

Religionsunterricht in Israels Gegenwart

Kriterien und Reflexionen



**Bild auf der Umschlagseite: Miniatur der Menorah nach der Vision Sacharjas,
Biblioteca Lisboa (Abdruckrechte sind erbeten worden)**

Religionsunterricht in Israels Gegenwart

-

Kriterien und Reflexionen

Herausgeber:

Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn

und

Gymnasialpädagogische Materialstelle Erlangen

**im Auftrag des Landeskirchenrates der Evang.-Luth. Kirche in
Bayern**

Erarbeitet von einer Arbeitsgruppe von

‘Begegnung von Christen und Juden’ (BCJ)

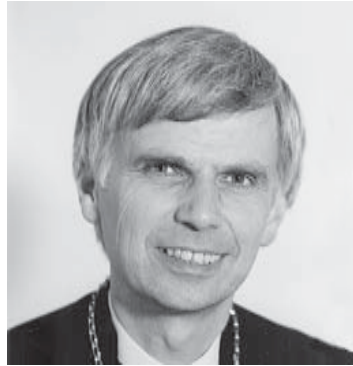
unter der Leitung von Ingrid Grill

INHALT

Geleitwort von Landesbischof Dr. Johannes Friedrich	3
Auf dem Weg zu einem Religionsunterricht “in Israels Gegenwart” (Ingrid Grill)	5
Themen:	
Gott (Hans-Jürgen Müller)	14
Altes Testament (Hans-Jürgen Müller)	18
Jesus – der ganz Andere!?! (Vera Utzschneider)	22
Passion (Vera Utzschneider)	26
Christologie (Alexander Deeg)	30
Weihnachten (Norbert Dennerlein)	34
Paulus (Alexander Deeg)	38
Rechtfertigung (Alexander Deeg)	42
Ethische/ problemorientierte Themen (Ingrid Grill)	45
Die jüdische Religion (Ingrid Grill)	49
Jüdische Geschichte / Judentum im Heimatbereich (Johannes Opp)	53
Israel heute (Hans-Jürgen Müller)	57
Register	61
Verzeichnis der Mitarbeitenden	64

GELEITWORT VON LANDESBISCHOF DR. JOHANNES FRIEDRICH

Wenn die Erklärung der Bayerischen Landeskirche “Christen und Juden” von 1998, die mir sehr am Herzen liegt, Veränderungen in unserer Kirche bewirken soll, dann wird dies nur durch einen veränderten Religionsunterricht und durch verändertes Predigen der Fall sein. Die vorliegende Broschüre ist genau dazu eine entscheidende Hilfe.



Ich bin dem Verein “Begegnung von Christen und Juden” und der Akademischen Oberrätin Ingrid Grill außerordentlich dankbar, dass sie sich so schnell und vor allem so kenntnisreich an die Arbeit gemacht haben. Die Lektüre der Texte dieser Broschüre hat auch mir neue Aufschlüsse gegeben.

Sie sind nicht nur für die interessant und wichtig, die Religionsunterricht geben, sondern ebenso für die Predigenden oder die, die in der Erwachsenenbildung sich mit den theologischen Themen beschäftigen, welche Gegenstand dieser Publikation sind.

Besonders beeindruckt hat mich dabei die Aufgliederung der verschiedenen theologischen Stichworte in “Lehrplanbezug”, “Stolpersteine und Fallen”, “Wegweiser” und “Ausblicke und Perspektiven”. Gerade unter der Überschrift “Stolpersteine und Fallen” werden sehr sensibel die möglichen Probleme geschildert, in die auch die kommen können, denen ein theologisch fundiertes und reflektiertes Verhältnis zum Judentum wichtig ist. Auch diejenigen, denen es methodisch wichtig ist, dass die Kinder sich z.B. in biblischen Geschichten wiederfinden, können besonderen Gefahren erliegen, die geschildert werden und zu deren Überwindung hilfreich angeregt wird.

Ich wünsche im Interesse der Sache diesem Büchlein eine weitreichende Verbreitung. Ich wünsche dem Religionsunterricht, dass er in Zukunft noch mehr als bisher geprägt ist von den Überlegungen, die hier kompetent und einfühlsam dargelegt werden. Denn “christliche Lehre und Praxis teilen mit dem Judentum Grundelemente des biblischen Glaubens und des gottesdienstlichen Vollzugs. Es ist unsere Aufgabe, Gemeinsames und je Eigenes zu entdecken, das Trennende auf seine Gültigkeit hin zu überprüfen und darauf zu achten, dass entstellendes und diffamierendes Reden über Juden und Judentum in Gottesdienst und Unterricht unterbleibt” (Erklärung “Christen und Juden”, Teil III.5).

**Dr. Johannes Friedrich
Landesbischof**

AUF DEM WEG ZU EINEM RELIGIONSUNTERRICHT “IN ISRAELS GEGENWART”

I. Hintergrund und Zielsetzung dieses Papiers

Die von der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 1998 verabschiedete Erklärung *“Christen und Juden”* nennt als ein wichtiges *“Thema der Weiterarbeit”* den Umgang mit dem Judentum in *“Gottesdienst und Unterricht”*. In christlicher Erziehung, so heißt es dazu, wurden *“allzuoft ... Sachverhalte der jüdischen Religion als Negativfolie benutzt, um von hier aus um so positiver christliches Selbstverständnis darzustellen. Es ist unsere Aufgabe, Gemeinsames und je Eigenes zu entdecken, das Trennende auf seine Gültigkeit hin zu überprüfen und darauf zu achten, dass entstellendes und diffamierendes Reden über Juden und Judentum in Gottesdienst und Unterricht unterbleibt.”*¹

Gefordert wird darum eine angemessene Behandlung des Themas *“Christen und Juden”* in den verschiedenen Aus- und Fortbildungsfeldern der Landeskirche ebenso wie die *“Berücksichtigung der gewonnenen Erkenntnisse bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien, Schulbüchern und Lehrplänen.”*² Letzteres gewinnt an Bedeutung, je mehr der Religionsunterricht für viele Kinder und Jugendliche zum wichtigsten, oft einzigen Ort wird, an dem sie etwas über jüdisch-christliche Tradition und über gegenwärtiges Judentum erfahren. Vorurteile und Fehlinformationen, die im Religionsunterricht vermittelt werden, können andernorts kaum korrigiert werden. Positiv gewendet bedeutet dies, dass sich im Religionsunterricht eine besondere Chance

¹ *Christen und Juden*, Erklärung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern zum Thema *“Christen und Juden”*, in: Schuld und Verantwortung. Ein Wort der Kirche zum Verhältnis von Christen und Juden, Tagung der Landessynode der Ev.-Luth. Kirche in Bayern in Nürnberg 1998, hg. v. Dieter Breit, München 1999, Zitat S. 78.

² ebd. S. 79.

bietet, jahrhundertealte antijüdische Klischees zu “verlernen”³. Wie notwendig das – immer noch – ist, wurde während der Arbeit an diesem Papier angesichts neonazistischer Ausschreitungen gegen Juden und ihre Einrichtungen immer wieder in trauriger Weise deutlich.

Das vorliegende Papier, erstellt im Auftrag des Landeskirchenrates von einer Arbeitsgruppe von ‘Begegnung von Christen und Juden’ (BCJ), will in diesem Zusammenhang Denkanstoß und Orientierungshilfe bieten: für Lehrerinnen und Lehrer, die im Unterricht christlich-jüdische Themen behandeln, für die Verfasserinnen und Verfasser von Lehrplänen und Handreichungen und für Autorinnen und Autoren, Herausgeber und Herausgeberinnen und Begutachterinnen und Begutachter von Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern. Ihnen allen soll eine übersichtliche, knappe, hoffentlich gut lesbare Handreichung zur Verfügung gestellt werden, mit deren Hilfe sie eigene Unterrichtsentwürfe und Materialien gestalten bzw. überprüfen können⁴.

II. Zum Aufbau der einzelnen Kapitel

Die Kapitel dieses Papiers greifen thesenartig solche religionsunterrichtlichen Themen auf, in denen besonders viele “*Stolpersteine und Fallen*” im Blick auf das christlich-jüdische Verhältnis lauern. Inhaltliche Wiederholungen wurden dabei z.T. beibehalten, damit jedes Kapitel für sich lesbar und verwendbar ist. Das ganze Papier wurde in der Arbeitsgruppe intensiv diskutiert, dennoch tragen die einzelnen Kapitel die Handschrift des jeweiligen Verfassers / der Verfasserin. Die Überschriften der jeweils vier Abschnitte jedes Kapitels erinnern an einen Weg, den wir beschreiten, wenn wir uns um eine angemessene Darstellung des Judentums und des Verhältnisses von Christentum und Judentum im Unterricht bemühen: ein Weg, der bei den vorgegebenen “*Themen des Religionsunterrichts/Lehrplanbezug*” seinen Ausgang nimmt, ein Weg voller “*Stolpersteine und Fallen*”, auf dem sich zurechtzu-

³ Zum Verhältnis von Religionsunterricht und Antisemitismus vgl. die Studie von Martin Rothgangel, *Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung*, Freiburg 1995.

⁴ Ergänzend sei verwiesen auf die klassisch gewordene, umfangreiche Studie von Peter Fiedler, *Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analysen, Bewertungen, Perspektiven*, Düsseldorf 1980.

finden *“Wegweiser”* hilfreich sein können und der zum Glück immer wieder überraschende *“Ausblicke”* gewährt, neue religionspädagogische *“Perspektiven”*, für die sich die mühsame Wanderung gelohnt hat!

Konkret bedeutet dies folgende Gliederung jedes Abschnitts unseres Papiers:

(1) Themen des Religionsunterrichts/Lehrplanbezug

Hier wird auf die betroffenen Themenbereiche in den Lehrplänen der verschiedenen Schularten hingewiesen – was allerdings unvollständig bleiben muss, denn häufig handelt es sich um Fragestellungen, die auch in anderen Themenbereichen *“versteckt”* sein können. Da Lehrpläne zudem laufend geändert werden (was ja gerade einer der Gründe für die Erstellung dieser Kriterien ist), sind die Lehrplanbezüge so allgemein formuliert, dass sie auch in neuen Lehrplänen wiedererkennbar sein sollten.

(2) Stolpersteine und Fallen

Offener Antisemitismus ist bei christlichen Religionslehrkräften (glücklicherweise) kaum noch zu befürchten. Ihr Unterricht ist im Gegenteil vielfach geprägt von deutlichem Bemühen um einen einfühlsamen Umgang mit dem Judentum und um eine angemessene Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses. Dennoch zeigt der Blick in aktuelle Lehrbücher und Lehrpläne immer noch erstaunlich viele antijüdische Missverständnisse. Jahrhundertlang eingeschliffene und eingeübte Sprach- und Denkmuster werden in der Regel nicht böswillig, sondern eher gedankenlos, aus Unkenntnis oder Unsicherheit gebraucht (die Verfasserinnen und Verfasser dieses Papiers seien hier ausdrücklich mit eingeschlossen!) – und dies nicht selten von Lehrkräften bzw. Autorinnen und Autoren, die dem Judentum ausgesprochen freundlich zugetan sind. Der Abschnitt *“Stolpersteine und Fallen”* macht auf solche Gefahren aufmerksam.

(3) Wegweiser

In diesem Abschnitt sollen Möglichkeiten für den Umgang mit den Stolpersteinen und Fallen gezeigt werden. Unsere Antworten sind als *“Wegweiser”* für das eigene Nachdenken gedacht – sie beanspruchen nicht, *“die richtige”* Lösung zu bieten und lassen in der gebotenen Knappheit sicher so manche

Differenzierung vermissen. Zum Ausgleich verweisen wir am Ende jedes Kapitels auf weiterführende Literatur, die Leserinnen und Leser dazu anregen kann, sich über einzelne Themen vertiefter und differenzierter zu informieren.

(4) Ausblicke/Perspektiven

Ziel dieses – vielleicht wichtigsten – Abschnittes ist es, der Bemühung um einen rechten religionspädagogischen Umgang mit dem Judentum jegliche Angst zu nehmen. Es geht in diesem Papier nicht darum, “mit erhobenem Zeigefinger” auf Fehler hinzuweisen; es geht gewiss nicht darum, Unsicherheiten in bezug auf das Judentum so zu verstärken, dass letztlich nur Sprachlosigkeit übrigbliebe oder eine nur äußerlich gewährte “political correctness”. Wenn, wie es die Erklärung der bayerischen Landeskirche formuliert, die Beschäftigung mit dem Judentum “in die Mitte des christlichen Glaubens führt”, wenn sie eine “zentrale Lebensfrage” für Kirche und Theologie darstellt, dann kann sie auch für den Religionsunterricht nur Gewinn bedeuten. Dann müsste sich zeigen lassen, dass christlicher Religionsunterricht durch eine differenzierte, angemessene Wahrnehmung des Judentums reicher, lebendiger, farbiger und überzeugender wird. Für solche “Lernchancen” soll an dieser Stelle im Blick auf die einzelnen Themen geworben werden.

III. Themenübergreifende Probleme / offene Fragen

Einige Grundprobleme des Umgangs mit dem Judentum im Religionsunterricht ziehen sich durch alle Themenbereiche hindurch; sie münden teilweise in offene Fragen. Einige dieser übergreifenden Fragestellungen seien hier vorab kurz skizziert.

Die Wahrnehmung des Judentums als durchgehende Unterrichtsperspektive

So wichtig es ist, einzelne “wunde Punkte” im religionspädagogischen Umgang mit dem Judentum festzumachen, so wenig kann doch ein Religionsunterricht, der sich als “Religionsunterricht in Israels Gegenwart” versteht, bei der Revision einzelner Themenbereiche stehen bleiben. Die weiterführende (und noch weitgehend uneingelöste) Herausforderung besteht darin, die christlich-jüdische Thematik als Perspektive des gesamten Religions-

unterrichts zu erarbeiten, als Unterrichtsprinzip, auch und gerade an den Stellen, an denen explizit vom Judentum nicht die Rede ist (z.B. wäre kritisch zu fragen, wo christliche Theologie triumphalistische Züge annimmt, über dem Pathos der Erfüllung des Noch-Ausstehens des Reiches Gottes vergisst u.s.w.). Hinter dieser Herausforderung muss auch die vorliegende Handreichung notwendig zurückbleiben.

Die Wahrnehmung des Judentums als fächerübergreifende Aufgabe

Zwar richtet sich dieses Papier vor allem an Religionslehrkräfte, doch wird das Bild vom Judentum in hohem Maße auch von anderen Fächern erzeugt; z.B. Geschichte (jüdische Geschichte; "Drittes Reich", Staat Israel), Deutsch (jüdische Themen in der Literatur; Kinder- und Jugendbücher zur Judenverfolgung), Ethik. Wichtig ist auch das alltägliche (außerlehrplanmäßige) Reden über Judentum, Israel, den Antisemitismus – bis hin zum immer noch verbreiteten Gebrauch des Begriffs "Pharisäer" im Sinne von "heuchlerisch, scheinheilig". Insofern stellt sich eine angemessene Wahrnehmung des Judentums als fächerübergreifende Aufgabe dar.

Vereinfachung als (notwendige?) Quelle von Vorurteilen

Viele antijüdische Klischees entstehen aus dem berechtigten pädagogischen Anliegen der Klarheit und Einfachheit. Der Wunsch nach kindgemäßer Darstellung, nach einem einprägsamen Tafelbild, nach lernbarem Abiturwissen verleitet zu scharfen, schwarzweißmalenden Kontrastmodellen und zu Pauschalisierungen. Die religionspädagogische Beschäftigung mit dem Judentum nötigt dazu, immer neu zu fragen: Wie viel Einfachheit ist nötig, wie viel ist möglich, wann beginnt Vereinfachung zur "tödlichen Verharmlosung"⁵ zu werden? Wie kann schon vom Grundschulalter an ein gewisses Maß an Differenzierung, Mehrperspektivität, komplementärem Denken angebahnt werden (d.h. an Fähigkeiten, die in einer pluralen, multikulturellen und multi-religiösen Gesellschaft verstärkt angemahnt werden)?

⁵ Ingo Baldermann, Gottes Reich – eine Hoffnung für Kinder?, in: Albrecht Lohrbächer (Hg.), Was Christen vom Judentum lernen können, Freiburg 1994, S. 145-150, Zitat S. 145.

Die Macht der Medien und Methoden

Moderner Religionsunterricht wird bereichert durch ein vielfältiges Angebot an Bildern und audiovisuellen Medien; er wird lebendig durch neue kreative, schülerorientierte, „ganzheitliche“ Methoden. Allerdings gilt auch: je einprägsamer ein Bild (etwa das des „orthodoxen, frommen Juden“), je suggestiver eine Erzählung oder ein Spiel (etwa in der Gegenüberstellung Jesu und seiner jüdischen Gegner), je attraktiver die Freiarbeitsmaterialien, umso stärker ist auch hier die Gefahr gegeben, Vorurteile zu zementieren. Das spricht keineswegs gegen die genannten Methoden, fordert aber dazu heraus, sie sehr verantwortungsvoll und kritisch einzusetzen.

Elementare Zugänge

Der religionspädagogische Paradigmenwechsel der letzten Jahre lautet: „Aneignung“ statt bloßer „Vermittlung“. Der Blick richtet sich verstärkt auf die Schülerinnen und Schüler, auf ihre (altersgemäßen) Zugangswege. So können jüngere Kinder Religionen noch nicht auf dem Weg der „Lehre“ bzw. der Lehrunterschiede begreifen; ihr Lernweg setzt vielmehr bei zwischenmenschlichen Beziehungen, bei konkretem religiösem Verhalten an.

Grundschul Kinder lernen durch Einfühlung, Identifikation; andererseits ist es gerade im Blick auf das Judentum wichtig, dass sie Respekt auch vor dem bleibend Anderen, Fremden lernen. In der interreligiösen Didaktik wird z.B. vorgeschlagen, die Elemente der Religionen (etwa rituelle Gegenstände, aber auch Gebete oder Geschichten) den Kindern wie ein kostbares „Geschenk“ darzubieten, dem man sich im Wechsel von Distanzierung und Aneignung annähert, oder als besonderen Gast, den man respektvoll empfängt. Erst recht gilt das natürlich für die Begegnung mit Menschen anderen Glaubens⁶.

Gerade bei jüngeren Kindern wäre es auch wichtig, die Eltern, von deren Haltung sie meist stark geprägt sind, in das Gespräch miteinzubeziehen. Ältere Jugendliche wiederum schotten sich gern ab gegen den „moralischen Zeigefinger“, mit dem ihrer Meinung nach über Judentum oder Antisemitis-

⁶Vgl. dazu Karlo Mayer, *Fremde Religionen im Unterricht*, Göttingen 1998.

mus gesprochen wird. Im schlimmsten Fall kann gutgemeintes Engagement der Lehrkraft für das Judentum bei den Schülerinnen und Schülern genau das Gegenteil bewirken. Auch hier ist der Blick auf den Aneignungsprozess zu lenken: Jugendliche müssen ihre Urteile und Werthaltungen selbst bilden, auf eigenen Wegen und Umwegen, auf denen sie der Religionsunterricht bestenfalls ein Stück begleiten kann. Hier spielt die Begegnung mit “Vorbildern” (nicht perfekten “Heiligen”, sondern Menschen mit “Ecken und Kanten”) aus Geschichte und Gegenwart und nicht zuletzt die persönliche Beziehung zum Lehrer oder zur Lehrerin eine große Rolle.

Wie eine altersgemäße Elementarisierung im Blick auf jüdisch-christliche Themen aussehen kann, bleibt eine noch weitgehend ungelöste Frage.

Die Herausforderung durch die veränderte religiöse Sozialisation Jugendlicher

Die veränderte Religiosität von Jugendlichen in einer pluralen, säkularen Gesellschaft bedeutet eine Herausforderung für den Religionsunterricht insgesamt, betrifft aber in besonderer Weise auch den Umgang mit der jüdisch-christlichen Thematik. Jugendliche, die den kirchlichen Traditionen fern stehen, für die Religion vielmehr Privatsache ist, selbstzusammengebastelt aus den Sinnangeboten der Gesellschaft, stehen der oftmals sehr traditionsorientierten Sprach- und Denkwelt des “jüdisch-christlichen Dialogs” schlechthin beziehungslos gegenüber. Die Frage nach der “bleibenden Erwählung Israels” berührt sie so wenig wie die nach der “Schuld der Juden am Tod Jesu” oder den “jüdischen Wurzeln des eigenen Glaubens”.

Soll die Beschäftigung mit dem Judentum religionspädagogisch fruchtbar werden, so ist nach ihrer Relevanz für die gegenwärtige Gesellschaft und vor allem für junge Menschen zu fragen. In diesem Zusammenhang ist bedenkenswert, dass das Judentum sich schon früh, herausgefordert durch Assimilationstendenzen seit dem 19. Jahrhundert, mit dem Problem des “Traditionsabbruchs” beschäftigt hat. Hier wäre besonders Franz Rosenzweigs Konzept des “Freien jüdischen Lehrhauses” in Frankfurt zu nennen, das im Religionsunterricht bisher kaum eine Rolle spielt⁷.

⁷ Vgl. Evelyn Hadunka, Albert Brandstätter (Hg.), Das Jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens, Wien 1999.

Nähe und Differenz

Nicht nur eine judenfeindliche Haltung, sondern auch ein distanzloser „Philosemitismus“ kann das christlich-jüdische Verhältnis belasten. Ihm gegenüber sind Differenz und Abständigkeit zwischen Judentum und Christentum zu betonen. Das Judentum ist eben beides: Wurzel des Christentums und eine eigenständige, fremde Religion. Jüdische Gesprächspartner und -partnerinnen empfinden eine zu starke christliche Identifikation mit dem Judentum (etwa, wenn im Unterricht jüdische Feste gefeiert werden) leicht als Vereinnahmung; gerade sie erwarten oft, dass das christliche Gegenüber „Profil“ zeigt. Im Dialog mit Jüdinnen und Juden braucht das eigentümlich Christliche nicht verleugnet zu werden, gewinnt es vielleicht sogar an Deutlichkeit und Farbe; nur darf „das Eigene“ nicht *auf Kosten* und unter Abwertung „des Anderen“ definiert werden, darf das Judentum nicht als dunkle Kontrastfolie missbraucht werden, vor der der christliche Glaube um so strahlender aufleuchtet. Dieses spannungsvolle Verhältnis zwischen „Identität und Verständigung“ muss immer neu ausbalanciert werden.

Erschwert wird dies dadurch, dass „Gemeinsames“ und „je Eigenes“ zwischen Judentum und Christentum nicht so sauber zu trennen sind, wie es nicht nur die landeskirchliche Erklärung suggeriert. Oft bricht vielmehr gerade im scheinbar Gemeinsamen die Differenz auf (so beziehen sich z.B. Judentum und Christentum auf das „Alte Testament“ als gemeinsame Tradition, aber handelt es sich bei Altem Testament und Hebräischer Bibel wirklich um ein und dasselbe Buch?). Dazu kommt eine grundsätzliche Asymmetrie, die die Beziehung zwischen Juden und Christen prägt und die gerade bei engagierten Christinnen und Christen oft zu Enttäuschungen führt. Christen haben ein anderes Interesse an der Beschäftigung mit dem Judentum (ohne das sie ihre eigene Tradition schlechthin nicht verstehen können) als umgekehrt Juden an der Auseinandersetzung mit dem Christentum.

Insofern fordert (und fördert) die Beschäftigung mit dem Judentum in besonderer Weise die Fähigkeit, Differenz wahrzunehmen, Differenz zu denken und Differenz zu respektieren.

Umkehr des Denkens – ein lernendes Christentum

Wenn es gelänge, den Blick auf das Judentum als durchgehende Unterrichtsperspektive zu gewinnen, so hätte dies womöglich tiefgreifende Folgen für

christlich-theologisches Sprechen und Denken, in Richtung jener “Umkehr des Denkens”, wie Hans Joachim Iwand sie forderte. Angesichts der Gegenwart Israels und “nach Auschwitz” ist eine bescheidene Theologie gefragt, die zuzuhören versteht, deren Leidenschaft eher der Frage gilt als der Antwort, die selbstkritisch und humorvoll um ihre eigenen Grenzen weiß. Eine solche Haltung wird im Judentum von altersher als “Lernen” bezeichnet und oft praktiziert. Damit wäre vielleicht – jenseits aller strittigen Einzelfragen – ein ganz grundsätzliches Kriterium für einen Religionsunterricht “in Israels Gegenwart” formuliert: in welchem Maße er in seinen Lehrplänen, Unterrichtsentwürfen, Medien und Methoden, vor allem aber in den Personen, die ihn erteilen, sich selbst als “lernend” erweist und wiederum zum “Lernen” inspiriert.

Ingrid Grill

GOTT

(1) Themen des Religionsunterrichts/Lehrplanbezug

Die Frage nach Gott als ‘Kerncurriculum’ des Religionsunterrichts, betrifft alle Themenbereiche des Religionsunterrichts. An einigen Stellen wird die Frage nach Gott in besonderer Weise thematisiert:

Vorstellungen von Gott/Der Glaube an Gott (HS 6.1; 10.1; RS 10.1; Gy 5.4; GK/LK 12; BS 11.5).

(2) Stolpersteine und Fallen

✱ Das einseitige Reden vom ‘lieben’ Gott blendet seinen fordernden, auch strafenden Charakter aus. Die Unterrichtenden wissen, dass die Bibel auch von dem strafenden, richtenden, vergeltenden Gott spricht. Die Falle liegt in einer scheinbar klaren Aufteilung: *der Gott der Liebe gegen den Gott des Zorns* - die strafenden, richtenden und vergeltenden Eigenschaften Gottes gehören zum Gottesbild des Alten Testaments, die Barmherzigkeit Gottes hingegen zu dem des Neuen Testaments. In einem nächsten Schritt werden die beiden polaren Gottesbilder auf Judentum und Christentum aufgeteilt. Diesem Modell zu Folge wird das Christentum auf einer höheren Entwicklungsstufe als das Judentum angesiedelt.

✱ Jesu Beziehung zu Gott ist gewiss einzigartig. Festgemacht wird Jesu besonders nahes, *intimes Verhältnis zu Gott* an seiner vertrauensvollen Anrede Gottes mit dem aramäischen Wort ‘abba’ (zu deutsch: ‘Papa’). Die Falle liegt darin, daraus zu folgern und zu behaupten, seinen Zeitgenossen sei solch ein nahes Verhältnis zu Gott nicht möglich gewesen. Einmal im Fahrwasser dieses Stolpersteins heißt es dann, das Alte Testament und das Judentum verharre bei einem fernen, distanzierten Gott. Jesus schaffe die vollständige Umwälzung des Gottesbildes: der ferne Gott wird in ihm nah.

✱ Umstritten ist die *Vewendung des Gottesnamens* im christlichen Religionsunterricht. In den höheren Klassenstufen besteht die Tendenz, in Verpflichtung gegenüber der theologischen Wissenschaft von ‘Jahwe’ zu sprechen, wenn in der Lutherübersetzung HERR übersetzt wird. Lehrer und Lehrerinnen wollen damit die Wissenschaftlichkeit des Faches Religion unterstreichen.

(3) Wegweiser

- ✱ Der Lehrplan für die Grundschule versucht ganz deutlich die Barmherzigkeit Gottes und seine bedingungslose Hinwendung zum Menschen in die Mitte zu rücken. Das hat gute biblische Gründe, denn so viele und unterschiedliche Bilder von Gott in der Bibel vorkommen, so herausragend ist das Bild vom *barmherzigen Gott*. Kindern im Grundschulalter gegenüber ist es sicherlich angemessen, in besonderer Weise von der Güte und Barmherzigkeit Gottes (z. B. Ps 23) zu erzählen.
- ✱ Einseitig die Liebe Gottes zu betonen, verharmlost aber Gott. Die biblischen Erzähler kennen *Gott auch als fordernden Gott*, der zornig wird, sofern sein Volk seinem Willen nach Gerechtigkeit nicht entspricht. Die einseitige und ausschließliche Betonung der Liebe Gottes lässt der Hoffnung wenig oder gar keinen Raum, dass Gott Gerechtigkeit schafft. Der Not und des Leides wegen ist es theologisch von Belang, auch dem rechtschaffenden Gott Raum zu lassen.
- ✱ *Der ferne und der nahe Gott*: Dass Jesus Gott mit 'abba' anredet, zeugt von seinem engen Verhältnis zu Gott. Dieses steht jedoch nicht in Gegensatz zum jüdischen Glauben, sondern ist eine Ausprägung des Verhältnisses zu Gott innerhalb des damaligen Judentums. Und Jesus erfährt auch - und zwar in extremer Form - den fernen Gott am Kreuz. Aus entwicklungspsychologischen und aus theologischen Gründen ist beides zusammenzuhalten: Nähe und Ferne Gottes.
- ✱ Eine zu starke Betonung des 'lieben' Gottes kann zum 'Religionsstunden-Ich' verführen: Kinder argumentieren formelhaft, wie die Lehrerin und der Lehrer es (nach ihren/seinen Vermutungen) erwarten, mit dem 'lieben Gott' oder dem 'lieben Jesus' und bringen ihre wirklichen Erfahrungen, Befürchtungen, Zweifel gar nicht erst ein. Im Jugendalter geschieht dann oft ein 'Einbruch' - der naive Gottesglaube zerbricht und das bisher Gelernte wird als 'Märchen' abgetan. Es könnte *lebens- und glaubensgeschichtlich größere Kontinuität* erreicht werden, wenn man die Einheit Gottes, seine Barmherzigkeit und seinen Zorn, von Anfang an im Blick hat.
- ✱ Einer Aufteilung eines Gottes der Liebe und eines Gottes des Zornes auf Altes und Neues Testament widersprechen Altes und Neues Testament. Entsprechend ist eine *Aufteilung* eines strafenden und lieben Gottes auf Juden-

tum und Christentum *nicht angemessen*. Das Alte Testament bezeugt: Gott ist der Schöpfer allen Lebens. In den Psalmen wird Gott gelobt für seine Güte und Barmherzigkeit. Er verbürgt das Lebensrecht aller Menschen und aller Kreatur. Gott macht es zu seiner Sache, wenn das Lebensrecht eines Menschen angetastet wird, und das umfasst sowohl körperliche Unversehrtheit als auch soziale Gerechtigkeit. Missachtung des Willens Gottes zieht Gericht Gottes nach sich. Auch das Neue Testament macht diesen Anspruch Gottes - in aller Schärfe - deutlich: Paulus sagt: "Wir müssen alle vor dem Richterstuhl Christi offenbar werden..." (2Kor 5,10; vgl. auch Mt 12,36). Im 25. Kapitel des Matthäusevangeliums wird eine Szene vor Augen geführt, in der ganze Völker nach ihrem sozialen (!) Tun gerichtet werden.

* Im Respekt davor, dass im Judentum in aller Regel der *Gottesname nicht ausgesprochen* wird, sollte auch im christlichen Reden nicht gedankenlos von 'Jahwe' die Rede sein. Die Vaterunserbitte 'dein Name werde geheiligt' (vgl. auch 2. Gebot) erinnert auch Christinnen und Christen daran, hier Achtung walten zu lassen. Andere Möglichkeiten: ER/SIE, Der Ewige u.a.

(4) Ausblicke und Perspektiven

Die Bibel, ganz besonders das Alte Testament, redet und erzählt von Gott in verschiedensten Bildern und Sprachformen. Aber es geht um die *Vielzahl der Bilder des einen Gottes*, der in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich erfahren werden kann.

Juden und Christen verstehen ihre Religion jeweils als *monotheistische Religion*. Monotheismus ist dabei weniger ein mathematisches Problem, mit dem einen Gott ist vielmehr der *Aspekt der Einung* angesprochen: Der *eine* Gott, der in sich unterschiedliche Eigenschaften und Seiten verbindet.

Der Vielzahl von Bildern korrespondiert eine *Vielzahl von Sprachformen*. Beispielhaft hierfür sind die Psalmen: Die Klage als Sprachform derer, die Gottes Verborgenheit erfahren, das Lob als Sprachform derer, die ihn als den Nahen erleben. Für die verschiedenen Erfahrungen mit Gott hält die Bibel verschiedene Sprachformen bereit, das heißt verschiedene Sprachformen sind legitim, ja notwendig und wünschenswert. Für Schülerinnen und Schüler könnte hierin ein wichtiger Impuls liegen, ihre eigenen unterschiedlichen Befindlichkeiten, Trauer und Wut, Freude und Glück, in eine Beziehung zu Gott zu bringen: klagend, schreiend, wutentbrannt, aber auch lobend, preisend, dankend.

Vertiefende und weiterführende Literatur:

Peter von der Osten-Sacken, Katechismus und Siddur, Berlin 1994², bes. S. 70-83 und 164-190.

Albrecht Lohrbächer (Hg.), Was Christen vom Judentum lernen können, Freiburg 1994, S. 117.123.132.

Hans-Jürgen Müller

(1) Themen des Religionsunterrichts/Lehrplanbezug

- Schöpfung/Urgeschichte (GS 1.5; 2.5; 3.2; HS 5.6; 8.1; RS 5.1; 5.3; Gy 5.1; 8.1; GK 12)
- Vätergeschichten (GS 1.6; 3.6; HS 5.2; RS 5.3; Gy 11.1)
- Exodus/Mose (GS 4.1; Gy 11.1)
- Königsgeschichten (HS 6.4; Gy 5.3)
- Prophetie (HS 8.7; RS 7.5; 9.5; Gy 5.3; 8.4)
- Hiob (HS 10.5; Gy 11.1)

(2) Stolpersteine und Fallen

✱ Um den Schülerinnen und Schülern die zunächst fernen Geschichten von Abraham, David und Saul u.a. nahe zu bringen, gilt es in der Religionspädagogik seit langem als angemessenes Mittel, so zu erzählen, dass die Kinder sich in den Geschichten wiederfinden. So tauchen im Lehrplan immer wieder Formulierungen auf wie: nachspüren, nachempfinden, hineinversetzen. Die Kinder sollen spüren: ich komme in diesen Geschichten vor.

Diese Methode bringt dann Schwierigkeiten mit sich, wenn die Identifikation zur *Vereinnahmung* wird. Die biblischen Gestalten werden so stark in die eigene (christliche) Welt hineingestellt und dort beheimatet, dass es schwierig, ja fast unmöglich wird, zu gegebener Zeit deutlich zu machen: Diese Personen lebten in ganz anderen Zeiten und sind auch für Andersglaubende (Jüdinnen und Juden, z.T. für Musliminnen und Muslime) von entscheidender Bedeutung.

✱ Das erklärte Ziel, diese Personen als Identifikationsfiguren anzubieten, hat zur Folge, *anthropologische Grundkonstanten* herauszufiltern und Abstriche an den konkreten Verheißungen zu machen, die ihren geschichtlichen Ort haben und an das Volk Israel gebunden sind. In den biblischen Figuren menschliche Grunderfahrungen herauszuarbeiten und wiedererkennbar werden zu lassen, ist ein Versuch, den Graben zwischen einst und heute zu überbrücken. Die Gefahr liegt darin, weitere Aspekte der 'story' zu vernachlässigen. So kommt Abraham als der Urtyp des Vertrauens und Glaubens vor.

Dass Abraham in die Geschichte Gottes mit seinem Volk Israel hineingehört, wird damit nebensächlich und unbedeutend (abgesehen davon, dass Abraham nicht durchgängig als so vertrauensstark gezeichnet wird).

✱ Kein anderes Thema aus dem Alten Testament kommt so häufig im Unterricht vor wie das Thema "Schöpfung". Diese positive Erkenntnis hat ihre Schattenseite. Es hat den Anschein, als ob das Alte Testament - gerade im Blick auf die höheren Klassen - auf "Schöpfung" reduziert würde. Die zahlreichen Erzählungen der Vätergeschichten, von Mose, David und Saul waren für die 'Kleinen' anschaulich und daher wertvoll, in den höheren Jahrgangsstufen spielen diese Geschichten kaum noch eine Rolle.

✱ In der Religionspädagogik hat das Thema "Bewahrung der Schöpfung" einen zentralen Ort, nicht zuletzt weil es stark mit der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen verbunden ist. Mit der berechtigten Konzentration auf Themen, Fragen und evtl. auch Aktionen des Umweltschutzes bleibt noch zu oft außer acht, dass der Höhepunkt von Gottes Schöpfungshandeln im *Ruhen am siebten Tag* und im Auftrag, es ihm hierin gleichzutun, liegt.

✱ Abschnitte aus den *prophetischen Texten* dienen manchmal dazu, das Thema 'Soziale Gerechtigkeit' im Religionsunterricht zu verankern. Zu Recht wird die Kritik der Propheten (oft beschränkt auf Jeremia, kleinere Abschnitte von Jesaja und Amos) aufgenommen und Schülerinnen und Schülern damit gezeigt, wie sehr sich Menschen für Gerechtigkeit einsetzen. Die Falle liegt darin, dass die prophetischen Gestalten so dargestellt werden, als würden sie *außerhalb ihrer Gemeinschaft* stehen und diese von außen angreifen. Das jüdische Volk erscheint starrsinnig und auf Abwegen, dem gegenüber erstrahlt der Prophet als außenstehender, einsamer Held ohne solidarische Beziehung zu seinem Volk.

✱ Zu Recht unterscheiden Religionslehrerinnen und Religionslehrer *zwischen Altem Testament und Judentum*. Die Falle liegt dann darin, dass die Unterscheidung zu einer Bewertung wird. Das Alte Testament 'an sich' wird positiv gesehen, das Judentum hingegen habe die alttestamentlichen Traditionen vergesetztlicht und wird dementsprechend abgewertet. In diesem Zusammenhang gilt Jesus als Reformator, der dem Alten Testament seinen eigentlichen Sinn zurückgeben würde - dem sich das Judentum verweigert habe.

(3) Wegweiser

✳ *Die Vielfalt des Alten Testaments:*

a) Christliches Bekenntnis zu Gott, dem Schöpfer des Himmels und der Erde und dem Vater Jesu Christi, ist zugleich Bekenntnis zu dem Gott, der sich Israel als sein Volk erwählt hat.

b) Hilfe zum Erlernen eines leidenschaftlichen - lobenden und klagenden - Betens geben die Psalmen.

c) Wenn in zunehmendem Alter sich bei den Schülern und Schülerinnen Zweifel an Glauben und Gott artikulieren, dann bietet das Alte Testament mit Hiob und dem Buch Prediger wertvollen Stoff zur Auseinandersetzung.

d) Gesetzestexte helfen dazu, Religion und Glauben als etwas Lebensnahes und Lebenspraktisches zu verstehen.

✳ Propheten sind *Ausleger und Anwender der Tora*. Die Propheten üben Kritik in Orientierung an der Tora: Sie üben damit Kritik an gegenwärtigen Situationen und versuchen zugleich zukunftsweisende Maßstäbe aufzuzeigen. Sie beziehen sich auf die Tradition und wollen sie vor Missverständnissen schützen.

✳ Das Alte Testament ist nicht gegen das Judentum auszuspielen. Die *Hebräische Bibel* ist wesentlicher *Bezugspunkt für das moderne Judentum*. Daneben stehen mit ähnlich hoher Bedeutung die Überlieferungen der Weisen und Gelehrten des Judentums in Talmud und großen Kommentarwerken. Die Frage danach, ob das rabbinische Judentum in seinem Verständnis der Hebräischen Bibel oder das Christentum in seiner Auslegung des Alten Testaments den vermeintlichen 'eigentlichen oder ursprünglichen' Sinn des 'Alten Testaments' erfasst, führt in eine Sackgasse. Für beide spielt die Schrift, hier die Hebräische Bibel, dort das Alte Testament, eine grundlegende Rolle: für das Judentum vor allen Dingen als Weisung (Tora) zur Heiligung des Lebens durch Beachtung der Gebote Gottes, für das Christentum u.a. eine wichtige Quelle der Deutung dessen, wer der Messias ist.

(4) Ausblick und Perspektiven

✳ Um biblische Gestalten nicht einseitig durch Identifikation zu vereinnahmen, wäre es sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern auch die Möglich-

keit zu geben, *Distanz* gegenüber den biblischen Gestalten einnehmen zu können. Das gibt Raum für die Andersartigkeit dieser Menschen und wird sowohl diesen als auch den Schülerinnen und Schülern gerechter. Ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung wird es zu Gute kommen, sich nicht immer mit solch 'großen' Gestalten identifizieren zu müssen. Es könnte für Lernende und Lehrende entlastend sein, sich von dem Druck zu befreien, biblische Gestalten und Geschichten ganz nah werden lassen zu müssen.

✱ Durch verschiedene *methodische Zugänge* kann distanzlose Vereinnahmung biblischer Texte, insbesondere alttestamentlicher Texte, korrigiert werden:

Eine noch zu wenig genutzte Möglichkeit liegt darin, *Anspielungen, Stichwortverbindungen* innerhalb eines Textes auf andere biblische Texte zur Auslegung auszunutzen (intertextuelle Bibelauslegung). Texte beginnen, sich gegenseitig zu erklären, werden füreinander durchsichtig. Diese Methode auf Altes und Neues Testament anzuwenden, könnte vermeiden helfen, das Alte Testament ausschließlich vom Neuen Testament her zu lesen. Es könnte so einmal spannend werden, neutestamentliche Texte vom Alten Testament her zum Verstehen zu bringen.

Eine distanzlose Vereinnahmung eines Textes kann umgangen werden, indem *Perspektivwechsel* eingeübt werden. Es wird bereichernd sein, in einem Text verschiedene Perspektiven aufzuzeigen. Das kann z.B. durch Rollenspiele geschehen.

Andere *verfremdende Methoden* helfen, ein rechtes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu dem Text zu entwickeln. Der Text soll zu den Schülerinnen und Schülern sprechen, aber er soll nicht in deren Welt aufgehen. Es soll ein 'Überschuss' bleiben. In diesem Sinne könnten kreative, spielerische Auslegungen des Textes helfen. Spannend und interessant könnte es werden, humorvolle Auslegungen zu finden oder die oft zwischen den Zeilen stehende Ironie aufzuspüren.

Vertiefende und weiterführende Literatur:

Erich Zenger, Das Erste Testament. Die jüdische Bibel und die Christen, Düsseldorf 1995⁵.

Horst Klaus Berg, Grundriss der Bibeldidaktik, Stuttgart / München 1993.

Horst Klaus Berg, Ein Wort wie Feuer, Stuttgart / München 1998³.

Hans-Jürgen Müller

(1) Themen des Religionsunterrichts/Lehrplanbezug

Jesusgeschichten spielen eine zentrale Rolle im gesamten Lehrplan, etwa auch in ethisch-problemorientierten Themen (vgl. u. S. 45-48) oder im Zusammenhang mit dem Jahresfestkreis. Vgl. auch Passion (S. 26-29) und Christologie (vgl. u. S. 30-33). In besonderer Weise beschäftigen sich folgende Themenkreise mit Leben und Botschaft Jesu von Nazareth:

- Umwelt Jesu (HS 5.4; RS 6.1; Gy 6.3)
- Jesu Botschaft und Handeln (GS 1.3; 2.3; 3.4; 4.4; HS 5.3; RS 6.1; 9.1; Gy 6.4; 9.3)

(2) Stolpersteine und Fallen

* Jesu Wirken und seine Botschaft werden im Unterricht häufig als der “ganz neue und einzige” Weg zu Gott thematisiert. Jesu Kommen erscheint dann als der Einbruch der befreienden Botschaft von der Liebe Gottes zu den Menschen in eine Welt, die in Gesetzesstrenge und “Werkgerechtigkeit” erstarrt ist. Mit seinen jüdischen Mitmenschen scheint Jesus in keinem erkennbaren Lebenszusammenhang zu stehen, höchstens in Form gegenseitiger Ablehnung und Gegnerschaft. Eine mögliche Falle kann also darin bestehen, dass beim Unterricht über Jesus *das damalige Judentum als Dunkelfolie* erhalten muss, auf deren Hintergrund das Kommen Jesu umso heller und strahlender aufleuchtet.

* Die *Pharisäer* sind die im Neuen Testament am häufigsten auftretende Gruppierung des Frühjudentums. Sie werden rund 100 Mal erwähnt. Die Evangelisten stellen sie als die Gegner Jesus dar, “denn sie reden nur, tun selbst aber nicht, was sie sagen” (Mt 23,3; vgl. auch Mt 23,1–39; Mk 12,37b–40; Lk 11,37–54). Im allgemeinen Sprachgebrauch wird “pharisäisch” nach wie vor gleichbedeutend mit selbstgefällig, überheblich, engstirnig und heuchlerisch verwendet. Die Pharisäer gelten als die Vertreter des “unterdrückenden” jüdischen Gesetzesglaubens, die die Menschen in einem Dickicht aus Regeln gefangen halten. Bei der (notwendigen) Elementarisierung im Unterricht kann sich hier wieder ein Kontrastschema einschleichen: Die Darstellung der Pharisäer dient als dunkler Kontrast zum befreienden und menschen-

freundlichen Wirken Jesu: Jene bedrücken die Menschen mit einem lebensfeindlichen Ethos, an das sie sich selbst gar nicht halten; dieser verkündet mit seinem heilenden Handeln die Nähe des anbrechenden Reiches Gottes.

(3) Wegweiser

✳ Jesus war – folgt man den Texten der Evangelien - *im Judentum beheimatet*: Er ist als Jude geboren, hat als Jude gelebt und er feierte die lebens- und jahreszeitlichen Feste des Judentums in seiner Kindheit und im Erwachsenenalter mit. “Der Nazarener hat [dennoch] ohne Frage *seine* Lebensweise... und *sein* Verhältnis zur Tradition ... gehabt – aber all dies ... *innerhalb* seines Volkes, als *eine* Stimme in einem größeren Chor von Stimmen...”⁸.

✳ Die Evangelien überliefern Konflikte, die Jesus mit seinen Zeitgenossen auszufechten hatte. Auffällig häufig geht es dabei um das Halten des Schabbat. Diese Auseinandersetzungen lassen sich einerseits im Rahmen jüdischer “*Streitkultur*” verstehen. Denn nach jüdischem Verständnis bedarf die Tora als “Weisung” zu einem gelingenden Leben ständiger Neuinterpretation; um ihr rechtes Verständnis wurde damals und wird heute noch in einem unablässigen Lernprozess gerungen. Jesus stellt sich also mit seiner Auslegung des Schabbatgebotes in die Reihe der Tora-Lernenden, er argumentiert als jüdischer Schriftgelehrter. Mit seinen Heilungen am Schabbat legt er das jüdische Gebot “Leben retten geht vor Schabbat halten” weit und radikal aus und erregt damit Widerspruch.

Darüber hinaus haben die demonstrativen Schabbatheilungen möglicherweise eine *eschatologische Dimension*: Im Zeichen des anbrechenden Reiches Gottes wird Krankheit als ein “tödlicher” Zustand angesehen, dessen Heilung keinerlei Aufschub mehr duldet. Der Schabbat – nach jüdischem Verständnis ein “Vorgeschmack” der Ewigkeit, wäre dann geradezu der für die Heilungen prädestinierte Tag.

⁸ Peter von der Osten-Sacken, Jesus der Jude, in: falkenburger blätter – Lutherstift in Falkenburg (Hg.), Theologische Perspektiven im christlich-jüdischen Gespräch, S. 52. (Bd. 25)

* Als “Kenner der Schrift” stand Jesus der Gruppe der “Pharisäer und Schriftgelehrten” wohl näher als dies die vielen polemischen Texte vermuten lassen. Vielleicht ist gerade daraus die besondere Schärfe mancher Auseinandersetzungen zu erklären. Allerdings gab es die Pharisäer als homogene Gruppe so wohl nicht. Wie das Judentum als Ganzes muss das *Pharisäertum als eine differenzierte Größe* gesehen werden: Mit manchen Pharisäern stritt Jesus und hatte einflussreiche Gegner unter ihnen. Mit anderen aber hielt er Tischgemeinschaft und fand in ihnen Gesprächspartner. Neben den Pharisäern gab es weitere ganz unterschiedliche Gruppen (Sadduzäer, Leute von Qumran, Zeloten, Priester und Leviten, etc.), die zu Jesus in unterschiedlicher Ferne und Nähe lebten.

* Die neutestamentliche Polemik gegen die Pharisäer ist auch daraus zu verstehen, dass sich das Christentum in seiner Entstehungssituation von anderen religiösen Gruppierungen in drastischer Weise absetzen wollte. Die Auseinandersetzungen zwischen Jesus und den Pharisäern können in diesem Sinn gesehen werden als Ausdruck der *Identitätsfindung* der entstehenden christlichen Gemeinde(n) durch Abgrenzung von anderen Gruppen im Frühjudentum - wobei sich die christliche Gemeinde zumindest anfangs als eine Gruppe unter anderen *innerhalb* des Judentums verstand.

(4) Ausblicke und Perspektiven

* Auch ohne das vereinfachende Schwarz-Weiß-Schema - hier: “Jesus und das Evangelium” - da: “die Juden und ihr Gesetz” - kann man das Faszinierende der Persönlichkeit Jesu zur Sprache bringen. Das Neue Testament hält vielfältige Nachrichten über Jesus bereit, die ein Erzählen und Reden von Jesus in unterschiedlichen Perspektiven ermöglichen: wie er als wissbegieriges jüdisches Kind in Nazareth aufwuchs, wie er als konfliktbereiter junger Mann in Galiläa wirkte, wie er mit seinen Anhängern predigend umherzog und sich als Heilkundiger den Menschen zuwandte. Das Zentrum der Botschaft Jesu ist die *Verkündigung des Gottesreiches*, wie sie in vielen Gleichnissen und in den Seligpreisungen der Bergpredigt zum Ausdruck gebracht wird. Sie bedarf des Ausweises an einem Freund-Feind-Schema nicht, ja sie lässt sich in ihrer Tiefe erst verstehen, wenn man ihren *Bezug zu alttestamentlich-jüdischen Traditionselementen* erkennt.

* Man sollte nicht so tun, als gäbe es den Konflikt Jesu mit seinen jüdischen Zeitgenossen im Neuen Testament nicht. Dieser Konflikt wird aber

nicht adäquat erfasst und dargestellt, wenn man die Gegner Jesu abwertet oder gar verteufelt. Es gilt vielmehr zu versuchen, sich – zumindest ansatzweise - in die *gemeinsame Glaubens- und Lebenswelt Jesu und seiner Zeitgenossen* hinein zu versetzen und so das Gewicht und den Ernst der Position Jesu und der Standpunkte seiner Gegner einsichtig zu machen.

✱ Um die Anliegen Jesu und die seiner jüdischen Zeitgenossen lebendig werden zu lassen, wäre ein didaktisch-methodisches Vorgehen denkbar, das den Lernenden ermöglicht, sich in die Freunde oder Feinde Jesu hinein zu denken – oder auch einmal in (unbeteiligt wirkende) Zuschauer eines neutestamentlichen Geschehens. Wenn man im Unterricht nur von “Jesus als meinem Freund” spricht, kann leicht damit der Gedanke verbunden sein, dass “seine Feinde auch meine Feinde sind”. Kindern kann aber durchaus ein *Denken in komplexeren Vorstellungszusammenhängen* zugetraut werden.

Vertiefende und weiterführende Literatur:

Nathan Peter Levinson, Frauke Büchner, 77 Fragen zwischen Juden und Christen, Göttingen 2001, S. 116 bis 131, 146f.

Albrecht Lohrbächer (Hg.), Was Christen vom Judentum lernen können, Freiburg 1994, S. 138 bis 144.

Jürgen Roloff, Jesus, München 2000.

Vera Utzschneider

(1) Themen des Religionsunterrichts/Lehrplanbezug

- Umwelt Jesu (HS 5.4; RS 6.1; Gy 6.3)
- Kreuz und Auferstehung (GS 1.4; 2.4; 3.7; HS 5.3; 6.2; 9.2; RS 6.1; Gy 6.4; 9.3)
- vgl. auch Christologie (vgl. u. S. 30-33) und Gott (vgl. o. S.14-17); im Jahresfestkreis Karfreitag und Ostern.

(2) Stolpersteine und Fallen

✱ Beim Gespräch über das Passionsgeschehen kann man im Unterricht unbeabsichtigt in die Falle der Pauschalierung tappen, die zur Herabwürdigung der jüdischen Zeitgenossen Jesu oder gar der Juden überhaupt führt: Leicht geraten so *die* Juden in ein schiefes Licht als diejenigen, die verantwortlich gemacht werden für das Leiden und den Tod Jesu. Zu dieser Pauschalierung kommt es besonders dann, wenn der Darstellung des Lebens Jesu im Unterricht ein *grobes Kontrastschema* zugrunde gelegt wird: Jesus als der ganz Andere, der ganz Gute, dessen Tun und Reden vollständig im Gegensatz zu seiner jüdischen Umwelt steht. Dann werden die, die schon immer seine Gegenspieler waren, unversehens zu *Tätern im Passionsgeschehen*.

✱ Auch wenn die Passionserzählungen in den Evangelien recht verschieden sind, wird der *Tod Jesu am Kreuz als die "logische" Konsequenz der Konfrontation zwischen Jesus und seinen Gegnern* geschildert: In den Volksszenen vor Pilatus scheinen *die* Juden - vor die Frage nach einer möglichen Amnestie für Jesu gestellt - umso vehementer dessen Tod zu fordern. Ihre Forderung gipfelt in dem Ausruf: "Sein Blut komme über uns und unsere Kinder." (Mt 27,25) Diese Worte waren für viele Jahrhunderte Legitimation für die grauenvolle Verfolgung der Juden. In Vergessenheit geriet, dass sie die bitteren Erfahrungen der Vertreibung und Zerstreuung in sich bergen und aus der Deuteperspektive nach der Zerstörung des Tempels (70 n. Chr.) zu verstehen sind.

✱ In der Darstellung der *Gestalt des Judas* kann ein weiterer Stolperstein liegen, der in einem eher unbewussten Weiterwirken antisemitischer Tendenzen zu suchen ist: Judas wurde lange Zeit stilisiert als der Prototyp *des*

verräterischen Juden, in dem sich die typischen Wesens- und Charakterzüge der Juden kristallisieren. So stellt sich die Frage, wie man heute Gestalt und Rolle des Judas im Passionsgeschehen so thematisieren kann, dass aus seinem Handeln keine judenfeindlichen Rückschlüsse gezogen werden.

(3) Wegweiser

Vordergründig legt das Neue Testament eine Sicht der jüdischen Zeitgenossen Jesu nahe (vgl. Mt 27,20–26; Joh 18,28–40; 1Thess 2,15; Apg 2,23; 3,15; 5,30 etc.), die diese für den Tod Jesu verantwortlich zu machen scheinen. Doch ist dieses Verständnis nicht pauschal und zeitlos auf “die Juden” zu übertragen. Im Einzelnen ist zu bedenken:

✱ Die Passionserzählungen der Evangelien (Mt 26-28; Mk 14-16; Lk 22-24; Joh 18-21) sind zur Aufhellung der historischen Vorgänge beim Prozess Jesu nur bedingt geeignet. Sie sind in ihren Aussageabsichten zu unterschiedlich, und unser Problem als Bibelleser besteht darin, dass es oft sehr schwierig ist, zu unterscheiden zwischen historischen Gegebenheiten und den Aussagen, die Ausdruck der Intention der Autoren und/oder der Situation der jeweiligen Gemeinden sind. Die *Passionserzählungen* der Evangelien sind *aus dem Glauben der ersten Gemeinden zu verstehen* und ihrem Wunsch, Jesus zu verkündigen als den, der “für uns” gestorben ist und den Gott von den Toten auferweckt hat.

✱ Die sonst so häufig als Gegner Jesu *auf tretenden Pharisäer spielen in den Passionsgeschichten* erstaunlicherweise *kaum eine Rolle*; sie werden lediglich einmal (Mt 27,62) erwähnt. Dass die Auseinandersetzungen mit den Pharisäern um die richtige Auslegung des Gesetzes zum grausamen Ende Jesu geführt hätten, lässt sich von den neutestamentlichen Passionstexten her nicht belegen. Von jüdischer Seite hätte lediglich eine hohepriesterliche oder sadduzäische Führungsschicht Interesse an einer “Beseitigung” Jesu haben können, weil sie seine starke Faszination, die er auf das Volk ausübte, nicht dulden wollten. Ob nach rabbinischer Rechtspraxis ihre Gründe für ein Todesurteil ausgereicht hätten, ist allerdings sehr fraglich. Zudem ist der Kreuzestod keine jüdische, sondern eine römische Bestrafungsart.

✱ Die Verantwortung für den Tod Jesu scheint bei den römischen Machthabern zu liegen, die ihn als *politisch-messianische Auführergestalt* am Kreuz hinrichten ließen. Den Römern ging es darum, jede Auflehnung gegen

die römische Herrschaft im Keim zu ersticken. Sie sahen die “äußere” Ruhe durch Jesus gefährdet. Jesus wird von Pilatus als “König der Juden” verurteilt und hingerichtet. Darin stimmen alle Evangelien überein. Vorstellbar ist, dass die Frage des Pilatus in der Barabbas-Szene: “Wollt ihr, dass ich euch den König der Juden freigebe?” (Mk 15,9) den beim Prozess Anwesenden keine andere Wahl ließ, als sich gegen Jesus zu entscheiden, um nicht selbst als Sympathisanten eines des politischen Aufruhrs Beschuldigten in Verdacht zu geraten.

(4) Ausblicke und Perspektiven

✱ Von *Jesu Leiden und Sterben* wurde immer nur *in persönlicher Betroffenheit* gesprochen: Ein neuer Blick auf die Erzählungen über die Passion Jesu könnte dadurch zu gewinnen sein, dass sie aus den unterschiedlichen Perspektiven der am Passionsgeschehen beteiligten Personen erzählt werden: Dafür bieten sich nicht nur die Frauen an, die unter dem Kreuz standen und als erste ans Grab gingen, sondern auch Petrus, der Jesus verleugnete, die Emmausjünger – oder Judas (vgl. unten). Diese unterschiedlichen Blickwinkel helfen, das damalige Judentum nicht nur “rational”, sondern auch affektiv differenzierter wahrzunehmen.

✱ Dies sei am Beispiel der *Judasgestalt* verdeutlicht: Damit die Schilderung der Judasgestalt nicht zur oben beschriebenen Projektion gerät, kann es hilfreich und weiterführend sein, sie einmal in den Mittelpunkt des Nachdenkens zu stellen und weiterreichende Deutungsmuster an ihr auszuprobieren. In theologischer Hinsicht kann an Judas auch die Erfahrung der *dunklen Seite Gottes* erkennbar werden (vgl. Lk 22,3ff). Anthropologisch gesehen scheinen in seiner Gestalt die *dunklen Seiten im Menschen* auf: Kein Mensch kann sich davor sicher wähnen, nicht irgendwann einmal zum Verräter eines Vertrauten zu werden.

✱ Die *Schuld* am Tod Jesu bei den Juden zu suchen, würde das Bekenntnis relativieren, dass *wir* Menschen in unserer Grundverfasstheit Schuld an Jesu Tod haben und *dass er für uns und unsere Schuld gestorben ist*. Dies aber ist der Kerngedanke des Passionsgeschehens, der seinen Ausdruck findet in vielen Passionsliedern und im Glaubensbekenntnis von Nizäa-Konstantinopel: “Er wurde *für uns* gekreuzigt unter Pontius Pilatus”.

Vertiefende und weiterführende Literatur:

Helmut Gollwitzer, Hoffnung auf Judas, in: Krummes Holz – aufrechter Gang, München 1971³, S. 228 – 296.

Martin Rothgangel, Empirische Untersuchungen zur Behandlung der Passionsgeschichte im evangelischen Religionsunterricht, in: Wolfgang Kraus (Hg.), Juden und Christen, Perspektiven einer Annäherung, Gütersloh 1997, S. 119 - 142.

Wolfgang Fenske, Brauchte Gott den Verräter? Die Gestalt des Judas in Theologie, Unterricht und Gottesdienst, Göttingen 2000.

Vera Utzschneider

(1) Themen des Religionsunterrichts/Lehrplanbezug

Der Bezug auf Jesus, den Christen als Christus bekennen, ist im christlichen Religionsunterricht durchgehende Unterrichtsperspektive. Explizit kommt die Christologie (Lehre von Christus) in folgenden Themenbereichen zur Sprache:

- Der Glaube an Jesus Christus / das Bekenntnis zu ihm (GS 1.3; 2.3; 3.4; 4.4; HS 5.3; 9.2; RS 6.1; 9.1; Gy 6.4; 9.3)
- Gott (HS 6.1; 10.1; RS 10.1; Gy 5.4; GK/LK 12; BS 11.5)
- "Vergleich" des christlichen Glaubens mit anderen Religionen (HS 7.4; 8.3; 10.4; RS 7.3; 8.3; 9.2; Gy 9.2; 10.1; 10.3; BS 12/13.2)

(2) Stolpersteine und Fallen

* Das christologische Dogma ("Jesus Christus = wahrer Mensch *und* wahrer Gott") und das trinitarische Dogma ("Gott – Vater, Sohn und Heiliger Geist") unterscheiden Christentum und Judentum. Auch ein Religionsunterricht, der aus den Fehlern einer antijudaistischen Vergangenheit lernen möchte, darf nicht in die Gegenrichtung über das Ziel eines neuen Miteinanders hinausgehen und *das bleibend Unterscheidende verwischen*. Gerade im Dialog mit dem Judentum ist die Klarheit unserer eigenen Position (heraus-)gefordert. "Gott in Christus" – dieser einfache (*Grund-*)Satz christlichen Glaubens nötigt uns zu einem Denken, das das Dasein des transzendenten Gottes in der Welt und seine besondere Anwesenheit in Jesus, den *Christen* als *Christus* bekennen, beschreibt. Gerade dann, wenn Schülerinnen und Schüler anfangen, ihren Glauben kritisch zu reflektieren ((Vor-)Pubertät), könnte ein Stolperstein im Religionsunterricht darin liegen, *diesen* Aspekt des christologischen und trinitarischen Dogmas zu unterdrücken und nur noch von dem Menschen Jesus zu reden, der uns Vorbild werden kann.

* Eine weitere Gefahr in der unterrichtlichen Darstellung kann auch im Bereich der Christologie (vgl. auch Weihnachten, u. S. 34-37) darin liegen, in die "*Erfüllungsfalle*" zu tappen: Man behauptet, in Jesus Christus sei bereits erfüllt, was vorher nur erwartet wurde. Er sei die Erfüllung aller ,alt-

testamentlichen‘ Hoffnungen, womit dann das Christentum auf einer höheren Stufe stehe als das Judentum.

✱ Ein weiterer Stolperstein kann sich dann in den Weg legen, wenn Lehrerinnen und Lehrer versuchen, das christologische oder trinitarische Dogma Schülerinnen und Schülern gegenüber zu begründen und angesichts der Schwierigkeit dieses Unterfangens vielleicht zu viel beweisen wollen: Die Gefahr besteht, das christologische und trinitarische Dogma schon in die Evangelien hineinlesen und mit einem (angeblichen) *messianischen Anspruch Jesu* in Verbindung bringen zu wollen.

(3) Wegweiser

✱ Das *christologische Dogma* hält die konkrete Menschlichkeit, die Partikularität, das *Judesein Jesu* fest und *zugleich* seine weltumspannende Bedeutung für ‚alle Völker‘ (Mt 28,19). Das christologische Dogma (vgl. Chalcedon, 451 n. Chr.) ist letztlich eine paradoxe Sprachregelung, die davor warnt, die Menschlichkeit Jesu gegen seine Göttlichkeit oder die Göttlichkeit gegen seine Menschlichkeit auszuspielen. Sie hält das zusammen, was Lehrende und Lernende immer wieder nur teilweise denken können. Damit kann sie Lehrerinnen und Lehrern helfen, beim Reden über ‚die eine Seite‘, die ‚andere‘ nicht aus dem Blick zu verlieren.

Das *trinitarische Dogma* betont die *Einheit Gottes* (gegen jeden “Dreigottglauben” (Tritheismus)): die Einheit des Gottes Abrahams, Isaaks und Jakobs und Schöpfers der Welt, des Erlösers in Jesus Christus und des Heiligen Geistes in der Wirklichkeit der Kirche. Sein wesentliches Ziel ist es, festzuhalten, dass der gleiche Gott gemeint ist, wenn von Gott in Geschichte und Gegenwart des Volkes Israel, in Jesus Christus und in der Existenz der Kirche gesprochen wird. Wenn diese Einheit betont wird, zeigt sich besonders deutlich, wie christlicher Gottesglaube niemals ohne den alttestamentlichen und jüdischen sein könnte: “Nicht du trägst die Wurzel, sondern die Wurzel trägt dich...” (Röm 11,18). Wo dagegen zu einseitig nur noch die Menschlichkeit Jesu hervorgehoben wird, droht dieser Aspekt in den Hintergrund zu treten.

✱ Christologie ist auf die Zukunft hin offen. Dass “in ihm [Jesus Christus] alle Fülle wohnen soll...” (Kol 1,19) ist eine Aussage christlicher *Hoffnung im Blick auf die Zukunft*. Nicht selten fragen Schülerinnen und Schüler zu

Recht so kritisch und herausfordernd wie jüdische Gesprächspartnerinnen und -partner: Wo wird denn das Neue, das mit Jesus in die Welt kam, sichtbar? Hier ist es wichtig, nicht Unhaltbares für die Gegenwart zu postulieren oder die Erfüllung lediglich in der Innerlichkeit zu behaupten (,Friede im Herzen‘), sondern die Unabgeschlossenheit christlichen Glaubens zu betonen, die in die Sprachform der Klage führen und in gemeinsame Hoffnung angesichts Gottes unvollendeter Geschichte mit seiner Welt münden kann.

* Es handelt sich bei den christologischen und trinitarischen Sprachregelungen um Aussageformen, die *nach* Kreuz und Auferstehung Jesu möglich wurden. Sie lassen sich auf den zu Israel gerufenen und seinem Volk verpflichteten ‚historischen‘ Jesus nicht unmittelbar zurückführen und Schülerinnen und Schülern gegenüber nicht mit dem irdischen Leben des Jesus von Nazareth begründen. Interessant könnte es aber sein, Schülerinnen und Schüler in den *nachösterlichen Entdeckungszusammenhang* mit hinzunehmen. Auch die Jünger versuchten nach Ostern, die Ereignisse des Kreuzes und der Auferstehung zu deuten. Sie griffen dabei zurück auf *die Schriften*, auf ihre (d.h.: die ‚Hebräische‘) Bibel und entdeckten dort Worte, ohne die sie das Geschehen nicht hätten verstehen können (vgl. Emmaus – Lk 24,13-35).

(4) Ausblicke und Perspektiven

* Dogmen der Kirche können verstanden werden als *“Sprachregeln des Glaubens”*⁹. Solche Regeln sind wie ein ‚Gerüst‘, das stützend zusammenhält. Schülerinnen und Schülern sind diese Sprachregeln fern und fremd. Sie haben eigene Zugänge zu Gott und zu Jesus und finden ihre eigene Sprache.

Da ist es dann durchaus möglich, dass Schüler und Schülerinnen eines bestimmten Alters Jesus vor allem als über die Erde wandernden „Superman“ sehen und seine reale Menschlichkeit nicht mehr im Blick haben (,Doketismus‘). Oder: Sie reden so, als ob „Gott“ und „Jesus“ austauschbar wären: Überall dort, wo Gott steht (auch im ‚Alten Testament‘) sprechen sie dann von Jesus.

Unterrichtende, die die Dogmen als ‚Sprachregeln‘ kennen und bedenken, können die Balance lernen zwischen der inneren Freiheit, Schülerinnen und

⁹Vgl. George A. Lindbeck, *Christliche Lehre als Grammatik des Glaubens. Religion und Theologie im postliberalen Zeitalter*, Gütersloh 1994.

Schüler ihre eigene Sprache des Glaubens finden zu lassen und der Notwendigkeit, ihnen Hilfen zu geben, diese Sprache altersgemäß zu elaborieren. Gerade Anfragen aufgrund des jüdisch-christlichen Gesprächs (jüdische Jesusbilder und Jesusinterpretationen, etc.) können hier hilfreich sein.

✳ Sowohl das trinitarische als auch das christologische Dogma entstammen in ihren Formulierungen der spätantiken Welt und ihrem Denken. Im Sinne einer Rückbesinnung auf das eigentlich damit Gemeinte kann es für uns heute wichtig sein, die *biblischen Sprachformen* neu zu betrachten und nachzubuchstabieren. Z.B. Röm 15,27: “dem Gott, der allein weise ist, sei Ehre *durch* Jesus Christus in Ewigkeit...” (u.v.a.).

✳ Weil es sich bei dem trinitarischen und christologischen Dogma um *zeitbedingte Sprachformen* handelt, kann und muss ihr Sinn zu jeder Zeit neu gesucht werden. Dabei sollte es *heute* in der gemeinsamen Suche mit Schülerinnen und Schülern vor allem darum gehen, im christologischen Dogma das *Judesein* Jesu *und* seine Bedeutung für uns Nicht-Juden zu unterstreichen. Im trinitarischen Dogma könnte vor allem erkannt werden, wie der gleiche Gott einerseits an *Israel* handelt, andererseits an *uns*, den *durch* Jesus Christus zu ihm gerufenen Heiden.

✳ Wo im Religionsunterricht gebetet wird, ist es angezeigt als Lehrerin und Lehrer sensibel mit der *Gebetsanrede an “Jesus”* umzugehen. Trinitarische Sprache meint nicht, dass “Gott” und “Jesus” einfach austauschbar wären. Auch hier können die Sprachversuche im Neuen Testament anregend sein.

✳ Die paulinische Hoffnung, dass “Gott sei alles in allem” (1Kor 15,28) sollte christlichen Unterricht prägen und verbindet uns in dieser Hoffnungsperspektive mit dem Judentum. Wenn Lehrerinnen und Lehrer glaubwürdige ‘Zeugen’ sein wollen, ist es angezeigt, nicht triumphalistisch das Neue in Christus zu behaupten, sondern in aller *Bescheidenheit* hinzuweisen auf und einzustimmen in die Hoffnung, die der Glaube an den einen Gott durch Christus Jesus schenkt.

Vertiefende und weiterführende Literatur:

Pinchas Lapide und Jürgen Moltmann, Jüdischer Monotheismus, christliche Trinitätslehre. Ein Gespräch, München 1979.

Alexander Deeg

(1) Themen des Religionsunterrichts / Lehrplanbezug

- Weihnachten (GS 1.2; 2.2; 3.3; 4.3)
- Feste (HS 6.6; Gy 6.2; RS 6.2)
- außerdem: Themenbereiche zu Jesus (vgl. o. S. 22)

(2) Stolpersteine und Fallen

“Weihnachten” – so kommerzialisiert und verkitscht es oft auch begehen mag – ist immer noch das Fest, an dem auch kirchendistanzierte Menschen Kontakt zu Kirche und Gemeinde halten, an dem Kinder in ihren Familien (noch) so etwas wie die Weitergabe christlicher Tradition erleben. In der Geschichte vom Kind in der Krippe kommt der Glaube an den menschengewordenen Gott in altvertrauter, symbolhafter, affektiv stark berührender Gestalt zum Ausdruck. Im Blick auf den Umgang mit der christlich-jüdischen Thematik heißt das, dass Stolpersteine und Chancen, wie sie schon unter den Stichpunkten Christologie (vgl. o. S. 30f), Gott (vgl. o. S. 14f), und Altes Testament (vgl. o. S. 18f) zur Sprache gekommen sind, hier besonders dicht (und in einem besonders empfindsamen Umfeld) in Erscheinung treten.

✱ Weihnachtskrippen aus aller Welt zeigen in anrührender Weise, wie das Weihnachtsgeschehen gläubig angeeignet und in das eigene Umfeld, sei es afrikanisch oder alpenländisch, übertragen wird. Auch der Religionsunterricht zielt in diesem Zusammenhang auf Identifikation, auf Nachempfinden und Nachfeiern. Dabei gerät allerdings leicht aus dem Blickfeld, dass die Weihnachtsgeschichte (auch wenn man sie als legendäre Bildung der frühen Gemeinde ansehen mag) an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit und vor allem: unter jüdischen Menschen spielt. So aus ihrer jüdischen Verwurzelung gerissen, gerät die Weihnachtsgeschichte in Gefahr, *enthistorisiert* und *romantisiert* zu werden.

✱ “Es ist ein Ros entsprungen” – aus Weihnachtsliedern, Advents- und Weihnachtsliturgien erklingt vielstimmig die Gewissheit, dass mit der Geburt Jesu die Hoffnungen der alttestamentlichen Propheten auf den endzeit-

lichen Friedenskönig, den Messias, erfüllt sind. Leicht entsteht der Eindruck, als könne man die hier zur Sprache kommenden Heilsvisionen *nur* so verstehen, als wäre in ihnen *Jesus* vorausgesagt. In solcher Engführung bedeutet die Geburt Jesu dann die *Erfüllung* der alttestamentlichen Verheißungen schlechthin.

* Das vertraute Bild der *Anbetung des Kindes* durch die drei Magier aus dem Morgenland (Mt 2,11) wirft die Frage auf, wer denn angebetet werden soll: Gott allein oder auch Jesus Christus oder Gott durch Jesus Christus?

(3) Wegweiser

* Ohne identifikatorische Aneignung ist Glaube (und ist auch das Weihnachtsfest) schwer denkbar. Doch neben der Aneignung kann auch das Wahrnehmen der *Abständigkeit dieser Geschichte* hilfreich sein. Jesus wurde in “Bethlehem in Judäa” geboren, in der “Stadt König Davids (!)” und in der Landschaft der Hirten, der “Armen” Israels; Maria und Josef werden als typische, jüdische Eltern geschildert, die ihr Kind nach dem Gesetz beschneiden lassen, sich um es sorgen und es vermutlich auch – wie für einen jüdischen Jungen üblich – die Tora lernen lassen (Lk 2). Lukas verortet das Weihnachtsgeschehen ausdrücklich in weltpolitischen Zusammenhängen (Kaiser Augustus); Matthäus liegt daran, in Jesus den Weg hin zu den “Heiden” (= Nicht-Juden) im Kontext der Geschichte Israels aufzuzeigen (vgl. den Stammbaum in Mt 1; den hebräischen Namen “Immanuel” = Gott mit uns; die Flucht nach Ägypten und Rückkehr; die Schilderung der drei weisen Magier als Heiden, die bereits jetzt hinzukommen). D.h. in den Weihnachtsgeschichten wird der Zusammenhang zwischen der Erwählung Israels und der Heiden (Nichtjuden), die hier als Hinzugekommene Anteil an der Erwählung Gottes bekommen, theologisch reflektiert (was man in höheren Klassen auch thematisieren könnte).

* Lukas und Matthäus knüpfen in ihren Geschichten von der Ankündigung und der Geburt Jesu ein Netz von Beziehungen zu *alttestamentlichen Hoffnungstexten*, v.a. zu den Hoffnungsvisionen der Propheten (z.B. Jes 7,14; 9,1ff; Jes 40,1ff; 49,6; 61,1f; Mal 3,1). Viele der Motive, die für uns besonders eng zur “Weihnachtsstimmung” dazugehören, entstammen der Symbolsprache des Alten Testaments (das Licht; die Hirten – seit Saul und David ein “königlicher” Beruf; die “Engel”, die auch bei der Berufung Jesajas zu Got-

tes Ehre singen (Jes 6); das Magnificat als Reminiszenz an Hannas Jubellied u.v.a.). Die Schülerinnen und Schüler sollten diese Symbolsprache (auch) als Ausdruck jüdischer Hoffnungen verstehen lernen. Es sollte so früh wie möglich ein Verständnis dafür angebahnt werden, dass zwar Christen in Jesus Christus die Hoffnungen der alttestamentlichen Propheten bestätigt sehen, dass es sich dabei aber um einen christlichen Aneignungsprozess handelt.

Hier ist wiederum auf die Möglichkeit intertextueller Bibellektüre hinzuweisen (vgl. o. S. 21f): wie man einerseits von Jesus Christus her die Prophetentexte zu verstehen versucht, so können umgekehrt alttestamentliche Texte mit Leben füllen, was Heil / Friede / Schalom bedeuten kann. Es zeigt sich dabei, dass die alttestamentlichen Hoffnungsbilder sehr vielfältig sind und keineswegs auf die Erwartung eines Messias verengt werden können. Der Blick auf jüdische Auslegungen ist hier hilfreich.

✱ Die weihnachtliche Freude darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit dem Kommen Jesu bei weitem nicht alle Verheißungen aus der Hebräischen Bibel sichtbar in Erfüllung gegangen sind. Es ist noch kein dauerhafter Friede in der Welt. Auch soziale Gerechtigkeit, von der in der Hebräischen Bibel im Zusammenhang mit dem Messias gesprochen wird, ist weder zur Zeit Jesu noch in den vergangenen 2000 Jahren umfassend auf dieser Welt verwirklicht worden. Gerade Weihnachten fordert von daher dazu heraus, die Aufmerksamkeit auf *Unrecht und Leiden* in der Welt zu lenken.

✱ Im Hinblick auf die Anbetung des Kindes ist es wichtig, die Geburtsgeschichte bei Lukas zu betrachten: Der Bericht von der Geburt Jesu zielt nach Lukas auf das *Lob Gottes*: “Ehre sei Gott in der Höhe...” (Lk 2,14). “Und die Hirten kehrten wieder um, priesen und lobten Gott...”. Gott allein gebührt demnach die Ehre! Gott soll dafür gelobt werden, dass er in Jesus Christus “Fleisch” wird. Auch dem erwachsenen Jesus geht es immer darum, Gott zu verherrlichen.

(4) Ausblicke und Perspektiven

✱ Kommerzialisierung und Romantisierung von Weihnachten im Religionsunterricht nur zu verteufeln, führt allenfalls dazu, dass die Schülerinnen und Schüler ein ausgeprägtes Religionsstunden-Ich entwickeln. Es ist aber zu fragen, ob eine stärkere *Erdung der Weihnachtsgeschichte im jüdischen*

Umfeld hier nicht einen kritischen Gegenakzent setzen könnte. Die Situierung der Weihnachtsgeschichte im Spannungsfeld zwischen römischer Weltmacht und jüdischem Volk mit seinen Erinnerungen und Hoffnungen könnte dazu anregen, die Stärke ihrer Bilder, die Verwegenheit und Konkretheit ihrer Visionen neu wahrzunehmen.

* Das weihnachtliche “Jauchzen und Frohlocken” (Johann Sebastian Bach) kann leicht triumphalistisch (miss-)verstanden werden. Nicht nur im Blick auf das Gespräch mit Jüdinnen und Juden, sondern auch aus pädagogischer Sicht wäre hier das *Feiern und Bedenken des Advents* stark zu machen (immerhin finden ja Religionsunterricht und Schulgottesdienste in der Adventszeit statt, obwohl in Städten und Läden schon längst Weihnachten ist!). Während sich an der weihnachtlichen Erfüllung christlicher und jüdischer Glaube trennen, verbindet beide eine “adventliche Haltung” des Wartens, des Suchens und Fragens, die den Schmerz einer unerlösten Welt nicht weihnachtlich übertönt, die offenbleibt für die Zukunft Gottes.

Weiterführende und vertiefende Literatur:

Christiane Müller (Hg.), Tröstet! Tröstet mein Volk, Anregungen für Predigt und Gottesdienst, Arbeitshilfe des BCJ 2000, darin: Jonathan Magonet, Jesaja 40 in der jüdischen Liturgie, S. 17-19.

Roland Gradwohl, Bibelauslegungen aus jüdischen Quellen, Stuttgart 1986-1989 Bd. 1-4.

Norbert Dennerlein

(1) Themen des Religionsunterrichts/Lehrplanbezug

- Leben und Wirken des Paulus (GS 4.5; HS 7.2; RS 7.1; Gy 7.1)
- Paulinische Theologie in verschiedenen Zusammenhängen, v.a. GK/LK 12

(2) Stolpersteine und Fallen

※ Im jüdisch-christlichen Dialog der vergangenen Jahrzehnte wurde sehr früh und seither immer wieder das ‚Judesein Jesu‘ betont und zu Recht zentral herausgearbeitet. Aber: *Auch Paulus war Jude – und das ‚Judesein des Paulus‘ kommt nicht selten zu kurz.*

Und wenn es dann doch erwähnt wird, liegt nicht selten ein weiterer Stolperstein im Weg: Die ‚Bekehrung‘ des Paulus (das Ereignis vor Damaskus: Apg 9; 22; 26; Gal 1,11-24) erscheint als radikale Abkehr von seiner bisherigen jüdischen Identität (aus ‚Saulus wird Paulus‘ und: ‚Alles ändert sich!‘). Sein Judesein kommt dann bestenfalls als sein ‚*ehemaliges Judesein*‘ in den Blick, das mit dem jetzigen ‚Christsein‘ nicht mehr viel zu tun hat, bzw. sogar im Gegensatz dazu steht.

※ Paulus arbeitet immer wieder mit *Begriffen*, die er voneinander unterscheidet, die aber dennoch (dialektisch) zusammengehören und nur miteinander Sinn ergeben, zum Beispiel:

- „Gesetz“ & „Verheißung/ Gnade/ Evangelium“ (vgl. Gal 3,15-29)
- „Fleisch“ & „Geist“ (vgl. Röm 7)
- „Buchstabe“ & „Geist“ (vgl. 2Kor 3)

Gerade dann, wenn der Religionsunterricht klar und griffig sein will, bilden diese Begriffe weitere Stolpersteine, wenn sie auseinandergerissen und einander gegenübergestellt werden. Und wenn somit aus dem dialektischen Miteinander ein *diastatisches Gegeneinander* wird, in dem die eine Seite dem neuen ‚Christlichen‘, die andere Seite dem alten ‚Jüdischen‘ zugerechnet wird.

※ Paulus macht es allen Lehrerinnen und Lehrern, die einen möglichst klaren Unterricht gestalten wollen, auch in einer weiteren Hinsicht schwer: Nicht

selten ventiliert Paulus *Themen* in seinen Briefen des öfteren, besonders dann, wenn sie ihm wichtig und in den Gemeinden strittig sind. Das gilt beispielsweise für die Frage nach dem “Gesetz” (nomos). Daher ist es unmöglich, *die* paulinische Aussage zu diesen Themen eindeutig herauszuarbeiten.

(3) Wegweiser

* Paulus ist *Jude* (Phil 3,5), als solcher zum Apostel berufen (Gal 1,11-24), dann allerdings zum Apostolat “unter den Heiden” (vgl. Gal 2,7-9) beauftragt. Dennoch sieht er sich zeitlebens in besonderer Nähe zu den Jüdinnen und Juden (Röm 9,3) und bleibt “praktizierender Jude” (vgl. nur App 21,23-26). Nicht selten ist die paulinische Denkweise und Argumentation ohne seine Verwurzelung im Judentum nicht zu verstehen: Das gilt für seine Ethik (vgl. nur Röm 13,8-14) genauso wie für seine Argumentationsweise, die sich jüdischer Auslegungsmethodik bedient (vgl. nur Gal 3).

Paulus ist *als Jude* zum Apostel für die Heiden *berufen*. Das Wort “Berufung” hat gegenüber dem häufig gebrauchten Wort “Bekehrung” einen entscheidenden Vorteil: Es betont die Kontinuität des Heilshandelns des einen Gottes im Volk Israel *und* im Evangelium von Jesus Christus, dessen Werkzeug Paulus nun wird. Paulus bleibt dem Judentum verbunden (vgl. seine Wege in die Synagoge!) und ebenso der judenchristlichen Gemeinde in Jerusalem (vgl. seine Kollektenaktion für diese Gemeinde 1Kor 16,1-4 u.ö.!). Die Zusammengehörigkeit von Juden und Heiden durch den Glauben an Jesus Christus ist für ihn konstitutiv (vgl. Röm 1,16f; Gal 3,28).

* Paulus arbeitet mit *Begriffen*, die in einer am ehesten dialektisch zu nennenden Spannung zueinander stehen. Erst miteinander beschreiben sie die ganze Wirklichkeit. Problematisch wäre es daher, die eine (negative) Seite solcher Begrifflichkeiten mit dem Judentum zu verbinden, die andere (positive) Seite mit dem Christentum. Pädagogisch gilt es, *differenziert* mit solchen Begriffen umzugehen, sie von unterschiedlichen Seiten zu beleuchten und auf ihre nicht unproblematische Wirkungsgeschichte zu verweisen.

Gerade die genannten Begriffe “Gesetz”, “Fleisch” und “Buchstabe” dienten immer wieder dazu, (auch Schülerinnen und Schülern gegenüber) aufzuzeigen, dass das Judentum in den Augen des Paulus gescheitert und daher gegenüber dem Christentum defizitär sei. Dies entspricht aber keineswegs der paulinischen Perspektive: Paulus kann und will kein Scheitern des Juden-

tums und seines Weges mit Gott aufzeigen. In eine neue, spannungsreiche Perspektive gerät das Judentum für ihn allerdings durch Jesus Christus, seinen Tod und seine Auferstehung.

✱ Gerade in Punkten, die für das jüdisch-christliche Gespräch entscheidende Bedeutung haben, lassen sich *Entwicklungslinien und Veränderungen* des paulinischen Denkens ablesen. Dies folgt daraus, dass die Briefe des Paulus Reaktionen auf konkrete Situationen in den paulinischen Gemeinden darstellen, und daraus, dass Paulus im Laufe der Zeit Begriffe und Gedanken entwickelt und immer wieder neu reflektiert.

- Die *situative Bezogenheit* paulinischen Denkens wird exemplarisch im Galaterbrief deutlich: Paulus schreibt ihn angesichts beunruhigender Vorfälle in den galatischen Gemeinden (vgl. Gal 1,6-9). Die frohe Botschaft vom Heil *für alle* in Jesus Christus droht verdunkelt zu werden. Hier finden sich daher besonders dichte und einseitig deutliche Aussagen zur Gesetzesthematik (vgl. vor allem Gal 3!). Im Unterricht ist darauf zu achten, dass nicht *eine* Aussage (besonders aus den polemischen Briefen!) herausgegriffen und als *die* paulinische hingestellt wird.

- Die *Entwicklung paulinischen Denkens* wird ebenfalls am Beispiel des Begriffs "Gesetz" deutlich sichtbar. Das Spektrum paulinischen Denkens zu diesem Thema reicht von sehr negativen Abwertungen (Phil 3,5-9) über heilsgeschichtliche Betrachtungen (Gal 3,24) bis hin zur Erkenntnis, dass das Gesetz "heilig, gerecht und gut" (Röm 7,12) ist und auch für den Lebensweg der an Jesus Christus Glaubenden Bedeutung hat (vgl. nur Röm 13,8-10). Das Nachgehen mancher Wege paulinischer Reflexion könnte zumindest Schülerinnen und Schülern der Oberstufe das Ringen um entscheidende theologische Fragen im Kontext aktueller Situationen aufzeigen und damit Einsicht in die generelle Unabgeschlossenheit und Wandelbarkeit des Ausdrucks des Glaubens und der Reflexion über ihn geben.

(4) Ausblicke und Perspektiven

✱ Unterricht mit Paulus und seiner Theologie bietet die Chance, ältere Schülerinnen und Schüler in *Grundfragen des christlich-jüdischen Verhält-*

nisses einzuführen: Die Beschäftigung mit dem Juden Paulus, den Entwicklungen und Auseinandersetzungen in seinem Leben und seiner Theologie, zeigt eindrucksvoll die Nähe christlichen Glaubens zu seiner jüdischen Wurzel und stellt gleichzeitig die Frage nach dem, was Christentum und Judentum unterscheidet.

* Die Entwicklung des Paulus lässt sich eher als Berufung, denn als Bekehrung verstehen. Damit zeigt Paulus paradigmatisch die *Entwicklung eines Menschen*, der Neues in seinem Leben entdeckt, *ohne* das Bisherige einfach abzuschütteln oder pauschal als falschen Weg zu werten. Dieses Paradigma auch einmal *entwicklungspsychologisch* zu deuten und so in den Unterricht aufzunehmen, könnte reizvoll sein.

* Das Leben des Paulus und seine Schriften zeigen, wie *Glaubende lebenslang Suchende* und Fragende bleiben: Letzte Antworten angesichts des "dunklen Bildes", das wir wie "durch einen Spiegel" sehen, sind *jetzt* nicht zu erwarten. Sie bleiben die Hoffnungsperspektive der Glaubenden (vgl. 1Kor 13,12; vgl. Röm 11,33-36).

* Gerade in Zeiten der zunehmenden Herausforderung zu einem Miteinander in ‚versöhnter Verschiedenheit‘ mit Anhängern unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen in unserem Land kann die Einsicht in die Offenheit und Unabgeschlossenheit unserer Erkenntnis aufgrund der paulinischen Theologie zu *neuer Bescheidenheit* führen. Eine Bescheidenheit, wie Paulus sie im Ölbaumgleichnis (Röm 11,17-24) von den Heidenchristen gegenüber dem Judentum fordert.

Vertiefende und weiterführende Literatur:

Ed. Parish Sanders, Paulus. Eine Einführung, Stuttgart 1995. (darin: eine interessante Sicht des Juden Paulus und eine sensible und herausfordernde Interpretation seiner Botschaft auf dem Hintergrund seines Judeseins, 168 Seiten).

Krister Stendahl, Der Jude Paulus und wir Heiden. Anfragen an das abendländische Christentum, München 1978.

Alexander Deeg

(1) Themen des Religionsunterrichts/Lehrplanbezug

Die Lehre von der Rechtfertigung kann als durchgehende Perspektive evangelischen Religionsunterrichts beschrieben werden. Sie kommt etwa dort zum Tragen, wo es um *Schuld und Sünde, Sinn, Selbstfindung, Arbeit und Leistung, die Gebote* oder das *Evangelium* (anthropologische und ethische Themen, vgl. u. S. 45-48) geht.

Besonders thematisiert wird sie im Zusammenhang mit der *Reformation* (GS 4.7; HS 7.3; RS 8.1; 10.1; Gy 8.3; GK/LK 12/13); vgl. auch Paulus (o. S. 38-41).

(2) Stolpersteine und Fallen

* Soll "Rechtfertigung" möglichst einfach und klar unterrichtet werden, besteht die Gefahr, das, was Glaubensgerechtigkeit bedeuten kann, am *Gegenteil* zu illustrieren. Und dies heißt dann leider oft: am ‚Pharisäismus‘ (vgl. nur Lk 18,9-14), an Paulus (vgl. o. S. 38f) vor seiner ‚Bekehrung‘ oder auch am ‚Gesetz‘, das dann als einseitig negativ konnotierter Begriff dem ‚Evangelium‘ gegenüber gestellt wird.

* In gleicher guter didaktischer Absicht (Elementarisierung, Veranschaulichung), besteht die Gefahr, ‚Rechtfertigung allein aus Glauben‘ als eine *neue lutherische Entdeckung* darzubieten, ohne zu bedenken, dass es strukturell (nicht begrifflich!) auch im *Judentum* eine ‚Rechtfertigung‘ allein durch Gottes Handeln gibt.

* Eine Gefahr evangelisch-lutherischen Religionsunterrichts liegt u.U. darin, *Martin Luther einseitig als unangreifbare Größe* zu stilisieren – und dabei die Fehler und zeit- und situationsbedingten Probleme seiner Lehre aus dem Auge zu verlieren (bzw. sie im Sinne einer pädagogisch elementarisierten Darstellung nicht zu beleuchten!).

(3) Wegweiser

* Der "Gesetzesbegriff" der lutherischen Gegenüberstellung von "Gesetz und Evangelium" darf nicht mit dem Gesetzesbegriff (Tora) des Judentums verwechselt und einfach zusammen geworfen werden. Er ist geprägt von der

spätmittelalterlichen, synergistischen Heilsauffassung¹⁰, unter der Martin Luther – wie viele seiner Zeitgenossen - litt. Das Judentum erfährt Tora als Geschenk Gottes, Zeichen der Erwählung, Anlass zur Freude (vgl. das Fest: Simchat Tora, Torafreude) und Verpflichtung zur Treue.

Dass auch Martin Luther das Gesetz als Geschenk Gottes und zugleich als Richtschnur für das Handeln der Christen sehen konnte, zeigen u.a. seine Auslegungen der Zehn Gebote im Kleinen und Großen Katechismus.

✱ Das Judentum lehrt *nicht* die Gerechtigkeit des Menschen durch ‚Werke‘. Gottes Initiative allein ist es, die das Volk Israel (ohne jeden Blick auf Leistung oder Werke) erwählt (vgl. Dtn 7,5-11) und beruft. Als *Weg im Heil der Berufung* und nicht als *Weg zum Heil* haben die Gebote (mizwot) Bedeutung.

✱ Martin Luthers Lehre ist – wie seine Person – im Unterricht *differenziert* zu vermitteln. Die problematischen, nicht selten zeit- und situationsbedingten Aussagen Luthers (z.B. über ‚die‘ Juden; vgl. die Schriften des Jahres 1543¹¹) sollten auch im Unterricht (ab der Sekundarstufe) nicht verschwiegen werden. Gleichzeitig ist darauf zu achten, wo bereits in Luthers reformatorischen Grundentscheidungen Gefahren für Antijudaismen enthalten sind (vgl. die obigen Aussagen zum Thema ‚Gesetz‘; vgl. dazu insgesamt auch die Synodalerklärung der bayerischen Landeskirche (1998)).

(4) Ausblicke und Perspektiven

✱ Als entscheidende und immer neu zu reflektierende Aufgabe stellt sich die *Frage*: Wie kann das lutherische Proprium der ‚Rechtfertigungslehre‘ (*allein aus Glauben, um Christi willen, durch den Glauben*) festgehalten werden, ohne dabei das Judentum als gescheiterten Weg zur Erlösung (o.ä.) abzuwerten? Differenzierung einerseits, eine genaue (und nicht nur schematisierende) Wahrnehmung des Judentums andererseits sind hier unerlässlich.

✱ Die Frage nach der “Rechtfertigung des Sünders allein aus Gnade”, die Frage nach einem gnädigen Gott scheint für Schülerinnen und Schüler keine

¹⁰ Syn-ergein = zusammenwirken; die Auffassung, dass der Mensch wesentlich *mitwirkt* auf dem Weg zu seinem Heil.

¹¹ Von den Juden und ihren Lügen; Vom Schem Hamphoras und vom Geschlecht Christi.

aktuelle Frage mehr zu sein. Vielleicht nicht zuletzt deshalb, weil das Reden von Rechtfertigung nicht selten verharmlosend und eingebnet daherkommt: als das Reden von einem Gott, ‚der uns alle lieb hat‘.

Im Kern handelt es sich dabei um das Problem, dass bei einer Überbetonung der Lehre von der Rechtfertigung die (an sich notwendig mit ihr verbundene) *Lehre von der „Heiligung“* in den Hintergrund zu geraten droht. Letztere kann durch einen Blick auf jüdische Tora-Frömmigkeit überraschende Impulse erhalten. Es ist gut denkbar, dass Schülerinnen und Schüler anhand des jüdischen Verständnisses von *Tora* (‚Gesetz‘) und *Mizwa* (‚Gebot‘) herausfordernd entdecken, dass das *ganze* Leben und der *ganze* Mensch Orte der Bewährung des Glaubens sind (gerade in der Verästelung der Torainterpretation bis in die Gegenwart wird dies deutlich; anregend ist hier z.B. die Lektüre von Abraham J. Heschel!). Gleichzeitig ist es möglich, den notwendigen Zusammenhang von *Barmherzigkeit* und *Gerechtigkeit* Gottes durch einen Blick auf das Alte Testament und ein Lernen vom Judentum neu zu betonen.

✱ Ein Element heute geforderter *gemeinsamer* jüdisch-christlicher *Zeugenschaft* für den einen Gott der Rechtfertigung kann darin liegen, gegen den ausschließlichen Leistungsbezug unserer Gesellschaft zu streiten – und damit gegen (anerzogene/vermittelte) Wertevorstellungen von Schülerinnen und Schülern, die dahingehen, sich selbst zentral über das zu verstehen, was sie leisten, und nicht darüber, was ihnen geschenkt wird. Ein Blick auf Schabbat und Sonntag (als Ziel der Schöpfung) kann hier ein interessantes Korrektiv sein.¹²

Weiterführende und vertiefende Literatur:

Schuld und Verantwortung. Ein Wort der Kirche zum Verhältnis von Christen und Juden, hg. v. Dieter Breit, München 1999, 74; 76f; 84-87.

Abraham Joshua Heschel: Gott sucht den Menschen. Eine Philosophie des Judentums, Neukirchen-Vluyn 1980 (=Information Judentum 2).

ders.: Sabbat. Seine Bedeutung für den heutigen Menschen, Neukirchen-Vluyn 1990 (=Information Judentum 10).

Alexander Deeg

¹² Vgl. EKD-Studie Christen und Juden III, Gütersloh 2000, 71-73.

ETHISCHE / PROBLEMIORIENTIERTE THEMEN

(1) Themen des Religionsunterrichts/Lehrplanbezug

Die ethische Dimension ist in fast allen biblischen / geschichtlichen / systematisch-theologischen Themen angesprochen. Explizit ethisch-problemiorientierte Themenkreise sind zum Beispiel:

- Normen / Regeln / Gebote / Recht (GS 4.6; HS 6.3; RS 5.5; 9.5; Gy 5.5; 10.4)
- Gruppe / Konflikte / Familie / Außenseiter (GS 1.1; 2.1; HS 5.1; RS 5.5; 6.4; 6.5 Gy 6.1; 6.5; 8.2; BS 10.4)
- Helfen (GS 1.3; 2.3; RS 6.5; HS 8.5; Gy 7.6; 8.6; BS 11.1)
- Arbeit/ Leistung / Beruf / Freizeit (HS 8.4; RS 9.4; Gy 8.5; 9.5; BS 10.2)
- Friede / Gerechtigkeit (HS 9.3; 9.5; RS 9.5; 10.3; 10.4; Gy 11.2; BS 12/ 13.4)
- "Ethik" im Grund- und Leistungskurs

Fächerübergreifend sind hier besonders der Ethik- und Deutschunterricht zu nennen.

(2) Stolpersteine und Fallen

* Problemorientierte Unterrichtseinheiten scheinen im Blick auf das Judentum besonders unverdächtig. Die Praxis erweist jedoch, dass gerade sie anfällig für *antithetische Kontrastmodelle*, und damit auch für antijüdische Vorurteile sind.

* Wenn es um Fragen des Umgangs mit Normen geht, um Fragen der Autorität, der Leistung, der Probleme von Außenseitern oder Frauen, dann wird nur allzuhäufig die *"Freiheit eines Christenmenschen"* vor der dunklen Folie jüdischer *"Werkgerechtigkeit"* und Kasuistik beschworen. Überzogenes Leistungsdenken, blinde Autoritätshörigkeit, mechanisch-gedankenlose Gebotserfüllung, Intoleranz, verweigerte Hilfe und Diskriminierung von Minderheiten – für dies alles stehen beispielhaft die Juden, besonders die Pharisäer.

* Jesus erscheint demgegenüber als Vertreter einer Moral, die freiheitlich, selbstbestimmt, situativ flexibel und nur dem Liebesgebot verpflichtet ist

(das im Religionsunterricht nicht selten als “spezifisch christliches” Gebot dargestellt wird). Eine sich an seinem Vorbild orientierende christliche Ethik erscheint auf Anhieb sympathisch und vor allem – in ihrer freiheitlichen und individualistischen Ausrichtung – *aufgeklärt-modern*.

* Dieser Befund steht in einer eigentümlichen Spannung zu der Beobachtung, dass gerade problemorientierte Unterrichtsentwürfe häufig engagiert den Antisemitismus bekämpfen. Mit der besagten Kontrastierung – so wird argumentiert – sind ja auch nicht *die Juden* als Personen gemeint, sondern sie dienen hier nur *als “Beispiel”*. Dass auf diese Weise dennoch Vorurteile gegen Personen entstehen und verhärtet werden können, liegt auf der Hand.

* In der gymnasialen Oberstufe wird diese Entgegensetzung von jüdischer Gesetzes- und christlicher Liebesethik gern an der Bergpredigt, besonders an deren so genannten “*Antithesen*” systematisch entfaltet und festgeschrieben.

(3) Wegweiser

* Die *Tora* als Weisung zu einem Leben in Freiheit und Gerechtigkeit wird im Judentum *als Geschenk Gottes* verstanden. Gott hat sich Israel zuallererst als Befreiender offenbart; seine liebevolle Zuwendung und seine Treue kommen menschlichen “Leistungen” immer schon zuvor. Anders als es Klischees wie “Werkgerechtigkeit” oder “Gesetzlichkeit” suggerieren, befolgen Jüdinnen und Juden die Gesetze weder aus ängstlichem Gehorsam, noch um deswegen von Gott anerkannt zu werden. Vielmehr bemühen sie sich um ein Leben nach Gottes Weisung, *weil* sie sich der von Gott befreiten und geliebten Gemeinschaft zugehörig und verpflichtet wissen. Die vielen Einzelgebote, ihre schriftlichen und mündlichen Auslegungen spiegeln den Versuch, Gottes guten Willen für alle Lebenssituationen durchzubuchstabieren und dabei zugleich in einem menschenfreundlichen Sinn praktikabel zu halten. Diese Auslegungen sind strittig und unabgeschlossen; letztlich ist jeder Jude, jede Jüdin selbst verantwortlich für die eigene Lebenspraxis (also gerade das Gegenteil von Fremdbestimmung).

* Schon *im rabbinischen Judentum* gibt es das Interesse am “*größten Gebot*”, das ein Maßstab für die anderen sein könnte. – Dass Jesus auf eine entsprechende Frage eines Schriftgelehrten (Lk 10,25ff.) die alttestamentli-

chen (!) Gebote der Gottes- und Nächstenliebe (Dtn 6,5; Lev 19,18) aufeinander bezieht, steht somit in guter Tradition. (Rabbi Hillel antwortet auf eine ähnliche Frage mit der “goldenen Regel”!)

✱ Auch Jesu Argumentation in der Bergpredigt atmet jüdischen Geist: die Formulierung “ich aber sage euch” als Sprachformel schriftgelehrter Streitkultur; der Versuch, einen Zaun um das Gesetz zu legen (d.h. wichtige Gebote schon im Vorfeld zu schützen: es reicht nicht, den Ehebruch zu vermeiden, man soll nicht einmal eine fremde Frau ansehen), die Arbeit am konkreten Fall (Wenn dich einer auf die rechte Backe schlägt...). Jesus lehrt und lebt auf der einen Seite eine provokativ radikale Auslegung der Tora (etwa in seinen Aussagen zu Gewaltlosigkeit), auf der anderen Seite zeigt er ein für seine Zeit eher “liberales” Verständnis, das man aber nicht vorschnell mit moderner “Liberalität” gleichsetzen sollte. (So ist sein aus moderner Perspektive “lockerer” Umgang mit den Schabbatgeboten vielleicht besser aus der eschatologischen Dimension des Schabbats zu verstehen: So wie jeder Schabbat nach jüdischem Glauben “Vorgeschmack der Ewigkeit” ist, so feiert Jesus am Schabbat demonstrativ den Anbruch des Reiches Gottes, in dem “Blinde sehen und Lahme gehen” werden [Mt 11]). Niemals aber entfernt er sich grundsätzlich aus dem *Traditionszusammenhang jüdischer Toraauslegung*.

(4) Ausblicke und Perspektiven

✱ Die christliche Polemik gegen jüdische “Gesetzlichkeit” hat den Blick für die *Lebensdienlichkeit der Kasuistik* verstellt. Dies gilt besonders auch im pädagogischen Kontext: Für Kinder kann es sehr hilfreich sein, Regeln nicht nur “vorgesetzt” zu bekommen, sondern aushandeln, selbst formulieren zu können, für verschiedene Situationen durchspielen und durchdiskutieren zu können (was mache ich, wenn ...). Kasuistik bedeutet auch: Kreativität und Phantasie im Umgang mit Regeln, Achtsamkeit für die Details des Alltags, Interesse an Kompromissen und gerechten Lösungen. Im Erprobten kasuistischen Denkens liegt von daher eine wichtige Chance ethischer Erziehung in Schule und Religionsunterricht.

✱ Jesus als freiheitlich-aufgeklärter Mensch, der selbstbestimmten Umgang mit dem Gesetz fordert und Nächstenliebe predigt – ein Jesus also, dem man als moderner Mensch nur selbstverständlich zustimmen kann – hier wird es nicht nur für Schülerinnen und Schüler schnell erschreckend banal. Bleibt

nur die Frage, die Kinder oft stellen, warum ein so guter, vernünftiger Mensch zu Tode gefoltert wurde. Für Schüler und Schülerinnen anstößiger und befreiender, fremder und zugleich attraktiver wird das Bild Jesu, wenn auch seine *Ethik aus der jüdischen Tradition heraus* verstanden wird: wenn klar wird, dass er jüdische Gesetze nicht “bricht” oder “relativiert”, sondern im Bewusstsein des anbrechenden Reiches Gottes in ihrer Fülle lebt!

* Der ethisch-moralische Bereich scheint besonders wenig ergiebig, was das Vergleichen, Kontrastieren oder gar das Geltendmachen christlicher Überlegenheit betrifft. Eine echte Lernchance könnte hingegen darin bestehen, im Gespräch zwischen Juden und Christen und auch im Religionsunterricht wieder zu entdecken, was Juden und Christen *gemeinsam einer bedrohten Welt an ethischer Orientierung* zu bieten haben (“Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung”). Zum Beispiel könnte im Religionsunterricht gefragt werden, welche Impulse aus dem jüdisch-christlichen Verständnis des Schabbats/Sonntags für das Verständnis von Arbeit und Freizeit in unserer Gesellschaft zu gewinnen sind (vgl. auch o. S. 44).

Weiterführende und vertiefende Literatur:

Albrecht Lohrbächer (Hg.), Was Christen vom Judentum lernen können, Freiburg 1994, S. 119.133-137.

Ingrid Grill

DIE JÜDISCHE RELIGION

(1) Themen des Religionsunterrichts/Lehrplanbezug

- Umwelt Jesu / Judentum (HS 5.4; RS 6.1; Gy 6.3)
- Judentum (GS 3.8; HS 8.3; RS 9.3; Gy 10.3; BS 12/13.2)
- Religionen / Feste / Feiern (HS 5.5; 6.6; RS 6.2; Gy 6.2; 9.1)
- Fremdem/Fremden begegnen (HS 5.5; 6.5; RS 8.5)
- vgl. auch Themen wie “Gott”, “Gebet”, “Zeit” (Schabbat) u.a.

(2) Stolpersteine und Fallen

✳ Im Religionsunterricht wird neben dem Islam auch das Judentum vom Grundschulalter an wiederholt als “*Fremdreligion*” behandelt. Der religionskundliche Zugang scheint dabei in der Regel weniger vorurteilsanfällig zu sein als das Reden vom Judentum im Zusammenhang mit neutestamentlichen Fragestellungen. Dennoch ist auch hier auf einige Gefahren hinzuweisen.

✳ Ein Problem besteht in der Fixierung des *Klischees* vom “*frommen Juden*”. Bei den bildlichen Darstellungen in Religionsbüchern, aber auch in den Massenmedien, überwiegt bei weitem das Bild vom orthodoxen (männlichen) Juden mit Gebetsmantel und Schläfenlocken. Daneben wird das Bild der feiernden jüdischen Großfamilie immer beliebter. Dementsprechend werden Religiosität, Traditions- und Gemeinschaftsverbundenheit auch in Meinungsumfragen als herausragende Eigenschaften von Juden genannt.

✳ So freundlich die positive Darstellung jüdischer Religiosität auch gemeint sein mag, so sehr birgt sie doch die Gefahr, die Juden insgesamt als unmodern, merkwürdig, auffällig und irgendwie “anders” erscheinen zu lassen. (*Die Juden als das Andere* – dies war und ist das Grundmuster jeglichen Antisemitismus!) Oft spielt bei einer solchen Darstellung eine gewisse Nostalgie eine Rolle: die Juden verkörpern dann die “heile”, für europäische Christen unwiederbringlich verlorene Welt “funktionierender” Religiosität. Da die Schülerinnen und Schüler in der Regel in ihrer Umgebung kaum Jüdinnen und Juden kennen, kann dieses Bild (anders als in Bezug auf den Islam) kaum durch persönliche Erfahrung korrigiert werden.

* Strittig ist das *Nachfeiern von jüdischen Festen* (z.B. Schabbat oder Pessach) im Religionsunterricht, das manche Religionslehrerinnen und -lehrer mit großem Ernst und voller Sympathie für das Judentum praktizieren. Es wird von Juden oft als unzulässige Vereinnahmung empfunden (möchten Christen, dass im jüdischen oder moslemischen Religionsunterricht das Abendmahl “nachgespielt” wird?)

* Zu fragen ist weiterhin, in welchem *Zusammenhang* der Themenbereich “jüdische Religion” mit den übrigen Themenbereichen des Jahrgangs / der Schulart steht. Nicht selten findet man eine verständnisvolle und sachgerechte Darstellung jüdischer Religion, auf die in benachbarten Themenbereichen jedoch keinerlei Bezug genommen wird (so dass z.B. Kindern nicht klar wird, dass dies die Religion ist, die Jesus und Paulus praktizierten) .

(3) Wegweiser

* Das Judentum ist *mehr als nur eine “Religion”* (auch wenn es in Zeiten starker Assimilation auf eine “Konfession” reduziert wurde und wird). Es verbindet in komplexer Weise die Zugehörigkeit zu einem Volk, einer Gemeinschaft, einer Geschichte mit der Zugehörigkeit zu einer Religion. “Religion” wiederum ist im Judentum mehr als nur private Frömmigkeit, mehr als das Feiern von Festen und Gottesdiensten, mehr als Glaubenslehre oder Bekenntnis. “Religion” bedeutet für praktizierende Jüdinnen und Juden den Versuch, Gottes Gebot in allen, auch den “banalsten” und alltäglichsten Bereichen des Lebens zu verwirklichen, bedeutet Lebenspraxis im umfassendsten Sinne (“Gott steckt seine Nase in alle Ritzen”). Dieses Anliegen einer “Heiligung des Lebens” kann in den verschiedenen jüdischen Gruppierungen und bei den einzelnen Jüdinnen und Juden in ganz unterschiedlicher Weise Gestalt gewinnen.

* Da solche Lebensorientierung nicht autoritativ festgelegt, sondern von jedem und jeder nur in persönlicher Entscheidung übernommen und gestaltet werden kann, gibt es “*Judentum*” *nur im Plural*. Die bekannten großen Gruppierungen (“orthodox”, “konservativ”, “liberal”, wobei diese Bezeichnungen z.T. von Juden als problematisch empfunden werden) deuten nur an, wie differenziert (und kontrovers) jüdisches Leben sich darstellt, in Wirklichkeit ist das Spektrum noch vielfältiger. Dabei stellen die “orthodoxen” Juden eine Minderheit dar, erst recht gilt dies für die so häufig in Religions-

büchern abgebildeten sog. “Ultraorthodoxen” – trotz ihres verhältnismäßig großen (und auch dort umstrittenen) Einflusses in Israel.

Weltweit überwiegt die Zahl der nicht religiös gebundenen Juden. Zweifellos gibt es auch im Judentum das Phänomen des “Traditionsabbruchs”, natürlich kennen auch jüdische Familien Generationenkonflikte, die sich als Distanzierung der Jugendlichen von der elterlichen Religion ausprägen können, aber auch umgekehrt als eine Wiederentdeckung jüdischen Lebens. Vor ganz neue Probleme stellt die Integration russischer jüdischer Einwanderer in Deutschland, die der jüdischen Tradition vielfach weitgehend entfremdet sind.

(4) Ausblicke und Perspektiven

✱ Die größte Lernchance besteht sicherlich in der persönlichen Begegnung mit Jüdinnen und Juden. Der Religionsunterricht kann versuchen, *gegenwärtiges* (nicht archaisch-vergangenes) *jüdisches Leben* in seiner Vielfalt im eigenen Umfeld wahrnehmbar zu machen, kann für die konkreten Bedingungen, für das Selbstverständnis und die Probleme der in Deutschland lebenden Juden sensibel machen: z.B. durch Kontakte mit der/den jüdischen Gemeinde/n vor Ort, durch das Kennenlernen ihrer Aktivitäten (etwa in der Jugendarbeit), durch das Wahrnehmen ihrer Probleme; durch Gespräche mit jüdischen Kindern und Jugendlichen; durch den Besuch einer Synagoge.

✱ Der Umgang mit Pluralität stellt eine der großen Herausforderungen der Gegenwart dar. Die Beschäftigung mit der von Grund auf pluralen Verfasstheit jüdischer Religion kann hier reizvolle Denkanstöße geben. Darüber hinaus kann in der Begegnung mit dem Judentum in einzigartiger Weise *Differenzbewusstsein* geschult werden. Denn das Judentum ist ja eben nicht einfach eine “Fremdreligion” (das müsste auch der Religionsunterricht deutlich machen), sondern die Wurzel christlichen Glaubens. Andererseits ist gegen liebevolle Vereinnahmungstendenzen wiederum seine “Fremdheit” geltend zu machen. Diese spannungsvolle Struktur kann im Religionsunterricht zu entfalten versucht werden (Ausbildung komplementären, differenzierten Denkens; Stärkung der Bereitschaft und Fähigkeit, Fremdes und Fremde zu re-spektieren).

✱ Im Grund- oder Leistungskurs könnte man daran denken, sich im Rahmen der Themen “Gotteslehre” und “Ethik” auch mit jüdischen Philosophen

zu beschäftigen, die versuchen, *jüdisches Denken im Zeichen der Moderne bzw. Postmoderne* neu zu buchstabieren (z.B. Rosenzweig, Baeck, Buber, Levinas; Entwürfe einer “Theologie nach Auschwitz”).

Weiterführende und vertiefende Literatur:

Dieter Krabbe, *Freuet euch mit Jerusalem. Jüdisches Leben, Denken und Gedenken. Eine Einführung*, München 1995.

Gilbert S. Rosenthal, Walter Homolka, *Das Judentum hat viele Gesichter. Die religiösen Strömungen der Gegenwart*, Darmstadt 1999.

J. Valentin, S. Wendel (Hg.), *Jüdische Traditionen in der Philosophie des 20. Jahrhunderts*, Darmstadt 2000.

Ingrid Grill

(1) Themen des Religionsunterrichts/Lehrplanbezug

- Judentum (GS 3.8; HS 5.4; 8.3; RS 6.1; 9.3; Gy 6.2, 10.3; BS 12/13.2)
- Kirchengeschichte im Heimatbereich (HS 5.7; RS 5.2; Gy 5.2)
- Kirche im Nationalsozialismus (RS 10.2; Gy 10.5; GK/LK 13)

(2) Stolpersteine und Fallen

Die jüdische Geschichte ist ein Thema, das Befangenheit auslösen kann. Hilfreich ist es, sich von vornherein einige Stolpersteine und Fallen zu vergegenwärtigen:

✱ Eine Gefahr des Religionsunterrichts besteht darin, *das Judentum seiner Geschichte zu berauben*: Als ob es geschichtslos wäre, begegnet es im Unterricht punktuell und zusammenhanglos. Vielleicht wird vermittelt, dass die Römer den Tempel zerstörten. Dann hört man im kirchengeschichtlichen Unterricht nichts mehr von ihnen, bis im Dritten Reich dieses Volk im Religionsunterricht wieder auftaucht, jetzt als das Volk, das der Massenvernichtung preisgegeben wird. Gespenstisch, unheimlich mag dies auf Schüler wirken, aber eben nicht als Begegnung mit einem lebendigen Volk.

✱ Diese Reduktion der Geschichte drängt das *Judentum in eine Opferrolle*, die diesem Volk insgesamt in keiner Weise gerecht wird, weil die bunte Lebensfülle, die herausragenden Leistungen, das gelingende Miteinander von Juden und Christen einfach weggelassen ist. Was einem Schulabgänger beim Stichwort Judentum dann einfällt, ist Auschwitz und Dachau.

✱ Von der Vernichtung der Juden im Dritten Reich haben Jugendliche im Laufe ihrer Schulzeit vieles erfahren. Nicht nur der Religionsunterricht, auch andere Fächer behandeln diese Thematik. Wenn manche Jugendliche mit Abwehr oder Überdruß reagieren („Ich will das nicht mehr hören!“), könnte das folgende Ursache haben: Diese schrecklichen Ereignisse vertragen es nicht, als *Beispielgeschichten* verwendet zu werden. *Verzweckt*, also zur Klärung noch so wichtiger Probleme verwendet, werden solche Berichte der Würde der Opfer nicht gerecht. Dies spüren Jugendliche und reagieren entsprechend.

* Das schlechte Gewissen den Juden gegenüber bleibt nicht folgenlos für die Behandlung jüdischer Geschichte im Unterricht: Die Lehrkraft fühlt sich selbst nicht so frei wie bei anderen Themen. Sie ist also *besonders vorsichtig*. Das spüren die Schülerinnen und Schüler, vielleicht überträgt sich auf sie vor allem diese gewisse Beklommenheit, die ihnen dann bei Begegnungen mit heute unter uns lebenden Jüdinnen und Juden hinderlich ist.

* Wer jüdische Geschichte im Religionsunterricht behandelt, kommt am Problem des Antisemitismus nicht vorbei. Für uns Christen wäre es entlastend, wenn man einen rassistisch motivierten Antisemitismus klar von einem mittelalterlichen, angeblich bereits überwundenen religiösen Antijudaismus trennen könnte. Das wird aber der geschichtlichen Wahrheit nicht gerecht, weil dabei die *christlichen Wurzeln des Antisemitismus* geleugnet werden.

(3) Wegweiser

* Christen können die jüdische Geschichte nur als Mitbeteiligte zu begreifen versuchen. Sie sind immer mit einbezogen in diese Geschichte, werden diese Geschichte niemals abstreifen können, so wie sie ihre eigene Geschichte auch nicht einfach hinter sich lassen können. Diese Geschichte ist uns *fremd* und doch unsere *eigene Geschichte*, sie ist *Vergangenheit und doch gegenwärtig* wirksam; sie ist belastend, aber auch beglückend. Dies zu vermitteln, verlangt Sorgfalt und Differenzierungsvermögen.

* Der *Antisemitismus* ist ein *komplexes Phänomen* mit rassistischen, aber auch religiösen Wurzeln. Es ist den Schülerinnen und Schülern zuzumuten, diese Komplexität wahrzunehmen und auszuhalten.

* Ebenso komplex wird die Frage zu beantworten sein, ob geschichtliche Ereignisse *einmalig oder vergleichbar* sind. Schüler fragen nach Vergleichbarem, weil sie nur so etwas von der Geschichte lernen können. Der Religionsunterricht wird gut daran tun, die Verbrechen an Juden weder in eine vergangene Einmaligkeit des Schrecklichen zu entrücken, noch sie zu relativieren durch Vergleiche mit anderen Grausamkeiten, die Menschen einander antun und angetan haben.

* Schuldhafte Vergangenheit einer 2000-jährigen Geschichte zwischen Christen und Juden verschwindet nicht dadurch, dass sie totgeschwiegen wird. Wichtig ist für die Unterrichtenden zu entscheiden, aus welcher Perspektive

heraus sie diese Geschichte weitersagen wollen, aus der *Perspektive der Opfer oder der Täter*. Es ist für Kinder und für Erwachsene naheliegend, sich in die Opfer einzufühlen. Hierbei bewegen wir uns allerdings in einem Grenzbereich, der durch einige Fragen markiert werden soll: Gibt es Abgründe des Schrecklichen, die den Nachgeborenen unzugänglich sind und deshalb fremd bleiben werden? Wo ist die Grenze, die gerade der Einfühlsame unbedingt respektieren sollte? Nimmt womöglich derjenige, der sich allzu rasch mit den Opfern identifiziert, diesen Opfern etwas Wichtiges weg, nämlich die Distanz gebietende Einmaligkeit ihres Leidens?

✱ Die Fixierung der Juden auf die Rolle der Leidenden und Verfolgten sollte überwunden werden. Ein gutes, ein besseres Miteinander von Christen und Juden braucht als Voraussetzung ein *differenziertes Wahrnehmen* des anderen, ein umfassendes, nicht eklektisches Geschichtsbild.

(4) Ausblicke und Perspektiven

✱ Bereits in der Grundschule ist es möglich, *Spuren der jüdischen Kultur im Heimatbereich* wahrzunehmen: Zahlreiche Friedhöfe wurden wieder in Ordnung gebracht, Synagogen, Wohnhäuser bedeutender Juden bieten einen Anknüpfungspunkt für Gespräche über jüdisches Leben und jüdische Kultur.

✱ Neben der auch bei anderen Exkursionen üblichen *Vor- und Nacharbeit* ist bei einem Besuch etwa in Dachau oder Flossenbürg zu bedenken:

- Gab es schon vorher Begegnungen mit Juden und jüdischem Glauben? Als Erstbegegnung ist der Besuch eines Konzentrationslagers problematisch, weil Abwehrmechanismen, Schuldgefühle oder Aggressionen zu Verkrampfungen führen können.

- Gibt es eine Möglichkeit, die Elternhäuser mit einzubeziehen? Die Gespräche zwischen Eltern und ihren Kindern beeinflussen die Offenheit bzw. bewirken Verslossenheit der Kinder diesem Thema gegenüber.

- In welchem Alter kann der Heranwachsende solche Begegnungen verkraften? Eine starre Regel kann es hier nicht geben. Aber die Entwicklungspsychologie mahnt eher zur Vorsicht. Es kann nicht sinnvoll sein, verfrüht Kindern einen Schock zu versetzen, der sie dann jahrelange blockiert und bei einer wirklichen Begegnung mit Juden verunsichert.

✱ Jugendliche lernen am leichtesten über Personen, also Begegnungen mit

Menschen. Sehr hilfreich sind *Begegnungen* mit jüdischen Gemeinden, die es an verschiedenen Orten in Bayern gibt. Anfangs mag das gegenseitige Kennenlernen im Vordergrund stehen, Neugierde dem Nicht-Vertrauten gegenüber bestimmt die Gespräche. Für ein natürliches Miteinander ist es allerdings nötig, dann auch gemeinsam interessierende Fragen aufzugreifen, vielleicht auch einmal ein gemeinsames Vorhaben durchzuführen.

Vertiefende und weiterführende Literatur:

Exkursionsblätter zur Geschichte und Kultur der Juden in Bayern. Bayerische Staatskanzlei. Haus der bayerischen Geschichte, Halterstr. 21, 86150 Augsburg; Tel. 0821-32 95 0.

Albrecht Lohrbächer (Hg.), Schoa – Schweigen ist unmöglich, Stuttgart, 1999.

Friedrich Battenberg, Das europäische Zeitalter der Juden, 2 Bde, Darmstadt 1990.

Johannes Opp

(1) Themen des Religionsunterrichts/Lehrplanbezug

- Alle Themenbereiche, die zu jüdische Religion (vgl. o. S. 49) und Umwelt Jesu (vgl. o. S. 22) schon genannt wurden.
- Bei der Behandlung der meisten alt- und neutestamentlichen Geschichten werden zugleich Vorstellungen vom Land Israel vermittelt.
- Fächerübergreifend gehört dieses Thema zur politischen Bildung.

(2) Stolpersteine und Fallen

* Für die Anschaulichkeit des Unterrichts ist es - insbesondere beim Thema 'Umwelt Jesu' in der fünften Klasse - üblich, Bilder (z.B. Bilder vom See Genezareth, von den Ruinen des alten Kapernaum, von der jüdischen Wüste, von Galiläa, von der Westmauer des Tempels, der 'Klagemauer') und Bastelmaterial einzusetzen.

Bilder von heute illustrieren Geschichten von gestern. Wenn die Bilder - eben als Bilder von heute - vorwiegend Steine und archaisch wirkende Personen zeigen, dann kann der Eindruck entstehen, es handle sich bei *Israel* um *ein großes Museum* für antike und heilige Stätten. Bastelsätze damaliger Häuser veranschaulichen die vergangene Zeit, können aber auch in die bereits genannte Richtung wirken, besonders dann, wenn die Schülerinnen und Schüler nichts von dem modernen Israel erfahren.

* Das im Grundschullehrplan verpflichtende Thema Judentum wird gerne mit Bildern aus Israel illustriert. Beliebte Motive sind dann der Felsendom als Ort des ehemaligen Tempels, die Westmauer (Klagemauer) mit betenden Juden, schwarz gekleidete Männer mit Bärten, Schläfenlocken und Hüten. Wenn solche Bilder im Rahmen einer Einheit 'Judentum' gezeigt werden, dann provozieren sie die Haltung, *Judentum und Israel in eins zu setzen*, und die Meinung, Israel sei durch und durch ein von religiös lebenden Menschen bewohntes Land.

* Schülerinnen und Schüler in den weiterführenden Schulen sollen Kenntnisse über die Gründung des Staates Israel erwerben. Stichworte in diesem Zusammenhang sind Zionismus, Holocaust, britische Mandatsregierung, mi-

litärische Auseinandersetzungen u.a. Insbesondere der Begriff 'Zionismus' ist vor Missverständnissen nur wenig geschützt. Zionismus, die jüdische Nationalbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts, lässt bei Lehrenden und Lernenden durch den religiös klingenden Wortbestandteil 'Zion' an eine Bewegung denken, die das Land Israel auf Grund biblischer Verheißungen als Heimat beansprucht.

✳ Eine weitere Frage ist die Bezeichnung des Landstrichs zur Zeit des Alten und Neuen Testaments: *Israel, Palästina, Heiliges Land*? Einige sprechen von Israel, die den Lutherbibeln beigegebenen Landkarten sprechen von Palästina zur Zeit des Alten Testaments bzw. zur Zeit Jesu, wieder andere sprechen generell vom Heiligen Land. Mit den Bezeichnungen Israel bzw. Palästina werden Namen aufgegriffen, die heute sofort den Nahostkonflikt assoziieren lassen. Mit Verwendung des einen oder anderen Begriffs kann bewusst oder unbewusst eine bestimmte Haltung in dem Konflikt nahegelegt werden.

(3) Wegweiser

✳ Wenn Bilder zur Illustration von Jesu Umwelt gezeigt werden - und diese Bilder *heutige Bilder* sind - dann sollte an Hand einiger Bilder auch deutlich werden, dass das *heutige Israel* ein *moderner Staat* ist. Bastelmateriale bedürfen der Ergänzung von Bildern und Beschreibungen eines modernen Israel.¹³ Bilder zur Illustration des Judentums bergen die Chance, die Vielfalt des Judentums in den Blick zu bekommen. Bilder können deutlich machen, dass Judentum keineswegs auf Israel beschränkt ist.

✳ Der *Zionismus* ist ursprünglich eine *vorwiegend jüdisch-säkulare Bewegung*. Die Motivation der Zionisten, für eine öffentlich rechtliche Heimstatt für das jüdische Volk einzutreten, liegt nicht nur in den biblischen Verheißungen, sondern im besonderen in den Erfahrungen eines zunehmenden Antisemitismus trotz der rechtlichen Gleichstellung im ausgehenden 19. Jahrhundert.

✳ Die Begriffe *Land Israel - Palästina* dürfen nicht eingesetzt werden, um das Recht des einen gegen das Recht des anderen im heutigen Nahostkonflikt

¹³ Vgl. Das Judentum, Folien und Texte, Regensburg o.J.

gegeneinander auszuspielen. Heute haben *beide Völker ein Recht dort zu leben*. Um das sprachlich auszudrücken, könnte es geeignet sein, in der Bezeichnung zwischen Israel und Palästina zu wechseln oder beide Begriffe nebeneinander zu stellen.

Zum Hintergrund: Die Bezeichnung 'Palästina' für den Landstrich am Mittelmeer wurde von den Römern nach Niederwerfung des jüdischen Aufstandes 135 n. Chr. der Provinz Judäa gegeben, um jegliche Erinnerung an alles Jüdische zu tilgen. 'Palästina' wurde dann die gängige Bezeichnung im christlichen Abendland, die arabische Bevölkerung hat ihn von dort nach 1945 als politischen Begriff aufgegriffen. Für Juden ist die Bezeichnung Inbegriff von Fremdherrschaft, sie sprechen vom Land Israel, bzw. dann ab 1948 vom Staat Israel.

(4) Ausblicke und Perspektiven

✱ Der Staat Israel als Thema im Unterricht ist ein Übungsfeld, *differenzieren zu lernen*. Schüler und Schülerinnen können am Beispiel des Staates Israel lernen, wie wichtig es ist, genau hinzuhören und hinzusehen. Die Verwobenheit der religiösen, gesellschaftlichen und politischen Situation in Israel zu erfassen, ist wichtiger, als vorschnelle Urteile zu fällen.

✱ Der Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern, noch mehr die Geschichten von Menschen auf beiden Seiten, kann lehren, dass *Frieden* keine romantische Angelegenheit von Feindes- oder Nächstenliebe ist. Frieden hat zumindest auch den ganz *nüchternen (ernüchternden?) Aspekt*, einzusehen, mit dem anderen leben zu müssen, auch wenn ich ihn nicht liebe, ja oftmals nicht verstehe.

✱ Der Staat Israel wird in Deutschland und besonders im Religionsunterricht mit dem Thema '*Versöhnungsarbeit*' verbunden sein. Auf verschiedene Projekte könnte aufmerksam gemacht werden: auf Aktion Sühnezeichen einerseits als Organisation, durch die junge Menschen aus Deutschland nach Israel kommen können und dort in verschiedenen sozialen, karitativen Bereichen tätig sein können; auf Friedensprojekte andererseits in Israel wie Neue Schalom, ein Dorf, in dem Juden, Christen und Muslime zusammenleben.

✱ Nützlich ist für alle Lehrenden sicherlich, sich selbst in dem Land ein Bild zu machen. Wichtig ist dann, keine ausschließliche *Reise* zu den sogenannten heiligen Stätten zu machen, sondern durch Begegnungen sich einen

Eindruck von der *Vielfältigkeit, Unterschiedlichkeit und den Konflikten innerhalb der israelischen Gesellschaft* zu verschaffen. Nützlich zur Vertiefung ist in Deutschland der Kontakt zum Deutsch-Israelischen Arbeitskreis für Frieden im Nahen Osten (DIAK), im Internet unter www.diak.org zu finden.

Vertiefende und weiterführende Literatur:

Michael Krupp, Zionismus und Staat Israel, Gütersloh 1992³.

Hermann Meier-Cronemeyer, Geschichte des Staates Israel. Entstehungsgeschichte. Die zionistische Bewegung, Schwalbach 1997³.

Reiner Bernstein, Geschichte des Staates Israel. Von der Gründung 1948 bis heute, Schwalbach 1998.

Hans-Jürgen Müller

REGISTER

Abraham	18
Advent	37
Aktion Sühnezeichen	59
Altes Testament	18-21
- und Hebräische Bibel	12; 20
- und Judentum	19
- und Neues Testament	14f; 34-37
Antijudaismus	43
Antisemitismus	10f; 45f; 49; 54
Begegnung (mit dem Judentum)	10f; 51; 53; 56; 59f
Bergpredigt	47
Bescheidenheit	
- christliche	13; 33; 41
Bibelauslegung	
- intertextuelle	21; 36
Christentum	
- lernendes	12f
Denken	
- komplementäres	9; 25
Differenzierung	9; 12; 39; 43; 51; 54f; 59
Distanzierung	10; 21
Dogma	
- christologisches	30-33
- trinitarisches	30-33
Drittes Reich	9; 53
Elementarisierung	11; 22f; 42
Emmaus	28; 32
Entwicklungspsychologie	15; 41; 55
Erfüllung	9; 30f; 34-37
(s. auch: Verheißung)	
Erwählung	20; 35; 43

Gebetsanrede	
- an Jesus	33; 35
Gerechtigkeit	16; 19; 36
Gesetz	19f; 22; 38-41; 42f; 47
(s. auch Tora)	
Gott	14-17
- Einheit Gottes	16; 31
- Gottesbilder	16
- Gottesname (JHWH)	14f; 16
- ferner/naher Gott	15
- gerechter Gott	44
- lieber/barmherziger Gott	14f; 22; 44
- zorniger Gott	14
Heiligung	44; 50
Hoffnung	31f; 33; 35f; 41
Identifikation	10; 20f; 34f
Identität	
- und Verständigung	12
Israel	
- Staat Israel	9; 57-60
Judas	26-29
Judentum	
- als Kontrastfolie	12; 22f; 26; 42; 45
- Frühjudentum	22
- in der ‚Opferrolle‘	53
- orthodoxes	10; 49-52
- Pluralität im J.	49-52
Kasuistik	45; 47
Klage (® s. Sprachformen)	
Kreuz	26-29
Lob (® s. Sprachformen)	
Luther, Martin	42-44

Medien	10; 57
Methoden	10; 21
Nahostkonflikt	58f
Neue Schalom	59
Palästina	58f
Paulus	38-41; 42; 50
Pharisäer	9; 22; 27; 42; 45
Philosemitismus	12
Psalmen (® s. Sprachformen)	
Reich Gottes	22-25; 47
Religionsstunden-Ich	15; 36
Religionsunterricht	
- erfahrungsorientierter	18f
Rosenzweig, Franz	11; 52
Schabbat (und: Schabbat/Sonntag)	19; 23; 44; 48; 50
Schalom (Frieden)	36; 59
Schöpfung	19
Sozialisation	
- religiöse	11;
Sprachformen (Klage; Lob; ...)	16; 32f
Tora	20; 23; 35; 42-44; 46
Traditionsabbruch	11; 51
Triumphalismus	9; 37
Vereinfachung	9
Vereinnahmung	12; 18
Verheißung	18; 34-37; 38
Zionismus	58
Zweifel	15

VERZEICHNIS DER MITARBEITENDEN

Alexander Deeg ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Praktische Theologie in Erlangen.

Anschrift: Falkenstr. 9, 91244 Reichenschwand

e-mail: alexander.deeg@lau-net.de

Dr. Norbert Dennerlein ist Gemeindepfarrer in Zeilitzheim.

Anschrift: Marktplatz 5, 97509 Zeilitzheim

e-mail: Norbert.Dennerlein@t-online.de

Ingrid Grill ist Akademische Oberrätin am Lehrstuhl Evang. Religionspädagogik in München.

Anschrift: Großhaderner Straße 7, 82152 Planegg

e-mail: I.Grill@evtheol.uni-muenchen.de

Hans-Jürgen Müller ist Theologischer Referent bei ‚Begegnung von Christen und Juden‘ (BCJ).

Anschrift: Lindenstr. 17, 91564 Neuendettelsau

e-mail: BCJ.Bayern@t-online.de

Johannes Opp ist Direktor des Religionspädagogischen Zentrums Heilsbronn.

Anschrift: Neue Abtei, Postfach 1143, 91556 Heilsbronn

e-mail: Johannes.Opp@rpz-heilsbronn.de

Vera Utzschneider ist Oberstudienrätin für Ev. Religion und Sport in Ansbach.

Anschrift: Finkenstr. 3, 91564 Neuendettelsau

e-mail: vera.utzschneider@t-online.de

Endredaktion: Alexander Deeg, Hans-Jürgen Müller

Alle Mitarbeitenden freuen sich über Ihre Rückmeldungen!

Begegnung von Christen und Juden

(BCJ)

Verein zur Förderung des christlich-jüdischen Gesprächs in der
Evang.-Luth. Kirche in Bayern

In BCJ engagieren sich Christen, denen daran gelegen ist, im Verhältnis zum Judentum neue Wege zu suchen. Ausgangspunkt allen Nachdenkens ist die Gewissheit, dass Gott zu seinem Israel gegebenen Wort steht.

U. a. verfolgt BCJ folgende **Ziele**:

- ⟨ In den christlichen Gemeinden sollen Kenntnisse und Verständnis des Judentums gefördert werden.
- ⟨ Lernen, den eigenen christlichen Glauben ohne Abwertung, aber auch ohne Vereinnahmung des Judentums auszudrücken
- ⟨ In Begegnungen mit Menschen jüdischen Glaubens soll das Verständnis füreinander vertieft werden.
- ⟨ Der Verein will dahin wirken, sich mit der christlich-jüdischen Geschichte auseinanderzusetzen, insbesondere mit dem Ziel, antijüdischen und antisemitischen Tendenzen entgegenzuwirken.

BCJ macht u.a. folgende **Angebote**:

- ⟨ Vorträge zu Themen aus dem christlich-jüdischen Dialog
- ⟨ Tagungen für Interessierte und Theologen/innen
- ⟨ Gemeindeabende/-seminare
- ⟨ Logistische Unterstützung für Israel-Reisen (Planung, Vorbereitung, Vermittlung von ReferentInnen in Israel)
- ⟨ Ausleihe von jüdischen Kultgegenständen für Arbeit mit SchülerInnen und KonfirmandInnen
- ⟨ Gut ausgestattete Bibliothek zum Thema Christen und Juden an der Augustana-Hochschule in Neuendettelsau (Collegium Judaicum)
- ⟨ Erstellung von Arbeitshilfen zum Israelsonntag, für Gottesdienste und Religionsunterricht in Israels Gegenwart

Die Mitglieder und Förderer erhalten die Zeitschrift 'Begegnungen' (viermal im Jahr), Arbeitshilfen und alle weiteren wichtigen Mitteilungen über Veranstaltungen u.ä. Der Mitgliedsbeitrag beträgt 50,-DM (ermäßigt: 30,- DM; Ehepaare: 60,- DM). Der Beitrag für Förderer beträgt 30,- DM.

BCJ in persona:

Vorsitzender:

Pfr. Dr. Norbert Dennerlein, Marktplatz 5, 97509 Zeilitzheim, Tel.: 09381/2470, Fax: 09381/6556, e-mail: Norbert.Dennerlein@t-online.de

Stellvertretende Vorsitzende:

Ingrid Grill, Großhadernerstr. 7, 82152 Planegg, Tel.: 089/89530881; Fax: 089/89530880

Schatzmeister:

Eberhard Ossig, Weinbergstraße 40, 97616 Bad Neustadt, Tel.: 09771/68161; Fax: 09771/68162; e-Mail: EberhardOssig@t-online.de

Theologischer Berater und Vorsitzender der Theologischen Arbeitsgemeinschaft:

Prof. Dr. Wolfgang Kraus, Lange Länge 55, 91564 Neuendettelsau, Tel.: 09874/4803, Fax: 09874/66806

Theologische Referenten:

Pfrin. Christiane Müller und Pfr. Hans-Jürgen Müller, Lindenstraße 17, 91564 Neuendettelsau, Tel.: 09874/2946, Fax: 09874/66939, e-Mail: BCJ.Bayern@t-online.de (= Sitz der Geschäftsstelle)

“Die Welt kann nur bestehen durch den Atem der kleinen Schulkinder.”

(3. Jhdt. n. Chr.)

b Schabbat 119b, zit. nach Leo Prijs, Worte zum Sabbat, München 1990, 102ff.

Rabbi Jehuda Nasi sandte Gelehrte aus, die die Gemeindeangelegenheiten ordnen sollten. Sie kamen in einen Ort, wo sie keine Lehrer vorfanden. Da sagten sie zu den Ortsbewohnern: “Führt uns die Wächter der Stadt vor!” Da führte man ihnen die Vögte der Stadt vor. Die Gelehrten aber sagten zu ihnen: “Wie, das sollen die Wächter der Stadt sein, sie sind ja nichts weiter als die Zerstörer der Stadt.” “Aber”, sagten jene, “wer sind die Wächter der Stadt?” Worauf die Gelehrten erwiderten: “Die Lehrer der Kinder.” (2. Jhdt. n. Chr.)

Jer. Chagiga I, zit. nach Leo Prijs, a.a.O.

