



1 • 2013

und führt mich zum frischen Wasser.
Er erquicket meine Seele.
Er führt mich auf rechte Straße
um seines Namens willen.
Und ob ich schon wanderte in finstern Tal,
fürchte ich kein Unglück;
enn du bist bei mir,
dein Stecken und Stab trösten mich.
Du bereitest vor mir einen Tisch
im Angesicht meiner Feinde.

zeitspRUng

zeitschrift für den religionsunterricht in berlin und brandenburg



Die Bibel erschließen

AKD: Pädagogisch-
Theologisches Institut



Liebe Leserin, lieber Leser!

Religionspädagoginnen und Religionspädagogen stehen mit der Frage, warum biblische Texte im Religionsunterricht noch thematisiert werden sollen, vor einer großen Herausforderung für ihren Unterricht. Mit den Beiträgen dieser Ausgabe soll diese Herausforderung aufgegriffen werden und Sie als Kollegin und Kollege darin ermutigt werden, sich mit biblischen Texten im Unterricht auseinanderzusetzen.

Wie können Wege zu den biblischen Texten eröffnet und wie kann dem Aktualisierungsproblem begegnet werden? Verschiedene praxiserprobte Unterrichtseinheiten laden zum Ausprobieren ein. Die dazugehörigen ausführlichen Beschreibungen, Materialien und farbigen Bilder finden Sie unter www.akd-ekbo.de.

Mit den Unterrichtsbeispielen werden auch aktuelle unterschiedliche didaktische Ansätze vorgestellt, die zur Vielfalt des Lernens beitragen: die lebensweltlich orientierte Bibeldidaktik von Peter Müller, Grundzüge der performativen Bibeldidaktik (Klie/Kramer), der Bibliolog als Methode der Arbeit mit biblischen Texten (Röhm) oder der Kompetenzerwerb durch den Einsatz von literarischen Texten und Gedichten (Langenhorst).

Auch ein passender außerschulischer Lernort ist mit dem Bibelkabinett im Angebot.

Für die eigene Unterrichtsvorbereitung bleibt stets die Frage relevant, wie wir uns einem biblischen Text nähern und ihn analysieren, um ihn für den Unterricht fruchtbar zu machen. Henning Schluß und Philipp Enger geben einen Einblick in den Stand zur aktuellen Auslegungsdiskussion.

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen, eine Zeitschrift kann zwar nicht den persönlichen Fachaustausch oder die Fortbildung ersetzen, aber ich hoffe, auch mit dieser Ausgabe des zeitspRUng finden Sie wieder Anregungen aus Theorie und Praxis für Ihre Unterrichtsplanung und Gestaltung. Auf Ihre Rückmeldungen freut sich das Redaktionsteam. Besonders begrüßen wir in unserem Dienst Matthias Spann, den neuen Direktor für das Amt kirchlicher Dienste, und Dr. Friedhelm Kraft, den neuen Leiter der Abteilung Religionsunterricht im Konsistorium, als weitere Leser des zeitspRUngs.

Christian Hannasky

unterricht

- 1 Jesus performativ Jens Kramer
- 8 Jesus Christus — Worauf gründet das Christentum?
Ulrike Häusler/Cornelia Oswald
- 11 „Selig, die das Heimweh der Laute lernte“ (Christian Lehnert)
Biblisches Lernen mit Gesichtern unserer Zeit Georg Langenhorst
- 14 Das Bibelkabinett — Ein ohnmaßgeblicher Versuch
Sascha Gebauer
- 15 „Ihr seid jetzt Petrus!“ – Bibliolog als Methode der Arbeit
mit biblischen Texten im Religionsunterricht Matthias Röhm

hintergrund

- 17 Vom Wert und Nutzen der historisch-kritischen Exegese
in der Vielfalt der Bibelinterpretationen Philipp Enger
- 19 Grundzüge einer performativen Bibeldidaktik
Thomas Klie/Jens Kramer
- 22 „Wer diese meine Worte hört und tut“ Ein
Lerngang durch das Matthäusevangelium Peter Müller
- 29 Brauchen wir eine allgemeine Hermeneutik? Henning Schluß

medien

- 31 Literatur zur Bibeldidaktik im AKD

umkreis

- 33 fortbildungen



Das Leben Jesu – seine Verkündigung – Tod und Auferstehung. Dieser Dreischritt beschreibt im Wesentlichen das, was im Religionsunterricht von Jesus behandelt wird, nicht ohne Grund, denn es sind zentrale Aspekte der neutestamentlichen Überlieferung. Im Folgenden wird ein Curriculum für die Jahrgangsstufen 7-9 beschrieben, wie es im Wolkenberg-Gymnasium Michendorf erprobt wurde (Ein großer Dank an dieser Stelle auch an die Religionslehrerin Frau Voß, sowie an die Schülerinnen und Schüler der 7b, 8b und 9a). Gleichwohl können die einzelnen Teile auch in anderen Jahrgangsstufen (auch schon in der Grundschule) unterrichtet werden, lediglich die Tiefe der Reflexion muss dementsprechend angepasst werden. Zur Vertiefung können natürlich auch weitere Materialien angeboten werden.

Jesus – wer ist das?

Unter dieser Überschrift steht die Einheit zum Leben Jesu. Dabei geht es weniger um eine historische Leben-Jesu-Forschung als vielmehr um das, was von Jesus überliefert ist. Nicht die Vermittlung religionskundlicher Fakten zur Geografie und Soziologie Palästinas steht im Vordergrund, sondern zentrale Ereignisse aus dem Leben Jesu und deren Bedeutung für den Glauben. Wenn Religion nur als Religionspraxis im Religionsunterricht von Bedeutung ist, dann gilt das auch für das Leben Jesu. Die Einheit ist darum in Schritte aufgeteilt (je nach Rahmenbedingungen kann ein Schritt eine Unterrichtsstunde umfassen oder entsprechend mehr bzw. weniger). Zu Beginn der Einheit bekommen die Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt (Material 1), auf dem sie zentrale Inhalte festhalten.

Schritt 1: Geburt Jesu

Hier wird an Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft. Zunächst wird mit den SuS der Text der Weihnachtsgeschichte nach Lk 2 gelesen. Auch wenn den SuS der Text vertraut ist, so ist für die Weiterarbeit wichtig, dass alle vom gleichen Text reden (Material 2, Übersetzung der Basisbibel). Zeit für Verständnisfragen sollte immer sein. Es ist auch wichtig, dass die SuS den Text in ihrem Hefter haben, um darin auch noch einmal nachlesen zu können.

Allen SuS sind Krippenfiguren vermutlich bekannt. Egal ob Maria, Josef, Hirten etc., in den meisten Haushalten sind diese Figuren in der weihnachtlichen Gestaltung vorhanden (oder zumindest bekannt). Den SuS werden mehrere (mehr als SuS in der Lerngruppe) unterschiedliche Krippenfiguren gezeigt (als Bild oder tatsächlich als Figur). Aufgabe für die SuS ist nun, sich eine der Figuren auszusuchen, den Gestus dieser Figur nachzustellen und aus dieser Figur und diesem Gestus heraus die Geschichte nachzuerzählen. Die SuS erhalten Zeit, ihre Rolle zu üben. Anschließend stellen die SuS ihre Figuren und ihre Sicht der Weihnachtsgeschichte vor. Hierbei kommt es zu ganz unterschiedlichen Interpretationen. In

der Auswertung ist es wichtig darauf zu achten, dass es keine richtigen und keine falschen Interpretationen gibt, nur wahrscheinliche und weniger wahrscheinliche. Dies ist auch der Parameter der Auswertung: Inwiefern korrespondiert der Text Lk 2 mit der vorgestellten Interpretation?

„Von Jesus wird erzählt, dass...“ diesen Satz (Material 1) ergänzen die SuS abschließend mit mindestens drei Sätzen. Diese können sie eigenständig formulieren oder sie können vorher in der Gruppe besprochen werden.

Kompetenzentwicklung: Die SuS können die Geburts-geschichte Jesu nacherzählen und dabei die Perspektiven einzelner Beteiligter einnehmen.

Schritt 2: Jesus heilt

Nicht alles, was vom Leben Jesu berichtet wird, kann im Religionsunterricht vorkommen, insofern bleibt vieles fragmentarisch. In diesem und den folgenden Schritten werden zentrale Ereignisse des Wirkens Jesu behandelt. Als Beispiel für ein Heilungswunder kann die Heilung der Schwiegermutter des Petrus behandelt werden (Mk 1,29-31). Zunächst wird den SuS ein Bild von Rembrandt gezeigt, das die Heilung darstellt (Material 3). In Partnerarbeit sollen die SuS den Gestus nachstellen und sich eine Szene überlegen, die zu diesem Gestus führt und ihn weiterentwickelt. In der Auswertung der vorgestellten Szenen sollte der Frage nachgegangen werden, warum es zu dem dargestellten Gestus kommt (hierbei können die einzelnen Szenen verglichen werden).

Im Anschluss daran wird der Text Mk 1,29-31 gelesen. Die SuS wissen nun erst, dass es sich um Jesus und ein Heilungswunder handelt. Nun arbeiten die SuS wieder in Partnerarbeit zusammen, stellen den Gestus nach und sprechen als Jesus bzw. als Schwiegermutter und geben mögliche Gedanken und Gefühle wieder. In der Auswertung werden die einzelnen Ergebnisse verglichen und auch zu den Ergebnissen der ersten Partnerarbeit in Beziehung gesetzt.

Zum Abschluss ergänzen die SuS ihr Arbeitsblatt „Von Jesus wird erzählt, dass...“ (Material 1).

Kompetenzentwicklung: Die SuS können ein Heilungswunder Jesu beschreiben und mögliche Gedanken von geheilten Menschen formulieren.

Schritt 3: Jesus handelt

Im Handeln Jesu zeigt sich seine Zuwendung zu denen, die von der Gesellschaft an den Rand gedrängt werden. Exemplarisch kann dies deutlich gemacht werden in der Erzählung von Jesus und der Ehebrecherin (Joh 7,53-8,11). Diese Zuwendung kann herausgearbeitet werden, indem die Erzählung mit Hilfe von Gesten inszeniert wird. Eine besondere Rolle spielt hierfür zunächst die Lehrkraft, die die SuS „dirigiert“. Wichtig ist, dass bei der Inszenierung alle SuS beteiligt sind und nur die spre-

chen, die dazu aufgefordert werden. In größeren Lerngruppen können SuS als Beobachter eingesetzt werden, in kleineren Lerngruppen werden alle SuS für die Inszenierung gebraucht. Zu Beginn wird den SuS erklärt, dass sie sich nun gemeinsam eine Geschichte erarbeiten und dass hierfür alle Beteiligten wichtig sind. Räumlich wird eine größere Freifläche benötigt und ein Stuhl. Die Lehrkraft fordert die SuS auf, sich auf eine bestimmte Position zu begeben und einen bestimmten Gestus einzunehmen. Wichtig: Die Geschichte wird nicht vorher erzählt, auch werden keine Hinweise („Das ist Jesus“ o.ä.) gegeben. Die SuS schlussfolgern allein aufgrund der Gesten und des Settings. Im Folgenden wird die Reihenfolge beschrieben, mit der die Lehrkraft die SuS auf die Plätze weist (in Klammern stehen die jeweiligen Rollen).

1. Ein Schüler wird auf den Stuhl gesetzt (Jesus).
2. Dahinter stehen einige SuS (Jünger).
3. An der Seite weitere SuS (Volk).
4. In der Mitte – vor dem sitzenden Schüler – stehen weitere SuS (Pharisäer und Schriftgelehrte). Direkt vor dem Sitzenden steht eine Schülerin (Ehebrecherin), auf die ein Schüler (Pharisäer) mit dem Finger zeigt.

An dieser Stelle sollte eine Unterbrechung erfolgen und die Beobachter beschreiben die Szene. (Wie wirkt die Szene? Welche Bedeutung könnten die einzelnen Personen haben?)

5. Der sitzende Schüler (Jesus) steht auf. Wiederum Unterbrechung. Durch das Aufstehen könnte sich die Wahrnehmung deutlich verändern.
6. (Jesus) hockt sich hin und „schreibt“ mit dem Finger auf die Erde.

Was ändert sich nun in der Wirkung?

7. Nun entfernen sich alle Beteiligten, zuerst die (Pharisäer und Schriftgelehrten), dann das (Volk) und zum Schluss die (Jünger). So bleiben nur (Jesus) und die (Ehebrecherin).
8. (Jesus) richtet sich auf und steht vor der (Ehebrecherin).

Wiederum Reflexion des Geschehens. Die Beteiligten können nun assoziieren, worum es in der Szene gegangen sein könnte. Im Anschluss daran liest die Lehrkraft den Text Joh 7,53-8,11 vor. Die SuS sollen sich selbstständig – entsprechend ihren Rollen, die sie eben hatten – aufstellen. Eine vorherige Klärung der Rollen ist nicht notwendig. Bei der Auswahl der Rollen sind gruppendynamische Prozesse mit zu bedenken (z.B. bei der Ehebrecherin).

Abschließend wird das Arbeitsblatt „Von Jesus wird erzählt, dass...“ ergänzt.

Kompetenzentwicklung: Die SuS können Handlungsspielräume in biblischen Geschichten benennen und die Bedeutung der Handlungen Jesu erklären.

Schritt 4: Jesus vollbringt Wunder

Hierbei geht es um die Sturmstillung (Mk 4,35-41). Die SuS bekommen ein Arbeitsblatt mit dem Text der Sturmstillung und den entsprechenden Aufgaben (Material 4). Bei der Aufführung der Gruppenergebnisse ist jeweils herauszuarbeiten, wie sich der Text verändert hat und welches (neue) Verständnis sich durch die Interpretation

ergeben hat. Abschließend wird das Arbeitsblatt „Von Jesus wird erzählt, dass...“ ergänzt.

Kompetenzentwicklung: Die SuS interpretieren das Wunder der Sturmstillung.

Schritt 5: Das Abendmahl

Die Abendmahlsdarstellung von Leonardo da Vinci bildet die Grundlage der Behandlung des Abendmahls. Zunächst wird den SuS das Bild gezeigt (Material 5, je nach Lerngruppe höchstens 3 Minuten) mit der Aufgabe, sich möglichst viele Details davon zu merken. Nachdem das Bild wieder verdeckt wurde, wird nun zusammengetragen, welche Details sich die SuS gemerkt haben. Dies wird an der Tafel festgehalten. Anschließend wird das Bild wieder gezeigt und dann verglichen. In einem Lehrervortrag wird schließlich das Bild erklärt (Jesus, Jünger, Abendmahl etc.). Dabei kann auch der dem Bild zugrundeliegende Text (Mk 14,17-26) gelesen oder erarbeitet werden.

Im Anschluss daran wird die Szene mit den SuS nachgestellt. Je nach Lerngruppe können dies die SuS mehr oder weniger selbstständig durchführen. Beim Nachstellen ist darauf zu achten, dass die Gesten der Beteiligten so exakt wie möglich nachgestellt und besprochen werden. Die Lehrkraft kann nun ein Foto der Szene machen und den SuS (digital oder als Ausdruck) mitgeben. Auf diese Weise werden die SuS hineingezogen in das Geschehen. In der Reflexion sollten auch mögliche Gedanken der Jünger bzw. Jesu zum Ausdruck kommen.

Abschließend wird das Arbeitsblatt „Von Jesus wird erzählt, dass...“ ergänzt.

Kompetenzentwicklung: Die SuS können die Erzählung vom letzten Abendmahl Jesu erzählen und Interpretationsmöglichkeiten benennen.

Schritt 6: Jesu Leiden und Tod

In einem Lehrervortrag werden zentrale Ereignisse der Passionsgeschichte dargestellt und erklärt. Zur Visualisierung werden diese an der Tafel festgehalten (Material 6). Es geht an dieser Stelle nicht um ein tiefgründiges Bearbeiten der Passionsgeschichte (das Thema wird ja in der Einheit „Tod und Auferstehung“ noch einmal aufgegriffen), sondern vornehmlich um die formalen Abläufe.

Anschließend ist es Aufgabe der SuS, die Passionsgeschichte in einem Bild darzustellen. Bedingung hierfür: sie dürfen nur eine Farbe und einen Stift verwenden. Hierfür sollten den SuS möglichst unterschiedliche Stifte zur Verfügung gestellt werden (Buntstifte, Wachsmalstifte, Kreide, Tusche etc.). Auch sollten unterschiedlich farbige Blätter zur Verfügung stehen. Ob die SuS die ganze Passionsgeschichte in einem Bild festhalten oder einen Comic gestalten, ist ihnen überlassen.

Zur Auswertung wird eine Ausstellung veranstaltet. Im Klassenraum werden alle Bilder ausgestellt, alle SuS gehen umher und betrachten die jeweiligen Bilder. Die Lehrkraft fordert SuS zur Interpretation der Darstellungen.



Rembrandt, Heilung der Schwiegermutter des Petrus

gen auf (nicht der eigenen Bilder). Die jeweiligen Künstler können anschließend ihre Interpretation ergänzen.

Kompetenzentwicklung: Die SuS können zentrale Elemente der Passionsgeschichte Jesu wiedergeben.

Was will Jesus?

Aufbauend auf der Einheit „Jesus – wer ist das?“, geht es nun in erster Linie um die Verkündigung Jesu. Diese wird dargestellt anhand von Gleichnissen. Wiederum wird in Schritten geplant. Nach jedem Schritt ergänzen die SuS das Arbeitsblatt „Was will Jesus?“ (Material 7). Die Schritte umfassen mehrere Aspekte dieser Verkündigung. Gerahmt werden sie durch Gleichnisse, in denen sich die Nächstenliebe ausdrückt (Schritt 1 und 4), dazwischen steht die Fürsorge für alle Menschen (Schritt 2) und die bedingungslose Annahme (Schritt 3).

Schritt 1: In der Nächsten Nähe

Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter bildet das Kernstück der Verkündigung Jesu. Der Bezug zum Leben der SuS wird dadurch besonders deutlich, dass zunächst nicht das Gleichnis selbst im Vordergrund steht, sondern die SuS mit ihren Erfahrungen. Die SuS betrachten das Bild (Material 8) und überlegen sich eine Situation, die sie selbst erlebt haben, die zu diesem Bild passt (sie können diese Situation selbst erlebt oder beobachtet haben). In einer Kleingruppe tauschen sie sich über diese Erleb-

nisse aus und spielen eine dieser Geschichten nach. In der Auswertung dieser Szenen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede benannt.

Anschließend bekommen die SuS den Text des Gleichnisses (Material 9). Rahmenhandlung und Gleichnistext werden mit den SuS besprochen. Daraufhin markieren die SuS alle Verben im Gleichnistext (nicht in der Rahmenhandlung). Nun werden diese Verben als „Skulpturen“ nachgebaut. Ein SoS geht nach vorn und stellt einen SoS so auf, dass dieses Verb nachgestellt wird. Die anderen SuS raten, um welches Verb es sich handelt. Dies kann öfter wiederholt werden. Ein Verb sollte allerdings nur einmal dargestellt werden.

Kompetenzentwicklung: Die SuS übertragen Inhalte einer biblischen Geschichte auf ihr eigenes Leben. Sie reflektieren die Bedeutung von Hilfe für unterschiedliche Lebenssituationen. Die SuS können erklären, dass Hilfe ein zentraler Aspekt im Gleichnis vom barmherzigen Samariter ist und können dies auch gestisch ausdrücken.

Schritt 2: Die Letzten werden die Ersten sein

Im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1-16) drückt sich die Zuwendung zu „den Letzten“ in besonderer Weise aus. Das Gleichnis selbst ist für SuS nur schwer verständlich, weil sowohl die Szene als auch die Arbeitswelt nur bedingt von den SuS nachvollziehbar sind. Aus diesem Grund wird das Gleichnis umgewan-

delt und in die Lebenswelt der SuS transferiert (Material 10). Zuvor werden den SuS Rollenkarten verteilt (Material 11). Die Lehrkraft liest den Text vor. Entsprechend den Rollenkarten finden sich die SuS in Gruppen zusammen und entwickeln ein Standbild. In Gesten soll die Haltung der entsprechenden Person ausgedrückt werden. In einem anschließenden Gespräch sollen die Motive des Lehrers ebenso vorkommen wie die Meinungen der SuS.

In einem anschließenden Gespräch wird herausgearbeitet, was mit dieser Geschichte ausgedrückt werden soll. Ob der Text Mt 20,1-16 noch besprochen wird, hängt von der Lerngruppe ab. In jedem Fall sollte anschließend der Satz „Die Letzten werden die Ersten sein“ besprochen werden. Dabei kann eine Parallele zur Geschichte gezogen werden.

Abschließend wird dieser Satz rhythmisch inszeniert. Die SuS stellen sich im Kreis auf und dieser Satz (Wortlaut darf nicht verändert werden) wird auf unterschiedliche Weise gesprochen, z.B. jeder ein Wort; jeder so viele Worte, wie er will; lauter und leiser werdend; mit einem Rhythmus unterlegt; mit Gesten.

Kompetenzentwicklung: Die SuS entwickeln eine Haltung zur bedingungslosen Güte, die im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg zum Ausdruck kommt. Die SuS können die Bedeutung des Satzes „Die Letzten werden die Ersten sein“ erklären. Gleichzeitig verinnerlichen sie diesen Satz, so dass er ihnen an anderen Stellen auch präsent ist.

Schritt 3: Der verlorene Sohn

Ausgangspunkt bei der Behandlung des Gleichnisses vom verlorenen Sohn ist eine afrikanische Skulptur (Material 12). Den SuS wird diese Skulptur gezeigt. Anschließend wird der Text des Gleichnisses in vier Abschnitte geteilt (Material 13) und an vier Gruppen ausgeteilt. Aufgabe für die SuS ist nun, den Gestus der Skulptur nachzustellen und aus dieser Haltung heraus den Abschnitt des Gleichnisses wiederzugeben (Ich-Perspektive). Die SuS müssen demnach herausfinden, wer könnte sich in dem Abschnitt so fühlen und dessen Gedanken dann ausdrücken. Bei der Auswertung ist darauf zu achten, dass die Texte in der Reihenfolge des Gleichnisses vorkommen. Anschließend wird mit den SuS der Inhalt des Gleichnisses erarbeitet. Je nach Lerngruppe kann auch der ganze Text besprochen werden.

Im weiteren Verlauf arbeiten die SuS wieder in den Gruppen zusammen und entwickeln für ihren Abschnitt des Gleichnisses einen „Gestus der Freude“, stellen diesen nach und erzählen wiederum ihren Abschnitt des Gleichnisses nach (Ich-Perspektive). Dabei können sie eine andere Figur aus dem Abschnitt wählen, müssen dies aber nicht.

Kompetenzentwicklung: Die SuS können die unterschiedlichen Gedanken und Gefühle des Gleichnisses vom verlorenen Sohn ausdrücken.

Schritt 4: Barmherzigkeit

Anhand der Zeichnungen von Peter Rogge zu den Werken der Barmherzigkeit (Material 14-16) und dem Text Mt 25,31-46 wird der Zusammenhang von Fürsorge für



Peter Rogge, Werke der Barmherzigkeit, Nackte kleiden

den Nächsten und dem Glauben erarbeitet. Zunächst erhalten die SuS in Gruppen jeweils eine Darstellung und stellen den Gestus nach. In den Gruppen besprechen sie, welche Bedeutung dieser Gestus haben könnte. Im Plenum kann eine Auswertung erfolgen, diese kann aber auch erst dann stattfinden, wenn der Text Mt 25,31-40 mit den SuS gelesen wird (Material 17). Der Verwerfungsteil Mt 25,41-46 wird an dieser Stelle weggelassen, weil der Text damit sehr lang wird und weil die Verwerfungsszene möglicherweise zu Diskussionen führt, die an dieser Stelle ablenken. Je nach Alter und Lerngruppe kann natürlich auch der ganze Text genommen werden. Die SuS markieren im Text bis zu drei Sätze, die sie für die wesentlichen halten. In Gruppen wird anschließend ein neuer Text erarbeitet. In diesem neuen Text dürfen nur die markierten Sätze aus dem Text vorkommen, diese dürfen in ihrem Wortlaut jedoch nicht verändert werden. Ergänzungen zum Text können vorgenommen werden.

In der sich anschließenden Auswertung sollte darauf eingegangen werden, wie der Originaltext mit der Interpretation der SuS korrespondiert.

Kompetenzentwicklung: Die SuS können den Zusammenhang von Hilfe für andere und den Glauben an Jesus erklären.

Schritt 5: Auswertung

Aus den behandelten Gleichnissen werden nun einzelne zentrale Sätze genommen und an die Tafel geschrieben oder geheftet. Vorschläge:

Die Letzten werden die Ersten sein.

Er war tot und ist wieder lebendig geworden.

Geh und mach es ebenso.

Ich habe gesündigt gegen den Himmel und vor dir.

Liebe deinen Mitmenschen wie dich selbst.

... er hatte Mitleid mit ihm.

Ich war hungrig und ihr habt mir zu essen gegeben.

Was ihr für einen meiner Brüder oder eine meiner Schwestern getan habt - und wenn sie noch so unbedeutend sind -, das habt ihr für mich getan.

In einem Unterrichtsgespräch wird zunächst geklärt, welcher Satz aus welchem Gleichnis kommt (Wiederholung des Gleichnisses) und die Frage geklärt, was damit ausgedrückt werden soll. Anschließend bauen die SuS „Skulpturen“. Sie stellen einen/mehrere Mitschüler so auf, dass durch die Gesten erkannt werden kann, um welchen Spruch es sich handelt. Die anderen Mitschüler raten. Auf diese Weise verbindet sich der Inhalt des Spruchs und des Gleichnisses mit dem körperlichen Ausdruck und wird von den SuS verinnerlicht.

Kompetenzentwicklung: Die SuS können verschiedene Aspekte der Gleichnisse Jesu benennen, erklären und körperlich ausdrücken.

Tod und Auferstehung Jesu

Den letzten Teil in dem Dreischritt bildet die intensive Auseinandersetzung mit dem Tod und der Auferstehung Jesu. Wiederum wird in mehreren Schritten geplant, wobei die Auferstehung am Anfang und am Ende steht. Auf

diese Weise wird den SuS bewusst, dass die Auferstehung zentral ist. Es geht in dieser Einheit nicht um eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage, ob es die Auferstehung überhaupt gegeben hat. Die SuS setzen sich mit den überlieferten Texten und deren Wirkungsgeschichte auseinander. Dies eröffnet Freiräume für eigene Zugangsmöglichkeiten. Die unterrichtspraktischen Erfahrungen haben gezeigt, dass eine intensive Auseinandersetzung mit den neutestamentlichen Texten auf diese Weise möglich ist, ohne dass dies eigens thematisiert werden muss.

Die SuS erhalten für die Einheit ein Arbeitsblatt (Material 18), das nach jeder Stunde erweitert wird. Diese Aussagen können vorgegeben oder (besser) gemeinsam mit den SuS erarbeitet werden.

Schritt 1: Berühr mich nicht!

Am Beginn steht die Beschäftigung mit einem Auferstehungsbild von Giotto (Material 19). Nur einem Schüler oder einer Schülerin wird dieses Bild zunächst kurz gezeigt. Nun stellt der Schüler/die Schülerin die Personen des Bildes mit den SuS nach. Ein weiterer Schüler/eine weitere Schülerin kann nach einem kurzen Blick auf das Bild eventuell Korrekturen vornehmen. Anschließend wird das „Bild“ fotografiert. Die anderen SuS interpretieren nun, was sie sehen (was könnte dargestellt sein). Auch die SuS, die Teil des Bildes sind, können sich äußern. Anschließend wird das Bild von Giotto allen SuS gezeigt und besprochen. Daran schließt sich die Arbeit am Text Joh 20,1-18 an (Material 20).

Kompetenzentwicklung: Die SuS können eine Auferstehungsgeschichte wiedergeben und deren Besonderheiten benennen.

Schritt 2: Jesus wird verurteilt

Die Verurteilung Jesu wird zunächst nur mit Gesten dargestellt. Eine besondere Rolle spielt hierfür wiederum die Lehrkraft, die die SuS „dirigiert“. Wichtig ist, dass bei der Inszenierung alle SuS beteiligt sind und nur die sprechen, die dazu aufgefordert werden. In größeren Lerngruppen können SuS als Beobachter eingesetzt werden, in kleineren Lerngruppen werden alle SuS für die Inszenierung gebraucht. Zu Beginn wird den SuS erklärt, dass sie sich nun gemeinsam eine Geschichte erarbeiten und dass hierfür alle Beteiligten wichtig sind. Räumlich wird eine größere Freifläche benötigt und ein Stuhl. Die Lehrkraft fordert die SuS auf, sich auf eine bestimmte Position zu begeben und einen bestimmten Gestus einzunehmen. Wichtig: Die Geschichte wird nicht vorher erzählt, auch werden keine Hinweise („Das ist Jesus“ o.ä.) gegeben. Die SuS schlussfolgern allein aufgrund der Gesten und des Settings. Im Folgenden wird die Reihenfolge beschrieben, mit der die Lehrkraft die SuS auf die Plätze weist (in Klammern stehen die jeweiligen Rollen). Im Raum stehen auf einer Höhe aber mit etwas Abstand zwei Stühle.

1. Ein Schüler wird auf einen Stuhl gesetzt (Pilatus).
2. Davor steht ein Schüler (Jesus), dahinter mehrere SuS, die mit dem Finger auf (Jesus) weisen (Phari-

säer und Schriftgelehrte).

3. (Pilatus) macht eine Geste, die ausdrücken soll, dass er keine Schuld findet, z.B. mit den Schultern zucken.
 4. (Pharisäer und Schriftgelehrte) treten dichter an (Pilatus) heran.
 5. (Pilatus) weist auf den anderen – noch leeren – Stuhl.
- Spätestens an dieser Stelle sollte zur Reflexion unterbrochen werden.
6. Ein Schüler wird auf den bisher leeren Stuhl gesetzt (Herodes).
 7. (Pharisäer und Schriftgelehrte) bringen (Jesus) zu (Herodes).
 8. (Herodes) steht auf, als er Jesus sieht und breitet die Arme zum Empfang aus.
 9. (Jesus) dreht sich weg.
 10. (Herodes) will sich mit (Jesus) unterhalten, doch dieser dreht sich weiter weg.
 11. (Herodes) weist zurück auf (Pilatus)

Reflexion

12. (Jesus) wird von den (Pharisäern und Schriftgelehrten) ein weißes Gewand umgelegt und wieder zu (Pilatus) gebracht.

Reflexion

13. (Pilatus) wieder mit unschuldig-zurückweisender Geste.
14. (Pharisäer und Schriftgelehrte) rücken immer dichter an (Pilatus) heran, bis es sehr bedrohlich für ihn wird.
15. (Pilatus) resigniert.

Reflexion

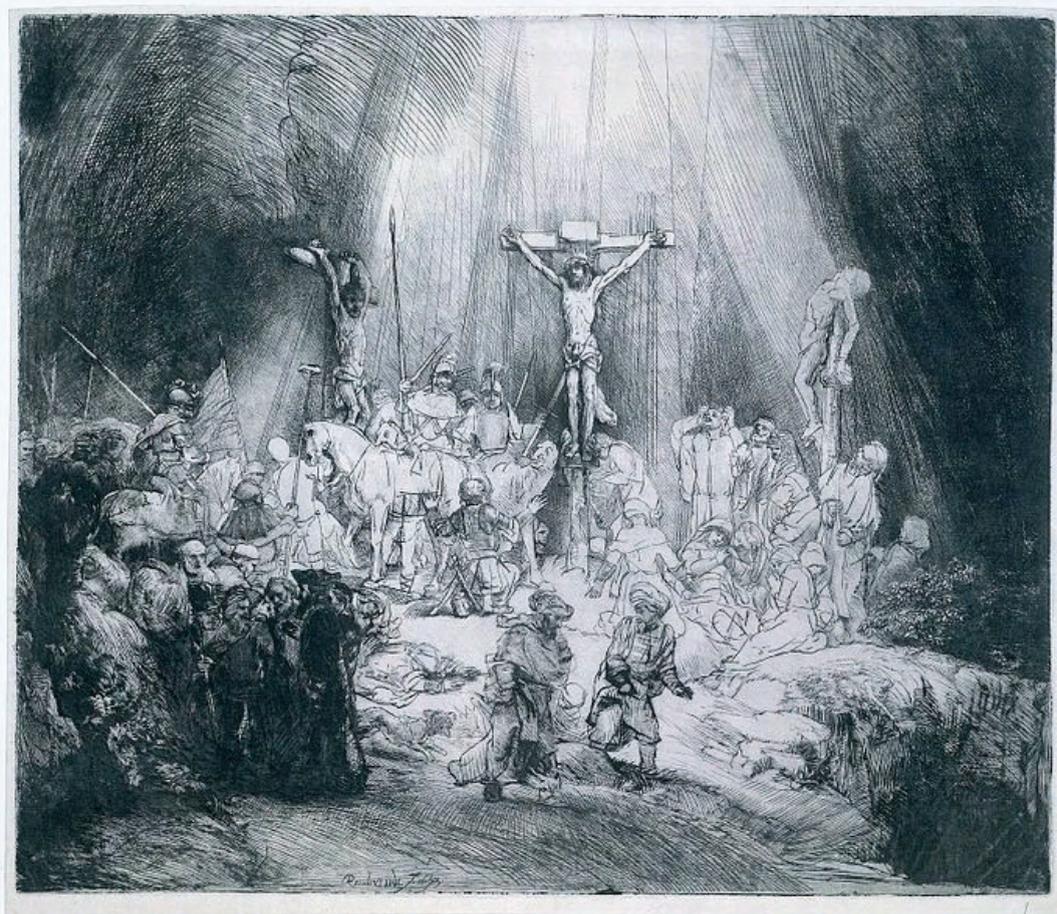
Im Anschluss an diese gestische Inszenierung wird der Text vorgelesen (Material 21) und die SuS begeben sich eigenständig in ihre Rollen und stellen den Text nach. Abschließend erfolgt ein Reflexionsgespräch, in dem die einzelnen Rollen besprochen werden.

Kompetenzentwicklung: Die SuS können die Verurteilung Jesu aus der Perspektive beteiligter Personen wiedergeben.

Schritt 3: Kreuzigung

Die Kreuzigung Jesu wird zunächst in einem Unterrichtsgespräch anhand des Bildes „3 Kreuze“ von Rembrandt besprochen (Material 22). Hierbei sollte sowohl der Ablauf als auch die beteiligten Personen zur Sprache kommen. Das Bild liefert hierfür die Grundlage. Besonderes Augenmerk sollte auf den Hauptmann gelegt werden, der vor Jesus kniet, auf die Pharisäer im Bild unten rechts, die sich entfernen und auf einen Abgrund zulaufen und auf die Menschen links, die über das Geschehen diskutieren.

Anschließend erhalten die SuS die Aufgabe, sich - mit Ausnahme von Jesus und den Gekreuzigten – eine der dargestellten Personen auszusuchen, den entsprechenden Gestus einzunehmen und aus dieser Haltung heraus das Geschehen zu beschreiben. Bei der Auswertung sollte darauf geachtet werden, dass möglichst viele unter-



Rembrandt, Die 3 Kreuze



Carravaggio, Abendmahl in Emmaus

schiedliche Personen vorkommen.

Kompetenzentwicklung: Die SuS können die Kreuzigung Jesu nacherzählen und unterschiedliche Interpretationen des Todes Jesu benennen.

Schritt 4: Fühlpfad zur Passion

Damit die SuS die Passionsgeschichte auch emotional wahrnehmen können, wird im Raum ein Fühlpfad aufgebaut. Der Fühlpfad umfasst mehrere Elemente, über die die SuS ohne Schuhe gehen. Dabei sollten ganz unterschiedliche Empfindungen entstehen (weich, hart, spitz, wackelig etc.).

Die SuS erhalten den Auftrag, über die einzelnen Elemente zu gehen und dabei zu überlegen, welches Gefühl dadurch ausgedrückt wird.

Anschließend wird die Passionsgeschichte noch einmal wiederholt. Die SuS benennen hierbei möglichst viele Details. Nun suchen sich die SuS eine Person der Passionsgeschichte aus, gehen erneut über den Fühlpfad und bleiben anschließend neben dem Element stehen, bei dem Gefühl und Person in Passung sind.

Die SuS benennen anschließend die Person und das entsprechende Gefühl und sagen, warum sie bei diesem Element stehengeblieben sind.

Kompetenzentwicklung: Die SuS können mögliche Gedanken und Gefühle von Menschen ausdrücken, die an

der Passion Jesu beteiligt waren.

Schritt 5: Emmausjünger

Der letzte Teil des Dreischrittes führt thematisch erneut zur Auferstehung Jesu. Dadurch wird den SuS ihre zentrale Bedeutung bewusst.

Die SuS bekommen zu zweit eine bildliche Darstellung der Emmauserzählung. Je nach Klassengröße werden 10-15 unterschiedliche Bilder benötigt (Beispiele in Material 23). Es werden zu den Bildern keine einleitenden Informationen gegeben. Die SuS bearbeiten in Partnerarbeit folgende Aufgaben:

Beschreibt, was ihr auf dem Bild seht!

Was ist eurer Meinung nach in dieser Szene dargestellt?

Was könnte vor der dargestellten Szene passiert sein?

Was könnte danach geschehen?

Die Partnergruppen stellen der Klasse jeweils mündlich ihre Erarbeitungen vor, ohne dabei das Bild zu zeigen. Erst nach der Beschreibung wird es der Klasse gezeigt. In den unterschiedlichen Beschreibungen, Deutungen und Beiträgen der SuS wird ein Erzählfaden aufgenommen (Wandern, Weg, Miteinandersprechen, Essen, Brot, Herz). Zum Abschluss wird die Emmauserzählung aus Lukas 24, 13-35 vorgelesen (Material 24).

Die SuS ergänzen das Arbeitsblatt: „Von der Auferstehung Jesu wird erzählt...“ (Material 18)

Kompetenzentwicklung: Die SuS können die Begegnung der Emmausjünger mit dem Auferstandenen nacherzählen und unterschiedliche Deutungen für seine Gegenwart benennen.

Jens Kramer ist Studienleiter im Amt für kirchliche Dienste.

Alle Materialien dieses Artikels unter www.akd-ekbo.de

Eine von Peter Müllers „Schlüssel zur Bibel“ angeregte Unterrichtseinheit für Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 7 bis 9.

1. Anlass und Entstehung der Unterrichtseinheit

Die hier vorgelegte Unterrichtseinheit ist aus einem Stationenlernen zum Themenkreis Jesus Christus erwachsen, das im Rahmen einer von uns geleiteten Kooperationsveranstaltung der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität und dem Pädagogisch-Theologischen Institut im Sommersemester 2011 in Berlin erarbeitet wurde. Die Idee zu dem Projekt wurde gemeinsam mit den beiden Religionslehrerinnen der Evangelischen Schule Berlin Zentrum (ESBZ) entwickelt und ist wesentlich von den unterrichtlichen Herausforderungen an dieser Gemeinschaftsschule bestimmt. Eine dieser Herausforderungen besteht darin, dass für die systematische Erarbeitung elementarer Inhalte in den Jahrgängen 7-9 nur eine Wochenstunde zur Verfügung steht (die andere ist für Projekte vorgesehen). Da der Religionsunterricht in Brandenburg und immer häufiger auch in Berlin vor derselben Herausforderung steht, war es nahe liegend, diesen Aspekt in die Planungsüberlegungen einzubeziehen.

An dem Projekt teilgenommen haben neun Lehramtsstudierende von den ersten Semestern des Bachelor- bis zur Endphase des Masterstudiengangs und sieben Religionslehrende, darunter Berufsanfänger/innen und solche, die schon Jahrzehnte im Beruf sind. Ziel war es, die unterschiedlichen Sichtweisen und Kompetenzen der Teilnehmenden für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien fruchtbar zu machen und ein gegenseitiges Lernen voneinander zu ermöglichen. Dabei sollte den spezifischen Herausforderungen angesichts neuer Schulformen (Gemeinschaftsschulen, Integrierte Sekundarschulen) und sich neu entwickelnder Lernkulturen Rechnung getragen werden. Die Unterrichtsmaterialien sollen für den an der ESBZ üblichen jahrgangsübergreifenden Unterricht der Klassenstufen 7 bis 9 geeignet sein und Unterschiede in Leistungsstand, Alter und Vorbildung berücksichtigen. Darüber hinaus mussten die Spezifika dieser evangelischen Gemeinschaftsschule – neben dem jahrgangsübergreifenden Unterricht sind dies individualisierte Lernformen und wenig gebundener Unterricht – besonders in den Blick genommen werden.

2. Inhaltliche und methodische Vorentscheidungen

Inhaltlich haben wir mit „Jesus Christus“ einen grundlegenden Inhalt des Religionsunterrichts gewählt, der mit zentralen Kompetenzen verknüpft ist und an dem sich exemplarisch zeigen lässt, wie elementare Inhalte aufbereitet werden können.

Wir greifen dabei auf ein ausgearbeitetes bibeldidaktisches Konzept zurück und zwar auf die lebensweltlich

orientierte Bibeldidaktik „Schlüssel zur Bibel“ von Peter Müller¹.

Ausgangsfragen des bibeldidaktischen Ansatzes von Peter Müller sind:

- Wie können biblische Texte für Schülerinnen und Schüler erschlossen werden?
- Welche Texte, Begriffe, Bilder, Szenen ermöglichen Anschlussfähigkeit an den Denkhorizont und das Wirklichkeitsverständnis von Schülerinnen und Schülern und eröffnen ihnen dadurch Wege in die biblische Tradition?
- Wie können in den biblischen Texten angelegte Verbindungslinien, Zusammenhänge, Querverbindungen und Verknüpfungen grundlegender innerbiblischer Beziehungen für Schülerinnen und Schüler erkennbar gemacht werden und den Aufbau eines biblischen Rahmenwissens ermöglichen?
- Wie können Wissensstrukturen aufgebaut werden, mit deren Hilfe die Komplexität biblischer Überlieferung reduziert wird und Einordnungshilfen für biblische Aussagen entstehen?

Peter Müller schlägt dazu die Verknüpfung von thematischen Aspekten, innerbiblischen Beziehungen und Motiven vor, die er zu Themenkreisen zusammenfasst und mit Anfragen, Assoziationsmöglichkeiten und Einstellungen aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen verbindet. Inhaltlich wurden außerdem die Forschungsergebnisse von Gerhard Büttner² und Tobias Ziegler³ zur Christologie Jugendlicher und Ergebnisse aktueller Jesusforschung von Jens Schröter⁴ zur Verständigung darüber herangezogen, was Schülerinnen und Schüler zum Thema „Jesus Christus“ lernen sollen.

Methodisch haben wir uns im Kern für ein Stationenlernen⁵ entschieden, zum einen weil dieses als Form des offenen Unterrichts zur Lernkultur an der ESBZ passt und zum anderen, weil diese Methode auch an traditioneller arbeitenden Schulen Möglichkeiten eröffnet, Lernprozesse nach Leistung, Lerntyp und Interesse zu individualisieren. Mit Blick auf die Heterogenität der Lerngruppen war uns wichtig, folgende Aspekte durch das Arbeiten an Stationen umzusetzen:

- Anknüpfen an Lernausgangslagen
- Fördern von Lerninteressen und Begabungen
- Berücksichtigen unterschiedlicher Lerntypen
- Ermöglichen eines alle Sinne ansprechenden und sich auf unterschiedliche Lernkanäle beziehenden Lernens durch Vielfalt von Lernmaterialien mit guter Strukturierung
- Fördern von kognitiven, haptischen und musisch-kreativen Kompetenzen durch unterschiedliche Arbeitstechniken
- Raum für Eigenaktivität und Produktivität der Schülerinnen und Schüler

3. Erprobungsfassung „Stationenlernen zum Themenkreis Jesus Christus“

Im Juni 2011, also am Ende des Schuljahres 2010/11, lag nach einem intensiven Erarbeitungsprozess die Erprobungsfassung des Stationenlernens zum Themenkreis Jesus Christus vor.⁶ Dieses umfasst sechs Pflichtstationen, die in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden, sowie Vorschläge für fünf weitere kreative bzw. handlungsorientierte Stationen, von denen eine abschließend bearbeitet wird. Im September 2011 wurde die Konzeption im Rahmen eines Workshops auf einer Fachtagung vorgestellt und am Beispiel der Materialien, Schüler- und Lehrerseiten der Stationen 2 und 6 von den Teilnehmenden kritisch analysiert.⁷ Im Schuljahr 2011/12 wurden die Stationen an der ESBZ und zwei weiteren Schulen erprobt. Durch Hospitationen im Religionsunterricht der ESBZ haben wir uns auch ein eigenes Bild davon gemacht, wie mit den Stationen gearbeitet wird.

Die verschiedenen Rückmeldungen sowie unsere eigenen Beobachtungen, die die Grundlage für die Überarbeitung bilden, lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

- Positiv wird die Vielfalt der Materialgattungen gewürdigt sowie die Nähe der Materialien oder (bei traditionellen Materialien) die Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.
- Einige Materialien und Medien haben sich aus unterschiedlichen Gründen für das Stationenlernen nicht bewährt. So erwies sich z.B. das Hungertuch (vorher in Station 1 – jetzt in der Einführungsstunde) als zu komplex für eine individualisierte Erarbeitung und wurde trotz detaillierter Arbeitsaufträge nicht angemessen erschlossen. Ausschnitte aus dem Film „Jesus von Montreal“ bei Station 5 wurden zwar gerne gesehen, erwiesen sich aber nicht als zielführend für das Verstehen, was die Kreuzigung Jesu für den christlichen Glauben bedeutet. Zudem wurde das Filmschauen von den Schülerinnen und Schülern an den anderen Stationen als störend und von einigen Lehrenden als organisatorisch zu aufwändig betrachtet. Die bei Station 6, die die Auferstehung thematisiert, angebotenen Positionen zum Leben nach dem Tod wurden in den Kleingruppen oft nicht kontrovers diskutiert. Die Schülerinnen und Schüler selbst wünschten eine Diskussion im Plenum.
- Die Anlage des Stationenlernens insgesamt war zu umfangreich. Insbesondere die Menge und Länge der Bibeltexte wurde bemängelt.
- Der Erfolg des Stationenlernens steht und fällt damit, dass allen Schülerinnen und Schülern die Schülerseiten mit Beginn des Stationenlernens kopiert und am besten geheftet vorliegen und die Schülerinnen und Schüler eine Rückmeldung zu den bearbeiteten Seiten erhalten (schriftlich durch die Religionslehrenden und/ oder im Rahmen der „Zwischenbilanz“).
- Die vorrangig auf musisch-kreative Kompetenzen zielenden Wahlpflichtstationen wurden einhellig als gelungener Abschluss eingeschätzt. Die Produkte der Schülerinnen und Schüler haben durch die Präsentation einen angemessenen Ort.

Zwei Konsequenzen haben die Überarbeitung bzw. Neukonzeption maßgeblich bestimmt:

- Ein reines Stationenlernen hat sich nicht bewährt. Gebundener Unterricht soll ergänzend und unterstützend hinzutreten. Er ist besonders dann angebracht, wenn die Vielfalt von Meinungen und Positionen in der Lerngruppe hilft, die Komplexität des Themas zu erschließen.
- Das gesamte Konzept muss gestrafft werden, um die Durchführung praktikabel zu gestalten, wobei allerdings nicht auf die kreativen Wahlpflichtstationen verzichtet werden soll.

4. Aufbau der Unterrichtseinheit „JESUS CHRISTUS – Worauf gründet das Christentum?“

Im Folgenden beschränken wir uns auf die Auflistung der Themen der Stunden und Stationen. Ziele und Kompetenzen werden im Rahmen der auf der AKD-Homepage online verfügbaren Lehrerseiten benannt. Die Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler sind auf den Schülerseiten, Lösungshinweise ebenfalls auf den Lehrerseiten und die Materialien in einer separaten Datei „Materialien“ auf der AKD-Homepage veröffentlicht.

Einführungsstunde: Jesus Christus – Zentrum christlichen Lebens

Stationenarbeit zum Themenkreis Jesus Christus (in beliebiger Reihenfolge zu bearbeiten):

1. Jesus Christus – „Wer ist dieser?“
 2. „Da mach ich mit!“
Jesus und seine Gemeinschaft
 3. Jesus erzählt Gleichnisse –
Wege zum Reich Gottes
 4. Wunder – Zeichen für Gottes Kraft
 5. Der Weg zum Kreuz – der mitleidende Jesus
- Vertiefungsstunde (gebundener Unterricht): Auferstehung!?
- Zwischenbilanz: „Wer ist Jesus Christus wirklich?“ (gebundener Unterricht), dann im Anschluss eine der folgenden Stationen wählen:
- „Wer ist Jesus Christus heute?“
6. Wer ist Jesus Christus für mich? –
Kreative, gestalterische Umsetzungen, z.B. Übermalungen von Christusbildern
 7. Wer ist Jesus Christus für mich? –
Kreative, musische Umsetzung, z. B. Rap
 8. Schreiben eines meditativen Textes oder Gestalten eines Meditationsweges zum Meditationsrad von Nikolaus von Flue (vgl. Einführungsstunde)
 9. Interview mit einer Person der politischen oder kirchlichen Öffentlichkeit („Wer ist Jesus Christus für Sie?“)
 10. Präsentation der Biographie einer Person, in deren Leben Jesus Christus bedeutsam geworden ist.

Abschlusspräsentation (Stationen 6-10)

Ulrike Häusler ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität.

Cornelia Oswald ist Studienleiterin im Amt für Kirchliche Dienste.

¹ Peter Müller, Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik, Stuttgart 2009, bes. 84-106 und 192-221, und als Zusammenfassung des bibeldidaktischen Konzeptes: Ders., Schlüssel, Impulse, Themenkreise. Aspekte einer zeitgemäßen Bibeldidaktik, in: Loccumer Pelikan 1 (2011), 3-8.

² Vgl. Gerhard Büttner, „Jesus hilft!“ Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002.

³ Vgl. Tobias Ziegler, Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006.

⁴ Vgl. Jens Schröter, Jesus von Nazareth. Jude aus Galiläa – Retter der Welt. (Biblische Gestalten; Bd. 15) 3. Aufl., Leipzig 2010 sowie die knappe Zusammenfassung des Forschungsstandes: Ders., Grundet der christliche Glaube auf dem historischen Jesus? Reflexionen zur gegenwärtigen Jesusforschung, in: zeitsPRUNG 2 (2011), 28-29.

⁵ Bei der Anlage des Stationenlernens haben wir uns orientiert an: Roland Bauer, Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen, Berlin 1997; Irmintraut Hegele, Stationenarbeit – Ein Einstieg in den offenen Unterricht, in: Jürgen Wiechmann (Hg.), Zwölf Unterrichtsmetho-

den. Vielfalt für die Praxis, 4. Aufl., Weinheim und Basel 2008, 61-76; Lena Kuhl, Stationenlernen, in: Gottfried Adam/ Rainer Lachmann (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband, 4., überarb. Aufl. Göttingen 2002, 144-154.

⁶ Für die engagierte Mitarbeit danken wir herzlich Greta Duwendack, Elke Furian, Brigitta Henke-Theel, Julia Kastell, Ariane Konetzka, Markus Lindenberger, Sonja Lüdin, Martin Peters, Violeta Sanchez Novo, Susann Schlömilch, Saskia Triesscheijn, Gisela Westpfahl, Florian Wienzeck und Beate Witting.

⁷ Dokumentiert in: Ulrike Häusler/ Cornelia Oswald, Stationenlernen zum Themenkreis Jesus Christus: Lehramtsstudierende und Religionslehrkräfte auf der Suche nach Modellen für heterogene Lerngruppen der Sek. I. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H.2, 116-122 (<http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-02>).



Alle Materialien dieses Artikels unter www.akd-ekbo.de



Georg Langenhorst

„Selig, die das Heimweh der Laute lernte“ (Christian Lehnert) Biblisches Lernen mit Gedichten unserer Zeit

Literarische Texte bieten einen eigenständigen Zugang zu religiösen Lernprozessen. Sie eröffnen besondere Lernchancen für den Religionsunterricht.¹ Das soll im Folgenden an einem besonders reizvollen Text aus der Gegenwartsliteratur verdeutlicht werden, der sich explizit auf das Neue Testament bezieht und den Blick auf die Bibel mit poetischer Präzision neu schärft.

Doppelexistenz als Schriftsteller und Pfarrer

Der Autor, Christian Lehnert (*1969), lebte und arbeitete seiner eigenen Benennung zufolge längere Zeit in einer „Doppelexistenz“ als „Schriftsteller“ und als evangelischer „Pfarrer“² in der Nähe von Dresden. Nach einigen Jahren als Studienleiter an der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt in Wittenberg wurde er 2012 zum Geschäftsführer des liturgiewissenschaftlichen Instituts an der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig berufen. Als Kind und Jugendlicher gehörte Lehnert zu der Randgruppe der zentral vom evangelischen Christentum geprägten DDR-Bürger. Einen Teil seines Theologiestudiums verbrachte er in Jerusalem. Die Auseinandersetzung mit dem Judentum bestimmt von dort aus genauso eine Grunddimension seiner Gedichtbände wie das melancholisch-verzweifelte, ringende Suchen nach einem oft nur als abwesend erfahrbarem Gott. In „Der gefesselte Sänger“ (1997), „Der Augen Aufgang“ (2000), „Ich werde sehen, schweigen und hören“ (2004) und „Auf Moränen“ (2008) und zuletzt in „Aufkommender Atem“ (2011) findet man immer wieder lyrische Anspielungen auf Religion wie die auf eine alptraumartig aufgerufene „Nacht eines Gottes, der nie war“³.

Auffällig: Lehnert - inzwischen vielfach mit Literaturpreisen ausgezeichnet, zuletzt 2012 mit dem Hölty-Preis für Lyrik der Stadt Hannover - verweigert sich einem einfachen Gebrauch des Wortes ‚Gott‘. Gerade als Theologe kann er es sich nicht einfach ‚gönnen‘⁴, er ringt darum, um seine Bedeutung, seinen Sinn. „Ich sammle Wörter auf wie die Reste von Hausmüll“ heißt es in dem Gedicht „Das Tal“ aus dem 2008 erschienenen Band „Auf Moränen“. Und unter solchen Wörtern befindet sich auch die Vokabel „Gott“, wie folgt etwa in ein Gedicht hinein genommen: „Hocke ich allein mit der Silbe / ‚Gott‘, zu nichts zu verwenden, / sie nur leer zu halten um den Preis / des Verstehens.“⁵ Gott, ein Wort ohne Bedeutung, zu nichts zu gebrauchen, aber zu schützen... Wie bei keinem seiner Generationsgenossen finden sich bei Lehnert so Texte des suchenden Ringens, der Verweigerung von Zugriff und Affirmation. „Redebrocken von Gott“ aus „Sprachnot“⁶ hat Gerhard Kaiser diese Gedichte genannt, Transformationen von christlicher Lyrik unter dem Vorzeichen negativer Theologie.

Variation auf die Seligpreisungen

Einen ganz eigenen Ton haben bei Lehnert freilich Gedichte, die er angesichts der Geburt und der ersten Le-

bensmonate seiner Tochter geschrieben hat. Der folgende, ohne Titel abgedruckte Text⁷ stammt aus einem 2008 publizierten Zyklus mit dem Titel „Angesicht zu Angesicht“, gewidmet „Estella, in ihrem ersten halben Jahr“:

Selig, die etwas anfängt und nie zu Ende bringt,
die das Rad nicht kennt und keine Schrift,

die nichts vom aufrechten Gang weiß und mit vier
freien Händen nach dem Mond greift. Selig

die Wissende, die das Wasser vom Festland
nicht unterscheidet, die nichts erinnert als die Dauer

eines ruhigen Pulses, die Unaufhörlichkeit von Tag
und Nacht, die sie in meinen Augen sieht und

leichtsinnig glaubt. Selig, die ein Brummen beruhigt
in der Dunkelheit über dem hallenden Schmerz

im Leib. Selig, die von der Stimme, in der sie
wochenlang schwamm, das Heimweh der Laute lernte.

Was für eine Variation auf die Seligpreisungen der Bergpredigt (Mt 5,3-12)! Diesem rhythmisch fließenden Text fehlt das Stottern und Ringen. Angesichts des Wunders der bezeugten Geburt und des neuen menschlichen Lebewesens an seiner Seite schlägt der ruhig pulsierende Ton um in ein maßloses und ehrfürchtiges Staunen. Wo Jesus die Marginalisierten, Verzweifelten und Trauernden ‚selig preist‘, verschiebt Lehnert die Perspektive. Auch hier gilt sie einem Außenseiter, jemandem der anders ist als die Norm - und gerade das Anders-Sein wird zum Anlass der Preisungen. Aber es handelt sich um ein Kleinstkind, gerade erst geboren. Und dessen Anders-Sein ist ‚selig‘ - nicht auf Leistung und Erfolg bezogen („nichts zu Ende bringt“); ohne Wissen um Bildungsgut und kulturelle Konventionen („Rad“, „Schrift“, „aufrechter Gang“, „Unterscheidung von Wasser und Feuer“). Stattdessen ist es unmittelbar in seinem ‚Begreifen‘, misst Zeit nach natürlichem, vom Vaterblick vorgegebenen Rhythmus; lässt sich von sanfter Stimme beruhigen; erinnert sich unbewusst an den im Mutterleib gehörten Klang von Ruhe und Heimat.

Eine andere, eine neue, eine den Blick verschiebende poetische Seligpreisung, die neu danach zurückfragt, was ‚selig‘ eigentlich bedeutet - was hieß es damals, wie kann man es heute verstehen? Nicht als ‚glücklich‘, nicht als ‚im Jenseits kompensatorisch belohnt‘, nicht als ‚bevorzugt‘ - Negativabgrenzungen sind leicht. Aber heute verständliche Übersetzungen? In diesem Gedicht wird deutlich, dass ‚selig‘ eine andere Seinsform als die normale, konventionell vertraute, in unserem Alltag übliche beschreibt. Und diese verfügt - wie in den biblischen Originalen - über einen eigenen Wert, eine eigene

Schönheit, die sich nicht funktional oder final auflösen lässt. „Selig“ ist ein unbedingt geltender Zuspruch von Würde und Segen, der keiner Begründung bedarf.

Ein Gedicht im Religionsunterricht

Im Religionsunterricht ab der achten Klasse kann das Gedicht helfen, die Bedeutungsvielfalt der Seligpreisungen zu erschließen. Auch wenn sie natürlich als zentraler Text der Jesusüberlieferung zum klassischen Lernstoff gehören, bleiben sie doch oft fremd. Was „selig“ letztlich bedeutet, bleibt oft unklar. Nach einem intensiven Blick auf die biblischen Seligpreisungen kann die aktuelle literarische Verfremdung einen neuen Zugang zu dieser Frage ermöglichen. Die SchülerInnen erhalten den Text zur Einzellektüre mit dem Arbeitsauftrag: „Dieses 2008 veröffentlichte Gedicht besteht aus neuen Seligpreisungen. Von wem könnte dieses Gedicht handeln? Wer ist hier angesprochen?“

Ob die SchülerInnen dabei auf die Perspektive eines Neugeborenen kommen, ist ungewiss. Denkbar sind auch Antworten wie: „Eine Koma-Patientin“; „eine alte Frau“ etc. Nach der Einblendung des Fotos eines Neugeborenen wird der Text dann Aussage für Aussage gedeutet. Den möglichen Kontext des Gedichtes im Religionsunterricht kann so nicht nur eine Einheit zum Thema „Jesus und seine Botschaft“ bilden, sondern auch eine völlig andere Unterrichtssequenz im Kontext von Bioethik.

Ein möglicher weiterer Vergleich könnte dem Gedicht von Lehnert das Lied „Selig sind die Verrückten“⁸ des Liedermachers Rainhard Mey (*1942) von der LP/CD „Immer weiter“ (1994) an die Seite stellen. Mey blickt auf heutige „Selige“ - einen aus Einsamkeit zum Alkoholiker gewordenen Pfarrer, einen in die Glitzerwelt des Films Entrückten, eine aus Not zur Prostituierten Gewordene, eine einzig auf ihren Hund bezogene einsame Alte, einen um Anerkennung ringenden Jugendlichen - die als „Verrückte“ „selig“ gesprochen werden. Der Song bietet didaktisch nicht nur die Aufspaltung der reinen Textebene, sondern zusätzlich den Anreiz über das Wort „selig“ nachzudenken. Was heißt es hier? Warum nutzt es jemand, der als überzeugter Agnostiker allen religiös Vereinnahmungswilligen nachdrücklich in die Karten schreibt: „Vereinnahmt mich nicht. Ich bin nicht von eurer Partei“⁹.

Auch Lehnerts Text regt zum eigenen kreativen Schreiben an. Im Wissen um das Risiko von ‚Blödelversionen‘ kann man den SchülerInnen vorschlagen, eigene Seligpreisungen zu schreiben. Zum Schutz der hier möglicherweise bedrohten Privatsphäre anonym eingereichte gelungene Versionen werden zu einem Klassen-Text zusammengefügt, der entweder im Klassenraum einen Ehrenplatz erhält oder in einer Meditation/einem Gottesdienst vorgetragen werden kann. Möglich ist es ebenfalls, Lehnerts Gedicht, die eigenen Texte sowie die biblischen Seligpreisungen am Computer mit Bildern zu unterlegen (etwa: Lehnerts Text/Baby), um so Wort und Bild zusammen wirken zu lassen. Welche Bilder passen

zu den biblischen Preisungen? Welche zu den eigenen? Welche Stimmung und Gesamtatmosphäre wird so erzeugt

Kompetenzerwerb durch den Einsatz literarischer Texte

Der Einsatz von literarischen Texten im Religionsunterricht ermöglicht Lernchancen, die mit anderen Medien nicht gleichwertig erreicht werden können. Fünf derartige Chancen zur Förderung von Lernkompetenzen lassen sich theoretisch abgrenzen und im Blick auf das ausgewählte Gedicht verdeutlichen.

Textspiegelung

Von Textspiegelung kann man dann sprechen, wenn in einem literarischen Text ein Bezug auf – aus dem religiösen Bereich entlehnte – ‚Prätexte‘ deutlich wird, wenn also in Zitat, Anspielung, Motiv, Stoff oder Handlungsgefüge auf vorhergehende Texte Bezug genommen wird. In unserem Beispiel geht es um Spiegelungen der biblischen Seligpreisungen. Zwei Dimensionen werden so einander jeweils gegenüber gestellt: Der literarische Text und die mit verschärftem Blick betrachtete biblische Texttradition. Die SchülerInnen können in dieser Hinsicht ihre Wahrnehmungskompetenzen im Umgang mit vernetzten Textbezügen ausbauen. Sie lernen die Besonderheit religiöser und literarischer Texte kennen und verstehen, wie sie aufeinander aufbauen und in Beziehung zueinander stehen.

Sprachsensibilisierung

SchriftstellerInnen reflektieren intensiv über die zeitgemäßen Potentiale und Grenzen von Sprache. In der Auseinandersetzung mit literarischen Texten ergibt sich im Nachspüren derartiger Sprachsensibilisierung die Chance, das produktive Erbe gerade religiöser Sprache zu erkennen und für eigenes Schreiben oder eigene Analysen zu nutzen. Auch hier wird also die Wahrnehmungskompetenz der SchülerInnen gefördert, hier konkret im Blick auf die Eigenheiten und Besonderheiten der jesuanischen Grundvokabel „selig“. Zusätzlich geht es jedoch um die Anregung der Ausdruckskompetenz. Die literarisch-ästhetische Ebene drängt danach, eigene Möglichkeiten der religiösen Sprache auszuprobieren und zu vertiefen.

Erfahrungserweiterung

SchriftstellerInnen stehen in individuellen Erfahrungszusammenhängen mit sich selbst, anderen Menschen, ihrer Zeit und ihrer Gesellschaft und lassen diese Erfahrungen in ihren Sprachwerken gerinnen. Lesende haben dabei niemals einen direkten Zugriff auf Erfahrungen, Erlebnisse und Gedanken anderer, handelt es sich doch stets um gestaltete, gedeutete, geformte Erfahrung. Über den doppelten Filter der schriftstellerischen Gestaltung einerseits und einer stets individuellen Deutung andererseits ist hier aber zumindest ein indirekter Zugang möglich. Das Gedicht konfrontiert die Erfahrungen des Vaters eines Kleinkindes mit der biblischen Textgattung der Seligpreisungen. Durch diese Korrelation entsteht ein neuer Blick sowohl auf die heutige Erfahrung wie

auf die biblischen Texte. Der Aspekt der Erfahrungserweiterung konkretisiert so eine grundlegende Dimension der Deutungskompetenz.

Wirklichkeitserschließung

Der didaktische Gewinn für den Religionsunterricht im Blick auf die Deutungskompetenz erschöpft sich aber nicht in der Erfahrungsdimension. Mit der Kategorie der Wirklichkeitserschließung wird noch einmal eine neue Perspektive eröffnet. Während die Erfahrungserweiterung eher ‚zurück‘ schaut, auf die hinter den Texten liegende Erfahrung der SchriftstellerInnen, blickt diese Perspektive eher nach ‚vorn‘, auf die mit dem Text für die LeserInnen neu möglichen Auseinandersetzungen. Wie lässt sich heutiges Leben in all seinen Schattierungen mit der Kategorie der Seligpreisungen neu deuten?

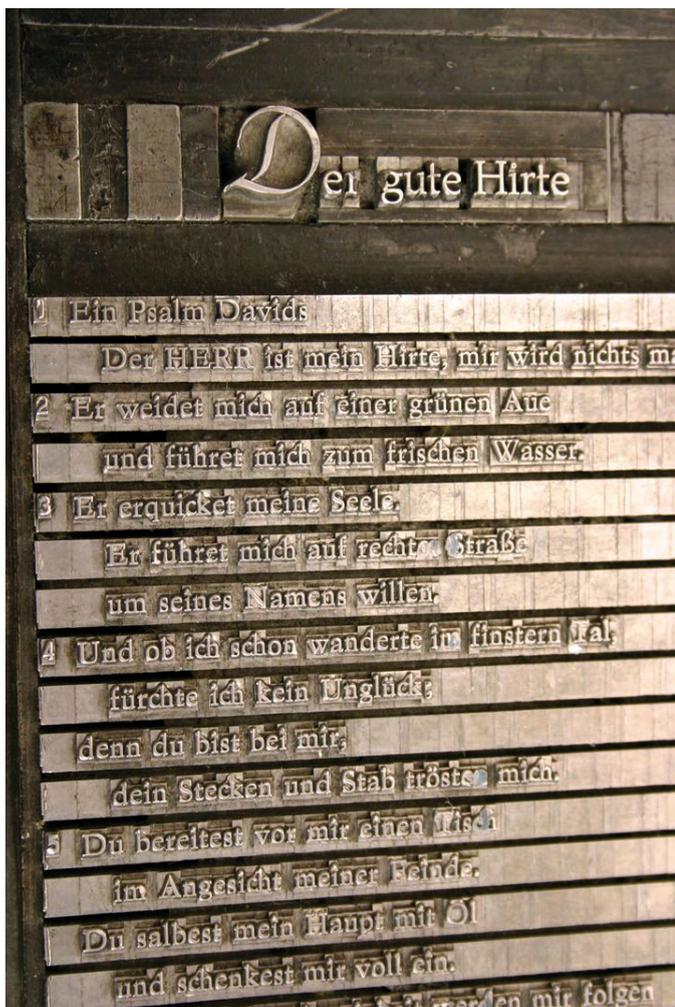
Möglichkeitsandeutung

Literatur lebt schließlich nicht nur von erfahrener und erscriebener Wirklichkeit, sondern vor allem - wie es Robert Musil in seinem epochalen Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“ (1930) benannt hat - vom „Möglichkeitssinn“. „Möglichkeitssinn“, das sei die zentrale Fähigkeit, „alles, was ebensogut sein könnte, zu denken, und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist“. Das so benannte, fiktiv erahnte Mögliche kön-

ne man, so Musil weiter in erstaunlich theologisch geprägter Terminologie, sogar „die noch nicht erwachten Absichten Gottes“¹⁰ nennen. Gerade die Kraft der Visionen dessen, was sein könnte, zeichnet die besondere Faszination literarischer Texte aus. Gewiss geht es auch bei den Möglichkeitsandeutungen um die Förderung der Deutungskompetenz der SchülerInnen im Verbund mit einer Sensibilisierung im Bereich der Wahrnehmungskompetenz und einer Schulung der Ausdruckskompetenz.

Im Zentrum aber steht hier die spezifische, sicherlich nur in Ausnahmen und ersten Ansätzen mögliche Anbahnung einer Transzendenzkompetenz, also der Fähigkeit, eine die empirische Wirklichkeit übersteigende und sie umfassende Realität zu spüren und zu gestalten. Wie wäre es, wenn Gott uns über Jesus in den Seligpreisungen tatsächlich eine einzigartige Würde, einen unzerbrechlichen Wert, einen unbegründbaren Sinn zugesprochen hätte? Wie würde sich das alltägliche Dasein ändern, wenn man diesem Zuspruch trauen und von ihm aus leben würde? Über den literarischen Text werden solche Fragen möglich, werden Lerndimensionen eröffnet, die der Besonderheit der Bibel entsprechen und zugleich der Eigenart des zeitgenössischen Gedichts.

Prof. Dr. Georg Langenhorst ist Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik/Didaktik des katholischen Religionsunterrichts an der Universität Augsburg



¹ Vgl. ausführlich: Georg Langenhorst: Literarische Texte im Religionsunterricht. Ein Handbuch für die Praxis, Freiburg/Basel/Wien 2011.

² Christian Lehnert: Choräle dichten? - Ein Arbeitsjournal, in: Petra Bahr u. a. (Hrsg.): Protestantismus und Dichtung (Gütersloh 2008), S. 123-131, hier: S. 125.

³ Christian Lehnert: Ich werde sehen, schweigen und hören. Gedichte (Frankfurt 2004), S. 10.

⁴ Vgl. Georg Langenhorst: „Ich gönne mir das Wort Gott“. Annäherungen an Gott in der Gegenwartsliteratur (Freiburg/Basel/Wien 2009). Aktuelles unter: www.theologie-und-literatur.de.

⁵ Christian Lehnert: Auf Moränen. Gedichte (Frankfurt 2008), S. 107.

⁶ Gerhard Kaiser: Christliche Gedichte? Zur Lyrik Christian Lehnerts, in: Geist und Leben 81 (2008), S. 87-98, hier: S. 87.

⁷ Christian Lehnert: Auf Moränen, a.a.O., S. 114

⁸ Text und Noten: Rainhard Mey: ... und so geht's weiter (Bonn 2001), S. 162f.

⁹ Reinhard Mey: Was ich noch zu sagen hätte. Mit Bernd Schröder (Köln 2005), S. 102.

¹⁰ Robert Musil: Der Mann ohne Eigenschaften. Roman ¹1930-1943, hrsg. von Adolf Frisé (Reinbek 2001), S. 16.



Sascha Gebauer

Das Bibelkabinett – Ein ohnmaßgeblicher Vorschlag

Als König Wenzel von Böhmen im ausgehenden Mittelalter eine der ersten deutschen Bibelübersetzungen in Auftrag gab, kostete eine einzige Bibelhandschrift etwa soviel wie ein ganzes Landgut. Martin Luther konnte für seine Bibelübersetzung schon den Buchdruck nutzen, trotzdem war seine Vollbibel aus der Druckerei Lufft noch fast das Jahreseinkommen eines Schulmeisters wert.

Über einen langen Zeitraum konnten sich nur wirklich wohlhabende Menschen eine Bibel leisten. Bis schließlich ein Adliger mit dem klangvollen Namen Carl Hildebrand Freiherr von Canstein (1667-1719) im Jahre 1710 einen „ohnmaßgeblichen Vorschlag“ vorlegte, wie die Bibel zu einem geringen Preis unter das Volk gebracht werden konnte. Ein „stehender Satz“ von Druckvorlagen sollte erstellt werden, wodurch die Arbeit für die bogenweise Neuordnung entfiel. Fünf Millionen Bleilettern waren nötig, um 1.300 Bibelseiten zu erstellen, was von Canstein größtenteils aus seinem Privatvermögen aufbrachte. Eine Bibel kostete in der ersten Produktion soviel wie ein Paar Schuhe, was schließlich dazu führte, dass sich fast jeder Haushalt eine Bibel leisten konnte. Für sein Vorhaben gründete der Freiherr die heute älteste Bibelanstalt der Welt, die neben anderen in der von Cansteinschen Bibelanstalt Berlin e.V. eine Fortsetzung gefunden hat.

Durch moderne Druckmethoden ist es mittlerweile möglich, Bibeln zum Preis von einer Tasse Kaffee (1,50 €) zu produzieren. Die Arbeit der von Cansteinschen Bibelanstalt besteht daher nicht mehr in der Herstellung von günstigen Bibeln, sondern der Verein hat sich zur Aufgabe gesetzt, über die Bibel und ihre Geschichte zu informieren. Über 1000 Schülerinnen und Schüler, sowie Konfirmandinnen und Konfirmanden besuchen jährlich das Bibelkabinett, das sich im Amt für Kirchliche Dienste (AKD) in Charlottenburg befindet. Ausgebildete Theologinnen und Theologen geben sachkundige Auskunft zur Bibel und ihrer Welt, entwickeln regelmäßig neue Unterrichtseinheiten und bieten Workshops zu ausgewählten Themen an. Es bestehen Kooperationen mit der Evangelischen Fachhochschule Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin, sowie eine enge Zusammenarbeit mit anderen Bibelgesellschaften und dem Bibelmobil.

In den Räumen des Bibelkabinetts bietet eine durchdachte Schreibwerkstatt die Gelegenheit neben der Entstehung der Bibel auch die Kulturgeschichte der Schrift in eigener praktischer Arbeit nachzuvollziehen: Gebote werden in Stein gemeißelt, Künstler malen Hieroglyphen, knifelige Keilschriftzeichen müssen in Ton gedrückt werden und eine Gänsefeder kann als Füller genutzt werden. Außerdem lernen Besucher die Eigenheiten von verschiedenen antiken Sprachen kennen, nutzen Smartphone und

Internet, um Bibelforschungen zu betreiben und können vielfältiges Schreibmaterial testen. Im Vordergrund steht dabei die Freude am Ausprobieren und Entdecken. Ein Höhepunkt ist der eigene Druck einer Bibelseite auf dem Nachbau einer alten Gutenberg- Druckerpresse.

Eine Vielzahl von verschiedenen Einheiten kann bei einem Besuch kombiniert werden. Sie reichen von drei Minuten bis zwei Stunden und werden an die jeweilige Altersstufe oder Klassenstufe angepasst. Selbst ganze Studientage, Besuche in der Schule oder Begleitprogramm bei einem Gemeindefest gehören zum Programm der von Cansteinschen Bibelanstalt. Für alle Schulklassen bietet das Bibelkabinett Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Unterrichtsfächern wie Geschichte, Ethik und LER, daneben besonders Philosophie, Deutsch, Kunst und Musik.

Neben Kindern und Jugendlichen sind höhere Schulklassen und Erwachsenengruppen zu Gast. Sie lernen den Einfluss der Bibel auf die westliche Kultur kennen. Das betrifft ethische Vorstellungen und kulturelle Prägungen, ist aber auch im Bereich der Sprache und Literatur von Bedeutung. Vierzig deutsche Bibelübersetzungen geben dafür zahlreiche Beispiele und stehen in vielen Variationen zusammen mit Lehrmaterial zur Verfügung. Die Eigenheiten einer kommunikativen, einer wörtlichen oder einer interlinearen Übersetzungen können daran demonstriert werden. Gerade kontroverse Übersetzungsprojekte wie ‚Die Bibel in gerechter Sprache‘ (2006) oder die ‚Volxbibel‘ (2005-2010) verdeutlichen den Weg der Bibel bis ins Europa des 21. Jahrhunderts.

In thematischen Einheiten zur Bibel findet theologische Arbeit statt. Biblische Schöpfungsgeschichte gegen die Naturwissenschaft? Die Bibel als ein Buch der Gewalt? Über 150 Kinderbibeln stehen bereit, um Kriterien für eine kindergerechte Vermittlung von theologischen Themen zu erarbeiten. Eltern, Großeltern und Paten entwickeln hier Anregungen und Beispiele, um generationsübergreifend über ihren Glauben zu diskutieren.

Schließlich bietet der Verein religionspädagogisches Material und Literatur zum Ausleihen, ebenso Ausstellungen und Präsentationsmaterial. Auf unserer Internetseite finden Sie weitergehende Informationen. Ein Besuch im Bibelkabinett ist kostenlos, sie können aber die Arbeit mit einer Spende unterstützen oder Mitglied werden und so inhaltlich mitarbeiten.

Sascha Gebauer ist Mitarbeiter des Bibelkabinetts.

Kontakt: www.bibelkabinett.de

kontakt@bibelkabinett.de

Tel. 030-3191219

Individuelle Terminvereinbarung



Matthias Röhm

„Ihr seid jetzt Petrus!“ — Bibliolog als Methode der Arbeit mit biblischen Texten im Religionsunterricht

„Ihr seid jetzt Petrus! Petrus, wie ist es für dich hier am Feuer zu sitzen, mitten unter den Soldaten und Bedienten des Hohepriesters?“

Religionsunterricht in einer 7.Klasse. Thema: Freundschaft, verbunden mit der Frage: Was gehört zu einer Freundschaft dazu? Der Unterrichtsraum wurde umgestaltet, die Jugendlichen sitzen heute in einem Stuhlkreis. Stille. Eine Hand hebt sich. „Ich habe schreckliche Angst! Wenn sie mich erkennen, dann bin ich geliefert!“ Wieder hebt sich eine Hand. „Ich finde bestimmt eine Gelegenheit...dann befrei ich ihn und wir hauen ab“. Noch eine Hand. „Ich will gar nicht hier sein. Aber Jesus ist doch mein Freund...“ Wieder Stille. Der Lehrer bedankt sich und liest weiter die Geschichte der Verleugnung des Petrus im Lukas-Evangelium vor, bis er die Jugendlichen wieder direkt anspricht. „Ihr seid jetzt die Magd. Magd, was geht in dir vor, wenn du den Mann, den du für einen Jünger Jesu hältst, so genau ansiehst?“ Im Bibliolog tauchen die Schülerinnen und Schüler in die biblische Geschichte ein und antworten als die Person, die gerade angesprochen wird. Nicht: Petrus denkt..., sondern „Ich, Petrus, denke.“ Bibliolog, das ist ein Kunstbegriff, der von Uta Pohl-Patalong mit geprägt wurde, die Methode selbst wurde entwickelt von dem jüdischen Amerikaner Peter Pitzele für die Rabbinerausbildung. Seit die Methode 2002 nach Deutschland kam, hat sie sich rasch verbreitet, eroberte Gemeindegruppen, Gottesdienste, Kirchentage und auch den Religionsunterricht. Der Bibliolog ist eine Methode, bei der die Teilnehmerinnen zu den Subjekten der Auslegung werden. Die Grundidee geht auf den jüdischen Midrasch zurück, der unterscheidet zwischen dem schwarzen und dem weißen Feuer eines Textes. Das schwarze Feuer, die Buchstaben, sind unveränderbar. Das weiße Feuer aber, der Freiraum zwischen dem Text, wird von den Teilnehmern mit eigenen Erfahrungen und Deutungen gefüllt. Dafür gibt es klare Regeln. Jeder kann etwas sagen, auch mehrfach, aber niemand muss etwas sagen. Es gilt absolute Freiwilligkeit. Und es gibt kein ‚richtig‘ und kein ‚falsch‘, wertende Äußerungen während oder auch nach dem Bibliolog sind tabu. Es fällt auch auf, dass gerade leistungsorientierte Schülerinnen und Schüler sich anfänglich mit dem Bibliolog schwer tun, da es nicht um verifizierbares Faktenwissen geht, sondern um Deutungen, die der Text nicht explizit benennt.

Im Unterschied zum Bibliodrama ist der Bibliolog auch für größere Gruppen geeignet. Beim Evangelischen Kirchentag gibt es Bibliologe mit hunderten von Teilnehmer/innen. und ist zudem stärker leiterzentriert. Ein Bibliolog unterteilt sich in verschiedene Phasen:

Im „Warm up“ wird die Gruppe in die Methode und in die Abläufe eingeführt, die Regeln werden vorgestellt. Dann werden die Jugendlichen direkt zum Text geführt:

Wir sind in Jerusalem zur Zeit Jesu. Es ist Nacht. Männer des Hohepriesters haben Jesus im Garten Gethsemane gefangengenommen und bringen ihn zum Haus des Hohepriesters. Die Jünger und Freunde Jesu sind alle geflohen. Nur Petrus folgt in der Ferne. Wenige Stunden zuvor hat er Jesus versprochen, mit ihm ins Gefängnis, ja in den Tod zu gehen. Jesus aber schaut ihn an, und sagt: Bevor der Hahn heute krähen wird, hast du mich dreimal verleugnet. Und jetzt folgt Petrus den Soldaten. Sie kommen im Hof des Hohepriesters an, stellen Jesus in eine Ecke und warten auf den Morgen...

Jetzt wird der Text aus der Bibel gelesen bis zum ersten Stopp, wo die Jugendlichen direkt angesprochen werden (Enroling). „Ihr seid jetzt Petrus! Petrus, wie ist es für dich...“ Das Echoing ist das Kernstück des Bibliologs. Der Leiter/die Leiterin nimmt die Äußerungen der Jugendlichen auf und „verstärkt“ sie in doppelter Weise. Zum einen durch die wörtliche Wiederholung laut für alle vernehmbar, dann auch eventuelle kurze Äußerungen (ich weiß nicht so recht) in stärkere Aussage verwandelnd (Ich bin mir selbst nicht so sicher, warum ich hier bin). Wichtig ist hier, dass der Leiter nicht seine eigene Deutung einbringt oder aber Korrekturen vornimmt. Ein Blickkontakt soll das sicherstellen. Hier können die Schülerinnen und Schüler intervenieren: Nein, so habe ich das nicht gemeint! Das Echoing entschleunigt den Prozess und gibt den einzelnen Aussagen einen größeren Raum und weiteres Gewicht, erfordert allerdings ein hohes Maß an Aufmerksamkeit der Leitung, besonders bei sehr langen oder verwirrenden Statements.

Nach den verschiedenen Äußerungen kehrt die Leitung zum Text zurück und liest bis zum nächsten Stopp (Shift). Am Ende werden die Mitspielenden aus ihren Rollen entlassen und in den Raum und die Situation der Gegenwart zurück geholt (Deroling).

Der Leitung kommt bei der Methode des Bibliologs eine große Verantwortung zu. Der Text muss, ähnlich wie auch z.B. bei einer Predigt, sehr gut vorbereitet werden. Die Stopps und die zu befragenden Charaktere (oder Gegenstände) des Textes sind gut gewählt und die Fragen selbst sind offen, einladend und zielführend gestellt. Die Leitung bestimmt, wo das Gewicht bei der Auslegung des Textes in einem Bibliolog liegt, sie bestimmt in den Vorarbeiten, wohin die Reise geht.

Innerhalb des Bibliologs bleiben die verschiedenen Äußerungen der Jugendlichen unkommentiert nebeneinander stehen. In den Nachgesprächen wird dann aber deutlich, dass gerade die große Bandbreite an Äußerungen andere und neue Zugänge zum Text eröffnen kann, neues Denken wird möglich. Im Religionsunterricht setzt der Bibliolog starke Impulse, die im weiteren Verlauf des Unterrichts fruchtbar gemacht werden können.

So sind viele der Äußerungen im Bibliolog mit Vorstellungen, Erfahrungen und Gefühlen aus der eigenen Erfahrungswelt der Jugendlichen angefüllt, die hier in ein Spannungsfeld mit dem biblischen Text treten. Ausgehend von der These, dass jedem Menschen eine eigene Theologie innewohnt, gibt der Bibliolog hier die Möglichkeit, Elemente der je eigenen Theologie zu formulieren. Die Herausforderung besteht darin, in anschließenden Lernprozessen die Jugendlichen darüber ins Gespräch zu bringen, also den Schritt zu ermöglichen von der „Theologie von Jugendlichen“ im Bibliolog hin zum „Theologisieren mit Jugendlichen“. Im oben genannten Beispiel „Die Verleugnung des Petrus“ wurde z.B. ausgehend von der Bedeutung der Freundschaft für das Handeln des Petrus intensiv über die verschiedenen Vorstellungen von Jesus diskutiert. Ist Jesus ein Freund? Ist er Vorbild, Meister, ein abgehobener Zauberer? Lange tauschten sich die Jugendlichen darüber aus, ob Jesus Gott ist oder Mensch, und die Frage der Allmacht. Wenn Gott allmächtig ist, und Jesus ist Gott, warum hat er sich nicht befreit? Warum die Gefangennahme, warum das Kreuz?

Dieses Moment des Theologisierens mit Jugendlichen, auch mit der Reflexion über die Methode des Bibliologs und dem, was da geschehen ist, ist sehr dicht und wurde durch die Methode des Bibliologs vorbereitet und ermöglicht. Die vielen angerissenen Aspekte bei den Gesprächen können im weiteren Verlauf durch weitere Impulse vertieft werden (Theologie für Jugendliche), in unserem Beispiel anhand von Texten und Bildern zu Kreuz und Auferstehung.

Der Bibliolog ist eine intensive und dichte Methode, biblische Texte zu erschließen. Er kann in allen Jahrgangsstufen im Religionsunterricht eingesetzt werden, wobei es ab dem beginnenden Jugendalter etwas schwieriger wird. Die Kinder in den unteren Klassen sind mit einem großen Eifer dabei und es gibt sehr viele Wortmeldungen bei den einzelnen Stopps, so dass die gewählten Geschichten eher kurz und mit wenigen Stopps sein sollten. Jugendliche halten sich dagegen stärker zurück und öffnen sich oft nur bei Themen, die für ihr Lebensalter relevant sind: Freundschaft (und Verrat), Tod und Auferstehung, Leiden etc. Hier können auch bis zu vier Stopps gesetzt werden. Insgesamt gilt allerdings, dass die Methode des Bibliologs behutsam eingeführt wird, anfänglich mit nur einer oder zwei Fragen. Sobald die Methode vertraut ist, sind dann auch ausgedehntere Bibliologe denkbar. So waren z.B. in einer 11.Klasse zwei eng aufeinanderfolgende Bibliologe zum Thema Gottesvorstellungen möglich, einmal die Bindung Isaaks Gen 22, und dann die Tochter Jeftahs in Richter 11, die in ihrer Unterschiedlichkeit (Rettung Isaaks – Opferung der Tochter) zu intensiven Lernphasen führten.

Der Stuhlkreis als Setting des Bibliolog zum Theologisieren ist ideal, da alle einander sehen können und die Leitung zu den jeweils Sprechenden hinzutreten kann. Das ist aber nicht immer möglich, sei es wegen der Gruppengröße oder der Raumgestaltung. Hier ist es günstig, durch andere Veränderungen (Sitzordnung,

akustische Signale o.ä.) zu signalisieren, dass nun etwas beginnt, das sich deutlich vom sonstigen Unterrichtsgeschehen abhebt.

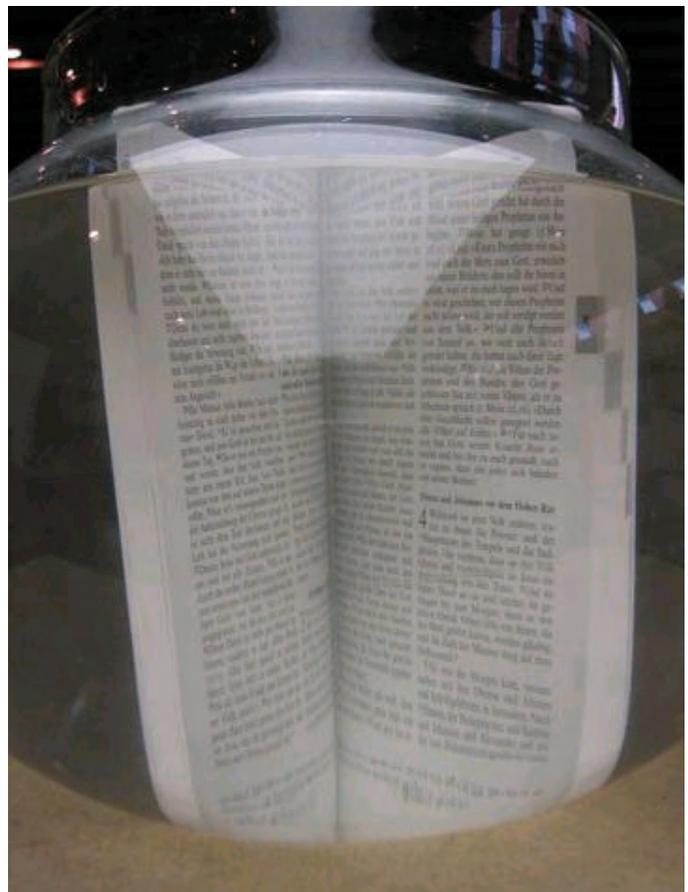
Der Bibliolog ist eine intensive und dichte Methode der Arbeit mit biblischen Texten im Religionsunterricht, die im Zusammenspiel mit anderen Methoden sehr zur Vielfalt und Buntheit des Lernens beitragen kann. Die Schülerinnen und Schüler lassen sich gerne darauf ein und „spielen“ intensiv mit. Der Bibliolog stellt hohe Erwartungen an die Leitung. Darum gibt es immer wieder Grundkurse, die zwei Wochenenden oder eine Arbeitswoche dauern. Hier wird intensiv mit den Teilnehmenden in Kleingruppen gearbeitet. Angebote zu Grundkursen finden sich im Netz unter <http://www.josefstal.de/bibliolog/index.html>. Hier finden sich auch weitere Infos zur Methode sowie auch eine Auswahl an gehaltenen Bibliologen.

Matthias Röhm ist Studienleiter im Amt für kirchliche Dienste.

.....

Literatur zur Vertiefung:

- Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Band 1: Grundformen, Stuttgart 2009
- Pohl-Patalong, Uta/Aigner, Maria Elisabeth, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Band 2: Aufbauformen, Stuttgart 2009
- Weitere Literatur unter <http://www.josefstal.de/bibliolog/literatur/index.html>





Philipp Enger

Von Wert und Nutzen der historisch-kritischen Exegese in der Vielfalt der Bibelinterpretationen

Im Chor der Auslegungsmethoden war die historisch-kritische Exegese in den letzten zwei Jahrhunderten immer nur eine, aber im letzten die dominierende. Mit der Auflösung der rationalen Gewissheiten der Moderne und dem neuen Wahrheitspluralismus der Postmoderne reihte sich die wissenschaftliche Exegese wieder mehr und mehr in diesen Chor verschiedener Auslegungsmethoden ein: bibliodramatisch, tiefenpsychologisch, kontextuell (feministisch, schwarz, ostasiatisch, queer u.a.), wirkungsgeschichtlich, um nur einige zu nennen. Das gesellschaftliche (nicht nur pädagogische) Paradigma der Subjektorientierung legte nun ganz offiziell die Verantwortung der Wahrheitsentscheidung in die Hand von mündigen Christen und Christinnen (oder allgemeiner noch Rezipientinnen und Rezipienten) statt von elitären Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen. Fast zeitgleich verlor die geschichtswissenschaftliche Behauptung, eine objektive Geschichte, also die „wirklichen“ Geschehnisse methodisch gesichert rekonstruieren zu können, an Überzeugungskraft. Es wurde immer deutlicher, dass Geschichtsschreibung im doppelten Sinne subjektiv ist: Die Quellen sind zufällig und/oder interessegeleitet überliefert, und die Historikerinnen und Historiker tragen bewusst oder unbewusst ihre Gegenwartsinteressen und Wahrnehmungsmuster in die Betrachtung der Quellen ein. Folglich wird der Praxisnutzen (nicht nur im Religionsunterricht) der historisch-kritischen Exegese direkt – in Artikeln und Diskussionen – oder indirekt – durch Ignorieren und Relativieren – in Frage gestellt; und es wird nötig, dass sie auf dem christlichen Markt der interpretatorischen Möglichkeiten für sich wirbt. Ich versuche also im folgenden als Alttestamentler das Angebot der biblischen Wissenschaften an die Religionspädagogik thesenförmig darzulegen.

1. Biblische Texte als Literatur

Eine der wichtigsten Weiterentwicklungen der alt- und neutestamentlichen Exegese der letzten Jahrzehnte ist die zunehmende und inzwischen selbstverständliche Einbeziehung literaturwissenschaftlicher Methoden der Textanalyse. Das umfasst linguistische, semiotische, narratologische, rhetorische, strukturalistische und rezeptionsästhetische Ansätze, und führt auf exegetischer Seite zu kompositionskritischen, kanonischen, intertextuellen und synchronen Betrachtungsweisen der Texte. Die biblischen Wissenschaften stellen mit den literaturwissenschaftlichen Untersuchungsergebnissen vor allem zwei Formen wertvoller Betrachtungsweisen zur Verfügung:

a) Die literarischen Gesamtzusammenhänge und Großstrukturen biblischer Bücher oder Textbereiche werden rekonstruiert. Der literarische Bauplan z.B. der Tora¹ oder des Markusevangeliums² werden so erkennbar und ihre theologischen Systeme nachvollziehbar. Damit erhält die Endgestalt der Texte und Bücher eine eigene,

wissenschaftliche fundierte Würde zurück, die in der historisch-kritischen Betrachtungsweise auf der Suche nach den ursprünglichen Quellen aus dem Blick geraten war. Die biblischen Bücher entfalten in der synchronen Leserichtung eine absichtvolle Strategie der Erkenntnisleitung, die sich nur erschließt, wenn man die Bücher im Ganzen betrachtet – also weder diachron gestuft noch in Perikopen zerstückelt. Man muss den literarischen Gesamtplan der Erzählungen und Argumentationszyklen kennen, bevor man ihre Einzelheiten einordnen, verstehen und bewerten kann, und bevor man sie zu den eigenen Geschichten und Argumentationen ins Verhältnis setzen kann, sie ergänzen, umschreiben, transferieren kann.

b) Die literarischen Einzelzüge und Detailstrukturen biblischer Erzählungen oder Argumentationen werden rekonstruiert. Es wird so erkennbar, wie ein Text literarisch funktioniert, wie der Blick des Lesers, die Gedanken der Leserin mit literarischen Mitteln gelenkt werden, was ausgeblendet oder in den Vordergrund gerückt wird, welche Wortverwendungen den Text einfärben usw.³ Der biblische Text wird zu einem literarischen Gebilde, das intellektuell analysiert und rational verstanden werden kann, ohne ihn gleich als historische Quelle auszuwerten und zu fragen, wie war es wirklich oder was wollte der Autor damit sagen. Damit wird der Religionsunterricht anschlussfähig an den Deutschunterricht und eröffnet der Bibel eine säkulare Wertschätzung als Literatur und Kulturgut.

2. Bibel als historische Quelle

Eine andere wichtige Weiterentwicklung der alt- und neutestamentlichen Exegese ist die sozial- und kulturwissenschaftliche Betrachtungsweise der biblischen Texte. Sie (er)löst die Texte aus ihrer neo-orthodoxen splendid isolation (herrlichen Einzelstellung), die immer nur das Spezifische und Besondere israelitischer und urchristlicher Theologie in den Blick kommen ließ. Sie fragt nicht nur, welche sozialen Gegebenheiten und kulturellen Muster und Vorstellungen die Autoren übernehmen, sondern breiter, auf welche die Texte bei ihren Leserinnen und Hörern treffen. Sie entwerfen eine soziale, kulturelle und ökonomische Alltagswelt, die Autoren und Rezipientinnen umgibt und ihr Wahrnehmen und Denken prägt.⁴ Auch daraus ergeben sich zwei bedenkenswerte Angebote der exegetischen Wissenschaften:

a) Die sozial- und kulturwissenschaftlichen Untersuchungen, die breitgefächert auf archäologische, soziologische, religionswissenschaftliche, wirtschaftsgeschichtliche und altertumsgeschichtliche Erkenntnisse zurückgreifen, stellen eine bunte Vielzahl von Informationen zu den Realien und Konzepten der biblischen Texte zur Verfügung. Sie machen die biblische Welt anschaulicher und nachvollziehbarer, konkretisieren die Beweg- und Hintergründe theologischer Argumentationen und

bringen die Texte in einen Dialog mit ihrer Umwelt.

b) Die biblischen Texte sind Manifestationen einer lebendigen Kommunikation von Autoren mit realen oder intendierten Leserinnen und Hörern. Texte rekurren auf einen realen oder intendierten Zusammenhang, den Kontext. Dieser Kontext gestaltet den Text genauso wie der Autor. Will eine moderne Rezipientin einen Text in ihrem Kontext verstehen, benötigt sie Informationen über den ursprünglichen Kontext, um vermittels der Analogien und Differenzen die Interpretation angemessen zu variieren. Der Kontext der historischen Rezipientin ist hermeneutisch gleichberechtigt mit dem der modernen. Um diesen Kontext zielgenau zuzuordnen, sind leider auch die quälenden literarkritischen und redaktionsgeschichtlichen Analysen und Datierungen notwendig.

Ein grundsätzlicher Zwischengedanke

Der christliche Glaube hat sein Fundament in der Geschichtlichkeit seiner Offenbarungen – insbesondere in der Befreiung Israels aus der ägyptischen Sklaverei durch Gott und der Befreiung der Menschheit aus Schuld und Tod durch Jesus Christus. Beides sind vorrangig reale Geschehnisse – in welcher Form auch immer –, weniger mythologische Axiome. Die Bibel erzählt von realen und als real angenommenen Begegnungen und Ereignissen mit Gott. Wenn sich der moderne, christliche Rezipient vom Interesse am historischen Kontext der biblischen Texte löst, muss er Rechenschaft darüber ablegen, woran anders er die Autorität und Überzeugungskraft der Texte dann bindet als an die geschehene Tat Gottes. Liegt der Wahrheitsanspruch dann in einem kollektiven Unterbewussten oder einer kosmischen Grundstruktur oder einer ästhetischen Inspiration?

3. Bibel als theologische Offenbarungsschrift

Eine christlich verpflichtete biblische Exegese hat es immer als ihre Pflicht angesehen, ihre Erkenntnisse theologisch und systematisch (nicht nur historisch) aufzubereiten, sodass sie für die Entscheidungsfindung und Lebensorientierung von Individuen, Gemeinden und Kirchen nutzbar sind. Dazu deckt sie zum einen intratextuelle Verbindungen auf, sodass theologische Systeme sichtbar werden, wenn sie z.B. die Stellungnahmen des Apostel Paulus zur Rechtfertigung quer durch seine Briefe verfolgt.⁵ Zum anderen rekonstruiert sie intratextuelle Bezüge, sodass thematische Linien quer durch die biblischen Bücher und theologischen Systeme sichtbar werden, die dann als „Grundmotive“⁶ oder „Grundbescheide“⁷ zu bibeldidaktischen Leitvorstellungen werden.

Schlussgedanke

Die exegetischen Wissenschaften – die klassisch historischen, ergänzt durch die postmodern literaturwissenschaftlichen – bemühen sich, die kritischen Kriterien des modernen Wissenschaftsparadigmas (Rationalität, intersubjektive Überprüfbarkeit, Kriterienleitung usw.) zu erfüllen, und verfolgen an der Seite der anderen theologischen Fächer die Anschlussfähigkeit an den säkularen Wissenschaftsdiskurs. Sie ermöglichen damit den Dialog mit einer säkularen Welt, in der nur das erwiesene Faktum wahr ist, und sie gewährleisten die formelle Anerkennung eines biblischen Religionsunterrichts an einer wissenschaftsorientierten säkularen Schule. Darüber hinaus fragt sich in einer postmodernen Vielfalt der Interpretationen biblischer Texte, nach welchen Kriterien eine christliche Gemeinschaft – auch innerhalb der Schule – notwendige Wahrheitsentscheidungen treffen will. Eine Frage, die angesichts der wachsenden Popularität vormoderner, biblizistischer Interpretationen drängender wird. Auch hierbei liefert die wissenschaftliche Exegese ein seriöses Angebot.

Dr. Philipp Enger ist Professor an der Ev. Hochschule Berlin.

.....

¹ Vgl. Erich Zenger u.a., Einleitung in das Alte Testament, Stuttgart ²2008, S.68-73.

² Vgl. Peter Müller, Mit Markus erzählen. Das Markusevangelium im Religionsunterricht, Stuttgart 1998.

³ Vgl. z.B. Stefan Alkier, Jenseits von Entmythologisierung und Rehistorisierung. Skizzen zu einer Semiotik des Wunderbaren, in: Bernhard Dressler / Michael Meyer-Blank (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, S.27-60; Oda Wischmeyer (Hg.), Paulus. Leben – Umwelt – Werk – Briefe, Tübingen/Basel 2006.

⁴ Vgl. z.B. Rainer Kessler, Sozialgeschichte des alten Israel. Eine Einführung, Darmstadt ²2006; Martin Ebner, Die Stadt als Lebensraum der ersten Christen. Das Urchristentum in seiner Umwelt I, GNT.NF 1,1, Göttingen 2012.

⁵ Die klassische lutherische Paulus-Rezeption wird neuerdings durch die sog. New Perspektive on Paul in Frage gestellt u.a. durch die interessante Beobachtung, wo diese Verbindungen fehlen – nämlich in der Hälfte seiner Briefe (1/2Kor; 1Thess; Phlm; vgl. E.P.Sanders, Paulus. Eine Einführung, Stuttgart 1995).

⁶ So bei Gerd Theißen, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, S.138-73.

⁷ So bei Horst Klaus Berg, Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München/Stuttgart ³2003, S.76-95.





Thomas Klie/Jens Kramer

Grundzüge einer performativen Bibeldidaktik

„Wenn wir vermeiden wollen, dass uns die biblischen Geschichten nichts mehr angehen und bestenfalls Museumsstücke für Liebhaber vergangener Zeiten bleiben, müssen sich die Welten (von Text und Leser) begegnen.“¹

Diesem Diktum Bernhard Dresslers, mit dem er die Notwendigkeit eines performativen Ansatzes in der Bibeldidaktik begründet, stellen sich zahlreiche bibeldidaktische Ansätze. Die Aktualisierungsoption wird allerdings von den aktuell diskutierten Bibeldidaktiken nicht in gleicher Weise eingelöst.

So stellt Peter Müller in seiner Bibeldidaktik „*Schlüssel zur Bibel*“ dar, mit denen einerseits den Lernenden die Bibel aufgeschlossen wird und andererseits sich die Lernenden mit der Bibel ihre Lebenswelt erschließen.² Ansatzpunkt ist hier in erster Linie die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, in der sich zahlreiche Anknüpfungspunkte finden (medial in der Musik zu religiösen Texten; Werbung; Kunst etc. und inhaltlich in Themen wie Liebe, Freiheit, Schuld etc.). Biblisch beschreibt Müller vier Themenkreise (Gott und Welt; Gott und Mensch; Glauben, Hoffen, Handeln; Jesus Christus) und didaktisch die Verbindung der Themenkreise mit der Lebenswelt der Lernenden. Müller entwirft also einerseits einen biblischen Rahmen (worum geht es in der Bibel?) und korreliert ihn mit dem anderen Rahmen, der Lebenswelt der Lernenden (was bewegt die Schülerinnen und Schüler?).

Ein solcher Ansatz ist nicht neu. Schon Gerd Theißen³ und Horst Klaus Berg⁴ entwerfen jeweils ein biblisches Curriculum (Theißen spricht von „Grundmotiven“ der Bibel; Berg von „Grundbescheiden“) und entwickeln darauf aufbauend didaktische Perspektiven (Theißen: Dialog mit der Bibel; Berg: Bibelorientierte Problemerkennung und problemorientierte Texterschließung). Einen etwas anderen Weg geht die katholische Religionspädagogin Mirjam Schambeck mit ihrer „bibeltheologischen Didaktik“⁵, in der sie die biblische Textwelt zur Leserwelt in Beziehung setzt: „Es gilt, die Welt des Textes und die Welt des Lesers zueinander sprechen zu lassen.“⁶ Auf diese Weise bekommt der einzelne Text ein größeres Gewicht, gleichwohl besteht die Gefahr, dass Zusammenhänge biblischer Texte (trotz Intertextualität) verloren gehen.

Die Grundprämisse in der gegenwärtigen bibeldidaktischen Diskussion kreist damit um die Frage: Wie lassen sich Bibel und Lebenswelt der Lernenden miteinander in Beziehung bringen? Dies ist jedoch in erster Linie weniger eine methodische als vielmehr eine didaktische Frage. Dies wird vielfach übersehen, wenn grundsätzliche Fragen zum Lehr-Lern-Arrangement nach Maßgabe der typischen Lehrer-Frage ‚... und wie setze ich das um?‘ verhandelt werden. Vielmehr ist zunächst zu

fragen: Warum und wozu sollen sich die Lernenden im Religionsunterricht mit der Bibel beschäftigen bzw. worin liegt der religiös bildende Aspekt einer *biblischen* Vergewisserung?

Die Bibel im Religionsunterricht

Im schulischen Unterricht sollen Lernende Kompetenzen erwerben, erweitern und festigen. Im Religionsunterricht geht es diesbezüglich um den Erwerb, die Erweiterung und Festigung *religiöser* Kompetenzen.⁷ Kompetenz beschreibt zunächst ganz allgemein das Vermögen von Schülerinnen und Schülern, aus sich selbst heraus nach Maßgabe dieses Vermögens neue Fertigkeiten und Fähigkeiten generieren zu können. Man wird selbst entscheidungsfähig im Blick auf das „Zusammentreffen“ und „Zutreffen“ von Umständen und Argumenten – so die direkte Übersetzung von *competentia* aus dem Lateinischen. Diese Kompetenz ist von religionspädagogisch kompetenten Lehrpersonen unterrichtlich bereit zu stellen. Religiös kompetente Heranwachsende vermögen dann also im gelingenden Fall begründet zu urteilen, was religiös der Fall ist, warum es sich theologisch so (und nicht anders) verhält und welches Verhalten sich daraus möglicherweise ergibt. Kompetenz beschreibt zunächst einmal eine *analytische* Fähigkeit zur Unterscheidung, z.B. von relevant und irrelevant, religiös und nicht-religiös, ethisch und moralisch etc. Andererseits – und dies wird religionsdidaktisch oft übersehen – beschreibt religiöse Kompetenz auch eine *synthetische* Fähigkeit, also ein Vermögen, Religion selbst „herzustellen“. Diese synthetische Kompetenz äußert sich darin, im Rahmen eines schulformtypischen Experimentierverhaltens, symbolische Formen darzustellen und *als* religiöse Symbole markieren zu können, sowie die Fähigkeit, an religiösen Kommunikations- und Ausdrucksformen begründet teilnehmen oder nicht teilnehmen zu können.

Religiöse Kompetenz erwirbt man im Elternhaus, in der Kirchengemeinde oder in der Schule. In der Schule geschieht dies – im Unterschied zum Elternhaus und in der Gemeinde – in einem planvoll arrangierten Lehr-Lern-Prozesses; sie ist nicht (zwangsläufig) an einen bestimmten Inhalt gebunden, gleichwohl kann Kompetenz nicht ohne Inhalt erworben werden. Will man also religiöse Kompetenz ausweisen, dann kann dies nicht z.B. über einen materialen biblischen Themenkanon gesetzt werden.⁸ Grundsätzlich kann religiöse Kompetenz – eine alters- und inhaltsbezogenen Elementarisierung vorausgesetzt – an nahezu allen Texten aus der biblischen Tradition vermittelt und erlernt werden.⁹ Religionsdidaktisch ist also der Vorrang von Themenkreisen oder sog. Grundmotiven zu relativieren, auch wenn eine solche Vorauswahl religionsdidaktisch geboten scheint.

„Der Religionsunterricht soll Religion erschließen, und zwar in ihrem Eigensinn als nicht substituierbarer Mo-

des der Weltbegegnung ... Das ist nicht denkbar ohne theologische Reflexion religiöser Praxis¹⁰. In diesem Sinne ist die Bibel im Religionsunterricht unentbehrlich. Evangelisch ist sie die einzig relevante *Ur-Kunde der Glaubenspraxis* (vgl. Luthers Schriftprinzip: *sola scriptura* – allein durch die Schrift). In den biblischen Texten kommt zum Ausdruck, wie Gott sich den Menschen zuwendet (z.B. im Bund mit Abraham in Gen 17 oder Mose am Dornbusch in Ex 3,1-4,17), wie Menschen sich Gott zuwenden (z.B. in Gebeten oder auch in Anklagen) und wie sich vor Gott das Miteinander der Menschen bestimmt (z.B. in den 10 Geboten in Ex 20 oder im Doppelgebot der Liebe in Lev 19,18 bzw. Lk 10,27).

Als heilige Schrift ist die Bibel für Christen darum auch *konstitutiver Bestandteil evangelischer Glaubenspraxis*. Im Gottesdienst werden ihre Wortlaute in Liturgie und Predigt inszeniert, in der Seelsorge vergewissert sie den Seelsorger reflexiv und im Gemeindeaufbau bildet sie die Grundlage kybernetischer Kommunikation. In allen diesen kirchlich-praktischen Artikulationsbereichen zielt evangelische Selbstvermittlung darauf, den einzelnen Christenmenschen mündig zu machen im bewussten Umgang mit der Bibel. Wer evangelisch-kompetent in seiner Religion unterwiesen ist, ist im wahrsten Sinne des Wortes „bibelfest“. Vermittelt über die Religionspraxis des Subjekts spiegeln sich biblische Motive und Versatzstücke aber immer auch in Kunst und Musik, Kultur und gesellschaftlichen Kommunikationen.

Eine performativ verstandene Bibeldidaktik, die den Lernenden evangelische Religion als einen bestimmten, nicht substituierbaren Modus der Weltbegegnung erschließen will, muss darum die Bibel als prominenten Ausdruck kirchlicher und religiöser Glaubenspraxis in den Mittelpunkt stellen. Der Auswahl der Texte, an denen sich exemplarisch dieser besondere Modus der Wahrnehmung von Mensch, Mitmensch und Mitwelt aufzeigen lässt, kommt insofern besondere Bedeutung zu, als sie genuiner Ausdruck evangelischer Glaubenspraxis sind. Oder um mit Martin Luther zu sprechen: Inwiefern sie „Christum zu treiben“ vermögen, also die Botschaft von der freimachenden Gnade Christi zu vermitteln in der Lage sind.

Bibel als Zeugnis von Glaubenspraxis

In biblischen Geschichten drückt sich aus, wie und warum Menschen an Gott geglaubt haben, wie und aus welcher Lebenssituation heraus sie zu ihm gebetet haben bzw. an ihm gezweifelt haben und wie sich dieser Glaube auf das Leben ausgewirkt hat. Insofern ist die Bibel in erster Linie als ein Beziehungsbuch zu verstehen – Beziehung *vor Gott*, versteht sich. Es gibt Auskunft über

- die Beziehungen der Menschen zu ihrer Umwelt (Schöpfung),
- die Beziehungen der Menschen zum tragenden Grund ihres Seins (Glaube *an* Gott und Rechtfertigung *durch* Gott) und
- aus beidem resultierend: die Beziehungen der Menschen untereinander (Ethos, Kirche).

Indem die biblischen Texte im Religionsunterricht in dieser Hinsicht als theologische Beziehungstexte inszeniert werden, wirken sie – *ubi et quandum visum est Deo* – auf die Lernenden zurück, die sich und ihr Leben hierin gedeutet vorfinden. Das Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,1-7) erhält seine Relevanz für die Lernenden nicht dadurch, dass im Unterricht eine Hirtenidylle in Palästina imaginiert wird, sondern durch die göttliche „Ungerechtigkeit“, dem *einen* wiedergefundenen Schäflein die *ganze* väterliche Zuwendung gelten zu lassen. Auch die geographischen Bedingungen auf dem Weg von Jerusalem nach Jericho (Lk 10,25-37) spiegeln nur bedingt wieder, worum es in dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter geht. Nicht einmal die Kenntnis der religiösen Stellung der Samariter ist unabdingbar für das, was sich in der Beispielgeschichte ausdrückt. Religionskundliche Kenntnisse sind im Religionsunterricht durchaus wichtig, aber *als solche* sind sie nicht hinreichend. Die Erschließung religionskundlicher Sachverhalte dringt einfach nicht in die Sphäre religiöser (Deutungs-)Praxis vor.

Bibel als Teil von Glaubenspraxis

In den Texten der Bibel spiegelt sich eine je besondere Glaubenspraxis und gleichzeitig sind sie in der darstellenden Rezeption Teil einer Glaubenspraxis. In jedem Gottesdienst kommen biblische Texte vor (z.B. Psalm, Evangelium, Predigttext) und aus der liturgischen Verwendung von Texten können sich didaktische Perspektiven ergeben (z.B. beim Abendmahl oder in der Lesung der Schöpfungsgeschichte in der Osternacht). Die biblischen Texte geben also nicht nur Auskunft über den Glauben des Judentums bzw. der frühen Christenheit, sondern sie sind immer eingebunden in eine aktuelle Glaubenspraxis. Dies geht über den engen gottesdienstlichen Rahmen hinaus. Biblische Texte spielen in der religiösen Praxis eine wichtige Rolle, sie sind für die eigene Vergewisserung und Handlungsnorm entscheidend (z.B. Konfirmationsspruch; Psalm 23; 10 Gebote). Biblische Texte sind aber immer auch kulturell präsent: in der Architektur eines Kirchraums (Kreuz und weitere bildliche Darstellungen), in der deutenden Aufnahme durch die Literatur, Musik und Kunst bis hin zum religiösen Zitat in der Werbung und den neuen Medien.¹¹

Wenn es aber religiöse Deutung nur zu den Bedingungen des Raumes, der Form und des Vollzugs gibt, kann sich das Erlernen dieser Deutungen nicht in einem bloßen Reden *über* Religion erschöpfen. Ohne den Kontakt zu konkreten Vergewisserungsgestalten, ohne die Bewegung in den sich dabei öffnenden Räumen, ohne den leiblichen Abgleich mit den vom Evangelium motivierten Lebensäußerungen ist religiöses Lernen in der Schule nicht darstellbar.

Bei der didaktischen Inszenierung spielen die genannten Beziehungsebenen in der nachgängigen Reflexion dieser performativen Lernbewegungen eine wichtige Rolle: in ökologischen Fragen (Schöpfung, *imago Dei*), in Sinnfragen (Religion, Spiritualität) und in Fragen, die den zwischenmenschlichen Umgang reflektieren (Ethik, Kirche).

Didaktische Konsequenzen

Kommt die Begegnung von fremder Textwelt und scheinbar vertrauter Leserwelt didaktisch zur Performanz, dann haben biblische Texte die Chance, in symbolischer Kommunikation ihre Beziehungsbotschaften freizusetzen. Denn hat man erst einmal realisiert, dass sich Religion nicht in Wissensbeständen erschöpft, sondern nur über ihre Gebrauchszusammenhänge erschlossen werden kann, dann können Schülerinnen und Schüler und ihre Lebenswelt nicht außen vorbleiben, schließlich sind sie es, die die biblischen Texte im unterrichtlichen Probehandeln in Gebrauch nehmen. Und dies tun sie zu ihren Bedingungen. Zum Beispiel, wenn sie im bibliodramatischen Spiel am Sujet von Lk 19,1-10 in Erfahrung bringen, dass sich der Mensch in der Fülle unbegrenzter Lebensmöglichkeiten droht selbst zu verlieren. Und dass Gott diesen Verlorenen gnädig entgegenkommt. Methodisch¹² gelingt dies auch durch einen Perspektivwechsel (eine Geschichte aus einer bestimmten Rolle heraus erzählen) oder die Konstruktion von Handlungsalternativen (wie könnte man sich verhalten?).

Die Begegnung von Leserwelt und Textwelt ist allererst eine Frage der Didaktik, reduziert man sie auf eine „kreative“ Methode, verwischt man den zentralen Unterschied zwischen einer Kommunikation „über Religion“ und „religiöser Kommunikation“. Ein Lied von Xavier Naidoo ist z.B. für die Lernenden keineswegs eindeutig religiös besetzt, und der Engel in der Werbung für „Philadelphia“ hat für die Lernenden vermutlich kaum etwas mit Religion zu tun. Die Lernenden wollen in und mit ihrer Lebenswelt ernst genommen werden. Diese Lebenswelt auf einen Gesprächsanlass zu reduzieren, um über diese Schnittstelle zur Bibel zu kommen, reduziert die Lebenswelt auf „Anknüpfungspunkte“ und hebt die biblischen Wortlaute auf das Niveau „allgemeiner Wahrheiten“.

Es ergeben sich daraus folgende Grundzüge einer Performativen Bibeldidaktik:

1. Die Bibel kann didaktisch sinnvoll als ein Beziehungsbuch zu lernen gegeben werden. In der Erschließungssituation gibt sie Auskunft über die Beziehungen von Gott zu den Menschen, der Menschen zu Gott und dem aus dem Glauben folgenden Umgang der Menschen miteinander und mit ihrer Umwelt.
2. Im Religionsunterricht soll evangelische Religion als eine religiöse Praxis erschlossen werden. Hierfür bietet die Bibel die unentbehrlichen Basistexte.
3. Die didaktische Korrelation von „Lebenswelt“ und biblischer „Textwelt“ greift rezeptionsästhetisch zu kurz, vielmehr ist der Leser immer schon über seine Lektüre mit seiner Lebenswelt im Text präsent. Lesarten sind immer kulturell und subjektiv gebunden. Zugespitzt formuliert: Beim religionssensiblen Lesen der Bibel fallen die Lebenswelt des Lesers und die fremde Textwelt in der Lektüre zusammen.
4. In den biblischen Texten kommt Glaubenspraxis symbolisch zum Ausdruck. Insofern erschließt sich über die Arbeit mit biblischen Texten religiöse Pra-

xis.

5. Die Bibel ist Bestandteil individuell, kirchlich und zivilreligiös gelebter Glaubenspraxis. Bibel und biblische Texte spielen für Christenmenschen eine zentrale Rolle und sind darum auch im Religionsunterricht in dieser Hinsicht zu inszenieren.
6. Alle biblischen Texte können im evangelischen Religionsunterricht didaktisch inszeniert werden, aber nicht alle biblischen Texte sind als Teil (evangelischer) Glaubenspraxis in gleicher Weise evident. Die zu behandelnden Texte müssen Aufschluss darüber geben können, was es mit den Beziehungen (Gott-Mensch; Mensch-Gott; Mensch-Mensch, Mensch-Umwelt) jeweils auf sich hat.
7. Eine performative Erschließung biblischer Texte fragt danach, inwiefern der Text eine religiöse Praxis impliziert und welche Konsequenzen er auf den unterschiedlichen Ebenen für den Menschen hat.

Dr. Thomas Klie ist Professor für Praktische Theologie an der Universität Rostock.

Jens Kramer ist Studienleiter im Amt für kirchliche Dienste.

.....
¹ Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: Silke Leonhard/Thomas Klie (Hrsg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionsdidaktik, Leipzig 2006, 152-165, 160.

² Vgl. Peter Müller, Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik, Stuttgart 2009.

³ Gerd Theißen, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003.

⁴ Horst Klaus Berg, Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte-Modelle-Methoden, München 1993.

⁵ Mirjam Schambeck, Bibeltheologische Didaktik, Göttingen 2009.

⁶ Mirjam Schambeck, a.a.O., 67.

⁷ Dies gilt unabhängig vom jeweiligen Kompetenzmodell. Vgl. zum Berliner Kompetenzmodell den Rahmenlehrplan der EKBO.

⁸ Ausführlich hat dies Bernhard Dressler dargelegt: Bernhard Dressler, Kanon als Inhaltsvorgabe? – Oder: Suchen sich Kompetenzen ihre Inhalte?, in: Gerhard Büttner/Volker Elsenbast/Hanna Roose (Hrsg.), Zwischen Kanon und Lehrplan, Berlin 2009, 134-142.

⁹ Eindrucksvoll wird diese These belegt durch den von Bernhard Dressler und Harald Schroeter-Wittke herausgegebenen „Religionspädagogische(m) Kommentar zur Bibel“ belegt (Leipzig 2012).

¹⁰ Bernhard Dressler, Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion, in: Thomas Klie/Rainer Merkel/Dietmar Peter (Hrsg.), Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten, Loccum 2012, 7-15, 11.

¹¹ Vgl. Stefan Scholz, Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien. Chancen und Gefahren der digitalen Revolution für den Umgang mit dem Basistext des Christentums, Berlin 2012.

¹² Vgl. zu Methoden einer Performativen Textdidaktik Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung, 163-165.

Peter Müller

„Wer diese meine Worte hört und sie tut...“

Ein Lerngang durch das Matthäusevangelium

Das Matthäusevangelium war durch die Jahrhunderte hindurch das Evangelium der Kirche. Vom Stammbaum Jesu und der Geburtsgeschichte bis zum abschließenden Missionsauftrag Jesu an seine Jünger hat es das Christusbild und den Glauben der Kirche maßgeblich geprägt.

Das Evangelium ist um das Jahr 90 n. Chr. verfasst, d.h. in der dritten christlichen Generation. In dieser Zeit stellen sich verschiedene Aufgaben: Es geht um die Bewahrung der Jesusgeschichten, um ihre Bedeutung für die Gegenwart und um die Auseinandersetzung mit dem Judentum und der heidnischen Umwelt. Im Folgenden werden wichtige Aspekte des Matthäusevangeliums durch Lernschritte erschlossen. An jeden Schritt schließt sich eine mit dem Symbol



gekennzeichnete Aufgabe an, die mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden kann.

Ein überlegter Aufbau

Wie Markus beschreibt auch Matthäus das Wirken Jesu in Galiläa (Kapitel 4-18), seinen Weg von Galiläa nach Jerusalem (19-20) und schließlich Jesu Wirken und Geschick in Jerusalem (21-28). Inhaltlich und formal setzt er aber auch eigene Akzente. Vor den Beginn der öffentlichen Wirksamkeit setzt er den Stammbaum Jesu, seine Geburt und Erzählungen von seiner Bewahrung als Kind (1-2); am Ende belässt er es nicht bei dem Erschrecken der Frauen, sondern erzählt von einer Begegnung mit Jesus und von einem Auftrag des Auferstandenen an seine Jünger. Dazwischen fallen die großen Reden Jesu auf: Besonders bekannt ist die Bergpredigt (5-7), hinzu kommen die Aussendungsrede (10), die Gleichnisrede (13), die Jüngerrede (18) und die Endzeitrede (23-25). Diese fünf Reden bilden das Grundgerüst des Evangeliums. Sie werden alle mit demselben Satz beendet: „Und es begab sich, als Jesus die Reden / diese Gebote / diese Gleichnisse vollendet hatte ...“ (7,28f.; 11,1; 13,53; 19,1; 26,1). Wenn am Schluss des Evangeliums Jesus in 28,19f. seinen Jüngern aufträgt, alle Völker zu lehren, was er ihnen aufgetragen hat, so finden sie seine Lehre zusammengefasst in diesen Reden.

Auf Anfang und Ende kommt es an

Wie liest man ein Buch? Am Anfang besonders aufmerksam, denn da werden die wichtigen Personen eingeführt und die Ereignisse angedeutet, um die es geht. Nach und nach entfaltet sich dann eine Geschichte; sie besteht aus verschiedenen Motiven und Entwicklungen, die miteinander verknüpft werden.

Am Schluss wird alles zusammengebunden; deshalb ist das Ende eines Buches wieder besonders wichtig.



Genauso ist es im Matthäusevangelium. Am Anfang werden die Hauptpersonen eingeführt, allen voran Jesus. Seine Geburt wird erzählt und sein Name wird gedeutet: Jesus soll er heißen, „weil er sein Volk retten wird von ihren Sünden“ (1,21). Der Name ist Programm. Genauer gesagt: beide Namen, denn in der Geburtsgeschichte greift Matthäus noch eine alte Verheißung des Propheten Jesaja auf, die sich in einem zweiten Namen niederschlägt: Immanuel, d.h. Gott mit uns (1,23). Dieses Namensprogramm (Jesus rettet und in ihm ist Gott bei den Menschen) wird im weiteren Verlauf der Erzählung entfaltet. Was Jesus sagt und tut, die Konflikte, die er durchlebt, und schließlich sein Tod und seine Auferweckung gehören dazu. Am Ende des Evangeliums wird alles in einem kleinen Abschnitt, dem Missionsauftrag, zusammengefasst (28,16-20). Auf diese Weise werden die Geburtsgeschichte und der Missionsauftrag zu einem Rahmen für die ganze Jesusgeschichte.

Von Jesus her das Alte Testament verstehen

Der Stammbaum Jesu beginnt bei Abraham: Matthäus legt großen Wert darauf, Jesus in die Geschichte Israels einzubinden. Auch der weitere Verlauf der Jesusgeschichte zeigt, dass Jesus ohne die Bindung an die heiligen Schriften Israels nicht zu verstehen ist. Dazu verknüpft er verschiedene Ereignisse aus dem Leben Jesu mit Zitaten aus dem Alten Testament und reflektiert so die Jesusgeschichte vor dessen Hintergrund. Man nennt die Zitate deshalb Reflexions- oder Erfüllungszitate. Sie belegen, dass sich in diesen Ereignissen die Verheißungen der Propheten erfüllen. Alle diese Zitate folgen einer bestimmten Form: „Dies aber ist geschehen, damit erfüllt werde, was vom Herrn durch den Propheten ... gesagt wurde“ (1,22f.; 2,6.15.18.23; 4,14-16; 8,17; 12,17-21; 21,4f.; 27,9f.). Ihr zentraler Begriff „erfüllen“ macht auf ein Prinzip bei Matthäus aufmerksam: Von der Jesusgeschichte her lässt sich das Alte Testament erschließen.

Jesus macht heil und lehrt

Dass Jesus rettet, wie sein Name sagt, zeigt sich in seinem Handeln und in seinem Reden. Er wendet sich Kranken zu und heilt sie. Krankheit war im antiken Judentum ein sichtbares Zeichen dafür, dass Sünde das Verhältnis zwischen dem Kranken und Gott störte. Jesus dagegen geht auf Kranke zu, richtet Niedergeschlagene auf, heilt Gebrechen, berührt Aussätzige und holt sie wieder in die Gemeinschaft mit den Menschen und Gott hinein. Er heilt nicht nur, sondern macht das Verhältnis zwischen Menschen und zwischen Menschen und Gott heil.

Dass Jesus rettet, zeigt sich auch in seinen Reden. In ihnen sind Lehre und Verkündigung Jesu zusammengefasst. Die Bergpredigt mit den Seligpreisungen, den Antithesen, dem Vater unser, den Bildern von den zwei Wegen und vom Hausbau ist die umfassendste Rede. Alle Reden schließen mit einem Ausblick auf die Endzeit und weisen damit auf die Verantwortung der Glaubenden hin. Matthäus verknüpft die Reden und das Handeln Jesu, am deutlichsten in 4,23 und 9,35: Beide Verse bilden einen Rahmen um die Bergpredigt und die daran anschließenden Heilungsgeschichten.

Glauben und Handeln gehören zusammen

Auch für die Nachfolger Jesu sollen Glauben und Handeln zusammengehören. Man kann sogar am Handeln den Glauben erkennen. Das wird mit verschiedenen Bildern beschrieben: Ein guter Baum bringt gute Früchte, während schlechte Früchte zeigen, dass der Baum nicht gesund ist – an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen (7,17-20); eine Stadt, die auf einem Berg liegt, kann nicht verborgen bleiben (5,14) und ein Licht ist dazu da, dass es leuchtet (5,15). Am Handeln entscheidet sich deswegen auch das Gericht, auf das alle, auch die Glaubenden, zugehen (13,24-30; 25,31-46). Gewiss können sie Salz und Licht für die Welt sein (5,13-16), aber sie sollen es eben auch sein. Im Gericht wird danach gefragt, was „einem der geringsten Brüder“ Jesu Gutes getan oder nicht getan wurde. Nicht wer fromm redet, wird in das Himmelreich kommen, sondern wer Gottes Willen tut (7,21). Und das steht nicht von Anfang an fest. Das Gleichnis vom Unkraut unter dem Weizen (13,24-30) hält in einem Bild fest, dass sich dies erst im Endgericht zeigen wird.

Gerechtigkeit als Leitwort

Deshalb ist „Gerechtigkeit“ für Matthäus ein Leitwort: Joseph ist gerecht, weil er seine schwangere Verlobte nicht öffentlich bloßstellt (1,19); diejenigen werden selig gepriesen, die nach Gerechtigkeit trachten (5,6) oder um der Gerechtigkeit willen verfolgt werden (5,10); die Gerechtigkeit der Jünger soll sich darin zeigen, dass ihre Lehre und ihr Tun übereinstimmen (5,20); am Reich Gottes und seiner Gerechtigkeit sollen sie sich orientieren (6,33).

Für Matthäus ist deshalb die Bindung an die Tora wichtig. Jesus ist nicht gekommen, das Gesetz oder die Propheten aufzulösen, sondern sie zu erfüllen (5,17f.). „Erfüllen“ bedeutet aber nicht die wortwörtliche Befolgung der Tora, sondern ein Handeln, das ihrer Intention entspricht. An der „Goldenen Regel“ (7,12) kann man das sehen und am deutlichsten wird diese Intention im Gebot der Feindesliebe (5,43-48) und im Doppelgebot der Liebe formuliert (22,35-40). Versöhnung und Liebe sind es, auf die das Gesetz zielt.

Zu Gott Vater sagen

Die Aufforderung zum Handeln im Sinne Jesu steht bei Matthäus im Zusammenhang mit der erfahrenen Güte Gottes. Das Gleichnis vom „Schalksknecht“ (18,23-35) droht zwar am Ende mit dem Gericht, erzählt aber zunächst von der Zuwendung Gottes: Ein Sklave bekommt von seinem Herrn eine große Schuld erlassen. Derselbe Sklave lässt seinen Mitknecht, der ihm eine kleine

Summe schuldet, ins Gefängnis werfen – aber das kann nicht sein, wo er doch selbst Gnade erfahren hat. Der Zusammenhang von Gottes gütigem Zuspruch und seinem fordernden Anspruch ist in der Bergpredigt nicht zu übersehen. Auf den ersten Blick erscheinen ihre Forderungen unerfüllbar: Nicht erst das Töten widerspricht dem Willen Gottes, sondern schon das böse Wort (5,21-26). Die radikalen Forderungen der Bergpredigt werden erst von ihrem Zentrum her verständlich – vom Vater unser, das formal und inhaltlich die Mitte der Rede ist. Weil Gott sich als Vater anreden lässt, weil er weiß, was die Menschen brauchen, und weil er ihre Schuld vergibt, deshalb können die, die ihm vertrauen, über sich selbst hinaus und auf andere zu gehen. Wer nicht vergibt, dem wird nicht vergeben, so heißt es auch hier (6,14f.). Aber wem vergeben wurde, der kann vergeben – das ist die Voraussetzung.

Glaube und Kleinglaube

Besonders häufig sind bei Matthäus die Worte „kleingläubig“ und „Kleinglaube“ zu finden. Mit diesen Worten beschreibt er die Nachfolger Jesu selbst und die seiner eigenen Zeit. An verschiedenen Stellen führt er näher aus, was Kleinglauben bedeutet: Die Sorge um das alltägliche Leben schmälert das Vertrauen auf Gott (6,30), Furcht (8,26) und Zweifel (14,31) verdrängen den Glauben und die Jünger Jesu achten ihre eigenen Fähigkeiten gering (16,8; 17,20). Matthäus zeichnet mit diesen Worten das Bild eines Glaubens, der sich seiner selbst nicht gewiss ist. Selbst am Schluss des Evangeliums, als der auferstandene Jesus seinen Jüngern begegnet und sie beauftragt, ist von ihrem Glauben und von ihrem Zweifel die Rede (28,17). Exemplarisch gilt das für Petrus, der zwischen Glauben und Zweifel schwankt (14,28-31). Das Gegenbild des Kleinglaubens ist der Glaube „wie ein Senfkorn“ (17,20), dem selbst das Unmögliche möglich wird.

Globalisierung – aber anders

Der Stammbaum Jesu reicht von Abraham bis Josef. Abraham ist der Stammvater aller Juden (1,1f.); David ist der große König Israels (1,5f.) und die babylonische Gefangenschaft ein zentrales Ereignis in der Geschichte Israels (1,11f.). Große Namen und Ereignisse werden mit Jesus in Verbindung gebracht. Und dass Matthäus von Abraham bis Josef dreimal vierzehn Generationen zählt (1,17), deutet den Plan Gottes an, der auf Jesus hinausläuft. Aus diesem Grund steht am Anfang des Stammbaums und der Geburtsgeschichte das Wort „Ursprung“ (meistens mit „Anfang“ und „Geburt“ übersetzt): Der Ursprung der ganzen Jesusgeschichte liegt bei Gott.

Die vier Frauen, die im Stammbaum genannt werden (Tamar, Ruth, Rahab und die Frau des Uria 1,3-6), sind alle Nicht-Jüdinnen. Ihre Namen weisen über Israel hinaus. In 2,1-12 kommen heidnische Sterndeuter aus dem Osten zu dem Kind. Am Beginn seiner öffentlichen Verkündigung geht Jesus nach Kapernaum (4,12-16), ins „Galiläa der Heiden“. Seine Jünger schickt er ausdrücklich zu den Juden (10,5); er selbst aber lässt sich von einer heidnischen Frau überzeugen (15,22-28) und gibt schließlich als Auferstandener den Auftrag, zu allen Völ-

kern zu gehen und sie zu taufen und zu lehren (28,19f). So sind von Anfang an alle Völker im Blick; sie alle soll die Botschaft Jesu erreichen

Und noch in einem anderen Sinn versteht Matthäus die Globalisierung anders: In der Parabel von den Arbeitern im Weinberg 20,1-16 bekommen alle denselben Lohn, obwohl sie unterschiedlich lang gearbeitet haben. Was ungerecht aussieht (und von denen, die den ganzen Tag arbeiteten, auch so empfunden wird), gewinnt im Blick auf Gott, der weiß, was wir brauchen (6,32), einen neuen Sinn: In Gottes Reich kommt es nicht auf mehr oder weniger, auf früher oder später, auf gut oder besser an, denn Gottes Güte umfasst alle.

Der Schluss als Schlüssel

Der Schluss des Matthäusevangeliums ist eine kleine, aber außerordentlich wichtige Erzählung. Fast jedes Wort verweist auf frühere Worte und Begebenheiten. Deswegen ist Mt 28,16-20 ein sehr ausdrucksstarker, „dichter“ Text. Man kann das z.B. im Vergleich mit 4,8f. sehen: Dort bietet der Teufel Jesus „auf einem sehr hohen Berg“ die Weltherrschaft an, wenn er vor ihm niederfällt und ihn anbetet. In 28,18 sagt der auferstandene Jesus, wiederum auf einem Berg: „Mir ist gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden“ – aber gerade nicht vom Teufel, sondern von Gott. Genau genommen setzt Mt 28,16-20 aber keinen Schlusspunkt, sondern einen Doppelpunkt: Denn das geschriebene Evangelium ist nun zwar zu Ende, aber die Verkündigung von Jesus und seiner Lehre soll weitergehen, weiter getragen werden von seinen Nachfolgern.

Dr. Peter Müller ist Professor an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Aufgaben zu den Lernschritten



Ein überlegter Aufbau

Im Matthäusevangelium ist die Verkündigung Jesu in großen Reden zusammengefasst. Schlagt in der Bibel nach, wie diese Reden genannt werden und schreibt jeweils den Abschlussatz auf.

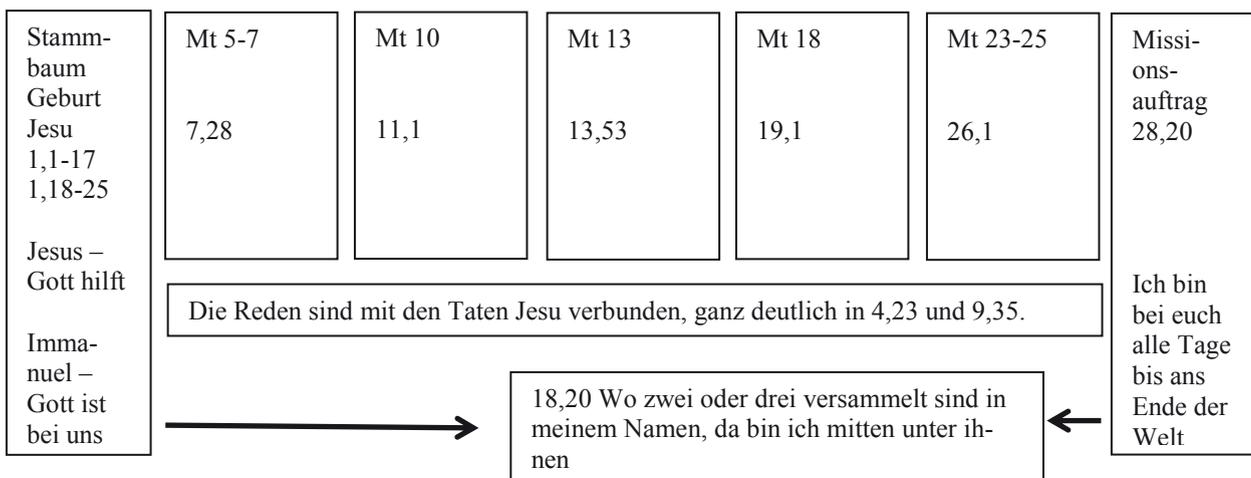
Mt 5-7	Mt 10	Mt 13	Mt 18	Mt 23-25
7,28	11,1	13,53	19,1	26,1

In Mt 28,19f. gibt Jesus seinen Jüngern den Auftrag, zu allen Völkern zu gehen, sie zu taufen und zu lehren. Wo finden die Jünger diese Lehre?



Auf Anfang und Ende kommt es an

Lest Mt 1,18-25 und 28, 16-20. In der Geburtsgeschichte werden zwei Namen für Jesus genannt. Findet ihr die Namen am Ende des Evangeliums wieder? Sucht nach Geschichten, die die Namen Jesu veranschaulichen.



Von Jesus her das Alte Testament verstehen

5,17 Ihr sollt nicht meinen, dass ich gekommen bin, das Gesetz oder die Propheten aufzulösen; ich bin nicht gekommen aufzulösen, sondern zu erfüllen. 18 Denn wahrlich, ich sage euch: Bis Himmel und Erde vergehen, **wird nicht vergehen der kleinste Buchstabe** noch ein Tüpfelchen vom Gesetz, bis es alles geschieht. 19 Wer nun eines von diesen kleinsten Geboten auflöst und lehrt die Leute so, der wird der Kleinste heißen im Himmelreich; wer es aber tut und lehrt, der wird groß heißen im Himmelreich. 20 Denn ich sage euch: Wenn eure Gerechtigkeit nicht besser ist als die der Schriftgelehrten und Pharisäer, so werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen.

5,21ff: Zu den Alten ist gesagt ... Ich aber sage euch.

Lest den ganzen Abschnitt 5,21-48. Passt der Satz, dass das Gesetz nicht vergehen wird, zum Verhalten Jesu und seinen Jüngern?

15,1 Da kamen zu Jesus Pharisäer und Schriftgelehrte aus Jerusalem und sprachen: 2 Warum übertreten deine Jünger die Satzungen der Ältesten? Denn sie waschen ihre Hände nicht, wenn sie Brot essen ...

Jesus sagt: „Ich bin gekommen, das Gesetz und die Propheten zu erfüllen.“ Was bedeutet „erfüllen“? Sucht nach anderen Worten, die das Wort erklären können. Welches passt am besten?

eintreffen	5,17 Jesus sagt: Ihr sollt nicht meinen, dass ich gekommen bin, das Gesetz oder die Propheten aufzulösen; ich bin nicht gekommen aufzulösen, sondern zu erfüllen.	bewahrheiten
vollenden		halten
erledigen		vollstrecken

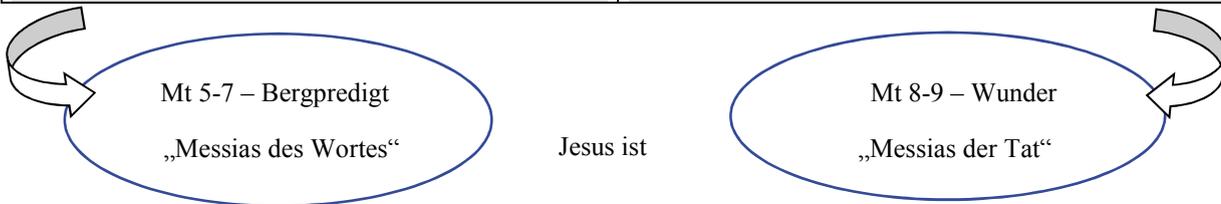
Wirklichkeit werden ... eintreten ...

Jesus macht heil und lehrt



Vergleicht Mt 4,23 und 9,35. Seht nach, welche Texte in Mt 5-7 und Mt 8-9 stehen und stellt den Zusammenhang dieser Abschnitte in einer Grafik dar.

4,23	9,35
Und Jesus zog umher in ganz Galiläa, lehrte in ihren Synagogen und predigte das Evangelium von dem Reich und heilte alle Krankheiten und alle Gebrechen im Volk.	Und Jesus ging ringsum in alle Städte und Dörfer, lehrte in ihren Synagogen und predigte das Evangelium von dem Reich und heilte alle Krankheiten und alle Gebrechen.



Glaube und Handeln gehören zusammen

Das Armband mit den Buchstaben WWJD – What would Jesus do? – ist unter Jugendlichen beliebt. Wie kann man nach Matthäus herausfinden, was Jesus tun würde? Ist es leicht das herauszufinden? Ist es immer eindeutig? Gibt es einen Maßstab?



Gerechtigkeit als Leitwort

In den Seligpreisungen der Bergpredigt steht: „Selig sind, die das hungern und dürsten nach der Gerechtigkeit, denn sie sollen satt werden“ (5,6). Stimmt ihr diesem Satz zu? Wie kann man nach Gerechtigkeit „hungern und dürsten“? Ein paar Verse weiter steht: „Selig sind, die um der Gerechtigkeit willen verfolgt werden, denn ihrer ist das Himmelreich“ (5,10). Kann man um der Gerechtigkeit willen verfolgt werden? Kennt ihr Beispiele dafür?

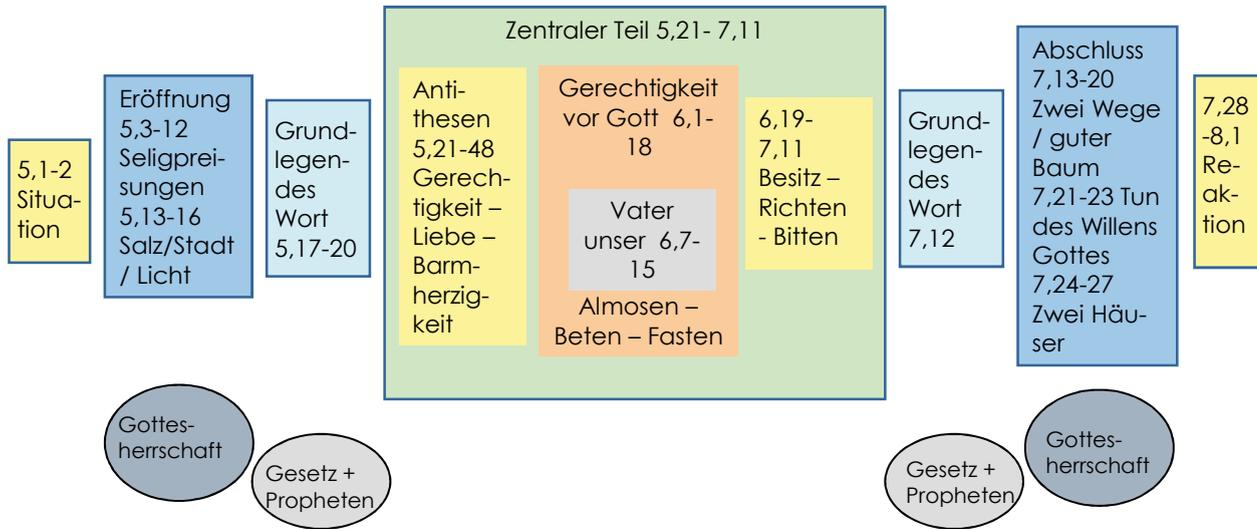
... gerecht ... unparteiisch ... angemessen ... objektiv ... rechtmäßig ... unbestechlich ... statthaft ... redlich ... richtig ... vorurteilsfrei ... was ist eigentlich gerecht??

Lest Mt 20,1-16. Handelt der Weinbergsbesitzer gerecht?

Zu Gott Vater sagen



Die Bergpredigt ist eine genau komponierte Rede. An ihrem Aufbau kann man erkennen, wie vertrauender Glaube und Handeln für Matthäus zusammengehören. Lest die Bergpredigt in Abschnitten zu je sechs Schüler/innen und gebt Eurem Abschnitt eine zusammenfassende Überschrift. Versucht gemeinsam eine Gliederung der Bergpredigt darzustellen. Was steht in der Mitte?



Glaube und Kleinglaube

Schlagt folgende Stellen auf: 6,30; 8,26; 14,31; 16,8.

Wie wird an diesen Stellen der „Kleinglaube“ beschrieben? Worauf bezieht er sich? Wie kennzeichnet nach Matthäus umgekehrt den Glauben? Was kann man aus den Stellen vom „Kleinglauben“ über den Glauben erkennen?



Globalisierung – aber anders



Die kanaanäische Frau, Codex aureus, Echternach, 1220-1230

Lest die Heilungsgeschichte in Mt 15,22-28.

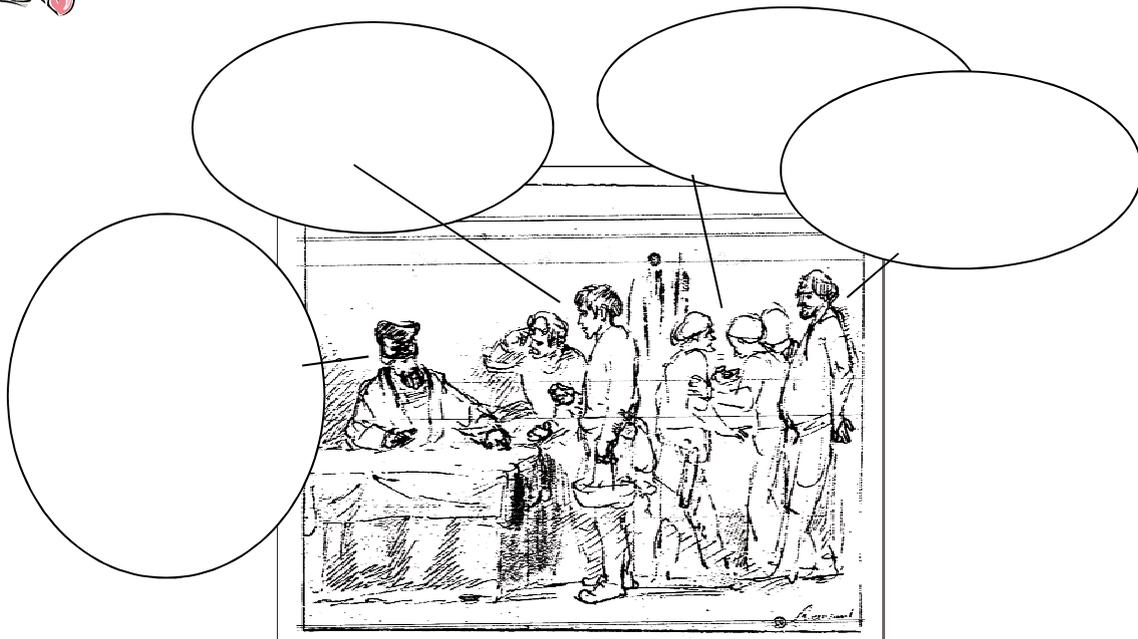
Betrachtet die Handbewegungen auf dem Bild aus der mittelalterlichen Handschrift. Was drücken sie aus?

Vergleicht Mt 15,22-28 mit folgenden Stellen:

Mt 2,1-12; 10,5-6; Mt 28,19-20. Beschreibt die Entwicklung, die im Matthäusevangelium zu erkennen ist.

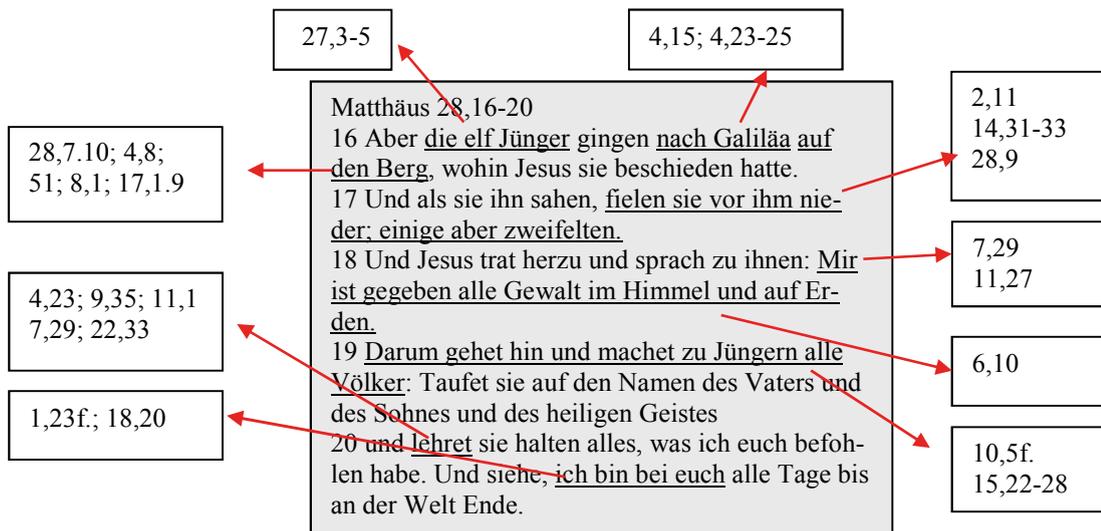


Lasst die verschiedenen Gruppen von Arbeitern in Rembrandts Skizze etwas sagen. Stellt auch die Argumente des Weinbergbesitzers zusammen.



Der Schluss als Schlüssel

Schlagt die angegebenen Stellen nach.
Beschreibt die Querverbindungen zwischen diesen Stellen und Mt 28,16-20.





Henning Schluß

Brauchen wir eine allgemeine Hermeneutik?

Dürfen heilige Schriften mit den gleichen profanen Mitteln ausgelegt werden, wie profane Texte? Eine Frage, die nicht nur islamische Gläubige und Gelehrte beschäftigt, sondern auch christliche. Die Frage ist auch für den Unterricht relevant, dürfen wir uns der Bibel als heiligem Buch, mit den gleichen Mitteln nähern, mit denen wir auch eine Erzählung von Irene Nöstlinger analysieren und für den Unterricht fruchtbar machen? Dürfen wir eigentlich interpretieren oder müssen wir nicht vielmehr nur genau hören – was die heiligen Texte uns zu sagen haben? In seinen berühmten Vorlesungen zur Hermeneutik greift Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher 1838 diese Frage wie folgt auf: „Hier drängt sich uns nun beiläufig die Frage auf, ob die heiligen Bücher des heiligen Geistes wegen anders müssten behandelt werden?“ (Schleiermacher 1838, 86). Schleiermacher beantwortet die Frage wie folgt: Wir können nicht annehmen, dass den Aposteln bei ihren Schriften die ganze Christenheit vor Augen stand, sondern sie richteten sich an konkrete Adressaten. Auch heute könnten sie nur verstanden werden, wenn sie auch von den Adressaten richtig verstanden wurden. Sie mussten also so formuliert sein, dass die eigentlichen Adressaten sie verstehen können. Deshalb, selbst wenn der Heilige Geist ganz unmittelbar durch die Autoren gesprochen hätte, er hätte doch nicht anders sprechen können, als diese selbst gesprochen haben, eben weil die Angesprochenen sie verstehen mussten. Mit diesem Argument hebt Schleiermacher die Einwände der Vertreter einer „Verbalinspiration“, also der unmittelbaren göttlichen Einflüsterung der Heiligen Schrift aus, denn man muss wohl annehmen, dass auch der Heilige Geist verstanden werden will.

Die Mittel des Verstehens, die Schleiermacher vorschlägt, können sich also nicht zwischen profanen und heiligen Texten unterscheiden. Vielmehr geht es ihm darum, möglichst genau herauszubekommen, was der Autor (die Autorin) gemeint hat. Das bekannteste Instrument dazu ist der hermeneutische Zirkel, der besagt, dass man die einzelne Textstelle aus dem Zusammenhang des ganzen Textes verstehen muss, das Verständnis des ganzen Textes sich aber nur dann ergibt, wenn man die einzelnen Stellen verstanden hat. Was wie ein Teufelskreis klingen kann, der einen vom Lesen abhält, hat Schleiermacher genau andersherum verstanden. Durch wiederholtes Lesen sind wir in der Lage, immer genauer zu verstehen, was der Autor gemeint hat. Schon Luthers Äußerung; „nicht vieles Lesen macht gelehrt, sondern wenig und immer wieder dasselbe lesen“ bezieht sich genau auf diese hermeneutische Spirale. Genau genommen ist es für Schleiermacher sogar eine dreifache Spirale. Zum ersten ist nämlich zu prüfen, inwiefern der Text echt und einheitlich ist – die Wissenschaft der Textkritik. Zum zweiten ist zu prüfen, wie der Sprachgebrauch der Autorin ist, was sie mit diesen und jenen Formulierungen meint, ob sie sie ironisch verwendet oder im wört-

lichen Sinne, worauf sich der Genitiv bezieht. Diese Fragen nennt Schleiermacher Grammatik. Zum dritten gibt es noch die psychologische Interpretation, in der es darum geht, sich darein einzufühlen, was die Autorin habe sagen wollen, sie ‚zuerst ebenso gut und schließlich besser zu verstehen, als sie sich selbst verstanden hat‘. Alle drei Interpretationen hängen voneinander ab, sind aufeinander angewiesen und ergänzen einander. Sie bilden selbst wieder hermeneutische Zirkel. Denn wir können nur entscheiden, worauf sich der Genitiv bezieht, wenn wir die Sache verstehen, wir verstehen die Sache aber nur, wenn wir auch die grammatischen Wendungen verstehen. Schließlich auch, wenn wir wissen, ob der Text überhaupt von dem Autor stammt, oder viel später entstanden ist. Schleiermacher meinte also, wenn wir die Bibel verstehen wollen, dann müssen wir uns der Verfahren bedienen, die wir auch verwenden, wenn wir profane Texte verstehen wollen. Wir können sie zwar nie vollständig verstehen, weil wir nicht in den Kopf des Autors hineinschlüpfen können, aber wir können sie in einem gewissen Sinne besser verstehen, weil wir die Bedingungen, unter denen der Text entstanden ist, und die der Autor ganz automatisch gegenwärtig hatte, uns aktiv bewusst machen müssen und damit kognitiv die Situation der Entstehung intensiver durchdringen, als es für den Autor nötig war, weil er in dieser stand.

Zwei Generationen später war es Wilhelm Dilthey, der diese Prinzipien der allgemeinen Hermeneutik zur Grundlage aller Geisteswissenschaft erhob und sie damit von den Naturwissenschaften unterschied, ohne sie vollständig abzugrenzen, denn Erklären (Naturwissenschaften) und Verstehen (Geisteswissenschaften) hingen doch letztlich zusammen.

Vielleicht den bedeutendsten hermeneutischen Gegenentwurf zu Schleiermachers Hermeneutik hat noch einmal zwei Generationen später Hans-Georg Gadamer vorgelegt. Im Wesentlichen bringt er zwei Argumente vor. Zum einen würden wir nie nur einfach so verstehen, sondern wir hätten eine bestimmte Frage an den Text, ein Interesse, aus dem heraus wir uns mit ihm beschäftigen. Wir wollen, dass der Text uns etwas sagt. Das Anwendungsinteresse ist aber eminent bedeutsam zum Verstehen des Textes, ja wirkliches Verstehen hieße anwenden. Wie Gesetzestexte ihre Erfüllung eben in ihrer Anwendung fänden, so auch heilige Texte, von denen wir Antworten auf die Fragen erwarten, die unser Leben zutiefst betreffen. Vorurteile sind insofern dem Verstehen nicht hinderlich, sondern eigentlich eine Voraussetzung für wahres Verstehen, wenn wir ihnen nicht aufsitzen, sondern sie zum Ausgangspunkt unseres Verstehensprozesses machen würden. Ein besseres Verstehen als der Autor hielt Gadamer allerdings für eine Illusion. Was wir bestenfalls können ist aus unserer Situation heraus die Bedingungen der Entstehung des

Textes zu rekonstruieren. Ein weiterer bedeutsamer Einwand Gadamer bezog sich darauf, dass die Texte mitnichten immer das gleiche bedeuten würden, sondern dass eine Wirkungsgeschichte den Dokumenten neue Bedeutungsschichten zueignet. So war der Versailler Vertrag ursprünglich als Vertrag zur Beendigung des 1. Weltkrieges gedacht. Wir heute werden ihn aber auch verstehen müssen als ein wesentliches Moment, das zur Herbeiführung des zweiten Weltkrieges gebraucht wurde.

Auch wenn das für das Verständnis historischer Texte kaum von der Hand zu weisen ist, wir z.B. Luthers Aussagen zu den Juden nicht mehr so lesen könnten, als hätte es Auschwitz nicht gegeben, so hat Klaus Mollenhauer deutlich gemacht, dass in pädagogischen Zusammenhängen die allgemeine Hermeneutik Schleiermachers nach wie vor hoch produktiv ist. Damit wir nämlich überhaupt sinnvoll pädagogisch handeln können, sind wir darauf angewiesen, diejenige oder denjenigen, an dem wir erziehend handeln wollen, überhaupt zu verstehen. Wir müssen uns dazu intensiv auf unser Gegenüber einlassen, müssen eigentlich seine psychische Disposition erkennen, können auf diese aber lediglich im hermeneutischen Zirkel aus den manifesten Äußerungen unseres Gegenübers schließen. Wir müssen also die Grammatik der Zeichen unseres Gegenübers ebenso erschließen, wie den intendierten Sinn seiner Äußerungen. Alles das versteht sich nicht von selbst, vielmehr verstehen wir häufig miss und unsere gutgemeinten pädagogischen Interventionen laufen ins Leere, weil wir das

falsche Problem vermuten. Ob wir bei nicht gemachten Hausaufgaben Faulheit, Vergesslichkeit oder häusliche Überforderung vermuten, macht einen Unterschied für unsere pädagogischen Interventionen aus. Wenn wir nicht verstehen, was genau das Problem ist, werden wir mit unseren Interventionen daneben liegen und im besten Fall bleiben sie wirkungslos. Schlimmer noch, sie wirken kontraproduktiv.

Die allgemeine Hermeneutik ist deshalb für uns als Pädagogen im doppelten Sinne von enormer Wichtigkeit. Zum einen, weil wir es mit Texten und Artefakten zu tun haben, die wir deuten und verstehen müssen und deren Verständnis wir lehren sollen. Zum anderen aber auch, weil wir es mit Kindern zu tun haben, die wir ebenso verstehen müssen, damit wir überhaupt sinnvoll pädagogisch interagieren können.

Dr. Henning Schluß ist Professor an der Universität Wien.

.....

Literatur:
Dilthey, Wilhem: Die Entstehung der Hermeneutik. (1900) In: Ders: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Gesammelte Schriften Bd. V, Stuttgart, 8. Aufl.
Gadamer, Hans Georg: Hermeneutik I Wahrheit und Methode – Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: Ders: Gesammelte Werke Band 1.
Mollenhauer, Klaus: Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. Neue Sammlung 1985 S. 420-432
Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst: Hermeneutik und Kritik – mit besonderer Beziehung auf das Neue Testament. Hrsgg. von Manfred Frank, 1838/1993.



Medien zur Bibeldidaktik im AKD

Bücher

Adam, Gottfried (u.a.): Bibeldidaktik. Ein Lesebuch; Comenius-Institut 2006

Alkier, Stefan: Neues Testament (UTB Basics); Francke 2010

Bachmann, Michael (u.a.): Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich?. Studien und Impulse zur Bibeldidaktik; Neukirchener 2009

Bizer, Christoph (u.a.): Bibel und Bibeldidaktik (Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 23); Neukirchener 2007



Büttner, Gerhard (u.a.): Zwischen Kanon und Lehrplan (Schriften aus dem Comenius-Institut 20); LIT 2009

Fricke, Michael: Schwierige Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe (Arbeiten zur Religionspädagogik, Band 26); V&R unipress 2005

Klie, Thomas (u.a.): Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten; Religionspädagogisches Institut Loccum 2012

Kumlehn, Martina: Geöffnete Augen – gedeutete Zeichen. Historisch-systematische und erzähltheoretisch-hermeneutische Studien zur Rezeption und Didaktik des Johannesevangeliums in der modernen Religionspädagogik; de Gruyter 2007

Müller, Peter: Mit Markus erzählen. Das Markusevange-

lium im Religionsunterricht; Calwer 1999

Müller, Peter: Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik; Calwer 2009

Porzelt, Burkard: Grundlinien biblischer Didaktik; Klinkhardt 2012

Schambeck, Mirjam: Bibeltheologische Didaktik (UTB 3200); Vandenhoeck & Ruprecht 2009

Scholz, Stefan: Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien. Chancen und Gefahren der digitalen Revolution für den Umgang mit dem Basistext des Christentums; LIT 201

Zimmermann, Mijam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu; Neukirchener, 2010

DVDs

Botschaft für Jahrtausende - Die Entstehung der Bibel
Sabine Klonk, Deutschland 2006/07
f., Dokumentarfilm, 28 Min.

Der Film zeichnet in knapper Form anschaulich und verständlich Entstehung, Überlieferung und Wirkung des Buchs der Bücher nach. Die DVD enthält auf der ROM-Ebene ausführliches Zusatzmaterial sowie Unterrichtsmodelle und Arbeitsblätter. Gliederung des Films: 1. Die heilige Schrift der Christen und Juden, Aufteilung der Bibel; 2. Der Anfang: Die mündliche Überlieferung, Landschaften, Nomaden; 3. Die Bedeutung der Schriftzeichen, die Thora; 4. Ein neuer Bund, Jesus Christus; 5. Die Geschichte Jesu wird aufgeschrieben; 6. Die Bibel auf Deutsch, Luther. Auf der ROM-Ebene enthält die DVD didaktisches Unterrichtsmaterial.
ab 12 Jahren

Das Neue Testament - Die Entstehung der Bibel
Petra Müller, Grünwald 2006 (FWU)
f., Didaktische DVD, 58 Min.

Das Neue Testament ist Grundlage des christlichen Glaubens und Zeugnis der Offenbarung Gottes. Die didaktische DVD stellt Filme und Materialien zusammen, die Schülerinnen und Schülern den Aufbau und die Schriften des Neuen Testaments näher bringen. Kenntnisse über die Zusammenstellung und Entstehung der Bücher des Neuen Testaments sollen dazu beitragen, dass Verständnis für die Texte und Zugänge zu deren Interpretation geweckt werden. Der Unterrichtsfilm "Die Evangelien" fasst anschaulich die Entstehungsgeschichte und den Forschungsstand der zentralen Bücher zum Leben und Wirken Jesu Christi zusammen.
ab 12 Jahren

Neuer Direktor des AKD

Pfarrer Matthias Spenn ist seit Dezember 2012 der neue Direktor des Amtes für kirchliche Dienste (AKD). Nach seinem Theologiestudium war Matthias Spenn zunächst Pfarrer in Bitterfeld, von 1997-2003 leitete er das Amt für Kinder- und Jugendarbeit der Ev. Kirche der Kirchenprovinz Sachsen, von 2003-2012 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Comenius-Institut Münster.

Neuer Leiter der Abteilung 5 im Konsistorium

Seit Januar 2013 ist Dr. Friedhelm Kraft der neue Leiter der Abteilung 5 im Konsistorium. Dr. Kraft studierte in Berlin Geschichte, Germanistik und Ev. Theologie und war nach seinem Studium zunächst Religionslehrer in Berlin-Reinickendorf, ab 1990 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Kirchlichen Hochschule und der Humboldt-Universität. Ab 1997 war Dr. Kraft Professor für Religionspädagogik an der Ev. Fachhochschule Berlin. Seit 2004 hat er das Religionspädagogische Institut Loccum geleitet.

Ein Interview mit Pf. Spenn und Dr. Kraft können Sie in der Ausgabe 2/2013 lesen.

Veränderungen im Dezernat Bildung im Erzbischöflichen Ordinariat

Rupert von Stülpnagel (60) wird zum 1. Februar 2013 die Leitung des Dezernats Schule, Hochschule und Erziehung bis zu einer Neubesetzung kommissarisch übernehmen. Er folgt damit auf Hans-Peter Richter (66), der zum 31. Januar 2013 die Leitung des Dezernats abgibt. Von Stülpnagel ist Schulrat im Kirchendienst und seit vielen Jahren zuständig für die Koordination des katholischen Religionsunterrichts im Erzbistum Berlin. Zum 1. Februar 2013 übernimmt Herr Mathias Bröckl die Leitung der Abteilung Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, die bisher Herr von Stülpnagel geleitet hat.

Impressum

Herausgeber:

*Amt für kirchliche Dienste,
Goethestr. 26-30, 10625 Berlin,
Direktor Matthias Spenn (V.i.S.d.P.)
Kontakt: 030/3191-278
pti-berlin@akd-ekbo.de
<http://www.akd-ekbo.de/paedagogisch-theologisches-institut/zeitsprung>
ISSN 1869-3571*

Redaktion:

*Prof. Dr. Christine Funk
Christian Hannasky
Ulrike Häusler
Jens Kramer (Schriftleitung)
Cornelia Oswald
Prof. Dr. Henning Schluß
Dr. Susanne Schroeder
Prof. Dr. Birgit Zweigle*

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht in allen Fällen möglich. Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Bildnachweis: Titelseite, S. 10, 13, 16, 18, 24, 30 AKD

S. 3, 6, 7 gemeinfrei

S. 4 Peter Rogge

Druck: AKD

Grundlayout: Anja Zühlke, Iris Hartwig

Erscheinungsweise: Halbjährlich



Ausbildung Kreativpädagogik

Modul 1

Biblische Geschichten gestisch inszenieren

Leitung: Jens Kramer

Termin: 23./24.5.2013

Modul 2

Vielgestaltig künstlerisch arbeiten zu biblisch-theologischen Themen

Leitung: Juliane Heise

Termin: 26./27.9.2013

Modul 3

Konstruktion situativer Lernräume: Installationen, thematische Kisten, Sammlungen u.a.

Leitung: Evamaria Simon

Termin: 20./21.2.2014

Modul 4

„Erzählen ohne alles“ - Erzählwerkstatt für biblische und andere Geschichten

Leitung: Simone Merkel

Termin: 12./13.6.2014

Modul 5

Tanz und Rhythmus

Leitung: Michael Frenz

Termin: 11./12.9.2014

Modul 6

Erlebnispädagogik

Leitung: Dr. Dieter Altmannspurger

Termin: 8./9.1.2015

Modul 7

Mit Kindern und Jugendlichen singen

Leitung: Olaf Trenn/Bettina Schwietering-Evers

Termin: 19./20.3.2015

Modul 8

Kreative Arbeit mit gottesdienstlichen Elementen

Leitung: Matthias Röhm

Termin: 18./19.6.2015



FORTBILDUNGEN (Auswahl)

März 2013 bis September 2013

Jesus performativ

Leitung: Jens Kramer
Zeit: 4.3.2013
9.30-16.00 Uhr
Ort: AKD Berlin

Warum mussten alle Tiere sterben?

Leitung: Stephan Philipp
Referentin: Dr. Angelika Hirsch
Zeit: 12.3.2013, 9.30-16.00 Uhr
Ort: AKD Berlin

Von Himmelsschauern und Fußspurendetektiven

Leitung: Matthias Röhm
Zeit: 15.4.2013, 9.00-15.00 Uhr
Ort: Kaiser-Friedrich-Gedächtniskirche
Händelallee 20, 10557 Berlin

Manchmal muss es mehr als Trost sein

Leitung: Angela Berger
Referentin: Elke Gron
Zeit: 17.4.2013, 9.00-15.00 Uhr
Ort: AKD Berlin

„Money, Money“ - Welche Macht geben wir dem Geld?

Leitung: Stephan Philipp
Referentin: Dr. Ulrike Metternich
Zeit: 28.5.2013, 9.30-16.00 Uhr
Ort: AKD Berlin

Themenkreis Jesus Christus - Lernen an Stationen

Leitung: Cornelia Oswald
Zeit: 3.6.2013, 10.00-15.00 Uhr
Ort: AKD Berlin

Ziemlich beste Freunde

Leitung: Jens Kramer
Zeit: 4.6.2013, 10.00-15.00 Uhr
Ort: AKD Berlin

Inselwerkstatt Spiekeroog - Grundkurs Bibliolog

Leitung: Matthias Röhm
Referentin: Prof. Elisabeth Neurath u.a.
Zeit: 16.-20.9.2013
Ort: Insel Spiekeroog - Nordsee