Veranstaltungen des Jahres hatte ich ein Programmheft eingeführt und mit gewichtigen Vorträgen aus dem RPI angefüllt. Das kam damals gut an, war aber vom Umfang sehr beschränkt. Zudem hatte Michael Künne für die Berufsschularbeit eine

neue, sehr erfolgreiche Reihe von Arbeitshilfen aufgelegt. Die anderen Bereiche haben erst davon profitiert, dann aber auch Eigenes entwickelt. So gab es viele Veröffentlichungen, aber keine Gesamtrepräsentanz. Und schließlich: Die Kirchenleitung und die Synodalen hatten ein Interesse daran zu wissen, was das RPI eigentlich macht.

**Veit:** Der damalige Landesbischof Horst Hirschler schrieb im Grußwort zur ersten Ausgabe: „Im Religionspädagogischen Institut wird gut gearbeitet, aber die Information darüber, was dort geschieht, ist unzureichend gewesen.“

**Ohlemacher:** Das war genau der Punkt. Dazu kamen auch noch die Gesprächspartner auf staatlicher Seite, etwa im Kultusministeri-

um und in Fortbildungsinstituten, die wir im Blick hatten.

**Veit:** Gab es Vorbilder?

**Ohlemacher:** In Niedersachsen gab es die nicht. Das Württembergische Pädagogisch-Theologische Zentrum in Stuttgart hatte eine zweimal im Jahr erscheinende Publikation, die wir uns ganz genau angesehen und es dann doch ganz anders gemacht haben.

**Veit:** Erinnern Sie sich, wie das erste Heft ankam? Es ging ja gleich kontrovers zur Sache.

**Ohlemacher:** Die ersten Rückmeldungen waren durchweg positiv. Natürlich gab es unterschiedliche Meinungen zu den Sachthemen, aber insgesamt hatten wir den Eindruck, eine Plattform für Kirche und Schule gefunden zu haben, die ganz gut gelungen war. Man kann ja auch mal mit sich selbst zufrieden sein. Besonders ermutigend war die Rückmeldung des zuständigen Oberlandeskirchenrats Uhlhorn, die uns garantierte, dass wir auch finanziell eine weiterreichende Perspektive hatten.

**Veit:** Der „Loccumer Pelikan“ wurde damals wie heute an Schulen und Kirchenkreise kostenlos verschickt. Wissen Sie noch, wie hoch die Auflage damals war?

**Ohlemacher:** Wir lagen auf jeden Fall bei über 10.000 Exemplaren, die höchste Auflage nach zehn Jahren war um die 16.000.

**Veit:** Schon in der ersten Ausgabe von 1991 wurde ein „Religionsunterricht für alle“ disku-



Viermal wurde der Loccumer Pelikan in den vergangenen 30 Jahren grafisch modernisiert.  
Loccumer Pelikan, Hefte 1/1991, 1/1998, 3/2014 und 4/2017

tiert. Nun, nach 30 Jahren, steht Niedersachsen möglicherweise kurz vor der Einführung des Christlichen Religionsunterrichtes. Was ist in der Zwischenzeit passiert?

**Ohlemacher:** Für uns war es damals ein Thema, weil es einen völlig unzureichenden Vorschlag aus dem Kultusministerium gab. Man war mehr an einem Lehrer-Sparkonzept interessiert als an der Klärung von Sachfragen. Und von Seiten der Religionslehrkräfte war viel Emotionalität im Spiel. Im Prinzip hat sich seitdem wenig geändert. Ich bin deshalb sehr gespannt, ob das wirklich kommt. Evangelischer Religionsunterricht ist nach seinem Verständnis offen für alle, bis hin zum Abitur. Darum ist es auch nicht verwunderlich, dass alle Initiativen für einen Christlichen Religionsunterricht von Evangelischen ausgehen. Von katholischer Seite wiederum ist oft herausgestellt worden: Die Glaubensanschauungen beider Konfessionen sind nicht die gleichen. Natürlich gibt es eine gewisse Schnittmenge, aber wer den Unterricht darauf reduziert, wird beiden Religionsgemeinschaften nicht gerecht. Deshalb müssen die Lehrer umfassender ausgebildet werden als bisher.

**Veit:** Verfolgen Sie den aktuellen Pelikan? Was denken Sie, wenn Sie die heutigen Ausgaben durchblättern?

**Ohlemacher:** Ich freue mich, dass er immer noch fliegt und nichts an Qualität eingebüßt hat – das ist bemerkenswert. Ich nehme jedes neue Heft gern in die Hand und finde auch die grafische Gestaltung sehr anspruchsvoll. Es ist natürlich so, dass mich nicht alles in gleicher Weise interessiert, und ich bin auch mal völlig anderer Meinung, aber das ist genau das, was wir von Anfang an gewollt haben: Der Pelikan sollte kontrovers, anregend, beispielgebend und informierend sein.

**Veit:** Hätten Sie gedacht, dass es von dem Heft einmal 125 Ausgaben geben wird?

**Ohlemacher:** (lacht) Wir wollten schon ein stabiles Sprachrohr für das RPI installieren, das die reichhaltige Arbeit des Instituts widerspiegelt. Aber dass es so lange besteht? Nun ja, Religion ist etwas Dauerhaftes, Pädagogik ist etwas Dauerhaftes und institutum meint auch nochmal das gleiche. ◆



**LOTHAR VEIT** ist freier Journalist.

**PROF. DR. JÖRG OHLEMACHER** ist emeritierter Professor für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik an der Universität Greifswald.

# Christlicher Religionsunterricht

## Fachleute beraten über Einführung des neuen Unterrichtsfachs

**R**und 200 Fachleute von Universitäten, Kirchen und Schulen sowie Eltern- und Schülervertreterinnen und -vertreter haben im Rahmen eines Symposions im Hannover Congress Centrum über die Einführung eines gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts (CRU) beraten. Im Mai 2021 hatten die evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen einen Beratungsprozess initiiert mit dem Vorschlag, den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu einem gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht weiterzuentwickeln.

### Unterstützung vom Minister

Kultusminister Grant Hendrik Tonne unterstützte in seinem Grußwort das geplante Modell. „Ich finde diesen Weg ausgesprochen mutig und richtig“, sagte er. Der in Niedersachsen eingeschlagene Weg sei bundesweit einzigartig und aus religionspädagogischer und demografischer Sicht sinnvoll, so Tonne. Viele Lehrkräfte, Schüler und Eltern wünschten sich einen solchen Schritt. Er werfe aber zahlreiche organisatorische Fragen auf. Das Kultusministerium werde alle die Vorschläge der Kirchen konstruktiv prüfen, versicherte Tonne. Er betonte, dass der Religionsunterricht für ihn nicht nur aus verfassungsrechtlichen Gründen untrennbar zum Bildungsauftrag gehöre. Im Religionsunterricht würden viele Fragen angesprochen, die für die Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen relevant seien.

In seiner Begrüßung zu Beginn der Veranstaltung hatte der Oldenburger Bischof Thomas Adomeit als Ratsvorsitzender der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen betont, dass es in der sich aktuell schnell verändernden Schullandschaft notwendig sei, den Religionsunterricht weiterzuentwickeln. Die Neuausrichtung sei jedoch „ein komplexes Unterfangen“,

das nur gemeinsam mit allen am Religionsunterricht Beteiligten möglich sein werde.

Im ersten Teil der Veranstaltung skizzierten und bewerteten Expertinnen und Experten die bisherigen Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem Beratungsprozess. So stellte der Freiburger Juraprofessor Ralf Poscher sein juristisches Gutachten vor, in dem er die Verfassungsmäßigkeit des geplanten Unterrichtsfaches bewertet hatte. Er war dabei zu der Einschätzung gekommen, dass „in Niedersachsen sowohl die organisatorischen wie auch die personellen und pädagogischen Voraussetzungen für die Einführung eines gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts gegeben“ seien.

Zuvor hatten die Religionspädagogen Henrik Simojoki (Humboldt-Universität zu Berlin) und Konstantin Lindner (Universität Bamberg) den bisherigen Beratungsprozess dargestellt, den sie als externe Experten wissenschaftlich begleiten. Sie stellten dabei heraus, dass Transparenz und eine möglichst breite Beteiligung entscheidend seien für den weiteren Beratungsprozess. Wichtig sei es zudem, auch orthodoxe und freikirchliche Perspektiven bei der Konzeption des CRU zu berücksichtigen. Dass der weitere Fahrplan für die Einführung mehr Zeit vorsehe als ursprünglich geplant, bewerteten sie ebenfalls positiv.

### Zeit für ökumenisches Lernen

Die ökumenischen Beziehungen nahmen Dorothea Sattler, Direktorin des Ökumenischen Instituts an der Universität Münster, und Martin Hailer, Professor für Evangelische Theologie und Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, in den Blick. Sie wiesen dabei auf die Frage hin, inwieweit der Christliche Religionsunterricht für alle christlichen Kirchen geöffnet werden könne. „Es ist Zeit für eine neue Form ökumenischen Lernens, bei der die ökumenisch gebildete Lerngruppe miteinander das gesam-



Dokumentation des Beratungsprozesses durch Britta Mutzkes Graphic Recording. © EMA

te Leben unter der Perspektive des gemeinsamen christlichen Glaubens bedenkt. Der Religionsunterricht gewinnt durch seine ökumenische Öffnung an geistlicher Tiefe und existenzieller Dichte“, sagte Dorothea Sattler.

Der katholische Bischof von Hildesheim, Heiner Wilmer, betonte, ein neues Fach CRU sei eine Chance in einer Zeit, in der die Zahl der Christinnen und Christen abnehme. „Wir können nur Zeugnis geben, wenn wir zusammenstehen“, so Wilmer. „Es geht nicht um eine Verwischung der Unterschiede zwischen den Konfessionen, sondern darum, gemeinsam Verantwortung zu übernehmen für die Zukunft der Gesellschaft.“ Tradierte Vorurteile und Stereotypen müssten und könnten dabei überwunden werden.

Die abschließenden fachwissenschaftlichen Impulse, bevor alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Nachmittag in moderierte Perspektivgespräche gingen, kamen von Prof. Dr. Bernd Schröder (Göttingen) und Prof. Dr. Mirjam Schambeck (München). Sie gingen auf den geplanten CRU im sich verändernden schulischen Kontext ein. Dabei machten sie deutlich, dass der CRU anders als in Europa stark verbreitete religionskundliche Unterrichtsmodelle am Modell der transparenten Positionalität festhält und es gleichzeitig passungsfähiger macht.

In den anschließenden Diskussionsgruppen setzten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer damit auseinander, welche unterschiedlichen Perspektiven der CRU für Schülerinnen und Schüler, für die Lehramtsstudiengänge und den Vorbereitungsdienst, die Kooperationen mit anderen Religionen oder für die Ökume-

ne eröffnen wird. Die Ergebnisse fließen ein in die Weiterarbeit, die in vier Phasen geplant ist.

## Entscheidung bis Mitte 2023

Bis Mitte 2023 soll es eine endgültige Entscheidung der beteiligten Kirchen geben und einen Konsens zu wesentlichen Fragen der Einführung mit dem Land Niedersachsen. Dabei sollen die konfessionell gebundenen Lehramtsstudiengänge für Evangelische und Katholische Theologie an den etablierten Standorten ebenso erhalten werden wie die Seminarstandorte für die zweite Phase der Ausbildung von Religionslehrkräften.

Bis Ende 2023 ist vorgesehen, die inhaltlichen, rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen zu klären. Von Februar 2024 bis Mitte 2025 sollen die didaktisch neu konzipierten Kerncurricula für das Unterrichtsfach CRU erarbeitet werden sowie neue Schulbücher und Unterrichtsmaterialien. Ebenfalls soll in dieser Phase die Begegnung von evangelischen und katholischen Religionslehrkräften gefördert werden.

Ab dem Schuljahr 2025/2026 könnte auf Beschluss des Landes Niedersachsen mit der Einführung des CRU an den Schulen begonnen werden, wobei die Einführung abhängig von der Schulform zum Teil auch schrittweise erfolgen soll. ◆

*Konföderation evangelischer Kirchen  
in Niedersachsen und Katholisches Büro  
Niedersachsen*

# Buch- und Materialbesprechungen

## UNTERWEGS IN DIE FREMDE



Monika E. Fuchs,  
Marco Hofheinz und  
Nils Neumann

**Unterwegs in die Fremde.**  
**Narrative Christologie**  
**im Gespräch der**  
**Disziplinen**

Kohlhammer  
Stuttgart 2021  
ISBN 978-3-17-038909-0  
168 Seiten, 39,00 €

Die Publikation der drei Lehrstuhlinhaber\*innen am Institut für Theologie der Leibniz Universität Hannover, Monika Fuchs (Religionspädagogik), Marco Hofheinz (Systematische Theologie) und Nils Neumann (Biblische Theologie), bildet „insgesamt die fruchtbare interdisziplinäre Arbeit im Institut für Theologie“ ab „und ist in mehrfacher Hinsicht das Ergebnis eines regen akademischen Gesprächs“ (7).

Worum ging und geht es in diesem akademischen Gespräch? Thematisch ging es um den theologischen Topos „Christologie“, fokussiert auf eine „narrative Christologie“, die der Einsicht folgt, „dass theologisch Wesentliches nicht nur im Modus der Lehre formuliert werden kann und sollte“ (7), sondern dabei gerade der Erzählung eine zentrale Bedeutung zukommt. Erzählungen nämlich könnten – auf ganz andere Weise als Lehrsätze – neue Perspektiven auf das Leben vermitteln, zum Handeln motivieren, Hoffnung wecken und Menschen emotional ansprechen, so begründen die drei Autor\*innen im Vorwort ihren theologischen Fokus auf die narrative Christologie. Außer diesem theologischen Schwerpunkt ging es ihnen in ihrem Projekt aber auch um den disziplinenübergreifenden Austausch. So resümieren die drei am Ende, die Multiperspektivität auf die narrative Christologie habe sie in die Lage versetzt, christologische Akzente prägnanter zur Geltung zu bringen, als es einzeln mit den je disziplinären Ansätzen gelungen wäre.

In der Tat ist das vorliegende Buchprojekt ein Beleg dafür, dass Austausch und Kooperation zwischen den theologischen Fachdisziplinen sehr fruchtbar und lohnenswert sein können.

Das zeigt sich zunächst in den ersten drei Beiträgen der Publikation, in denen die drei Autor\*innen jeweils einzeln aus der Perspektive ihrer Fachdisziplin heraus das Wesen und die Wirkung von Christus-Erzählungen beleuchten und dabei immer wieder auf die Beiträge der Kolleg\*innen Bezug nehmen: Im ersten, bibelwissenschaftlichen Teil betrachtet Nils Neumann vier Erzählungen aus dem Markusevangelium von dem Wirken Jesu. Dabei analysiert er sowohl formal-stilistisch die narrativen Merk-

male der vier ausgewählten Szenen als auch die akuten Fragen, die der Evangelist Markus darin mittels seiner Erzähltechnik bearbeitet (Wer war Jesus? Wo und für wen wirkte er? Antwort: Jesus ging immer auch „in die Fremde“!). Im zweiten, religionspädagogischen Teil reflektiert Monika Fuchs die didaktische Ausgangslage für eine narrative Christologie im schulischen Kontext (Welche Relevanz haben die christologischen Fragen nach Person und Adressaten Jesu für heutige Jugendliche? Welche curricularen Vorgaben gibt es?). Daran anknüpfend unternimmt sie den Versuch, u.a. unter Rückgriff auf die Ergebnisse Nils Neumanns, einen „didaktisch reformulierten Weg Jesu in die Fremde jugendlicher Lebenswelt“ (56) aufzuzeigen. Dabei hebt sie vor allem zwei starke Anknüpfungspunkte bei Jugendlichen heraus: das Gefühl der Einsamkeit sowie die Sehnsucht nach Anerkennung. Im dritten, systematisch-theologischen Teil schließlich fundiert Marco Hofheinz das Plädoyer für eine narrative Christologie im Kontext religiöser Bildung in der Schule, indem er dem Stellenwert biblischer Narrative in der Tradition theologischen Denken nachgeht. Dadurch gibt er dem „Weg Jesu Christi in die Fremde“ jugendlicher Lebenswelten eine theologisch begründete Kontur.

Wie lohnend die Multiperspektivität auf theologische Fragen ist, zeigt sich nach Eindruck der Rezensentin, die seit vielen Jahren als Pastorin im religionspädagogischen Bereich tätig ist, aber auch und vor allem in dem vierten, gemeinsamen Beitrag der drei Autor\*innen. Hier nämlich machen die drei Autor\*innen ihre fundierten Reflexionen zu einer narrativen Christologie aus ihren jeweiligen Fachdisziplinen heraus konkret fruchtbar für die Homiletik: „Christus predigen – narrativ!“ Dabei gehen sie von der These aus, „dass Narrativität nicht nur für die Religionspädagogik, sondern für die gesamte Theologie von Bedeutung ist“ (117). Damit machen sie den disziplinenübergreifenden Austausch nicht nur für die Religionspädagogik im schulischen Kontext fruchtbar, sondern schlagen die Brücke auch hinein in den genuin pastoralen Bereich der Predigt.

Aus diesem Grund bietet diese Publikation für Religionspädagog\*innen an der Uni, in Schule und Gemeinde ebenso wie für Gemeindepastor\*innen einen reichen Fundus an Impulsen für eine narrative Christologie, die Menschen allen Alters die „Anteilhabe“ an der „story Gottes mit uns Menschen, wie sie in Christus als der ‚praesentia Dei in Person‘ an-

sichtig wird“ (166), ermöglicht. Das Buch „Unterwegs in die Fremde“ ist darüber hinaus ein starker Beleg dafür, wie notwendig und fruchtbar explizit religionspädagogische Grundlagen und Perspektiven für eine lebendige Verkündigung des Evangeliums sind! ◆

*Christina Harder*

\*\*\*

## UND DOCH SIND ALLE ÄPFEL RUND...

Das Bilderbuch „Und doch sind alle Äpfel rund...“ stellt die (real existierende) Familie von Jonathan, genannt Jojo, vor, die multireligiöser nicht sein könnte: Jojos Mutter war einmal evangelisch, ist inzwischen aber aus der Kirche ausgetreten, sein äthiopischer Vater ist orthodox. Jojos Schwester lässt sich im Laufe der Geschichte katholisch taufen. Jojos Onkel ist Muslim, seine Tante ist katholisch, die Oma evangelisch und der Opa jüdisch. Und auch Jojos sprechender Kater Abraxas hat ganz eigene Vorstellungen von Religion, wie er immer wieder deutlich macht.

Es könnte verwirrend sein, wenn die Familie mit all den unterschiedlichen Gewohnheiten und Ansichten um Gott und die Ausübung der Religion zusammenkommt. Glücklicherweise ist es in Jojos Familie aber nicht so. Dort respektieren alle die Ansichten der anderen, und so gibt es beim Tauffest eben Wasser für alle und keinen Schweinebraten mit Klößen, obwohl das Jojos Lieblingsessen ist.

Durch Jojos zahlreiche wissbegierige und wertneutrale Fragen erfahren die Leser\*innen, warum Onkel Ahmed den Schweinebraten nicht isst, Opa vor dem Besuch der Synagoge eine Kippa aufsetzt, wieso sich die Tante zum Beten hinkniet, aber Oma mit ihren Händen beim Gebet eine Schale formt; was es mit dem Bilderverbot auf sich hat und dass Gott auch eine Mutter sein kann. Vor allem aber wird Jojo klar, dass es die eine richtige Religion nicht gibt.

Dem Bilderbuch von Christine Hubka mit Illustrationen von Agi Ofner gelingt es, deutlich zu machen, dass die abrahamitischen Religionen einen gemeinsamen Ursprung und viele Gemeinsamkeiten haben. Die Autorin legt den Fokus nicht – wie sonst so oft – auf scheinbar unüberbrückbare Differenzen, sondern zelebriert Vielfalt und räumt mit Vorurteilen auf.

Durch Jojo, der übrigens keiner Religion angehört, weil er sich bei den vielen Möglichkeiten in seiner Familie einfach nicht entscheiden

kann, lernen die Leser\*innen Christentum, Judentum und Islam (besser) kennen. Neben der Erzählgeschichte aus der Ich-Perspektive, die sprachlich tatsächlich gut in das angegebene Lesealter ab sieben Jahren passt, runden kurze, kindgerechte Sach- und Hintergrundinformationen die Textebene des Buches ab.

Auch die Bilder passen gut zur multikulturellen Geschichte und spiegeln die Vielfalt unserer Gesellschaft wider. Die Figuren wirken sympathisch, freundlich und sind im besten Sinne bunt. Jojo selbst trägt lange Haare und einen roten Pullover. Auf den Bildern lassen sich viele kleine Details entdecken, die zum Stöbern und genauem Betrachten einladen.

„Und doch sind alle Äpfel rund...“ ist ein Buch, das sich hervorragend für den Einsatz im Religionsunterricht – vor allem der Grundschule – eignet. Kinder lassen sich die Geschichte sicherlich gern vorlesen und entdecken eigene Fragen wieder. Lehrkräften kommen gewiss schon beim ersten Durchblättern viele Ideen zum Einsatz des Buches im Unterricht in den Sinn; z.B. für projektorientiertes Arbeiten oder für Forscheraufträge. Einziger Kritikpunkt ist der Titel des Buches, der Grundschüler\*innen möglicherweise nicht sofort zum Griff nach dem Buch einlädt. Am Ende erklärt er sich: „In unserem Garten stehen drei Apfelbäume. Im Juni gibt es Klaräpfel. Sie sind ein bisschen mehlig. Später im Sommer dann die Gala. Sie sind wunderbar süß. Sogar im Winter können wir Äpfel ernten. Die Granny Smith sind groß, grün, hart und sehr sauer. Irgendwie schmeckt jede Sorte auf ihre Weise gut. Mit den Äpfeln geht es mir wie mit den verschiedenen Religionen. Ich kann mich nicht entscheiden, welcher mein Lieblingsapfel sein soll.“

„Gott liebt eben die Vielfalt“, weiß der sprechende Kater abschließend zu sagen. Wie schön, dass dieses Buch das ebenfalls tut. ◆

*Lena Sonnenburg*



Christine Hubka und  
Agi Ofner

**Und doch sind  
alle Äpfel rund ...  
Was Judentum,  
Christentum und  
Islam gemeinsam  
haben. Eine besondere  
Familiengeschichte**

Tyrolia-Verlag  
Innsbruck 2. Aufl. 2021  
ISBN 978-3-7022-3919-0  
32 Seiten, Hardcover  
16,95 €

# Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

## SCHULEN FÜR UMWELTENGAGEMENT AUSGEZEICHNET

Das niedersächsische Kultusministerium und das Umweltministerium haben 128 Schulen zwischen Braunschweig und Göttingen als „Internationale Nachhaltigkeitsschule und Umweltschule in Europa“ ausgezeichnet. Die Schulen haben sich seit 2019 in Unterrichtseinheiten und Projekten in besonde-

rer Weise mit Nachhaltigkeit und dem Thema Umwelt beschäftigt. In Göttingen wurden darüber hinaus acht Schulen mit dem Zertifikat „LEAF – Lernen über Wälder“ ausgezeichnet.

Insgesamt erhielten 431 Schulen im Land die Ehrung als Nachhaltigkeitschule. Zudem bekommen 57 Schulen

für ihr Engagement in einem nachhaltigen internationalen Partnerprojekt eine Auszeichnung als „Eco School“. Die Ehrungen fanden regional in Oldenburg, Hannover, Göttingen und Rosengarten bei Hamburg statt. (epd 6.10.2022) ◆

\*\*\*

## EHEMALIGER BEAUFTRAGTER FÜR KIRCHE UND JUDENTUM GESTORBEN

Der langjährige Beauftragte der hannoverschen Landeskirche für das Gespräch mit dem Judentum, Pastor Wolfgang Raupach-Rudnick, ist im Alter von 75 Jahren gestorben. Der Theologe habe den christlich-jüdischen Dialog an vielen Stellen entscheidend mitgeprägt, teilte die Landeskirche mit.

Raupach-Rudnick war von 1994 bis zu seinem Ruhestand 2010 Beauftrag-

ter für Kirche und Judentum in Deutschlands größter protestantischer Landeskirche. Zuvor war er Geschäftsführer der „Aktion Sühnezeichen“ in Berlin und Pastor in Burgdorf bei Hannover.

„Wolfgang Raupach-Rudnick hat mit seiner großen Expertise und Zielstrebigkeit den christlich-jüdischen Dialog in unserer Landeskirche und auch darüber hinaus entscheidend vorange-

bracht“, sagte der Theologische Vizepräsident des Ev.-luth. Landeskirchenamtes, Ralph Charbonnier.

Die Nachfolge als Beauftragte für Kirche und Judentum übernahm bereits 2010 Raupach-Rudnicks Ehefrau, die Pastorin und Professorin Ursula Rudnick. (epd, 29.9.2022) ◆

\*\*\*

## KRANKENKASSE: IMMER MEHR SPRECHDEFIZITE BEI KINDERN WOHL WEGEN CORONA

Kinder und Jugendliche haben nach Angaben der Kaufmännischen Krankenkasse (KKH) wohl auch wegen der Corona-Pandemie immer mehr Sprechdefizite. Von 2019 auf 2021 stieg die Zahl der betroffenen 6- bis 18-Jährigen um rund neun Prozent. Bei den 15- bis 18-Jährigen waren es sogar 21 Prozent.

Im Zehnjahres-Vergleich liegt das Plus bei insgesamt 58 Prozent (Mädchen plus 59,4, Jungen plus 56,7 Prozent). Damit litten acht Prozent der Kinder und Jugendlichen im vergangenen Jahr unter Sprachauffälligkeiten.

Aus Sicht der Krankenkasse hat die Corona-Pandemie mit all ihren Ein-

schränkungen die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen vieler Kinder erschwert. Durch Homeschooling und weniger soziale Kontakte habe vielen der direkte kommunikative Austausch mit Lehrern und vor allem mit Gleichaltrigen beim Lernen, Spielen, Pläne schmieden oder auch Streiten gefehlt.

Durch lange Zeit geschlossene Kitas und Schulen sei zudem manche Sprachstörung unentdeckt geblieben, hieß es weiter. Geschlossene Logopädie-Praxen hätten dazu geführt, dass Therapien unterbrochen und erzielte Fortschritte möglicherweise zunichte gemacht worden seien.

„Aber auch organische Ursachen wie Hörprobleme sowie genetische Veranlagung oder auch übermäßige Nutzung von Smartphone, PC und Fernseher können für Sprachdefizite ursächlich sein“, sagte Vijitha Sanjivkumar vom Kompetenzteam Medizin der KKH. Mit Blick auf Sprachdefizite auch bei kleinen Kindern fügte sie hinzu, aufgrund coronabedingter Hygienevorschriften wie Schutzmasken oder Kontaktbeschränkungen sei der Spracherwerb von heute Zwei- und Dreijährigen über Lautbildung, Ablesen von Lippenbewegungen oder auch Mimik eingeschränkt gewesen. (epd, 26.9.2022) ◆

## IMPRESSUM

Der »Loccumer Pelikan« informiert über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er berichtet über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält i.d.R. das Veranstaltungsprogramm des RPI für das folgende Jahr.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage kostenlos. Spenden zur Deckung der Produktions- und Versandkosten sind erwünscht.

### Herausgeber:

Religionspädagogisches Institut Loccum  
Uhlhornweg 10-12  
31547 Rehburg-Loccum

Telefon: 057 66/81 - 136  
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de  
Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung:  
IBAN: DE36 5206 0410 0000 0060 50  
BIC: GENODEF1EK1

Erscheinungsweise: vierteljährlich  
Auflage: 13.000  
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau

### Redaktion:

Linda Frey, Christina Harder, PD Dr. Silke Leonhard, Lena Sonnenburg

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den

jeweiligen Autor\*innen. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

### Abonent\*innenbetreuung:

Katja Hesterberg, Telefon: 057 66/81 - 140  
E-Mail: Katja.Hesterberg@evlka.de

### Layout & Bildredaktion: Anne Sator

### Anzeigen/Beilagen:

Moderation & Kommunikation Anne Sator,  
Marktstr. 17, 31547 Rehburg-Loccum,  
Tel.: 057 66/4 17 05 51, mail@anne-sator.de

**Titelbild:** P Deliss/akg-images/Universal Images Group

## MITARBEITER\*INNEN DIESES HEFTES

Dr. Annett Abdel-Rahman,  
Studienseminar Hannover II,  
annett.abdelrahman@googlemail.com

Linda Frey, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
linda.frey@evlka.de

Christina Harder, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
christina.harder@evlka.de

Prof. Dr. Jens Herzer,  
Theologische Fakultät der Universität  
Leipzig, Beethovenstraße 25, 04107 Leipzig,  
herzer@uni-leipzig.de

Michael Jahnke, Deutsche Bibelgesellschaft,  
Balingen Straße 31a, 70567 Stuttgart,  
Jahnke@dbg.de

Prof. Dr. Mouhanad Khorchide,  
Zentrum für Islamische Theologie,  
Universität Münster, Hammer Str. 95,  
48153 Münster,  
khorchide@uni-muenster.de

Anja Klinkott, Haus kirchlicher Dienste,  
Archivstr. 3, 30169 Hannover,  
medienverleih@kirchliche-dienste.de

Ulrike Korte, Studienseminar Wunstorf,  
Hagenburger Straße 8b, 31515 Wunstorf,  
ulrike-korte@t-online.de

Mark Krasnov,  
m.krasnov@diltheyschule.de

Stefanie Leferink, Studienseminar Wunstorf,  
Hagenburger Straße 8b, 31515 Wunstorf,  
s-leferink@web.de

PD Dr. Silke Leonhard, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
silke.leonhard@evlka.de

Gert Liebenehm-Degenhard, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
gert.liebenehm@evlka.de

Prof. Dr. Thomas Naumann,  
Universität Siegen, Philosophische Fakultät,  
Seminar für Evangelische Theologie,  
Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen  
naumann@evantheo.uni-siegen.de

Prof. Dr. Nils Neumann,  
Universität Hannover, Institut für Theologie,  
nils.neumann@theo.uni-hannover.de

Prof. Dr. Jörg Ohlemacher,  
Kehrstr. 6, 37085 Göttingen

PD Dr. Nina Rothenbusch,  
Universität Hannover, Institut für Theologie,  
nina.rothenbusch@theo.uni-hannover.de

Apl. Prof. Dr. Ursula Rudnick,  
Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth.  
Landeskirche Hannovers, Archivstr.3,  
30169 Hannover,  
rudnick@kirchliche-dienste.de

Lena Sonnenburg, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
lena.sonnenburg@evlka.de

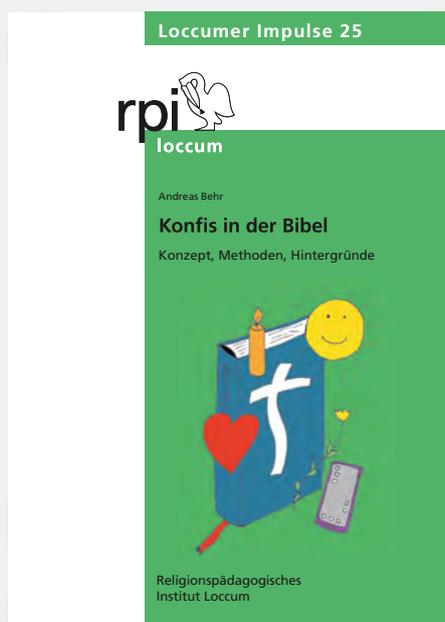
Dr. Martina Steinkühler,  
Arbeitsbereich Religionspädagogik und  
Medienpädagogik (ARPM) der Ev.-luth.  
Landeskirche in Braunschweig,  
Dietrich-Bonhoeffer-Str. 1,  
38300 Wolfenbüttel,  
martina.steinkuehler.lka@lk-bs.de

Lothar Veit,  
Münchehäger Str. 8, 31547 Rehburg-Loccum  
lothar.veil@t-online.de

Dr. Michaela Veit-Engelmann, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
michaela.veil-engelmann@evlka.de

## NEUERSCHEINUNG IM RPI

---



Andreas Behr

### KONFIS IN DER BIBEL

#### Konzepte, Methoden, Hintergründe

Reihe Loccumer Impulse 25

Rehburg-Loccum 2022, ISBN 978-3-936420-75-3

90 Seiten, 12,80 €

Der Titel ist Programm: Konfis in der Bibel. Konfis begeben sich hinein in biblische Texte. So gelingt es, dass sie biblische Texte mit eigenen Lebenserfahrungen in Beziehung setzen. Die Bibel gewinnt Relevanz.

Diese Arbeitshilfe bietet theoretische Impulse, die helfen, sich über den eigenen Zugang zu biblischen Texten klar zu werden. Davon ausgehend werden Grundlagen geschaffen, wie die Bibel sinnvoll und sinnstiftend in der Konfi-Arbeit eingesetzt werden kann. Die Lesenden finden so Anregungen, eigene Konfi-Stunden mit der Bibel zu entwickeln.

Nicht zuletzt versammelt die Arbeitshilfe über fünfzig Praxisbeispiele, die in der Konfi-Arbeit erprobt sind und direkt umgesetzt werden können.

### UNSER VERANSTALTUNGSPROGRAMM

---



[rpi-loccum.de/veranstaltungen](https://rpi-loccum.de/veranstaltungen)

### DER »PELIKAN« ONLINE

---



[rpi-loccum.de/loccumer-pelikan](https://rpi-loccum.de/loccumer-pelikan)