

Alttestamentliche Prophetie als Thema religiöser und interreligiöser Bildung

Hermeneutische Überlegungen zur religionspädagogischen »Wahrnehmung« des Alten Testaments

Thomas Schlag

Abstract

Compared to the other theological disciplines, the most intense and most innovative attempts at combining Old Testament tradition with a theological transfer to modernity are found in the area of religious pedagogy. Especially the treatment of prophetic literature in religious education has had a colorful past, which sharpens the eye for an up-to-date and appropriate presentation. The special challenge is to connect the traditional prophetic speech of God's determining reality to the politically relevant power of orientation for the students' lives in a theologically correct manner so that the truth claim of the biblical tradition can come to light freely.

I. Zur Rezeption des Alten Testaments in der Religionspädagogik

Die alttestamentliche Überlieferung ist zentraler Gegenstand der Religionspädagogik und fester Themenbestand der Lehrpläne und Lehrmittel des schulischen Religionsunterrichts in konfessioneller oder überkonfessioneller Ausrichtung. So finden sich in der entsprechenden Fachliteratur programmatische Abhandlungen zur Bildungsbedeutung des Alten Testaments und der Geschichte des Volkes Israel – zur Frage alttestamentlicher Didaktik,¹ zentraler alttestamentlicher Gehalte und Texte,² zum Umgang mit schwierigen Texten,³ mit ausdrücklichem Verweis auf den jüdisch-christlichen Dialog,⁴ im Blick auf die Frage des Religionsdialogs und -friedens⁵ oder auch

1. Vgl. F.-E. Wilms, *Didaktik des Alten Testaments. Ein Handbuch für die Sekundarstufe I*, München 1978; I. Baldermann, *Einführung in die biblische Didaktik*, Darmstadt 42011; H.-K. Berg, *Altes Testament unterrichten. Neunundzwanzig Unterrichtsentwürfe*, Stuttgart/München 1999; F. Johannsen, *Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen*, Stuttgart 42010; zu einzelnen alttestamentlichen Büchern vgl. M. Zimmermann/R. Zimmermann (Hg.), *Handbuch Bibel-didaktik*, Tübingen 2013.
2. Vgl. G. Theißen, *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*, Gütersloh 2003; R. Lachmann/G. Adam/Cbr. Reents (Hg.), *Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch*, Göttingen 2001; G. Büttner/M. Schreiner (Hg.), »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. JaBuKi Sonderband Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004.
3. Vgl. M. Fricke, »Schwierige« Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.
4. Vgl. exemplarisch bei B. Schröder den Abschnitt »Religiöse Erziehung und ihre Theorie im Judentum«, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012, 365–377.
5. Exemplarisch R. Mokrosch, *Darstellung und Kritik der Grundlagen jüdischer, christlicher und*

in Hinsicht auf die Herausforderungen für das interreligiöse Lernen.⁶ Eine besondere Berücksichtigung des alttestamentlichen Glaubens und der Thora findet sich im beziehungs- und erinnerungstheoretischen Rückgriff auf die jüngere europäische Geschichte und hier besonders auf den Holocaust und in der Frage der damit verbundenen Möglichkeit einer »Erziehung nach Auschwitz« (Th. W. Adorno).⁷

Sondiert man die entsprechenden Lehr- und Bildungspläne sowie die Religionsbücher und Unterrichtsmaterialien, dann stellt sich die Themenauswahl als vergleichsweise homogen dar. Diese umfasst verlässlich die Schöpfungsüberlieferungen, Sintflut und Turmbau zu Babel, Vätergeschichten, Mose, Exodus und die Zehn Gebote, Hiob, David und Goliath, gelegentlich Salomo, ausgewählte Propheten sowie die Psalmen, seltener die Königs- und Geschichtsbücher sowie die Weisheitsliteratur, praktisch nie das Hohe Lied. Innerhalb der prophetischen Literatur, auf die im vorliegenden Beitrag das Hauptaugenmerk gelegt werden soll, finden sich für die Behandlung in den unterschiedlichen Schularten und Klassenstufen bestimmte Favoriten:⁸ In das Blickfeld kommen hier vor allem Amos und Jesaja,⁹ gelegentlich Jeremia,¹⁰ Micha und Daniel, höchst selten Ezechiel. Vereinzelt werden Elia oder Elischa thematisiert. Prophetinnen wie Mirjam, Hanna, Debora etc. finden hingegen kaum Berücksichtigung.

Über die Bezugnahme auf alttestamentliche Textüberlieferungen hinaus sind das Judentum bzw. jüdische Fest- und Feiertagstraditionen, die Ritualpraxis, die Geographie des Heiligen Landes und heiliger Orte als Unterrichts- und Lerngegenstände fest verwurzelt. In vielen Unterrichtsvorschlägen wird zudem die Thematisierung aktueller politischer und religionspolitischer Konflikte und Auseinandersetzungen vorgeschlagen.

Als Gründe für die inhaltliche Wahrnehmung alttestamentlicher Überlieferung werden u.a. benannt: die notwendige Kenntnis dieser biblischen Schriften, die besondere Anschaulichkeit und Narrativität gerade der alttestamentlichen Erzählungen, die zentrale theologische Bedeutung von Schöpfung, Gottes Offenbarung, Segen und Verheißung, die ethische Relevanz der Zehn Gebote und Gesetze, die Zusammenhänge und

islamischer Friedenserziehung – und die Frage nach einer europäischen abrahamitischen Friedenspädagogik, in: A. v. Scheliha/E. Goodman-Thau (Hg.), *Zwischen Formation und Transformation. Die Religionen Europas auf dem Weg des Friedens*, Göttingen 2011, 139–157.

6. M. Zimmermann, *Feste in den Weltreligionen. Narratives Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I*, Göttingen 2015; *dies.*, *Interreligiöses Lernen narrativ*, Göttingen 2016; K. Meyer, *Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5 bis 7*, Göttingen 2008; *ders.* u.a., *Schabbat Schalom, Alexander! Christlich-jüdische Begegnung in der Grundschule*, Göttingen 2016.
7. Vgl. etwa R. Boschki/W. Schwendemann, *Vier Generationen nach Auschwitz. Wie ist Erinnerungslernen heute noch möglich?*, Münster 2009; R. Boschki/Th. Schlag, *Gesetz und Evangelium – Evangelium und Thora* (2016), in: wirelex.de [<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100171>]; *dies.*, *Zeit-Wege und Wege-Zeit der Tora – Chancen eines beziehungsorientierten Erinnerungslernens*, in: ZPT 67, 2015, 145–154.
8. K. Koenen, *Die Schriftprophetie des Alten Testaments in Schulbüchern und Unterrichtsentwürfen der 90er Jahre*, ZPT 52, 2000, 90–99.
9. Vgl. etwa A. Renker, *Propheten – das Gewissen Israels. Anregungen für Unterricht und Verkündigung*, Freiburg/Basel/Wien 1990; die Rezeptionsgeschichte für den Bereich der DDR-Christenlehre beschreibt eindrücklich D. Reiher, *Messianische Verheißungen Jesajas – vergessene Texte für Kinder?*, in: Chr. Gramzow/H. Liebold/M. Sander-Gaiser (Hg.), *Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung*, Leipzig 2008, 379–390.
10. Vgl. etwa G. Klages/K. Heinemeyer, *Prophetie im Unterricht dargestellt an Jeremia. Modell eines fachspezifischen Kurses*, Hannover 1986 sowie die Katechetischen Blätter 140, H. 4, 2015.

möglichen Anknüpfungspunkte an die neutestamentliche Überlieferung sowie die mit der jüdischen Geschichte notwendig verbundene Erinnerungs- und Versöhnungsarbeit.

Diese – wenn auch mit jeweils sehr unterschiedlicher Motivlage – programmatische Aufmerksamkeit für die Überlieferungen des Alten Testaments stellt keineswegs nur ein Gegenwartsphänomen dar, sondern charakterisiert die religionspädagogische Reflexion und religionsdidaktische Arbeit seit vielen Jahrzehnten. Es ist insofern kaum übertrieben zu konstatieren, dass man im Vergleich der theologischen Disziplinen gerade in der Religionspädagogik die intensivsten und innovativsten Versuche der Verbindung von alttestamentlicher Traditionsüberlieferung und theologischem Gegenwartsbezug findet.

Es kann also für die Disziplin der Religionspädagogik und den Bereich schulischen Religionsunterrichts von einer selbstverständlichen Thematisierung alttestamentlicher Traditionen und auch von einem starken Bewusstsein für die spezifische Dignität des jüdischen Glaubens sowie der Geschichte des Volkes Israel gesprochen werden. Man geht insofern kaum fehl, wenn man den schulischen Religionsunterricht als eine wesentliche Prägekraft für das Bewusstsein von Kindern und Jugendlichen ansieht, die alttestamentliche Überlieferung als wesentlichen und unverzichtbaren Bestandteil religiöser Bildung zu verstehen.

Nun ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die religionspädagogische Auseinandersetzung mit dem Alten Testament durch das vergangene halbe Jahrhundert hindurch von didaktischen Intentionen geprägt war, die so heute kaum noch tragfähig sind. An die Stelle einer christozentrisch-katechetischen Vermittlung, wie diese noch bis ins letzte Drittel des 20. Jahrhunderts für den schulischen Religionsunterricht charakteristisch war, und wovon im folgenden Abschnitt noch ausführlicher die Rede sein wird, ist längst die didaktische Zielsetzung getreten, den Glauben Israels in seiner Eigenbedeutung zu thematisieren und nicht als Vorläufer der vermeintlich weiterentwickelten christlichen Religion oder gar im Horizont einer messianisch fundierten Überwindung des jüdischen Glaubens. Die ursprüngliche didaktische Zielsetzung, biblische Kenntnisse in einer primär neutestamentlich-christologischen Perspektive zu vermitteln, hat sich zu einer stark auf die persönliche Auseinandersetzung hin ausgerichteten Form des Lehrens und Lernens weiterentwickelt. Zugleich wird, wie bereits angedeutet, auf die intensive Wahrnehmung und Wertschätzung gegenwärtigen jüdischen Lebens in Europa und in Israel abgezielt. Die Thematisierung des Alten Testaments und des gegenwärtigen Judentums wird somit programmatisch mit der Frage nach der möglichen Gegenwartsbedeutung für das Leben des einzelnen Schülers verbunden.

Allerdings stellen sich gegenwärtig eine Reihe von grundsätzlichen religionsdidaktischen Fragen, die die unterrichtliche Thematisierung des Alten Testaments in besonderer Weise betreffen. Diese werden vor dem Hintergrund der bibeldidaktischen Herausforderung benannt, Schülerinnen und Schülern biblische Texte überhaupt noch nahe bringen zu können. Denn eine Grundkenntnis oder gar Vertrautheit mit biblischen Texten kann aufgrund nachlassender religiöser familiärer oder kirchlicher Sozialisation kaum noch vorausgesetzt werden. Zugleich werden immer wieder spezifische, durchaus auch entwicklungspsychologisch bedingte¹¹ Schwierigkeiten im

11. Vgl. etwa *D. Baltzer*, Zu einer Didaktik des Alten Testaments für die Grundschule, in: *EvErz* 36, 1984, 38–53 sowie seine dem zugrundeliegende Studie *Didaktik des Alten Testaments im Anfangsunterricht der Primarstufe. Kritische Analysen zur Geschichte der evangelischen Religi-*

Umgang mit alttestamentlichen Texten benannt – und dies aufgrund ihrer historischen und kulturellen Ferne, fremder Motiv- und Vorstellungswelten, aber etwa auch der darin vorhandenen Gewaltthematik.¹²

In didaktischer Hinsicht wird zudem gefragt, welche Zugänge zum Alten Testament die gegenwärtige Kompetenzorientierung möglich und notwendig macht. Damit ist zugleich die Frage nach dem spezifischen Charakter und möglichen »Mehrwert« alttestamentlicher gegenüber nicht-alttestamentlichen Themenkreisen aufgeworfen – natürlich immer mit der notwendigen Sensibilität, einzelne Themen und Inhalte nicht für bestimmte gegenwartspolitische Interessen zu verzwecken oder hier anachronistische Kurzschlüsse vorzunehmen. So gelte es, gegenüber der genuinen Traditionsaffinität von Auswahllisten unterrichtswürdiger Texte »im Spannungsfeld von Traditions- und Subjektorientierung didaktisch zu reflektieren, welche Texte des ›Alten‹ Testaments den Schülerinnen und Schülern Optionen kognitiver, affektiver oder existenzieller Art eröffnen, um durch die Beschäftigung mit den Texten gebildet zu werden – mit dem Ziel der Herausbildung autonomer und kritischer Persönlichkeiten.«¹³

Diese Zielsetzungen sollen im Folgenden gerade mit Blick auf die prophetische Überlieferung des Alten Testaments detaillierter betrachtet und behandelt werden. Denn gerade die Thematisierung dieser literarischen Gattung bringt die Herausforderung einer zeit- und schülergemäßen Thematisierung der ethischen Fragen nach Recht und Gerechtigkeit ebenso mit sich wie die theologische Sensibilisierung für die darin artikulierten Zukunftsverheißungen Gottes für das Volk und jeden Einzelnen. Zu fragen ist folglich zum einen, inwiefern eine solche Thematisierung dem Auftrag einer allgemeinbildenden und öffentlichkeitsbezogenen religiösen Bildung so entsprechen kann, dass sie Kritikfähigkeit, Wachsamkeit, Achtsamkeit und Aufmerksamkeit als zu fördernde Kompetenzen in den Blick nimmt, zum anderen, welche Möglichkeiten theologischer Kommunikation sich durch die hier jeweils ins Zentrum rückende Gottesfrage eröffnen könnten. Zugleich ist zu bedenken, wie sich in der Prophetenthematik in sachgemäßer Weise der notwendige Wissenserwerb mit der persönlichen Auseinandersetzung und Selbstpositionierung der Schülerinnen und Schüler verbinden kann.

II. Zur Thematisierung alttestamentlich-prophetischer Traditionen im schulischen Religionsunterricht

1. Ein historischer Rückblick

Wie schon anfangs im Blick auf das Alte Testament grundsätzlich erwähnt, zeichnet sich auch die Thematisierung prophetischer Gestalten und Traditionen im Religionsunterricht jahrzehntelang durch ein katechetisches Programm der eindeutigen Vermittlungs- und Vorbilddidaktik aus. Die Propheten galten gleichsam als besondere, von Gott berufene und ausgesandte Personen, deren Botschaft es für die Gegenwart der Schülerinnen und Schüler gleichsam nur zeitversetzt in deren Lebenswelt und

onspädagogik, Freiburg 1979.

12. Vgl. etwa *F.-W. Bargheer*, Fachdidaktische Probleme des AT im Überblick, in: *EvErz* 37, 1985, 286–300.
13. *A. Obermann*, Art. Religionsunterricht (AT) (2008), in: *WiBiLex* [<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/44295/>]

Weltbewusstsein zu transponieren galt. Im Blick auf die Materialien, insbesondere die entsprechenden mitgelieferten Bildprogramme, zeigt sich die Unterrichtsintention, dass die Kinder und Jugendlichen sozusagen ein heiliger Schauer angesichts der Protagonisten und ihrer pompösen Unheils- oder Heilszusagen überkommen sollte. Zudem verbanden sich insbesondere mit der Thematisierung der Anklagen und Gerichtsreden mehr oder weniger deutliche Hinweise auf das auch für die Kinder geforderte Wohlverhalten und die entsprechende moralische Einstellung.¹⁴ Dahinter stand über Jahrzehnte hinweg die Intention einer an der Wort-Gottes-Theologie orientierten Erziehungsvorstellung der evangelischen Unterweisung, das Verständnis der Propheten »in Abgrenzung von jedem Ekstatikertum zu entwickeln und ihr Wesen als Hören auf die ›Gottes Stimme‹ innerhalb des Herzens, als weisungsgebundenes Verhalten wie als Vorherwissen von göttlichen Entscheidungen aufzuzeigen.«¹⁵ Mindestens indirekt wurde damit auch bewusst mit einer theologisch grundierten Didaktik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gebrochen, in deren Rahmen die Propheten primär als vorbildhafte sittliche Persönlichkeiten für die je individuelle Lebensführung herausgestellt worden waren.

Mit der problemorientierten Didaktik der 1960 und 1970er Jahre wurden die prophetischen Botschaften deutlich in einen emanzipatorischen und gesellschaftskritischen Gesamtduktus eingerückt, wobei zugleich auch dichte Bezüge zum Geschichtsunterricht hergestellt wurden. Mit prophetischen Sequenzen sollte »das prophetische Zeugnis« der Gegenwart verbunden werden, das nicht mehr einzelnen Gestalten, sondern der gesamten Gemeinde aufgetragen sei.¹⁶ Die prophetische Botschaft wurde in einschlägigen Lehrplänen oder auch Religionsbüchern an den kirchlichen Protesten gegen den Krieg, an kirchlichen Stellungnahmen wie der Ost-, Eigentums- oder Friedensdenkschrift oder auch am konkreten Widerstandszeugnis einzelner kirchlicher Personen verdeutlicht. Die Propheten wurden damit gleichsam als biblische Avantgarde notwendiger politischer Kritik präsentiert, in denen sich zugleich Gottes Wille zur kritischen Infragestellung wie zur notwendig grundstürzenden Veränderung aller Weltverhältnisse manifestierte. Oftmals werden in den entsprechenden Unterrichtsvorschlägen die einstmaligen historischen Zusammenhänge allerdings schlichtweg vernachlässigt und es zeigt sich ein stark affirmativer und applikativer Charakter im Sinn der einlinigen Übertragung auf die heutigen Verhältnisse.¹⁷ So konnte man etwa die Visionen des Amos Anfang der 1980er Jahre sogar für die unmittelbare Orientierung in Sachen zunehmender Umweltzerstörung und des deshalb unbedingt notwendigen Widerstands heranziehen. Prophetie und Gegenwartsprotest rückten damit in eine unmittelbare semantische wie sachliche Nähe zueinander. Eine wesentliche bibeldidaktische Neuorientierung ergab sich hingegen durch Ingo Baldermanns Leitthese, wonach den biblischen Worten selbst eine eigene Sprachmacht und Gestaltungskraft innewohne, die nicht vermittelt werden müsse, weil sie sich im Unterrichtsgeschehen selbst vermittele: Die prophetische Überlieferung und der einstmalige Einspruch der Propheten gegen Formen der Ungerechtigkeit befähige

14. Vgl. G. Wied, Die Behandlung von alttestamentlichen Propheten in der Geschichte der Evangelischen Religionslehre. Ein biblisches Thema als epochales Kriterium, in: DIDASKALOS. Studien zum Lehramt in Universität, Schule und Religion, Dortmund 1996, 267–295.

15. A.a.O., 284.

16. A.a.O., 286f.

17. Vgl. durchaus schon kritisch dazu und mit der Forderung einer neuen theologischen Zugangsweise W. Steinle, Amos – Prophet in der Stunde der Krise, Stuttgart 1979, v.a. 44f.

folglich die Schülerinnen und Schüler dazu, auch in ihrer Lebenssituation das Unrecht gleichsam im biblischen Tiefensinn beim Namen zu nennen.¹⁸

2. Hermeneutisch-didaktische Grundfragen

Was kann angesichts dieser mindestens ambivalenten religionspädagogischen Rezeptionsgeschichte heute überhaupt die Besinnung auf prophetische Überlieferung bedeuten und worauf kann diese sinnvollerweise abzielen – und dies angesichts der exegetischen Grundeinsicht, dass es sich bei der Überlieferung eben nicht primär um Autoren-, sondern um Fortschreibungs- und damit um Traditionsliteratur handelt?¹⁹ Die überlieferten Texte enthalten immer schon Deutungen der historischen Wirkungen dieser Weissagungen bzw. stellen solche dar.²⁰ Soll man, und wenn ja, mit welcher Zielsetzung, heute prophetische Traditionen, Figuren und Zukunftsansagen im schulischen Religionsunterricht zum Thema machen? Was bedeutet es, von der Schwierigkeit alttestamentlicher Texte zu sprechen und diese nicht einfach gegenwartsfunktional zu unterlaufen, diese vielmehr in ihrem Sinngehalt ernst zu nehmen bzw. diesem auf die Spur zu kommen? Wie also ist bibeldidaktisch und theologisch verantwortet mit der faktischen Kontext- und Geschichtsdistanz umzugehen? Und was heißt es von dort her, prophetisches Reden in der Gegenwart sowohl auf das Gerufensein durch Gott, wie auch auf humanitäre Verpflichtungen, Wahrheitsansage und Herrschaftskritik zu beziehen?²¹ So steht man nun also erneut vor der Frage, ob die Propheten durch Kanonisierung ebenso gewürdigt und stillgelegt oder gleichsam aktiv beerbt werden sollen – sei es »par imitation« sei es in der Wiederbelebung einzelner Elemente, prophetischer Kritik, prophetischer Symbolhandlungen oder prophetischer Deutung und ›Poetik‹.²²

Zur Annäherung an diese systematisch-didaktischen Problemlagen und zur Veranschaulichung möglicher Antworten werden im Folgenden in exemplarischer Weise aktuelle konzeptionelle Ausarbeitungen in Religionslehrbüchern und Unterrichtsvorschlägen dargestellt, die die genannten Fragen in durchaus überzeugender Weise aufnehmen:

3. Exemplarische Analysen

Bei aller Vielfalt religionsdidaktischer Annäherungen an prophetische Überlieferung treten in aktuellen Materialien deutlich drei Elemente in den Vordergrund: Zum einen ist dies das Kritikenensemble an den ökonomischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen, am Reichtum, dem monarchischen Verhalten und der Tyrannei, am falschen Kult, an den falschen Propheten und problematischen Götter- und Götzenbildern. Zum anderen werden in sozusagen gegenwartsorientierter Absicht die

18. Vgl. *Baldermann* (s. Anm. 1).

19. Vgl. *K. Schmid*, Schriftgelehrte Traditionsliteratur. Fallstudien zur innerbiblischen Schriftauslegung im Alten Testament, Tübingen 2011.

20. Vgl. *ders.*, Prognosen und Postgnosen in der biblischen Prophetie, in: *EvTh* 74, 2014, 462–476.

21. Vgl. *I. Kirsner*, Prophetie im Film/Prophetie als Film, in: *entwurf* 3/2011, 34–37: 35.

22. *J. Ebach*, Art. Prophetismus, in: H. Cancik/B. Gladigow/K.-H. Kohl (Hg.), *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*, Stuttgart 1988, 353.

prophetischen Forderungen und Visionen von Recht, Gerechtigkeit, Hoffnung und Frieden thematisiert. In einer dritten Hinsicht werden diese Themen von der Frage nach der Beziehung des Propheten zu Gott bzw. zur Rolle und zum Auftrag Gottes im Blick auf den prophetischen Ruf hin gedeutet und geordnet. Deutlich erkennbar ist, dass je nach Alters- und Klassenstufe offenbar für Kinder und Jugendliche je besondere prophetische Überlieferungen für speziell angemessen gehalten werden.

3.1 Die Thematisierung in der Grundschule am Beispiel von Jona

Unter der prophetischen Literatur, die im Religionsunterricht der Grundschule behandelt wird, ragt insbesondere die Jona-Überlieferung deutlich hervor.²³ In neueren Entwürfen zeigt sich hier eine bewusst an den entwicklungspsychologisch mitbedingten Fähigkeiten und elementaren Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler orientierte Didaktik. Charakteristisch ist hier die Zielsetzung, anhand prophetischer Literatur das Beziehungsverhältnis Gottes zum Menschen zum Vorschein zu bringen. Dafür wird die Thematisierung der dramatischen Ereignisse dieses Prophetenlebens für Grundschul Kinder – trotz der anknüpfungsfähigen narrativen Grundstruktur – aus einer ganzen Reihe von Gründen problematisiert. Insbesondere die vielfältigen, teilweise ironischen Wendungen oder auch deutlichen Psychologisierungen erschlossen sich, wie bemerkt wird, den Kindern in der Regel nicht. Auch als im engeren Sinn prophetische Figur werde Jona von den Kindern meist nicht wahrgenommen – was ja im Übrigen durchaus mit der exegetischen Einschätzung von Jona als »Anti-Propheten«²⁴ einhergeht. Die dramatische und höchst anschauliche Geschichte im Walfischbauch habe zudem eine deutlich höhere Prägnanz als Jonas dunkle Prophezeiung und die abschließende Errettung der Stadt Ninive vor dem angedrohten Gericht durch Gottes »sanfte Pädagogik«²⁵ – ganz zu schweigen von der Problematik, dass man sich mit einer Person, die sich am Ende zürnend gegen die Barmherzigkeit Gottes wendet, insbesondere im Kinderalter schlechterdings nicht identifizieren könne. So wird konstatiert, dass Grundschul Kinder den Bildcharakter der Erzählung sowie die »Vielzahl von Perspektiven, Sinngehalten und Tiefendimensionen«²⁶ der Jona-Überlieferung aus entwicklungspsychologischen Gründen kaum entziffern könnten.

Für den Kontext des Grundschul-Religionsunterrichts wird deshalb für eine »ursprungsgeschichtliche Auslegung«²⁷ plädiert, also dafür, nach dem Grund der Überlieferung dieser Erzählung zu fragen. Elementare Aussagen der Jonageschichte sollen mit dem Ziel zur Sprache gebracht werden, dass »die Liebe Gottes zu allem Lebendigen, die sich in seinem universalen Heilswillen ausdrückt, in den Mittelpunkt der Erzählung gerückt wird, um den zeitbedingten Vorstellungen der kollektiven Abrechnung

23. Eine Fülle von didaktischen Orientierungen und Materialien findet sich unter dem entsprechenden Stichwort bei rpi-virtuell.net

24. U. Struppe, *Die Bücher Obadja/Jona*, Stuttgart 1996, 57ff.

25. M. Gartmann u.a., *Lehrerhandbuch Große Freude. Religion im 3. Schuljahr*, Hildesheim 1987, 40.

26. R. Lachmann, Jona, in: G. Adam/R. Lachmann/Chr. Reents (Hg.), *Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch*, Göttingen 2001, 199–208: 201.

27. Chr. Kalloch, *Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich*, Münster u.a., 2001, 301 und in empirischer Erkundung *dies.*, »Warum der Jona so sauer war« – Kinder als Exegeten der Jona-Geschichte, in: Büttner/Schreiner (Hg.), »Man hat immer«, a.a.O., 195–205.

Jahwes mit der sündigen Stadt Ninive keinen Raum zu geben.«²⁸ Zudem ergäben sich hier, wie betont wird, aufgrund des starken Walfisch-Bauch-Bildes erhebliche Anknüpfungsmöglichkeiten für eine symboldidaktische Annäherung und auch die Formulierung eigener Gebete.²⁹

Weil nun aber die Gestalt Jonas schillert – »sie passt nicht in die herkömmliche Rolle eines Propheten, provoziert ein Wechselbad an Gefühlen und Beurteilungen, zwingt zu Sichtweisen der Verfremdung und Identifizierung und lässt ihn in dauernd wechselnder Belichtung immer wieder anders und neu, zwielichtig und fragwürdig erscheinen«³⁰ –, sei schon hier grundsätzlich gefragt, ob nicht eine solche Irritation auch für die Auseinandersetzung mit den »normalen« Propheten höchst angemessen ist. Dies wäre etwa dadurch gegeben, dass man eben auch das Jonabuch als »Wahrnehmungsschule der Weitsichtigkeit und Weitherzigkeit« versteht, »die dazu einlädt, die Wirklichkeit – vielleicht nur probeweise – aus der ›Brille‹ und Sicht des Glaubens an den Gott anzusehen, der sein langmütiges Liebes-Spiel mit dem so schwierigen Jona treibt.«³¹

3.2 Die Thematisierung in der Sekundarstufe I am Beispiel von Amos

Wie angedeutet stellt der Prophet Amos einen der Favoriten religionsunterrichtlicher Thematisierung, übrigens sowohl auf der Primar- wie auf der Sekundarstufe dar.³² Im weit verbreiteten und für den konfessionellen Religionsunterricht gedachten Lehrmittel Spurenlesen 2 für die 7./8. Klasse wird für die Lehrpersonen zur Typologie der Propheten formuliert: »Ihre Kritik ist Provokation. Als oppositionelle Einzelkämpfer sind sie zugleich permanentes Opfer von Spott, Marginalisierung und Verfolgung.«³³ Zum prophetischen Selbstverständnis heißt es: »Der Prophet ist von seinem Grundimpetus her Kritiker, Visionär, und ›Protestant‹, dessen einzige Legitimation seine Gottunmittelbarkeit ist. Als ›Protestant‹ ist er [...] die notwendige Gegeninstanz zum Amt und zur Institution.«³⁴ Für die didaktische Annäherung wird geltend gemacht, dass eine heutige Aktualisierung legitimiert sei, weil das prophetische Wort schon damals über die Zeiten hinaus wirken wollte.³⁵ Zugleich sei Vorsicht vor Analogien zu heute geboten, denn: »Amos war kein ›Linker‹. [...] Seine Sozialkritik ist nicht gesellschaftspolitisch, sondern theologisch begründet und eng gekoppelt an seine Kultkritik.«³⁶ Insofern wird der aktuelle lebensweltliche Bezug weniger in der Schere von Arm und Reich gesehen als vielmehr im Gottesbild, das bei Amos entgegengetrete: der gerechte Gott, der vernichtend in die Geschichte eingreife. Zudem könne, gerade wenn es um Sozialreformen im Namen der biblischen Botschaft gehe, dessen An-

28. Kalloch, Das Alte Testament, a.a.O., 301.

29. So vgl. etwa bei M. Zeidler, Die Geschichte vom Propheten Jona, in: Ideenbörse Grundschule 3/4, Heft 14, 7/2003, München 2003. Teil 2.1 Andere Länder, andere Menschen, andere Religionen 2.1.3.

30. Lachmann, Jona, a.a.O., 202.

31. A.a.O., 204.

32. Eine Fülle von didaktischen Orientierungen und Materialien findet sich unter dem entsprechenden Stichwort ebenfalls unter rpi-virtuell.net

33. SpurenLesen 2. Religionsbuch für die 7./8. Klasse. Neuausgabe. Lehrermaterialien, Stuttgart 2010, 37.

34. Ebd.

35. Vgl. a.a.O, 38.

36. Ebd.

kündigung des Gerichts nicht verschwiegen werden.³⁷ Die Autoren betonen insofern deutlich und über die überlieferte Sozialkritik hinaus die theologische Dimension der Botschaft des Amos: Der Gott des Amosbuches sei irritierend und provozierend, weil er dem gewohnten Bild des lieben Gottes widerspreche.

Zugleich werden die Texte in ihrer Radikalität als Anstoß verstanden, um die eigenen Wahrnehmungsmuster und Deutekategorien zu überprüfen, so dass den Schülerinnen und Schülern auch bewusst die sperrigen Texte vorgelegt werden müssten.³⁸ Im Religionsbuch selbst gliedert sich der Themenkomplex dann in die Frage der Propheten als schillernder Gestalten, die »Gegenspieler«, d.h. des Königs Jerobeams II. und seines priesterlichen Gefolges, die aktuelle Frage sozialer Ungerechtigkeit, Amos' Zukunftsansagen, die Rede vom »Tag des Herrn« sowie der Frage nach den wahren und falschen Propheten auf.

Da diese Unterrichtseinheit wie das gesamte Lehrmittel in der didaktischen Perspektive von Bildungsstandards und Kompetenzerwerb erfolgt,³⁹ sollen die Schülerinnen und Schüler sich hier einerseits zentrales Wissen zur Prophetie als Phänomen sowie zu Kontext, Leben und Botschaft des Amos aneignen, sich zum anderen in ein persönliches Verhältnis zu dieser Botschaft setzen und sich bei all dem überlegen, »inwiefern seine Botschaft für uns heute (k)eine Bedeutung haben kann.«⁴⁰ Die ästhetische, hermeneutische sowie kognitive und diskursive Annäherung erfolgt durch Bildbetrachtungen (E. Schiele und E. Barlach), einzelne biblische Textsequenzen aus dem Amos- und Jesajabuch, Erzählungen und Kunstwerke zur Frage von Krieg und Frieden (so etwa von E. Kästner), ein Lied und eine Reihe von handlungsorientierten Transfermöglichkeiten in die Gegenwart. So sollen die Schülerinnen und Schüler Gott selbst nach ihrem Verständnis beschreiben,⁴¹ eigene aktuelle Gesetzesvorschläge gegen die Armut entwerfen und darüber abstimmen, ein Streitgespräch zwischen Amazja und Amos konzipieren, ein eigenes Glaubensbekenntnis schreiben, einen Gottesdienst konzipieren, »der Gott gefällt«, sowie ein Eingangsgebet und einen Segenswunsch formulieren, »das bzw. der eurer Meinung nach Gott gefällt.«⁴²

Auch wenn die Jugendlichen in ethischer Hinsicht als eine der großen Fragen ihre latenten Kriegsängste und Fragen ansprechen und bedenken sollen, liegen doch in der vorgeschlagenen Durchführung die Schwerpunkte deutlich auf der Frage nach der theologischen Begründung prophetischen Handelns und der Frage nach der von Gott her verheißenen Erfüllung seiner Prophezeiung.

In sehr ähnlicher Weise ist auch die Einheit zu Amos in der Neuauflage des ebenfalls breit verwendeten Kursbuches Religion 2, hier ebenfalls für die Klassen 7–8, ausgearbeitet. Neben der als notwendig angesehenen Textarbeit erfolgt die Verknüpfung mit der aktuellen Situation entlang der Frage, »was heute mit Menschen, die das Verhalten der Politiker und der Reichen öffentlich hinterfragen«⁴³, geschickt. Interessanterweise findet sich hier auch die explizite Bezugnahme auf die christolo-

37. Vgl. a.a.O., 43.

38. Vgl. a.a.O., 38.

39. Vgl. SpurenLesen 2. Religionsbuch für die 7./8. Klasse. Neuausgabe, Stuttgart 2008, 38–50.

40. SpurenLesen 2, Lehrermaterialien, a.a.O., 41.

41. A.a.O., 39.

42. A.a.O., 51–57.

43. Das Kursbuch 2 Religion. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Calw 2016, 120. Die Veröffentlichung der Lehrermaterialien für das Kursbuch Religion 2 für die Sekundarstufe I ist erst für das Frühjahr 2017 geplant.

gisch gedeuteten prophetischen Verheißungen. Im Anschluss daran soll ein eigener Visions- und Hoffnungstext »im Stil des Amos, aber mit Bildern von heute«⁴⁴ sowie eine Mahnrede »im Stile von Amos für aktuelle Situationen von Ungerechtigkeit«⁴⁵ entworfen werden.

3.3 Die Thematisierung in der Sekundarstufe II am Beispiel der Prophetie als Sprachform

Für den Bereich der Sekundarstufe II, in dem ebenfalls in kompetenzorientierter Perspektive nun stärker von übergreifenden Themenkomplexen ausgegangen wird, findet sich im Kursbuch Religion die Behandlung der Prophetenüberlieferung schwerpunktmäßig im Themenkomplex Bibel und dort als eine von mehreren Sprachformen (etwa neben Mythos, Poesie oder Apokalypse). Hier sind insbesondere die konstruktivistisch-didaktischen Grundeinsichten von hier maßgeblich mitwirkenden Autoren aufschlussreich.⁴⁶ So wird bewusst eine Analogie zwischen den biblischen »Unbestimmtheitsmuster(n) und dem adoleszenten Lebens- und Weltgefühl eigener Verunsicherung hergestellt. Im Sinn eines poetischen Moments wird gegen die zweckrationale Rede der Mächtigen das Fragile, das Gefühl und der Entzug des Eigentlichen betont;⁴⁷ Die biblischen Texte machten demzufolge Identifikationsangebote »im Prozess und der Bewegung des Suchens, vorläufigen Findens, Zweifelns und neuen Suchens.«⁴⁸ Aufgefordert wird deshalb zum nachdenklichen Dialog, indem die Jugendlichen in der Thematisierung wahrer und falscher Prophetie⁴⁹ und in der Perspektive einer »Theologie der Schwachheit«⁵⁰ elementare Fragen und Anforderungssituationen für sich identifizieren und bearbeiten können.⁵¹ Dies wird exemplarisch in Aufnahme der prophetischen Zukunftsvisionen der Computer-Welt und des Google-Chairmans Eric Schmidt bildhaft, von wo aus die Jugendlichen »eine Prophetie als Utopie für die Welt von morgen oder als kritische Unheilspredigt, die zum Wandel aufruft«⁵², entwerfen sollen.

3.4 Performative Ansätze

Was in den geschilderten Unterrichtsvorschlägen bereits angedeutet wird, findet sich auch in weiteren didaktischen Thematisierungen prophetischer Überlieferung: Vom Gedanken prophetischer Rede als Sprechakt anthropologischer Urfahrungen⁵³ aus wird für neue Formen der ganzheitlichen Annäherung an die prophetischen (Sprach-) Bilder der Visionen und Zeichenhandlungen plädiert.⁵⁴ Im Sinn einer nicht mehr dia-

44. A.a.O., 122.

45. A.a.O., 169.

46. Vgl. dazu G. Büttner/V.-J. Dieterich/H. Roose, Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart 2015.

47. Vgl. Kursbuch Religion. Sekundarstufe II. Lehrermaterialien, Stuttgart 2015, 97.

48. A.a.O., 90.

49. Vgl. Kursbuch Religion. Sekundarstufe II. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht in der Oberstufe, Stuttgart 2014, 164–166.

50. A.a.O., 165.

51. Kursbuch Religion. Sekundarstufe II. Lehrermaterialien, Stuttgart 2015, 90.

52. Vgl. Kursbuch Religion, Arbeitsbuch, a.a.O., 164.

53. Vgl. G. Büttner/F. Spaeth, Wie Propheten reden. Zur Einführung, in: entwurf 3/2011, 4f.: 5.

54. Vgl. am Beispiel von Jesaja G. Büttner/A. Reinert, Grosse (Sprach)Bilder – prophetische Inszenierung-

chronen, sondern synchronen Zugangsweise kommen Form und Inhalte prophetischer Texte als Ausgangspunkte für Lernarrangements bzw. als sprachliche Kunstwerke, die inszeniert werden wollen, in den Blick. Didaktischer Ausgangspunkt sind damit die Wirkungen und Resonanzen prophetischer Texte mit ihrem Anspruch göttlich-souveräner Ich-Botschaften. Diese stellen demzufolge keine illusionären Allmachtsfantasien dar, sondern sorgen durch Bilder der Klage und des Unheils sowie die Benennung von Unrechtsskandalen für die Unterbrechung des Alltäglichen.⁵⁵ Gerade eine solche performative Thematisierung im Sinn leiblicher und sinnlicher Textinszenierung und Textraumerkundung könne tiefgreifende individuelle Bildungsprozesse auslösen und damit die prophetische Überlieferung in ihrem lebendigen Zuspruch und Anspruch Gottes zum Vorschein bringen.⁵⁶ Dies führt dann etwa zur methodischen Forderung, das eigene Persönlichkeitsprofil mit dem der Propheten anhand der Leitfragen »Wozu bin ich da?« oder »Wie klingt Gott – woran erkennt man, was wirklich wahr ist?« zu vergleichen. Es wird – nun auch mit neutestamentlichem Ausblick – als besondere Zielkompetenz ausgegeben, »an Jesu Vision (vom Reich Gottes) mitzuwirken.«⁵⁷ Im Sinn einer anknüpfungsorientierten Didaktik werden jugendliche Identitätssuche und Lebensorientierung elementar mit der prophetischen Botschaft der Freiheit gegenüber totalitären Ansprüchen sowie der Vision von Gerechtigkeit und Frieden verknüpft. Dies verbindet sich zugleich mit gottesdienstlich-liturgischen Elementen wie der konkreten Formulierung von Fürbitten und dem gemeinsamen Feiern,⁵⁸ was die konfessionelle Verortung und Ausrichtung dieser Unterrichtsmaterialien überaus augenfällig macht.

3.5 Interreligiöse Perspektiven

Die gegenwärtig gebotene und didaktisch intensiv debattierte Herausforderung, Inhalte und Traditionen auch anderer Religionen im Sinn interreligiöser Bildung im Religionsunterricht zu berücksichtigen, spiegelt sich auch in diversen Materialien zur prophetischen Überlieferung wider. Eindrücklich wird dies in einem breiten Unterrichtskonzept für die Sekundarstufe I, das dem Kontext der Hamburger Akademie der Weltreligionen und des dortigen Modells »Religionsunterricht für alle« entstammt. Mit besonderem Fokus auf die Frage der Gerechtigkeit wird hier nicht für ein »Lernen über Propheten«, sondern für ein »prophetisches Lernen«⁵⁹ plädiert. Der hier zugrunde gelegte weite Prophetie-Begriff dient dazu, die gemeinsame Verantwortung der Anhänger unterschiedlichster Religionen für ein gerechtigkeitsorientiertes Handeln zu betonen. Die dezidiert subjektorientierte Zugangsweise zur Thematik wird damit begründet, dass die prophetische Grundhaltung »den Um- und Neuorientierungsbestrebungen von Jugendlichen in der Pubertät« entspreche. Als inhaltliche Voraussetzung wird benannt,

gen. Prophetische Texte und Bilder, neu inszeniert und übertragen, in: *entwurf 3/2011*, 54–60: 54f.

55. Vgl. G. Büttner/F. Spaeth, *Wie Propheten reden*, a.a.O., 5.

56. Vgl. H. Rupp, *Jeremia – elementar und performativ*. Unterrichtsvorschlag für die Sekundarstufe I (9./10. Klasse), in: *entwurf 3/2011*, 48–53: 48f.

57. S. Lorenzen, *Jesus als Prophet. Wirklichkeit stören – Wirklichkeit schaffen*, in: *entwurf 3/2011*, 42–47: 43.

58. Vgl. C. Weber/A. Stein-Höflin, »Da werden die Wölfe bei den Lämmern wohnen ...«. Eine kreative UE zum Thema »Prophetische Hoffnungsbilder für die Grund- und Förderschule, in: *Prophetische Hoffnungsbilder anhand von Jesaja*, in: *entwurf 3/2011*, 14–21.

59. J. Bauer u.a., *Für eine gerechte Welt – Prophetinnen, Propheten und wir*. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe 1, München 2014, 16.

dass sich »Prophetisches [...] in vielen religiösen Traditionen und zu allen Zeiten«⁶⁰ findet und »die göttliche Wirklichkeit den Menschen nicht neutral gegenübersteht, sondern zutiefst menschen- und lebensfreundlich ist«⁶¹. Von dort aus wird für ein interreligiös-dialogisches Lernen und die entsprechenden Lernarrangements plädiert, durch das die Schülerinnen und Schüler – durchaus auch in bewusst irritierender Weise – »die Perspektivität ihrer Betrachtung erfahren, sie zunehmend erkennen und benennen können.«⁶² In einem vorgeschlagenen didaktischen Fünfschritt von »Sehen, Klagen, Träumen/Wundern, Prüfen, Gehen« wird nicht nur der Transfer dieser Zielvorstellung vorgenommen, sondern auch eine wiederum stark performative Perspektive erkennbar: So sollen sich die Jugendlichen etwa in Form einer Propheten-Reportage selbst in eine prophetische Figur hineinversetzen und deren Auftritt imaginieren.⁶³ Dass sich hier grundsätzlich die Herausforderung stellt, mit den sehr unterschiedlichen religiösen Prophetenverständnissen der Schülerinnen und Schüler umzugehen, steht dabei durchaus mit am Horizont dieser Unterrichtskonzeption.

II. Schlussüberlegungen zu einer hermeneutisch-prophetischen Didaktik

Prophetische Überlieferung löst unweigerlich die existenzielle Frage danach aus, was von dieser in schulischen Bildungsprozessen für die Gegenwart zu lernen ist: »Grief should permit newness. Holiness should give hope. Memory should allow possibility.«⁶⁴ Im Prophetenthema kommen tatsächlich elementare Erfahrungen, Wahrheiten, Zugänge, Strukturen, Lernformen und Beziehungen in verdichteter Weise zur Sprache. Insofern verbinden sich in den prägnanten prophetischen Überlieferungen des Alten Testaments theologische, existentielle und ethische Fragen unmittelbar, so dass sich für eine gegenwartssensible Religionsdidaktik eine Vielzahl möglicher Anknüpfungspunkte bietet. Die Behandlung des spezifisch prophetischen Traditionsbestandes hat insofern sowohl aufgrund seiner religionshistorischen, literarischen, theologischen wie gesellschaftskritischen Dimensionen erhebliche Bedeutung für die allgemeinbildende Bedeutung des schulischen Religionsunterrichts.

Damit stellen sich für die religionspädagogische Reflexion grundsätzliche Herausforderungen, die sich über die Thematisierung prophetischer Literatur hinaus weit auf die bibeldidaktische Grundfrage nach der Wahrnehmung des Alte Testaments beziehen. Insofern sind die nachfolgenden zusammenfassenden Einordnungen zugleich in dieser Perspektive zu lesen:

Angesichts der theologischen Dichte, ethischen Prägnanz und der hochemotionalen Dynamik alttestamentlich-prophetischer Rede legt sich die Anknüpfung an die lebensweltlichen und persönlichen Erfahrungen der Lernenden unmittelbar nahe. Aber angesichts der Vielfalt und Ambivalenz prophetischer Traditionen verbietet es sich, diese in Unterrichtsprozessen gleichsam von Beginn an auf einen Nenner bringen zu wollen. Allzu einlinige gesellschaftskritisch motivierte Analogiebildungen von Vergan-

60. A.a.O., 6.

61. A.a.O., 13.

62. A.a.O., 17.

63. Vgl. a.a.O., 21 und 56ff.

64. W. Brüggenmann, *Hopeful Imagination. Prophetic Voices in Exile*, Philadelphia 31986, 132.

genheit und Gegenwart sind jedenfalls zu vermeiden. Auch eine gleichsam an den Propheten »geschulte« Vorbildpädagogik erscheint hier als wenig aussichtsreich und ist zudem in pädagogischer Hinsicht aufgrund ihrer latenten Überwältigungsgefahr problematisch. In literarischer, theologischer und didaktischer Hinsicht sind prinzipiell vielfältige Zugangsweisen möglich, die sich gerade aus der Pluralität der Überlieferung und deren prinzipieller Deutungsoffenheit ergeben. Deshalb besteht die grundsätzliche religionsdidaktische Herausforderung in Unterrichtsprozessen darin, den Erwerb problemorientierter Differenzkompetenz zu ermöglichen. Eine solche Kompetenz bezieht sich darauf, wie die prophetische Überlieferung sachangemessen so mit der Deutung des gegenwärtigen Weltgeschehens verknüpft werden kann, dass im Zentrum die Sensibilisierung für die in prophetischer Literatur aufgeworfenen Fragen und nicht die Vermittlung von vermeintlich klaren und eindeutigen Botschaften steht.

Die notwendigen Kompetenzen beinhalten bei den Schülerinnen und Schülern somit die Fähigkeit, auf der Grundlage exegetischer Einsichten in die Entstehungsbedingungen, Strukturen, Wahrheitsansprüche und Wirkungsgeschichte⁶⁵ dieser Texte historisch-kritische Einordnungen vornehmen und sich von dort aus in ein persönliches Verhältnis zu dieser Überlieferung setzen zu können. Im Sinn einer konstruktivistischen Didaktik verweist hierbei die Rede von Kindern und Jugendlichen als Propheten⁶⁶ darauf, dass deren eigene Lebenserfahrungen, Weltwahrnehmungen und Artikulationsfähigkeiten sehr wohl stimmige Anknüpfungsmöglichkeiten bieten. Grundsätzlich zeigt m. E. die Thematik der Prophetie auch das Problem der reinen Form eines solchen religionskundlichen Lernens auf, in der bestehende konfliktträchtige Differenzen – nicht nur zwischen verschiedenen Religionen, sondern auch zwischen religionsbezogenen und nicht-religionsbezogenen Weltanschauungen – verdrängt oder aus bestimmten programmatischen Gründen schlichtweg nicht behandelt werden sollen. Abgesehen davon stellt sich angesichts der oben angedeuteten materialreichen Unterrichtsannäherungen die Frage, wie weit eine gleichsam nicht-performative, auf die persönliche Handlungs- und Handlungsebene verzichtende Beschäftigung mit prophetischen Traditionen wirklich reichen kann.

Herausfordernd ist nun aber in der Tat, wie man mit den Formen eines dezidiert prophetischen Exklusivismus und der theologischen Radikalität dieser Überlieferungen umgeht. So ist sehr viel kritischer als vor Jahrzehnten zu fragen, ob die damalige Kritik an den Herrschenden wirklich mit der Kritik an heutigen Macht- und Herrschaftsverhältnissen so leicht in eins zu setzen ist. Damit sind Kontextualisierungsversuche so anzustellen, dass die notwendigen Differenzierungen gerade nicht unterlaufen werden. Die Aufforderung zur prophetischen Unruheftung sollte dabei jedenfalls nicht allzu schnell mit vermeintlich eindeutigen Positionierungen in materiaethischen Fragen verbunden oder gar verwechselt werden.

Im Sinn einer Aufmerksamkeits- und Achtsamkeits-Bildung können dann aber auch Haltungen und Inhalte prophetischer Überlieferung die kritische Orientierung und Positionierung ermöglichen. Die utopische Kraft dieser Überlieferung zeigt sich folglich schon darin, dass eine bestimmte ethische Frage überhaupt auf die Agenda kommt und dann zuallererst in ihrer faktischen Komplexität zum Gegenstand der vernünftigen Beschäftigung damit gemacht wird.

65. Auf letzteres weist überzeugend hin Johannsen (s. Anm. 1), 204f.

66. O. Fuchs, *Prophetische Kraft der Jugend? Zum theologischen und ekklesiologischen Ort einer Altersgruppe im Horizont des Evangeliums*, Freiburg 1986.

Von einer solchen bewusst differenzierten didaktischen Zugangsweise her ist bei Schülerinnen und Schülern zugleich die Fähigkeit zu kultivieren, aktuelle Konflikte analysieren und benennen zu können, sowie diese dazu zu motivieren, selbst sich konkret etwa zu Phänomenen bestehenden Unrechts oder Unfriedens (im Kleinen wie im Großen!) zu positionieren. Hierbei kann die prophetische Grundfrage nach der Determiniertheit des Lebens angesichts der Unsicherheiten der Postmoderne ihre eigene Bedeutsamkeit entfalten. Dass dies zugleich die Dimension der je individuellen Mitwirkung an den gegenwärtigen Verhältnissen unbedingt einschließen sollte, muss kaum eigens betont werden. Hier ergeben sich im Übrigen auch mögliche Anschlussstellen zur schulischen politischen Bildung, insofern sich das Thema Prophetie in den weiten Gegenstandsbereich der Friedens- und Nachhaltigkeitserziehung sowie des Globalen Lernens einordnen lässt.

Über die angedeutete ethische Dimension hinaus eröffnet die Thematisierung prophetischer Überlieferungen aber – gleichsam zuerst und zuletzt – theologische Grund- und Wahrheitsfragen. Insofern ist hier in Bildungsprozessen stark zu machen, dass die prophetische Verkündigung als je neue Aktualisierung des Gotteswortes verstanden wurde und demzufolge auch bis in die Gegenwart hinein so gedeutet werden kann. Es sollte in den Unterrichtsprozessen religionsbezogener Bildung jedenfalls deutlich werden, dass auch die Thematisierung der ethischen Dimension des Alten Testaments zu allererst von der Grundfrage nach Heil oder Unheil, Schuld und Erlösung, wahrer und falscher Prophetie und damit im Licht des hier zur Sprache gebrachten Gottesbildes auszugehen hat: Die »unverdrossene Hoffnung auf die Verbesserblichkeit der Welt« ist möglich, »weil Gott Umkehr will und schenkt«, die »solidarische Wahrnehmung des Fremden und der Fremden in unserer Welt« ist denkbar, »weil Gottes Liebe auch dem fremden Anderen gilt und gehört«, von »ökologischer Sensibilisierung« kann die Rede sein, »weil Gottes Erbarmen ausdrücklich auch die Tiere ... einbezieht und damit an die schöpfungsmäßig-kosmische Dimension und Verantwortung des Gottesglaubens erinnert.«⁶⁷

Auf Seiten des Lernenden kann dann erzählte prophetische Geschichte »gewissermaßen zum ›Spiegel‹ werden, in dem die Hörer ihr eigenes Bild als Glaubende, Zweifelnde, Wütende, Verstockte, Fliehende, Angefochtene und Suchende erkennen können, in dem sie sich als aus Angst Verschlungene, als Aussteiger zu ›produktiver Auszeit‹, als Ausgespiene zu neuem Anfang mit ungewissem Ausgang wahrnehmen können, in dem sie gefragt werden, wie es mit ihnen weitergehen soll.«⁶⁸

Es geht insofern – und hier steht die prophetische Überlieferung *pars pro toto* für die religionspädagogische Wahrnehmung des Alten Testaments überhaupt – um nicht weniger als die Verlängerung der realen Wahrnehmung in den unsichtbaren Hintergrund der Welt.⁶⁹ In der religionsdidaktischen Grundaufgabe liegt damit auch die Herausforderung, die eschatologische Dimension dieser Grundfragen zumindest mitzuführen – und dabei die Differenzierung zwischen alttestamentlicher und neutestamentlicher Überlieferung nicht einfach didaktisch etwa durch die Figur von Verheißung und Erfüllung zu unterlaufen.⁷⁰

67. Lachmann (s. Anm. 26), 204.

68. A.a.O., 205.

69. K. Koch, Die Profeten I. Assyrische Zeit, Stuttgart³1995, 118.

70. Vgl. dazu das Plädoyer von R. Lemaire, Christliches Verstehen des Alten Testaments und das Verhältnis Kirche – Israel. Eine Untersuchung zur Berücksichtigung des Verhältnisses Kirche – Israel in christlichen Entwürfen zur Hermeneutik und Didaktik des Alten Testaments, Schenefeld

Angesichts der in dieser Überlieferung vielfältig thematisierte Wahrheitsfrage, nach tragfähigen Fundamenten für das Zusammenleben, aber eben auch nach dem Menschen und Gott, ist es folglich zukunftsweisend, dass und wenn prophetische Überlieferung aufgrund der dabei aufgeworfenen zentralen theologischen Fragen als Querschnittsthematik und eben nicht nur als separater Unterrichtsinhalt oder -gegenstand behandelt wird.

Die prophetische Überlieferung eröffnet hier Möglichkeiten der intensiven theologischen Auseinandersetzung zum Zusammenhang von Altem und Neuem Testament bzw. christlichem und jüdischem Glauben. Zudem ergeben sich, wie exemplarisch aufgezeigt, auch wesentliche interreligiöse Dialogmöglichkeiten zu prophetischen Überlieferungen anderer Religionen. Angesichts der religionspluralen Gegenwart stellt sich die Frage, wie man aktuell die prophetische Kritik an »falschen« Gottesbildern und kultischen Praktiken heute so thematisiert, dass problematische Exklusionen vermieden werden: »Die Schülerinnen und Schüler sollen dadurch kritisch und sensibel werden gegenüber Haltungen und Verhaltensweisen, die in ängstlich egoistischer Ausgrenzung und Ausschließlichkeit nur das eigene Heil und das Heil ihrer Religionsgruppe sehen, und sollen akzeptieren, dass Gott sein Heil frei schenkt und deshalb keine Kirche und keine Religionsgemeinschaft Gottes Heil absolut und exklusiv an sich binden kann.«⁷¹

Dies bedeutet, dass über alle religionshistorische Annäherung hinaus das Entscheidende und die besondere Eindringlichkeit, die von den prophetisch-provokativen Botschaften des Alten Testaments und den Propheten als »Männer des ewig Neuen«⁷² bis in die Gegenwart ausgeht, in allen Bildungsprozessen auch für die heutigen Welt- und Lebensverhältnisse in seinem verheißenden und lebensdienlichen Sinn gut zum Vorschein gebracht werden kann. Die Lehrkräfte religionsbezogener Bildung – sei diese nun konfessioneller oder überkonfessioneller Provenienz – müssen sich deshalb zu allererst als theologisch kompetente Hermeneutinnen und Hermeneuten einerseits dieser Traditionen und andererseits der heutigen Lebenswelten der Lernenden verstehen und erweisen. Ob sie damit dann gleichsam selbst prophetisch handeln oder Visionäres anbahnen, wird sich konsequenterweise erst zukünftig erweisen.

2004, hier etwa 30f.; in gleicher Richtung E. Reuter (Hg.), *Die Welt mit anderen Augen sehen. Propheten und Prophetinnen*, Stuttgart 2006, 15f.

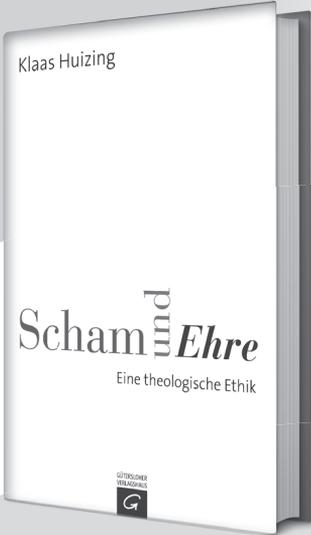
71. Lachmann, a.a.O. (Anm. 26), 207.

72. B. Duhm, *Israels Propheten*, Tübingen ²1922, 7f.

Aus dem Inhalt des nächsten Heftes

Hauptartikel: *Andrea Bieler:* Verletzlichkeit. Leibphänomenologische Erkundungen im praktisch-theologischen Interesse – *Benedikt Bauer:* Mystik als Motiv devotionaler Fitness? – *Stefan Heuser:* Das Altern und der neue Mensch. Wortwechsel über einen rätselhaften Lebensvorgang – *Lukas Ohly:* Die Gesinnung der Verantwortungsethik. Über eine bald hundertjährige fragwürdige Differenz – *Henning Theißen:* Der irdische Jesus und die Praxisbedeutung der Christologie

– Das nächste Heft erscheint im Juni 2017 –



The image shows a 3D rendering of a book titled 'Scham und Ehre' by Klaas Huizing. The cover is white with the author's name at the top and the title in a large, stylized font. Below the title, it says 'Eine theologische Ethik'. At the bottom left of the cover is the logo of Gütersloher Verlagshaus, featuring a stylized 'G' inside a square.

Klaas Huizing
Scham und Ehre
Eine theologische Ethik
.....

544 Seiten / gebunden
mit Schutzumschlag
€ 39,99 (D) / € 41,20 (A) / CHF* 49,50
ISBN 978-3-579-08239-4
Auch als E-Book erhältlich
.....

Erfahren Sie mehr zu diesem
Buch unter www.gtvh.de

Klaas Huizing entdeckt in diesem grundlegend neuen Ansatz
evangelischer Ethik die menschliche Emotion der Scham als
Leitkategorie und folgt damit der biblischen Weisheitslehre.
Ein Ansatz, der den lebensfremden Sündenbegriff hinter sich
lässt und als Präventiv-Ethik deutlich macht: Wir können
unser Leben ändern.

GÜTERSLOHER
LOHERVISION
VERLAGSSEINER
HAUSNEUENWELT



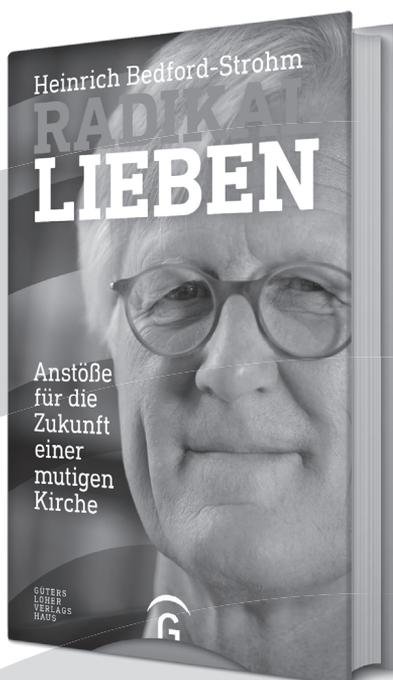
A large, stylized black 'G' logo is positioned at the bottom center of the page, partially overlapping the publisher's name.

WOLFGANG THIELMANN

SPIEGEL-online

.....

»Heinrich Bedford-Strohm hat das Zeug dazu, die evangelische Kirche zu einen.«



.....
**Heinrich Bedford-Strohm
Radikal lieben**

Anstöße für die Zukunft
einer mutigen Kirche

.....
192 Seiten / gebunden mit
Schutzumschlag
€ 17,99 (D) / € 18,50 (A) /
CHF* 24,50
ISBN 978-3-579-08529-6

.....
Auch als E-Book erhältlich

.....
Erfahren Sie mehr zu
diesem Buch unter
www.gtvh.de

Eine mutige Kirche hat Zukunft.

In den biblischen Bildern von Kirche
liegt die Kraft für ihre spirituelle
Erneuerung in der Gegenwart:

Christentum als radikale Liebe zur
Welt und zu den Menschen.

GÜTERSLOHER
LOHERVISION
VERLAGSSEINER
HAUSNEUENWELT



*empf. Verkaufspreis