

## Von der Fachwissenschaft zur Fachdidaktik dargestellt am Beispiel des Alten Testaments

### Bibelhermeneutische Überlegungen

Als konfessionell gebundenes Unterrichtsfach (mit Notengebung) an staatlichen Schulen will der Religionsunterricht einen Vermittlungsprozess gestalten, in dem – abgestimmt auf Alter und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler – religiöses Lernen stattfindet, das kirchlicher Lehre und wissenschaftlicher Reflexion verpflichtet ist. Das Alte Testament ist als eine unter den anderen theologischen Disziplinen in dieses Spannungsfeld eingebunden. Exemplarisch soll für die alttestamentliche Exegese der Transfer von der Fachwissenschaft zur Fachdidaktik erörtert werden. In diesem Fall richtet sich somit die Frage, was Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht im Umgang mit dem Alten Testament lernen sollen, nicht nur an die Religionspädagogik, sondern auch an die Bibelwissenschaften.

Alttestamentliche Forschung selbst arbeitet in erster Linie objektbezogen und sucht ein literarisches, sprachwissenschaftliches, historisches, religions- und sozialgeschichtliches Verständnis für die Texte des Alten Testaments und seiner Umwelt zu entwickeln. Diese Forschungsperspektive provoziert, auf die Frage, was Kinder und Jugendliche alttestamentlich lernen sollen, mit einem Katalog an Themen zu antworten, die im schulischen Unterricht vorkommen sollten. Neben Abraham, Isaak und Jakob auch die großen Frauengestalten des Alten Testaments kennenzulernen, das Gottesbild nicht einlinig, sondern in der den Texten angemessenen Pluralität zu vermitteln, und Jona nicht auf den Mann im Fisch zu reduzieren, wären einige der durchaus richtigen und wichtigen Themenvorschläge. Damit wäre ein Kanon an Themen und Texten für den schulischen Unterricht zusammengetragen.

Aber: Ist mit der Reduktion auf Unterrichtsgegenstände und Themen die Funktion und die Bedeutung des Alten Testaments als einer theologischen Disziplin hinreichend erfasst? Wäre nicht vielmehr zu fragen, welchen Beitrag das Alte Testament zu schulischen Bildungsprozessen leisten könnte? Was könnte das Spezifikum sein, das den vielen im Alten Testament überlieferten Stimmen aus unterschiedlichen Zeiten gerecht wird und zugleich dem Stand alttestamentlicher Forschung heute Rechnung tragen würde?

## 1 Das Alte Testament im schulischen Religionsunterricht – Problematisierung und Herleitung

Diese Fragen machen deutlich, dass zunächst nach den Kriterien und Prinzipien zu fragen ist, anhand derer man begründen kann, was im Religionsunterricht alttestamentlich thematisiert werden sollte.

Diese Herleitung kann dabei nicht aus den Texten des Alten Testaments selbst erfolgen – bei aller staunenswerten und sicherlich nachahmenswerten Hochschätzung des Lernens mit alttestamentlichen Texten wäre dies als Begründung für heutige Lernprozesse hermeneutisch problematisch.

Ebenso wenig können sich die Themen allein aus den heute aktuellen Forschungsgegenständen der Fachwissenschaft rekrutieren: Was die alttestamentliche Fachwissenschaft heute beschäftigt, kann, muss aber keineswegs das sein, was sich in schulischen Lernprozessen als relevant erweist. Dies ist umso wichtiger, als sich derzeit kein Einvernehmen über einen »alttestamentlichen Wissenskanon« abzeichnet, wie er noch vor dem Zusammenbruch der klassischen Pentateuchtheorien bestand. Vielmehr ist heute die Situation im Alten Testament durch zahlreiche und sich widersprechende Entstehungsmodelle sowie durch neue Einsichten in die Geschichte Israels aktuell von einer neuen Unübersichtlichkeit geprägt.

Wie kann in dieser Situation Lernen in Bezug auf das Alte Testament konzipiert werden? Zwei Denkanstöße aus unterschiedlichen Richtungen können hier weiterführende Perspektiven bieten: In der religionspädagogischen Reflexion bilden die Schülerinnen und Schüler mit ihren Erfahrungen, ihrem Horizont und ihren Bedürfnissen den Ausgangspunkt für die Unterrichtsgestaltung des Religionsunterrichts im Allgemeinen und der Bibeldidaktik im Besonderen. Die Schülerinnen und Schüler stehen als Subjekte im Mittelpunkt des schulischen Religionsunterrichts; sie sind der Ausgangspunkt methodisch-didaktischer Reflexion und nicht (mehr) Objekt eines Belehrungsprozesses.

Ein strukturell analoger Wechsel hat sich in weiten Teilen der Bibelwissenschaften vollzogen: Hier stehen nicht der Autor und die Vermutung, was er uns habe sagen wollen, im Mittelpunkt, sondern der Lektüreprozess des Textes und damit die Leser. Der Wandel von einer rein produktionsorientierten zu einer auch rezeptionsorientierten Perspektive rückt auch in der alttestamentlichen Wissenschaft die Leser stärker ins Zentrum und reflektiert sie als Interpreten. Schülerinnen und Schüler als Subjekte des Lernprozesses auf der einen und Textrezipienten als Subjekte des Lektüreprozesses auf der anderen Seite markieren strukturell ähnliche Veränderungen in beiden Disziplinen.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Mit Blick auf die Bibeldidaktik: *Franz Niehl*, *Bibel verstehen. Zugänge und Arbeitsweisen. Impulse für die Praxis der Bibelauslegung*, München 2006; *Mirjam Schambeck*, *Bibeltheologische Didaktik*, Göttingen 2009; *Peter Müller*, *Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik*, Stuttgart 2009.

Angesichts dieser Überlegungen stellt sich die Frage, ob der Ausgangspunkt – *Was* sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? – überhaupt adäquat ist. Statt nach alttestamentlichen Themengebieten oder Textbereichen zu fragen, ist m.E. der Blick vielmehr auf die *Haltung* gegenüber dem Alten Testament in schulischen Lernprozessen zu lenken. Nicht das aus dem Alten Testament ausgewählte Thema ist das Entscheidende, sondern die Frage, *wie* dieses Thema behandelt wird. Die Frage nach dem »Wie« richtet sich dabei nicht auf die didaktische Umsetzung, sondern auf die Hermeneutik, die der Begegnung mit dem Alten Testament zugrunde liegt. Dies hat Auswirkungen auf die Haltung des Religionslehrers / der Religionslehrerin und verlangt eine kritische Sichtung der Themen, des Unterrichtsmaterials, der Schulbücher und Kinderbibeln sowie der Art und Weise, wie alttestamentliche Themen im Unterricht behandelt werden.

## 2 Sieben Aspekte zur Hermeneutik alttestamentlicher Lernprozesse

Folgende sieben Aspekte sind m.E. zentral für die Haltung des Religionslehrers / der Religionslehrerin sowie für die Art und Weise, wie das Alte Testament im Religionsunterricht behandelt werden sollte:

Erster Aspekt: Grundlegend ist ein Zugang zum Alten Testament, der das christliche Alte Testament als einen eigenen, in sich stehenden und theologisch selbstständigen Text wahrnimmt und ernst macht mit dem »Eigenwort mit Eigenwert« des Alten Testaments – wie die treffende Formulierung von *Erich Zenger* lautet.<sup>2</sup> Dies inkludiert die Überwindung von einem auf das Neue Testament entgegengesetzten Erfüllungs-Verheißungs-Schema sowie von einer das Alte Testament abwertenden Lektürehaltung.

Zweiter Aspekt: Nicht minder fundamental ist der Zugang zu dem im Alten Testament entfalteten Gottesbild. Statt alttestamentlich nicht haltbare und zugleich antijüdisch aufgeladene Stereotype vom bösen, zornigen und rachsüchtigen Gott des Alten Testaments weiter zu tradieren, geht es um eine den Textbefunden adäquate Rede vom Gott Israels, der als Barmherziger, Mitleidender und Rettender selbst Reue empfinden kann, der aber auch nicht ungestraft lässt, sondern engagiert für Gerechtigkeit eintritt (vgl. exemplarisch Ex 34,6ff). Zugleich sind auch die sog. »dunklen« Seiten des alt- wie neutestamentlichen Gottesbildes nicht zu leugnen, vielmehr sollte gerade die Ambivalenz der menschlichen Erfahrungen mit Gott herausgearbeitet und religiös gedeutet werden.

<sup>2</sup> So die treffende Formulierung von *Erich Zenger*, *Die grundlegende Bedeutung des Ersten Testaments. Christlich-jüdische Bibelhermeneutik nach Auschwitz*, in: *Thomas Söding / Christoph Dohmen* (Hg.), *Eine Bibel – zwei Testamente. Positionen Biblischer Theologie*, München 1995, 143–158, hier: 153.

Dritter Aspekt: Die hebräische Bibel ist bleibend und zuerst die Schrift Israels.<sup>3</sup> Religionsunterricht aus dieser Haltung heraus wird nicht nur der heutigen kirchlichen Position gegenüber dem Judentum gerecht, sondern realisiert zugleich das qualitative und bleibende »zuerst den Juden« (Röm 1,16; vgl. 3,1–2; 11,29). Christsein in der Gegenwart Israels bedeutet, den ungekündigten Bund Gottes mit Israel in allen theologischen Bereichen voll anzuerkennen. Dies bedeutet im christlichen Umgang mit der Bibel Israels, auf das zu hören, was *Israel* gesagt ist.<sup>4</sup>

Vierter Aspekt: Im Umgang mit den Schriften der Bibel ist hermeneutisch zwischen der Textwelt und der historischen (Re)Konstruktion zu differenzieren. Die Bibel als Literatur (»Geschichten«) und die Bibel als Quelle historischer Forschung (»Geschichte«)<sup>5</sup> sind zwei verschiedene Zugangsweisen mit je unterschiedlicher Fragelogik und Perspektive. Biblische Auslegung und historische Rückfrage sollten auch im Religionsunterricht in ihrer Differenz inhaltlich klar und in ihren Konsequenzen theologisch durchdacht sein.

Fünfter Aspekt: Damit hängt die Frage nach einem theologisch angemessenen Verständnis der Bibel als »Wort Gottes« zusammen – zumal in einer Welt, in der die Autorität Heiliger Schriften politisch verzweckt und oft missbraucht wird. Die Bibel als »Gottes Wort in Menschenwort« zu verstehen bedeutet, den Unterricht durchgehend im Sinne eines kommunikationstheoretischen Offenbarungsverständnisses zu konzipieren.

Sechster Aspekt: Das Alte (wie auch das Neue) Testament sind in einer patriarchal strukturierten Welt zu verorten. Ausgrenzungen betreffen dabei nicht nur, aber auch das Geschlecht. Statt besonders misogyne Aussagen auszulassen oder besonders frauenfreundliche Stellen herauszstreichen, ist ein gendersensibler Umgang mit allen Texten der Bibel notwendig.

Siebter Aspekt: Von elementarer Bedeutung ist die Fähigkeit, auf kritische Distanz zu den biblischen Texten gehen zu können. In dieser Distanz sind die biblischen Texte als Ausdruck eines kulturell variablen Produktionsprozesses zu verstehen, der unterschiedliche Wirklichkeitskonzeptionen hervorbringt, »selbstgesponnene Bedeutungsgewebe« – wie dies *Clifford Gertz* formuliert hat Diese Fähigkeit zur Distanz ist jedoch dringend mit einer *eigenen* Option zu verbinden. Diese Grundhaltung möchte ich als kritische Distanz mit glaubender Option bezeichnen.

3 Ganz praktische und treffsichere Hinweise für die Behandlung alttestamentlicher Themen und die Begegnung mit dem Judentum gibt die Neues Testament lehrende Jüdin *Amy-Jill Levine*, *The Misunderstood Jew. The Church and the Scandal of the Jewish Jesus*, New York 2006, 215–226.

4 Vgl. *Jürgen Ebach*, Hören auf das, was Israel gesagt ist – hören auf das, was in Israel gesagt ist. Perspektiven einer »Theologie des Alten Testaments« im Angesicht Israels, *EvTh* 62 (2002) 37–53, hier: 48.

5 Vgl. *Klaus Wengst*, Geschichte(n) und Wahrheit. Anmerkungen zum biblischen Wirklichkeitsverständnis, *EvTh* 68 (2009) 178–192, hier: 183.

Theologisch gesprochen geht es um die Bereitschaft zum eigenen Zeugnis, durch das die eigene Position klar erkennbar und im Religionsunterricht Auseinandersetzung auf persönlicher wie theologischer Ebene ermöglicht wird. Die Fähigkeit bedeutet auch, mit wachem Auge kritisch auf Entwicklungen in Kirche und Gesellschaft zu blicken und aus der eigenen Option, die sich aus einer kritisch gelesenen biblischen Botschaft speist, Stellung zu beziehen.

Diese sieben Aspekte sollten m.E. die Grundhaltung prägen, mit der alttestamentliche Lernprozesse initiiert und Themen (nicht nur) im Religionsunterricht behandelt werden. Ziel ist, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sich mit den Texten der biblischen Tradition selbstständig und verantwortlich auseinanderzusetzen.

### 3 Alttestamentliche Lernperspektiven für den schulischen Religionsunterricht

Angesichts dieser in sieben Aspekten skizzierten Grundhaltung soll die Diskussion über den Umgang mit dem Alten Testament im schulischen Religionsunterricht in die allgemeine und in der Religionspädagogik derzeit breit geführte Bildungsdebatte eingeordnet werden. Weit davon entfernt, diese auch nur annähernd zu erfassen<sup>6</sup>, sei auf *Norbert Mette* verwiesen, der den Beitrag des schulischen Religionsunterrichts zum Bildungsauftrag der Schule wie folgt zusammenfasst: »Religiöse Bildung vollzieht sich wie Bildung generell als Selbst-Bildung der betroffenen Subjekte – und zwar sowohl in Nähe als auch in Distanz zu gelebter Religion, sowohl in Form der Binnensicht als auch in Form der Außensicht von Religion.«<sup>7</sup>

Das Alte Testament ist selbst wie kaum eine andere theologische Disziplin durch Nähe und Distanz zu gelebter Religion, durch Binnensicht und Außensicht geprägt, was in der Struktur des Alten Testaments selbst liegt: So sehr das Alte Testament unaufgebarbarer Teil der christlichen Heiligen Schrift ist, so sehr ist und bleibt es doch zuerst ein fremder Text, der nicht an Christinnen und Christen, sondern an Israel gerichtet ist. Nähe und Distanz, Binnenperspektive und Außenperspektive liegen somit strukturell dem Umgang mit der Jüdischen Bibel in christlichen Kontexten zugrunde und bieten so ein besonderes Lernfeld für Prozesse der »Selbst-Bildung«.

6 Vgl. *Rudolf Englert*, Zur Aufgabe religiöser Bildung, in: *Ders.*, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007, 159–183; *Dietrich Benner*, Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute, in: *Ders.*, Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder, Paderborn 2008, 129–145.

7 *Norbert Mette*, Religionsunterricht – mehr als Ethik. Sein Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule, in: *StdZ* 228 (2010) 303–314, hier: 312.

Zu dieser Grundstruktur religiöser Bildung, die eine hohe Affinität zu dem Umgang mit dem Alten Testament selbst aufweist, sollen im Folgenden zehn Lernperspektiven aufgezeigt werden, die jeweils zentrale Kompetenzen im Umgang mit biblischen Texten avisieren. An welchen Themen und Texten diese zehn Lernperspektiven erarbeitet werden, ist weitgehend offen und kann sehr unterschiedlich gestaltet werden; die genannten Vorschläge sind jeweils als Beispiele zu verstehen.

Selbst-Bildung		
<i>Nähe / Binnensicht</i>		<i>Distanz / Außensicht</i>
<i>Grundkompetenz im Umgang mit Texten:</i>		
Existentielles und spirituelles Lernen	Textuelles Lernen	Interreligiöses Lernen
Lernen an (theologisch) »schwierigen« Texten	Fiktionales Lernen	Kulturgeschichtliches Lernen
Theologisch-intertextuelles Lernen	Historisches Lernen	Rezeptionsgeschichtliches Lernen
Lernen an beiden Testamenten		

Diese zehn Lernperspektiven möchte ich im Folgenden in drei Gruppen einteilen: eine erste, die der religiösen Binnensicht entspricht; eine zweite, die einer nicht-theologischen Außensicht zuzuordnen ist; und eine dritte, die eine mittlere Position einnimmt, weil sie Grundkompetenzen im Umgang mit Texten aller Art vermittelt, was zugleich Nähe als auch Distanz erfordert.

Grundkompetenzen im Umgang mit Texten müssen mit Blick auf die Bibel in besonderer Weise eingeübt werden; es mag selbstverständlich klingen, doch in der Praxis scheint es vielen sehr schwer zu fallen, die bei allen anderen Texten üblichen Textkompetenzen auch auf die biblischen Schriften anzuwenden. Daher müssen diese Grundkompetenzen im Bezug auf die biblischen Schriften besonders eingeübt werden:

*Textuelles Lernen* zielt auf einen Umgang mit den biblischen Texten, der sich in seinen Analyseschritten nicht von anderen literarischen Texten unterscheidet. Es geht darum, Texte erfassen und strukturieren zu kön-

nen, Textstrategien zu erkennen und auch am und mit dem Text zu verlernen, was man immer schon gewusst zu haben meint. Dies kann an jedem Text erarbeitet werden, freilich bieten sich als Einstieg einfachere Geschichten wie z.B. aus den Erzelternerzählungen oder der Josefgeschichte, aber auch poetische Texte z.B. aus den Psalmen an.

*Fiktionales Lernen* zielt auf die Wahrnehmung des biblischen Erzählens.

»Fiktionalität« ist ein literaturwissenschaftlicher Terminus Technicus: »Fiktional« bezeichnet die Eigenschaft, (Teil einer) Fiktion zu sein, und ist anwendbar auf Äußerungen und Texte sowie auf das in diesen Äußerungen Hervorgebrachte (die Welt der Fiktion, die Rollen wie die des fiktionalen Erzählers). »Fiktiv« ist ein Oppositionsbegriff zu *wirklich* und bezeichnet den Status ausschließlich von Gegenständen und Sachverhalten, die, obwohl als nichtwirklich gewusst, als wirklich behandelt werden.«<sup>8</sup> In fiktionalen Texten wird eine eigene (Text-)Welt mit einer eigenen Logik und eigenen Gesetzen entworfen. Teil dieser fiktionalen Welt sind Figuren, Orte und Handlungen, die im Einzelnen erfunden (= »fiktiv«) sind.<sup>9</sup> Ziel von fiktionalem Lernen ist es, die biblischen Geschichten als erzählte und konstruierte Text-Welten zu erfassen und sich mit deren Sinnpotentialen zu beschäftigen. Dies hat zur Folge, dass die erzählte Text-Welt nicht mit der »historischen« oder »realen« Wirklichkeit gleichgesetzt werden kann. Fiktionales Lernen grenzt sich damit deutlich von einer »So-steht-es-geschrieben«-Haltung ab, die zu schnellen Übertragungen ins Heute neigt, sie fordert stattdessen alle Lesenden zu einer komplexen Beschäftigung über die Sinnpotentiale der Texte heraus.

*Fiktionales Lernen* kann zunächst an Texten erarbeitet werden, bei denen der Fiktionalitätsgehalt leicht ersichtlich ist, etwa beim Buch Jona oder bei der Juditerzählung.<sup>10</sup>

*Historisches Lernen* bezieht sich erstens darauf, ein erstes Koordinatennetz an historischem Wissen zu erarbeiten, das zentrale Wendepunkte der Geschichte Israels und Judas beinhaltet. Zweitens sind die biblischen Schriften als historisch gewachsene, immer wieder bearbeitete Texte, die in einem langen Prozess entstanden sind, zu verstehen. Sie sind das Zeugnis vom Ringen vieler Generationen von Jüdinnen und Juden mit sich selbst, mit den unterschiedlichsten Erfahrungen und Widerfahrnissen und mit Gott.

Eine zweite Gruppe von Lernperspektiven kann der Außenperspektive zugeordnet werden:

8 Jürgen Landwehr, Fiktion oder Nichtfiktion, in: Helmut Brackert / Jörn Stückrath (Hg.), Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs, Hamburg 1995, 499f.

9 Vgl. Barbara Schmitz, Die Bedeutung von Narratologie und Fiktionalität für die biblische Schriftauslegung sowie »Ein-Blick« in die Werkstatt der Fiktionalität, in: Heinz-Günther Schöttler (Hg.), »Der Leser begreife!« Vom Umgang mit der Fiktionalität biblischer Texte, Münster 2006, 137–149.

10 Vgl. Barbara Schmitz, Das Buch Jona – oder: Von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen und dabei Gott kennen lernte, in: Schöttler (Hg.), Fiktionalität, 150–179; Dies., »Hört mir zu!« (Jdt 8,11). Einleitendes zum Buch Judit (1), in: BuL 78 (2005) 37–42 (Fortsetzung: 139–143.215–219.263–266).

So bezieht sich *interreligiöses Lernen* im alttestamentlichen Bereich in erster Linie auf das Judentum. Statt vermutlich gut gemeinten, aber verfehlten Auswüchsen, wie nachgeahmten Pessachfeiern oder einer angezündeten Menorah, zu verfallen, geht es vielmehr darum, in Respekt und angemessener Distanz die theologischen Werte des Judentums als einer eigenen Religion kennenzulernen. Hier bietet sich als Thema z.B. eine Beschäftigung mit dem Gottesnamen JHWH an, der im Judentum nicht ausgesprochen wird und von dem wir nicht wissen, wie er auszusprechen ist.

*Kulturgeschichtliches Lernen* versteht die Bibel als den zentralen Text der Weltliteratur, dessen Kenntnis zur kulturellen Bildung gehört.

Daraus folgt ein *rezeptionsgeschichtliches Lernen*, in dem es darum geht kennenzulernen, wie mit alttestamentlichen Texten und Motiven in Musik, Kunst und Literatur umgegangen wurde und wie diese heute »lesen« gelernt werden können.<sup>11</sup>

Eine dritte Gruppe von Lernperspektiven sind der besonderen theologischen Binnensicht zuzuordnen. Diese Gruppe ist für den Religionsunterricht von besonderer Bedeutung, weil darin die Spezifika der glaubenden Option, der konfessionellen Bindung und des religiösen Bekenntnisses zum Ausdruck kommen. Anders als bei den bisherigen Lernperspektiven wird bei diesen besonders deutlich, dass es sich um *Religionsunterricht* und nicht um Religionskunde handelt:

*Existentielles und spirituelles Lernen* wird gerade in Texten wie z.B. den Psalmen ermöglicht, in denen ein klagendes, betendes, bittendes, jubelndes Ich auftritt und den Leserinnen und Lesern jeden Alters eine Sprache anbietet, an der sich eine spirituelle Sprachfähigkeit schulen und eine religiöse Metaphernwelt entwickeln kann – hier wäre das Lob der Schöpfung in Ps 19 ebenso zu nennen wie der Klagepsalm 22. Ebenso gehört hierzu das Sich-Hineinversetzen in die biblische Geschichte, das Identifizieren und existentielle Sich-Auseinandersetzen mit biblischen Figuren wie z.B. Ijob oder Rut.

Eine wichtige Funktion hat das *Lernen an (theologisch) »schwierigen« Texten*, die gerade nicht ausgeblendet, sondern eingebunden werden sollen. Dabei bietet sich z.B. eine Auseinandersetzung mit der in unserer Lebenswelt präsenten, aber meist missverstandenen Talionsformel (»Auge um Auge, Zahn um Zahn«; Ex 21,22–25; Dtn 19,21; Lev 24,17–21) an. Dass hierbei besonders auf die Altersangemessenheit zu achten ist, versteht sich von selbst. Ich würde deswegen weder eine Vergewaltigungsgeschichte wie in Ri 19 noch die Bindung Isaaks (Gen 22) auswählen.

*Intertextuelles Lernen* ermöglicht, die Bibel als einen Diskurs vieler unterschiedlicher Stimmen wahrzunehmen und auf diese Weise zu lernen, dass die biblische Botschaft theologisch angemessen nicht einlinig auf

11 Vgl. hierzu *Mark Roncace / Patrick Gray* (Hg.), *Teaching the Bible through popular Culture and the Arts*, Atlanta 2007.

eine Position reduziert werden kann, sondern als offener Diskussionsprozess von Widerspruch und Einspruch lebt. Statt die Jonaerzählung auf den Mann im Bauch eines Fisches zu reduzieren, ist die in der Geschichte verarbeitete kontroverse Diskussion aufzuzeigen. Denn in der Erzählung steht der von Gott gesandte Propheten Jona in Ninive als ein Prophet da, dessen Wort sich nicht bewahrheitet. Damit ist er nach der Kriteriologie des Prophetengesetzes in Dtn 18,9–22 ein falscher Prophet – aber nur deshalb, weil JHWH ein gnädiger und barmherziger Gott ist, sich in der Zwischenzeit der Menschen von Ninive erbarmt hat (Jona 4,2) und darin seiner Zusage und Selbstvorstellung am Sinai treu bleibt (Ex 34,6).

Eine spezifische Form des intertextuellen Lernens ist das *Lernen an beiden Testamenten*.

Dies könnte z.B. bedeuten, in der Erzählung über die Frage der Pharisäer an Jesus nach dem wichtigsten Gebot (Mt 22,34–40) herauszuarbeiten, dass der matthäische Jesus mit dem Gebot der Gottes- und der Nächstenliebe keine neuen Gebote aufstellt, sondern zwei alttestamentlich zentrale Gebote zitiert (Dtn 6,4–5; Lev 19,18). Thematisch ähnlich gelagert ist eine Beschäftigung mit Mt 5,43–44: In Mt 5 wird das Nächstenliebegebot aus Lev 19,18 zitiert. Es wird dann um einen zweiten Teil erweitert, in dem es darum geht, den Feind zu hassen. Dieser zweite Teil wird in Mt 5 auch als ein Zitat aus dem Alten Testament präsentiert; ein solcher Satz findet sich aber nirgends im Alten Testament. Im Gegenteil: Der Kontext des Nächstenliebegebots in Lev 19,18, aber darüber hinaus auch Texte wie Ex 23,4–5; Spr 24,17; 25,21; 28,1–7 gebieten ausdrücklich, auch dem verhassten Feind zu helfen. Daran kann zugleich der landläufige Eindruck einer als höherwertig angesehenen »christlichen« Ethik und der darin implizierte latente Antijudaismus dekonstruiert werden. Hier könnten weitere jüdische Texte aus der Zeit Jesu hinzugenommen werden, wie beispielsweise Rabbi Akiba (50–135 n. Chr.), der zum Nächstenliebegebot in Lev 19,18 erklärt hat: »Das ist eine große Hauptregel der Tora« (Midrasch Sifra zu Lev 19,18).<sup>12</sup>

An diesen Beispielen für ein intertestamentliches Gespräch kommen einige der oben entwickelten Grundhaltungen deutlich zum Tragen.

#### 4 Lernen mit dem Alten Testament. Ein Fazit

Nach dem Ende der großen Erzählungen hat sich die Beschäftigung mit dem großen Erzählzusammenhang des Alten Testaments verändert. Die Frage, was *über* das Alte Testament gelernt werden soll, kann m.E. im Sinne eines Lernens *mit* dem Alten Testament beantwortet werden. *Mit* dem Alten Testament lernen bedeutet, in einen textlich dokumentierten Reflexionsprozess einzusteigen und das Nach-Denken über Gott im

12 Eine andere Aussagen bietet Rabbi Hillel (30 v.–10 n. Chr.), der einem Proselyten die Tora mit einem Satz erklärt hat: »Was dir unliebsam ist, das tu auch nicht deinem Nächsten an. Dies ist die ganze Tora, das andere ist Auslegung. Geh hin und lerne das!« (bSchabbat 31a; vgl. Mt 7,12; Lk 6,31).

Licht der eigenen Erfahrung mit Gott in der Welt selbst nach-zudenken. Es bedeutet auch, keine einfachen Antworten, sondern widersprechende Perspektiven kennen zu lernen.

Nach der Vorstellung des Deuteronomiums lässt dies auf einen Lernprozess hoffen, der in einen umfassenden Lehr-Lernvorgang eingebettet ist:<sup>13</sup> Dieser geht von Gott aus und führt wieder zu Gott hin: »Versammle mir das Volk! Ich will sie meine Worte hören lassen. Sie sollen *lernen*, mich zu fürchten, so lange, wie sie im Land leben, und sie sollen es auch ihre Kinder *lehren*« (Dtn 4,10, vgl. Dtn 14,23; 17,19; 31,13). Anvisiert wird damit ein gemeinsames Lernsetting, an dem alle beteiligt sind, Religionslehrinnen und -lehrer ebenso wie die Schülerinnen und Schüler. Daher nimmt es nicht Wunder, dass das hebräische Verb für »lernen« (*lmd*, למד) in seiner Intensivform (Piel) »lehren« bedeutet.

*Dr. Barbara Schmitz* ist Professorin für Altes Testament und biblisch-orientalische Sprachen an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Würzburg.

13 Vgl. hierzu *Karin Finsterbusch*, Weisung für Israel. Studien zu religiösem Lehren und Lernen im Deuteronomium und seinem Umfeld, Tübingen 2005.