

## IV Analysen

### 1. Curriculare Vorgaben

#### 1.1. Lehrpläne

Der Analyseteil stellt die Vorgaben des Lehrplans des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen an den Anfang, da sich die Religionsbücher bei ihrer Themenwahl an den entsprechenden Richtlinien orientieren müssen.<sup>1</sup>

Die Gestaltung des Bereiches schulische Bildung obliegt in der Bundesrepublik den Bundesländern und wird nicht zentral geregelt, wenngleich das Grundgesetz in Art. 7 mit der Festlegung, der Religionsunterricht sei „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“<sup>2</sup> zu erteilen, den rechtlichen Rahmen für die Ausgestaltung des Religionsunterrichts durch die Länder vorgibt.<sup>3</sup> In ähnlich föderaler Weise geht auch die evangelische Kirche vor, sie verzichtet auf ein „verbindliches kirchliches Lehramt“<sup>4</sup>, überträgt den einzelnen Landeskirchen diese „Hoheiten“ und lässt sie anstehende Bildungsaufgaben wahrnehmen.<sup>5</sup> Die Mitsprache der Landeskirchen ist aber insofern begrenzt, als sie sich an die von den Landesregierungen vorgegebenen Modalitäten halten müssen.

Exemplarisch sollen hier die *neuen*<sup>6</sup> Richtlinien und Lehrpläne des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen vorgestellt werden. Sie beschäftigen sich weitaus umfangreicher mit den Aufgaben der Schule, der Bedeutung von Religionslehre und der Situation der Schüler und Schülerinnen als die Lehrpläne anderer Bundesländer.<sup>7</sup> Ergänzt werden die Ergebnisse an signifikanten Stellen durch die

---

<sup>1</sup> Es werden nur solche Schulbücher vom Ministerium für den Gebrauch an Schulen zugelassen, die mit den Lehrplanvorgaben übereinstimmen.

<sup>2</sup> Grundgesetz (1998) Art. 7.

<sup>3</sup> Zur Lehrplanentwicklung seit 1920 vgl. Adam (1997): 194 ff; zur Unterscheidung von Lehrplan und Curriculum vgl. ders. (1997): 199.

<sup>4</sup> Spieker (1989): 264. Der Verfasser führt dies auf das reformatorische Kirchenverständnis zurück, vgl. ebd. (1989): 372.

<sup>5</sup> Die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“ (1995), die sich um eine Neupositionierung des Religionsunterrichts bemüht, kann als evangelisches Pendant zu einem katholischen Hirtenbrief gelesen werden. Über die Grenzen der einzelnen Bundesländer hinaus werden in Denkschriften aktuelle gesellschaftliche und kirchliche Fragen erörtert. Die Denkschrift zum Thema Religionsunterricht reagiert auf die hitzig geführte Diskussion zum Thema Religionsunterricht in den alten, besonders aber auch in den neuen Ländern (z.Bsp. zur Einführung des Faches Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde (LER) im Land Brandenburg). Das Interesse der Kirche, an der Ausbildung von Religionslehrern und -lehrerinnen gestalterisch mitzuwirken, wächst: Jüngst hat die EKD eine Arbeit in Auftrag gegeben, die Reformvorschläge für das Lehramtsstudium beinhaltet, vgl. Im Dialog über Glauben und Leben (1997).

<sup>6</sup> Der Entwurf von 1993 löst die Richtlinien von 1978 ab.

<sup>7</sup> Vgl. z.Bsp. die Lehrpläne der Bundesländer Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Bayern, Baden-Württemberg. Sie alle stellen mehr eine Übersicht als eine theologische und pädagogische Begründung der ausgewählten Inhalte dar. Der Lehrplan von Nordrhein-Westfalen gehört ohne Zweifel zu den „konzeptionellen Lehrplänen“, deren Kennzeichen sind: „theologische, pädagogische und gesellschaftspolitische Reflektionen über die Inhalte des Religionsunterrichts, ausführliche curriculare Begründung und Legitimation der Einzelthemen im Unterrichtsteil, intensive Durchdringung der Situation der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Verzicht auf Methoden- und Materialhilfen.“ Hahn (1992): 314. Damit unterscheidet sich der Lehrplan von reinen Verordnungslehrplänen, denen kein theoretischer Überbau beigegeben ist, ebenso wie von didaktisch-methodischen Lehrplänen, die besonders auf den Unterricht bezogen sind. Dies würdigt auch Nipkow in einem Aufsatz zur Lehrplanreform. Er sieht im Lehrplan von Nordrhein-Westfalen die Position des Lehrers und der Lehrerin dahingehend gestärkt, dass sie in die

Einarbeitung weiterer Lehrpläne für andere Bundesländer (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Bayern).

In der Schriftenreihe des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen betreffen die *Richtlinien*, die dem eigentlichen Lehrplan vorangestellt sind, den Schultyp Gymnasium im allgemeinen; hier werden fächerübergreifend Aufgaben und Ziele von Schule formuliert. *Lehrpläne* dagegen sind auf konkrete Fächer und Jahrgangsstufen hin konzipiert. Vorgestellt und begründet werden Leitlinien und Einzelthemen, die zunächst die Funktion haben, den Lehrern und Lehrerinnen verbindliche Inhalte für die Gestaltung ihres Unterrichts zu vermitteln. Darüber hinaus gibt der Lehrplan immer auch Anregungen zur Planung des Unterrichts, nicht zuletzt hat er aber auch eine „Entlastungsfunktion“, denn ein Lehrplan gibt Erfahrungswerte wieder.<sup>8</sup> Da aber der konkrete Unterricht immer auch von den Schülern und Schülerinnen und deren Situation abhängig ist, sollten die Lehrenden kreativ mit den Vorgaben des Lehrplans umgehen.<sup>9</sup>

Die kritische Auseinandersetzung mit dem Lehrplan im Rahmen einer Schulbuchanalyse ist sinnvoll, um sich mit dem Rahmen, der den Autoren und Autorinnen der Religionsbücher vorgegeben ist, vertraut zu machen.<sup>10</sup>

Lehrpläne kann man als „Geschäftsgrundlage des Religionsunterrichts“<sup>11</sup> bezeichnen: „Die Aufgabe des Lehrplans ist die Festlegung der Bildungsziele und Auswahl und Konzentration, früher sagte man des Unterrichtsstoffes, heute der Bildungsgüter oder der Bildungswerte“<sup>12</sup>. Hier legt das Kultusministerium Rechenschaft darüber ab, wie es den Bildungsauftrag der Schule versteht, und nimmt Einfluß auf die Erziehungsarbeit der Schulen.<sup>13</sup> Abgestimmt wird in ihnen der inhaltliche Rahmen -unterschieden nach möglichen und verbindlichen Inhalten-, in dem der schulische Unterricht stattfinden soll. Wichtig für die Themenauswahl sind der Schultyp und die Jahrgangsstufe: Lerninhalte und Ziele werden daraufhin

---

Verantwortung genommen sind, selbst die Entscheidungen für bestimmte Themen zu treffen. Wahl- und Pflichtanteile stünden in einem ausgewogenen Verhältnis und böten die Möglichkeit, im Blick auf die konkrete Schulsituation Inhalte auszuwählen. Vgl. Nipkow (1993): 535.

<sup>8</sup> „Ich muß als Lehrerin oder Lehrer nicht ständig ‘das Rad neu erfinden’, sondern kann von früheren Erfahrungen profitieren.“ Adam (1997): 213.

<sup>9</sup> Vgl. Adam (1997): 218.

<sup>10</sup> Es handelt sich im folgenden nicht um eine eigentliche Analyse, für die ein eigens entworfenes Analyseraster hätte erarbeitet werden müssen, sondern um eine kritische Erörterung.

<sup>11</sup> Laubach (1990): 87. Mit dieser These lässt sich insofern weiterarbeiten, da sie impliziert, dass Geschäftsgrundlagen veränderbar sind und von der Geschäftsführung -in diesem Fall von den politischen Kräften- abhängig sind. Es spiegeln sich in ihnen bestimmte Interessen wider. Damit macht es Sinn, so wie Mathias Hahn es für einige Lehrpläne für den Unterricht an Hauptschulen getan hat, die Lehrpläne auch unter einem ideologiekritischen Gesichtspunkt zu analysieren. Vgl. Hahn (1992).

<sup>12</sup> Weniger zitiert nach Adam (1997): 196.

<sup>13</sup> Vgl. dazu Hahn (1992): 28/29, der hier zu Recht darauf hinweist, dass in demokratischen Staaten die Lehrplannerstellung besonders schwierig ist, da eine restriktive Vermittlung von Werten und Einstellungen aufgrund der Verpflichtung zur weltanschaulichen Neutralität nicht möglich ist. Der Staat ist „selbst Gegenstand des Kampfes der Weltanschauungen geworden“. (28) Daß dem Religionsunterricht in diesem Spannungsfeld eine besondere Position, aber auch Aufgabe zukommt, zeigt nicht zuletzt die emotional geführte Diskussion um die Einführung des Unterrichtsfaches Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) im Land Brandenburg. Vgl. zum Thema u.a. Ethik ohne Religion (1996); Meyer-Blanck (1995; 1996); Leschinsky (1996); Ethisch erziehen in der Schule (1996); Dressler (1996).

abgestimmt. Auf diese Weise sollen die Lehrpläne eine Ausbildung, die stufenweise aufeinander aufgebaut ist, garantieren.

Der Lehrplan bietet darüber hinaus auch Gestaltungshilfen, denn einige der vorgeschlagenen Themen werden beispielhaft auch im Blick auf den konkreten Unterricht didaktisiert. Da leider keines der „prophetischen Themen“ im Lehrplan näher ausgeführt wird, legt die folgende Lehrplanbetrachtung ihr Hauptaugenmerk auf die Begründungszusammenhänge, die dem Thema Prophetie zugeordnet sind, und nicht auf deren didaktische Umsetzung.

Adressaten der Lehrpläne sind zunächst Lehrer und Lehrerinnen, die hier die verbindlichen Vorgaben und je nach Lehrplan und Thema auch konkrete Anregungen für ihren Unterricht erhalten. Notwendig ist der Lehrplan aber auch für all jene, die mit der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien beschäftigt sind. Hier dient er als Bezugsquelle für die von der Landesregierung vorgeschlagenen Unterrichtsthemen. Schulbücher und Arbeitshilfen, die eine möglichst breite Zulassung erreichen wollen (hohe Auflagen!) werden sich bemühen, möglichst „lehrplankompatible“ Themen auszuwählen. Im Resultat bedeutet dies, dass immer dieselben Themen bearbeitet werden - die Schulbuchlandschaft ist nur so bunt wie es der Lehrplan zulässt.

## 1.2. Richtlinien und Lehrpläne Nordrhein-Westfalens

Getragen wird der Lehrplan Nordrhein-Westfalens von einem didaktischen Konzept, in dem drei Prinzipien grundlegend sind: *Erfahren*, *Verstehen* und *Handeln*.<sup>14</sup> Dabei will der Lehrplan durch den Bereich „Erfahren“ die Schülerorientierung<sup>15</sup> gewährleisten, mit dem Bereich „Verstehen“ die Wissensvermittlung<sup>16</sup> ansprechen und mit der Zielsetzung „Handeln“ darauf aufmerksam machen, dass Schüler und Schülerinnen durch den Unterricht zu selbständigem Handeln befähigt werden sollen. Erscheint diese Aufteilung auf den ersten Blick einleuchtend, so können die weiterführenden Erklärungen kaum befriedigen. So meinen die Verfasser des Lehrplans beispielsweise, dass das geschichtliche Verstehen (dieses unterscheidet der Lehrplan vom kritischen Verstehen) einen Beitrag leisten könnte „zu einer freien Personwerdung, zu einer menschlicheren Gemeinschaft, zur Bewahrung der Welt in Gerechtigkeit, Frieden und Freiheit.“<sup>17</sup> Warum ausgerechnet das *geschichtliche* Verstehen solch` einen entscheidenden Beitrag zur

---

<sup>14</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 39-41. Die gleichen Eckpfeiler nennt auch der Lehrplan des Bundeslandes Baden-Württemberg: Kultus und Unterricht (1994): 14.

<sup>15</sup> Die Lebenserfahrungen der Schüler und Schülerinnen sollen im Unterricht zur Sprache kommen und in einen Dialog gebracht werden. Sie sollen „erfahrungsfähig“ werden. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 39. Zum Erfahrungsbegriff in der Religionspädagogik vgl. Lachmann (1997): 77ff; Berg (1991): 23-35.

<sup>16</sup> Der Lehrplan verweist zu diesem Punkt auf die „Vermittlungsaufgabe“ des Unterrichts. „Es (das Verstehen, K. B.) wird hier charakterisiert als geschichtliches Verstehen und meint den Vorgang wechselseitiger Wirklichkeitserschließung und -deutung in wissenschaftspropädeutischer Absicht.“ Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 39.

<sup>17</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 39.

„Menschwerdung“ leisten kann, bleibt unklar und wird auch nicht durch die -eher unhistorischen- Fragestellungen, die das geschichtliche Verstehen für die Leser und Leserinnen des Lehrplans erläutern sollen, erklärt.<sup>18</sup> Lehrt denn die Geschichte Gerechtigkeit, Frieden und Freiheit? Auch das dritte Prinzip „Handeln“ wird nur unbefriedigend erklärt. Zwar begründen die Verfasser diese Ausrichtung theologisch, indem sie darauf hinweisen, dass die biblische Botschaft „lebens- und handlungsrelevant“<sup>19</sup> sei, doch wird diese flächige Beobachtung wohl kaum einen positiven Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen haben. Was heißt denn „lebens- und handlungsrelevant“<sup>20</sup>? Genau diese Vorgabe wird in der Religionspädagogik immer wieder neu diskutiert: Es geht um den Beitrag, den die biblische Überlieferung für den Unterricht (und das Leben) leisten kann und welche Lernchancen in dem geschichtlichen Graben zwischen gestern und heute liegen. Christliches Handeln lässt sich nicht ohne weiteres aus der tradierten Überlieferung ablesen. Konkreter aber bestimmt der Lehrplan seine Absichten nicht, die Formel, dass christliches Handeln durch die Befreiung zur Freiheit<sup>21</sup> gekennzeichnet ist, ist zu unscharf, als dass sich damit in der Praxis arbeiten ließe.

Dass der Lehrplan sich mit diesen „großen“ Vorgaben überfordert, lässt sich auch daran ablesen, dass das didaktische Konzept bei der Besprechung der einzelnen Leitlinien<sup>22</sup> keine Bedeutung mehr hat, die allgemeinen Einordnungen und thematischen Zuspitzung gehen auf die hier vorgestellten Prinzipien *Erfahren, Verstehen, Handeln* nicht mehr ein, auch wenn sie dies zu tun vorgeben (s.u.).

---

<sup>18</sup> Z.Bsp. „die Frage nach der emotionalen Bedeutung und der psychischen Bedingtheit von Glaube und Zweifel“, Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 40. Warum diese Frage eine geschichtliche Frage ist, kann aus dem Text nicht entnommen werden. Gleiches gilt auch für andere aufgeführte Fragestellungen, und so muß sich der Lehrplan fragen lassen, ob das vorgeschlagene „ganzheitliche Verstehen“ nicht doch mehr Verwirrung denn Orientierung zur Folge haben wird. Vgl. ebd. (1993): 40.

<sup>19</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 41.

<sup>20</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 41.

<sup>21</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 41.

<sup>22</sup> Die acht Leitlinien rekurrieren auf Überlegungen, die die Bereiche Unterrichtspraxis, Theologie, Ethik und die Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe berücksichtigen. Daraus ergeben sich folgende Leitlinien:

1. Gott suchen - Gott erfahren
2. Jesus und seiner Botschaft begegnen - Christus bekennen
3. Wirklichkeit deuten - prophetisch reden und handeln
4. In der Schöpfung mit der Schöpfung leben
5. Als Ebenbild Gottes handeln
6. Aus Hoffnung leben
7. Kirche als Gemeinschaft erfahren - um Kirche streiten
8. Wege nach Jerusalem gehen- gegeneinander, miteinander, zueinander. Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 42.

### 1.3. Prophetie im Lehrplan von Nordrhein-Westfalen.

Eine von Wegenast erstellte allgemeine Lehrplanübersicht zeigt, dass das Thema Prophetie in den Lehrplänen der alten Bundesrepublik<sup>23</sup> durchgängig vertreten ist.<sup>24</sup> Am häufigsten werden die Propheten *Jeremia* und *Amos* genannt, gefolgt von *Elia*, *Jesaja* und *Jona*. Einige Bundesländer (Bremen, Hamburg, Rheinland -Pfalz) führen keine einzelnen Prophetengestalten auf, sondern nennen als Thema *Prophetie* im allgemeinen.

Das Bundesland Nordrhein-Westfalen nennt verbindlich den Propheten Jeremia für die 7./8. Klasse der Hauptschule und die Propheten Jeremia, Amos oder Jesaja für die 7./8. Klasse der Realschule. Ähnliches gilt für die Lehrpläne des Gymnasiums, die Wegenast -zumindest im Blick auf das Thema Prophetie-<sup>25</sup> nicht eigens behandelt hat: Auch für diesen Schultyp werden neben dem Phänomen Prophetie allgemein (für die Jahrgangsstufen 9/10) Amos, Jeremia und Jesaja als verbindliche Themen für die Jahrgangsstufen 7/8 genannt. Ungewöhnlich ist die Themenauswahl für die 5./6. Klasse; hier wird nicht wie sonst häufig der Prophet Elia aufgeführt, sondern als biblische Gestalten/Propheten der Prophet Nathan, König David, Johannes der Täufer und auch Mirjam und Mose.

Summiert wird das Thema Prophetie im Lehrplan von Nordrhein-Westfalen unter der Leitlinie „Wirklichkeit deuten - prophetisch reden und handeln“<sup>26</sup>. Es gibt insgesamt acht solcher Leitlinien,<sup>27</sup> die in einem gesonderten Kapitel des Lehrplans begründet und in die fachdidaktische Struktur eingeordnet werden. Aus diesen Leitlinien ergeben sich für den Unterricht bestimmte Themenbereiche, die in Abstimmung auf die jeweilige Jahrgangsstufe und den dort vorfindlichen Voraussetzungen bearbeitet werden. Die Leitlinien sind für jede Doppeljahrgangsstufe verbindlich, gehören also zur Obligatorik<sup>28</sup>. Durch sie wird der Unterricht theologisch und didaktisch strukturiert. Gleiches gilt für die ausgewählten Inhalte, die je nach Schulstufe unterteilt, den Lehrern und Lehrerinnen für den Unterricht vorgegeben sind. Als verbindlicher Inhalt ist für die Jahrgangsstufe 7/8 einer der Schriftpropheten auszuwählen und „mit einer aktuellen Problematik“<sup>29</sup> zu verknüpfen. So muss, wenn ich den Lehrplan richtig interpretiere, in den Jahrgangstufen 5/6 und 9/10 die Leitlinie "Wirklichkeit deuten - prophetisch

---

<sup>23</sup> Die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht für die neuen Bundesländer liegen zum großen Teil noch nicht vor; es existieren zumeist Vorentwürfe, die in dieser Arbeit keine Berücksichtigung erfahren.

<sup>24</sup> Vgl. Wegenast (1993): 197-211. Der Verfasser hat seine Lehrplansynopse nach 58 Themenkreisen unterteilt. Berücksichtigt wurden die Lehrpläne der Sekundarstufe I für alle Schultypen. Das Alte Testament ist in folgende Themen aufgefächert: Schöpfung, Vätergeschichten/Dekalog, Könige/Geschichte Israels, Propheten und Weisheit.

<sup>25</sup> Ein Grund für diese Ungenauigkeit ist nicht erkennbar, da bei anderen Themeneinheiten das Gymnasium als Schultyp berücksichtigt wurde, vgl. z.Bsp. den Themenbereich Vätergeschichten/Dekalog.

<sup>26</sup> Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 48.

<sup>27</sup> Vgl. Anm. 22.

<sup>28</sup> Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 63.

<sup>29</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 63.

reden und handeln"<sup>30</sup> zwar berücksichtigt werden (Obligatorik), der Lerninhalt kann aber fakultativ bestimmt werden. Für die Jahrgangsstufe 7/8 liegen Leitlinie *und* Inhalt fest. Eine Übersicht zu Leitlinien und Themen bietet der Lehrplan im Anhang der Richtlinien, hier wird eine Art „Gebrauchsanweisung“ für den Lehrplan gegeben, bis dahin Unklares wird hier durch Tabellen erklärt und übersichtlicher. Dennoch bleibt der Lehrplan mit seinen diffizilen Aufteilungen und Begründungen eine schwierige und nicht immer nachvollziehbare Lektüre.

In der Begründung zur dritten Leitlinie heißt es, dass das „Prophetische“<sup>31</sup> den Schülerinnen und Schülern helfen kann, Wirklichkeit zu deuten und bei der Suche nach Wahrheit Orientierungspunkte geben kann. Zugleich aber könne das „Prophetische“ auch als Warnung verstanden werden und biete eine Möglichkeit, den rechten Umgang mit Macht/den Mächtigen zu studieren: „Das ‘Prophetische’ soll Hilfe werden für die Jugendlichen, die Deutungsangebote suchen, Warnungen benötigen und die vom Streit um die Wahrheit in religiösen Fragen sowie im Umgang mit den Mächtigen lernen können.“<sup>32</sup> Dieser Begründungsansatz zeigt bereits die im folgenden noch weiter entfaltete Ausrichtung des Lehrplans: Das Thema Prophetie wird nicht als *biblisches* (evtl. auch altorientalisches) Phänomen vorgestellt, dessen Erschließung bestimmte Lernwege (Lesen der Texte, historische Einordnung der einzelnen Gestalten und Texte etc.) nötig macht, sondern sofort im Blick auf und von dort aus auf heutige Verhältnisse und Probleme bezogen. Die Suche nach direkten Analogien beruht auf einem hermeneutischen Erkenntnisprinzip, das eine historische Untersuchung des Themas ausschließt,<sup>33</sup> und so ist es nicht weiter erstaunlich, dass der Lehrplan ohne exegetische Zuarbeit auskommt. Auch die weiteren Überlegungen und Einordnungen des Thema entsprechen diesem Erkenntnisprinzip. So bürgt die vom Lehrplan vorgegebene Tatsache, dass „zu allen Zeiten“, bis in die Gegenwart hinein, prophetisch geredet worden sei,<sup>34</sup> für die Möglichkeit, einen Bogen zur Erfahrungswelt der Jugendlichen zu schlagen. Nicht die Fremdheit der Texte wirkt anziehend, so meinen die Verfasser und Verfasserinnen, sondern Ähnlichkeiten und zeitliche Nähe garantieren eine problemlose Applikation.

---

<sup>30</sup> Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 48.

<sup>31</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 43.

<sup>32</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 43. Beim Letztgenannten ist der syntaktische Bezug unklar: Sollen die Schüler und Schülerinnen von den Propheten und ihrem (vorbildlichem) Umgang mit Macht lernen oder lernen sie (die Schülerinnen und Schüler) selbst im Umgang mit den Mächtigen?

<sup>33</sup> Vgl. dazu kritisch Sauter (1978): 548 mit Verweis auf den Analogiebegriff von Troeltsch, der das Analogieprinzip zur Grundlage der *historischen* Methode erklärt (Die Analogie gehört zu den drei Grundlagen der historischen Kritik). Vgl. Troeltsch (1971, 1. Aufl. 1898): 107ff.

<sup>34</sup> Der Lehrplan für Rheinland-Pfalz bietet einen Namenskatalog, aus dem die Lehrenden „moderne Propheten“ entnehmen können: „Dietrich Bonhoeffer, Martin Niemoeller, Martin Luther King, Ernesto Cardenal, Desmond Tutu“. Lehrplan für Evangelische Religion (1987): 23. Weitergeführt wird die Liste mit Namen wie Franz von Assisi, Albert Schweitzer, Dom Helder Camera. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 86; Lehrplan Baden-Württemberg : Kultus und Unterricht (1994): 163/164.

Differenzierungen nimmt der Lehrplan nur an einer Stelle vor, dort nämlich, wo es um Kriterien für wahre und falsche Prophetie geht. Prophetisches Reden lasse sich nicht ohne weiteres immer als solches auch erkennen, weil Sprache als „symbolische Verdichtung“<sup>35</sup> und Adressaten wechseln können. Dennoch gebe es ‚Richtlinien‘, die bei der Bestimmung wahrer Prophetenworte helfen können:

„Prophetisches Reden von Gerechtigkeit muss sich messen lassen an der Botschaft von der zugesprochenen Gerechtigkeit Gottes, prophetischer Widerspruch muss sich gründen im Auftrag Gottes, und prophetische Visionen müssen sich beziehen auf die gute Schöpfung Gottes und sein Friedensreich.“<sup>36</sup>

Hier ist nun alles verbunden und aufeinander bezogen, was im theologischen Diskurs zur Stunde aktuell ist. Doch mit den biblischen Texten und den oft gar nicht so „guten“ Visionen für Israel und die fremden Völkern haben diese theologischen Überlegungen nichts zu tun. In dieser formelhaften Verdichtung von Aussagen sind Einzelbezüge zu dem vielfältigen Phänomen der Prophetie nicht mehr herstellbar und die zum Unterrichtsgegenstand erklärten Propheten versinken in einer Flut guter Absichten. Wenn an die Stelle einer historisch reflektierten Darstellung ein von theologischen Prämissen bestimmtes Klischee tritt, wird nicht nur der Historie Unrecht getan, auch das Hauptziel des Religionsunterrichts -“Orientierungshilfe“- wird verfehlt. Doch genau dies sieht der Lehrplan als Intention vor: Im Lichte der prophetischen Texte von damals und in Nachfolge der Propheten von heute sollen die Schüler und Schülerinnen eigene Erlebnisse neu interpretieren können, Unrecht erkennen lernen und sich für den konziliaren Prozess einsetzen. In einem didaktischen Dreistufenmodell sieht der Lehrplan sich ans Ziel gebracht:

Zunächst sollen die Schüler und Schülerinnen die Texte und Propheten kennen lernen. In einem nächsten Schritt sollen sie nach Parallelen in der Geschichte suchen, d.h. „vergleichbares Auftreten, Reden und Deuten der Wirklichkeit“<sup>37</sup> herausfinden, um von dort aus einen anderen Blick auf das eigene und das Leben anderer zu gewinnen.<sup>38</sup>

Bei alledem muss berücksichtigt werden, dass der Lehrplan mit einem weiten Begriff von ‚prophetisch reden und handeln‘ operiert, der nicht nur biblische

---

<sup>35</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 48.

<sup>36</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 48.

<sup>37</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 49.

<sup>38</sup> Ähnlich strukturiert sind auch die Lehrpläne der anderen Bundesländer. Zunächst sollen die Schüler und Schülerinnen sich mit dem vielschichtigen Phänomen Prophetie auseinandersetzen (Folgende Themen sind nach Auffassung der Lehrpläne dafür besonders geeignet: Berufungsgeschichten, Botensspruchformel, Leiden unter dem Auftrag, Gerichtsworte wegen sozialer Unrechtsverhältnisse, Verheißungen, Exkurse in die Geschichte Israels), um von dort aus gegenwärtige gesellschaftliche Probleme und Aufgaben besser zu erkennen (Folgende Themen sind nach Auffassung der Lehrpläne dafür besonders geeignet: Hunger in der Welt, Diffamierung von Minderheiten; Engagement für sozial Benachteiligte, Warnung vor modernen Götzen, Theologie der Befreiung). Als Vermittlungsfiguren werden für diesen Arbeitsschritt häufig Personen aus der Kirchengeschichte zitiert, die die prophetische Nachfolge bereits vorgelebt hätten und an denen sich Schüler und Schülerinnen orientieren könnten. Vgl. die Lehrpläne von Rheinland-Pfalz: Lehrplan für Evangelische Religion (1987): 22.23; Niedersachsen: Rahmenrichtlinien für das Gymnasium (1987): 21; Baden-Württemberg: Kultus und Unterricht (1994): 163.





Was soll gelten? (Probleme bei der Lernmotivation; Frieden)	Bekenntnisschriften Schalom (Schöpfung, Gerechtigkeit,
resignierte Haltung durch Misserfolge; Bedürfnis nach offenen Gesprächen, der Lehrperson kommt besondere Bedeutung zu)	Falsche Propheten (religiöse Gruppen und Sekten unterscheiden lernen)

Diese Übersicht macht deutlich, dass der Lehrplan mit einem weiten Begriff von Prophetie arbeitet. Im Sinne einer biblischen Theologie weist der Lehrplan für die Jahrgangsstufe 5/6 nicht nur auf alttestamentliche Propheten und Könige (David) hin, sondern sucht auch nach entsprechenden Vorstellungen im Neuen Testament (Johannes der Täufer). In einem zweiten und für die Jahrgangsstufen 7/8 obligatorischen Block werden die Schriftpropheten Amos, Jeremia und Jesaja vorgestellt. Ganz ohne konkrete biblische Bezüge wird die Leitlinie in den Jahrgangsstufen 9/10 gefüllt: Prophetie wird hier verstanden als engagiertes Handeln und als die Fähigkeit, wahre und falsche Prophetie am Beispiel religiöser Gruppen der Gegenwart zu unterscheiden. Der Weg dieser Leitlinie führt also von der konkreten Beschäftigung mit der biblischen Überlieferung hin zu einer stärker an aktuellen Fragen interessierten prophetischen Deutung der Gegenwart. Prophetisch sind für die Leitlinie nicht nur biblische Texte, sondern auch z.Bsp. Bekenntnisse und Handlungen, in denen sich der Einsatz von Menschen für Menschen und Natur (Schöpfung) niederschlägt.

Auffällig ist, dass der Lehrplan nur wenige konkrete biblische Texte nennt, sondern vor allem prophetische Namen, allgemeine Themen und Situationsbeschreibungen anführt.<sup>43</sup> Was soll dadurch erreicht werden?

Es ist nur schwer vorzustellen, dass Lehrer und Lehrerinnen bei den aufgeführten Themen sofort mehrere Textquellen im Gedächtnis haben, zu allgemein und ungenau sind hierfür die Angaben des Lehrplans. Anstelle einer konkreten Auseinandersetzung mit den Texten werden die Lehrenden also zunächst suchen müssen, welche Texte sich dem Thema gut zuordnen lassen: eine unbefriedigende Arbeit, besonders weil die Lesart der Texte bereits vorgegeben ist. Konkreten Rückfragen weicht der Lehrplan durch diese Arbeitsweise ebenfalls aus.

---

<sup>43</sup> Kaum Textbeispiele finden sich ebenfalls im Lehrplan des Landes Niedersachsen: Rahmenrichtlinien für das Gymnasium (1987): 20, und Bayern: Lehrplan für das bayerische Gymnasium (1992): 18/19. Umfangreiche Belegstellen werden in den Lehrplänen der Länder Baden-Württemberg: Kultus und Unterricht (1994): 163, und Rheinland-Pfalz: Lehrplan für Evangelische Religion (1987): 22/23 genannt. Die Themenvorschläge erfahren hier ihre notwendige Präzision und bieten den Lehrenden die Möglichkeit, bei größeren Themenkomplexen einzelnen Textvorschlägen nachzugehen und Fragestellungen zu konkretisieren.

Die Themenvorschläge im Einzelnen:

Beginnend mit der vorklassischen Prophetie, dem Propheten *Nathan* (2. Sam 12), wird bereits in den Jahrgangsstufen 5/6 die Linie der Propheten bis *Martin Luther King* ausgezogen. Was die Verfasser sich unter dem Propheten *David* vorstellen, ist unklar. Gehören *Nathan* und *David* thematisch zusammen? Was bedeutet der Zusatz „Gott schreibt auch auf krummen Linien gerade“<sup>44</sup> - haben die Verfasser und Verfasserinnen hier die *Bathseba-Geschichte* vor Augen? Die biblischen Rückbezüge lassen sich -wie an diesem Beispiel deutlich sichtbar- nur assoziieren. Ein guter Themenvorschlag für Lehrerinnen und Lehrer ist dies sicher nicht, denn die Leser und Leserinnen des Lehrplans erwarten zu Recht einen Themenkatalog, der nicht mehr Fragen stellt als er beantwortet.

Unklar bleibt auch, warum der Lehrplan *Mose* und *Mirjam* als Propheten einführen möchte. Zwar werden beide in der Überlieferung an einigen Stellen als Propheten bezeichnet (Num 12,5-8; Dtn.18,15-18/ *Mirjam* Ex 15,20), doch sind diese Beschreibungen als Anachronismen zu interpretieren, die eine späte Wertschätzung zum Ausdruck bringen sollen.<sup>45</sup> Besonders der Figur des *Mose* wurden im Laufe der Zeit viele verschiedene Attribute beigelegt,<sup>46</sup> die sich aber historisch nicht halten lassen. So ist der Titel „Prophet“ eine Projektion in die Vergangenheit und hat die Funktion, das Verhältnis zwischen ‘Prophetie’ und ‘*Mose*’ zu klären.<sup>47</sup> Mit Hilfe einer derart komplexen und wenig prophetischen biblischen Gestalt in die Prophetie einzuführen (und mehr kann man in den Jahrgangsstufen 5/6 nicht erwarten), wird schwierig sein.

Gleiches gilt für die ‘Prophetin *Mirjam*’. Zwar nennt der Text Ex 15 in Vers 20 *Mirjam* eine Prophetin, die Beziehung zur prophetischen Tradition muss aber mühevoll rekonstruiert werden: Vielleicht denkt der Lehrplan an die Schar in Ekstase geratener Propheten, die in 1 Sam 18,6ff beschrieben sind und die gleichfalls wie *Mirjam* und die anderen Frauen in Ex 15 auf Musikinstrumenten spielen und singen. Somit würde *Mirjam* sich in die Reihe der Propheten einreihen, die ekstatische Züge tragen und in Gruppen zusammenleben. Welchen Erkenntnisgewinn die Schüler und Schülerinnen aus dieser vagen Parallelsetzung mitnehmen sollen, ist unklar; für die Auslegung der vorgeschlagene Textstelle (Ex 15) trägt sie nur wenig aus. Man wird *Mose* und *Mirjam* gerechter, wenn man sie mit der Exodus-Überlieferung in Verbindung bringt, dort allerdings fungieren sie mehr als Retter denn als Propheten.

Warum der Lehrplan *Johannes den Täufer* in die Themenauswahl aufgenommen hat, kann nur erraten werden. Zwar hat sich *Johannes* selbst als *Elias redivivus* verstanden, und in Anlehnung an zwei Textstellen im Maleachibuch (Mal 3,1; 4, 5) wurde er als endzeitlicher Prophet verehrt,<sup>48</sup> doch wenn dies die prophetische

---

<sup>44</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 160.

<sup>45</sup> So auch bei *Abraham* (Gen. 20,7) und *Aaron* (Ex 7,1f).

<sup>46</sup> Einen Überblick über mögliche Deutungskategorien gibt *Donner* Bd. 1 (21995): 110-112.

<sup>47</sup> „Schon die verschiedenen Titel wie ‘Priester’, ‘Prophet’, ‘Gottesknecht’ und ‘Gottesmann’ lassen erkennen, daß es *den* kanonischen *Mose* nicht gibt.“ *Schmid* (1986): 96, zum prophetischen Amt ferner auch 69.70; zur Verhältnisbestimmung vgl. *Blum* (1990): 194-197.

<sup>48</sup> Vgl. *Böcher* (1988): 173.

Anbindung sein soll, wäre es dann nicht sinnvoller gewesen, Elia (und nicht wie vorgeschlagen Nathan) als vorklassischen Propheten zu behandeln. Auf diese Weise hätten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit gehabt, Rückbezüge herzustellen. Der Zusatz „Prophet ohne Sicherheit“<sup>49</sup> weist zudem nur indirekt auf Elia zurück, eher denkt man dabei an die Beschreibung des Täufers in Mk 1,1-8, die ihn als armen Bußprediger vorstellt, der viele Juden im Jordan taufte.

Für die Klassen 7/8 sind als klassische Schriftpropheten Amos, Jeremia und Jesaja genannt und jeweils mit verschiedenen „Eigenschaften“ belegt: Amos wird als unbequemer Streiter eingeführt (ist hier die Sozialkritik des Propheten gemeint?) , Jeremia als ein leidender Prophet (ist hier an die sogenannten Konfessionen gedacht?) und Jesaja kommt in Bezug zu aktuellen Themen (Kairos Papier) und Personen (Martin Luther King) vor. Welchen Jesaja der Lehrplan meint, ist nicht explizit gesagt; die Schulbücher beziehen die Lehrplanvorgaben aber durchgängig auf Proto-Jesaja und zitieren nur aus den ersten 39 Kapiteln des Buches. Der Bezug zu den anderen beiden Buchteilen wäre aber gleichfalls denkbar, da der Lehrplan keine konkreten Bezüge herstellt. Die vorgeschlagenen Verknüpfungen mit dem Kairos Papier bzw. mit M.L. King sind mit sehr vielen biblischen Texten möglich. Die fehlenden Textquellen lassen genauere Inhalte nur erahnen! Die Konkretisierung überlässt der Lehrplan den Lehrenden und entzieht sich so der Verantwortung, für die vorgeschlagenen Themen auch Inhalte und entsprechende Texte zu nennen.

Für die Klassen 9/10 stehen Themen ohne einen explizit biblischen Bezug im Vordergrund. Die Themenkomplexe Kirche im Nationalsozialismus, Konziliarer Prozess, religiöse Bewegungen haben nur sehr indirekt eine Beziehung zu den alttestamentlichen Propheten. Gehen die Autoren und Autorinnen davon aus, dass man im Sinne der Propheten die Geschichte der Gegenwart deuten kann?

In welcher Form die konkreten Themen mit den Fragen und der Lebenssituation der Schüler und Schülerinnen in Beziehung gesetzt werden sollen, darüber legt der Lehrplan an dieser Stelle keine Rechenschaft ab. Keines der vorgeschlagenen Themenbeispiele wird näher ausgeführt. Eines aber ist durch die Gegenüberstellung deutlich geworden, dass nämlich die Verfasser und Verfasserinnen der Lehrpläne von mehr oder weniger klar formulierten Schülerfragen ausgehend „*biblische Antworten*“ suchen: Nicht die Überlieferung oder die alttestamentliche Wissenschaft geben die Unterrichtsthemen vor, sondern die Lebenssituation der Schüler und Schülerinnen ist maßgeblich für die Auswahl der Themen verantwortlich. So und nur so kann man auch die Verschiedenheit der Themen erklären; biblisch oder exegetisch lässt sich kaum ein roter Faden ausmachen. Die Propheten erscheinen in diesem Konzept als Vorbilder und Orientierungsgrößen für Schüler und Schülerinnen. Sie sind, so kann man vielleicht zugespitzt sagen, als Antworten auf die Fragen der Gegenwart zu verstehen. Damit läuft der Lehrplan meines Erachtens Gefahr, ungelöste Probleme der Gegenwart in die Vergangenheit zu projizieren, um dort nach Lösungen zu suchen. Damit dieses Vorhaben gelingt,

---

<sup>49</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 69.

*muss* der Lehrplan von strukturellen Ähnlichkeiten damaliger und heutiger Verhältnisse ausgehen, anderenfalls würden die Lösungen nicht passen. Dieses methodische Vorgehen versperrt den Blick auf die Fremdartigkeit der biblischen Texte und wird sich zugleich schwer tun mit der Analyse von Gegenwartsproblemen. Die mit dem Thema Prophetie im Lehrplan verknüpften Themen (Gerechtigkeit, Frieden, Identitätsbildung u.ä.) haben den Anspruch, als aktuelle Fragen der Gegenwart zu gelten. Sie drängen nach Antworten, doch hat die Lehrplanbetrachtung am konkreten Beispiel der Prophetie gezeigt, dass es nicht möglich ist, diese in der Antike zu finden.

Mag sich der konzeptionelle Teil auch noch schlüssig und problemorientiert lesen<sup>50</sup>, in der konkreten Umsetzung wird die Schwachstelle der Lehrplanstruktur deutlich: Die Verknüpfung von aktuellen und biblischen Themen gelingt nicht, wenn man von recht schlicht zusammengefassten entwicklungspsychologischen Grundfragen ausgehend biblische Antworten sucht. Die biblischen Texte haben nämlich nicht nur andere Adressaten vor Augen gehabt und beantworten unsere Fragen von daher nur ungenügend, das Frage-Antwort-Schema des Lehrplans verhindert auch die Möglichkeit, Fragen und Themen zu entdecken, die der antike Text bereithält und die ganz ohne Gegenwartsbezug spannend diskutiert werden könnten.

Darüber hinaus gibt es doch zu denken, dass die von Bundesland zu Bundesland konzeptionell verschiedenen Lehrpläne letztlich immer die gleichen Themen als Unterrichtsstoffe vorschlagen und auch mit ganz ähnlichen pädagogischen Ausrichtungen verbinden: *Amos* und die Sozialkritik werden ausgelegt im Blick auf den Einsatz für Gerechtigkeit; *Jeremia*, sein Hadern mit seinem Auftrag und sein Leidensweg sollen die Schüler und Schülerinnen darauf vorbereiten, dass „Nachfolge“ Einsamkeit und Verzweiflung nicht ausschließen. Ein von den Schülerproblemen ausgehender Entwurf, der sich zudem noch an gesellschaftlichen Schlüsselproblemen zu orientieren meint<sup>51</sup> -so der hier vorgestellte Entwurf des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen-, müsste doch zu anderen Unterrichtsvorschlägen gelangen als ein Lehrplan, der sich stärker an der Fachwissenschaft orientiert, an den zur Zeit gängigen Schultheorien oder am Diskussionsstand in der Fachdidaktik.<sup>52</sup> Dies aber ist nicht der Fall. Die Durchsicht von vier weiteren Lehrplänen (Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen) zeigt keine gravierenden Schwerpunktverschiebungen. So muss hier der Verdacht geäußert werden, dass die Themen ganz unabhängig von den unterschiedlichen Konzeptionen als festgelegte Größen Eingang in die Lehrpläne gefunden haben und nur je verschieden legitimiert werden. Anders ist es doch nicht zu erklären, dass in keinem Lehrplan auch nachexilische Propheten vorkommen oder einmal neuere Fragestellungen erörtert werden. Der Lehrplan zeigt sich resistent gegenüber Veränderungen!<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Vgl. die durchgehend positive Besprechung von Nipkow, der dem Lehrplan als vorbildliches Beispiel für eine mögliche Lehrplanreform vorstellt, Nipkow (1993): 532-545, bes. 539.

<sup>51</sup> Nipkow (1993): 539.

<sup>52</sup> Zu den möglichen Determinanten, die einen Lehrplan bestimmen, vgl. Lehrplananalyse (1993): 13.

<sup>53</sup> Vgl. Hahn (1992): 27.

## 2. Religionsbücher

### 2.1. Kurzcharakterisierung des Materials<sup>54</sup>

#### **Das neue Kursbuch Religion 7/8 (1986)**

Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr

Gerhard Kraft, Heinz Schmidt. In Zusammenarbeit mit Kurt Bätz, Dieter Petri, Hannelore Schmidt, Jörg Thierfelder, Reinhold Wagner.

ISBN: 3-7668-0786-2, 3-425-07872-0.

*Verlag:* Calwer Verlag Stuttgart, Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1986.

*Auflagenhöhe:* 522.168

*Zugelassen für den Gebrauch an Gymnasien im Schuljahr 1997/1998 in den Bundesländern:*

Berlin, Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen.

*Lehrerhandbuch, zusätzliche Materialien:*

Das neue Kursbuch Religion 7/8 Lehrerhandbuch.

Hrsg. Helmut Hanisch, Gerhard Kraft.

Calwer Verlag Stuttgart, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1990

*Konzeption:*

Konzipiert ist dieses weit verbreitete Unterrichtswerk als Schulbuchreihe für die Sekundarstufe I (Schulstufen 5-10) und II (ab Jahrgangsstufe 11). Die einzelnen Bände werden stets erneuert, überarbeitet oder neu konzipiert. Inzwischen liegt bereits das „Kursbuch Religion 5/6 2000“ vor, ein Unterrichtswerk, das programmatisch bereits im Titel auf den bevorstehenden Jahrtausendwechsel anspielt.

Das „Kursbuch. Neuausgabe 7/8“ (1991) ist ein Band, der für den Gebrauch an Hauptschulen konzipiert wurde - einige Bundesländer haben diesen Band aber auch für das Gymnasium zugelassen. Gleiches gilt für die Ausgabe, die für die Jahrgangsstufen 9/10 (1993) auf dem Markt ist.

„Das neue Kursbuch Religion 5/6“ von 1984 behandelt in einem Kapitel den Propheten *Elia*; „Das neue Kursbuch Religion 9/10“ von 1988 stellt den Propheten *Jesaja* in einem Schulbuchkapitel in den Mittelpunkt (s.u.). Für die Jahrgangsstufen 7/8 haben die Autoren und Autorinnen den Propheten *Amos* ausgewählt.

---

<sup>54</sup> Zu Auflagenhöhe und Zulassungen gaben die Lektorate der Schulbuchverlage telephonisch Auskunft.

### **Das neue Kursbuch Religion 9/10 (1988)**

Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr.  
Gerhard Kraft, Dieter Petri, Heinz Schmidt, Jörg Thierfelder.  
ISBN: 3-7668-0859-1; 3-425-07873-9

*Verlag:* Calwer Verlag Stuttgart, Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1986.

*Auflagenhöhe:* 368.210

*Zugelassen für den Gebrauch an Gymnasien im Schuljahr 1997/1998 in den Bundesländern:*

Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen.

*Lehrerhandbuch, zusätzliche Materialien:*

Das neue Kursbuch Religion 9/10 Lehrerhandbuch.

Hrsg. Heinz und Hannelore Schmidt.

Calwer Verlag Stuttgart, Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1993.

*Konzeption:*

s. Das neue Kursbuch Religion 7/8.

### **LebensZeichen 7/8 (1990 und in gleicher Auflage 1992)**

Arbeitsbuch für das 7. und 8. Schuljahr. Hrsg. Michael Schwieger. Erarbeitet von Christine Bading, Petra Fischer, Andreas Greverath und Michael Schwieger.  
ISBN: 3-525-77559-8

*Verlag:* Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1. Auflage 1990

*Auflagenhöhe:* 40.000

*Zugelassen für den Gebrauch an Gymnasien im Schuljahr 1997/1998 in den Bundesländern:*

Baden-Württemberg (Bd. 2 u. 3 als Materialsatz), Berlin, Brandenburg, Hessen (auch Realschule), Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen (auch Realschule), Rheinland-Pfalz (auch Realschule), Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen (auch Realschule).

*Lehrerhandbuch, zusätzliche Materialien:*

Arbeitshilfen zu Band 7/8. Hrsg. Michael Schwieger. Erarbeitet von Michael Schwieger, Petra Fischer und Andreas Greverath. Göttingen 1994.

*Konzeption:*

Konzipiert als Schulbuchreihe für die Sekundarstufe I (Schulstufen 5-10). Es liegen drei Folgebände vor mit Arbeitshilfen für die beiden ersten Bände.

Im ersten Band „LebensZeichen 5/6“ wird in einem Kapitel der Prophet *Elia* vorgestellt, im Band „LebensZeichen 9/10“ finden sich einzelne Prophetenworte in den Kapiteln „Eschatologie- Von der Zukunft der Welt und den Hoffnungen der Bibel“ (Mi 4,1-5; Jer 31,31-34; Jes 65,16-25; Am 9,11-15) und „Auferweckung - Tod und Leben“ (Jona). Für die Jahrgangsstufen 7/8 haben die Autoren und Autorinnen die Propheten *Amos* und *Jeremia* für ein Schulbuchkapitel herangezogen.

**Das Leben suchen 7/8 (1993)**

Ein Arbeitsbuch für den evangelischen Religionsunterricht im 7. und 8. Schuljahr an Realschulen und Gymnasien. Hrsg. Volker Fabricius, Hans Heller. Erarbeitet von V. Fabricius, F. Gadesmann, H. Heller, C. Machalet, M. Machold.

ISBN: 3-425-97882-9

*Verlag:* Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1993

*Auflage:* 10.022

*Zugelassen für den Gebrauch an Gymnasien im Schuljahr 1997/1998 in den Bundesländern:*

Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt.

*Lehrerhandbuch, zusätzliche Materialien:*

keine weiteren Materialien für diesen Band.

*Konzeption:*

Das Unterrichtswerk liegt bisher in zwei Folgebänden für die Jahrgangsstufen 5/6 und 7/8 vor. Für die Jahrgangsstufe 7/8 wurde das Unterrichtswerk von 1989 überarbeitet. Für andere Schultypen wurden ebenfalls Bücher in dieser Reihe konzipiert.

Prophetenworte (Jes 2-5) finden sich im Kapitel „Von Träumen und Träumern“ im ersten Band des Unterrichtswerkes. Im Mittelpunkt des zweiten Bandes „Das Leben suchen 7/8“ steht im Prophetenkapitel „Ich kann euch nicht mehr riechen` (Amos)“ die Sozialkritik des Amosbuches. Dieses Kapitel ist für die Neuauflage von 1993 nicht überarbeitet worden.

**Religion 5/6. Hoffnung lernen (1995)**

Hrsg. Ingo Baldermann, Erarbeitet von Ingo Baldermann, Folker Albrecht, Astrid Greve, Anne Höfer. Das Gesamtwerk wird herausgegeben von Ingo Baldermann, Ulrich Becker und Helmut Ruppel.

ISBN: 3-12-1741101

*Verlag:* Ernst Klett Schulbuchverlag GmbH, Stuttgart 1995  
*Auflage:* 20. 000

*Zugelassen für den Gebrauch an Gymnasien im Schuljahr 1997/1998 in den Bundesländern:*

Nordrhein-Westfalen, Hessen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz.

*Lehrerhandbuch, zusätzliche Materialien:*

Religion 5/6 (5./6. Jahrgangsstufe). Hoffnung lernen. Lehrerband.

Hrsg. Ingo Baldermann. Erarbeitet von Ingo Baldermann, Folker Albrecht, Astrid Greve, Anne Höfer, Stuttgart 1996.

*Konzeption:*

Das Buch stellt den Beginn einer Schulbuchreihe dar. Bisher erschienen sind das Lehrerhandbuch zu dem genannten Schulbuch für die Jahrgangsstufen 5/6 und der Schülerband wie der Lehrerband zu „Gerechtigkeit lernen. Religion 7/8“. Der Band „Versöhnung lernen. Religion 9/10“, der die Reihe abschließt, ist seit 1997 auf dem Markt. Charakteristisch für diese Reihe ist die Orientierung an der Didaktik des Religionspädagogen und Herausgebers Ingo Baldermann, seinem bibeldidaktischen Entwurf folgen alle Bände in ihrer Grundkonzeption.<sup>55</sup>

Prophetie wird in den beiden ersten Bänden in je einem Kapitel vorgestellt, im ersten Band mit den Schwerpunkten Sozialkritik, Berufung Jeremias und Heilsworte aus dem Jesajabuch; das Schülerbuch für die Jahrgangsstufe 7/8 „Gerechtigkeit lernen. Religion 7/8“ stellt erstmalig auch die Zeichenhandlungen der Propheten in den Mittelpunkt, ebenso wie einige Prophetenworte mit sozial- und kultkritischem Inhalt.

### **Religion 7/8. Gerechtigkeit lernen (1996)**

Hrsg. Helmut Ruppel und Ingrid Schmidt. Unter Mitarbeit von Gisinda Eggers, Jutta Loch, S. Mohsen Mirmehdi, Almut Nothnagle, Gabriele Ost, Elisabeth Rosadahl.

Das Gesamtwerk wird herausgegeben von Ingo Baldermann, Ulrich Becker und Helmut Ruppel.

ISBN: 3-12-174120-9

*Verlag:* Ernst Klett Schulbuchverlag GmbH, Stuttgart 1996

*Auflage:* 10.000

*Zugelassen für den Gebrauch an Gymnasien im Schuljahr 1997/1998 in den Bundesländern:*

Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz.

---

<sup>55</sup> Vgl. EXKURS: Ingo Baldermann: Einführung in die biblische Didaktik.



*Lehrerhandbuch, zusätzliche Materialien:*

Religion 7/8 (7./8. Jahrgangsstufe). Gerechtigkeit lernen. Lehrerband.

Hrsg. Helmut Ruppel, Ingrid Schmidt, Stuttgart 1997

*Konzeption:*

s. Religion 5/6. Hoffnung lernen. 1995.

### **Im Überblick:**

Religionsbücher werden von den klassischen Schulbuchverlagen (Klett, Diesterweg) ebenso herausgegeben wie von evangelischen/theologischen Verlagen (Calwer, Vandenhoeck und Ruprecht). Eine Zusammenarbeit zwischen beiden Verlagsgruppen hat sich ebenfalls etabliert (Calwer/Diesterweg). Besonders hohe Auflagen erzielt das Unterrichtswerk „Das neue Kursbuch Religion 7/8“; mit einer Auflagenstärke von über 500.000 Exemplaren gehört es zu einem Massenmedium, dessen Einflussvermögen nicht zu unterschätzen ist. Doch auch die anderen Unterrichtswerke erfreuen sich einer weiten Verbreitung (vgl. Zulassungen in den Bundesländern) und erzielen relativ hohe Auflagenzahlen. Für den Verlag Vandenhoeck und Ruprecht, der den Band „LebensZeichen 7/8“ 40.000 mal druckte, bedeutet dies im Vergleich mit Auflagen wissenschaftlicher Literatur eine hohe Auflagenzahl.

Für wissenschaftliche Literatur ungewöhnlich ist die Tatsache, dass die Autoren und Autorinnen der einzelnen Schulbücher zwar im Kollektiv genannt werden, aber nicht einzelnen Kapitel zugeordnet werden. Wer für welches Schulbuchkapitel verantwortlich ist, geht aus den Büchern nicht hervor.

Ebenfalls nur für Schulbücher typisch ist die Konzeption von *Folgebänden*: Alle hier vorgestellte Werke gehören zu einem Verbund von Büchern, die die Schüler und Schülerinnen über mehrere Jahrgänge hinaus begleiten sollen. Von der 5.Klasse bis zum Abschluss der 10. Klassenstufe ist es möglich, mit nur *einem* Religionsbuchtyp zu arbeiten! Zwar unterscheiden sich die Einzelbände (5/6; 7/8; 9/10) im Blick auf die Themen und die Aufbereitung für die jeweilige Jahrgangsstufe, doch bleiben die äußere Aufmachung (Gestaltung) und Konzeption (theologisches und pädagogisches Profil) einheitlich.

Zu vielen Religionsbüchern gibt es Lehrerhandbücher, aber auch Zusatzmaterial in Form von Arbeitshilfen oder Begleitheften. Nur schwer zu verstehen ist die Tatsache, dass einige Lehrerhandbücher von anderen Autoren und Autorinnen geschrieben sind als die Schülerbände. Die Kommentare sind dann wohl nur begrenzt kompatibel mit den Texten und Bildern des Unterrichtswerkes.

*Prophetie* ist ein Thema, das in allen Jahrgangsstufen behandelt wird und in unterschiedlichen Schulbuchkapiteln vorkommt. Unterschieden werden müssen zwei Themengattungen: 1. Themen, bei denen ein Prophet (Amos, Jesaja) oder ein spezifisch prophetisches Thema (Zeichenhandlungen, Sozialkritik) im Vordergrund stehen und 2. Themen, bei denen prophetische Texte einen eher „dienenden“

Charakter haben, Kapitel, die sich z.Bsp. mit einer systematisch-theologischen Frage beschäftigen, zu deren Beantwortung auch biblische Texte herangezogen werden sollen. Die folgende Analyse beschäftigt sich mit Kapiteln der ersten Gattung, d.h. mit Schulbuchkapiteln, die sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Prophetie auseinandersetzen und hierfür ein eigenes Kapitel erarbeitet haben. Zur Beantwortung der Frage nach dem Prophetenverständnis von Schulbüchern sind diese Kapitel aussagekräftiger!

In der Jahrgangsstufe 5/6 dominieren Prophetenkapitel, die sich mit der vorklassischen Prophetie auseinandersetzen. Am Beispiel von Elia führen die Religionsbücher in die Prophetie ein. In den folgenden Jahrgangsstufen werden die Schriftpropheten herangezogen, die unter verschiedenen Blickwinkeln untersucht und dargestellt werden. Vor allem Überlieferungen und Erzählungen zu Jesaja, Jeremia und Amos bestimmen diese Kapitel (anders nur in „Gerechtigkeit lernen 7/8“, hier werden u.a. auch die Zeichenhandlungen Ezechiels und Verse des Michabuches vorgestellt).

Somit kommen in den Unterrichtswerken in der Regel nur Propheten der vorexilischen Zeit in Betracht. Historische Bezüge werden selten hergestellt, eine Verortung der Prophetie in die Geschichte Israels erfolgt nur ansatzweise. Propheten der exilisch - nachexilischen Zeit finden keine bzw. wenig Beachtung!

Prophetie in den Schulbüchern ist also *kein* Phänomen, das die Geschichte Israels über mehrere Jahrhunderte begleitet hat, sondern wird als punktuelles Ereignis dargestellt.

Auffällig ist darüber hinaus, dass das Thema in der Regel an Einzelgestalten erörtert wird, nur selten werden Überlieferungen aus verschiedenen Prophetenbüchern miteinander in Beziehung gesetzt (vgl. z.Bsp. ‘Hoffnung lernen 5/6’, Überlieferungen mit sozialkritischem Inhalt).

Blickt man auf den zehnjährigen Untersuchungszeitraum -1986 erschien ‘Das neue Kursbuch 7/8’ und 1996 ‘Gerechtigkeit lernen 7/8’- so lässt sich innerhalb dieser Zeitspanne keine signifikante Themenänderung feststellen: Elia, Jesaja, Jeremia und Amos sind die Favoriten unter den Schulbuchpropheten.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Vgl. auch das jüngst erschienene und hier nicht mehr analysierte Werk ‘SpurenLesen. Religionsbuch 7/8‘ (1997), in dem das Prophetenkapitel ebenfalls von Überlieferungen aus dem Elia-Zyklus und dem Amosbuch bestimmt ist.

## 2.2. Das neue Kursbuch Religion 7/8 (1986)

### a) Allgemeines

-Nach dem Propheten *Elia*, der im Kursbuch Religion 5/6 in einer Einheit besprochen wurde, findet sich im Schülerband für die Klassenstufen 7/8 eine Unterrichtseinheit, in deren Mittelpunkt der Prophet *Amos* steht. Auch für diese Themeneinheit wurde also eine einzelne Prophetengestalt (vgl. *Elia*) ausgewählt und auf eine allgemeine Einführung zum Phänomen Prophetie sowie auf andere prophetische Überlieferungen verzichtet.<sup>57</sup>

-Das Kapitel hat 12 Seiten und steht zu Beginn des Unterrichtswerkes. Der Umfang entspricht in etwa dem der anderen 14 Themeneinheiten.

-Innerhalb der Einheit haben Texte ein deutliches Übergewicht. Die ausgewählten Bilder illustrieren dabei die Texte, sie werden aber nicht weiter thematisiert oder mit Arbeitsaufgaben bedacht. Dennoch prägen die überwiegend schwarz-weiß gehaltenen Abbildungen die Atmosphäre der Einheit. Eindrücklich sind sowohl die beiden Porträts, die Menschen abbilden, deren gestischer Ausdruck von großer Intensität zeugt<sup>58</sup>, als auch die Fotocollage, die eine von Müll umgebene Stadt zeigt und die mit den Visionen des Propheten in Beziehung gesetzt wird.

-Biblische Texte aus dem Buch Amos, deren Erklärungen und Erweiterungen - neben der Ausgestaltung einzelner biblischer Texte bietet die Einheit auch fiktive Erweiterungen zum Leben des Propheten- nehmen einen Großteil des Kapitels ein (9 Seiten). Aktualisiert wird die Einheit durch Arbeitsaufträge, die nach der persönlichen Meinung der Schüler und Schülerinnen fragen, und durch moderne Abbildungen und zeitgenössische Texte. Dennoch ist die Einheit -wenigstens auf den ersten Blick- primär biblisch orientiert: im Zentrum stehen Leben und Botschaft des Propheten. Ins Auge fällt besonders die anschauliche Aufbereitung des Themas: In schlichter Sprache, mit Hilfe eingängiger Beispiele und ohne theoretischen Überbau wird versucht, die Schüler und Schülerinnen zu erreichen.

### b) Auswahl der biblischen Texte

-Folgende biblische Texte liegen der Einheit zugrunde (in der Reihenfolge ihres Vorkommens):

Am 7,14-15; 7,1-8; 2,6-8; 5,3; 8,4-7; 5,7-13; 5,21-24; 7,10-17; 7,14-15; 3,8.

-Weder im Schüler- noch im Lehrerband ist angegeben, welche *Übersetzung* die Verfasser und Verfasserinnen der Einheit zugrunde gelegt haben. Ein Textvergleich hat ergeben, dass die 'Gute Nachricht' als Textgrundlage verwandt wurde.<sup>59</sup>

<sup>57</sup> Gleiches gilt für die Einheit im Kursbuch Religion 9/10, in der der Prophet Jesaja vorgestellt wird. Vgl. Kursbuch Religion 9/10 (1988): 74-83.

<sup>58</sup> Plastik von Toni Zenz "Der Hörende", Holzschnitt von Walter Habdank "Deuter". Kursbuch Religion 7/8 (1986): 4 bzw. 6.

<sup>59</sup> Diese ursprünglich von Journalisten verfasste Übersetzung, die in späteren Auflagen von Exegeten überarbeitet wurde, bezieht sich nur sinngemäß auf den hebräischen Text und weicht nicht nur, was die Begrifflichkeit angeht, von anderen Übersetzungen ab, sondern nimmt auch inhaltliche Veränderungen vor (dynamische Äquivalenz). Vgl. Wootton (1980): 274.

-Längere Textpassagen und einzelne Prophetensprüche wechseln sich ab; eine Textstelle wird doppelt zitiert (Am 7,14.15). Die Verwendung verschiedener Gattungen<sup>60</sup> prophetischer Überlieferung -Prophetensprüche (verschiedene Unheilsworte), Prophetenerzählungen (Begegnung von Amos und Amazja, Am 7,10-17) und Visionsberichte (Am 7,1-8)<sup>61</sup> - spiegelt in etwa das Verhältnis der Gattungen im biblischen Text wider.

-Inhaltlich beschränkt sich das Kapitel auf die *kritischen* Verkündigungen des Propheten, die in enger Beziehung zu seinem Leben gesehen werden.

Juda und die Nachbarländer, die im Fremdvölkerzyklus (1,3-2,16 mit Sprüchen gegen die Nachbarvölker, Juda und Israel) Adressaten der Anklage sind, werden nicht genannt. Der heilvolle Ausblick des Buches (9,11-15) und die Doxologien (Am 4,13; 5,8.9.; 9,5.6) bleiben gleichfalls unerwähnt.

-Neutestamentliche Bezüge werden hergestellt durch ein Lied, das die von Jesu verkündete Feindesliebe (Lk 6,27-38) zum Thema hat und durch eine provozierende Zeichnung, die Jesus zeigt, wie er von Waffen bedroht ein Fahrzeug verlassen muss. Diese Textauswahl lässt die Denkrichtung der Einheit erahnen: Die Schüler und Schülerinnen sollen etwas über die sozialen (Miss)Verhältnisse in Israel erfahren. Die Texte sind so gewählt, dass der Informationsgehalt bezüglich der Lebensbedingungen der Menschen im damaligen Israel besonders hoch ist (Am 2,6-8; 5,10-13; 5,21-23; 8,4-7). Die ausführliche Zitation der Begegnung des Propheten mit Amazja lässt darüber hinaus das Interesse am Schicksal des Propheten erkennen. Die Einheit beginnt mit den Ich-Worten des Propheten über seinen Beruf und seine Berufung (S.1) und verfolgt einen fiktiven Werdegang des Propheten bis zur Ausweisung durch den Priester Amazja. (S.11) Die Einheit ist deutlich biographisch orientiert und versucht, die Ereignisse in eine chronologische Ordnung zu bringen. In die Botschaft des Propheten führen die Visionen ein (S.2). Damit wird suggeriert, dass diese zu Beginn der Wirkungszeit des Propheten stattgefunden haben, eine Arbeitshypothese, die jedoch als solche nicht gekennzeichnet ist.

c) Andere Texte und Bilder und deren Verknüpfung mit den biblischen Überlieferungen

-Neben der biblischen Überlieferung findet man im Kursbuch Religion 7/8 überwiegend Texte, die die gewählten biblischen Passagen erklären und im Sinne des Lernziels ergänzen. Ebenfalls vertreten sind Texte, die inhaltliche oder formale Ähnlichkeiten zur biblischen Überlieferung aufweisen, so dass sie mit dem Amosbuch verglichen werden können.

-Die sechs ausgewählten Bilder der Einheit sind nicht einem Genre zuzuschreiben, sondern nach Form und Inhalt sehr verschieden. Allen ist gemein, dass sie die

---

<sup>60</sup> Benennung der Gattungen nach Kaiser Bd. 2 (1994): 22-26.

<sup>61</sup> Die Zitation der dritten Vision ist insofern ungewöhnlich, als der biblische Text nur unvollständig zitiert wird: Die Vision des Senkbleis umfasst die Verse 7,7-9, zitiert werden nur die Verse 7 und 8. Die Konkretion des Gerichts bleibt unerwähnt. Zur exegetischen Einordnung vgl. Uehlinger (1989).

Textinhalte in ihrer Botschaft durch Visualisierung unterstreichen - nicht hinterfragen. Sie sollen das Gelernte vertiefen oder zum Thema hinführen.<sup>62</sup>

-So auch das ganzseitige Photo zu Beginn der Einheit. Es zeigt eine Gruppe von verschleierten Frauen, die sich unter einem Ölbaum versammelt haben. Dazu gibt es in einem kleinen Kästchen am oberen Bildrand einige Kurzinformationen zu Amos. Durch die Zusammenschau von aktuellem Photo<sup>63</sup> und biblischer Überlieferung wird bereits zu Beginn der Einheit der zeitliche Abstand zu den biblischen Texten aufgehoben und die nur schwer rekonstruierbare Lebenswelt der Menschen von damals mit heutigen Lebensbedingungen wenigstens partiell gleichgesetzt. Die Analogie wird auch dadurch schief, dass es sich bei den dargestellten Frauen aller Wahrscheinlichkeit nach um Araberinnen handelt. So entsteht der Eindruck, dass verschleierte arabische Frauen heute denen im alten Israel ähnlich sind.

-Die Visionen des Propheten werden den Schülern und Schülerinnen mit Hilfe von zwei Texten nahegebracht: durch Auszüge aus einem Gedicht von Jörg Zink, das die Zerstörung der Erde infolge menschlichen Fehlverhaltens beschreibt<sup>64</sup>, und durch einen erzählenden Text, der die Berufung des Propheten nachstellt.<sup>65</sup> Unterlegt sind diese Textausschnitte von einer schwarz-weiß gehaltenen Fotocollage, auf der ein riesiger Müllberg, der eine Stadt umgibt, zu sehen ist. Das Bild vermittelt eine Art 'Weltuntergangsstimmung'. Nicht unproblematisch ist diese Untermalung deshalb, weil in gewisser Weise suggeriert wird, dass das Gericht Gottes mit einer von Menschen verschuldeten Umweltkatastrophe gleichzusetzen ist. Die biblischen Visionen aber beschreiben gerade nicht von Menschen herbeigeführte Katastrophen, sondern führen das Unheil (auch die Naturkatastrophen in den ersten beiden Visionen: Heuschrecken und Feuer)<sup>66</sup> auf Gott zurück. Er ist der in der Geschichte Handelnde und Verantwortliche.<sup>67</sup> Amos fungiert in diesem Zusammenhang als *Sprachrohr* Gottes, er ist durch die Visionen zum „Todesboten“ für sein Volk geworden und verkündet das drohende Unheil im Auftrag Gottes.<sup>68</sup>

---

<sup>62</sup> In neueren Schulbüchern ist diese rein illustrative Verwendung von Bildern nicht mehr oft zu finden. Der Abdruck moderner Kunstgemälde hat hier einen eigenen didaktischen Wert, die Bilder werden verstanden als kritisches Gegenüber zum Text. Bildbetrachtungen sollen eigene Erfahrungen zur Sprache bringen aber auch zur ästhetischen Urteilsfähigkeit führen. Vgl. z.Bsp. das Religionsbuch *SpurenLesen. Religionsbuch für die 5./6. Klasse. Werkbuch* (1997): 16. Zum Thema vgl. Anm. Kap. II 4. Arbeitsansatz der vorliegenden Untersuchung Anm. 185 und 231.

<sup>63</sup> Das Bild ist, der Kleidung der Kinder nach zu urteilen, wohl kaum älter als zehn Jahre.

<sup>64</sup> Zwei Gedichtstropfen sind den ersten drei Visionen gegenübergestellt.

<sup>65</sup> Amos wird als vielreisender Geschäftsmann vorgestellt, der an seinem Beruf Freude hat. Doch die nächtlich empfangenen Visionen ändern sein Leben. Vgl. *Kursbuch Religion 7/8* (1986): 3.

<sup>66</sup> Zum agrarischen Hintergrund der ersten beiden Visionen vgl. *Rüterswörden* (1993): 43-48. „Die beiden Visionen stimmen darin überein, dass sie Amos mit Gefahren bestürmen, die die Zukunft Israels mit Katastrophen gefährden: Heuschrecken und die damit verbundene Dürre stellen das Weiterleben der Menschen in einer agrarisch geprägten Gesellschaft in Frage - Die Vernichtung durch Feuer ist evident.“ Ebd.: S. 44.

<sup>67</sup> Vgl. dazu *Jeremias* (1996), der am Beispiel der Visionen des Amosbuches den Übergang von mündlich vorgetragenen Prophetenworten zur Literaturgattung des Prophetenbuchs nachzeichnet. Die Visionen dokumentieren, so *Jeremias*, in eindrucklicher Weise den prophetischen Werdegang des Amos; zunächst sei dieser noch ein Mittler zwischen Volk und Gott, indem er für sein Volk Fürbitte einlege, dann aber wird er zum „Sprachrohr Gottes“, das für das gesamte Volk Unheil ankündigt - gegen den Widerstand seiner Zeitgenossen. „Wie Amos und seine Nachfolger hat sich kein Prophet zuvor uneingeschränkt einzig als Sprachrohr Gottes verstanden - und sei es des richtenden Gottes.“ Ders. (1996): 495.

<sup>68</sup> Vgl. dazu *Jeremias* (1995): 94-105.

Es ist fraglich, ob die Schüler und Schülerinnen bei der Erarbeitung der Unterschiede (vgl. Arbeitsaufgabe im Randtext) zwischen den Visionen des Amos und dem Gedicht von Jörg Zink dieses Problem erkennen. Augenscheinlich ist auch das Lehrerhandbuch an dieser Fragestellung nicht interessiert. Im Vordergrund stehen die Gemeinsamkeiten der beiden Texte sowie der Bildcollage. Die Parallelen, so heißt es im Lehrerhandbuch, „liegen auf der Hand: die aus dem Lot gekommene Stadt ist in der Collage angedeutet, auch die Industriegesellschaft mit ihren Produktions- und Konsumweisen (J. Zink) scheint aus dem Lot gekommen zu sein.“<sup>69</sup> Das Eingreifen *Gottes* in die Geschichte, wie es in den Visionen geschildert ist, wird nicht weiter thematisiert, dabei ist doch dies ein ‘echtes’ theologisches Problem.<sup>70</sup>

Diesem Teil der Einheit folgt ein Photo von einer Plastik, die einen aufmerksam zuhörenden Menschen zeigt.<sup>71</sup> Das ernste Gesicht des Mannes lässt erahnen, dass es sich nicht um eine freudige Nachricht handelt. Soll man sich so den Empfang der Visionen des Propheten vorstellen?

-Weitere Texte berichten darüber, "Was Amos erlebt haben könnte"<sup>72</sup>: Diese fiktiven Berichte beschreiben Eindrücke und Erlebnisse des Propheten im Nordreich. Alle Ausführungen sollen Am. 2,6-8; 5,3; 8,4-7;5,7-13 (sozialkritische Texte) näher erläutern und durch konkrete Beispielerzählungen leichter verständlich machen.<sup>73</sup> Im Mittelpunkt stehen dabei die reiche Stadt Samaria mit ihrem starken sozialen Gefälle und die Einstellung der Menschen, die nach der Devise leben "Wer in Israel arm ist, ist selbst schuld"<sup>74</sup>, und der Prophet, der sich zunächst ein Bild über

---

<sup>69</sup> Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 7/8 (1990): 11.12. Offensichtlich bezieht sich das Lehrerhandbuch hier auf die dritte Vision, in der von einem Lot die Rede ist, das an Israel angelegt wird. Die Verfasser und Verfasserinnen bleiben im alttestamentlichen Bild, wenn sie die aktuellen Verhältnisse als „aus dem Lot gekommen“ beschreiben. Zur dritten Vision vgl. besonders Uehlinger (1989): 89-104.

<sup>70</sup> Auch über diese theologische Problemstellung geht das Lehrerhandbuch hinweg, die Verfasser und Verfasserinnen behaupten, Gott trage in den Visionen zwar menschliche Züge, weil er sich zweimal von Amos überzeugen lasse, sein vorgegebenes Handeln nicht zu verwirklichen, letztlich aber sei Gott nicht bereit, „sich das Gericht von den Menschen abhandeln zu lassen.“ Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 7/8 (1990): 11. Gott erscheint hier als eine „Vaterfigur“, die bis zu einem gewissen Grad verhandlungsbereit sei, sich aber in entscheidenden Situationen als oberste Instanz erweist und durchgreift. Dies ist keine sachgemäße Interpretation der alttestamentlichen Gottesvorstellung. Gerade die Visionen sind ein Beleg für das spannungsreiche Gottesbild Israels: „JHWH ist nicht neutral gegenüber dem Bösen in der Gesellschaft. Er nimmt das Böse nicht als naturnotwendiges, schöpfergegebenes (mythisches) Übel hin, sondern *bekämpft* (Hervorhebung K.B.) es als gott- und menschenwidrig.“ Zenger u.a. (1995): 395. Die Vorstellung vom Ende des Gottesvolkes wie es Amos in der vierten Vision ankündigt, ist eine erst mit den Schriftpropheten eingeführte grundsätzlich neue Aussage. Mehrfach wird die Formulierung aus dem Visionszyklus im Alten Testament aufgegriffen, ein Beleg für die besondere Wirkkraft dieser Ankündigung, vgl. dazu Schmidt (1996): 321.

<sup>71</sup> Das Lehrerhandbuch schlägt beispielsweise für die Abbildung der Plastik von T. Zenz "eine eher meditative Runde über das Hören von Menschen und über das Erkennen einer nicht ganz leicht zugänglichen oder verstehbaren Botschaft" vor. Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 7/8 (1990): 12.

<sup>72</sup> Kursbuch Religion 7/8 (1986): 5.

<sup>73</sup> Die genannten biblischen Textstellen sind stellenweise in die Erzählungen integriert.

<sup>74</sup> Kursbuch Religion 7/8 (1986): 5. Aus der Sicht eines Hotelbesitzers wird die soziale Lage des Landes beschrieben. Da dieser vom wirtschaftlichen Aufstieg des Nordreichs profitiert hat, fällt die Beschreibung positiv - aber unreflektiert - aus. Amos wird als stiller Zuhörer vorgestellt, der mit seinem Auftrag mehr und mehr zusammenwächst. An der Aufgabenstellung am Textrand ist abzulesen, welches Unterrichtsziel die Verfasser der Einheit mit diesem Beispiel verfolgt haben: Die Schüler und Schülerinnen sollen eine Vorstellung über die sozialen Verhältnisse in Israel bekommen ("letzte Blüte des Nordreichs"). Dies ist

seine zukünftige Wirkungsstätte macht<sup>75</sup> und dann "prophetisch" tätig wird<sup>76</sup>. Diese Abfolge der Geschehnisse lässt sich aber aus der biblischen Überlieferung *nicht* rekonstruieren. Zwar wird durch den in der Überschrift verwendeten Konjunktiv ("Was Amos erlebt haben könnte") angedeutet, dass das Nachfolgende hypothetisch ist, dennoch sind die gewählten Fallbeispiele in ihrer Anschaulichkeit so einprägsam, dass es zu einer Vermischung der fiktionalen Geschichten und der biblischen Überlieferung kommen kann. Für die Schüler und Schülerinnen ist der 'erfundene' Sachverhalt nicht hinterfragbar: Dem Schulbuch muss geglaubt werden oder nicht. So gibt es beispielsweise bisher keine Quellen, die etwas über die Art der Grenze zwischen Israel und Juda aussagen könnten.<sup>77</sup> Der Hinweis, dass Amos die Grenze problemlos passieren konnte,<sup>78</sup> ist aus der Luft gegriffen - oder haben die Autoren und Autorinnen an die z.Z. des Erscheinens des Buches noch existente innerdeutsche Grenze vor Augen gehabt?

-Zwischen diese erzählenden Texte ist ein Informationsteil geschoben, der einen äußerst kurzen Abriss über die Geschichte Israels von der Reichsteilung bis zur Regierungszeit von Jerobeam II. bietet. Im Mittelpunkt steht die Errichtung der beiden Nordreichsheiligtümer Bethel und Dan, die Wahl der Hauptstadt Samaria durch Omri und die Erwähnung von Nordreichpropheten. Verdeutlicht wird die geographische Lage der beiden Staaten durch eine Karte mit den politischen Grenzen. Dieser Teil der Einheit bezieht seine Informationen aus der alttestamentlichen Wissenschaft, genauer aus der 'Geschichte Israels'. Doch mit diesen Informationen wird im Schülerband nicht weiter gearbeitet, die übrigen Texte sind auch *ohne* diesen geschichtlichen Einschub verständlich. Es stellt sich damit die Frage nach seiner Funktion!

---

jedoch nicht gelungen. Die Szene wirkt konstruiert und wenig glaubwürdig. Der Text will Glauben machen, dass es möglich ist, die Welt in gut und böse aufzuteilen.

<sup>75</sup> Besonders eindrücklich ist für Amos ein von ihm belauschtes Gespräch zwischen zwei Männern, denen - anders als dem reichen Wirt- der Aufschwung nichts gebracht hat. Sie werden als rechtlose, arme Männer vorgestellt, die betteln gehen müssen, um ihre Familien zu ernähren. Die sozialen Unterschiede werden von den Autoren und Autorinnen bildhaft beschrieben. Problematisch sind die unterschwellig immer mitklingenden Wertungen: Der Wirt wird als reich und unsympathisch beschrieben, die armen Leute wachsen den Leser und Leserinnen in ihrer Hilflosigkeit weitaus schneller ans Herz. Diese psychologischen Zuordnungen sind aber bei historischen Texten (oder bei Versuchen, diese durch Beispiele zu veranschaulichen) meiner Meinung nach fragwürdig.

<sup>76</sup> Die Unrechtsverhältnisse, die Amos gesehen und von denen er gehört hat, veranlassen ihn -so stellen es die Autoren und Autorinnen des Religionsbuches dar-, an einem Sabbat vor dem Tempel Samarias seine Botschaft zu verkündigen. (Am 2,6-8; 5,3) Auch über die Reaktion der Menschen weiß das Kursbuch Religion 7/8 zu berichten: "Amos findet nur wenige Zuhörer. Viele schütteln den Kopf über ihn. 'Was will dieser hergelaufene Fremde? Soll er doch in seinem eigenen Land Unruhe stiften. Der wird sicher bald wieder verschwinden.'" Kursbuch Religion 7/8 (1986): 7. Es kommt in diesem Teil zu einer Vermischung von biblischen Prophetenworten und konstruierten Sachverhalten, die in einen fiktiven Kontext eingebettet sind. Damit wird den Schülern und Schülerinnen suggeriert: Amos hat in Israel Verschiedenes erlebt, dies dann öffentlich kritisiert, aber nur wenige Zuhörer gefunden (Gesellschaftskritik ist unerwünscht).

<sup>77</sup> Nach den Gebietsstreitigkeiten zwischen dem jüdischen König Asa und dem israelitischen König Bascha verlief die Grenze bis zur Zeit Josias in der für den Propheten Amos wichtigen Region zwischen Bet-El (Bçtfn) und Mizpa (Tell en-Naæbe)- wie diese Grenze ausgesehen haben mag und ob sie schwierig zu passieren war, darüber ist jedoch nichts bekannt. Vgl. Aharoni (1984): 330.331.

<sup>78</sup> "Der Grenzübergang in das Reich Israel verläuft reibungslos." Kursbuch Religion 7/8 (1986): 4.

-War die Einheit bis dahin auf Amos hin ausgerichtet, folgen nun zwei Texte, die als Aktualisierung der Sozialkritik des Amosbuches verstanden werden können. Der Einsatz eines Menschen für Nächstenliebe<sup>79</sup> und die Aktivitäten einer Bürgerinitiative, die sich gegen Umweltverschmutzung einsetzt, werden in den Texten besungen und beschrieben. Arbeitsaufgabe ist es, ihre Aktivitäten mit denen des Amos zu vergleichen und sich über den Sinn solcher Aktionen zu verständigen. Doch die Einseitigkeit der Darstellung -gibt es denn *gute Gründe*, die gegen ein Engagement für andere oder für die Umwelt sprechen ?- macht eine echte Diskussion unmöglich. Der Vergleich mit den Amostexten soll die Schüler und Schülerinnen vielmehr davon überzeugen, dass es auch heute noch möglich ist, prophetisch zu handeln.<sup>80</sup> Zu einem anderen Ergebnis können die Lernenden schon deshalb nicht kommen, weil die Einheit bereits im 'biblischen Teil' darauf verzichtet, Kriterien für die Bestimmung von Prophetie zu nennen. Ganz unvermittelt wird am Ende der Einheit gesagt, dass der Einsatz gegen bestehende Unrechtsverhältnisse einen Menschen noch nicht zum Propheten macht. Diese Bemerkung ist aber im Blick auf die beiden vorher abgedruckten Texte (Einsatz für den Nächsten, Bürgerinitiative für Umweltschutz) nur schwer verständlich.

Auch die kultkritischen Worte des Amosbuch werden in eine fiktive Erzählung eingebettet.<sup>81</sup> Infolge seiner kritischen Stellungnahme wird Amos, so beschreibt es das Religionsbuch, ausgewiesen, zitiert wird hier Am 7,10-17. Dem Text ist eine Zeichnung von Karl-Heinz Schönfeld gegenübergestellt. Sie zeigt Jesus<sup>82</sup>, wie er, bedroht von zwei maskierten Männern mit Gewehren, ein Fahrzeug verlässt. Soll damit der Überlegung Ausdruck verliehen werden, dass Jesus ein Prophet war - wie Amos?<sup>83</sup>

Als eine Art Zusammenfassung fungiert dann der folgende Zeitungsausschnitt: Im Stil von Boulevardblättern wird über den Propheten berichtet. Aus der Sicht der Oberschicht, der Prophetenschaft und des Priesters Amazja wird einmal mehr die

---

<sup>79</sup> Das Lied, das einen solchen Menschen beschreibt, will deutlich machen, dass der Einsatz für andere Menschen unbequem ist und häufig zu sozialer Ausgrenzung führt. "Denn: Wer Nächstenliebe propagiert, der steht isoliert." Kursbuch Religion 7/8 (1986): 8.

<sup>80</sup> Das Lehrerhandbuch unterstützt diese Sichtweise. Die dort aufgeführten Übereinstimmungen zwischen dem Vorgehen des Amos und dem der Bürgerinitiative (beide machen sich sachkundig und argumentieren aus dem Glauben) sind eher dazu angetan, Unterschiede zu verwischen und die Distanz zu den biblischen Texten und der damaligen Vorstellungswelt aufzuheben. Dies wird noch zu diskutieren sein! Vgl. Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 7/8 (1990): 14/15.

<sup>81</sup> Das Buch berichtet von einer Wallfahrt des Propheten zum Heiligtum nach Bethel. Anlässlich des dort praktizierten Kultes -an der Feier nehmen zum großen Erstaunen des Propheten auch reiche Leute, Sklavenhalter und Militär teil- verkündet Amos die Worte Gottes, die man als "Kultkritik" bezeichnet: Am 5,21-24. Auch dieser Versuch, die Botschaft des Propheten in Beziehung zu seinen Erfahrungen zu sehen, ist wenig überzeugend. Er entbehrt nicht nur einer biblischen Grundlage, es ist auch völlig unverständlich, warum "reiche Leute" nicht am Gottesdienst teilnehmen können sollen. Vgl. Kursbuch Religion 7/8 (1986): 11. Worauf die Autoren hier hinweisen wollen, ist wohl die Tatsache, daß es Menschen gibt, die die Diskrepanz zwischen ihrem Tun und dem, was sie glauben und wozu sie sich bekennen, nicht wahrnehmen (Tierschützer im Leopardenmantel). Die Brüchigkeit menschlicher Existenz lässt sich jedoch nicht derart naiv verhandeln.

<sup>82</sup> Kleidung und Dornenkronen und Titel der Zeichnung "Ecce Homo" legen die Vermutung nahe, daß der Abgebildete Jesus sein soll.

<sup>83</sup> Auch das Lehrerhandbuch bietet hierzu keine Verstehenshilfen.



Unzumutbarkeit der prophetischen Botschaft des Amos beteuert und seine Ausweisung gerechtfertigt.

Eine Reihe von Merksätzen beschließt die Einheit. Gelernt werden soll, dass Propheten in keinem wirtschaftlichen Abhängigkeitsverhältnis stehen (Am. 7,14-15), dass sie von Gott beauftragt wurden, ihre Botschaft meist unbequem war und auf der genauen Kenntnis der gegenwärtigen Zustände beruhte. Hier wird zum ersten Mal in der Einheit ein Versuch einer Differenzierung des Prophetenbildes vorgenommen. Da die Ausführungen jedoch unvermittelt stehen bleiben, muss gefragt werden, inwieweit die Schüler und Schülerinnen in die Lage versetzt werden, kritische Rückfragen zu stellen. Zudem wird der Eindruck vermittelt, es gäbe eindeutige Kriterien für die Unterscheidung zwischen wahren und falschen Propheten. Dies aber muss aufgrund der Unterschiedlichkeit der biblischen Überlieferung bezweifelt werden.<sup>84</sup>

#### d) Kritische Würdigung

Unter dem Titel "Ich klage an" steht im Kursbuch Religion 7/8 eine Unterrichtseinheit, in deren Mittelpunkt Amos und seine Kritik an den sozialen Zuständen Israels im 8.Jhd. v. Chr. steht. Diese Kritik wird direkt und indirekt auf heutige Zeit übertragen.

Die Einheit ist multimedial aufgebaut: Verschiedene Textgattungen und Bildmaterial wechseln sich ab: Diese Kombination macht die Einheit lebendig. Biblische Texte werden narrativ ausgelegt. Die Erfahrungswelt der Schüler und Schülerinnen kommt wenig in den Blick, die Beispielgeschichten dienen eher als „Aufhänger“ für die Überlegungen und Ausführungen der Schulbuchautoren und -autorinnen, sie fordern keine Auseinandersetzung mit möglichen Schülermeinungen heraus.<sup>85</sup>

#### *1. Erziehungsziel*

Die Einheit, so jedenfalls lässt es sich aus der Analyse rekonstruieren, möchte die Schüler und Schülerinnen für soziale Probleme sensibilisieren und zeigt Wege und Möglichkeiten auf, wie man auch heute noch prophetisch handeln kann. Unter prophetischem Handeln versteht die Einheit den Einsatz für Arme und Schwache und das Engagement für die Umwelt. So sollen also die biblischen Texte wie auch die aktuellen Beispielerzählungen die Schüler und Schülerinnen zu verantwortlichem Handeln in der Gesellschaft 'erziehen'. Die Visionen des

---

<sup>84</sup> Schmidt (1996): 353f. nennt verschiedene biblische Kriterien für die Bestimmung von wahren bzw. falschen Propheten und kommt zu dem Ergebnis, dass es kein "allgemein überzeugendes ausreichendes Wahrheitskriterium für die Botschaft des Propheten (gibt, K.B.)- es sei denn das höchst subjektive, dass er mit seiner Person für seine Verkündigung eintreten und leiden muss." (354). Vgl. auch Preuß Bd. 2 (1992): 88-93; Hossfeld, Meyer (1973); Hermisson (1995) mit weiterführender Literatur; Münderlein (1974); Sanders (1977). Diskussionsgrundlage sind in der Regel folgende biblische Texte: Num 12,6-8; Dtn 13,1-6; I Reg 13; 22; Mi 3,5-8; Zeph 3,4; Jer 4,9f.; 5,12-14.30f.; 6,9-15 u.ö.; Ez 13,14; 22,23-31.

<sup>85</sup> Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Tworuschka in der Analyse evangelischer Religionsbücher zum Thema Islam, auch bei diesem Themenkomplex zeigt sich das Kursbuch Religion 7/8 weit entfernt von der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler und Schülerinnen, vgl. Tworuschka (1986): 55.

Propheten, das Gedicht von Jörg Zink und die Fotocollage wirken in diesem Zusammenhang als Drohung: fehlender Einsatz wird schlimme Folgen haben! Damit schreibt die Einheit einen Tun-Ergehen-Zusammenhang fest und hat einen stark erzieherischen Impetus.

## 2. Fachdidaktik

Die Einheit ist Teil eines *Arbeitsbuches*, d.h. die Schüler und Schülerinnen sind angehalten, sich mit den Inhalten wie den Arbeitsaufgaben der Einheit selbständig auseinanderzusetzen. Die am Rand notierten Arbeitsaufgaben sprechen die Schüler und Schülerinnen direkt an und wollen zur Mitarbeit anregen. Doch die Einheit gibt die Denkrichtung weitgehend vor, das gebotene Material ist im Duktus zu ähnlich, als dass es kontrovers zu diskutieren wäre. Es gibt kaum wirklich offene Fragen! Ein Unterricht, der dieses Arbeitsbuch als Grundlage hätte, kann als *in sich geschlossen* bezeichnet werden. Das *Erziehungsziel* dominiert Form und Inhalt der Einheit!

Die *Konzeption* für einen dieser Einheit zugrundeliegenden Religionsunterricht ist nur zu deutlich: Die Bibel wird als Zeugnis gelesen, das den Schülern und Schülerinnen durch die Vermittlung von Werten bei der Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit helfend zur Seite steht.<sup>86</sup> Dabei wird Amos zur Symbolfigur stilisiert, seinem vorbildlichen Leben gilt es nachzufolgen.

Angesichts der Kritik an der theologischen Ausrichtung des Kapitels fällt es schwer, die didaktische Umsetzung des Lernziels in eine Themeneinheit zu würdigen. Das bisweilen ausdrucksstarke Bildmaterial und die eingängigen Geschichten können nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Wahl der biblischen Überlieferungen nur sehr begrenzt für das Lernziel tauglich sind.<sup>87</sup>

## 3. Wissenschaftsverständnis

Ergebnisse aus wissenschaftlichen Arbeiten spiegeln sich in der Einheit nur sehr begrenzt wider. Lediglich die kurzen Ausführungen zur Geschichte Israels gewähren einen Einblick in die Ergebnisse, die die theologische Wissenschaft erarbeitet hat. Da aber gerade dieser Teil in der Einheit ohne Bezug bleibt, kann leicht der Eindruck entstehen, dass wissenschaftlich erarbeitete Aussagen -hier der kurze Abriss über die Geschichte Israels von der Reichsteilung bis zu Jerobeam II. für die *Botschaft* eines biblischen Textes ohne Relevanz sind. So jedenfalls führt es die Einheit vor.

In höchstem Maße fragwürdig ist auch die Anleitung zur selbständigen 'wissenschaftlichen' Arbeit, die die Autoren vorschlagen: Aus den fiktiven Berichten über das Ergehen des Propheten sollen die Schüler und Schülerinnen per Arbeitsauftrag historische Daten rekonstruieren.

---

<sup>86</sup> Vgl. Steck bei Wintzer (1982): 173 (zweite und dritte These).

<sup>87</sup> Auch das sprachliche Niveau der Erzählungen entspricht nicht dem durchschnittlichen Leistungsstand einer 7. und 8. Klasse. Die Schüler und Schülerinnen sind in diesen Jahrgangsstufen bereits in der Lage auch nicht narrative, bzw. sprachlich und inhaltlich differenziertere Texte zu lesen und zu verstehen. Die Lernenden sind unterfordert.

Typischer Arbeitsauftrag: "Was erfährst du über Jerobeam II. und die wirtschaftliche Lage im Nordreich?" Textgrundlage ist dabei eine fiktive (!) Erzählung von einem Gespräch zwischen Amos und einem Wirt aus Samaria.<sup>88</sup>

Die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse über die Geschichte Israels werden von den Lernenden als historische Daten wahrgenommen, ungeachtet der Tatsache, dass sie sich auf fiktive Erzählungen gründen.

So leitet diese Einheit nur in einem sehr beschränktem Maße und auf fragwürdige Weise zu wissenschaftsorientiertem Lernen an. Sie widerspricht damit den Vorgaben des Lehrplans und den kirchlichen Richtlinien, die beide für den Unterricht an Gymnasien einen wissenschaftsorientierten Unterricht vorsehen.<sup>89</sup>

Auf der anderen Seite vermittelt die Einheit normative Werte, die sie direkt oder indirekt der biblischen Überlieferung entnommen hat. Ganz pauschal ruft die Einheit zum Einsatz für Gerechtigkeit und Umweltschutz auf. Für dieses Ziel liest die Einheit die Überlieferungen gegen den Textsinn (z.Bsp. die Visionen im Amosbuch, die verkürzt abgedruckt sind, damit sie mit dem Gedicht von Jörg Zink parallelisiert werden können). Die Einheit läuft Gefahr, ideologisch zu werden, weil sie nur ein Lernziel ermöglicht und keine Widerspruchsmöglichkeiten zulässt.

#### 4. Fachwissenschaft/Prophetenbild

Es ist ganz deutlich, dass die Einheit die biblischen Überlieferungen des Amosbuchs für didaktisch relevant hält. Grund für die Aktualität des Buches, so ist der Einheit unschwer zu entnehmen, ist die Annahme, dass sich heutige Probleme von denen der damaligen Zeit nur unwesentlich unterscheiden. Damit ist die Botschaft der Amostexte von unmittelbarer Bedeutung. Diese Sichtweise ist der Hintergrund dafür, dass die biblischen Texte in ihrer Fremdheit nicht wahrgenommen werden. Sie *müssen* verständlich sein. Vielleicht mag auch dies ein Grund für die Wahl der Bibelübersetzung sein. Auch der "Guten Nachricht" geht es um eine Glättung der Texte zugunsten von "mehr" Verständlichkeit. Da es sich aber um eine paraphrasierende Übersetzung mit einem hohen Interpretationsspielraum handelt, ist es notwendig, diese zu kennzeichnen.

Ganz im Sinne des Lehrplans<sup>90</sup> wird Amos im vorgestellten Lehrbuch als Identifikationsfigur<sup>91</sup> angeboten. Die dafür nötige 'Prophetenbiographie' setzt sich aus der spärlichen biblischen Überlieferung (Am. 7,10-17) -diese ist an der Biographie des Propheten nicht interessiert- und mehreren fiktiven Erzählungen zusammen.

---

<sup>88</sup> Vgl. Kursbuch Religion 7/8 (1986): 5 aber auch 6,7,11.

<sup>89</sup> Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I- in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 17f.

<sup>90</sup> "Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 7 und 8 ringen um Anerkennung, geraten gegenüber mancherlei Ansprüchen in Unsicherheiten und fragen: Wer bin ich? - Wer will etwas von mir? - *Wem soll ich folgen?* (Hervorhebung K.B.) Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre, (1993): 50.

<sup>91</sup> Vgl. auch Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 7/8 (1990): 10. "Eine Identifikation mit dem Propheten, der sehr klar sagt, was ungerecht und unsozial ist, ist zu erwarten. Dabei nimmt der Prophet stellvertretend eine Position ein, die Schüler gedenken, im späteren Leben selbst einmal einzunehmen."

Es wird vermittelt, dass Amos nach dem Empfang der Visionen ins Nordreich wanderte, dort die sozialen Verhältnisse erkundete und aufgrund seines geschärften Blicks die Menschen und ihr Verhalten kritisierte. Seine harte Kritik brachte dann für ihn die Ausweisung.

Diese Rekonstruktion der Ereignisse entbehrt jeglicher biblischer Grundlage und kann nur schwerlich als "sachgemäß"<sup>92</sup> bezeichnet werden. Den verwendeten biblischen Textausschnitten wird keine Eigenaussage zugebilligt, die Einbettung in eine fiktive Geschichte macht sie vielmehr für das Lernziel gefügig: Amos setzte sich für die Armen und Schwachen ein, tue es ihm nach! Die aufgeführten aktuellen Beispiele illustrieren den Aufruf.

Konfrontiert man diese Botschaft mit der biblischen Überlieferung, so sind Übereinstimmungen schwer auszumachen. Amos kann kaum als Sozialreformer<sup>93</sup> verstanden werden, dem es nachzueifern gilt; seine Kritik an den bestehenden Unrechtsverhältnissen dient vielmehr als Begründung für das von ihm angekündigte Gericht.<sup>94</sup> Die Texte sind zu lesen als Schuldaufweis für den Untergang Israels und Judas.<sup>95</sup> Dieser Zusammenhang zwischen Sozialkritik und der Ankündigung des kommenden Unheils ist im Kursbuch Religion 7/8 nicht erwähnt. In der Einheit wird versucht, aktuelle Probleme (soziale Ungerechtigkeiten, Umweltzerstörung u.a.) in die "Geschichte des Amos" einzutragen, dabei übertragen die Autoren und Autorinnen die Wertungen und Ideale des Propheten auf heutige Verhältnisse.<sup>96</sup> Die

---

<sup>92</sup> Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 7/8 (1990): 10.

<sup>93</sup> Zur Entstehung der Sozialkritik vgl. u.a. die grundlegenden Arbeiten von Donner (1963): 229-245 (Problemskizze zur Besoldung der Beamten durch Krongüter; Praxis des „Bauernlegens“, d.h. Erweiterung von Ländereien und Bildung von Latifundien); Koch (1971): 236-257 (Problemskizze zum Bodenrecht und der Verkehrung von **משפט** und **צדקה**); Fendler (1973): 23-53 (Die Sozialkritik betrifft nicht grundsätzlich illegales Verhalten oder ist an eine klar definierte Oberschicht gerichtet, sondern deckt „Ambivalenzen“ innerhalb der Mittelschicht auf); Loretz (1975): 271-278 (Problemskizze zum sogenannten „Rentenkapitalismus“). Zusammenfassung und kritische Würdigung der Positionen bei Fleischer (1989): 355-370. Fleischer weist zu Recht darauf hin, dass die prophetische Kritik nicht allein als Reaktion auf die sich verändernden gesellschaftlichen Veränderungen zu erklären ist, vgl. ders. (1989): 364.

<sup>94</sup> "Amos entwickelt bei seiner Sozialkritik aber kein soziales Programm für Verbesserungen, sondern bei ihm, wie bei allen Propheten, die sozialkritisch reden, bildet die Sozialkritik eine der Gerichtsbegründungen gegenüber den Angeredeten." Preuß Bd. 2 (1992): 94.

<sup>95</sup> Zur Diskussion steht, ob die Ankündigung des Gerichts nur *die* Menschen trifft, die als Adressaten der Sozialkritik infrage kommen oder das ganze Volk, d.h. Schuldige und Unschuldige. Hierzu gibt es zwei konträre Forschungspositionen. Ähnlich divergieren die Meinungen zu der Frage, wie sich Unheilsankündigungen und Gesellschaftskritik zueinander verhalten: Wussten die Propheten zunächst um die drohende Katastrophe („Zukunftsgewißheit“), die sie dann in einem zweiten Schritt sozial- oder kultkritisch begründeten, oder resultiert die Ankündigung des Unheils aus einer genauen Analyse der Gegenwart? Überblick und Diskussion bei Fleischer (1989): 402-423 und Koch (1997): 486-487, vgl. dazu auch Kap. III 2.11. W.H. Schmidt und 2.12. Klaus Koch. Das Religionsbuch stellt sich diesen Fragen nicht, sondern ersetzt die Ankündigung des Unheils durch aktuelle Bedrohungen, die für Mensch und Natur heute bestehen. Damit verkürzt das Religionsbuch die Diskussion zur alttestamentlichen Gottesvorstellung, in der auch das Eingreifen Gottes in die konkrete Geschichte denkbar ist.

<sup>96</sup> Dagegen Koch (1971): „Das kleinbäuerliche Verfassungsideal der Profeten des 8.Jhd.s kann nicht mehr das unsere werden. Aber vielleicht steht uns noch bevor, daß wir uns mit den Profeten auf einer grundsätzlicheren Ebene treffen. Es könnte sein, daß die sozialrevolutionäre Romantik unserer Tage erst dann klare Umrisse und den Weg zur heißersehnten Praxis findet, wenn sie Mitmenschen und Gesellschaft auf dem Hintergrund des die Geschichte -gewiß auch unsere Geschichte- durchwaltenden Gottes ansichtig wird.“ Ebd.: 257.

theologische Dimension der Aussagen bleibt jedoch unerwähnt: Amos kündigt im Namen Gottes –hierfür steht die Botenspruchformel- das Gericht an. Der bisher heilbringende Gott wendet sich gegen sein eigenes Volk (vgl. Am 9,3; 7,3; 8,2 u.ö.). Dieser Sachverhalt sperrt sich der Übertragung auf aktuelle Verhältnisse.<sup>97</sup> Die Einheit kommt auch 'ohne Gott' zum Lernziel.

Vordergründig wirkt das Kapitel zwar biblisch ausgerichtet - in Wahrheit aber dienen die Amosüberlieferungen ebenso als Beispielerzählungen wie die aufgeführten Gedichte und Erzählungen. Der Bibel wird nur scheinbar der Vorzug gegeben. Diese Aufbereitung der biblischen Überlieferung verhindert den Blick für theologische Probleme, die sich aus dem Buch selbst oder aber aus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit ihm ergeben.

Aus fachwissenschaftlicher Sicht ist die Verhandlung alttestamentlicher Prophetie am Bsp. Amos nicht gelungen. Die narrative Ausgestaltung der prophetischen Überlieferung kann den Textsinn nicht erschließen und geht an der Intention der biblischen Texte vorbei.<sup>98</sup>

---

<sup>97</sup> Vgl. dazu Kap. III 2.14. Auswertung.

<sup>98</sup> Aufgrund dieser Einschätzung komme ich zu dem Ergebnis, dass sich die narrative Aufbereitung biblischer Stoffe für die Verwendung in Religionsbüchern nur dann eignet, wenn sie als solche gekennzeichnet wird und daneben noch andere Lesarten und Auslegungen vorgestellt werden. Zu den Voraussetzungen für eine gelungene Erzählung von biblischen Texten gehört nach Neidhart das immer präsente Wissen des Lehrers, dass sich die Erzählung fernab von einer historischen Rekonstruktion bewegt und in großen Teilen der Phantasie entsprungen ist. Vgl. Erzählbuch zur Bibel (1979): 38. Dies haben die Autoren und Autorinnen der Einheit nicht kenntlich gemacht! Zur Narrativen Religionsdidaktik, vgl. z.Bsp. Lämmermann (1991): 157-159.

## 2.3. Das neue Kursbuch Religion 9/10 (1988)

### a) Allgemeines

-Für die Klassenstufe 9/10 haben die Autoren und Autorinnen des Kursbuches den Propheten *Jesaja* ausgewählt. Dieser beschließt die Reihe der in den Kursbüchern vorgestellten Propheten Elia und Amos. Zeitlich gesehen kommen also nur Propheten des neunten und achten vorchristlichen Jahrhunderts in den Kursbüchern Religion in Betracht. Die Schüler und Schülerinnen erhalten damit einen zeitlich wie thematisch sehr begrenzten Überblick über Prophetie in Israel.

-Das Kapitel hat neun Seiten und ist im Vergleich mit den anderen Themeneinheiten des Buches eher *kurz*.

-Die Einheit ist multimedial aufgebaut. Dabei fällt die Abbildung der Skulptur von J. W. Wutschetitsch "Schwerter zu Pflugscharen" zu Beginn der Einheit besonders ins Auge. Sie zeigt einen Mann, der mit einem Hammer auf ein überdimensional großes Schwert schlägt, welches bereits verbogen ist und für Kriegszwecke mehr und mehr ungeeignet zu werden scheint. Dies jedoch ist erst bei genauerem Hinsehen erkennbar; die Bewegung des Mannes wirkt zunächst aggressiv und militärisch. Der Text Jes. 2,4 (ohne Stellenangabe) wird neben der Abbildung abgedruckt und wirkt hier wie eine Erklärung.<sup>99</sup> Wiederholt wird der berühmte Text auch am Ende der Einheit<sup>100</sup> und fungiert so gewissermaßen als Rahmen für das Kapitel. In der Überschrift spiegeln sich gleichfalls Abbildung und biblischer Text wider: "Jesaja - ein Prophet des Friedens".

-Nach der ersten Durchsicht des Kapitels gewinnt man den Eindruck, eine biblisch ausgerichtete Einheit vor sich zu haben, die über ein großes Spektrum an theologischen Themen verfügt.<sup>101</sup> Das Jesajabuch -damit ist in dieser Einheit das Protojesajabuch (Kap. 1-39) gemeint- wird in seiner Vielstimmigkeit gewürdigt. Aktuelle Bezüge werden schwerpunktmäßig durch Bilder (Photos, Collagen) und durch die Ausführungen zu Martin Luther King hergestellt.

### b) Auswahl der biblischen Texte

-Folgende biblische Texte liegen der Einheit zugrunde (in der Reihenfolge ihres Vorkommens):

Jes 2,4; 7,1-9; 5,1-7; 5,8.9; 10,1-3; Lev 25,23; Jes 8,4; 1,3; 28,9; 6,1-8; 2,4; 9,1-6. Ein Arbeitsauftrag verweist auf II Reg 16,7.8.

-Die Übersetzung der Texte ist der Guten Nachricht entnommen. Wie bereits in der Themeneinheit zu dem Propheten Amos, ist die gewählte Übersetzung jedoch nicht

<sup>99</sup> Informationen zu Skulptur und Text gibt das Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 9/10 (1993): 117.

<sup>100</sup> Als Wandaufschrift an dem UNO-Hochhaus in New York. Vgl. Kursbuch Religion 9/10 (1988): 83.

<sup>101</sup> Die Unterüberschriften sprechen sehr verschiedene Bereiche an: "Prophet gegen König"; "Rechtsbruch statt Rechtsspruch"; "Erlebnis im Tempel"; "Der Traum vom Friedensreich". Kursbuch Religion 9/10 (1988): 76/78/80/82. Das Lehrerhandbuch ordnet die Einzelüberschriften vier Themenbereichen zu: „Glaube und politisches Handeln (Prophet gegen König) -Gott im Alltag (Rechtsbruch statt Rechtsspruch) -Der Mensch vor dem heiligen Gott (Erlebnis im Tempel) -Verheißung vom Frieden (Der Traum vom Friedensreich).“ Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 9/10 (1993): 116.

angegeben. An einer Stelle wird durch den Verweis "nach Jesaja 7,1-9"<sup>102</sup> kenntlich gemacht, dass es sich um eine freie Übersetzung handelt.<sup>103</sup> Dies trifft jedoch auch auf die anderen Bibeltex te zu und entspricht der Intention der Guten Nachricht, so dass die Anmerkung missverständlich ist.

-Die Textauswahl lässt erkennen, dass die Autoren und Autorinnen des Kursbuches sich bei dem biblischen Material an den Anfang des Protojesajabuches gehalten haben. Die biblischen Texte stammen aus der ersten Teilsammlung des Buches (Jes 1-12). Inhaltlich handelt es sich bei dieser Sammlung um Unheilsworte gegen Juda und Jerusalem, die sogenannte Jesaja-Denkschrift (mit dem Berufungsbericht 6,1-9,6) und zwei der sogenannten messianischen Verheißungen (Jes 9,1-6; 11,1-5; evtl. auch Jes 7,14-16).<sup>104</sup> Aus allen drei Bereichen wurden Texte für die Einheit ausgewählt. Der bereits bei der ersten Durchsicht gewonnene Eindruck, dass es sich um eine in sich ausgewogene Einheit handelt, lässt sich nach der Sichtung der Texte präzisieren.

-Zeitlich gesehen hält sich das Kapitel an die Frühzeitverkündigung des Propheten und die Auseinandersetzungen zur Zeit des syrisch-ephraimitischen Krieges.<sup>105</sup> Rege diskutiert wird, ob die Herrscherverheißung in Jes 9 authentisches Prophetenwort ist. Hier reichen die Datierungsvorschläge bis in exilische Zeit.<sup>106</sup> Die Lehrbucheinheit ist an dieser Frage jedoch nicht interessiert und verhandelt alle Texte als authentische Jesajaworte. Sie liest das Prophetenbuch unhistorisch.

-Unterschiedlich sind die für die Einheit ausgewählten Textgattungen. Prophetenerzählungen (Jes 6,1-8), Prophetensprüche (Jes 5,8.9; 10,1-3; 2,4) und ein Text aus dem Bereich "entliehene Gattungen"<sup>107</sup> -das *Weinberglied* ist hier einzuordnen (Jes 5,1-7)- wechseln sich ab.

-Ausdrücklich erwähnt werden muss der Verweis auf Lev 25,23. Nach den zwei Weherufen mit sozialkritischem Inhalt, die als Unheilsworte für Juda zu lesen sind, folgt der Hinweis auf die Bestimmungen des Heiligkeitgesetzes (Lev 17-26) zum Bodenrecht: Gott gehört das Land, es kann deshalb nicht veräußert werden. Durch diesen Verweis wird die Sozialkritik für Schüler und Schülerinnen auf dem Hintergrund *biblischer Gebote* verständlich gemacht. Diese Verbindung ist gut gelungen.

-Neutestamentliche Bezüge fehlen! Dies überrascht insofern, als die sogenannten messianischen Verheißungen in der christlichen Tradition häufig auf Jesus bezogen worden sind.<sup>108</sup> Hier aber steht Jes 9,1-6 neben dem Traum Martin Luther Kings und bekommt damit eine deutlich politische Konnotation.

---

<sup>102</sup> Kursbuch Religion (1989): 76.

<sup>103</sup> Der Text wurde stark gekürzt und vereinfacht, z.Bsp. durch das Weglassen von Namen oder Dopplungen im Text.

<sup>104</sup> Vgl. zum Aufbau des Buches z.Bsp. Schmidt (1995): 215ff.

<sup>105</sup> Zur Einteilung der Wirkungsperioden vgl. Kaiser Bd. 2 (1994): 33-35.

<sup>106</sup> Vgl. Kaiser Bd. 2 (1994): 39 mit Literatur; zur Diskussion vgl. Wildberger (1972): 368-371 und den Forschungsüberblick bei Kilian (1983): 5-10. Kilian kommt zu dem Ergebnis, dass die Texte Jes.9,1-6; 11,1-9 "der nachexilischen eschatologischen Prophetie zuzuweisen" sind. Ders. (1983): 22-26 hier 26.

<sup>107</sup> Preuß/Berger (1980): 158/159.

<sup>108</sup> Vgl. Stegemann (1993): 81-102 mit einem historischen Überblick und weiterführender Literatur. Einen Diskussionssüberblick verschafft die von Struppe herausgegebene Aufsatzsammlung: Studien zum Messiasbild im Alten Testament (1989). Das Lehrerhandbuch äußert sich zur Problematik wie der

c) Andere Texte und Bilder und deren Verknüpfung mit den biblischen Überlieferungen<sup>109</sup>

1. "Prophet gegen König"<sup>110</sup>

Das Kapitel beschäftigt sich mit dem -auch in der Forschung viel diskutierten<sup>111</sup>- syrisch-ephraimitischen Krieg und der Stellungnahme des Propheten angesichts dieser für Ahas schwierigen politischen Situation. Die Schüler und Schülerinnen erhalten zu Beginn einige Informationen zu den historischen Voraussetzungen der Auseinandersetzung zwischen dem jüdischen König Ahas und Jesaja.<sup>112</sup> Es wird jedoch zunächst verschwiegen, wie der Konflikt von Ahas bewältigt wird.<sup>113</sup> Die Schüler und Schülerinnen sollen selbständig, jedoch mit Hilfe einiger vorgegebener Argumente, die Auseinandersetzung von Prophet und König nachspielen.<sup>114</sup> Damit

---

Schülerband nur zurückhaltend. Es wird darauf verwiesen, daß Jesaja bei seiner Ankündigung an ein konkretes Kind gedacht haben wird und dass die Thronnamen, die dem Kind verliehen werden, in Ägypten zum Thronbesteigungsfest gehörten. Vgl. Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 9/10 (1993): 131; zu altorientalischen Parallelen vgl. Wildberger (1972): 376-386. Es fehlt der Hinweis darauf, dass das Neue Testament in dem verheißenen Kind Jesus angekündigt sah (vgl. Lk 1,32f.79; 2,14.29-32). Zu flüchtig erscheint die Formulierung „Sie (die Christen, K.B.) haben in Jesus Christus das Licht in der Finsternis erkannt, den Friedefürsten, der aus dem Teufelskreis von Angst und Hass, Gewalt und Unterdrückung herausführt.“ (124)

<sup>109</sup> Bei der vorliegenden Einheit bietet es sich an, die vier Unterkapitel (vgl. Anm.101) einzeln zu besprechen und abschließend auf die Gesamtkomposition der Einheit einzugehen.

<sup>110</sup> Kursbuch Religion 9/10 (1988): 76/77. Zu diesem Unterkapitel gehört auch noch der Text Jes 7,1-9, wie er auf S. 75 abgedruckt ist.

<sup>111</sup> Herrmann (2. Auflage 1980): 306-309; ausführlich Donner Bd. 2 (1986): 303-316; neuerdings werden auch kritische Stimmen bezüglich der Bedeutung des Krieges laut. Vgl. Thompson (1982), der die entsprechenden Texte für theologische Ausdeutungen -nicht aber für historische Quellen- hält, oder Bickert (1987), der die Historizität des Krieges generell für fragwürdig hält und dafür plädiert, das Thema aus den Geschichten Israels zu streichen. Vgl. ders. (1987): 384.

<sup>112</sup> Kurz und knapp berichtet die Einheit von dem -zum Zwecke der Machtstärkung gegen Assyriengeschlossenen Bündnis zwischen Israel und Aram. Der jüdische König will sich daran jedoch nicht beteiligen und so kommt es zum Konflikt. Die Informationen des Textes werden durch zwei Abbildungen verdeutlicht: durch eine geographische Karte, die allerdings die Grenzen der Länder völlig verzerrt darstellt, vgl. Aharoni (1984): 329ff, 359ff und ein antikes Relief, auf dem assyrische Bogenschützen zu sehen sind, die eine in Nordsyrien gelegene Stadt (Dabigu) zu erobern versuchen. Angebracht waren diese Bronzebänder als Ornamente an den Toren des Palastes Salmanassars III. (858-824 v.Chr.) in der Nähe von Tell Balawat. Vgl. The Ancient Near East in Pictures (1970): 362,291. Diese Bilder sind gut gewählt, weil sie die historische Situation genau treffen. Kritisch gefragt werden muß, ob die Bildunterschrift unter dem abgedruckten Relief "Solche Darstellungen sollen andere Völker ängstigen" passend gewählt ist. Kursbuch Religion 9/10 (1988): 76. Da Bilder dieser Art zumeist die Paläste der assyrischen Könige schmückten (so auch dieses Relief), muss in erster Linie von einer Machtdemonstration der Sieger gesprochen werden. Dass sie die Betrachter verängstigt haben, lässt sich zwar vermuten, bleibt aber eine psychologisierende Interpretation.

<sup>113</sup> Der Text bricht ab. Es wird berichtet, dass Ahas kurz davor ist, einen Brief an den assyrischen Großkönig zu schicken, um ihn um Hilfe zu bitten. (Im biblischen Text ist allerdings nicht von einem Brief, sondern von einem Boten die Rede, vgl. II Reg 16,7.) In dieser politisch-schwierigen Situation trifft er Jesaja. Der Text orientiert sich deutlich an der biblischen Vorlage. Über die Tätigkeit des Ahas an der Walkerfeldstraße (Überprüfung der Wasservorräte) verrät der biblische Text jedoch nichts. Vgl. Kursbuch Religion 9/10 (1988): 76. Zur Diskussion vgl. Herrmann (1980): 307 mit weiterer Literatur.

<sup>114</sup> Die Argumente weisen Ahas als Realpolitiker aus und Jesaja als gottesfürchtigen Mann, der auf die Geschichte zurückverweist: "Das Volk Israel war immer am besten beraten, wenn es sich allein auf seinen Gott verlassen hat." Kursbuch Religion 9/10 (1988): 77; vgl. auch Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 9/10 (1993): 125.



ist ein aktueller Bezug hergestellt: Wie funktioniert Politik? Aufgrund welcher Kriterien werden Entscheidungen getroffen?<sup>115</sup> Die Einheit will darauf aufmerksam machen, dass Politik -damals wie heute- ein Geschäft mit der Angst ist.<sup>116</sup> "Auch wir verlassen uns lieber auf die Mächtigen dieser Erde. Auch wir haben Angst."<sup>117</sup> Hier nun tritt die Schwachstelle der Einheit zutage, denn die Autoren haben versäumt, Gründe anzuführen, die eine 'Jesajapolitik' für die Lernenden einsehbar machen. Warum kann ein politisches Handeln gegen den Augenschein sinnvoll sein? Auf diese Frage gibt auch der Text von Martin Niemoeller keine Antwort.<sup>118</sup>

## 2. "Rechtsbruch statt Rechtsspruch"

Das Thema der Doppelseite widmet sich der Sozialkritik des Propheten, vorgebracht in Form des Weinbergliedes und in Form von zwei Weherufen. Verbunden werden die biblischen Texte mit Aufgabenstellungen, die die aktuellen sozialen Verhältnisse zu reflektieren versuchen.<sup>119</sup> Dabei wird das Weinberglied mit einem Bänkellied verglichen.<sup>120</sup> Die Autoren und Autorinnen schreiben den Text, dies ist der einführenden Überschrift zu entnehmen, Jesaja zu und stützen sich dabei -bewusst oder unbewusst- auf einen relativ breiten Forschungskonsens.<sup>121</sup>

---

<sup>115</sup> Das Lehrerhandbuch schlägt vor, die Position Jesajas mit politischen Konfliktsituationen unserer Zeit zu konfrontieren: „Was ist z.Bsp. aus dem demokratischen Grundprinzip einer offenen sachlichen Berichterstattung während der Golfkrise (1991) geworden? Wo könnte Jesaja mit seiner entschiedenen Haltung ein ernsthafter Gesprächspartner werden in einer Zeit, die das Schlagwort vom „Gleichgewicht des Schreckens“ geprägt hat und in der man um einer gesicherten Energieversorgung willen vieles zu opfern bereit ist?“ Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 9/10 (1993): 119.

<sup>116</sup> Ich möchte nicht ausschließen, dass heute zu treffende politische Entscheidungen auch von Angst beeinflusst sind, dennoch hinkt der Vergleich mit dem alten Israel und der Situation des Ahas: Die Bundesrepublik muss sich nicht (und dies war auch 1988 nicht anders) gegen eine Übermacht wehren, die als Weltmacht mit Eroberungsfeldzügen droht, sie gehört vielmehr selbst zu den größten Industrienationen der Welt, die über soviel Geld und Macht verfügt, daß sie anderen "Angst macht oder machen kann".

<sup>117</sup> Kursbuch Religion 9/10 (1988): 77.

<sup>118</sup> Das Lehrerhandbuch arbeitet ebenfalls weiter in diese Richtung und zählt Entscheidungssituationen auf, die u.a. auch mit Angst besetzt sind. Als Wege aus der Angst schlägt das Lehrerhandbuch vor, über das Lied „Herr, gib mir Mut zum Brückenbauen“ zu meditieren und die Jesajaworte „Wenn ihr nicht beim Herrn bleibt, dann bleibt ihr überhaupt nicht!“ im Blick auf aktuelle Situationen zu lesen. Vgl. Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 9/10 (1993): 119.120.

<sup>119</sup> Gefordert wird eine Collage zum Thema "Schäden in unserer Gesellschaft heute." Kursbuch Religion (1988): 79. Zwei schwarz-weiß Fotos sollen die biblischen Texte illustrieren und ihre Aktualität bezeugen. Sie sind jedoch schlecht gewählt: Der "Bänkelsänger" aus den siebziger Jahren wirkt unglaubwürdig, weil antiquiert, und die Hochhaussiedlung kann nur schwerlich die Kritik von Jes 5,8.9. veranschaulichen, spricht doch der Prophet von großen und schönen Häusern, nicht von Wohnsilos!

<sup>120</sup> So auch Kilian (1986): 39. Duhm bezeichnet Jesaja als maskierten Volkssänger, vgl. Duhm (1968): 54. Passender erscheint mir die Bestimmung Niehrs, der den Text als "anklagende Gerichtsparabel" bezeichnet. Vgl. Niehr (1986): 103. Ob sich Schüler und Schülerinnen unter der Gattung 'Bänkellied' etwas vorstellen können, ist darüber hinaus zweifelhaft. Das Lehrerhandbuch schlägt für den Vergleich Lieder von Reinhard Mey vor, diese stünden dem alttestamentlichen Bänkellied in Form und Inhalt (Gesellschaftskritik) nahe. Vgl. Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 9/10 (1993): 121. Eine solche Parallelisierung erscheint mir wenig sinnvoll, der (zweifelhafte) Lernerfolg bestünde darin, daß die Schüler und Schülerinnen Jesaja und Reinhard Mey gedanklich zusammenbringen: Die biblische Botschaft als Chanson eines Liedermachers!

<sup>121</sup> "Die Echtheit ist unbestritten." Wildberger (1972): 166. Anders Vermeylen Bd. 1 (1977): 159-168, er favorisiert einen exilischen Autor. Ähnlich Kaiser (1981): 100, er spricht von einem Text, der "im Schatten der deuteronomistischen Bewegung" (100) entstanden ist. Zur Diskussion vgl. Porath (1994): 181-191 und Deck (1991): 195-198, die sich beide für die Authentizität des Textes aussprechen.

Um dem Weinberglied einen historischen Ort zu geben, beginnt die Einheit mit einigen Ausführungen zum Laubhüttenfest, an dem Jesaja sein Lied vorgetragen haben könnte.<sup>122</sup> Mit dem Hinweis, dass mit dem Bild des Weinbergs auch eine Braut gemeint sein kann, verweist die Einheit auf die Möglichkeit, den Text als Liebeslied zu verstehen.<sup>123</sup> Die Übersetzung hat den biblischen Text insofern stark verändert, als sie eine Reimform für die Wiedergabe gewählt hat, die dem Hebräischen in keiner Weise entspricht: überwiegend anapästische Metren mit Endreim. Im hebräischen Text jedoch variiert das Vermaß dem Inhalt entsprechend,<sup>124</sup> die so entstandene metrische Unterschiedlichkeit wird von der deutschen Übersetzung nicht aufgenommen.

Die Wahl der Übersetzung ist auch deshalb misslich, weil den Schülern und Schülerinnen suggeriert wird, die hebräische Dichtung entspräche der deutschen.<sup>125</sup>

Die Einheit unternimmt ferner den Versuch zu erklären, warum Jesaja auf *indirekte* Weise sein Volk angesprochen hat und greift dabei auf psychologische Muster zurück.<sup>126</sup> Die Nachvollziehbarkeit der Argumentation steht auch hier im Vordergrund!

Aus dem Komplex der sieben Weherufe (Jes 5,8-24; 10,1-4)<sup>127</sup> greift die Einheit zwei heraus: 5,8.9<sup>128</sup> betrifft die Immobilienspekulation, 10,1-3 die Ausbeutung und Unterdrückung von Witwen und Waisen. In beiden Fällen sind die aufgeführten sozialen Vergehen als Gerichts begründung zu verstehen. Darauf weist die Einheit - wenigstens in einem Fall- hin.<sup>129</sup> Die Texte werden eingeführt durch einige Informationen zur Geschichte Israels, besonders zur antiken Sozialgeschichte.<sup>130</sup> Beide Weherufe werden von den Autoren und Autorinnen der Einheit in die Zeit des Königs Ussia datiert. Eine solche Festlegung aber ist schwer möglich.<sup>131</sup> Gleiches gilt für die im Text genannten außenpolitischen Erfolge des Königs und die dargestellten Sozialstrukturen. Über Ussia (mit anderer Namensform Asarja) wird nur in II Reg 15,1-7 berichtet, dort jedoch lediglich über seine Krankheit und die

---

<sup>122</sup> Dass es sich bei dieser Verortung um eine -wenn auch weit verbreitete- Hypothese handelt, ist aus dem Text jedoch nicht ersichtlich: "Mitten in solchem Festtrubel trat der Prophet Jesaja auf." Kursbuch Religion 9/10 (1988): 78. Niehr sieht keine Anhaltspunkte für die genaue Bestimmung des 'Sitzes im Leben', vgl. ders. (1986): 104. Es wäre außerdem passender gewesen, von *Judäern*, nicht von Juden, zu sprechen, die ein solches Fest feierten, und von einer *Festtradition*, die es bis heute gibt.

<sup>123</sup> Vgl. Kursbuch Religion 9/10 (1988): 78. Vgl. Wildberger (1972): 165.169.

<sup>124</sup> Vgl. Wildberger (1972): 166.

<sup>125</sup> Der kunstvoll komponierte hebräische Text arbeitet mit dem Stilmittel der Alliteration und Assonanz.

<sup>126</sup> Es fällt den Menschen gemeinhin leichter, an anderen Kritik zu üben als an sich selbst. Von diesem Kontrast lebt nach Meinung des Kursbuches das Gleichnis vom Weinberg: Die Kritik schlägt um. Vgl. Kursbuch Religion 9/10 (1988): 79.

<sup>127</sup> Vgl. Koch (1995): 205. 206.

<sup>128</sup> Der Weheruf wird nur unvollständig zitiert: ohne Vers 10.

<sup>129</sup> In Bezug auf Jes 5,8.9. "Weil seine Landsleute den Grund und Boden nicht als Lehen Jahwes gelten ließen, kündigte Jesaja ihnen das Gericht an." Kursbuch 9/10 (1988): 79.

<sup>130</sup> Ausführlich und gut gelungen, dazu die Ausführungen im Lehrerkommentar. Hier werden nicht nur historische Fakten referiert, sondern es wird auch auf das altisraelitische Bodenrecht (Lev 25,23) und den Schutz von Witwen und Waisen (Ex 22,21.22) hingewiesen.. Vgl. ebd.: 121.128.

<sup>131</sup> Wildberger nimmt an, daß die Texte keine "Verkündigungseinheit" darstellen, sondern zu verschiedenen Anlässen und damit zu unterschiedlichen Zeiten vom Propheten vorgetragen wurden, vgl. ders. (1972): 180/81. Kaiser favorisiert eine sukzessive Entstehung der Weherufe und nimmt eine exilische Überarbeitung an, vgl. ders. (1981): 105.

Übernahme der Amtsgeschäfte durch seinen Sohn Jotham.<sup>132</sup> Die schwierige soziale Lage im Land kann demzufolge nur aus den prophetischen Überlieferungen (Amos, Hosea für das Nordreich; Micha und Jesaja für das Südreich) rekonstruiert werden - andere schriftliche Quellen aus dieser Zeit stehen kaum zur Verfügung.

Wie bereits an anderer Stelle gesagt, ist der Verweis auf Lev 25,23 in Bezug auf Jes. 5,8.9 für das richtige Verständnis des Weherufs äußerst hilfreich.<sup>133</sup> Nicht thematisiert wird demgegenüber die Ankündigung der Strafen und Konsequenzen für die sozialen Vergehen der Menschen: Ihre Häuser werden zerstört werden und ein Unwetter wird die Menschen am Tag des Gerichts erfassen und vernichten. Hierzu bezieht weder das Religionsbuch noch der Lehrerkommentar Stellung.<sup>134</sup> Die Botschaft des Propheten wird auf die Sozialkritik reduziert.

Abschließend stellt das Religionsbuch die Frage, ob Jesaja Unrecht gehabt hat mit seiner Kritik, da sich doch kaum ein Mensch an die Vorschrift aus dem Heiligkeitsgesetz (Lev 17-26) hält. Damit eröffnet die Einheit eine Diskussion zum Thema wahre und falsche Prophetie.<sup>135</sup> Ein gelungener Abschluss.

### 3. "Erlebnis im Tempel"

Was unter dieser Überschrift folgt, ist eine ausführliche Besprechung der Berufungsvision des Jesaja,<sup>136</sup> die allerdings ohne den Verstockungsauftrag (Jes 6,9-13) zitiert wird. Es ist anzunehmen, dass die Autoren den Auftrag für zu schwer verständlich gehalten haben. Man gewinnt darüber hinaus den Eindruck, dass die auf den beiden vorangehenden Doppelseiten vorgestellten Prophetenworte den Auftrag des Jesaja ausmachen würden: Der Prophet ist gesandt, um Ahas zu beraten und Sozialkritik zu üben - dies wäre jedoch eine unzulängliche Verkürzung des Textes.

Gelungen ist demgegenüber die Einführung zur Berufungsgeschichte. Den Schülern und Schülerinnen wird mitgeteilt, dass man sehr wenig über das Leben des Propheten erfährt. So versucht die Einheit auch nicht eine Prophetenbiographie zu erstellen, sondern orientiert sich an den Inhalten der biblischen Texte.

Die Berufungsvision wird als Legitimation für die Botschaft des Propheten gelesen (Jesaja ist von Gott beauftragt) und nicht im Hinblick auf sein Seelenleben.<sup>137</sup> An der individuellen Persönlichkeit sind die Verfasser und Verfasserinnen der

---

<sup>132</sup> Vgl. auch Herrmann (1980): 286/87.

<sup>133</sup> Vgl. de Vaux, Bd. 1 (1964): 264-270.

<sup>134</sup> Unzureichend ist die Erklärung des Lehrerhandbuchs, in der es heißt: „Dabei scheut sich der Prophet nicht, vor den Mächtigen seiner Zeit hinzutreten und ihnen im Namen Gottes die Wahrheit zu sagen.“ Lehrerhandbuch Kursbuch 9/10 (1993): 128. Ist die angekündigte Strafe als Wahrheit zu interpretieren?

<sup>135</sup> Vgl. Hermisson (1995): 121-139, vgl. auch Anm. 84.

<sup>136</sup> Ein Glasfenster, das die Berufungsszene abbildet, ist dem biblischen Text gegenübergestellt. Es zeigt den zutiefst erschrockenen Propheten mit weit aufgerissenen Augen sowie eine Engelsgestalt, die sich mit einem Stück glühender Kohle dem Propheten nähert.

<sup>137</sup> Wildberger spricht vom "Legitimationsausweis" des Propheten, vgl. ders. (1972): 238. So ist auch die Schülerfrage am Rand zu verstehen: Die Berufungsgeschichte wird als Antwort auf kritische Anfragen des Volkes an den Propheten gelesen. Auch wenn es sich um eine Textzusammenstellung handelt (Jes 28,9 als Frage, Jes 6,1-8 als Antwort), die die Bibel als solche nicht vorgibt, ist die Intention der Frage für das richtige Verständnis der Berufung hilfreich.

biblischen Texte -wenigstens zur Zeit des Jesaja- kaum interessiert.<sup>138</sup> Dies macht die Einheit an dieser Stelle kenntlich.

Für ein besseres Textverständnis wurde ein Glossar erstellt, indem einige Begriffe aus der Vision näher erläutert wurden: Engel, heilig, glühende Kohle, Tempel. Ist die Begriffs*auswahl* auch gelungen, ihre inhaltliche Füllung bedarf jedoch einiger Korrekturen. Sie betreffen vor allem die Begriffsbestimmung von 'heilig', die Beschreibung des Tempels und die Deutung der Seraphim.

Die Einheit definiert den Begriff 'heilig', indem sie auf den unüberwindbaren Abstand zwischen Gott und Mensch hinweist: "Gott ist anders als alles, was man sich auf der Erde vorstellen kann."<sup>139</sup> Was bis hierhin noch richtig ist,<sup>140</sup> wird aber dann missverständlich, denn die Einheit konstruiert im folgenden einen Kausalzusammenhang zwischen der Heiligkeit Gottes und der Unmöglichkeit, Gott zu sehen. Weil Gott heilig ist, kann man ihn nicht sehen, ohne zu sterben.<sup>141</sup> Diese Abhängigkeit ist aber weder diesem noch einem anderen biblischen Text direkt zu entnehmen.<sup>142</sup> Von Jesaja wird in diesem Text sogar behauptet, dass er Gott sieht!<sup>143</sup> So ist auch die Interpretation der Szene: "Jesaja erschrickt so sehr, dass ihm Hören und Sehen vergehen"<sup>144</sup> falsch.

Gelungen scheint mir demgegenüber die Auslegung des Textes mit Hilfe eines Tempelgrundrisses. Auch wenn es keinen Forschungskonsens gibt zu der Frage, ob Jesaja den irdischen Tempel in Jerusalem oder eine himmlische Wohnstätte vor Augen hatte,<sup>145</sup> so gibt der Text doch genug Anhaltspunkte, die einen Exkurs zum Thema Tempel rechtfertigen.<sup>146</sup> Eine meiner Meinung nach fruchtbare Fragestellung, weil sie hilft, den schwierigen Text durch Realien zu konkretisieren.

---

<sup>138</sup> Anders das Lehrerhandbuch: Die Erläuterungen beginnen mit einigen Angaben zur Person des Propheten, der, so vermuteten die Autoren und Autorinnen, sein ganzes Leben als Prophet gewirkt habe. Vgl. Lehrerhandbuch Kursbuch 9/10 (1993): 122. Liwak (1988): 89-101 weist nach, dass erst seit der Zeit Jeremias -aber dann im gesamten alten Orient- Vorstellungen stärker individualisiert werden: Nicht mehr verschwindet der Einzelne hinter dem Kollektivum, sondern die individuelle Person wird deutlicher als einzelne Persönlichkeit wahrgenommen, damit verbunden auch in ihrer Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft.

<sup>139</sup> Kursbuch Religion 9/10 (1988): 81.

<sup>140</sup> Vgl. Kornfeld, Ringgren, "קדש" (1989): Sp. 1181; eine genaue etymologische Rückführung des Wortes scheint jedoch schwierig, vgl. ders. (1989): Sp. 1181/82. Ähnlich Kaiser (1981): 128, anders allerdings Wildberger, der sich gegen die Gegenüberstellung von Gott und Welt ausspricht, vgl. ders. (1972): 249; Koch hingegen geht von einem Begriffspaar aus: die Heiligkeit Gottes ist zwar transzendent und unerreichbar, die Herrlichkeit (כבוד) jedoch hat ihren Platz auf Erden, vgl. Koch Bd.1 (1995): 215.

<sup>141</sup> Vgl. Kursbuch Religion 9/10 (1988): 81.

<sup>142</sup> Vgl. Ex 33,20; Dtn 4,12 - eine Ausnahme bildet Mose, denn mit ihm sprach Gott von Angesicht zu Angesicht.

<sup>143</sup> Jes 6,1: In dem Jahre, da der König Usia starb, sah ich den Herrn auf einem hohen und erhabenen Thron sitzen.... In Vers 2 heißt es dann, daß die Seraphim ihre Augen mit ihren Flügeln bedecken. Im Gegensatz zu ihnen kann Jesaja Gott sehen.

<sup>144</sup> Kursbuch Religion 9/10 (1988): 81.

<sup>145</sup> Vgl. Wildberger (1972): 245-246.

<sup>146</sup> Dies räumt auch Wildberger ein, vgl. ders. (1972): 246. Vgl. auch die Aufgabenstellung am Rand, Kursbuch Religion 9/10 (1988): 81.

Grund- und Aufriss des Tempels sowie dessen Beschreibung lehnen sich an die Darstellung von I Reg 6 an.<sup>147</sup> Ein Vermerk darüber wäre sinnvoll gewesen, ohne einen solchen entsteht nämlich der Eindruck, die Rekonstruktion sei aufgrund des Jesajatextes möglich gewesen.

#### 4. "Der Traum vom Friedensreich"

Die letzte Doppelseite knüpft thematisch an den Anfang des Kapitels an: Texte mit heilvollem Inhalt stehen im Mittelpunkt. Dabei wird davon ausgegangen, dass es sich um authentische Jesajaworte handelt! Datierungsfragen werden nicht gestellt. Folgender Aufbau ist erkennbar: die Rede Martin Luther Kings aus dem Jahre 1963, bekannt unter dem Titel 'I have a dream', ist den Heilszusagen aus dem Jesajabuch (Jes 2,4; gekürzt 9,1-6) gegenübergestellt.<sup>148</sup> In der Darstellung haben der Traum M.L. King und die Verheißung Jesajas dieselbe Bedeutung, auf eine inhaltliche oder begriffliche Unterscheidung zwischen Traum und Verheißung wird verzichtet.<sup>149</sup> Die Verknüpfung beider „Träume“ geschieht auf einfache, aber eindrückliche Weise: Die Überleitung von M.L. King zu Jesaja wird durch den Satz hergestellt "Auch Jesaja hatte Visionen"<sup>150</sup> (Hervorhebung K.B.). Damit werden beide Texte und ihre Autoren auf eine Ebene gestellt! Diese Parallelisierung ist riskant und provokativ. Riskant besonders deshalb, weil durch die Preisgabe der biblischen Vorrangstellung Heilsverheißungen verschiedenster Couleur eine gewisse Gültigkeit zugesprochen werden könnten -man denke hier an Zukunftsverheißungen, die aus dem Bereich der Sekten kommen-. Hier müssen Kriterien angegeben oder es muss zu deren Erarbeitung angeleitet werden.<sup>151</sup>

<sup>147</sup> Zur Aufarbeitung der Texte (I Reg 6; Ez 40-48) und einer möglichen Rekonstruktion des Tempels vgl. Weippert (1988): 461-474.

<sup>148</sup> Ein weiterer Text berichtet über die Ermordung Kings im Jahr 1968. Als Bildmeditation bietet die Einheit eine Photocollage an: Einige Häuserzeilen sind abgebildet, die mit viel Grün verschönert wurden. Eingetragen wurden Dachgärten, Vorgärten mit Radwegen, ein Palmengarten. Die Abbildung bleibt aber der Realität nahe! Vgl. Kursbuch Religion 9/10 (1988): 83.

<sup>149</sup> Dabei unterscheidet die Bibel ganz deutlich zwischen der Offenbarung durch Träume und sogenannten Verheißungen. Zum Thema „Traum“ vgl. Bergman, Botterweck, Ottosson (1977): Sp. 986-998; Ehrlich (1953). - Allerdings ist die Gattung (wie auch die Abgrenzung des Kapitels) von Jes 9,1-6 (bzw. 8,23b-9,6) nur schwierig zu bestimmen; Kaiser favorisiert die Bestimmung des Textes als „prophetisches Danklied“, weil in dieser Bezeichnung zum Ausdruck kommt, dass der Dichter von der Realisierung der erwarteten Heilstaten ausgeht und dafür bereits jetzt dankt. Vgl. Kaiser (1981): 199, vgl. Wildberger lehnt zwar den Begriff Danklied nicht ab, weist aber daraufhin, dass der Text ebenfalls Kennzeichen einer Verheißung trage, vgl. ders. (1972): 366. Koch, der diese Diskussion nicht weiter verfolgt, spricht im Blick auf Jes. 9 von der „Schilderung eines idealen Heilskönigs und seiner Regierung“ und bemüht sich um eine Einordnung des Textes in die jesajanische Überlieferung. Koch (1995): 243-249.

<sup>150</sup> Kursbuch Religion 9/10 (1988): 83. Hiermit ist ein weiterer -für Jes 9 unpassender- Begriff in die Diskussion geworfen, der Text wird als Vision des Propheten verstanden. Als biblische Visionen gelten aber in der Regel die Texte, in denen von „Schauungen“, hebräisch umschrieben mit dem Verb *האיר*, die Rede ist, z.Bsp. Am 7,1: So hat der Herr Jahwe mich schauen lassen....., Jes 1,1; Ob 1; Nah 1,1.

<sup>151</sup> Die Fragestellungen des Lehrbuchs geben hier jedoch keinen Aufschluss. Thematisiert wird begleitend zu M.L. King der Themenkomplex Traum/Träumer. Zu Jes 9,1-6 wird die mir nicht verständliche Frage gestellt: "In dem Namen des Kindes ist enthalten, was Jesaja von dem neuen König erwartet. Welchem Vorbild soll er entsprechen?" Kursbuch Religion 9/10 (1988): 83. Fraglich ist, welcher Name gemeint ist? Sind es die Titel, die das Kind verliehen bekommt, vgl. Jes 9,6? Wen meint das Religionsbuch mit „Vorbild“? Soll eine Fortsetzung der David-Dynastie angedacht werden? Auch das Lehrerhandbuch gibt hierzu keine erläuternden Hinweise, sondern weist hier erstmalig auf die Tatsache hin, dass die Christen „in Jesus Christus das Licht in der Finsternis erkannt (haben), den Friedefürsten, der aus dem Teufelskreis

Provokativ, weil durch die Zusammenschau die biblische Botschaft eine Konkretion erfährt, die uns in die Verantwortung nimmt: Verheißungen fordern zum tatkräftigen Handeln für andere heraus.<sup>152</sup> Davon aber weiß der biblische Text nichts! Während die didaktische Einbettung des Traums von M.L. King (zwischen einen Bericht über seinen Einsatz für die Gleichstellung von Schwarzen und die Mitteilung von seinem Tod bei einem Mordanschlag) die Schüler und Schülerinnen zum Mittun für eine gerechtere Gesellschaft aufruft, verweist der Jesajatext auf die Souveränität Gottes: Die Heils- und Friedenszeit ist ein Geschenk, zu dem wir nur in geringem Umfang etwas beitragen können.<sup>153</sup>

Durch die im Religionsbuch abgedruckte Folge Martin Luther King (S. 82) und Jesaja (S. 83) entsteht der Eindruck beide 'Visionäre' wären zeitlich nacheinander aufgetreten. King fungiert als Vorläufer von Jesaja, sein Traum soll die Visionen erklären und vorbereiten. Diese Anordnung macht wenig Sinn.

Konkret eingeführt Jes 9,1-6 mit zwei Hinweisen:

1. mit dem Hinweis auf den Abdruck von Jes 2,4 an dem UNO-Hochhaus in New York und 2. mit der Mitteilung, dass, obwohl die Könige Judas gegen die Großmächte nichts ausrichten konnten, Jesaja die "Hoffung auf Frieden" nicht aufgegeben hat.

Zu 1.: Unverständlich ist für mich der Verweis auf die UNO. Soll damit eine Diskussion über die Bedeutung dieser Institution angeregt werden? Oder soll etwa der Friedensauftrag der UNO mit den Friedensverheißungen des biblischen Textes (Jes 9,1-6) in Beziehung gesetzt werden? Diese Verbindungslinie wäre jedoch theologisch höchst fragwürdig!<sup>154</sup> Zu beiden Möglichkeiten fehlen Arbeitsaufträge, die Aufschluss geben könnten.<sup>155</sup>

Zu 2.: Die Darstellung Judas im Vergleich mit den Großmächten ist ebenfalls problematisch, denn hier wird der Eindruck geweckt, dass Juda schuldlos -weil klein- in die Hände der Assyrer gefallen ist. Dies aber geht an der Intention des biblischen Buches vorbei: Gott selbst hat die Unterdrücker gerufen, um sein Volk zu strafen (Jes 5,26-30). Sozial- und Kultkritik müssen gleichfalls als Schuldaufweis und Rechtfertigung des Gerichts gelesen werden. So wirken die Heilsverheißungen des Buches auch nicht wie der Rest einer Hoffnung, der dem Propheten noch geblieben ist, sondern bedeuten etwas radikal Neues.<sup>156</sup>

---

von Angst und Hass, Gewalt und Unterdrückung herausführt.“ Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 9/10 (1993): 124.

<sup>152</sup> Vgl. Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 9/10 (1993): 123.

<sup>153</sup> "Darum können die Propheten zwar bevorstehendes Unheil, aber nicht künftiges Heil mit menschlichem Handeln motivieren." Schmidt (1971): 647.

<sup>154</sup> Dies könnte nämlich den Umkehrschluss zulassen, dass wir für das im Jesajabuch angekündigte Friedensreich die UNO brauchen würden! Dann entspräche also der Jesaja von damals dem Martin Luther King von heute und die UNO wäre die säkulare Variante von Gott. Diese Art der Analogiebildung ist unzulässig!

<sup>155</sup> Auch das Lehrerhandbuch gibt hier keine weiterführenden Anregungen.

<sup>156</sup> Vgl. Schmidt (1996): 355-363. Das kommende Heil ist nicht von dem veränderten Tun der Menschen abhängig! „Das Tun des Menschen, das in der die Gerichtsansage begründenden Anklage so deutlich zur Sprache kommt, kann im Rahmen der Heilzusage kein tragendes Motiv mehr sein....“ Ders. (1996): 360. Zu beachten ist ferner, dass das angekündigte Friedensreich nicht mit friedlichen Mitteln (etwa mit Pflugscharen und Rebmessern) durchgesetzt zu werden scheint, sondern die Vernichtung der Feinde ein

#### d) Kritische Würdigung

Die Themeneinheit zu dem Propheten Jesaja unter dem Titel "Jesaja - ein Prophet des Friedens" ist eine deutlich auf das biblische Buch ausgerichtete Einheit. Die Einheit wird bestimmt von biblischen Texten, die auf methodisch unterschiedliche Weise ausgelegt werden. Gerichts- *und* Heilsworte werden dabei dem Propheten zugeschrieben. Die Doppelseiten stehen ohne Bezug zueinander, ein roter Faden ist nicht erkennbar.

##### *1. Erziehungsziel*

Versucht man aus der vorliegenden Analyse das Erziehungsziel zu rekonstruieren, das der Einheit ausgesprochen oder unausgesprochen zugrunde liegt, so wird schnell deutlich, dass die differenzierte Aufarbeitung des Materials eine eindeutige Zuweisung zu einem festgelegten Erziehungsziel verhindert hat. Die unterschiedlichen Themenkreise, die im Schülerbuch zusammengestellt sind, und die eher theologische als pädagogische Ausrichtung des Kapitels machen es unmöglich, ein dominierendes Erziehungsziel zu bestimmen. Auffällig aber ist, dass die biblischen Texte und Botschaften häufig mit aktuellen Problemen verknüpft werden. Das Lehrerhandbuch geht davon aus, dass Schüler und Schülerinnen nur dann an der prophetischen Überlieferung interessiert sein werden, wenn ein Gegenwartsbezug hergestellt werden kann.<sup>157</sup> Die biblischen Argumente sollen an gegenwärtigen Problemstellungen erprobt werden! So konfrontieren Schüler- und Lehrerband die erarbeiteten biblischen Botschaften mit aktuellen politischen und gesellschaftlichen Fragen.

Ganz konkret will die Einheit einen Beitrag zur Friedenserziehung leisten, dafür steht die Rahmung des Kapitels mit den Versen Jes 2,4 und die indirekte Aufforderung, sich in ähnlicher Weise wie Martin Luther King und Jesaja für den „Traum vom Friedensreich“ einzusetzen. Zugleich aber informiert die Einheit die Schüler und Schülerinnen über die Hintergründe der prophetischen Kritik und gibt Einblicke in die Sozialgeschichte des alten Israels.

Insgesamt gesehen ist die Einheit nicht auf ein einheitliches Lern- und Erziehungsziel hin konzipiert worden. Die Autoren tragen damit der Tatsache Rechnung, dass auch die biblischen Texte sich nicht auf eine "Generalaussage" hin reduzieren lassen. Nicht das Erziehungsziel hat die Auslegung der Texte bestimmt<sup>158</sup> sondern die inhaltliche Erschließung der biblischen Überlieferung hat eine pädagogische Auswertung -im Blick auf ausgewählte Fragestellungen hin- möglich gemacht. Der Bibel wurde -wie es Lachmann fordert<sup>159</sup>- in dieser Einheit ein Vorsprung eingeräumt.

---

durchaus gewalttätiges Vorgehen einschließt. Dafür steht der Tag Midian (Jdc 7), der im Jesajatext zitiert wird. Die Kombination mit Jes 2,4 ist von daher nicht glücklich gewählt.

<sup>157</sup> Vgl. Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 9/19 (1993): 116.

<sup>158</sup> Dies trifft nicht auf die Doppelseite "Der Traum vom Friedensreich" zu. Kursbuch Religion 9/10 (1988): 82/83.

<sup>159</sup> Lachmann (1997): 85.

## 2. Fachdidaktik

Die Einheit ist Teil eines Arbeitsbuches. Die Schüler und Schülerinnen werden auf recht vielfältige Weise zur Mitarbeit und zum Mitdenken angeregt. Verschiedene Lernwege werden ermöglicht: Die Schüler und Schülerinnen sollen selbständig arbeiten, z.Bsp. an einem aus der Geschichte Israels bekannten Problem verschiedene politische Positionen kennenlernen und miteinander ins Gespräch bringen oder auch mit Hilfe eines Glossars oder einer Bildmeditation einen Textinhalt erschließen (Jes 6,1-8). Es wird auf diese Weise versucht, die Schüler und Schülerinnen sowohl für die Probleme der Geschichte Israels (syrisch-ephraimitischer Krieg, soziale Verhältnisse) zu sensibilisieren als auch in eine fremde Vorstellungswelt (Berufung, Tempel) einzuführen. Die Autoren sind sich der Fremdheit der Texte bewusst und vermitteln dies den Lernenden, indem sie konstruktive Hilfestellungen für mögliche Textinterpretationen vorschlagen.

Sehr selten knüpft die Einheit allerdings an mögliche Schülerprobleme an, dies geschieht ausschließlich in Form von Randfragen. Durch sie wird versucht, die biblischen Texte (Tradition) mit aktuellen Problemen (Situation) in Beziehung zu setzen (Politik des Ahas/Motive für politische Entscheidungen heute).

Weitaus häufiger versuchen die Schülerfragen, ein theologisches Problem in die Diskussion zu bringen.<sup>160</sup> Dabei handelt es sich jedoch nicht um grundsätzliche, systematische Fragen,<sup>161</sup> sondern eher um Denkanstöße, die die Textinterpretationen weiterbringen sollen.

Ein Unterricht, der mit diesem Lehrbuch arbeitet, wäre demnach biblisch ausgerichtet, insofern aber offen, als der dargebotene Stoff auf vielseitige Weise erarbeitet werden kann. Die verschiedenen Arbeitsziele lassen konzeptionell unterschiedliche Schwerpunkte erkennen: Wissenschaftsorientierte Lernziele<sup>162</sup> wechseln sich ab mit situationsorientierten<sup>163</sup> und persönlichkeitsorientierten Lernzielen<sup>164</sup>. Bei aller Unterschiedlichkeit kreisen die verschiedenen Themen und Aufgaben jedoch um die biblische Überlieferung, die als dominierende Bezugsgröße gesehen wird. Das Kurbuch Religion 9/10 liest die biblischen Texte anwendungsbezogen auf heutige Problem- und Handlungsfelder.

## 3. Wissenschaftsverständnis

---

<sup>160</sup> Vgl. Fragen zu Jes 5,8,9; 6,1-8; 9,1-6.

<sup>161</sup> Eine Einschränkung ist nötig. Sie betrifft die Frage, ob die Gerichtsankündigung des Jesaja falsch gewesen sei, da es kaum Menschen gibt, die nach den Geboten Gottes handeln. Vgl. Kursbuch Religion 9/10 (1988): 79.

<sup>162</sup> Die Schüler erfahren beispielsweise etwas über die Geschichte Israels und die Berufung des Propheten. Die Wissensvermittlung nimmt auch im Lehrerhandbuch einen breiten Raum ein, vgl. dazu die vorgesehenen Testfragen für die Schüler und Schülerinnen, sie beziehen sich fast ausschließlich auf die Geschichte Israels und fragen Details aus dem Jesajabuch ab. Unvorbereitet wirkt in diesem Zusammenhang die letzte Testfrage: Ein Gesangbuchtext (EKG 407), der Jesus mit dem angekündigten „Messias“ von Jes 9 identifiziert, soll mit den Verheißungen Jesajas verglichen werden. Auf die theologischen Probleme, die eine solche Lesart mit sich bringt, ist aber das Lehrerhandbuch vorher an keiner Stelle eingegangen.

<sup>163</sup> Die Sozialkritik des Propheten soll auf die Gegenwart übertragen werden (Zeitungsausschnitte).

<sup>164</sup> Diskussion um die Bedeutung von Träumen.



In der Einheit spiegeln sich auf verschiedene Weise Ergebnisse aus wissenschaftlichen Arbeiten wider. Informationen zur Geschichte Israels stellen dabei den größten Anteil.

Sie werden in Form einer "Geschichte"<sup>165</sup> zum syrisch-ephraimitischen Krieg<sup>166</sup>, durch die Abbildung eines antiken Reliefs (assyrische Bogenschützen) und durch eine geographische Karte an die Schüler und Schülerinnen vermittelt. Dieser an sich begrüßenswerte multimediale Ansatz ist an zwei Punkten zu kritisieren. Zum einen mischen sich in der "Geschichte" über den syrisch-ephraimitischen Krieg historische Tatsachen mit fiktiven Spekulationen - diese müssen jedoch als solche gekennzeichnet werden. Zum anderen wird das archäologische Bildmaterial unzureichend -weil lediglich psychologisierend- kommentiert.<sup>167</sup>

Für das Wissenschaftsverständnis der Schüler und Schülerinnen sind ferner die erläuternden Anmerkungen zu Jes 6 instruktiv (Glossar). Hier wird ein wissenschaftliches Verfahren vorgeführt, welches nicht nur für den vorliegenden Text hilfreich ist, sondern prinzipiell auch auf andere Texte angewandt werden kann. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass die Einheit keine Bezugsquellen für die Informationen bereithält.

Positiv zu würdigen ist der innerbiblische Verweis bei der Darstellung der Sozialkritik des Propheten (von Jes 5,8.9 auf Lev 25,23). Hier wird, wenn auch einmalig, so doch exemplarisch eine traditionsgeschichtlich orientierte Arbeitsweise vorgestellt. Die Verankerung der Botschaft in der Geschichte Israels macht deutlich, dass Jesaja nicht einfach ein sozial engagierter Mann war, sondern dass der Prophet sich auf Grundlagen berief, die ihm als Orientierung dienten.<sup>168</sup>

Fragt man weiter, welche normativen Werte die Einheit den Lernenden vermittelt, so ist eine politische Ausrichtung erkennbar. Gestärkt durch den Glauben (Jes 7,9) und gegen die Angst, sozialkritisch und für Frieden eintretend, sollen sich die Schüler und Schülerinnen in der Gesellschaft verhalten. Dafür beruft sich die Einheit auf die biblischen Texten, die diese Werte für den Religionsunterricht legitimieren. Es ist wissenschaftlich redlich, dass die Einheit nicht den Versuch unternommen hat, eine "Prophetenbiographie" zu erstellen, sondern die Textinterpretation in den Vordergrund gerückt hat.

#### *4. Fachwissenschaft/Prophetenbild*

Zuerst muss an dieser Stelle die gute Textauswahl der Einheit genannt werden, dabei hat sich die Beschränkung auf wesentliche Inhalte aus den ersten 12 Kapiteln

---

<sup>165</sup> Der Text beginnt mit "Die Geschichte spielt..." Kursbuch Religion 9/10 (1988): 76.

<sup>166</sup> Auch der Begriff ist der Forschung entnommen!

<sup>167</sup> Vgl. dazu Anmerkung 112.

<sup>168</sup> Die Ausführungen zum altisraelitischen Bodenrecht in Lev 25,23 (Heiligkeitgesetz) sind zwar jünger als der Jesajatext, doch hat der Verweis insofern seine Berechtigung, als dass man davon ausgehen kann, dass im Bodenrecht „Strukturen der bäuerlichen Gentilgesellschaft mit den geschichtlich-theologischen Überlieferungen Israels zusammengebunden“ sind Ebach (1991): Sp. 313. Die Vorstellung vom Landbesitz Gottes, der dieses als Erbanteil seinem Volk überlässt, ist eine -die gesamte Bibel-durchziehende Vorstellung und wird gerade von den Propheten des 8.Jhd. v.Chr. besonders häufig aufgegriffen. Als argumentativer Hintergrund fließt diese von Gott erlassene Verfügung -unabhängig von einer genauen Datierung- immer wieder in die prophetische Kritik ein.

des Jesajabuches als sinnvoll erwiesen. Denn bereits an ihnen lässt sich die "geistige Lebendigkeit, vor allem die herrliche Breite seiner Vorstellungswelt"<sup>169</sup> veranschaulichen. Dies ist der Einheit gelungen! Natürlich stellt die Themenauswahl eine Reduktion dar, doch ist diese meiner Meinung nach vertretbar, denn die Einheit vermittelt an keiner Stelle den Eindruck, sie habe das Wirken des Propheten und dessen Botschaft vollständig darstellen wollen. Die ausgewählten Inhalte stellen darüber hinaus wesentliche Themen und Verkündigungsinhalte dar!

Kritik ruft die nicht als solche gekennzeichnete paraphrasierende Bibelübersetzung hervor.<sup>170</sup> Auch wenn Forschungskontroversen zur Bedeutung des syrisch-ephraimitischen Krieges keinen Eingang in das Themenkapitel gefunden haben, so muss doch im Blick auf die Standardwerke zur Geschichte Israels gesagt werden, dass die Darstellung sachgemäß ist.

Die aus fachwissenschaftlicher Sicht zu kritisierenden Punkte beziehen sich also im großen und ganzen auf Detailfragen, insbesondere sind Korrekturen zur Darstellung der Geschichte Israels nötig.<sup>171</sup>

Als theologisches Problem erweist sich der Umgang mit der Herrscherverheißung in Jes 9. Der Text ist nicht nur verkürzt wiedergegeben, es wird auch auf eine weitergehende theologische Interpretation verzichtet. Der Versuch, die Verheißung mit Hilfe des M.L.King- Textes verständlich zu machen, ist sowohl aus inhaltlichen wie aus formalen Gründen -die Verheißung lässt sich nicht als Traum oder Vision deuten- abzulehnen.

Fragt man nach dem Prophetenbild, das den Schülern und Schülerinnen vermittelt wird, so stellt die Einheit einen Mann vor, der -von Gott berufen und gesandt- sein Volk aufgrund sozialer Vergehen kritisiert, der sich gegen politische Bündnisse ausspricht, letztendlich aber doch Frieden verheißt (Jes 9,1-6). Seine Botschaft wird verankert im überlieferten Gottesrecht (Lev 25,23) und in der Geschichte Israels mit seinem Gott (Jes 5,1-7).

Die Bewertung dieses Bildes hängt maßgeblich von der Bestimmung ab, ob man die Heilsworte als authentische Jesajaworte bestimmt oder nicht. Dieses Problem wird von der Einheit jedoch nicht thematisiert: Die Autoren und Autorinnen gehen unausgesprochen von der Autorenschaft des Propheten aus.<sup>172</sup>

Auffällig ist allerdings, dass die Gerichtsworte des Propheten nicht weiter thematisiert werden. Die im Prophetenbuch vorliegende Spannung zwischen Gericht und Heil wird der Überschrift "Jesaja - ein Prophet des Friedens" preisgegeben. Unheilsverkündigung meint in dieser Einheit wieder einmal Gesellschaftskritik und Umkehrruf.

Schließlich muss auf die Verwendung des archäologischen Bildmaterials hingewiesen werden. Es wurde der Versuch unternommen, mit Hilfe einer Abbildung (assyrische Bogenschützen erobern eine Stadt) die Geschichte Israels zu

---

<sup>169</sup> von Rad (1993): 154. Dem Urteil Gerhard von Rads hat sich auch das Lehrerhandbuch verpflichtet und sieht in der Behandlung des Propheten Jesaja eine große didaktische und theologische Herausforderung, vgl. Lehrerhandbuch Kursbuch Religion 9/19 (1993): 116.

<sup>170</sup> Vgl. Besprechung des Kursbuches 7/8 Anm. 59.

<sup>171</sup> Siehe dazu die vorangehende Besprechung der Doppelseiten.

<sup>172</sup> Vgl. ausführlicher Überblick bei Wildberger (1972): 368-371.

*illustrieren*. Hier deutet sich ein Problem an, das auch in der wissenschaftlichen Diskussion bekannt ist: Es geht um die Frage, in welcher Weise und mit Hilfe welcher Methodik archäologisches Bildmaterial zu lesen und auszuwerten ist.<sup>173</sup> Die Einheit des Lehrbuchs bietet hier zwar eine Möglichkeit an, diese muss aber kritisiert werden: Die bloße Zusammenschau von Text- und Bildmaterial sowie die psychologisierende Bildinterpretation reichen für die Erschließung von Text- und Bildsinn nicht aus.

---

<sup>173</sup> Hilfreich sind die von Schroer entworfenen Leitfragen für ein besseres Bildverständnis. Entwickelt wurde auf drei verschiedenen Interpretationsebenen (Semantik, Syntax, Grammatik) ein Fragenkatalog, der sowohl die Entstehungszeit der Darstellung als auch die kulturellen und gesellschaftlichen Traditionen berücksichtigt, aber auch nach Technik, Bildaufbau, Vergleichsmaterial, Verwendungsort u.a. fragt. Diese Schritte sind notwendig für eine Verortung der Darstellung in der altorientalischen Mentalitätsgeschichte. Vgl. Schroer (1996/1997): Vorbemerkungen. Ebenfalls zum Thema: Uehlinger (1996); Brunner-Traut (1990); Keel (1996): 124-146, der zu recht darauf hinweist, dass Bilder nur selten als bloße Illustrationen fungieren, sondern einen eigenen Aussagewert haben. „‘Art is born of art, not of literature’“ (130). Bilder, so Keel, bringen einprägsamer als Texte das ‘Konstellative’ einer Kultur zur Darstellung, sie sind eindeutiger, da sie weniger differenzieren als sprachliche Ausdruckweisen.

## 2.4. LebensZeichen 7/8 (1990)<sup>174</sup>

### a) Allgemeines

-Für die Jahrgangsstufe 7/8 haben die Autoren und Autorinnen des Lehrbuchs Lebens-Zeichen die Propheten Amos und Jeremia ausgewählt.<sup>175</sup> Beide Propheten werden getrennt und nicht miteinander in Beziehung gesetzt.<sup>176</sup> Dennoch sind Parallelen zwischen beiden Konzeptionen erkennbar:

Die Bibeltexte sind in Form von Leseaufgaben abgedruckt; beide Propheteneinheiten beginnen mit einer geschichtlichen Verortung der Propheten (geographische Karte, bzw. einer Zeittafel) und enden mit einem heilvollen Ausblick: Am 9,11-15; Jer 31,31-34; die Aktualisierung erfolgt in beiden Fällen durch einen "religionsgeschichtlichen" Vergleich: Ein Text von Oscar A. Romero aktualisiert die Sozialkritik des Amos, ein autobiographischer Bericht von Desmond Tutu wird den Klageliedern des Jeremia (Thr 2,18-21) -diese werden ganz offensichtlich dem Propheten zugeschrieben- und Jer 6,14 gegenübergestellt.

-Die folgende Analyse beschränkt sich auf die Darstellung des Propheten Jeremia. Die Beobachtungen wie die Kritik können aber -gerade im konzeptionellen Bereich- auch auf den Amosteil angewandt werden.<sup>177</sup>

-Das Kapitel umfasst 19 Seiten (Amos: 7 Seiten/Jeremia: 12 Seiten) und ist damit durchschnittlich lang.

-Auffällig ist besonders die Bebilderung des Kapitels: Die vier Bilder von E. Voigt, die wohl aus einem Jeremia-Zyklus stammen, sind in Stil- und Farbgebung sehr ähnlich. Die dominierende Farbe ist rot! Die Bilder illustrieren Begebenheiten aus dem Leben des Propheten (Berufung, Tempelrede, Gefangennahme, Zisterne). Durch diese Auswahl wird bereits deutlich, welches Interesse die Einheit verfolgt: Im Mittelpunkt steht das Geschick des Jeremia!

Wie ein Kontrast zu den rotgehaltenen Bildern wirkt das schwarz-weiße Photo, auf dem zwei verzweifelt blickende schwarze Menschen zu sehen sind. Der junge Mann trägt einen offensichtlich schwer verletzten -vielleicht auch toten- Menschen (ein Kind?). Der Hintergrund des Fotos -viele Menschen stehen auf der Straße-, lässt eine Demonstration vermuten, bei der es zu Übergriffen der Polizei kam. Der Titel "Unser Südafrika" weist auf den Ort, an dem dieses Photo entstanden ist.

-Die Einheit ist deutlich biblisch ausgerichtet! Bei der Mehrzahl der Texte handelt es sich um Nacherzählungen ausgewählter Kapitel des Jeremiabuches -

<sup>174</sup> Das Schulbuch wurde 1992 nochmals aufgelegt. Veränderungen oder Überarbeitungen wurden nicht vorgenommen.

<sup>175</sup> Im Schulbuch derselben Reihe für den Unterricht in der fünften und sechsten Klasse wird der Prophet Elia vorgestellt und an Textbeispielen aus dem Elia-Zyklus werden Themen der vorklassischen Prophetie erarbeitet. In den Jahrgangsstufen 9/10 kommt keine "Propheteneinheit" vor, prophetische Texte sind hier anderen, d.h. eher systematisch-theologischen Themen zugeordnet. Vgl. dazu Kap. IV 2.1. Kurzcharakterisierung des Materials.

<sup>176</sup> Der kurze Hinweis, dass Jeremia nach Amos im Südreich wirkte, stellt lediglich eine chronologische Reihenfolge dar. Vgl. LebensZeichen 7/8 (1990): 29.

<sup>177</sup> Diese Parzellierung scheint insofern gerechtfertigt, als dass die Ergebnisse im Blick auf die kritischen Würdigungen im Bereich Fachdidaktik, Wissenschaftsverständnis und Fachwissenschaft auch auf den Amosteil des Kapitels zutreffen. Strukturelle wie inhaltliche Parallelen sind nicht zu übersehen.

Aktualisierungen (Südafrika) oder Anknüpfungspunkte zur Erfahrungswelt der Schüler und Schülerinnen sind selten.

## b) Auswahl der biblischen Texte

Folgende biblische Texte werden in der Einheit, zumeist in Form von Leseaufgaben, erwähnt:

Jer 1; Jer 22,13-19; Jer 7,1-15 mit Verweis auf Ex 20; Jer 26,1-6; Jer 26, 7-19 mit Verweis auf Dtn 18,20; Nacherzählung der Kap. Jer 37; 38 mit dem Hinweis auf Jer 39,1-10; Jer 20,7-13.14-18; Thr 2,18-21; Jer 6,14; Jer 31,31-34 mit Verweis auf Mk 1,15; Dtn 6,6.

-Da die biblischen Texte in der Mehrzahl als Leseaufgaben eingeführt werden, bleibt es offen, welche Übersetzung die Schüler und Schülerinnen benutzen sollen. Die abgedruckten Texte sind der Lutherbibel entnommen (revidierte Fassung von 1984).

-Die Textauswahl lässt folgende Themenschwerpunkte erkennen: Berufung, Kritik des Propheten an Tempel und König(en), die Auseinandersetzung des Propheten mit Zedekia, die sogenannten Konfessionen und neuer Bund.

-Bedingt durch die Themenauswahl, kommen in dieser Einheit, für das Prophetenbuch typisch, unterschiedliche Textsorten zu Wort:

die Berufungsgeschichte (Jer 1),

kurze Prophetensprüche (Jer 6,14; 31,31-34 u.a.),

Reden (Tempelrede Jer 7,1-8,3 hier als Leseaufgabe Jer 7,1-15),

die sogenannten Konfessionen<sup>178</sup> (von den fünf Gebeten haben die Autoren und Autorinnen der Einheit Jer 20,7-18 bevorzugt)

und Passagen aus der Prophetenerzählung (die Nacherzählung der Kapitel Jer 37;38, die im Prophetenbuch als Fremdbbericht erscheinen).

Als eigenes Thema kommen die hier vorgestellten Textsorten allerdings nicht in den Blick.

-Alle Texte werden unausgesprochen Jeremia zugeschrieben!<sup>179</sup> An der sukzessiven Entstehung des Prophetenbuches, etwa im Blick auf die umfangreiche deuteronomistische Arbeit am Buch<sup>180</sup> -dies betrifft besonders die Berufungsgeschichte,<sup>181</sup> die Tempelrede,<sup>182</sup> aber auch die Heilsworte aus Jer 31<sup>183</sup> -

---

<sup>178</sup> Die unter dem Einfluss Augustins als Konfessionen bezeichneten Texte sind Klagegebete, zum Teil mit Antworten Gottes, vgl. dazu Seybold (1993): 146-148. Auf Baumgartner (1917) geht die Bezeichnung "Klagegedichte" zurück, die er von der Gattung der individuellen Klagelieder beeinflusst sah.

<sup>179</sup> Ausschnitte aus dem Fremdbbericht (Jer 37;38) werden als "Geschichte" bezeichnet, die kurz vor der Eroberung Jerusalems "spielt", vgl. LebensZeichen 7/8 (1990): 32.

<sup>180</sup> Das Modell einer deuteronomistischen Redaktion hat sich bewährt, vgl. dazu Herrmann (1990): 66-87; 87-101 andere Hypothesen.

<sup>181</sup> Die Berufungserzählung lehnt sich stark an bereits vorhandene Erzählungen (Berufungsschema: Auftrag, Einwand, Zurückweisung des Einwands, Zeichen) an, vgl. z..Bsp. Ex 3,9-12; Ri 6,1; 1 Sam 9f dazu Schmidt (1988): 123-130 und Herrmann (1986): 44f. Im Blick auf die Berufungsgeschichte im Jeremiabuch ist es schwer auszumachen, welche Textpassagen möglicherweise von Jeremia selbst stammen und welche später hinzugekommen sein könnten. In jedem Fall liegt wohl ein längerer Wachstumsprozess vor, der eine relativ späte Datierung wahrscheinlich macht. Die deuteronomistische Redaktion ist gut erkennbar, vgl. beispielweise die Verse 7 und 8 bzw. 15 und 16, vgl. dazu Herrmann

ist die Einheit nicht interessiert. Das Lehrbuch ebnet sowohl alle möglichen Datierungsvorschläge zugunsten von echten Jeremiaworten ein als auch die unterschiedlichen Trägerkreise, die für die verschiedenen Texte angenommen werden können.<sup>184</sup> Dies zeigt sich auch bei der "unkritischen" Zitation der Threni im Zusammenhang mit der Abbildung des weinenden Jeremia -das Bild von Chagall ist links neben Thr 2,18-21 abgedruckt-. Das politische Leichenlied ist aber sicherlich kein authentisches Jeremiawort, denn es "gibt eine Unzahl von Stellen in den Threni, die im Munde des Propheten Jeremia undenkbar sind"<sup>185</sup>. Aber nicht nur das! Auch im Blick auf die Datierung der Klagelieder -sie beziehen sich fast ausnahmslos<sup>186</sup> auf die Katastrophe von 587 v.Chr.<sup>187</sup> - wird eine Zuschreibung der Lieder zu Jeremia schwierig. Man nimmt an, dass die Texte von levitischen Kreisen verfasst sind, und zwar für einen gottesdienstlichen Gebrauch.<sup>188</sup>

-Um den Schülern und Schülerinnen die vorausgesetzte Einheitlichkeit glaubwürdig zu präsentieren, haben die Verfasser und Verfasserinnen die Texte in eine "eigene" *Chronologie* gebracht, die man wie folgt skizzieren kann:

Zu Beginn der Wirkungszeit des Propheten -im Schulbuch ohne Jahresangabe- steht die Berufung (Leseaufgabe Jer 1 und Angaben zur den Regierungszeiten der Könige); Jeremia hält dann (608 v.Chr.) die Tempelrede, deren Umkehrrufe<sup>189</sup> aber nicht befolgt werden, so dass damit die Wendung zum Gerichtspropheten bewirkt

---

(1986): 62-65, 76-79 und zum Ganzen 49-55. Thiel, der die deuteronomistische Überarbeitung des Berufungsberichts herausarbeitet, kommt zu dem Ergebnis, dass ursprünglich nur der Auditionsbericht (V 4-8 außer V 7bß) vorgelegen habe, der dann um eine „welthistorische Dimension“ (72) erweitert wurde (z.Bsp. V 10) als Ausdruck der besonderen Wertschätzung für den Propheten Jeremia. Vgl. Thiel (1973): 62-79.

<sup>182</sup> Thiel mutmaßt, dass die deuteronomistische Redaktion versucht hat, in Kontinuität mit der Botschaft des Propheten zu bleiben. Er stellt ferner fest, daß im Fall der Tempelrede Spruchtraditionen vorhanden sind, die einmalig im Jeremiabuch auftauchen. Vgl. Thiel (1987): 43. Seidel: (1995), 141-179 nimmt selbst im ursprünglichen Tempelwort Deuteronomismen an; 143-147 zu Forschungen, die die Tempelrede als authentische Jeremia Worte reklamieren.

<sup>183</sup> Es besteht bis heute ein Dissens über die Frage, ob die Heilsworte (hier Jer 31,31-34) ursprüngliche Jeremia Worte sind oder nicht. Überblick bei Kaiser Bd. 3 (1994): 75. Als deuteronomistische Komposition verstehen Jer 31,31-34 Herrmann (1965): 179-185; ders. (1990): 76f.; Böhrer: (1976): 74-79; Thiel (1981): 24-28. In breitere alttestamentliche Zusammenhänge ordnet Levin (1985) den Textabschnitt ein. Weippert (1979) führt ihn auf Jeremia selbst zurück.

<sup>184</sup> Zur Forschungsgeschichte und zu der sukzessiven Entstehung des Buches vgl. Kaiser Bd. 3 (1994): 69-72; einen guten, gerafften Überblick gibt auch Thiel vgl. ders., (1987), 39-44.

<sup>185</sup> Kraus (1983): 14 mit Beispielen.

<sup>186</sup> Allenfalls ließe sich Thr 1 auf die Eroberung Jerusalems im Jahre 598 beziehen. Kraus (1983): 13. Anders Kaiser Bd. 3 (1994): 32.33.

<sup>187</sup> Die Datierungsvorschläge reichen bis ins 4. Jhd.v.Chr., vgl. Kaiser Bd. 3 (1994): 30. Auch der Hinweis von II Chr 35,25a, der Jeremia als Verfasser der Lieder ausweist, kann an den vorgeschlagenen Datierungen nichts ändern.

<sup>188</sup> Vgl. Kaiser (1984): 359, Kraus (1983): 15.

<sup>189</sup> Die Tempelrede (Jer 7 und parallel dazu Jer 26, zum Vergleich beider Texte vgl Thiel (1973): 115-119), ist, so Thiel (1973) in seiner umfangreichen Studie zum Jeremiabuch, eindeutig im Stil der deuteronomistischen Predigtsprache gestaltet. Dieser in der Exilszeit aufkommenden Predigttyp hat -so z.Bsp. im Blick auf Jer 7- Prophetenworte dahingehend verändert, dass aus der ursprünglichen *Anklage* eine *Mahnung* wurde. „An die Stelle der absoluten Gerichtsankündigung tritt die Alternative, an die Stelle des Prophetenwortes die Alternativpredigt.“ Thiel (1973): 118.

wird.<sup>190</sup> Im folgenden schildert das Lehrbuch die Auseinandersetzung des Propheten mit dem judäischen König Zedekia -eine genaue Beschreibung der politischen Lage ist der Nacherzählung vorangestellt<sup>191</sup> - und beendet diesen ersten biblischen Teil mit Hinweisen über das Leiden des Propheten und wie der Prophet dieses in den Konfessionen und den Threni (Thr 3,1-2; Thr 2,18-21)<sup>192</sup> zum Ausdruck gebracht hat. Am Schluss dieser biographischen Notizen steht der Bericht des südafrikanischen Erzbischofs Desmond Tutus, der überschrieben ist mit "Prophetie heute: Zum Beispiel Südafrika" und damit explizit eine Aktualisierung der biblischen Botschaft versucht (Jeremia damals - Tutu heute). Recht unvermittelt kommt die Einheit zum Schluss (letzte Seite) wieder auf Jeremia zu sprechen und druckt den Text Jer 31,31-34 ab. Der Versuch, eine Verbindung zu den vorher erwähnten Gerichtsworten des Propheten herzustellen, wirkt dabei konstruiert und ist wenig überzeugend: „Aber durch das nicht mehr abwendbare Unheil hindurch verheißt Gott seinem Volk einen neuen Bund.“<sup>193</sup> Wie soll man sich diese Doppelbotschaft (Unheil und zugleich neuer Bund) konkret vorstellen? Denken die Autoren und Autorinnen vielleicht an eine Art „Läuterung“, an deren Ende dann der „Neue Bund“ steht?<sup>194</sup>

Mit dieser so entworfenen Abfolge der Ereignisse haben sich die Verfasser und Verfasserinnen des Lehrbuchs bewusst oder unbewusst die deuteronomistische Sicht des Jeremiabuches angeeignet! Umkehrrufe und das Wort vom neuen Bund sind deuteronomistische Merkmale, die nicht mit dem Anliegen Jeremias und des Jeremiabuches insgesamt unmittelbar identifiziert werden können.<sup>195</sup> Der Trägerkreis dieser Bewegung -man spricht auch von einer Art "Schule"<sup>196</sup> - setzt sich aus Angehörigen der höheren Beamtenschicht und der Tempelpriesterschaft<sup>197</sup> zusammen. Es lässt sich vermuten, dass in diesen Kreisen auch die Prophetenbücher überarbeitet und redigiert wurden.

Es stellt sich die Frage, mit welcher Intention die Religionsbücher ein Prophetenbild verwenden, das der deuternomistischen Schule zuzuordnen ist. Sie entscheiden sich mit ihrer Textauswahl für ein einseitiges Verständnis von Prophetie.

<sup>190</sup> "Bald nach der Tempelrede rief Jeremia nicht mehr zur Umkehr, sondern kündigte das Unheil nur noch an. So oft wurde das Angebot Gottes zur Umkehr ausgeschlagen -irgendwann gibt es ein 'Zu spät'." LebensZeichen 7/8 (1990): 32.

<sup>191</sup> Die Einheit schreibt hier, daß die Regierung von Juda versucht habe, "ihre Macht zu vergrößern, indem sie der Großmacht Babylon den Krieg erklärt(e)" Lebens-Zeichen 7/8 (1992): 32. An eine Machterweiterung aber war zu jener Zeit nicht zu denken! Die Bündnisversuche wie auch die kriegerischen Auseinandersetzungen mit den Großmächten stellen eher eine Art Notwehrreaktion dar, denn das von hohen Tributen gebeutelte kleine Land konnte gewiss keinen Krieg gegen die Babylonier erfolgreich bestreiten. Die biblische Notiz, auf die sich das Lehrbuch hier unausgesprochen bezieht, ist vermutlich II Reg 24,1. Dort heißt es, dass Jojakim nach dreijähriger Vasallität von Nebukadnezar abgefallen sei -ein, wie Herrmann meint, schwer datierbarer Vers. Vgl. Herrmann (1980): 339.

<sup>192</sup> Zur Kritik vgl. Anm. 186-188.

<sup>193</sup> LebensZeichen (1990): 41.

<sup>194</sup> So auch die deuteronomistische Redaktion im Jeremiabuch, die nach dem Gericht ein erneutes Heilshandeln Gottes vor Augen hat (Jer 30-32), vgl. Thiel (1973): 301.302.

<sup>195</sup> Vgl. dazu Thiel (1973) Anm. 189 (zur Tempelrede); Perlitt (1969): 180.

<sup>196</sup> Zum Begriff vgl. Liwak (1994a): 189ff; ferner Lohfink (1995): 313-382, der mit einer Bewegung und eben darin auch mit einer Schule rechnet; ablehnend neuerdings Braulik (1995): 131, der die Kategorie „deuteronomistisch nur auf der Textbeschreibungsebene“ anwenden will.

<sup>197</sup> Vgl. dazu Albertz (1989): 37-53, ders. Bd. 1 (1992): 314.

Anders gefragt: In welchem Verhältnis stehen das deuteronomistische "Umerziehungsprogramm"<sup>198</sup> und die Lern-, vielleicht auch Erziehungsziele des Religionsbuches zueinander.

*Einzelbeobachtungen:*

-Zu Beginn der Einheit ist eine groß angelegte *geographische Karte* abgedruckt. Sie dient wohl dem Zweck, die Geschichte des Jeremia in einen größeren geschichtlich-geographischen Zusammenhang zu stellen. Hier sind einige Korrekturen notwendig: Die abgedruckte Karte entspricht nicht der Lebens- bzw. Wirkungszeit des Propheten, sondern zeigt ungleichzeitige politische und geographische Verhältnisse. Urartu ging im 7 Jhd. unter dem Druck der Meder und Skythen unter; Gosan ist nach II Reg 17,6 ein Gebiet in Nordwestmesopotamien, in das Israeliten durch Assyrer deportiert wurden, eine typographisch suggerierte Vergleichbarkeit mit Assyrien ist ausgeschlossen; von Aram kann seit der assyrischen Okkupation im 8 Jhd. keine Rede mehr sein; Mof (in Ägypten) ist die Namensform für Memphis nach Hos 9,6; üblicher ist die Form Nof (so auch zur Zeit Jeremias, s. Jer 2,6 u.ö.); die Stadt Mari am mittleren Euphrat wurde um 1700 v. Chr. zerstört. Zu fragen ist ferner, warum die für Juda wichtigen Nachbarstaaten (Edom, Moab, Ammon) in der Kartenaufteilung fehlen und warum Juda nicht eingezeichnet ist, zumal doch der Kartenuntertitel „Juda und seine Nachbarstaaten“<sup>199</sup> vorgibt, über Juda und seine Nachbarstaaten Auskunft zu geben.

-Textlich setzt die Einheit mit der *Berufungsgeschichte* ein und zitiert in der Überschrift aus dem Vers Jer 1,18 "Ich mache dich zu einer ehernen Mauer wider das ganze Land."<sup>200</sup> Dieser Vers, der gemeinsam mit Vers 17 eine Ermutigung für den Propheten darstellt, ist allerdings deshalb schwierig zu verstehen, weil die "eherne Mauer" nur mit Hilfe ägyptischer Texte sachgemäß verstanden werden kann.<sup>201</sup> Jeremia kommt, wenn man Herrmann folgt, "geradezu in die Rolle des Pharaos, der eine 'Mauer von Erz' für Ägypten sein soll. Jeremia ist also nicht nur selbst geschützt gegen die Angriffe aus dem ganzen Land, sondern kann selbst einen Schutz bieten, hört man nur auf seine Botschaft."<sup>202</sup>

-Nachdem die Schüler und Schülerinnen den Text gelesen haben, werden ihnen -wie es dem Konzept der Einheit entspricht- Arbeitsaufgaben gestellt. Sie betreffen die Datierung, das Verhältnis von Gott und Jeremia, die Visionen und Verheißungen. Da die Berufungsgeschichte bereits die Hauptthemen der Verkündigung enthält, ist es sinnvoll -so wie es das Lehrbuch vorschlägt- diese in einzelnen Arbeitsschritten zu erschließen.

Interessant scheinen hier zwei Dinge: 1. die Hinweise zu den Visionen (4. Arbeitsaufgabe) und 2. die letzte Frage, die wissen will, ob die Schüler und

---

<sup>198</sup> Alberty Bd. 1 (1992): 348.

<sup>199</sup> LebensZeichen 7/8 (1990): 30. Das Register gibt nicht an, welchem Werk diese Karte entnommen ist. Es handelt sich eventuell um einen Entwurf der Schulbuchautoren und -autorinnen.

<sup>200</sup> LebensZeichen 7/8 (1990): 31.

<sup>201</sup> Vgl. Herrmann (1990a): 81 mit Beispieltexen!

<sup>202</sup> Herrmann (1990a): 83.



Schülerinnen glauben, dass der Prophet "gut gerüstet"<sup>203</sup> ist für seine prophetischen Aufgaben.

Zu 1. Anhand der Visionen sollen die Lernenden erarbeiten, dass die Berufung und die prophetische Botschaft an konkrete politische Ereignisse gebunden ist. Dieser wichtige Hinweis, der ein Charakteristikum israelitischer Prophetie darstellt, ist aber insofern missverständlich, als die Verfasser meinen, *Jeremia* selbst würde den Bezug zur politischen Realität seines Landes herstellen. Im biblischen Text aber ist es *Jahwe*, der die Situation beschreibt und der um die kultischen Vergehen seines Volkes weiß (Jer 1,15.16). Im Schulbuch dagegen erscheint nicht Gott als der in der Geschichte Handelnde, sondern es wird ein mit besonderen Fähigkeiten ausgezeichneter Mensch - „Jeremia ... mit einem klaren Blick“<sup>204</sup> - beschrieben. Die Schulbuchautoren und -autorinnen verlassen die theologische Ebene des Textes zugunsten einer anthropologischen Aussage. Der deuteronomistische Sprachstil der Verse lässt zudem an eine spätere Bearbeitung denken, was allerdings für das Lernziel sekundär ist.

Zu 2.: Gut gewählt, weil den biblischen Text für eigene Interpretationen öffnend, ist die Frage nach der Bewertung des "Rüstzeugs" des Propheten. Denkbar wäre es, dass die Schüler und Schülerinnen einen Transfer herstellen zu ihren eigenen Lebensaufgaben und der Frage, ob sie sich für anstehende Aufgaben gut ausgestattet fühlen. Die existentielle Bedeutung einer Berufung, z.Bsp. die Angst des Propheten, aber auch die Zusage Gottes "Ich bin mit dir", könnte auf diese Weise vermittelt werden, ohne dass die Schüler und Schülerinnen sich selbst als Propheten "fühlen" müssten.

-Zur *Tempelrede* schreiben die Verfasser und Verfasserinnen der Einheit, dass diese zum Zentrum der Botschaft des Propheten zu zählen sei. Gehalten an einem Festtag<sup>205</sup> und daher vor einer großen Zahl von Menschen, hätte Jeremia seine Kritik vorgebracht, die vor allem das falsche Sicherheitsdenken: "Der Tempel ist keine Garantie dafür, dass Gott zu euch hält"<sup>206</sup> kritisiert, aber auch Umkehrrufe enthält.

-Für den Gesamtaufbau der Einheit des Religionsbuches ist es wichtig, dass die Tempelrede am Anfang der Wirkungszeit des Propheten gehalten wurde -zwischen dem Tod Josias und dem Beginn des Exils-, denn das "Nicht-Befolgen" der Mahnungen führt die Verfasser und Verfasserinnen schließlich zum Gerichtsgedanken! "Bald nach der Tempelrede rief Jeremia nicht mehr zur Umkehr, sondern kündigte das Unheil an. So oft wurde das Angebot Gottes zur Umkehr ausgeschlagen - irgendwann gibt es ein 'zu spät'." <sup>207</sup> Sie machen sich damit die deuteronomistische Denkweise zu eigen, geben sie allerdings als jeremianisch aus.

---

<sup>203</sup> LebensZeichen (1990): 31.

<sup>204</sup> LebensZeichen (1990): 31.

<sup>205</sup> Es wird mit einem Bundeserneuerungsfest gerechnet! Dass es ein solches Fest gegeben haben soll, wird heute in der Forschung auf breiter Basis bestritten, vgl. z.Bsp. Perlitt (1969): 121f; Albertz Bd. 1 (1992): 359 mit Anmerkung 233 (dort weitere Literatur); lediglich bei Weiser finden sich Hinweise, aus denen man ein solches Fest ableiten kann, vgl. ders. (1969): 61.

<sup>206</sup> LebensZeichen (1990): 32.

<sup>207</sup> LebensZeichen (1990): 32, U.a. konnte Pohlmann nachweisen, dass die Unheilsansagen des Jeremiabuches zum "ältesten Überlieferungsgut gehören". Vgl. Pohlmann (1989): 209. Die Abfolge Mahnung

-Die Verfasser und Verfasserinnen weisen darauf hin, dass in Jer 7,9 Vorstellungen aus dem Dekalog<sup>208</sup> anklingen. Diese Bezugnahme, bei der es strittig bleibt, "ob das Prophetenwort bereits aus dem Dekalog zitiert oder in einer Überlieferung steht, die auf ihn hinführt"<sup>209</sup>, ist in der prophetischen Überlieferung selten. Der Verweis des Lehrbuchs von Jer 7,9 auf den Dekalog ist von daher richtig und sinnvoll, er kann allerdings missverständlich werden, wenn die Schüler und Schülerinnen daraus folgern, die Propheten hätten sich bei ihrer Kritik auf Rechtssatzungen bezogen. Dies ist sicherlich nicht der Fall, die Quellen und Gründe für die prophetische Kritik sind weitaus vielschichtiger, stellenweise auch ungeklärt. Vieles findet seine Begründung auch in dem traditions-geschichtlichen Ort des jeweiligen Propheten oder ist nicht mehr rekonstruierbar.<sup>210</sup> Gerade im Blick auf den möglichen Rückgriff auf Rechtstexte muss man den Einwand geltend machen, dass die klassischen Rechtstexte des Alten Testaments (Bundesbuch, Heiligkeitsgesetz) im 8. vorchristlichen Jahrhundert -wenigstens als schriftliche Quellen- noch nicht zur Verfügung standen.<sup>211</sup>

-Welche Antwort die Lehrbuchautoren auf die Frage nach den Unterschieden zwischen Jahwe und den fremden Göttern erwarten, ist schwer zu sagen.<sup>212</sup> Aus dem vorgelegten Text kann man die Herausführung aus Ägypten anführen.

-Anhand von Jer 26,7-19 will die Einheit das Thema Todesstrafe diskutieren. Diese komplexe Frage, die der Text zwar aufwirft, ist aber wohl kaum als "Unterpunkt" diskutierbar! Unklar bleibt auch, ob das Thema historisch und auf der Grundlage der biblischen Überlieferungen<sup>213</sup> oder/und im Blick auf die heutige Zeit besprochen werden soll. Diskussionsmaterial stellt die Einheit für keine der beiden möglichen Fragestellungen zur Verfügung.

-Umfangreich ist die Darstellung der *Auseinandersetzung des Propheten mit dem König Zedekia*: die Kapitel Jer 37; 38 werden ausführlich nacherzählt. Dabei hält sich das Lehrbuch recht genau an die biblische Vorlage. Das Lernziel lässt sich mit Hilfe der Aufgaben zum Schluss der Geschichte ermitteln. Hier wird nach der Einschätzung Zedekias gefragt, seine Rolle in der Geschichte soll beurteilt werden.<sup>214</sup> Der Text wie die biblische Überlieferung zeichnen Zedekia als einen ängstlichen Menschen, der sich Rat bei Jeremia holt, diesen aber dann aus Furcht vor den Judäern nicht befolgt. So wie Jeremia prophezeit, wird er von den

---

(Tempelrede) und Gericht wäre demnach eine spätere Interpretation der bereits eingetroffenen Ereignisse. Das Religionsbuch nimmt dies in keiner Weise zur Kenntnis.

<sup>208</sup> Die Einheit verweist nur auf Ex 20, nicht auf die Parallelüberlieferung von Dtn 5, vgl. LebensZeichen (1990): 32.

<sup>209</sup> Schmidt (1993): 15.

<sup>210</sup> Von Rad führt die Kritik (besonders der Propheten des 8. Jhds.) auf eine Neuinterpretation der alten Traditionen zurück, vgl. ders. (1993): 182-194. Das Fazit, das die Gerichtspropheten aus den Vergehen des Volkes ziehen, ist revolutionär und einmalig, denn sie kommen zu dem Schluss, dass die Geschichte "ein einziger großer Fehlschlag war"(187). Zum Problem der Interpretation der Gerichtsankündigungen vgl. Kap. III 2.8. Siegfried Herrmann 2.11. Werner H. Schmidt 2.12. Klaus Koch und 2.14. Auswertung.

<sup>211</sup> Ausführlicher vgl. Anm. 257.

<sup>212</sup> Gefragt wird: "Warum besteht zwischen dem Gott der Zehn Gebote, der aus dem Sklavenhaus herausgeführt hat (Exodus 20,2-3), und fremden Göttern ein so großer Widerspruch?" Lebenszeichen (1990): 32.

<sup>213</sup> Vgl. z.Bsp. Schreiner (1984): 153-157.

<sup>214</sup> Vgl. LebensZeichen (1990): 37.

Babyloniern gefangengenommen, seine Söhne werden umgebracht und er selbst wird geblendet (Jer 39). Die Bewertung des Königs in der Sekundärliteratur fällt stellenweise sehr negativ aus: Donner bezeichnet den von Nebukadnezar eingesetzten König als "Kreatur des babylonischen Großkönigs"<sup>215</sup>. Es ist zu hoffen, dass die Schüler und Schülerinnen bei ihrer Einschätzung zu einem sensibleren Urteil kommen - gerade Jeremia verhält sich dem König gegenüber nicht unkritisch, aber doch freundlich.

-Die sog. *Konfessionen des Jeremia*, die in Verbindung mit Textpassagen aus den Threni<sup>216</sup> gebracht werden, sollen den Schülern und Schülerinnen verdeutlichen, dass Jeremia unter seiner Botschaft gelitten (hier zitiert das Lehrbuch Thr 3,1-2), an Gott und seinem Auftrag gezweifelt, sich aber letztlich doch bei ihm geborgen gefühlt hat (Jer 20,7-13.14-18). Er wird -wie es den Konfessionen entspricht- als "leidender Gerechter"<sup>217</sup> vorgestellt.

-Die letzte Arbeitsaufgabe zu den Konfessionen fragt nach dem Sinn des Prophetenamts und will von den Schülern und Schülerinnen wissen, ob es Jeremia besser gegangen wäre, wenn er seine Berufung abgelehnt hätte. Diese kritische Anfrage stellt eine neue Kategorie für die Bewertung von Prophetie vor: das eigene Glück. Es hängt nun sehr vom einzelnen Religionsunterricht ab, wie diese Frage diskutiert wird, ob der leidende Gerechte als Orientierungsgröße und Vorbild<sup>218</sup> herausgestellt wird,<sup>219</sup> Leiden damit per definitionem Sinn macht, oder aber die Frage nach dem eigenen Wohlergehen (soziales Leben ohne Verfolgungen und nicht am Existenzminimum) ernstzunehmen ist und eine positive Antwort -auch theologisch- verlangt.

- Die Worte vom *neuen Bund* (Jer 31,31-34) schließen die Einheit ab. Sie wirken ,so wie sie jetzt platziert sind, wie ein theologischer Ausblick, der alle bisher gemachten Aussagen und Darstellungen übertrifft.<sup>220</sup> Es bleibt allerdings uneinsichtig, warum das Lehrbuch gerade hier -bei den Heilszusagen- die geschichtliche Anbindung der Botschaft des Propheten an die politischen Verhältnisse seiner Zeit aufgibt und eine "rein" theologische Aussage macht. Das auf diese Weise angesprochene -im Prophetenbuch dreigliedrige<sup>221</sup> - Schema Gericht-Gericht-Heil lässt sich aber kaum

<sup>215</sup> Donner Bd. 2 (1986): 375; Metzger (1994): 137; sachlicher Herrmann (1980): 335-349;

<sup>216</sup> Zur Bewertung der Darstellung, vgl. Anm. 186-188.

<sup>217</sup> Welten (1977): 145 mit weiterer Literatur.

<sup>218</sup> So von Rad, der den Propheten als Mittler bestimmt, der durch den Ruf Gottes sich selbst und seinen Mitmenschen fremd geworden ist. Das Leiden des Propheten sieht von Rad als "Schatten und Vorbild eines künftigen, vollkommenen Mittlerdienstes." Von Rad (1936): 276.

<sup>219</sup> Eine solche Auslegung *muß* die Konfessionen Jeremia zuschreiben und kann nicht von einem längeren Entstehungsprozess ausgehen, der vielleicht erst in nachexilischer Zeit abgeschlossen ist. Vgl. Welten (1977): 144/145, der letztere Möglichkeit favorisiert und eine Addition verschiedener Elemente für wahrscheinlich hält. Pohlmann weist nach, dass der Trägerkreis der Konfessionen einer Bewegung angehört, die auf das endgültige Eingreifen Gottes nach der Katastrophe von 587 gewartet hat. Als dieses ausblieb -in Folge einer Art Parusieverzögerung- hätte man sich an Jeremia erinnert und in seinem Leidensweg die eigenen Erfahrungen eingetragen, freilich mit dem Wunsch, ebenso wie Jeremia letztlich Recht zu bekommen. Vgl. ders., (1989): 27-41.

<sup>220</sup> Dies lässt sich auch formal festmachen: Jer 31,31-34 wird als einer der wenigen biblischen Texte nicht als Leseaufgabe angegeben, sondern in einem farblich abgesetzten Kasten zitiert.

<sup>221</sup> Gericht für das eigene Volk; Gericht für die Völker; Heil für das eigene Volk. Da sich dieses Schema im Jeremiabuch nur anhand der LXX bestimmen lässt, nicht aber mit Hilfe des masoretischen Textes, steht die Festlegung auf ein gültiges Buchschema ohnehin auf wackeligen Beinen. Auf die Vielfalt der

mit Formulierungen wie "durch das ...Unheil hindurch"<sup>222</sup> erklären. Die Verheißungen haben -wie die Gerichtsworte- ihren festen "Sitz im Leben", sie sollen den Menschen nach der Katastrophe von 587 v. Chr. Hoffnung spenden.<sup>223</sup>

-Nach der Zitation von Jer 31,31-34 versucht das Lehrbuch, in zwei weiteren Erklärungen diesen verheißenen neuen Bund und seine Wirkungsgeschichte verstehbar zu machen.

Merkwürdig distanziert spricht das Lehrbuch zunächst von Christen, die daran glauben, "dass Gott seinen Bund durch das Wirken Jesu Christi erneut verheißt hat."<sup>224</sup> Der Verweis auf Mk 1,15 ist dabei insofern erstaunlich, als hier gar nicht vom *Bund*, sondern vom *Reich Gottes* die Rede ist. Dass die Verfasser mit diesem Hinweis eine Auseinandersetzung mit dem schwer zu verstehenden -aber thematisch näher liegenden- Text des Hebräerbrieves (Hebr 8-10)<sup>225</sup> vermeiden wollten, ist meiner Meinung nach offensichtlich. Gerade dieser Text spricht von einem besseren Bund, dessen Mittler Christus sei, und fordert damit die Diskussion heraus.<sup>226</sup> Für den jüdisch-christlichen Dialog sind diese Texte immer wieder Gegenstand von kontroversen Diskussionen.<sup>227</sup> Eine Auseinandersetzung, die beide Glaubensrichtungen auch an kritischen Punkten ins Gespräch bringt, ist sinnvoller

---

Textsorten macht Wanke (1995): 11f aufmerksam und unterstreicht den langwierigen Entstehungsprozeß des Jeremiabuches.

<sup>222</sup> LebensZeichen 7/8 (1990): 41.

<sup>223</sup> Nach Thiel u.a. war ein Substrat aus den Texten Jer. 30-31 zunächst an das Nordreich gerichtet und erst nachträglich fand eine mit Textveränderungen versehene Uminterpretation auf Juda hin statt. Vgl. Thiel (1987): 46; Böhmer (1976). Der Bund-Terminus gilt zudem als deuteronomistisches Interpretationsmuster. Eine Zuschreibung an Jeremia ist damit schwierig. "Ob das Wort vom neuen Bund tatsächlich auf eine Konzeption Jeremias selbst zurückgeht oder nicht, ist im Grunde eine sekundäre Frage. Man wird es jedenfalls nicht als das ausschließliche geistige Eigentum Jeremias ansehen dürfen. In diesem Wort ist die Hoffnung der während der Exilszeit im Lande Lebenden zu einem Höhepunkt aufgestiegen." Herrmann (1967): 23, vgl. auch Perliß (1969), der in seiner Studie zur Bundestheologie zu dem Ergebnis kommt, dass der Bund-Terminus eine späte Kategorie ist, auf die in Krisenzeiten zurückgegriffen wird und die auffällig häufig in der Literatur des Deuteronomiums vorkomme. Auch die Worte des Neuen Bundes sind, so der Verfasser, wohl der deuteronomistischen Überarbeitung zu verdanken (2.3.180.279f.).

<sup>224</sup> Lebenszeichen 7/8 (1990): 41.

<sup>225</sup> Hebr 8,8-11 zitiert Jer 31,31-34 wörtlich.

<sup>226</sup> Vgl. dazu z.Bsp. Levin (1985): 263-279, besonders 268.270 oder Wolff (1982a): 55-69, der zwar ebenfalls nicht auf den Hebräerbrief Bezug nimmt, aber auch nicht verschweigt, "daß er (scil. Jesus) das Bundesziel (nach Vers 33b) schon für uns gültig in Kraft gesetzt hat..." ders. (1982): 63. Diese Glaubensaussage trägt dann keine antijudaistischen Züge, wenn man -wie Levin, Wolff u.a.- den Verheißungscharakter der Texte bedenkt. Beide Glaubensgemeinschaften erhoffen etwas, was bereits begonnen hat, aber noch nicht vollendet ist. „Gerade das ernsthafte Hinhören der Christen auf die sogenannten messianischen Texte (sie stehen hier als Beispiel, die nachfolgenden Thesen lassen sich ebenso im Blick auf Jer 31 lesen, K.B.) des Ersten Testaments sollte sie einerseits dafür wach halten, daß die Verheißungen Gottes *noch nicht* erfüllt sind - wie unerträglich wären sonst Gegenwart und Zukunft, wenn wir über das hinaus, was schon -ist-, nicht noch etwas zu erwarten, zu erhoffen hätten... Und das Hören auf das Erste Testament sollte andererseits das die Christen ärgernde Nein der Juden zu Jesus als dem Messias verständlich machen, wenn diese, nicht zuletzt aus der Differenz zwischen den messianischen Texten des Tenach und der von den Christen mit Jesus verbundenen messianischen Wirklichkeit, die Messiasfrage meinen offen halten zu müssen - um des Gottesreiches willen.“ Zenger (1991): 207.

<sup>227</sup> Zur Auslegung und Wirkungsgeschichte von Hebr 8-10 vgl. Gräber (1993): 95-108 mit weiterführender Literatur. Beispielhaft sei hier auf die Handreichung der Evangelischen Kirche im Rheinland (1980) verwiesen, die sich um eine (längst überfällige) Neuorientierung im Verhältnis zwischen Juden und Christen bemüht.

als die Ersetzung des *Bund*- Terminus durch die *Reich-Gottes*- Terminologie. Beide Größen gegeneinander auszuspielen, wie es im Lehrbuch praktiziert wird, ist nicht nur unsachgemäß -der Bund- Terminus findet auch im Neuen Testament seine Fortsetzung-, sondern verhindert auch einen produktiven Dialog zwischen beiden Testamenten.<sup>228</sup>

Auch die inneralttestamentliche Bewertung, die das Religionsbuch vornimmt, der neue Bund bilde keinen Gegensatz zum alten Bund, denn beide seien ins Herz der Menschen geschrieben,<sup>229</sup> kann so nicht geltend gemacht werden, denn der verheißene neue Bund hat sehr wohl neue Qualitäten, so dass eine Nivellierung der Unterschiede hier fehl am Platz ist. Gerade die Einschreibung ins Herz (*leb*) stellt eine Neuheit dar, so dass Helga Weippert sogar von "Neuschöpfung" sprechen kann.<sup>230</sup>

Positiv zu würdigen ist in jedem Fall, dass das Lehrbuch -und damit unterscheidet es sich deutlich von den übrigen Propheteneinheiten- auf die Unverfügbarkeit der Heilszusagen hinweist.<sup>231</sup> Dass es sich bei der Verheißung um ein an Juden und später auch an Christen gerichtetes und von ihnen angenommenes Wort handelt, ist in diesem Zusammenhang sinnvoll und bildet insofern einen guten Abschluss für die Einheit.

c) Andere Texte und Bilder und deren Verknüpfung mit den biblischen Überlieferungen

-Die biblische Ausrichtung der Themeneinheit hat dazu geführt, dass nur wenig anderes -nicht biblisches- Material Eingang in das Prophetenkapitel gefunden hat. Die Schüler und Schülerinnen sollen vor allem in Auseinandersetzung mit dem biblischen Text lernen; eine Übertragung auf heutige Verhältnisse findet nur an einer Stelle statt: Die Einheit beschäftigt sich mit Südafrika (Photo, Rede des Bischof Desmond Tutu und ein Gebet). Aus heutiger, d.h. aus der Sicht von 1998, ist diese Aktualisierung nur noch beschränkt sinnvoll, da sie zeitlich überholt ist: 1992 wurde die Apartheid offiziell aufgehoben.<sup>232</sup> Südafrika hat heute zwar immer noch große Probleme, viele der neuen Gesetze warten noch auf ihre Durchsetzung, doch die im Text angesprochenen Schwierigkeiten müssen wenigstens in Teilen als überwunden betrachtet werden. Es lässt sich an diesem Beispiel zeigen, wie

---

<sup>228</sup> Durch die Einsetzungsworte beim Abendmahl (Lk 22,20; 1 Kor 11,25; vgl. Mt 26,28; Mk 14,24) ist den Schülern und Schülerinnen der Terminus "neuer Bund" bekannt. Auch von daher sind Rückfragen zu erwarten.

<sup>229</sup> Der Verweis auf das Liebesgebot (Dtn 6,6) passt hier nicht, denn als Gebot an die Menschen stellt es eine Anforderung dar, nicht aber den Beschluss Gottes, dieses in Form eines Bundes zu erfüllen. Der Sinaibund wurde zudem *nicht* in die Herzen der Menschen geschrieben, vgl. Ex 24,1-11; 34,10ff; Dtn 26,16-19 (Aufforderung, die Gebote mit dem ganzen Herzen zu tun).

<sup>230</sup> Vgl. Weippert (1979): 347. Die Verfasserin weist allerdings auch darauf hin, dass die neuen Qualitäten dieses Bundes an die Tradition gebunden sind. Dies lässt sich sowohl an den Inhalten wie auch den verwendeten, aus der Geschichte vertrauten Begriffen deutlich machen. Vgl. dies. (1979): 336-351.

<sup>231</sup> Die Formulierung "Es werden Tage kommen" weist auf einen nicht näher zu bestimmenden Zeitpunkt in der Zukunft. LebensZeichen 7/8 (1990): 41.

<sup>232</sup> 1991 gab die südafrikanische Regierung ihre Apartheitspolitik auf, im März 1992 billigte die weiße Bevölkerung durch Volksabstimmung die Aufhebung der Apartheid.

zeitabhängig Schulbuchdarstellungen sind, und es fragt sich einmal mehr, ob der Versuch, biblische Zeugnisse mit Hilfe vermeintlich aktueller Zeugnisse zu erklären, ein sinnvolles Auslegungsprinzip darstellt. Die Aktualisierung durch den Vergleich mit Südafrika ist aber auch noch aus einem anderen Grund fragwürdig, denn man kann davon ausgehen, dass das heutige Südafrika für Schüler und Schülerinnen ebenso "weit weg" ist wie das alte Israel mit seinen Propheten. So wird auch hier Fremdes mit Fremdem erklärt - an der Erfahrungswelt der Lernenden knüpft weder der biblische noch der (vermeintlich) aktuelle Teil an.

Doch davon einmal abgesehen, ist die Parallelsetzung von Jeremia und Tutu -er wird als Prophet bezeichnet- problematisch. Diese unreflektierte Gleichsetzung wird auch in den Arbeitsaufgaben weitergeführt, wenn die Schüler und Schülerinnen gefragt werden, ob Tutu angesichts der Verhältnisse *noch* Umkehr oder *schon* Gericht ausrufen muss. Damit wird die Abfolge von Unheil und Gericht wieder einmal pädagogisch bestimmt: je schlimmer die Vergehen, um so schlimmer die Strafe. Diese -deuteronomistische- Sichtweise kann aber weder für Jeremia noch für Tutu geltend gemacht werden. Ich glaube kaum, dass der südafrikanische Bischof das Gericht Gottes predigen würde; auch Umkehrrufe werden in dem abgedruckten Text nicht laut. Tutu beschreibt sich vielmehr als Pastor und christlicher Führer - nicht als Prophet-, der versucht, möglichst effektiv gegen Apartheid zu arbeiten. Dass er sein Engagement theologisch begründet und mit biblischem Vokabular (Jer 6,14) zum Ausdruck bringt, spricht für seine Glaubwürdigkeit als Bischof.

-Geradezu einfältig sind die Fragen, die sich an das Gebet<sup>233</sup> von Alan Patson anschließen. Beide Fragen, sowohl die nach der Übereinstimmung zwischen den Inhalten des Gebets und der biblischen Botschaft der Propheten wie auch die nach der Möglichkeit, das Gebet auch in der Bundesrepublik Deutschland nachzusprechen, sind rhetorische Fragen und können kein Unterrichtsgespräch fördern. Beide Fragen *müssen* von den Schülern und Schülerinnen mit "Ja" beantwortet werden!<sup>234</sup>

-Wie bereits eingangs erwähnt, ist die Bebilderung des Kapitels auffällig. Die Bilder von Voigt zeigen Szenen aus dem Leben des Propheten und illustrieren damit die Texte: Tempelrede, Gefangennahme, Zisterne. Durch die einheitliche Farbgebung - der Maler arbeitet mit der Signalfarbe *rot*- sind die Bilder eindringlich. Die Konzentration auf *einen* Maler wirkt sich dabei positiv aus!

#### d) Kritische Würdigung

---

<sup>233</sup> „Herr, unser Gott, du hast deine Kirche als Dienerin in die Welt gestellt. Eine Dienerin, die nicht zurückgezogen, sondern teilnehmend, nicht verurteilend, sondern die Wunden der Verletzten und Verlorenen und Einsamen heilend, leben soll. Herr, laß sie nicht besorgt sein um ihr Leben oder ihre Zeremonien, sondern um die Nöte deiner Menschheit.“ LebensZeichen 7/8 (1990): 40.

<sup>234</sup> Mit der letzten Frage -ob das Gebet auch auf die Bundesrepublik Deutschland übertragbar sei- versuchen die Schulbuchautoren und -autorinnen auf Bedürftige im eigenen Land aufmerksam zu machen, die der Fürsorge der Kirche bedürfen. Die abgefragte Antwort -das Gebet ist auch auf die hiesige Situation übertragbar- wird aber wohl kaum Engagement für den angesprochenen Personenkreis wecken; die Frage wirkt konstruiert.

Im Mittelpunkt der Jeremia-Einheit im Lehrbuch "Lebens-Zeichen 7/8" steht der Prophet und seine Botschaft.

Das Lehrbuch geht von einer Vielzahl authentischer Prophetenworte aus, deren Auswahl allerdings aus fachwissenschaftlicher Sicht eher deuteronomistischen Verfasserkreisen zuzuschreiben sind. Das Prophetenbild hat durch die Textzuschreibung des Lehrbuchs deutlich erzieherische Züge, auch wenn am Schluss auf den universalen Verheißungscharakter der biblischen Botschaft hingewiesen wird.

### 1. Erziehungsziel

Die deutlich biblisch ausgerichtete Einheit hat einen hohen Informationsgehalt. Dem wiederholt vorgebrachten Anspruch, der Religionsunterricht möge *Bildung* vermitteln, wird auf diese Weise entsprochen.<sup>235</sup> Die Schüler und Schülerinnen lernen Teile der biblischen Überlieferung kennen und werden aufgefordert, sich mit ihr auseinanderzusetzen. Die Einheit erweitert auf diese Weise den Wissenshorizont der Lernenden. Die Schülerfragen fördern zudem die Kritikfähigkeit, denn durch "offene" Fragen, die nicht von vornherein ein konkretes Lernziel vor Augen haben, werden die Schüler angeregt, ihre eigene Position zu bestimmen. In diesem Bereich liegt auch das Erziehungsziel dieser Einheit: Im Spannungsfeld zwischen Kennenlernen und Auseinandersetzung sollen der Schüler und die Schülerin Orientierungshilfen auch für das eigene Leben finden. Kritisch zu beurteilen ist aber das, was das Lehrbuch zur "Erziehungsarbeit" der Bibel sagt: Der Mahner Jeremia erreicht sein Volk mit seiner Botschaft nicht und verkündet daraufhin ein "zu spät".<sup>236</sup> Diese Sichtweise durchzieht das gesamte Prophetenkapitel, belegt wurde sie mit biblischen Texten, die zu der deuteronomistischen Überarbeitung des Jeremiabuches gehören. Signifikanterweise fehlen gerade zu diesem Teil die Schülerfragen, die Aussagen bleiben ohne kritische Auseinandersetzung stehen und werden darüber hinaus nicht nur auf das Jeremiabuch angewendet, sondern auch unkritisch auch auf unsere Zeit übertragen. - Die deuteronomistische Theologie "Jahwe ist bereit, seinen Vernichtungsentschluß zu revidieren, wenn sich Juda nur zur Umkehr und zum Gehorsam bewegen ließe"<sup>237</sup>, ist aber als pädagogisches Konzept untauglich<sup>238</sup> und hätte nicht nur aus fachwissenschaftlicher Sicht (Wachstumsprozess des Buches) einer kritischen Überprüfung bedurft. Beabsichtigt ist sicherlich, die Schüler und Schülerinnen zu mehr sozialem Engagement zu bewegen und für Ungerechtigkeiten zu sensibilisieren: wichtige Zielsetzungen, die

---

<sup>235</sup> Zu den Aufgaben des Religionsunterrichts im Rahmen des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags vgl. die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“ (1995): 26-36.

<sup>236</sup> Vgl. LebensZeichen 7/8 (1990): 32.

<sup>237</sup> Thiel (1981): 108.

<sup>238</sup> Über den Weg von Drohungen eine Verhaltensänderung bei Schülern und Schülerinnen zu erreichen, scheint wenig erfolgversprechend und wird sich perspektivisch nicht positiv auswirken. Darüber hinaus gehören derartige Handlungsanweisungen nicht zu den Aufgaben des Religionsunterrichts. Vgl. z.Bsp. die Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre (1993): 17-21; Identität und Verständigung (1994): 50-58.

aber mit Hilfe der Prophetenbücher nur teilweise zu erreichen sind. Als Sozialreformer sind die Propheten untauglich!

## 2. Fachdidaktik

Die Einheit ist Teil eines Arbeitsbuches. Die Schüler und Schülerinnen erhalten darin zum Teil sehr genaue Arbeitsanweisungen (Schülerfragen). Das Schema, nach dem die biblische Überlieferung aufbereitet wird, bleibt in der Einheit gleich: Einführung, Leseaufgaben, Schülerfragen. Die Variationsmöglichkeiten für den Unterricht sind deshalb beschränkt; allenfalls sind Diskussionsrunden in verschiedenen Gruppen denkbar.<sup>239</sup> Die Einheit ist "textlastig", die abgedruckten Bilder haben illustrativen Charakter, werden aber wohl kaum eine Diskussion provozieren können.

Die Schüler und Schülerinnen brauchen für einen Unterricht, der mit diesem Lehrbuch arbeitet, neben dem Arbeitsbuch auch die *Bibel*, denn nur wenige biblische Texte sind abgedruckt, die meisten müssen nachgeschlagen werden. Unausgesprochenes Ziel dieser Arbeitsweise wird es sein, den Umgang mit dem "heiligen Buch" selbstverständlicher zu machen.<sup>240</sup> Die Bibel wird zum im Unterricht gebrauchten Buch.

Da es zu diesem Schülerband kein Lehrerhandbuch gibt, sind die Anforderungen an den Lehrer bzw. die Lehrerin hoch: Die Schülerfragen setzen nicht nur gute Bibelkenntnisse und theologischen Sachverstand voraus, sondern auch Flexibilität im Umgang mit den "offenen"<sup>241</sup> Fragen, die kontrovers diskutiert werden können.<sup>242</sup>

Unzureichend zur Sprache kommen in dieser Einheit die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen. In nur sehr beschränktem Maße können sie ihre Lebenserfahrungen mit der hier vorgestellten biblischen Tradition ins Gespräch bringen. Auch den Versuch, durch das Südafrika-Thema einen Gegenwartsbezug herzustellen, muss man als gescheitert bezeichnen. Hier wird Fremdes (die israelitische Prophetie) mit Hilfe von gleichfalls Fremdem (Südafrika) erklärt.<sup>243</sup>

Der Transfer zur Situation in Deutschland über die Frage, ob das Gebet aus Südafrika auch auf hiesige Verhältnisse übertragbar sei, kann wohl kaum ein Unterrichtsgespräch über hiesige Probleme (Umweltzerstörung; Armut, Arbeitslosigkeit) provozieren. Eine konstruierte Analogie wird das Problembewusstsein der Schüler und Schülerinnen für hiesige gesellschaftliche Konflikte kaum schärfen, sondern eher in die Beliebigkeit führen: Probleme gibt es überall!

---

<sup>239</sup> Neben Einzelarbeit auch Partnergespräch, Kleingruppenarbeit oder ein Gespräch im Plenum.

<sup>240</sup> Eine wirkungsorientierte Schulbuchanalyse, vgl. Kap. II 3. Methodenprobleme, könnte über den "Erfolg" einer solchen Maßnahme Aufschluss geben.

<sup>241</sup> Vgl. dazu Bewertung unter der Analysekategorie Erziehungsziel.

<sup>242</sup> "Erscheint euch Jeremia gut gerüstet für die auf ihn wartenden Kämpfe?", "War es richtig für Jeremia, dass er das Prophetenamt angenommen hat?" u.ä., vgl. *LebensZeichen* 7/8 (1990): 31, 37.

<sup>243</sup> Der weite Weg über den alten Orient, den Propheten Jeremia, Südafrika und Tutu hin zu sozialen Problemen im eigenen Land führt meiner Meinung nach weder zu einem besseren Verständnis der fremden noch der eigenen Situation und wohl kaum zu einem größeren Engagement für sozial benachteiligte Menschen.



### 3. *Wissenschaftsverständnis*

Im Mittelpunkt der Einheit steht der Umgang mit biblischen Texten. Dabei wiederholt sich ein bestimmtes Auslegungsschema: In die biblischen Texte (Leseaufgaben) wird mit Hilfe einer kleinen Einleitung eingeführt. Hier werden einige Grundlagen zur Geschichte Israels vermittelt, bibelkundliche Hinweise gegeben, aber auch theologische Aussagen gemacht (Sitz im Leben der Texte, Bezüge zu anderen Überlieferungen, Erklärungen zum Verhalten des Propheten<sup>244</sup>). Die Verfasser der Einheit gehen also davon aus, dass man für das richtige Verständnis eines biblischen Textes Vorinformationen benötigt. Diese werden durch die Einführungen gegeben. Anlaß zur Kritik gibt dabei folgende Tatsache: Die kurzen Einführungen suggerieren ein hohes Maß an Objektivität und Authentizität, eine Unterscheidung zwischen Beobachtung und Deutung aber wird nicht vollzogen. Die Schüler und Schülerinnen lernen nicht, dass man zwischen Text und Interpretation/Spekulation differenzieren muss; dies aber ist bei der Auslegung von biblischen Texten wichtig.<sup>245</sup> In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, dass nur ganz bestimmte Bereiche der wissenschaftlichen Texterschließung vorgestellt werden; die Einleitungswissenschaft hat keine Relevanz! Schritte einer Textexegese werden nicht vorgestellt und die Schüler und Schülerinnen werden nicht befähigt, aus (historisch-) kritischer Distanz die Texte zu lesen, ihre Fremdheit wahrzunehmen und daraus resultierend Ablehnung oder Zustimmung zu äußern.

Gerade im Blick auf das Jeremiabuch, das so deutlich Überarbeitungen aufweist, ist der Verzicht auf diese Arbeitsschritte misslich und auch im Blick auf einen wissenschaftsorientierten Religionsunterrichts nicht zu rechtfertigen.

Zu dem oben angesprochenen Auslegungsschema des Religionsbuches gehört jedoch noch ein dritter Schritt, der von mehr Offenheit geprägt ist: die Schülerfragen (kursiv abgesetzt). Sie betreffen zumeist den biblischen Text: Die Schüler und Schülerinnen werden angehalten, die Texte unter einer bestimmten Fragestellung auszulegen. Dabei ist häufig auch die Urteilsfähigkeit der Lernenden gefragt (die Frage nach der "Ausrüstung" Jeremias für sein Amt, Beurteilung der Argumente in Jer 26,18.19, Bewertung Zedekias u.a.) und nicht nur eine sachlich-richtige Textwiedergabe (Reproduktion) wird erwartet. Auf diese Weise übt das Lehrbuch einen kreativen Umgang mit den biblischen Texten ein. Der biblische Text wird dabei als *offener* Text gesehen, der der Interpretation bedarf.<sup>246</sup> Dieses moderne Textverständnis, das die Auslegungsgeschichte als Teil der Wirkungsgeschichte eines Textes versteht, ist deshalb für die Schule gut geeignet, weil es die Lernenden zu einem selbständigen Umgang mit der biblischen Tradition anhält. Im letzten Abschnitt allerdings (Verheißung des neuen Bundes) wurde auf

---

<sup>244</sup> Vgl. LebensZeichen 7/8 (1990): 37 zu den Konfessionen oder 41 die theologische Interpretation des neuen Bundes.

<sup>245</sup> Z.Bsp. der Hinweis auf das Bundeserneuerungsfest oder die Annahme, dass Juda seine Macht "vergrößern" wollte und deshalb vom babylonischen Großkönig abfiel, vgl. LebensZeichen 7/8 (1990): 32.

<sup>246</sup> Vgl. Theißen (1994): 50-57.

Schülerfragen verzichtet, die Autoren und Autorinnen haben hier Positionen und Interpretationen vorgeben. Es scheint, als habe man Sorge gehabt, auch in dem sensiblen Bereich des jüdisch-christlichen Dialogs eine offene Arbeitsform zuzulassen. Hier liegt eine gewisse Inkonsequenz vor.

#### 4. Fachwissenschaft/Prophetenbild

Die Text- und Themenauswahl, die der Einheit zugrunde liegt, ist sinnvoll, weil sie wesentliche Textpassagen des Jeremiabuches enthält: Berufung, Königskritik, Tempelrede, Jeremia und Zedekia, Konfessionen, neuer Bund. Anzumerken wäre hier allenfalls die Gewichtung, die einzelnen Texten beigemessen wird und mit dem biblischen Buch proportional nicht übereinstimmt. So ist beispielsweise der Anteil an königskritischen Texten im Jeremiabuch relativ gering,<sup>247</sup> im vorliegenden Religionsbuch nehmen die Texte Jer 22,13-19 und die Nacherzählung der Begegnung von Jeremia und Zedekia demgegenüber einen relativ großen Raum ein. Weitaus kritischer muss jedoch gefragt werden, aus welchem Grund die Verfasser und Verfasserinnen der Einheit die Sicht- und Denkweise der deuteronomistischen Redaktoren übernommen haben, ohne dies zu kennzeichnen. Auch wenn es sich dabei um eine bibelkongeniale Arbeitsweise handelt -auch die Deuteronomisten haben ihre Eintragungen in den Text nicht gekennzeichnet- so muss aus fachwissenschaftlicher Sicht eine solche unkritische Vorgehensweise beanstandet werden. Die Annahme, es handele sich bei allen im Religionsbuch zitierten biblischen Texten um authentische Jeremia Worte, ist falsch.<sup>248</sup> Auch das Prophetenbild, das mit Hilfe dieser Textgrundlage erstellt wurde, muss als unhistorisch bezeichnet werden. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse -die Bestimmung einer Vielzahl von Texten als deuteronomistisch oder nachdeuteronomistisch- haben gerade dahingehend gewirkt, dass das Bild der vorexilischen Propheten als Mahner und Umkehrprediger revidiert werden konnte.<sup>249</sup> Dies aber ignoriert das Lehrbuch: Jeremia erscheint als pädagogischer Lehrmeister, dem man kein Gehör schenkt und der daraufhin das Gericht ankündigt. Die Rekonstruktion der Ereignisse kann aus zwei Gründen nicht überzeugen: 1. ist sie mit der biblischen Überlieferung nicht ohne weiteres in Einklang zu bringen und 2. ist das dahinterstehende pädagogische Konzept "erst drohen, dann schlagen"

---

<sup>247</sup> Z.Bsp. im Vergleich zur Königskritik im Hoseabuch. Im Jeremiabuch findet sich Kritik am Königtum nur in den Kapiteln 21-23.

<sup>248</sup> Vielleicht versprechen sich die Autoren und Autorinnen von dieser Zuschreibung, die die biblischen Botschaften auf einen Autor bzw. Propheten hin personalisiert, eine größere Wirkung auf die Schüler und Schülerinnen: Jeremia spricht den Menschen ins Gewissen.

<sup>249</sup> Das Geschichtsverständnis der deuteronomistischen Redaktion ist von dem Gedanken getragen, dass die Gründe für die Eroberung Jerusalems und für das Exil in den Verfehlungen der Menschen Gott gegenüber zu suchen sind. In diesem Denkmodell liegt, so Thiel (1981): 108, „ein apologetischer Zug: Jahwe konnte nicht anders, er musste wegen der Sünde seines Volkes so verfahren, er konnte es nicht mehr ertragen (11,8b; 44,22).“ Diesen Gedanken trägt die deuteronomistische Überarbeitung in das Prophetenbuch ein, mit dem Ziel, die Geschichte (Eroberung und Exil) verstehbar zu machen und aus ihr zu lernen. Es handelt sich also nicht um die Ankündigung eines noch ausstehenden Gerichts, sondern um die theologische Deutung einer bereits geschenehen geschichtlichen Wendung. Auf diese Weise bekommt das Jeremiabuch ermahnende Züge (Alternativpredigt), die aber nicht ursprünglich jeremianisch, sondern der Überarbeitung zuzuschreiben sind.

fragwürdig und von den Verfassern und Verfasserinnen des Schulbuches sicher auch nicht intendiert.<sup>250</sup>

Sinnvoller wäre es gewesen, den vielschichtigen Prozess der Entstehung des Buches anzudeuten -die schwierige Forschungslage macht eine umfangreiche Aufarbeitung unmöglich- und gemeinsam mit den Schüler und Schülerinnen an den Texten auch literarkritisch und redaktionsgeschichtlich zu arbeiten, damit auf diesem Wege die *verschiedenen* Intentionen der Verfasser und Trägerkreise zur Sprache kommen könnten. Der lebendige Überlieferungsprozess der Bibel könnte auf diese Weise sichtbar werden.<sup>251</sup>

Obwohl es schwer fällt, die Einzelbeobachtungen summarisch zusammenzufassen - die Kritikpunkte sind zu unterschiedlich- kann man doch die theologische Ausrichtung der Einheit erahnen. Der Hinweis, dass die Verheißung des neuen Bundes für Juden und Christen und letztlich für alle Menschen gilt und auch heute noch Gültigkeit hat, soll die biblische Verheißung "aktuell" werden lassen. Dass das Lehrbuch hier nicht versucht hat, die großen Worte der Verheißung in kleine, der Realität näheren, Münzen umzuwandeln, ist aus theologischer Sicht richtig und wichtig. Den Schülern und Schülerinnen wird auf diese Weise vermittelt, dass für die Zukunft noch "etwas" aussteht, auch wenn Augenschein und Lebenserfahrungen dagegensprechen. Das Schulbuch hat damit auf ein Charakteristikum alttestamentlicher Verheißungen hingewiesen.

---

<sup>250</sup> Es gibt im Alten Testament keinen Begriff für „Strafe“, es ist vielmehr die Vorstellung vom Tun-Ergehen-Zusammenhang, die dem Menschen vor Augen führt, welche Konsequenzen ihr Tun haben wird. Über die Einhaltung dieser Tat und Folge -Reaktion wacht Gott als Garant dieser Ordnung. „Natürlich ist Gott oberster Gesetzgeber und dringt auf Einhaltung seines Rechts. Und er übt Heimsuchung an Guten wie Bösen, aber nicht durch forensischen Prozeß, sondern indem er den vom Menschen um sich geschaffenen Tat-Ergehen-Zusammenhang in Kraft setzt und damit den Zeitpunkt der Vollendung bestimmt.“ Koch (1992): 168.

<sup>251</sup> Vgl. dazu besonders Kap. III 2.13. Odil Hannes Steck und 2.14. Auswertung.

## 2.5. Das Leben suchen 7/8 (1993)

### a) Allgemeines

-Für die Einheit zur Prophetie für die Schulstufen 7/8 haben die Autoren und Autorinnen den Propheten Amos gewählt. Die im Lehrbuch 5/6 eingeführte Thematik "Von Träumen und Träumern"<sup>252</sup> wird also mit einem weiteren Propheten des 8. vorchristlichen Jahrhunderts fortgesetzt.

-Das Kapitel umfasst 12 Seiten und ist damit durchschnittlich lang.

-In der Einheit werden sehr verschiedene Materialien verwendet. Den Schülern und Schülerinnen wird so ein multimedialer Zugang zum Thema ermöglicht. Biblische Texte werden ausführlich, aber verstreut zitiert und sind stets kombiniert mit anderen Materialien (Zeichnungen, Photos, Erzählungen), die als mögliche Interpretationen verstanden werden können.

-Ins Auge fällt besonders ein Photo vom sogenannten Hamburger Kessel vom 8. Juni 1986. Es ist dem Text Am 7,10-17, also der Ausweisung des Amos durch Amazja, gegenübergestellt. Ebenfalls provozierend wirkt die Zeichnung des Siegereppchens, auf dem keine Menschen, sondern Gegenstände stehen: auf Platz 1 eine Rakete, auf Platz 2 eine Geldmünze und auf Platz 3 ein Fußball. Auch dieser Zeichnung ist ein biblischer Text zugeordnet: Am 5,21-25.27.

### b) Auswahl der biblischen Texte

Folgende biblische Texte liegen der Einheit zugrunde (in der Reihenfolge ihres Vorkommens):

Am 2,6-8; 5,11.12; 8,4-6 (als Leseaufgaben); Am 7,10-17; 5,21-25.27; 8,5-7; 6,1-8; Ex 20,1-17/Dtn 5,6-21 als gekürzter Text ohne Stellenangabe; Am 9,13-15.

-Die Autoren und Autorinnen der Einheit haben sich -bis auf eine Ausnahme- für die Luther-Übersetzung (revidierte Fassung von 1984) entschieden. Der Text Am 7,10-17 folgt der Übersetzung der Einheitsbibel, wobei die Schulbuchautoren und -autorinnen leichte Textveränderungen vorgenommen haben. Diese Texteingriffe sind besonders deshalb bemerkenswert, weil es in der vorliegenden Passage um das

---

<sup>252</sup> Im Mittelpunkt dieser Einheit stehen unterschiedliche Texte, Bilder zum Thema „Träume“, die verschiedene Aspekte dieses Phänomens beschreiben. Aus der biblischen Überlieferung werden in diesem Kapitel Texte aus dem Jesajabuch Jes 6,1-8 und Ausschnitte aus Jes 2-5; Hi 33,14-16 und Offb21,1-5 zitiert. Die Texte aus den Prophetenbüchern werden dabei als Traum verstanden, so etwa die Berufungsgeschichte (Jes 6,1-8), die unter der Überschrift „Ein Traum verwandelt einen Menschen“ zitiert wird. Im Erläuterungstext wird zwar die Vision auch als Vision, bzw. Gesicht, interpretiert, doch an keiner Stelle werden Unterschiede zwischen Träumen und Visionen erarbeitet, so dass die Schüler und Schülerinnen Traum und Vision als identische Phänomene erkennen lernen. Vgl. Leben suchen 5/6 (1985): 64. Ähnliche Gleichsetzungen auch im Kursbuch Religion 9/10 (1988): 83, hier werden Träume (Traum Martin Luther Kings) und der Text Jes 9 als identische Gattungen, d.h. als Träume beschrieben. Zu Traum vgl. Bergman, Botterweck, Ottosson (1977); Ehrlich (1953); Preuß (1991): 229 macht mit Verweis auf Jer 23,25.28 darauf aufmerksam, dass der Traum im Alten Testament zu den umstrittenen Offenbarungsformen gehört, die Gültigkeit von Träumen wird unterschiedlich bewertet. Zu Vision vgl. z.Bsp. Koch (1995): 118ff, der die Visionen des Propheten als „Bedrängende Gesichte vom Untergang“(118) bezeichnet.

Selbstverständnis des Propheten geht. Wird inzwischen allgemein angenommen, dass der Nominalsatz **לֹא־נְבִיא אֲנִי וְלֹא בֶן־נְבִיא אֲנִי**, Ich bin/war kein Prophet und kein Prophetensohn/Prophetenjünger bzw. –schüler, präsentisch zu übersetzen ist, weil Amos sich wohl ganz bewusst von der vorfindlichen Prophetentradition, den Tempel- und Hofpropheten, absetzen wollte, so vermittelt das Lehrbuch durch die gewählte Übersetzung, dass Amos durch die Berufung -diese steht allerdings erst in Vers 15- zum Propheten geworden sei. Ausgegangen wird also von einer Entwicklung zum Propheten. Dieser Annahme steht nicht nur ein Großteil der Sekundärliteratur kritisch gegenüber, sondern auch die Anrede des Amazja an Amos mit "Seher". So wird Amos zwar als ältester klassischer Schriftprophet bezeichnet, seinem Selbstverständnis aber entspricht dieser Titel nicht!<sup>253</sup>

-Die Textauswahl ist vergleichbar mit der Amos-Einheit aus dem Kursbuch Religion 7/8.<sup>254</sup> Unterschiedliche Textgattungen werden vorgestellt: Prophetensprüche, Erzählungen und die Visionsberichte werden ausschnittsweise zitiert. Anders als im Kursbuch werden die Texte aber nicht verbunden, um eine Art Prophetenbiographie zu erstellen, sondern sie stellen kleinere Themeneinheiten dar, die mit Hilfe von weiteren Materialien an die Schüler und Schülerinnen vermittelt werden. An der Person des Amos ist die Einheit nur wenig interessiert.

- Einmalig für alle Einheiten zur Prophetie, werden in diesem Lehrbuch die zehn Gebote zitiert. Sie dienen als "Maßstab der Beurteilung"<sup>255</sup> für die Kritik des Propheten. Auf diese Weise wird versucht, die Sozialkritik in die Tradition der biblischen Überlieferungen zu stellen. Diese an sich sinnvolle Arbeitsweise<sup>256</sup> kann aber an dem gewählten Beispiel nicht fruchtbar gemacht werden, da die Propheten sich gerade *nicht* auf den Dekalog<sup>257</sup> beziehen. Der abstrakt formulierte Rechtstext des Dekalogs, der unabhängig von Zeit und Raum Geltung beansprucht, kann nur begrenzt mit den konkreten Schuldaufweisen der Propheten in Verbindung gebracht werden. Mehr erbracht hätte ein Hinweis auf das Bundesbuch (Ex 20,22-23,19(33)), denn hier liegen mögliche Vergleichspunkte vor, man denke z.Bsp. an die Gebote zur Zins- oder Pfandnahme (Ex 22,25-27).<sup>258</sup>

<sup>253</sup> Vgl. Müller (1996): Sp. 150; Koch (1995), 116f.; Wolff (1985), 359-369; Jeremias (1995): 109f.; Petersen (1981): 56-58 differenziert die Begriffe Prophet und Seher regional (Juda: Seher; Israel: Prophet); Wawter (1985): 206-220 differenziert zeitlich und vermutet, daß der Begriff *nábi'* erst seit 600 v.Chr. eine akzeptable Bezeichnung für einen Propheten gewesen ist.

<sup>254</sup> Vgl. Kap. IV 2.2. Das neue Kursbuch Religion 7/8 (1986).

<sup>255</sup> Leben suchen 7/8 (1993): 63.

<sup>256</sup> Vgl. den Hinweis auf Lev 25,23 in Bezug auf Jes 5,8.9. im Kursbuch Religion 9/10 (1988): 79.

<sup>257</sup> Das "Dekalogeschweigen" der Propheten -lediglich an zwei Stellen liegen Korrespondenzen vor (Hos 4,2; Jer 7,9)- macht eine Frühdatierung unwahrscheinlich. Vgl. Hossfeld, Berger (1991): Sp. 401; ausführlich zum Dekalog und seinen Vorstufen vgl. ders. (1982). Auch Levin (1985a), 169f. vermutet, dass nicht die Propheten sich auf den Dekalog bezogen haben, sondern umgekehrt: Die Ausformung des Dekalogs ist von der radikalen Kritik der Propheten abhängig zu machen. Demzufolge lag den frühen Propheten -und dazu zählt Amos ohne Zweifel- der Dekalog als schriftlich fixierter und angewandter Rechtstext noch gar nicht vor - der Abdruck des Textes im Schulbuch macht wenig Sinn. Eine Gegenposition bezieht Schmidt (1993): 25ff, der zwar nachweisen will, daß der Dekalog das Deuteronomium voraussetzt, im Blick auf die Prophetie des 8.Jhd. v.Chr., die an einigen Stellen auf den Dekalog Bezug nimmt, aber meint, dass der Überlieferungsprozess bis in vorexilische Zeit zurückreicht..

<sup>258</sup> Fleischer äußert sich hier zurückhaltend, er argumentiert semantisch gegen eine mögliche Kenntnis des Bundesbuchs seitens des Propheten und führt die Kritik an den bestehenden Unrechtsverhältnissen - wenigstens im Blick auf den Grundbestand des Prophetenbuches- eher auf allgemeine ethische Grundsätze

-Für die Bestimmung des Prophetenverständnisses dieser Einheit ist es ferner von großer Bedeutung, dass zum Ende der Einheit die Schlussverse des Amosbuches zitiert werden (Am 9,13-15), die eine friedvolle Zukunft verheißen und in denen das zuvor angekündigte Gericht eine Umkehrung erfährt. Die Gerichts- und Heilsworte entsprechen sich -in ihrer Umkehrung- bis zum Vokabular:

*Am 5,11* Darum, weil ihr den Geringen zertretet und Abgaben vom Korn von ihm nehmt - wohl habt ihr Häuser aus Quadern gebaut, doch ihr werdet nicht darin wohnen; wohl habt ihr köstliche Weinberge gepflanzt, doch ihren Wein werdet ihr nicht trinken.

*Am 9,14:* Da wende ich das Geschick meines Volkes Israel, dass sie verwüstete Städte wieder aufbauen und darin wohnen, dass sie Weinberge pflanzen und ihren Wein trinken, dass sie Gärten anlegen und ihre Früchte genießen.

Dieser offensichtliche Widerspruch von Gerichts- und Heilsworten hat viele Exegeten dazu veranlasst, Am 9,11-15 als einen sekundären -eventuell nachexilischen- Zusatz zu bestimmen.<sup>259</sup> Die meisten Religionsbücher<sup>260</sup> haben sich dieser Forschungsrichtung insofern angeschlossen, als sie auf die Besprechung des heilvollen Ausblicks des Buches verzichten.

So stellt das vorliegende Lehrbuch eine Ausnahme dar! Die Analyse muss erfragen, in welcher Weise die Einheit die Gerichts- und Heilsworte versteht und wie sie beide zusammenbringt.

-Für die Interpretation der biblischen Texte sind die -kursiv gedruckten- Informationsteile interessant. Hier werden Hintergrundinformationen gegeben und Schülerfragen gestellt.

### c) Andere Texte und Bilder und deren Verknüpfung mit den biblischen Überlieferungen

-Die Einheit beginnt mit der ganzseitigen Abbildung einer Tuschezeichnung von Gustave Doré, die den Propheten Amos zeigt: Amos, in lange Gewänder gehüllt und sich auf einen Stock stützend, blickt auf eine unweit gelegene Stadtmauer. Der

---

denn auf Rechtssätze zurück. Vgl. Fleischer (1989): 317-319 und Zusammenfassung 344/45; vgl. auch Fritz (1989): 29-43. Unproblematischer ist dies für Levin (1997): 407-436, der die Trägerkreise vieler Texte aus dem Bereich der Sozialkritik des Amosbuches (Am 2,6-8; 4,1-2; 5,12b; 8,4-8) nach einer literarkritischen Untersuchung in einer *nachexilischen Armenbewegung* sucht, die sich auch auf Überlieferungen des Bundesbuches und des Heiligkeitsgesetzes bezogen hätten. (423.428.434). Die vorgenommene Spätdatierung (3. oder 2. Jhd. v.Chr.!) ermöglicht den Rückgriff auf die gesamte Tora!

<sup>259</sup> So bereits Wellhausen, der mit der Eindeutigkeit der Gerichtsbotschaft, die keine Heilsverheißungen zulässt, argumentiert: "Ich glaube nicht, dass 9,8-15 von Amos herrührt. Nach 9,1-4.7 kann er nicht auf einmal sagen, es sei nicht so schlimm gemeint, es werde noch alles wunderschön werden; denn er redet in jenen Versen nicht im Scherz, sondern im blutigen Ernst, er meint was er sagt. Nachdem er grade vorher all seine früheren Drohungen weit überboten hat, kann er ihnen nicht plötzlich die Spitze abbrechen, nicht aus dem Becher des Zornes Jahves zum Schlusse Milch und Honig fließen lassen." Ders., (1963): 96. Vgl. auch Kaiser Bd. 2 (1994): 121 und Wolff (1975): 405. Mehrere Redaktionsstufen, die bis in die nachexilische Zeit reichen, arbeitet Weimar (1981): 60-100, heraus.

<sup>260</sup> Vgl. Kursbuch Religion 7/8 (1986); LebensZeichen 7/8 (1990).

Prophet macht einen nachdenklichen Eindruck. Man liegt wohl kaum falsch, wenn man dieses Bild als Einstimmung für die nun folgenden Texte bestimmt.

-Um die Schüler und Schülerinnen mit der Geschichte Israels vertraut zu machen, haben die Verfasser des Lehrbuchs einen fiktiven Zeitungsbericht abgedruckt, der über die Verhältnisse im Land Auskunft geben soll. Sie greifen dabei auf ein geschichtliches Ereignis zurück, auf das im Amosbuch angespielt wird: die Eroberung von Lo-Dabar und Karnaim<sup>261</sup> (Am 6,13). Auf den Zugewinn dieser beiden, im Ostjordanland gelegenen Städte<sup>262</sup> scheinen die Israeliten stolz gewesen zu sein; von Amos allerdings werden sie dafür kritisiert. Über den Angriff selbst sind zwar keine Details bekannt, es steht aber zu vermuten, dass unter Jerobeam II. die Grenzen Israels ausgeweitet wurden, wie II Reg 14,25 berichtet.<sup>263</sup> Das Religionsbuch schmückt die biblischen Informationen durch einen Zeitungsausschnitt aus<sup>264</sup> und nimmt die beiden militärischen Erfolge als Anlaß, um über die Blütezeit des Nordreichs zu berichten und Jerobeam II. als mächtigen und beliebten König einzuführen. Die Verwendung einer Zeitung als Medium für die Vermittlung historischer Daten ist meiner Meinung nach sinnvoll eingesetzt. Einwenden kann man höchstens, dass der propagandistische Stil der Zeitung die Schüler und Schülerinnen einseitig beeinflusst, vielleicht aber ist dies auch gewünscht.<sup>265</sup>

-Auch die nächsten beiden Lehrbuchseiten haben schwerpunktmäßig noch nicht den Propheten im Blick, sondern wollen zunächst die historischen Hintergründe veranschaulichen, hier in Form eines Rollenspiels: "Auf dem Markt".<sup>266</sup> Die gewählten Szenen führen die im Anschluß gestellten Leseaufgaben aus dem Amosbuch aus (Am 2,6-8; 5,11.12; 8,4-6). Durch das Rollenspiel soll verdeutlicht werden, in welche konkrete Situation hinein Amos gesprochen hat.<sup>267</sup> Das Spiel gipfelt in der Szene, in der Amos auf dem Marktplatz erscheint und, den Zwischenrufen seiner Zuhörer nach zu urteilen, die vorher beschriebenen Verhaltensweisen kritisiert. Die inhaltliche Füllung der "Strafpredigt"<sup>268</sup> des Amos ist als Arbeitsaufgabe für die Schüler und Schülerinnen ausgeschrieben. Es geht den Autoren und Autorinnen der Einheit demnach um eine selbständige Erarbeitung der

---

<sup>261</sup> Karnaim, etwa auf der Höhe der Nordspitze des See Gennesaret gelegen, gehörte zum Einflußbereich von Damaskus, vgl. Wolff (1985): 334f.

<sup>262</sup> Dazu Metzger (1960): 101 und Aharoni (1984): 355.443.

<sup>263</sup> Vgl. Aharoni (1984): 355f.; Donner Bd. 2 (1986): 283. Zu *lōdībār* vgl. auch Elliger (1964): Sp. 1101 (im Artikel wird fälschlicherweise Am 6,3 angegeben und nicht, wie es richtig heißen müsste, Am 6,13).

<sup>264</sup> Es wird über militärische Strategien berichtet, und die Erfolge werden gelesen als Hinweis auf eine bedeutungsvolle Zukunft des Landes, an die zur Zeit der Aramäerkriege nicht zu denken war. "Wir sind im Aufschwung!" Leben suchen 7/8 (1993): 58.

<sup>265</sup> Korrigiert werden muss in der Auflistung der Nachbarländer auch die Bezeichnung Amoriter, richtig muss hier stehen: Ammoniter.

<sup>266</sup> Leben suchen 7/8 (1993): 59/60. Korrigiert werden muß in der dritten Szene der Ausruf Joabs: „Hirse, Weizen und Hafer“ (60), denn im alten Israel gab es keinen Hafer, vgl. Keel; Küchler; Uehlinger (1984): 67-72. Da das Rollenspiel sich an der Geschichte Israels orientiert (Zahlungsmittel, Gewürze) und keinen Markt aus heutiger Zeit beschreibt, ist eine solche Sachkritik berechtigt.

<sup>267</sup> Reichtum und Luxus sind ein Privileg nur für wenige, Vollbürger werden zu Sklaven, das Recht wird gebeugt, weil die Richter bestechlich sind, Maße und Gewichte sind gefälscht. Zur Sozialkritik im Amosbuch, vgl. u.a. Am 2,6ff; 3,10.15; 5, 10-12.15.24; 8,4f.

<sup>268</sup> Leben suchen 7/8 (1993): 60.

Sozialkritik des Amos. Dabei bleibt es offen, welche Art der "Strafe" die Schüler und Schülerinnen den Israeliten in Aussicht stellen. Die angegebenen biblischen Texte erhalten keine Gerichtsankündigungen, sondern nur Schuld aufweise. Es wäre von daher aufschlussreich zu erfahren, wie die Schüler und Schülerinnen dieses Problem lösen. Werden sie das Gericht ankündigen oder werden sie die Menschen zur Umkehr aufrufen?

-Der nächste Beitrag besteht aus einer Text- und einer Bildhälfte: Am 7,10-17 ist einem Photo vom sogenannten Hamburger Kessel gegenübergestellt.<sup>269</sup> Es schließen sich sogleich zwei Fragen an: 1. welche Verbindungslinien möglicherweise zwischen den beiden Begebenheiten bestehen und 2. was die Schüler aus dieser - sicherlich provozierenden- Zusammenschau lernen sollen.

1. Es handelt sich in beiden Fällen um eine politische Aktion: Amos hinterfragt durch seine Kritik die herrschende Gesellschaftsordnung ebenso wie die Demonstranten. Beiden wird daraufhin gedroht und sie werden politisch verfolgt: Amos wird ausgewiesen, die Demonstranten eingekesselt, was letztlich einer Ausgrenzung gleichkommt.

2. Die Zusammenstellung der beiden Materialien wirft die Frage auf, ob es rechtmäßig ist, sich gegen die Obrigkeit zu erheben.<sup>270</sup> Beantwortet man diese Frage mit ja, so trifft man damit eine politische Entscheidung. Die Demonstranten in Hamburg bekommen Recht und zugleich eine theologische Legitimation. Diese Antwort ist zu erwarten, denn wenn die Analogie Amos = Demonstranten, Amazja = Polizei zutrifft, dann 'müssen' sich die Autoren und Autorinnen für Amos und gegen Amazja, für die Demonstranten und gegen die Polizei entscheiden, ansonsten würde das für diese Einheit entworfene Prophetenbild massiv an Glaubwürdigkeit verlieren. Eine Kritik an den Demonstranten würde zugleich eine Kritik an dem Verhalten, ja an der Botschaft des Amos, zur Folge haben. Dies ist nicht zu erwarten.

---

<sup>269</sup> Der Text wird erläutert mit einigen Informationen zum Priesteramt, vgl. Leben suchen (1989): 61. Diese sind sehr allgemein gehalten und lassen sich im einzelnen nur schwer nachweisen, da die Überlieferungen bezüglich des priesterlichen Amtes uneinheitlich sind. Es bleibt beispielsweise unklar, auf welchen biblischen Text oder auf welche Sekundärliteratur (Angaben fehlen) sich die Autoren und Autorinnen beziehen, wenn sie von "Gottesrecht" sprechen und damit "Ehe-, Familien-, Eigentums- aber auch Staatsfragen" (61) meinen, zu denen die Priester Stellung nehmen würden. Missverständlich ist auch die Aussage, dass gerade in der Königszeit der Einfluss der Priester besonders groß gewesen sein soll. (61) Für das bessere Verständnis des Textes sind diese Ausführungen aber auch deshalb nur begrenzt nützlich, weil Amazja gerade im Blick auf Amos keine ausgesprochen priesterlichen Funktionen wahrnimmt, sondern wie ein "Staatsbeamter" (Koch Bd. I (1995): 115) handelt, der die Obrigkeit schützt. Aufschlussreicher wäre es gewesen, die Frage nach dem "Amtsverständnis" des Propheten zu stellen: War er nun Seher (חֹזֵה) -so spricht Amazja ihn an- oder Prophet (נָבִיא)? Leider macht jedoch die gewählte Übersetzung eine Diskussion darüber unmöglich. Der Nominalsatz **וְלֹא בֶן־נְבִיא אֲנִי לֹא־נְבִיא אֲנִי** wird im Lehrbuch präterital, nicht präsentisch übersetzt, und somit wird das Spannungsverhältnis zwischen V 14 (kein Prophet) und V 15 (Prophet) ausgeglichen: Zunächst war Amos kein Prophet, dann aber wurde er von Gott zu einem Propheten berufen. Zur Diskussion vgl. Jeremias (1995): 110: „Amos weist Amazja darauf hin, dass er keine Ausbildung zum Propheten durchlaufen hat,...sondern seine prophetische Tätigkeit einem unterwarteten Eingriff Gottes in seinen bäuerlichen Alltag verdankt.“

<sup>270</sup> Um welche politische Aktion es sich handelt, ist dabei zweitrangig. Das Photo ist im Lehrbuch nicht mit Zeit- oder Ortsangaben versehen.



-Im weiteren Verlauf der Einheit werden dann die Kritikpunkte des Propheten mit Hilfe einzelner Textbeispiele erläutert. Dabei unterscheidet die Einheit zwischen Kult- und Sozialkritik. Als kultkritischer Text wurde Am 5,21-25.<sup>271</sup> gewählt, zur Erklärung der Sozialkritik finden die Schüler und Schülerinnen Am 8,5-7, einen Text, der bereits zum Rollenspiel gelesen wurde, und Am 6,1-8.

Wohl für ein besseres Verständnis des *Kultes in Israel* haben die Autoren und Autorinnen einige Opferformen kurz erläutert, dabei jedoch eine ungewöhnliche Auswahl getroffen: Brandopfer, Speiseopfer und Dankopfer werden besprochen. Im hebräischen Text ist allerdings nicht von Dankopfer (תודה), dafür aber in Vers 25 von Schlachtopfer (זבח) die Rede. Über die Zusammensetzung der Gabe (מנחה) ist zudem zu wenig bekannt, als dass präzise Angaben -das Lehrbuch spricht von einer Mehlspeise, mit der man für die Fruchtbarkeit der Felder dankte- über Art und Funktion des Opfers möglich wären.<sup>271</sup>

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, gerade bei der Kultkritik der Propheten auf einzelne Opfervorschriften zu verweisen. Gerade die prophetische Literatur ist weniger am konkreten Opfervollzug interessiert, sondern übt vielmehr eine generelle Kritik am Kult.<sup>272</sup>

Andere signifikante Begriffe werden im Gegensatz dazu nicht weiter besprochen, die beiden zentralen "Wirkgrößen"<sup>273</sup> צדקה und משפט bleiben unerwähnt.<sup>274</sup>

Die Schülerfrage "Wo könnte Amos diese 'Predigt' gehalten haben?"<sup>275</sup> fragt dann nach einem möglichen Sitz im Leben des Textes und provoziert auf diese Weise die Antwort *Gottesdienst* und schafft so einen Übergang zu neuzeitlichen Kulturen - stellvertretend dafür steht die Abbildung des Siebertreppchens- und der indirekten Frage "Woran Du Dein Herz hängst"<sup>276</sup>. Die von Amos aufgeworfene Kritik am "falschen" Kult wird dabei mit der heutigen Zeit in Beziehung gesetzt, wenn die Frage gestellt wird, was Menschen heute für Wert erachten und wem sie dienen. Lernen sollen die Schüler und Schülerinnen, dass die Orientierung an militärischer Überlegenheit, ein Streben nach immer mehr Reichtum und eine zum Fanatismus gewordene Leidenschaft zu einem "falschen" Kult werden können.

Die *Sozialkritik* erfährt eine Interpretationsanleitung durch den Abdruck der Zehn Gebote<sup>277</sup> und durch einige Informationen zur Bedeutung von Propheten im alten

---

<sup>271</sup> Dass man mit der מנחה für die Fruchtbarkeit der Felder dankte, ist nicht belegt. Ob die Autoren und Autorinnen vielleicht die Erstlings-מנחה, die aus Erstlingsfrüchten besteht (Lev 2,14), meinen? Zum Thema vgl. Rendtorff (1967): 179-198, bes. 192-195, der auf die Unterschiedlichkeit in Beschaffenheit - es kann nicht sicher davon ausgegangen werden, dass es sich um ein vegetables Opfer handelt- und Funktion -es gibt u.a. "'Erstlings-mincha', 'Eifersuchts-mincha', oder 'Gedächtnis-mincha'" - hinweist. Ders. (1967): 198. Wolff vermutet, dass es sich bei dem ohnehin sekundären Zusatz (22a.25) wohl eher um einen "Sammelbegriff für alle Opferdarbringungen handelt" (307), denn der Begriff tauche gewöhnlich nicht im Plural auf. Ders. (1985): 307. Zur Stelle vgl. Jeremias (1995): 77f.

<sup>272</sup> Vgl. Rendtorff (1967): 63.

<sup>273</sup> Koch Bd. 1 (1995): 141.

<sup>274</sup> Könnte dies seinen Grund darin haben, dass die Vorstellung von sittlichen Werten als „substanzhafte Wirkgrößen“ Koch Bd. 1 (1995): 141, die gemeinschaftsförderndes Verhalten ermöglichen, für den modernen Menschen befremdlich wirkt und daher die beiden Begriffe im Religionsbuch nicht auftauchen? Zur Deutung beider Begriffe vgl. Koch Bd. I (1995): 138-143.

<sup>275</sup> Leben suchen 7/8 (1993): 62.

<sup>276</sup> Leben suchen 7/8 (1993): 62.

<sup>277</sup> Vgl. dazu Anm. 257.

Israel. Dabei wird unverständlicher Weise auf den *griechischen* Begriff (gr. Προφήτης) verwiesen und behauptet, dieser habe -entgegen unserer heutigen Auffassung- in seiner Grundbedeutung nichts mit Vorhersagen oder Vorherwissen zu tun. Abgesehen davon, dass das griechische Verb meistens im Sinne von wahrsagen, verkündigen, ein Orakel weitergeben zu verstehen ist<sup>278</sup> und nicht nur neutral *aussprechen* meint, ist es kaum erklärbar, warum die Verfasser sich nicht auf die hebräische Bedeutung des Begriffes bezogen haben.<sup>279</sup> Schlecht recherchiert ist auch die Vermutung, die Aufgabe der Propheten sei es gewesen, darauf zu achten, "dass in Israel das Königtum unter Gott nicht zu einem Gottkönigtum wie in den Nachbarvölkern entartet."<sup>280</sup> Sicherlich gehörte auch die Königskritik zu den Merkmalen israelitischer Prophetie -besonders in der vorklassischen Prophetie finden sich dafür reichlich Belege (z.Bsp. I Sam 12: Nathan kritisiert David, I Reg 21: Elias Auseinandersetzung mit Ahab und Isebel, I Reg 22: Micha ben Jimla und die falschen Propheten)<sup>281</sup>- doch sie wie hier als Wesensmerkmal für die Schriftpropheten zu nennen, ist wenig sachgemäß. Zudem ist der Begriff "entartet" mit Blick auf die Verwendung des Wortes in der nationalsozialistischen Propaganda („entartete Kunst“, entartet = vom gesunden völkischen Empfinden entfernt) unpassend und sollte von daher nicht gebraucht werden! Vor allem aber nicht im Blick auf die nachfolgende Geschichte!

-Die nun folgende Doppelseite besteht aus einer Text- und einer Bildhälfte. Die Erzählung von Friedrich Hoffmann "Das Jesuskind von Ostrowice"<sup>282</sup> steht einem schwarz-weiß Bild von Marc Chagall gegenüber, das den Titel trägt "Der verstellte Gottesname."<sup>283</sup> Die Zuordnung zu Themen aus dem Amosbuch ist meiner Meinung nach nur sehr schwer möglich. Anhaltspunkte geben nur die Erläuterungen im Anschluss an die Geschichte. Darin heißt es, dass Propheten selten beliebt und häufig verfolgt werden und dass sie daran erkannt werden können, inwieweit sie bereit sind, für ihre Botschaft einzustehen. Dieses, auch mit den biblischen Überlieferungen übereinstimmende Kriterium (Mi 3,8; Jer 11,18ff; 26 u.ö.) wird durch die Erzählung den Schüler und Schülerinnen auf drastische Weise vorgeführt. Der Mann in der Geschichte bezahlt für seine Überzeugung mit dem Leben.

Doch bereits durch die nächste Frage wird das vorher Gesagte wieder relativiert, die Schüler und Schülerinnen werden gefragt, ob die Bestimmung eines wahren Propheten immer nach diesem Kriterium funktioniere. Damit macht die Einheit eine

<sup>278</sup> Vgl. Benselers griechisch-deutsches Wörterbuch (1990): 688; Liddell, Scott, Jones Bd. 2 (1948): 1539.40.

<sup>279</sup> Vgl. Müller, der sich für eine passivische Übersetzung von נִבְּאָה, also etwa Be- oder Gerufener, nicht aber für eine aktivische im Sinne von Sprecher, Verkünder ausspricht. Ders. (1986): Sp. 145.

<sup>280</sup> Leben suchen 7/8 (1993): 63.

<sup>281</sup> Aber auch in der Schriftprophetie des 8.Jhds., vgl. z.Bsp. Hos 1,4; 3,5; 5,1 u.ö.

<sup>282</sup> Die emotional aufrüttelnde Erzählung berichtet von der Erschießung eines deutschen Soldaten, der bei einem "Säuberungskommando" zur Zeit des Nationalsozialismus sich der Anordnung widersetzt hat, ein kleines Kind zu töten. Im festen Glauben, dass es sich bei dem kleinen Kind um das Jesuskind handele, versucht er es zu retten und wird deshalb von den eigenen Leuten umgebracht. Die Geschichte ist aus Sicht eines Mannes erzählt, der ebenfalls zu dem Kommando gehörte und nun versucht, das Erlebte mit der Geschichte der Kreuzigung Jesu zusammenzudenken. Leben suchen 7/8 (1993): 64.

<sup>283</sup> Es zeigt einen Mann, der in sich zusammengesunken dasitzt, und im Hintergrund einen Engel, der auf eine Sonne zeigt, in der das Tetragramm seitenverkehrt geschrieben ist. Leben suchen 7/8 (1993): 64.

wichtige Einschränkung: Es gibt keine immer anwendbaren Kriterien zur Bestimmung von „wahrer“ und „falscher“ Prophetie.<sup>284</sup>

Ich frage mich allerdings, ob das auf diese Frage hin intendierte Lernziel (Kriterien für „wahre“ und „falsche“ Prophetie) an der literarischen Erzählung sinnvoll erarbeitet werden kann. Der Einsatz des Mannes für das kleine Kind ist m.M.n. nicht ernsthaft hinterfragbar. Prophetisches Handeln darin zu sehen, mag gelingen, doch ist es für den Sinn der Erzählung völlig unerheblich, ob man die Tat des Mannes als prophetisch bestimmt oder nicht. So eignet sich der literarische Text nur sehr begrenzt für die Erarbeitung des genannten Problemfeldes.

-Die nächste Doppelseite beschäftigt sich mit den Visionen des Amosbuches, zitiert werden Am 7,1-9 (Heuschrecken, Feuer, Bleilot) und die Abschlussverse des Buches Am 9,13-15 (heilvoller Ausblick).

Ins Auge fällt wiederum die doppelte Struktur im Aufbau der beiden Themen. Sowohl die unheilvollen Visionen werden mit Bildmaterial bedacht -die Zeichnung von A.P.Weber zeigt einen Mann, der viele tote Fische auf sich zukommen sieht und angstvoll versucht, seine Bettdecke über das Gesicht zu ziehen- als auch der Spruch, der eine positive Zukunft verheißt -das gewählte Photo zeigt ein schlafendes Kind inmitten seiner Puppen.<sup>285</sup> Für das Verständnis der Visionen sind diese beiden Bildbeigaben außerordentlich wichtig, denn sie leiten zur Interpretation der Texte an: Die Gesichte des Amos sollen als *Angsträume*<sup>286</sup> und die Friedensverheißungen als *Hoffnungsgedanken* eines Menschen gelesen werden.<sup>287</sup> Mit dieser Lesart, die man vorsichtig als "Vermenschlichung"<sup>288</sup> bezeichnen kann, gehen die Autoren und Autorinnen des Lehrbuchs hinter die biblischen Texte zurück - sie nehmen sie weder in ihrer Fremdheit wahr noch in ihrem Schrecken (Gericht) oder in ihrer Großartigkeit (Heil). Die Bebilderung der Texte verhindert damit auch eine Diskussion um die Frage nach dem Verhältnis von Gericht und Heil. Die Widersprüchlichkeit der Texte, die man häufig zum Anlaß nahm für verschiedene Datierungen (s.o.), wird in der Lehrbucheinheit aufgehoben!

---

<sup>284</sup> Vgl. Anm. 84.

<sup>285</sup> Der beigefügte Vers von Rabindranath Tagore unterstreicht die positive Denkrichtung von Text und Bild und wirkt fast resümierend: "Jedes Kind bringt die Botschaft, dass Gott die Lust am Menschen noch nicht verloren hat." *Leben suchen* 7/8 (1993): 67.

<sup>286</sup> So auch die Überschrift der Seite, vgl. *Leben suchen* 7/8 (1993): 66. Der biblische Text sagt allerdings deutlich, dass es sich um eine Schauung des Propheten (hebr.: הִרְאָה, *sehen*; hier *Hifil*, ließ mich sehen)- nicht um einen Traum (hebr. לָדַם, *träumen*) handelt. Vgl. dazu Anm. 252.

<sup>287</sup> Auch die Erläuterungen, die dem Text beigefügt sind, ergeben kein anderes Bild. Es werden Realien abgeklärt: hebr. לֶקֶט, *Sommergras*, hier mit *Grummet* übersetzt und im Sinne Rudolphs interpretiert, vgl. Rudolph (1971): 230 mit Hinweis auf I Reg 5,8 und hebr. אֵנֶךְ hier mit *Bleilot* übersetzt. Die Funktion des Gerätes ist allerdings nur aus dem Kontext zu entnehmen, denn es handelt sich bei dem Begriff um ein hapax legomenon. Die Erklärung im Lehrbuch "Das Bleilot benutzten Mauerer, um zu prüfen, ob eine Mauer gerade ist." *Leben suchen* 7/8 (1993): 66 suggeriert demgegenüber, es handle sich um ein alltägliches Werkzeug. Zur Diskussion und möglichen Übersetzungen vgl. Wolff (1985): 346/47; vgl. auch Fritz (1989): 31 (Kreuzhacke). Als Aufgabe wird gestellt, die Visionen miteinander zu vergleichen. Lernziel wird es also sein zu erkennen, daß in zwei Fällen Gott sein Vorhaben bereut und die Fürbitte des Propheten sich positiv für die Menschen ausgewirkt hat. Das Gericht wird nicht weiter thematisiert.

<sup>288</sup> Die Schulbuchtexte und -bilder reden nicht von *Gott*, der die Propheten als Sprachrohre benutzt, sondern von *menschlichen* Ängsten und Träumen. Damit machen die Autoren und Autorinnen aus einer in der Bibel theologischen Aussage eine anthropologische Beschreibung.

- Zum Schluss der Einheit ist ein Lied abgedruckt "Ich rede, wenn ich schweigen sollte".<sup>289</sup> Die Brücke, die zur Botschaft des Propheten führt, ist relativ leicht erkennbar: Der Text knüpft an die Sozialkritik des Amos an: So wie er sollen auch wir "das Gute wagen...und das Rechte tun"<sup>290</sup>. Damit dies gelingen kann, brauchen wir Gottes Hilfe, wie es im Refrain heißt.

- Welches Verständnis das Lehrbuch von Prophetie hat, wird ganz deutlich durch die Abschlussbemerkungen des Kapitels. Darin heißt es sinngemäß, dass die Eroberung Samarias ein Indiz dafür ist, dass die Menschen die Botschaft des Amos nicht verstanden haben und deshalb dem Gericht anheimgefallen sind.<sup>291</sup> Das Gericht wird als Strafe für soziale und kultische Fehlleistungen gesehen, die von dem Propheten aufgedeckt und benannt, von der Bevölkerung jedoch nicht als solche erkannt wurden. Somit wäre Amos ein "Umkehrprediger" gewesen, freilich ohne Erfolg! Diese Denkrichtung lässt auch den Umkehrschluss zu, dass für den Fall der "Besserung" den Menschen in Israel das Gericht -die Eroberung durch die Assyrer- erspart geblieben wäre.<sup>292</sup>

#### d) Kritische Würdigung

Die Themeneinheit zum Propheten Amos ist vielgestaltig aufbereitet und lässt biblische Texte auf unterschiedliche Weise zu Wort kommen. Der Prophet Amos tritt dabei als Person nicht unmittelbar in Erscheinung. Das theologische Konzept, das hinter dieser Einheit steht, arbeitet mit der Vorstellung einer Abfolge von Schuld und Strafe: Israel ist aufgrund seiner kultischen und sozialen Vergehen von den Assyrern erobert worden. Die Autoren und Autorinnen rechnen mit einem Tun-Ergehen-Zusammenhang, der sich in der Geschichte erweist. Dieses Denkmuster wird unreflektiert an die Schüler und Schülerinnen vermittelt.

#### *1. Erziehungsziel*

Das Erziehungsziel dieser Einheit ist auf den ersten Blick nicht erkennbar. Die Unterschiedlichkeit in der Aufbereitung des Stoffes und die Verschiedenheit der

<sup>289</sup> Leben suchen 7/8 (1993): 68. Der Text beschäftigt sich mit menschlichem Fehlverhalten. Die selbstkritische Haltung, die in dem Lied zum Ausdruck gebracht wird, führt -im Refrain- zu Gott, der um Hilfe gebeten wird, damit mehr Menschen sich für mehr Gerechtigkeit einsetzen.

<sup>290</sup> Leben suchen 7/8 (1993): 68 aus dem Liedtext.

<sup>291</sup> Vgl. dazu z.Bsp. Fritz (1989), der die Gerichtsbotschaft des Amosbuch als „großes vaticinium ex eventu“ (41) versteht. Erst die Amos-Schule, so Fritz, habe die Unheilsansagen des Propheten auf die weitergehende Geschichte hin präzisiert und auf diese Weise dafür gesorgt, dass die Eroberungsfeldzüge für die Menschen als von Gott kommend annehmbar wurden. „Da die Geschichte das Handlungsfeld Gottes ist, bleibt mit der Deutung des Geschichtsverlaufs als eines göttlichen Gerichts Gott in seiner unendlichen Überlegenheit und in seiner Gerechtigkeit gewahrt und werden Zerstörung und Verbannung erst annehmbar.“ Fritz (1989): 43.

<sup>292</sup> Diese Aussage kann zwar biblisch gut begründet werden, denn nach biblischem Verständnis besteht ein Zusammenhang zwischen dem Tun des Menschen und seinem Ergehen, vgl. dazu z.Bsp. Koch (1955): 130-180. Es ist aber fraglich, ob dieses biblische Wirklichkeitsverständnis und Deutungsmodell unkritisch auf die Gegenwart übertragen werden kann. Denn: Was passiert, wenn Schüler und Schülerinnen nicht im Sinne der biblischen Überlieferung handeln, bzw. sich nicht nach den Vorgaben des Religionsbuchs richten? Die Autoren und Autorinnen verzichten hier auf weiterführende Antworten und lassen die Konsequenzen, die die möglichen Unterlassungen zur Folge haben könnten, unerwähnt. Tun ohne Ergehen!

Themen sind nicht nur Indizien für verschiedene Lernwege und Lernziele, sondern gleichfalls ein Hinweis auf differierende Erziehungsziele. Sicherlich will die Einheit über die Geschichte Israels unter besonderer Berücksichtigung ihrer Sozialgeschichte informieren: Die Schüler und Schülerinnen werden auf diese Weise sensibilisiert für Menschenrechtsfragen, wobei die Einheit den politischen Aspekt besonders betont. Zugleich aber sollen die Schüler und Schülerinnen zur Mündigkeit erzogen werden, denn die Einheit fordert teilweise direkt, teilweise indirekt dazu auf, Zeugnis abzulegen über eigenes Denken und Handeln. Dabei weist die Einheit der biblischen Überlieferung eine wertevermittelnde Funktion zu. Meiner Meinung nach unreflektiert wird dies in ein theologisches Konzept gerückt, das mit der Abfolge von Schuld und Strafe rechnet: Israel hat sich unrecht verhalten, deshalb wurde es erobert. Auch wenn dieses Denkmodell nicht direkt auf die Schüler und Schülerinnen bezogen wird, so muss doch überlegt werden, wofür es hier steht und warum es unkritisch an die Lernenden vermittelt wird.

## 2. Fachdidaktik

-Die Einheit ist multimedial aufgebaut.<sup>293</sup> Auffällig und in Propheteneinheiten selten sind das *Schlusslied* zum Ende der Einheit und die lange *literarische Erzählung*. Auch die Aufgaben für Schüler und Schülerinnen zielen auf verschiedene Arbeitstechniken ab.<sup>294</sup> Die Unterschiedlichkeit der Medien korrespondiert dabei mit der Verschiedenheit der angesprochenen Themen. Es handelt sich um eine in jeder Hinsicht lebendige Einheit.

Biblische Texte sind stets kombiniert mit anderen Materialien, wobei allerdings die biblische Überlieferung im Mittelpunkt steht. Diese doppelte Struktur, die fast durchgängig die Einheit bestimmt, trägt dem Versuch Rechnung, die biblische Tradition mit möglichen Schülersituationen bzw. Fragen zu konfrontieren. Den Transfer müssen die Lernenden allerdings selbständig leisten: Text und Bildhälfte stehen unverbunden nebeneinander.<sup>295</sup> So verdient das Lehrbuch wohl zu Recht den Titel "Arbeitsbuch".

Konkrete Situationen, die etwas mit dem Leben der Schüler und Schülerinnen zu tun haben könnten, kommen in dieser Einheit kaum in den Blick. Die angesprochenen Probleme sind weniger individuell denn gesellschaftlich. Dies entspricht der biblischen Überlieferung, die gleichfalls mehr strukturelle Probleme als einzelne Fallbeispiele im Blick hat. Eine Ausnahme stellt hier die literarische Erzählung dar, deren Funktion vielleicht auch deshalb nicht ganz deutlich wird.

Das dargebotene Bildmaterial ist vielseitig: Fotos, Zeichnungen, eine Karikatur, eine geographische Karte und Texttafel. Die Bilder können auf unterschiedliche Weise im Unterricht eingesetzt werden. Sie haben teils illustrativen Charakter, sind als Informationsquelle gedacht (Dekalog), bieten zum Teil aber auch die

---

<sup>293</sup> Die Einheit arbeitet u.a. mit dem Medium Zeitung, einem Rollenspiel, einer Karikatur, Photos, verschiedenen Zeichnungen, einer literarischen Erzählung und zum Ende mit einem Lied.

<sup>294</sup> Sie sollen ein Hörspiel erstellen, eine Diskussion zum Dekalog führen, Bilder zu den Visionen malen u.a.m.

<sup>295</sup> Vgl. Leben suchen (1993): 61.62.66.67. Besonders provozierend wirkt die Gegenüberstellung des Textes Am 7,10-17 und das Photo vom Hamburger Kessel (61).

Möglichkeit für ein eigenes Unterrichtsgespräch (Hamburger Kessel, Siegertreppchen). Gerade die Karikatur ist als Medium kritischer Veränderung einsetzbar: Sie schärft die Wahrnehmung, wirkt verunsichernd und motiviert zur kritischen Auseinandersetzung.<sup>296</sup>

Die Lernziele orientieren sich stark an der biblischen Überlieferung, die der Einheit ihre Struktur verleiht. Biblische Texte werden dabei gelesen als Quellen, die es zu deuten gilt, deren Aneignung und Übernahme aber auch mittels anderer Medien möglich ist. Inhaltlich dienen die prophetischen Texte als ethische Vorgaben, die es einzuhalten gilt und für die man sich öffentlich einsetzen kann und soll. Kritische Stellungnahmen lässt die Einheit nur sehr begrenzt zu.

### *3. Wissenschaftsverständnis*

Wissenschaftliches Arbeiten wird in dieser Einheit auf unterschiedliche Weise vorgeführt.

Informationen zur Geschichte Israels erhalten die Schüler und Schülerinnen über einen fiktiven Zeitungsbericht mit einer Landkarte (Israel z.Z. Jerobeams II.) und durch ein Rollenspiel (soziale Hintergründe), also in einer spielerischen Unterrichtsform. Beide Male werden biblische Texte als Informationsträger verwendet, ihre Erarbeitung geschieht allerdings über die Verfremdung der Texte, die erreicht wird durch die Übertragung in unterschiedliche Medien: Zeitung, Landkarte, Rollenspiel.

Im weiteren Verlauf der Einheit werden Informationen dann durch eine Art Glossar an die Lernenden vermittelt. Dieses ist auch durch den Schrifttyp abgesetzt: Die Erläuterungstexte und Schülerfragen sind kursiv gedruckt. Die dort gemachten Angaben zum Priester- und Prophetenamt, zu den Opfervorschriften und zur Geschichte Israels ermöglichen allerdings keine kritische Auseinandersetzung mit den biblischen Texten.<sup>297</sup> Inwieweit sie eine Verständnishilfe sein können, ist schwer zu beurteilen. Ihre Funktion bleibt damit unklar.<sup>298</sup>

Auffällig ist ferner, dass diese Einheit eine mehr oder weniger klare politische Aussage enthält. Die Konfrontation von Am 7,10-17 mit dem Photo vom Hamburger Kessel ist nicht nur provozierend, sie enthält auch die Botschaft, dass politisches Engagement damals wie heute gefährlich sein kann. Die Analogie, die zwischen Text und Bild möglich ist, lässt zudem die Sympathie der Autoren und Autorinnen für die Demonstranten erkennen, damit liegt allerdings noch keine Ideologisierung vor.

Blickt man auf das theologische Konzept der Einheit, so ist die Verknüpfung der Themenbereiche soziales/kultisches Fehlverhalten (Verstoß gegen die Gebote) und Strafe (Eroberung Samarias) erkennbar: Der Prophet Amos konnte dies -trotz seines hohen Engagements- nicht verhindern. In diesem Kontext vermittelt die Einheit Werte und Normen. Sie fordert auf zu sozialem Handeln und zu mehr Selbstkritik ("Woran du dein Herz hängst", Lied: "Ich rede, wenn ich schweigen sollte").

<sup>296</sup> Vgl. dazu Berg (1997): 262-268.

<sup>297</sup> Vgl. Bewertung unter der Analysekategorie Fachwissenschaft/Prophetenbild.

<sup>298</sup> Dies gilt nicht für die Angaben zu Am 7,1-9. Hier werden Begriffe (Grummet, Bleilot) erklärt, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie nicht zum Wortschatz der Schüler und Schülerinnen gehören.

#### 4. Fachwissenschaft/Prophetenbild

-Die Einheit arbeitet mit der Luther-Übersetzung und an einer Stelle mit einem leicht veränderten Text der Einheitsübersetzung. Dem Schulbuch ist dies allerdings nicht zu entnehmen, die Quellen für die biblischen Texte sind nicht belegt.<sup>299</sup> Dies ist insofern eine fragwürdige Arbeitsweise, weil die Propheten-Einheit mit zwei unterschiedlichen Übersetzungen arbeitet und damit verschiedene Lesarten vorstellt. Gerade im Blick auf Am 7,10-17 ist die Übersetzung für das Verständnis des Textes entscheidend: Will sich Amos ganz bewusst von der vorfindlichen Prophetentradition absetzen („Ich bin kein Prophet“, so übersetzt Luther Am 7,14) oder wird er durch die Berufung zum Propheten („Ich war kein Prophet“, so in der Einheit des Religionsbuchs)? Die von den Schulbuchautoren und -autorinnen vorgenommene „Textkorrektur“ vermittelt ein anderes Prophetenbild. Gründe dafür werden nicht genannt.

-Zu würdigen ist demgegenüber die ungewöhnliche *Textauswahl* der Einheit, die auch den heilvollen Ausblick des Prophetenbuches mitzitiert (Am 9,11-15) Der Versuch, in sich widersprüchliche Überlieferungen miteinander ins Gespräch zu bringen, ist interessant und in den hier zur Untersuchung stehenden Religionsbüchern einmalig. Leider ist es aber nicht gelungen, die auf diese Weise entstandene Spannung in der textlichen Überlieferung -wie verhalten sich Gericht und Heil zueinander- zu erhalten, sie wird vielmehr aufgehoben mit Hilfe psychologischer Deutungen in Form von Bildern. Vermittelt wird, dass Angst und Glückseligkeit/Hoffnung zwei den Menschen bestimmende Verhaltensweisen sind. Die Frage nach dem richtenden bzw. rettenden Handeln *Gottes* wird nicht gestellt.

-Die kursivgedruckten Informationsteile, die als Erläuterungstexte zu den abgedruckten Bibeltexten gelesen werden können, geben Aufschluss über das Priester- und das Prophetenamt sowie über Opfervorschriften. Hier sind verschiedene sachliche Korrekturen notwendig (s.o). Unklar sind auch die Auswahlkriterien, nach denen diese Angaben erfolgen. Warum werden beispielsweise bei der Besprechung der Visionen nur Realien geklärt, das Phänomen der Vision aber nicht besprochen -allenfalls als Traum gedeutet-. Demgegenüber stehen sehr allgemein gehaltene Angaben, etwa zu Priestern oder Propheten, die nur schwer auf die abgedruckten Texte zu beziehen sind, in ihrer Pauschalität aber auch nicht den unterschiedlichen biblischen Überlieferungen Rechnung tragen.

-Fragt man nach dem Prophetenbild dieser Einheit, so kann man zunächst festhalten, dass die Autoren und Autorinnen keine Lebensgeschichte für Amos konstruiert haben - im Gegenteil: Die Lernenden werden darauf hingewiesen, dass es nur einen einzigen Text (Am 7,10-17) gibt, der etwas über die Lebensumstände des Propheten verrät.<sup>300</sup> Was den Propheten ausweist, sind vielmehr seine Worte, die, aufgeteilt in Sozial- und Kultkritik und Visionen, an die Schüler und Schülerinnen vermittelt werden. Diese Arbeitsweise ist sachgemäß.

---

<sup>299</sup> Andere Texte sowie das Bildmaterial werden im Quellenverzeichnis am Ende des Buches mit Belegquellen ausgewiesen, vgl. *Leben suchen* (1993): 236-242.

<sup>300</sup> Vgl. *Leben suchen* (1993): 61.

Über die Texte hinaus und an einem allgemeinen Prophetenbild interessiert sind demgegenüber die Erläuterungstexte (s.o.), die den biblischen Texten beigelegt sind. Propheten sind hier Männer und Frauen(!), die ungerechte soziale Verhältnisse kritisieren und das Königtum kontrollieren. Sie tun dies gemäß dem "Willen Gottes". Als Beleg für den Willen Gottes sind die Zehn Gebote zitiert, die als Maßstab für rechtes Handeln verstanden werden. Propheten, so kann man rückschließen, sind eine Art „Aufsichtsbeamte“, die darüber wachen „dass in Israel das Königtum unter Gott nicht zu einem Gottkönigtum wie in den Nachbarvölkern entartet.“<sup>301</sup> Abgesehen davon, dass der Dekalog in der prophetischen Überlieferung nur selten zitiert wird,<sup>302</sup> ist auch die Formulierung Königtum unter Gott, bzw. Gottkönigtum unsachgemäß, denn die Vorstellung vom Gottkönigtum ergibt im Alten Testament ein historisch höchst differenziertes Bild, so dass man bei dem Begriff Zurückhaltung üben sollte.<sup>303</sup> Darüber hinaus kann die Königskritik, die sich schwerpunktmäßig nur (!) im Hoseabuch findet, kaum als Wesensmerkmal der Schriftprophetie gelten.

Aufgrund ihrer kritischen Äußerungen, so die Schulbuchautoren und -autorinnen, sind Propheten unbeliebt und geraten häufig in Konflikt mit der Obrigkeit. Dieses - an sich schon didaktische- Prophetenbild wird dann für die Schüler und Schülerinnen auf unterschiedliche Weise aktualisiert. Aus fachwissenschaftlicher Sicht kann ein solcher Entwurf nur begrenzt toleriert werden.

-An mehreren Stellen arbeitet die Einheit mit Informationen aus der Geschichte Israels, entwirft aber auch mögliche Handlungsabläufe, die auf keiner historischen Grundlage fußen, wie beispielsweise Details zur Eroberung von Baschan-Gilead in einem fiktiven Zeitungsartikel. Zum Ende der Einheit wird auf die Eroberung Samarias 722 v.Chr. durch die Assyrer hingewiesen. Diese wird im Zusammenhang mit den gescheiterten Aufrufen des Propheten gelesen: eine theologische Weiterführung, die den Amostexten nicht zu entnehmen ist -die Assyrer werden an keiner Stelle namentlich genannt-<sup>304</sup> und von daher einer Begründung bedurft hätte.

---

<sup>301</sup> Leben suchen 7/8 (1993): 63.

<sup>302</sup> Vgl. Anm. 257.

<sup>303</sup> Vgl. dazu Differenzierungen bei Liwak (1995).

<sup>304</sup> Im Amosbuch gibt es nur einen konkreten Hinweis auf die bevorstehende assyrische Eroberung, vgl. Am 5,27 *...so will ich euch wegführen lassen bis jenseits von Damaskus, spricht der Herr, der Gott Zebaoth heißt.*



## 2.6. Hoffnung lernen. Religion 5/6 (1995)

## 2.7. Gerechtigkeit lernen. Religion 7/8 (1996)

### Methodische Vorüberlegungen

Analysiert werden im folgenden zwei Religionsbücher, die gemeinsam mit dem Band *Versöhnung lernen. Religion 9/10 (1997)* eine Schulbuchreihe bilden. Derzeit liegen alle drei Schülerbände vor, zu Bd. 1 und Bd. 2 sind bereits Lehrerbände erschienen, zu Bd. 3 ist der Lehrerband noch in Vorbereitung. In den beiden ersten Büchern ist jeweils ein Kapitel den Schriftpropheten gewidmet.<sup>305</sup>

Herausgeber des Gesamtwerks und zugleich Autoren von Einzelbänden sind Ingo Baldermann (Autor des Bandes Hoffnung lernen 5/6), Ulrich Becker und Helmut Ruppel (Autoren des Bandes Gerechtigkeit lernen 7/8). Alle drei Bände heben sich nicht nur optisch von den bisher vorgestellten Werken ab, sie zeichnen sich zugleich durch ein besonderes theologisches und religionspädagogisches Profil aus. Dafür verantwortlich ist sicher die Tatsache, dass der Religionspädagoge Baldermann in umfangreicher Weise auch theoretisch zum Themengebiet „Bibel im Religionsunterricht“ gearbeitet hat.<sup>306</sup> Sein Name ist eng verbunden mit dem religionspädagogischen Entwurf „Biblische Didaktik“.<sup>307</sup> Mussten die vorhergehenden Analysen den religionspädagogischen Ansatz deduktiv aus den vorliegenden Religionsbüchern rekonstruieren, so liegt im Fall Baldermanns eine Didaktik vor, die als theoretische Grundlage für das von ihm erarbeitete Religionsbuch gelten kann. So ist es aufschlussreich und notwendig, sich für die folgende Analyse auch mit diesen Arbeiten vertraut zu machen und zwar unter der spezifischen Fragestellung, wo und in welcher Form sich der von Baldermann erarbeitete Ansatz in dem von ihm herausgegebenen Religionsbuch wiederfindet - wie korrespondieren Theorie und Praxis? Die Berücksichtigung dieser Arbeiten bot sich auch deshalb an, weil die Neuauflage der biblischen Didaktik und das

---

<sup>305</sup> Hoffnung lernen 5/6 (1995): Hunger nach Gerechtigkeit - Die Propheten. 106-115. Gerechtigkeit lernen (1996): Gerechtigkeit lernen in der Gegenwart der Propheten. 6-21.

<sup>306</sup> Auszugweise seien hier -zur besseren Orientierung mit Titel- folgende Werke genannt: Ingo Baldermann, *Biblische Didaktik. Die sprachliche Form als Leitfaden unterrichtlicher Texterschließung*. Hamburg 1963; ders., *Der biblische Unterricht*. Braunschweig 1969; ders., Karl Ernst Nipkow, Hans Stock, *Bibel und Elementarisierung (Religionspädagogik heute Band 1)* Aachen 1979; ders., *Die Bibel -Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik*. Göttingen 1980, ders., *Einführung in die Bibel (3., neubearbeitete Auflage von „Die Bibel - Buch des Lernens“)*, Göttingen 1988; ders., *Einführung in die biblische Didaktik (Neubearbeitung der Biblischen Didaktik)*, Darmstadt 1996.

<sup>307</sup> Ähnliches lässt sich auf katholischer Seite von dem Theologen Hubertus Halbfas sagen. Sein symboldidaktischer Ansatz prägt in hervorragender Weise auch die von ihm verfassten Religionsbücher. Wie das Religionsbuch Baldermanns, so folgen auch hier die Schulbücher einer zuvor erarbeiteten Didaktik, also einem theoretischen Modell. Mit dem Namen Halbfas verbindet sich die religionspädagogische Richtung, die die intuitiven und kreativen Wahrnehmungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen in den Mittelpunkt rückt. Zur Konzeption der Symboldidaktik vgl. Halbfas (1996); Sturm (1997): 79-80; zur kritischen Auseinandersetzung mit diesem Entwurf und einer möglichen Krise der Symboldidaktik vgl. Heumann (1998): 78-80. Das Prophetenkapitel im Unterrichtswerk: Religionsbuch für das siebte und achte Schuljahr (1990): 33-42 arbeitet jedoch weniger symboldidaktisch als historisch. In chronologischer Reihenfolge werden verschiedene Propheten kurz vorgestellt und in die Geschichte Israels eingeordnet. Das Kapitel beginnt mit einigen allgemeinen Überlegungen zur Prophetie, endet allerdings nicht mit einem positiven Ausblick (Verheißungen) -wie die evangelischen Lehrbücher-, sondern mit dem Hinweis auf aktuelle 'prophetische' Parallelen (Widerstand während des Nationalsozialismus; M.L. King).

Religionsbuch etwa zeitgleich erschienen sind: Enge Verbindungslinien sind von daher anzunehmen.<sup>308</sup> Wenn Baldermann auch als Mitherausgeber für alle drei Bände der Reihe verantwortlich ist, so soll im folgenden dennoch nur Band 1 (Hoffnung lernen 5/6) im Blick auf diese Fragestellung analysiert werden, der Band also, an dem der Herausgeber auch als Autor mitgewirkt hat.

Um diesem Religionsbuch und seiner besonderen Konzeption gerecht zu werden, weicht die Analyse in einigen Punkten von dem bisher verfolgten Analyseschema ab. In einem Exkurs wird zunächst der didaktische Entwurf des Verfassers mit seinen religionspädagogischen Eckdaten kurz vorgestellt. Die Analyse beschreitet im weiteren die bekannten Wege, nimmt aber an signifikanten Stellen Bezug auf die dargestellte Theorie, um sie anhand von „praktischen Fragen“, die sich bei der Umsetzung in ein Schulbuch ergeben, zu diskutieren. So entsteht ein -im Vergleich mit den voranstehenden Analysen- umfangreicherer Referenzrahmen für das analysierte Religionsbuch.

Zur Konzeption, der didaktischen wie theologischen Ausrichtung des Gesamtwerks, besonders aber zum Religionsbuch *Gerechtigkeit lernen* 7/8 und dem dort gleich zu Beginn abgedruckten Prophetenkapitel hat die Verfasserin ein Gespräch mit dem Herausgeber und der Herausgeberin des zweiten Bands dieser Reihe geführt: Ingrid Schmidt und Helmut Ruppel haben sich mit Fragen auseinandergesetzt, die sich aus der kritischen Betrachtung des Buches für die Verfasserin ergeben haben. Die Ergebnisse aus diesem Gespräch werden im folgenden nicht als Exkurs gesondert vorgestellt, sondern sind an signifikanten Stellen in die Analyse eingearbeitet und dort ausgewiesen. Interessant ist ein solches Gespräch für die Analyse deshalb, weil die erzielten Ergebnisse durch die Rücksprache kontrolliert werden konnten: So zeigte sich an einigen Stellen, dass Intentionen der Autoren und Autorinnen von den Ergebnissen der Analyse abwichen. Zum großen Teil allerdings wurden die Beobachtungen der Verfasserin in diesem Gespräch bestätigt, sie konnten durch Nachfragen an einigen Stellen vertieft werden.

#### EXKURS: Ingo Baldermann: Einführung in die Biblische Didaktik

Der Exkurs nimmt bei seiner Darstellung vornehmlich Bezug auf das 1996 erschienene Buch „Einführung in die biblische Didaktik“. Es handelt sich bei diesem Werk um die jüngste Neubearbeitung des 1963 erschienenen Buches „Biblische Didaktik. Die sprachliche Form als Leitfaden unterrichtlicher Texterschließung.“<sup>309</sup>

#### *Allgemeine Voraussetzungen:*

---

<sup>308</sup> Hoffnung lernen 5/6 erschien 1995, die Biblische Didaktik von Baldermann 1996.

<sup>309</sup> Für die Fragestellung der Analyse ist es nicht von Belang, in welchen Punkten sich beide Werke voneinander unterscheiden -Baldermann selbst versteht sein jüngst erschienenes Werk als „Rechenschaft“ (Vorwort) - und was für religionspädagogische Entwicklungen sich nachzeichnen lassen, es geht im folgenden vielmehr um die aktuellen Positionen, die beide Bücher, bzw. das jüngst verfasste, vertreten.

Für Baldermann steht die biblische Überlieferung im Mittelpunkt des Religionsunterrichts. Schüler und Schülerinnen sollen in Auseinandersetzung mit den biblischen Texten die „Sprache der Hoffnung“<sup>310</sup> lernen: *Sprache*, weil die Texte ihre eigene sprachliche Form gewonnen haben -Baldermann unterscheidet die Sprache der Ermutigung (Verheißungen), die Sprache der Menschlichkeit (Tora), die Sprache der Angst (Klage und Bitte), die Sprache der Freude (Hymnen) und die Sprache der Einsicht (Weisheit)<sup>311</sup> - *Hoffnung*, weil alle Texte Ausdruck einer tragfähigen Hoffnung sind, die es zu vermitteln gilt. In der Bibel kommen unterschiedliche elementare wie existentielle Lebenserfahrungen zu Wort, mit denen die Leser und Leserinnen in einen Dialog treten können.<sup>312</sup> Der Verfasser geht grundsätzlich davon aus, dass diese Erfahrungen auch auf die heutige Zeit zu übertragen sind. „Elementare Sprachformen und Erfahrungen -so behauptet die biblische Elementardidaktik- überwinden aus sich selbst heraus die Distanz von einst und jetzt...“<sup>313</sup> Im Gegensatz zu dogmatischen Lehrsätzen ermögliche die Didaktik der Bibel -Baldermann unterstellt, dass alle Texte der Bibel für didaktische Zwecke aufgeschrieben wurden<sup>314</sup> - den direkten Zugang zu den Texten: „Irgend etwas reizt mein Interesse, ein Funke springt über, ich bin angesprochen und frage zurück ... und so gewinnen die Menschen, die dort reden, mit ihren Erfahrungen in ihrer Welt deutlichere Konturen.“<sup>315</sup> Die verschiedenen literarischen Gattungen, über die die Bibel verfügt, haben, so Ruppel in Anlehnung an Baldermann, eine je spezifische Didaktik und einen deiktischen Charakter, den es im Unterricht zu entdecken und zu inszenieren gilt.<sup>316</sup>

Das Gespräch mit der Überlieferung geschieht nicht über den Graben der Geschichte hinweg mühsam vermittelt, sondern direkt und „natürlich“, wenn bei der Vermittlung auf „Methoden der Vergegenwärtigung“<sup>317</sup> verzichtet wird. Der exegetische Weg, mit Hilfe historisch-kritischer Methoden sich dem Textsinn zu nähern, wird von Baldermann als Hoffnung lähmender Umweg beschrieben.<sup>318</sup> Der

<sup>310</sup> Baldermann (1996): 16 und öfter!

<sup>311</sup> Baldermann (1988): 30-59. Baldermann liest die biblischen Texte als Sprachschule des Glaubens und vermutet, dass in den Sprachformen der Bibel sich alle elementaren Grunderfahrungen des Menschen mit Gott wiederfinden. Vgl. Baldermann (1979): 25. Die Wirklichkeit Gottes und die Zurückweisung anthropologischer Verstehensansätze sind Leitgedanken der früheren Werke des Verfassers, sie kommen in dieser Deutlichkeit in seinem jüngsten Werk nicht mehr vor. Vgl. dazu z.Bsp. Lämmermann (1991): 157.

<sup>312</sup> Vgl. dazu die Ergebnisse aus den Arbeiten Baldermanns mit Kindern zu den alttestamentlichen Psalmen (1986 und 1990). Hier belegt der Verfasser, daß die Psalmen, wenn sie als „Gebrauchstexte“ eingeführt werden, Kindern helfen, eine Sprache für ihre Ängste und Klagen zu finden. Die Vorgabe einiger thematisch zusammengehöriger Textausschnitte (einzelne Verse, z.Bsp. Klagebeschreibungen aus dem Ps 22, werden auf Karten oder die Tafel geschrieben) verhilft den Kindern dazu, eigene Beschreibungen für ihre vielleicht problematische Situation zu finden, macht sie also sprachfähig und befreit sie damit aus einer möglichen Isolation.

<sup>313</sup> Lämmermann (1991): 157. Hier findet sich auch ein kurzer Abriss über die grundlegenden Einsichten der biblischen Didaktik, vgl. ders. (1991): 154-157.

<sup>314</sup> „Aufbewahrt und aufgeschrieben und schließlich in diesem Buch versammelt worden sind die biblischen Texte durchweg in ausdrücklich didaktischer Absicht, um andere, später Hinzukommende an ihren Erfahrungen teilhaben und lernen zu lassen.“ Baldermann (1996): 3.

<sup>315</sup> Baldermann (1996): 3.

<sup>316</sup> Ruppel im Gespräch am 7.7.1997.

<sup>317</sup> Baldermann (1996): 2.

<sup>318</sup> Vgl. Baldermann (1996): 2 und öfter.

Verfasser geht vielmehr davon aus, dass der unmittelbare Umgang mit den Texten (oder einzelnen Versen) zu einem lebendigen Verstehen führen wird, da die Leser oder Leserinnen bevollmächtigt werden, eigene Anknüpfungspunkte und Assoziationen zu äußern bzw. in den Text einzutragen. Der Text wird als Subjekt - nicht wie in der exegetischen Wissenschaft als Objekt- definiert. Diese „natürliche“ Begegnung mit der biblischen Überlieferung eröffnet die Möglichkeit befreienden Lernens: die Bibel ein Buch des Lernens, nicht des Lehrens.<sup>319</sup> Vor diesem Hintergrund sind auch die Unterrichtswerke als Lernbücher beschrieben, die gewählten Buchtitel unterstreichen die didaktische Absicht, die die Autoren und Autorinnen verfolgen.<sup>320</sup>

Den Gegensatz bildet wie bereits vorher auch die klassische Exegese, die Wissen nach „der Container-Methode“<sup>321</sup> anhäuft, aber nicht zu einem selbständigen Umgang mit der Überlieferung führt.

Baldermann glaubt also, die biblische Botschaft von den Fesseln der historischen Kritik befreien zu müssen: die Grundauffassung, dass ausschließlich die „originale Begegnung“<sup>322</sup> mit dem Text, die keine Fragen nach den Produktionsbedingungen zulässt, zum richtigen Verstehen führen kann, durchzieht das Gesamtwerk des Verfassers. Baldermann arbeitet durchgängig mit der Gegenüberstellung von historischer Kritik auf der einen Seite und der natürlichen Begegnung mit dem Text auf der anderen Seite; so entsteht eine Polarität, die der Wertschätzung des bibeldidaktischen Ansatzes eher im Wege steht - Baldermann sieht in beiden Methoden keine Alternativen, die sich aus dem Umgang mit antiken Texten ergeben können, sondern sich im Grundsatz widersprechende Auslegungskonzepte. Als „Museumspädagogik“<sup>323</sup> sei die historische Kritik überholt und habe keinen Anspruch mehr darauf, im Religionsunterricht gehört zu werden. Dass sie vormals den Religionsunterricht als wissenschaftlichen Unterricht ausgewiesen und ihn im Fächerkanon gerechtfertigt habe, sei heute nicht mehr nötig: Die biblische Didaktik überhole gleichsam die biblische Wissenschaft mit ihrem neuen textorientierten Ansatz.

Unglaublich ist diese Haltung schon deshalb, weil Baldermann selbst -wie sich am Beispiel der Prophetie zeigen wird- gelegentlich, dann aber an wichtigen Stellen, historisch arbeitet. Darüber hinaus präsentiert Baldermann seinen Lesern und

---

<sup>319</sup> Eine Lehre verlangt, so Baldermann, eine widerspruchsfreie und systematisierte Darstellung, diese mache die Leser und Leserinnen unmündig und unfähig zu einer lebendigen Auseinandersetzung. Demgegenüber sei die biblische Überlieferung mit ihren Widersprüchen und Unterschiedlichkeiten ein Buch, aus dem man nur *lernen*, aber über das man nicht *lehren* kann. Spricht Baldermann hier nicht eher von einer Ideologie, bzw. Doktrin, als von Lehre? Die meiner Meinung nach künstlich hergestellte Polarität von Lernbuch und Lehrbuch wird aber nicht nur der Bibel nicht gerecht -auch hier werden Lehren vertreten und verworfen (vgl. Hiob), sie ist auch deshalb falsch, weil man Lehren auch lernen muß und dies durchaus ein lebendiger Prozeß sein kann. Darüber hinaus ist viel lernen immer auch lehrreich! Die biblische Didaktik Baldermanns ist selbst ein gutes Beispiel für eine solche Lehre. Vgl. Baldermann (1988): 21-25 und öfter.

<sup>320</sup> Der Titel ist Programm: Konstant bleibt das Verb „lernen“, das den Vorgang der Gegenseitigkeit betone und auf den antihierarchischen Charakter der Werke hinweise, variabel hingegen die theologischen Begriffe, die die Religionsbücher zu entfalten versuchen. Ruppel im Gespräch vom 7.7.1997.

<sup>321</sup> Baldermann (1988): 24; ders. (1996): 4.

<sup>322</sup> Roth bei Baldermann, Hoffnung lernen. Lehrerband (1996): 5.

<sup>323</sup> So Ruppel und Schmidt im Gespräch am 7.7.1997.

Leserinnen stets nur eine kleine Auswahl an Texten, die mit seinem didaktischen Konzept harmonieren. Die Ablehnung der historischen Kritik führt so zu einer bedürfnisorientierten Verwendung der biblischen Überlieferung, zu Gehör wird nur das gebracht, was als didaktisch notwendig anerkannt wird. Meine Kritik bezieht sich nicht auf den selektiven Umgang mit der biblischen Überlieferung, sondern auf den Anspruch, dass diese Auswahl eine natürlichere Begegnung mit den biblischen Texten provoziere als die historische Kritik. Baldermann trifft eine klare theologische und didaktische Vorentscheidung, wenn er seine Schüler und Schülerinnen ausgewählte Textbeispiele zu lesen gibt. Die Ablehnung, Methoden aus der historisch-kritischen Texterschließung zu verwenden, ist nicht zuletzt eine subjektive Entscheidung und sollte nicht vortäuschen, dem Textsinn näher zu kommen als andere Lesarten, die für die Bibel erarbeitet wurden.<sup>324</sup>

Was verspricht sich der Verfasser von dieser Form des Lesens und Lernens? Maßgeblich ist seine Beschreibung der Gegenwart: Verzweiflung und ein möglicher Weltuntergang sind der „Motor“ für seine Bibeldidaktik.<sup>325</sup> „Sie (die Kinder, K.B.) wachsen in eine Welt hinein, deren Ende nicht nur vorstellbar, sondern von heute auf morgen machbar geworden ist, ja sogar im Rahmen ihrer Lebenserwartung immer wahrscheinlicher wird, wenn der Menschheit nicht noch ein umfassendes Umdenken und Umsteuern gelingt.“<sup>326</sup> Gegen diese Verzweiflung steht die Botschaft der Hoffnung, wie sie die Bibel vermittelt und die als Befreiung erfahren werden soll. Die Qualität dieser Hoffnung ist besonders wertvoll, weil sie nicht nur tröstet und vertröstet, sondern auch mögliche Wege aus der Angst und der Verzweiflung aufzeigt.

Die didaktischen Einsichten Baldermanns werden also über eine negative Weltsicht gewonnen, diese bestimmt dann die entsprechende Bibellektüre. Ich sehe darin eine Gefahr, weil damit -wie es meiner Meinung nach auch das Buch zeigt- die Leseanleitung für die biblischen Texte von vornherein festgelegt ist. Nicht alle biblischen Texte sprechen von Hoffnung. Die Freiheit des Textes, auf Leser und Leserinnen völlig unterschiedlich zu wirken, wird mit einer solchen Engführung in der Deutung stark beschnitten. Sie setzt eine gezielte Textauswahl voraus. Theologisch schwierig und pädagogisch unklug ist es zudem, über eine negative Situationsbeschreibung Schüler und Schülerinnen für das Lesen biblischer Texte zu motivieren.

### *Prophetie in der Didaktik Baldermanns:*

---

<sup>324</sup> Dies bedeutet nicht im Umkehrschluss, dass die historisch-kritische Exegese eine objektive Texterschließungsmethode sei, auch die in dieser Auslegungspraxis zu treffenden Entscheidungen sind subjektiv beeinflusst. Die kontroversen Forschungsdebatten beispielsweise zu text- und literarkritischen Problemen belegen dies deutlich. Zum Problem vgl. Stiglmaier (1996): 61-68.

<sup>325</sup> „Didaktik war im entscheidenden immer der Versuch, auf die Herausforderungen, die das Leben der neuen Generationen bedrohten, von innen oder von außen, eine Antwort zu finden. Die didaktische Frage ist im Kern die Frage nach dem für die kommende Generation Notwendigen.“ Baldermann (1996): 9/10.

<sup>326</sup> Baldermann (1996): 10. Ähnlich auch Albrecht, Baldermann (1997): 611. Die aktuelle politische und ökologische Lage ist die Grundvoraussetzung für das vorgetragene Prophetenverständnis. Ein distanzierter Umgang mit den Texten sei aufgrund der Bedrohungen von Mensch und Natur nicht mehr möglich.

Baldermann liest die Bibel als Buch der Hoffnung und ordnet in diese Lesart auch die prophetischen Überlieferungen ein. Auf bessere Zukunft hin ausgerichtet, sprechen sie von einer Welt ohne Krieg, ohne Leid und von einer guten Schöpfung. (Mi 4,3; Jes 2,4; Jes 25,8; Jes 11,6; Offb 21,4; Gen1). Diese Perspektive eröffne sich aber erst, wenn man auch dem prophetischen Aufruf nach mehr Gerechtigkeit Gehör geschenkt habe. Hoffnung gibt es nicht ohne Gerechtigkeit, so resümiert der Verfasser,<sup>327</sup> und tragfähig sei sie nur dort, wo sie aus (prophetischem) Widerspruch heraus entstanden sei.<sup>328</sup>

Dass Baldermann von der unmittelbaren Übertragbarkeit der Texte auf heutige Zeit und Verhältnisse ausgeht, gehört zu den Grundüberzeugungen des Verfassers. Für die Prophetie formuliert heißt das: „...so werden nun die großen Überlebensfragen der Menschheit zu Vorgaben, die ein neues Verständnis für die Unbedingtheit der prophetischen Rede eröffnen. Die Universalität, die der prophetischen Predigt ursprünglich eignet, gewinnt dadurch wieder an Gewicht, ebenso ihre ökologischen Aspekte.“<sup>329</sup>

Das Kapitel der Biblischen Didaktik „Prophetischer Einspruch: Die Sprache der Gerechtigkeit“<sup>330</sup> widmet sich sehr unterschiedlichen, keineswegs nur alttestamentlichen Überlieferungen der Bibel. Neutestamentliche Texte (Versuchungsgeschichten und Gleichnisse) werden ebenso prophetisch gedeutet wie auch Paulus, der als Dramaturg<sup>331</sup> seinen Platz in diesem Kapitel gefunden hat. Biblische Texte, in denen es um den leidenschaftlichen Einspruch gegen bestehende Ordnungen oder zur Gewohnheit gewordenen Einstellungen geht, werden -nach den Untersuchungen Baldermanns- immer mit Hilfe dramaturgischer Elemente präsentiert: Dramaturgie und Gerechtigkeit gehören zusammen. Aufgrund dessen lässt sich der Begriff des Prophetischen auf sehr unterschiedliche -immer aber leidenschaftliche- Überlieferungen ausweiten.

Will man die Texte richtig verstehen und entsprechend vermitteln, so muss man sich den emotionalen Spannungen aussetzen, die sie in sich tragen.<sup>332</sup> Der biblischen Dramaturgie kommen Schüler und Schülerinnen dann am nächsten, wenn sie die

---

<sup>327</sup> Baldermann (1996): 145 u.ö.

<sup>328</sup> Baldermann (1996): 132 u.ö.

<sup>329</sup> Albrecht/Baldermann (1997): 611. Angefragt sei hier, was die Autoren mit Universalität der Predigt meinen, da doch gerade die prophetische Kritik immer konkrete Geschichte (Bündnisse, Bedrohungen durch die Feinde, soziale und kultische Vergehen) vor Augen hat und nicht zeitlos gültige Aussagen machen will. Auch ökologische Aspekte sind in der Prophetie kaum zu belegen: Die Beschreibung der verwüsteten Erde (Jer 4 wird im Religionsbuch zitiert) meint doch keine durch zu hohe Emissionswerte verursachte ökologische Katastrophe. Nicht der Tun-Ergehen-Zusammenhang wird von den Propheten angemahnt, sondern das Eingreifen Gottes in die Geschichte ankündigt.

<sup>330</sup> Baldermann (1996): 131-194.

<sup>331</sup> Baldermann (1996): 185-194.

<sup>332</sup> Als Beispiel wählt Baldermann das Deuterocesajabuch aus, an dem sich dieses leidenschaftliche Engagement deutlich zeigen lässt: „Der Prophet argumentiert emotional ... Die Leidenschaft seiner Sprache lässt auf die Stärke des Widerstands schließen, den er brechen will ... Wir müssen versuchen, auch emotional in die Auseinandersetzung hineinzukommen, die da vor sich geht.“ Ziel dieser Auseinandersetzung ist es, den Menschen in ihrer Verzweiflung die große Taten Gottes (den gestirnten Himmel, die Ordnung der Welt) vor Augen zu halten, um damit eine neue Perspektive in die ausweglose Situation zu bringen. Baldermann (1996): 174.

Texte spielerisch umsetzen.<sup>333</sup> Für die Textsorte Prophetie schlägt Baldermann demzufolge das bibliodramatische Spiel vor, weil es die Schüler und Schülerinnen sowohl kreativ wie emotional fordert und den Texten am ehesten entspricht.<sup>334</sup>

Für Baldermann steht die Leidenschaftlichkeit der Propheten im Mittelpunkt seiner Betrachtungen. Dieses sehr im Allgemeinen steckenbleibende Verständnis von Prophetie ermöglicht zwar einerseits die Ausweitung der Betrachtung auch auf andere biblische Überlieferungen -viele wird emotional vorgetragen-, sie verhindert aber zugleich eine intensive Textarbeit, die sich auch um eine historische Einordnung des Phänomens bemüht. Anstelle von Unterschieden nimmt Baldermann Ähnlichkeiten zwischen den Überlieferungen wahr und bringt diese auf den größtmöglichen gemeinsamen Nenner. Ob ein solches Vorgehen zu einem besseren Verständnis von Einzeltexten führt, ist ungewiss und muss eher bezweifelt werden.

Die größte Gefahr für die prophetische Überlieferung sieht der Verfasser seinem Konzept entsprechend in einer „distanzierten“, weil historisch orientierten Lesart der Texte. Die Schärfe der Kritik und ihre aufdeckende Wirkung gingen bei einer solchen Lektüre verloren. Aber muss man nicht gerade für das richtige Verständnis der Radikalität, mit der die Propheten ihre Welt (und ihren Gott) beschrieben, über die historischen Vorgänge informiert sein? Bleiben die Anklagen nicht sonst sehr beliebig und verlieren an Prägnanz? Die prophetische Leidenschaft galt immer den konkreten Lebensbedingungen und den aktuellen politischen Verhältnissen. Diese sind aber nur mittels historischer Arbeitsmethoden zu erschließen. Die Elfenbeine aus Samaria, Schuldklaverei, Sabbat und Brandopfer sind eben nur vor dem Hintergrund der antiken Verhältnisse richtig einzuordnen.

Zur Leidenschaft der Propheten gehört, dass sie die Dinge beim Namen nennen, die die anderen nicht sehen oder nicht sehen wollen.<sup>335</sup> Der Prophet leistet somit öffentlich Widerspruch. Ziel ihrer emotionalen Reden ist eine gerechtere Welt, für die die Menschen von ihrem bisherigen Tun ablassen und zu Gott umkehren (hebr. *öwb*) müssen.<sup>336</sup>

Versuchen Ruppel und Schmidt auch, die prophetische Botschaft aus theologischen oder didaktischen<sup>337</sup> Gründen auf Umkehr zu reduzieren, so nennt Baldermann doch auch Texte, die das kommende Gericht ankündigen<sup>338</sup> und in denen jeder

---

<sup>333</sup> Baldermann (1996): 171.

<sup>334</sup> Vgl. Baldermann (1996): 166-171. „Aus dem Emotionalen lebt unser Verhalten, auch das Tun des Gerechten; zum Verstehen der Propheten und zum Lernen der Gerechtigkeit brauchen wir Formen emotionalen Lernens.“ Baldermann (1996): 157.

<sup>335</sup> Ausdrücklich und wohl in Anlehnung an Fendler (1973), weist der Verfasser darauf hin, dass die Propheten bei ihrer Kritik nicht illegitime Handlungen kritisieren, sondern „das allgemein Übliche.“ Baldermann (1996): 133.

<sup>336</sup> Ruppel im Gespräch am 7.7.1997.

<sup>337</sup> Schmidt wies darauf hin, dass Kindern in den Jahrgangsstufen 5-8 diese Seite Gottes nicht zuzumuten sei und rechtfertigt auf diese Weise die selektive Textauswahl der Schulbücher. Gespräch am 7.7.1997.

<sup>338</sup> In diesem Zusammenhang macht sich der Autor -ganz gegen seine Grundauffassung- die historische Kritik zunütze und geht davon aus, dass die Texte, die noch eine mögliche Umkehr im Blick haben, sekundär sind. Damit will der Verfasser -völlig zu Recht- aufzeigen, dass die Propheten primär das Gericht auch ohne Umkehrmöglichkeit gedacht und verkündet haben. Vgl. Baldermann (1996): 12.

hoffnungsvolle Hinweis fehlt. Er wertet dies als Beleg dafür, dass die Bibel kein Buch der „gelassenen Ergebenheit“<sup>339</sup> sei, sondern ein überaus menschliches Buch. Was an der Vorstellung vom Gericht Gottes „menschlich“ sein soll, bleibt allerdings unklar. Auch das dann folgende Erklärungsmodell Baldermanns, in dem er versucht, die Gerichtsankündigungen dahingehend verstehbar zu machen, dass es eben keine Hoffnung geben könne, „solange nicht das Elend der Armen wahrgenommen und ihre Demütigung gesühnt“<sup>340</sup> sei, ist unbefriedigend im Blick auf das Eingreifen Gottes in die Geschichte. Es sind eben nicht die Menschen, die an sich selbst scheitern,<sup>341</sup> sondern es ist Gott, der in der Ambivalenz von Autonomie und begründetem Handeln (vgl. Schuld aufweise) zum Gericht über Israel und die Völker in der Geschichte wirkt! Dieses Handeln Gottes ist nicht unter den Begriff Sühne zu fassen, sondern bedarf weitreichender theologischer Erklärungsversuche.<sup>342</sup> In einem neueren Artikel zur Prophetie korrigieren Baldermann und Albrecht zwar diese Position und sprechen vielmehr sehr deutlich von einem zum unabänderlichen Gericht kommenden allmächtigen Gott. Die Verfasser entziehen sich aber der theologischen Aufgabe, wie dieses Gottesbild heute zu denken sei, indem sie andere Textstellen - die Schuld aufweise aus den Gerichtsworten - für wesentlich erklären.<sup>343</sup> So schützen sie den provokanten biblischen Text durch eine gezielte Textauswahl. Dieser Eindruck verstärkt sich an anderen Stellen des Artikels, dort nämlich, wo die Verfasser lediglich die „scharfsichtige gesellschaftliche Analyse“<sup>344</sup> der Propheten rühmen - die Konsequenzen, die sie daraus ziehen, aber verschweigen oder durch Begriffe wie Hoffnung auf Gerechtigkeit verschleiern.

Für das Verständnis der Prophetie, und darin ist Baldermann unbedingt zuzustimmen, ist es unnütz, sich über die unsozial handelnden Menschen des alten Israel zu ereifern. Nach Meinung des Verfassers kann der Transfer aber dann gelingen, wenn die Kritik der Propheten auf heutige Verhältnisse übertragen wird. Diese Übertragung soll nicht nachträglich geschehen, sondern sich aus dem direkten Umgang mit den Texten ergeben. Baldermann möchte im Anschluss an die sozialgeschichtliche Exegese, die gesellschaftliche Unterdrückungsstrukturen aus den Texten herausgearbeitet hat, Analogien zu unserem Gesellschaftssystem herstellen.<sup>345</sup> Gerade die unkonkreten Beschreibungen des Unrechts (z.Bsp. Mi 2,8-10) ermöglichen, so vermutet Baldermann, Assoziationen zur Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen. Dass die Auseinandersetzung mit der prophetischen

---

<sup>339</sup> Baldermann (1996): 11.

<sup>340</sup> Baldermann (1996): 12/13.

<sup>341</sup> Vgl. z.Bsp. den Vergleich Jes. 4,23-26 mit einer ökologischen Katastrophe, die die Menschen herbeigeführt hätten. Baldermann (1996): 137. Auch Ruppel geht davon aus, dass die Menschen sich selbst das Gericht bereiten. Gespräch 7.7.1997.

<sup>342</sup> Vgl. dazu Kap. III 2.14. Auswertung.

<sup>343</sup> Vgl. Albrecht/Baldermann (1997): 613.

<sup>344</sup> Vgl. Albrecht/Baldermann (1997): 612.

<sup>345</sup> „Daß die Kritik der biblischen Propheten am Götzendienst und an dessen tödlichen Konsequenzen nicht vorbeigeht, haben überzeugend und mit erheblicher Öffentlichkeitswirkung die Kernwaffendenkschrift der Niederländisch-Reformierten Kirche ... und der Glaubensbrief über die Wirtschaft von christlichen Gruppen und Organisationen aus den Niederlanden ... gezeigt.“ Albrecht/Baldermann (1997): 612.



Kritik am Ende zu Gott führt, der die Schwachen aufrichtet und die Mächtigen vernichtet, sei für die Leser und Leserinnen unproblematisch, weil Kritik in jedem Fall eine Instanz voraussetze, die Rechenschaft fordert und das Recht am Ende durchsetze.<sup>346</sup> Dies ist zwar nicht grundsätzlich falsch, Kritik braucht Utopien, an denen sie sich ausrichten kann, doch nicht jede Kritik muss göttlich begründet werden oder damit drohen, dass letztlich Gott seine Gerechtigkeit durchsetzen werde. Gerade der Schuldaufweis aus den Gerichtsworten der Propheten ist ohne einen solchen Glaubenshintergrund möglich und muss nicht, wie Baldermann meint, zwangsläufig zu Gottes Gericht führen. Die Gerichtsworte der Propheten sind vielmehr Ausdruck eines Gottesverständnisses, dessen Tragfähigkeit für die heutige Zeit neu überprüft werden muss.

Damit Schüler und Schülerinnen das Phänomen richtig begreifen, muss die Berufung der Propheten nicht als abgehobenes Ereignis verstanden werden: „Statt nach dem Recht oder Unrecht der prophetischen Kritik wird gefragt, ob und wie es denn überhaupt vorstellbar ist, dass Gott mit einem Menschen so deutlich redet.“<sup>347</sup> Diese Frage hält Baldermann für unfruchtbar, weil sie den Blick auf die Botschaft der Texte verstellt. Es fragt sich aber, warum gerade den Propheten häufig eine Berufungsgeschichte zugeschrieben wird, ob darin nicht ein exklusives Gottesverhältnis zum Ausdruck kommt, das einen zu schnellen Übertrag auf heutige Verhältnisse unmöglich macht. Die Berufung ist ein Beleg für ihre auserwählte Position und macht zugleich den qualitativen Unterschied zwischen ihnen und uns deutlich! Dass ihre Worte autoritativen Charakter haben und Gehorsam verlangen, ist unter diesem Vorzeichen kein Problem.<sup>348</sup>

Was verspricht sich Baldermann von der Beschäftigung mit der prophetischen Überlieferung? Hier verweist der Autor zunächst auf das in der Psalmeneinheit Erarbeitete. Die Schüler und Schülerinnen haben eine Sprache für ihre Ängste gefunden, die gegen die sonst übliche Verdrängung steht. Diese Erfahrung kann nun dahingehend genutzt werden, dass die Schüler und Schülerinnen aus dem Gefühl des Aufgehobenseins heraus selbst Sprachrohr werden für die Leidenden. Sie sollen lernen, dass die Zuwendung Gottes nicht nur für sie, sondern für alle Schwächeren gilt. Einleuchtend und hoffentlich konsensfähig ist die Baldermannsche Auffassung, dass dieser Erziehungsschritt nicht in Form von sich wiederholenden Imperativen erfolgreich vollzogen werden kann. „Bei Kindern ist die Schwerhörigkeit gegen Ermahnungen einfach eine Überlebensstrategie.“<sup>349</sup> So schlägt Baldermann einen Rollenwechsel vor, der den Kindern ermöglichen soll, „die Sichtweisen und Erlebnisse der anderen in die eigene Perspektive mit aufzunehmen.“<sup>350</sup> Befähigt durch die Sprache der Psalmen, sind die Schüler und Schülerinnen in der Lage, sich

---

<sup>346</sup> Baldermann (1996): 135.

<sup>347</sup> Baldermann (1996): 138.

<sup>348</sup> Anders Baldermann, der diesen Forderungscharakter negiert aus Angst, dass die prophetische Botschaft auf Unverständnis und „besinnungslose Nachfolge“ stoßen könne. Vg. Baldermann (1996): 139.

<sup>349</sup> Baldermann (1996): 143.

<sup>350</sup> Baldermann (1996): 144.

in der Geschichte -welche meint Baldermann hier?- wiederzufinden und Rollen zu variieren. Welchen Platz die prophetische Überlieferung in diesem Zusammenhang einnimmt, führt der Verfasser leider nicht mehr aus. Der Verweis auf die ökumenische Christenheit am Ende des Kapitels ist im Blick auf die anfängliche Fragestellung eher verwirrend und stellt kein Bindeglied zu den alttestamentlichen Schriftpropheten dar. Auch die SchlussThese, dass die Sprache der Hoffnung die Sprache der Gerechtigkeit braucht, ist zu allgemein, als dass daraus ein didaktisches Konzept entstehen könnte.

Zusammenfassung:

Baldermann geht von der unmittelbaren Wirkung prophetischer Texte aus<sup>351</sup>, die keine nachträgliche Aktualisierung brauchen, sondern aus sich selbst heraus verstanden werden können. Prophetisches Reden deckt Missstände auf und zielt auf die Veränderung der Gesellschaft. Ihr Ziel ist eine gerechtere Welt! Strukturelle Ähnlichkeiten zwischen den Unrechtsverhältnissen damals und heute machen eine Übertragbarkeit der Botschaften auf hiesige Verhältnisse möglich. Eine historische Einordnung des Phänomens Prophetie ist deshalb weder nötig (Texte sind auch ohne Kontext verstehbar) noch sinnvoll (die Distanz führt zu einer gleichgültigen Lektüre, die kein Engagement wecken kann). Gott und Gericht - so lesen sich die Ausführungen des Verfassers - sind für die Intention, die eine solche Lektüre verfolgt, nicht wichtig. Gott wird nicht, wie in der biblischen Überlieferung, als Garant für Gerechtigkeit -und damit als Richter<sup>352</sup> vorgestellt-, sondern die aktuelle soziale Lage, die des Aufrufes zu mehr Gerechtigkeit dringend bedarf, bestimmt die Lesart der Bibel.

---

<sup>351</sup> Als Beispiel nennt der Autor die Wirkung des Micha Wortes von den Schwertern, die zu Pflugscharen geschmiedet werden (Mi 4,3), das auf einer Bronzestatue vor dem Haus der Vereinten Nationen eingraviert ist.

<sup>352</sup> Vgl. Koch (1997): 486.

## 2.6. Hoffnung lernen. Religion 5/6 (1995)

### a) Allgemeines

-Das Kapitel „Hunger nach Gerechtigkeit“, das sich mit dem Phänomen Prophetie beschäftigt, steht im Mittelteil des Religionsbuchs - eine thematische Anbindung an andere Kapitel ist nicht erkennbar.<sup>353</sup> Ausgearbeitet wurde dieses Kapitel von Folker Albrecht, der gemeinsam mit Baldermann den Artikel „Prophetie, praktisch-theologisch“ in der Theologischen Realenzyklopädie verfaßt hat. Das Religionsbuch weist zwar für die Einzelkapitel keine Autoren und Autorinnen aus, für das Prophetenkapitel war aber ein Hinweis in der Biblischen Didaktik sachdienlich: Baldermann bezieht sich dort auf das vorliegende Kapitel und nennt Albrecht als Verfasser des Prophetenkapitels im Schulbuch „Hoffnung lernen. Religion 5/6“.<sup>354</sup>

-Der Umfang von 9 Seiten entspricht der im Buch üblichen Kapitellänge.

-Auffällig ist das Layout des Buches, die doppelseitige Gestaltung, die (so erklärt das Lehrerhandbuch) dem Talmud nachempfunden ist,<sup>355</sup> gliedert die Kapitel großzügig und macht sie überschaubar. Gleich auf den ersten Blick sieht man, dass Bilder und Texte die Seiten nicht bis an den Rand füllen, sondern das Lehrbuch nach dem Prinzip verfährt „weniger ist mehr“. Die wenigen Texte und Bilder, die gleichwertig nebeneinander stehen, wirken gut gesetzt und die Gestaltung in Doppelseiten, die immer auch thematisch zusammengehören, unterstreicht positiv den ruhigen Charakter<sup>356</sup> des Buches und macht es optisch ansprechend.

Im Mittelteil stehen die sogenannten Grundtexte der Einheit, sie bilden den Ausgangspunkt für den Unterricht; in den Randspalten stehen Bezugstexte, die die Schüler und Schülerinnen diskutieren können, die aber auch Informationen und Arbeitshinweise geben.<sup>357</sup> Das Schriftbild gibt Auskunft über die verwendete Textsorte: Bibeltext, Autorentext, Sekundärliteratur usw. Den Bildern kommt mehr denn eine illustrative Aufgabe zu, sie stehen (fast) gleichgewichtig neben den Texten, sind mit Arbeitsaufgaben versehen und sollen interpretiert werden. Hinweise zum Umgang mit den Texten und Bildern gibt das Lehrerhandbuch.

-Was sich auf der formalen Seite beobachten lässt, kann man auch auf die inhaltliche Gestaltung des Religionsbuches übertragen. Anders als die gängigen Religionsbücher für die Jahrgangsstufen 5 und 6, die sich nach den Vorgaben der Lehrpläne richten und den Propheten Elia zum Unterrichtsthema gemacht haben,<sup>358</sup> stehen bei dieser Einheit die Schriftpropheten und ihre Sozialkritik im Mittelpunkt. Die Einheit ist deutlich biblisch ausgerichtet: Prophetische Texte, die soziale und kultische Mißstände beschreiben, machen den Hauptteil dieses Kapitels aus. Die

---

<sup>353</sup> Lediglich ein Querverweis verbindet die Themen des Prophetenkapitels mit einer anderen Einheit. Von Jer 4 wird auf das Schöpfungskapitel verwiesen. Vgl. Baldermann (1996): 113.

<sup>354</sup> Baldermann (1996): 137.

<sup>355</sup> Vgl. Baldermann (1996a): 8.

<sup>356</sup> Dies ist auch das Ziel des von Baldermann angestrebten Unterrichts: „Wir möchten vor allem Mut machen zu einem ruhigen Unterricht, der den Kindern Zeit gibt für ihre Entdeckungen und sich nicht in einem Aktionismus verliert.“ Hoffnung lernen 5/6. Lehrerband (1996): 6.

<sup>357</sup> Vgl. Hoffnung lernen 5/6. Lehrerband (1996): 8.

<sup>358</sup> Vgl. Lehrplanübersicht bei Wegenast (1993): 198f.

beiden letzten Doppelseiten beschäftigen sich mit Jeremia (Berufung) und Jesaja (Heilsweissagungen Jes. 9; 35). Im Mittelpunkt (d.h. als Haupttext) stellt der Autor der Einheit durchgängig biblische Texte aus den Prophetenbüchern vor, die dann durch Randnotizen ergänzt, aktualisiert oder durch andere (literarische) Texte vertieft werden.

## b) Auswahl der biblischen Texte

-Auffällig ist gleich bei der ersten Durchsicht, dass viele Texte ganz ohne Quellenangabe zitiert werden. Dass es sich um biblische Texte handelt, muss aus dem Inhalt geschlossen werden. Lassen sich die fehlenden Belegstellen im Schülerband noch didaktisch rechtfertigen, so nimmt es doch Wunder, dass auch im Lehrerband keine Quellenangaben gemacht werden. Die Textstellen können von den Lehrenden wie von den Schülern und Schülerinnen nur schwerlich nachgeschlagen werden, eine Weiterarbeit mit den Texten im Kontext der biblischen Überlieferung ist dadurch schwer möglich. Nur mit Hilfe einer Konkordanz und guten Bibelkenntnissen lassen sich die Texte in der Bibel auffinden.

-Folgende biblische Texte liegen der Einheit zugrunde (in der Reihenfolge ihres Vorkommens):<sup>359</sup>

Am 2,6b; Jer 14,17; Mi 3,4; Am 5,21-24; Am 6,12; Jer 9,3-5; Mi 2,9; Jer 12,10.11; Jes 3,14b; Jes 2,7; Jer 9,2; Jes 2,7-9; 5, 5; 5,20<sup>360</sup> Jer 9,2; Am 6,4-6; Jes 13,10-12b; Jer 1,4-19; Jer 4,23.25.26a; Jes 8,23; 9,1-6; Passagen aus Jes 35.

Gen 1 und II Reg 22,14-17 und Luk 2,36 als weiterführende Lesehinweise.

-Themenschwerpunkte der Einheit sind nach dieser Auflistung die Beschreibung der sozialen und kultischen Vergehen der Menschen in vorexilischer Zeit, die Berufung Jeremias und Weissagungen aus dem Buch Protojesaja.

-Deutliches Übergewicht haben diesem Textbestand nach Prophetensprüche, die im Religionsbuch auf ausgerissenen Papierkarten abgedruckt sind. Als weitere, aber nicht dominierende Gattungen stellt die Einheit eine Berufungserzählung (Jer 1), eine Vision (Jer 4.23.25.26) und abschließend zwei Verheißungen (Jes 9 und 35) vor. Die Anordnung der Texte zeigt eine theologische Ausrichtung, die bei der Kritik der Propheten ihren Anfang nimmt, eine Berufungsgeschichte in den Mittelteil setzt und mit den Verheißungen Jesajas am Ende des Kapitels einen heilvollen Ausblick gibt. Durch diese Anordnung lässt sich rückschließen, dass der Autor die Berufung zum Propheten nicht als Voraussetzung für die Prophetensprüche liest, also als Legitimation für ihren Auftrag, vielmehr wirkt sie im Mittelteil plziert als eine nachträgliche Rechtfertigung für die vorher abgedruckten Sprüche.

-Das Religionsbuch, so ist dem Lehrerband zu entnehmen, folgt bei der Textübersetzung der Lutherbibel nach der Revision von 1984.

---

<sup>359</sup> Ein Text lässt sich in der Bibel nicht belegen: Hoffnung lernen 5/6 (1995): 110 dritter Text von oben. Wurde hier Zeph 1,15 paraphrasiert oder ein apokrypher Text zitiert?

<sup>360</sup> Hier ist eine Korrektur notwendig, für ein sinnvolles Verständnis muss es heißen ...*sie machen aus Licht Finsternis und aus Finsternis Licht* - im Religionsbuch wurden die beiden letzten Worte vertauscht.

-Gleicht man die Religionsbuchübersetzung jedoch mit dem Luthertext ab, so stellt sich heraus, dass die zitierten Texte nicht der angegebenen Vorlage folgen, sondern den biblischen Text paraphrasieren und bestimmte Begriffe -gelegentlich auch ganze Versteile- weglassen. Diese Vorgehensweise wird weder im Religionsbuch noch im Lehrerband erklärt. Augenscheinlich ist, dass der Verfasser an der textlichen und damit auch an der historischen Verortung der Texte kein Interesse hat. Eine Erklärung für die Veränderung des Textbestands gibt es nicht. Der Hinweis auf die Lutherübersetzung ist irreführend und täuscht die Leser und Leserinnen, die meinen, mit der angegebenen Übersetzung zu arbeiten.<sup>361</sup>

-In welcher Weise die biblischen Texte umgeschrieben wurden und mit welchen didaktischen und theologischen Intentionen dies geschah, machen die nachfolgenden Beispiele deutlich:

*Beispiele* (Text des Religionsbuch: normaler Schrifttyp, Luthertext *kursiv* bei abweichender Lesart)<sup>362</sup>

Jer. 14,17: Meine Augen fließen über von Tränen, unaufhörlich Tag und Nacht, denn alles *die Jungfrau, die Tochter meines Volkes* ist unheilbar verwundet und völlig zerschlagen.<sup>363</sup>

Hier wird die 'Jungfrau' und die Wendung 'Tochter meines Volkes' durch den Begriff „alles“ ersetzt. Die im Hebräischen häufig vorkommende Vorstellung von einer Stadt als Frau (Hure Babylon u.a.)<sup>364</sup>, möglich ist hier auch die Bedeutung Volk Israel, wird in der Übersetzung des Religionsbuchs aufgelöst mit einem undefinierten, d.h. unkonkreten Begriff: „Alles“ ist verwundet - damals und heute - eine Übertragbarkeit auf andere nicht-alttestamentliche Verhältnisse ist so möglich und sicher auch gewünscht. Die uns fremde Bezeichnung einer Stadt, bzw. eines Volkes, als Frau o.ä., die Schülern und Schülerinnen erklärt werden müsste, wird mit dieser Übersetzung umgangen.

Am 5,21-24: Ich bin euren Feiertagen gram und verachte sie und mag eure Versammlungen nicht riechen. Und wenn ihr mich auch opfert, so habe ich keinen Gefallen daran. *Und wenn ihr mir auch Brandopfer und Speisopfer opfert, so habe ich kein Gefallen daran und mag auch eure fetten Dankopfer nicht ansehen.* Tut weg von mir das Geplärre eurer Lieder; denn ich mag eure Musik nicht hören/ Tu weg von mir das Geplär deiner Lieder, denn ich mag dein Harfenspiel nicht hören.

---

<sup>361</sup> Wiederum verzichtet Albrecht auf eine Erklärung dieses Vorgehens und nutzt den Lehrerband nicht für weiterführende Erläuterungen.

<sup>362</sup> Verglichen wird der Text des Religionsbuch mit der Lutherbibel, weil diese als Quelle im Lehrerhandbuch angegeben ist.

<sup>363</sup> Hoffnung lernen 5/6 (1995): 108.

<sup>364</sup> Die Vorstellung von weiblich konnotierten Städten lässt sich im ganzen alten Orient auch ikonographisch belegen (vgl. z.Bsp. die Stadttyche von Sidon mit einem Mauerdiadem). Die Stadt als Frau symbolisiert zum einen Schutz, zum anderen handelt es sich um ein sexuell aufgeladenes Bild, denn die Frau steht hier auch für die Stadt als „Eroberungsgut“. Vgl. zum Thema Steck (1989): 261-281.

Es ströme aber das Recht wie Wasser und die Gerechtigkeit wie ein nie versiegender Bach.<sup>365</sup>

Diese Textkorrektur macht keinen Sinn, denn was soll das heißen „Wenn ihr mich auch opfert“? Der Text beschreibt einen Gottesdienst, der zwar von Opfern bestimmt ist, die aber dann für Gott ohne Wert sind, wenn das Leben und Verhalten der Menschen nicht den Prinzipien von hebr. צדקה und משפט folgen.<sup>366</sup> Von einer Opferung Gottes ist an keiner Stelle die Rede!<sup>367</sup> Auch der Folgesatz „so habe ich kein Gefallen daran“ macht nur dann Sinn, wenn man Gott nicht selbst opfert, sondern *für ihn* Opfer bringt, die aber auf Missfallen stoßen können, wenn sie nur eine Alibifunktion haben. Die Umschreibung des Harfenspiels<sup>368</sup> mit dem allgemeinen Begriff Musik hat die Funktion, den Text näher an die (sicher harfenferne) Realität der Schüler und Schülerinnen zu rücken, ihn also aktueller zu machen.

Jes. 3,14 *Der HERR geht ins Gericht mit den Ältesten seines Volks und mit seinen Fürsten: Ihr habt den Weinberg abgeweidet, und was ihr von den Armen geraubt, ist in eurem Hause. Warum zertretet ihr mein Volk und zerschlagt das Angesicht der Schwachen/Elenden? spricht Gott, der Herr Zebaoth.*<sup>369</sup>

Das Religionsbuch zitiert nur den Vers 14b und ersetzt darin den Begriff Elende durch den Ausdruck Schwache. Auch den Hinweis, dass Gott der Sprecher dieser Worte ist, lässt das Religionsbuch weg. Klarer wird der Text dadurch allerdings nicht. Durch die Auslassung von „spricht Gott, der Herr Zebaoth“ am Ende des Verses weiß der Leser oder die Leserin nicht, von wessen Volk hier die Rede ist: Entweder man ergänzt Gott, weil es sich ja um ein Religionsbuch handelt, oder die Lernenden übertragen die Schilderung auf *ihr* Volk und werden so selber zum Sprecher oder zur Sprecherin des Textes. Der Versanfang 14a, der Gott als den zum Gericht Kommenden beschreibt, wird im Schulbuch gar nicht erwähnt - die Gerichtsthematik wird vermieden.<sup>370</sup>

Am 6,4-6: Ihr räkelt euch auf elfenbeingeschmückten Betten, esst das zarte Fleisch von Lämmern und Kälbern und grölt zur Musik, während die Menschen um euch zugrunde gehen.

---

<sup>365</sup> Hoffnung lernen 5/6 (1995): 109.

<sup>366</sup> Vgl. Koch (1995): 139f.

<sup>367</sup> Am. 5,22 hebr. י' (für mich)

<sup>368</sup> Vgl. Rüger (1977): 234-236.

<sup>369</sup> Hoffnung lernen 5/6 (1996): 110.

<sup>370</sup> So auch in der lückenhaften Widrigkeit von Am 2,6: *So spricht der HERR: Um drei, ja um vier Frevel willen derer von Israel will ich sie nicht schonen....* Sie verkaufen den Unschuldigen für Geld und die Armen für ein Paar Schuhe. Hoffnung lernen 5/6 (1995): 108. Das Religionsbuch zitiert nur Vers 6b. Aus dem weisheitlichen Zahlenspruch, der in den ersten beiden Kapiteln des Amosbuches wiederholt vorkommt, wird nur der Schuldaufweis angeführt, nicht aber das angekündigte Gericht erwähnt: Gott wird Israel nicht schonen.

Am 6,4-6: *...die ihr schlaft auf elfenbeingeschmückten Lagern und euch streckt auf euren Ruhebetten? Ihr eßt die Lämmer aus der Herde und die gemästeten Kälber und spielt auf der Harfe und erdichtet euch Lieder wie David und trinkt Wein aus Schalen und salbt euch mit dem besten Öl, aber bekümmert euch nicht um den Schaden Josefs.*

Hier hat das Religionsbuch eine ganz andere Übersetzung gewählt, zudem die Verse stark verkürzt und inhaltlich so verändert, dass sie allgemein verständlich sind. Der Begriff 'Schaden/Zusammenbruch Josefs', der das Nordreich Israels im achten vorchristlichen Jahrhundert meint, wird in der Übersetzung so verändert, dass die Zuspitzung auf Israel - und damit der historische Bezug- aufgelöst wird zugunsten aller Menschen, die in einer Gesellschaft benachteiligt sind. Der Text wird durch diese Manipulation aus seiner Geschichte gerissen und erhält eine völlig neue Bedeutung. Die konkreten Anklagen der Propheten werden künstlich erweitert und zugleich auf soziale Verhältnisse hin eingeeengt. Der Schaden Josefs ist aber mehr als dies: „Sie<sup>371</sup> erinnern mit dem 'Zusammenbruch Josefs' an die von 738 bis 733 immer bedrohlicher werdende Lage des Staates Israel, der mehr und mehr in die düsteren Schatten des Großreichs geriet und dann den größten Teil seines Staatsgebietes verliert.“<sup>372</sup>

Die Beispiele zeigen, dass die Autoren und Autorinnen des Religionsbuches die Lutherübersetzung immer so bearbeitet haben, dass die darin vorkommenden Beschreibungen möglichst allgemein bleiben! Eine Übertragbarkeit auf andere Verhältnisse und Zeiten ist so leicht möglich und bietet sich für eine Arbeitsaufgabe im Unterricht an. „Geht auf die Suche nach ganz ähnlichen Sätzen...“, so lautet dementsprechend eine Frage an die Schüler und Schülerinnen im Randtext zu den Prophetenworten. Auffällig ist ebenfalls, dass der Terminus Gott vermieden wird - nur indirekt sprechen die Texte von einem Ich-Gottes, durch Bezeichnungen wie mein Weinberg, mein Volk u.ä. Die so getroffene selektive Textauswahl umgeht meiner Meinung nach die theologische Zuspitzung, zu der die Kritik der Propheten führt: Gott kommt zum Gericht. Diese theologische Aussage wird im Religionsbuch vermieden! Auch einige für das Alte Testament typische Vorstellungen (die Frau als Umschreibung für eine Stadt, bzw. das Volk Israel) sind aus dem biblischen Text gestrichen worden und durch allgemein verständliche Begriffe ersetzt worden (Tochter meines Volkes = Alles, Harfenspiel = Musik, Schaden Josefs = Vernichtung der Menschen). So umgeht das Religionsbuch ganz bewusst Rückfragen, die sich aus der Beschäftigung mit antiken, d.h. historischen Texten ergeben. Auf diese Weise verlieren sie aber ihren Sitz im Leben und werden ohne Transferprobleme übertragbar in unsere Zeit. Dieses methodische Vorgehen ist unredlich, weil es mit falschen Vorgaben arbeitet: Die Schüler und Schülerinnen werden an keiner Stelle in Kenntnis gesetzt über die Eingriffe in den Wortbestand des biblischen Textes.

---

<sup>371</sup> Gemeint sind hier die Schüler des Amos, die Wolff für die Autoren dieser Verse hält. Vgl. Wolff (1985): 321.

<sup>372</sup> Wolff (1985): 321/22.

Die Religionsbuchttexte lassen sich nur deshalb so gut verstehen und auf die heutige Zeit anwenden, weil sie genau daraufhin verändert worden sind! Baldermann setzt sein didaktisches Konzept, das jedwede historische Einordnung und Arbeit an den Texten ablehnt, in dem von ihm herausgegebenen Religionsbuch mit Hilfe eines veränderten Textbestands durch. Kritisiert werden soll hier nicht die Tatsache, dass Religionsbücher eine selektive Textauswahl treffen und nur beispielhaft arbeiten, sondern das Verschweigen und Verschleiern biblischer Überlieferungen, die sich als didaktisch und theologisch schwierig erwiesen haben. Das Ausblenden unheilvoller Texte für den Religionsunterricht bedarf auch deshalb einer ausführlichen Begründung, da es sich dabei um eine theologische Entscheidung handelt. Der von Baldermann und Albrecht angenommene Transfer biblischer Texte auf gegenwärtige Verhältnisse setzt eine gezielte Textauswahl voraus und kann nicht generalisiert werden. Auch Schülern und Schülerinnen ist diese Einschränkung zu vermitteln.

-Im Mittelpunkt der folgenden Doppelseite (112/113) stehen Texte des Jeremiabuches: die Berufungsgeschichte (Jer 1 - die Textstelle ist nicht angegeben) und ein als Vision stilisierter später Text<sup>373</sup>: Jer 4,23.25.26, der formal an andere Visionen erinnert (Ez 37; Sach 1,8; 4,2).

*Jer 1*: Die vom Schulbuch gewählte Übersetzung beginnt mit Vers 4 und lässt die Einleitung des Kapitels weg, in der die Herkunft des Propheten (Sohn eines Priesters aus Anatot) und seine Wirkungszeit angegeben sind.<sup>374</sup> Dass das Lehrbuch genau auf diese Hinweise verzichtet hat, ist symptomatisch für das Religionsbuch und seinen didaktischen Entwurf, der an der Geschichte Israels, die im Zusammenhang mit diesen Versen zwangsläufig hätte referiert werden müssen, kein Interesse hat.<sup>375</sup> Die Übersetzung des Textes folgt -wie bereits für die Prophetensprüche festgestellt- nicht der Lutherbibel, sondern ist im Blick auf den vorgesehenen Unterricht hin umgestaltet. Die Überschrift „Jeremia wird eine Nabi“ weist dazu den Weg: Jeremia soll als Prophet vorgestellt werden. In der folgenden, dem hebräischen Text in keiner Weise entsprechenden Übersetzung fallen zwei Dinge besonders ins Auge:

Zum einen übersetzen die Schulbuchautoren den hebräischen Begriff nicht, sondern zitieren ihn in der Umschrift „Nabi“ -dieser den Schülern und Schülerinnen sicher unbekanntem Ausdruck wird also zu Rückfragen führen und lässt zugleich die Fremdheit des Textes durchscheinen-

Zum anderen ist die Übersetzung insgesamt aber so verändert und modernisiert, dass der ursprüngliche Text kaum wiederzuerkennen ist. Beispielsweise sei hier die Interpretation von Vers 6 genannt: „‘Ich bin doch zu klein!’ entgegnete Jeremia,

---

<sup>373</sup> Liwak (1987): 240-242.

<sup>374</sup> Auch wenn die häufig stereotyp gestalteten Überschriften zu den einzelnen Prophetenbüchern sicher nicht den Propheten zuzuschreiben sind, sondern die Verschriftlichung ihrer Worte voraussetzen, so sind sie doch ein Beleg für das große Interesse an der exakten historischen Verortung der Propheten in der Geschichte Israels. Vgl. Tucker (1977): 56-70.

<sup>375</sup> Das Lehrerhandbuch bestätigt diesen Eindruck: „Die Erzählung setzt keine Kenntnisse der historischen Umstände um den Untergang Judas, die Belagerung Jerusalems und die Wegführung ins babylonische Exil voraus.“ Hoffnung lernen 5/6. Lehrerband. (1996): 82.



‘und viel zu unwichtig. Ich soll vor den Großen dieser Welt meinen Mund aufmachen?’“ Diese Worte erinnern nur ganz entfernt an den Jeremiatext und wirken wie ein modernes Drama und nicht wie eine antike Berufungsgeschichte, in der der Einwand des Berufenen als konstitutives Element zum „Ritual“ gehört.<sup>376</sup>

Dass eine geschichtliche Anbindung unerwünscht ist, zeigt sich auch überdeutlich in der Wiedergabe der zweiten Vision: Das Religionsbuch beschreibt eine von Krieg zerstörte Welt, in der die Menschen sich nicht an die Gebote Gottes gehalten haben, während der biblische Text davon berichtet, dass „Gott im Begriff ... (ist), einen Ruf nach Norden ergehen zu lassen, um die Nordvölker samt ihren Königen ... gegen Jerusalem und Juda aufzubieten.“<sup>377</sup> Die Aussage von der Aufkündigung des Schutzes für Jerusalem und Juda von Seiten Gottes findet sich im Religionsbuch nicht wieder! Gott wird vielmehr „ersetzt“ durch Jeremia, der die Zerstörung ansieht und beschreibt, deren Ursache aber auf menschliches Fehlverhalten zurückgeht. „Aber ihr Ohr ist taub; sie können es nicht hören. Mein Gott! Sie halten deine Worte für Spott und wollen sie nicht haben!“<sup>378</sup>

*Jer 4,23.25.26:* Diese Vision wird von den Autoren und Autorinnen an die Berufungsgeschichte mit Hilfe eines Doppelpunkts angefügt. Sie wiederholt - diesmal in naher Anlehnung an den biblischen Text- die umgestaltete zweite Vision von Krieg und Zerstörung in biblischen Worten. Die Visionen, die Jeremia den Menschen zu verkünden hat, sind düster und bedrohlich. Dass der Untergang Judas aber im Zorn Gottes über die Menschen seine Ursache hat -wie es Vers 26b ausdrücklich sagt-, wird im Religionsbuch nicht erwähnt: Der Versteil wurde nicht abgedruckt!

-Den Schluss des Kapitels bildet eine Doppelseite, in denen Texte aus dem Buch Jesaja das Thema vorgeben: Jesajas Träume.<sup>379</sup>

Die heilvollen Visionen aus den Kapiteln 8,23; 9,1-6 und Textpassagen aus dem 35. Kapitel des Buches stehen im Mittelpunkt dieser Arbeitseinheit. Die abgedruckten Texte folgen zwar der Lutherübersetzung, lassen aber wiederum für das gesamte Schulbuch typische Versteile aus.

Beispiele:

Jes 9, 2: Du weckst lauten Jubel, du machst groß die Freude.

---

<sup>376</sup> Vgl. z.Bsp. Ex 3,9-12 (Mose); vgl. dazu Anm. 181. Die Umschreibung von „jung“ mit „klein“ ist unnötig, denn es scheint doch höchst fraglich, ob die Schüler und Schülerinnen sich unter dem Begriff „klein“ tatsächlich mehr vorstellen können als unter dem Begriff „jung“. Welche andere Erklärung aber könnte sonst für diesen Übersetzungsfehler gefunden werden?

<sup>377</sup> Herrmann (1986): Deutlicher wird dies noch in Jer 25,8-13 formuliert. Dieser Text weist auf den Angriff der Babylonier hin. Einleuchtend in diesem Zusammenhang ist die Beobachtung Herrmanns, dass die Vorstellung von der Uneinnehmbarkeit Jerusalems (und Judas), für dessen Sicherheit Gott bisher gebürgt hat, ins Gegenteil verkehrt ist. Hat Gott bisher den Schutz garantiert, so bestimmt er jetzt die Vernichtung und macht andere Völker zu seinem Kriegswerkzeug. Vgl. ders. (1986): 76-78.

<sup>378</sup> Hoffnung lernen 5/6 (1995): 112.

<sup>379</sup> Zur Begrifflichkeit vgl. Anm. 149 und Anm. 252.

*Vor dir wird man sich freuen, wie man sich freut in der Ernte, wie man fröhlich ist, wenn man Beute austeilt. (Kursivgedrucktes fehlt in der Übersetzung des Religionsbuches)*

Die gewalttätig und vielleicht auch „unchristlich“, weil räuberisch anmutende Vorstellung, sich über eine Beute zu freuen und diese unter sich aufzuteilen, unterschlägt das Religionsbuch in seiner Übersetzung. Dabei ist gerade diese Freude biblisch gut belegt und häufig positiv gewürdigt.<sup>380</sup>

*Ich freue mich über dein Wort*

*wie einer, der große Beute macht. (Ps 119,162)*

Die Auslassung aber wird inhaltlich aufgefangen durch die Erwähnung des Tages Midian, an den der Jesajatext erinnert und den das Religionsbuch nicht fallenlässt: Die Erinnerung an diese Kriegstat Jahwes, wie sie im Richterbuch geschildert wird, beschreibt einen kriegerischen Gott, der veranlasst, dass sich die Gegner -die Midianiter- im Posaunengetöse gegenseitig umbringen und Gideon zu einem sensationellen Sieg verhilft (Ri 7,19ff). Jesaja bringt durch diesen Rückbezug die Hoffnung zum Ausdruck, Gott möge auch in Zukunft ähnlich handeln und den Israeliten zum Sieg über die Feinde verhelfen. Die Beschreibung einer heilvollen Zukunft kommt nicht aus ohne die Vorstellung, dass ein gewalttätiges Eingreifen Gottes für die Aufrichtung seines Rechts nötig ist.

Textauszüge aus Jes 35:

Und es wird dort eine Bahn sein, die der heilige Weg heißen wird...<sup>381</sup> *Kein Unreiner darf ihn betreten; nur sie werden auf ihm gehen; auch die Tore dürfen nicht darauf umherirren.*

Das Religionsbuch zitiert aus dem Jesajatext nur den Vers 8a, der den heiligen Weg beschreibt, es verschweigt aber, dass dieser Weg -der Text ist hier eindeutig- nur für bestimmte kultisch reine Menschen vorgesehen ist: „Damit sind die ‘Heiden’ ...zum vornherein ausgeschlossen“<sup>382</sup>. Biblisch ist die Vorstellung, dass nur das ausgewählte Volk Gottes auf der Straße des Heils gehen wird, gut belegt. Was aber ist mit denen, die „unrein“ oder „töricht“ sind? Dieser theologischen Frage weicht das Religionsbuch durch seine selektive Textauswahl aus. Die Vision soll für *alle* Menschen Geltung haben!

Fragt man nach der Zusammenstellung der Texte auf dieser Doppelseite, so fällt zunächst auf, dass hier zwei Texte von unterschiedlichem Bekanntheitsgrad gegenübergestellt sind. Anzunehmen ist, dass die Schüler und Schülerinnen den Text von Jes 9 -vermutlich aus der Lesung an Weihnachten- kennen und das verheißene Kind mit Jesus in Verbindung bringen. Die Verse aus Kap 35 sind demgegenüber eher unbekannt und können die Schüler und Schülerinnen vor einer

<sup>380</sup> Vgl. de Vaux Bd. 2 (1966): 66 u.ö.

<sup>381</sup> Durch die angefügten Punkte weist das Religionsbuch -anders als bei den vorangegangenen Texten- auf Auslassungen hin. Es ist dennoch aufschlussreich, sich die fehlenden Verse anzusehen, denn wie bei den vorherigen Textstellen lässt der Verfasser auch hier theologisch schwierige Passagen weg.

<sup>382</sup> Wildberger 3.Teilband (1982): 1364.

übereilten christologischen Lesart der messianischen Texte bewahren. Sie sind daher gut gewählt, denn die biblische Überlieferung bietet eine Fülle von Texten, die eine heilvolle Perspektive eröffnen. Die Einbeziehung der beiden randständigen Texte Lk 1,46-53 und Mi 4,3 unterstreicht dies nachdrücklich und zieht die Linie im Sinne einer biblischen Theologie bis in das Neue Testament aus (Lk 1,46-53), wobei die Pragmatik dieses Textes eine andere ist. Der Lobgesang der Maria hat keinen visionären Charakter, sondern lobt -präsentisch- die Heilstaten Gottes. Um einen neutestamentlichen Prophetentext, wie es das Lehrerbuch behauptet,<sup>383</sup> handelt es sich bei diesem Text jedenfalls nicht. Die Texte korrespondieren allenfalls inhaltlich, nicht aber ihrer Form und Funktion nach.

Alle biblischen Texte dieser Doppelseite legen Zeugnis ab für die vielfältige Möglichkeit, Wohlergehen und Heil in Worte zu fassen: Die biblischen Texte füllen die Begriffe mit sehr unterschiedlichen Inhalten: ein Herrscher, der sein Reich in Gerechtigkeit aufbaut und sein Recht mit Gewalt durchsetzt (Jes 9); Kranke werden genesen; die wilden Tiere werden friedlich leben (Jes 35); Macht ist gerechter verteilt (Lk 1,46-53), Frieden wird herrschen, wenn die Menschen das Kriegswerkzeug „umschmieden“ (Mi 4,3).

c) Andere Texte und Bilder und deren Verknüpfung mit den biblischen Überlieferungen<sup>384</sup>

-Die Einheit beginnt mit einem doppelseitig abgedruckten Bild von Kees de Kort, auf dem verschiedene Figuren, die eine Art Umzug veranstalten, zu sehen sind: Ein Mann mit einer Krone wird von anderen getragen. Vor ihnen laufen Menschen, die Masken vor dem Gesicht haben, aber auch Unkostümierte beteiligen sich an der Prozession. Auf dem Boden liegen Menschen, die, so scheint es, als Weg fungieren, auf denen die Laufenden „herumtrampeln“. Das Bild ist in den Tönen rot und grau gehalten und verstärkt durch die Farbgebung den bedrohlichen Charakter, der besonders auch durch die unheimlich wirkenden Masken unterstrichen wird.

Vom Lehrband ist eine assoziative Bildbesprechung vorgesehen, die Lehrenden sollen mit Hilfe bestimmter Fragen den Gedankenaustausch der Schüler und Schülerinnen moderieren. Ein direkter Bezug zum Thema der Unterrichtseinheit ist allerdings nicht vorgesehen: Das Bild steht für sich!<sup>385</sup>

-Die Randtexte auf der folgenden Seite sind spärlich und rücken so die Prophetensprüche (s.o), die die Doppelseite ohnehin dominieren, noch stärker in den Vordergrund. Die Arbeitsaufgabe zu dem Amoswort „Ihr verwandelt Gerechtigkeit in Gift“, Zeitungsausschnitte zu sammeln, stellt den Bezug zur Gegenwart her. Die Schüler und Schülerinnen sollen den Amoswort mit ihrer eigenen Lebens- und

---

<sup>383</sup> Vgl. Hoffnung lernen 5/6 (1995): 84.

<sup>384</sup> Die folgenden Aussagen berücksichtigen auch das Lehrerbuch, das in begrenztem Umfang über die theologische Ausrichtung der einzelnen Doppelseiten etwas sagt, ausführlicher sich jedoch unterrichtspraktischen Überlegungen widmet.

<sup>385</sup> Erst auf der nächsten Seite wird ein Bezug von Text und Bild hergestellt. Die Schüler und Schülerinnen werden gefragt, ob sie Prophetenworte in diesem Bild wiedererkennen.

Erfahrungswelt füllen und so für die heutige Zeit belegen. Für diesen Zweck, so lässt sich nun rekapitulieren, wurden die biblischen Texte ausgewählt und verkürzt, bzw. verändert.<sup>386</sup> Der Eingriff in den Textbestand der biblischen Überlieferung wird mit einer ganz bestimmten didaktischen und auch theologischen Absicht vorgenommen: Die Texte sollen transferfähig werden!

-Längere Randtexte finden sich auf der nächsten Schulbuchseite, deren Mittelteil zwar ebenfalls von Prophetensprüchen dominiert wird, die aber durch die beiden literarischen Texte in einen anderen Kontext geraten. Der Tagebucheintrag und der Brief von Milenko Goranovic an seinen Sohn beschreiben den Krieg im ehemaligen Jugoslawien. Auch zu diesem Thema möchte das Lehrerbuch nicht historisch arbeiten, sondern sieht die Texte als moderne Parallele zu den prophetischen Texten von Krieg und Zerstörung. Inkonsequent ist von daher der ausführliche Verweis auf das Dayton-Abkommen im Lehrerband, das als gute Basis für weitere Friedensbemühungen gelobt wird. An dem Hinweis zeigt sich, dass die Chiffre Frieden (gleiches gilt für Krieg) mit konkreten Ereignissen verbunden werden muss, um den Menschen, die darin verstrickt sind, gerecht zu werden. Das Lehrerhandbuch weicht hier von seinem eigenen, an konkreter Geschichte nicht interessierten Konzept ab.

-Jeremiatexte dominieren die folgende Doppelseite: Jer 1; Jer 4,23.25.26. Als Randtexte fungieren hier allerdings keine literarischen Texte, sondern Informationen zum Phänomen Prophetie. Nach der „elementaren Begegnung mit der Sprache der Propheten“<sup>387</sup> sollen die Schüler und Schülerinnen nun Sachwissen erhalten, das ein besseres Verstehen der Texte ermöglichen soll. Zunächst werden die Lernenden daraufhin hingewiesen, dass die Texte der voranstehenden Seiten von Propheten stammen - das Religionsbuch hatte bisher auf eine Quellenangabe verzichtet (s.o.). Im weiteren versuchen die Autoren, mittels einer Gegenüberstellung von Nabi und Seher eine Einführung in die klassische Prophetie zu geben. Wohl im Blick auf Jer 1,5 (Jeremia ist bestellt zum Nabi für die Völker) führt das Lehrbuch aus, dass ein *Nabi* die Aufgabe hat, für andere zu sprechen, deren soziale Situation bedrohlich ist und die dieser „Sprachhilfe“ bedürfen. *Seher* hingegen hätten den Blick dafür, was passiert, wenn sich an den Lebensbedingungen, unter denen wir leben, nichts ändert. „Sie sehen, was geschieht, wenn die Armen immer ärmer, die Reichen der Erde immer noch reicher werden.“<sup>388</sup> Die Unterscheidung von Nabi und Seher hält aber keiner fachwissenschaftlichen Überprüfung stand. Bei dem Begriff „Seher“ hat der Autor sich wohl an der Grundbedeutung des deutschen Wortes „sehen“ orientiert: „Der

---

<sup>386</sup> Das Lehrerbuch schlägt noch eine andere Arbeitsweise vor: Einzelne Prophetenworte sollen an die Tafel geschrieben und die Schüler aufgefordert werden, ausgewählte Begriffe mit eigenen Ideen zu füllen. Als Beispiel greift das Lehrerhandbuch auf Jer 14,17 zurück und fingiert ein stilles Tafelgespräch zu dem Begriff „alles“. Dieser Begriff wurde, wie oben gezeigt, vom Autor in den Text eingefügt und ersetzt im Religionsbuch die Begriffe „Jungfrau“ und „Tochter meines Volkes“. Auch dieses Beispiel dokumentiert den unbedingten Willen der Schulbuchautoren, die biblischen Texte ihrem historischen Sitz zu entreißen, um sie für die Gegenwart nutzbar zu machen.

<sup>387</sup> Hoffnung lernen 5/6. Lehrerband (1996): 81.

<sup>388</sup> Hoffnung lernen 5/6 (1996): 112.

Prophet sieht....<sup>389</sup> Der Verweis auf Am 7,14 -Amos wehrt sich gegen die Bezeichnung Prophet/Nabi, denn damit verbunden ist ein Abhängigkeitsverhältnis, von dem sich der Maulbeerfeigenritzer distanzieren möchte- oder auch ein lexikalischer Überblick zu den Begriffen נביא<sup>390</sup> und הַזֵּה<sup>391</sup> wären in diesem Zusammenhang sachdienlicher gewesen. Ob das Religionsbuch aber mit einer präzisen Unterscheidung der Begriffe weitergekommen wäre, ist dennoch fraglich, denn der Autorentext hinterlässt den Eindruck, dass die Interpretation des Phänomens Prophetie ohnehin festlag. Wie in der biblischen Didaktik Baldermanns - Propheten nennen das beim Namen, was die anderen nicht sehen wollen<sup>392</sup>, so reduzieren die Autoren auch hier die Prophetie auf das Problemfeld der wiederherzustellenden sozialen Gerechtigkeit. Ihre Vorstellung von Nabi und Seher ist von diesem Vorverständnis abhängig.

-Gleichfalls passend zur Biblischen Didaktik Baldermanns ist der Verzicht des Religionsbuchs auf eine Interpretation der Berufungsgeschichte Jeremias.<sup>393</sup> Für die Autoren ist Jeremia kein Sprachrohr Gottes, der über eine exklusive Berufung verfügt, sondern einer, „der gelernt hat, genau hinzusehen“<sup>394</sup> (nach der Definition des Religionsbuchs also ein Seher und kein Prophet/Nabi!) und die nahende Katastrophe beschreibt. Dass es sich dabei um ein gottgewolltes Unheil handelt, verschweigen Religionsbuch und Lehrerband gleichermaßen. Dem hereinbrechenden Unglück setzen die Propheten, so präsumieren die Schulbuchautoren, eine Hoffnung entgegen,<sup>395</sup> die man mit dem Begriff Traum umschreiben kann<sup>396</sup>: „Aber sie sehen auch, wie schön unsere Welt sein könnte. Und sie träumen von einer Erde, in der die Menschen nicht mehr Krieg und Zerstörung, sondern Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung unserer Erde lernen.“<sup>397</sup> Dass die Kritik der alttestamentlichen Propheten letztlich getragen ist von den *heute* populären Schlagworten des konziliaren Prozesses, veranschaulicht wieder einmal das Bemühen der Autoren, die Propheten in der Gegenwart zu verankern und der Geschichte zu entreißen.<sup>398</sup> Dass die Text sich gegen eine solche Übertragung

<sup>389</sup> Es fragt sich ohnehin, warum der Autor hier von seinem didaktischen Konzept abweicht und unvermittelt Sachinformationen (auch wenn diese dem aufgeworfenen Problem nicht gerecht werden) bereitstellt, die einem engagierten Lesen nach Meinung des Verfassers doch eher im Wege stehen. „Zeitgeschichtliche Erklärungen und sozialgeschichtliche Einblicke, auch literarkritische Informationen scheinen für das Verstehen der Texte unumgänglich. Doch gerade diese Zugänge ... erweisen sich als Umwege. Die Leidenschaftlichkeit prophetischer Rede, ihre Anklage sozialer Missstände ... verschwinden in einer Welt irgendwo im Alten Orient. Hoffnung lernen 5/6. Lehrerband (1996): 76.

<sup>390</sup> Vgl. z.Bsp. Müller (1986): 140-163.

<sup>391</sup> Vgl. z.Bsp. Jepsen (1977): besonders 827-832; Fuhs (1978): 71ff.

<sup>392</sup> Vgl. Baldermann (1996): 133 u.ö.

<sup>393</sup> Vgl. Baldermann (1996): 138. Hoffnung lernen 5/6. Lehrerband (1996): 82.

<sup>394</sup> Hoffnung lernen 5/6. Lehrerband (1996): 81.

<sup>395</sup> Auch die Botschaft von der Zerstörung ist letztlich getragen von der Hoffnung auf Veränderung. Vgl. Hoffnung lernen 5/6. Lehrerband (1996): 81.

<sup>396</sup> Zur Kritik an diesem Begriff vgl. Anm. 149 und Anm. 252.

<sup>397</sup> Hoffnung lernen 5/6 (1995): 112.

<sup>398</sup> Der Verweis auf Gen 1, einem Text der unmittelbar mit der prophetischen Überlieferung nichts zu tun hat, aber als Leseaufgabe an die Schüler und Schülerinnen gestellt wird, unterstreicht die Intention, dass auch die prophetische Kritik letztlich auf die Bewahrung der Schöpfung hinausläuft. Vgl. Hoffnung lernen 5/6 (1995): 113.

sperrern und sich nicht unter moderne Begriffe subsumieren lassen, beachten die Autoren in keiner Weise.<sup>399</sup>

-Gelungen ist demgegenüber die Schüleraufgabe, die nach möglichen Reaktionen auf die jeremianische Kritik fragt und die Schüler und Schülerinnen ohne Textvorgabe ein Streitgespräch entwerfen lässt. Anzunehmen ist, dass durch ein solches Rollenspiel die verschiedenen Positionen nachhaltig zu Wort kommen: Schüler und Schülerinnen lernen Argumentationsgänge zu entwerfen und werden durch den Perspektivenwechsel angehalten, sich mit der Mehrdeutigkeit von Situationen auseinanderzusetzen.

-Hilflos werden die Schüler und Schülerinnen dem Hinweis gegenüberstehen, dass man die Geschichte Jeremias im gleichnamigen biblischen Buch finden kann.<sup>400</sup> Was sollen die Lernenden mit einer solchen Information? Das Buch Jeremia lesen? Das Lehrerbuch schlägt einen Exkurs gemeinsam mit dem Fach Geschichte vor!<sup>401</sup> Warum ist die historische Einordnung der Texte nun doch wichtig? Fragen, die sich anhand der Materialien nicht beantworten lassen.

-Konzeptionslos erscheinen auch die Hinweise auf andere prophetische Bücher,<sup>402</sup> besonders aber auf die „Prophetin“ Hanna (Lk 2,36), die sich mit dem Phänomen Prophetie im Alten Testament nicht verbinden lässt.<sup>403</sup> Auch der Verweis auf die Prophetin Hulda (II Reg 22,14-17), die im deuteronomistischen Geschichtswerk vorkommt, ist nicht sachdienlicher im Blick auf die Schriftprophetie. Es legt sich der Verdacht nahe, dass die beiden Frauen als „Alibifrauen“ genannt werden, um zu belegen, dass die Bibel auch die Geschichte von Frauen und nicht nur von männlichen Propheten erzählt. Auch das Lehrerhandbuch vertieft diese ins Leere gehenden Hinweise nicht.

-Die Verschleierung der Gerichtsthematik, so wie es die Biblische Didaktik vorführt (s.o), findet im Religionsbuch ebenfalls ihre Entsprechung: Die Propheten, so schreibt der Autor im Informationstext weiter, „führen den Menschen die Auswirkungen ihres Handelns vor Augen“<sup>404</sup> - von Gott spricht das Religionsbuch an keiner Stelle - es sind die Menschen, die durch eigenes Verschulden für die Verschlechterung der Situation verantwortlich sind: Der theologischen Frage, wie Gott auf dieses Unrecht reagiert, weichen die Verfasser aus.

-Das Bild dieser Doppelseite zeigt eine auf dem Rücken liegende Taube, die mit aufgerissenen Augen und einem offenen Schnabel in den Himmel blickt. Der

---

<sup>399</sup> So auch die überaus missverständliche Formulierung des Lehrerbands „Wir begegnen Jeremia“, Hoffnung lernen 5/6. Lehrerband (1996): 81 - dies klingt ganz so, als würde Jeremia noch heute leben und wir könnten ihn „treffen“ - eine Auseinandersetzung mit den Texten (und nichts anderes ist möglich) vollzieht sich aber auf einer anderen Ebene als eine personale Begegnung.

<sup>400</sup> Vgl. Hoffnung lernen 5/6 (1995): 113.

<sup>401</sup> Vgl. Hoffnung lernen 5/6. Lehrerband (1996): 82.

<sup>402</sup> Warum das Religionsbuch hier nur auf Amos, Jesaja, Hosea und Micha verweist, findet ebenfalls keine Erklärung. Liegt der Grund darin, dass die gesamte Einheit nur aus diesen Büchern zitiert hat? Dies ist unwahrscheinlich, weil die Leser und Leserinnen über die Textquellen gar nicht unterrichtet werden. Hier besteht ein dringender Klärungsbedarf, weil sonst der Eindruck entsteht, dass die Bibel nur die genannten Prophetenbücher beinhaltet.

<sup>403</sup> Vgl. Kommentar zur Stelle, z.Bsp. Kremer (1988): 41, der herausstellt, daß mit der Prophetin Hanna und ihrem Tun auf die Erfüllung der Verheißungen hingewiesen werden soll.

<sup>404</sup> Hoffnung lernen 5/6 (1995): 113.

Untergrund, auf dem sie liegt, ist schwer zu identifizieren. Am ehesten handelt es sich um ein Stück eventuell verwüsteter, sicherlich aber unkultivierter Erde. Keine Pflanzen oder andere Lebewesen sind zu erkennen, auch die Berge im Hintergrund sind in Grautönen gezeichnet und suggerieren einen leblosen Eindruck. Die Taube ist weiß, im Gegensatz zu den sonst verwendeten Farben braun, grau und anthrazit, die die Trostlosigkeit des Bildes unterstreichen. Das Bild ist dem Text Jer 4,23.25.26 zugeordnet und soll -so legt es der Text-Bild-Vergleich nahe-, den biblischen Text illustrieren. Auch er spricht von toten Vögeln und der Verwüstung des Fruchtlandes.

-Den Übergang zu den Visionen aus dem Jesajabuch auf der letzten Doppelseite dieser Einheit schafft der nochmalige Hinweis auf die Träume der Propheten, die sich wieder einmal um die drei Schlaglichter des Konziliaren Prozesses drehen.<sup>405</sup>

-Die biblischen Texte auf dieser Seite (Jes 9; Passagen aus Jes 35; Lk 1,46-53; Mi 4,3 ) werden durch zwei Schülertexte zu Jes 9 und durch eine Textaufgabe ergänzt. Das Bild, das beide Seitenhälften gleichermaßen bedeckt, kann auf die Texte bezogen werden. Zu sehen sind viele meist tanzende Menschen, die in einer langen Prozession ihren Weg ziehen. Der Ausdruck ihrer Gesichter wirkt gelöst und die Szenerie legt eine Festtagsstimmung nahe. Über ihnen ist die Sonne als roter Feuerball zu sehen - ansonsten wird das Bild von der Farbe blau dominiert. Das Bild vermittelt eine positive Stimmung. Das Lehrerhandbuch weist ausdrücklich darauf hin, dass vom Bild ausgehend die Texte interpretiert werden können. Beide Medien stehen gleichberechtigt nebeneinander.

-Die beiden Schülertexte zeigen, dass die Assoziationen zu dem biblischen Text sehr unterschiedlich ausfallen können.<sup>406</sup> Schülerin und Schüler -die Namen Sara und Raphael wirken aufgrund ihres überaus deutlichen Bezugs zur Bibel konstruiert und lassen an der Echtheit der Texte zweifeln- beschreiben, was sie mit der Jesajavision assoziieren. Während Sara stärker auf die positive Wendung in der Vision eingeht -es wird Frieden herrschen-, malt Raphael ein Szenario aus, das von Zerstörung und Gewalt beherrscht wird. Auch die neue Herrschaft, so nimmt der Junge an, setzt sich mittels Gewalt durch - die Bomben werden zerstört.<sup>407</sup> Beide Auslegungen stehen gleichwertig nebeneinander und es ist denkbar, dass die Schüler und Schülerinnen sich in diesen spannungsvollen Auslegungsprozess einbringen und eigene Deutungen versuchen. Diesen Anreiz haben die beiden inhaltlich gut gewählten Schülertexte gegeben, sie sind zugleich ein Beleg für das Sinnpotential der biblischen Überlieferung.

-Abschließend fragen die Autoren noch nach Träumen der Schüler und Schülerinnen, nach verwirklichten Zukunftshoffnungen und nach Utopien.<sup>408</sup> Da die biblischen Visionen bzw. Heilsschilderungen von dem Autor als Träume gedeutet

---

<sup>405</sup> Vgl. Hoffnung lernen 5/6 (1995): 113.

<sup>406</sup> So auch die Intention des Lehrerbuches, vgl. Hoffnung lernen 5/6. Lehrerband (1996): 83.

<sup>407</sup> Baldermann liest die Texte der Jugendlichen als eine Mischung von biblischen Worten des Heils mit kindlichem Trotz, aus dem sich eine widerstandsfähige Hoffnung entwickeln könne. Eine mir unverständliche Interpretation! Vgl. Hoffnung lernen 5/6. Lehrerbuch (1996): 83.

<sup>408</sup> Hoffnung lernen 5/6 (1995): 114.

werden,<sup>409</sup> die eine bessere Welt zum Gegenstand haben und für deren Realisierung man sich einsetzen muss, sollen sicher auch die Schüler und Schülerinnen in diese Richtung weiterträumen: Schutz des Regenwalds; Wahrung der Menschenrechte; Ausbeutung der Länder in der 3. Welt u.ä. wären sicher Traumthemen, die die Aufgaben am Textrand zufriedenstellend beantworten würden.<sup>410</sup> Diese Ausrichtung wird durch die zweifache Wiederholung der Themen des Konziliaren Prozesses vorbereitet. Eine Parallelisierung mit den biblischen Texten ist aber deshalb unmöglich, weil die Heilsverheißungen im Alten Testament *ohne* das Zutun der Menschen gedacht werden und zugleich einen Vergeltungsglauben vermitteln, dessen Übertragbarkeit erst zu diskutieren wäre.

#### d) Kritische Würdigung

Im Mittelpunkt der Propheteneinheit im Schülerband des Religionsbuches Hoffnung lernen 5/6 stehen Prophetentexte mit sozial- und kultkritischem Inhalt. Die Schüler und Schülerinnen sollen in der direkten Auseinandersetzung mit den Texten, die ohne eine historische Einordnung oder eine fiktive Prophetenbiographie präsentiert werden, sich mit dem Phänomen und der Sprache der Propheten vertraut machen. Eine Übertragung auf heutige Gesellschaftsstrukturen und deren ökonomische Verhältnisse ist dabei unbedingt gewünscht und durch eine selektive Textauswahl und verschiedene Textveränderungen auch möglich. Folker Albrecht, der als Autor für das Kapitel verantwortlich ist, lehnt sich sowohl im Aufbau als auch in der Methodik an die Didaktik Baldermanns an.

##### *1. Erziehungsziel*

Mit welchem konkreten Erziehungsziel der Autor dieses Kapitel gestaltet hat, lässt sich auch unter Berücksichtigung des Lehrerbuchs nicht genau sagen. Sicher ist nur, dass die Schüler und Schülerinnen über den Weg der Identifizierung mit der prophetischen Kritik und den Visionen Zugang zur biblischen Überlieferung bekommen sollen. Der Autor geht davon aus, dass die Kinder mit ihrem guten Gespür für ungerechte Strukturen und ihrem Wunsch nach einer besseren Welt keine Verstehensprobleme im Umgang mit der prophetischen Überlieferung haben. So sind die Bibeltexte -ähnlich der Psalmendidaktik Baldermanns- eine Art Sprachhilfe für das Erleben und die Erfahrungen der Jugendlichen. Die Kinder werden alphabetisiert in der Sprache der Gerechtigkeit.<sup>411</sup>

Propheten und Kinder werden dabei in eine erstaunliche Nähe gerückt! Die Arbeitsaufgaben unterstreichen die vom Autor angenommene Analogie zur Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen, denn sie sollen Zeitungsausschnitte sammeln und Liedtexte suchen, die prophetische Kritik beinhalten.

Der Autor geht davon aus, dass die Jugendlichen nicht erst zu sozialem Handeln erzogen und aufgefordert werden müssen -so häufig in den bisher analysierten

---

<sup>409</sup> Deutlich ist dies auch durch die gewählte Überschrift: „Jesajas Träume“. Hoffnung lernen 5/6 (1995): 113.

<sup>410</sup> Vgl. Hoffnung lernen 5/6 (1995): 115.

<sup>411</sup> Vgl. Baldermann (1996): 145.



Einheiten-, sondern aus sich selbst heraus bereits sozial eingestellt und engagiert sind. Dem Konzept Baldermanns entsprechend<sup>412</sup> versucht auch dieser Autor, die Schüler und Schülerinnen nicht über den Weg von Ermahnungen zu besseren Menschen zu erziehen, sondern unterstellt ihnen, dass sie es bereits sind. So fehlt der Einheit ein erzieherischer Impetus, sie setzt vielmehr Schüler und Schülerinnen voraus, deren Persönlichkeiten bewahrt und positiv gefördert werden sollen.

## *2. Fachdidaktik*

Die Einheit ist Teil eines Arbeitsbuches, zu dem es ein Lehrerbuch gibt, das sowohl die theologische Konzeption als auch konkrete unterrichtspraktische Überlegungen beinhaltet.

Das Schülerbuch verfügt über ein auffälliges Layout: Die Anordnung der Texte und Bilder folgt einem einheitlichen Muster und unterstreicht den konzeptionell gewünschten ruhigen Charakter des Lehrbuchs. Die Schüler und Schülerinnen werden weder mit Texten noch mit Bildern überflutet, sondern haben die Möglichkeit, bei dem ein oder anderen zu verweilen.

Gestaltet man den Religionsunterricht mit diesem Buch, so wird wohl kaum die Vermittlung von Fachwissen im Mittelpunkt stehen, sondern die Auseinandersetzung mit ausgewählten prophetischen Texten, die von den Schülern und Schülerinnen auf die Gegenwart bezogen werden sollen. Die Autorentexte beinhalten gleichfalls nur sehr wenige Informationen, die die Lernenden zur selbständigen Urteilsfindung befähigen könnten, sondern sind geprägt von subjektiven Wegweisungen, beispielsweise der Engführung des Prophetenverständnisses auf soziales Engagement. Die Schüler und Schülerinnen sollen nicht über die Bibel belehrt werden, sondern an ihr und mit ihr lernen- die selektive Auswahl, die starke Bearbeitung der biblischen Texte wie auch die ohne fachwissenschaftliche Anbindung verfassten Autorentexte lassen aber vermuten, dass die Schüler und Schülerinnen nur begrenzt in die Lage versetzt werden, sich kritisch mit der biblischen Überlieferung und anderen Texten auseinanderzusetzen. Der Autor der Einheit bedient sich der biblischen Überlieferung, um auf aktuelle Probleme aufmerksam zu machen, sie werden im Gewand der prophetischen Texte zur Sprache gebracht! Damit wird suggeriert, dass gegenwärtig diskutierte Fragen biblisch beantwortet werden könnten. Missachtet wird dabei der unterschiedliche historische Kontext, aber auch die Tatsache, dass sich ethische Aussagen nicht über den Weg von Entsprechungen gewinnen lassen. Wir „begegnen“ nicht Jeremia und wir „träumen“ auch nicht wie Jesaja.

## *3. Wissenschaftsverständnis*

Die negative Bewertung historischer und fachwissenschaftlicher Zugänge zum Alten und Neuen Testamentes findet im Religionsbuch ihre praxisorientierte Entsprechung. Zwar stehen biblische Texte im Mittelpunkt der Einheit, doch zeigt das Religionsbuch keine methodischen Wege zu einem besseren Verständnis der antiken Texte auf.

---

<sup>412</sup> Vgl. Baldermann (1996): 143.

Die hier folgende Kritik bezieht sich vor allem auf die *manipulierenden* Eingriffe in den biblischen Textbestand. Das Lehrerbuch gibt vor, mit dem Text der Lutherbibel zu arbeiten, hält sich aber nur bei wenigen Texten an diese Vorlage und nimmt häufig Textkorrekturen vor, die den Sinn der prophetischen Botschaft nicht selten grundsätzlich verändern. Durch die Analyse von Einzelbeispielen konnte gezeigt werden, dass die Texte immer so bearbeitet wurden, dass ein möglichst unkomplizierter Transfer in die Gegenwart möglich ist. Historische Bezüge, typisch alttestamentliche Begriffe und Vorstellungen wurden durch allgemeine und allgemeinverständliche Ausdrücke ersetzt. Theologische Aussagen -z.Bsp. über das Handeln Gottes in die Geschichte- wurden weggelassen. Damit weicht das Schulbuch ganz bewusst bestimmten historischen und theologischen Rückfragen aus und muss sich dem Vorwurf aussetzen, ohne Darlegung der wissenschaftlichen und methodischen Arbeitsschritte die Jugendlichen für eine bestimmte Lesart der biblischen Texte einzunehmen. Die Eingriffe in den Textbestand der biblischen Überlieferung werden an keiner Stelle begründet. Damit macht sich das Religionsbuch verdächtig, nur unter Zuhilfenahme falscher Vorgaben das Unterrichtsziel zu erreichen.

An den wenigen Stellen, an denen methodische Wege zur Erschließung des Themas vorgestellt werden, greift das Religionsbuch nicht auf fachwissenschaftliche Ergebnisse zurück, sondern arbeitet mit eigenen Definitionen und Etymologien (Seher sehen...), die aber ein hohes Maß an Objektivität suggerieren. Der fachwissenschaftlichen Überprüfung halten die subjektiv geprägten Aussagen nicht stand.

Ein Unterricht, der einen wissenschaftlichen Umgang mit Text und Tradition vor Augen hat, kann mit dem von Baldermann herausgegebenen Religionsbuch nicht arbeiten.

#### *4. Fachwissenschaft/Prophetenbild*

Die konzeptionell bedingte Ablehnung, fachwissenschaftliche Ergebnisse für die Auslegung biblischer Texte zu nutzen, hält das Religionsbuch bis auf wenige Ausnahmen durch. Der Informationstext zu Texten des Jeremiabuches stellt den Schülern und Schülerinnen eine Prophetendefinition vor, die zwar nicht mit fachwissenschaftlichen Diskursen übereinstimmt, die aber immerhin mit dem hebräischen Begriff Nabi arbeitet und sich um die Unterscheidung von Seher und Prophet bemüht. Beide Begriffsauslegungen sind in keiner Weise zutreffend! Der Versuch einer theoretischen Einordnung des Phänomens Prophetie als soziale Bewegung, die sich um Schwache bemüht, Mächtige kritisiert und den Traum des konziliaren Prozesses träumt, greift nicht nur zu kurz, die Definition deckt sich auch kaum mit der biblischen Überlieferung. Die plumpe Ausweitung der biblischen Texte auf Schlagworte wie Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung, die -so meint man wohl- immer passen, wenn man sich um konkrete Aussagen windet, entsprechen gerade der *prophetischen Überlieferung* nicht, die Unrechtszustände differenziert und konkret benennt. Die biblischen Texten haben weder einen universalen Charakter noch stehen sie über der Zeit noch tragen sie im

modernen Sinne ökologische Züge,<sup>413</sup> sondern es kommt in ihnen eine Zukunftsgewissheit zum Ausdruck, deren sich die Propheten nicht erwehren können, weil sie als Sprachrohre Gottes ihrer Botschaft und ihrem Auftraggeber verpflichtet sind.

Die Religionsbucheinheit aber verzichtet -ganz bewusst- weitgehend auf die Rückbindung der Texte an Gott. Sein Handeln in der Geschichte -heil- und unheilbringend- wird zugunsten von sozialen und ökologischen Botschaften verschwiegen.

---

<sup>413</sup> Albrecht/Baldermann (1997): 611.

## 2.7. Gerechtigkeit lernen. Religion 7/8 (1996)

Vorbemerkungen zur Konzeption und zum Leitbegriff „Gerechtigkeit“

Das 1996 erschienene Religionsbuch „Gerechtigkeit lernen“ steht in der Tradition der von Baldermann entwickelten biblischen Didaktik. Anders als das vorausgehende Lehrbuch legt dieser Band sein Hauptaugenmerk auf den als „Leitfaden“<sup>414</sup> fungierenden Begriff *Gerechtigkeit*. Unterschiedliche Definitionen und Deutungen des Begriffs werden im Einleitungskapitel des Lehrerhandbuchs vorgestellt.<sup>415</sup> Es wird erkennbar, dass die Autoren und Autorinnen sich von verschiedenen Seiten dem gewählten Schlüsselbegriff nähern wollen, um dann zu einer eigenen Position zu gelangen. In der Darstellung handelt es sich jedoch um ein Sammelsurium von Auslegungen, Gedanken und Problemskizzen, die keiner Systematik folgend am Ende in eine Definition einmünden, in deren Mittelpunkt die Achtung vor den Mitmenschen und die Parteilichkeit für die Schwachen steht. Doch wird diese These nicht in Auseinandersetzung oder in Abgrenzung zu anderen Definitionen entwickelt, sondern sie beschließt eher unvermittelt die Reihe der Überlegungen und Zitate. So ist es nicht nachzuvollziehen, warum die Autoren und Autorinnen sich letztlich für eine Definition entscheiden, die den Begriff Gerechtigkeit auf soziale Gerechtigkeit und Toleranz einengt.<sup>416</sup> „In der Vielfalt lässt sich dennoch eine Mitte für unsere Arbeit formulieren: 'Es ist die Einheit von Achtung vor der oder dem konkreten Anderen und die Bereitschaft, auf die Seite der Schwachen zu treten.'<sup>417</sup>

Der *biblischen* Vorstellung von Gerechtigkeit kommt man über die Gesetzestexte - das Lehrerhandbuch zitiert in diesem Zusammenhang das Bundesbuch<sup>418</sup> - zwar näher, doch stellt auch diese Auslegung eine unzulässige Verkürzung dar, die übersieht, dass im alten Israel Gott selbst als Garant für Gerechtigkeit verehrt und geglaubt wurde.<sup>419</sup> Für das Verständnis von Prophetie ist diese Vorstellung konstitutiv!

Das Lehrerhandbuch arbeitet von Beginn an mit einer eigenen Definition von Gerechtigkeit, die sich mischt mit einer bizarren Vorstellung von biblischen Inhalten: „Wir verstehen deshalb den Religionsunterricht als einen in seinem Kern biblisch orientierten Unterricht: Die Bibel erzählt die Geschichte der Hoffnung

---

<sup>414</sup> Vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8. Lehrerhandbuch (1997): 5.

<sup>415</sup> Ein Diskussionsbeitrag von Wolf Lepenies zum Thema Demokratie und Gerechtigkeit; die als goldene Regel geltende Handlungsanweisung, andere Menschen so zu behandeln, wie man auch selbst behandelt werden möchte; die Aussage eines Kommandanten im Warschauer Ghetto, der Judentum und die Parteilichkeit für die Schwachen gleichsetzt; Wortfelduntersuchungen zu den Begriffen *ædǫ* und *ǫpǫ*; knappe Ausführungen zu Recht und Gerechtigkeit im Alten Testament und dem Liebesgebot und dem Gebot der Feindesliebe im Neuen Testament; ein Zitat aus der Denkschrift der EKD zum Thema Gerechtigkeit und Sozialstaat. Vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8. Lehrerhandbuch. (1997): 8-10.

<sup>416</sup> Auch die biblische Didaktik Baldermanns verknüpft den Begriff mit ähnlichen Inhalten, vgl. Baldermann (1996): 154-157.

<sup>417</sup> Das Lehrerhandbuch schließt sich einer Definition an von Lienemann (1995): 209.

<sup>418</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8. Lehrerhandbuch (1997): 9.

<sup>419</sup> Vgl. zu den beiden Begriffen die lexikalischen Überblicke, zu *miǫpáǫ* Johnson (1986): 93-107; zu *ældáqá* Koch (1976): 507-530 und Johnson (1989): 898-924.

(Anknüpfung an den Band „Hoffnung lernen 5/6“. Anmerkung K.B.) bis hin zur Erwartung einer neuen Welt und die Geschichte der Gerechtigkeit in Gestalt der sozialen Verbundenheit von Familien, Gemeinden und Kirchen.<sup>420</sup> Diese Formulierung ist nicht nur unsachgemäß - im Alten Testament ist nicht von Kirche die Rede! - sie verharmlost auch die konfliktvollen Auseinandersetzungen, von denen die Bibel berichtet, und unterschlägt Überlieferungen, die sich dem Idyll von Familie und Gemeinde entziehen: großangelegte Geschichtsentwürfe, theologische Auseinandersetzungen und Krisen, Entwürfe zur Weltentstehung usw.

Ein eigenes Profil gewinnen Schüler- und Lehrerband gegenüber dem für die Jahrgangsstufen 5/6 erarbeiteten Lehrbuch durch eine auffällig stark *judaistische Akzentuierung* vieler Kapitel.<sup>421</sup> Die starke Berücksichtigung jüdischer Traditionen kann als hermeneutischer Schlüssel bezeichnet werden, der dem Religionsbuch als Grundmuster zu eigen ist.<sup>422</sup>

#### a) Allgemeines

-Das Kapitel zur Prophetie, das den Titel trägt „Gerechtigkeit lernen in der Gegenwart der Propheten“, steht zu Beginn des Schülerbandes und wird von den Autoren und Autorinnen als „Ouvertüre“<sup>423</sup> für den gesamten Band verstanden.

-Mit einer Länge von 16 Seiten gehört das Kapitel zu einem der längsten Einheiten in diesem Band.

-Im Layout folgt das Werk den gestalterischen Prinzipien des Lehrbuchs Hoffnung lernen 5/6 (Gestaltung in Doppelseiten, Textaufteilung, Bildpräsentation u.ä.).

-Die Einheit stellt wie bereits das erste Buch der Reihe nicht eine Prophetengestalt in den Mittelpunkt, sondern arbeitet stärker thematisch. Insgesamt handelt es sich um ein biblisch orientiertes Kapitel,<sup>424</sup> in dem auch bisher wenig beachtete Themen und Fragestellungen einen Platz gefunden haben: die Bedeutung der Thora für die Prophetie und die Zeichenhandlungen.

-Die Einheit gliedert sich in vier Unterkapitel mit verschiedenen Schwerpunkten:

I Erinnerung - „Erinnern führt uns zusammen“<sup>425</sup>

II Einzelne Prophetenworte und die Verknüpfung mit der Thora - „Die Stimmen der Propheten“<sup>426</sup>

III Zeichenhandlungen - „Die Demonstrationen der Propheten“<sup>427</sup>

---

<sup>420</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8.Lehrerhandbuch (1997): 5.

<sup>421</sup> Im Blick auf das Prophetenkapitel wirkt sich diese Lesart dahingehend aus, dass die Prophetie in enger Verbindung zur Thora gesehen wird. Zum Prophetenverständnis im Judentum vgl. Meyer (1958): 813-828; Safrai (1997): 499-503.

<sup>422</sup> Grundlage für die Erarbeitung der alttestamentlichen Kapitel sei das jüdische Bibelverständnis, in dessen Zentrum die Thora steht. Die Propheten seien als „erste Schriftgelehrte“ die Ausleger der Thora. Gespräch am 7.7.1997.

<sup>423</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8.Lehrerhandbuch (1997): 11.

<sup>424</sup> Dies entspricht dem Konzept des Buches, vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8.Lehrerhandbuch (1997): 5.

<sup>425</sup> Ein Zitat von Elie Wiesel (1991): 43 dient als Überschrift für das erste Unterkapitel, vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 6-9.

<sup>426</sup> Vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 10-15.

<sup>427</sup> Vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 16-19.

#### IV Prophetie in der Gegenwart. - „Die Gegenwart der Propheten“<sup>428</sup>

An dieser Aufteilung wird bereits deutlich, dass das Lehrbuch ein -von allen anderen Religionsbüchern abweichendes- Prophetenverständnis verfolgt. Über die Erinnerung an die Bücherverbrennung im Jahr 1938 sucht das Kapitel den Einstieg in die Prophetie und versteht die alttestamentlichen Propheten entsprechend dieser Vorüberlegungen als *Erinnerer* und hier genauer als *Erinnerer an die Thora*. Ebenfalls neu werden in diesem Religionsbuch die *Zeichenhandlungen* der Propheten ausführlich thematisiert! Die Autoren und Autorinnen begründen diese Themenstellung mit dem Argument, dass die „nonverbale Botschaft viel tiefer geht und direkter spricht als viele ihrer Worte. Diese Überlieferungen sind weitgehend unbeachtet geblieben und könnten doch in ihrer psychosomatischen Unmittelbarkeit wie auch in ihrer demonstrativen Intensität das Anliegen der Propheten deutlich vor Augen führen.“<sup>429</sup> Die Wirkkraft einzelner Prophetenworte bis in die jüngste Vergangenheit (Mi 4,3.4 für die Friedensbewegung) lassen das Kapitel ausklingen und stellen den Bezug zur Gegenwart her.<sup>430</sup>

#### b) Die Auswahl der biblischen Texte

-In dem Kapitel zur Prophetie wird eine Fülle von biblischen Texten zitiert! Belege und Übersetzungen -sofern sie vom Luthertext abweichen- sind angegeben und tragen dazu bei, dass die Schüler und Schülerinnen sowohl die Möglichkeit haben, die Belegstellen nachzuschlagen, als auch vermittelt bekommen, dass es sinnvoll sein kann, verschiedene Übersetzungen zu verwenden.<sup>431</sup>

-Folgende biblische Texte liegen der Einheit zugrunde (in der Reihenfolge ihres Vorkommens):

Dtn 30,11-14; Mi 6,8; Ex 24,3; Jer 17,21-22; Jes 1,11.15-18; Dtn 30,19; Am 5,4ff; Jes 20,2-6; Jer 19,1-4.10.11; Jer 32,6-15; Jes 8,1-4; Ez 4,1.2.9-11; 12,3-5.11; 18,3; 36,26.27; 34,16; Lk 19,10; Mi 4,3-4; Jes 5,7; Jes 2,9; Threni 4,4; Hos 4,1; Am 5,12; Mi 2,2; Jes 1,17; Jer 7,6; Am 5,15.24; Jer 26,13; Jes 58,7; Ez 34,16; Am 9,11; Jes 25,8; Sach 8,5.

-Die bereits vorgestellte Verknüpfung von Prophetie und Thora wird durch die Textauflistung bestätigt (Dtn 30,11-14.19), ebenso werden eine ganze Fülle von Zeichenhandlungen (Jesaja geht nackt, Jes 20,2-6; Jeremia zerbricht den Krug als Zeichen des Untergangs, Jer 19,1-4-10.11; Ackerkauf von Anatot, Jer 32,6-15; Symbolname: Raubebald-Eilebeute, Jes 8,1-4; Ezechiel „spielt“ die Belagerung der Stadt, Ez 4,1.2.9-11, bricht ein Loch in die Wand, zieht in die Verbannung, Ez 12,3-

<sup>428</sup> Vgl. *Gerechtigkeit lernen* 7/8 (1996): 20-21.

<sup>429</sup> *Gerechtigkeit lernen* 7/8. *Lehrerhandbuch* (1997): 21.

<sup>430</sup> Vgl. dazu Wolff (1987, 1. Aufl. 1984): 93-108, der die Texte Joel 4,9-12; Jes. 2,2-5, Mi 4,1-5 genauer analysiert und ebenfalls zu dem Ergebnis kommt, daß der Aufruf „Schwerter zu Pflugscharen“ -die Umkehrung bei Joel sei polemisch zu verstehen- aktuelle Gültigkeit besitzt. Wolff versucht nachzuweisen, daß das Alte und Neue Testament in ähnlicher Weise die Menschen für die Friedensidee gewinnen wollen.

<sup>431</sup> Das Religionsbuch arbeitet mit neueren Übersetzungen (Mi 6,8 Albertz), jüdischen Übersetzungen (Dtn 30,11-14 Buber/Rosenzweig) und der Lutherübersetzung (1984), die der Schulbuchreihe im übrigen als Vorlage dient.

5.11) und eine Vielzahl von kurzen Prophetensprüchen zitiert (s.o.) . Erzählende Texte, Berufungsgeschichten und die in anderen Religionsbüchern häufig zitierten sogenannten messianischen Verheißungen kommen nicht vor. Das Religionsbuch setzt deutlich andere Schwerpunkte!

-Im ersten Unterkapitel (Erinnerung) werden keine Bezüge zur biblischen Überlieferung hergestellt, doch der folgende Abschnitt „Die Stimmen der Propheten“ beginnt nach einer kurzen Einführung mit einem Zitat aus dem Deuteronomium (Dtn 30,11-14), dessen Nähe zu Jer 31,31-34 auf der Hand liegt: Das Gesetz Jahwes befindet sich nicht als übergeordnete Instanz dem Menschen gegenüber, sondern liegt in ihm selbst - in seinem Herzen.<sup>432</sup> Der Mensch soll nach den Weisungen Gottes handeln, weil er darum weiß. Eduard Nielsen verkürzt zu der Formel „Du sollst, denn du kannst.“<sup>433</sup> Die Propheten, so leitet das Religionsbuch zum eigentlichen Thema des Kapitels über, hätten so gesehen die Aufgabe, die Menschen an dieses „Grundgesetz des Lebens“<sup>434</sup> zu *erinnern*: Sie legen die Worte der Thora aus und mahnen die Menschen zur Einhaltung der Gebote. Dieses Verständnis von Prophetie, das sich auch in der Anordnung der Schriften des Kanons (Tanach) widerspiegelt,<sup>435</sup> wird von den Autoren und Autorinnen des Religionsbuchs übernommen. Die Propheten sagen nicht etwas grundsätzlich Neues, sondern aktualisieren bereits bekannte Überlieferungen.<sup>436</sup>

-Als Beleg für diese doch eher konservierende prophetische Aufgabe zitiert das Religionsbuch Mi 6,8 „Es ist dir gesagt Mensch, was gut ist und was der HERR von dir erwartet: Nichts als Recht üben und Freundlichkeit lieben und aufmerksam mitgehen mit deinem Gott.“<sup>437</sup> In Schülerschrift und unterteilt in einzelne Satzteile oder Begriffe ist der Vers des Michabuches zitiert. Der Text ist ganzseitig

---

<sup>432</sup> Der hebräische Ausdruck „לב“ hat jedoch eine andere Bedeutung als im deutschen - Das Herz ist zugleich Sitz der Vernunft und Einsicht. „Leb fungiert in sämtlichen Dimensionen menschlicher Existenz und findet sich als Bezeichnung für sämtliche Schichten der Person: der vegetativen, emotionalen, rational-noetischen und voluntativen Schicht.“ Fabry (1984): Sp. 425.

<sup>433</sup> Nielsen (1995): 270.

<sup>434</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 10.

<sup>435</sup> Darauf verweist auch das Lehrerhandbuch, vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8. Lehrerhandbuch (1997): 14. Im Aufbau des hebräischen Kanons wirkt aber zugleich die sukzessive Entstehungsgeschichte der Schriften nach. An den Abschluss des Pentateuch im 5. oder 4. vorchristlichen Jahrhundert schloß sich der Prophetenkanon an, dessen Rückbezüge zu den Traditionen der Thora an vielen Stellen offensichtlich sind. Auch die Lesungen im Gottesdienst aus Thora *und* den Prophetenbüchern sind möglicherweise für die Zusammenstellung dieser beiden Kanontile verantwortlich. Vgl. die knappen Ausführungen bei Schmidt (1995): 5/6, differenzierter bei Steck (1991): 167ff, vor allem 172ff. Auch im Judentum -so z.Bsp. im Midrasch- werden Thora und Prophetie eng miteinander verbunden. „R. Isaak sagte: Auch was die Propheten erst künftig weissagen sollten, erhielten sie alle vom Berg Sinai ... So heißt es: ‘Wort Maleachi’, um dich zu lehren, dass schon vom Sinai die Prophetie in seiner Hand war ... Dieser Midrasch gehört zu einem in der rabbinischen Literatur verbreiteten Motiv, dass alle Worte der Tora mit ihren Neuerungen schon Mose am Sinai gegeben wurden. So wird die Prophetie, wie auch das Torastudium, an die Verleihung der Tora gebunden und werden zugleich die Rabbinen den Propheten angeglich.“ Safrai (1997): 500.

<sup>436</sup> Diese Auffassung wird von der Fachwissenschaft nicht vertreten. Die Propheten brechen zwar nicht mit dem Jahweglauben und bewahren die Traditionen, doch ihre Ankündigungen beinhalten vielfach grundsätzlich neue Gedanken. So sprechen sie beispielsweise von einer möglichen Abkehr Gottes von seinem Volk - eine Ankündigung, die bis dahin unvorstellbar war. Vgl. dazu Kap. III Sachanalyse: Positionen zum Prophetenverständnis in der deutschsprachigen Forschung.

<sup>437</sup> Das Religionsbuch arbeitet mit der Übersetzung vom Hamburger Kirchentag, H. Ruppel im Gespräch am 7.7.1997.

abgedruckt und am Rand mit einer Auslegung versehen. Diese arbeitet zum einen mit Schülerfragen, die bestimmte Textstellen problematisieren (Wer ist im Text mit „Mensch“ angesprochen?) und nach den Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen (Wo fehlt dir Freundlichkeit?) fragen, zum anderen gibt die Auslegung Informationen besonders im Blick auf bestimmte Wortbedeutungen („Mensch“; „gut“; „cheased“(sic!)<sup>438</sup>). In der Spannung zwischen kreativen Fragen, z.Bsp. „Wovon hängt es ab, ‚was‘ für einen Menschen ‚gut ist‘“<sup>439</sup> oder „Was ist der Unterschied zwischen ‚recht haben‘ und ‚recht tun‘?“<sup>440</sup> und Übersetzungshilfen erfährt der Einzelvers aus dem Michabuch eine lebendige Auslegung. Im Lehrerhandbuch ist weiteres exegetisches Hintergrundwissen aufbereitet,<sup>441</sup> das den Lehrenden bei der Auslegung helfen soll. Fragt man, warum gerade dieser Vers - ungeachtet seiner großen Wirkungsgeschichte- hier zitiert wurde, so lässt sich die Vermutung anstellen, dass die universale und an keine Zeit gebundene Bedeutung dieses Satzes für die Auswahl dieses Verses verantwortlich ist: Dieser Satz stimmt immer! Den situativ gebundenen Prophetenworten steht der Michavers damit entgegen<sup>442</sup> -für den Transfer in die Gegenwart jedoch bietet er sich aufgrund dieser Eigenschaften hervorragend an.<sup>443</sup>

- Die beiden nächsten Doppelseiten widmen sich ebenfalls dem Zusammenhang von Prophetie und Thora und präzisieren deren Verbindung in zwei Richtungen: Zum einen erinnern und ermahnen die Propheten die Menschen, die Gebote zu halten<sup>444</sup>, sie helfen „die Thora in sich aufzunehmen“, zum anderen zeigen die Propheten die Konsequenzen auf, die sich aus der Missachtung der Gebote ergeben (Sozialkritik: Am 5,4ff). Die Israeliten, so liest sich die Zusammenstellung der Texte im Religionsbuch, haben Schwierigkeiten, die Gebote, die sie am Sinai bekommen haben, umzusetzen: Ihnen ist zwar bekannt, was gut ist (Mi 6,8), und sie sind aufgefordert, das Leben -*die Thora*- zu wählen, (Dtn 30,19), doch sie tun es nicht! Dies ist der Ort der *Prophetie*. Um beide Größen, Thora und Prophetie, glaubhaft aufeinander zu beziehen, arbeitet das Religionsbuch mit sehr flächigen und verallgemeinernden Festlegungen: Die Thora ist das „Grundgesetz des Lebens“<sup>445</sup>

<sup>438</sup> Richtig müsste es heißen: ΤΩΝ.

<sup>439</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 11.

<sup>440</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 11.

<sup>441</sup> Vgl. Lehrerhandbuch (1997): 17. Die dort versuchte Auslegung, die zwischen Autorenmeinung und exegetischer Literatur schwankt, bedarf einer eigenen Interpretation und gehört nicht zur Aufgabenstellung dieser Analyse -es sei aber soviel gesagt: Der Versuch, den Text in einen größeren Kontext zu stellen (Nähe zur Weisheit, Abgrenzung von anderen Übersetzungen -anstelle von demütig „freundlich“, „achtsam“ u.ä. und die Angabe weiterer Belegstellen) ist positiv zu würdigen -das Lehrerbuch geht über rein unterrichtspraktische Fragen weit hinaus!-, wenngleich sich die Frage aufdrängt, warum weder hier noch im Schülerband eine Datierung und eine Gattungsbestimmung vorgeschlagen wird. Man gewinnt den Eindruck, als verlöre der Text als deuteronomistische Lehrrede an Attraktivität. Vgl. Wolff (1982): 141 u.ö.

<sup>442</sup> „So scharf gezielt die meisten klassischen Prophetentexte sind, so ‚zeitlos‘ will diese deuteronomisch-deuteronomistische Lehrrede sein. Wolff (1982): 144.

<sup>443</sup> Im Gespräch am 7.7.1997 bezeichnete I. Schmidt diesen Vers als den großen „Sehnsuchtsatz“ des Propheten, an dem sich die Sehnsüchte der Schüler und Schülerinnen entfalten könnten.

<sup>444</sup> Mose gab am Sinai den Israeliten die Gebote und Rechtsordnungen - von diesem Grundsatz ausgehend, entfaltet das Religionsbuch die prophetischen Aufgaben. Vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 12.

<sup>445</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 12. Ausführlicher wird das Thema im Lehrerhandbuch vorgestellt, aber auch im vorausgehenden Band Hoffnung lernen 5/6 (1995): 68-77.



und die Propheten leisten „Erinnerungsarbeit“<sup>446</sup>. In einem Wechselspiel von Prophetenworten und Autorentext wird in diesem Kapitel ein Prophetenbild entwickelt, das stark an einen Lehrer erinnert.<sup>447</sup> Ihre Aufgabe ist es, die Menschen zur Einhaltung der Gebote zu ermahnen und auf mögliche Konsequenzen im Falle von Fehlverhalten aufmerksam zu machen. Soziale und kultische Verhaltensweisen stehen dabei gleichermaßen im Vordergrund (Jer 17,21-22 Sabbatruhe; Am 5,4ff soziales Verhalten); der abgedruckte Jesajatext (Jes 1,11.15-18) bezieht sogar beide Größen aufeinander und fordert: Soziales Verhalten in Rückbezug auf die Gesetze des Bundesbuches *und* Gottesdienst gehören unmittelbar zusammen. Der Lehrerstatus gereicht den Propheten zum Vorteil, denn -so suggerieren die ausgewählten Text- und Bildbeispiele- die Propheten genießen Autorität und Ansehen. Auch wenn die Autoren und Autorinnen den Begriff „Institution“ hier vermeiden, so beschreibt er die hier vorgestellte Prophetengruppe und ihr Amt zutreffend. Richter, König, Priester und Prophet sind Institutionen, die sich in unterschiedlicher Weise auf die Thora beziehen: „Die Rechtsprechung, vor allem am Zentralgericht, schöpft aus der Thora; die Priester bewahren die Thora, die der König fortwährend liest. Sind die Priester die ‚Exekutive‘ der Thora, so kommt dem Propheten als dem Mittler des Willens Jahwes die Funktion der ‚Legislative‘ zu.“<sup>448</sup> Dass die zugehörigen Textgruppen dem deuteronomistischen Geschichtswerk oder den deuteronomistisch überarbeiteten Prophetenbüchern angehören, lässt den Schluss zu, dass die Vorstellung von Propheten als Mahner und Kündler der Thora für das theologische Konzept dieser Textgruppe typisch ist.<sup>449</sup>

Das Religionsbuch präsentiert durch das Text- und Bildmaterial Propheten in Gestalt von Thoralehrern und wirft so einen ungewöhnlichen und nicht repräsentativen Blick auf das alttestamentliche Phänomen Prophetie.

Die Herleitung dieser Deutung *aus der Geschichte Israels* -wie es das Religionsbuch in einem kurzen Randtext beschreibt<sup>450</sup>- suggeriert, dass für die Prophetie der Rückbezug auf die Thora *konstitutiv* ist - dazu jedoch gibt es gegenteilige Meinungen, beispielsweise von W.H.Schmidt: „Eigentliche Absicht der Propheten ist zunächst nicht, das Gesetz zu verkünden und die Schuld des einzelnen wie des Volkes offen darzulegen. ... Amos kündigt in einer Epoche des Friedens die

---

<sup>446</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8. Lehrerhandbuch (1997): 16. Diese Sichtweise bedingt eine historische Ungenauigkeit, die aber -so versicherte H. Ruppel im Gespräch- beabsichtigt sei: Die Thora ist eine am Sinai gesetzte historische Größe, der *keine* Entstehungsgeschichte zugeschrieben wird - die Prophetenbücher sind demgegenüber ein Beleg für eine lebendige Auslegungstradition. Diese schematisierte Darstellung sei, so H. Ruppel, der Versuch, „auch für uns einmal den jüdischen Ansatz zu probieren.“ H. Ruppel im Gespräch am 7.7.1997.

<sup>447</sup> Unterstrichen wird dies besonders durch das am Rand abgedruckte Bild eines Thora-Lehrers aus Sura in Babylonien. Als aktuellen Bezug wählen die Autoren dann noch ein Photo aus einer Thora - Grundschule, auf dem jüdische Kinder zu sehen sind, die sich rege am Unterricht beteiligen. Vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 12.

<sup>448</sup> Rütterswörden (1991): 329.

<sup>449</sup> Vgl. Rütterswörden, der das Verhältnis von Prophet und Thora am Beispiel des Jeremiabuches untersucht und festgestellt hat, daß der „deuteronomistische Jeremia“ mehr Amtsträger denn Charismatiker ist. Vgl. ders. (1991): bes. 336.

<sup>450</sup> Nach der Zerstörung des zweiten Tempels (70 n.Chr.) rückten die Thora und ihre Lehrer in den Mittelpunkt. Vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 12.

heilvolle Gemeinschaft zwischen Gott und Volk auf“.<sup>451</sup> Auch die alttestamentliche Fachliteratur bemüht sich in der Regel um die Bestimmung des „Neuen“ in der Prophetie!

-Bedingt durch die besondere Lesart des Religionsbuchs, die Kritik der Propheten entspräche der Mahnung, sich der Gebote gemäß zu verhalten, fehlt das Thema Gericht in diesem Prophetenkapitel fast völlig.<sup>452</sup> Die Verbindung von Sozial- und Kultkritik mit dem Gericht wirkt vergleichsweise mild durch die steten Wiederholungen, das Gute zu tun, das Leben zu wählen, gerecht zu handeln, niemanden zu betrügen usw. Völlig unvermittelt trifft so auch der Vers Am 5,4 „vielleicht wird der Herr, der Gott Zebaoth, doch gnädig sein“<sup>453</sup> die Schüler und Schülerinnen. Da vorher nie von Gericht die Rede war, ist auch die in Aussicht gestellte Gnade Gottes unverständlich.<sup>454</sup>

- Das nächste Unterkapitel mit dem Titel „Die Demonstrationen der Propheten“ stellt eine Vielzahl von prophetischen Zeichenhandlungen<sup>455</sup> vor: Jes 20,2-6; Jer 19,1-4.10.11; 32,6-15; Jes 8,1-4; Ez 4,1-2.9-11;12,3-5.11. Es fällt jedoch auf, dass die Zeichenhandlungen zwar textlich dominieren, sie die beiden Doppelseiten jedoch nicht beschließen. Das Unterkapitel endet mit einigen Heilsworten, die einen positiven Ausblick auf den Fortgang der Geschichte werfen: Ez 18,23;36,26-27; 34,16; Lk 19,10. Die abgedruckten Bibeltexte werden -wie bisher auch- unterbrochen von kurzen Einführungen und Kommentaren, die zu einem besseren Verständnis beitragen sollen.

-Zu Beginn geben die Autoren und Autorinnen einige Hinweise zum leichteren Verständnis der prophetischen Zeichenhandlungen. In ihren Ausführungen stellen sie die Prophetenworte den *Demonstrationen*<sup>456</sup> gegenüber, mit dem Resultat, dass Zeichenhandlungen die sprachliche Vermittlung insofern überbieten, als man bei „Bildern“ gezwungen ist, hinzuschauen und nicht weghören kann. „Wenn die Worte nicht mehr genügen und die Sprache kein Verständigungsmittel mehr ist, greifen die Propheten zu Gebärden, Spielszenen, Pantomime. Sie sagen nicht nur Sätze, sie

---

<sup>451</sup> Schmidt (1986): 238.

<sup>452</sup> Dies belegen Textauswahl und die vorgenommenen Textkürzungen: Aus dem Buch Amos wurde der -für das gesamte Buch untypische- Text ausgewählt, der eine mögliche Abwendung des Gerichts in Aussicht stellt (Am 5,4ff „vielleicht“); aus der Gerichtsrede Jesajas Jes 1,18-20 ist nur der erste Vers zitiert, die angedrohte Strafe (Tod durch das Schwert) fehlt.

<sup>453</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 14.

<sup>454</sup> Dass das unabänderliche Gericht nicht im Zentrum des Religionsbuchkapitels stehen soll, bestätigen Ruppel und Schmidt auch im Gespräch. Auf die Frage wie sie die Gerichtsworte interpretieren würden, erläuterten die beiden Herausgeber, dass Gericht nicht zu verstehen sei als ein Eingreifen Gottes in die Geschichte, vielmehr hätten die Propheten die Folgen ausgesprochen, die sich durch ein bestimmtes menschliches Handeln ergeben. In einer „Zeit der Folgen“ lebten auch die Schüler und Schülerinnen und so sei hier ein wichtiger Anknüpfungspunkt zur Prophetie gegeben. Wie wirkt sich die Geschichte auf die Gegenwart (die nächsten Generationen) aus? Diese Fragen würden von Schülern und Schülerinnen lebendig diskutiert. Gespräch am 7.7.1997.

<sup>455</sup> Zur Begriffsbezeichnung vgl. W.H. Schmidt (1996): 341.

<sup>456</sup> Die Autoren und Autorinnen gebrauchen den Ausdruck *Demonstrationen*, um einen Begriff zu gebrauchen, der Schüler und Schülerinnen vertraut ist, so H. Ruppel im Gespräch. I. Schmidt betonte allerdings, dass das Religionsbuch nicht versuche, die Lebenswelt im Lehrbuch vorzubuchstabieren, diese sei viel zu pluralistisch und schnelllebig, als dass man sie für ein Schulbuch festlegen könne. Auch wirkten Versuche in diese Richtung für die Adressaten und Adressatinnen oft anbiedernd und aufgesetzt. Gespräch am 7.7.1997.

setzen auch Zeichen ... Bei Worten kann man weghören, aber Bilder erzwingen stärker das Hinsehen.<sup>457</sup> An dieser Einführung wird sichtbar, dass die Autoren und Autorinnen sich nicht um ein antikes Verständnis der Zeichenhandlungen bemühen, sondern ihre Übertragbarkeit in unsere Zeit gesucht haben.<sup>458</sup> Es ist nun in der Tat ein Versäumnis, dass sich die alttestamentliche Forschung mit den Zeichenhandlungen so gut wie nicht beschäftigt hat -das Lehrerhandbuch nennt völlig zu Recht nur die Arbeit Georg Fohrers aus dem Jahr 1968 (!) als weiterführende Lektüre, denn dieser Band gilt noch immer als Standardwerk zum Thema - doch ist es kaum zu vermuten, dass das Religionsbuch neuere -um ein historisches Verständnis des Phänomens bemühte- Deutungen hätte aufnehmen wollen, da die Intention des Schülerbands eine andere ist: Die Propheten greifen zu spektakulären Mitteln für ihre Botschaft und erhoffen durch ihr inszeniertes Auftreten, die Menschen zur *Umkehr* zu bewegen.<sup>459</sup> Versteht man die prophetischen Handlungen als wirklichkeitsschaffende Zeichen<sup>460</sup> im Sinne von „Was sie tun, das geschieht“ und nicht als Absichten, so wären die Möglichkeiten für einen Transfer zum heutigen Straßentheater doch eher begrenzt.

-In den Begleitkommentaren des Schülerbands zu den biblischen Texten fehlt jeder Hinweis auf die *Beauftragung durch Gott* - die Zeichenhandlungen wirken wie von den Propheten erdacht. Dass sie aber durch Gott legitimiert und letztlich durch ihn auch ihre Wirkkraft erhalten, verschweigen die Einführungen mit gutem Grund: Eine Übertragbarkeit auf heutige Pantomimevorstellungen wäre unter einer solchen Voraussetzung schwierig geworden.

Erst am Ende des Unterkapitels 'greift Gott in die Geschichte ein': „Jerusalem war im Jahre 586 v.Chr. von den Babyloniern zerstört worden. Selbst dies verstanden die Propheten nicht als Schicksal und Ende der Geschichte. Von neuem setzten sie an, die Vergebung Gottes und seine Zuwendung zum Volk anzukündigen.“<sup>461</sup> Dieser Text suggeriert den Lesern und Leserinnen, als hätten die Propheten immer schon

---

<sup>457</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 16. Unverständlich ist diese Argumentation deshalb, weil man sich den Zeichenhandlungen doch ebenso gut entziehen kann wie der Wortverkündigung: Man geht eben weiter. Gerade der Vergleich mit dem Straßentheater hinkt vor diesem Hintergrund! Es bleiben nie die stehen, die gemeint sind! Dagegen spricht auch Fohrer, der darauf hinweist, dass das prophetische Wort und die prophetische Tat die gleiche Wirkungskraft besitzen, „...prophetisches Wort und prophetische Handlung [bilden] zusammen die prophetische Verkündigung.“ Fohrer (1968): 109.

<sup>458</sup> Auch das Lehrerhandbuch schließt sich einer modernen Interpretation der Symbolhandlungen an, ordnet sie als nonverbale Botschaften ein und macht im Rückgriff auf psychologische Beobachtungen auf ihre besondere Wirkkraft aufmerksam. Im Transfer in die Gegenwart vergleicht das Lehrerhandbuch die prophetischen „Aktionen“ mit denen der Umweltschutzorganisation Greenpeace, die mit den prophetischen Handlungen ihre Anstößigkeit und Grenzverletzungen gemein hätten. Vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8. Lehrerhandbuch (1997): 21.22.

<sup>459</sup> Bester Beleg für die „pädagogische“ Deutung der Zeichenhandlungen sind die Schülerfragen zu den Texten des Ezechielbuches: Die Schüler und Schülerinnen sollen selbst Pantomimen entwerfen, die die Bedrohung von Mensch und Natur zum Ausdruck bringen sollen. „Umkehr“ bewirken sollen auch die Prophetenworte, „Propheten erinnern an die Thora um der Zukunft willen, d.h. Umkehr“, so H. Ruppel im Gespräch am 7.7.1997.

<sup>460</sup> „Sie (die prophetische Tat, Anmerkung K.B.) ist nicht nur ein Mittel, dessen der Prophet sich bedient, um seinen Auftrag zu verdeutlichen oder zu versinnbildlichen ..., sondern selbst Verkündigung. ... Sie ist wirksame Verkündigung, indem sie die Tat Gottes bezeugt, die sich ereignen soll.“ Fohrer (1968): 109, 114 u.ö.

<sup>461</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 19.

die Aufgabe gehabt, Hoffnung und Zuversicht zu verkündigen und selbst die schwere Niederlage von 586 v.Chr. hätte sie dabei nicht entmutigen können. Dabei waren es gerade die Propheten, die den Untergang und das Ende Israels prophezeiten.<sup>462</sup>

Dass in der Vorstellung der Bibel das babylonische Exil als Wille Gottes verstanden wurde, dieser theologischen Deutung widersetzt sich das Religionsbuch und spricht von einem Gott, der „(v)on neuem“ Vergebung und Zuwendung verspricht. Es drängt sich der Verdacht auf, dass im Religionsbuch Gott erst dann wieder ins Spiel kommen kann und darf, wenn sich die Geschichte zum Guten wendet!<sup>463</sup>

-Dennoch sind die von den Religionsbuchautoren und -autorinnen ausgewählten Textbeispiele im Blick auf die Zeichenhandlungen gut gewählt. Sie zeigen die große Breite der Überlieferungen und machen auch nicht vor Texten halt, die Widerspruch provozieren<sup>464</sup> oder deren Bilder schwer verständlich sind: Ez 4,1-2.9-11.<sup>465</sup> Einen ganz anderen Akzent setzt die Erzählung vom Ackerkauf zu Anatot (Jer 32) - Symbolhandlungen, so wird an dieser Erzählung deutlich, können Hoffnungszeichen sein.<sup>466</sup>

-Allen Zeichenhandlungen ist ihre enge Beziehung zur aktuellen politischen Situation ihrer Zeit gemein. Ob die wenigen Hinweise zur Geschichte Israels im Religionsbuch ausreichen,<sup>467</sup> um die Zeichenhandlungen auch in dieser Funktion wahrzunehmen, ist schwierig zu beurteilen. Den Autoren und Autorinnen geht es

---

<sup>462</sup> So belegen es auch die abgedruckten Bibeltexte im Schülerband: Jesaja geht nackt - Ägypten und Kusch werden von den Assyriern „nackt“ in die Verbannung geführt werden; Ezechiel setzt die Eroberung Jerusalems in Szene - Jerusalem wird erobert, die Menschen ins Exil geführt.

<sup>463</sup> Im Gespräch betonte H. Ruppel zwar, dass zur Metapher der Zuwendung auch die Metapher der Abwendung gehöre, doch gewichtete er die Verhaltensweisen unterschiedlich. Die Zuwendung ist stärker als die Abwendung. Ob diese Interpretation aber die Zeit der babylonischen Herrschaft in Israel so eindeutig ist, ist fraglich. Die Propheten sahen in Gott ja auch einen Kriegshelden und Rächer (so z.Bsp. im Blick auf Edom und den israelitischen Wunsch, Gott möge die von den Edomitern begangenen Kriegstaten blutig vergelten, Text Am 1,11f; Jes 63,1ff).

<sup>464</sup> Jesaja belegt seinen eigenen Sohn mit einem Symbolnamen - dies wirkt fast wie ein Fluch. - Im Randtext des Religionsbuchs findet sich eine falsche Angabe: Die Provinz Samaria war keine „jüdische“ Provinz, allenfalls eine assyrische - dies aber erst nach 722 v.Chr.! - der im Text kommentierte syrisch-ephräimitische Krieg fand zwischen 734 v.Chr. und 732 v.Chr. statt und hatte nach II Reg 15,28; 16,5-9 einen Feldzug der Assyrer zur Folge, in dem auch Damaskus erobert wurde.

<sup>465</sup> Im Blick auf den Ezechieltext ist eine Korrektur anzumerken: Die vorgenommene Kürzung des abgedruckten Bibeltextes ist insofern sinnentstellend, da die Pointe des Textes fehlt (Vers 12). Ezechiel soll verschiedene Getreide- und Gemüsesorten sammeln und den Gerstenfladen auf Menschenkot backen, wodurch das Brot unrein wird und somit zu einer verbotenen Speise. Das Unreinwerden der Speise durch die Backweise wird im Religionsbuch nicht erwähnt, der Vers wurde gestrichen. Die Einführung zu dieser Textstelle hebt eine andere Bedeutung hervor: den Mangel an Essen und Trinken. Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 18.

<sup>466</sup> Wenig ergiebig ist dazu der Kommentar des Lehrerhandbuchs, in dem ein Ausschnitt aus dem Band von Yosef Hayim Yerushalmi, Ein Feld in Anatot. Versuche über jüdische Geschichte, Berlin 1993 (S. 81/82) abgedruckt ist. Die persönliche Einschätzung des Autors zu dieser Erzählung bleibt doch eher fragmentarisch und bei philosophischen Gedanken stehen. In welcher Weise diese Texte im Unterricht fruchtbar gemacht werden können, bleibt unklar. Dass im Lehrerhand der Text nicht als Zitat gekennzeichnet ist, erschwert die Lektüre insofern, als dass die Leser und Leserinnen davon ausgehen müssen, dass es sich um die persönliche Meinung der Schulbuchautoren und -autorinnen handelt. Vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8. Lehrerhandbuch (1997): 22.

<sup>467</sup> Auch das Lehrerhandbuch bietet kein Hintergrundwissen zu den einzelnen Überlieferungen!

mehr um den „deiktischen Charakter“ der Zeichenhandlungen denn um exegetische, d.h. historische Zugänge.<sup>468</sup>

-Im Schlussteil des Unterkapitels weist das Religionsbuch noch einmal auf die am Sinai offenbarte Thora hin und zitiert Verse, die eine Wende der Geschichte beschreiben (Ez 18,23; 36,26-27; 34,16), Gott wird sein Volk retten.

In einer merkwürdigen Spannung stehen dabei die Wendungen „Wählt das Leben“ und „Nach der Katastrophe“. Haben die Menschen sich gegen das Leben entschieden, respektive gegen die Thora, und lässt sich so die Katastrophe begründen oder ist sie ein politisches „Unglück“ ( „Jerusalem war im Jahre 586 v.Chr. von den Babyloniern zerstört worden“<sup>469</sup>)?<sup>470</sup>

Da das Religionsbuch die prophetische Botschaft im übrigen Teil nur sehr begrenzt auf die konkrete Geschichte Israels bezieht,<sup>471</sup> sondern sie vielmehr als Paradigma für Protest liest, kommt es zu einem konzeptionellen Bruch, wenn die Autoren und Autorinnen plötzlich historische Daten und theologische Deutungen mischen.

-Zweifel an der Glaubwürdigkeit der prophetischen Worte lässt der neutestamentliche Schluss des Kapitels aufkommen:

„Ein halbes Jahrtausend später wird ein Mensch im Land der Propheten sagen, er sei gekommen, (Autorentext Schmidt/Ruppel) *zu suchen und selig zu machen, was verloren ist.* (Lukas 19,10)“<sup>472</sup>

Die hier vorgestellte chronologische Reihenfolge von Heilsworten bis hin zum Neuen Testament werden nach meiner Einschätzung bei den Schülern und Schülerinnen eine resignierende Reaktion hervorrufen: Gott löst seine Versprechen zwar nicht ein, erneuert sie aber stets!

-Aus einem völlig anderen Kontext stammt die als Randtext aufgeführte Bibelstelle Ex 15,20-22 (Mirjam-Lied). Wo liegen die Verbindungslinien? Soll hier belegt werden, dass auch eine Frau als Prophetin bezeichnet werden kann - oder werden die Rettung am Schilfmeer und die Eroberung Jerusalems als zwei gegenläufige Erfahrungen nebeneinandergestellt (Gerichtstat und Heilstat)? Erst das Lehrerhandbuch klärt über die vorgesehene Interpretation auf: Der Text soll in Verbindung mit dem Picasso - Bild „Gesicht des Friedens“ gelesen werden. Die Autoren und Autorinnen sehen im Gesicht der Zeichnung Picassos das Gesicht der Mirjam, die das Lied von der Befreiung Israels aus Ägypten sang. Auch wenn das Lehrerhandbuch auf die in der jüdischen Tradition überlieferte *Trauer Gottes* über

---

<sup>468</sup> So H. Ruppel im Gespräch am 7.7.1997.

<sup>469</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 19.

<sup>470</sup> Im Gespräch gebrauchte H. Ruppel den Begriff „Bruch“ und nicht den Ausdruck „Gericht“ für die Eroberung Jerusalems. Der Herausgeber unterstreicht, dass es ihm mehr um die *Kontinuität* in der Geschichte geht als um ein Festhalten am Exil als ein vorläufiger Endpunkt und tiefer historischer und theologischer Einschnitt in der Geschichte Israels. Es ist Ruppel uneingeschränkt recht zu geben, dass die nachexilische Zeit in der christlichen Theologie - zu unrecht- oft eine negative Wertung erhalten hat und dass es eine dringliche Aufgabe ist, auf die Lebendigkeit und Produktivität dieser Epoche hinzuweisen. Im Blick auf eine solche Argumentation aber wundert es doch, dass der Autor *keine prophetischen Texte* aus dieser Zeit angeführt hat (Trito-Jesaja, Haggai, Sacharja). Das Schlusszitat aus dem Lukasevangelium steht doch eher für eine andere Lesart der Texte.

<sup>471</sup> Eine Ausnahme bildet der Randtext zu Jes 8,1-4, der mit knappen Worten die geschichtliche Situation umreißt, die zur dieser Zeichenhandlung geführt hat. Vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 17.

<sup>472</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 19

den Tod der Ägypter berichtet und der Triumph damit eine Grenze gesetzt bekommt, so bleibt es doch schwierig, den mit Gottes Hilfe errungenen Sieg über die ägyptischen Streitmächte mit dem Wunsch nach Frieden zusammenzudenken. Die als Sklaven gehaltenen Israeliten sehnten sich denn auch mehr nach *Freiheit* denn nach *Frieden*. Was der Text für ein besseres Verständnis der Zeichenhandlungen austragen soll, ist nicht auszumachen.

-Mit dem Umfang von nur einer Doppelseite fällt das Abschlusskapitel „Die Gegenwart der Propheten“ eher kurz aus. Biblische Texte finden sich hier fast ausschließlich in der Randspalte und wirken wie eine „Schnellunterweisung“ zum Thema Prophetie. Unterteilt in *Kritik*<sup>473</sup>, *Forderungen* und *Hoffnungen* der Propheten, sind Einzelverse abgedruckt, die als Kurzfassung einer Gesamtbotschaft fungieren sollen. Auffällig ist hier, dass keiner dieser Verse von Gott spricht. Alle Versteile sind lesbar als Texte von Menschen, die den biblischen Kontext ebenso entbehren können: Für die Kritik an bestehenden Unrechtsverhältnissen und den daraus resultierenden Forderungen für eine gesellschaftliche Veränderung bis hin zu den Hoffnungsgedanken sind weder Gott noch die Thora notwendig. Ist die Botschaft der Propheten im Grunde profan? Warum der weite Weg über die Thora zu den Propheten, wenn am Ende doch nur Sozialkritik bleibt?

-Der gleichen Gefahr ist auch das Michawort (Mi 4,3-4 „Schwerter zu Pflugscharen“) ausgesetzt, das in sehr vielen Religionsbüchern zitiert wird und dessen politische Wirksamkeit (für die Friedensbewegungen in Ost und West) an Kraft nicht verloren hat. Das Religionsbuch beschreibt die Wirkungsgeschichte dieses Wortes am Beispiel einer Jugendgruppe in der DDR, die durch das Tragen von Aufnähern, auf denen die Worte des Michabuches und die Skulptur eines russischen Bildhauers mit diesem Motiv abgedruckt sind, ihren Protest und ihren Einsatz für Frieden zum Ausdruck gebracht hat. Diese Wirkungsgeschichte steht beispielhaft für die „Gegenwart der Propheten“. Gemeint ist damit wohl ein Stück „Nachfolge“ und die Bereitschaft, sich für (ausgewählte) Botschaften der Propheten auch heute noch einzusetzen. Wie weit die Identifikation mit den Propheten gehen kann (und nach Meinung des Religionsbuchs auch gehen sollte), wird dokumentiert in dem Satz des Polizisten, der die engagierten Jugendlichen mit den Worten bedroht: „Euren Micha vom Prenzlauer Berg kriegen wir auch noch!“<sup>474</sup> Es ist in der Tat bemerkenswert, welche große Autorität biblische Worte haben können und welche Kraft andere dahinter vermuten, dass sie Verse, die zum friedlichen Umgang miteinander anhalten, verbieten wollen - dennoch muss kritisch hinterfragt werden, ob die Reduzierung der prophetischen Überlieferungen auf Texte, die mit

---

<sup>473</sup> Unter Kritik der Propheten faßt das Religionsbuch auch einen Textauschnitt aus dem Buch Threni - bei den Klageliedern, die die Situation in Israel z.Z. des Exils beschreiben, handelt es sich aber nicht um Prophetenworte, sondern um Kunstdichtungen, deren Verfasser aus levitischen Kreisen stammen dürften. Vgl. Kaiser Bd. 3 (1994): 29-34. Damit ist deutlich, dass dieser Vers keine *Kritik* beinhaltet, sondern als eine Art „Wehklagen“ über die schlimmen Zustände in Jerusalem nach der babylonischen Eroberung beschrieben werden kann.

<sup>474</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 20. Diese Aktualisierung spricht aber gegen das jüdische Verständnis von Prophetie, denn danach gibt es seit den biblischen Propheten keine Propheten mehr, an ihren Platz sind Lehrhaus und Torastudium getreten, so jedenfalls in der amoräischen Tradition. Vgl. Safrai (1997): 502.

Leitworten der Kirche „Frieden - Gerechtigkeit - Bewahrung der Schöpfung“<sup>475</sup> übereinstimmen, für die Interpretation der biblischen Texte ausreichen.

### c) Andere Texte und Bilder und ihre Verknüpfung mit den biblischen Überlieferungen

-Die Einheit beginnt mit zwei Doppelseiten, die überschrieben sind mit einem Zitat von Elie Wiesel „Erinnern führt uns zusammen“ und in deren Inhalte es um Erinnerung, Mahnung und Hoffnung geht.

-Der Einstieg in das Prophetenkapitel ist ungewöhnlich, weil die Schulbuchautoren und -autorinnen mit einem Thema beginnen, das mit der Überschrift und den Hauptinhalten -also mit Prophetie- zunächst nichts zu tun hat.

-Kurze Ausführungen zur Verfolgung der Juden und ihrer schrecklichen Vernichtung zur Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland und die Bücherverbrennungen vom 10. Mai 1933 nehmen die Schulbuchautoren und -autorinnen als Geschehnisse auf, an die es eine notwendige Erinnerung geben muss.<sup>476</sup> Ein jiddisches Lied und Gedanken Elie Wiesels wirken als Beispiel und Aufruf für diese Aufgabe: Erinnerung darf nicht in der Vergangenheit stecken bleiben, sondern soll auf die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft Einfluss haben.

Trotz der düsteren Thematik fehlt den Ausführungen des Religionsbuches ein anklagender Ton, herausgearbeitet werden vielmehr die Chancen, die in der Erinnerung liegen. So diskutiert das Religionsbuch beispielsweise die Frage nach der Funktion von Erinnerung oder fragt die Schüler, in welcher Weise man sich in der Familie oder in der Öffentlichkeit an ein wichtiges Ereignis erinnert.

- Als eine Form der Erinnerung stellen die Religionsbuchautoren und -autorinnen auf der zweiten Doppelseite vier Entwürfe für den Berliner Bebelplatz vor, die zum Thema „Mahnen an die Bücherverbrennung“ eingereicht wurden. Mahnmale, davon gehen die Autoren und Autorinnen aus, sind für eine Nation identitätsstiftend.<sup>477</sup> Die vier, in die engere Wahl genommenen Wettbewerbsbeiträge sind großflächig abgedruckt, sie werden in den Randspalten näher erläutert und kommentiert. Schülerfragen schließen sich in der Fußzeile der Doppelseite an.<sup>478</sup>

-“Schülerinnen und Schüler können sich in die Betrachtungssituation der Jury versetzen“<sup>479</sup> - durch diesen Perspektivenwechsel werden die Lernenden ganz

---

<sup>475</sup> Denn darauf laufen fast alle Religionsbücher mehr oder weniger zu, so auch dieser Schülerband, der die Leitworte der Kirche und die prophetische Botschaft von den Schülern und Schülerinnen vergleichen lässt, sicherlich mit dem Ziel, möglichst viele Übereinstimmungen festzustellen. vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 21.

<sup>476</sup> Umfangreiches Hintergrundwissen und zusätzliches Material bietet zu dieser Doppelseite das Lehrerhandbuch, vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8. Lehrerhandbuch (1997): 14.15. Die Analyse verzichtet auf eine ausführliche Besprechung dieses Teils, da keine unmittelbare Beziehung zum Thema Prophetie zu erkennen ist.

<sup>477</sup> So Ruppel im Gespräch am 7.7.1997.

<sup>478</sup> Eine Fülle von Fragen schließen sich an die vier Denkmalentwürfe an, sie verstehen sich als Gesprächsangebote und haben für den Unterricht keine Verbindlichkeit: Die Schüler und Schülerinnen sollen eigene Deutungen und Wertungen versuchen. Gespräch 7.7.97.

<sup>479</sup> Vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8. Lehrerhandbuch (1997): 15.

unmittelbar in die Problematik hineingezogen und müssen eigene Kriterien entwickeln zur Bewertung der einzelnen Arbeiten.

-Die beiden ersten Doppelseiten sind thematisch hervorragend aufeinander abgestimmt, weil sie das Thema „Erinnerung“ in unterschiedlicher Form entfalten. Über verschiedene Lernwege werden die Schüler und Schülerinnen für die Vergangenheit sensibilisiert und ebenso herausgefordert, eigene Denkanstöße zu geben und Meinungen zu vertreten.

-Die Vermittlung von Erinnerung und Prophetie geschieht zu Beginn des zweiten Kapitels in Form des Wortes „auch“: „Auch in der Begegnung mit den Worten der Bibel haben die Menschen zu allen Zeiten versucht, etwas für die Gegenwart und die Zukunft zu lernen.“<sup>480</sup> Übersetzt heißt das, auch sie haben sich erinnert.<sup>481</sup>

Dass auch die *Propheten Erinnerer* sind, versteht sich nun fast von selbst. Sie erinnern das Volk „an das Leben mit dem Wort Gottes“.<sup>482</sup>

-Über den Bezug zu einer aktuellen Problematik -Erinnerung heute/Preisgericht zu den Entwürfen für ein Mahnmal auf dem Bebelplatz- sind die Autoren und Autorinnen zu den biblischen Texten gelangt, denen eine ähnliche Funktion wie der der modernen Erinnerung zugeschrieben wird.<sup>483</sup> Weiß man nach den beiden einführenden Doppelseiten noch nicht, welcher biblischen Thematik sich das Religionsbuch widmen würde, so ist die Verbindung zur Prophetie nun hergestellt. Dass die Schulbuchautoren und -autorinnen das Thema Prophetie mit einem so tiefgreifenden und schweren Thema wie der Erinnerung an die Schrecken der Naziherrschaft verknüpfen, zeigt meiner Meinung nach zwei Dinge, 1. welchen hohen Stellenwert die Autoren und Autorinnen den Propheten beimessen und 2. in welcher Richtung sie auch die biblischen Texte lesen wollen: als Erinnerungstexte mit mahnendem Charakter, die bis in unsere Zeit „wirken“.

-Für das Prophetenverständnis des Religionsbuchs grundlegend ist noch ein weiterer Text, der die prophetischen Aufgaben beschreibt:<sup>484</sup>

„Die Propheten suchen nach dem, was ein gerechtes Zusammenleben ermöglicht/  
*Gemeinschaftstreue./* Dabei sind sie wachsam/ *sie sind sensibel,/* erheben Einspruch/  
*das Moment des Öffentlichen,/* erkennen Gefahren/ *ihre analytische Präsenz/* und  
ermutigen/ *ihre seelengerisch-therapeutische Potenz./* Gerechtigkeit ist dabei der  
rote Faden in ihren Worten und Handlungen...“<sup>485</sup>

---

<sup>480</sup> So beginnt das zweite Unterkapitel, in dem es zunächst darum geht, die Bibel als ein Buch von Auslegungen zu verstehen! Ausgegangen wird dabei allerdings von einer Art „Uroffenbarung“, denn ausgelegt werden die „Gebote und Geschichten von früher“, womit die Thora gemeint ist. Dass aber auch der Pentateuch einen vielschichtigen Entstehungsprozess durchlaufen hat, wird nicht erwähnt. Vgl. dazu z.Bsp. Zenger (1995): 34-75, bes. 48ff.

<sup>481</sup> H. Ruppel sieht die Propheten als die ersten Ausleger der Bibel, die Vorfahren der modernen Erinnerung, die eine ähnliche Funktion haben wie die Mahnmale: Vergangenes soll für die Gegenwart lebendig gemacht werden. Er betont in diesem Zusammenhang auch die Notwendigkeit der Auslegung biblischer Texte, die Bibel sei selbst ein Zeugnis lebendiger Auslegungstradition. Gespräch 7.7.1997.

<sup>482</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 10.

<sup>483</sup> Diese Beobachtung deckt sich mit den Auskünften von H. Ruppel und I. Schmidt im Gespräch am 7.7.97.

<sup>484</sup> In den Religionsbuchttext ist der Kommentar von H. Ruppel kursiv eingesetzt, der diesen Text als zentrale Definition von Prophetie versteht. Gespräch am 7.7.1997.

<sup>485</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 13.



Auffällig an diesem Text und seiner Kommentierung ist die Tatsache, dass die Propheten nicht mit Gott in Verbindung gebracht werden, sie erscheinen als „Gewissen des Volkes“, als gute Diagnostiker und Therapeuten, eben als Menschen mit besonderen Fähigkeiten und Begabungen. Dass sie als Sprachrohr Gottes fungierten und für konkrete geschichtliche Situationen seinen, nicht ihren Willen verkündeten, lässt sich diesem Text nicht entnehmen!

-Bildlich unterstützt wird das zweite Unterkapitel „Die Stimmen der Propheten“ u.a. durch zwei Bilder: 1.eine Zeichnung von Ernst Barlach „Der zornige Prophet“, die als Randbild zu Am 5,4ff abgebildet ist<sup>486</sup> und 2. ein Photo, auf dem zwei Jugendliche zu sehen sind, die -so verrät der folgende Text- Schüler und Schülerin der Neve Shalom/Wahat al-Salam-Schule in Israel sind. Auf diese Schule, die das Ziel einer besseren Verständigung zwischen Juden und Arabern in Israel verfolgt, gehen jüdische und arabische Kinder. Die Verbindung zur Prophetie wird im letzten Satz hergestellt: „Vielleicht sind Shireen und Nir Kinder des Traums, den die Propheten zu träumen begannen.“<sup>487</sup> Dieser Rückbezug wirkt für mein Verständnis konstruiert -von Traum war bisher keine Rede- und ist auch überflüssig: Gibt es einen Unterschied zwischen prophetisch erträumten Friedensschulen und welchen, die ohne diese Anbindung auskommen?<sup>488</sup>

-Im Kapitel zu den Zeichenhandlungen der Propheten fällt ein weiteres Bild gleich zu Beginn ins Auge: die Bronzestatue von Waldemar Otto, die den Propheten Jeremia mit einem Joch über den Schultern zeigt. Diese Zeichenhandlung des Propheten, die unerklärlicher Weise nicht als Text abgedruckt ist,<sup>489</sup> wird kommentiert mit Worten des Bildhauers, die ebenfalls keinen Bezug zu den Zeichenhandlungen der Propheten herstellt, sondern einen von Gott verlassenem -vielleicht deshalb gebeugten- Menschen vor Augen hat. Die Funktion des Bildes bleibt unklar.

-Die Schülerfragen in diesem Unterkapitel zielen in vielen Fällen auf die Übertragbarkeit symbolischer Handlungen in die Gegenwart: „Menschenketten, Straßentheater, Schülerdemonstrationen und Hungerstreiks sind heutige Zeichenhandlungen gegen Gewalt und Ungerechtigkeit. Tragt weitere Beispiele zusammen.“<sup>490</sup>

-Eine kritische Schülerfrage stellt das Religionsbuch im letzten Unterkapitel „Die Gegenwart der Propheten“: Verglichen werden soll die Inschrift des Denkmals vor

---

<sup>486</sup> Das Bild wirkt wie eine Illustration zu dem abgedruckten Amostext; unpassend dagegen sind die in der Bildunterschrift gegebenen Hinweise zum übrigen Werk des Künstlers, er habe häufig Gesichter von Menschen, die leiden, gezeichnet. Hilft dieser Hinweis für die Bild- bzw. Textinterpretation weiter? Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 13.

<sup>487</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 15.

<sup>488</sup> Unter „Traum“ versteht H. Ruppel „durch den Horizont sehen“ (in Anlehnung an eine afrikanische Deutung von Traum) - diese, vielleicht für den modernen Text passende Beschreibung, deckt sich nicht mit der biblischen Vorstellung von Traum. Ruppel im Gespräch am 7.7.1997; vgl. dazu Anm. 252

<sup>489</sup> Vgl. Jer. 27; 28. .

<sup>490</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 18. An anderer Stelle sollen die Schüler und Schülerinnen Texte zum Thema Frieden (in Verbindung mit der Zeichnung Picassos „Gesicht des Friedens“) und Gerechtigkeit entwerfen und sich überlegen, wo auf der Welt und in der Schule diese ihren Platz hätten. ebd. (1996): 19.

dem UN-Gebäude „Wir werden ihre Schwerter zu Pflugscharen machen“ mit dem Michatext. Die Antwort muss lauten, dass die UNO sich selbst als Beauftragte in den Text eingesetzt hat. „Wir“ treten ein für den Frieden in der Welt - der biblische Text *verheißt* eine solche friedvolle Zukunft und spricht -wie für Heilsworte typisch- nicht von einem dafür notwendigen menschlichen Dazutun. Wenn Schüler und Schülerinnen diesen Unterschied herausarbeiten, haben sie ein wichtiges Charakteristikum dieser Textgattung gelernt und sind zugleich auf ein fundamentales Problem bezüglich der Übertragbarkeit biblischer Botschaften in unsere Zeit gestoßen.

-Die übrigen Texte in diesem Schlusskapitel beschreiben die Wirkungsgeschichte des genannten Bibelverses in der Friedensbewegung der ehemaligen DDR. Damit macht das Religionsbuch auf die politische Bedeutung der biblischen Überlieferung aufmerksam und bezieht erstmalig auch die Geschichte Ostdeutschlands mit in ein Religionsbuch ein.

#### d) Kritische Würdigung

Als Erkenntnisschlüssel für Prophetie hat das Religionsbuch „Gerechtigkeit lernen 7/8“ das Thema Erinnerung gewählt. Nach einer Sensibilisierung für die Notwendigkeit des Erinnerns (Nationalsozialismus) erklären die Autoren und Autorinnen die alttestamentlichen Propheten zu Erinnerungern an die Thora. Mit modernen Vergleichen (Straßentheater) in Verbindung gebracht, stellt das Religionsbuch einige der prophetischen Zeichenhandlungen vor und fordert die Schüler und Schülerinnen zu ähnlichen „Aktionen“ auf. Mit dem Hinweis auf die Friedensbewegung, die sich ebenfalls auf prophetische Texte bezieht (Mi 4,3.4), weist das Religionsbuch auf die Wirkungsgeschichte prophetischer Worte hin.

Das Religionsbuch beginnt also mit einem inhaltlich großangelegten und mit einem ungewöhnlich profilierten Prophetenkapitel.

##### *1. Erziehungsziel*

Das Religionsbuch -und so auch dieses Kapitel- verfolgt das Ziel, die Schüler und Schülerinnen in der „Sprache der Gerechtigkeit zu alphabetisieren“<sup>491</sup>. Als Übermittler eines „Gerechtigkeitskanons“ fungieren die Thora und die Schriftpropheten, denen ein hohes Maß an Autorität zugemessen wird.

Das Religionsbuch möchte bei den Schülern und Schülerinnen eine positive Einstellung gegenüber Armen und Schwachen erreichen - als Wertekodex fungieren dabei die biblischen Texte, die -so veranschaulicht es besonders Kapitel II (Thora und Prophetie)- *gelernt* werden müssen. Gerechtigkeit wird weniger an mögliche Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen gebunden, sondern an eine verbindliche Überlieferung. Von dieser Grundlage ausgehend kann prophetische „Nachfolge“ betrieben werden, als modernes Straßentheater oder als „Micha vom Prenzlauer Berg“.<sup>492</sup> Dass das Kapitel zum Ende hin Beispiele der Friedensbewegung anführt

---

<sup>491</sup> H. Ruppel/I. Schmidt im Gespräch am 7.7.1997.

<sup>492</sup> Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996): 20.

(Friedensschule in Israel; Friedensbewegung in der DDR) zeigt, dass die Autoren und Autorinnen nicht bei der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit stehen bleiben, sondern noch ein anderes großes Thema mit Prophetie in Verbindung bringen. Ob die Schüler und Schülerinnen sich von soviel „guten“ Lernzielen überfordert fühlen, darüber kann diese Analyse keine Auskunft geben.

Positiv ist zu würdigen, dass die Religionsbuchautoren und -autorinnen nicht versucht haben, die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen im Vorgriff zu beschreiben. Die Schüler und Schülerinnen sind vielmehr aufgefordert, ihre -oft so unterschiedlichen- Erfahrungen und Kenntnisse in den Unterricht einzubringen. Ihnen ist eine aktive Rolle zugeordnet.

## *2. Fachdidaktik*

Die Einheit ist Teil eines Arbeitsbuches. Das Lehrerhandbuch beinhaltet sowohl unterrichtspraktische Vorschläge als auch Hintergrundwissen zu einigen ausgewählten Themen- und Fragestellungen. Das Schülerbuch entspricht im Layout dem ersten Band der Schulbuchreihe „Hoffnung lernen 5/6“. Damit wird bereits auf der formalen Ebene eine Kontinuität erreicht, die sich auch inhaltlich belegen lässt, denn H. Ruppel und I. Schmidt verfolgen ähnliche Ziele wie die in der biblischen Didaktik Baldermanns festgelegten: In der direkten Auseinandersetzung mit den Texten, die auf eine historische Einordnung verzichtet, sollen die Schüler und Schülerinnen biblische Botschaften kennen lernen. Für die didaktische Bewertung dieses Kapitels ist es interessant, dass die Propheten als -recht autoritative (Thora) -Lehrer vorgestellt werden. Die Entscheidung für eine solche Deutung von Prophetie hat sicher theologische Gründe<sup>493</sup>, doch sei hier auch die Vermutung geäußert, dass die Schulbuchautoren und -autorinnen sich mit ihren Unterrichts- und Erziehungszielen hinter den Lehrer-Propheten stellen wollen. Nicht das Schulbuch unterweist die Schüler und Schülerinnen in den Geboten der Thora, sondern die Propheten übernehmen die Aufgabe der Lehre!

In eine ganz andere Richtung weisen die vielen Schülerfragen im Religionsbuch, die nur selten reproduzierende Antworten erwarten, sondern eine kreative Mitarbeit herausfordern und den Schülern und Schülerinnen eine hohe Kompetenz einräumen. Obwohl das Religionsbuch keinen erfahrungsbezogenen Ansatz verfolgt, bleibt der Schülerband durch gezielte Aufgabenstellungen dicht bei der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen (Gestaltet einen Gottesdienst, bringt Liedtexte mit, entwerft Pantomimen usw.).

Ob der gewählte Weg über die Erinnerung an die Vernichtung der Juden einen geeigneten didaktischen Weg darstellt -das biblische Thema erhält eine Schwere und Eindringlichkeit, der man sich kaum entziehen kann-, vermag ich nicht zu beurteilen. Feststeht aber sicher, dass die Erinnerung an die Schrecken des zweiten Weltkriegs und die Erinnerung der Propheten an die Thora qualitativ auf völlig verschiedenen Ebenen liegen. Hilfreich wäre es gewesen -wenigstens im Lehrerband- diese Verknüpfung zu reflektieren.

---

<sup>493</sup> Die Autoren und Autorinnen fühlen sich der jüdischen Tradition verpflichtet und vermitteln ein entsprechend jüdisches Prophetenbild, in dem sie Tora und Prophetie aufeinander beziehen.

Die große Fülle an Themen (Erinnerung, Gerechtigkeit, Frieden, Zeichenhandlungen, Thora u.a.) erschwert die Zuspitzung auf nur *eine* Intention. Ganz grob lässt sich sagen, dass die Autoren und Autorinnen von der Aktualität der prophetischen Botschaft ausgehen und in ihrer Darstellung die Gegenwart ständig miteinbeziehen. Die Auswahl der biblischen Texte ist somit didaktisch und nicht theologisch begründet.<sup>494</sup>

### 3. *Wissenschaftsverständnis*

Die Autoren und Autorinnen des Religionsbuchs stehen einer wissenschaftlichen Erschließung biblischer Texte kritisch gegenüber. Das Religionsbuch steht in der Tradition Baldermanns und setzt auf die unmittelbare Wirkung der biblischen Texte.

Dennoch lässt sich eine gewisse Affinität zur historisch-kritischen Arbeitsweise nicht leugnen. So arbeitet das Lehrerhandbuch teilweise mit Begrifflichkeiten der exegetischen Wissenschaft, stuft auf der anderen Seite aber deren detaillierte Arbeitsschritte als negativ ab und setzt sich über sie hinweg. „Wir lassen historisch-kritische Details außer Acht und schauen auf die Endgestalt des Textes, wie er uns im Kanon vor Augen ist.“<sup>495</sup> Auch die Auslegung zu Mi 6,8 beweist die nicht grundsätzlich negative Wertung wissenschaftlicher Zugänge.

Was bis dahin noch positiv auffällt, entwickelt sich auf den folgenden Seiten des Religionsbuchs eher negativ. Die Einführungen und Kommentare zu den biblischen Texten suggerieren dem Leser und der Leserin ein hohes Maß an Objektivität: Propheten als Erinnerer an die Thora, diese doch sehr einseitige Deutung von Prophetie wird weder im Religionsbuch noch im Lehrerhandbuch als „Autorenmeinung“ deklariert, sondern als die einzig mögliche Lesart prophetischer Texte. Kontroverse Forschungsmeinungen finden sich in diesem Religionsbuch nicht wieder! Die Darstellung ist selektiv.

Besonderes Gewicht wird der Deutung „Propheten als Erinnerer an die Thora“ auch durch das einführende Kapitel „Erinnern führt uns zusammen“ zuteil: Mit der Erinnerung an die nationalsozialistischen Greuelthaten ist ein Vorverständnis geschaffen, das eine kritische Stellungnahme zu den Propheten als Thora-Erinnerer nicht mehr zulässt. Zugleich wird nicht deutlich, in welcher Beziehung die Erinnerung an den Nationalsozialismus zu der prophetischen Aufgabe der Erinnerung an die Thora steht. Hier ist eine Verhältnisbestimmung nötig.

Positiv ist zu würdigen, dass sich das Religionsbuch im Blick auf den Schlüsselbegriff *Gerechtigkeit* um eine Definition bemüht hat und nicht wie die meisten anderen Schulbücher mit ungeklärten Gerechtigkeitsvorstellungen operiert. Unverständlich bleibt aber gerade deshalb, warum das Kapitel „Gerechtigkeit lernen in Gegenwart der Propheten“ mit dem Thema Frieden endet. Diese Beziehung wurde in den grundlegenden Überlegungen nicht aufgewiesen.

---

<sup>494</sup> So auch H. Ruppel und I. Schmidt im Gespräch am 7.7.1997.

<sup>495</sup> Ausführungen des Lehrerhandbuchs zu Dtn 30,11-14, vgl. Gerechtigkeit lernen 7/8. Lehrerhandbuch (1997): 16.

Aus dem Gespräch mit den beiden Herausgebern des Schüler- und Lehrerbandes ergab sich die These, dass nach Meinung der beiden Autoren die jüdische Auslegung und die Befreiungstheologie als *die* Bezugsgrößen für die Auslegung der biblischen Texte infrage kommen. Museal sei demgegenüber die historisch-kritische Methode, mit der man allenfalls in der Sekundarstufe II Texte „sezieren“ könne. Dieses Wissenschaftsverständnis durchzieht das gesamte Lernbuch! Kritisch sei hier zu bemerken, dass doch auch die jüdische und befreiungstheologische Lesart biblischer Texte letztendlich für uns fremde Zugangsweisen darstellen - an Schülererfahrungen können sie nur selten anknüpfen.

#### 4. Fachwissenschaft/Prophetenverständnis

Das Religionsbuch Gerechtigkeitlehren 7/8 arbeitet -nicht nur im Blick auf andere Lehrbücher- mit einem ungewöhnlichen Prophetenbild und entfaltet dieses in zwei Richtungen: 1. prophetische Überlieferungen und ihre Beziehung zur Thora und 2. die Zeichenhandlungen der Propheten.

Zu 1. Das Religionsbuch bindet die prophetische Überlieferung an die Thora und begründet dieses Vorgehen mit dem Aufbau des hebräischen Kanons, in dem die Propheten an zweiter Stelle stehen und als Auslegung der Thora fungieren.<sup>496</sup>

Gegenüber dieser „kanonischen“ Interpretation ist es auffallend, dass die Schriftpropheten sich nur an wenigen Stellen auf Überlieferungen des Pentateuch beziehen. Das Religionsbuch setzt sich jedoch über diese Beobachtung hinweg und interpretiert die Texte grundsätzlich -als hermeneutischen Schlüssel- im Rückblick auf die Thora (z.Bsp. Dtn 30,19 im Gegenüber zu Am 5,4ff).

In diesem Konzept fällt den Propheten die Aufgabe zu, die Menschen an die Einhaltung der Gebote zu erinnern und zu ermahnen. Um den Propheten besondere Autorität zu verleihen, werden sie vorgestellt als *Lehrer*,<sup>497</sup> die das Volk unterweisen und über Folgen von Fehlverhalten aufklären.

Die Textauswahl ist von diesem Kriterium her bestimmt. „Der Prophet Micha will mit seinem Wort *nichts* Neues sagen...Die Sache ist längst mitgeteilt.“<sup>498</sup> Bedingt durch dieses Vorverständnis entsteht ein Bild von Prophetie, das stark erzieherische Züge trägt: Die Menschen sollen sich ändern, sie sollen umkehren.<sup>499</sup> Besondere Gewichtung hat dementsprechend ein Vers erhalten, der als deuteronomistische Lehrrede *zeitlose* Gültigkeit beansprucht: Mi 6,8. Rein situativbedingte, auf den historischen und sozialgeschichtlichen Kontext abgestimmte prophetische Worte stellt das Religionsbuch kaum vor.

---

<sup>496</sup> Vgl. Steck (1991): 167ff; zur jüdischen Auslegung vgl. Safrai (1997): 499-503.

<sup>497</sup> So auch in der jüdischen Tradition, die häufig Rabbiner und Propheten in einem Atemzug nennt. Beide sind an die Tora gebunden und legen sie für die Gegenwart aus (anders in der amoräischen Tradition). Vgl. dazu Safrai (1997): bes. 500.501.

<sup>498</sup> Gerechtigkeitlehren 7/8 (1996): 11.

<sup>499</sup> Entsprechend lautet eine Schülerfrage zu den Prophetenworten: „Welche ‘Gebote der Umkehr’ nennt der Prophet?“ Gerechtigkeitlehren 7/8 (1996): 13.

Auch die *Gerichtsthematik* hat in diesem Konzept keinen Platz gefunden, an ihre Stelle ist der Wunsch nach Umkehr gerückt (so auch Buber und Fohrer)<sup>500</sup>, der sich für die Propheten aus dem Studium der Thora ergibt. Die Propheten sind Ausleger der Thora und damit eher *Helfer des Volkes*<sup>501</sup> denn *Beauftragte Gottes*. Signifikant wird diese Deutung am Ende des Kapitels, dort gibt das Religionsbuch eine Kurzfassung prophetischer Botschaften in Form von kurzen Prophetensprüchen: In keinem einzigen kommt Gott vor. Die prophetische Botschaft bleibt trotz ihre Rückbindung an die Thora letztlich profan.

Zu 2. Im Blick auf die Zeichenhandlungen ist zunächst die gute Textauswahl zu würdigen! Das Religionsbuch beschreibt ein Phänomen der alttestamentlichen Prophetie, das bisher von keinem anderen Schulbuch aufgenommen und auch von der Fachwissenschaft nur unzureichend behandelt wurde. Das Religionsbuch bemüht sich um eine moderne Interpretation des Phänomens und versteht die prophetischen Handlungen als Inszenierungen. Eine Übertragbarkeit dieser Aktionsform in die Gegenwart ist beabsichtigt: Die Propheten gelten als „die Vorfahren der Aufmerksamkeitserzeugung“<sup>502</sup>. Dem antiken Wirklichkeitsverständnis widmet sich das Religionsbuch nicht! Die Autoren und Autorinnen argumentieren vielmehr psychologisch, für sie ist die Zeichenhandlung keine „Aktion“, die gleichbedeutend neben dem prophetischen Wort Wirklichkeit schafft, sondern eine nonverbale Botschaft, auf deren Wirkung man setzen kann, wenn „Sprache kein Verständigungsmittel mehr ist.“<sup>503</sup>

Insgesamt gesehen kommen in diesem Kapitel nur wenige fachwissenschaftliche Ergebnisse zum Tragen, wenn auch gelegentlich Übersetzungshilfen oder Realien als Hintergrundwissen vorgestellt werden. Die Hinweise auf die Eckdaten zur Geschichte Israels verhelfen an einigen Stellen zu einem besseren Textverständnis, in der Mischung mit theologischen Deutungen und Glaubenssätzen (Mose gab am Sinai seinem Volk die Thora) wirken sie jedoch häufig deplaziert und keiner Methodik folgend.

Auf ein Spezifikum der Bibel aber hat das Religionsbuch hinreichend aufmerksam gemacht: Die biblische Überlieferung lebt und profitiert von ihrer vielseitigen Auslegungstradition! Dass ausgerechnet die Propheten als Lehrer der Thora für dieses Charakteristikum ausgewählt wurden, muss aus fachwissenschaftlicher Sicht jedoch kritisiert werden.

---

<sup>500</sup> Die Deutung der prophetischen Botschaft als Aufruf zur Umkehr findet sich sonst nur bei Buber und Fohrer; zur fachwissenschaftlichen Diskussion vgl. Kap. III 2.6. Zwischen Max Weber und Gerhard von Rad und 2.14. Auswertung.

<sup>501</sup> „Nun begannen die Propheten, dem Volk zu helfen, die Tora in sich aufzunehmen, um sie zu tun.“ *Gerechtigkeit lernen* 7/8 (1996): 12.

<sup>502</sup> *Gerechtigkeit lernen* 7/8. *Lehrerhandbuch* (1997): 5.

<sup>503</sup> *Gerechtigkeit lernen* 7/8 (1996): 16.