

## RELIGIONSUNTERRICHT *heute*

Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz



### Heilige Schriften

Zum Umgang mit normativen Texten  
in Judentum, Christentum und Islam

„L“ wie Lernen

Die Bibel in der  
Kirche

Das Wort Gottes in  
arabischer Sprache

Bildseiten

Bibeldidaktik

Korandidaktik

EDITORIAL	3	Udo Markus Bentz	
SCHWERPUNKT		Zur Buchskulptur von Ivon Illmer im Priesterseminar Mainz	28
Daniel Krochmalnik		Ivon Illmer – Buchskulptur	29
לָמִיד – „L“ wie Lernen	4	Evangelienbücher aus Dommuseum und Martinus-Bibliothek	32
Thomas Hieke		FÜR DIE PRAXIS	
„Ihr sollt meine Satzungen und meine Vorschriften befolgen: Durch sie wird der Mensch, der nach ihnen handelt, leben“ (Lev 18,5).		Burkard Porzelt	
Bedeutung und Hermeneutik der Bibel in der Kirche	12	Verantwortete Lesarten entwickeln! Konturen eines Unterrichts, der Schüler/innen wie Bibel wertschätzt	37
Abdullah Takim		Mark Chalil Bodenstein	
„Trag vor im Namen deines Herren, der erschaffen hat ...“ (Sure 96, 1-5).		Koran 37,99-113 und das Opferfest im Islamischen Religionsunterricht	42
Der Koran: Das Wort Gottes in arabischer Sprache	18	FORTBILDUNGSPROGRAMM 2013/14	47
BILDSEITEN		AUS DEN ARBEITSSTELLEN	
Norbert Witsch		Neuanschaffungen	54
„Gegenwärtig ist er in seinem Wort ...“ Prachtvolle Evangelienbücher für den liturgischen Gebrauch	25		

**RU**  
heute

Religionsunterricht *heute*  
Informationen des  
Dezernates Schulen und  
Hochschulen im  
Bischöflichen Ordinariat  
Mainz

41. Jahrgang (2013)  
Heft 2 September 2013  
ISSN: 1611-2318



Herausgeber:  
Dezernat IV  
– Schulen und Hochschulen –  
Bischöfliches Ordinariat Mainz  
Postfach 1560  
55005 Mainz

Schriftleitung:  
Dr. Norbert Witsch

Redaktion:  
Hartmut Göppel  
Georg Radermacher  
Irene Veith  
Dr. Andrea Velthaus-Zimny

Anschrift der Redaktion:  
Dezernat IV  
– Schulen und Hochschulen –  
Bischöfliches Ordinariat Mainz  
Postfach 1560  
55005 Mainz  
E-mail: [RU.heute@bistum-mainz.de](mailto:RU.heute@bistum-mainz.de)  
Internet: [www.bistum-mainz.de/ru-heute](http://www.bistum-mainz.de/ru-heute)

Offizielle Äußerungen des Dezernates  
Schulen und Hochschulen werden als  
solche gekennzeichnet. Alle übrigen Bei-  
träge drücken die persönliche Meinung  
des Verfassers aus.

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit  
besonderer Genehmigung der Redaktion.

Die Redaktion ist immer bemüht, sich mit  
allen Rechteinhabern in Verbindung zu  
setzen. Die Veröffentlichung von Copyrights  
ohne Rücksprache geschieht immer aus  
Versehen, bitte setzen Sie sich in diesem  
Fall mit der Redaktion in Verbindung.

Auflage 3.900  
Religionsunterricht *heute* ist eine kostenlose  
Informationsschrift des Dezernates Schulen  
und Hochschulen im Bischöflichen  
Ordinariat Mainz.

Erscheinungsweise: Drei Hefte jährlich

Gestaltung:  
Creative Time  
Mainz

Druck:  
Dinges & Frick  
Wiesbaden

Titelbild: Ivon Illmer, Osnabrück: Buchskulptur (Standort: Priesterseminar Mainz). Foto: Frank Daum.

Liebe Religionslehrer  
und Religionslehrerinnen,

den drei abrahamitischen Religionen Judentum, Christentum und Islam ist die Berufung auf eine „Heilige Schrift“ gemeinsam, die sie jeweils als Zeugnis einer grundlegenden göttlichen Offenbarung verehren und als normative Urkunde ihres Glaubens anerkennen. Dennoch wäre es verfehlt, von diesen Religionen einfach und im gleichen Sinne als „Schriftreligionen“ zu sprechen. Vielmehr zeigt sich, dass ihr jeweiliges Verständnis und ihr Umgang mit den „Heiligen Schriften“ durchaus unterschiedlich sind. Wie werden diese Schriften auf ein göttliches Offenbarungshandeln zurückgeführt und wie hat sich entsprechend die Auslegung, Tradierung und Aktualisierung der heiligen Texte zu vollziehen? Nicht nur zwischen den genannten Religionen, sondern auch innerhalb dieser zwischen deren unterschiedlichen Schulen und Konfessionen entzündeten sich gerade an diesen Fragen Kontroversen mit oft sehr weitreichenden Konsequenzen.

Eine Beschäftigung mit diesen Fragen ist auch für den Religionsunterricht, sofern er Schülerinnen und Schülern einen verantworteten Umgang mit der Heiligen Schrift erschließen soll, von großer Bedeutung. Dabei kann gerade der Blick auf andere religiöse Traditionen für das Verständnis der eigenen Position hilfreich sein. Wie unterscheiden sich unser Verständnis und unser Umgang mit der Heiligen Schrift von denjenigen anderer Religionen? Worin liegen die Gründe dafür – und gibt es darüber hinaus Gemeinsamkeiten? Indem das vorliegende Heft Einblicke in die Bedeutung „Heiliger Schriften“ jeweils aus der Perspektive von Judentum, Christentum und Islam gewährt, will es dazu anregen, diesen Fragen weiter nachzugehen und zu einer Klärung der eigenen Position zu gelangen.

Orientiert am jüdischen Lernbuchstaben „Lamed“ erläutert zunächst Daniel Krochmalnik in seinem Beitrag die Überlieferung und Auslegung der Tora im Prozess des traditionellen jüdischen Lernens, das sich in drei Stufen über das Lehrer-Schüler-Verhältnis, die Auseinandersetzung in der Lerngemeinschaft und die Weitergabe des Gelernten an die nächste Generation vollzieht. Thomas Hieke fragt sodann nach dem Verständnis und der Weise des deutenden Umgangs der Kirche mit der Heiligen Schrift als demjenigen Textkorpus, in dem Gottes Wille und Weisung zu ei-



nem gelingenden Leben der Menschen zugänglich sind. Abdullah Takim schließlich zeigt in seinem Beitrag das islamische Verständnis des Korans als Wort Gottes in arabischer Sprache auf, um von daher nach der Bedeutung des Korans im Alltag der Muslime und nach Methoden der Koranexegese zu fragen. Im Bildteil dieses Heftes stellen Udo Markus Bentz eine Buchskulptur von Ivon Illmer sowie Norbert Witsch Handschriften von Evangelienbüchern aus der Martinus-Bibliothek und dem Bischöflichen Dom- und Diözesanmuseum Mainz vor. Mit Blick auf die konkrete unterrichtliche Praxis erarbeitet Burkard Porzelt Perspektiven für eine Bibellektüre als aktiver Sinngenerierung in der Begegnung mit vieldeutigen Texten. Am Beispiel des Opferfestes gibt Mark Chalil Bodenstein Anregungen zum Umgang mit dem Koran und dessen Lektüre im Islamischen Religionsunterricht.

Hinweisen möchte ich abschließend auf eine vom Erbacher Hof zusammen mit unserer Zeitschrift geplante Veranstaltung zum Thema „Heilige Schriften“, die auf der Grundlage des vorliegenden Heftes gemeinsam mit einigen seiner Autoren die angesprochenen Fragestellungen weiter vertiefen und für die unterrichtliche Praxis fruchtbar machen soll (vgl. dazu die Ausschreibung auf der Umschlagseite des Heftes). Hierzu lade ich Sie herzlich ein.

Zusammen mit dem Redaktionsteam danke ich allen Autoren und wünsche Ihnen viele Anregungen und Freude beim Lesen sowie Nutzen daraus für Sie persönlich und Ihren Unterricht.

Ich grüße Sie herzlich

Ordinariatsdirektorin  
Dr. Gertrud Pollak  
Dezernentin für Schulen und Hochschulen

# למוד – „L“ wie Lernen

Von Daniel Krochmalnik

Die heiligste Schrift der Juden, die *Tora*, besteht aus Pergamentbögen, die mit Sehnen zusammengenäht und an zwei Holzstäben aufgerollt werden. Der Toraschreiber (*sofer*) unterteilt die Rolle in 248 Spalten, von denen jede 42 Zeilen à 27 Buchstaben zählt. Darauf zeichnet der Toraschreiber mit einem Rohr oder einem Gänsekiel und einer Tusche aus Harz, Ruß und Blätterextrakt 304 805 Buchstaben auf. Dabei befindet er sich selber in einem Zustand besonderer Heiligkeit und erhöhter Aufmerksamkeit, denn er muss tausende Vorschriften beachten. Die Form jedes einzelnen der 22 Buchstaben des hebräischen Alphabets (*alephbet*), seine besonderen Schreibungen und Verzierungen sind genau festgelegt. Ein einziger fehlender oder fehlerhafter Buchstabe macht die ganze Torarolle unbrauchbar. Die Buchstaben der Heiligen Schrift sind selber heilig und ihre Bedeutung erschöpft sich nicht darin, arbiträre Lautzeichen zu sein. Ein Buchstabe ragt im buchstäblichen Sinn besonders hervor, das Zeichen für den „L“-Laut: ל (*Lamed*). In der Torarolle stehen die Buchstaben nicht auf der unteren Zeile, sie hängen an der oberen Zeile; das ל, der zwölfte und größte Buchstabe des Alephbets, ist der einzige Buchstabe, der diese Linie überschreitet. Sein Name kommt vom Wort „*lernen*“ und sein Bild sagt, wie wir im Folgenden annehmen, etwas über das traditionelle „*Lernen*“ aus<sup>1</sup>.

## למוד – Der Lernbuchstabe

Der hebräische Wortstamm  $\sqrt{\text{למד}}$  (L.M.D.) hat die Grundbedeutung lernen. Im Grundstamm (Pa'al, *lamad* <sup>2</sup>) bedeutet das Verb *lernen, einüben*; das entsprechende Partizip *limmud, angelernt, gewöhnt, geübt*, von daher heißt *limmudim, Schüler, Jünger* (Jes 8,16; 50,4; 54,13); im aktiven Doppelungsstamm (Pi'el, *limmad*) bedeutet es *lehren, einüben* und das entsprechende Partizip *melam-*

*med, Lehrer*; im passiven Doppelungsstamm (Pu'al, *lumad*): *gelehrt, belehrt werden, unterwiesen- und angelernt werden*. Aus diesen Stämmen wurden im Mittel- und Neuhebräischen eine ganze Reihe von Substantiven abgezweigt: *limmud, Lernen, Studium; talmud tora, Torastudium, talmid, „Lehrling“; talmid chacham, Gelehrter; lamdan, Lerner; Talmud*.

Der Wortstamm beginnt auf Hebräisch, wie übrigens auch auf Deutsch und Jiddisch mit dem lingualem Laut l, der in der hebräischen Quadratschrift mit dem Buchstaben ל geschrieben wird. Der Buchstabenname *Lamed* kommt von der gleichen Wurzel und die Buchstabenform erinnert noch an den Ochsenstecken, den *malmad ha-bakar* (Ri 3,31), der einen Stachel (*darwan*) zum Ansporn hatte<sup>3</sup>. Dieser Bildbuchstabe ist schon in den ältesten Alphabeten (protosinaitisch, phönizisch, aramäisch, althebräisch)





nachweisbar und ist von dort in die griechischen, lateinischen und europäischen Alphabete eingegangen<sup>4</sup>. Das Bild aus der Tierzucht verrät vielleicht etwas über unsanfte Lernmethoden. Jedenfalls schimpft sich das ungehorsame Volk beim Propheten: *egel lo lumad, unbändiges Kalb* (Jer 31,18). Im Buchstaben-Midrasch von Rabbi Akiwa steht der Buchstabe *Lamed* als Anfangsbuchstabe des Hauptwortes *Laschon* (Zunge) und des Tunwortes *Lakah* (geschlagen werden) für die Schläge, die die böse Zunge verdient<sup>5</sup>. So kann man die konkave Form des Lamed auch sehen, als Mund mit einer losen Zunge.



In der hebräischen Quadratschrift (*ktaw aschurit*) lassen sich alle Buchstaben in einem Hilfsquadrat einschreiben. Das *Lamed* beginnt links oben über dem Quadrat, bildet ein Lot, das auf die linke obere Ecke des Quadrats fällt, von dort wird unterhalb der Oberseite ein Querstrich zur rechten Ecke gezogen, der umbiegt und diagonal auf die linke Unterseite zuläuft.

Findige Zeichendeuter haben in dieser graphischen Gestalt des *Lamed* die drei Richtungen des traditionellen jüdischen Lernens (*לְמִידָה, limmud*) wieder erkannt:

1. die Senkrechte symbolisiert das Lehren (*לְמִידָה, limmed*) als autoritäres Verhältnis vom Lehrer (*melamed*) zum Lehrling (*talmid*);
2. die Waagrechte, das gemeinsame Lernen (*לְמִידָה, lamad*) als egalitäre Auseinandersetzung der Kommilitonen (*chawerim*) in der Lerngemeinschaft (aram.: *chawruta*). Eine Mischform beider Verhältnisse stellt die Beziehung des Lehrers zu seinem Meisterschüler, dem *talmid chawer*, dar;
3. die Diagonale schließlich, die Weitergabe des Gelernten (*לְמִידָה, lummad*), wobei die Schräge die Brechung der Tradition im Medium der nächsten Generation versinnbildlichen kann. Der Weg des Lernens stellt sich als Umweg dar, der links freilich nie über die Grenze der vertikalen Traditionslinie hinausführt. Andererseits ist das *Lamed* eine Chiffre der Überschreitung. Es ist der einzige Buchstabe, der die obere Zeile in der Tora überschreitet. Das kann man als Hinweis darauf verstehen, dass das Lernen immer ein „über das vorgegebene Kästchen Hinauskommen“, eine Grenzüberschreitung ist. Das *Lamed* ist der letzte Buchstabe des Pentateuchs (Deut 34,12), wie der ganzen Hebräischen Bibel (2 Chron 36,23). Dem letzten hat man ebenso viel Beachtung geschenkt wie dem ersten Buchstaben, *ב, Bet*. Als ob die Schrift uns von dieser exponierten Stellung aus einen Wink geben wollte und uns zurief: Dort wo der Buchstabe der Tora endet, beginnt das Lernen, *talmud tora*. Der letzte und der erste Buchstabe der Bibel zusammen bilden das Wort *לב, „Herz“*, was man so deuten kann, dass das Gelesene durch das Lernen verinnerlicht wird, wie gefordert wird: „Und es sollen die Worte, die ich dir heute gebiete, auf deinem Herzen sein“ (*al-lewawecha*, Deut 6,4)<sup>6</sup>. Im Folgenden unternehmen wir eine Erkundung in den Gängen des *Lamed*.



Der Ochsenstecken und die Entwicklung des Bildbuchstabens L (Illustration aus einem israelischen Kinderbuch, Jerusalem 1982)

## למד – Die Lehrleiter

Die Lehrtradition kann man sich als eine Leiter oder Kette aus lauter *Lameds* vorstellen (*schalschelet ha-kabbala*), an deren Spitze der „Meister der Welt“ (*ribbono schel olam*) steht, bzw. sein Schüler: „Mose, unser Meister“ (*mosche rabbenu*). Auf der Spitze des Lamed wird der göttliche Lehrer durch den kleinsten Buchstaben ך, *Jud*, symbolisiert, der die Urzelle aller Quadratbuchstaben und zugleich der erste Buchstabe des Gottesnamens ist, der gewöhnlich mit einem *Doppeljud* ךך abgekürzt wird. Am Anfang des Talmudtraktats *Pirke Awot*, einer Sammlung von Sprüchen der maßgeblichen rabbinischen Lehrautoritäten, steht die Lehrleiter, die vom Sinai bis zu den Rabbinen hinabführt: „Mose empfing [kibel] die Lehre vom Sinai und überlieferte [massar] sie dem Josua, und Josua den Ältesten, und die Ältesten den Propheten, und die Propheten überlieferten sie den Männern der großen Versammlung“ (mAw 1,1).

Wie ging das Lehren vor sich? Das fragten sich auch die Rabbinen und sie bringen im *Babylonischen Talmud* (bEr 54b) eine Schilderung des Lehrvortrags des Moses. Er lernte (*lamad*) im Begegnungszelt vom Allmächtigen, dann trat sein Bruder Aaron ein und Moses wiederholte (*schana*) das Gelernte. Aaron setzte sich, seine Söhne traten ein und Moses wiederholte ein zweites Mal. Sie setzten sich, die Ältesten traten ein und Moses wiederholte ein drittes Mal. Die Ältesten setzten sich, das Volk trat ein und Moses wiederholte ein viertes Mal. Aaron hatte die Lehre also viermal, seine Söhne dreimal, die Ältesten zweimal und das ganze Volk einmal gehört. Dann verließ Moses das Zelt und Aaron wiederholte das Gelernte, Aaron ging und seine Söhne wiederholten es, die Söhne gingen und die Ältesten wiederholten vor dem Volk (bEr 54b). Demnach hörten also alle Anwesenden die Lehre viermal. Aus dieser paradigmatischen Lehrstunde wird der Schluss auf alle Lehrstunden gezogen: jeder Lehrer sollte seinem Lehrling die Lehre viermal vortragen. Das Schlüsselwort dieser Überlieferung ist das Lernverb wiederholen (שנה, *schana*, Jid.: *lernen bekijut*). Davon sind die Titel zahlreicher rabbinischer Lehrwerke abgeleitet: *Mischna*, *Mischne Tora*, *Mischna Brura*. Man denkt dabei gleich an das mechanische Auswendiglernen. Etwas weiter unten auf dem gleichen Blatt ist sogar von einem Lehrer die Rede, der seinem Schüler alles vierhundertmal wiederholte, bis er endlich kapierte (zur Belohnung bekam der Lehrer vierhundert Jahre Lebenszuschlag). Von daher gliche das

*Lamedlot* der pneumatischen Rohrpost, die die eingeworfene Botschaft getreu an die nächste Relaisstation weiterleitet. Der *Talmud* möchte diese Überlieferung aber nicht einfach so stehen lassen, denn er zitiert sogleich eine Reihe von Anfragen, die dem großen Rabbi Akiwa zugeschrieben werden: „Woher“, fragte dieser, „dass man seinen Schüler so lange lehren muss, bis er es versteht [jelammdenu]? Denn es heißt [an die Adresse des Moses]: ‚und lehre [lamda] es [nämlich das Moseslied] die Kinder Israel‘ [Deut 31,19]. Und woher, so lange bis es ihm geläufig ist im Munde? Denn es heißt [an der gleichen Stelle]: ‚lege es ihnen in den Mund‘. Und woher, dass man ihm die Deutungen erklären muss [le-harot lo panim]: Denn es heißt in der Schrift: ‚das sind die Rechtsvorschriften, die du ihnen vorlegen sollst‘“ (Iifnehem, Ex 21,1). Der hebräische Ausdruck für „vorlegen“, bedeutet wörtlich: „vor’s Gesicht legen“, so wie auf Deutsch: „vor Augen führen“. Rabbi Akiwa bezieht diesen Ausdruck aber auch auf das dabei Gesichtete, auf die vielen Gesichter der *Tora*, so wie man auf Deutsch sagen würde: „Der Lehrer soll dem Schüler die verschiedenen Aspekte der *Tora* vor Augen führen.“ Der klassische Talmudkommentator Rabbi Schlomo ben Jizchak, gen. Raschi (1040–1105), erläutert den Ausdruck im gleichen Sinn: „um [den Lehrer] zu lehren, seinen Wörtern so viel Bedeutung wie möglich zu geben, und dass er [zum Schüler] nicht sage, so habe ich es überliefert bekommen, nun begreife selber die Bedeutung“. Überlieferung schließt also Deutung nicht aus! Auch das lässt sich aus dem *Lamedlot* herauslesen, das in der traditionellen Schreibweise nicht gerade senkrecht verläuft, sondern mehr oder weniger umwegig. Eine Parallele zur Talmudstelle im Midrasch kennt noch eine etwas ausführlichere Antwort R. Akiwas: „Ich könnte meinen: Sie sollen wiederholen, aber brauchen nicht zu wissen [lo jodin]? Darum heißt es: ‚das sind die Rechtsvorschriften, die du ihnen vorlegen sollst‘ [Ex 21,1]. Das ist: Ordne sie vor ihnen wie einen geordneten Tisch [keschulchan aruch], wie es heißt: ‚Dir ist gezeigt worden, dass Du erkennst‘ [Deut 4,35]“ (MekhJ zu Ex 21,1). Lernen bedeutet Erkenntnisgewinn. Auch diese Antwort R. Akiwas hat der große mittelalterliche Lehrer Raschi in seinem Torakommentar zu Exodus 21,1 vor dem Hintergrund seiner eigenen Lehrerfahrung aufgenommen: „Der Heilige, gelobt sei er, sagte zu Mose, du sollst nicht denken, ich lerne mit ihnen den Abschnitt und das Gesetz zwei- oder dreimal bis sie gleich der *Mischna* in ihrem Munde geläufig sind, und ich muss mich nicht bemühen, sie die Gründe [ta’ame hadawar] und die Erklärungen [perusch] der Sache begreiflich

zu machen; darum heißt es, „die du ihnen vorlegen sollst“, gleich einem gedeckten Tisch [schulchan he-aruch], der vor dem Menschen zum Essen bereit steht“ (Kom zu Ex 21, 1). Man hat das Speisegebot, wonach Juden nur Fleisch von Wiederkäuern verzehren dürfen, nach dem Prinzip, der Mensch ist, was er isst, zu erklären versucht: Das Wiederkäuen passe als Sinnbild fürs Lernen auf den Speisezettel von Lesewesen und Lertieren. Doch dem Rindvieh am Futtertrog soll der Schüler nach R. Akiwa und Raschi gerade nicht gleichen, er ist vielmehr Ehrengast an der Festtafel der Tora. Sein Gastgeber, der Lehrer, ist verpflichtet Gerichte mundgerecht zuzubereiten und zu servieren. Der Ausdruck „gedeckter Tisch“ [schulchan he-aruch] hat Schule gemacht und ist zum Titel des bedeutendsten Kodex der jüdischen Vorschriften geworden, dem *Schulchan Aruch*. Die Stimmen R. Akiwas, Raschis und der *Schulchan Aruch* stehen dafür, dass wir es bei dieser Interpretation des *Lamedlots*, mit dem normativen jüdischen Lehrbegriff zu tun haben. Lehren heißt nicht nur die Lehren autoritär von oben nach unten weiterreichen, der Lehrer muss sich vielmehr selber auf dieser Senkrechten zum Schüler herablassen und, wie man heute sagt: „sich einbringen“. Den hebräischen Ausdruck „*le-harot lo panim*“, den Rabbi Akiwa gebraucht, um die Vorführung der Gesichter der Tora auszudrücken, könnte man auch übersetzen: „ihm ein freundliches Gesicht zeigen“. Das *Lamed* bringt somit, wie die hebräische Präposition ל, die Zuwendung des Lehrers zum Ausdruck.

Der Meister (*raw*) trifft den Lehrling (*talmid*) am Eck des Lotfußpunktes. Wie viele Schüler sich bei diesem Stelldichlein auch einfinden mögen, die Lehrveranstaltung bleibt ein Privatissimum. Jedermann geht zwar in die Lehre, doch das Verhältnis des Meisters zu jedem seiner Lehrlinge unterscheidet sich wie das Verhältnis eines Vaters – der Vater/Lehrer-Vergleich ist in der jüdischen Tradition topisch – zu jedem seiner Kinder. Umgekehrt ist der Lernprozess jedes Lehrlings ebenso individuell wie die Persönlichkeit, die sich in ihm ausbildet. Dazu passt gut, dass die Wurzel des hebräischen Lernverbs שָׁנָה, *schana*, „wiederholen“, die an ein DIN der Tora denken lässt, auch: „verschieden-“ und „anders sein“ bedeuten kann. Zweifellos sind Lehrabsicht und Lehrinhalt allgemein, aber die durch die Eigennamen (*schemot*) des Lehrers und des Lehrlings signierte Lehre: „B sagt im Namen von A: x“ ist unverwechselbar. Das zeigt sich sogleich, wenn wir die Sprossen der Lehrleiter in den *Sprüchen der Väter* hinabsteigen. Der erste anonyme

Spruch der Großen Versammlung lautet: „Seid behutsam beim Entscheiden, stellt viele Schüler auf und macht einen Zaun um die Tora“ (mAw 1,1). Dieser Spruch sagt schon, dass die Tradition kein endgültiger Besitzstand ist: Es sind immer wieder neue Entscheidungen zu treffen, es müssen neue Generationen eingeführt und es müssen immer neue Gefahren abgewehrt werden. Darauf folgen zwei Kernsprüche von namentlich genannten Tradenten. Der erste Spruch stammt vom Hohepriester, Simon, dem Gerechten (3. Jh. v.), der noch der großen Versammlung angehört hatte, er beginnt so: „Auf drei Dingen steht die Welt [...]“ (mAw 1,2); der zweite stammt von Antignos, der die Tora vom vorigen Tradenten empfing (*kibel*): „Seid nicht solchen Knechten gleich, die ihrem Herren nur unter der Bedingung dienen, Lohn zu empfangen [...]“ (mAw 1,3). Es kommt uns hier nicht auf die Inhalte, sondern auf die Verschiedenheit der Sprüche an. Obwohl alle genannten Tradenten in gerader Traditionslinie voneinander abstammen, hat ihre Tora doch jeweils andere Schwerpunkte. Tradition heißt also nicht Wiederholung des Gleichen, Prägung, die den Individuen Generation für Generation denselben Kopf aufschlägt und ihre Gedanken in die gängige geistige Währung ummünzt. Obwohl eine ununterbrochene Überlieferungskette von Moses bis zu den Rabbinen reicht, hat doch jeder Tradent seinen eigenen unverwechselbaren Kopf und gleicht keinem anderen. Gewiss, das sind keine Übungen in Originalität, Lehren müssen stets im Namen der Lehrer überliefert werden. Korrektes Zitieren ist Pflicht und gehört zum Lernkodex<sup>8</sup>. Das hat mit Pietät zu tun, dem Lehrer soll die Ehre erwiesen werden: „Wenn man eine Lehre im Namen eines [Verstorbenen] auf dieser Welt vorträgt, so murmeln seine Lippen im Grabe“ (bJeb 97a). Es hat sicher auch etwas mit der Inanspruchnahme von Autorität durch den Schüler zu tun. Vor allem aber hat es etwas mit der Individualität und Pluralität der Lehre zu tun, die nicht wie das geläufige Bild, vom geistigen „Einfluss“ nahelegt, wie eine homogene Flüssigkeit in kommunizierenden Röhren von dem einen Gefäß ins andere hineingedrückt wird<sup>9</sup>. Alle Versuche, die Tora auf eine anonyme Lehre festzulegen, sind gescheitert. Schon im biblischen Kanon wird beinahe alles in zwei, manchmal sogar durch verschiedene Gottesnamen gezeichneten Versionen überliefert: Die Schöpfung (Gen 1 und 2), die Zehn Gebote (Ex 20 und Deut 5), die Geschichte Israels und Judas (Kön und Chr). Die Kanonisierung der mündlichen Lehre, *Mischna*, hat die abweichenden Meinungen nicht verdrängen können, sie werden namentlich wieder ins Gespräch gebracht. Die



späteren Kodifikatoren werden von sogenannten „Waffenträgern“ (*nosse kelim*) begleitet, Kommentatoren, die häufig den unterdrückten Stimmen Gehör verschaffen und die Waffen gegen ihre Kommandeure und Simplificateure kehren. Der schlagendste Beleg für die Individualität des Lernens und der Lehre ist die Opposition der Lehrlinge eines Meisters. Solche Kommilitonen (*chawerim*) bilden eine Streitgemeinschaft, die in unserem *Lamed* durch den Querbalken symbolisiert wird.

## למד – Der Lernring

Auf den folgenden fünf Sprossen der Lehrleiter in den *Sprüchen der Väter* gabelt sich die Tradition in der Tat in Gelehrtenpaare (*sugot*). In diesen Paaren übte der eine die Funktion des Patriarchen (*nassi*) und der andere die des Obersten Richters (*aw bet din*) aus. Vom ersten Tradentenpaar, Rabbi Josse aus Zereda und Rabbi Josse aus Jerusalem, sind die Sprüche überliefert: „Dein Haus sei eine Stätte der Versammlung für die Weisen [...]“ und „Dein Haus sei offen zur Erholung, mögen Arme in deinem Haus verkehren, und plaudere nicht viel mit der Frau“ (mAw 1,4.5). Die Sprüche der beiden Josses verhalten sich zueinander wie Milde und Strenge, also wie die beiden Seiten Gottes (*middat ha-rachamim, middat ha-din*). Auch wenn diese Sprüche sich nicht in allem widersprechen, ja, wenn der Strengere sogar für eine weitergehende Öffnung des Hauses eintritt, so macht auch er eine klare Einschränkung: Eine gemischte Gesellschaft ist zwar willkommen, sie soll aber nicht jenen gutgelaunten und galanten Salons gleichen, in denen vor allem die Damen den Ton angeben. Vom nächsten Tradentenpaar Jehoschua von Perachja und Nitai von Arbeli sind die beiden Sprüche überliefert: 1. „Mache dir einen Lehrer [raw], erwirb dir einen Studienfreund [chawer] und urteile über jeden Menschen nach der günstigen Seite“ (mAw 1,6) und 2. „Entferne dich von einem schlechten Nachbarn, verbinde dich nicht mit einem Bösen und vergiss nie, dass die Vergeltung kommt“ (mAw 1,7). In diesem Paar tritt der Gegensatz deutlich hervor: Ein milder einschließender steht einem strengen ausschließenden Charakter gegenüber. Während der eine rät, sich um jeden Preis sein *Lamed* zu verschaffen: nämlich seinen Lehrer und seinen Lernpartner, warnt der andere vor gefährlichen Liaisonen und droht mit Strafe. Das letzte und bekannteste dieser Paare waren Hillel und Schammai, die geradezu zwei ‚Richtungen‘ des Judentums begründeten. In den *Sprüchen der Väter* ist ihr Gegensatz nur in Nuancen erkennbar (mAw

12 u. 15). Beide präsentieren sich als volkstümliche Lehrer, doch während der eine wortreich das Vorbild des Friedensstifters malt, der die Leute geduldig der Lehre näher bringt (*geruw*), präsentiert sich der andere wie die Vorläufer in einem kurzen und bündigen Dreierspruch, in denen die Schlüsselbegriffe Ordnung (*qewa*) und Schweigen lauten. Die Hilleliten und Schamaiten waren fast in allem gegensätzlicher Meinung. Anlässlich einer ihrer Kontroversen (*machloket*) erfahren wir, was Gott dazu gesagt hat: „Drei Jahre stritten die Schule Schammais und Hillels: Eine sagte, ein gewisses Religionsgesetz sei nach ihr zu entscheiden, und die andere sagte, es sei nach ihr zu entscheiden. Da ertönte eine himmlische Stimme und sprach: ‚Die Worte der einen und der anderen sind Worte des lebendigen Gottes [elu we-eluh diwre elohim chajim]. Jedoch ist das Gesetz nach der Schule Hillels zu entscheiden. Wenn aber die Worte der einen und der anderen Worte des lebendigen Gottes sind, weshalb war es der Schule Hillels vorbehalten, dass die Halacha nach ihr entschieden wurde? Weil sie verträglich und bescheiden war, und sowohl ihre eigene Ansicht als die Worte der Schule Schammais studierte; noch mehr, sie setzte sogar die Worte der Schule Schammais vor ihre eigenen“ (bEr 13b). Demnach verlangt der eine Gott keineswegs, dass alle einer Meinung sind, er wird durch Meinungsvielfalt und Meinungsstreit nicht angefochten. Der Ausspruch „die Worte der einen und der anderen sind Worte des lebendigen Gottes“ kann man so verstehen, dass der Streit geradezu ein Lebenszeichen Gottes ist, während die Einmütigkeit ein sicheres Zeichen seines Todes wäre. Wie dem auch immer sei, keine Seite kann behaupten: Meine Meinung ist die Meinung Gottes und deine die des Teufels. In der Praxis muss freilich entschieden werden und die Entscheidung fällt meistens zugunsten der verträglicheren, hillelitischen Seite aus, damit aus der Meinungsverschiedenheit keine Glaubenspaltung wird. Streitpaare und ihre Streitigkeiten (*machloket*) bilden auch nach dem Ende der Epoche der „Paare“ das schlagende Herz des rabbinischen Judentums, die Tora wird stets im Dual dekliniert. Über diese unzertrennlichen Paare gibt es eine ergreifende talmudische Erzählung. Als Resch Lakisch vor Kummer über eine tödliche Kränkung seines Meisters, R. Jochanan, starb, blieb dieser untröstlich alleine zurück. „Die Rabbinen sagten: Wer soll hingehen und sein Gemüt beruhigen? Es mag R. Elasar hingehen, der sehr scharf im Disputieren ist. Ging er und setzte sich vor ihm nieder. Bei jeder Sache, welche Rabbi Jochanan vortrug, sagte nun jener: Es gibt einen Lehrer, der dir zustimmt. Worauf jener

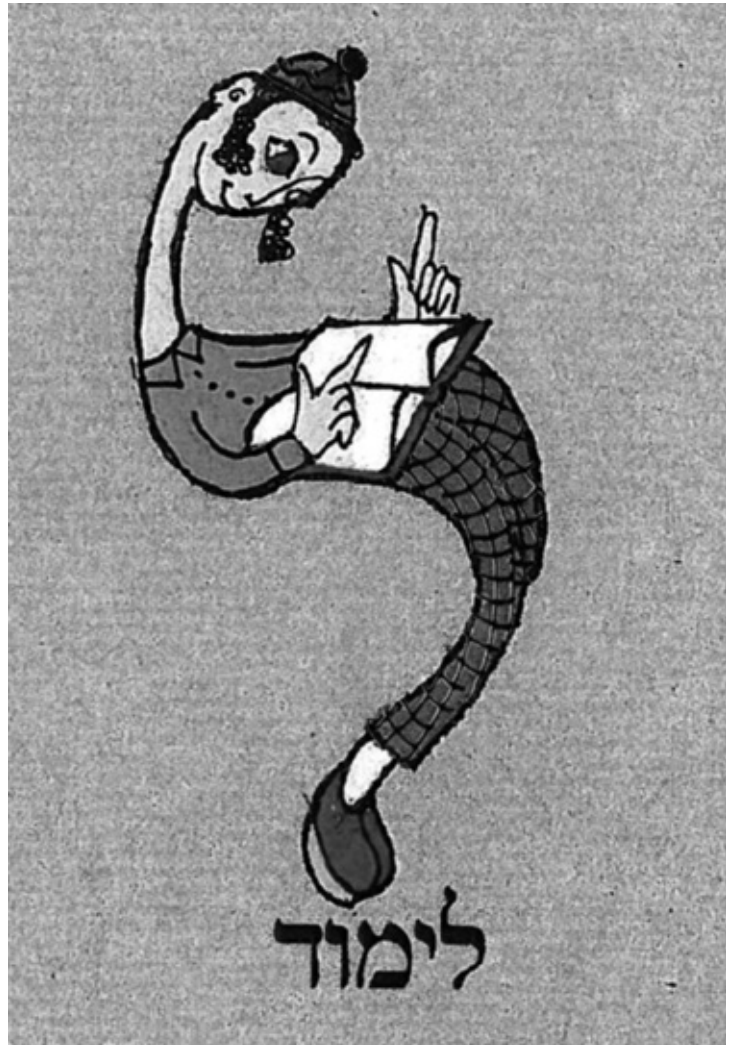


*ausrief: Du sollst sein wie Resch Lakisch. Wenn ich etwas vortrug, hatte er 24 Fragen und ich erledigte sie durch 24 Antworten, in Folge dessen war das Studium erweitert; du aber sagst es gibt einen Lehrer, der dir zustimmt. Weiß ich denn nicht, dass ich richtig vorgetragen habe! Ging er, zerriss seine Kleider, weinte und sprach: Wo bist du Resch Lakisch! Wo bist du Resch Lakisch!, und schrie so lange, bis ihn die Sinne verließen. Da flehten die Rabbinen für ihn und er starb“ (b84a).*

Die rabbinische Streitkultur – das ist beinahe ein Pleonasmus – steht allerdings in einem Spannungsverhältnis zur geforderten Unterwürfigkeit gegenüber dem Lehrer. Das gewünschte Autoritätsgefälle kommt auch räumlich in jenem Spruch des ersten Josse zum Ausdruck: „Es sei dein Haus ein Haus der Zusammenkunft für Weise, bestäube dich mit dem Staub ihrer Füße [mitabek ba-afar raglehem], und trinke mit Durst ihre Worte.“ (mAw 1,4). Die Schüler, die in jener Zeit üblicherweise zu Füßen des Lehrers saßen (NT: Apg 22,3), an welchen gleichsam der Staub schwieriger Lernwege klebte, scheint hier zu einer Art Schwamm-tierchen degradiert, das widerspruchslos alle Worte des Weisen aufsaugen soll. Eine solche servile Haltung passte R. Chajim Woloschiner, dem Meisterdenker der modernen Talmudakademie nicht, in seinem Kommentar zu den *Sprüchen der Väter, Ruach Chajim*, versteht er das Verb „bestäuben“ (mitabek) mit Hinweis auf den Jakobskampf (Gen 32,25) als „ringen“ (awak, im Sinne von „sich im Staube wälzen“) und schlussfolgert, dass wir bei allem Respekt gehalten seien, einen geistigen Ringkampf, einen „Krieg der Tora“ (milchamta schel tora) mit den Lehrern auszutragen. Carsten Wilke hat in seinem Standardwerk *„Den Talmud und den Kant“* eindrucksvolle Zeugnisse von diesem „Krieg der Tora“ in den jüdischen Lehrhäusern Mitteleuropas vor der Emanzipation gebracht<sup>10</sup>. Die unverwechselbare Geräuschkulisse dieses Krieges ist im deutschen Wort „Judenschule“ erhalten geblieben.

Im Talmud wird der „Krieg der Tora“ freilich eng mit der Masse des Wissens verknüpft. In Bezug auf den Spruch Salomos: „Denn mit listigen Strategien [tachbulah von chewel, Fallstrick] wirst du [glücklich] Krieg führen“ (Spr 24,6), erklärt dort R. Acha ben Chanina im Namen R. Assis im Namen Rabbi Jochanans: „Nur der kann [glücklich] Krieg in der Tora führen, in dessen Besitz sich ganze Pakete [chawilah von chewel, Strick] von Mischnalehren befinden“ (bSan 42a). Raschi schreibt zum Stichwort „Krieg der Tora“

in seinem Talmudkommentar eine lange Glosse dazu. Damit seien „ein klares und vollständiges Verständnis ihrer Lehren gemeint, nicht wie einer, der sich in Dialektik [pilpul], Kasuistik [chidud] und Logik [sewara] auszeichnet, aber nicht viele Mischnajot und Baraitot gelernt hat. Denn wie kann das Geheimnis geoffenbart werden, außer durch die Beherrschung vieler Mischnajot, so dass wenn an einer



Lamed (israelisches Kalenderblatt 1995)

Stelle etwas erklärt werden muss, dies aus einer anderen Mischna gelernt werden kann, oder wenn die [anonymen] Worte der einen Mischna der anderen widersprechen, so wird aus der Kenntnis vieler Mischnajot verständlich, dass die widersprüchliche Meinung NN zuzuschreiben ist, von dem wir an einer anderen Stelle gehört haben“ (Kom zu bSan 42a). Der Torakrieg ist m. a. W. nicht ohne Torawissen zu führen; Dialektik, Kasuistik und Logik ohne Stoff laufen ins Leere. Das Bestäuben im Sinne Rabbi Josses und

das Ringen im Sinne Rabbi Chajims gehören zusammen. Allerdings darf man hier den Altersunterschied nicht übersehen. Wie alles andere, so haben auch das Saugen und das Ringen ihre Zeit; der Säugling der Tora kann nicht gleich in den Ring steigen und der Ringer muss eine kräftige Amme gehabt haben. Auch unsere übrigen Belege für den Krieg der Tora und für den Querbalken des *Lamed* setzten gestandene Ringer, Meisterschüler (*talmide chachamim*) in Szene. Von den reiferen Antagonisten des Torakrieges schwingt die Kurve des *Lamed* zu denen hinab, die es noch werden sollen.

## למד – Lernkurve

Auf einem israelischen Kalenderblatt mit lustigen hebräischen Initialen sieht man das *Lamed* als einen solchen Jüngling mit Schläfenlocken in unmöglicher Körperhaltung über ein Buch gebeugt. Mit welchen Alters- und Lernstufen die Weisen bei den Jungen rechneten, sagt uns einer der letzten Sprüche des Traktats: „Ab 5 die Schrift [*mikra*], ab 10 die *Mischna*, ab 13 die Gebotserfüllung [*mizwa*], ab 15 das *Talmudstudium* [*talmud*]“ (mAw 5,24); ab 18 folgt dann die Ehe und die *vita activa*. Diese Lernleiter entspricht den vier Stufen des rezeptiven (*mikra*), des reproduktiven (*mischna*), des aktiven (*mizwa*) und des diskursiven Lernens (*talmud*). Quer zu diesem Entwicklungsmodell stehen die Klassifikationen der Schülertypen im gleichen Kapitel der *Sprüche der Väter*, zunächst in Bezug auf Gedächtnis und Verständnis: „Vier Eigenschaften finden sich bei den Schülern [*talmidim*]: Wer rasch auffasst und rasch vergisst, dessen Vorzug wird durch seinen Nachteil aufgehoben, wer schwer auffasst und schwer vergisst, dessen Nachteil wird durch seinen Vorzug aufgehoben, wer leicht auffasst und schwer vergisst, das ist ein guter Anteil, wer schwer auffasst und leicht vergisst, das ist ein schlechter Anteil“ (mAw 5,15). Der Viererspruch zählt alle möglichen Verknüpfungen zweier Wertgegensätze auf (+, -) und ordnet sie verschiedenen Typen zu. In diesem Fall schneidet der Schüler mit der Wertung +/-, d. i. mit guter Auffassungsgabe und geringer Vergesslichkeit, am besten ab. Wunschkandidat ist der Schüler, der sowohl ein gutes Gedächtnis wie ein gutes Verständnis besitzt. Im nächsten einschlägigen Viererspruch werden die Schüler nach ihrem Engagement in der Schule und im Leben beurteilt: „Vier Eigenschaften gibt es bei denen, die ins Lehrhaus gehen (*holche bet hamidrasch*): Wer hingeht und führt es nicht aus, empfängt den Lohn für das Gehen; wer ausführt und nicht hingeht,

empfängt den Lohn für das Tun; wer hingeht und ausführt, ist ein Frommer (*chassid*); wer nicht hingeht und nicht ausführt ist ein Bösewicht (*rascha*)“ (mAw 5, 17). Interessant ist, was sich in der zweiten Reihe hinter dem mit +/- gerateten Spitzenkandidaten abspielt. Theorie ohne Praxis, Praxis ohne Theorie werden angesichts der *Null-Bock*-Möglichkeit, d. h. weder Theorie noch Praxis, gewürdigt. Die Alternativen: „*Non vitae, sed scholae discimus*“ und „*Non scholae, sed vitae discimus*“, kommen hier beide zu ihrem relativen Recht. Der nächste und letzte einschlägige Viererspruch teilt die Schüler nach ihrer Lernmethode ein: „Vier Eigenschaften bei denen, die vor den Weisen sitzen: Ein Schwamm [*sefog*], ein Trichter [*maschpech*], ein Sieb [*maschmeret*] und eine Schwinge [*nafa*]. Ein Schwamm, der alles in sich aufnimmt; ein Trichter, der auf der einen Seite aufnimmt und es auf der anderen Seite hergibt; eine Seihe, die den Wein hergibt und die Hefen zurückhält, und eine Schwinge, die das Minderwertige hergibt und das Kernmehl zurückhält“ (mAw 5,18). In diesem Spruch werden die Lerntypen wie in unserer eigenen Beschreibung durch technische Geräte symbolisiert. Auch wenn dieser Spruch keine Präferenz erkennen lässt, wird doch klar, dass die karikierten passiven Lerntypen: der Schwammtyp, der alles unkritisch schluckt, und der Trichtertyp, dem das Eingetricherte zum einen Ohr hinein und zum anderen wieder hinausgeht, nicht dem Ideal entsprechen. Bevorzugt werden die aktiven Lerntypen, die wie die beiden Geräte der Müller und Winzer die Spreu vom Weizen und die Hefe vom Wein trennen<sup>11</sup>. Die traditionellen Kommentatoren streiten zwar darüber, ob die *Mischna* hier wie auch sonst im Viererspruch dem an der dritten Stelle genannten Siebtyp oder dem an der vierten Stelle genannten Schwingentyp den Vorzug gibt<sup>12</sup>, kein namhafter Kommentator zweifelt aber daran, dass ihre Zuneigung dem kritischen Lerntyp gilt. Das *Lamed* ist demnach kein Trichter, sondern ein Filter, und wenn man schon die Form eines Trichters in diesem Buchstaben wieder erkennen will, dann die eines Winkel- oder Scheidetrichters, der das Unbrauchbare vom Brauchbaren trennt und ausscheidet.

Betrachtet man nun alle drei Vierersprüche aus dem fünften Kapitel der *Sprüche der Väter* zusammen, dann kommt man zum Schluss, dass die traditionelle Pädagogik keineswegs nur das Behalten des Stoffes, die Reproduktion der Tradition verlangt, gefordert ist vielmehr die kritische Verarbeitung. Ja, die Merksprüche selber, denen man die Herkunft aus der Schule anmerkt – der Schulmeister, der

die Typen an den vier Fingern der linken Hand abzählt, steht uns förmlich vor Augen –, bieten eine Probe aufs Exempel des gewünschten Lernziels: den Stoff vollständig erfassen und systematisch durchdringen. Wie aktiv der Schüler dabei auch immer sein mag, am Lerngefälle, das gerade der stufenförmige Buchstabe *Lamed* anschaulich macht, kann er scheinbar nichts ändern. Doch nicht einmal dieser Beweis *ad oculos* hat Bestand, der Lernstrom fließt im Talmud auch flussaufwärts. Das folgende Zitat scheint freilich mit dem Vergleich der Verhältnisse von Lehrer und Schüler und von Schöpfer und Geschöpf das genaue Gegenteil zu sagen: „*Wenn*“, so heißt es im Babylonischen Talmud, „*jemand den Sohn seines Genossen die Tora lehrt, so rechnet es ihm die Schrift an, als hätte er ihn erschaffen, denn es heißt: ‚und die Seelen, die [Abraham und Sara] gemacht hatten*‘ [Assu, Gen 12,5]. *R. Elieser* [überbietet diese Erklärung noch und] *sagt: Es ist als hätte er die Worte der Tora selbst erschaffen, denn es heißt: ‚Ihr sollt beobachten die Worte dieses Bundes und sollt sie machen*‘ [WaAssitem Otam, Deut 29,8]. *Rawa findet schließlich: ‚Es ist als hätte er sich selbst erschaffen, denn man kann das ihr sollt sie [otam] machen im angeführten Vers auch anders lesen, nämlich: ihr sollt euch [atem] machen*“ (bSan 99b). Wir lassen einmal die exegetischen Mittel außer Acht und blicken auf den Schluss. Durch das Lernen wird nicht nur der Student ein neuer Mensch, sondern die Tora erneuert sich, weil jeder neue Student sie neu auffasst, ja, sogar der Lehrer, der zur ewigen Wiederkehr des Gleichen verdammt zu sein scheint, darf seine Neugeburt mit neuen Schülern und einer neuen Tora erwarten. Hier zeigt sich, dass das traditionelle Lernen keine Einbahnstraße von oben nach unten ist, ebenso wichtig ist der Gegenverkehr von unten nach oben. „*Viel hab ich*“, sagt ein rabbinischer Spruch, der alle drei Gänge des *Lamed* abschreitet, „*von meinem Lehrer gelernt, mehr als von meinem Lehrer von meinen Kollegen, und am allermeisten von meinen Schülern*“ (bTan 7a u. ö.). Indem die untere in die obere Spitze des *Lamed* zurückläuft, schließt sich hier das *Lamed* zum Lernkreis.

## Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag ist eine vollständig überarbeitete Neufassung des Aufsatzes, den ich zusammen mit meiner Frau Dorothea Steinkrochmalnik unter dem Titel: Das Lamed – eine dreifache Begegnung, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 21 (2005) 49–58, veröffentlicht habe.
- 2 Wir geben die hebräischen Wörter, so wie sie gewöhnlich ausgesprochen werden, in kursiven Kleinbuchstaben wieder.

- 3 Solche Ochsenstecken sind in der palästinischen Wirtschaft bis ins 20. Jh. im Gebrauch gewesen, vgl. Gustaf Dalman, Arbeit und Sitte in Palästina, Bd. III. Von der Ernte zum Mehl. Ernten, Dreschen, Worfeln, Sieben, Verwahren, Mahlen, Gütersloh 1933 (Repr. Nachdruck Hildesheim 1964), Bilderanhang Nrn. 13 u. 16, der Ochsenstecken gleicht einer umgekehrten Minuskel I.
- 4 Vgl. über die Metamorphose des Buchstabens das Kinderbuch der israelischen Schriftforscherin Ada Jardeni, Harpatkaot Toldot Ha-Alefbet, Jerusalem 1983, 34–35.
- 5 Erste (ältere) Rezension des Alphabet-Midrash des R. Akiba, in: August Wünsche, Aus Israels Lehrhallen IV. Kleine Midraschim zur jüdischen Ethik, Buchstaben- und Zahlensymbolik, Leipzig 1909 (Repr. Nachdruck Hildesheim 1967), Bd. 2, 191 f.
- 6 Weitere schöne Belehrungen zum Buchstaben Lamed bei Rabbi Michael L. Munk, Olam HaOttijot. The Wisdom in the Hebrew Alphabet. The Sacred Letters as a Guide to Jewish Deed and Thought, New York 1997, 138–142. Eine liebevolle Würdigung dieser alphabetologischen Spekulationen bringt der Bochumer Alttestamentler Jürgen Ebach in seiner Antrittsvorlesung: Die Bibel beginnt mit „b“. Vielfalt ohne Beliebigkeit, in: ders., Gott im Wort. Drei Studien zur biblischen Exegese und Hermeneutik, Neukirchen 1997, 111–114. Vgl. auch meinen Aufsatz: Variationen zum Anfang in der Jüdischen Tradition, in: Zeitschrift für Ideengeschichte 1/2 (2007) 45–61.
- 7 Zu diesem Terminus *technicus* der jüdischen Hermeneutik vgl. Wilhelm Bacher, Die exegetische Terminologie der jüdischen Traditionsliteratur, Tl. I, Leipzig 1899 (Repr. Nachdruck Hildesheim 1965), sub voce *panim*, 151 Anm. 2.
- 8 Vgl. mAb 6,6; bMeg 15a, bChul 104b, bNid 19b.
- 9 Zu diesem Gleichnis vgl. das Symposion von Platon (175d).
- 10 Carsten Wilke, „Den Talmud und den Kant“. Rabbinerausbildung an der Schwelle zur Moderne (Netiva. Wege deutsch-jüdischer Geschichte und Kultur. Studien des Salomon Ludwig Steinheim-Instituts, Bd. 4), Hildesheim u. a. 2003, 147–151.
- 11 Zu diesen Geräten vgl. Gustaf Dalman, Arbeit und Sitte in Palästina (s. Anm. 3), 254 f. 258 f., wo unsere Stelle zitiert wird; ebd. 293 ff., wo die beiden Geräte genannt werden.
- 12 Raschi, Maimonides und Rabbi Jona Gerundi bevorzugen den Siebtyp, Rabbi Israel Lipschütz (Tiferet Israel) und Rabbi Chajim Wloschiner (Ruach Chajim) den Schwingtyp. In einer europäischen Sprache kann man diese Kontroverse in der französischen Anthologie von Éric Smilévitch nachlesen: Moïse Maïmonide – Rachi – Rabbenou Yona – Le Maharal de Prague – Rabbi Hayim de Volozhyn, Commentaires du Traité des pères. Pirqé Avot, traduit de l'hebreu et annoté par Éric Smilévitch, Lagrasse 1990, 251–253.



Prof. Dr. Dr. h.c.  
Daniel Krochmalnik  
lehrt Jüdische Religions-  
pädagogik an der Hochschule für  
Jüdische Studien in Heidelberg.



# "Ihr sollt meine Satzungen und meine Vorschriften befolgen: durch sie wird der Mensch, der nach ihnen handelt, leben" (Lev 18,5)

## Bedeutung und Hermeneutik der Bibel in der Kirche

Von Thomas Hieke

### 1 Das große Ziel: das Leben

Wozu dienen eigentlich „*Heilige Schriften*“? Warum wird der ganze Aufwand um Verkündigung und Auslegung uralter Texte getrieben? Zwei Stellungnahmen aus völlig verschiedenen Zeiten und Kontexten weisen auf einen gemeinsamen Nenner hin. Das Zweite Vatikanische Konzil hat in seiner Dogmatischen Konstitution über die göttliche Offenbarung „*Dei Verbum*“ (1965) im ersten Artikel Folgendes formuliert:

*„Gottes Wort voll Ehrfurcht hörend und voll Zuversicht verkündigend, folgt die Heilige Synode den Worten des heiligen Johannes: ‚Wir künden euch das ewige Leben, das beim Vater war und uns erschien. Was wir gesehen und gehört haben, künden wir euch, damit auch ihr Gemeinschaft habt mit uns und unsere Gemeinschaft Gemeinschaft sei mit dem Vater und mit seinem Sohn Jesus Christus‘ (1 Joh 1,2-3). Darum will die Synode in Nachfolge des Trienter und des Ersten Vatikanischen Konzils die echte Lehre über die göttliche Offenbarung und deren Weitergabe vorlegen, damit die ganze Welt im Hören auf die Botschaft des Heiles glaubt, im Glauben hofft und in der Hoffnung liebt.“*

Der letzte Teilsatz gibt das Ziel des ganzen Unternehmens an: Gottes Wort, das die Kirche „*voll Ehrfurcht*“ hört,

soll der ganzen Welt verkündet werden, denn es ist eine Botschaft des Heiles, die im Glauben zu Hoffnung und Liebe führt – anders ausgedrückt: Gottes Botschaft soll die Welt heilen und die Menschen zu einem gelingenden Leben bringen.

Fast zweieinhalb Jahrtausende vorher hatte ein Theologe in der kleinen Gemeinde von Jerusalem in der persischen Provinz Jehud (Judäa) ganz ähnliche Vorstellungen. Er will seine Leserschaft davon überzeugen, sich nicht der Lebensweise der Umgebung anzupassen, sondern allein die Gebote und Weisungen Gottes zu befolgen. Dazu kleidet er seine Ausführungen in eine direkte Rede Gottes in erster Person an Mose:

*„Und ihr sollt meine Satzungen und meine Vorschriften befolgen: durch sie wird der Mensch, der nach ihnen handelt, leben. Ich bin der HERR“ (Lev 18,5).*

Auch wenn diese Wendung vor einem Katalog von Inzestverboten steht, so darf angenommen werden, dass sich „*meine Satzungen und meine Vorschriften*“ auf *alle* Weisungen Gottes beziehen und der Vers damit einen Grundsatz ausdrückt: Gottes Vorschriften führen für die, die nach ihnen handeln, zum Leben – gemeint ist: zu einem gelingenden, erfüllten Leben.



Die göttliche Mitteilung an den Menschen („*Offenbarung*“) hat damit das große Ziel, dass das Leben der Menschen gelingt. Diese visionäre Programmatik sollte bei aller Diskussion um die Bedeutung der Heiligen Schrift und den Umgang mit ihr nicht aus den Augen verloren werden.

## 2 Der Schritt zur Schrift

Die „*Heilige Schrift*“ selbst reflektiert den keineswegs selbstverständlichen Prozess, wie es dazu kommt, dass Gottes Wort in von Menschen geschriebener Schrift vorliegt. Es ist – in der Darstellung der biblischen Schriftsteller – Gott selbst, der es den Israeliten „*schriftlich*“ gibt:

*„Der HERR sprach zu Mose: Komm herauf zu mir auf den Berg und bleib hier! Ich will dir die Steintafeln übergeben, die Weisung und die Gebote, die ich aufgeschrieben habe. Du sollst das Volk darin unterweisen“* (Ex 24,12; s. auch Ex 31,18; 32,15–16; Dtn 4,13; 5,22; 9,9–11).

Mose hat diese Tafeln mit der Gottesschrift angesichts des Glaubensabfalls der Israeliten (Verehrung des Goldenen Kalbs) zerbrochen. Die zweiten Tafeln nach der Vergebung Gottes und der Bundeserneuerung werden in Ex 34,27–29 beschriftet – ob dies Gott selbst oder Mose tut, bleibt hier offen. In Dtn 10,4 erzählt Mose, dass der HERR auch die zweiten Tafeln selbst mit den „*Zehn Worten*“ (Dekalog, Zehn Gebote) beschrieben habe. Diese zweiten Tafeln werden als Bundesurkunde in die Bundeslade gelegt und später im Tempel deponiert. Im Zuge der babylonischen Eroberung und der Tempelzerstörung (586 v. Chr.) gehen Lade und Tafeln verloren. Im Zweiten Tempel gibt es diese Gegenstände nicht mehr.

Merkwürdig ist, dass Mose bei der Verkündigung der Zehn Gebote, des Dekalogs, dem Inhalt der Tafeln, diese nicht vorliest, sondern auswendig vorträgt (Dtn 5). Dennoch ist die Idee, dass Gott selbst sein eigenes Wort aufschreibt, grundlegend für das Konzept „*Heilige Schrift*“. Die „*Zehn*



Patrice Léon, *Moses empfängt die Gesetzestafeln auf dem Berge Sinai*

*Worte*“ gelten als von Gott selbst geschrieben; die übrige Tora hat – so die Tradition – Mose aufgeschrieben und den Priestern und den Ältesten Israels gegeben (Dtn 31,9.24, s. auch Ex 24,4; 34,27). Das Geschriebene hat viele Vorteile: Der flüchtige Augenblick der Rede wird festgehalten, das Wichtige kann nachgelesen werden; Gott selbst bleibt in seinem Wort gegenwärtig, sobald das Geschriebene vorgetragen wird (s. Neh 8,9). Aber die Schrift hat einen erheblichen Nachteil, den jeder Mensch aus der Alltagserfahrung kennt: Ein geschriebener

Text bedarf der Auslegung, der Interpretation und Deutung. Der Sprecher (der Autor) ist nicht mehr leibhaftig anwesend, so dass man ihn fragen könnte; es bleibt nur das geschriebene Wort – das freilich ist schon sehr viel!

## 3 Von der Schrift zur Heiligen Schrift

Gott verheißt dem Nachfolger des Mose, Josua, umfassenden Erfolg, wenn er sich nur an die Weisung des Mose hält und Tag und Nacht über das Buch dieser Weisung nachsinnt (Jos 1,7–8). Die Tora Gottes, verschriftet im Buch des Mose, ist der Schlüssel zum Erfolg und zum Gelingen des Lebens. Dieses Ideal gilt es zu verkünden, es geht nicht um einen historischen Bericht. Um dieses Konzept noch stärker abzusichern, muss festgelegt werden, dass zum Bestand dieser „*Tora*“ weder etwas hinzugefügt noch etwas weggelassen werden darf. Zwei Mal findet sich die so genannte „*Kanonformel*“ oder besser „*Textsicherungsformel*“ im Buch Deuteronomium (Dtn 4,2; 13,1):

*„Und nun, Israel, höre die Gesetze und Rechtsvorschriften, die ich euch zu halten lehre. Hört und ihr werdet leben, ihr werdet in das Land, das der HERR, der Gott eurer Väter, euch gibt, hineinziehen und es in Besitz nehmen. Ihr sollt dem Wortlaut dessen, worauf ich euch verpflichte, nichts hinzufügen und nichts davon wegnehmen; ihr sollt auf die Gebote des HERRN, eures Gottes, achten, auf die ich euch verpflichte“* (Dtn 4,1–2).

Nichts hinzufügen, nichts weglassen – damit ist der Textbestand gesichert; hinzu kommt die Verheißung, dass das Befolgen dieser „Gesetze und Rechtsvorschriften“ (wie schon in Lev 18,5) zum „Leben“ führt. Dabei betont Dtn 30,11: *„Dieses Gebot, auf das ich dich heute verpflichte, geht nicht über deine Kraft und ist nicht fern von dir.“* Vielmehr gilt: *„Das Wort ist ganz nah bei dir, es ist in deinem Mund und in deinem Herzen, du kannst es halten“* (Dtn 30,14).

Dies ist die Grundidee von „*Heiliger Schrift*“, wie sie im Frühjudentum entwickelt wurde. In einem „kanonischen“ (maßgeblichen) Textkorpus sind Gottes Wille und Weisung zugänglich. Die Tora, die Prophetenbücher und die übrigen Schriften werden zum zentralen Bezugspunkt für die religiöse, soziale und politische Identität derjenigen Gemeinschaft, die später „*Judentum*“ genannt wird.

So nimmt es kein Wunder, dass die Schrift, mittlerweile „*Heilige Schrift*“, zum ersten Anlauf- und Ausgangspunkt der frühen Christen wird, um das Geschehen mit Jesus von Nazaret, der Christus (der Gesalbte, der Messias) genannt wird, zu erzählen und dabei zu deuten. Die Schriften des später so genannten „*Neuen Testaments*“ – von den Paulusbriefen bis zur Offenbarung des Johannes – sehen es als eine ihrer zentralen Aufgaben an, Jesus und seine Botschaft, sein Leiden, Sterben und Auferstehen als „*schriftgemäß*“ darzustellen. So schreibt Paulus im ersten Korintherbrief:

*„Denn vor allem habe ich euch überliefert, was auch ich empfangen habe: Christus ist für unsere Sünden gestorben, gemäß der Schrift, und ist begraben worden. Er ist am dritten Tag auferweckt worden, gemäß der Schrift, und erschien dem Kephas, dann den Zwölf“* (1 Kor 15,3–5).

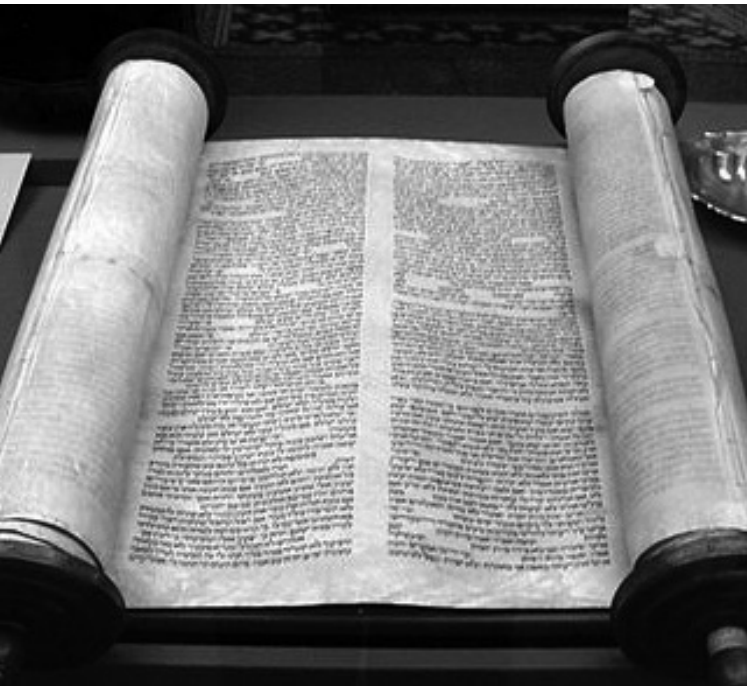
Selbst wenn sich für diese Daten eben gerade keine expliziten „*Schrift-Stellen*“ angeben lassen, so ist dem in der Schrift bewanderten Paulus klar: Die zentralen Punkte seines Evangeliums von Jesus, dem Christus, müssen „*gemäß der Schrift*“ sein. Der Gott Jesu Christi ist kein anderer Gott als der, der zuerst Israel seinen Willen und seine Weisung in der „*Heiligen Schrift*“, insbesondere in der Tora, mitgeteilt hat. Dass dieser Gott nun in Jesus von Nazaret Mensch geworden ist und damit seine Selbstmitteilung vom „*Wort*“ zum „*Fleisch*“ geworden ist (Joh 1,14), kann nicht gegen, sondern nur in Übereinstimmung mit den bisherigen Worten Gottes, die die „*Heilige Schrift*“

mitteilt, geschehen sein. Gerade auch die so genannten „*Kindheitsgeschichten*“ der Evangelien des Matthäus und Lukas betonen diese Kontinuität „*von Anfang an*“. Die Genealogie Jesu in Mt 1 gliedert Jesus in die gesamte Geschichte Israels von Abraham an ein; wichtige Wegstationen wie die Geburt in Betlehem (Mt 2,5; Mi 5,1.3) und die Rückkehr aus Ägypten (Mt 2,15; Hos 11,1) werden mit Worten aus den Propheten als „*erfüllt*“ gekennzeichnet („*denn es sollte sich erfüllen ...*“). Lk 1 enthält zwei theologische Gebete, die voll von Bezugnahmen auf die Schrift sind (Magnifikat und Benediktus); auch die Erzählungen sind durchsetzt von Schriftbezügen. Bei der Passion wiederum sind es die Psalmen, die den Evangelisten helfen, das unbeschreibliche Geschehen in Worte zu fassen; auch die Sterbeworte Jesu sind Psalmverse. Die Offenbarung des Johannes als späteste Schrift des Neuen Testaments atmet die Schrift durch und durch: Was Johannes auf Patmos sieht, entspricht dem, was die Propheten Jesaja und Ezechiel sowie der alttestamentliche Apokalyptiker Daniel vorher schon sahen. Aus ihren Schriften schöpft der Seher sein Bildmaterial und tröstet seine schriftkundigen Adressaten: Es ist nicht erfunden, es ist in der Schrift! Das aber wiederum heißt: Es ist wahr!

#### 4 Die Frage der Normativität und die Notwendigkeit der Auslegung

Die zahlreichen Bezugnahmen des Neuen Testaments auf das Alte zeigen, dass die ersten Christen wie ihre Nachbarn jüdischen Glaubens die Heilige Schrift (die später erst „*Altes Testament*“ genannt wird) als „*Gottes Wort*“ angesehen haben: die Weisung schlechthin, von unbedingtem Anspruch, „*autoritativ*“ und „*normativ*“. Ihr ist unter allen Umständen zu folgen, und die Verheißung von Lev 18,5 gilt: Durch sie wird der Mensch, der nach ihr handelt, leben<sup>1</sup>. Soweit gilt die Theorie – in der Praxis zeigt sich jedoch der schon erwähnte „*Nachteil*“ des Mediums „*Schrift*“ oder „*Text*“: Es geht nicht ohne Interpretation.

Das merkt Paulus sehr bald: Er verkündet Jesus, den Christus, der – gemäß der Schrift! – gestorben und auferstanden ist. Seine Adressaten sind nach ersten Versuchen in den Synagogen nicht mehr die Juden, sondern alle Menschen aus allen Nationen. Ihnen verkündet er die Frohe Botschaft von Jesus Christus – und sie können durch die Taufe Christen werden, *ohne* vorher durch die Beschneidung ins Judentum aufgenommen zu werden. Hat damit Paulus



Torarolle

seine Heilige Schrift, also das, was wir später „Altes Testament“ nennen, aufgegeben? „Das sei ferne!“, so antwortet Paulus (Röm 3,31). Aber was ist dann mit dem Gebot der Beschneidung des männlichen Kindes am achten Tag (Gen 17,10–12; Lev 12,3)? In langen Argumentationen, v.a. im Römerbrief, entfaltet Paulus die christliche Lehre, dass die „Heilige Schrift“ (das „Alte Testament“) gilt, insbesondere in ihren Verheißungen, auch wenn etwa das Gebot der Beschneidung für diejenigen, die sich zu Christus bekennen wollen, nicht mehr „dem Fleische nach“ anzuwenden ist. Paulus *interpretiert* seine Heilige Schrift.

Sind es dann also die Juden, die bis heute „das Gesetz“ wortwörtlich und buchstabengetreu erfüllen? Was die Beschneidung angeht, ja, denn dieses Zeichen wurde zu einem Identitätsmerkmal des Judentums (gerade auch in Abgrenzung vom Christentum). Das Judentum hat im Jahre 70 n. Chr. sein zentrales und einziges Heiligtum in Jerusalem verloren. Die Römer haben unter dem Feldherrn und späteren Kaiser Titus Stadt und Tempel in Schutt und Asche gelegt. Von da ab sind viele Vorschriften der Tora, z.B. das tägliche Opfer (Tamid; Num 28,3–4) oder der Blutritus am Großen Versöhnungstag (Jom Kippur; Lev 16) nicht mehr durchführbar. Sind damit diese Gebote der Heiligen Schrift und damit das Judentum hinfällig? „Das sei ferne!“ Schon vorher, in der Diasporasituation fern von Jerusalem haben Juden Wege entwickelt, die Heilige Schrift zu lesen und zu studieren, als gültig anzusehen, auch wenn sie

diejenigen Dinge, die an das Heiligtum gebunden sind, nicht ausführen können. So „überlebt“ das Judentum und bleibt trotz der Sehnsucht nach Jerusalem eine vitale Religionsgemeinschaft bis heute. Möglich ist das nur durch *Interpretation*, Auslegung der Heiligen Schrift. Auslegung aber ist immer „Auslegungssache“, Ansichtssache, man kann darüber streiten. Die jüdische Kommentarliteratur zur Tora (u.a. Mischna und Talmud) ist voll davon – und im Christentum entwickelt sich ebenfalls eine umfangreiche Sammlung von kommentierenden Schriften.

Die Schriftauslegung ist notwendig, um die Schrift als „gültig“ (und eben nicht veraltet) erweisen zu können! Im Zuge dessen entwickelt sich im Judentum schon weit vor 70 n. Chr. die Idee vom „mehrfachen Schriftsinn“: Der Text der Bibel hat nicht nur eine Bedeutung, einen Sinn, sondern mehrere Sinndimensionen. Insbesondere der jüdische Religionsphilosoph Philo von Alexandria (ca. 15/10 v. Chr. bis 40/50 n. Chr.) hat in Anlehnung an die Auslegung der Homer-Texte seiner griechischen Zeitgenossen Methoden entwickelt, in den biblischen Erzählungen und Weisungen tiefere Sinndimensionen zu finden. Die ersten Christen, die das Leben, Sterben und Auferstehen Jesu Christi im Lichte der Heiligen Schrift gedeutet haben, fanden in den alten Prophetenschriften und den Weisungen der Tora Hinweise auf ihre neue Gotteserfahrung. Die Aussage „die junge Frau wird ein Kind empfangen“ in Jes 7,14 war ursprünglich als prophetisches Zeichen gedacht, dass die aktuelle politische Notlage im 8. Jh. v. Chr. nicht mehr lange andauern wird. Doch schon die jüdische Übersetzung des hebräischen Prophetentextes ins Griechische hat darin eine Hoffnung auf den Messias gesehen, der von einer „Jungfrau“ geboren wird. Jungfrauengeburt kannten die griechisch sprechenden Juden und Bibelübersetzer, die in Alexandria wirkten, aus ihrer ägyptischen Umwelt und deren Königmythen. Matthäus, der christliche Evangelist, greift diese Deutung auf und sieht die alte Verheißung in der Menschwerdung Jesu in Maria, der „Jungfrau“, erfüllt (Mt 1,22–23). Für solche „Transformationen“ oder „Interpretationen“ oder „Aktualisierungen“ der alten Texte gibt es unzählige Beispiele. Die Kirchenväter legen nicht nur die neutestamentlichen Schriften über Jesus aus, sondern auch das „Alte Testament“, das „schon immer“, offiziell aber ab dem 2. Jh. n. Chr. zur „Heiligen Schrift“ der Christen dazugehört. Sie versuchen, mit der Schrift und ihrem tiefen Glauben Hilfen zu geben, nach Gottes Willen und Weisung zu handeln, um dadurch – wieder Lev 18,5! – ein gelin-



gendes Leben zu finden. Ähnlich verläuft die Entwicklung im Judentum. In beiden Religionen sagt dabei die „*Heilige Schrift*“ nie nur das, was nach dem Buchstaben dasteht – die alten Texte haben mehrere Sinndimensionen. Ihnen spüren die Ausleger immer wieder nach.

## 5 Die Geschichtlichkeit der Heiligen Schrift

Manche kühne Interpretationen gingen fehl, weil sie sich zu weit vom eigentlichen Text entfernt haben. Daher mahnten jüdische und christliche Exegeten in regelmäßigen Abständen an, vor lauter Spekulation über „*tieferen Sinne*“ den „*Wortsinn*“ des Geschriebenen nicht aus den Augen zu verlieren. Mit dem Beginn der Neuzeit entdeckt die Geisteswelt die Reflexion über die Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz, und man fragte mehr und mehr nach dem, „*wie es wirklich war*“. Schon immer ging man zwar davon aus, dass das „*Wort Gottes*“ in der Heiligen Schrift von Menschen und in menschlicher Sprache niedergeschrieben wurde, doch nun rückten der menschliche Autor und die genaue historische Entstehung der Schriften in den Vordergrund. Gab es schon im Mittelalter erste Zweifel daran, dass der historische Mose die Tora geschrieben hat, so mehren sich nun die Hinweise darauf, dass die Texte erst viel später entstanden sind. Man untersucht die Texte der Bibel mit kritischem Blick und auf der Suche nach Spuren ihrer Entstehung – die „*historisch-kritische Methode*“ war geboren. Große Anstrengungen wurden von da an (und werden bis heute) darauf verwendet, das Werden der Texte zu rekonstruieren: von ihren mündlichen und schriftlichen Vorstufen, ihren Sammlungen und Redaktionen über die Entstehung einzelner Bücher und Buchgruppen bis hin zum abgeschlossenen Korpus „*Heiliger Schriften*“, dem nichts mehr hinzugefügt und von dem nichts weggenommen werden darf. Das Wertvolle an dieser Fragerichtung ist die Einsicht, dass die Heilige Schrift kein vom Himmel gefallenes Buch ist, dessen Weisungen buchstäblich und ohne Nachdenken erfüllt werden müssen. Vielmehr hat sich Gott in seiner Offenbarung an die Geschichte gebunden, ist geschichtlich wirksam geworden, in den Erzählern, den Propheten und Prophetinnen, den Priestern und schließlich in den Aposteln und Evangelisten Jesu Christi, in seinen Nachfolgerinnen und Nachfolgern. Die heiligen Schriften, verfasst von Menschen, die vom Heiligen Geist getrieben waren (2 Petr 1,21), begleiteten diesen Prozess: Sie wurden geschrieben, um Wichtiges festzuhalten und der glaubenden Gemeinschaft Identität zu geben – und umge-

kehrt bezogen die Schriften ihre Heiligkeit, Gültigkeit und Normativität daraus, dass die glaubende Gemeinschaft in ihnen Gottes Wort entdeckte und ihre Identität fand. Das funktioniert bis heute, aber immer nur durch Auslegung.

## 6 Umgang mit der Schrift in der Kirche

Anfangs tat sich die Katholische Kirche mit der historisch-kritischen Methode schwer: Zu sehr sah man in der Bibel einen Tresor, der „*ewige Wahrheiten*“ (wie tote Goldbarren) aufspeicherte und bei Bedarf sowie in beliebig zurechtgeschnittenen Stücken („*dicta probantia*“) als untrüglicher Beweis für viele verschiedene Lehrsätze herangezogen werden konnte. Die historische Kritik stellte diese Sichtweise mit Recht in Frage, und es bedurfte in der Katholischen Kirche eines langen Diskurses bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil, im Zuge dessen ein neues Verständnis von „*Gottes Offenbarung*“ erreicht wurde. Die Heilige Schrift wird nun nicht mehr als irrtumslose Quelle göttlicher Instruktionen für das menschliche Leben angesehen, sondern als Zeugnis für die heilvolle Zuwendung Gottes zu den Menschen zu verschiedenen Zeiten in der Geschichte. Der Schöpfer, der die Welt „*sehr gut*“ geschaffen hatte, gibt sich immer wieder und auf verschiedene Weisen in seine Schöpfung hinein, so dass Menschen verschiedenfältige Erfahrungen und Begegnungen mit Gott machen. Davon legen sie Zeugnis ab, so dass das Geschriebene Gottes Wort in Menschenwort ist. Die eingangs zitierte Offenbarungskonstitution „*Dei Verbum*“ (DV) sagt, dass damit die Heilige Schrift zwei Autoren hat. DV 12 erteilt den Schriftauslegern die Aufgabe, sorgfältig zu erforschen, „*was die heiligen Schriftsteller wirklich zu sagen beabsichtigten und was Gott mit ihren Worten kundtun wollte*“. Beides, durch ein einfaches „*und*“ (et) aneinandergereiht, ist nicht (immer) dasselbe. Um den „*heiligen Schriftstellern*“, also den menschlichen, den historischen Autoren der Bibel auf die Spur zu kommen, sind historische und literaturwissenschaftliche Analysemethoden erforderlich. Doch die Suche muss über die Entstehungsgeschichte und die historische Aussageabsicht hinausgehen: Weitere Untersuchungsmethoden fragen nach tieferen Sinndimensionen, durch die der antike Text trotz seiner historischen Zeitgebundenheit auch in die heutige Welt hineinsprechen kann. Solche Methoden sind etwa die Frage nach dem Ort und der Funktion der auszulegenden Stelle im Gesamtzusammenhang der biblischen Überlieferung sowie die intertextuelle Vernetzung mit anderen



Schriftstellen, die der historische Autor gar nicht kennen konnte („*Kanonische Exegese*“, „*Biblische Auslegung*“). Ein Beispiel dafür ist die Interpretation von Psalmen im Blick auf ihren Ort im Psalter, auf ihre Nachbarsalmen usw.: Der einzelne Psalmendichter kannte diese anderen Texte sehr wahrscheinlich nicht, aber durch die Zusammenstellung in Teilsammlungen und im gesamten Psalter ergeben sich durch die Kontexte neue Sinndimensionen. Die Grenzen der Interpretation sind zum einen durch den Gesamtkontext gesteckt: Eine Interpretation einer Stelle muss sich daran prüfen lassen, ob sie nicht durch Bezüge zu anderen Passagen in der Nachbarschaft oder durch gemeinsame Wendungen und Motive vernetzte Bereiche „*relativiert*“ wird. Zum anderen ist eine Interpretation immer ein Lesevorschlag an eine Auslegungsgemeinschaft, sei es eine Gemeinde oder die ganze Kirche oder die „*scholarly community*“ der Bibelwissenschaft: Im gemeinsamen Gespräch wird sich zeigen, ob eine Auslegung wirklich trägt und als „*Gottes Botschaft*“ aus dem Text der Vergangenheit in der Gegenwart der heute die Bibel Lesenden und Hörenden ankommt. Nur so wird etwa aus der „*Lesung aus dem Buch Amos*“ tatsächlich das „*Wort des lebendigen Gottes*“, um eine berechnete liturgische Formulierung aufzugreifen.

Es ist würdig und recht, dass die Kirche in der Liturgie dem Wort Gottes eine gebührende Verehrung zukommen lässt, und der Vortrag der Schriftlesungen ist sorgfältig vorzubereiten. Die anschließende Predigt hat dann die schwierige Aufgabe des Brückenbaus zwischen dem gehörten Text aus der Vergangenheit („*In jener Zeit*“) und der heutigen Lebenswelt. Der monologische Charakter der Predigt stößt da an Grenzen; es bedarf weiterer, dialogischer Formen des Umgangs mit der Heiligen Schrift in unseren Gemeinden und Gruppen. Es gilt, das gewandelte Offenbarungsverständnis des Konzils aufzugreifen: Alle interessierten Christinnen und Christen müssen die Gelegenheit erhalten, das „*Wort des lebendigen Gottes*“ als an sie selbst gerichtet zu erfahren. Neben der professionellen Information über die historischen Hintergründe und die literarischen Vernetzungen bedarf es des gemeinsamen Austausches und der Verständigung über die Deutung der aus der Heiligen Schrift gehörten und gelesenen Worte. Dann wird die Auslegungsgemeinschaft gemeinsam entdecken, welcher ethische Anspruch und welche normative Kraft in der Botschaft Gottes steckt: Man wird gemeinsam erkennen, was im Sinne Gottes getan werden muss, wie zu handeln ist und das Leben zu gestalten ist.

## 7 Resümee

Das am Anfang genannte „*große Ziel*“ gibt die Orientierung vor: Die Weisungen Gottes, auf vielfältige Weise von Menschen niedergeschrieben in der „*Heiligen Schrift*“, sind sämtlich dazu da, dass der Mensch, der danach handelt, das Leben hat (Lev 18,5). Davon wird auch nicht der kleinste Buchstabe vergehen, wie Jesus in der Bergpredigt sagt (Mt 5,17): Diesen Anspruch zu erfüllen, ist Jesus gekommen, und nicht, um irgendetwas davon abzuschaffen. Am „*Leben*“ aber muss sich damit jede Auslegung messen lassen: Trägt sie zu einem gelingenden Leben, zu einem „*Leben in Fülle*“ bei? Überwindet die vorgetragene Auslegung Angst, Unfreiheit, Engstirnigkeit, Unsicherheit? Die Verkündigung des Wortes Gottes aus der Heiligen Schrift in der Kirche soll schließlich dazu führen, dass „*die ganze Welt im Hören auf die Botschaft des Heiles glaubt, im Glauben hofft und in der Hoffnung liebt*“ (DV 1).

## Literatur

- Christoph Dohmen–Günter Stemberger, *Hermeneutik der Jüdischen Bibel und des Alten Testaments*, Stuttgart – Berlin – Köln 1996.
- Päpstliche Bibelkommission (Hg.), *Die Interpretation der Bibel in der Kirche* (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 115), Bonn 1993 (2. Aufl. 1996).
- Zweites Vatikanisches Konzil, *Dogmatische Konstitution über die göttliche Offenbarung Dei Verbum*, in: *Lexikon für Theologie und Kirche* (2. Auflage), Das Zweite Vatikanische Konzil. Dokumente und Kommentare, Teil II, Freiburg/Br. – Basel – Wien 1967, 497–583.

## Anmerkungen

- 1 Wenn Paulus in Röm 7,10; 10,5 und Gal 3,12 auf Lev 18,5 kritisch eingeht, möchte er ein Missverständnis korrigieren: Die Verheißung, dass der Mensch durch das Befolgen der Weisung Gottes „leben“ wird, bedeutet nicht, dass er dadurch einen Rechtsanspruch vor Gott erheben oder gar sich selbst rechtfertigen (gerecht sprechen) könnte.



Prof. Dr. Thomas Hieke lehrt  
Altes Testament an der  
Katholisch-Theologischen  
Fakultät der  
Johannes Gutenberg-  
Universität Mainz.

# "Trag vor im Namen deines Herren, der erschaffen hat ... " (Sure 96,1-5)

## Der Koran: Das Wort Gottes in arabischer Sprache

Von Abdullah Takim

„Was Christus für das Christentum, das ist der Koran für den orthodoxen Islam“ – so bringt es der lutherische Theologe Nathan Söderblom auf den Punkt. Für Muslime ist der Koran das Wort Gottes. Als solches steht er im Mittelpunkt der islamischen Religion und besitzt göttliche Autorität. Auf ihm gründen der Glauben, die religiöse Praxis und die Weltanschauung der Muslime. Jeglichen religiösen Wissenschaften wie der Islamischen Jurisprudenz, der Dogmatik oder der Ethik dient der Koran als primäre Quelle – noch vor der prophetischen Tradition.

Als der Prophet Muhammad 40 Jahre alt war und sich wieder eines Nachts in die Höhle Hira in Mekka zurückzog, um zu meditieren und zu beten und sich dem Schöpfergott zuzuwenden, zeigte sich ihm Gabriel, der Engel Gottes. Dieser forderte ihn auf, die göttliche Botschaft vorzutragen und übermittelte ihm die ersten Verse des Korans (96,1-5). Tief erschüttert und verängstigt von diesem Ereignis kehrte Muhammad nach Hause zurück und ließ sich durch die zuspreekenden Worte seiner Frau Ḥadiġa beruhigen. Diesem Offenbarungsereignis, das in der islamischen Tradition als die Berufung Muhammads zum Propheten angesehen wird, sollte eine Periode der Ungewissheit folgen, denn weitere Offenbarungen ließen auf sich warten. Schließlich wurde das Schweigen gebrochen und vermittelt durch Gabriel erhielt Muhammad weitere göttliche Offenbarungen, die ihn aufforderten, seinen Mitmenschen die göttliche Botschaft zu verkünden und sie vor dem Gericht Gottes zu warnen.

### Das islamische Offenbarungsverständnis

Der arabische Terminus für Offenbarung „*wahy*“ bedeutet im sprachlichen Sinne „*zuflüstern, insgeheim mitteilen*“.

Bezogen auf die koranische Offenbarung bedeutet „*wahy*“, dass der gesandte Engel Gabriel mit dem Befehl Gottes die Bedeutungen, die er von Gott erhalten hat, in die arabische Sprache gekleidet und sie dem Herzen Muhammads eingegeben hat. Sowohl die Wortformen des Korans als auch die Bedeutungen davon stellen die Offenbarung des Engels dar. Der Prophet Muhammad hatte darauf selbst keinen Einfluss. Damit wird der göttliche Ursprung des Korans jedoch nicht in Frage gestellt, im Gegenteil: „*Wenn er [d.h. der Koran] von einem anderen als Gott wäre, würden sie in ihm viel Widerspruch finden*“ (4,82). In diesem Sinne wird der Engel Gabriel im Koran „*der vertrauenswürdige Geist*“ (26,192-195) genannt, der einen hohen Rang bei Gott hat und als Engel, der von Gott selbst gesandt und mit der Übermittlung seiner Gebote und Verbote an den Propheten beauftragt worden ist, nur die Worte Gottes und nicht die des Satans wiedergibt.

Die Erscheinung Gabriels – manchmal in der Gestalt eines Menschen – sieht nur der Prophet selbst, sein Reden hört nur er. Während des Offenbarungsaktes verliert der Prophet seine menschlichen Sinnesempfindungen, wird sich seines Selbst unbewusst, gerät in Kontakt mit dem Engel und hört seine Worte, die dem Gedächtnis des Propheten so eingepägt werden, dass er sie nicht vergisst. Dabei erzeugt die Kommunikation mit dem Engel große Erschütterungen und Veränderungen im menschlichen Organismus des Propheten, was in der islamischen Überlieferungsliteratur auch genauer beschrieben wird.

Neben dieser Art der Offenbarung durch die Vermittlung des Engels Gabriel, werden im Koran die direkte göttliche Inspiration und die Offenbarung „*hinter einem Vorhang*“

erwähnt (42,51–52). Letztere ereignete sich am Berg Sinai, als Mose die Stimme Gottes vernahm, ihm das Antlitz Gottes jedoch verwehrt blieb.

### Offenbarung als Kommunikation

Es ist bezeichnend, dass die einzelnen Verse des Korans im Koran selbst mit dem Begriff „*āyāt*“, d.h. „*Zeichen*“, wiedergegeben werden.

Dieser Terminus deutet auf den essentiellen kommunikativen Charakter der koranischen Offenbarung hin: Gott kommuniziert demnach vermittelt der verbalen Zeichen des Korans mit den Menschen und verkündet seinen reinen Willen, während der Mensch dazu aufgefordert wird, über die Zeichen Gottes nachzudenken und sie auf Gott hin zu deuten (38,29). Somit ist der Mensch in die Offenbarung Gottes mit einbezogen. Er soll die Inhalte des Korans nicht als Dogmen begreifen, sondern über die Koranverse nachdenken und dann, wenn er sie akzeptiert, annehmen und verinnerlichen.

Dabei werden nicht nur die Koranverse „*āyāt*“ genannt, sondern auch die Zeichen Gottes in der Schöpfung, d.h. die Naturphänomene. Diese weisen als Zeichen über sich hinaus auf den Schöpfer und seine Einzigkeit, Barmherzigkeit und Weisheit hin, wobei der Koran seinen Adressaten hilft, diese Zeichen Gottes in der Natur zu erkennen und richtig zu deuten. Es herrscht also eine kommunikative Beziehung zwischen Gott, Mensch, Koran und Schöpfung.

Als direkte sprachliche Kommunikation und Selbstmitteilung Gottes an die Menschen hat der Koran, das Wort Gottes, folglich absolute, göttliche Autorität im Islam. Daher ist der veraltete Begriff „*Muhammedaner*“ als Bezeichnung für die Muslime unzutreffend. Denn nicht die Person des Propheten steht im Zentrum der islamischen Religion, sondern der Koran, der als Rechtleitung für die Menschen gesandt worden ist und dem der Prophet auch folgt. Dem Propheten kommt dabei allerdings keine geringere Aufgabe zu als die koranische Offenbarung den Menschen zu verkünden und zu erklären. Als zweite Quelle nach dem Koran gilt in der islamischen Tradition aus diesem Grund die Sunna des Propheten.

### „Das Mutterbuch“ als Quelle der Offenbarungen Gottes

Laut dem Koran entspringen alle Offenbarungsreligionen bzw. Heilige Schriften einer einzigen Quelle – dem Mutterbuch („*umm al-kitāb*“), das sich bei Gott befindet (43,4). Dieses ewige Buch symbolisiert einen Teil des Wissensschatzes Gottes und kann als „*absolute göttliche Rede*“ bezeichnet werden. Als solche bedarf es nicht der Laute und Buchstaben und ist somit auch nicht als materielles Buch zu verstehen.

Jedem Propheten werden Teile dieses Mutterbuches bzw. dieser Uroffenbarung in der Sprache seines eigenen Volkes herabgesandt (14,4). Damit sind alle Propheten Träger der gleichen Offenbarungswahrheit, nämlich der des Monotheismus. In diesem Zusammenhang wird der Begriff „*Islam*“ im Koran nicht nur als Bezeichnung für die vom Propheten Muhammad verkündete Religion verwendet, sondern der Islam ist auch der gemeinsame Name der Religion, die Gott den Menschen von Adam bis zum Propheten Muhammad verkündet hat. Insbesondere der Prophet Abraham wird im Koran als der Prototyp des Islams, d.h. des reinen Monotheismus, dargestellt (22,78). Dieser reine Monotheismus ist in der Natur jedes Menschen veranlagt, kann aber mit der Zeit durch die Menschen deformiert werden. Aus diesem Grunde werden Propheten gesandt, um diese ursprüngliche, natürliche Konstitution des Menschen, nämlich den Islam, wiederherzustellen (7,20–22). Nach koranischer Auffassung haben somit alle Propheten den Islam verkündet. Die göttliche Botschaft, die der Prophet Muhammad überbracht hat, ist keine neue. Sie ist auch in den vorherigen Offenbarungsschriften enthalten.

Die Aufgabe des Propheten Muhammad bestand darin, diese Botschaft in einem neuen Gewande und in arabischer Sprache denjenigen zu vermitteln, die es verstehen, also in erster Linie den Arabern.

### Das Verhältnis des Korans zu den anderen Offenbarungsschriften

Durch die Zurückführung aller Offenbarungsschriften auf das Mutterbuch konstatiert der Koran die Einheit der Offenbarungsreligionen Judentum, Christentum und Islam. Die Thora, das Evangelium und der Koran werden als von Gott geoffenbarte Schriften charakterisiert, die sich in



Der Erzengel Gabriel (Miniatur, 14. Jahrh.)

ihrem Inhalt gegenseitig bestätigen (5,44-50). Dabei ist der Bezug des Korans zum Mutterbuch eine essentielle, der Bezug des Korans zur Thora und zum Evangelium hingegen eine geschichtliche, denn der Koran möchte damit die geschichtliche Kontinuität der Offenbarungsreligionen wahren.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass der Koran neben Geschichten und Gesetzen, die den Arabern bekannt waren und ganz originellen Offenbarungen des Korans viele biblische Geschichten und Erzählstoffe beinhaltet. Diese werden allerdings nicht einfach von der Bibel übernommen, sondern sie werden in einen neuen Kontext eingebettet sowie den Zeitumständen entsprechend inhaltlich neu ausgewertet und akzentuiert. Damit ist der Koran ein multi-referentielles Buch, das sich auf sich selbst und auf andere Schriften bezieht, sie bewertet und in die Offenbarungsgeschichte, ohne genauere historische Daten zu nennen, einordnet und damit die Überzeitlichkeit und Universalität der Offenbarung betont.

Im Unterschied zur heutigen Bibel herrscht im Koran als Erzählstil nicht der Geschichtsstil vor, sondern im Zentrum der koranischen Erzählungen steht die Ermahnung (taḍkīr) und Erinnerung (dīkrā). Der Koran beabsichtigt nicht, eine Geschichte chronologisch nachzuer-

zählen: Er beinhaltet demnach keine fortlaufende Handlung wie die Evangelien oder gar die Biographie Muhammads. Der Koran will vielmehr durch die ausgewählten Geschichten die Menschen an die vergangenen Propheten, Völker und damit an Gott erinnern und sie dadurch rechtleiten.

Dieser koranische Erzählstil der Erinnerung setzt voraus, dass die von ihm erzählten Stoffe und Bilder den Zeitgenossen des Propheten Muhammad bzw. den Erstadressaten des Korans bekannt waren. In diesem Sinne sind im Koran eindeutig Spuren der Bibel enthalten, denn der Islam ist als Religion nicht in einem Vakuum entstanden, sondern fand verschiedene religiöse Traditionen und Erzählstoffe vor, auf die er Bezug nahm.

Der Erinnerungsstil ist jedoch nicht nur dem Koran vorbehalten: Auch die Thora und das Evangelium werden im Koran „dīkrā“, d.h. Erinnerung oder Ermahnung genannt, denn dem Koran zufolge ist die Botschaft aller Offenbarungsreligionen dieselbe, nämlich die Erinnerung an Gott, auch wenn der Erinnerungsstil im Koran indes stärker betont wird.

### Der Koran – ein Buch?

In seiner heutigen Form ist der Koran ein abgeschlossenes Buch, das von Gott vermittelt des Erzengels Gabriel an Muhammad in einem Zeitraum von 23 Jahren offenbart wurde. Die Assoziation des Korans mit einem Buch blendet jedoch einen wichtigen, essentiellen Charakter aus, der sich hinter dem arabischen Wort „Qurʿān“ verbirgt. Der Begriff „Qurʿān“ kann im Koran selbst verschiedene Bedeutungen haben und bezeichnet ursprünglich nicht den ganzen Koran als Buch, wie man gewöhnlich annimmt, sondern er hat die Grundbedeutung „laut (vor)lesen, vortragen, rezitieren“. Als „Qurʿān“ können auch ein kleiner Abschnitt oder eine ganze Sure aus dem Koran, aber eben auch der ganze Koran bezeichnet werden. Wichtig ist, dass der Text laut vorgelesen, d.h. rezitiert, wird. Der Koran ist damit kein Buch, das zum stillen Lesen und Studieren bestimmt ist. In seiner Buchform ist er sekundär und dient als Gedächtnisstütze, während der Akt der Rezitation primär für die Muslime ist.

Die Rezitation des Korans ist ein ritueller Akt, der eine große spirituelle Wirkung auf die Gläubigen ausübt: Durch das laute und künstlerisch-ästhetische Vortragen des Korans wird die Rede Gottes „erlebt“ – ja, man hört Gott selbst.



## Die Unnachahmlichkeit und Ästhetik des Korans

Unmittelbar verbunden mit dem spirituellen Erleben des Korans ist der Glaube der Muslime, dass der Koran in seinem Stil, seiner Darstellung, seiner Sprache und in seinem Inhalt unnachahmlich und unübertrefflich ist. Dieser Topos der Unnachahmlichkeit (*i'ğāz*) hat seinen Ursprung im Koran selbst. So fordert der Koran die Ungläubigen heraus, ein ähnliches Buch, das dem Koran gleicht, zu bringen (52,34; 17,88). Wenn sie dies nicht bewerkstelligen können, so sollen sie doch zehn Suren bringen, die den koranischen Suren gleichen (11,13-14) oder wenigstens eine Sure (10,38; 2,23). Dieser Herausforderung an die Ungläubigen folgt schließlich der koranische Grundgedanke, dass der Mensch nicht imstande sei, ein Buch wie den Koran hervorzubringen, selbst dann nicht, wenn die Menschen und die Djinn zu diesem Zweck zusammenkämen (17,88). Dieses Unvermögen der Menschen wird in der islamischen Tradition als Beweis dafür angeführt, dass der Koran das Wort Gottes ist.

Dieser Topos der Unnachahmlichkeit und ästhetischen Dimension des Korans schlägt sich auch in vielen islamischen Überlieferungen nieder: Demnach konnten sich viele Polytheisten zur Zeit des Propheten Muhammad, die sich der neuen göttlichen Botschaft verschlossen hatten und gar gegen sie ankämpften, der Sprache, Poetizität und Musikalität, d.h. der göttlichen Schönheit und Komposition der koranischen Rede nicht erwehren und nahmen den Islam an.

Welch hohen Stellenwert das ästhetische Erleben des Korans im Islam einnimmt, zeigt auch die von Muslimen eigens entwickelte Wissenschaft der Koranrezitation (*'ilm al-tağwīd*), durch die eine Reihe von Regeln für Aussprache, Intonation und Zäsuren festgelegt wurden. Ziel dieser Wissenschaft ist eine möglichst schöne Rezitation des Korans, um dem Wort Gottes gerecht zu werden. Dabei stützt sich dieses Bemühen auf den Koran selbst, in dem es heißt: „*Trag den Koran in singendem Vortrag vor*“ (73,4), oder aber auf die Aussprüche des Propheten, von denen einer lautet: „*Schmückt den Koran mit euren Stimmen!*“ Mit schöner Stimme und im *tartīl*-Stil, worunter man einen bedächtigen, deutlich artikulierten, musikalischen und melodischen Vortrag zu verstehen hat, das Überdenken und Nachsinnen über die vorgetragenen Verse ermöglicht, soll

der Koran also vorgetragen werden, denn ohne das Verstehen der Textinhalte ist die Koranrezitation wirkungslos.

## Der Koran im Alltag der Muslime

Der Koran ist nicht nur eine Quelle des religiösen Studiums, sondern dient den Muslimen sowohl als Lexikon ihrer Weltanschauung als auch zur Erbauung ihres geistigen Lebens. Dies wird besonders im Monat Ramadan deutlich, in dem der Koran als Rechtleitung für die Menschen herabgesandt wurde (2,185). Denn die Rezitation des Korans, die ein spirituelles und ästhetisches Erlebnis darstellt und die geistige Auseinandersetzung mit dem Koran, intensivieren sich in diesem Monat und die Gegenwart Gottes wird gespürt. Es gibt zurzeit in der islamischen Welt Millionen von Menschen, die den ganzen Koran auswendig können und die in diesem Monat den ganzen Koran für die Gläubigen in Versammlungen mit einer schönen Stimme rezitieren. Diese Personen werden in der islamischen Gemeinde geehrt, weil man glaubt, dass diese Menschen, wie Annemarie Schimmel es formuliert, eine Segenskraft (*baraka*) ausstrahlen. Denn viele Muslime glauben an die Segenskraft des Korans und hängen deswegen Koranverse an die Wand, hören einem Koranvortrag zu oder lesen kranken Angehörigen, die durch gängige Therapieformen nicht geheilt werden können, Koransuren vor, da sie an die heilende und schützende Kraft des Korans glauben.

## Die Entwicklung der Koranexegeese

Der Prophet Muhammad war nicht nur mit der Übermittlung und Verkündung der göttlichen Rede beauftragt, sondern auch damit, diese Offenbarung den Menschen durch Wort und Tat zu erklären. So wird überliefert, dass die Gefährten des Propheten bei Verständnisfragen zu bestimmten offenbarten Versen den Propheten konsultierten, der ihnen mit näheren Erläuterungen antwortete. Der erste Ausleger des Korans (*mufassir*) ist somit der Prophet selbst. Nach dem Tod des Propheten wandten sich die Muslime mit ihren Fragen zum Koran an die Gefährten, die mit dem Propheten zusammengelebt, an seinen Gesprächen teilgenommen und die koranischen Auslegungen des Propheten auswendig gelernt hatten. Diese koranexegetischen Überlieferungen des Propheten sowie die eigenen Koranauslegungen der Gefährten wurden somit an die Nachfolgegenerationen weitertradiert und etablierten sich als die wichtigsten Quellen neben dem Koran selbst,

aus der für die Erörterung von neuen Fragestellungen und Problemen geschöpft wurde.

Zu einer wissenschaftlichen Disziplin entwickelte sich die Koranexegese erst im Späteren, als die koranexegetischen Überlieferungen des Propheten und seiner Gefährten in einem Werk schriftlich zusammengetragen wurden und mit Hilfe derer die Koranverse gedeutet wurden. Diese Methode der Auslegung wird „*tafsīr bi-r-riwāya*“ (Auslegung durch die Überlieferung) genannt.

Nicht die Überlieferung, sondern die Vernunft steht hingegen in der Methode „*tafsīr bi-d-dirāya*“ bzw. „*tafsīr bi-r-ra'y*“ (Auslegung durch die eigene Meinung) im Mittelpunkt, auch wenn die Überlieferungen zweifellos auch hier mitberücksichtigt wurden.

Eine andere Deutungsmethode in der Koranexegese ist die mystische oder sufische Auslegung des Korans, die „*at-tafsīr al-iṣārī*“ (Auslegung durch die Zeichen) genannt wird. Wichtiges Kennzeichen der islamischen Mystiker war, dass sie den Koran ständig lasen und immer neue Erkenntnisse, immer neue Schichten des Verstehens darin entdeckten. Ihre hermeneutischen Methoden reichten von einfacher wörtlicher Interpretation bis zu symbolischer und allegorischer Exegese, ohne jedoch den Wert des äußeren Sinnes der koranischen Worte zu leugnen. Quelle der mystischen Auslegungen ist die Inspiration (*ilhām*): Gott gibt in das Herz des eingeweihten Mystikers innere, verborgene Bedeutungen der Koranverse ein, die auch „*Weisheiten des Herzen*“ (*ma'rifa*) genannt werden.

## Koran und Erneuerung

Das vorrangige Ziel der Koranexegeten ist es, den Koran gemäß den Anforderungen und Bedürfnissen des Zeitalters neu zu interpretieren und verständlich zu machen.

In diesem Zusammenhang wurde dieses sich erneuernde und reformatorische Potenzial des Korans im 19. und 20. Jahrhundert auf den Prüfstand gestellt: Angesichts der sozialen, technischen und wissenschaftlichen Unterlegenheit der Muslime gegenüber dem Westen musste sich die islamische Welt mit dem Vorwurf auseinandersetzen, der Islam sei fortschrittsfeindlich und rückständig. Als Antwort auf diesen Vorwurf entwickelten die Exegeten neue Methoden der Koranauslegung, anhand derer



Osman Hamdi Bey (1867–1910), *Koran lesender Gelehrter*

gezeigt werden sollte, dass kein Widerspruch zwischen den koranischen Inhalten und den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Moderne existiere. Hierbei gewann die Ratio allmählich die Oberhand: „*Ad fontes*“, zurück zu den Quellen, d.h. zum Koran selbst und zu den authentischen Aussprüchen des Propheten Muhammad, war das Leitmotiv. Viele koranexegetische Überlieferungen, auf die sich die klassischen Koranexegeten berufen hatten, wurden nun als schwach und erfunden eingeordnet. Durch diese Neuorientierung sollten die Korankommentare und islamischen Traditionen von zeitbedingten Anschauungen, falsch hergeleiteten Rechtsbestimmungen und vom Aberglauben befreit und dadurch die „*wahre Botschaft des Korans*“ vermittelt werden. Auf diese Weise wurden immer mehr moderne Korankommentare verfasst, die reformistisches Gedankengut aufzeigten und dieses an die breite Masse zu vermitteln versuchten. Folglich hat man bei der Erklärung des Korans eine einfache Sprache benutzt, um die Botschaft des Korans zu vermitteln. Parallel dazu wurden auch Korankommentare in nicht-arabischen Sprachen verfasst, die lokalspezifische Probleme der Muslime behandelten und auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten waren.

Es ist hier natürlich nicht möglich, auf all diese modernen Korankommentare und Ansätze zur Korandeutung einzugehen, jedoch will ich hier kurz auf den Korankommentar des bekannten muslimischen Theologen aus der Türkei Süleyman Ateş eingehen, der wie Schakīb Arslān (1869–1946) oder Nasr Hamid Abu Zaid *eine Aufklärung durch den Koran fordert* und eine Koraninterpretation *in universeller*

*Dimension* in seinem Korankommentar in 12 Bänden mit dem Titel *Yüce Kur'ân'ın Çağdaş Tefsiri: Die zeitgenössische Interpretation des Erhabenen Korans* (Istanbul 1988-1992) entwickelt.

Das Vorhaben von Süleyman Ateş kann man näher wie folgt beschreiben:

Damit die Muslime sich in allen Bereichen, insbesondere in den Natur- und Geisteswissenschaften entwickeln können, müssen sie zu der reinen koranischen Botschaft zurückkehren. Um aber auf die koranische Botschaft zurückgreifen zu können, muss sie richtig verstanden werden. Dies kann man als „Rückkehr zum Koran“ bezeichnen. Diese Rückkehr zu den Grundquellen, also in erster Linie zum Koran, ist keine Rückkehr, die im Zeitalter des Propheten stehen bleibt, also keine „Rückkehr ins Mittelalter“, sondern es impliziert auch eine Rückkehr von der prophetischen Zeit zu unserer Zeit, um die koranischen Inhalte zeitgemäß auf unsere Lebensbedingungen anzuwenden. Hieraus folgt die Notwendigkeit der Übersetzung des Korans in andere Sprachen und seiner zeitgenössischen Kommentierung.

Süleyman Ateş stellt sich also die Frage, was die Botschaft des Korans für die Muslime und die ganze Menschheit in unserer heutigen Zeit sein kann. Er geht vom Koran aus und nicht von anderen wissenschaftlichen Maßstäben. Das heißt, dass Ateş in den Koran nicht die modernen Errungenschaften hineindeutet oder diese im Koran nicht suchen und finden will, wie z.B. einige andere Koranexegeten oder muslimische Ingenieure, Ärzte und Naturwissenschaftler, die im Nachhinein moderne Erfindungen in den Koran hineindeuten. Dieser Ansatz wird von Ateş kritisiert, weil er absolut verstanden, den Muslimen schaden und sie irreführen kann. Denn die wissenschaftlichen Erkenntnisse ändern sich ständig und dadurch können auch die früheren Deutungen der Verse aufgehoben werden. Ateş gibt dazu ein Beispiel: Im Mittelalter haben Muslime durch den Koran zu beweisen versucht, dass die Erde eben ist. Als bewiesen wurde, dass die Erde eine Kugelgestalt besitzt, hat man mit der gleichen Methode im Koran nach Versen gesucht, aus denen hervorgeht, dass die Erde rund ist. Die Menschen versuchen also – beeinflusst durch das Zeitalter, in dem sie leben – das jeweilige Wissen im Koran nachzuweisen. Dies ist jedoch nicht richtig. Vielmehr muss man die ursprüngliche Botschaft des Korans verstehen, um dem modernen Muslim ein Vademekum an die Hand zu geben, mit dem er sich an seine Umwelt anpassen kann.

Eine starke muslimische Persönlichkeit soll also helfen, mit einem neuen, doch immer an die ursprüngliche Botschaft des Korans gebundenen Verständnis mit den Anforderungen der Moderne fertig zu werden. Denn der Koran ist für Ateş eine Botschaft, die nie ihre Ausstrahlung verlieren wird, weil sie göttlichen Ursprungs ist. Diese göttliche Botschaft sollte deswegen nicht als ein Instrument missbraucht werden, um bestimmte Ziele, seien sie politisch oder wissenschaftlich, zu erreichen.

Ateş weist auf die Prinzipien oder Grundsätze im Koran hin, von denen die Demokratie, die Meinungs- und Gewissensfreiheit, der Fortschritt und die Menschenrechte abgeleitet werden können. Im Zentrum der Beziehung zu den Anhängern der anderen Offenbarungsreligionen und der Menschen überhaupt sollte der Frieden stehen, denn der Koran gebietet, mit den Menschen, die nicht angreifen, in Frieden zu leben. Ateş geht davon aus, dass durch diese Neubesinnung und die Anwendung dieser koranischen Werte eine Erneuerung auf allen Gebieten der Gesellschaft möglich ist. Die Ziele des Korans spielen für ihn dabei eine wichtige Rolle. Diese sind folgende:

„1. Das erste Ziel des Korans ist es, die drei Fundamente der Religion wiederherzustellen. Diese Fundamente sind 1. der Glaube an Gott, 2. der Glaube an das Jenseits und 3. die guten Taten. [...]

2. Das zweite Ziel des Korans ist es, die Institution des Prophetentums den Menschen zu erklären. [...]

3. Das dritte Ziel des Korans ist es, deutlich zu machen, dass der Islam der Naturanlage des Menschen angemessen ist und dass er die einzige Religion ist, die auf Vernunft, Weisheit und Wissen basiert. [...]

4. Das vierte Ziel des Korans ist es, die soziale und politische Einheit und die Gerechtigkeit zu gewährleisten. [...]

5. Das fünfte Ziel des Korans ist es, das Eigentum zu schützen. [...]

6. Das sechste Ziel des Korans ist es, im Kriegsfall die Aggressivität zu verhindern. [...]

A) Man kämpft, um den Krieg abzuwehren. Diejenigen anzugreifen, die nicht angreifen, ist strengstens verboten. [...]

B) Das Ziel des Krieges ist es, die gewaltsame Unterdrückung zu verhindern, die Sicherheit der Menschen zu garantieren, alle Offenbarungsreligionen zu schützen und einen Zustand zu erreichen, in dem die Glaubensfreiheit garantiert wird. [...]

C) Der Frieden ist immer dem Krieg vorzuziehen. [...]

7. Das siebte Ziel des Korans ist es, den Frauen alle zivilisatorischen und sozialen Rechte zu gewährleisten. [...]

8. Das achte Ziel des Korans ist es, die Menschen aus der Sklaverei zu befreien.“<sup>1</sup>

Das heißt, Ateş will eine Modernisierung, die mit dem Geist des Korans übereinstimmt. Für ihn steht also fest, dass eine grundlegende Veränderung und Verbesserung im politischen, sozialen und rechtlichen Bereich in islamischen Ländern nur durch eine Erneuerung durch den Koran, also durch ein richtiges Verständnis des Korans, erzielt werden kann.

### Anmerkung

1 *Süleyman Ateş*, Die Ziele des Korans, ins Deutsche übersetzt von Abdullah Takim. Istanbul 1998, 6-60.



Prof. Dr. Abdullah Takim hat die Stiftungsprofessur für Islamische Religion am Institut für Studien der Kultur und Religion des Islam an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt/M. inne, zugleich ist er Vertreter des geschäftsführenden Direktors des Instituts.

Der vorliegende Artikel ist die überarbeitete Fassung einer unter dem gleichen Titel erschienenen Veröffentlichung in: Zeitschrift für Islamische Studien 1,2 (2011) 5-11.



# „Gegenwärtig ist er in seinem Wort ...“

## Prachtvolle Evangelienbücher für den liturgischen Gebrauch

Von Norbert Witsch

Vorbereitet durch die Bibel- und die liturgische Bewegung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfolgte insbesondere durch das Zweite Vatikanische Konzil eine grundlegende Neubesinnung auf das Wort Gottes in der Heiligen Schrift und auf dessen Verkündigung in der Liturgie. So hebt das Konzil in seiner dogmatischen Konstitution über die göttliche Offenbarung ausdrücklich hervor, dass die Heilige Schrift nicht nur Gottes Wort enthält, sondern sein Wort ist (DV 24), und dass im Wort der Schrift Gott selbst zu den Menschen kommt und mit diesen spricht (DV 21). Die Konstitution über die heilige Liturgie führt dies mit Blick auf die Lesung der Schrift im Gottesdienst der Kirche weiter: Die Gegenwart Gottes bzw. Christi in seinem Wort ereignet sich aktuell im Wort der Schriftlesung. „*Gegenwärtig ist er [Christus] in seinem Wort, das er selbst spricht, wenn die Heiligen Schriften in der Kirche verlesen werden*“ (SC 7). Die Rede von der Gegenwart Christi im Wort der Schriftlesung ist nicht rein bildhaft zu verstehen. Gemäß dem Glauben der Kirche wird in der liturgischen Schriftlesung nicht einfach nur Vergangenes berichtet, sondern wird das Heilsgeschehen für die Hörer aktuell vergegenwärtigt. Im Wort der Schriftlesung spricht der auferstandene Herr selbst zu seiner Gemeinde. Deshalb ermahnt bereits der hl. Augustinus (354–430) die Gläubigen: „*Wir wollen daher das Evangelium so hören, als wäre der Herr zugegen.*“<sup>1</sup> Äußerlich setzt dies bei den Hörern eine Haltung höchster Ehrerbietung voraus, wie sie in der Kirche schon seit früher Zeit, etwa durch die Kirchenordnung der sog. „*Apostolischen Konstitutionen*“ (4. Jh.), gefordert wird: „*Bei der Lesung des Evangeliums sollen alle Priester und Diakone und das ganze Volk dieses in tiefem Stillschweigen stehend anhören.*“<sup>2</sup>

Glaubt also die Kirche an eine *reale*, heilsmächtige und heilwirkende Gegenwart Christi im verkündigten Wort der

Schrift, so darf diese Gegenwart doch nicht mit der realen Gegenwart des Herrn im Sakrament der Eucharistie gleichgesetzt werden. Von der *substanziellen* Gegenwart Christi in der Eucharistie ist die Gegenwart des Herrn im Wort vielmehr als eine eigenständige Weise seiner Gegenwart zu unterscheiden. Der Liturgiewissenschaftler Otto Nussbaum hat sie etwa als „*reale virtuelle Gegenwart*“ Christi inmitten der zum Gottesdienst versammelten Gemeinde zu umschreiben versucht<sup>3</sup>.

Der Glaube der Kirche an die reale Gegenwart Christi in seinem Wort wirkt sich auch auf die Haltung der Kirche zu den in der Liturgie verwendeten *Büchern* der Heiligen Schrift aus. Diese gelten – weil sie das zur Verkündigung bestimmte Wort Gottes enthalten – als Zeichen und Symbol des gesprochenen Wortes. Als solche haben sie gleichsam ‚Anteil‘ an der Gegenwart Christi im gesprochenen Wort und werden von der Kirche besonders verehrt. Das Zweite Vatikanische Konzil bringt dies in der Offenbarungskonstitution prägnant in einer an der patristischen Wort-Gottes-Theologie orientierten Sprache zum Ausdruck: „*Die Kirche hat die Heiligen Schriften immer verehrt wie den Herrenleib selbst, weil sie, vor allem in der heiligen Liturgie, vom Tisch des Wortes Gottes wie des Leibes Christi ohne Unterlass das Brot des Lebens nimmt und den Gläubigen reicht*“ (DV 21).

Diese in der Kirche von Anfang an geübte Verehrung der Heiligen Schriften hat sich zu allen Zeiten auf den Umgang mit den Büchern der Schrift wie auch auf deren äußere Gestaltung ausgewirkt. Insbesondere gilt dies mit Blick auf die *Evangelienbücher*. Hier sind zunächst die sog. „*Evangeliare*“ zu nennen, d.h. Handschriften, die im Zuge der neutestamentlichen Kanonbildung wohl schon im 2. Jahrhundert in Rollen- und später in Codexform entste-

hen und die den vollständigen Text der vier kanonischen Evangelien enthalten – zuerst in Gestalt einer Zusammenfassung der vier Evangelien in einem fortlaufenden Text, dann in Gestalt der von Eusebius von Caesarea im 4. Jahrhundert erstmals entwickelten Vierevangelienschrift. Evangeliare wurden zunächst für die Evangelienlesungen im Gemeindegottesdienst benutzt. Im liturgischen Gebrauch stehen seit dem 6./7. Jahrhundert auch die sog. „*Evangelistare*“ (Perikopenbücher), welche – anders als die Evangeliare – nicht mehr den vollständigen Text der vier Evangelien enthalten, sondern die einzelnen in der Messfeier zu lesenden Abschnitte (Perikopen) aus den Evangelien in der liturgischen Ordnung des Kirchenjahres darbieten. Mit der allgemeinen Durchsetzung des sog. Vollmissionales verlieren sie jedoch im Spätmittelalter ihre Funktion.

Die besondere Verehrung der Evangelienbücher als Zeichen für die reale Gegenwart Christi in seinem Wort bezeugt bereits eine von Johannes Chrysostomus († 407) erwähnte Übung, das Evangelienbuch nur mit gewaschenen Händen anzufassen: „*Und wenn du das Evangelienbuch anfassen musst, so wäschst du dir die Hände und hältst es mit großer Scheu und Andacht, voll Furcht und Zittern [...]*“<sup>44</sup>. Auch der für das Konzil von Ephesus (431) erstmals bezeugte Brauch, ein Evangelienbuch inmitten der versammelten Bischöfe auf einem Ehrenplatz oder Altar zu inthronisieren, ist in diesem Sinn zu verstehen. Cyrill von Alexandrien († 444) erläutert die Bedeutung dieser – auch auf dem Zweiten Vatikanischen Konzil geübten – synodalen Zeremonie<sup>5</sup>: „*Die in der Marienkirche versammelte heilige Synode stellte Christus wie als Zeugen und Vorsitzenden hin; denn auf einem heiligen Thron lag [in ihrer Mitte] das ehrwürdige Evangelienbuch [...]*“<sup>46</sup>. Zeichen für die Gegenwart und den Vorsitz Christi auf dem Konzil ist demnach das inthronisierte Evangelienbuch, das sein Wort enthält. Die Verehrung des Evangelienbuches als Symbol für den in seinem Wort gegenwärtigen Herrn bezeugen schließlich eindrucksvoll auch die zahlreichen Ehren- und Ehrfurchtserweise gegenüber diesem Buch innerhalb des Wortgottesdienstes der Messfeier, als dessen Höhepunkt die Verkündigung des Evangeliums gilt. Zahlreiche dieser im Laufe der Geschichte herausgebildeten Elemente haben sich bis in die heutige Ordnung der Messe erhalten<sup>7</sup>. So wird das Evangelienbuch bereits zu Beginn der Messe besonders ausgezeichnet, indem es bei der Eingangsprozession vom Diakon oder gegebenenfalls vom Lektor, die dazu dem Priester vorange-

hen, mit erhobenen Händen getragen und auf dem Altartisch niedergelegt wird. Unter dem Halleluja-Gesang der Gemeinde und begleitet von Messdienern mit Weihrauch und Kerzen wird das Buch zur Verkündigung des Evangeliums in einer feierlichen Prozession vom Altar zum Ambo getragen. Vor dem Vortrag der Evangelienlesung erfolgt als ein weiteres Zeichen seiner Ehrung dessen Beweihräucherung (Inzensierung). Schließlich wird das Buch nach der Lesung des Evangeliums durch einen Kuss des Diakons oder des Zelebranten geehrt und zu einem würdigen Ort gebracht. Als Zeichen für den im Wort der Schriftlesung real gegenwärtigen Christus und um dessentwillen kommt damit dem Evangelienbuch in der Liturgie der Messe eine herausgehobene Stellung zu.

Evangelienbücher wurden jedoch nicht nur besonders verehrt, sondern dürften bereits seit frühchristlicher Zeit auch künstlerisch besonders ausgestattet worden sein. Im Abendland zeichnen sich bereits seit vorkarolingischer Zeit viele Evangelienbücher durch Buchschmuck aus, wenn auch die eigentliche Blütezeit reich illustrierter Evangelienbücher erst in ottonischer Zeit einsetzt<sup>8</sup>. Die Handschriften der Evangeliare und Evangelistare zählen insofern mit zu den größten Leistungen der mittelalterlichen Buchmalerei. Neben einem oftmals kostbaren Einband umfasst ihr vielfältiger Buchschmuck u. a. Initialen, Miniaturen, Zierseiten und Randleistenschmuck. Häufige Motive der oft ganzseitigen Illuminationen sind etwa Autorenbilder der Evangelisten, Szenen aus dem Leben Jesu oder die sog. „*Majestas Domini*“ (Herrlichkeit des Herrn), welche den thronenden Christus, häufig in einer Mandorla und von den vier Evangelisten bzw. deren Symbolen umgeben, darstellt.

Ein beeindruckendes Beispiel dieser Buchmalerei ist das um 1475 entstandene Evangelistar aus dem Mainzer Kanonikerstift St. Peter vor den Mauern, das heute in der Martinus-Bibliothek Mainz aufbewahrt wird<sup>9</sup>. In dieser Pergament-Handschrift finden sich zwei ganzseitige Miniaturen, deren erste eine ungewöhnliche Darstellung des Jüngsten Gerichts bietet (Abb. S. 32). Über einer Stadt auf einem Berg sieht man eine sog. „*Deesis*“ (griech.: Gebet, Bitte): In der Mitte der Gruppe thront Christus als Richter zum Jüngsten Gericht, während rechts und links von ihm Maria und Johannes der Täufer demütig mit zum Gebet erhobenen Händen Fürbitte für die zu richtende Menschheit leisten. Unterhalb ihrer und jeweils zu verschiedenen Seiten des Bergs sind die um Simon Petrus, der einen Schlüssel hält, versammelten Seligen und die von dämoni-

schen Wesen umklammerten Verdammten im Höllenrachen gruppiert. Die Darstellung des dornengekrönten Antlitzes Jesu am unteren Bildrand weist eine Beschädigung auf (heller Fleck): An dieser Stelle erfolgte der liturgische Kuss des Buches nach der Lesung des Evangeliums in der Messe. – Alternativ diente eine weitere mit einer ganzseitigen Miniatur illuminierte Seite der Handschrift als Kuss-Seite (Abb. S. 33). Der Kuss erfolgte hier auf das Medaillon mit dem Schmerzensmann am unteren Bildrand, was im Lauf der Zeit zu einer starken Verdunkelung in diesem Bereich geführt hat. Im zentralen Medaillon der Miniatur verweist vor dem Hintergrund einer Burg Johannes der Täufer auf das *Agnus Dei* (Lamm Gottes), das eine Siegesfahne hält. Unterhalb des Lammes befindet sich ein Evangelienbuch, zu seiner Rechten füllt sich ein Kelch mit dem aus seiner Seitenwunde strömenden Blut. Im umgebenden Rechteckfeld erkennt man die Symbole der vier Evangelisten sowie an den Rahmenecken Medaillons mit vier Kirchenvätern. Den Blüten der Rankenbordüre am linken Blattrand entwachsen die Apostelfürsten Petrus (mit dem Schlüssel) und Paulus (mit dem noch blutigen Märtyrerschwert). – Beachtenswert ist auf einer weiteren Seite der Handschrift eine Goldinitiale „I“ mit angewachsenen reichen bunten Ranken (Abb. S. 34).

Die kostbare Ausstattung der Evangelienbücher dokumentiert schließlich auch ein um 1400 entstandenes Evangelistar aus dem Mainzer Stift St. Victor. Das Stift wurde 1552 zerstört, die Handschrift gelangte daraufhin in das Johannisstift und wird heute im Bischöflichen Dom- und Diözesanmuseum Mainz aufbewahrt<sup>10</sup>. Die aufgeschlagene Seite der Handschrift (Abb. S. 35) weist eine reiche Ausstattung mit Randleistenschmuck und Initialen auf. – Ein beeindruckendes Beispiel für den häufig kostbaren Einband der Handschriften bietet der 1340/50 für eine wesentlich ältere Handschrift (Lorsch und Worms, um 1000) angefertigte Prunkdeckel eines ebenfalls im Bischöflichen Dom- und Diözesanmuseum verwahrten Evangelistars (Abb. S. 36). Die aus Silber gegossenen und vergoldeten vollrunden Figuren sind auf dem vertieften Mittelfeld des Deckels befestigt. Im Vergleich zu den beiden ihn umgebenden Figuren der trauernden Maria und des Johannes, die auf Konsolen stehen, ist der gekreuzigte Christus übergroß dargestellt. Die dargestellte Form eines Gabelkreuzes und die in Falten weich geschwungenen Gewänder der Figuren verweisen auf die Entstehungszeit des Prunkdeckels im 14. Jahrhundert.

Vielleicht vermögen diese und andere Handschriften mit ihrer kostbaren Ausstattung dem heutigen Betrachter auf ihre Weise wieder neu zu Bewusstsein zu bringen, was zu allen Zeiten die Glaubenspraxis der Kirche geprägt hat und in unseren Tagen durch die Lehre des Zweiten Vatikanischen Konzils wieder ausdrücklich hervorgehoben worden ist, dass nämlich im verkündigten Wort der Heiligen Schrift Christus real gegenwärtig ist und zu uns spricht, wobei gewissermaßen ein Abglanz dieser Gegenwart auch auf deren sichtbares Zeichen, das Buch der Schriftlesungen selbst, fällt.

#### Anmerkungen

- 1 *Aurelius Augustinus*, Tractatus in Iohannis Euangelium 30, 1 (PL 35, 1632; Übers. n.: BKV, 1. Reihe, Bd. 11, 510).
- 2 Constitutiones Apostolorum 2,57 (Übers. n.: BKV, 1. Reihe, Bd. 19, 100).
- 3 *Otto Nussbaum*, Zur Gegenwart Gottes/Christi im Wort der Schriftlesung und zur Auswirkung dieser Gegenwart auf das Buch der Schriftlesungen, in: *Hanns Peter Neuheuser* (Hg.), Wort und Buch in der Liturgie. Interdisziplinäre Beiträge zur Wirkmächtigkeit des Wortes und Zeichenhaftigkeit des Buches, St. Ottilien 1995, 65-92, 68 (Hervorhebung von mir).
- 4 *Johannes Chrysostomus*, Ad populum Antiochenum homiliae 7,5 (PG 49,96; Übers. n.: BKV, 1. Reihe, Bd. 22, 172).
- 5 Vgl. die Abbildung in diesem Heft auf S. 39; für das II. Vatikanum auch: ru heute 40 (2012) Heft 3, 50.
- 6 Zit. nach: *Stephan Beissel*, Geschichte der Evangelienbücher in der ersten Hälfte des Mittelalters, Freiburg/Br. 1906, 3).
- 7 Vgl. *Hanns Peter Neuheuser*, Verwendung und Verehrung liturgischer Bücher in der Messe: Liturgisches Jahrbuch 30 (1980) 243-247, 244 f; *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Missale Romanum. Editio typica tertia 2002. Grundordnung des Römischen Messbuchs. Vorabpublikation zum Deutschen Messbuch (3. Auflage), Bonn 2007 (Arbeitshilfen 215), Nrn. 29.60.62.172-175.194-195.273.349.
- 8 Vgl. *J. M. Plotzek*, Evangeliar I., in: LMA IV, 127f.
- 9 Vgl. dazu die Angaben im Handschriftencensus Rheinland-Pfalz: [www.blogs.uni-mainz.de/handschriftencensus/mz-mb-hs-5](http://www.blogs.uni-mainz.de/handschriftencensus/mz-mb-hs-5) (Zugriff am 19.9.13) – Dem Wiss. Direktor der Martinus-Bibliothek, Herrn Dr. Helmut Hinkel, und Frau Dipl. Bibliothekarin Martina Pauly danke ich für die vielfältige Unterstützung.
- 10 Vgl. zum Folgenden auch: *Hans-Jürgen Kotzur* (Hg.), Dommuseum Mainz. Führer durch die Sammlung, Mainz 2008. – Frau Anja Coffeng M.A., Bischöfliches Dom- und Diözesanmuseum Mainz, danke ich für die freundliche Bereitstellung der Abbildungen.

---

*PD Dr. Norbert Witsch ist Referent für Hochschulen und Grundsatzfragen im Dezernat IV des Bischöflichen Ordinariats Mainz.*

---

# Zur Buchskulptur von Ivon Illmer im Priesterseminar Mainz

Von Udo Markus Bentz

Bücher waren einmal eine Kostbarkeit. Durch die fortschreitende Digitalisierung könnten sie dazu auch wieder werden. Davon zeigt sich Ivon Illmer (\*1946, Osnabrück) überzeugt. Der gebürtige Tiroler ist leidenschaftlicher Buchliebhaber. Seit über 40 Jahren arbeitet er mit Büchern – lange Jahre in einem Verlag, bevor er seine künstlerische Leidenschaft und Fähigkeit für Bücher aus Holz an sich entdeckte.

Bei meinem Besuch in seinem Atelier erzählt mir Illmer, dass er mit seinen Buchskulpturen an die alte Wertigkeit des Buches anknüpfen will. Jedes Buch habe sein Schicksal und einen unverwechselbaren Charakter, ebenso seine je eigene Geschichte – von der liebevollen Behandlung, über Vernachlässigung oder Beschädigung bis hin zur Ächtung und gar Verbrennung. Die Buchskulpturen von Illmer sind fähig, eine ähnliche Sprache zu sprechen: Auch jedes Holz hat seine Geschichte, sein individuelles Wachstum, aber auch je eigene Wunden und Narben. Daraus entstehen unverwechselbare Unikate. Mit großer Sorgfalt wurden in der Geschichte des Buches die Materialien ausgewählt und zusammengestellt. Behutsam wurden Pergament und Leder bearbeitet, beschriftet, bemalt und gebunden. Auch Illmer sucht mit leidenschaftlicher Akribie sein ‚Buchmaterial‘ zusammen und bearbeitet es. Er nimmt ganz verschiedene, heimische und exotische Hölzer, die lange und langsam trocknen müssen, unzählige Male in die Hand. Struktur und Wachstum betrachtend erspürt er, aus welchem Holz welche Buchskulptur werden könnte. Er ‚denkt‘ das fertige Buch in das rohe Holz hinein. Mit großer Sorgfalt und Geduld entsteht dann über mehrere Wochen und Monate hinweg ein solches hölzernes Buch. Die Buchskulpturen von Illmer sind tatsächlich einzig-

artige Stücke – vom kleinen Handschmeichler bis zum schwergewichtigen, kantigen Folianten. Keines dieser Bücher lässt sich reproduzieren.

Für das Mainzer Priesterseminar hat Illmer im Sommer 2011 eine biblische Buchskulptur geschaffen, die mehrere, in ihrem Charakter ganz unterschiedliche Bücher in einer Sammlung vereint (siehe Abb. S. 29-31). Ausschlaggebend für die Wahl des jeweiligen Holzes waren ‚biblische Hölzer‘: natürlich der Ölbaum, die Zeder des Libanon, der Palmbaum und der Apfelbaum; auch Eiche, wie die Eiche von Mamre; aber auch Ebenholz, wie es die Königin von Saba zu König Salomo brachte. Ein Buch in dieser Sammlung ist aus Akazie und wurde blattvergoldet – so wird die Bundeslade des Volkes Israel beschrieben, die der Inbegriff für den Liebesbund Gottes mit dem Menschen ist.

Die Skulptur steht nicht unter Glas. Die Bücher wollen in die Hand genommen werden. Die ‚haptische‘ Ästhetik jedes einzelnen Stückes macht die Schönheit der ganzen Skulptur aus. Nur der, der das Buch tatsächlich in die Hand nimmt und die Berührungsangst gegenüber dieser Skulptur ablegt, ‚begreift‘ im wahrsten Sinne des Wortes die Kostbarkeit des einzelnen Buches dieser besonderen Buchsammlung. Und gilt das nicht auch für „das Buch der Bücher“ schlechthin?

---

*Dr. Udo Markus Bentz  
ist Regens des Bischöflichen  
Priesterseminars  
St. Bonifatius in Mainz.*

---





*Ivon Illmer, Buchskulptur, Detail*

*Foto: Frank Daum, ©Priesterseminar Mainz*



*Ivon Illmer, Buchskulptur, Seitenansicht*

*Foto: Frank Daum, ©Priesterseminar Mainz*





*Ivon Illmer, Buchskulptur, Frontansicht*

*Foto: Frank Daum, ©Priesterseminar Mainz*

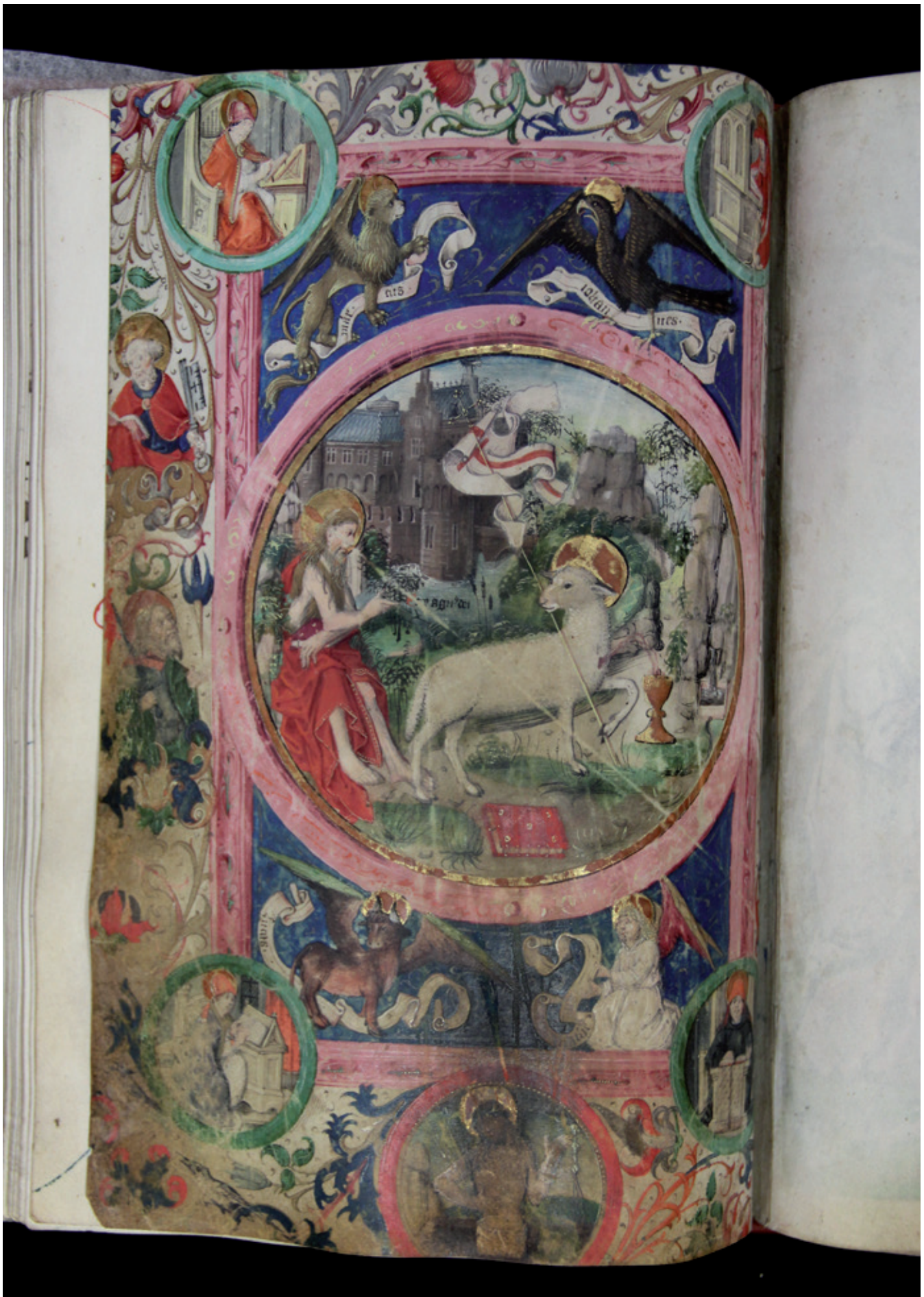




Evangelistar, Mainz um 1475: Ganzseitige Miniatur, 1r

Foto: Martina Pauly, © Martinus-Bibliothek Mainz

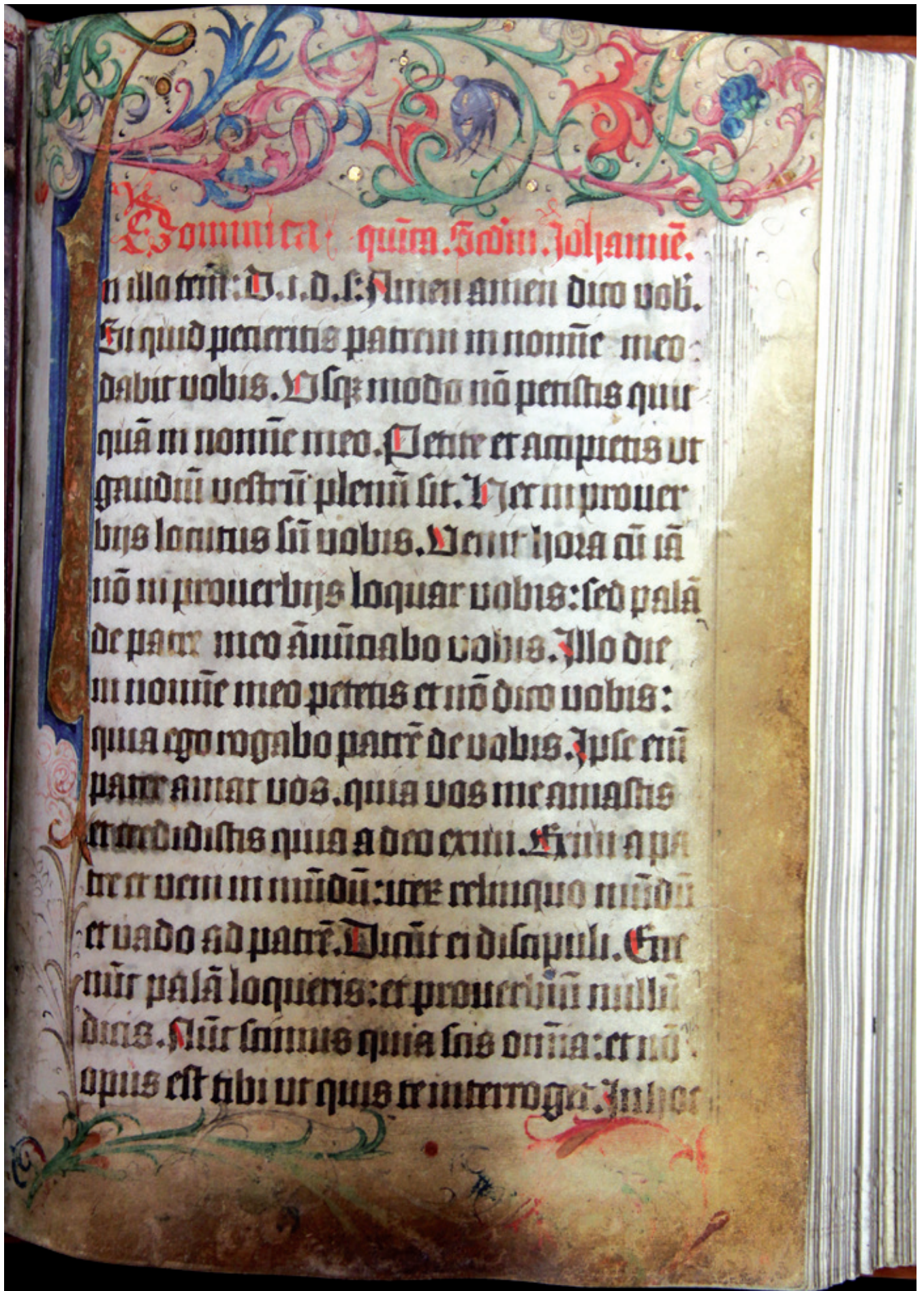




Evangelistar, Mainz um 1475: Ganzseitige Miniatur, 73v

Foto: Martina Pauly, © Martinus-Bibliothek Mainz





**D**ominica quoniam dicitur Johanne.  
in illa terra: D. i. d. s. Amen amen dico vobis.  
Si quid petieritis patrem in nomine meo:  
dabit vobis. Usque modo non pensatis quid  
quam in nomine meo. Petite et accipietis ut  
gaudium vestrum plenum sit. Verum in prover-  
biis locutus sum vobis. Venit hora cum iam  
non in proverbis loquar vobis: sed palam  
de patre meo annuntiabo vobis. Illo die  
in nomine meo petetis et non dico vobis:  
quia ego rogabo patrem de vobis. Ipse enim  
pater amat vos, quia vos me amastis  
et credidistis quia a deo exiit. Exiit a pa-  
tre et venit in mundum: iterum reliquit mundum  
et vadit ad patrem. Dixit ei discipuli. Cur  
nunc palam loqueris: et proverbium nullum  
dicis. Nunc scimus quia scis omnia: et non  
opus est tibi ut quis te interroget. In hoc



in celis semper: vident faciem patris  
 mei: qui in celis est: **Sanctus**  
**Victoris: Evangelii:**  
**Secundus: Matthaei:**  
 In illo tempore: dicit  
 Iesus turbas ascen-  
 dit in montem et cum se-  
 disisset accersierunt ad eum discipuli  
 eius: et aperiens os suum docebat eos  
 dicens: Beati pauperes spiritu: quon-  
 iam ipsorum est regnum celorum: Beati  
 mites: quoniam ipsi possidebunt ter-  
 ram: Beati qui lugent: quoniam ipsi  
 consolabuntur: Beati qui esurunt et si-  
 tiunt iustitiam: quoniam ipsi satia-  
 buntur: Beati misericordes: quoniam  
 ipsi misericordiam consequentur: Beati  
 in mundo corde: quoniam ipsi deum  
 videbunt: Beati pacifici: quoniam filii  
 dei vocabuntur: Beati qui persecuti sunt



manentur propter iustitiam: quoniam ip-  
 sorum est regnum celorum: Beati estis cum  
 maledixerint vobis homines: et perse-  
 cuterint vos: sciens quod omne ma-  
 lum aduersum vos mentientes prop-  
 ter nomen aduersum: Beati qui ieiunant  
 cum ieiunatis: quoniam  
 merces vestra copiosa est in celis.  
**Secundus: Lucam:**  
**Evangelii:**  
 In illo tempore: Ex-  
 iit virgens Maria abiit  
 in montana cum festi-  
 natione: in civitatem  
 iuda: Et intravit in  
 domum Zacharie et salutavit Esi-  
 sabeth: Et factum est: ut audivit sa-  
 lutationem Marie Elisabeth: exult-  
 avit infans in utero eius: et ex-  
 pleta est spiritu sancto Elisabeth: et ex-  
 clamavit voce magna: et dixit: Be-



Evangelistar, Mainz um 1400

Foto: Bernd Schermuly, © Bischöfliches Dom- und Diözesanmuseum Mainz (Inv.-Nr. S 00261)





Prunkdeckel eines Evangelistars, mittelrheinisch 1340/50. Foto: Bernd Schermuly, © Bischöfliches Dom- und Diözesanmuseum Mainz (Inv.-Nr. B 00258)



# Verantwortete Lesarten entwickeln!

## Konturen eines Unterrichts, der Schüler/innen wie Bibel wertschätzt<sup>1</sup>

Von Burkard Porzelt

*„Welch ein Buch! groß und weit wie die Welt, wurzelnd in die Abgründe der Schöpfung und hinaufgehend in die blauen Geheimnisse des Himmels [...] Sonnenaufgang und Sonnenuntergang, Verheißung und Erfüllung, Geburt und Tod, das ganze Drama der Menschheit, Alles ist in diesem Buche [...] Es ist das Buch der Bücher, Biblia.“<sup>2</sup>*

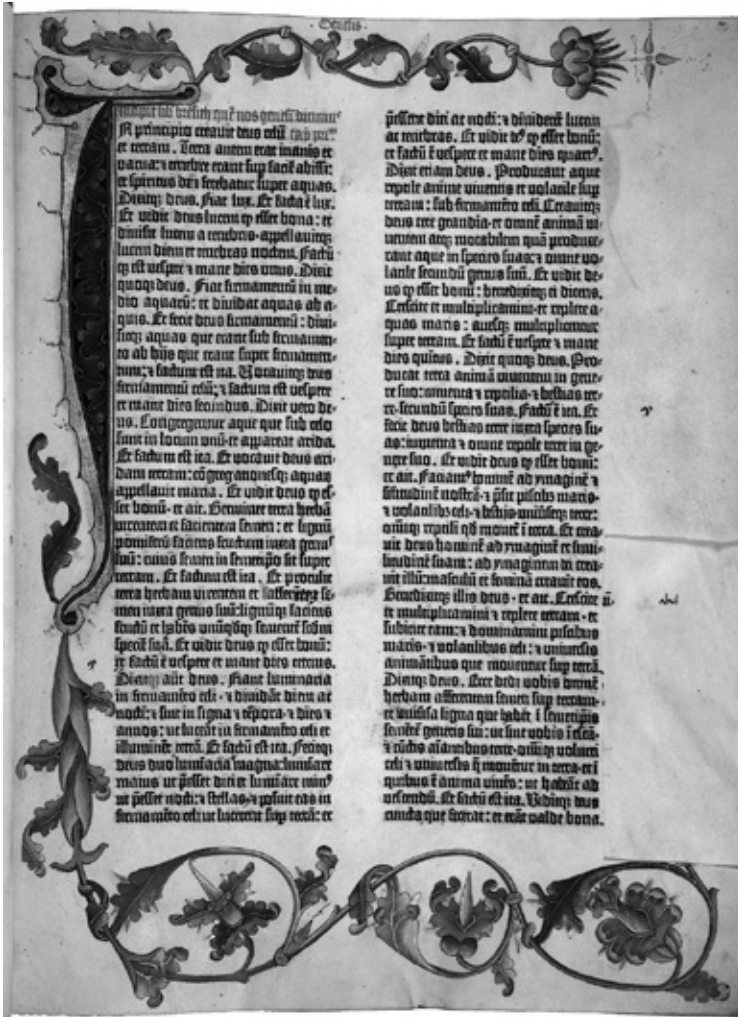
Die Bibel – das uralte Buch der Welt- und Gotteserfahrungen – wozu soll es heute in Schule und Unterricht zur Geltung kommen? Zweifellos hat die Bibel über Jahrhunderte hinweg unseren Bildungskanon bestimmt<sup>3</sup>. In Bild, Wort und Denken hat sie die abendländische Kultur geprägt und durchwoben. Für Juden wie Christen ist sie ein unversiegbare Quell ihres Gottesglaubens. So schwer all dieses wiegt, weder der Rekurs auf die geschichtliche Relevanz der Bibel noch die Einschärfung ihrer binnenreligiösen Bedeutsamkeit genügen, um heutigen Bibelunterricht für eine plurale und weithin säkulare Schülerschaft zu begründen. Entscheidend scheint vielmehr, welchen akuten Erkenntniswert wir den biblischen Texten mit Blick auf reale Schüler/innen zutrauen.

### Die Bibel – ein Bildungsbuch

Biblische Didaktik schöpft und zehrt aus dem Zutrauen in die ungebrochene Erschließungskraft biblischer Texte. Gerade indem diese Texte in befremdender Weise nach letzten Horizonten der menschlichen Existenz ausgreifen, bringen sie Abgründe und Gipfelpunkte, Banalitäten und Fraglichkeiten des Daseins „gebrannt und erfahren“<sup>4</sup> zur Geltung. Sprachmächtig verdichtet die Bibel somit menschliche Erfahrungen. Wer ihren Texten mit offenem Visier begegnet, kann in ein produktives Wechselspiel

zwischen Eigenem und Fremdem eintreten. Die Bibel offenbart uns fremde Erfahrungen, die wir in Identifikation wie Distanzierung erkunden, durchleben und prüfen können, um unseren eigenen Erlebnissen, Deutungen und Gewissheiten auf die Spur zu kommen und sie auf die Probe zu stellen.

Irritiert wird das bibeldidaktische Wechselspiel zwischen Eigenem und Fremdem durch die religiöse Signatur der biblischen Erfahrungszeugnisse. Geben Natur und Geschichte den Horizont ab, in dem viele unserer Zeitgenoss/innen und eben auch Schüler/innen das Dasein deuten, wird solch säkularer Rahmen durch die biblische Gottesrede erweitert und gesprengt. Der Hauptstrom der Bibel bringt Gott als Deutungskategorie zur Geltung, die quer steht zu gängigen Erwartungen und Selbstverständlichkeiten: *„Welche Probleme beunruhigen uns? Welche verstören uns? Bei welchen hat man das Gefühl, jetzt geht es für mich auf Leben und Tod? Ist das wirklich Gott? Die Bibel meint in der Tat, Gott müsse es sein.“<sup>5</sup>* Würden wir die Irritation der biblischen Gottesrede tilgen und sie umschiffen wollen, so verfälschten wir die ureigene Stimme der biblischen Zeugnisse. Zugleich nähmen wir den Schüler/innen die Chance, zumindest andeutungs- und probeweise kennenzulernen, dass und wie sich weltliche Erfahrungen im Horizont eines Gottesglaubens verstehen und deuten lassen. Kein Schüler muss sich solchen Gottesglauben selbst zu Eigen machen. Sich kundig mit der religiösen Deutungsoption auseinanderzusetzen, gehört allerdings zum Proprium eines bildenden Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule.



Gutenbergbibel

### Der Kraft biblischer Texte trauen!

Als literarischer Niederschlag existenzieller Erfahrungen und religiöser Daseinsdeutung bergen biblische Texte vielfältige Deutungsmöglichkeiten. Jeder Versuch, eine einzige Lesart zu monopolisieren, tut diesen Texten Gewalt an! Erzählungen und Gedichte, Gebete und Weisungen, Sprichwörter und Reflexionen der Bibel veranschaulichen nicht lediglich fest stehende Bedeutungen. „In ihrer grundsätzlichen Mehrdeutigkeit sperren sich biblische Texte gegen eine adäquate Abbildung in einer Auslegung.“<sup>46</sup> Sie sind unerschöpfliche Quelle, steter Anlass und bleibende Herausforderung für die interpretatorische Aktivität je neuer und unterschiedlicher Leser/innen.

Eindrucksvoll stellt uns die Wirkungsgeschichte der Heiligen Schrift<sup>7</sup> vor Augen, wie perspektiven- und spannungreich biblische Texte in verschiedensten histo-

rischen und kulturellen, kirchlichen und biographischen Kontexten ausgelegt wurden. Umso erschütternder erscheint das hartnäckige Bestreben, ihre Sinnfülle in Schule und Unterricht 'einzudampfen' zugunsten eindeutiger Textdeutungen. Vielfach sucht man – die Bibel verzweckend – sachkundlichen Informationen, dogmatischen Wahrheiten oder moralischen Imperativen aufs Podest zu helfen. Wer solcherart den inneren Reichtum biblischer Texte unterläuft und vereindeutigt, der raubt dem Buch der Bücher die ihm eigene Würde, Eigenart und Kraft – jene Qualitäten also, welche die Bibel seit jeher als widerspenstigen Dialogpartner auszeichnen, der die Sichtweisen und Selbstverständlichkeiten seiner Leser/innen produktiv zu erschüttern vermag. Bildsamkeit erlangt die Bibel nur, wenn ihre Texte nicht ängstlich domestiziert werden, sondern in ihrer unzählbaren Vieldeutigkeit zur Geltung kommen dürfen!

### Mündige Leser/innen – bereits im Schulalter!

Wie jedes Kunstwerk und jegliche Literatur, die diesen Namen verdient, sind auch biblische Texte offen für unterschiedliche Auslegungen. Ohne die „Mitarbeit des Adressaten“<sup>49</sup> bleiben die Texte der Schrift unvollendet, die aktive Deutung der Lesenden erst formt aus bloßen Buchstaben einen lebendigen Sinn. Dass nun etwa ein Jesusgleichnis oder ein Psalm erst von den konkreten Leser/innen 'zu Ende geschrieben wird', gilt selbstverständlich für alle Altersgruppen. Erste Voraussetzung eines realistischen und verantworteten Bibelunterrichts ist es somit, die Sinnkonstruktionen der Schüler/innen wahrzunehmen und wertzuschätzen. Auch sie rezipieren biblische Texte in aktiver Weise. Verstehen ist hierbei „keine passive Übertragung des Textes in die Wissensstruktur des Rezipienten. Manche Information wird übernommen wie vom Autor bzw. Text beabsichtigt, manche weggelassen oder verkürzt, manche in anderem Zusammenhang neu kombiniert. Aus ein- und demselben Text sind unterschiedliche Texte entstanden gemäß der Vorerfahrung des Lesers.“<sup>49</sup>

Bibellectüre als aktive Sinngenerierung in der Begegnung mit vieldeutigen Texten verstehend, zielt biblischer Unterricht darauf, den Schüler/innen bei der verantworteten Entwicklung eigener Textdeutungen hilfreich zur Seite zu stehen. Gelungen wäre solcher Unterricht, wenn Schüler/innen sich ihrem Entwicklungsstand gemäß mündig an biblischen Texten 'abarbeiten'. Dies wiederum setzt vo-

raus, dass wir Schüler/innen eine mündige Bibellektüre gleichermaßen zu-trauen wie zu-muten<sup>10</sup>. Die Texte der Bibel bedürfen der mündigen Rezeption. Produktiv können sie sich nur bewähren, wenn sie auf inspirierte Leser/innen stoßen, die sich mit wachem Herz und kritischem Verstand auf das Buch der Bücher einlassen! Wie aber kann und soll ein Unterricht gestaltet sein, der Schüler/innen zur Generierung verantworteter Lesarten befähigen will?

### Biblische Textwelten erkunden!

Biblische Texte bergen eine nicht einholbare Sinnfülle. Wie sie zu lesen sind und was sie bedeuten, hängt davon ab, wer sie wo und wann liest. Nicht alle denkbaren Deutungen eines Textes sind jedoch berechtigt: „*Es stimmt nicht, daß [...] alle Lesarten gleichermaßen gültig sind [...] Manche Lesarten sind mit Sicherheit falsch [...] Einen Aspekt des Werkes eines Autors aufdecken heißt oft andere ignorieren oder im Dunkel lassen. Manche Interpretationen erfassen die Struktur eines Textes tiefergehend als andere.*“<sup>11</sup> Legitime Mehrdeutigkeit ist nicht zu verwechseln mit gleichgültiger Beliebigkeit. Die Angemessenheit einer Interpretation ermisst sich zuallererst daran, ob sich diese nachvollziehbar auf den Text selbst und dessen Struktur bezieht. Deutungen dagegen, die das gehörte oder geschriebene Wort außer Acht lassen, geraten zum willkürlichen 'Gelaber'.

Der Text selbst ist 'erster Lehrmeister' jeder verantworteten Bibelinterpretation. Vertretbare Lesarten biblischer Texte können Schüler/innen somit nur entwickeln, wenn ihnen die Chance gegeben und die Anstrengung abgefordert wird, sich aufmerksam und sorgfältig mit der 'Welt' der biblischen Texte selbst zu befassen. Dabei gilt es der „*Wirklichkeit, die wir in einem Text aufgebaut finden*“<sup>12</sup>, auf die Spur zu kommen. Der didaktische Variantenreichtum solcher Rekonstruktion geht weit über die Stereotypen sturer Textarbeit hinaus. Ausgehend von der taktvollen Präsentation im gesprochenen wie geschriebenen Wort öffnet sich ein weiter Raum des offenen Befragens und Spekulierens wie des gezielten Beobachtens und Analysierens, der Formen der verbalen Kommunikation ebenso einschließen kann wie nonverbales Visualisieren, Inszenieren oder Symbolisieren.

Werden biblische Erzählungen oder Gebete, Predigten oder Rechtstexte im Unterricht wahrgenommen, erkundet und



Zweites Konzil von Konstantinopel (381).  
Konzilsaula mit inthronisiertem Evangelium (griech. Miniatur, 9. Jh.)

analysiert, so begrenzt und öffnet dies den Interpretationsspielraum der Schüler/innen. Einerseits können dabei unzulässige Lesarten kenntlich werden, andererseits (und mindestens ebenso wichtig!) aber auch neue, bislang ungeahnte Deutungsmöglichkeiten aufscheinen. Das Abenteuer eigenständiger Textentdeckungen gehört zwingend zu jedem verantwortbaren Bibelunterricht.

### Gespräche als Prüfstand und Spielfeld der Interpretation

Neben der Erkundung biblischer Texte selbst ist deren kontroverse Besprechung unerlässlich, um zu verantworteten Lesarten gelangen zu können. Textdeutungen müssen nämlich intersubjektiv mitteilbar und nachvollziehbar – also kommunikel – sein, um als schlüssig gelten zu können.

Das Gespräch über biblische Texte eröffnet vielfältige Lernchancen. Um sich verständlich zu machen, müssen die



Kommunizierenden ihre eigene Wahrnehmung und Deutung eines Bibeltextes in mitteilbarer Weise gedanklich ordnen und verknüpfen. Im Lichte zustimmender, ablehnender, fragender oder auch weiterführender Rückmeldungen werden die vorgestellten Lesarten auf die Probe gestellt, was ihre Bestätigung, Veränderung oder auch Verwerfung zur Folge haben kann. Im Gespräch lernen die Kommunizierenden die Lesarten Anderer kennen, die ein und denselben Text different sehen und deuten, wodurch eigene Standpunkte relativiert und befragt werden. Nicht zuletzt können sich im interaktiven Ringen eines fruchtbaren Gespräches ganz neue, vorher ungenannte Perspektiven auf einen biblischen Text herausbilden. Individuelle Lesarten werden hier nun überschritten und gemeinsam weiterentwickelt<sup>13</sup>, wobei offen bleiben muss, welche Aspekte solcher interaktiver Bibeldeutung sich die einzelnen Gesprächsteilnehmer/innen dann letztlich persönlich zu Eigen machen.

Damit biblische Unterrichtsgespräche für die Entwicklung verantworteter Lesarten fruchtbar werden können, müssen die Beteiligten „ein spielerisch-experimentelles Verhalten“ riskieren, „das das Offenhalten von Lesarten überhaupt erst ermöglicht. Dieses Offenhalten verhindert, dass ein Sachverhalt zu schnell vereindeutigt wird und dadurch Potentiale für alternative Deutungen, Beschreibungen sowie für das Verstehen verschenkt werden“<sup>14</sup>. Um sich einer offenen Gesprächskultur anzunähern, sind Unterrichtsformen nötig, in denen die Neugier und der Forschergeist der Schüler/innen zur Geltung kommen können. Von einer adäquaten Präsentation und intensiven Ergründung der Texte ausgehend kommen dabei Phasen der persönlichen Vergewisserung ebenso zu ihrem Recht wie der offene Austausch unterschiedlicher Lesarten, deren respektvolle Besprechung und kontroverse Diskussion<sup>15</sup>. Pseudo-Gespräche, in denen die Schüler/innen dazu verdammt sind, eine vermeintlich zutreffende Textdeutung des Lehrers oder anderer Instanzen zu errahnen und aufzuspüren, sind schlichtweg unvereinbar mit einem verantwortbaren Bibelunterricht.

### Korrigierende und inspirierende Horizonte

Im Mittelpunkt eines Unterrichts, der Schüler/innen zur Entwicklung verantworteter Lesarten befähigen will, steht die individuelle wie interaktive Auseinandersetzung mit der Struktur und dem Sinnpotenzial biblischer Texte

selbst. Die eigene und unmittelbare Bibellektüre ist dabei konstitutiv. Sträflich wäre nun allerdings, würden wir darüber hinausgehende Horizonte der Bibelinterpretation ausblenden, die den Deutungsprozess der Schüler/innen inspirieren oder kontrollieren können. Zu nennen sind hier besonders der exegetische, der wirkungsgeschichtliche und der korrelative Deutungshorizont.

Auch wenn die *historische Kritik*, die den ursprünglichen Sinn biblischer Texte methodisch kontrolliert ergründet, derzeit von (neo)konservativer Seite unter Beschuss steht<sup>16</sup>, sind ihre Erkenntnisse und Hypothesen vielfach unerlässlich für eine verantwortete Bibellektüre im Hier und Heute. Wohl entbindet uns das Wissen, was ein biblischer Text einstmals zu Zeiten seiner Entstehung bedeutet hat, nicht von der Aufgabe, nach Lesarten zu suchen, die im Lichte unserer Gegenwart tragfähig scheinen. Die historische Kritik verewigt somit keinesfalls vergangene Textdeutungen. Allerdings sind neue Interpretationen biblischer Texte kaum redlich, wenn nicht ernsthaft zur Kenntnis genommen wurde, was diese in biblischer Zeit gemeint haben dürften. Wer die Exegese als Anwältin des biblischen Ursprungssinnes ernstnimmt, der schützt sich davor, eigene Vorurteile und Projektionen an die Stelle der biblischen Quellen zu setzen. Wer von grundfalschen Annahmen über ihren Ursprungssinn ausgeht, muss den hermeneutischen Brückenschlag zum Hier und Jetzt zwangsläufig verfehlen. Somit bleibt die exegetisch rekonstruierte Vergangenheitsbedeutung ein Prüfstein für die Schlüssigkeit heutiger Lesarten – plumpen Attacken gegen die Moderne etwa leistet eine exegetisch informierte Bibellektüre im seltensten Falle Vorschub. Zwar können und sollen Schüler/innen nicht zu exegetischen Experten ausgebildet werden. Unaufgebar erscheint aber, dass sie in exegetischer Optik schrittweise ein kundiges Gespür für die geschichtliche wie soziale, die kulturelle wie theologische Verortung biblischer Texte entwickeln können, um deren Aussagen nicht naiv oder gar fundamentalistisch zu verzeichnen.

Eher inspirierenden denn kontrollierenden Gewinn verspricht die Arbeit mit ausgewählten Zeugnissen aus der biblischen Wirkungsgeschichte. Diese eröffnen nicht nur Einblicke in die kulturgeschichtliche Bedeutsamkeit der Bibel. Noch wichtiger scheint, dass sie den Deutungsprozess der Schüler/innen zu bereichern vermögen. Interpretatorischen Gewinn versprechen Bilder oder Lie-



der, Filme oder Gedichte aus der Rezeptionsgeschichte, wenn sie einen biblischen Text in neuem und ungeahntem Lichte erscheinen lassen. Solch befremdlicher Blick auf den vermeintlich bekannten Text verstört bisherige Wahrnehmungen der Schüler/innen und erweitert deren Interpretationsspektrum. Indem sie den Text in veränderter Perspektive neu lesen und unbekannte Deutungsvarianten kennenlernen, können sie bislang plausible Lesarten prüfen und weiterentwickeln.

Mit dem *korrelativen* Erfahrungsdialo g gelangt der biblische Unterricht ans eigentliche Ziel seiner Bemühungen<sup>17</sup>. Die Entwicklung eigener, verantworteter Lesarten biblischer Texte ist schließlich kein Selbstzweck, sondern eingebunden in das korrelative Projekt, die Zeugnisse der jüdisch-christlichen Religion und Tradition für die Daseinsdeutung und Lebensbewältigung heutiger Menschen fruchtbar werden zu lassen. Dies wiederum bedeutet, dass im Unterricht ein kritischer und produktiver Dialog zwischen Überlieferung und Gegenwart angezettelt wird. Auf Basis verbindender Grunderfahrungen treten dabei biblische Texte, Themen, Figuren und Motive mit vielfältigen Zeugnissen heutiger Existenzdeutung in „*ein nachdenkliches Gespräch über lebensbegründende Erfahrungen*“<sup>18</sup>.

## Anmerkungen

- 1 Genauer begründet sowie konkretisiert werden die nachfolgenden Überlegungen in: Burkard Porzelt, Grundlinien biblischer Didaktik (UTB, Bd. 3656), Bad Heilbrunn 2012.
- 2 Heinrich Heine, Brief aus Helgoland vom 8. Juli 1730, in: ders., Ludwig Börne. Eine Denkschrift und kleinere politische Schriften (Historisch-kritische Gesamtausgabe der Werke, Bd. 11), Hamburg 1978, 38-40, 38.
- 3 Vgl. insb. Christine Reents, Bibelexegese und Bibeldidaktik. Fragen zum Wandel der Lernvoraussetzungen, in: Thomas Wagner - Dieter Vieweger - Kurt Erlemann (Hg.), Kontexte. Biografische und forschungsgeschichtliche Schnittpunkte der alttestamentlichen Wissenschaft (FS Hans Jochen Boecker), Neukirchen-Vluyn 2008, 445-459, 445 f, mit Bezug auf Hans Magnus Enzensberger.
- 4 Wolfdietrich Schnurre nach Christoph Gellner, Schriftsteller lesen die Bibel. Die Heilige Schrift in der Literatur des 20. Jahrhunderts, Darmstadt 2004, 14.
- 5 Gottfried Bachl, Gott im Schatten der Kirche, in: Theologisch-praktische Quartalschrift 158 (1/2010) 4-10, 8.
- 6 Franz W. Niehl, Dialogische Exegese – oder: eine Methode, mit der Bibel ins Gespräch zu kommen, in: Gabriele Miller - Franz W. Niehl (Hg.), Von Batseba – und andere Geschichten. Biblische Texte spannend ausgelegt, München 1996, 227-236, 235.
- 7 Vgl. insbesondere die konstitutive Entfaltung rezeptionsgeschichtlicher Informationen im Evangelisch-Katholischen Kommentar zum Neuen Testament, Neukirchen-Vluyn 1970ff.
- 8 Umberto Eco, Die Grenzen der Interpretation, München 32004 (erstmal s erschienen 1990 [italienische Originalausgabe]), 28.54.
- 9 Joachim Theis, Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005, 236.
- 10 Dass Menschen größere Fähigkeiten zugetraut werden, als momentan erkennbar sind, und ihnen zugleich höhere Herausforderungen zugemutet werden, als vordergründig bewältigbar erscheinen, kennzeichnet für Fritz Oser jegliches lernförderliche Handeln. Vgl. ders., Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur, in: Norbert Seibert - Helmut J. Serve (Hg.), Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen. Positionen, Perspektiven, München 1994, 773-800, insb. 774.778 f.796.
- 11 J. Hillis Miller nach Eco, Die Grenzen der Interpretation (Anm. 8), 51.
- 12 Hans Zirker, Bibel-Lesen. Zur Methode, in: ders. u.a., Zugänge zu biblischen Texten. Eine Lesehilfe zur Bibel für die Grundschule. Neues Testament, Düsseldorf 1980, 17-28, 18.
- 13 Mit interaktiven Deutungen biblischer Texte in Unterrichtsgesprächen befasst sich das aktuelle Promotionsprojekt von Rebecca Mariadasa. Vgl. dies., Ein Text, zwei Menschen, drei Ansichten. Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in Unterrichtsgesprächen, in: Religionspädagogische Beiträge 69/2013 (i.E.).
- 14 Sandy Kolenda, Unterricht als bildendes Gespräch. Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess, Opladen - Farmington Hills 2010, 50.
- 15 Zur konkreten Gestaltung von Unterrichtsgesprächen, die biblischen Texten konzentriert und kontrovers 'auf den Zahn fühlen', vgl. Porzelt, Grundlinien biblischer Didaktik (Anm.1), 121-125.
- 16 Vgl. etwa Michael Theobald, Joseph Ratzinger verabschiedet die historisch-kritische Schriftauslegung! Anmerkungen zu seinem Jesus-Buch, dritter Teil, in: Bibel und Kirche 68 (1/2013) 46 f.
- 17 Knapp und praxisorientiert wird das korrelative Unterrichts-konzept umrissen in: Burkard Porzelt, Geborgen nach dem Tod? Konkretionen korrelativer Didaktik, in: Regensburger RU-Notizen 32 (2/2012) 16-20.
- 18 Franz W. Niehl, Die Bibel im Religionsunterricht. Hermeneutische Grundlagen und didaktisch-methodische Hinweise (Theologie im Fernkurs. Religionspädagogisch-katechetischer Kurs; Lehrbrief 14), Würzburg 1994, 63.



*Prof. Dr. theol. Burkard Porzelt ist Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Fakultät für Katholische Theologie der Universität Regensburg.*

# Koran 37,99–113 und das Opferfest im Islamischen Religionsunterricht

Von Mark Chalîl Bodenstern

In diesem Beitrag sollen einige Anregungen zu dem Umgang mit dem Koran und seiner Lektüre erörtert werden, ausgehend vom Opferfest als größtem islamischen Fest, das den Schülerinnen und Schülern aus ihrer Lebenswelt bekannt ist und für gewöhnlich in muslimischen Familien und Gemeinden recht groß begangen wird. Der „*Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Hauptschule*“ schlägt vor, dieses Thema in der fünften Klasse zu behandeln und verweist in diesem Zusammenhang unter der Überschrift „*Sich daran erinnern, wie Ibrahim (Abraham) sich durch Gott auf die Probe gestellt sah*“ auf die Koranverse Q 37,102–113<sup>1</sup>. Dieser Abschnitt soll in etwas erweiterter Form hier behandelt werden.

Ziele einer hier angedeuteten, eher koranorientierten Lerneinheit sind einerseits, Zugangs- und Deutungs- und Verstehensweisen des Korantextes kennen und anwenden zu lernen, sowie andererseits die (Be-)Deutungstiefen und -spielräume der im Text angelegten Themen auszuloten und somit auch und vor allem den Schülerinnen und Schülern die symbolische Tiefe des Opferfestes, das den Kern dieses Abschnittes ausmacht, aufzuzeigen, wobei der Symbolisierungsprozess nur beispielhaft angerissen werden soll, ohne eine Bedeutung festlegen zu wollen. Aber es sollte deutlich werden, dass über die Symbolisierung die an sich rein diesweltliche Handlung des Schlachtens an spiritueller Tiefe und Bezug zu Gott gewinnt.

Der Korantext soll hier als ein „*offenes Kunstwerk*“<sup>2</sup> verstanden werden, eine Auffassung, die m. E. durch die Struk-

tur des Textes, wie wir gleich sehen werden, unterstützt wird. Als solcher bezieht der Text selbst den Hörer/Leser mit ein und lädt ihn ein, zu interpretieren. Die Exegese bewegt sich innerhalb der „*Dialektik Autor-Werk-Leser*“<sup>3</sup> und versucht einen Ausgleich zu finden zwischen wörtlichem Sinn, der die Intentionen von Autor und Text widerspiegeln soll, und Intentionen des Lesers, die vielfältig sein können und auch Überinterpretationen, Ge- und Missbrauch des Textes darstellen können.

Interpretation ist hier als semiotisch-hermeneutisches Verfahren gedacht, auch mit Blick darauf, dass die üblichen Methoden der Textkritik als Teil der Exegese im Religionsunterricht nicht relevant sind, da nicht mit dem arabischen Originaltext gearbeitet werden kann. Der Fokus kann nur auf einer Deutung des übersetzten Textes unter Korrelation der verschiedenen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler sowie zur Zeit der Offenbarung liegen. Nicht die Historizität der geschilderten Ereignisse steht im Vordergrund, sondern eher die pragmatische Dimension der möglichen Deutungen. So ist dies vorzustellen als Einübung des symbolischen Modus<sup>4</sup>, der die Möglichkeit bietet, in den Bedeutungsnebel von Symbolen – als welche hier auch Geschichten verstanden werden – vorzudringen, Thesen aufzustellen, was gemeint sein könnte, ohne die Notwendigkeit oder den Anspruch, DIE Bedeutung festzustellen (wozu sich Übersetzungen noch weniger eignen als originalsprachliche Texte). Insofern handelt es sich um einen schülerorientierten Ansatz, bei dem jede/jeder aus seinem Erfahrungsschatz beisteuern und Bedeutungen (für sich) finden kann.

Insofern müsste der Korantext im Grunde, um die gewünschte Offenheit zu gewährleisten, ohne Vorkenntnis des thematischen Unterrichtskontextes in den Raum gestellt werden. Im Laufe des Unterrichts sollen zuerst die Schüler im Bedeutungsnebel stochern und ihr Verständnis darlegen. Hier ist explizit Kreativität erwünscht. Es ist an ihnen, herauszufinden, was ihnen der Text heute sagt. Der Lehrkraft kommt die Rolle zu, weitere Anregungen und Informationen zu liefern, weitere Texte, die neue Dimensionen eröffnen können, seien es Parallelstellen im Koran, verschiedene Auslegungen der Verse, Bibelstellen, auf die Bezug genommen werden kann etc.

Da zwangsläufig mit Übersetzungen gearbeitet werden muss, kann es hilfreich sein, mehrere nebeneinander zu stellen, wobei generell problematisch ist, dass Übersetzungen per se schon Interpretationen des Ausgangstextes sind, und dass sie in der Regel Deutungen früherer Exegeten miteinbeziehen. Insofern ist es einerseits schwierig, sich dem Text mit der notwendigen Offenheit zu nähern, was sich vermutlich auch in den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler niederschlagen wird, welche die Erzählung über das Opfer Abrahams zum Teil schon in einer konventionellen Form kennen dürften. Andererseits kann dies hilfreich sein, weil sowohl vermittelt werden soll wie man sich dem Text annähern kann, welche Bedeutungen heraus- oder auch hineingelesen werden können (im Sinne von Interpretation und Überinterpretation), welche Interpretationen haltbar sind, als auch welche Auslegungen schon bestehen, worauf sie basieren und inwieweit sie auch heute noch sinnvoll sind. Es geht also um die Fähigkeit, Texte zu interpretieren, und um die Erweiterung der kulturellen (und religiösen) Kompetenz, auf deren Hintergrund wir Texte interpretieren.

Daher schlage ich vor, mit einer möglichst wörtlichen Übersetzung zu beginnen, welche den Charakter des arabischen Korantextes halbwegs widerspiegelt. Zugrunde lege ich eine bereinigte Übersetzung von Rudi Paret:

Q 37,99 *Und er sagte: Ich will zu meinem Herrn gehen. Er wird mich recht leiten.* 100 *Herr! Schenk mir einen von den Rechtschaffenen!* 101 *Und wir verkündeten ihm einen milden Jungen.* 102 *Als er nun so weit (herangewachsen) war, daß er mit ihm den Lauf machen konnte, sagte er: Mein Sohn! Ich sah im Traum, daß ich dich schlachten werde. Sieh jetzt, was du meinst! Er sagte: Vater! Tu, was dir befohlen*

*wird! Du wirst, so Gott will, finden, daß ich (einer) von denen bin, die (viel) aushalten können.* 103 *Als nun die beiden sich (in Gottes Willen) ergeben hatten und er ihn auf die Stirn niedergeworfen hatte,* 104 *riefen wir ihn an: Abraham!* 105 *Du hast den Traum wahr gemacht. So vergelten wir denen, die fromm sind.* 106 *Das ist die offensichtliche Prüfung.* 107 *Und wir lösten ihn mit einem gewaltigen Schlachtopfer aus.* 108 *Und wir hinterließen ihm unter den späteren:* 109 *Heil sei über Abraham!* 110 *So vergelten wir denen, die fromm sind.* 111 *Er ist (einer) von unseren gläubigen Dienern.* 112 *Und wir verkündeten ihm Isaak, (und) daß er ein Prophet sein werde, einer von den Rechtschaffenen.* 113 *Und wir erteilten ihm und Isaak (unseren) Segen. Unter ihrer Nachkommenschaft gibt es nun welche, die fromm sind, aber auch welche, die offensichtlich gegen sich selber freveln.<sup>5</sup>*

Auf Basis einer solchen ‚wörtlichen‘ Übersetzung dieses eher assoziativen als narrativen Textes sollen die Schülerinnen und Schüler versuchen, die erzählte Story zu (re-)konstruieren und wiederzugeben. Anhand dessen sollten sich die Fragen und Lücken im Korantext zeigen, die interpretativ gefüllt werden müssen.

Vermutlich wird den meisten nach der Lektüre dieses Abschnitts der Zusammenhang mit der Opfergeschichte Ibrāhīm/Abrahams auffallen, da die Verse 102 bis 107 gerade dies ansprechen, aber darüber hinaus bleibt vieles vorerst verborgen oder zumindest unklar und bietet Raum für Bedeutungssuche – wobei dies im Folgenden zwangsläufig rein subjektiv und meinem eigenen Vorstellungshorizont geschuldet ist.

Schon der erste Vers, Q 37,99, ließe sich in verschiedenen Dimensionen deuten: Kennt man die vorhergehenden Verse nicht, so hat man es mit einem anonymen „er“ zu tun, wodurch der Redende auch jeder sein kann, gleichermaßen das Subjekt des Korantextes wie auch die Subjekte des Religionsunterrichtes. Dieses „Ich gehe hin zu meinem Herrn; Er wird mich leiten“ kann nun in verschiedener Weise gedeutet werden: einerseits in einem wörtlichen Sinne auf dem Weg dahin sein, wohin Gott einen leitet, wobei dies räumlich oder im Sinne von Lebensweg verstanden werden kann, oder auch im Sinne eines „ich wende mich (in vollem Vertrauen) Gott zu“. Erst wenn man die vorhergehenden Verse hinzunimmt oder auf die bekannte Geschichte vom Auszug Ibrāhīm/Abrahams aus seiner Vaterstadt verweist, verengt sich der Bedeutungsrahmen auf die Auswande-

zung. Ähnliches spiegelt sich auch in den Exegesewerken wider, wo einerseits der Prophetengefährte Ibn 'Abbās (gest. 687/8), der als erster Exeget gilt, erklärend paraphrasiert: „Ich werde meinen Herrn anbeten, Er wird mich vor ihnen retten“ (vor seinen Verfolgern in seiner Heimatstadt)<sup>6</sup>, während aṭ-Ṭabarī (gest. 923) „gehend (dhāhib)“ als „auswandernd (muhāğir)“ wiedergibt und zusammen mit anderen Exegeten auch Syrien als Ziel benennt<sup>7</sup>.



Die Prüfung Abrahams (Osmanische Miniatur, 16. Jh.)

Wenn nun die „Semiose als unendliche Interpretation“<sup>8</sup> exemplarisch für Q 37,99 weitergedacht wird, so könnte die Interpretation als Hinwendung zu Gott weiter gedeutet werden als Leseschlüssel oder Motto für die Opfergeschichte (worauf das arabische Pseudo-Anagramm *dhabiḥ* [Opfer] zu *dhāhib* [gehen] hinweisen könnte<sup>9</sup>), und persönlicher von Seiten der Schüler mit der pragmatischen Wendung, auch im eigenen Leben standhaft und geduldig zu sein wie Ibrāhīm/Abraham und sein Sohn, und auf ein gutes Ende zu bauen etc. *ad infinitum*. Andererseits ließe sich die Deutung als Auswanderung, wie sie die klassische Exegese vertritt, als Parallele zur Auswanderung des Propheten Muḥammad lesen, was wiederum die Anschlussmöglichkeit zur generellen Frage böte, welche Rolle Ibrāhīm/Abraham im Verhältnis zum Propheten Muḥammad einnimmt, wozu dann auf weitere Stellen mit Bezug auf Ibrāhīm/Abraham eingegangen werden kann (bspw. Q 21,52–70; 19,41–48; 9,114; 6,75–81; 14,35–40). Zudem ließe sich die Auswanderung von Ibrāhīm/Abraham und Muḥammad im Lichte des (wahrscheinlich häufiger auftretenden) eigenen Migrationshintergrundes und der Migration der Eltern oder Großeltern interpretieren, die wiederum auch für die Schülergeneration noch Probleme hervorruft, bei denen wiederum Geduld und Standhaftigkeit (s. Interpretation I) verlangt sind, etc.

Ähnlich ließe sich auch bei der eigentlichen Opfergeschichte vorgehen:

Als ein Beispiel für bewusst zu machendes zitathaftes Handeln mag das Ritual des Schlachtens beim Opferfest dienen, das ohne Symbolbewusstsein schal bleibt; eigene Betroffenheit, vielleicht sogar Ergriffenheit setzt erst mit dem Abstieg in den Brunnen der Geschichte des Menschen mit Gott, mit der Interpretation des Symbols ein: Die Aktualisierung des Rituals in der Nachahmung des Propheten Muḥammad und zuvor Ibrāhīms; die Bewusstwerdung der absoluten Ergebung des Propheten Ibrāhīm in den Willen Gottes und der unglaublichen Bereitschaft, das ihm in der Welt Teuerste zu opfern, sein eigenes Kind; die Barmherzigkeit Gottes, auf das größte Opfer zu verzichten und sich mit einem Tieropfer zu begnügen.

Religionsgeschichtlich sehen wir an dieser Stelle wahrscheinlich den Wandel vom Menschen- zum Tieropfer. Es ließe sich im Unterricht darauf hinweisen, dass der Koran hier die archetypale Handlung der Opferung des Erstgeborenen aufgreift. Diese war nach Mircea Eliade ursprünglich ein Ritual zur Stärkung der Fruchtbarkeitsgötter, deren durch die Erhaltung der Welt erschöpfte Kraft erneuert werden musste. Aber schon im Alten Testament vollzog sich die Abkopplung vom archaischen Umlauf der kosmischen Energie von der Gottheit zum Menschen und zurück hin zum personalen Gott, der ohne rationale Rechtfertigung befehlen, fordern und begnadigen kann, und „diese neue religiöse Dimension macht erst den ‚Glauben‘



möglich<sup>10</sup>. Hierauf bezogen bestätigt der Koran – oder zumindest die spätere Koranexegese – mit der Einsetzung Ismāʿīl/Ismaels dessen Rechtmäßigkeit als ersten Sohn und damit die Erwähltheit der sich auf ihn zurückführenden arabischen Stämme als wahre Nachfahren Ibrāhīm/Abrahams. Weiterführend ließen sich zu dem Themenkomplex, ob nun Iṣḥāq/Isaak oder Ismāʿīl/Ismael geopfert werden sollte, Texte zu den Prophetengeschichten einführen, wobei aṭ-Ṭabarī (gest. 923) sich unter Anführung zahlreicher Quellen pro und contra für Iṣḥāq/Isaak aussprach<sup>11</sup>, wohingegen aṭ-Ṭaʿlabī (gest. 1035) in seinen Prophetengeschichten nach ausführlicher Quellendiskussion auf Ismāʿīl/Ismael schloss<sup>12,13</sup>.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt ließe sich in der Lebensbeschreibung des Propheten Muḥammad finden, wenn sein Vater ʿAbdallāh gemäß einem Gelübde von dessen Vater ʿAbdalmuṭṭalib geopfert werden soll und schließlich für 100 Kamele verschont wird<sup>14</sup>. Das ließe sich als Parallele zu Ibrāhīm und Iṣḥāq/Ismāʿīl deuten und so, wie mit der Opferung Isaaks „die gesamten Verheißungen an Abraham und die zukünftige Geschichte des Volkes Israel auf dem Spiel“<sup>15</sup> stehen – analog mit Ismāʿīl die des Islams –, entschieden hier die Lospfeile über das Prophetentum Muḥammads und den Islam an sich. Für die ersten Hörer des Korans mögen dies elementare Zeichen gewesen sein, die ihnen vielleicht besonders in der schwierigen mekkanischen Zeit, in der diese Sure offenbart worden sein soll, Mut zusprach, wenn sie hörten, dass Gott, wie schon früher bei Ibrāhīm/Abraham, für ʿAbdallah und somit für Muḥammad wirkte und seinen Bund erneuerte. Dieser Gedanke ließe sich möglicherweise bis in die heutige Zeit und in die Welt der Schülerinnen und Schüler weiterdenken, in dem Sinne, dass dieses Bündnis weiter Bestand hat, wenn man sich nur wie Ibrāhīm/Abraham und sein Sohn als auch wie Muḥammad Gott anvertraut.

Die Geschichte von den verhinderten Opfern könnte aber für die Zeit des Propheten durchaus im einfachen, elementaren Sinne von Bedeutung gewesen sein: Wenn man den Berichten über das Gelöbnis, den Sohn – wenn auch nicht unbedingt den Erstgeborenen – zu opfern, Glauben schenkt, dann sollte die koranische Erzählung möglicherweise diesen Brauch abschaffen und klarstellen, dass Gott keiner Menschenopfer bedarf und sie nicht will. Und für uns heute könnte die im bayerischen Curriculum angesprochene Prüfung Ibrāhīm/Abrahams bedeuten,

bereit zu sein, sein Liebstes und Wertvollstes für Gott zu geben, dass dies aber eben nicht das eigene Leben oder das anderer sein darf.

## Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus* (Hg.), Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Hauptschule, München 2006.
- Umberto Eco*, Das offene Kunstwerk, übers. v. Günter Memmert (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 222), Frankfurt am Main 1973.
- Ders.*, Semiotik und Philosophie der Sprache (Supplemente 4), München 1985.
- Ders.*, Die Grenzen der Interpretation, übers. v. Günter Memmert (dtv 4644), München 2004.
- Mircea Eliade*, Kosmos und Geschichte. Der Mythos der ewigen Wiederkehr (Gesammelte Werke in Einzelausgaben 1), Frankfurt/M. 1984.
- Reuven Firestone*, Abraham's Son as the Intended Sacrifice (al-Dhabīh, Qurʾān 37: 99–113): Issues in Qurʾānic Exegesis, in: *Journal of Semitic Studies* XXXIV (1989) 95–131.
- Claude Gilliot*, ʿAbdallāh b. ʿAbbās, in: *Encyclopaedia of Islam*, THREE, Brill Online 2013.
- Thomas Hieke*, ABRAM/ABRAHAM, in: *BBKL* XXIV, Nordhausen 2005, 1–49.
- Muḥammad ibn Iṣḥāq*, Das Leben des Propheten = *as-Sīra an-nabawīya*, Kandern 1999.
- Reiner Knieling*, Gottes Wort als offenes Kunstwerk. Chancen einer synthetischen Perspektive auf zwei entgegengesetzte Denkansätze der homiletischen Diskussion des 20. Jahrhunderts, in: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 104 (2007) 246–266.
- Michael Moxter*, Schrift als Grund und Grenze von Interpretation, in: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 105 (2008) 146–169.
- Rudi Paret*, Der Koran (Digitale Bibliothek 46), Berlin 2001.
- Muḥammad Ibn Garīr aṭ-Ṭabarī, Ġamīʿ al-bayān ʿan taʾwīl āy al-Qurʾān*, hg. v. Maḥmūd Muḥammad Šakīr – Aḥmad Muḥammad Šakīr, al-Qāhira: Dār al-Maʿārif 1957 (Turāt al-islām).
- Ders.*, The history of al-Ṭabarī. 2: Prophets and patriarchs, übers. v. William M. Brinner (Bibliotheca Persica), Albany, New York 1987.
- Abū Iṣḥāq Aḥmad Ibn Muḥammad Ibn Ibrāhīm aṭ-Ṭaʿlabī*, Islamische Erzählungen von Propheten und Gottesmännern. *Qisṣ al-anbiyāʾ* oder *ʿArāʾis al-maḡālīs*, übers. v. Heribert Busse (Diskurse der Arabistik 9), Wiesbaden 2006.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus* (Hg.), Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Hauptschule, München 2006, 6. Auch wenn die Zuordnung dieses Opfers mit dem Opferritus im Rahmen der Pilgerfahrt möglicherweise neueren Datums ist, wie Firestone anmerkt, ist diese Vorstellung, wie auch das Curriculum zeigt, heute durchaus verbreitet und kann für den Unterricht so vorausgesetzt werden; vgl. *Reuven Firestone*, Abraham's Son as the Intended Sacrifice (al-Dhabīh, Qurʾān 37: 99–113): Issues in Qurʾānic Exegesis, in: *Journal of Semitic Studies* XXXIV (1989) 95–131, 123 und Fußnote 103.
- 2 Vgl. *Umberto Eco*, Das offene Kunstwerk, übers. v. Günter Memmert,

- (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 222), Frankfurt/M. 1973. Siehe dazu evtl. auch *Reiner Knieling*, Gottes Wort als offenes Kunstwerk. Chancen einer synthetischen Perspektive auf zwei entgegengesetzte Denkansätze der homiletischen Diskussion des 20. Jahrhunderts, in: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 104 (2007) 246–266.
- 3 *Umberto Eco*, *Die Grenzen der Interpretation*, übers. v. Günter Memmert (dtv 4644), München 2004, 34.
  - 4 Vgl. *Umberto Eco*, *Semiotik und Philosophie der Sprache* (Supplemente 4), München 1985, 212 ff.
  - 5 Gekürzte Übersetzung nach *Rudi Paret*, *Der Koran* (Digitale Bibliothek 46), Berlin 2001.
  - 6 *Tanwîr al-Miqbâs min Tafsîr Ibn 'Abbâs*. <<http://altafsir.com/Tafasir.asp?tMadhNo=0&tTafsirNo=73&tSoraNo=37&tAyahNo=99&tDisplay=yes&tUserProfile=0&tLanguageld=2>> (Zugriff am 5. 9. 2013). Auch wenn dieser Text ihm wohl nicht zuzuordnen ist; vgl. Claude Gilliot, „‘Abdallâh b. ‘Abbâs“, *Encyclopaedia of Islam*, THREE, Brill Online 2013.
  - 7 *Aṭ-Ṭabarî, Ġāmi' al-bayân fî tafsîr al-qur'ân*. <<http://altafsir.com/Tafasir.asp?tMadhNo=0&tTafsirNo=1&tSoraNo=37&tAyahNo=99&tDisplay=yes&tUserProfile=0&tLanguageld=1>> (Zugriff am 5. 9. 2013).
  - 8 Charles S. Peirce nach *Eco*, *Semiotik und Philosophie* (Anm. 4), 11. Eingrenzend *Eco*, *Grenzen* (Anm. 3); *Michael Moxter*, *Schrift als Grund und Grenze von Interpretation*, in: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 105 (2008) 146–169.
  - 9 Wenn dies auch schon in die Richtung einer hermetischen Interpretation weist. Dazu *Eco*, *Grenzen* (Anm. 3), 59 ff.
  - 10 *Mircea Eliade*, *Kosmos und Geschichte. Der Mythos der ewigen Wiederkehr* (Gesammelte Werke in Einzelausgaben 1), Frankfurt/M. 1984, 122 f.
  - 11 Vgl. *Muḥammad Ibn Ġarîr aṭ-Ṭabarî*, *The history of al-Ṭabarî. 2: Prophets and patriarchs*, übers. v. William M. Brinner (Bibliotheca Persica), Albany, New York 1987, 82. Ebenso eindeutig äußert er sich auch in seinem Kommentar zu Q 37,101 ff. in ders., *Tafsîr aṭ-Ṭabarî Ġami' al-bayân 'an ta'wîl ây al-Qur'ân*, hg. v. 'Abd Allâh ibn 'Abd al-Muḥsin at-Turkî, al-Qâhira 2001, Bd.19, S. 578 ff.
  - 12 Vgl. *Abū Ishâq Aḥmad Ibn Muḥammad Ibn Ibrâhîm aṭ-Ṭa'labî*, *Islamische Erzählungen von Propheten und Gottesmännern. Qiṣaṣ al-anbiyâ' oder 'Arâ'is al-maġâlis*, übers. v. Heribert Busse (Diskurse der Arabistik 9), Wiesbaden 2006, 122 ff.
  - 13 Siehe zu dieser Frage auch *Firestone*, *Abraham's Son* (Anm. 1).
  - 14 Vgl. *Muḥammad ibn Ishâq*, *Das Leben des Propheten = as-Sîra an-nabawîya*, Kandern 1999, 26–29. An dieser Stelle könnte weitergegangen werden, da hier „‘Abdallâh, der Vater Muḥammads, [als] des ‘Abdelmuṭṭalib jüngster und liebster Sohn [...]“ beschrieben wird, was wiederum auf Josef, den liebsten Sohn Jakobs, hinweisen mag, der auch durch Gottes Fügung dem Tod im Brunnenschacht entrann (vgl. Gen 37 und Q 12,4–20) und später dem Gefängnis (Gen 41 und Q 12,43–56).
  - 15 *Thomas Hieke*, *ABRAM/ABRAHAM*, in: *BBKL XXIV*, Nordhausen 2005, 1–49.



*Dr. Mark Chalil Bodenstein hat die Stiftungsgastprofessur für Islamische Religion am Institut für Studien der Kultur und Religion des Islam an der Goethe Universität Frankfurt/M. inne, zugleich ist er Akademischer Leiter des Studiengangs Islamische Studien des Instituts.*

## Religionspädagogische Fortbildungsveranstaltungen 2013/14 für die Diözese Mainz

Fortbildung „online“ unter [www.bistummainz.de](http://www.bistummainz.de)

### Oktober 2013

#### AG Mainz BBS

Termin: 23.10.2013  
16:00–18:00 Uhr

Referent/in:  
Leitung: Helmut Manstein  
Josef Ganswindt

Ort: Mainz  
Darmstadt

Anmeldung: [manstein@biz-worms.de](mailto:manstein@biz-worms.de)  
Zielgruppe: Lehrer/innen an BBS  
ILF: 13i624701

#### Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Wie unterrichtet man Kompetenzen?

Termin: 29.–30.10.2013  
Beginn: 15:00 Uhr

Referent/in: Johannes Grünhag  
Leitung: Anneli Baum–Resch

Ort: Mainz

Anmeldung: [ilf@ilf.bildung-rp.de](mailto:ilf@ilf.bildung-rp.de)  
[www.ilf.bildung-rp.de](http://www.ilf.bildung-rp.de)

Zielgruppe: Religionslehrer/innen an Sek. I  
ILF: 13i201701

### November 2013

#### Aktuelles Thema aus der Schulpastoral AG der Schulseelsorger/innen im Gespräch zu aktuellen Themen

Termin: 05.11.2013  
Beginn: 15:30 Uhr

Referent/in: Stefan Brilmayer  
Leitung: Stefan Brilmayer

Ort: ARP Mainz

Anmeldung: [schulpastoral@bistum-mainz.de](mailto:schulpastoral@bistum-mainz.de)  
ILF: 13i624901

#### Jahrestagung der Religionslehrer/innen an Förderschulen Engel – Gottes Boten zwischen Himmel und Erde

Termin: 07.–08.11.2013  
Beginn: 14:00 Uhr

Referent/in: Dr. Thomas Holzbeck  
Anja Laves  
Dr. Brigitte Lob

Leitung: Georg Radermacher

Ort: Kloster Jakobsberg  
Ockenheim

Anmeldung: [lehrerbildung@bistum-mainz.de](mailto:lehrerbildung@bistum-mainz.de)  
Zielgruppe: Lehrer/innen an Förderschulen  
ILF: 13i625001

#### Religionslehrer–sein heute Tagung für Berufseinsteiger mit Verleihung der Missio canonica

Termin: 06.–07.11.2013  
Beginn: 09:00 Uhr  
Ende: 19:00 Uhr

Referent/in: Dr. Brigitte Lob  
PD Dr. Norbert Witsch

Leitung: Stephan Pruchniewicz  
 Hartmut Göppel  
 Dr. Brigitte Lob  
 PD Dr. Norbert Witsch  
 Ort: Erbacher Hof, Mainz  
 Zielgruppe: Religionslehrer/innen  
 innerhalb des Bistum Mainz  
 ILF: 13i625101

**Welches Schulbuch passt am besten?**  
 Der neue Rahmenplan Katholische Religion (S I)  
 und die zugelassenen Lehrwerke

Termin: 12.11.2013  
 09:00 - 16:00 Uhr  
 Referent/in: Elmar Middendorf  
 Jochen Ring  
 Leitung: Elmar Middendorf  
 Ort: Erbacher Hof, Mainz  
 Anmeldung: lehrerbildung@bistum-mainz.de  
 Zielgruppe: Religionslehrer/innen  
 innerhalb des Bistums Mainz  
 ILF: 13i627101

**„Denn ich lasse mich von euch finden“**  
**Biblische Inspirationen für die Schulpastoral**  
 Gem. Fortbildung der Bistümer Fulda, Limburg,  
 Mainz

Termin: 14.-15.11.2013  
 Beginn: 14:30 Uhr  
 Referent/in: Sebastian Lindner  
 Dr. Brigitte Lob  
 Chr. Hartmann  
 Leitung: Dr. Brigitte Lob  
 Ort: Wi-Naurod  
 Anmeldung: schulpastoral@bistum-mainz.de  
 Zielgruppe: Religionslehrer/innen  
 im Bistum Mainz  
 ILF: 13i625201

**Akademie EBH/RUheute**  
**Heilige Schriften**  
 Zum Umgang mit normativen Texten  
 in Judentum, Christentum und Islam

Termin: 14.-15.11.2013  
 Referent/in: Prof. Dr. Daniel Krochmalnik  
 Prof. Dr. Thomas Hieke  
 Prof. Dr. Mark Chalil Bodenstein  
 PD Dr. Ralf Rothenbusch  
 Dr. Silke Lechtenböhmer  
 Studienleiter Akademie EBH  
 Erbacher Hof, Mainz  
 Ort:  
 Anmeldung  
 und Information: <http://www.ebh-mainz.de/>

**Werkkurs Biblische Figuren**  
 Angebot der Schulpastoral

Termin: 15.-16.11.2013  
 Beginn: 17:00 Uhr  
 Ende: 18:00 Uhr  
 Leitung: Dr. Brigitte Lob  
 Ort: Mainz  
 Anmeldung: schulpastoral@bistum-mainz.de  
 ILF: 13i625301

**Lehrertag der Martinusschulen, Mainz  
 und der St. Marien-Schule Alzey**

Termin: 18.11.2013  
 08:30-16:00 Uhr  
 Leitung: Joachim Schneider  
 Ort: Erbacher Hof, Mainz  
 Anmeldung: Dez. Schulen u. Hochschulen,  
 Mainz  
 Zielgruppe: Lehrer/innen an Martinusschulen  
 im Bistum Mainz  
 ILF: 13i625401



**Zugang zum Thema Tod und Sterben  
über Internetfriedhöfe**

AG Darmstadt BBS

Termin: 19.11.2013  
18:00-21:00 Uhr  
Referent/in: Maike Blank  
Leitung: Artur de Haan  
Ort: NR 30  
Darmstadt  
Anmeldung: artur.dehaan@gmx.de  
Zielgruppe: Lehrer/innen an BBS

**Beraten von Anfang an, Teil II**

Schulpastoral

Termin: 20.11.2013  
Beginn: 09:00 Uhr  
Referent/in: Susanne Seither  
Leitung: Dr. Brigitte Lob  
Ort: Don Bosco, Mainz  
Anmeldung: schulpastoral@bistum-mainz.de  
ILF: 13i624401

**Kurzformeln des Glaubens –**

Wie Theologumena heute übersetzen?

Termin: 20.-21.11.2013 Uhr  
Beginn: 09:30 Uhr  
Referent/in: Birgit Menzel  
Leitung: Anneli Baum-Resch  
Ort: Mainz  
Anmeldung: ilf@ilf.bildung-rp.de  
www.ilf.bildung-rp.de  
Zielgruppe: Religionslehrer/innen an Sek. I  
und Sek. II  
ILF: 13i202201

**Jahrestagung der Religionslehrer/innen  
an Gymnasien**

Hiobs Botschaften: Rückblicke auf das Buch Hiob –  
und seine Impulse in die Gegenwart

Termin: 20.-22.11.2013  
15:00-12:30 Uhr  
Referent/in: Dr. B. Huber-Rudolf  
Prof. Dr. Theodor Seidl  
Dr. G. Fuchs  
Dr. Karl Josef Ludwig  
Franz G. Weyrich  
Leitung: Elmar Middendorf  
Jens Sommer  
Doris Lütyens  
Ort: Bildungshaus Schmerlenbach  
Anmeldung: lehrerbildung@bistum-mainz.de  
Fax: 06131/253-218  
Zielgruppe: Religionslehrer/innen  
an Gymnasien  
und Gesamtschulen  
ILF: 13i625501

**Vor besonderen Zeiten –**

Einkehrnachmittag für Religionslehrer/innen  
im Kloster Engelthal

Termin: 26.11.2013  
14:00-18:00 Uhr  
Leitung: Christoph Weber-Maikler  
Klaus Reith  
Ort: Kloster Engelthal  
Altstadt  
Anmeldung: Christoph Weber-Maikler  
06402-6660  
Weber-maikler@web.de  
Anmeldeschluss: 22.11.2013  
Zielgruppe: Lehrer/innen im Bistum Mainz

### Fortbildung für Krisenseelsorger Schulpastoral

Termin: 29.11.2013  
Beginn: 09:30 Uhr  
Referent/in: Monika Brinkmann-Kramp,  
Andreas Mann  
Leitung: Dr. Brigitte Lob  
Dr. Harmjan Dam  
Ort: RPI, Dietzenbach  
Anmeldung: schulpastoral@bistum-mainz.de  
ILF: 13i625601

### AG Mainz BBS Besinnungstag im Kloster Jakobsberg

Termin: 30.11.2013  
09:30 Uhr-16:00 Uhr  
Referent/in: Helmut Manstein  
Josef Ganswindt  
Leitung: Helmut Manstein  
Josef Ganswindt  
Ort: Kloster Jakobsberg,  
Ockenheim  
Anmeldung: manstein@biz-worms.de  
Zielgruppe: Lehrer/innen an BBS  
ILF: 13i625701

### Dezember 2013

#### Beziehungen und andere Katastrophen – Gemeinschaften im Spiegel von Spielfilmen

Termin: 04.-06.12.2013  
Beginn: 14:30 Uhr  
Referent/in: Franz-G. Weyrich  
Leitung: Anneli Baum-Resch  
Ort: Kloster Jakobsberg,  
Ockenheim  
Anmeldung: ilf@ilf.bildung-rp.de  
www.ilf.bildung-rp.de  
Zielgruppe: Religionslehrer/innen an Sek.I/II,  
auch Lehrer/innen anderer  
Fächer, Lehrplan-Anbindung  
ILF: 13i201901

### Jona – Prophet wider Willen

Termin: 05.12.2013  
Beginn: 09:30 Uhr  
Referent/in: Prof. Dr. J. Magonet  
Paul Petzel  
Michaela Bauks  
Leitung: Anneli Baum-Resch  
Ort: Koblenz  
Anmeldung: ilf@ilf.bildung-rp.de  
www.ilf.bildung-rp.de  
Zielgruppe: Religionslehrer/innen  
ILF: 13i202101

### Januar 2014

#### Der neue Rahmenplan SI Erarbeitung von kompetenzorientierten Unterrichtssequenzen zu den Themenfeldern. Studientag

Termin: 15.01.2014  
09:00-16:00 Uhr  
Referent/in: Elmar Middendorf  
Leitung: Elmar Middendorf  
Ort: ARP Mainz  
Anmeldung: lehrerbildung@bistum-mainz.de  
Zielgruppe: Religionslehrer/innen innerhalb  
des Bistums Mainz

**Februar 2014**

**Welches Schulbuch passt am besten?**

Der neue Rahmenlehrplan Kath. Religion SI und die zugelassenen Lehrwerke  
Schwerpunktmäßig kommen die Themenfelder der 5./6. Jahrgangsstufe in den Blick.  
Die TN werden gebeten, die an ihrer Schule eingeführten Lehrwerke mitzubringen.

Termin: 13.02.2014  
09:00-16:00 Uhr  
Referent/in:  
Leitung: Anneli Baum-Resch  
Ort: Erbacher Hof, Mainz  
Anmeldung: ilf@ilf.bildung-rp.de  
www.ilf.bildung-rp.de  
Zielgruppe: Religionslehrer/innen an  
Gymnasien und IGSen  
ILF: 14i201201

**Studientag „Wunder“  
AG Darmstadt**

Termin: 26.02.2014  
09:00-16:00 Uhr  
Referent/in: Norbert Wolf  
Leitung: Annemarie Glinka  
Ort: Kath. Gemeindezentr. Weiterstadt  
Anmeldung: annemarie.glinka@t-online.de  
Zielgruppe: Religionslehrer/innen GS/SI  
innerhalb des Bistum Mainz

**März 2014**

**Frühjahrstagung der AG Leitungen**

Tagung der Leitungen der  
religionspädagogischen  
Arbeitsgemeinschaften der Diözese Mainz

Termin: 13.-14.03.2014  
14:30-13:30 Uhr  
Leitung: Georg Radermacher  
Dr. Andreas Günter  
Stephan Pruchniewicz  
Ort: Haus am Maiberg  
Heppenheim  
Anmeldung: lehrerbildung@bistum-mainz.de  
Zielgruppe: AG Leitungen im Bistum Mainz



## HINWEISE ZUR TEILNAHME

**Anmeldefrist:** Bitte bis spätestens 8 Tage vor Veranstaltungsbeginn!

**Anmeldebestätigung:** Erhalten Sie i.d.R. nach Ende der Veranstaltung am Tagungsort

**Wichtig:** Holen Sie bitte vor der Anmeldung das Einverständnis der Schulleitung ein.

**Kosten:** Bei manchen Fortbildungen müssen wir einen Beitrag zu den Tagungskosten erheben.

**Rheinland-Pfalz:** Hier ist eine zusätzliche Anmeldung erforderlich: [www.tis.bildung-rp.de](http://www.tis.bildung-rp.de)

**Hessen:** Alle Fortbildungen sind in Hessen (IQ/LSA) akkreditiert.

**Weitere Informationen zu unseren Angeboten:**  
[http://www.bistummainz.de/bistum/bistum/ordinariat/dezernat/dezernat\\_4/bildungsangebote/Fobi\\_kal.html](http://www.bistummainz.de/bistum/bistum/ordinariat/dezernat/dezernat_4/bildungsangebote/Fobi_kal.html)

**Fragen u. Anregungen:** Jederzeit und gerne per Mail an: [lehrerbildung@bistum-mainz.de](mailto:lehrerbildung@bistum-mainz.de)

### Ansprechpartner in den Dekanaten

#### Dekanat Alsfeld

Leitung: Marcus Backert,  
Rheinstr. 22, 36341 Lauterbach, Tel.: 06641/4137,  
[Marcus@Backert.de](mailto:Marcus@Backert.de)

#### Dekanate Alzey-Gau-Bickelheim/Bingen

Leitung: Herbert Cambeis,  
Lion-Feuchtwanger-Str. 161, 55129 Mainz,  
Tel.: 06131/507945, [herbert.cambeis@yahoo.de](mailto:herbert.cambeis@yahoo.de)

#### Dekanat Bergstraße (Ost/West/Mitte)

Leitung: Pfr. Geistl. Rat Norbert Eisert (kommissarisch),  
Schwanheimer Str. 93, 64625 Bensheim,  
Tel.: 06251/73463

#### Dekanat Darmstadt (mit Dieburg und Rüsselsheim)

Leitung Gymnasien: Martin Buhl,  
Im Feldwingert 22, 64560 Riedstadt,  
Tel.: 06158/71370, [Buhl.Martin@t-online.de](mailto:Buhl.Martin@t-online.de)

Leitung: Sibylle Heinz,  
64839 Münster, Tel.: 06071/606722, [Heinz-MPS@gmx.de](mailto:Heinz-MPS@gmx.de)

Leitung Primarstufe: Annemarie Glinka,  
Pallaswiesenstr. 8, 64289 Darmstadt  
Tel.: 06150/2125, [annemarie.glinka@t-online.de](mailto:annemarie.glinka@t-online.de)

#### Dekanat Dreieich

Leitung: Renate Schwarz-Rössler,  
Tannenweg 4, 63263 Neu-Isenburg,  
Tel.: 06102/326995, [Renate.Schwarz-Roessler@gmx.de](mailto:Renate.Schwarz-Roessler@gmx.de)

#### Dekanat Erbach

Leitung: Franz Bürkle,  
Viernheimer Weg 7, 64720 Michelstadt,  
Tel.: 06061/73120, [Franz.Buerkle@onlinehome.de](mailto:Franz.Buerkle@onlinehome.de)

#### Dekanat Gießen

Leitung: Christoph Weber-Maikler,  
Goethestr. 8, 35410 Hungen,  
Tel.: 06402/6660, [weber-maikler@web.de](mailto:weber-maikler@web.de)

Leitung: Klaus Reith,  
Graudenzer Str. 13, 35305 Grünberg,  
Tel.: 06401/6956, [klaus-reith@web.de](mailto:klaus-reith@web.de)

Leitung Primarstufe: Annette Malkemus,  
Fröbelstr. 1, 35423 Lich,  
Tel.: 06404/64899, [amalkemus@t-online.de](mailto:amalkemus@t-online.de)

#### Dekanat Mainz/Mainz-Süd

Leitung: (vakant)

### Dekanat Offenbach (Stadt und Kreis)

Leitung HS/RS: Barbara Schalk,  
Kasernenstr. 8, 63065 Offenbach,  
Tel.: 069/816301, bachschole@bs.schulen-offenbach.de  
(z.Hd. Frau Schalk)  
Leitung: Susanne Pfeffer,  
Heinrich von Stephan Str. 23, 63150 Heusenstamm,  
Tel.: 0177-6835592, s.pfeffer70@arcor.de

### Dekanat Seligenstadt (mit Dreieich, Offenbach und Rodgau)

Leitung: Gabriele Gangl,  
Kölner Str. 21, 63179 Obertshausen,  
Tel., Fax.: 06104/71971, gabriele.gangl@bistum-mainz.de

### Dekanat Wetterau-Ost

Leitung: Norbert Albert,  
Am Alten Weiher 3, 63654 Büdingen-Rohrbach,  
Tel.: 06041/6255 oder 963212,  
Norbert.Albert@wetterauost.de  
Leitung: Dr. Anne Zingrosch,  
Am Pfaffenwald 33, 63654 Büdingen,  
Tel.: 06042/978901, Anne.Zingrosch@t-online.de

### Dekanat Wetterau-West

Leitung: Matthias Schäfer,  
Bachgasse 50, 61169 Friedberg-Ockstadt  
Tel.: 06031/61828; matthias-stephan-schaefer@web.de

### Berufsbildende Schulen (BBS)

#### Mainz-Rheinhausen

Leitung: Helmut Manstein,  
Lahnstr. 37, 55296 Harxheim,  
Tel.: 06138/980496, manstein@biz-worms.de

### Darmstadt-Südhausen

Leitung: Artur de Haan, Tel.: 06151/424567,  
artur.dehaan@gmx.d

### Offenbach

Leitung: Michael Schmied,  
Tel.: 0179/7540223  
Michael.Schmied@gmx.net  
Silke Palzer,  
mose.palzer@googlemail.com

### Oberhausen

Leitung (kommissarisch):  
Hartmut Göppel,  
Auf der Bein 31, 55257 Budenheim,  
hartmut.goepfel@bistum-mainz.de

### Gymnasien Rheinhausen

Leitung (kommissarisch): Elmar Middendorf,  
Burgunderweg 11, 55296 Gau-Bischofsheim,  
Tel.: 06135/5813, elmar.middendorf@t-online.de

### Weitere Angebote

#### PZ Pädagogisches Zentrum der Bistümer im Lande Hessen

Wilhelm-Kempf-Haus, 65207 Wiesbaden-Naurod  
Tel.: 06127/77285

#### ILF – Institut für Lehrerfortbildung Mainz

Saarstr. 1, 55122 Mainz,  
Tel.: 06131/2845-0  
Anmeldung: <http://tis.bildung-rp.de>  
[www.ilf-mainz.de/veranstaltungen](http://www.ilf-mainz.de/veranstaltungen)

## Aus den Arbeitsstellen für Religionspädagogik

### Neuanschaffungen

**Geschwisterbeziehungen, Grundschule Religion (Heft 43), Friedrich Verlag, Seelze-Velber 2013**

Die vorliegende Ausgabe der Zeitschrift zum Religionsunterricht in der Grundschule widmet sich, wie das Vorwort hervorhebt, „den längsten Beziehungen unseres Lebens“, nämlich den zwischen Geschwistern. Zugleich haben diese Bande eine das gesamte Leben prägende Qualität und können in verschiedenen Lebensaltern unterschiedlich zur Geltung kommen. Die Erfahrungen im Erleben von Geschwisterbeziehungen, positiven wie negativen, haben bereits seit Urzeiten zahlreiche Geschichten und Legenden entstehen lassen. Die Autoren unterbreiten Vorschläge, wie diese vielfältigen Erzählungen für die Unterstützung der Entwicklung von Kindern fruchtbar gemacht werden können. Wichtige Grundthemen sind dabei Verdrängung, Konkurrenz, Ablehnung, Nähe, Neid, Liebe, Hass und Versöhnung.

*Aus dem Inhalt:* Leben lernen mit dem Menschen neben mir - Geschwisterbeziehungen im Religionsunterricht (Regina Radlbeck-Ossmann); Wo bleibst du denn nur, Marta? Der Konflikt der Schwestern Maria und Marta (Susanne von Braunmühl); Wie geht Versöhnung? Vertiefendes Lernen mit Jakob und Esau (Jeanette Eickmann); Die ungleichen Brüder. Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Christiane Sölter); Wer ist der Größte? Der Rangstreit der Jünger (Lena Kuhl); „Und er tröstete sie und redete freundlich mit ihnen“. Josef und seine Brüder (Matthias Günther); Aber wenn es darauf ankommt ... Der Bund der Geschwister Mose, Mirjam und Aaron (Lena Kuhl); „Du



bist unausstehlich, geliebte Schwester!“ Die Bedeutung von Geschwisterbeziehungen (Eva Wöller); „Brüderchen und Schwesterchen“: eine Gemeinschaft fürs Leben. Geschwister in den Märchen der Gebrüder Grimm (Claudia Maria Pecher); Der Materialteil enthält eine Bildkartei (DIN A5, farbig) zum Thema Geschwister in der Bibel mit Darstellungen zu Maria und Marta, dem verlorenen Sohn und seinem Bruder, Jakob und Esau, Josef und seinen Brüdern, sowie dem Rangstreit der Jünger.

**Renate Maria Zerbe, Jesus – Leiden, Tod und Auferstehung: 8 komplette Unterrichtseinheiten Kl. 1 – 4, Auer Verlag, Donauwörth, (2. Auflage) 2013**

Die Autorin, selbst Grundschullehrerin, weist in ihrem Vorwort darauf hin, dass Ostern und Pfingsten im schulischen Kontext einen deutlich geringeren Stellenwert einnehmen als z.B. Weihnachten, und dies, obwohl das Osterfest theologisch gesehen wichtiger, ja der Ausgangspunkt des Christentums ist. In diesem Sinne möchte sie den Kindern Jesu Leiden, Tod und Auferstehung in erzählender und emphatischer Weise näher bringen. Da sich die angebotenen Materialien grundsätzlich an die Klassen 1 bis 4 richten, hat die Autorin besonders darauf geachtet, differenzierte Arbeitsblätter zu entwerfen, die z.B. dem unterschiedlichen – entwicklungsbedingten – Verständnis vom Leiden Jesu gerecht zu werden. Der Band behandelt acht zentrale Stationen aus dem Leben Jesu Christi, jede Station besteht aus einer Lehrerinformation und Arbeitsblättern: 1. Jesus zieht in Jerusalem



ein; 2. Das letzte Abendmahl; 3. Jesus wird verurteilt und gekreuzigt; 4. Die Frauen am Grab; 5. Die Emmausjünger; 6. Himmelfahrt und das Pfingstereignis; 7. Die Botschaft Jesu weitertragen; 8. In Jesu Namen zusammenkommen.

Rainer Oberthür,  
Barbara Nascimbeni,  
Das Vater Unser,  
Gabriel Verlag,  
Stuttgart/Wien 2013



Im Vaterunser können wir Gott alles anvertrauen, was unser Leben ausmacht: unsere Sorgen und Wünsche, unsere Erfolge und Niederlagen, unseren Dank und unsere Freude. Jesus hat uns das Gebet geschenkt, damit wir auch dann beten können, wenn uns die Worte fehlen. Die poetischen Texte von Rainer Oberthür und die atmosphärischen Bilder der italienischen Illustratorin Barbara Nascimbeni lassen Kinder das wichtigste Gebet des Christentums (neu) entdecken und vertiefen das Verständnis für die einzelnen Vaterunser-Bitten. Zugleich widmet sich der Autor aber auch dem Thema Gebet im Allgemeinen: Was heißt beten? Kann man mit Gott wie mit einem Menschen reden? Hört er, was wir sagen, antwortet er? So wird das Vaterunser in einen Zusammenhang gestellt, der mit der Frage nach Sinn und Möglichkeit des Betens überhaupt beginnt, dann die einzelnen Sätze des Vaterunser inhaltlich füllt und vertieft und in einem dritten Schritt auf die Bedeutung hinweist, die dieses Gebet für unzählige Menschen auf der Welt hat.

Wolfhard Schweiker,  
Arbeitshilfe Religion  
inklusiv,  
Grundstufe und Sek. I,  
Basisband: Einführung,  
Grundlagen und  
Methoden,  
Calwer Verlag,  
Stuttgart 2012

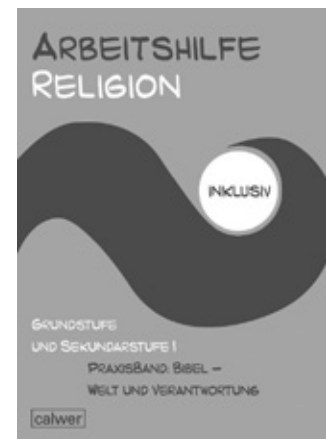


Die Reihe „Arbeitshilfe Religion Inklusiv“ bezieht sich auf den RU in inklusiven Klassen in der Grundstufe und der Sekundarstufe

I. Der vorliegende Basisband gibt eine Einführung und erklärt Grundlagen und Methoden des inklusiven RU. Der Autor nennt im Vorwort die Grundfragen, die er sich bei der Erarbeitung des Bands gestellt hat: Wie kann Religionsunterricht in einer bunt gemischten Lerngruppe gelingen? Was muss ich als Lehrkraft berücksichtigen? Welche didaktischen Grundsätze sind für mich leitend? Auf welche methodischen Zugänge und Ressourcen kann ich mich stützen? Wie gelingt es mir, meinen Schülerinnen und Schülern in ihrer individuellen Verschiedenheit gerecht zu werden? Der vorliegende erste Band ist als ein theoretisches und praktisches Nachschlagewerk für die Unterrichtsideen der folgenden Praxisbände gedacht. In ihnen wird immer wieder auf Methoden und Zusammenhänge aus dem Basisband verwiesen.

*Aus dem Inhalt:* 1. Was ist dran im RU? – Grundlagen eines inklusiven Religionsunterrichts; 2. Was ist nötig? – Voraussetzungen des inklusiven Lernens; 3. Wie kann's gehen? – Inklusive Didaktik; 4. Welche Konzepte bieten sich an? – Inklusionsfähige RU-Konzepte; 5. Welche Methoden sind hilfreich? – Methodensammlung inklusiv; 6. Welche Arbeitsmittel gibt es? – Hilfsmittel und Medien.

Anita Müller-Friese,  
Arbeitshilfe  
Religion Inklusiv,  
Grundstufe und Sek I,  
Praxisband: Bibel – Welt  
und Verantwortung,  
Calwer Verlag,  
Stuttgart 2012



Die Reihe „Arbeitshilfe Religion Inklusiv“ bezieht sich auf den RU in inklusiven Klassen in der Grundstufe und der Sekundarstufe I. Die thematisch orientierten Praxisbände bieten Unterrichtsideen zu den Themenbereichen „Bibel“ und „Welt und Verantwortung“ (vorliegender Band) sowie „Kirche(n)“ und „Religionen“ (Band 3), „Jesus Christus“ (Band 4), „Gott“ und „Mensch“ (Band 5). *Aus dem Inhalt von Band 2:* I. Dimension „Bibel“ für die Grundstufe: 1. Eingangs- und Schlussrituale; 2. Die Bibel als Buch kennenlernen; 3. Die Bedeutung der Bibel erfahren; Ideen für den Unterricht in der Sekundarstufe I: 1. Eingangs- und Schlussrituale; 2. Eine Bibel – viele Bücher; 3. Die Bibel für uns; II. Dimension „Welt und Verantwortung“



für die Grundstufe: 1. Eingangs- und Schlussrituale; 2. Die Welt als Gottes Schöpfung; 3. Beziehungen gestalten; 4. Streiten und Versöhnen; Ideen für den Unterricht in der Sekundarstufe I: 1. Eingangs- und Schlussrituale; 2. Die Welt als Gottes Schöpfung bewahren und schützen; 3. Beziehungen beschreiben und eingehen; 4. Streiten und Versöhnen/Frieden

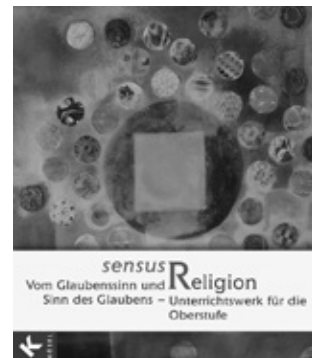
Clauß Peter Sajak (Hrsg.),  
Gotteshäuser,  
Entdecken – Deuten –  
Gestalten,  
Lernen im Trialog Heft 1,  
Schöningh Verlag,  
Paderborn 2012



Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz nicht nur als Sachwissen, sondern als Handlungsfähigkeit in konkreten Situationen der Begegnung mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen anderer Kulturen und Religionen will der von der Herbert Quandt-Stiftung seit vielen Jahren durchgeführte Schulforschungswettbewerb „Trialog der Kulturen“ fördern. Besonders herausragende Projekte des trialogischen Lernens sollen nun in einer mit dem vorliegenden Heft beginnenden Reihe vorgestellt werden. Somit können entsprechende Projekte an anderen Schulen wiederholt werden, bzw. werden Anregungen für eigene Projekte gegeben. Insgesamt sind vier Themenhefte geplant. *Aus dem vorliegenden Heft:* I. Informationen für das trialogische Lernen; Zum Aufbau und zur Arbeit mit diesem Themenheft; Trialogische Perspektiven: Gotteshäuser entdecken, deuten und gestalten; Kirchenpädagogik im Christentum; Moscheepädagogik im Islam; Synagogenpädagogik im Judentum; Schulen als interreligiöse Räume – interreligiöse Räume in Schulen; II. Praxisbeispiele für die interreligiöse Projektarbeit: Standards und Kompetenzen für das trialogische Lernen; Baustein 1: Heilige Räume entdecken: Kinderkirchenführer; Baustein 2: Heilige Räume im Gespräch deuten: Erzählcafé; Baustein 3: Heilige Räume gestalten: Lebensräume – Lebensträume; Erkundungsbogen zur bewussten Wahrnehmung und Entdeckung von Synagoge, Kirche und Moschee. Lernstation: Warum beten Menschen? Leitfragen zur Gestaltung eines Lerntagebuchs im Rahmen des Projektes „Erzählcafé“; Leitfragen zur Gestaltung von

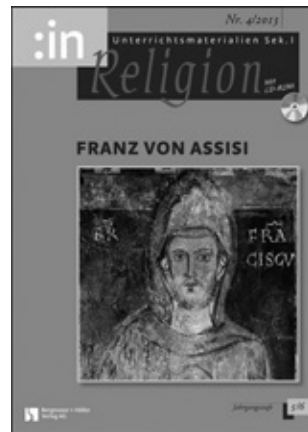
biografischen Interviews mit Zeuginnen und Zeugen aus Judentum, Christentum und Islam; Trialogisches Fenster; Grundriss: Synagoge; Grundriss: Kirche; Grundriss: Moschee; III. Glossar der wichtigsten Begriffe für den Trialog der Religionen; IV. Empfohlene Literatur für das Lernen im Trialog.

Rita Burrichter,  
Josef Epping (Hg.),  
Sensus Religion –  
Vom Glaubenssinn und  
Sinn des Glaubens,  
Kösel-Verlag,  
München 2013



„sensus-Religion“ – Vom Glaubenssinn und Sinn des Glaubens ist ein Unterrichtswerk für die Oberstufe mit den Themenbereichen Religion, Mensch, Ethik, Gott, Jesus Christus, Kirche und Zukunft. Für jedes dieser Themen erscheint ein Lehrerkommentar mit Arbeitsblättern und Klausurvorschlägen. Die Lehrerkommentare bieten ferner Hinweise zum Konzept des Unterrichtswerks und zur Erschließung der einzelnen Doppelseiten, fachliche Hintergrundinformationen, Bildbeschreibungen und Künstlerviten, weiterführende unterrichtspraktische Anregungen und Literaturhinweise. Den Titel verstehen die Herausgeber programmatisch, wie sie in einem „Statt eines Vorworts“ darlegen. Das lateinische Wort „sensus“ findet sich in vielen Zusammenhängen in unserer Sprache wieder: Die Anspielung auf das deutsche Wort „Sinn“ verweist auf die Suche nach einem Sinn der Welt und des Lebens. Das Wort „sensibel“ deutet auf eine genaue Wahrnehmung und auch auf einen Bereich von Erfahrungen, die über die körperlichen Sinneswahrnehmungen hinausgehen. Die Begriffe „Sinnesart“ und „Gesinnung“ beschreiben die Einstellungen und Werte des Menschen und somit sein Ringen um Klarheit, was gut und schlecht ist. Das Unterrichtswerk soll aber ebenso der Bedeutung von „sensus“ als Verstand und Denkkraft gerecht werden, der Glaube ist auch eine intellektuelle Herausforderung. Ferner deuten die Begriffe „Konsens“ und „Dissens“, beide aus der Wurzel „sensus“, an, dass die Fähigkeit zu Dialog und Auseinandersetzung ein wichtiges Lernziel für ein friedliches Zusammenleben von Menschen verschiedener Konfessionen und Religionen darstellt.

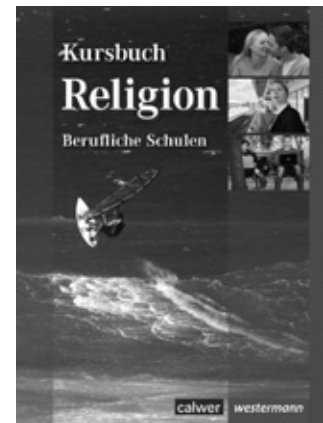
Franz von Assisi,  
:in Religion Nr. 4/2013,  
Bergmoser + Höller,  
Aachen 2013



War es die Namenswahl des neuen Papstes oder die immer wieder neu herausfordernde Persönlichkeit des Heiligen Franziskus? Die Redaktion von :in Religion hat sich mit Blick auf die Jahrgangsstufen 5 und 6 erneut mit diesem großen Mann befasst, der zu den bekanntesten und beliebtesten Heiligen gehört und immer wieder eine neue und aufmerksame Betrachtung wert ist. Im Zentrum, so das Vorwort, steht die Frage, welche Impulse das Leben des Franz von Assisi für die eigene Lebensführung geben kann. Ausgehend von der Biografie des Heiligen soll eine selbstkritische Betrachtung der eigenen Biografie mit Blick auf bewusst herbeigeführte Richtungswechsel initiiert werden.

*Aus dem Materialteil:* Einer, der keine Angst zu haben scheint; Was macht der da? Drei Episoden zum Vorlesen; Bildbetrachtung: Welche Kenntnisse sind bereits vorhanden?; Lebensgeschichte: „Ich weiß, dass ich noch ein großer Fürst sein werde!“ Zeit der Entscheidung; Franz und die Leprakranken – Anleitung zur Textverfremdung; Die Kreuzikone aus San Damiano – Details der Ikone erkennen und zuordnen; Der Bruch mit dem Elternhaus – einen Dialog entwerfen; Wanderbrüder – In die Rolle der Gefährten schlüpfen; Die Klarissen – Frauen stoßen zu den Gefährten; Franziskanische Grundregeln; Die heilige Einfalt; Der Sonnengesang – Wer wird hier gelobt? Sänger und Gaukler Gottes – Franz weckt Aufmerksamkeit durch starke Bilder; Franz erwartet den Bruder Tod – Selbst dem Tod ist er freundlich gesinnt; Der Papst wählt den Namen Franziskus – Textimpuls zur Intention des Papstes; An der Kirche arbeiten – Anregungen für eigene Vorschläge zur Reform der Kirche; Leben nach franziskanischem Ideal – Rollenspiel zum franziskanischen Lebensstil.

Wolfram Eilerts (Hg.),  
Kursbuch Religion –  
Berufliche Schulen,  
Calwer/Westermann,  
Braunschweig 2013



Ein Kursbuch und kein Paukbuch soll das neu herausgegebene Unterrichtswerk für den Religionsunterricht an Beruflichen Schulen sein, so der Herausgeber. Ähnlich wie aus

dem Kursbuch der Deutschen Bahn, aus dem man alle Fahrpläne ersehen kann, soll das vorliegende Werk dem Nutzer das vermitteln, was er im Fach Religion wissen muss. Kursbuch Religion Berufliche Schulen ist kompetenzorientiert. Neben der Vermittlung von Basiswissen zu den einzelnen Bereichen geht es vor allem um die Förderung übergreifender, sowie fach- und themenspezifischer Kompetenzen. Deswegen endet jedes Kapitel mit einer einseitigen Übersicht „Basics“ und am Ende des Buchs ermöglicht es ein „Kompetenz-Check“ selbst zu prüfen, welche Kompetenzen nach der Behandlung eines Themas erarbeitet sein sollten.

*Die Themen (ohne Unterkapitel):* 1. Was ist der Mensch? 2. Gewissen; 3. Liebe und Sexualität; 4. Partnerschaft, Ehe, Familie; 5. Sterben, Tod ... und dann? 6. Konflikte; 7. Gewalt; 8. Arbeit; 9. Mensch und Technik; 10. Ethisch handeln; 11. Glück; 12. Wofür es sich zu leben lohnt; 13. Gerechtigkeit; 14. Gott; 15. Jesus Christus; 16. Die Bibel; 17. Kirche; 18. Religionen der Welt.

Wolfgang Zwickel,  
Leben und Arbeit  
in biblischer Zeit –  
Eine Kulturgeschichte,  
Calwer Verlag/  
Deutsche Bibelgesellschaft,  
Stuttgart 2013



Vieles in der Bibel bezieht sich auf ganz alltägliche Vorgänge: das bäuerliche

Leben, die Arbeit der Hirten und Handwerker, Essen und Trinken, Feste und Feiern, Krieg und Frieden, Geburt und

Tod. Anliegen dieses Buches ist es, ein anschauliches Bild vom damaligen Alltag der Menschen zu vermitteln. Auf der Grundlage archäologischer Forschungen entwirft der Verfasser eine facettenreiche Kulturgeschichte Israels in biblischer Zeit, ausgestattet mit zahlreichen Abbildungen und Landkarten. *Die zwölf Kapitel im Einzelnen:* 1. Das Land der Bibel als Lebensraum: geographische Besonderheiten, Landschaft und Klima; 2. Die Entwicklung des modernen Menschen: entscheidende Umbrüche in der Wirtschafts- und Lebensweise von der Jungsteinzeit über die Bronze- und Eisenzeit bis an die Schwelle der Neuzeit; 3. Die Stadt in biblischen Zeiten: Organisation und architektonische Merkmale; 4. Das Leben der Bauern im Jahreskreislauf: landwirtschaftliche Erzeugnisse und Techniken, Feste und Bräuche; 5. Kleinviethnomaden und Kamelbeduinen: typische Arbeitsabläufe und Zusammenspiel mit der Landwirtschaft; 6. Das Handwerk: Bedeutung für Alltag und Kult; 7. Der Handel: Einfluss auf das wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben; 8. Von kleinen Sippen zum Königtum: Entwicklung des Volkes Israel; 9. Das Militär: Waffengattungen und Kampftechniken, Blick auf Großmächte Ägypten und Assyrien; 10. Das Leben im Alltag: Ernährung, Kleidung, Schmuck und Freizeitgestaltung; 11. Religion: Gottesvorstellungen, Welt- und Menschenbild, Feste; 12. Leben und Tod: Fruchtbarkeit und Kindersegen, Begräbnisriten, Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod.

Propheten,  
Welt und Umwelt der  
Bibel  
(WUB) 3/2013,  
Katholisches Bibelwerk,  
Stuttgart

Im Vorwort zur vorliegenden Ausgabe von Welt und Umwelt der Bibel weist Wolfgang Bauer auf eine zwar nicht neue, dennoch aber zum Teil unterbewertete und nicht in allen Konsequenzen beachtete Feststellung über die Prophetie hin: Dem heutigen Gläubigen begegnen alle Propheten in Buchform und werden deshalb vorschnell als eine einzige Gattung angesehen. Ob sie im Einzelnen richtiger als Priester, Dichter, Sänger oder Schriftgelehrte charakterisiert werden sollten, bleibt unberücksichtigt, da alle



„den Prophetenmantel angezogen haben“. Für ein besseres Verständnis ist diese Verengung freilich ungeeignet. Dieser Grundgedanke war bei der Konzeption des Bands entscheidend. *Die Beiträge:* Jonathan Stökl: Die Seher aus dem Osten. Propheten in Mesopotamien; Bernd U. Schipper: Ein religionsgeschichtlicher Irrtum. Prophetie in Ägypten; Eckart Otto: Mose, der Prophet. Die prophetische Darstellung einer Zentralgestalt im Buch Deuteronomium; Ulrich Berges: Prophetie in Buchgestalt. Von Schülern und Sängern im Jesajabuch; Franz Sedlmeier: Ezechiels Vision von der Zukunft des JHWH-Volkes. Priesterliche Prophetie; Wolfgang Baur: Die Prophetinnen und Propheten des Alten Testaments. Ein Kurzportrait; Burkart Zapff: Zwischen Gericht und Heil. Das Zwölfprophetenbuch ist ein Spiegel der alttestamentlichen Theologie; Eberhard Bons: Ein Ziegenhirt in der Politik? Die Metamorphose eines Propheten; Heinz-Josef Fabry: Gottes Geist spricht weiter... Prophetie in den Rollen vom Toten Meer; Propheten im antiken Griechenland und in Rom. Gespräch mit dem Historiker Konrad Vössing über Orakel, Mantiker und Propheten in der antiken Welt; Peter Pilhofer: Das Ende der Prophetie. Prophetie bei Josephus und Lukas.

Sergio Rubín,  
Francesca Ambrogetti,  
Papst Franziskus.  
Mein Leben mein Weg.  
El Jesuita,  
Herder Verlag,  
Freiburg 2013



Papst Franziskus, 1936 als Jorge Mario Bergoglio in Buenos Aires geboren, ist der 266. Papst auf dem Stuhl Petri. Wer ist dieser Mann „vom anderen Ende der Welt“, der durch schlichte Gesten in kürzester Zeit die Herzen der Menschen erobert und die Welt zu Staunen gebracht hat? In ausführlichen Gesprächen, die die Journalisten Sergio Rubín und Francesca Ambrogetti über einen Zeitraum von zwei Jahren mit dem damaligen Kardinal in Buenos Aires führen konnten, gibt er Auskunft über sein Leben, seinen Weg, seine spirituellen Wurzeln. Er erzählt von seiner piemontesischen Herkunft und seiner Kindheit, von seinem Leben als Jesuit und von seinem ungewöhnlichen Werdegang, der ihn auch als Kardinal immer wieder zu den Armen führte. Die Zeit der Militärdiktatur kommt zur Sprache, ebenso sein Einsatz für die Armen, sein Kampf



gegen Korruption und Doppelmoral. Ein Buch, das klar macht: Dieser bescheidene und menschliche Papst, der den Namen des Franziskus wählte, kann die Welt und die Kirche zum Besseren verändern. Eine durchaus lohnende Lektüre, wenn man sich ein Bild von der Persönlichkeit des neuen Papstes machen will. Die Tatsache, dass hier noch nicht der Papst, sondern der Jesuit und Erzbischof Jorge Mario Bergoglio spricht, empfindet der Leser keineswegs als Einschränkung – im Gegenteil: es wirkt dadurch umso authentischer.

## AUDIOVISUELLE MEDIEN

Filme im  
Religionsunterricht,  
entwurf 2/2013,  
Friedrich Verlag,  
Seelze

Diese Ausgabe der Zeitschrift *entwurf* befasst sich auf eine Weise mit dem Arbeiten mit Filmen im Religionsunterricht, die sowohl dem in diesem Bereich relativ unerfahrenen als auch dem sehr versierten Lehrer gute Anregungen gibt. Die Beiträge befassen sich mit der kulturellen Dimension des Films, nennen und beschreiben viele für den RU geeignete Filme verschiedener Genres, regen zu Methodenvielfalt an und machen in einem Materialteil konkrete Vorschläge inklusive Unterrichtsmaterial. *Aus dem Inhalt:* Der Film als kulturelles Phänomen – Religiöse Erzähltraditionen in Kinofilmen (Hans-Martin Gutmann); Wie wirklich ist die Filmwirklichkeit? (David Spaeth); Den Film groß machen! Bemerkungen zu einer religionspädagogischen Filmdidaktik (Inge Kirsner); Filme in der Grundschule – Zugänge und Ideen für vier Filme (Cornelia Weber und Petra Wittmann); Identifikation, Information, Interpretation. Arbeiten mit Kurzfilmen in der Sek. I – gezeigt an drei Beispielen (Rainer Steib); Videoresponse – Möglichkeiten der aktiv-produktiven Filmarbeit (Heiko Lamprecht und Andreas Mertin); Film als Leitmedium – Unterrichtsidee zum Thema Buddhismus (Frieder Spaeth); Film im Schulgottesdienst – Zwei Praxisbeispiele (Inge



Kirsner); Alles was ich an euch liebe – Über Wahrheit, Liebe und andere Probleme (Jens Krohmer); Schüler als Film-Rezipienten und –Produzenten – Aktive Filmarbeit mit „benachteiligten“ Jugendlichen in der Schule (Björn Maurer); Sehenswerte Filme – Filme in früheren *entwurf*-Heften (Andreas Reinert); Filmbildung – Ein Interview mit Hanns-Georg Helwerth (Michael Beisel); Filmprojekte vermitteln Medienkompetenz – Schülerfilmwettbewerbe beflügeln die Phantasie (Roland Kohm).

*Stefan Anderssohn,*  
**Gott ist die bunte Vielfalt  
für mich –  
Einblicke in die Religiosität  
von Menschen mit  
geistiger Behinderung,  
Neukirchener Verlag,  
Neukirchen Vluyn 2007**

Dieses Buch bietet eine praxisorientierte Einführung in die Religiosität geistig behinderter Menschen. Mit dem Ansatz der „Strukturen und Themen“ wird eine ebenso fundierte wie interessante neue Perspektive auf die Religiosität dieses Personenkreises geworfen, die anhand zahlreicher Interviewsequenzen eine lebendige Darstellung findet. Stefan Anderssohn (Dr. theol.), selbst Religions- und Sonderschullehrer und in der Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften und Vikaren tätig, schließt damit eine Lücke im Schnittpunkt von Religions- und Sonderpädagogik. Der Inhalt gliedert sich in drei Bereiche: I. Erforschung der Religiosität – Historische Wurzeln; II Die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung: Theoretische

Perspektiven; III. Die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung: empirische Forschungsergebnisse. Exemplarisch eine Auswahl von Kapitelthemen aus dem dritten Bereich, ohne Unterkapitel: Strukturen des Gottesbildes; Strukturen des Gebetsverständnisses; Eine Zwischenbilanz: Sozialisation oder Eigenaktivität?; Exkurs: Symbole erleben – Symbole verstehen; Lebensthemen des Gottesbildes; Altersspezifische Themen; Individuelle Themen; u.a.

*Rudolf Englert,*  
**Religion gibt zu denken –  
 Eine Religionsdidaktik  
 in 19 Lehrstücken,**  
 Kösel Verlag,  
 München 2013

Der Autor erläutert zunächst, was eine Lehrstückdidaktik ist und soll, dabei wirft er auch einen kritischen Blick auf die gegenwärtige Verfassung des Religionsunterrichts. Danach präsentiert er 19 Probestücke einer theologischen Lehrstückdidaktik. Ausgangspunkt ist die Frage, wie der Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler befähigen kann, eigenständig theologische Fragestellungen zu bedenken und zu beantworten? Dazu laden theologische und philosophische Texte zum Denken ein und fordern zur Stellungnahme heraus. So kann der Aufbau von vernetztem Wissen, das eigenständige Beschreiten von Erkenntnis- und Argumentationswegen, die Ausbildung und Festigung eines theologischen Grundwissens gelingen. 19 Lehrstücke ergründen wichtige Fragen der Theologie: Wie kommt man eigentlich auf Gott?; „Wer glaubt, ist blöd?“ Gehen Glaube und Vernunft zusammen?; „Da ist etwas.“ Gotteserfahrungen als Grund des Glaubens?; „Gibt“ es Gott, weil der Mensch ihn braucht?; Ist „glauben“ wirklich so seltsam?; Wie gehen wir mit dem um, was wir nicht verstehen?; Das Werk bietet Fragen zur persönlichen Reflexion, zahlreiche Abbildungen und Grafiken, Anregungen und Hilfestellungen zur Umsetzung im Religionsunterricht.



**Cotton Made in Africa.**  
 Dokumentarfilm und  
 Informationsmaterial  
 für den Unterricht,  
 Deutschland 2012,  
 30 Minuten,



Eine Publikation von „save our nature“ und dem Institut für Kino und Filmkultur.

Das vorliegende Mediendossier enthält den Dokumentarfilm Cotton Made in Africa, der speziell für den Schulunterricht produziert wurde, mit dem Ziel, das Thema Fair Trade und ethischen Konsum anhand eines konkreten Projekts näher zu bringen. Es enthält darüber hinaus umfangreiches Unterrichtsmaterial, um das Thema im Unterricht vor- und nachzubereiten. Der Film dokumentiert einen neuen Weg der Entwicklungszusammenarbeit mit Baumwollbauern und Baumwollgesellschaften in Afrika unter dem Label „COTTON MADE IN AFRICA“. Der Film versteht sich als ein werbender Film für dieses besondere Projekt, das sich der Armutsbekämpfung, der Nachhaltigkeit und dem ethischen Konsum verpflichtet fühlt. Der Film zeigt die Realisierung der Idee in den afrikanischen Entwicklungsländern Benin und Sambia. Er vermittelt Einblicke in die Lebenswelt der baumwollanbauenden Kleinbauern und die Verbesserung ihrer sozialen und ökonomischen Situation durch das Projekt. Der Film thematisiert auch die Ahnungslosigkeit deutscher Konsumenten im Bezug auf Baumwolle. Viele weitergehende Fragen werden aufgeworfen nach den globalen, ökonomischen Zusammenhängen, nach Ökologie und Nachhaltigkeit und der Käufermoral in der westlichen Welt. Das Projekt wurde durch die DEG aus öffentlichen Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung mitfinanziert.

**Franziskus.**  
**Der Papst vom Ende**  
**der Welt (DVD),**  
**Deutschland 2013,**  
**30 Minuten,**  
**Kath. Filmwerk,**  
**Frankfurt a. M.**



In seiner ersten Ansprache hat der neu gewählte Papst augenzwinkernd gesagt, die Kardinäle seien fast bis ans Ende der Welt gegangen, um den neuen Papst und Bischof von Rom zu finden. Jorge Mario Bergoglio, bisher Erzbischof in Argentiniens Hauptstadt Buenos Aires, ist seit 13.03.2013 Papst Franziskus. Der Name eines Papstes ist Programm – was also bedeutet es, dass Bergoglio sich Franziskus nennt? Wie hat

ihn seine lateinamerikanische Heimat geprägt, in der er als Sohn italienischer Einwanderer aufwuchs? Wie hat er sich während der Diktatur in Argentinien verhalten? Was bedeutet seine Zugehörigkeit zum Jesuitenorden für seine internationale Vernetzung? Und was sind seine theologischen Leitideen? Der Film versucht eine erste Annäherung. Er lebt von der Begeisterung um das Wahlgesehen und den neuen Papst. Die ausschließliche Konzentration auf die Wahl und Vorstellung des neu Gewählten – über die Art und Weise, wie er sein Amt führen würde, konnte zum Zeitpunkt der Produktion außer der Programmatik „Franziskus“ ja noch nichts berichtet werden – erscheint nur im ersten Augenblick als Manko. Vielleicht bleibt der Film gerade durch seinen Charakter der Momentaufnahme lange einsetzbar. Weitere Filmproduktionen über das Pontifikat werden mit Sicherheit folgen. Das empfohlene Einsatzalter ist ab 14 Jahren.

## Anschriften der Arbeitsstellen

**ARP Mainz**  
 55116 Mainz  
 Grebenstr. 13  
 Telefon: 06131/253224  
 arp.mainz@bistum-mainz.de  
 Mo 11.30 – 17.30 Uhr  
 Di-Fr 14.30 – 17.30 Uhr

**ARP Alsfeld**  
 36304 Alsfeld  
 Schäfergasse 4  
 Telefon: 06631/71772  
 arp.alsfeld@bistum-mainz.de  
 Mi 15.00 – 18.00 Uhr

**ARP Bad Nauheim**  
 61231 Bad Nauheim  
 Karlstr. 35  
 Telefon: 06032/931339  
 arp.badnauheim@bistum-mainz.de  
 Mo 13.15 – 16.15 Uhr  
 Do 15.00 – 18.00 Uhr

**ARP Darmstadt**  
 64283 Darmstadt  
 Nieder-Ramstädter-Str. 30A  
 Telefon 06151/291494  
 arp.darmstadt@bistum-mainz.de  
 Mo+Di 14.00 – 18.00 Uhr  
 Do 14.30 – 17.30 Uhr

**ARP Seligenstadt**  
 63500 Seligenstadt  
 Jakobstr. 5  
 Telefon 06182/1026  
 arp.seligenstadt@bistum-mainz.de  
 Di+Do 14.00 – 17.00 Uhr

**ARP Worms**  
 67550 Worms  
 Schulgasse 3  
 Telefon 06241/54881  
 arp.worms@bistum-mainz.de  
 Mo+Do 15.00 – 18.00 Uhr

Nutzen Sie unseren BVS eOPAC ARP Mainz und der jeweiligen Außenstellen zur Recherche. [www.bistum-mainz.de/arp](http://www.bistum-mainz.de/arp)





## RU-heute online

[www.bistum-mainz.de/ru-heute](http://www.bistum-mainz.de/ru-heute)

Unsere Zeitschrift ist auch auf der Homepage des Bistums Mainz ([www.bistum-mainz.de](http://www.bistum-mainz.de)) vertreten.

Eine Download-Datei ermöglicht es Ihnen, das gesamte Heft oder Einzelartikel herunter zu laden.

Sie können uns Ihre Meinungen, Wünsche und Anregungen per E-Mail zukommen lassen.

[RU.heute@bistum-mainz.de](mailto:RU.heute@bistum-mainz.de)

Ihr Redaktionsteam

# Heilige Schriften

## Zum Umgang mit normativen Texten in Judentum, Christentum und Islam

Studientagung für Religionslehrerinnen und -lehrer.

Eine Veranstaltung des Erbacher Hofs – Akademie und Tagungszentrum des Bistums Mainz  
in Kooperation mit der Zeitschrift "Religionsunterricht heute".

Donnerstag, 14. November 2013,  
bis Freitag, 15. November 2013.  
Haus am Dom, Mainz

Die drei abrahamitischen Religionen berufen sich auf Offenbarungen, für die „Heilige Schriften“, normative Texte, eine fundierende Bedeutung haben. Es sind historische Texte und die Frage, was denn eigentlich geschrieben steht, was gilt und was das für uns heute bedeutet, ist gar nicht einfach zu beantworten. Die Studientagung soll auf der Grundlage des vorliegenden Heftes der Zeitschrift „Religionsunterricht

heute“, zu dem die Referenten der Tagung jeweils einen Artikel beigetragen haben, einen Einblick in die Bedeutung der Heiligen Schriften und den Umgang mit ihnen in den drei monotheistischen Weltreligionen vermitteln. Neben einführenden Kurzreferaten und Diskussionen wird der praxisorientierten gemeinsamen Arbeit mit ausgewählten Textbeispielen ein besonderer Stellenwert zukommen.

### Programm

#### Donnerstag, 14. November

- 14.30 Begrüßung und thematische Einführung  
(PD Dr. Ralf Rothenbusch, Mainz)
- 15.00 **Erste Einheit: Judentum**  
(Prof. Dr. Daniel Krochmalnik, Heidelberg)  
Impulsreferat und Diskussion
- 16.00 Kaffeepause
- 16.30 Praxiseinheit:  
Arbeit mit ausgewählten Textbeispielen
- 18.30 Möglichkeit zum Abendessen

#### Freitag, 15. November

- 9.30 **Zweite Einheit: Christentum**  
(Prof. Dr. Thomas Hieke, Mainz)  
Impulsreferat und Diskussion
- 10.30 Kaffeepause
- 11.00 Praxiseinheit:  
Arbeit mit ausgewählten Textbeispielen
- 13.00 Mittagessen
- 14.30 **Dritte Einheit: Islam**  
(Prof. Dr. Mark Chalil Bodenstein, Frankfurt)  
Impulsreferat und Diskussion
- 15.30 Kaffeepause
- 16.00 Praxiseinheit:  
Arbeit mit ausgewählten Textbeispielen
- 18.00 Möglichkeit zum Abendessen

#### Tagungsgebühr:

- 30,00 €
- zusätzlich je Abendessen 9,50 €
- Übernachtung/Frühstück
- im Einzelzimmer 55,00 €
- im Doppelzimmer p. P. 35,00 €

#### Anmeldung:

- [www.ebh-mainz.de](http://www.ebh-mainz.de)
- oder telefonisch unter
- 06131/257550

„Die Heiligen Schriften enthalten das Wort Gottes, und weil inspiriert, sind sie wahrhaft Wort Gottes.“

*II. Vatikanum, Dei Verbum 24*

„Gott legte in seine [Moses] Hand das Gebot, die Tora des Lebens und der Einsicht.“

*Sir 45,5*

„In den Heiligen Büchern kommt nämlich der Vater, der in den Himmeln ist, seinen Kindern liebevoll entgegen und hält mit ihnen Zwiesprache.“

*II. Vaticanum, Dei Verbum 21*

„Selbst die ganze Welt kommt an Wert nicht gleich auch nur einem einzigen Wort aus der Tora.“

*Palästinischer Talmud (pPea 15d,40)*

„Denkt nicht, ich sei gekommen, um das Gesetz und die Propheten aufzuheben. Ich bin nicht gekommen, um aufzuheben, sondern um zu erfüllen.“

*Mt 5,17*

„... denn du kennst von Kindheit an die Heiligen Schriften, die dir Weisheit verleihen können, damit du durch den Glauben an Christus Jesus gerettet wirst.“

*2 Tim 3,15*

„Niemand soll es wagen, in Sachen des Glaubens und der Sitten, die zum Aufbau christlicher Lehre gehören, die Heilige Schrift im Vertrauen auf eigene Klugheit nach seinem eigenen Sinn zu drehen, gegen den Sinn, den die heilige Mutter, die Kirche, hielt und hält.“

*Konzil von Trient, 4. Sitzung, 1546*

„... und bleibt allein die Heilige Schrift der einzig Richter, Regel und Richtschnur, nach welcher als dem einzigen Probestein sollen und müssen alle Lehren erkannt und geurteilt werden ...“

*Formula Concordiae, 1577, Epitome*

„Der Zugang zur Heiligen Schrift muss für die Christgläubigen weit offenstehen.“

*II. Vatikanum, Dei Verbum 22*

„Dies ist die Schrift, an der kein Zweifel möglich ist. Sie ist eine Rechtleitung für die Gottesfürchtigen.“

*Koran, Sure 2,2*

„Er [Gott] hat auf dich [Muhammad] die Schrift mit der Wahrheit herab gesandt als Bestätigung dessen, was vor ihm war. Herab gesandt hat er Tora und Evangelium zuvor als Rechtleitung für die Menschen.“

*Koran, Sure 3,3 f*

„Jede heilige Schrift ist nur ein Mausoleum, der Religion ein Denkmal, dass ein großer Geist da war, der nicht mehr da ist.“

*Fr. Schleiermacher, Über die Religion, 1799.*