Handreichung für pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und Ehrenamtliche in der Kindergottesdienstarbeit zum Erzählbuch *Gute Nachricht. Geschichten von Jesus für Kinder fair erzählt*

von

Ariane Dihle, Nina Kölsch-Bunzen,

Katharina von Kellenbach, Naciye Kamcili-Yildiz



Inhaltsverzeichnis

1. Kapitel: Einleitung (von Nina Kölsch-Bunzen, Ariane Dihle, Katharina von Kellenbach, Naciye Kamcili-Yildiz) 7

2. Kapitel: Grundsätzliche Orientierungen – Antworten auf Fragen zum *Erzählbuch Gute Nachricht – Geschichten von Jesus für Kinder fair erzählt* (von Katharina von Kellenbach, Nina Kölsch-Bunzen, Ariane Dihle) 11

2.1 Warum stellen die meisten Kinderbibeln das Judentum unfair dar? 11

2.2 Warum ist der jüdisch-christliche Dialog so wichtig? 13

2.3 Warum führt das >Differenzkriterium< in die Leere? 16

2.4 Was bedeutet Midrasch? Wie geht jüdisch-christliche Bibelauslegung im Dialog? 17

2.5 Warum schreiben wir ein >Erzählbuch mit Geschichten über Jesus< und wie unterscheidet sich das von einer >Kinderbibel<? 18

2.6 Warum ist es wichtig, Jesus insbesondere als Kenner der Torah und anderer jüdischer Schriften darzustellen? 19

2.7 Warum malen wir Jesus nicht? 19

2.8 Warum schreiben wir die biblischen und koranischen Namen im Erzählbuch in der Schreibweise der christlichen Tradition? 20

2.9 Warum schreiben wir G*tt mit Sternchen? Welche G*ttesvorstellungen, welche Rede von G*tt ist uns wichtig? 21

2.10 Und wie kann man das Kindern erklären, welche die Schreibweise >G*tt< nicht kennen? 21

2.11 Warum sprechen wir von der >Hebräischen Bibel< und nicht vom >Alten Testament< oder >Ersten Testament<? 22

2.12 Wie wurde im Buch verdeutlicht, dass der Koran Bezüge zur Hebräischen Bibel und zum Zweiten Testament herstellt? 23

3. Kapitel: Pädagogische Grundannahmen (von Nina Kölsch-Bunzen) 25

3.1 Glaubwürdigkeit in religiösen Lernprozessen 25

3.2 Demokratische Bildung von Anfang an 26

3.3 Demokratische Aushandlungsprozesse 26

3.4 Gegenseitige Anerkennung 27

3.5 Das Bilderbuch als Medium in der Religionspädagogik 28

3.6 Nachdenk-Gespräche mit Kindern führen 29

4. Kapitel: Zur Arbeit mit den einzelnen Erzählungen aus dem Erzählbuch (von Ariane Dihle, Nina Kölsch-Bunzen, Katharina von Kellenbach und Naciye Kamcili-Yildiz) 30
4.1 Zum Aufbau der Handreichung 30
4.2 Die Evangelisten – Hintergrundinformationen zu den Evangelien 35
4.3 Die Evangelisten – Zum Ausschneiden (von Thorsten Jantsch) 40
4.4 Die Taufe (S. 14-15) 42
4.5 Maria singt (S. 16) 51
4.6 Die wunderbare Geburt (S. 17) 58
4.7 Hirten und Schäferinnen (S. 18) 67
4.8 Zum ersten Mal im Tempel (S. 19) 78
4.9 Ein Geburtsbesuch von weit her (S. 20) 87
4.10 Die Flucht (S. 21) 98
4.11 Jesus lernt (S. 22) 106
4.12 Weggefährten und Mitstreiterinnen (S. 23) 118
4.13 Speisung der Fünftausend (S. 24) 123
4.14 Gleichnis vom Senfkorn (S. 25) 134
4.15 Jesus und die Kinder (S. 26) 142
4.16 Mut und Zuversicht (S. 27) 149
4.17 Zachäus (S. 28-29) 158
4.18 Eine aufregende Begegnung (S. 30-32) 166
4.19 Eine mutige Frau (S. 33) 177
4.20 Gutes wollen – und Gutes tun – Wer ist mein Nächster? (S. 34-35) 185
4.21 Die Geschichten von den zwei Söhnen (S. 36-37) 196
4.22 Lehren und lernen (S. 38-39) 206
4.23 Die Bergpredigt (S. 40-42) 220
4.24 Streit kann verbinden (S. 43-45) 231
4.25 Hohe Erwartungen (S. 46-47) 249
4.26 Bartimäus (S. 48-49) 257
4.27 Einzug in Jerusalem (S. 50-51) 268
4.28 Das höchste Gebot (S. 52-53) 280
4.29 Was gehört dem Kaiser und was gehört G*tt? (S. 54-55) 289
4.30 Vision im Tempel (S. 56) 298

4.31 Das kostbare Öl der Frau von Betanien (S. 57) 309
4.32 Das letzte Mahl (S. 58) 319
4.33 In Gethsemane (S. 59) 331
4.34 Die Verhaftung (S. 60-61) 338
4.35 Die Verurteilung (S. 62) 348
4.36 Jesus stirbt (S. 63) 356
4.37 Das Grab ist leer (S. 64) 365

5. Kapitel: Möglichkeiten zur Perspektivverschränkung 379

5.1 Kapitel: Einblicke in jüdische Traditionen (von Nina Kölsch-Bunzen) 379
5.1.1 Wie wird man Jüdin oder Jude? 379
5.1.2 Geburtsgeschenke 379
5.1.3 Namensgebung 379
5.1.4 Zirkumzision 380
5.1.5 Vielfalt im Judentum – A Heart of Many Rooms 380
5.1.6 Wie wird im Judentum mit Auslegungen religiöser Tradition umgegangen? 380
5.1.7 Wie wird im Judentum von G*tt gesprochen? 382
5.1.8 Reinigung durch Wasser – die Mikwe im Judentum: Was ist das? 382
5.1.9 Was ist eigentlich ein Midrasch? 382
5.1.10 Wie werden Bibelverse im Judentum ausgelegt? 383
5.1.11 Wann werden im Judentum Psalmen gelesen? 384
5.1.12 Gebote der Torah 385
5.1.13 Gibt es im Judentum ein höchstes und wichtigstes Gebot? 385
5.1.15 Propheten und Prophetinnen 388
5.1.16 Moscheh 388
5.1.17 Mirjam 389
5.1.18 Josef 390
5.1.19 König David 390
5.1.20 Welche Rolle spielt König Schelomoh/Salomo im Judentum? 391
5.1.21 Die Jonah/Jona-Geschichte 393
5.1.22 Manna und Wachteln im Judentum 393

5.1.23 Heilungswunder im Judentum 395
5.1.24 Eine Sprache voller Bilder 395
5.1.25 Geschwister im Judentum 396
5.1.26 Die Schlange im Judentum 397
5.1.27 Welche Rolle spielt Wasser im Judentum? 397
5.1.28 Wie wird im Judentum von >Tochter Zion< gesprochen? 399
5.1.29 Spiele im Judentum – Purim, Chanukka und Pessach 400
5.1.30 Wie wird Pessach gefeiert und wie erfahren jüdische Kinder die Geschichte vom Auszug aus Ägypten heute? 401
5.1.31 Warum wird zu Pessach etwas Wein auf einen Teller getropft? 402
5.1.32 Was ist der Schabbat? 404
5.1.33 Was bedeutet der Segen über den Tag, den Wein und das Brot im Judentum zu Schabbat? 404
5.1.34 Warum wird auf die Challot Salz gestreut? 405
5.1.35 Vergebung im Judentum 405
5.1.36 Was ist die Menorah? 406
5.1.37 Der Segen Aharons/Aaronitischer Segen 407
5.1.38 Brachah/Segen 407
5.1.39 Worauf hoffen Jüdinnen und Juden? 408
5.1.40 Nachfolge im Judentum 408
5.1.41 Was ist eine Mitzwah? 409
5.1.42 Was ist das gute Handeln im Judentum? 410
5.1.43 Was ist Zedakah? 410
5.1.44 Wird im Judentum im G*ttesdienst eine Spende eingesammelt? 411
5.1.45 Was ist Tahara? 411
5.1.46 Gebete bei Angst 412
5.1.47 Die Tempelzerstörung: Katastrophe und Neubeginn 413
5.1.48 Musik im Judentum 414

5.2 Kapitel: Einblicke in islamische Traditionen (von Naciye Kamcili-Yildiz) 418
5.2.1 Wie wird man Muslim*in ? 418
5.2.2 Gibt es im Islam ein religiöses Fest zur Namensgebung oder hat der Name eine religiöse Bedeutung? 418
5.2.3 Zirkumzision im Islam 419
5.2.4 Wie wird im Islam von G*tt gesprochen? 419
5.2.5 Was sind Hadithe? 420
5.2.6 Wie wird mit dem Koran als Buch im Alltag umgegangen? 420
5.2.7 Wie lernen eigentlich muslimische Kinder den Koran kennen? 420
5.2.8 Welche Propheten gibt es im Islam? 421
5.2.9 Welche Bedeutung kommt Moscheh/Mose/Musa im Islam zu? 421
5.2.10 Gibt es Manna und Wachteln beim Auszug aus Ägypten in der islamischen Tradition? 422
5.2.11 Gibt es die 10 Gebote im Islam? Welche Gebote gibt es im Islam und welche Rolle spielen sie? 422
5.2.12 Maryam und Isa – Jesu Geburt im Koran: Auch eine wunderbare Geburt? ..422
5.2.13 Die Dattel 423
5.2.14 Wird im Koran von Wundern Jesu/Isas erzählt? 423
5.2.15 Was ist das für eine Geschichte mit Jesus und den Tonvögeln im Koran? 424
5.2.16 Wie steht Isa/Jesus im Koran zur Torah/Tawrat? 424
5.2.17 Wie wird im Koran von Jesu/Isa‘s Kreuzigung erzählt? 424
5.2.18 Was erzählt der Koran von Noach/Noah/Nuh und der Flut? 425
5.2.19 Kommt David/Dawud im Koran vor? 425
5.2.20 Gibt es die Erzählung um den Baum der Erkenntnis und die Schlange im Koran? 425
5.2.21 Welche Rolle spielt Wasser im Islam? 425
5.2.22 An welche Geschichte erinnert das Opferfest im Islam? Wie wird die koranische Geschichte zum Opferfest Kindern erzählt? 426
5.2.23 >Salam< als Grußformel im Islam: Was bedeutet das? 426
5.2.24 Baraka/Segen 426
5.2.25 Gibt es im Islam so etwas wie ein Tisch- oder Dankgebet vor dem Essen? .427
5.2.26 Was ist das gute Handeln im Islam? 427
5.2.27 Was gibt im Islam religiös betrachtet Kraft zum guten Handeln? 427

5.2.28 Was ist Zakat?.....428
5.2.29 Was ist eine Sadaqa-Dose?.....428
5.2.30 Wird im Islam im Gottesdienst eine Spende/Kollekte eingesammelt?.....428
5.2.31 Was ist der Freitag für ein Tag im Islam? Wird er in Familien besonders begangen? 429
5.2.32 Wo sind Kinder während des oder in dem Freitagsgebet einer Moschee?....429
5.2.33 Wie wachsen Kinder in die Traditionen rein? 430
5.2.34 Wann sind im Islam Kinder religiös mündig? 430
5.2.35 Was für religiöse Handlungen gibt es in islamischen Traditionen, wenn man Angst hat?.....431
5.2.36 Wie wird im Islam mit Verstorbenen umgegangen? 431
5.2.37 Wird im Islam im Gottesdienst gesungen? Gibt es religiöse Kinderlieder? ..432

6. Kapitel: Weiterführende Literaturhinweise 433
7. Kapitel: Verzeichnis der Bilder 439

1. Kapitel: Einleitung

von Nina Kölsch-Bunzen, Ariane Dihle,

Katharina von Kellenbach, Naciye Kamcili-Yildiz

Diese Handreichung wendet sich an alle Fachkräfte und Akteur*innen in christlich-religiösen und interweltanschaulich sowie interreligiösen Bildungsprozessen.

Das Grundanliegen dieser Handreichung ist es, pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Ehrenamtlichen in Gemeinden und Akteur*innen in religiösen und interreligiösen bzw. interweltanschaulichen Bildungsprozessen Ideen an die Hand zu geben, wie sie das Buch *Gute Nachricht – Geschichten von Jesus für Kinder fair erzählt* im Rahmen der von ihnen geplanten Bildungsangebote einsetzen könnten. Hierbei ist vor allem ein breites christlich religiöses Bildungsangebot in unterschiedlichen Kontexten wie Kinderg*ttesdienst, Jungschar, Kitas in christlicher Trägerschaft oder auch schulischem christlichen Religionsunterricht im Blick.

Wie in jeder gelungenen Bildungssituation bereichert der Lernprozess, der dabei entsteht, beide Seiten, die Lehrenden und die Lernenden. Die Handreichung will die Freude aller Beteiligten am Gelingen von Bildungsangeboten mit unterstützen.

Evangelium heißt aus dem Griechischen übersetzt >Gute Nachricht<. Und darum geht hier, um diese Gute Nachricht, um Geschichten von Jesus für Kinder fair erzählt. Dabei haben wir uns eng an den biblischen Vorlagen orientiert, die eine Vielzahl des Erzählens und Deutens ermöglichen.

Ein besonderes Anliegen war es, diese Geschichten so zu erzählen, dass sie nie zu einer schlechten Nachricht für die jüdischen Geschwister von Jesus, seinen Aposteln und Begleiterinnen werden. Die im Buch *Gute Nachricht – Geschichten von Jesus für Kinder fair erzählt (im Weiteren >Erzählbuch< genannt)* versammelten Texte wollen von Jesus fair und ohne Judenfeindlichkeit erzählen. Das ist der Fokus der Erzählung und ein entscheidendes Kriterium dafür, welche Geschichten für das Erzählbuch aus dem biblischen Kanon ausgewählt worden sind.

Die antisemitismuskritische Lesart biblischer Texte führt jedoch dazu, auch andere Formen der Diskriminierung kritisch in den Blick zu nehmen. Eine Gute

Nachricht, die fair erzählt wird, soll nicht zur Reproduktion diskriminierender Vorstellungen beitragen.

Dieses Handbuch liefert Hintergrundmaterialien, um die christliche Botschaft ohne antijüdische Anklänge oder weitere Diskriminierungen zum Leuchten zu bringen. Dabei soll die Geschwisterlichkeit der jüdischen, christlichen und muslimischen Religionstraditionen glaubwürdig vermittelt werden.

Das Handbuch gliedert sich in folgende Kapitel:

Im Anschluss an diese Einleitung werden in ***Kapitel 2*** Fragen behandelt, die sich aus Rückmeldungen zum Erzählbuch ergeben haben. Hier werden Antworten auf häufige Fragen gegeben, die im Laufe unserer Buchpräsentationen, in Diskussionsveranstaltungen sowie in universitären Seminaren gestellt wurden.

In ***Kapitel 3*** werden einige pädagogische Grundannahmen aufgeführt, die dieser Handreichung zugrunde liegen.

Das ***Kapitel 4*** bildet das Herzstück dieser Handreichung und enthält 37 Unterkapitel, die sich jeweils einer der Geschichten von Jesus aus dem Erzählbuch widmen.

Die Unterkapitel folgen stets derselben Struktur:

- Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf
- Problematisch wird die Erzählweise, wenn …
- Diese Bildelemente bietet die Illustration
- Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?
- Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?
- Erzählen
- Gestalten
- Zur Weiterarbeit
- Interreligiöse Perspektiven
- Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen

Jedes dieser 37 Unterkapitel ist in sich abgeschlossen und bietet Ideen für mögliche Bildungsvorhaben. Es ist nicht notwendig, das gesamte Handbuch durchzuarbeiten, um Optionen zur Bildungsarbeit mit den Erzähltexten zu nutzen. Das Handbuch bietet auch bewusst keine Stundenplanung, denn die erzählten Geschichten können in ganz unterschiedlichen christlichen Bildungskontexten eingesetzt werden.

Zudem bietet jedes Unterkapitel auch Informationen zu interreligiösen Perspektiven sowie die Möglichkeiten der Bildungsarbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen an. Dabei wird immer wieder auf weiterführende Texte in ***Kapitel 5*** verwiesen, die aus jüdischer und aus islamischer Perspektive verfasst wurden.

Da mit dieser Handreichung – so unsere Annahme – vor allem in christlichen Kontexten gearbeitet wird, war es uns hier wichtig, Binnenperspektiven aus der islamischen und jüdischen Tradition explizit zu Wort kommen zu lassen, die für die Leser*innen dieser Handreichung Perspektiven erweitern. Insbesondere in dialogischen Situationen ist es zentral, dass alle Dialogpartner*innen als >Subjekte< für sich selbst sprechen können. Alle Kapitel dieser Handreichung sind, soweit dies fachlich geboten ist, trialogisch bedacht. Um die jeweilige Binnenperspektive der für das Christentum wichtigen Dialogpartner Judentum und Islam noch einmal zu stärken, wurde das Kapitel 5 jeweils von einer jüdischen und einer muslimischen Autorin verfasst.

Das ***Kapitel 6*** bietet eine Bibliographie mit weiterführender Literatur, da in den einzelnen Kapiteln auf zusätzliche Fußnoten verzichtet wurde. Im Handbuch steht die Praxis im Vordergrund. Leser*innen, die dadurch angeregt wurden, tiefer in die hier angesprochenen Themen einzusteigen, finden in diesem Kapitel entsprechende Hinweise.

Es finden sich darüber hinaus – in alphabetischer Reihenfolge sortiert – auch Hinweise zu geeigneten Kinderbüchern für die pädagogische Arbeit, insbesondere in interreligiöser Perspektive.

Dank

Unser allererster Dank geht insbesondere an Dr. Christian Staffa, dem Beauftragten für den Kampf gegen Antisemitismus der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und dem christlichen Vorsitzenden der >AG Juden und Christen beim Deutschen Evangelischen Kirchentag<, der dieses Projekt von den allerersten Ideen an beständig mit Rat und Tat unterstützt hat.

Marion Goedelt danken wir sehr für die bereichernden, weiterführenden Illustrationen zum Erzählbuch, die sich auch in dieser Handreichung zum Teil wiederfinden.

Ausdrücklich danken möchten wir folgenden Personen, die uns in unserer Arbeit an der Handreichung sehr unterstützt haben. Zu nennen sind hier Bernd Bunzen, Lena Genzink, Myriam Halberstam, Maja Harel, Friederike Henjes, Maja König, André Medeke und Henrike Freels der Medienstelle der arp Oldenburg, Rabbiner Levi Israel Ufferfilge für die fachliche Beratung sowie Prof. Dr. Dr. Joachim Willems für die finanzielle und strukturelle Unterstützung.

Auch dem Projekt >WEISST DU WER ICH BIN?<, einem gemeinsamen Vorhaben der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland (ACK), des Zentralrats der Juden in Deutschland und des Koordinationsrats der Muslime (KRM) sind wir zu Dank verpflichtet.

Das Projekt wurde von >Weißt du, wer ich bin?< finanziell gefördert mit Unterstützung vom Bundesministerium des Innern und für Heimat in Umsetzung der Ziele der Deutschen Islamkonferenz aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages.

Oldenburg, Esslingen, Paderborn im September 2025

Ariane Dihle, Nina Kölsch-Bunzen, Katharina von Kellenbach, Naciye Kamcili-Yildiz

WEISST DU WER ICH BIN?

Das Projekt der drei großen Religionen
für friedliches Zusammenleben in Deutschland

2. Kapitel: Grundsätzliche Orientierungen – Antworten auf Fragen zum *Erzählbuch Gute Nachricht – Geschichten von Jesus für Kinder fair erzählt*

von Katharina von Kellenbach, Nina Kölsch-Bunzen, Ariane Dihle

Nach dem Erscheinen des Buches *Gute Nachricht – Geschichten von Jesus für Kinder fair erzählt* zeigte sich, dass die darin enthaltenen Erzähltexte viele spannende Fragen aufwerfen. Das war so intendiert: Es war genau die Idee, zuweilen auch vereindeutigende christliche Erzähltraditionen für Kinder wieder zu öffnen, nicht nur durch Kritik und Dekonstruktion, sondern durch einen ganz konkreten Vorschlag, wie diese Geschichten auch und anders erzählt werden können. Die Erzählweisen sollen weitere Perspektiven auf die Geschichten aufzeigen und so anregende Denkräume für wieder andere Erzählweisen ermöglichen. Hier gilt natürlich nicht ein >Anything Goes<. Die Auslegungen müssen wissenschaftsbasiert und ethisch verantwortet sein. Aber wir wollen hier zeigen, dass in diesem Rahmen eine vielfältige Auslegung möglich ist. Die Fragen, die diese Erzählweise aufwerfen kann, sollen zur weiteren Diskussion anregen und insofern an dieser Stelle auch gar nicht alle beantwortet werden. Aber auf einige Fragen grundsätzlicher Art, die über den Text auch hinausweisen, möchten wir im Folgenden eingehen.

2.1 Warum stellen die meisten Kinderbibeln das Judentum unfair dar?

„Dass Jesus ein geborener Jude sei," hat schon Martin Luther gewusst. Aber für ihn folgerte aus dieser historischen Feststellung keine theologische Solidarität oder Verpflichtung zur Fairness gegenüber Jüdinnen und Juden und Judentum. Ganz im Gegenteil: Er reklamierte die Geschichte Israels, seine Schriften und Psalmen, seine Verheißungen und Prophetien für die christliche Kirche und diffamierte Jüdinnen und Juden und Judentum als >Gesetzesgläubige< und >Gottesmörder<, als >Heuchler< und >Verräter<. Seine antijüdische Interpretation und Übersetzung der Bibel prägen das Christentum und christlich sozialisierte Gesellschaften leider bis heute. Das muss und kann sich ändern! Wann immer in >den Juden< Gegner und Feinde und nicht Freunde und Familie Jesu gesehen werden, wird eine antijüdische Interpretation nahegelegt. Jesus war und blieb Jude, seine Jünger und Anhängerinnen waren und blieben jüdisch

oder sie waren interessierte Freund*innen des damaligen Judentums. Im Christentum wird ein Pharisäer (Apg 23,6; Philipper 3,5) geehrt, der selbst Texte verfasst und Briefe geschrieben hat, und das ist Paulus aus Tarsus. Die Evangelisten sammelten als Juden die Geschichten von Jesus. Jüdische Gefährten und Mitstreiterinnen sowie Freund*innen des Judentums und glaubten an den gekreuzigten und auferstandenen Christus. >Christus< ist die latinisierte Form des Griechischen >Christos<, das den hebräischen Begriff >Maschiach/Messias<, der Gesalbte, übersetzt.

Die christliche Verkündigung beruft sich auf jüdische Geschichte (von Versklavung und Befreiung, von König David und den Propheten), und spricht von jüdischen Festen (Schabbat, Pessach, Jom Kippur) und den Geboten der jüdischen Bibel (Zehn Gebote, Nächstenliebe, Gerechtigkeit). Christliche Theologie arbeitet mit jüdischen Konzepten von Schöpfung und ewigem Bund, von Erlösung und Versöhnung und betet jüdische Psalmen und Gebete im G*ttesdienst.

Aber die christliche und die jüdische Tradition haben sich auseinanderentwickelt und immer mehr entfremdet. Statt Dankbarkeit hat sich im Laufe der Jahrhunderte Verachtung in christliche Theologie eingeschlichen: Irgendetwas muss falsch und verbesserungsbedürftig gewesen sein, sonst hätte doch Jesus Christus gar nicht kommen müssen und daher sind Christ*innen irgendwie >neu< und eine >verbesserte< Version des vermeintlich >Alten< und >überholten<.

Daraus entstehen unfaire Darstellungen, die das Judentum schlecht machen. Es werden Gründe erfunden, warum sich G*tt angeblich – in dieser Lesart – ein >neues Volk<, die Kirche, auswählte und das >alte Volk Israel< verwarf und bestrafte. So entstehen die Auslegungen, dass >die Juden< Jesus Christus nicht erkennen wollten, sondern ihn bekämpften und bedrängten.

Besonders die Passionsgeschichte wird in dieser antijüdisch verengten Lesart so dramatisiert, dass >die Juden< zur treibenden Kraft der Kreuzigung werden. Entgegen aller historischen Berichte, welche die Grausamkeit von Pontius Pilatus bezeugen, wird er als >gutmütig< dargestellt, der von >Juden< zu einem Justizmord gezwungen werden soll. Der >Gottesmordvorwurf< liefert in dieser antijüdischen Auslegungstradition die falsche These, G*tt hätte G*ttes Verheißungen und G*ttes Bund vom >Alten Israel< auf das >Neue Israel<, die Heidenkirche, übertragen. In dieser problematischen Lesart ersetzt und erfüllt das Neue Testament das Alte Testament, die Kirche triumphiert über die Synagoge. >Die Juden< werden zur bloßen >Vorgeschichte< >der Kirche< und zur Projektionsfläche >des Bösen<. Der Schritt >die Juden< als unheimliche Strippenzieher böser Mächte darzustellen, ist da nicht weit. Eine vereindeutigende Lesart der Passionsgeschichte kann dann,

jenseits der biblischen Textvorlagen, zu einem Verschwörungsnarrativ ausgebaut werden. Dies ist in der Christentumsgeschichte geschehen und wurde auch in säkulare Formen überführt.

Hinter diesen Alt-Neu, Besser-Schlechter-Schemata stecken immer auch problematische Selbstidealisierungsversuche des Christentums. Diese Grundkonstellation findet sich weiterhin in vielen Auslegungen biblischer Texte und halten somit auch Einzug in die Erzählungen biblischer Geschichten für Kinder.

2.2 Warum ist der jüdisch-christliche Dialog so wichtig?

Die Shoah, in der alles jüdische Leben in Europa völlig zerstört werden sollte, markiert einen zentralen Einschnitt. Die Kirchen in Europa mussten sich fragen, wie ihre Verkündigung diese Verfolgung und Ermordung von Jüdinnen und Juden möglich gemacht und nicht verhindert hat. Wie hat eine Theologie, die >die Juden< mit >dem Bösen< schlechthin identifiziert und das Christentum auf Kosten des Judentums aufwertet dazu beigetragen, dass christlich sozialisierte Menschen ihre jüdischen Nachbarn töten wollten?

Die Veränderung hin zu einer antisemitismuskritischen christlichen Theologie, die sich nicht im Gegensatz zum Judentum, sondern im Angesicht des Judentums versteht, ist seit der Shoah sowohl von jüdischen Gelehrten als auch christlichen Theolog*innen, die sich in einen intensiven jüdisch-christlichen Dialog begeben haben, vorangetrieben worden.

Dabei hatten schon vor der Shoa jüdische Gelehrte die Hand zur Geschwisterlichkeit ausgestreckt: So beispielsweise Jacob Emden, die große rabbinische Autorität in deutschen Landen im 18. Jahrhundert, David Zwi Hoffmann und Samson Samuel Hirsch, bedeutende Rabbiner des 19. Jahrhunderts. Diese Angebote fanden leider kaum ein Echo. Erst nach der Shoah kam der Dialog vorsichtig in Gang und intensivierte sich ab den 1960-er Jahren. Wichtige Stationen auf dem Weg sind: die >Seelisberger Thesen< (1947), die >AG Juden und Christen beim Deutschen Evangelischen Kirchentag< (1961), die Erklärung der Katholik*innen >Nostra Aetate/In unserer Zeit< (1965), der >Gesprächskreis ‚Juden und Christen' beim Zentralkomitee der deutschen Katholiken (ZdK)< (1971), der >Rheinische Synodalbeschluss< (1980), die Erklärung jüdischer Gelehrter >Dabru Emet/Redet Wahrheit< (2000), der Synodenbeschluss der EKD >Martin Luther und die Juden – Notwendige Erinnerung zum Reformationsjubiläum< (2015), die beiden jüdisch-orthodoxen Erklärungen >Den Willen unsers Vaters im Himmel tun: Hin zu einer Partnerschaft zwischen Juden und

Christen< (2015) und >Zwischen Jerusalem und Rom: Gedanken zu 50 Jahren Nostra Aetate< (2017).

An die siebte der insgesamt 10 Seelisberger Thesen von 1947 soll hier insbesondere erinnert werden. Denn hier wird auf die große Verantwortung christlicher Religionspädagogik hingewiesen. Im Blick auf die Passionsgeschichte wird der pauschale Schuldvorwurf an Jüdinnen und Juden abgelehnt. Eltern und Lehrende werden an ihre Pflicht gemahnt:

> 7. „Es ist allen christlichen Eltern und Lehrern die schwere Verantwortung vor Augen zu stellen, die sie übernehmen, wenn sie die Passionsgeschichte in einer oberflächlichen Art darstellen. Dadurch laufen sie Gefahr, eine Abneigung in das Bewusstsein ihrer Kinder oder Zuhörer zu pflanzen, sei es gewollt oder ungewollt. Aus psychologischen Gründen kann in einem einfachen Gemüt, das durch leidenschaftliche Liebe und Mitgefühl zum gekreuzigten Erlöser bewegt wird, der natürliche Abscheu gegen die Verfolger Jesu sich leicht in einen unterschiedslosen Hass gegen alle Juden aller Zeiten, auch gegen diejenigen unserer Zeit, verwandeln.“

Das Dokument >Nostra Aetate<, das überraschend auf dem Zweiten Vatikanischen Konzil 1965 verabschiedet wurde, zeigt nicht nur eine radikale Abkehr vom Vorwurf, die Juden trügen Schuld am Tod Jesu, sondern hat auch das Verhältnis der Kirche zum Islam neu bestimmt. So heißt es in >Nostra Aetate< unter anderem:

> „3. Mit Hochachtung betrachtet die Kirche auch die Muslime, die den alleinigen Gott anbeten, den lebendigen und in sich seienden, barmherzigen und allmächtigen, den Schöpfer Himmels und der Erde (5), der zu den Menschen gesprochen hat. Sie mühen sich, auch seinen verborgenen Ratschlüssen sich mit ganzer Seele zu unterwerfen, so wie Abraham sich Gott unterworfen hat, auf den der islamische Glaube sich gerne beruft. Jesus, den sie allerdings nicht als Gott anerkennen, verehren sie doch als Propheten, und sie ehren seine jungfräuliche Mutter Maria, die sie bisweilen auch in Frömmigkeit anrufen. Überdies erwarten sie den Tag des Gerichtes, an dem Gott alle Menschen auferweckt und ihnen vergilt. Deshalb legen sie Wert auf sittliche Lebenshaltung und verehren Gott besonders durch Gebet, Almosen und Fasten…“

In Bezug auf das Judentum heißt es in >Nostra Aetate< unter anderem:

„4. …Sie [die Kirche] bekennt, daß alle Christgläubigen als Söhne Abrahams dem Glauben nach (6) in der Berufung dieses Patriarchen eingeschlossen sind und daß in dem Auszug des erwählten Volkes aus dem Lande der Knechtschaft das Heil der Kirche geheimnisvoll vorgebildet ist. Deshalb kann die Kirche auch nicht vergessen, daß sie durch jenes Volk, mit dem Gott aus unsagbarem Erbarmen den Alten Bund geschlossen hat, die Offenbarung des Alten Testamentes empfing und genährt wird von der Wurzel des guten Ölbaums, in den die Heiden als wilde Schößlinge eingepfropft sind."

Der >Rheinische Synodalbeschluss< (1980) findet aus evangelischer Perspektive sehr klare Worte zum Verhältnis von Judentum und Christentum und wird hier in diesem Rahmen nur auszugsweise dem Sinne nach wiedergegeben:

- Die „Mitverantwortung und Schuld der Christenheit in Deutschland am Holocaust" wird anerkannt.
- Die Verbindung des Christentums zur Hebräischen Bibel wird bestätigt.
- Jesus ist Jude und für die Christenheit ist er der Messias.
- „Wir glauben die bleibende Erwählung des jüdischen Volkes als Gottes Volk und erkennen, dass die Kirche durch Jesus Christus in den Bund Gottes mit seinem Volk hineingenommen ist."
- „Wir glauben mit den Juden Gerechtigkeit und Liebe als Weisungen Gottes für unser ganzes Leben."
- Das Christentum nimmt grundsätzlich von der Missionierung von Jüdinnen und Juden Abstand.
- Ausdrücklich wird verneint, „dass das Volk Israel von Gott verworfen oder von der Kirche überholt sei."
- Zum Abschluss werden aus christlicher Perspektive mögliche Gemeinsamkeiten formuliert.

>Dabru Emet< (2000) formuliert zum Verhältnis von Judentum und Christentum eine jüdische Position, die hier in diesem Rahmen nur auszugsweise dem Sinne nach wiedergegeben wird:

- Ausdrücklich wird anerkannt: „In den Jahrzehnten nach dem Holocaust hat sich die Christenheit jedoch dramatisch verändert. Eine wachsende Zahl kirchlicher Gremien, unter ihnen sowohl römisch-katholische als auch protestantische, haben in öffentlichen Stellungnahmen ihre Reue über die christliche Misshandlung von Juden und Judentum ausgedrückt."
- >Dabru Emet< besteht aber auch auf den Unterschieden und bittet

darum, dies wertzuschätzen und nicht vereinnahmend zu nivellieren: „Wir respektieren das Christentum als einen Glauben, der innerhalb des Judentums entstand und nach wie vor wesentliche Kontakte zu ihm hat. Wir betrachten es nicht als eine Erweiterung des Judentums. Nur wenn wir unsere eigenen Traditionen pflegen, können wir in Aufrichtigkeit dieses Verhältnis weiterführen."

- „Juden und Christen müssen sich gemeinsam für Gerechtigkeit und Frieden einsetzen."

2.3 Warum führt das >Differenzkriterium< in die Leere?

Die historisch-kritische Auslegungsmethode, die nach dem historischen Jesus sucht, hat ein antijüdisches Kriterium eingeführt, wonach nur die Lehre und Handlungen Jesu genuin erscheinen, wo sie sich vom antiken Judentum unterscheiden. Ein >Originalitäts- bzw. Differenzkriterium< wurde eingeführt, das in allem was jüdischer Lehre widerspricht, eine direkte Aussage von Jesus wittert. Dahinter steckt die Vermutung, mit Jesus müsse ja etwas >Neues und Besseres< gekommen sein, sonst wäre Jesu Wirken unnötig gewesen.

Aber damit werden Vorurteile geschürt, denn auch im Konflikt und in der Kontroverse bleibt Jesus immer noch innerhalb der jüdisch-religiösen Debattenkultur. Stattdessen wird zum Beispiel die Erzählung vom >12-jährigen Jesus im Tempel< in Lk 2,41-51 so erzählt, als belehrte der Knabe die jüdischen Gelehrten. Dabei werden die Verse Lk 2,46-47 überlesen und Lk 2,50 falsch übersetzt. So begründet Jesus sein Wegbleiben mit „Warum habt ihr mich gesucht? Wusstet ihr nicht, dass ich sein muss, in dem, was meinem Vater ist." Damit kann – anschlussfähig an antijüdische Traditionen – suggeriert werden, Jesus sei im Haus seines Vaters, aber die jüdischen Gelehrten, die sich von Jesus nicht belehren lassen wollen, seien weit entfernt von G*tt. Die revidierte Übersetzung Luther 2017 hingegen übersetzt daher: „Warum habt ihr mich gesucht? Wusstet ihr nicht, dass ich sein muss bei denen, die zu meinem Vater gehören." Damit bezieht sich der Dativ Plural im griechischen Text auf die Gelehrten und die jüdischen Gelehrten werden nicht der G*ttesferne bezichtigt, sondern Jesus muss bei ihnen sein, weil sie zu G*tt gehören und er mit ihnen gemeinsam lernt.

An diesem Beispiel zeigt sich auch, wie geprägt Bibelübersetzungen von Abwertungen des Judentums und christlicher Überlegenheit sind: Sie verfälschen den Text und deuten die Geschichten bewusst oder unbewusst unfair aus.

2.4 Was bedeutet Midrasch? Wie geht jüdisch-christliche Bibelauslegung im Dialog?

Mit unserem Buch *Gute Nachricht – Geschichten von Jesus für Kinder fair erzählt* wollen wir u.a. auch dazu einladen, die Möglichkeiten des Erzählens von Geschichten als Midrasch zu erproben. Das hebräische Verb >darash< bedeutet >suchen< oder >fordern< und bezeichnet eine fragende Auslegung biblischer Geschichten. Midrasch verknüpft biblische Texte und verschiedene Lebenskontexte immer wieder neu. Midrasch verbindet auch entfernte biblische Textpassagen miteinander, um neue Perspektiven aufzudecken. Durch diese Textbezüge offenbaren sich Tiefendimensionen der biblischen Botschaft, die sich jenseits der wortwörtlichen Oberfläche verstecken. Die Wahrheit der biblischen Offenbarung, so sagt die jüdisch-amerikanische Feministin Rachel Adler, ist unerschöpflich (engl.: >inexhaustible<), eine unversiegbare Quelle. Dagegen suchen christliche Bibelauslegungen eher danach, die >richtige< von der >falschen< Auslegung (engl.: >inerrant<) zu unterscheiden. Es war nicht unser vorrangiges Ziel, die >einzig richtige< Version der Geschichten von Jesus zu erzählen. Sondern wir wollen mit der Methode des Midrasch neue Perspektiven eröffnen, ungewohnte Blickwinkel einnehmen und neue Assoziationen wecken.

Die Evangelisten sind mit der Methode des Midrasch vertraut, was wir in unserem Bildmaterial deutlich machen. So erzählt Matthäus die Geschichte von Jesu Geburt in Anlehnung an die Geschichte des Mose: der Tötungsbefehl des Herodes und die Flucht der jungen Familie nach Ägypten spielt auf das Buch Schemot/2. Mose an, welches von der gefährlichen Überlebensgeschichte des Moses erzählt. Unsere Illustrationen laden dazu ein, die Geschichte in Schemot/dem zweiten Buch Mose noch einmal zu lesen, um sie ebenfalls versuchsweise mit der Geburt Jesu zu verknüpfen. Warum werden diese Rettergestalten als verletzliche und bedrohte Kinder eingeführt? Ist Jesus wie Moscheh/Mose ein Befreier und Erlöser des Volkes Israels aus der Versklavung?

Midrasch lädt zum Fragenstellen und Weiterlesen, zum Diskutieren und Studieren ein. Die Bibel ist unerschöpflich und offenbart immer wieder neue Einsichten in das Wirken und die Gegenwart G*ttes in der Welt. Geschichtenerzählen wird damit zu einer religiösen Praxis der Vergegenwärtigung.

Unsere Illustrationen spinnen die assoziativen Vernetzungen auch jenseits der Bibel zum Koran weiter. Die Geburt Jesu, z.B. findet unter einer Dattelpalme statt. Dieses Symbol kann man lesen lernen, wenn man sich mit dem Koran und der islamischen Traditionen zu Maria vertraut macht.

2.5 Warum schreiben wir ein >Erzählbuch mit Geschichten über Jesus< und wie unterscheidet sich das von einer >Kinderbibel<?

Das Buch trägt bewusst den Titel >Geschichten von Jesus< und nicht >Kinderbibel<. Denn es geht hier um ausgewählte Geschichten aus den Evangelien, nicht um Erzählungen aus dem Ersten Testament oder der Apostelgeschichte und paulinischen Briefe des Zweiten Testaments. Mit dem Erzählen reihen wir uns in die jüdische und christliche Erzählgemeinschaft ein. Die Bibel erzählt, zudem wird in der Bibel vom Erzählen erzählt und so erzählen auch wir – anknüpfend an die Tradition des Midrasch, wie in *2.4 Was bedeutet Midrasch? Wie geht jüdisch-christliche Bibelauslegung im Dialog?* ausgeführt.

Das Wort >Kinderbibel< suggeriert, wenngleich er nicht so nicht intendiert sein muss, einen Anspruch auf Autorität und Wahrheit, den wir problematisch finden. Denn es werden bestimmte Geschichten auch für Kinderbibeln ausgewählt, die dann vereinfacht nacherzählt oder zum Teil auch in ihren Leerstellen ausgedeutet werden. Das Schwierige und Sperrige der >Heiligen Schrift< verliert sich, wo vereinfacht und beschönigt, ausgewählt und weggelassen wird. Mit unserem Titel wollten wir suchende und fragende Zugänge zu den Erzählungen der Evangelien erproben, die unterschiedlichen Bedeutungen und Auslegungen bewusst kultivieren. Dieses Erproben ist uns wichtig – unsere interreligiöse, dialogische Zusammenarbeit ermöglichte uns, Texte noch einmal neu zu lesen, statt immer wieder durch die alten gleichen Brillen, die Deutungen zu verengen.

Auch die Illustrationen zu unseren Erzähltexten sollen zur Assoziation einladen und Neugier auf weitere Texte und Traditionen wecken. So kann zum Beispiel die zweite Holzkiste bei Moscheh/Mose/Musa im Nil, nur dekodiert werden, wenn die Version der Rettung von Musa im Koran (Koran 28:7) bekannt ist.

2.6 Warum ist es wichtig, Jesus insbesondere als Kenner der Torah und anderer jüdischer Schriften darzustellen?

Jesus spricht in den Evangelien oft von „der Schrift und den Propheten“. Die Torah und Propheten werden auch von den Evangelisten immer wieder wörtlich zitiert. Die Lehre Jesu ist keine Abkehr vom Judentum, seine Einzigartigkeit und Besonderheit besteht nicht in seiner Lehre oder seinen Wundern und Heilungen. Damit würden die Göttlichkeit und Menschlichkeit Jesu vermischt.

Die Frage nach der Göttlichkeit Jesu, verstanden als Wesensgleichheit des Vaters und des Sohnes, wird erst viel später im >Bekenntnis von Nicäa< (325) formuliert. Trinitarische Fragestellungen sind für die Evangelisten noch kein Thema, auch wenn diese trinitarischen Formeln im Laufe der christlichen Tradition immer wieder in die Evangelien, anknüpfend an trinitarisch deutbare Motive, hineingelesen worden sind. Die Erzähltexte im Buch *Gute Nachricht – Geschichten von Jesus für Kinder fair erzählt* beziehen sich vor allem auf die Evangelien und gehen somit durchaus mit der biblischen Vorlage konform.

2.7 Warum malen wir Jesus nicht?

Auf keinem Bild wird Jesus abgebildet. Auch wenn in Jesus, wie Johannes das ausdrückt, „das Wort Fleisch wurde“ (Joh 1,14), und in einem ganz konkreten, leiblichen, jüdischen Mann zur Welt kam, wollten wir Verbildlichungen vermeiden. Wir wollten keine neuen und alten Stereotype jüdischer Männlichkeit bedienen. Wir wollten zudem unterstreichen, dass es sich bei den geschilderten Texten und Erzählungen nicht um historische Tatsachenberichte im Sinne eines Live-Dabei handelt, die einer historischen Person Jesu im Lebenslauf genauso passiert sind. Das wird aber oft mit Kleidung und Haarstil, Hautfarbe und Bartwuchs suggeriert. Dabei sprechen die Evangelisten in der Sprache des Glaubens, in der Sprache des Herzens vom, geglaubten und verkündeten Jesus, dem Christus.

Damit stellen wir uns in die Tradition der >Wortverkündigung< und >Buchreligionen<, die jegliche bildliche Festlegung der Rede von G*tt untersagen. Das Wort bleibt in der Schwebe, wo das Bild vereindeutigt, ausschließt und verengt.

2.8 Warum schreiben wir die biblischen und koranischen Namen im Erzählbuch in der Schreibweise der christlichen Tradition?

Im Erzählbuch wird die christliche, aus dem griechischen Text abgeleitete Namensgebung für biblische und koranische Gestalten verwendet, wohl wissend, dass die hebräischen Namen und die arabischen Namen für dieselben Personen anders lauten. Wir wollen im Erzählbuch Sensibilität für die Gemeinsamkeiten der jüdischen, christlichen und muslimischen Erzähltraditionen schaffen. Dies zeigt sich insbesondere in den Illustrationen. Im Text haben wir uns – um der Verständlichkeit und Lesbarkeit willen – im Erzählfluss auf eine Erzähltradition beschränkt. Da sich im Erzählbuch alle Geschichten auf Jesuserzählungen im Zweiten Testament beziehen, werden hier die Namen so ausgeschrieben, wie sie in christlicher Tradition üblich sind.

In der Handreichung gehen wir einen anderen Weg: Wir schreiben die Namen so aus, wie sie in den jeweiligen Traditionen verwendet werden. Also, wir sprechen von Moscheh/Mose, wenn auf die jüdische und die christliche Tradition hingewiesen wird und wenn die islamische Tradition angesprochen wird, sprechen wir von Moscheh/Mose/Musa. Das entspricht auch der historischen Entstehung der Geschichtenkreise in den jeweiligen Heiligen Schriften. Es schärft den Blick dafür, dass Mose im Christentum eine wichtige Gestalt ist, ebenso unter dem Namen Musa eine wichtige Gestalt im Islam, dass es aber auch ein lebendiges Judentum gibt, dass sich auf Moscheh bezieht.

Manchmal werden in interreligiösen Kontexten Namen nur zweifach genannt, wie z.B. >Abraham/Ibrahim<, wobei >Abraham< für die jüdisch-christliche Tradition stehen und >Ibrahim< auf die islamische Tradition verweisen soll. Wir verwenden je nach Kontext die Namen in der jüdischen, der christlichen und der islamischen Tradition, denn das Judentum sollte nicht im Rahmen einer imaginierten, vermeintlich jüdisch-christlich konstruierten Tradition auf die Hebräische Bibel reduziert und christlich vereinnahmt werden. Auch die Unterschiede zu koranischen Überlieferungen können durch die unterschiedliche Namensbezeichnung angezeigt werden. Interreligiöse Kompetenz bedeutet hier nicht die Auflösung und Vermischung, sondern Kenntnis sowie Verständnis für Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

2.9 Warum schreiben wir G*tt mit Sternchen? Welche G*ttesvorstellungen, welche Rede von G*tt ist uns wichtig?

G*tt hat viele Namen: Adonai, HaSchem, El, Abba, Vater, Kyrios, Stärke, Schild, Rettung, Licht, Allah, Ar-Rahman, Ar-Rahim ist G*tt für das Judentum, das Christentum und für den Islam.

G*tt der Schöpfer erschafft Himmel und Erde mit Worten („es werde Licht“) und offenbart seinen Willen durch die Heilige Schrift und die Worte der Propheten. G*tt offenbart sich in einem brennenden Dornbusch, durch himmlische Gesandte und durch Jesus Christus. G*tt hat keinen Körper und ist deshalb auch kein Mann, auch wenn er als Vater, König, Richter, Herrscher angesprochen wird, denn G*tt wird in der Bibel genauso auch als Mutter beschrieben. Nach jüdischer Tradition hat G*tt einen Namen, was auch im christlichen >Vater Unser< noch nachklingt („Geheiligt werde dein Name“). Geheiligt wird der Name, indem er nicht >dingfest< gemacht und als Werkzeug und Machtinstrument menschlicher Ziele und Bedürfnisse missbraucht wird. G*tt ist unverfügbar, jenseits menschlicher Vorstellung und Sprache. Dies wollen wir mit der Schreibweise G*tt zum Ausdruck bringen.

Der Begriff >*Gottesmörder*<, ein diffamierender Begriff in antisemitischer Tradition, wird ausgeschrieben, denn er basiert auf einem menschlichen Konstrukt, das nichts mit dem unverfügbaren, aber ansprechbaren G*tt zu tun hat.

2.10 Und wie kann man das Kindern erklären, welche die Schreibweise >G*tt< nicht kennen?

G*tt ist anders als alles, was ihr kennt. Gleichzeitig ist in der Vorstellung der Religionen Judentum, Christentum, Islam nicht einfach eine ungreifbare >Macht< oder >Kraft<, sondern ein Gegenüber, das mit einen Namen ansprechbar ist. Namen von Menschen bestehen meist aus Buchstaben, die ihr aus dem Alphabet kennt. Um auszudrücken, dass G*tt >anders< ist und noch >viel mehr<, wird hier ein Extra-Zeichen benutzt, was so in Namen von Menschen zumeist nicht vorkommt. Damit wird vielleicht auch deutlich: Menschen können mit den Buchstaben des Alphabets nie ganz genau aufschreiben, wie G*tt ist. Sie können von Erfahrungen erzählen, die sie mit G*tt gemacht haben. Dabei ist jede Erzählung eine Deutung, eine Interpretation von Erfahrungen, die Menschen mit G*tt gemacht haben. Diese sagt allerdings nicht, wer oder wie G*tt nun ganz genau ist. Außerdem soll auch niemand behaupten, seine Vorstellung von G*tt sei die einzig richtige. Und diese Offenheit wird auch durch das Sternchen ausgedrückt.

2.11 Warum sprechen wir von der >Hebräischen Bibel< und nicht vom >Alten Testament< oder >Ersten Testament<?

Die >Heilige Schrift< der Kirche besteht aus zwei Teilen, die traditionell Altes und Neues Testament genannt wurden. Problematisch ist diese Namensgebung, weil ein >altes< Testament seine Gültigkeit verliert, sobald ein >neues< Testament auftaucht. Daraus entsteht die Enterbungslehre oder Substitutionstheologie. Darüber wurde im Verlauf der Christentumsgeschichte — bis heute — immer wieder heftig gestritten. Dabei wurde jedes Mal erneut bekräftigt, dass das >Alte Testament< zum Kanon der christlichen Kirche gehören muss.

In Bildungsprozessen können die Begriffe >alt< und >neu< bei den Kindern Konnotationen wecken: Etwas kann >alt< im Sinne von >ehrwürdig<, >mit besonderer Dignität sein<; aber etwas kann auch >veraltet<, >ein Vorläufer<, eine >vorgehende Version< sein.

Seit der Shoa wird häufig vom >Ersten und Zweiten Testament< gesprochen, um die Verbundenheit der beiden Teile der Bibel zu betonen. Es wird damit klar, dass das Zweite Testament immer auf die Erfahrungen mit dem G*tt Israels im Ersten Testament zurückweist und sich in diese Erfahrungen mit hineinerzählt.

Allerdings kann auch mit dieser Namensgebung suggeriert werden, Jüdinnen und Juden hätten >nur< das Erste Testament, und damit würde etwas fehlen. Tatsächlich wird in der jüdischen Tradition der >schriftlichen Torah<, die >mündliche Torah< hinzugefügt, die in der >Mischna< festgehalten ist (200 n.d.Z.) und gemeinsam mit der >Gemara<, rabbinischen Auslegungen und Kommentierungen der >Mischna< , den >Talmud< (4.-5. Jahrhundert n.d.Z.) bildet. Auch hier entstehen weitere Auslegungstraditionen.

Manchmal wird christlicherseits auch von der >Hebräischen Bibel< gesprochen, um die mit dem Judentum gemeinsame Schrift vom griechischen Neuen oder Zweiten Testament zu differenzieren. Dies kann jedoch zu Missverständnissen führen, als würden Judentum und Christentum einen Teil der Bibel identisch lesen.

Jenseits der Begrifflichkeiten ist daher wichtig zu verstehen, dass die jüdische und christliche Tradition die Hebräische Bibel mit leichten Unterschieden in Anordnung und Umfang gemeinsam lesen, aber doch auch sehr unterschiedlich auslegen. Für Christ*innen bedeutet es immer auch, zu verstehen, dass sie sich in die Geschichte der Kinder Israels mit ihrem G*tt hineinerzählen.

Mit diesem Verständnis können alle Bezeichnungen für den aus christlicher

Perspektive ersten Teil der Bibel gewählt werden.

Wir entscheiden uns hier für die Begriffsverwendung >Hebräische Bibel<, weil dieser Begriff anders als der Begriff des >Ersten Testaments< auch für sich stehen kann. Zudem wählen wir den Begriff >Zweites Testament<, weil dieser auf die Hebräische Bibel verweist. Somit wird die Verbundenheit dieser beiden Großteile deutlich.

Gerade in Bildungsprozessen kann die Begriffswahl jenseits der Begriffe >Altes Testament< und >Neues Testament< aufgrund der Ungeläufigkeit produktive Irritationen auslösen und zum Nachdenken über die eigene Verhältnisbestimmungen der – aus christlicher Perspektive – beiden Teile der Bibel anregen.

Allerdings ist nicht die Wahl des Begriffs für die Großteile der Bibel, sondern ihre Verhältnisbestimmung zueinander entscheidend für einen antisemitismuskritischen, jüdisch-christlich-sensiblen Umgang mit diesen.

2.12 Wie wurde im Buch verdeutlicht, dass der Koran Bezüge zur Hebräischen Bibel und zum Zweiten Testament herstellt?

Jesus wird im Koran Isa genannt und ist dort ein wichtiger Prophet, wie auch seine Mutter Maria/Maryam, die eine prominente Rolle spielt. Wir machen diese Erzähltraditionen in unserem Buch durch die Illustrationen präsent. Biblische Geschichten, sowohl aus der Hebräischen Bibel, als auch dem Zweiten Testament, aber auch aus der Mischna sowie den christlichen Apokryphen, sind Teil des Koran und werden zu einer neuen Tradition. Zahlreiche Illustrationen im Erzählbuch verweisen auf islamische Traditionen:

- Honig soll im Awraham/Abraham verheißenen Land fließen und wird in der Tauferzählung erwähnt, weil Johannes der Täufer sich davon ernährt. Auch in islamischer Tradition kommt dem Honig eine wohltuende Wirkung zu. Im Koran wird dem Honig Heilwirkung zugeschrieben. (S. 14f)
- Die Taube, die in der Flutgeschichte ebenso wie in der Taufgeschichte Jesu eine wichtige Funktion hat, ist auch in einer islamischen Überlieferung von Bedeutung, rettet sie doch den Propheten Muhammad aus einer gefährlichen Situation, indem sie ein Nest vor seinem Versteck baut. (S. 15)
- Die Dattelpalme spendet Maria/Maryam und ihrem Sohn Jesus/Isa Schatten. Die Datteln geben der jungen Mutter neuen Mut und Hoffnung. Sie zeigen, dass G*tt bei ihr ist. (S. 17)

- Auch im Koran wird an das Kind Moscheh/Mose/Musa erinnert, der in koranischer Lesart in einem Holzkistchen ausgesetzt und schließlich mit G*ttes Hilfe gerettet wird. (S. 21)
- Plagen, die G*tt über Ägypten verhängte, sind auch im Koran benannt. (S. 22 und S. 50f.)
- Eine geteilte Welle verweist auch auf den Koran, der von der Flucht der Kinder Israels aus Ägypten berichtet. (S. 22)
- Ebenfalls ist im Koran vom geheimnisvollen Man/Manna/Al-Mann bei der Wanderung durch die Wüste die Rede. (S. 24)
- Auch der Koran weiß von Wundern Jesu/Isa's zu berichten: So vermag er mit G*ttes Erlaubnis aus Lehm geformte Vögel zum Leben zu erwecken. (S. 31f)
- Die Erzählung vom großen Fisch, der Jonah/Jona/Yunus aus dem Meer rettet, findet sich ebenfalls im Koran. (S. 32f)
- Die Torah-Rolle verweist auch darauf, dass Jesus/Isa auch im Koran als von G*tt befähigter, geschätzter Lehrer der Torah/Tawrat gesehen wird. (S. 38)

3. Kapitel: Pädagogische Grundannahmen

von Nina Kölsch-Bunzen

3.1 Glaubwürdigkeit in religiösen Lernprozessen

Religiöse Lernprozesse geschehen in Sozialisationsvollzügen. Kinder werden in die religiöse Tradition ihrer engsten Bezugspersonen mit hineingenommen. Und: Religiöse Lernprozesse sind intendiert. Sie werden bewusst geplant mit dem Ziel, religiöse Lernprozesse anzuregen.

Immer findet Lernen in vier Dimensionen statt. Lernen hat eine kognitive Seite, eine emotionale, eine praxisbezogene und eine soziale Seite. Man kann die eine oder andere Dimension besonders betonen, immer schwingen auch die anderen mit. In der modernen Religionspädagogik steht nicht mehr das distanzlose Lernen in der Religion und auch nicht das distanzierte Lernen über Religion im Vordergrund. Mittlerweile geht es um ein Lernen von Religion. Das lernende Subjekt wird angeregt von den Schätzen aus der religiösen Tradition und ihm wird die Chance eröffnet, eine selbstverantwortete religiöse Identität aufbauen zu können.

In religiösen Lernprozessen geht es also nicht lediglich um ein abstraktes Für-Wahr-Halten von Glaubenssätzen oder ein unreflektiertes Befolgen von Tradition. So würde das lernende Subjekt zum Objekt degradiert. Religiöse Lernprozesse sprechen alle Dimensionen des Lernens an. Das Lernen selbst geschieht im Lernenden und ist somit letztlich unverfügbar, in dem Sinne, dass es nicht technisch machbar sein kann. Gleichwohl ist die Entwicklung einer religiösen Identität auf Vermittlung angewiesen. Und diese Vermittlung muss sich als glaubwürdig erweisen. Insofern ist es essentiell, dass religiöse Lernprozesse ethisch fundiert sind im primären Wert der Menschenwürde. Eine lebensdienliche Religion ist aus der je eigenen Tradition heraus anschlussfähig an den Wert der Menschenwürde. Durch diese Verankerung des Lernens im ethischen Wert der Menschenwürde wird aus Lernen menschenrechtsorientierte Bildung.

3.2 Demokratische Bildung von Anfang an

Kinder erwerben sich ein Weltwissen in selbsttätigen Konstruktionsprozessen und machen sich damit die Welt zu eigen. Grundlegend für Bildung von Anfang an ist ihre Ausrichtung an dem primären Wert der Menschenwürde und der Demokratie, die als einzige Gesellschaftsordnung dazu in der Lage ist, die Menschenwürde nachhaltig zu schützen.

Die UN-Kinderrechtskonvention stärkt die Rechte von Kindern uneingeschränkt bereits ab Geburt bis zur Volljährigkeit. Allen Kindern wird von Anfang an zugetraut, dass sie eine aktive Rolle in menschenrechtlich fundierten, demokratischen Bildungsprozessen einnehmen können. Hierbei wird von einem Bild vom Kind ausgegangen, das über >evolving capacities< (Artikel 5 u. Artikel 14), über ´Fähigkeiten, sich weiterzuentwickeln, verfügt.

Demokratie und Bildung stehen in einem unauflöslichen Zusammenhang und bedingen einander. Als einzige Gesellschaftsordnung ist es die Demokratie, die erlernt werden muss. Alle anderen nicht-demokratischen Gesellschaftsformen erfordern hingegen weitgehend lediglich die Fähigkeit zur Anpassung.

3.3 Demokratische Aushandlungsprozesse

Der Sozialphilosoph Jürgen Habermas verankert Demokratie im menschlichen Vermögen zur Kommunikation, die auf Verständigung angelegt ist. Diese Vorstellung wird gestützt durch die Untersuchungen zum Kommunikationsverhalten von kleinen Kindern und Primaten. Menschliche Kommunikation ist von Anfang an auf Verständigung angelegt. Dies wird schon daran deutlich, dass Primaten und Kleinkinder Gestik unterschiedlich nutzen. Zeigegesten der Primaten funktionieren zwar auch kommunikativ, sie bleiben jedoch auf dem Level von Imperativen, von Aufforderungen. Beim hochkommunikativen Kleinkind jedoch sind Gesten früh darüber hinaus auch deklarativ in dem Sinne, dass anderen mitgeteilt wird, dass es sich für etwas interessiert und sie sind informativ in dem Sinne, dass sie andere über etwas informieren, was auch den anderen interessieren könnte. Bereits in den Zeigegesten erweist sich die Fähigkeit des Kindes zu Verständigung und Kooperation. Somit öffnet sich bereits die nonverbale Kommunikation von Kleinkindern dem auf Verständigung abzielenden deliberativen, auf Aushandlungsprozesse abzielenden,

Demokratie-Modell. Und auch die Vorformen der Zeigegestik, durch die Säuglinge ihr Wohlbefinden oder ihr Nicht-Wohlbefinden zum Ausdruck bringen, wird von Eltern, Betreuungspersonen und pädagogischen Fachkräften als Kommunikation verstanden. Bereits hier setzen von Seiten der Erwachsenen sinnvollerweise Verständigungs- und Aushandlungsprozesse ein. Demokratie zeigt sich für Kinder darin, dass sie von Anfang an teilhaben an Aushandlungsprozessen, die ihre Lebenswelt betreffen. Dabei sind jüngere Kinder nicht gegenüber älteren in ihrem Denkvermögen als >defizitär< einzuschätzen. Sie verfügen naturgemäß einfach über weniger Erfahrung. Mit wachsender Erfahrung differenzieren sich ihre Denk- und Vorstellungsmöglichkeiten aus.

3.4 Gegenseitige Anerkennung

Damit Sprache der Verständigung dienen kann, ist eine wechselseitige Anerkennung unabdingbar.

Die Erziehungswissenschaftlerin Annedore Prengel formuliert grundlegende Bedingungen, durch die erkennbar wird, dass in Bildungsprozessen eine Kultur der Anerkennung gelebt wird:

- Solidarität
- Achtung von altersgerechter gleicher Freiheit Lernender sowie
- Wertschätzung ihrer individuellen Leistung

Die Solidarität bezieht sich auf den Bereich der emotionalen Zuwendung in einer professionell gestalteten Beziehung in Bildungsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Achtung von altersgerechter gleicher Freiheit Lernender bezieht sich auf die rechtlichen Regelungen, die in einer demokratischen Bildungseinrichtung ausgehandelt und beachtet werden. Die Wertschätzung bezieht sich auf die Leistungsebene, wobei die individuelle Leistung als Abgleich zwischen je eigenem Leistungsvermögen und je eigener Leistungserbringung im Vordergrund stehen soll und nicht primär ein Leistungsvergleich mit anderen.

Wichtig ist hier insbesondere, das demokratische Potential in verhandelbaren Alltagssituationen in Bildungsinstitutionen professionell aufgreifen zu können. Von Anfang an sind Kinder in der Lage, sich mitzuteilen. Pädagogische Fachkräfte können diese Mitteilungen wahrnehmen und ernst nehmen. So unterstützen sie das Kind in seiner Selbstbestimmungsfähigkeit. Pädagogische Fachkräfte können das Kind dabei professionell unterstützen, mit anderen Kindern und auch mit Erwachsenen in Aushandlungsprozessen zu von allen Beteiligten akzeptablen Lösungen zu gelangen und fördern so die Mitbestimmungsfähigkeit des Kindes. Die

pädagogischen Fachkräfte können für das Kind erfahrbar machen, dass ihnen Solidarität und Anerkennung zuteilwird, und unterstützen auf diese Weise die Solidaritätsfähigkeit des Kindes.

Erst wenn Demokratie von allen Beteiligten in Institutionen, die Bildungserfahrungen vermitteln wollen, konkret erfahren werden kann, von den Kindern, den Eltern und Angehörigen sowie von pädagogischen Fachkräften und Lehrenden, ist eine Basis gegeben, in der von vollgültiger demokratischer Bildung die Rede sein kann. Diese Binnendemokratie der Bildungsinstitution muss, um glaubwürdig zu sein, sich im Außenverhältnis gegenüber dem Träger, der Kommune, der Gesellschaft fortsetzen können.

3.5 Das Bilderbuch als Medium in der Religionspädagogik

Das Bilderbuch ist aus pädagogischen Prozessen nicht wegzudenken. Es erfreut sich allgemeiner Beliebtheit und ist längst nicht mehr nur auf eine bestimmte Altersspanne der Lesender reduzierbar. Auch andere Medien werden das Bilderbuch auf absehbare Zeit nicht von seiner Position im Bildungsbereich verdrängen. Dabei ist eine zunehmende Verknüpfung von Bilderbüchern mit anderen Medien zu konstatieren. Nicht selten steht dann das Bilderbuch als Text-Bild-Erzeugnis im Vordergrund, das dann in andere Medien wie Hörspiel, Film, Theaterstück oder auch in Merchandisingprodukte überführt wird.

Das Bilderbuch bietet vielfältige Möglichkeiten der Sprachförderung durch das Erlernen von Wörtern beim Entdecken von Beziehungen zwischen vorhandenem Weltwissen und neuen Begriffen, die Einführung in grundlegende Sprachmuster oder die Förderung des freien Sprechens.

Das Bilderbuch fördert Literacy, verstanden in einem sehr weiten Sinne als >Lesefähigkeit<. Literacy umfasst das gesamte Fähigkeitsspektrum zum Dekodieren von Zeichen, die Lesekompetenz ebenso wie die Bildlesekompetenz. Gerade Büchern, die zu einem genauen Lesen von Bildern einladen, kommt in diesen Zeiten einer starken Hinwendung zum Bild, insbesondere vorangetrieben durch die Neuen Medien, eine große Bedeutung zu.

Die Möglichkeit, Literacy in einem umfassenden Sinne aufbauen zu können, steht und fällt mit der Art und Weise, wie kompetente Erwachsene in Familie, Kindertageseinrichtung und Schule und christlichen Gemeindekontexten ihre Vermittlungsrolle wahrnehmen.

3.6 Nachdenk-Gespräche mit Kindern führen

Kinder sollten regelmäßig eingeladen werden, selbst über große, existenzielle Fragen nachzudenken oder, wie es auch bezeichnet werden kann, zu >Nachdenk-Gesprächen<. Hierbei geht es nicht darum, Kindern Erwachsenenvorstellungen aufzuzwingen. Methodisch vielfältig gilt es dabei, mit Kindern ins Gespräch zu kommen, zu dem, was sie aufgrund ihrer Alltagserfahrung bewegt. Im Vorgang der Nachdenk-Gespräche erleben die Kinder auch ganz konkret ein demokratisches Verfahren.

Als demokratische Gesprächsregeln gelten:

- Alle Beiträge sind wichtig.
- Wenn ein Kind spricht, hören die anderen zu.
- Alle lassen einander ohne Unterbrechung ausreden.

Dabei ist wichtig, dass die Lehrperson sich moderierend in Nachdenk-Gespräche einbringt. Hier sind das Hierarchiegefälle und das Wissensgefälle selbstkritisch zu reflektieren. Der Moderator/die Moderatorin von Nachdenk-Gesprächen kann den Kindern Raum geben, ihre Gedanken und Gefühle untereinander auszutauschen. Er kann auch weiterführende Impulse setzen, ähnlich eines Theologisierens *für* Kinder, wie es eine Komponente der Kindertheologie ist. Undemokratische, menschenrechtswidrige Positionen, die Kinder im Sinne einer sprachlichen Versuchshandlung vorbringen, können dann situationsangemessen durch offene weiterführende Fragen nach der Qualität des Arguments aufgegriffen oder auch durch ein selbst vorgebrachtes Argument entkräftet werden.

Früh jedoch entwickeln Kinder in ihrem konkreten Handeln Vorläuferfertigkeiten. Sie sind nicht nur in der Welt, sondern sie sind zunehmend befähigt, sich reflexiv zur Welt zu verhalten. Sie erlernen Regeln in der Welt und erlernen auch durch Zuwachs an Erfahrung zunehmend, sie zu reflektieren.

Wenn nun Kinder im Alltag von Anfang an erfahren, dass ihre Menschenwürde geachtet und sie über demokratische Prozedere einbezogen sind, dann prägen sie auch hierzu Regeln aus, die gut geeignet sind, Vorurteile zu reflektieren. Hierin liegt die große Chance von vielfältig geführten Nachdenk-Gesprächen.

4. Kapitel: Zur Arbeit mit den einzelnen Erzählungen aus dem Erzählbuch von

Ariane Dihle, Nina Kölsch-Bunzen,

Katharina von Kellenbach und Naciye Kamcili-Yildiz

4.1 Zum Aufbau der Handreichung

Die einzelnen Kapitel dieser Handreichung beziehen sich auf die jeweiligen Geschichten in dem Erzählbuch *Gute Nachricht – Geschichten von Jesus für Kinder fair erzählt,* erschienen im Ariella-Verlag 2025. Die einzelnen Hinweise zu den Geschichten sind so aufgebaut, dass sie für sich stehen können.

Die *Gute Nachricht – Geschichten von Jesus für Kinder fair erzählt* kann linear gelesen werden: Es gibt eine Rahmung durch die einzelnen Evangelisten und die einzelnen Erzählungen bauen aufeinander auf: Eine Geschichte schafft in der Regel Voraussetzungen für eine andere. Es können aber auch einzelne Geschichten aus dem Buch ausgewählt werden.

Wir gehen hinsichtlich der religionspädagogischen Praxis nicht davon aus, dass das Erzählbuch durchgängig gelesen wird, sondern dass es neben anderen Bibeltexten, Erzähltexten und Kinderbibeln geschichtenweise in Bezug auf einzelne Erzählungen zum Einsatz kommt. Daher wiederholen sich in dieser Handreichung zum Teil einzelne inhaltliche Darstellungen. Sie stellen sicher, dass zentrale Aspekte, die für die einzelne Erzählung wichtig sind, auch bei diesen vorkommen. Darüber hinaus bieten farblich abgesetzte Exkurse eine Vertiefung in einzelne Aspekte.

Die Handreichung ist in folgenden Abschnitten gegliedert:



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

In diesem Abschnitt werden zentrale Aspekte kurz aufgeführt, auf die der konkrete Erzähltext im Erzählbuch einen Fokus legt. Insbesondere, wenn biblische Geschichten sehr vertraut sind und bestimmte Auslegungen aus der christlichen Tradition gut gekannt werden, irritieren die Erzähltexte möglicherweise. Dieser Abschnitt verbalisiert zum Teil, worin die positive Chance für eine Irritation liegen kann.

Problematisch wird die Erzählweise, wenn …

In diesem Abschnitt wird darauf hingewiesen, welche Erzählweisen und Deutungen aus der Tradition problematisch werden können. Dieser Abschnitt gibt einen Hinweis darauf, warum in dem Erzählbuch oftmals von traditionellen Erzählweisen abgewichen wird. Der Fokus liegt dabei auf antisemitismuskritischen und jüdisch-christlich-sensiblen Perspektiven.

Da sich in pädagogischer Praxis oft zeigt, dass ein Erzähltext nicht einfach vorgelesen wird, sondern als Grundlage einer eigenen, auf die Lerngruppe zugeschnittenen Erzählung genommen wird, hebt dieser Abschnitt noch einmal Fallstricke heraus. Diese explizite Formulierung von Fallstricken reproduziert möglicherweise problematische Auslegungen und Deutungen, die ohne dieses Hervorheben bei einigen in Vergessenheit geraten wären. Diese klare Formulierung problematischer Erzählweisen kann jedoch dabei unterstützen, ein Eintragen eben dieser Narrative in den Text beim eigenen Erzählen, Ausdeuten und Ausschmücken über den angebotenen Text hinaus oder durch Erklärungen auf Kinderfragen zu vermeiden. Die Hinweise unter diesem Unterkapitel können damit auch als Kriterien dienen, mit denen eigene Texterweiterungen, Erzählungen und Schwerpunktsetzungen geprüft werden können. Sie sind daher im Sinne einer >Check-Liste< so kurzgehalten.

Eine ausführliche Erklärung dieser Fallstricke findet sich im Unterkapitel *Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?*

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

In diesem Abschnitt wird auf die vielfältigen Bildelemente im Erzählbuch eingegangen, um sie für die pädagogische Arbeit mit dem Buch fruchtbar zu machen. Dabei knüpfen die Ausführungen in dieser Handreichung an die *Hinweise zur symbolischen Bedeutung der Bilder* an, die sich ab Seite 75 im Erzählbuch finden. Die Bildelemente der Illustration können zudem für größere Gruppen Anregungen bieten, diese Bilder in Bodenbilder zu transformieren, die dann visueller Ankerpunkt bei einem Erzählen sein können, auch wenn sich nicht jedes Kind mit den Illustrationen im Erzählbuch auseinandersetzen kann.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

In diesem Unterkapitel werden lebensweltliche Erfahrungen und entwicklungspsychologisch relevante Hintergründe als Verstehensvoraussetzungen der Erzähltexte knapp beleuchtet. Der Fokus liegt hierbei auf den lebensweltlichen Anknüpfungspunkten christlich sozialisierter Kinder. Da sich dieses Erzählbuch in vielfältigen Gruppen und über verschiedene Altersstufen hinweg einsetzen lässt, kann an dieser Stelle lediglich ein allgemeiner, grundlegender Überblick über potenzielle Resonanzräume gegeben werden.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

In diesem Abschnitt werden die ersten beiden Rubriken, die den Fokus auf die Erzählweise im Erzählbuch und problematische Traditionen richten, inhaltlich vertieft. Ein Fokus wird dabei auf ein antisemitismuskritisches und jüdisch-christlich sensibles Erzählen gelegt.

Das Erzählbuch kann in ganz unterschiedlichen Gruppen und Altersstufen verwendet werden. Deshalb richtet sich diese Handreichung an Personen mit verschiedenen Erfahrungen und Hintergründen. Die Darstellungen beruhen auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, sind aber bewusst so gehalten, dass sie keine rein wissenschaftliche Abhandlung darstellen.

Angesichts der Vielzahl von Erzählungen erheben die Ausführungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr werden ausgewählte Aspekte beleuchtet – insbesondere aus einer antisemitismuskritischen und jüdisch-christlich sensiblen Perspektive.



Erzählen:

In diesem Abschnitt werden konkrete Vorschläge für die methodische Umsetzung gegeben.



Gestalten:

In dieser Rubrik werden Anregungen vorgestellt, wie kreativ mit den Texten gearbeitet werden kann. Da sich das Erzählbuch für unterschiedliche Altersgruppen und vielfältige Kontexte eignet, werden häufig verschiedene Gestaltungsoptionen aufgezeigt: So eröffnet die Arbeit in einer Kindergartengruppe andere Zugänge als die Nutzung im Kinderg*ttesdienst, die sich wiederum vom Einsatz im schulischen Religionsunterricht unterscheidet.

Die hier vorgestellten Ideen verstehen sich vor diesem Hintergrund auch nicht als detaillierte Unterrichtsentwürfe oder Sitzungskonzepte, sondern vielmehr als Impulse, die vor dem konkreten Einsatz pädagogisch und didaktisch weitergedacht und an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden sollten.



Zur Weiterarbeit:

In diesem Unterkapitel werden verschiedene Anregungen vorgestellt, die eine vertiefte inhaltliche oder methodische Auseinandersetzung mit der Erzählung und ihren Themen ermöglichen. Diese Impulse sind nicht als abschließend zu verstehen, sondern als Angebote, die zum Weiterdenken und zur Entwicklung eigener Ideen anregen sollen. Sie können als Wegweiser dienen, die unterschiedliche Möglichkeiten der Weiterarbeit aufzeigen.

Gleichzeitig gilt: Auch diese Vorschläge erfordern vor ihrer Umsetzung eine sorgfältige pädagogische, didaktische und inhaltliche Reflexion in Bezug auf die jeweilige Lerngruppe.



Interreligiöse Perspektiven:

Ausgangspunkt der Kapitel ist jeweils eine Erzählung über Jesus aus den Evangelien. Entsprechend werden in dieser Handreichung interreligiöse Perspektiven vor allem dort gesucht, wo sich Anknüpfungspunkte an diese christlichen Geschichten ergeben. Damit ist jedoch auch eine bestimmte Blickrichtung vorgegeben: Die Fragen entstehen aus einer christlichen Perspektive heraus. Das kann dazu führen, dass Aspekte betont werden, die in einer anderen religiösen Tradition möglicherweise weniger zentral sind. Dies sollte benannt und aufgefangen werden. Insofern ist es wichtig, dass immer wieder eine Binnenperspektive aus den anderen religiösen Traditionen einbezogen wird.

Die interreligiöse Öffnung und Weitung von Deutungsperspektiven bietet Kindern die Chance, die Verbindungen unterschiedlicher Religionen wahrzunehmen.
Die Vielfalt religiöser Traditionen kennenzulernen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zu entdecken, kann dazu beitragen, religiöse Vorurteile abzubauen. >Andere Religionen< werden dann nicht zu etwas >Fremdem<. Es wird deutlich, dass sich in unterschiedlichen Traditionen ähnliche Fragen stellen und zum Teil die gleichen Geschichten ganz ähnlich oder – und das ist oft eine erstaunliche Entdeckung – ganz unterschiedlich erzählt oder gedeutet werden.

Um >andere Religionen< für eigene Lernprozesse nicht einfach zu funktionalisieren, ist dabei genug Raum zu geben, unterschiedliche religiöse Deutungen auf gleiche Geschichten sowie verschiedene Umgangsweisen mit ähnlichen Problemstellungen in ihrer eigenen Dignität wahrzunehmen.

In dieser Handreichung werden Verbindungslinien zwischen den Traditionen nur kurz skizziert: In einer konkreten Umsetzung in Kontexten religiöser Bildung wäre es hier wichtig, um eben unterschiedliche religiöse Traditionen in ihrer Dignität und Eigenständigkeit wahrzunehmen, nicht nur auf Gemeinsamkeiten wie >Parallelgeschichten< und Unterschiede kurz zu verweisen, sondern beispielsweise die Erzählungen, auf die verwiesen wird, zur intensiveren Bearbeitung in die Lernräume zu holen.

Um >Fremdheitserfahrungen< insbesondere in christlichen Kontexten nicht immer nur auf >den< Islam oder >das< Judentum auszulagern, werden in der Handreichung an mehreren Stellen auch interkonfessionelle Perspektiven eingebracht: Dadurch können christlich sozialisierte Kinder >das Fremde< im >eigenen Entdecken<: Denn Christ*innen glauben, leben, praktizieren, deuten und erzählen innerhalb des Christentums auch sehr unterschiedlich.

In religiös und weltanschaulich pluralen Lerngruppen kann interkonfessionelles Lernen dabei unterstützen, ein angemessenes Bild von Religionen zu entwickeln, die nie homogen, sondern immer in sich plural, heterogen und vielfältig sind. Diese Wahrnehmung der Pluralität kann einen Beitrag gegen eine grundsätzlich pauschalisierende Abwertung und Schubladisierung von religiösen Traditionen leisten.

Dieses Wissen kann darüber hinaus auf plurale, vielfältige Traditionen übertragen werden: So wie es verschiedene christliche Traditionen gibt, existieren auch unterschiedliche islamischen Traditionen und unterschiedliche jüdische Traditionen.



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

In diesem Unterkapitel werden auf Grundlage der vorhergehenden Rubriken Hinweise und Anregungen für die Arbeit in nicht ausschließlich christlich gedachten Lerngruppen gegeben. Auch diese sind nicht als abschließend zu denken und bedürfen konkreter didaktischer, pädagogischer und methodischer Anpassungen.

4.2 Die Evangelisten – Hintergrundinformationen zu den Evangelien

von Thorsten Jantsch

Die vier Evangelien im Neuen Testament – man nennt sie auch >kanonische Evangelien< – erzählen die Geschichte Jesu aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie sind in einem Zeitraum zwischen 70 und ca. 110 n. Chr. an unterschiedlichen Orten des römischen Reiches und in unterschiedlichen Milieus entstanden. Diese Schriften waren ursprünglich einzeln im Umlauf und wurden für verschiedene frühchristliche Gemeinden verfasst. Im Vorwort des Lukas (Lk 1,1–4) kann man das gut erkennen. Erst seit dem zweiten Jahrhundert n. Chr. gibt es Sammlungen der vier Evangelien. Das heißt, diese vier Schriften waren in Handschriften in Buchform (Codex) gemeinsam zusammengebunden. Erst zu diesem Zeitpunkt gegen Ende des 2. Jahrhunderts n. Chr. erhalten die vier kanonischen Evangelien ihre Namen. Die Titel in den Handschriften lauten >(Evangelium) nach Matthäus, Markus, Lukas, Johannes<. Damit werden diese Schriften in der Theorie der altkirchlichen Theologen Aposteln – also ursprünglichen Jüngern Jesu – zugeschrieben (Matthäus, Johannes) oder aber Schülern von Aposteln (Markus, Lukas). Diese spät entstandene Theorie ist aber historisch nicht korrekt; tatsächlich sind die Autoren namentlich nicht bekannt. Sie dient dem Zweck, die vier kanonischen Evangelien von den zu dieser Zeit schon entstandenen >apokryphen Evangelien< zu unterscheiden, die viele Legenden erzählen und zum Teil von der Glaubenslehre der Kirche abwichen. Vor diesem Hintergrund entwickelt der Kirchenvater Irenäus von Lyon kurz vor 200 n. Chr. eine Theorie, warum es nur vier kanonische Evangelien gibt: Diese Zahl entspricht den vier Himmelsrichtungen, den vier in der Antike bekannten Hauptwinden und den vier Lebewesen in der Vision des Thronwagens JHWHs beim Propheten Ezechiel (1,4–28) und des Thronsaals Gottes in der Offenbarung des Johannes (Offb 4,6–8). Diese Lebewesen sind ein Mensch, ein Löwe, ein Stier und ein Adler (Irenäus von Lyon, Gegen die Häresien III 11,8–9). Diese Tradition existierte in der Geschichte in vielen Variationen und wird auch in dem Erzählbuch >*Gute Nachricht – Geschichten von Jesus für Kinder fair erzählt*< aufgenommen.



Matthäusevangelium

Wegen Texten wie dem Vaterunser und der Bergpredigt hat das Matthäusevangelium Kirche und Theologie besonders geprägt. Altkirchliche Theologen haben in seinem Autor den Apostel Matthäus (Mt 9,9; 10,3) gesehen. Wie die anderen Verfasserzuschreibungen der Evangelien ist dies aber historisch nicht richtig. Dafür spricht schon, dass das Matthäusevangelium als eine seiner Quellen das Markusevangelium benutzt hat. Damit ist seine Entstehung nach 80 n. Chr., wahrscheinlich sogar um 90 n. Chr. anzusetzen. Wegen Ähnlichkeiten mit anderen frühchristlichen Schriften aus Syrien ist es wahrscheinlich, dass das Matthäusevangelium ebenso in der römischen Provinz Syrien entstanden ist (vgl. auch Mt 4,24, wo Syrien ausdrücklich erwähnt wird). Weil es auf Griechisch verfasst wurde, geht es auf ein städtisches Milieu zurück. In seiner Fassung von Texten, die >Matthäus< aus dem Markusevangelium übernommen hat, mildert er die kritische Position gegenüber der jüdischen Gebotspraxis ab (z. B. Mt 12,12 im Vergleich mit Mk 3,4; ebenso Mt 15,17 / Mk 7,19). Der Autor ist mit der jüdischen Auslegung der Tora vertraut, die wir auch aus rabbinischen Quellen kennen (z. B. Mt 12,11–12). Für die Gemeinschaft, für die dieses Evangelium verfasst wurde, gelten noch alle Gebote und Verbote der Tora, der fünf Bücher Mose, wie die Einleitung der Bergpredigt zeigt (Mt 5,17–20). Es werden sogar einzelne Gebote thematisiert: der Zehnte (Mt 23,23), die Abgabe an den Tempel in Jerusalem (17,24–27) und die Heiligung des Sabbats (24,20). Jesu Sendung gilt >Matthäus< zufolge zunächst Israel (Mt 10,6; 15,24); erst nach der Auferstehung werden auch Menschen nichtjüdischer Herkunft einbezogen (Mt 28,18–20). Es ist darum ganz eindeutig, dass der Autor und seine Gemeinschaft jüdische Christusgläubige waren (um den belasteten Begriff >Judenchristen< zu vermeiden).

Trotzdem findet sich aber auch eine starke Polemik gegen Gruppierungen, mit denen die Gemeinde des >Matthäus< im Konflikt steht, insbesondere Pharisäer und Schriftgelehrte (vgl. etwa Mt 23). Solche Polemiken zwischen verschiedenen jüdischen Gruppierungen sind auch aus anderen antiken jüdischen Quellen bekannt. Das Matthäusevangelium gibt Zeugnis von Konflikten unter Glaubensgeschwistern, die sich alle als dem Judentum zugehörig verstehen, aber verschiedene Ausprägungen darstellen. Darum erstaunt es nicht, dass das Evangelium Jesus als einen jüdischen Gesetzeslehrer zeichnet (so etwa in Mt 5,21–48). Wahrscheinlich hat sich der Autor selbst als einen jüdischen Schriftgelehrten gesehen, der an den Messias Israels, Jesus, glaubt (13,52).

Markusevangelium

Obwohl es im Neuen Testament an zweiter Stelle steht, ist das Markusevangelium das älteste Evangelium. Matthäus und Lukas benutzen unter anderem das deutlich kürzere Markusevangelium als eine ihrer Quellen, was die großen Ähnlichkeiten erklärt. Matthäus, Markus und Lukas nennt man wegen ihrer Parallelen die >synoptischen Evangelien<.

Das Markusevangelium ist kurz nach dem Jahr 70 n. Chr. entstanden, was man besonders an Markus 13,1–2 erkennen kann: Die Zerstörung Jerusalems durch den römischen Feldherrn Titus im Jahr 70 n. Chr. wird im Evangelium als eine Prophetie Jesu dargestellt. Dafür spricht, dass eine konkurrierende Prophetie in Mk 13,14 die Entweihung des Tempels, aber nicht seine Zerstörung vorhersieht.

Der altkirchlichen Tradition zufolge soll der Autor des Markusevangeliums ein Übersetzer und Begleiter des Petrus gewesen sein, der die Predigten des Apostels aufschrieb. Zu den Hauptgründen, dies anzuzweifeln, gehört, dass die Geographie der Regionen, in denen Jesus wirkte, falsch dargestellt ist – was überraschend für einen engen Begleiter des Apostels Petrus wäre. Den Vorschriften des jüdischen Gesetzes in Bezug auf den Sabbat (Mk 2,23–28; 3,1–6) und den Reinheitsvorschriften im Zusammenhang mit Mahlzeiten (7,1–23) steht das Markusevangelium kritisch gegenüber. Das passt aus meiner Sicht gut zu anderen Quellen, die nach dem Jüdischen Krieg (66–70 n. Chr.) entstanden, in dem das jüdische Volk seine Unabhängigkeit gegenüber der imperialen Macht Roms erstrebte: Seitdem wurden jüdische Bräuche stärker als zuvor verzerrt dargestellt und als Aberglaube verunglimpft. So weit geht das Markusevangelium allerdings nicht. Der Verfasser war ein Christusgläubiger nichtjüdischer Herkunft (um den belasteten Begriff >Heidenchrist< zu vermeiden) und schrieb für eine Gemeinschaft, die nicht aus dem Judentum stammte. Trotzdem bleibt die Tora für ihn als moralische Wegweisung wichtig (10,2–12.17–27; 12,28–34).

Die neutestamentlichen Schriften wurden im Laufe der Geschichte immer öfter judenfeindlich ausgelegt. Darüber hinaus sind sie aber auch – was immer kritisch bedacht werden muss – selbst Teil einer konfliktbeladenen Geschichte zwischen dem entstehenden Christentum und dem Judentum. Im Falle des Markusevangeliums spielt möglicherweise sogar noch der zunehmende Judenhass in der römischen Welt nach dem Jüdischen Krieg (66–70 n. Chr.) mit hinein – ein zusätzlicher Grund, seine Position in Bezug auf die Praxis jüdischer Religion kritisch zu bedenken.

Der Ort, an dem der Autor des Markusevangeliums lebte, ist nicht bekannt. Aufgrund des starken Einflusses der lateinischen Sprache könnte das Markusevangelium in der Hauptstadt des römischen Reiches, Rom, entstanden sein.

Das Markusevangelium endete ursprünglich mit einer kürzeren Ostergeschichte in Mk 16,8. Erst im Vergleich mit den anderen Evangelien wurde dies als ein Mangel gesehen, und in den Evangelien-Handschriften wurden verschiedene Versionen einer längeren Ostergeschichte ergänzt. Die in den Bibelübersetzungen abgedruckte Fassung Mk 16,9–20 ist eine spätere Version, die Elemente aus den Ostergeschichten der anderen Evangelien aufnimmt.

Lukasevangelium

Der Autor des Lukasevangeliums ist auch der Verfasser der Apostelgeschichte, weshalb das Evangelium nicht isoliert von diesem zweiten Werk betrachtet werden kann. In seinem Evangelium orientiert er sich stark an einer seiner Quellen, dem Markusevangelium. Dass er Quellen benutzt hat, bezeugt sein Vorwort in Lk 1,1–4, in dem er sein Werk einem angesehenen Christusgläubigen namens Theophilus widmet. Die Apostelgeschichte erzählt, wie das Evangelium von Jesus von Jerusalem ausgeht und sich bis nach Europa und schließlich bis Rom ausbreitet und dabei mehr und mehr Menschen erreicht, die nichtjüdischer Herkunft sind. Der Verfasser jedoch war mit Sicherheit ein gebildeter Jude. Dafür sprechen nicht nur seine Kenntnisse der griechischen Übersetzung der Hebräischen Bibel (des >Alten Testaments<), sondern auch die Rolle, die Jerusalem und sein Tempel für seine Theologie haben, und die Bedeutung, die er jüdischer Frömmigkeit und der Tora zuschreibt. Die Gemeinschaft, für die der Verfasser schreibt, besteht sicherlich aus Christusgläubigen jüdischer und nichtjüdischer Herkunft; sonst wäre das Aposteldekret >Lukas< nicht so wichtig, welches das Miteinander einer aus Juden und Nichtjuden bestehenden Gemeinde durch ein Mindestmaß an kultischer Reinheit regelt (Apg 15,19–21.23–29; 21,25). Jesus ist für Lukas der Messias Israels, der nach seiner Auferstehung und Himmelfahrt (die nur Lukas kennt: Lk 24,50–52; Apg 1,9–11) barmherziger und vergebender Herr für Gläubige jüdischer und nichtjüdischer Herkunft wird. Wahrscheinlich kann man einen Zeitraum zwischen 80 n. Chr. und um 90 n. Chr. für das Lukasevangelium annehmen.

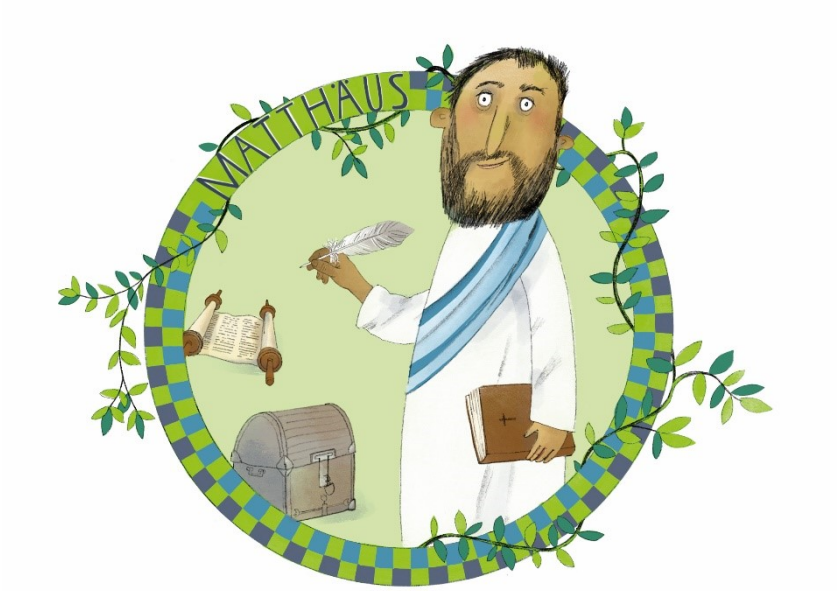
Johannesevangelium

Das Johannesevangelium unterscheidet sich in seiner Sprache, in einigen wesentlichen Inhalten und sogar in seiner Abfolge der Ereignisse von den drei anderen Evangelien. Nur im Johannesevangelium wirkt Jesus etwa drei Jahre, reist im Erzählverlauf dreimal nach Jerusalem und hält sich ganze Monate dort auf. Neben vielen anderen Unterschieden fehlt bei Johannes die Verkündigung Jesu vom Reich Gottes, das für die drei anderen Evangelien zentral ist. Der Jesus des Johannesevangeliums erzählt (anders als in den anderen Evangelien) keine Gleichnisse, sondern hält längere bildhafte Reden, in denen er sein Wirken und seine Identität als von Gott gesandter Sohn, der die Welt rettet, thematisiert. Trotz all dieser Unterschiede gibt es immer mehr Expertinnen und Experten, die meinen, Johannes würde zumindest das Markus- und das Lukasevangelium kennen und mit ihnen in einen kritischen Dialog treten. Seine Sicht auf Jesus unterscheidet sich grundlegend darin, dass >Johannes< von der Fleischwerdung (Inkarnation) spricht (Joh 1,1–18) – eine Thematik, die in den anderen Evangelien nicht vorkommt (die geistgewirkte Geburt in Mt 1,18–23 und Lk 1,34–35 bezieht sich nicht auf die Inkarnation). Das Johannesevangelium bezeugt klar eine weiter entwickelte Vorstellung über die Person Jesu Christi. Es ist Jahrzehnte nach den anderen Evangelien anzusetzen und entstand wahrscheinlich zwischen 100 und 110 n. Chr. Entsprechend ist der Autor nicht der Jünger und Apostel Johannes, wie altkirchliche Theologen meinten. Das später hinzugefügte Kapitel 21 (vgl. das ursprüngliche Buchende in Joh 20,30–31) identifiziert den Autor mit dem im Evangelium namenlosen „Jünger, den Jesus liebhatte“.

Im Johannesevangelium findet sich die stärkste Polemik gegen >die Juden< (besonders Joh 8,44), deren genaue Identität umstritten ist. Denn für Johannes ist Jesus der Messias und der Retter Israels (vgl. nur Joh 1,41.49; 4,22) – der Gottessohn ist Jude geworden und wirkt unter Juden. Deshalb ist das Johannesevangelium nicht per se antijüdisch. Es möchte nicht >das Judentum< herabwürdigen und entwickelt keine Enterbungstheologie. Es erzählt vielmehr von einem Grundkonflikt zwischen Gott und Welt, Licht und Dunkelheit (solche Gegensätze sind typisch für das Johannesevangelium), was sich *exemplarisch* an Jesus und dessen jüdischen Zeitgenossen zeigt. In diesem Kontext steht auch die hoch polemische Aussage in Joh 8,44. Keineswegs sind damit alle Juden gemeint. Vielmehr sind jene Leute in Jerusalem im Blick, die Jesus töten wollten. Dies wird von >Johannes< zu einem >mythischen< Kampf zwischen >Gott und Welt<, >Licht und Finsternis<, >Lüge und Wahrheit< überhöht. Dieser Passus hat eine fatale antijüdische Rezeptionsgeschichte begründet, obwohl das Johannesevangelium keinen Zweifel daran lässt, dass jene, die zuerst an Jesus glaubten, Juden waren und dass das heilvolle Wirken Jesu selbstverständlich Juden einschließt. Solche Aussagen müssen mit besonderer Rücksicht auf die folgende Geschichte des Judenhasses bedacht und kritisch reflektiert werden.

4.3 Die Evangelisten – Zum Ausschneiden

Hier finden sich die vier Evangelisten-Symbole, ausgeschnitten und auf dickeren Tonkarton geklebt können sie zu jeder erzählten Geschichte hinzugelegt werden. Das Bild erinnert die Kinder auch visuell daran, dass es sich bei den Geschichten, die sie über Jesus hören, um keine journalistische Berichterstattung, sondern um Glaubenstexte handelt, die von anderen Personen aufgeschrieben worden sind. Das Evangelistensymbol kann, wenn es in Bodenbilder und >gestaltete Mitten< eingebaut wird, darüber hinaus dazu beitragen, dass Kinder – visuell unterstützt – schon früh ein Wissen darum entwickeln, welche Geschichten in welchem Evangelium erzählt werden.






LUKAS


MARKUS

4.4 Die Taufe (S. 14-15)

(nach Mk 1,5-11; in Bezug auf Wajjikra/3. Mose 19,11; auch in Mt 3,13-17; Lk 3,21-22; Joh 1,32-33)



Die Taufe (S. 14-15)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Jesu Denken wird hier bewusst in den Denkraum der Torah gestellt, in der das Eintauchen des ganzen Menschen als Reinigungsritual (vgl. Wajjikra/3. Mose 22,6) verankert ist, um auch auf dieser Ebene der Erzählung zu unterstreichen, dass Jesus Jude war und die Torah auslegt.
- Es wird deutlich, wie hoch Jesus die Gebote des Moscheh/Mose schätzte, was sich auch aus anderen Bibelstellen (z.B. Mt 5,17-19; Lk 16,31) ableiten lässt.
- Mit dem Bezug auf die Taube der Arche Noach/Noah werden auch auf der Ebene der Erzählung Verbindungslinien zwischen der Hebräischen Bibel und dem Zweiten Testament angedeutet.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- man die Taufe so erzählt, als würde Jesus hier vom Juden zum Christen werden.
- behauptet wird, dass Johannes nur über das drohende Gericht G*ttes predigt, während Jesus ausschließlich von der Liebe und Gnade G*ttes spricht.
- vermittelt wird, dass es egal ist, wie Menschen handeln, weil G*tt immer gnädig und versöhnungsbereit sei. In Lehre und Wirken Jesu finden sich viele Impulse zur Umkehr, Buße und einem rechten Handeln. Hierbei betont Jesus aber immer wieder, dass dies besser gelingen kann, wenn man sich von G*tt angenommen weiß.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Bienenhonig, Heuschrecken, Kakteen, ein Lamm, ein Baum mit Schlange, eine Taube, ein Rabe, Regenwolken und Schilf rufen eigene vielfältige Assoziationen auf. Hinweise zur Interpretation der Bilder finden sich auf Seite 75-76 im Erzählbuch.

Die Bilder können vor allem dazu einladen, über den Text hinaus von Johannes dem Täufer (Mk 1,1-8) sowie die Zeit in der Wüste Jesu zu erzählen (Mk 1,12-13).



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Die Taufe, wie sie hier erzählt wird, knüpft an Erfahrungen an, die Kinder aus ihrer Lebenswelt kennen. Alle Kinder haben bereits vielfältige Erfahrungen mit dem Element Wasser gemacht: Sie kennen oftmals das Gefühl des Untertauchens und vollständigem Umgebenseins von Wasser, das in Bezug auf die Taufe im Erzähltext beschrieben wird, was ganz unterschiedliche

Assoziationen bei ihnen hervorrufen kann (z.B. Aufgehoben sein in der Schwerelosigkeit; Gefühle der Bedrohung/Angst). Sie kennen zudem aus einem ganz weltlichen Kontext die reinigende Wirkung von Wasser (Hände-Waschen, Abduschen, ein Bad nehmen), Vorstellungen von ritueller Reinheit und Unreinheit sind ihnen hingegen oftmals unbekannt und fremd.

In christlichen Kontexten sozialisierte Kinder kennen oftmals die Taufe als Aufnahmeritus in die christliche Gemeinschaft. Hier können sie ihre Erfahrungen beisteuern. Dieses Vorwissen kann dahingehend erweitert werden, dass Jesus hier in dieser Erzählung seine tiefe Beziehung zu G*tt erfährt. Er wird aber nicht zum ersten Christen. Das Christentum hat sich erst in einem langen Trennungsprozess als eine eigenständige religiöse Tradition aus dem Judentum herausgelöst.

Katholisch sozialisierte Kinder kennen Weihwasser im Eingang der Kirche, mit dem sich viele katholische Christ*innen beim Betreten einer Kirche bekreuzigen. Dies bereitet auf das Gebet und/oder den G*ttesdienst vor und erinnert auch ganz haptisch an die Taufe.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Bevor die Geschichte erzählt wird, sollte grundsätzlich erst einmal geklärt sein: Die Torah besteht aus den ersten 5 Büchern in der Hebräischen Bibel. Sie werden Moscheh/Mose zugeschrieben, sind aber in einem längeren Überlieferungsprozess entstanden. Im Judentum sind sie die von G*tt gegebenen Weisungen für ein gutes Leben.

Dort finden sich u.a. auch die 10 Gebote und die sind für Jüdinnen und Juden und auch für Christ*innen verbindlich. Moscheh/Mose/Musa ist ein wichtiger Prophet im Judentum, ebenso im Christentum und im Islam. Mit Moscheh/Mose und den Kindern Israels stiftet G*tt einen ewigen Bund, der zum Bund mit Awraham/Abraham und Noach/Noah hinzukommt und mit der Offenbarung der Weisung/Torah auf dem Berg Sinai besiegelt wird.

Zur geografischen Einordnung der biblischen Erzählung kann der Fluss Jordan auf einem Globus oder einer Weltkarte gezeigt werden sowie Fotos der Taufstätte Al-Maghtas im heutigen Jordanien.

Dabei muss man sich als Initiator*in des Bildungsangebots jedoch zuvor selbst klarmachen, dass die biblischen Erzählungen keine Berichte historischer Ereignisse sind. Fotografien können die Kinder durchaus darin unterstützen, wahrzunehmen, dass es sich nicht einfach um beliebig ausgedachte Geschichten handelt, sondern dass die Erzählungen sich in einem konkreten geografischen Kontext verorten lassen. Dabei gilt es aber, darauf zu achten, dass das grundlegende Missverständnis, bei biblischen Texten handele es sich um historische

>Live-Dabei-Berichte<, dadurch nicht verstärkt wird. Dies kann durch den Hinweis geschehen, dass es sich eben doch nicht vollkommen exakt bestimmen lässt, an welcher Stelle nun genau Jesus getauft wurde. Die Evangelisten schreiben erst zu einem viel späteren Zeitpunkt und haben darüber dann auch keine genaue Kenntnis. Es geht ihnen dann auch gar nicht um die ganz genaue Ortskenntnis und dem Erzählen, was historisch korrekt genau in einer Situation an einem konkreten Ort geschehen sein könnte, sondern sie schreiben, um ihren Glauben auszusagen. Erst im Laufe der Christentumsgeschichte wurden bestimmte Orte zu Pilgerstätten.

Die Taufe ist das älteste Sakrament im Christentum bzw. unter den damaligen christusgläubigen Jüdinnen und Juden sowie >Heiden<, also Personen, die damals anderen religiösen Kulten folgten, die Jesus nachfolgen möchten. Jesu Taufe hat hier Vorbildcharakter: Schon in den biblischen Texten wird erzählt, wie Christusgläubige sich taufen ließen (vgl. u.a. Mt 28,18-20; Apg 2,38-39; Apg 9,18; 1 Kor 12,13, Röm 6,3). Umstritten ist, ob auch Jesus selbst taufte (vgl. Joh 3,22 im Kontrast zu Joh 4,2).

Dabei sollte auch der jüdische Hintergrund der Tauferzählung noch einmal bedacht werden: Christentum und Judentum sind zur Zeit Jesu keine getrennten Religionen. Jesus ist ebenso wie Johannes Jude, auch eine Vielzahl der Menschen, die ihm nachfolgen sind (christusgläubige) Jüdinnen und Juden. Für Johannes den Täufer bedeutete die Ganzkörpertaufe im Jordan, die in dieser Erzählung erzählt wird, wohl Reinigung, Erneuerung, und Umkehr – in Anlehnung an Wajjikra/3. Mose 22,6. Jesus und Johannes der Täufer verstehen dieses Ritual innerhalb der jüdischen Gesetze. Das sich entwickelnde Christentum übernimmt dieses Ritual aus dem antiken Judentum und deutet es dann eigenständig weiter aus.

Bildungsinitiator*innen sollten auch einem Vorverständnis entgegenwirken, dass bei dieser Geschichte eine strikte Zweiteilung vornimmt: Dann stehen auf der einen Seite Johannes und andere jüdische Prediger, die ausschließlich zu Buße und Umkehr rufen und mit dem Gericht G*ttes drohen und auf der anderen Seite steht Jesus, der demgegenüber ausschließlich von der Liebe und Gnade G*ttes kündet. Das könnte fälschlicherweise so verstanden werden, als fange mit Jesu Taufe eine gänzlich neue Rede von G*tt an. Diese Gegenüberstellung von >Alt = Gerichtsandrohung gegen Neu = liebende Versöhnung< widerspricht jedoch der Vielschichtigkeit der Hebräischen Bibel, in der sich G*tt immer wieder auch als gnädiger G*tt zeigt (z.B. Jonah/Jona 4; Tehillim/Psalm 103,8, Bereschit/1. Mose 4,15). Es widerspricht ebenso der Vielschichtigkeit des Zweiten Testaments, in dem durchaus auch vom Zorn G*ttes gegenüber ungerechten menschlichen Handlungsweisen erzählt wird (z.B. Lk 16,19-31; Mt 13,41-42, 2. Petr. 2,4).

Das Verhältnis von Hebräischer Bibel und Zweitem Testament ist aus christlicher Perspektive immer umstritten (weiterführend dazu *2.11 Warum sprechen wir von der >Hebräischen Bibel< und nicht vom >Alten Testament< oder >Ersten Testament<?).* Es ist also wichtig für Initiator*innen des Bildungsangebots zunächst einmal zu reflektieren, wie sie das Verhältnis der beiden großen Teile der Bibel bisher gesehen haben, um nicht unbewusst antijüdische Abwertungen zu transportieren. Je nach Lerngruppe kann es sinnvoll sein, sich über mögliche Konnotationen bei den Kindern angesichts der Begriffsverwendung vom Altem oder Erstem Testament oder Hebräischer Bibel zu machen und dann Begriffe wechselnd zu verwenden, um Irritationen und ein Nachdenken darüber zu erzeugen, oder aber einen bestimmten Begriff einzuführen.



Erzählen:

Als Vorbereitung auf das Erzählen der Geschichte können verschiedene (laminierte) Bilder oder Gegenstände mit Bezug zu Wasser (z.B. Meer, ein schwitzendes Gesicht, das mit Wasser benetzt wird, Regen, Gießkanne mit Blumen, trinkende Person, trinkende Tiere, Sintflut mit Arche Noach/Noah, Schwimmbecken, Wasserhahn, Wasserflasche, Brunnen in der Wüste, Oase in der Wüste mit Wasser) in eine gestaltete Mitte gelegt werden und mit den Kindern über Wasser gesprochen werden: Wasser ist lebensnotwendig, spendet Leben, kann aber auch bedrohlich sein. In Kindertageseinrichtungen gibt es zudem zahlreiche Bildungsangebote für Kinder im ganz praktischen Umgang mit Wasser: Handwaschbecken, Duschen, Wasserspiele im Außenbereich etc., die als Vorbereitung auf die Erzählung aufgegriffen werden können: Wie fühlt es sich an, wenn Körperteile von Wasser umgeben sind? Was macht Wasser beispielsweise mit einem mit Wasserfarben angemalten Stein? So kann über die Wirkung und Kraft von Wasser als Vorentlastung ins Gespräch gekommen werden, ohne religiöse und rituelle Handlungen mit Wasser mit diesem Spiel gleichsetzen zu wollen.



Gestalten:

Option 1: Insbesondere bei der Arbeit in christlichen Gemeinden mit dem Buch kann davon ausgegangen werden, dass einige Kinder auch selbst als Babys oder Kinder getauft worden sind. Ausgehend von dem Satz „Gestärkt und ermutigt steigt Jesus aus den Fluten. Er ist dankbar und ergriffen, weil er spürt, wie nahe ihm G*tt ist.“ (S. 15 im Erzählbuch) können in christlichen Kontexten Tauferinnerungen – wie kleine Fische oder aus Papier gebastelte Segelboote, die mit Namen und vielleicht Bildern von Hobbys und Dingen, die den Kindern wichtig sind und die sie mit sich verbinden, gebastelt und im Kirchenraum, idealerweise in der Nähe des Taufbeckens, ausgestellt werden.

Option 2: Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Kinder >Mutsteine< gestalten, indem sie diese mit Motiven, Farben, Wörtern verzieren, die sie daran erinnern, dass G*tt bei ihnen ist. Diese Steine können entweder behalten, verschenkt oder im Sinne von >Wandersteinen/Kindness Rocks< von den Kindern an Wegen oder in der Nähe von Spielplätzen platziert werden, sodass sie von anderen Personen, die gerade einen Zuspruch brauchen, gefunden werden können.



Um vorzubeugen, dass die Kinder nur allgemeine Symbole und kalenderspruchartige Aussprüche reproduzieren, können vor der Gestaltung gemeinsam Ideen gesammelt und besprochen werden. Auf diese Weise werden Lernprozesse angestoßen. Auch fertige Steine können noch einmal gemeinsam vertieft betrachtet werden: Dabei ist darauf zu achten, dass alle Ergebnisse wertgeschätzt werden und sich nicht über Aussagen oder Motive lustig gemacht wird. Hier kann, ausgehend vom Beispielbild, gefragt werden: „Wem kann es Mut zusprechen, gesagt zu bekommen: ‚Hör nicht darauf, was andere zu dir sagen?'", aber auch „Wem kann es Mut machen, gesagt zu bekommen: ‚Trau dich deine Meinung zu sagen.'?" Diese beiden Steine können dann in Beziehung gesetzt werden: „Wenn jetzt der, der nun den Mut findet, seine Meinung zu sagen, auf den trifft, der den Mut findet, die Meinung anderer auch mal zu überhören: Was meint ihr, wo ist das gut und wo kann es auch schwierig werden?" Diese abstrakten Fragen können durch konkrete Fallbeispiele veranschaulicht werden: „Stellt euch einen Jungen namens Max vor, der gerne Ballett tanzt. Max traut sich aber nicht, das in



seiner Gruppe zu sagen und deswegen überlegt er, obwohl er ganz gerne Ballett tanzt, damit aufzuhören. Wo kann es hier Max Mut machen, gesagt zu bekommen: ‚Hör nicht darauf, was andere zu dir sagen.'? [Pause, damit die Kinder ins Gespräch kommen] Wenn jetzt aber ein Mädchen, Linda, den Mutstein findet, ‚Trau dich deine Meinung zu sagen.' Linda fühlt sich nun bestärkt, Max deswegen aufzuziehen und sagt immer wieder: ‚Ich finde, Jungen sollten kein Ballett machen.' Wie kann hier der Zuspruch mit dem Stein ‚Trau dich deine eigene Meinung zu sagen.' wirken?" Nun kann in ein >Nachdenkgespräch< darüber eingetreten werden, wie unterschiedlich die Wirkung von Mutmachsprüchen sein kann, je nach dem, zu wem und in welchem Kontext diese gesagt und gehört werden. Auch der Zusammenhang von Meinungsfreiheit und dem mutigen Eintreten für seine Meinung und Menschenwürde sowie den Rechten anderer Personen kann hier thematisiert werden.

Die Gefahr dieser konkreten Beispiele liegt immer in der Reproduktion von Stereotypen auch in der Verneinung: Mit diesem Beispiel wird das Stereotyp ‚Jungen machen kein Ballett' indirekt auch in der kritischen Auseinandersetzung wiederholt und so möglicherweise erst ins Bewusstsein der Gruppe gebracht. Gleichzeitig braucht es für Kinder gerade diese anschauliche Konkretion. Um Stereotype nicht immer und immer neu zu reproduzieren, wäre es daher an dieser Stelle angemessen, etwas zu nehmen, was auch in der Gruppe bereits Thema war, wenn es nicht zu stark individuelle Einzelpersonen exponieren würde.

Option 3: Eine dritte Alternative wäre es, kleine Wasserflaschen mit Etiketten und Anhängern zu versehen. Im Vorfeld überlegen die Kinder, was sie darin unterstützen würde, sich für Gerechtigkeit und Frieden – ganz nach dem Vorbild Jesu – einzusetzen. Aus diesen Überlegungen gestalten die Kinder mit Farben, Bildern, Worten Anhänger und Etiketten der Wasserflaschen.





Zur Weiterarbeit:

Option 1: Im Kontext dieser Geschichte kann verdeutlicht werden, dass sich ganz unterschiedliche, vielfältige Taufpraxen in den christlichen Konfessionen entwickelt haben: Die Ganzkörpertaufe in den orthodoxen Kirchen, Taufen in Flüssen, Meeren und Seen, Erwachsenentaufen, die vor allem in freikirchlichen baptistischen Gemeinden üblich sind. Verschiedene Bilder unterschiedlicher Taufpraxen an unterschiedlichsten Orten können gezeigt werden und die Kinder einladen, ins Gespräch zu kommen: Welche Arten der Taufe und von Taufbecken kennen sie? Wo waren sie vielleicht schon einmal dabei? Welche wichtigen Rituale rund um die Taufe kennen sie (z.B. Taufkerze, spezielle Taufkleidung in der Familie, Taufring, Kreuzkette). Auch Fotos eigener Taufen aus der Gruppe können, wenn die Kinder dies teilen möchten, mitgebracht und in das Gespräch einbezogen werden.

Option 2: Ältere Kinder können zur Taufpraxis in den unterschiedlichen christlichen Konfessionen und zur Praxis der Kindersegnung anstelle der Kindertaufe in einigen christlichen Traditionen recherchieren.

Interreligiöse Perspektiven:

Da die Taufe die Handlung ist, die die Aufnahme in die christliche Gemeinschaft vollzieht, kann an dieser Stelle der Blick geweitet werden: Aus jüdischer und aus islamischer Perspektive werden hier diese Fragen beantwortet: In *5.1.1 Wie wird man Jüdin oder Jude ?* und in *5.2.1 Wie wird man Muslim*in*?

Wasser spielt sowohl im Christentum als auch in Judentum und Islam eine bedeutende Rolle. Im Judentum kann es segenspendend und als Zeichen für die Sorge G*ttes verstanden werden (z.B. Tehilim/Psalm 23,2-3). Im Islam hat G*tt alle Lebewesen aus Wasser erschaffen (Koran 24:45).

Auch die Bedeutung von Wasser in der rituellen Praxis im Christentum (Taufbecken, Weihwasser), im Judentum (Mikwe) und im Islam (Waschung vor dem Gebet) kann hier in ihren Gemeinsamkeiten, aber auch in ihren spannenden Unterschieden, thematisiert werden. In *5.1.8 Reinigung durch Wasser – die Mikwe im Judentum: Was ist das?* und *5.2.21 Welche Rolle spielt Wasser im Islam?* kann dazu weitergelesen werden.



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Das Thema Wasser und seine Bedeutung für das Leben kann mit Kindern im Grundschulalter an dem Kinder-Dokumentarfilm >Checker Tobi - das Geheimnis unseres Planeten< (2019) vertieft werden.

Option 2: In den Illustrationen zum Erzähltext finden sich Bezüge zur Hebräischen Bibel und zum Koran. Moscheh/Mose/Musa und Noach/Noah/Nuh finden sich erstmals in der Hebräischen Bibel und ihnen kommt auch eine hohe Bedeutung im christlichen Kontext und im islamischen zu. Hierzu kann weitergelesen werden *in 5.1.16 Moscheh* sowie in *5.2.9 Welche Bedeutung kommt Moscheh/Mose/Musa im Islam zu?* sowie *5.2.18 Was erzählt der Koran von Noach/Noah/Nuh und der Flut?*

Johannes/Yahya kommt erstmals im Zweiten Testament vor und auch im Koran wird von ihm erzählt: Johannes/Yahya und sein Vater Zacharias/Zakariyya sind nach islamischer Überzeugung Propheten. Der Koran erzählt, dass Zacharias/Zakariyya G*tt um ein Kind bittet und Johannes/Yahya bekommt, obwohl er und seine Frau schon sehr alt sind. Johannes/Yahya wird im Koran als gerechter und g*ttesfürchtiger Prophet beschrieben. Da Johannes/Yahya und Zacharias/Zakariyya im Koran keine allzu wichtige Rolle spielen, kennen die muslimischen Kinder sie weitestgehend nicht. Wenn diese Erzählung aus dem Erzählbuch behandelt wird, kann also nicht von Vorwissen muslimischer Kinder ausgegangen werden, aber sie kann zum Anlass genommen werden, koranische Traditionen weiterzuerforschen.

Diese Gemeinsamkeiten können in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen thematisiert werden.

Option 3: Ebenso kann die Frage, wie Rituale gemeinschaftsstiftend wirken, welche Aufnahmerituale es in säkularen Gemeinschaften jenseits von Religionen gibt, und was sie von religiösen Aufnahmeritualen unterscheidet, hier produktiv sein.

Um interreligiös das Thema Wasser jenseits von Aufnahmeritualen und Initiationsriten zu thematisieren, können in interreligiösen Gruppen neben Bildern verschiedener Taufbecken, auch Bilder von ganz unterschiedlich gestalteten Waschbrunnen, Shadirvan genannt, betrachtet werden: Wo stehen sie? Was fällt in der Gestaltung auf? Um einen lokalen Bezug herzustellen, könnten auch Bilder aus Moscheen im Umkreis der Kinder gezeigt werden.

Eine weitere Möglichkeit zur Weiterarbeit wäre an dieser Stelle mit der Gruppe zu erkunden, wo in der Nähe eine jüdische Mikwe steht oder stand.

4.5 Maria singt (S. 16)

(nach Lk 1,46-55 und in Bezug auf Schemot/2. Mose 15,20-21)



Maria singt (S. 16)

Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Der Fokus in dieser Erzählung liegt auf dem Lobgesang der Maria, den man auch als Magnificat bezeichnet.
- Das Magnificat steht in der Tradition von Lobesliedern aus der Hebräischen Bibel. Konkret wird der Bezug zur ersten Prophetin Mirjam/Miriam, der Schwester von Moscheh/Mose, hergestellt und zu ihrem Lied der wunderbaren Rettung des Volkes Israel aus der Versklavung in Ägypten (Schemot/2. Mose 15,20-21), wodurch das Jüdisch-Sein Mariens unterstrichen wird.
- Die aktive Rolle der Maria, was die griechische Version des hebräischen Namens Mirjams/Miriams ist, wird betont.

Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- der Lobgesang der Maria als etwas ganz Neues dargestellt wird und aus der Tradition jüdischer Frauen wie Channah/Hanna und Mirjam/Miriam herausgerissen wird.
- der Lobgesang der Maria ankündigen würde, dies sei der Anfang einer neuen Religion und Israel sei somit verworfen.
- behauptet wird, Maria fürchte sich davor, aufgrund ihrer Schwangerschaft gesteinigt zu werden. Diese vermeintlich historische Einordnung der ungeplanten Schwangerschaft der Maria schafft ein extrem negatives Bild der Situation jüdischer Frauen zur Zeit Jesu, die angeblich unter – im Vergleich zu religiösen Traditionen der Antike – außergewöhnlich hartherzigen, frauenfeindlichen religiösen Gesetzen zu leiden hatten.

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Hinweise zum Lesen der Bilder finden sich auf Seite 76 im Erzählbuch. Die Pyramide verweist vor allem auf den Auszug der Kinder Israels aus der Versklavung in Ägypten, das Schilf bettet die Ankündigung der Geburt Jesu in das Heilshandeln des G*ttes Israels ein, der dafür sorgt, dass Moscheh/Mose/Musa in einem Körbchen im Schilf gerettet wird, um das Volk Israel aus der Versklavung zu befreien.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Christlich sozialisierte Kinder kennen zumeist die Erzählungen vom Exodus/Auszug aus Ägypten. Vom Weihnachtsfest kennen sie in der Regel die Erzählung vom Erzengel Gabriel, der Maria ihre Schwangerschaft verkündet.

Je nach Alter und bisherigen Erfahrungen der Kinder kann die Empfängnis von Maria Fragen auslösen. Je nach Erfahrungsraum der Kinder kann auch die ungeplante Schwangerschaft von Maria unterschiedliche Reaktionen wie beispielsweise Unverständnis, Schrecken, aber auch Empathie und Missfallen hervorrufen.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Der Lobgesang der Maria ist tief in der jüdischen Tradition verankert. So beginnt das Gebet der Channah/Hanna in Schemu´el I/1. Samuel 1,11 sowie Schemu´el I/1. Samuel 2,1 ähnlich wie das Magnificat der Maria. Es wird zudem im Lobgesang deutlich an Bilder aus den Tehillim/Psalmen angeknüpft (z.B.Tehillim/Psalm 89,11; Tehillim/Psalm 98,3; Tehillim/Psalm 107,9; Tehillim/Psalm 111,9; Tehillim/Psalm 103,17). Insofern kündigt der Lobgesang der Maria auch nicht den Anfang einer neuen Religion in der Weise an, als sei Israel somit >verworfen<. Das entspricht nicht dem biblischen Text.

Auch die Behauptung, Maria fürchte sich davor, aufgrund ihrer Schwangerschaft gesteinigt zu werden, ist unzutreffend. Dabei wird mitunter auf Devarim/5. Mose 22,22-24 Bezug genommen, woraus sich allerdings erst einmal keine frauenfeindliche Positionierung ableiten lässt, weil die dort geforderte Bestrafung Mann und Frau betreffen soll. Außerdem ist zu beachten, dass diese religiösen Rechtsvorschriften nicht einfach zur entsprechenden Rechtspraxis gemacht wurden. Im Gegenteil, schon in der Torah wurde zwei Augenzeugen vorgeschrieben, was bei Sexualdelikten nur selten vorkommt. In den rabbinischen Texten wurden noch mehr Hürden eingesetzt, sodass Gerichtsinstanzen die vorgeschriebenen Todesstrafen für Ehebruch oder auch Verfluchung der Eltern niemals in der Praxis umsetzten. Rabbi Eleasar ben Asarja kritisierte jede Form von Todesstrafe. Er bezeichnete einen Gerichtshof als „mörderisch“, der nur einmal im Laufe von siebzig Jahren ein Todesurteil ausgesprochen hatte. Von Rabbi Akiba und Rabbi Tarfon ist sogar folgende Aussage überliefert: „Hätten wir im Synhedrion gesessen, wäre niemals ein Mensch hingerichtet worden.“

Kennen evangelisch sozialisierte Kinder Maria meist aus der Geburtsgeschichte Jesu/der Weihnachtserzählung, ist sie für viele katholisch oder christlich orthodox sozialisierte Kinder

deutlich präsenter. Gerade für Kinder, die Maria nur aus der Weihnachtserzählung kennen, ist wichtig zu beachten:

Nicht selten sollen Krippenspiele dabei unterstützen, die Erzählung zur Geburt Jesu für Kinder greifbar werden zu lassen und Empathie für die Protagonisten Maria und Josef zu ermöglichen. Wichtig ist hierbei, dass das Frauenbild der Maria dabei so vielschichtig bleibt, wie es der Text vorgibt. Maria ist die junge Frau, die ganz auf G*tt vertraut und in G*ttes Plan einstimmt. Im Krippenspiel kommt ihr eine zentrale Rolle zu. Diese sollte sie aber nicht stumm einnehmen. Das Magnificat, auch in seiner politischen Dimension als Ruf nach umfassender Gerechtigkeit, sollte dabei zur Sprache kommen.

Kinder werden Fragen stellen zur Schwangerschaft der Maria. Dabei gilt es Kinder verantwortungsvoll entwicklungsangemessen mit den Tatsachen des Lebens rund um Empfängnis, Schwangerschaft und Geburt vertraut zu machen. Vor diesem Hintergrund kann deutlich gemacht werden, dass die Evangelien in der Sprache des Herzens sprechen. Ein Kern der christlichen Botschaft in dieser Geschichte ist: G*tt hat dieses Kind erwählt.

Je nach Entwicklungsstand kann hier der Blick erweitert werden:

Die Geschichte knüpft, um diese Kernbotschaft damals auch nicht-jüdischen Leser*innen oder Zuhörer*innen zu verdeutlichen, an römische Vorstellungen von durch Götter oder Götinnen gezeugten Kindern an. So wird vor dem Verstehenshintergrund der damaligen, römisch geprägten Leser*innen oder Zuhörer*innen in der Sprache des Glaubens deutlich gemacht, was für ein bedeutendes Kind hier geboren wird.

Außerdem ist auch ein Bezug auf Jeschejahu/Jesaja 7,14 möglich. Im Evangelium wird dieser Bezug hergestellt, um so vor dem Verstehenshintergrund der jüdischen Leser*innen oder Zuhörer*innen deutlich zu machen, wie Jesus aus Sicht der Jesusanhänger*innen gedeutet und verstanden werden kann: als Frieden und Gerechtigkeit bringender Messias.



Erzählen:

Dem biblischen Text wird hier in dem Erzählbuch eine Vorrede zur Einordnung biblischer Texte vorgeschaltet. Es bietet sich an, die ersten beiden Absätze (S. 16 im Erzählbuch) zunächst vorzulesen und mit den Kindern über die Bedeutung ins Gespräch zu kommen: Was bedeutet es, dass Geschichten wundersam sind? Sind diese Geschichten wirklich so passiert? Warum werden sie jedes Jahr an Weihnachten erzählt und vorgespielt?

Im Anschluss kann die weitere Erzählung vorgelesen werden.



Gestalten:

In einer Collage können die Inhalte des Lobgesangs der Maria bildlich ausgestaltet werden: Von was für einer Welt wird hier gesungen? Wie werden gegenwärtige Machtverhältnisse auf den Kopf gestellt und die Welt ganz neu geordnet? Wofür wird gedankt? Wie stellen die Kinder sich das vor? Aus Zeitungen, Zeitschriften, Werbung kann eine Collage ausgestaltet werden, ergänzt durch eigens gezeichnete Bilder der Kinder.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Insbesondere mit älteren Kindern bietet sich eine Fokussierung auf die hier ausgelassene Begegnung zwischen Elisabeth und Maria (Lk 1,39-56) an, um zwei prominente weibliche biblische Figuren in den Mittelpunkt zu rücken.

Option 2: Mit älteren Kindern kann hier mit Blick auf die christliche Tradition mit dem Lied >Maria durch ein´ Dornwald ging< weitergearbeitet werden. Auch eine kritische Reflexion des Liedes >Mary did you know< von Mark Lowry und Buddy Greene kann produktiv sein, um die zugeschriebene Rolle von Maria in der Tradition und ihre prophetische Rede im Magnificat konstruktiv auch in ihrer Spannung zu bearbeiten.

Option 3: Ausgehend vom Gebet >Ave Maria< kann die unterschiedliche und vielfältige Rolle, die Maria in den verschiedenen christlichen Konfessionen als vorbildhafte Frau, die ganz auf G*tt vertraut; als G*ttesmutter und G*ttesgebärerin (Theotókos) einnimmt, recherchiert und entdeckt werden.



Interreligiöse Perspektiven:

Maria/Maryam ist auch im Koran eine sehr zentral Figur. Sie ist die einzige Frau, die namentlich im Koran erwähnt wird und eine von G*tt auserwählte Frau ist. Weitere Informationen finden sich hierzu in *5.2.12 Maryam und Isa – Jesu Geburt im Koran: Auch eine wunderbare Geburt?* sowie *5.28 Welche Propheten gibt es im Islam?*

Der Erzähltext verweist neben Maria auf Mirjam/Miriam. Zu Mirjam, der Schwester von Moscheh/Mose/Musa, finden sich weitere Ausführungen *in 5.1.17 Mirjam*. Von hier aus können dann Bezüge zum Erzählkreis um die Erzmutter Sarah/Sara und Hagar/Hadschar hergestellt werden, die in Judentum, Christentum und Islam wichtig sind. So wie es der Text im Erzählbuch im Magnificat aufzeigt, wenn es heißt: „G*tt sorgt für Israel, für Sarah und Hagar und alle ihre Kinder in Ewigkeit.“(S. 16 im Erzählbuch).

Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Auch im Koran wird von Zacharias/Zakariya erzählt. Johannes/Yahya und sein Vater Zacharias/Zakariyya sind nach islamischer Überzeugung Propheten. Der Koran erzählt, dass Zacharias/Zakariyya G*tt um ein Kind bittet und trotz des hohen Alters von ihm und seiner Frau Johannes/Yahya bekommen. Die Frau des Zakariya ist hier die Tante von Maryam. Johannes/Yahya wird im Koran als gerechter und g*ttesfürchtiger Prophet beschrieben. Da Johannes/Yahya und Zacharias/Zakariyya im Koran keine allzu wichtige Rolle spielen, kennen die muslimischen Kinder sie weitestgehend nicht. Wenn diese Erzählung aus dem Erzählbuch behandelt wird, kann also nicht von Vorwissen muslimischer Kinder ausgegangen werden, aber sie kann zum Anlass genommen werden, koranische Traditionen weiterzuerforschen.

Im Lukas-Evangelium ist Zacharias/Zakariyya der Mann von Elisabeth. Auch Elisabeth hat im hohen Alter noch ein Kind geboren. Dieses Schicksal teilt sie mit anderen Frauen, die in der Hebräischen Bibel (Sarah, Riwkah/Rebekka, Rachel/Rahel) angesprochen werden. Dies greift auch der Koran (19:1-15) auf. Ebenso wird auch dort von einer ungewöhnlichen Empfängnis Jesu/Isas erzählt (Koran 19:16-21). So heißt es dort, Maria/Maryam sei ohne menschliches Zutun schwanger geworden. Die koranische Darstellung und die Darstellung der Geschichte im Evangelium können in interreligiösen Lerngruppen nebeneinander erzählt und miteinander verglichen werden. Hierbei kann ein Bodenbild unterstützen, zentrale Inhalte der Erzählung zu visualisieren. Es ist dabei jedoch darauf zu achten, dass der Koran, sollte er verwendet werden, um zu zeigen, woher die eine Erzählung stammt, nicht auf das Bodenbild gelegt wird oder neben einen Stuhl auf dem Boden gelagert auf seinen Einsatz wartet, da der Koran im Islam das Wort G*ttes ist und respektvoll behandelt wird.



In beiden Erzählungen steht Maria/Maryam im Fokus – das unterscheidet das Lukas-Evangelium vom Matthäus-Evangelium, in dem Josef der Engel erscheint und nicht Maria; in beiden Erzählungen findet sich ein außergewöhnlicher Geburtsort und in beiden Erzählungen ist G*tt mit Maria/Maryam. Weiterführend kann hierzu *5.2.12 Maryam und Isa - Jesu Geburt im Koran: Auch eine wunderbare Geburt?* gelesen werden.



Exkurs: Zum Umgang mit koranischen Texten im interreligiösen Lernen

Um der islamischen Tradition gerecht zu werden, kann mit Kindern im Grundschulalter die Sure 19 auch in Teilen auf Arabisch gehört werden, da der Koran ein Rezitationstext ist. Ihm liegt eine Schönheit im Klang inne, den Fokus allein auf den Inhalt einer Geschichte und die Handlung zu setzen, würde dieses Selbstverständnis nicht zum Ausdruck bringen. Wenn der Koran auf Arabisch als Rezitation vorgespielt wird – es finden sich eine Vielzahl an Rezitationen bei koran.de und koranlesen.de – so sollten zuvor die Kinder darauf vorbereitet werden, um einer ausdrucksstark geäußerten Irritation vorzubeugen. Anknüpfungspunkte zur Vorbereitung bieten Fragen wie: Denkt einmal an Musik/Geräusche, die ihr schön findet. Denkt einmal an Musik/Geräusche, die euch sehr wichtig sind. Stellt euch vor, jemand anderes lacht über diese Musik/Geräusche und macht sich darüber lustig – welche Gefühle könnte das auslösen? Im Anschluss kann dann übergeleitet werden, dass der Koran für viele Muslim*innen ganz wichtig ist, weil der Koran nach islamischer Vorstellung das direkte Wort G*ttes ist, das durch den Erzengel Gabriel/Dschibril offenbart worden ist.

Weiterlesen über den Umgang mit dem Koran im Islam lässt sich in *5.2.6 Wie wird mit dem Koran als Buch im Alltag umgegangen? und 5.2.7 Wie lernen eigentlich muslimische Kinder den Koran kennen?*

4.6 Die wunderbare Geburt (S. 17)

(nach Lk 2,1-7)



Die wunderbare Geburt (S. 17)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Der Grund, warum Josef und die schwangere Maria nach der Erzählung des Lukas-Evangeliums nach Bethlehem gehen, wird in dieser kurzen Erzählung nicht explizit aufgegriffen. Auch das Gebot des Kaisers Augustus zur Volkszählung fehlt hier, um in der Sprache eines Glaubenstextes zu bleiben.
- Die Bedeutung Bethlehem als Stadt Davids wird erklärt.
- Der Fokus liegt auf der wunderbaren Geburt selber.
- Die Krippe deutet die Geburtssituation an, weil Jesus in diesem Erzählbuch nicht bildlich dargestellt wird.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- der jüdische Traditionsraum der Geburtsgeschichte, wie beispielsweise Bethlehem als Stadt von König David, ignoriert wird.
- die Geschichte um die vergebliche Suche nach einer Herberge um geldgierige Wirte, die mehr Geld haben wollten, als Maria und Josef geben konnten, ausgeschmückt wird.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

In der Illustration werden Tiere gezeigt, die zur Selbstversorgung in damaligen Städten beitrugen: Schafe, Gänse oder Enten und ein Esel. Bewusst wurde in der Darstellung auf die Figur des Ochsen verzichtet, da dieser unter Rückgriff auf Jeschejahu/Jesaja 1,3 in der Geschichte des Christentums als Ausdruck einer antijüdischen Tradition in viele Krippendarstellungen gegen den biblischen Text des Lukas-Evangeliums, in dem keine Tiere genannt werden, eingefügt wurde.

Die Dattelpalme verweist auf die islamische Geburtsgeschichte Jesu/Isas im Koran (19:23-26). Die Dattel verweist aber auch auf das Fastenbrechen im Ramadan, einem Fest im Islam (weiterführend hierzu *5.2.12 Maryam und Isa – Jesu Geburt im Koran: Auch eine wunderbare Geburt* sowie *5.2.13 Die Dattel)*. Datteln finden sich oft auch im Charoset zu Pessach (weiterführend hier zu *5.1.30* Wie *wird Pessach gefeiert und wie erfahren jüdische Kinder die Geschichte vom Auszug aus Ägypten heute?)*.Hier wird also eine Anknüpfungsmöglichkeit zwischen der Geburtsgeschichte Jesu, die am religiösen Fest Weihnachten im Christentum gelesen wird, zu Festen unterschiedlicher Religionen eröffnet.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Die Geburtsgeschichte ist als Weihnachtsgeschichte christlich sozialisierten Kindern oftmals sehr vertraut. Ihnen wird daher möglicherweise das Fehlen des Gebots von Kaiser Augustus zur Volkszählung sofort auffallen. Fragen könnten zudem entstehen angesichts des ungewöhnlichen Geburtsort Jesu nach der Erzählung des Lukas-Evangeliums in einem Stall. Zudem ist wichtig zu beachten, dass Kinder die beiden unterschiedlichen Geburtsgeschichten Jesu oft als eine Geschichte kennen: Sie erwarten, dass nach der Geburt im Stall die Hirten kommen und etwas zeitlich versetzt, aufgrund der langen Anreise, die Weisen oder Könige. Dass es sich bei den Geburtserzählungen im Lukas-Evangelium und im Matthäus-Evangelium um zwei sehr unterschiedliche Geburtserzählungen handelt, ist ihnen in der Regel nicht bewusst und ist durch die Stärke lebensweltlicher Erfahrungen, die diese Geschichten oft als eine Geburtserzählung transportiert, oftmals schwer zu vermitteln.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Die Erzählung dieser wunderbaren Weihnachtsgeschichte ist christlich sozialisierten Kindern oft bekannt aus Krippenspielen. Sie ist eine von zwei ganz unterschiedlichen Geburtsgeschichten in den Evangelien und in der Regel, da sie an Heiligabend in christlichen G*ttesdiensten gelesen wird, die bekanntere. Eine Glättung der Unterschiede zwischen der matthäischen und lukanischen Geburtsgeschichten Jesu kann zur Folge haben, dass zuhörende Kinder die eine Geschichte als vermeintlich historisch-korrekte Geburtserzählung wahrnehmen. Das Markieren von zwei ganz unterschiedlichen Erzählungen, die nebeneinanderstehen, macht hingegen deutlich, dass es sich nicht um historische Berichte handelt, da im historischen Sinne nicht beide wahr sein können. Sie sind trotz ihrer Widersprüche ganz in der Tradition der Hebräischen Bibel, in der sich auch beispielsweise zwei unterschiedliche Schöpfungserzählungen finden, im Kanonisierungsprozess beide beibehalten worden. Die Texte sollten als Midrasch, also religiöse Wahrheitsdeutungen verstanden werden. Beide Evangelisten erklären mit ihren Geschichten die Bedeutung der Ankunft des Retters/Messias/Heilands.

Im Folgenden soll hier nun die lukanische Geburtsgeschichte Jesu genauer betrachtet werden:

In vielen Krippenspielen kommt ein Bote nach Nazareth, um die Volkszählung anzuordnen. Im Erzähltext des Erzählbuches fehlt sie. Denn hinsichtlich der Volkszählung gilt es zu beachten, welche Funktion sie bei Lukas einnimmt. Historisch belegbar ist diese Volkszählung nicht. Vielmehr muss man *die* Grundaussage wahrnehmen. Im Evangelium geht es darum, zu erklären, warum der, der später Jesus von Nazareth genannt wird, in Bethlehem geboren ist.

Bethlehem ist die Stadt Davids. Dies ist dem Evangelisten theologisch insofern wichtig, weil der Messias aus dem Haus Davids kommen muss.

Außerdem dient die kleine Zusatzerzählung von der Volkszählung dem Evangelisten Lukas, der den sozialen Verhältnissen gegenüber (grundsätzlich) sensibel ist, möglicherweise dazu, anzuzeigen, dass Jesu Leben von Anfang an, schon vor seiner Geburt, wenig privilegiert unter den Bedingungen der römischen Besatzung steht. Um aber nicht scheinbar historische Fakten mit einer vermeintlichen Volkszählung, Namen echter politischer Herrscher mit einer Glaubensgeschichte zu vermischen, wurde in dieser Nacherzählung die Volkszählung ausgelassen.

Dennoch ist die Geburtsgeschichte keine antike Göttergeschichte. Diese Geburtsgeschichte will verortet werden in Bethlehem.

Dieser bleibende Verweis auf das Haus Davids bzw. „die Geburtsstadt von König David“ (S. 17 im Erzählbuch) ist insofern wichtig, weil sie Jesus in die Geschichte Israels hineinerzählt. So fehlt dieser Hinweis in der antijüdischen Bibelausgabe >Die Botschaft Gottes<, die 1940 im Konsens mit nationalsozialistischer Ideologie hauptverantwortet von Walter Grundmann herausgegeben worden ist.

Um viele Kinder zu beteiligen und unterschiedliche Sprechrollen zu vergeben, wird die Geburtsgeschichte oft erweitert und ausgeschmückt. Eine beliebte Erweiterung sind die Wirte, die Maria und Josef kein Zimmer anbieten können. Eine Fokussierung auf habgierige Gastwirte kann ein antijüdisches Narrativ bestärken, aus dem sich fälschlicherweise eine Verknüpfung von Judentum mit vermeintlicher Geldgier konstruieren ließe, insbesondere dann, wenn die Wirte als jüdisch markiert werden, Maria und Josef aber nicht. Eine derartige Ausschmückung entspricht nicht dem biblischen Text, in dem es heißt, dass Maria und Josef schlicht keinen Platz in der Herberge fanden (Lk 2,7b).

Auch die Figur des Ochsen ist nicht unproblematisch. Im biblischen Text in Lk 2,1-7 sind keine Tiere erwähnt. Ochs und Esel wurden vielmehr in frühen Darstellungen von Jesu Geburt unter Bezugnahme auf die Hebräische Bibel eingezeichnet. In Jeschejahu/Jesaja 1,3 heißt es: „Ein Ochse kennt seinen Besitzer und ein Esel die Futterkrippe seines Herrn. Aber Israel erkennt nichts, mein Volk kommt nicht zur Einsicht.“ Dieser Vers wurde in der Geschichte des Christentums immer wieder in eine antijüdische Tradition gestellt. Wenngleich heute Ochs und Esel oftmals gar nicht antijüdisch intendiert sind, sondern vor allem die Geburt in einem ärmlichen Stall illustrieren sollen, zudem möglicherweise auch anzeigen sollen, dass Jesus in christlicher Tradition für die gesamte Schöpfung (und nicht nur die Menschen) geboren ist, kann angefragt werden, ob Ochs und Esel aufgrund dieser Tradition unkommentiert in die Figuration der Krippe aufgenommen werden sollten. Für dieses Buch wurde sich dagegen entschieden. Ausgehend von der christlichen Tradition, in der der Esel oft als Reittier Marias

dargestellt wird und die Schafe als Tiere der Hirten im weiteren Verlauf der Erzählung zur Krippe kommen (Lk 2,8-16), sind diese Tiere eingezeichnet.



Erzählen:

Um die Bildwelt des Buches auch in größeren Gruppen aufzunehmen und einen Verweis auf die Geburtsgeschichte Jesu/Isas im Koran, die ähnlich wundersam ist, auch in das Erzählen einzutragen, kann vor dem Erzählen oder Vorlesen ein Bodenbild gestaltet werden: Bestehend aus Krippe, Schaf und (Dattel-)Palme. Dieses Bodenbild kann gerade in Gruppen, in denen nicht jedes Kind in ein Buch schauen kann, ein visueller Anker für die Erzählung sein.

Der zweite Absatz in der Erzählvorlage „In jenen Tagen…“ kann Satz für Satz erzählt werden. Nach jedem Satz werden die Kinder aufgefordert, sich in die Figuren hineinzuversetzen und Leerstellen zu füllen, um sich stärker in die Geschichte zu involvieren: „Was meint ihr, fühlen Maria und Josef jetzt gerade?“; „Was geht durch Marias Kopf?“; „Stellt euch vor, Maria und Josef unterhalten sich, entwickelt in Kleingruppen oder schreibt einen kleinen Dialog: Was sagen sie zueinander?“

Wenn ein solches Bodenbild aufgebaut wird, kann im Anschluss auf die Palme Bezug genommen werden: „Warum steht hier eine Palme?“ Ein Gespräch über die geografische Verortung der Geburtsgeschichte Jesu, die nicht im kalten Winter in Deutschland verortet ist, auch wenn es manchmal so scheinen mag, und ein Verweis darauf, dass auch im Islam die Geburt Jesu/Isas unter besonderen Bedingungen erzählt wird, kann weiterführende Perspektiven erschließen.



Gestalten:

Option 1: Ältere Kinder können eigene Comic-Streifen oder Bildergeschichten zur Nacherzählung der Geburtsgeschichte Jesu nach Lukas gestalten.

Option 2: Für jüngere Kinder besteht die Möglichkeit der Ausgestaltung je eigener Krippen: Wie stellen die Kinder sich die Krippe vor? Es kann gemalt oder mit Karton, Pappe, Knete, Ton, Holz und anderen Materialien gebastelt und geformt werden. Eine Möglichkeit dazu wäre, dass jedes Kind in einem kleinen aus Karton gefalteten Kästchen, einem Schuhkarton oder Ähnlichem seine eigene kleine Krippe baut. Hier geht es darum, dass ein Glaubenstext in der Sprache des Herzens eine Vielfalt an Assoziationen hervorrufen kann: Warum stellen die einen Kinder sich Maria und Josef so vor? Andere Kinder anders? Woher kommen ähnliche Vorstellungen und unterschiedliche? Diese Erkenntnis fördert antifundamentalistische Auslegungsweisen.

Zur Weiterarbeit:

Option 1: Mit älteren Kindern kann an dieser Stelle eine Auseinandersetzung um die Gestaltung und Einrichtung einer Krippe geführt werden. Hierbei kann sich im Kontext der antijüdischen Rezeptionsgeschichte von Jeschejahu/Jesaja 1,3 auch mit der antijüdischen christlichen Tradition auseinandergesetzt werden. Mit den Kindern kann die Frage diskutiert werden, ob und welche Tiere in einer Krippe (beispielsweise in der Kirchengemeinde vor Ort, zuhause unter dem Weihnachtsbaum, auf dem Rathausplatz, dem Weihnachtsmarkt usw.) aufgestellt werden sollten.

Option 2: Auch ein offener Diskurs über verschiedene Krippendarstellungen kann an dieser Stelle produktiv sein: Einerseits gibt es die sogenannten >orientalischen Krippen<, die versuchen, die biblisch skizzierten Umstände Jesu Geburt möglichst >getreu< nachzustellen. Was spricht für und was gegen diese Formen der Darstellung? Zu diskutieren ist auch: Wird hier ein Orientalismus befördert? Und wie wären die >Heimatkrippen< zu beurteilen, die die Geburt Jesu aus dem spezifisch regionalen und historischen Kontext herausnehmen und in ganz unterschiedliche Kontexte einordnen, um das Geburtsereignis Jesu in die Lebenswelt der Betrachtenden zu holen und es ihnen damit zu erleichtern, sich in das Heilsereignis, was sich hier in christlicher Perspektive ausdrückt, einbezogen zu fühlen: Hier finden sich dann Josef, Maria und Jesus in verschneiten Alpen oder mit Sombrero vor Kakteen. Was spricht für und was gegen diese Formen der Darstellung? Wie würden die Kinder selbst eine Krippe für



ihr Umfeld darstellen, die genau das Ereignis, dass Jesus eben auch für diese Menschen geboren wird, verdeutlichen soll?

In dem Erzählbuch wurde sich dagegen entschieden, Josef, Maria und Jesus zu zeigen. Hier kann im Kontext von Krippenfigurationen diskutiert werden: Sollen Jesus, Maria und Josef in der Krippe dargestellt werden? Wenn ja, wie? Als People of Color? Wie kann verhindert werden, dass antisemitische Klischees tradiert werden? Ist eine ahistorische Darstellung angemessen, wenn beispielsweise der jüdische Hintergrund der männlichen Krippenfiguren mit einer Kippa angedeutet wird? Denn das Tragen einer Kippa verbreitet sich erst sehr viel später im 17./18. Jahrhundert. Viele Darstellungsformen, die vielleicht einmal mehr in die Vergangenheit weisen oder aber die Geschichte ein anderes Mal mehr in die Gegenwart mit hineinnehmen, sind möglich. Wichtig ist jedoch, dass man dabei nicht ungewollt Klischees reproduziert.



Interreligiöse Perspektiven:

Aus islamischer Perspektive kann an dieser Stelle die koranische Erzählung der Geburt Jesu/Isa's Perspektiven erweitern. Weiterführend lässt sich weiterlesen unter *5.2.12 Maryam und Isa – Jesu Geburt im Koran: Auch eine wunderbare Geburt?*

Zentral wird auch der Geburtsort Jesu in Bethlehem als Stadt Davids benannt. David/Dawud ist eine Figur der Hebräischen Bibel, die auch im Koran aufgenommen wird. Hierzu kann weitergelesen werden in *5.1.19 König David* sowie *5.2.19 Kommt David/Dawud auch im Koran vor?*



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Für Gruppen mit älteren Kindern, die sich bereits mit Gestaltungen von Krippenfiguren, insbesondere in einer antijudaismuskritischen Perspektive beschäftigt haben, bietet sich an, folgendes Gebot der Hebräischen Bibel zu reflektieren: „Du sollst dir nicht ein Götzenbild noch irgendein Abbild dessen, was im Himmel droben und was auf Erden drunten und was im Wasser unter der Erde. Du sollst dich nicht vor ihnen niederwerfen und ihnen nicht dienen." (Schemot/2. Mose 20,4f.)

Worum geht es hier: Um ein generelles Verbot, Menschen und Tiere darzustellen oder darum, die Darstellungen nicht zu G*ttheiten zu stilisieren? Wie nahe liegen Produkt und Produktverherrlichung beieinander? Was können wir lernen aus der Vorsicht gegenüber einer Verbildlichung des Religiösen?

Hier ergeben sich interessante Anknüpfungspunkte zu den verschiedenen Darstellungsweisen koranischer Figuren und des Propheten Muhammad im Islam sowie die Gestaltungsweisen

von Moscheen. Auch im Islam gibt es ein Bilderverbot, das in Vergangenheit und Gegenwart sehr unterschiedlich verstanden wurde: Manche Muslim*innen erweitern das Bilderverbot auf alle Lebewesen, andere nur auf figürliche Darstellungen.

Die Ausgestaltung von Kalligraphien, in denen besonders kunstvoll Wörter geschrieben sind, und Gebäuden mit Versen aus dem Koran auf Arabisch ist für diese Option der Weiterarbeit von hohem Interesse. In christlichen Kirchen wiederum finden sich, je nach Konfession unterschiedlich ausgeprägt, zahlreiche bildliche Darstellungen biblischer Erzählungen in Kirchenfenstern und Kirchengebäuden, oder aber in der reformierten christlichen Tradition eine weitgehende Ablehnung dieser. Die Unterschiede können dazu einladen, die eigenen religiösen Traditionen bewusst wahrzunehmen, vor dem Hintergrund anderer zu reflektieren und von dieser Vielfalt zu lernen: Wo eröffnen gerade Bilder Denkräume und Deutungen? Wo legen Bilder Denkräume und Deutungen fest und verengen sie dadurch? Wo schaffen gerade Wörter Offenheit? Wo unterstützen Bilder? Und wie werden auch Schriftzeichen, wie in der Kalligraphie, zu deutungsunterstützenden Bildern?

Option 2: Die Erzählung ist fest im christlichen Festkreis verankert. So kann es ein Anknüpfungspunkt sein, um Feste in unterschiedlichen Religionen zu entdecken. Ausgangspunkt gerade mit jüngeren Kindern kann dabei ein Wimmelbild mit Gegenständen sein, die zu unterschiedlichsten religiösen und säkularen Festen aus der Lebenswelt der Kinder passen. Bei der konkreten Erstellung dieses haptischen Wimmelbildes geht es nicht darum, alle religiösen Feste mit zentralen Gegenständen jener aufzunehmen, sondern mit ausgewählten Gegenständen aus unterschiedlichen religiösen und interweltanschaulichen Traditionen vielfältige Gesprächsanlässe an konkreten Gegenständen zu schaffen. Dabei ist wichtig zu beachten, dass für unterschiedliche Personen verschiedene Gegenstände zentral und exemplarisch für ein Fest werden können. Zudem werden Gegenstände auch unterschiedlich innerhalb religiöser Traditionen gedeutet: Steht für die einen der Weihnachtsbaum in der historischen Tradition des >Baumes der Erkenntnis<, der als Erinnerung an die Paradieserzählung zu >Paradiesspielen< und damit Verweis auf die >Sünde< an Heiligabend aufgestellt wurde; verweist er als immergrüner Baum für die anderen von der Geburt Jesu schon zur Hoffnung auf die Auferweckung und ist er für die nächsten ein Dekorationsgegenstand, der eine winterlich gemütliche Atmosphäre ohne religiöse Konnotationen schaffen soll. Ausgehend von dem Wimmelbild können die Kinder ihr Vorwissen zu den Gegenständen teilen: Welche kennen sie? Was bedeuten diese? Kann man die Gegenstände einer Religion zuordnen? Oder ist das möglicherweise wie bei Gegenständen rund um die Feste >Weihnachten<, >Karneval/Fasching< oder >Halloween< gar nicht (mehr) möglich, weil die Religionszugehörigkeit gar nicht entscheidend ist, ob dieses Fest gefeiert wird und das Fest ganz unterschiedlich ausgedeutet wird? Neben dem Vorwissen, dem Einbringen eigener Erfahrungen und dem Vergleich mit diesen, können diese Gegenstände

aber auch zum Erforschen einladen: Was finden die Kinder besonders interessant? Über welchen Gegenstand möchten sie mehr wissen? Mit älteren Kindern kann man darüber ins Gespräch kommen, wodurch sich religiöse von anderen Jahresfesten unterscheiden. Auch eine Betrachtung der gegenseitigen Beeinflussung von religiösen Praxen, die in anderen Kontexten adaptiert werden (wie beispielsweise der Ramadankalender und der Adventskalender) kann ertragreich sein, um ein Wissen über Religionen zu erweitern.

Als Vorbereitung unterstützen die Ausführungen aus jüdischer Perspektive in *5.1.29 Spiele im Judentum – Purim, Chanukka und Pessach; 5.1.30* Wie *wird Pessach gefeiert und wie erfahren jüdische Kinder die Geschichte vom Auszug aus Ägypten heute?; 5.1.32 Was ist der Schabbat?* Und aus muslimischer Perspektive in *5.2.13 Die Dattel* sowie *5.2.22 An welche Geschichte erinnert das Opferfest im Islam? Wie wird die koranische Geschichte zum Opferfest Kindern erzählt?*



4.7 Hirten und Schäferinnen (S. 18)

(nach Lk 2,8-21)



Hirten und Schäferinnen (S. 18)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- An dieser Stelle findet sich eine sehr freie Neuerzählung des biblischen Textes, in der Elemente, die damaligen Hörer*innen vermutlich vertraut waren, wie beispielsweise der niedrige soziale Status von Hirten und Schäferinnen, erklärt werden.
- Der Text ist zum Teil in Reimform geschrieben, um zu unterstützen, dass es sich hier um eine Glaubens-Erzählung handelt.
- Auch eine Deutung des Textes – unter vielen möglichen – wird im vorletzten Absatz angeboten.
- Explizit werden auch Schäferinnen angesprochen, da zur Lebzeit Jesu auch Frauen diesen Beruf ausübten.
- Die üblicherweise im G*ttesdienst an Heiligabend vorgelesene Perikope beendet die Erzählung mit Lk 2,20: Die Beschneidung und Namensgebung Jesu (Lk 2,21) wird traditionell nicht miterzählt, hier jedoch wird sie angedeutet, wenn es heißt, dass Jesus das „Zeichen für den Bund G*ttes mit dem Volk Israel [erhält]“ (S. 18 im Erzählbuch).



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- das Jüdisch-Sein Jesu nicht deutlich wird, da die Geschichte sonst schnell den Beiklang bekommt, hier würde eine ganz neue Religion gegen das Judentum gestiftet.
- die Brit Mila Jesu dramatisiert und in die Reihe der >Sieben Schmerzen Mariens<, wie beispielsweise im Bildzyklus von Albrecht Dürer (1495/96), eingeordnet wird. Oder als >Kindeswohlgefährdung< und >orientalisch-fremdartige< Praxis des Judentums oder des Islam dargestellt wird.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

In der Illustration werden vor allem Sterne dargestellt. Sie symbolisieren das Licht in der Nacht, das den Hirten und Schäferinnen, symbolisiert durch das Schaf, erscheint. Das Schaf knüpft darüber hinaus an die biblische Tradition der Rede von G*tt als Hirten an, wie sie beispielsweise in Tehillim/Psalm 23, aber auch in Johannes 10,11.14 zum Ausdruck kommt. Es erinnert zudem an die vielen Hirten in der Geschichte der Kinder Israels, an Haewael/Abel, Awraham/Abraham, Jizchak/Isaak, Ya´akow/Jakob und David. Dies ist anknüpfungsfähig an islamische Traditionen in der viele Propheten Schafhirten waren.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Diese Erzählung ist eng mit der Weihnachtserzählung verbunden. Ein Fest, das die meisten christlich sozialisierten Kinder feiern. Durch mediale Verbreitung in Kinderserien und Büchern sowie der Bekanntheit der Weihnachtserzählung, die durch Krippenspiele, Krippen, Bilderbücher breit vermittelt wird, ist ihnen diese lukanische Erzählung oftmals bekannt.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt der Erzählung ist die Frage nach Ritualen rund um die Geburt eines Kindes. Je nach eigenen lebensweltlichen Erfahrungen mit kleinen Geschwistern, jüngeren Familienmitgliedern oder Kindern im Freund*innen- und Bekanntenkreis verfügen Kinder hier über einen breiten Erfahrungsschatz: Wie werden Kinder in religiöse bzw. auch nicht-religiöse Gemeinschaften aufgenommen? Wie wird ihre Ankunft in der Welt gefeiert?



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

In ihrer Lebenswelt haben Kinder, in Abhängigkeit von dem Ort, an dem sie aufwachsen, eher wenig Berührungspunkte mit Hirten und Schäferinnen. Meist erscheint es als ein zeitlich und geografisch weit entfernter Beruf. Die Assoziationen, die die Ersthörer*innen und Erstleser*innen des Lukas-Evangeliums möglicherweise zu den Hirten und Schäferinnen hatten, unterscheiden sich daher stark und müssen, um angemessene Deutungen der Erzählung zu ermöglichen, erklärt werden. Daher findet sich hierfür ein Vorschlag im Erzähltext.

Die Gestalt des Engels sollte nicht dazu führen, dass in der Arbeit mit dem Text Kindern das esoterische Versprechen gegeben wird, als müsse man nur >positiv denken< und >alles< werde >immer< im Leben gut ausgehen. Engel können vielmehr in der religiösen Sprache des Herzens einen inneren Beistand symbolisieren, der Kinder in guten Zeiten freundlich begleitet und in schweren Zeiten tröstet.

Jesus kommt als jüdisches Kind zur Welt. So erhält er im Evangelien-Text die Brit Mila. Dies ist mit dem „Zeichen für den Bund G*ttes mit dem Volk Israel“ im Erzähltext (S. 18 im Erzählbuch) gemeint. Weiterführendes hierzu findet sich aus jüdischer Perspektive in *5.1.4 Zirkumzision*.

Es gibt eine breite antisemitische Polemik – vor allem in Europa teils erbittert geführt – gegen die Beschneidung der Vorhaut von jüdischen Jungen, die mit unterschiedlichsten antisemitischen Stereotypen aufgeladen ist. Eine ähnliche, antimuslimisch geprägte Polemik gibt es gegenüber der muslimischen Beschneidungspraxis (zur Information über diese kann in *5.2.3 Zirkumzision im Islam* weitergelesen werden). Hierzu ist es wichtig zu verdeutlichen,

dass die Zirkumzision von der WHO aus Hygienegründen empfohlen wird. 30 % der männlichen Weltbevölkerung ist beschnitten. Hierfür gibt es viele Gründe, religiöser, medizinischer, hygienischer, und kultureller Art. Auch jenseits religiöser Diskurse wird sie sehr häufig beispielsweise in den USA praktiziert. Die Zirkumzision wird unter Einhaltung des medizinischen Standards der Schmerzvermeidung und der Hygiene durchgeführt. Es handelt sich also keineswegs um eine Kindeswohlgefährdung.

Debatten, wie sie in deutschsprachigen Medien über Zirkumzision geführt werden, kommen auch bei den Kindern an. Je nach lebensweltlichem Erfahrungsraum kennen sie die Zirkumzision vermutlich vor allem aus dem muslimischen Kontext oder auch eine Beschneidung aus medizinischen Gründen bei Vorhautverengung, der sogenannten Phimose.

Auch antisemitische und muslimfeindliche Lesarten der >Beschneidung< könnten von Kindern aufgenommen werden. Hier gilt es für pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige, sich zuvor gut zu informieren, um nicht selbst aus Unkenntnis in eine gegenüber Judentum und Islam abwertende Haltung zu verfallen.

Hier zeigt sich noch einmal, wie wichtig es ist, dass Kinder über die Tatsachen des Lebens rund um Empfängnis, Schwangerschaft und Geburt verantwortungsvoll und entwicklungsangemessen informiert sind.



Erzählen:

Eine Erzählung mit biblischen Erzähl-Figuren, Schafen oder Kegelfiguren in Kombination mit farbigen Tüchern bietet sich bei der Erzählung dieser Geschichte an, um den Inhalt auch visuell zu unterstützen.

Für das Vorlesen des *ersten Absatzes* werden auf einem dunklen Tuch Schafe, Hirten sowie Schäferinnen platziert.

Im *zweiten Absatz* können entweder Engelfiguren oder aber helle Chiffontücher, wenn eine figürliche Darstellung abgelehnt wird, auf dem dunklen Tuch platziert werden, sowie gelbe oder weiße Muggelsteine als Sterne. Wenn mit Engelfiguren gearbeitet wird, sollte darauf geachtet werden, dass Engel nicht nur in einem *weißen* Hautton, mit blonden Haaren und normschlanken Körpern, sondern vielfältig hinsichtlich Hauttönen, Körperformen und Haarstrukturen dargestellt werden, um nicht ungewollt und implizit ein klischeehaftes >engelsgleiches< Aussehen mit einem bestimmten Phänotyp zu transportieren.

Für das Vorlesen des *fünften Absatzes* kann in eine kleine Holzkrippe eine kleine Krone gelegt werden.

Zum Ende der Erzählung kann das Lied >Kommet, ihr Hirten< angespielt oder – in christlichen Kontexten – gemeinsam gesungen werden.



Gestalten:

Option 1: Mit etwas älteren Kindern kann der Arbeitsauftrag gegeben werden, auf Grundlage des Erzähltextes ein Krippenspiel zu entwickeln, das nun um Dialoge der Hirten erweitert wird. Gemeinsam kann überlegt werden, welche Hoffnungen die Hirten und Schäferinnen in ihrer sozial prekären Lebenslage wohl auf dieses Kind setzen.

Option 2: Es kann darüber gesprochen werden, wie sich aus der Sicht der Kinder Hoffnungen erfüllen oder auch nicht erfüllen. Wie gehen sie selber mit erfüllten Hoffnungen oder unerfüllten Hoffnungen um? Sie können beispielsweise kleine Weihnachtskugeln aus Pappe oder anderen Materialien gestalten, in die sie ihre Hoffnungen notieren.

Option 3: In Auseinandersetzung mit dem Lied >Ein Licht geht uns auf (Licht der Liebe)< von Eckhart Bücken und Detlev Jöcker können Lichter gebastelt werden: So können leere Gläser mit Kleister und Transparentpapier beklebt werden. Ältere Kinder können vor allem helles Transparentpapier zur flächigen Gestaltung verwenden und dann mit dunklerem

Transparentpapier Symbole gestalten, die für sie Hoffnung ausdrücken. Die Gläser können im Anschluss an Menschen verschenkt werden, die den Kindern Hoffnung geben und ihre Welt hell machen, an Menschen gegeben werden, die Hoffnung brauchen oder aber selbst behalten werden und Licht im Raum der Bildungsinstitution spenden.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Die Ausführungen zur Weiterarbeit unter >*Die wunderbare Geburt*< aufnehmend, kann an dieser Stelle mit älteren Kindern bzw. in höheren Klassenstufen darüber gesprochen werden, wie die Figuren der Hirten in aktualisierten Heimatkrippen aussehen könnten, um die Bedeutung für heutige Betrachtende auch ohne erläuternde Kommentierung deutlich zu machen. Dabei ist insbesondere darauf zu achten, dass aus der Lerngruppe keine negativen Stereotypisierungen sozial marginalisierter Gruppen dadurch vorgenommen werden.

Option 2: Eine weitere Möglichkeit der Weiterarbeit stellt noch einmal die Fokussierung nach der Frage, die im fünften Abschnitt aufgerufen wird, in den Mittelpunkt: Die Erzählung im Erzählbuch fokussiert deutlich die Umkehr weltlicher Machtlogiken: Kein starker Retter sorgt mit einem Mal für die Umkehr der Verhältnisse, stiftet Frieden und stellt Gerechtigkeit her, sondern ein kleines Baby wird geboren. Was für ein König ist der, von dem im Lukas-Evangelium erzählt wird? Wie unterscheiden sich weltliche Machtverständnisse von göttlichen? Im Denken unterstützt jüngere Kinder dabei ein Bodenbild mit ihnen geläufigen Superhelden in kontrastiver Gegenüberstellung zu Jesus. Was unterscheidet Jesus von Superhelden? Hier im Bodenbild wurde sich – in Anknüpfung an die Illustrationen im Erzählbuch – entschieden, keine Babyfigur als Symbol für Jesus zu wählen. Für Hintergrundinformationen hierzu kann in der *Frage 2.7 Warum malen wir Jesus nicht?* nachgelesen werden.

Statt des Schnullers hätte auch ein anderer Gegenstand als Symbol für die nicht-bildliche Darstellung Jesu genommen werden können, der unterstützt, Jesus als kleines, hilfsbedürftiges Baby wahrzunehmen (beispielsweise eine Krippe oder eine Windel).



Option 3: Als eine dritte Möglichkeit im Sinne eines innerchristlichen, interkonfessionellen Lernens lässt sich an diese Erzählung die Recherche danach anschließen, welche christlichen Konfessionen auf welche Art die >Beschneidung des Herrn< (>Circumcisio Domini<), traditionell 8 Tage nach der Geburt, also am 01.01. im Kalender datiert, begehen. Auch die immer wieder diskutierte interessante Frage, ob dieses Fest in den christlichen Kirchen gefeiert werden sollte, um das Jude-Sein Jesu zu unterstreichen, kann besprochen werden. Christentumsgeschichtlich lässt sich hier für ältere Kinder die Frage nach der Bildtradition, die auch in antijüdische Denkmuster verstrickt ist, rund um die Darstellung der Beschneidung Jesu als weitere Rechercheaufgabe zur Weiterarbeit anknüpfen.

Option 4: Die Erzählung aus dem Lukas-Evangelium bietet noch einen ganz anderen Bezugspunkt. Sie ist auch die Geschichte eines Geburtsbesuches anlässlich der Geburt eines Babys und seiner Aufnahme in die religiöse oder nicht-religiöse Gemeinschaft. Hier bieten sich interreligiöse und individuelle Bezüge an. Unter der Fragestellung, ob die Kinder religiöse oder nicht-religiöse Feste anlässlich der Geburt eines Kindes kennen, kann sich diesem Thema genähert werden. Wichtig hierbei ist zu beachten, dass nicht alle Kinder, die einer religiösen

Tradition zugehörig sind, immer auch religiöse Praktiken in ihrem Alltag leben und religiöse Traditionen oft eng mit kulturellen, familiären und individuellen Aspekten verbunden werden.

In vielen konfessionellen Ausprägungen des Christentums sind Taufe und Namensgebung nicht verbunden, allerdings gibt es zum Teil die Praxis, dass Namensgebung und Taufe doch zusammenfallen oder auch Taufnamen vergeben werden.

Vor allem im katholischen und orthodoxen Christentum feiern Christ*innen ihren Namenstag. Diese vielfältigen Perspektiven auf Verknüpfung von Religiosität und Namenswahl können insbesondere in höheren Klassenstufen mit älteren Kindern zu einem interkonfessionellen und interreligiösen Lernen im Sinne weiterer Recherchen einladen.

Option 5: Auch ein Erforschen des eigenen Namens kann sich hier anschließen, schließlich erhält Jesus in der Erzählung seinen Namen: Was bedeutet mein Name? Warum wurde er ausgewählt und von wem? Da es sich hier jedoch auch um sehr private Zusammenhänge handelt, die nicht vor allen Kindern oder ihren Eltern geteilt werden möchten, ist hierbei jedoch darauf zu achten, dass kein Präsentations- und Auskunftszwang, auch nicht indirekt durch Gruppendruck, aufgebaut wird.

Mit jüngeren Kindern kann geübt werden, den eigenen Namen zu schreiben. Namensschilder können aus Pappe, Perlen, Knete, einer lufttrocknenden Modelliermasse oder Ton gestaltet werden.



Interreligiöse Perspektiven:

Jesus wird in dieser Erzählung als jüdischer Junge deutlich erzählt. Aber nicht nur im Judentum gibt es die Mila für Jungen, auch im Islam ist die Zirkumzision von Jungen etabliert. Sie ist keine religiöse Pflicht aus dem Koran, sondern eine Empfehlung des Propheten Muhammad und geht auch im Islam auf die Brit Mila von Awraham/Abraham/Ibrahim zurück. Weiterführend kann hier aus jüdischer bzw. islamischer Perspektive weitergelesen werden in: *5.1.4 Zirkumzision* und *5.2.3 Zirkumzision im Islam.*

Eine weitere Verknüpfung in interreligiöser Perspektive ermöglicht die Situierung der Erzählung im Advent: In vielen Gruppen, Klassen und Familien wird in dieser Zeit die Weihnachtsgeschichte gelesen, Krippenspiele in unterschiedlichsten Formen und Aktualisierungen werden einstudiert. Damit verbinden lässt sich folgender Themenkomplex: In allen religiösen Traditionen stellt sich die Frage, wie religiöse Traditionen und die Erfahrungen mit G*tt, von denen in Tenach, Bibel und Koran erzählt wird, an die nachfolgende Generation weitergegeben werden: Exemplarisch kann dies, wenn Weihnachten christlicherseits betrachtet wird, beispielsweise in Bezug auf das Judentum an den Festen Pessach und Purim verdeutlicht werden und mit Blick auf den Islam am Opferfest. Perspektiven hierzu eröffnen

sich mit *5.1.29 Spiele im Judentum – Purim, Chanukka und Pessach; 5.1.30* Wie *wird Pessach gefeiert und wie erfahren jüdische Kinder die Geschichte vom Auszug aus Ägypten heute?; 5.2.13 Die Dattel; 5.2.22 An welche Geschichte erinnert das Opferfest im Islam? Wie wird die koranische Geschichte zum Opferfest Kindern erzählt?*



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Die Erzählung gehört zur Weihnachtsgeschichte nach dem Lukas-Evangelium. Daher kann mit dieser Erzählung verknüpft das Themenfeld eröffnet werden: Wie werden in deiner Familie Geschichten zu wichtigen Festen erzählt? Oder allgemeiner gesprochen: Wie werden wichtige Geschichten für den Glauben in unterschiedlichen religiösen Traditionen weitergegeben? Wichtig hierbei ist, wenn muslimische Kinder in diesem Kontext beispielsweise vom Opferfest und der Geschichte des Vertrauens vom Ibrahim und der Opferung Ismaels erzählen, dass ihre Auskünfte als individuelle, persönliche Erzählungen wahrgenommen werden und sie nicht als religiöse Expert*innen und Stellvertreter*innen ihrer Religion sprechen müssen. Viele Kinder würden mit so einer Rolle als religiöse Expert*innen überfordert. Das gilt ebenso für jüdische Kinder, wenn sie von dem Exodus aus Ägypten, von dem am Pessach gelesen wird, oder der Geschichte der Königin Esther, die an Purim gelesen wird, erzählen. Zudem ist bei all diesen Themen wichtig, Kindern Raum und Gelegenheit zu geben, aus ihrer Lebenswelt erzählen zu können, wenn sie es möchten, sie aber nicht dazu zu drängen. Religion oder auch familiäre Traditionen möchten nicht mit allen in größeren Gruppen geteilt werden und auch nicht jede Person, die eine bestimmte religiöse Zugehörigkeit hat, begeht die Feste und Feierlichkeiten.

Nicht immer sind in Lerngruppen jüdische Kinder anwesend. Nicht selten kann es auch so sein, dass sie sich nicht >outen< wollen. Dies hängt mit dem immer noch vorhandenen und mittlerweile sogar sich verstärkenden Antisemitismus in der Mehrheitsgesellschaft zusammen, sodass Eltern ihren Kindern nicht zu Unrecht raten, sich in der Öffentlichkeit nicht als Jude und Jüdin zu zeigen. Aus diesem Grund sollten Bildungsprozesse immer so gestaltet sein, als ob Jüdinnen und Juden anwesend wären. Ein wichtiges Prüfkriterium ist hier die Frage: „Würde ich mein Angebot anders gestalten, wenn ich wüsste, dass jüdische Menschen anwesend wären?“ Um aber jüdische Kinder nicht in die Rolle von religiösen Expert*innen zu drängen oder sie in der Position als >anders< aus der Gruppe hervorzuheben, müssen diese Perspektiven fachlich sensibel in die Gruppen eingetragen werden.

An dieser Stelle kann mit der Methode der >Persona Dolls< gearbeitet werden.

Exkurs: Repräsentation von Vielfalt in Kindergruppen: Persona Dolls

Bei den Persona Dolls handelt es sich um Puppen, die eine Kindertageseinrichtung oder auch Grundschule besuchen und aus ihrem Leben erzählen. Leise scheinen sie den pädagogischen Fachkräften oder Lehrenden etwas ins Ohr zu flüstern und diese erwecken den Eindruck, als würde sie Gesagte weitergeben. Auf diese Weise soll verhindert werden, dass Erwachsene mit verstellter Stimme Kinder imitieren. Schnell können die Kinder mit ihrer Phantasie diese Form der Kommunikation in ein Gespräch überführen.

Die Grundidee dieser Methode ist, dass der Persona Doll zuvor von der pädagogischen Fachkraft oder der Lehrperson eine Biographie zugeschrieben wird. Wenn die Persona Doll die Kindergruppe besucht, dann erzählt sie ausgewählte Aspekte aus ihrem Leben. In diesem Fall kann es sich um ein jüdisches Kind handeln. Wichtig ist, dass das Kind nicht als Problemfall -oder auf einen Identitätsbaustein beschränkt (religiöse oder kulturelle Zugehörigkeit beispielsweise) dargestellt wird, sondern im Gegenteil als ein Kind mit Erfahrungen, an welche die Kinder aus der Gruppe gut anknüpfen können. Die Persona Doll hat vielleicht eine Cousine, eine nette Großmutter, einen Vater, der mit ihr spielt. Dies kann die Puppe bei mehreren Besuchen erzählen und mit den anderen Kindern in einen Austausch kommen. Welche Kinder haben ähnliche Erfahrungen gemacht, welche andere? Und beiläufig erzählt die Persona Doll auch von jüdischen Feiertagen. Sie empfiehlt jüdische Koch- und Backrezepte, damit die anderen Kinder diese einmal ausprobieren können. Ein anderes Mal berichtet die Persona Doll, was es in einer Synagoge zu sehen gibt und bereitet die Gruppe so auf einen Synagogenbesuch vor. Die Persona Doll kommt in die Lerngruppe, tauscht sich mit den Kindern aus und verabschiedet sich dann auch wieder. Sie erfüllt nur diesen Zweck und steht nicht wie andere Puppen zum Spiel zur Verfügung. Persona Dolls können Vielfaltsaspekte in die Kindergruppe bringen, die den Kindern ansonsten nicht zur Verfügung stehen.

Option 2: Auch ein Erforschen der eigenen Vornamen kann in interreligiöser Perspektive ertragreich sein: Welche Praxis zur Namensgebung gibt es in den Religionen? Wer gibt wann welchen Vornamen? Und was bedeutet der eigene Vorname? Stammt er aus einer Heiligen Schrift oder aus einer religiösen Tradition? Wichtig ist dabei jedoch, Übergeneralisierungen zu vermeiden: Auch wenn in einer Gruppe beispielsweise viele Kinder einen biblisch orientierten Vornamen haben, kann daraus weder abgeleitet werden, dass Christ*innen generell ihren Kindern eher biblische Namen geben, noch kann daraus gefolgert werden, dass dieser Name

aus religiösen Gründen gewählt wurde und nicht beispielsweise aus ganz anderen: So kann Elisabeth ein Verweis auf die biblische Figur Elisabeth sein oder aber ohne jeden Bibelbezug als Name der (Ur-)Oma gewählt worden sein. Jüdische und islamische Perspektiven hierzu werden eingetragen in: *5.22 Gibt es im Islam ein religiöses Fest zur Namensgebung oder hat der Name eine religiöse Bedeutung?; 5.1.3 Namensgebung.*



4.8 Zum ersten Mal im Tempel (S. 19)

(nach Lk 2,22-39)



Zum ersten Mal im Tempel (S. 19)

Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Das Handeln von Maria und Josef nach der Geburt Jesu wird konkret in den jüdischen Kontext gestellt. Dazu gehört, wie im Lukas-Evangelium erzählt, das Ritual von Pidjon ha-Ben (Auslösung des erstgeborenen Sohnes) im Tempel.
- Die Opferung von Tieren wird im Gegensatz zum Bibeltext nicht explizit benannt (vgl. Lk 2,24), weil Tieropfer insbesondere bei jüngeren Kindern starke Emotionen auslösen können, die sich antijüdisch auswirken. Seit der Zerstörung des Tempels (70 n.d.Z.) gibt es im rabbinischen Judentum auch keine Tieropfer mehr.
- Die Verheißungen von Simeon und Hanna werden für Kindern im heutigen Kontext verständlich gemacht.
- Es wird betont, dass es auch Prophetinnen gab.

Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- blutige Tieropfer dramatisiert und zur jüdischen religiösen Praxis erklärt werden, ohne historischen Bezug zum Kontext des antiken Judentums zur Zeit des Zweiten Tempels (515 v.d.Z. – 70 n.d.Z), um dann das Christentum davon positiv abzusetzen.
- genderspezifische Rituale (Mila, Auslösung des Erstgeborenen, Reinigungsrituale für Frauen) benutzt werden, um das Judentum zur Negativfolie einer geschlechterdifferenzierenden und hierarchisierenden Tradition zu machen. Damit wird das Judentum fälschlicherweise zu einer frauenfeindlicheren Religion (als Christentum und Islam) stilisiert.

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

In die Erzählung wird die Welt des antiken Judentums, das sich in Jerusalem unter römischer Besatzung organisierte, aufgerufen. Das spiegelt sich in den Bildern wider. Zentral ist hier der Zweite Tempel in Jerusalem, der um 515 v.d.Z. gebaut und dann vor allem unter Herodes zur Zeit Jesu erweitert wurde. Dieser prächtige Tempel war bis zu seiner Zerstörung durch römische Soldaten um 70 n.d.Z. das bauliche Zentrum jüdischer Religionspraxis. In ihm stand eine sehr große Menorah (weiterführende Informationen zur Menorah finden sich in *5.1.36 Was ist die Menorah?*). Die Tauben fokussieren wie der hebräische Schriftzug die Hoffnung. Weitere Hinweise zur Interpretation der Illustrationen finden sich auf den Seiten. 75-76 im Erzählbuch.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Die hier erzählte Geschichte war früher, zumindest im katholischen und orthodoxen Christentum, zentral mit der Weihnachtserzählung verbunden: Angelehnt an diesen Bibeltext aus dem Lukasevangelium endete die Weihnachtszeit am 02.02. an Mariä Lichtmess. In katholisch geprägten Regionen kann es sein, dass der Weihnachtsbaum nicht kurz nach dem 06.01., dem Dreikönigstag, sondern erst am 02.02. aus den Wohnzimmern der Familien entfernt wird. Auch wenn die Abgabe des Weihnachtsbaumes heute in vielen christlich sozialisierten Familien eher von den Daten der städtischen Müllentsorgung abhängt, so können möglicherweise doch konfessionelle Unterschiede in der Gruppe, wenn es katholische, orthodoxe und evangelische Kinder gibt, in Bezug auf die Bekanntheit und empfundene Relevanz der Erzählung ausgemacht werden.

Die im Erzähltext aufgeworfene Welt des antiken Judentums zur Zeit des zweiten Tempels in Jerusalem ist christlich sozialisierten Kindern eher fremd. Auch die Idee von Tieropfern anlässlich der Geburt eines Sohnes wirkt vermutlich befremdlich. Umso wichtiger ist es, sollte die Sprache darauf kommen, Vorstellungen zu irritieren, die dem Judentum unterstellen, auch heute noch irgendwie fremdartig und archaisch zu sein.

Seit der Zerstörung des Tempels um 70 n.d.Z. gibt es im Judentum keine Tieropfer mehr. Viele Gebote, wie das Fest der Auslösung männlicher Erstgeborener oder Dankes- und Reinigungsopfer nach Heilungen wurden mit Tieropfern im Tempel gefeiert. Das rabbinische Judentum, wie das Christentum, entwickelten sich zeitgleich nach der Zerstörung des Heiligtums in Jerusalem. Es gibt keine Tieropfer im Christentum und Judentum.

Der Aspekt des Danks gegenüber G*tt hingegen ist christlich sozialisierten Kindern in der Regel aus dem alltäglichen Kontext von Tischgebeten oder auch durch das Fest Erntedank vertraut.

Insbesondere bei nicht stark religiös sozialisierten Kindern wird aber der stärkste Resonanzraum in Bezug auf zwei Aspekte eröffnet: Zum einen in Hinblick auf „Hoffnung auf Frieden in unserem Land und auf der ganzen Welt“ (S. 19 im Erzählbuch). Hoffnung ist etwas, das Kinder kennen, spüren und oftmals teilen. Manchmal auch etwas, das fehlt: Angesichts politischer Situationen, Kriege, Klimakrise, aber auch familiärer Situationen.

Zum anderen kann die Erzählung an einen Resonanzraum hinsichtlich sogenannter Hoffnungsfiguren oder auch Erlöserfiguren anschließen. Nicht nur in religiösen, auch in säkularen Kontexten wird Hoffnung immer wieder auf einzelne Figuren oder Gegenstände projiziert: Wenn ein Fußballverein diesen oder jenen Spieler kauft, gewinnt er bestimmt oder wenn jemand dieses (z.B. eine feste Freundin, einen besten Freund) oder jenes (z.B. eine neue Lehrkraft) hat, ist bestimmt alles besser, um nur zwei Kontexte anzuführen.

Manchmal werden diese Erlöserfiguren auch als moderne Prophet*innen benannt, was Kindern dann bekannt ist.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Die im vorhergehenden Abschnitt angesprochene interkonfessionelle Differenz im Christentum im Begehen und Erinnern als Feiertag in Bezug auf diese Erzählung im Lukasevangelium kann breite Lernanlässe schaffen.

Dieses interkonfessionelle Lernen ist in christlichen Gruppen wichtig, um die Vielfalt christlicher Traditionen wahrzunehmen und Fremdheit nicht immer nur auf andere Religionen wie Islam oder Judentum auszulagern: So werden nicht vermeintlich >der Islam< oder >das Judentum< zu anderen, sondern auch das >Eigene<, >das Christentum< kann dabei zum >Anderen< werden. In religiös und weltanschaulich pluralen Lerngruppen kann interkonfessionelles Lernen dabei unterstützen, ein angemessenes Bild von Religionen zu entwickeln, die nie homogen, sondern immer in sich plural und vielfältig sind. Diese Wahrnehmung der Pluralität kann einen Beitrag gegen eine grundsätzlich pauschalisierende Abwertung und Schubladisierung von Religion leisten.

Vor dem Erzählen kann noch einmal die politische Situation zur Zeit Jesu erläutert werden: Jüdinnen und Juden lebten im großen Römischen Reich. Sie mussten hohe Abgaben und Steuern zahlen und hatten oftmals, wenn sie nicht römische Bürger*innen waren, weniger Rechte als römische Bürger*innen. Dies kann Kinder dabei unterstützen, die Hoffnungen, die im Erzähltext angesprochen werden, konkret historisch zu verankern.

Zudem kann der Begriff >Tempel< vor dem Vorlesen geklärt werden. Dieser war das wichtigste bauliche Heiligtum zur Zeit Jesu, zu dem Jüdinnen und Juden von überallher zu wichtigen Ereignissen im Leben und zu hohen Feiertagen im Jahreslauf pilgerten. Es gibt im Internet eine Vielzahl von Modellen, die den Jerusalemer Tempel digital rekonstruiert haben. Auch diese können den Kindern für einen ersten Eindruck gezeigt werden. Um deutlich zu machen, dass es diesen Tempel im heutigen Judentum nicht mehr gibt, kann ergänzend ein Bild von der Kotel, der Westmauer des zerstörten Tempels in Jerusalem, vorab gezeigt werden. Dabei kann man zugleich auch darauf hinzuweisen, dass die Kotel/Westmauer im Leben heutiger Jüdinnen und Juden als Ort des Gebetes weiterhin eine große Bedeutung hat (vgl. weiterführend *5.1.47 Die Tempelzerstörung*). Damit ist die Handlung der folgenden Erzählung geografisch lokalisiert.

Um durch das Zeigen realer Rekonstruktionen und von Bildern des Tempels ein mögliches Missverständnis nicht zu verstärken, dass es sich bei der biblischen Erzählung um einen

historischen Tatsachenbericht handelt, kann der Übergang zur Geschichte ihren erzählerischen Charakter deutlich machen: „Und genau über diesen Tempel erzählt der Evangelist Lukas eine Geschichte“ oder um den Glaubenstext noch stärker zu markieren: „Und genau in diesem Tempel, spielt eine andere Geschichte aus dem Leben Jesu, von dem uns im Lukas-Evangelium erzählt wird.“



Erzählen:

Es bietet sich an, diese kurze Erzählung absatzweise vorzulesen.

Nach dem ersten Absatz kann ein Gespräch über die Frage danach, was es bedeutet, wenn sich jemand für Gerechtigkeit einsetzt, angeschlossen werden.



Nach der Aussage des Simeon im zweiten Absatz sowie nach der Aussage von Hanna am Ende des dritten Absatzes könnten in Gruppen mit älteren Kindern jeweils Pausen eingebaut werden, die stärker zum Mitfühlen der Erzählung einladen: „Stellt euch vor, Simeon oder Hanna sagen das zu Maria und Josef. Was meint ihr: Was fühlen die beiden? Was denken sie, wenn Simeon oder Hanna so über ihren Sohn sprechen?“

Es ist darauf zu achten, dass nur

eine kurze zeitliche Unterbrechung erfolgt, um den Fokus auf den Erzählfluss der Geschichte nicht zu verlieren.

Im Bodenbild als visueller Anker sind verschiedene Darstellungen möglich:

Die Begegnung zwischen Maria und Josef mit dem kleinen Jesus sowie Hanna und Simeon kann aufgestellt werden, eine Menorah kann die situative Verortung im Tempel anzeigen.

Der Schnuller, als Symbol für Jesus, mit Hoffnungsstrahlen unterstützen eine Fokussierung auf den Satz: „Von diesem Kind geht Hoffnung auf eine gerechte Welt aus.“ (S. 19 im Erzählbuch).

Hier im Bodenbild wurde sich – in Anknüpfung an die Illustrationen im Erzählbuch – entschieden, keine Babyfigur als Symbol für Jesus zu wählen. Für Hintergrundinformationen hierzu kann in der *Frage 2.7 Warum malen wir Jesus nicht?* nachgelesen werden.

Es kann aber auch ganz auf figürliche Darstellung verzichtet werden und der Fokus allein auf Jesus gelegt werden. Um dabei zu vermeiden, Jesus durch diese bildliche Darstellung aus der Heilsgeschichte Israels herauszulösen, kann an dieser Stelle die Bedeutung ins Gespräch eingebracht werden. *5.1.36 Was ist die Menorah?* bietet hierzu weitere Hintergrundinformationen.



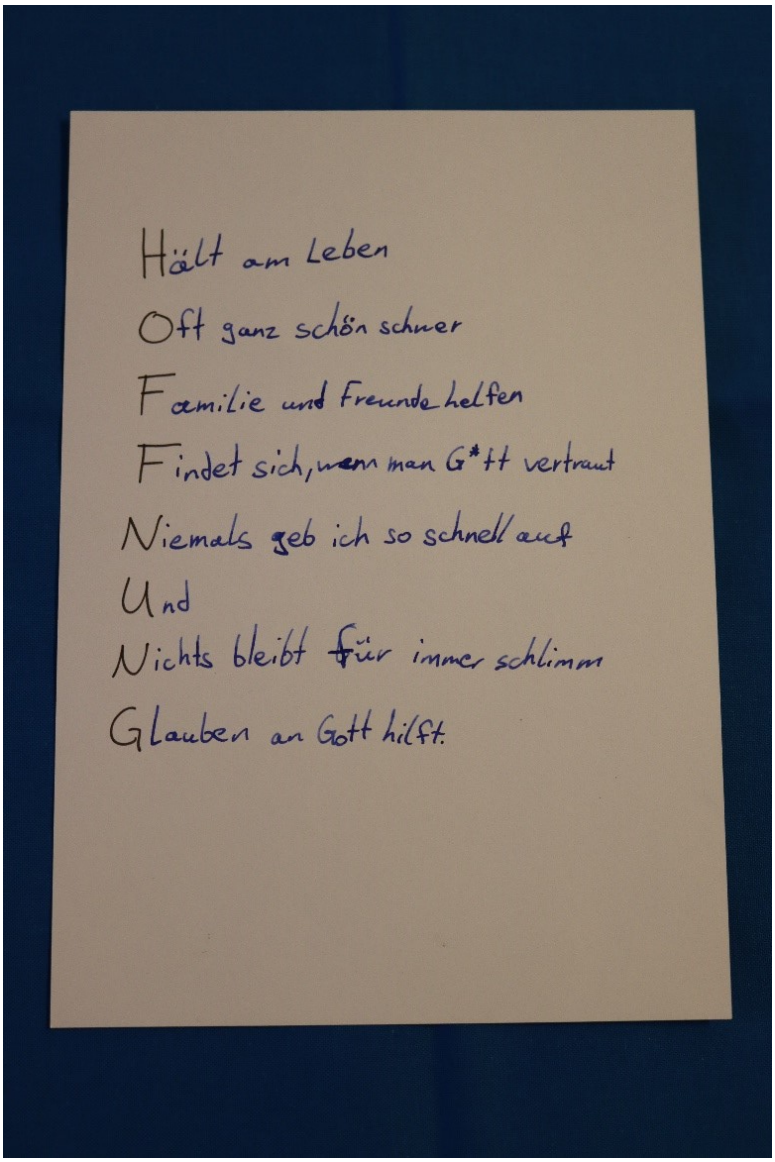
Gestalten:

Option 1: Für jüngere Kinder bietet es sich an, in Rollenspielen, die sie selbst entwickeln, mit ihnen zu erproben, wie es aussieht, wenn Gerechtigkeit und Frieden verwirklicht sind. In Alltagssituationen sollen die Kinder in den auf die Gegenwart verweisenden Rollenspielen zeigen, wie Gerechtigkeit aussehen kann.

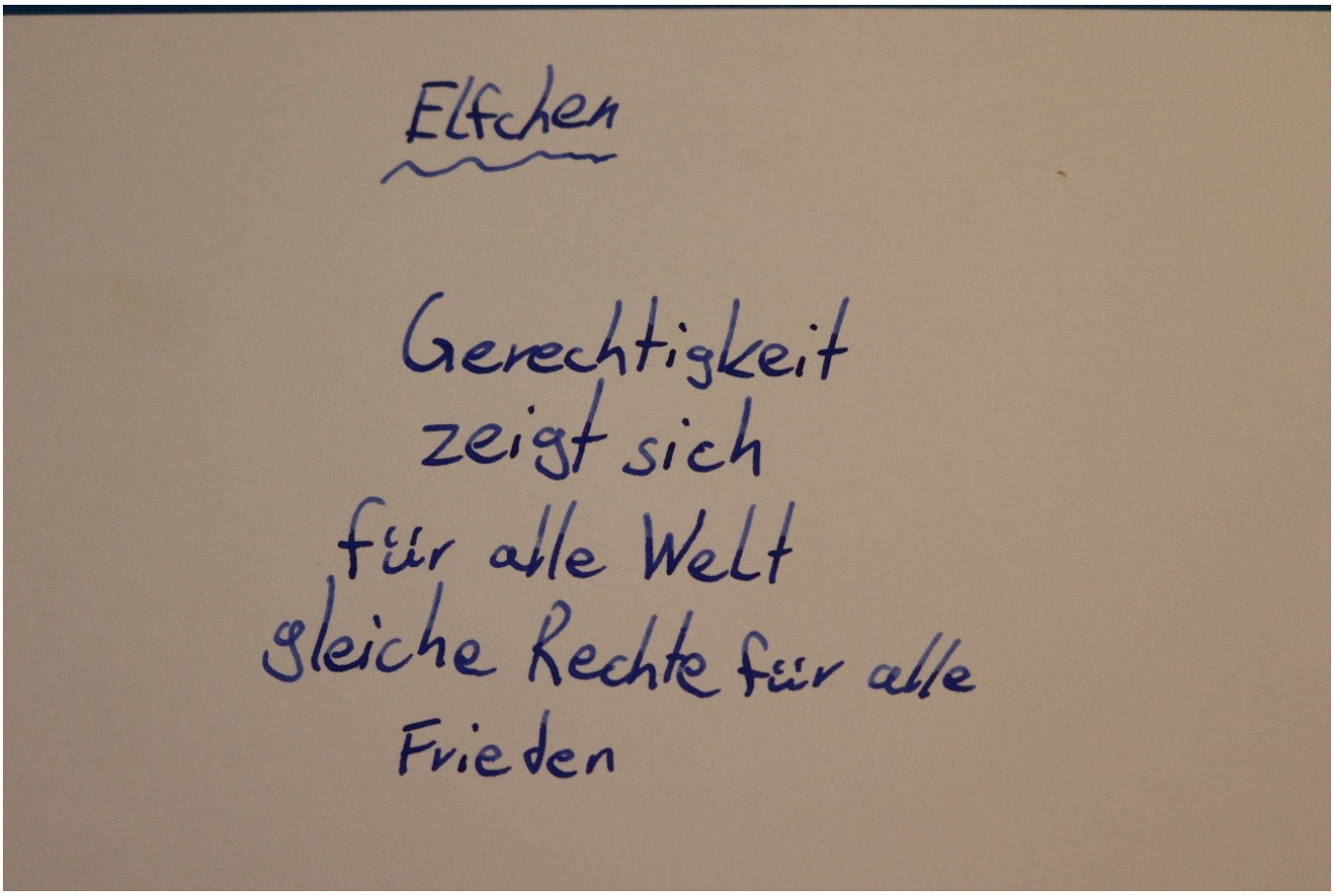
Option 2: Alternativ können Kerzen aus Papier oder echte Stumpen-Kerzen mit Wachs als Friedenslichter mit Symbolen, Farben und Bildern gestaltet werden, die für die Kinder Frieden ausdrücken. Auch das Gestalten von Windlichtern aus alten Gläsern mit Transparentpapier und Kleister bietet sich hierfür an.

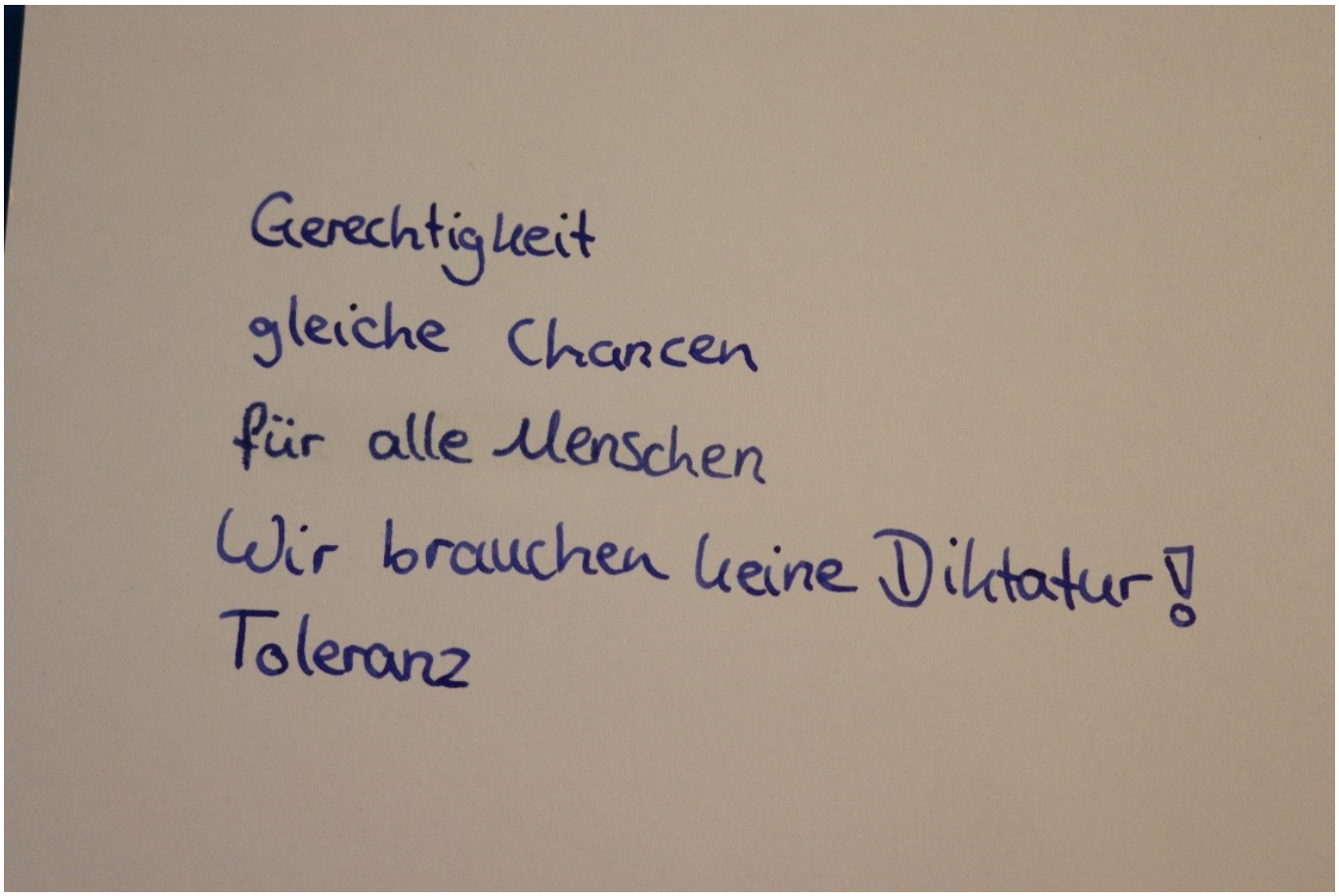
Option 3: Eine Möglichkeit zur inhaltlichen Vertiefung der Geschichte für ältere Kinder ist die Gestaltung eines Akrostichons zu den Worten Hoffnung, Frieden oder Gerechtigkeit. Ein Akrostichon ist eine Art Gedicht, in dem jeweils die Anfangsbuchstaben der ersten Wörter ein Wort ergeben. Es wird geschrieben, in dem zu jedem einzelnen Buchstaben des Wortes passende Substantive, Beschreibungen oder auch Halbsätze gefunden werden. Ein Beispiel könnte sein

F angen wir an, uns nicht mehr zu streiten
R eichen wir uns die Hände
I ch mags, wenn alle lachen
E infach in Ruhe zu sein
D ringend muss Frieden sein
E ndlich soll er sein
N icht nur für mich, sondern für alle



Als Alternative können Elfchen angefertigt werden. Ein Elfchen ist ein kurzes Gedicht mit fünf Versen und genau elf Wörtern. Die Wortanzahl pro Vers ist dabei genau vorgegeben: 1-2-3-4-1.


Elfchen
Gerechtigkeit
zeigt sich
für alle Welt
gleiche Rechte für alle
Frieden


Gerechtigkeit
gleiche Chancen
für alle Menschen
Wir brauchen keine Diktatur!
Toleranz



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Eine Weiterarbeit mit Liedern aus der christlichen Tradition wie beispielsweise >Ein Licht geht uns auf< von Eckhart Bücken und Detlev Jöcker, in denen Friedensvorstellungen thematisiert werden, kann sich in christlichen Gruppen anbieten.

Option 2: In Gruppen mit älteren Kindern kann im Anschluss an diese Erzählung ein Blick in die Geschichte des Christentums und die verschiedenen christlichen Konfessionen geworfen werden: Am 02. Februar wird traditionell in einigen Konfessionen Mariä Lichtmess gefeiert bzw. die Darstellung des Herrn oder auch die Begegnung des Herrn. Es kann, um ein interkonfessionelles Lernen anzustreben, recherchiert werden, was dies für Feste sind, welche christlichen Konfessionen sie begangen haben oder begehen sowie was wichtige Bräuche und Traditionen hierzu sind.

Option 3: In Gruppen mit jüngeren Kindern können Fotos verschiedener Bräuche um Mariä Lichtmess bzw. Darstellung des Herrn bzw. die Begegnung des Herrn mitgebracht werden, um ein Bewusstsein darüber zu fördern, dass in manchen christlichen Konfessionen auch diese Geschichte mit einem Fest verbunden ist.



Interreligiöse Perspektiven: In dieser Erzählung wird Hanna als eine Frau eingeführt, die von manchen „respektvoll eine Prophetin“ (S. 19 im Erzählbuch) genannt wird. Damit bietet es sich an dieser Stelle an, die Perspektive auf Prophet*innen interreligiös zu weiten. Perspektiven auf Prophet*innen in Islam und Judentum bieten die folgenden Abschnitte an: *5.1.15 Propheten und Prophetinnen; 5.1.16 Moscheh; 5.1.17 Mirjam sowie 5.2.8 Welche Propheten gibt es im Islam; 5.2.9 Welche Bedeutung kommt Moscheh/Mose/Musa im Islam zu?; 5.2.12 Maryam und Isa.*



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Mit älteren Kindern können Kalligraphien gestaltet werden, in denen all diese Worte verwendet werden:

Schalom שָׁלוֹם, Frieden, Peace, Salam سلام

Es können Worte des Friedens und der Hoffnung in weiteren Sprachen, die in der Lerngruppe bekannt sind, ergänzt werden.

4.9 Ein Geburtsbesuch von weit her (S. 20)

(nach Mt 2,1-11 und Tehilim/Psalm 72)



Ein Geburtsbesuch von weit her (S. 20)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die Anzahl der Weisen ist unbestimmt. Das entspricht dem biblischen Text.
- König Herodes wird namentlich nicht benannt, sondern als >alter König< eingeführt, um ahistorischen und antisemitisch ausdeutbaren Vorstellungen entgegenzuwirken.
- Josef wird explizit als Stiefvater benannt.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- die Unterschiede zwischen den beiden Geburtsgeschichten einfach geglättet bzw. nivelliert werden und aus zwei Geburtsgeschichten eine wird, in der zuerst die Hirten und dann die Weisen kommen. Dies führt zu einer Vereindeutigung und Historisierung.
- die Verweise auf die Propheten und der Hinweis darauf, dass sich die Schrift erfüllt, im Matthäus-Evangelium so verstanden werden, als sei Jesus in der Hebräischen Bibel bereits angekündigt und alle prophetischen Ankündigungen würden sich jetzt erfüllen und vollenden.
- erzählt wird, dass die >morgenländischen Heiden< im Jesuskind den angekündigten Retter und Messias erkennen, >die Juden< aber, in Person des König Herodes, ihn von Anfang an töten wollen.
- Herodes auch in dieser Erzählung über die vermeintliche Geschichte vom >*Kindermord* des Herodes< eingeführt wird, was nicht nur die theologische Botschaft der Geschichte um Verfolgung und Flucht unangemessen deutet (vgl. weiterführend die Ausführungen zu der Erzählung *4.10 Die Flucht*), sondern einem antisemitischen Stereotyp Vorschub leistet.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Folgende Symbole finden sich in den Illustrationen: ein Myrrhe-Baum, Gold am Fuße des Baumes, Weihrauch in einem Topf, ferner eine Krone und ein Fernrohr. Nähere Hinweise zur Interpretation der Bildelemente finden sich auf den Seiten 76-77 im Erzählbuch.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Vier zentrale Resonanzräume, an die diese Erzählung anknüpfen kann, sollen im Folgenden kurz benannt werden:

Erster Resonanzraum: Die >Weisen< aus der Erzählung sind Kindern häufig als die >Heiligen drei Könige< oder die >Weisen aus dem Morgenland< bekannt. Sie gehören, oftmals verbunden mit der lukanischen Geburtsgeschichte, zum festen Repertoire bei Krippenspielen und Krippenfiguren. In manchen vor allem katholisch geprägten Regionen gibt es >Sternensinger<, die am 06.01., dem >Drei-Königstag<, von Haus zu Haus ziehen, die Bewohner*innen segnen, singen und Spenden sammeln.

Zweiter Resonanzraum: Diese Geburtserzählung, weil traditionell die lukanische Geburtserzählung an Heiligabend gelesen wird, ist vielen christlich sozialisierten Kindern weniger vertraut. Dass Jesus im Matthäus-Evangelium nicht in einem Stall zur Welt kommt, es keine Volkszählung gibt und die Könige nicht einfach zeitlich versetzt, etwas später nach den Hirten kommen, ist Kindern oftmals nicht bekannt. Hingegen sind die Bilder der Geburtsgeschichte Jesu im Stall, die im Lukas-Evangelium aufgeworfen werden, fest im kulturellen Gedächtnis verankert. Auch in den Wohnzimmern christlicher Familien findet sich kaum eine Krippe, die nicht den Stall mit den Hirten und den Weisen/Königen kombiniert.

Dritter Resonanzraum: Viele Kinder wachsen in Patchworkfamilien auf oder kennen diese aus ihrem Umfeld. Dass auch Jesus einen Stief-, Bonus- oder Ziehvater hat, kann hier ein wichtiger Identifikationspunkt sein. Insbesondere bei Kindern, die in einem Umfeld leben, in dem Familienkonstellationen mit Stiefeltern abgewertet werden, kann hier wichtig sein, dass schon die >Heilige Familie< vor über 2000 Jahren kein Vorbild einer idealisierten >heilen< Kernfamilie ist. Aus historischer Perspektive ist hierbei jedoch anzumerken, dass die meisten Familien zur Zeit Jesu Patchworkfamilien waren. Es gab eine deutlich höhere Müttersterblichkeit unter der Geburt und im Kindbett, auch war die Lebenserwartung geringer und aufgrund des Fehlens eines sozialen Sicherungssystems wie staatlicher Rentenzahlungen oder Pflegeeinrichtungen war es oftmals unbedingt notwendig, dass sich nach dem Sterben eines Elternteils, Erwachsene mitsamt ihren Kindern mit anderen Erwachsenen mitsamt deren Kindern zusammentaten.

Vierter Resonanzraum: Kindern ist die Praxis von Geburtsbesuchen und Geschenken zur Geburt vertraut: Sie kennen es je nach familiärem Umfeld auch, weite Strecken auf sich zu nehmen, um ein Neugeborenes zu begrüßen. Im Kontrast zu ihren lebensweltlichen Erfahrungen kommen in dieser Erzählung aber völlig fremde Weisen zu dem Neugeborenen und schenken dem Baby Jesus Objekte, die aus der bisherigen Erfahrung der Kinder heraus

wahrscheinlich als wenig geeignet erscheinen, nämlich Weihrauch und Myrrhe und immerhin doch noch etwas Gold.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Warum drei >Weise<?

Wie viele >Weisen aus dem Morgenland< in der Erzählung zu Jesus kommen, steht nicht im biblischen Text. In der christlichen Tradition sind es drei Personen, aufgrund der drei benannten Geschenke, Myrrhe, Gold und Weihrauch, geworden. Eine weitere Erklärung für die Zahl drei ist, dass zur Entstehung der Erzählung drei Kontinente bekannt waren, Europa, Afrika und Asien. Die Funktion der Weisen in der matthäischen Geburtsgeschichte ist es nun zu zeigen, dass nach der Auffassung des Evangelisten durch Jesus alle Menschen zum G*tt Israels finden können. Eine andere Erklärung der Zahl drei ist der Verweis auf drei angenommene Lebensalter: Heranwachsender, Erwachsener, Greis. Auch diese Zahl ist symbolisch zu verstehen: Jesus soll für alle Menschen – jeden Alters – geboren sein. Vor dem Hintergrund dieser Deutungen können eine Festlegung auf genau drei männliche Protagonisten hinterfragt und im Krippenspiel oder der Gestaltung einer figürlichen Geburtszenerie durch andere Ausdeutungen ergänzt werden. Im biblischen Text zumindest bleibt die Anzahl unbestimmt.

Der Umgang mit zwei verschiedenen Geburtserzählungen über Jesus

Die Geburtsgeschichten Jesu im Lukas- und Matthäus-Evangelium sind unterschiedlich strukturiert: Es gibt bei Matthäus im Unterschied zur lukanischen Darstellung keine Volkszählung, Josef und Maria leben in Bethlehem und so kommt Jesus auch in keinem Stall zur Welt. Diesen Unterschied wahrzunehmen, fällt Kindern oft schwer: Zu stark sind die Bilder der lukanischen Weihnachtsgeschichte im Stall im kulturellen Gedächtnis verankert.

Hier unterstützt eine genaue Gegenüberstellung der Erzählungen, um die spannenden Unterschiede der Geschichten wahrnehmen zu können. Dieses Vorgehen fördert antifundamentalistische Lesarten biblischer Texte. Eine Glättung der Unterschiede zwischen den Geburtsgeschichten Jesu kann zur Folge haben, dass zuhörende Kinder die eine Geschichte als einen historischen Bericht einer Geburtserzählung wahrnehmen. Das Markieren von zwei ganz unterschiedlichen Erzählungen, die nebeneinanderstehen, macht hingegen deutlich, dass es sich nicht um historische Berichte handelt. Hier wird ein Midrasch erzählt (vgl. weiterführend *2.4 Was bedeutet Midrasch?* und *5.1.9 Was ist eigentlich ein Midrasch?*), eine Geschichte in der Sprache des Herzens, die erklärt, wie G*tt in der Welt

handelt. Schon in der Hebräischen Bibel gibt es zwei unterschiedliche Schöpfungserzählungen und auch die Geschichten des Exodus werden immer wieder aus unterschiedlicher Perspektive neu erzählt. Diese Geschichten sind als religiöse Wahrheitsdeutungen zu verstehen, mit denen beide Evangelisten erklären, was die der Ankunft des Retters/Messias/Heilands bedeutet.

Nicht unproblematisch sind die Verweise auf die Propheten und der Verweis darauf, dass sich die Schrift erfüllt hat. Dies wurde traditionell so verstanden, als sei Jesus in der Hebräischen Bibel bereits angekündigt, und Jüdinnen und Juden wären ignorant und wollten die Ankündigung nicht verstehen. Dass aus den Weisen in der christlichen Tradition Könige wurden, liegt vor allem an einer Deutung von Jeschejahu/Jesaja 60,6 und Tehilim/Psalm 72,10. Dabei ist aber zu beachten, dass der Autor des Matthäus-Evangeliums in der jüdischen Tradition beheimatet ist. Er kennt die Bücher der Hebräischen Bibel sehr gut, ebenso wie die jüdischen Ersthörer*innen der Texte. Und so werden diese Vorstellungen aus der jüdischen Tradition verwendet, um zu beschreiben und zu deuten, wer Jesus für sie ist. Es geht also nicht darum, dass diese Texte Jesus bereits vorhersagen, sondern es ist genau umgekehrt: Weil die Autoren diese Texte so genau kennen, können sie auf diese anspielen, um Jesus zu deuten.

Wundersame Empfängnis?

Wie Maria schwanger geworden ist, klären die Texte nicht auf: Durch so genannte >unbefleckte Empfängnis<, wie es die spätere Lehre der christlichen Kirchen wird? Durch außerehelichen sexuellen Kontakt oder gar durch sexualisierte Gewalt, da insbesondere durch römische Soldaten dies auch als Kriegswaffe eingesetzt wurde? Zumindest wird aber Josef deutlich als der nicht biologische Vater von Jesus im Matthäus-Evangelium eingeführt: So heißt es in der Genealogie zu Beginn des Matthäus-Evangeliums über „Josef, den Mann Marias, von der geboren ist Jesus, der da heißt Christus“ (Mt 1,16) und es wird erzählt, dass Maria schwanger wird und Josef überlegt, sie deshalb zu verlassen (Mt 1,18-25).

Herodes

Herodes der Große war von 37 bis 4 v.d.Z. römischer Vasallenkönig über Judäa, Samarien, Galiläa und die angrenzenden Gebiete. In seine Regierungszeit fällt die Geburt von Jesus (Mt 2,1; Lk 1,5). Während seiner Regierungszeit regte er eine umfangreiche Bautätigkeit an. In vielen Städten entstanden prächtige Paläste. So erhielt er den Beinamen >der Große<. Auch der Tempel in Jerusalem wurde weiter ausgebaut. Aufgrund zahlreicher Baumaßnahmen war das Steueraufkommen für die Bevölkerung noch höher als es durch den Abgabenzwang gegenüber der Besatzungsmacht Rom gewesen wäre. Andererseits gelang es Herodes, in einer schweren Dürreperiode eine Hungerkrise durch sinnvolle Verteilung, Sponsoring aus Rom und beträchtliche eigene finanzielle Mittel zu vermeiden.Der Ruf des Herodes war in der

Bevölkerung insofern ambivalent. Als Machtstratege hob er sich jedoch nicht besonders negativ von anderen Potentaten der damaligen Zeit ab. Abhängig von der Gunst Roms und der Zustimmung der Bevölkerungsmehrheit musste er klug agieren und auch gegen Familienintrigen wusste er sich, wie damals durchaus nicht unüblich, äußerst robust durchzusetzen. So wurden unter seiner Herrschaft u.a. seine Ehefrau Mariamme und seine erwachsenen Söhne Alexander, Aristobul und Antipater verurteilt und hingerichtet. Die Söhne hatten nachweislich versucht, seine Macht zu untergraben.

Um diesen historisch-verifizierbaren Kern baut der Evangelist die Geschichte des Pharao und der wundersamen Geburt des Mose. Denn im Evangelium wird mit der Konstruktion einer Verfolgungssituation theologisch auf die Gestalt des Moscheh/Mose verwiesen. Jesus wird so, aus Sicht des Evangelisten, zum zweiten Moscheh/Mose. Dies ist als Glaubensaussage zu verstehen und will gar nicht geschichtliche Tatsache sein. Heutige Antisemit*innen konstruieren daraus jedoch das Verschwörungsnarrativ, Jüdinnen und Juden hätten eine >Affinität zum *Kindermord*<. Es ist im Sinne einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit wichtig, hier klar zu orientieren.

Exkurs: Zum Begriff >Die Weisen von weit her<

Oftmals treten in Krippenspielen die >Weisen aus dem Morgenland< oder die >Heiligen drei Könige aus dem Morgenland< auf. Dass aus den Weisen in der christlichen Tradition Könige werden, liegt vor allem an einer Deutung von Jeschejahu/Jesaja 60,6 und Tehilim/Psalm 72,10. Mit diesen Versen wird die Erzählung von Matthäus gedeutet.

Der Begriff >Morgenland< ist heute kaum noch gebräuchlich. Ursprünglich ist die Bezeichnung >Morgenland < eine wörtliche Übersetzung des lateinischen Wortes >oriens<, was >Osten< bedeutet (>oriri< ist das >aufgehen<, wie beispielsweise der Sonne). Mit dem, was als >Morgenland< bezeichnet wird, sind in oft alle Länder östlich Europas gemeint. Allerdings wird der Begriff >Morgenland< im heutigen Sprachgebrauch oft im Gegensatz zum >Abendland< gebildet. Dabei entstehen zum Teil wertende und rassifizierende stereotype Vorstellungen, die das sogenannte >Morgenland< als Gegenbild zum sogenannten >Abendland< konstruieren. Eine Bezeichnung, die diese kolonial geprägten, rassifizierenden Stereotype nicht aktiviert, wäre daher >Weise von weit her< oder >Weise aus fernen Ländern<.



Erzählen:

Zur Vorbereitung der Erzählung werden einige Gegenstände gebraucht, welche die Kinder darin unterstützen können, zentrale Elemente der Erzählung zu erinnern:

- ein großer Stern
- ein Fernrohr (kann auch aus einer Küchenpapierrolle gebastelt werden),
- ein mit goldener Alu-Bastel-Folie umwickelter Stein als Goldklumpen
- Myrrhe-Harz
- Weihrauchkörnergewürzmischung
- Krone
- gmaoldene oder gelbe Muggelsteine
- ggf. ein Globus oder eine Weltkarte, um Bethlehem geografisch lokalisieren zu können und somit den Kindern ein Bewusstsein zu geben, wo diese Erzählung spielt, ohne jedoch das falsche Verständnis zu unterstützen, diese Erzählung habe dort tatsächlich so stattgefunden

In die gestaltete Mitte werden auf ein Tuch der Stern, das Fernrohr und die Krone gelegt und die ersten zwei Absätze vorgelesen. Am Ende des zweiten Absatzes kann die Aufgabe gestellt werden, ein situatives Standbild zu gestalten: „Was glaubt ihr: Wie schauen hier Maria und Josef drein, als plötzlich die ihnen unbekannten Weisen in ihrem Haus stehen? Könnt ihr das nachahmen?“ Alle Kinder werden gebeten, diese Mimik einmal so beizubehalten: „Freeze“. Im Nachgang wählt die erzählende Person einige Kinder aus und taut sie durch eine kleine Berührung auf. Die anderen versuchen weiter, ihre Mimik zu halten. Die aufgetauten Kinder versuchen zu verbalisieren, was sie bei den eingefrorenen Kindern in der Mimik erkennen können. Sie erhalten den Arbeitsauftrag: „Schaut euch mal XY als Maria an: Was geht ihr wohl durch den Kopf?“ oder „Schaut euch mal XY als Josef an: Was sagt er wohl zu Maria, wenn er da so steht?“

Ein zweites situatives Standbild nach dem gleichen Verfahren kann aus dem folgenden Arbeitsauftrag heraus entwickelt werden: „Stellt euch bitte einmal so hin, wie die Weisen, die den König in einem Palast gesucht haben und ihn nun nach einer langen Reise in einem einfachen kleinen Häuschen finden.“

Die Funktion der Aufgaben ist hier eine Aktivierung aller Kinder, ein Einfühlen und Mitdenken hinsichtlich der Erzählung zu erreichen. Es ist darauf zu achten, dass nur eine kurze zeitliche Unterbrechung erfolgt, um den Fokus auf den Erzählfluss der Geschichte nicht zu verlieren.

Im Anschluss werden die ersten drei Zeilen des dritten Absatzes vorgelesen und jeweils Gold bzw. der mit goldener Bastel-Alu-Folie umwickelte Papierball oder Stein, Weihrauch und

Myrrhe in die gestaltete Mitte gelegt. Die Kinder werden zum vorsichtigen Berühren und zum Riechen ermutigt.

Auch an dieser Stelle bietet sich eine kurze Unterbrechung an, mit der Aufforderung, ein situatives Standbild zu erstellen: „Schaut einmal wie Maria oder Josef drein, als sie die Geschenke für ihr Baby sehen."

Im Anschluss kann weitergelesen werden. Zum Schluss erhalten alle Kinder einen goldenen Muggelstein, um die Aussage im vierten Absatz zu unterstreichen: Der Stein soll sie daran erinnern, dass sie wertvoll sind.

Es ist zu vermuten, dass von älteren Kindern durchaus hinterfragt wird, warum als weise geltende, weitgereiste Personen einem Baby nun gerade Weihrauch, Myrrhe und Gold schenken. Hier kann die Erklärung unterstützend wirken, dass es sich um Symbole handelt. Der Evangelist lässt die Weisen hier in Anlehnung an Jeschejahu/Jesaja 60,6 und Tehillim/Psalm 72,10-11 Weihrauch und Gold schenken, die einem König zukommen. Myrrhe hingegen will in der Geburtsgeschichte schon auf den späteren Tod Jesu hinweisen, dem am Kreuz Myrrhe aufgrund der schmerzstillenden Wirkung gereicht wird (vgl. Mk 15,23). Zudem wurden Tote damals mit Myrrhe gesalbt – und so auch Jesus in den Evangelien (vgl. Joh 19,39). Diese Erläuterung verdeutlicht, dass es sich bei der Erzählung um einen stilisierten Glaubenstext handelt.



Gestalten:

Option 1: Eine Möglichkeit ist die Entwicklung eines kleinen Spiels zur Geburtsgeschichte Jesu nach dieser Erzählung, indem die Kinder eigene Dialoge entwickeln und diese vorspielen. Hierbei ist es wichtig zu beachten, dass die Tradition, in der die Weisen oftmals äußerlich stereotyp Erdteilen zugeschrieben worden sind, um zu unterstreichen, dass Jesus für alle Menschen gekommen und gestorben ist, rassifizierende Strukturen aufweisen kann: Hauttöne oder Bekleidungen können nicht mit Kontinenten gleichgesetzt werden. Insbesondere das schwarze Anmalen des Gesichts erinnert an die rassistische Praxis des >Blackfacing<. Blackfacing hat seinen Ursprung in den USA im 19. Jahrhundert. Dort schminkten sich *weiße* Menschen schwarz, um sich dann in so genannten Minstrel Shows über Schwarze Personen, in den USA zumeist Nachkommen von versklavten Menschen, lustig zu machen. Auch wenn das Schminken beim Sternensingen nicht direkt in dieser Tradition steht, kann es im Zuge einer global vernetzten Welt damit verbunden werden und weist somit ein hohes Verletzungspotential auf, welches problemlos vermieden werden kann: Die Intention des Matthäus-Evangeliums aufnehmend zu zeigen, dass Jesus den Weg zum G*tt Israels für alle

Menschen eröffnet, kann hingegen unterstrichen werden, wenn die Kinder so vielfältig die Weisen darstellen, wie sie schon sind.

Option 2: Die Kinder basteln aus goldenem oder gelben Tonkarton unter Rückgriff auf die in dieser Erzählweise angebotene Auslegung der Erzählung sich selbst kleine Königskronen als G*ttes Königskinder.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Je nach Einbettung und Schwerpunktsetzung bei der Thematisierung der Erzählung bietet es sich an mit einem Lied – wie >Stern über Bethlehem< von Alfred Hans Zoller – diesen Teil der Weihnachtserzählungen noch einmal hervorzuheben, wenngleich auch hier die Geburt Jesu im Stall verortet wird. Andere bekannte Lieder wie „Weihnachten ist Party für Jesu“ von Daniel Kallauch oder auch >Ein heller Stern hat in der Nacht< von Detlev Jöcker und Rolf Krenzer erscheinen an dieser Stelle weniger geeignet, da die zwei unterschiedlichen Weihnachtserzählungen, die im Erzählbuch auseinandererzählt werden, hier wieder zu einer Geschichte vermischt werden.

Option 2: Um alternativ die G*tteskindschaft eines jeden Menschen in den Mittelpunkt zu rücken, bieten sich beispielsweise die bekannten Lieder >Vergiss es nie - Du bist du< von Jürgen Werth oder >Einfach spitze< von Daniel Kallauch an.

Option 3: Mit älteren Kindern können die Geburtsgeschichten aus Lk 2 und Mt 1-2 miteinander verglichen werden unter Berücksichtigung von vorkommenden Personen, Tieren, Geburtsort, besonderen Ereignissen um die Geburt und auch hinsichtlich der Frage, wem der Engel erscheint.

Option 4: In Kontexten christlicher Gemeindearbeit kann im Anschluss an Option 3 die Frage entwickelt werden: „Wie stellen wir diese Erkenntnisse auch bildlich in der Darstellung der Geburt Jesu dar?“ Mit älteren Kindern kann dabei auch über die Prägekraft bildlicher und figürlicher Darstellungen ins Gespräch gekommen werden. Überlegungen zum Gestalten von zwei >Krippen< bzw. einem Stall und einem Wohnhaus können angestellt werden. Auch die Diskussion über eine mögliche Kommentierung und das Aufstellen eines Schildes vor den Figuren der >Weisen< bzw. >Heiligen drei Könige< mit dem Hinweis >Achtung wir kommen in der Bibel bei Lukas nicht vor< oder >Wir kommen aus einer anderen Geschichte von Jesu Geburt< kann sich anschließen.



Interreligiöse Perspektiven:

Theologisch hervorzuheben ist die Parallele zwischen dem Propheten Muhammad im Islam und Jesus, die beide vaterlos in patriarchalen Gesellschaften aufwachsen und zu Hoffnungsträgern werden. Bei dem Vergleich dieser Figuren ist allerdings immer wieder darauf zu achten, dass religionstheologisch die Bedeutung von Muhammad im Islam und von Jesus im Christentum anders gelagert ist: Muhammad ist ein Prophet, dem G*ttes Wort durch den Engel Gabriel/Dschibril offenbart wird, während Jesus vom Engel Gabriel als zum fleischgewordenen Wort G*ttes angekündigt wird. Im Islam ist der Koran das Wort G*ttes, während im Christentum das Wort G*ttes im Sohn offenbart und verehrt wird.

Aus islamischer Perspektive kann an dieser Stelle die koranische Erzählung der Geburt Jesu/Isa's Perspektiven erweitern. Weiterführend lässt sich weiterlesen unter *5.2.12 Maryam und Isa – Jesu Geburt im Koran: Auch eine wunderbare Geburt?*

Zentral wird auch der Geburtsort Jesu in Bethlehem als Stadt Davids benannt. David/Dawud ist eine Figur der Hebräischen Bibel, die auch im Koran aufgenommen wird. Hierzu kann weitergelesen werden in *5.1.19 König David* sowie *5.2.19 Kommt David/Dawud auch im Koran vor?*

Mit Blick auf die lebensweltlichen Anknüpfungspunkte, die Erzählung als einen „*Geburtsbesuch von weit her*", anlässlich eines neugeborenen Babys zu lesen, bietet sich eine Perspektiverweiterung auf verschiedene Rituale und Praktiken an. Um einen Blick in jüdische und islamische Traditionen hierzu zu werfen, bietet sich ein Weiterlesen an unter *5.1.2 Geburtsgeschenke* und *5.2.2 Gibt es im Islam ein religiöses Fest zur Namensgebung oder hat der Name eine religiöse Bedeutung?*



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Mit jüngeren Kindern kann ein Austausch über die verschiedenen Willkommensrituale, die sie aus ihrem Umfeld kennen, angeregt werden. Dieser Austausch über die Vielfalt der Rituale unterstützt das gegenseitige Verständnis in weltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen. Dabei ist es wichtig, Kindern Gelegenheit zu geben, aus ihrem Leben zu erzählen, ihnen aber auch zu ermöglichen, nichts erzählen zu müssen und sie in keinem Fall in eine Expert*innenrolle für ihre Religion zu drängen oder zu Stellvertreter*innen ihrer Religion zu machen. Wichtig ist hier darüber hinaus zu beachten, dass nicht alle Kinder, die einer religiösen Tradition zugehörig sind, immer auch religiöse Praktiken in ihrem Alltag leben und religiöse Traditionen oft erweitert, mit Praktiken aus anderen Traditionen ergänzt und eng verknüpft mit kulturellen oder familiären Aspekten gefeiert werden.

Option 2: Mit älteren Kindern kann bearbeitet werden, wie sich Verschwörungsnarrative bilden können und wie sie sich weiterentwickeln: Hier könnte die Figur des Herodes in seiner Geschichtlichkeit dargestellt werden. Explizit könnte darauf hingewiesen werden, dass er ein Herrscher seiner Zeit war und kein >Kindermörder<. Es könnten bildliche Rekonstruktionen der Bauwerke, die er in Auftrag gegeben hat, gezeigt werden. Landkarten könnten verwendet werden, um das Gebiet dieses Vasallenkönigs in ein Verhältnis zu setzen gegenüber dem Gebiet des damals mächtigen römischen Weltreiches. Es könnte verdeutlicht werden, dass es sich bei den Evangelien um Glaubenstexte handelt.

Im Anschluss könnte herausgearbeitet werden, wie unglaubwürdig es ist, wenn behauptet wird, dass gerade eine spezifische Community aus der gesamten Menschheit eine besondere Freude daran haben sollte, Kinder zu töten. Wichtig dabei ist, antisemitische Aussagen nicht als verhandelbar im Sinne einer Diskussion von Pro- und Kontraargumenten einzuführen, sondern diese als antisemitisch zu markieren und dann herauszuarbeiten, warum dies so ist.

Eine Möglichkeit zur Weiterarbeit bietet sich mit den antisemitismuskritischen Bildungsmodulen >Das Gerücht über die Juden. Antisemitismuskritische Module für die (religions-)pädagogische Praxis< von dem Projekt >DisKursLab – Labor für antisemitismuskritische und rassismuskritische Bildung und Praxis< der Evangelischen Akademie zu Berlin an. Diese sind abrufbar unter https://narrt.de/modul-3/einheit-2-perspektivwechsel/ .

Einen ersten Einblick in die Bildungsmodule, die zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus vor allem im Kontext von Verschwörungsnarrativen einladen, kann das Wimmelbild, das diesen entnommen wurde, bieten.



4.10 Die Flucht (S. 21)

(nach Mt 2,2-23 und Schemot/2. Mose 2,1-10)



Die Flucht (S. 21)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- König Herodes wird namentlich, wie auch in der vorhergehenden Erzählung nicht erwähnt, um ahistorischen und antisemitisch ausdeutbaren Vorstellungen bewusst entgegenzuwirken.
- Es findet hier ein Rückbezug auf die Rettung des Moscheh/Mose in der Hebräischen Bibel statt, weil im Matthäus-Evangelium an vielen Stellen die Figur des Jesus mit der Figur des Moscheh/Mose aus der Hebräischen Bibel verwoben wird.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- der Begriff >*Kindermord*< verwendet wird. Er steht so nicht im biblischen Text. Es gibt aber eine jahrhundertealte antisemitische Tradition Jüdinnen und Juden oder auch den politischen Staat Israel als Stellvertreter und imaginiertes jüdisches Kollektiv des >*Kindermordes*< zu bezichtigen.
- der König als einziger jüdisch markiert und in einen Gegensatz gebracht wird zu Jesus, Maria, Josef und ihrem Umfeld, die dann als nicht- jüdisch erscheinen.
- diese Markierung des Herodes als jüdisch so gedeutet würde, als hätten alle Jüdinnen und Juden damals Jesus abgelehnt. Diese Deutung verkennt, dass die ersten christusgläubigen Menschen vor allem jüdisch waren.
- wenn die Verbindung der Figuren Moscheh/Mose und Jesus so gedeutet wird, als wäre Jesus der neue Mose, der den >alten< Moscheh ersetzt, sodass Moscheh/Mose zu einem veralteten Vorläufer würde.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Die Illustrationen knüpfen vor allem an die Errettung des Moscheh/Mose als Baby an (Schemot/2.Mose 2,1-10). Das Bild unterstreicht, wie sich der Evangelist Matthäus, im Bild im Schilf stehend, aus den Schriften seiner jüdischen Tradition bedient, um von Jesus zu erzählen. Es findet sich neben dem Weidenkörbchen aus der Tradition der Hebräischen Bibel auch eine Kiste, weil diese Erzählung auch im Koran aufgenommen wird. Moscheh/Mose/Musa hier aber aus einem Holzkistchen gerettet wird (Koran 28:7).



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Im Folgenden sollen drei zentrale Anknüpfungspunkte benannt werden:

Als erster Punkt: Christlich sozialisierte Kinder kennen meist die Geschichten rund um Moscheh/Mose und seine Errettung durch die Tochter des Pharaos. Die in dem Erzählbuch vorgeschlagene Erzählweise der direkten Verknüpfung zwischen Hebräischer Bibel und Zweitem Testament kann dieses Wissen erweitern.

Als zweiter Punkt: Die Figur des Herodes kann, insbesondere durch den Kinderfilm >Bo und der Weihnachtsstern</>The star< (2017), der in dem computeranimierten Film einen Verfolger hinter Maria und Josef herschickt und so zentral für den Spannungsaufbau der Filmhandlung wird, oftmals sehr präsent und eine der zentralen Figuren in der Erzählung sein.

Als dritter Punkt: Mit Flucht und geflüchteten Menschen haben viele Kinder direkte oder indirekte Berührungspunkte. Einige Kinder verfügen über eigene Fluchterfahrung, andere kennen das Thema Flucht aus Familienerzählungen. Auch wenn Kinder nicht über diese Erfahrungen verfügen, so kennen sie aus der Kindertageseinrichtung, der Schulklasse oder anderen Kontexten oftmals Kinder, die aufgrund von Kriegen oder Verfolgung ihre Heimat verlassen mussten.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Der Begriff >*Kindermord*<, der sich in den Evangelien so auch nicht findet, ist hochproblematisch: Schon im Mittelalter wurde dieser Begriff zudem noch mit der so genannten >Ritualmordlegende< verbunden. Jüdinnen und Juden wurde absolut fern jeder Realität unterstellt, sie würden das Blut von Christenkindern für die heimliche Herstellung von Mazzot, also ungesäuertem Pessachbrot, nutzen. In heutigen Verschwörungsnarrativen um QAnon wird dieser Topos aktualisiert. Die Gefahr bei der fälschlichen Verwendung des Wortes >*Kindermord*< im Kontext dieser Erzählung besteht darin, dass derartige antisemitische Vorstellungen noch weiter plausibilisiert werden.

Dies geschieht leider nicht selten in deutschsprachigen Vollbibeln, welche diese biblische Geschichte oftmals noch zusätzlich mit der irreführenden Überschrift >*Kindermord* von Bethlehem< versehen.

Wissenschaftler*innen weisen darauf hin, dass es überhaupt keine außerbiblischen Quellen zu diesem Gewaltgeschehen von erheblichem Ausmaß gibt. Wenn ein solcher Mord real stattgefunden hätte, wäre er so einschneidend gewesen, dass auch andere Autor*innen der damaligen Zeit darüber und über seine Folgen geschrieben hätten.

Herodes der Große war von 37 bis 4 v.d.Z. römischer Vasallenkönig über Judäa, Samarien, Galiläa und die angrenzenden Gebiete. In seine Regierungszeit fällt die Geburt von Jesus (Mt 2,1; Lk 1,5). Während seiner Regierungszeit regte er eine umfangreiche Bautätigkeit an. In vielen Städten entstanden prächtige Paläste. So erhielt er den Beinamen >der Große<. Auch der Tempel in Jerusalem wurde weiter ausgebaut. Aufgrund zahlreicher Baumaßnahmen war das Steueraufkommen für die Bevölkerung noch höher als es durch den Abgabenzwang gegenüber der Besatzungsmacht Rom gewesen wäre. Andererseits gelang es Herodes, in einer schweren Dürreperiode eine Hungerkrise durch sinnvolle Verteilung, Sponsoring aus Rom und beträchtliche eigene finanzielle Mittel zu vermeiden. Der Ruf des Herodes war in der Bevölkerung insofern ambivalent. Als Machtstratege hob er sich jedoch nicht besonders negativ von anderen Potentaten der damaligen Zeit ab. Abhängig von der Gunst Roms und der Zustimmung der Bevölkerungsmehrheit musste er klug agieren und auch gegen Familienintrigen wusste er sich äußerst robust durchzusetzen. So wurden unter seiner Herrschaft u.a. seine Ehefrau Mariamme und seine erwachsenen Söhne Alexander, Aristobul und Antipater verurteilt und hingerichtet. Die Söhne hatten nachweislich versucht, seine Macht zu untergraben.

Um diesen historisch-verifizierbaren Kern baut der Evangelist die Geschichte des Pharao und der wundersamen Geburt des Moscheh/Mose. Der Evangelist Matthäus ist an einer Schilderung im Sinne eines historischen Tatsachenberichtes nicht interessiert. Stattdessen macht er eine theologische Aussage zur Bedeutung des Jesus als dem neuen Mose. Sowohl Matthäus als auch Lukas verorten die Geburt in Bethlehem – wenn auch mit anderen Geschichten – denn der Bezug zu Bethlehem als der Stadt Davids ist ebenfalls theologisch bedeutsam. Mit der Flucht nach Ägypten und seinem Auszug von dort verknüpft Matthäus die Figur Jesu mit der Geschichte des Volkes Israels.

Die Darstellung der Bedrohung bei der Geburt, die Flucht und Rückkehr aus Ägypten schlagen die Brücke zur Figur des Moscheh/Mose. Dabei ersetzt Jesus nicht Moscheh/Mose, so als sei er besserer und neuerer Moscheh/Mose: Die Torah und die Geschichte des Auszugs von Ägypten bietet den Resonanzraum, in dem das Leben und Wirken, der Tod und Auferstehung dieses Neugeborenen verstanden werden soll.

Herodes spielt dabei die Rolle des Pharao in Ägypten, der dem Heilswirken G*ttes entgegensteht. Aufgrund der Präsenz des Herodes in Kindererzählungen, weil diese Figur die Geschichte spannend macht, muss damit gerechnet werden, dass Kinder die Leerstellen in der Erzählung mit ihrem Weltwissen füllen. Auch wenn sich die Frage nach der Historizität der Bibel für jüngere Kinder nicht stellt und sie darüber hinaus antisemitische Narrative vom >*Kindermord*< mehrheitlich wohl noch nicht kennen, ist daher bei der Erzählung dieser Geschichte sowie dem anschließenden Gespräch, in das Kinder ihr Weltwissen möglicherweise einbeziehen, stark drauf zu achten, deutlich zu machen, dass es bei den

biblischen Erzählungen nicht darum geht, dass der Evangelist ein historisches Ereignis wie in einem journalistischen Zeitungsartikel berichten möchte.

Die Geschichte ist kein erfundenes Märchen, was sich manchmal bei älteren Kindern als Deutung einstellt, sondern eine Geschichte mit der das Handeln G*ttes in der Welt vermittelt werden kann. Auch der Exodus ist kein Live-Dabei-Bericht. Erzählt wird vom Heilswillen und der befreienden Wirkmacht G*ttes in der Geschichte.

Der Vorwurf des >*Kindermordes*<, sowie die unsäglichen Geschichten von Ritualmorden verschmelzen mit dem Verschwörungsnarrativen und dem >*Gottesmordvorwurf*<. Antisemit*innen verbreiten das Phantasma, dass >die Juden< Unschuldige töten, und mehrere biblische Geschichten werden zu diesem falschen Eindruck verdichtet: König Herodes, der alle unschuldigen Neugeborenen töten möchte, alle Pharisäer, die Jesus töten wollen, weil er am Schabbat heilt, oder auch eine unschuldige Ehebrecherin steinigen möchten, oder die gesamte Priesterschaft, die den unschuldigen G*ttessohn kreuzigen lässt. Aus diesen phantasmatischen, unzutreffenden Vorstellungen wird ein Verschwörungsnarrativ, in dem >die Juden< zu >mordlustigen und grausamen Mördern unschuldiger Menschen< werden.

Es ist im Sinne einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit wichtig, hier klar zu orientieren.



Erzählen:

Diese kurze Geschichte kann gut in einem Durchgang vorgelesen werden. Drei Gegenstände können die Kinder visuell darin unterstützen, zentrale Inhalte der Erzählung zu verinnerlichen: ein Esel als Reittier auf der Flucht, Pyramiden als Zeichen für Ägypten, beispielsweise als Origamipyramiden, zu denen es eine Vielzahl an online verfügbaren Bastelanleitungen gibt und die vorab mit den Kindern gemeinsam gefaltet werden können, und ein kleines Körbchen oder eine Kiste für Mose.

Für Kinder im Grundschulalter kann ein Bodenbild die zentralen bibelhermeneutisch herausgearbeiteten Aussagen, die hier in der Erzählweise anklingen, verdeutlichen. Diese setzen eine Differenzierung verschiedener Zeitebenen ebenso wie ein Verständnis von Textproduktion voraus. Da diese unterschiedlichen Zeitebenen anspruchsvoll zu denken sind, aber entscheidend für das Verständnis biblischer Texte, kann hier eine langsame, schrittweise Entwicklung eines Bodenbildes unterstützen und gleichzeitig einen visuellen Anker für Erinnerung bieten.

Dieses Bodenbild kann wie folgt aufgebaut werden: Eine biblische Erzählfigur symbolisiert den Evangelisten Matthäus, der ausgehend von der Prämisse, dass der gekreuzigte Jesus auferweckt wurde (symbolisiert durch das Kreuz), überlegt, wie er von Jesu Geburt erzählen will. Er weiß schon viele Geschichten über Jesus. Er weiß davon, wie Jesus die Torah

ausgelegt hat und was von Jesu Handeln erzählt wird. Moscheh/Mose ist für Matthäus sehr wichtig und Jesus ist für ihn sehr wichtig. Daher erinnert er sich an die vielen Geschichten aus der Torah. Die Torah kann durch ein Faksimile einer Torahrolle symbolisiert werden. Auch wenn es sich hierbei nicht um eine >echte< Torah handelt, so sollte auch das Faksimile nicht auf den Boden, sondern auf ein sauberes Tuch gelegt werden. Echte Torahrollen würden nicht auf den Boden gelegt werden: Sie sind von Hand geschrieben und damit sehr wertvoll. Da in dieser Erzählung aber auch die Erzählfigur nicht der >echte< Evangelist ist und deutlich wird, dass es sich um Symbole handelt, kann mit dem Faksimile der Torah auf dem Boden gearbeitet werden. Sollte kein Faksimile vorhanden sein, ist auch ein laminiertes Foto von Torahrollen eine mögliche Alternative.

Matthäus, symbolisiert durch die Erzählfigur, ist die Torah, symbolisiert durch das Faksimile der Torah, und Jesus, symbolisiert durch das Kreuz, sehr wichtig. Er möchte mit der Erzählung von Moscheh/Mose im Weidenkörbchen, symbolisiert durch die Erzählfiguren und die gewalzten Bänder, in der G*ttes Treue und Schutz und G*ttes Heilshandeln zentral werden, mit Jesus verknüpfen.





Gestalten:

Option 1: Die Erzählung kann als Comic oder Bildergeschichte von den Kindern gestaltet und ausgeschmückt werden.

Um den Charakter des Textes auch hier zu verdeutlichen, sollte der Ausgangspunkt der Erzählung, ähnlich wie im Bodenbild, die Schreibstube des Evangelisten sein, der überlegt, wie er seine Geschichte erzählen möchte.

Option 2: Alternativ können Leerstellen der Erzählung gefüllt werden: Dazu bieten sich mehrere Textstellen an: 1. Der Moment, nach dem Josef ein Engel erscheint. Was denkt Josef darüber? Wie fühlt er sich? Wie erzählt er Maria davon? Wie reagiert Maria? 2. Der Moment kurz nach der Ankunft in Ägypten: Wie lebt es sich dort wohl für Maria und Josef als geflüchtete Menschen aus Bethlehem? 3. Der Moment kurz nach der Ankunft in Nazareth: Wie geht es hier der Familie? Wie reagieren die Menschen in Nazareth? Wie lebt die Familie sich ein? Vor welchen Problemen stehen sie? Die Leerstellen können je nach Gruppe und Alter der Kinder in Form von Tagebucheinträgen von Maria, Josef oder Jesus; fiktiven Freund*innen in Bethlehem oder kleinen gespielten Dialogen zwischen Maria und Josef und Menschen in Ägypten oder Nazareth gefüllt werden.

Auch hierbei ist darauf zu achten, antisemitische Stereotype in Bezug auf Herodes, falls solche durch die Kinder aufgebracht werden, aufzugreifen und zu bearbeiten. Als Grundlage hierfür können die historischen Kontextualisierungen im Abschnitt *Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?* hilfreich sein.



Zur Weiterarbeit:

Ausgehend von der Fluchterzählung können ältere Kinder recherchieren, welche christlichen Organisationen sich für geflüchtete Menschen einsetzen und welche davon sogar in ihrer Region aktiv sind.

Interreligiöse Perspektiven:

Die Illustration im Erzählbuch bietet an, die Bedeutung von Moscheh/Mose/Musa in Judentum, Christentum und Islam zu thematisieren. Hierzu können die Texte aus jüdischer bzw. muslimischer Perspektive als Hintergrundinformationen für pädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen und Ehrenamtliche dienen. Sie finden sich in *5.1.16 Moscheh* und *5.2.9 Welche Bedeutung kommt Moscheh/Mose/Musa im Islam zu?*

Im Kapitel *Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?* wurde die Erzählung *Die Flucht* als Midrasch des jüdischen Evangelisten eingeordnet. Es ist für das Verständnis der Erzählung demnach wichtig, Prinzipien und Wege jüdischer Schriftauslegung zu kennen. In *5.1.9 Was ist eigentlich ein Midrasch?* und *5.1.10 Wie werden Bibelverse im Judentum ausgelegt?* findet sich hierzu eine weiterführende Erklärung.

Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Wenn ältere Kinder recherchieren, welche christlichen Organisationen sich für geflüchtete Menschen einsetzen und welche davon sogar in ihrer Region aktiv sind, dann kann diese Recherche auch auf jüdische und islamische Organisationen der Hilfe für Geflüchtete erweitert werden.

Hierbei ist unbedingt zu beachten, dass ein herausragend wichtiges Kennzeichen für eine positive Einschätzung der Unterstützungsleistung von Hilfsorganisationen deren ausdrücklich positiver Bezug zu Menschenwürde und Demokratie darstellt. Dieser Bezug soll auf den jeweiligen Homepages und auch in den dort platzierten Verlautbarungen deutlich ablesbar sein.

Option 2: Es kann die Geschichte des kleinen Moscheh im Weidenkörbchen in der Hebräischen Bibel erzählt oder selbst gelesen werden (Schemot/2. Mose 2,1-10) und parallel dazu aus koranischen Erzählung in Sure 28 von Musa als Baby, das gerettet worden ist, erzählt werden. Dadurch wird die Aufmerksamkeit auf einen Aspekt der Gemeinsamkeit der Traditionen von Judentum, Christentum und Islam gelenkt.

4.11 Jesus lernt (S. 22)

(nach Lk 2,41-52 und Schemot/2. Mose 7,29-14,31)



Jesus lernt (S. 22)

Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die Situierung der Erzählung im Kontext des Pessachfestes wird deutlich erzählt, denn das erklärt, warum sich Jesus von Nazareth mit seiner Familie in Jerusalem befindet. Zur Zeit des Zweiten Tempel war Pessach als Pilgerfest nach Möglichkeit mit einer Reise nach Jerusalem zum Tempel verbunden. Heute wird Pessach in der Gemeinde, in der Familie oder auch mit Freund*innen zusammen gefeiert.
- Die positive Reaktion der jüdischen Gelehrten im Tempel auf Jesus, die sich in Lk 2,47 findet, wird besonders hervorgehoben, um hier nicht einen Gegensatz zwischen Jesus und den jüdischen Gelehrten aufzubauen.

Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- die Geschichte so erzählt wird, als würde der junge Jesus mit zwölf Jahren schon die erheblich älteren und lebenserfahreneren jüdischen Gelehrten im Tempel belehren. Das entspricht nicht dem biblischen Befund nach Lk 2,46.
- das Zuhören und Fragen Jesu in Lk 2,46 so gedeutet würde, als würde Jesus Fangfragen stellen, um die jüdischen Gelehrten zu überprüfen.
- die jüdischen Gelehrten desinteressiert und abweisend gezeigt werden.
- die Verwunderung der Gelehrten über Jesu Verstand und Antworten, wie sie in Lk 2,47 beschrieben wird, sich auf eine generelle Überlegenheit Jesu, die dann dem Christentum zugerechnet wird, bezieht.
- Jesus in der Erzählung bzw. der Bildsprache zu der Erzählung deutlich jünger gemacht wird, als er in der Geschichte angelegt ist: Mit zwölf Jahren kann er ein mündiger Bar Mizwa, Mann der Pflicht, gewesen sein.

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Die Illustrationen verweisen auf die Exodus-Erzählung (Schemot/2. Mose) aus der Hebräischen Bibel, die in jüdischer Tradition anlässlich der Pessachfeiertage vergegenwärtigt wird. Das Exodus-Geschehen ist auch für die Evangelisten des Zweiten Testaments zentral zur Deutung des Heilsgeschehens durch Jesus. Auch der Koran nimmt auf das Exodus-Geschehen positiv Bezug (Koran 7:133; 2:50).

Gezeigt werden Frösche und Stechmücken, die in der Hebräischen Bibel als Plagen beschrieben werden, um den Pharao zu bewegen, die Versklavten freizugeben. Die geteilte

Welle weist symbolisch auf den Fluchtweg hin. Die gesprengten Ketten symbolisieren eine gelungene Flucht. Die Erläuterungen zu diesen Symbolen finden sich im Erzählbuch auf Seite 77.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

In dieser Erzählung wird eine für Kinder oftmals unbekannte Welt des antiken Judentums betreten, das sich im Feiern des Pessachfestes als Pilgerfest im Zweiten Tempel deutlich vom Feiern von Pessach im heutigen Judentum unterscheidet. An ein Vorwissen über jüdische Feste kann hier in der Regel nicht angeknüpft werden. Allerdings kennen die Kinder aus ihrer Lebenswelt durchaus, dass zu Festen verreist wird und zu Festen religiöse Orte wie Kirchen aufgesucht werden.

Je nach Interessensschwerpunkt der Kinder könnte ihnen das erzählte Verhalten Jesu, nicht die volle, ereignisreiche Stadt Jerusalem zu erkunden, sondern mit den Gelehrten zu sprechen, seltsam vorkommen. Jesus wirkt dann eventuell wie ein >Streber<.

Oder aber eine andere Interpretation der Kinder könnte sein, dass sie hieran genau anknüpfen, zunächst möglicherweise weniger in Bezug auf auf religiöse Themen, aber auf andere Interessensschwerpunkte, und sich gut einfühlen können, wie es sich anfühlt, sich mit interessierten Erwachsenen, die sich im eigenen Interessenschwerpunkt auskennen, auszutauschen.

Bei jüngeren Kindern steht häufig das als Weglaufen interpretierte Verschwinden Jesu im Mittelpunkt. Hier rücken eigene lebensweltliche Erfahrungen mit Regeln, beispielsweise immer über den eigenen Weggang informieren zu müssen, in den Vordergrund, sodass das Verhalten von Jesus, der oft als Vorbild eingeführt und bekannt ist, irritiert.

Anknüpfungspunkt für ältere Kinder oder Kinder mit älteren Geschwistern kann auch ein Lesen der Erzählung als Pubertätserzählung sein: Der 12jährige Jesus, zur damaligen Zeit religiös mündig oder fast mündig – 13 Jahre wird als das späteste Alter für die Bar Mizwa angegeben – setzt sich von seinen Eltern ab und entwickelt seine eigenen Pläne. Eine Situation, die vielen Kindern mit älteren Geschwistern durchaus bekannt vorkommen dürfte.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Die Geschichte vom jungen Jesus im Tempel, der von der Weisheit der dortigen Gelehrten profitiert und sich dort geradezu daheim fühlt, bedarf einiger Klarstellungen:

In vielen Bildern aus der Christentumsgeschichte zu der Erzählung wird Jesus sehr jung – in heutigen Kategorien – als junges (Vor-)Schulkind dargestellt. In der Erzählung ist er zwölf Jahre alt, damit ist er – je nach Annahme über den körperlichen Entwicklungsstand – entweder bereits ein Bar Mizwa oder kurz davor und damit ein (fast) religiös mündiger Jude. In dieser Tradition des religiösen Mündig-Werdens, die immer auch eine Eigenverantwortung und Unabhängigkeit von den Eltern ausdrückt, kann diese Erzählung gelesen werden.

Die Geschichte erzählt nicht, dass der junge Jesus mit seinen zwölf Jahren schon die erheblich älteren und lebenserfahreneren jüdischen Gelehrten im Tempel belehrt. Dies entspricht nicht dem biblischen Befund. Nach Lk 2,46 wird vielmehr deutlich, dass Jesus den Gelehrten zuhört und sie fragt. Manchmal werden diese Fragen so gedeutet, als würde Jesus Fangfragen stellen. In dieser Deutung >überprüft< er die jüdischen Gelehrten. Der biblische Text legt das nicht zwingend nahe. Er kann plausibel so gelesen werden, dass Jesus an ihren Überlegungen teilhaben darf. Ebenso eine Interpretation, die jüdischen Gelehrten seien Jesus gegenüber desinteressiert oder würden versuchen, ihn auszuschließen, entspricht nicht dem biblischen Text. Denn diese zeigen Erstaunen über das hohe Interesse an der Schriftauslegung, wie es in Lk 2,47 beschrieben wird.

Das Erstaunen legt keine zwingende >Überlegenheit< nahe: Es kann verwunderlich sein, dass so ein junger Mensch bereits so interessiert ist. Außerdem kann Erstaunen ja auch freudiges Überrascht-Sein signalisieren.

In diesen Interpretationen – von Fangfragen über Desinteresse und Überlegenheit Jesu – ist die Gefahr groß, dass Jesus aus dem Judentum herausexpediert wird. Das Judentum der Gelehrten stünde dann einem Christentum mit Unverständnis gegenüber und sei demnach abzuwerten, weil es die Schriften der Hebräischen Bibel nicht richtig einzuordnen wüsste.

Bevor die Geschichte vorgelesen wird, sollte geklärt werden, welchen Stellenwert der Tempel in der damaligen jüdischen Lebens- und Glaubenswelt einnahm. Damals war der Tempel das zentrale Heiligtum, der Ort, zu dem Jüdinnen und Juden von überallher zu wichtigen Ereignissen im Leben und im Jahreslauf pilgerten.

Es gibt im Internet eine Vielzahl von Modellen, die den Jerusalemer Tempel digital rekonstruiert haben. Diese können für einen ersten Eindruck den Kindern gezeigt werden. Um deutlich zu machen, dass es diesen Tempel im heutigen Judentum nicht mehr gibt, kann ergänzend ein Bild von der Kotel/Westmauer des zerstörten Tempels in Jerusalem, vorab gezeigt werden. Dabei kann man zugleich auch darauf hinzuweisen, dass die Kotel/Westmauer im Leben heutiger Jüdinnen und Juden als Ort des Gebetes weiterhin eine große Bedeutung hat.Damit ist die Handlung der folgenden Erzählung geografisch lokalisiert. Eine andere Möglichkeit wäre die Arbeit mit einem Modell – hier gibt es auch diverse Bausätze aus Holz oder Papier, die zum Einsatz kommen könnte.



Erzählen:

Option 1: Die Geschichte kann vorgelesen werden. Um für die Kinder auch visuell zu verdeutlichen, wo die Erzählung spielt, kann ein Bodenbild mit Menorah als Verweis auf den



Tempel und Torah als visueller Anker dienen. Wichtig ist dabei, den Kindern deutlich zu machen, dass es sich bei den Torahrollen nicht um >echte< Torahrollen handelt, sondern um Faksimile. Deswegen können sie auf ein sauberes Tuch, nicht auf den direkten Boden als haptisches Anschauungsmaterial gelegt werden. Wer nicht mit einem Faksimile von Torahrollen arbeiten möchte, kann beispielsweise auch eine >Kuscheltorah< aus Plüsch verwenden. Auch ein laminiertes Foto einer Torah ist einsetzbar. Beide Gegenstände, Menorah und Torah, dienen dazu, die Erzählung im jüdischen Tempel in Jerusalem zur Zeit Jesu zu verorten. Im Anschluss an die Geschichte kann das Bodenbild um die Deutungen der Kinder erweitert werden: Worum geht es in der Geschichte? Mit welchen Symbolen würden die Kinder das ausdrücken? Im folgenden Bodenbild wurden hierzu die in der Gruppe eingeführten Symbolkarten aus der >*Symbol-Kartei*< von Rainer Oberthür verwendet.



Option 2: Diese Erzählung lässt sich bei jüngeren Kindern gut als Rückengeschichte erzählen. Dabei ist Freiwilligkeit sehr zentral: Wer nicht berührt werden möchte und mitmachen möchte, muss es nicht.

Die Kinder, die möchten, finden sich in Paaren zusammen. Ein Kind setzt sich hinter ein anderes Kind.

Der erste Absatz wird vorgelesen: „Stellt euch vor, eure Finger sind Jesus, seine Eltern und Freund*innen und Familie aus Nazareth. Die laufen nun vom unteren Rücken nach oben mit den Fingern den Weg entlang, von Nazareth nach Jerusalem. Eure 10 Finger trippeln flink über den Rücken."

Es werden die ersten fünf Zeilen des zweiten Absatzes bis „machen wollen" vorgelesen: „Wischt einmal schnell mit euren Handflächen über den Rücken. Überlegt noch, wie könnt ihr vorsichtig, den Schrecken von Maria und Josef auf dem Rücken zeigen, als sie Jesus suchen? Achtet aber trotz des Schreckens darauf, dass es nicht unangenehm für euren Partner wird."

Es werden die nächsten zwei Sätze bis „suchen ihn überall" vorgelesen: „Lauft mit zwei Fingern suchend immer wieder schnell über den Rücken hin und her."

Es wird der nächste Satz vorgelesen: „Schließlich finden sie ihn": „Streicht langsam mit den Handflächen von der Mitte nach außen. Spürt ihr die Erleichterung?"

Der Rest des Absatzes wird vorgelesen: „Bitte malt einen lachenden Smiley, ein großes Fragezeichen und ein großes Ausrufezeichen."

Die Absätze drei und vier werden vorgelesen: „Bitte malt nun zum Schluss ganz sanft ein großes Herz über den Rücken."



Gestalten:

Die Kinder können aufgefordert werden, das Bild, das Maria und Josef in der Erzählung sehen, wenn sie in den Tempel kommen, zu malen. Sollten die Kinder Jesus bildlich darstellen, kann ein Gespräch über die unterschiedlichen (oder möglicherweise sehr gleichen) Jesus-Darstellungen in der Gruppe angeregt werden. In den biblischen Texten wird von Jesus kein abweichendes Aussehen zu der Bevölkerung beschrieben, das heißt phänotypisch war der historische Jesus wahrscheinlich eine Person mit ungefähr olivfarbener Hauttönung und vermutlich eher mit schwarzen oder dunkelbrauen Haaren. Hier kann mit Kindern ins Gespräch gekommen werden, wenn sie Jesus ganz anders malen, warum sie ihn so gestalten, wie sie ihn malen. So kann ein Bewusstsein dafür geschärft werden, wodurch eigene Bilder geprägt sind.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Jüngere Kinder können durch einige Fragen noch einmal dabei unterstützt werden, sich tiefer in die Geschichte hineindenken. Mögliche Fragen können sein: Warum geht Jesus denn einfach von seinen Eltern weg? Wie fühlt er sich, wenn er mit den Gelehrten diskutieren kann? Warum diskutiert er nicht einfach zuhause mit seinen Eltern? Wie ist es, dabei sein zu

können, wenn Menschen über etwas sprechen, was einem ganz wichtig ist? Wie fühlt es sich an, dann auch mitreden zu können?

Option 2: Zu dieser Geschichte hat sich in der christlichen Tradition eine breite antijüdische Auslegung etabliert, die sich auch in Bildern niederschlägt. Mit älteren Kindern können diese Erzählung, ebenso wie die eigenen gemalten Bilder, Ausgangspunkt sein, kritisch die christliche Gewaltgeschichte gegenüber dem Judentum zu recherchieren. Die Bilder von Albrecht Dürer >Der zwölfjährige Jesus im Tempel<, Gerbrandt van den Eeckhout >Der 12-jährige Jesus im Tempel<, Wassili Polenow >Christus unter den Gelehrten< und das Bild von Marijke ten Cate vom >12jährigen Jesus im Tempel< können miteinander in Bezug auf Jesu Verhältnis zu den Gelehrten als Bild für das von den Künstler*innen konstruierte Verhältnis von Judentum und Christentum verglichen werden.

Interreligiöse Perspektiven:

Die Anknüpfungspunkte auf interreligiöser Ebene liegen bei dieser Erzählung vor allem auf zwei Ebenen. Zum einen ist die Erzählung am jüdischen Pessach verortet, an dem die Exodus-Erzählung vergegenwärtigt wird. Hier kann an die unterschiedlichen Erzählungen vom Auszug der Kinder Israels aus Ägypten in Hebräischer Bibel und Koran angeknüpft werden. Weiterführende Perspektiven aus jüdischer und islamischer Tradition finden sich hierzu in *5.1.16 Moscheh; 5.1.17 Mirjam; 5.1.22 Manna und Wachteln im Judentum* sowie *5.2.9 Welche Bedeutung kommt Moscheh/Mose/Musa im Islam zu?; 5.2.10 Gibt es Manna und Wachteln beim Auszug aus Ägypten in der islamischen Tradition?*

Zum anderen kann von der Situierung der Erzählung an Pessach, zur Zeit Jesu ein Pilgerfest, die große Frage nach Festen in verschiedenen Religionen eröffnet werden: Wie werden Feste gefeiert und wie wachsen Kinder in die Traditionen hinein. Weiterführende Perspektiven aus jüdischer und islamischer Tradition eröffnen hierzu *5.1.30 Wie wird Pessach gefeiert und wie erfahren jüdische Kinder die Geschichte vom Auszug aus Ägypten heute? 5.1.31 Warum wird zu Pessach etwas Wein auf einen Teller getropft?* sowie *5.2.22 An welche Geschichte erinnert das Opferfest im Islam? Wie wird die koranische Geschichte zum Opferfest Kindern erzählt?*

Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: In dieser Geschichte geht es auch darum, dass Jesus in jüdische Traditionen hineinwächst und mit seiner Familie das jüdische Pessachfest feiert. Dies kann Anlass sein, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen, welche Feste sie in der Familie feiern und wie das bei ihnen abläuft: Fahren oder laufen sie beispielsweise wie Jesus auch vielleicht sogar weit gemeinsam mit der Familie oder mit anderen Personen an einen Ort zum Feiern oder

findet das Fest daheim statt? Feiern sie mit der Kernfamilie, der erweiterten Familie oder wie bei Jesus mit einem ganz großen Kreis? Dabei ist es wichtig, Kindern Gelegenheit zu geben, aus ihrem Leben zu erzählen, ihnen aber auch zu ermöglichen, nichts erzählen zu müssen und sie in keinem Fall in eine Expert*innenrolle für ihre Religion zu drängen oder zu Stellvertreter*innen ihrer Religion zu machen:

Wenn sie beispielsweise davon erzählen, wie sie das Opferfest oder Pessach feiern, kann das nicht dafür genutzt werden, generell zu erfahren, wie Opferfest oder Pessach allgemein religionskundlich korrekt gefeiert werden, sondern um zu erfahren, wie dieses Kind dieses Fest ganz individuell feiert. Dabei gilt, nicht jede Tradition zu einem religiösen Fest in einer Familie hat auch eine religiöse Konnotation, nicht jede Familie begeht jede religiöse Tradition.

Nicht immer sind in Lerngruppen jüdische Kinder anwesend. Nicht selten kann es auch so sein, dass sie sich nicht >outen< wollen. Dies hängt mit dem immer noch und mittlerweile sogar sich verstärkenden Antisemitismus in der Mehrheitsgesellschaft zusammen, sodass Eltern ihren Kindern nicht zu Unrecht raten, sich in der Öffentlichkeit nicht als Jude oder Jüdin zu zeigen. Aus diesem Grund sollten Bildungsprozesse immer so gestaltet sein, als ob Jüdinnen und Juden anwesend wären. Ein wichtiges Prüfkriterium ist hier die Frage: „Würde ich mein Angebot anders gestalten, wenn ich wüsste, dass jüdische Menschen anwesend wären?“ Um aber jüdische Kinder nicht in die Rolle von religiösen Expert*innen zu drängen oder sie in der Position als >anders< aus der Gruppe hervorzuheben, müssen diese Perspektiven in die Gruppen fachlich sensibel eingetragen werden.An dieser Stelle kann mit der Methode der >Persona Dolls< gearbeitet werden.



Exkurs: Repräsentation von Vielfalt in Kindergruppen: Persona Dolls

Bei den Persona Dolls handelt es sich um Puppen, die eine Kindertageseinrichtung oder auch Grundschule besuchen und aus ihrem Leben erzählen. Leise scheinen sie den pädagogischen Fachkräften oder Lehrenden etwas ins Ohr zu flüstern und diese erwecken den Eindruck, als würde sie Gesagte weitergeben. Auf diese Weise soll verhindert werden, dass Erwachsene mit verstellter Stimme Kinder imitieren. Schnell können die Kinder mit ihrer Phantasie diese Form der Kommunikation in ein Gespräch überführen.

Die Grundidee dieser Methode ist, dass der Persona Doll zuvor von der pädagogischen Fachkraft oder der Lehrperson eine Biographie zugeschrieben wird. Wenn die Persona Doll die Kindergruppe besucht, dann erzählt sie ausgewählte Aspekte aus ihrem Leben. In diesem Fall kann es sich um ein jüdisches Kind handeln. Wichtig ist, dass das Kind nicht als Problemfall -oder auf einen Identitätsbaustein beschränkt (religiöse oder kulturelle Zugehörigkeit beispielsweise) dargestellt wird, sondern im Gegenteil als ein Kind mit Erfahrungen, an welche die Kinder aus der Gruppe gut anknüpfen können. Die Persona Doll hat vielleicht eine Cousine, eine nette Großmutter, einen Vater, der mit ihr spielt. Dies kann die Puppe bei mehreren Besuchen erzählen und mit den anderen Kindern in einen Austausch kommen. Welche Kinder haben ähnliche Erfahrungen gemacht, welche andere? Und beiläufig erzählt die Persona Doll auch von jüdischen Feiertagen. Sie empfiehlt jüdische Koch- und Backrezepte, damit die anderen Kinder diese einmal ausprobieren können. Ein anderes Mal berichtet die Persona Doll, was es in einer Synagoge zu sehen gibt und bereitet die Gruppe so auf einen Synagogenbesuch vor. Die Persona Doll kommt in die Lerngruppe, tauscht sich mit den Kindern aus und verabschiedet sich dann auch wieder. Sie erfüllt nur diesen Zweck und steht nicht wie andere Puppen zum Spiel zur Verfügung. Persona Dolls können Vielfaltsaspekte in die Kindergruppe bringen, die den Kindern ansonsten nicht zur Verfügung stehen.

Option 2: Um die Differenz zwischen dem antiken Judentum und dem heutigen Judentum den Kindern bewusst zu machen und das Judentum in der Vorstellung der Kinder nicht nur als eine angeblich alte Religion zu belassen, kann im Anschluss an die Erzählung erarbeitet werden, wie das Pessachfest heute gefeiert wird. Weiterführende Perspektiven eröffnen *5.1.29 Spiele im Judentum – Purim, Chanukka und Pessach* sowie *5.1.30 Wie wird Pessach gefeiert und wie erfahren jüdische Kinder die Geschichte vom Auszug aus Ägypten heute?; 5.1.31 Warum wird zu Pessach etwas Wein auf einen Teller getropft?* Ein Bodenbild, mit Gegenständen, die in vielen jüdischen Familien zur Feier des Pessachfestes Verwendung finden, lädt zum Entdecken ein und kann zur weiteren Erforschung ermuntern. Mit Legematerialien kann die



Erinnerung an die Exoduserzählung auch bildlich für die Gruppe vergegenwärtigt werden: Worum ging es da nochmal?

Für die Weiterarbeit bietet sich bei Kindern im Grundschulalter die Arbeit mit dem Kinderroman >Beni und das Chaos zu Pessach< von Eva Lezzi und Anna Adam an. Mit jüngeren Kindern kann das Bilderbuch >Auszug aus Ägypten< von Myriam Halberstam oder die Geschichte von >Lena feiert Pessach mit Alma< von Myriam Halberstam gelesen werden.

Auch eine Arbeit mit den Büchern, die in dem eigens aufgelegten PJ Library-Programms der Harold-Grinspoon-Foundation in Partnerschaft mit dem Zentralrat der Juden in Deutschland veröffentlicht werden, ist geeignet. Im Rahmen von PJ Library werden kostenfrei jüdische Kinderbücher an jüdische Kinder von zwei bis acht Jahren – mit dem Ziel der Unterstützung religiöser Erziehung durch Kinderbücher – verschickt. Diese sind zumeist für das Programm

individuell angefertigte Übersetzungen aus dem Englischen oder Hebräischen und somit nicht als deutsch-sprachige Bücher im Handel erhältlich. Allerdings kann die Liste der Bücher auf der Internetseite des Programms eingesehen werden (https://www.pj-library.de/buecher/), sodass diese dann mit dem Hinweis auf Autor*innen und Illustrator*innen an anderer Stelle in der Originalsprache erworben werden können. Im Rahmen einer bilingualen Arbeit auf Englisch – oder auch als Vorleselektüre in einer selbst angefertigten Übersetzung, die oftmals leicht zu machen ist, da es sich um Bilderbücher mit wenig Text handelt – eignen sich diese Bücher oftmals sehr, um jüdisches Leben zu thematisieren, jüdische Festpraxis über ein vertrautes Medium, das viele christlich sozialisierte Kinder von Weihnachtsbüchern kennen, zu thematisieren, Vielfalt in der vorhandenen Literatur zu repräsentieren und auch (möglicherweise unbekannt) jüdischen Kindern in Bildungseinrichtungen eine Reflexion ihrer Lebenswelten und Feste mit Bilderbüchern zu ermöglichen.

Option 3: Eine andere Möglichkeit zur Thematisierung interreligiöser Perspektiven an dieser Stelle ist die Beobachtung, dass vom Exodus auch im Koran erzählt wird. Die Erzählungen der Hebräischen Bibel und des Koran, beispielsweise in Sure 26, können vergleichend gelesen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Traditionen ins Bewusstsein der Lerngruppe zu heben.

Exkurs: Zum Umgang mit koranischen Texten im interreligiösen Lernen

Um der islamischen Tradition gerecht zu werden, kann mit Kindern im Grundschulalter die Koran 26:52-66 auch auf Arabisch gehört werden, da der Koran ein Rezitationstext ist. Ihm liegt eine Schönheit im Klang inne, den Fokus allein auf den Inhalt einer Geschichte und die Handlung zu setzen, würde dieses Selbstverständnis nicht zum Ausdruck bringen. Wenn der Koran auf Arabisch als Rezitation vorgespielt wird – es finden sich eine Vielzahl an Rezitationen bei koran.de und koranlesen.de – so sollten zuvor die Kinder darauf vorbereitet werden, um einer ausdrucksstark geäußerten Irritation vorzubeugen. Anknüpfungspunkte zur Vorbereitung bieten Fragen wie: Denkt einmal an Musik/Geräusche, die ihr schön findet. Denkt einmal an Musik/Geräusche, die euch sehr wichtig sind. Stellt euch vor, jemand Anderes lacht über diese Musik/Geräusche und macht sich darüber lustig – welche Gefühle könnte das auslösen? Im Anschluss kann dann übergeleitet werden, dass der Koran für viele Muslim*innen ganz wichtig ist, weil der Koran nach islamischer Vorstellung das direkte Wort G*ttes ist, das durch den Erzengel Gabriel/Dschibril offenbart worden ist.

4.12 Weggefährten und Mitstreiterinnen (S. 23)

(nach Mk 1,14-20; auch in Mt 4,12-22; Lk 5,1-11)







Weggefährten und Mitstreiterinnen (S. 23)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Im Erzählbuch wird das Wort >Jünger< mit den Begriffen >Weggefährten< und >Mitstreiterinnen< ersetzt.
- Die Präsenz von Frauen in der Gruppe um Jesus, die in allen Evangelien belegt ist, wird explizit angesprochen.
- Der politische Rahmen der frühen Jesusbewegung wird in die Handlung eingewoben.
- Jesu Handeln und die Aufforderung zur Nachfolge werden in den Kontext der Weisungen der Torah und der Propheten gestellt.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- sie das Bild erzeugt, als folgten die Jünger*innen dem charismatischen Jesus, und nicht G*tt und G*ttes Geboten.
- Jesus so dargestellt wird, als würde er einen anderen Weg als den der Torah anbieten.
- Jesus so dargestellt wird, als habe er keine Ansprüche an das Handeln der Menschen und sei dies aufgrund der Liebe und Gnade G*ttes eher ein randständiges Thema.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Die Illustration greift Objekte auf, die zum Beruf von Simon Petrus und Andreas gehören: Fischernetze und ein Fischerboot.

Der Fisch ist seit der Antike bis heute ein zentrales Symbol im Christentum. Im frühen Christentum nutzten Christ*innen es als Erkennungsmerkmal. Das griechische Wort >Ichthys< bedeutet Fisch und ist ein Akronym bei dem jeder Buchstabe des griechischen Wortes zusammengestellt wird zu einer Glaubensaussage: >Jesus Christus, G*ttes Sohn, Retter<.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Mit dieser Erzählung wird für die Kinder wieder ein weitgehend wenig bekannter politischer Raum zu den Lebensbedingungen im antiken Judentum betreten. Irritation beim Vorlesen kann möglicherweise die Tatsache erzeugen, dass die Personen, die Jesus nachfolgen, ihre Arbeit und Familie stehen und liegen lassen. Eine Situation, die oft im Erzählen ausgeblendet wird. Die Radikalität der Nachfolge wird hierdurch deutlich, ist aber oftmals schwer verständlich.

Je nach familiärer Situation der Kinder und ihrem Lebenskontext, in dem sie möglicherweise auch Erfahrungen mit dem Verlassenwerden gemacht haben, kann dies Irritationen hervorrufen.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Zur Darstellung der Geschichte in diesem Erzähltext sind einige Hintergründe hilfreich:

Historische Informationen über den politischen Rahmen sind in die Erzählung direkt eingewoben, um den historischen und zeitlichen Graben zwischen den ersten Hörer*innen des Evangeliums um 70 n.d.Z. und heutigen Hörer*innen, fast 2000 Jahre später, etwas zu überbrücken: Damaligen Hörer*innen musste wenig über das Leben in der Region erklärt werden, weil es weitgehend bekannt war, heutige Kinder benötigen diesen Kontext.

Jesu Handeln, die Aufforderung zur Nachfolge und die Begeisterung, die sein Auftreten auslöst, sind nicht so zu deuten, als habe er eine gänzlich neue Lehre, die im Gegensatz zum Judentum steht, vorgestellt. Jesu Selbstverständnis nach den Evangelien ist nicht Opposition, sondern Auslegung und Vertiefung der Torah, des Wortes und Willen G*ttes. Diese Auffassung unterstützt interessanterweise auch der Koran. In Sure 61, Vers 6 wird Jesus/Isa explizit als derjenige beschrieben, der die Wahrheit der Torah/Tawrat bekräftigt. Weiterführend kann hierzu in *5.2.16 Wie steht Isa/Jesus im Koran zur Torah/Tawrat?* gelesen werden.

Statt >Jünger< wurden im Erzählbuch die Begriffe >Weggefährten< und >Mitstreiterinnen< gewählt. Auf diese Weise soll verdeutlicht werden, dass es im Umfeld Jesu, durchaus bedeutende Frauen gab, die ihn unterstützt haben. Lukas nennt beispielsweise Maria Magdalena, Susanna, Johanna (Lk 8,1-3). Neben den vielen >Weggefährten< gab es auch namentlich nicht genannte >Mitstreiterinnen<.

Die Menschen, die mit Jesus umherzogen, werden auf Griechisch als *mathētai* bezeichnet, was so viel wie Auszubildende, Lehrlinge oder auch Schüler*innen bedeutet. Heute folgen viele Übersetzungen dem Begriff von Martin Luther. >Jünger< wird heute oft als überzeugter Anhänger verstanden, dabei bedeutete es zu Luthers Zeiten >Lehrling< oder im heutigen Sprachgebrauch >Auszubildende/Auszubildender<. Entsprechend galt Luther Jesus als der >Meister<. Diese Begrifflichkeit spricht Kinder in ihrer Lebenswelt kaum an. In manchen Kinderbibeln wird daher auch der Begriff >Freunde/Freundinnen< für die Gruppe um Jesus verwendet. Der Freundschaftsbegriff trifft aber vermutlich nur für einen kleinen Teil der Gruppe zu (Joh 15,16), für die meisten würde der Begriff ein zu stark symmetrisches Verhältnis beschreiben. In den Evangelien wird deutlich: Die Menschen wollten etwas von Jesus lernen. Darum werden sie im Erzähltext zu >Weggefährten< und >Mitstreiterinnen<.



Erzählen:

Die kurze Erzählung kann in einem Durchgang vorgelesen werden.



Gestalten:

Zu der Frage, die Jesus in der Erzählung aufwirft: „Wollen wir in unserem Leben etwas verändern? So können wir dabei mithelfen, dass die Welt für alle ein besserer Ort wird.“ (S. 23 im Erzählbuch) kann ein Gespräch angeregt werden: Wie könnte diese bessere Welt aussehen?

Im Anschluss können von den Kindern aus Tonkarton große, bunte Fische gestaltet werden, die gemeinsam einen großen, vielfältigen Schwarm ergeben. Jedes Kind gestaltet seinen Fisch so aus, dass sich auf ihm die eigenen Vorstellungen von einer besseren Welt zeigen. Hier kann phantasievoll gemalt, geklebt und geschrieben werden.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Um noch einmal die Nachfolge, in die in christlicher Perspektive alle Christ*innen gestellt sind, zu thematisieren, kann in christlichen Kontexten mit dem Lied >Einfach spitze< von Daniel Kallauch oder dem >Sei ein lebend’ger Fisch< von Margret Birkenfeld weitergearbeitet werden.

Option 2: Um die Bedeutung des Symbols Fisch im gegenwärtigen Christentum zu thematisieren, können unterschiedliche Bilder mit dem Fisch als Symbol, beispielsweise auf Taufkerzen, als Autoaufkleber, als Schmuck-Anhänger, auf Kirchentüren und Kirchenfenstern, Servietten zur Taufe gezeigt werden. Mit älteren Kindern kann darüber ins Gespräch gekommen werden, welches Symbol sie begründet favorisieren, Kreuz oder Fisch.

Option 3: In der Geschichte des Christentums sind Menschen immer wieder in die radikale Nachfolge Jesu eingetreten und haben ihr Leben hinter sich gelassen: Franz von Assisi, Clara von Assisi oder auch Elisabeth von Thüringen sind beispielhaft hierfür. Es gibt Bilderbücher oder auch Bildkarten für Erzähltheater, die das Leben dieser Personen in der Nachfolge Jesu thematisieren. Anhand dieser Biografien können Kinder erfahren, wie die biblischen Geschichten von der Nachfolge sowie der Glaube an Jesus auch Jahrhunderte später Menschen dazu bewegt haben, ähnlich wie in der Geschichte, alles stehen und liegen zu lassen und sich für andere einzusetzen.

Interreligiöse Perspektiven:

In dieser Erzählung wird aus christlicher Perspektive das Thema der Nachfolge Jesu angesprochen. Im Islam gibt es den Ansatz, dem Propheten Muhammad nachzufolgen und nach seinem Vorbild zu leben. Die Sunna bezeichnet wichtige Handlungen und Worte des Propheten Muhammad, der als zentrales Vorbild (Koran 33:21) gilt. Wenngleich dieses Konzept der Sunna benannt werden kann, ist hierbei zu beachten, dass Muhammad und Jesus religionstheologisch nicht angemessen parallelisiert werden können. Denn G*tt hat sich in christlicher Perspektive in Jesus offenbart und in islamischer Perspektive im Koran.

Eine Perspektive auf das Thema Nachfolge aus jüdischer Tradition findet sich in *5.1.40 Nachfolge im Judentum*.

Eng verknüpft mit dem Thema Nachfolge ist das Thema des guten Handelns. Hier kann weitergelesen werden in *5.1.42 Was ist das gute Handeln im Judentum?* sowie *5.2.26 Was ist das gute Handeln im Islam?*

Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: In interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen können mit älteren Kindern im Kontext dieser Erzählung die folgenden Fragen thematisiert werden: Verhalten sich religiöse Menschen besser als andere Menschen? Welche Rolle spielt die Religion im Verhalten? Muss Nachfolge so radikal sein wie in der Geschichte?

Option 2: Ausgehend vom Fisch als Symbol für das Christ*in-Sein und Christentum können interreligiös Symbole verschiedener Religionen recherchiert und betrachtet werden? Welche Symbole gibt es im Islam? Welche im Judentum? Wofür steht der Pfau im Ezidentum? Diese religionskundliche Recherche kann mit Fragen rund um den Ausdruck von Zugehörigkeit kombiniert werden: Warum möchten Menschen ihre Zugehörigkeit zu einem Glauben nach außen zeigen? Müssen Menschen ihr Christ*in-Sein nach Außen in Symbolen zeigen? Im Sinne eines diskriminierungskritischen, differenzsensiblen Lernens kann an dieser Stelle auch thematisiert werden, dass nicht jedes Zeigen von Zugehörigkeiten ungefährlich ist. Nicht jede Zugehörigkeit kann allerorts gefahrlos dargestellt werden, nicht jede Zugehörigkeit möchte man zeigen: Beispielsweise Jüdinnen und Juden, die ihr Judentum sichtbar zeigen, werden oftmals antisemitisch angefeindet und bedroht. Auch die Darstellung der Zugehörigkeit zum Islam ist nicht überall gefahrlos möglich.

Die Frage nach der möglicherweise vorhandenen Differenz von religiösen und weltlichen Zugehörigkeiten (z.B. Fußballverein, Wohnort, Geschlecht, sexuelle Orientierung), aber auch den gleichen Erfahrungen – mit Diskriminierung, Anfeindung, Gemeinschaftsgefühl und Zusammengehörigkeit – kann in diesem Kontext auch mit älteren Kindern thematisiert werden.

4.13 Speisung der Fünftausend (S. 24)

(nach Mk 6,34-44 und Schemot/2. Mose 16,8-15; auch in Mt 14,14-21; Lk 9,11-17; Joh 6,1-13 sowie Mt 15,32-39; Mk 8,1-9)



Speisung der Fünftausend (S. 24)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Das Speisungswunder wird, der biblischen Vorgabe gemäß, im Kontext der Hebräischen Bibel erzählt.
- Was hier das Wunder ist und wie es zu verstehen wäre, wird durch die angebotene Erzählweise im Erzählbuch nicht eindeutig beantwortet, um einer nicht angemessenen Vereindeutigung gegenüber durch das Angebot unterschiedlicher Deutungsmöglichkeiten entgegenzuwirken.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- das Heilshandeln G*ttes, das durch diese Wundergeschichten spricht als >neu< und einzigartig gekennzeichnet wird. Tatsächlich kümmert sich G*tt immer schon um das Überleben und Wohlergehen des Volkes Israels.
- die Sorge G*ttes um das Wohl der Menschen im Gegensatz zum G*tt der Hebräischen Bibel gesetzt wird, der sich angeblich nur um Gesetz und Gerechtigkeit kümmert.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Dargestellt sind Fische und Brot sowie Wachteln und Lilien.

Brot und Fische stehen für das Speisungswunder. Die Wachteln verweisen auf die Wüstenwanderung des Volkes Israel (Schemot/2. Mose 16,1-21), die auch in den Koran (2:57) aufgenommen wurde. Ebenso findet sich ein Bezug zu den Lilien auf dem Felde (Mt 6,28), einer Aufforderung Jesu, zu G*tt Vertrauen zu haben. Jesus orientiert mit diesem Bild hin auf ein Leben mehr im Hier und Jetzt mit einer gewissen Gelassenheit. Auf Seite 77 finden sich im Erzählbuch Hinweise zur Interpretation der Bilder.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Kinder mit positiven Bindungserfahrungen können mit der Aufforderung zum Vertrauen vermutlich viel verbinden. Kindern, die diese Erfahrung noch nicht so stark erfahren durften, kann das Angebot, G*tt vertrauen zu dürfen, Hoffnung geben, gerade, wenn dies von Personen geäußert wird, deren Handeln von den Kindern als vertrauenswürdig wahrgenommen werden kann.

Unter Berücksichtigung des konkreten Inhalts der Wundererzählung kann davon ausgegangen werden, dass Kinder auf lebensweltliche Erfahrungen mit Teilen und Abgeben, aber auch auf die Erfahrung, dass jemand nicht teilen möchte, zurückgreifen können.

Wundergeschichten werden je nach Erfahrungsraum, Alter und religiöser Sozialisation der Kinder sehr unterschiedlich rezipiert. Eine Vielzahl an Deutungen ist möglich: Insbesondere jüngere Kinder nehmen oftmals keinen Anstoß an den Wundererzählungen und ihren möglichen Widersprüchen zu rationalen Erklärungen. Auch nehmen sie ihre Umwelt oft als unerklärlich wahr oder betten die Erzählungen zum Teil in magische Weltbilder ein, in denen beispielsweise Magie und Zauberei möglich sind. Wunder sind immer auch Teil der Christologie – hier zeigt sich je nach religiöser Sozialisation, dass Kinder Jesus mit G*tt gleichsetzen oder zumindest eine besondere Nähe annehmen, sodass auch dadurch Wunder nicht irritierend wirken. Das ist bei älteren Kindern anders, die je nach religiöser Sozialisation Jesus vor allem als besonderen Menschen, der in besonderer Weise ein ethisches Vorbild ist, werten. Bei älteren christlich sozialisierten Kindern zeigt sich zudem oftmals ein G*ttesbild, das nicht mit dem direkten Wirken G*ttes in der Welt rechnet. Hier kann es sein, dass sie die Erzählungen kritisch als fiktionale Märchen abwerten oder aber rationale Erklärungen suchen, um das Wunder mit Naturgesetzen in Einklang zu bringen. Die Wundererzählungen als erzählerischer Ausweis für die Deutung der Macht Jesu zu lesen sowie ein Geschichtsbewusstsein, das zwischen der erzählten Zeit in der Handlung der Evangelien und der Erzählzeit, also dem Zeitpunkt nach der geglaubten Auferweckung Jesu, zu dem die Evangelisten schreiben, unterscheidet, setzt zudem ein kognitives Abstraktionsvermögen voraus, das eher bei älteren Kindern zu finden ist. Wundererzählungen in der Sprache des Herzens können erst in ihren Tiefendimensionen erahnt werden, wenn sich ein rationales Denken aufgebaut hat.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Im Erzähltext ist es ein Anliegen, die Verbindungslinien zwischen dem Speisungswunder der Hebräischen Bibel aufzuzeigen. Das Wunder Jesu steht damit nicht allein, einzigartig und isoliert, sondern in christlicher Lesart in einer Kontinuität mit den Erfahrungen des Volkes Israel mit G*tt und dem Heilshandeln G*ttes, dem die Sorge für seine Geschöpfe wichtig ist.

Zur angemessenen Einordnung von Wundern in den Evangelien, ist es wichtig, sich zu verdeutlichen, dass Wunder in der christlichen Theologie stets als Zeichen des Anbruchs und eine Vorausschau auf das Reich G*ttes gelten. Sie zeigen also die Welt an, wie G*tt sich diese gedacht hat und wie sie am Ende aller Tage sein kann, daher wird das Teilen und die dadurch

gelingende, bestehenbleibende Gemeinschaft im Erzähltext als Kern der Erzählung herausgearbeitet.

Was das Wunder ist und wie es zu verstehen ist, wird durch die angebotene Erzählweise im Erzählbuch nicht eindeutig beantwortet, sondern bleibt hier offen für die Interpretationen der Kinder. Die Wundererzählungen im Zweiten Testament sind ganz unterschiedlich gedeutet worden. Eine Deutung von Wundern ist die *supranaturalistische Deutung*, das bedeutet, Jesus kann etwas bewirken, was Naturgesetzen widerspricht und was nur durch die Allmacht G*ttes erklärbar ist: 5000 Menschen werden demnach satt, weil Jesus die Fische und das Brot tatsächlich vermehren kann. Eine andere Deutung ist die *rationalistische Deutung*, das bedeutet, Wunder sind erklärbar. Demnach werden 5000 Menschen satt, weil vielleicht doch etwas mehr Fische und Brote da waren und hier eher die Botschaft stark gemacht werden soll: Wenn alle etwas weniger essen, als sie üblicherweise alleine gegessen hätten, können viele Menschen satt werden. Oder: Vielleicht hatten die Menschen doch etwas Proviant dabei, als einer anfing zu teilen, machten – ähnlich einer Dominoreaktion – andere mit und teilten ihren Proviant. Die *religionsgeschichtliche und kerygmatische Deutung* der Wundererzählungen wiederum findet die Frage, ob diese Situation so stattgefunden hat, dass 5000 Menschen irgendwie satt wurden, nicht so relevant. Nach dieser Deutung werden die Wundererzählungen von den Evangelisten erzählt, weil von vielen bedeutenden Personen Wunder überliefert sind, sodass dadurch Jesus in diese Tradition gestellt wird und mit diesen Erzählungen deutlich gemacht werden soll, wie besonders Jesus ist. Die genannte Verknüpfung mit dem Wunder von Manna und Wachteln in der Exodus-Erzählung der Hebräischen Bibel bietet zudem noch eine Deutung des Wunders an, dass die Glaubenserfahrung in Bezug auf G*tt, der begleitet, stützt und befreit, wie es auch in den Wundern Jesu deutlich wird, nicht auf Jesus begrenzt ist, sondern in dem Deutungsraum der – aus christlicher Perspektive – gesamten Bibel steht. Es wird aber in der Erzählweise nicht eindeutig festgelegt, worin das Wunder besteht und wie es verstanden werden soll.

Problematisch ist jedenfalls, wenn das Heilshandeln G*ttes, was sich auch in den Wundern zeigt, aus dem Heilsgeschehen und den Erfahrungen des Volkes Israel mit G*tt herausgelöst und behauptet wird, mit Jesus zeigt sich G*tt – wie in den Wundern – von einer ganz anderen Seite und damit ein dualistisches G*ttesbild entwirft, das ambivalente Eigenschaften G*ttes auf die – aus christlicher Perspektive – zwei Großteile der Bibel, Hebräische Bibel und zweites Testament, aufteilt: Wenn also behauptet wird, es gebe einen zugewandten, menschenfreundlichen lieben G*tt im Zweiten Testament und einen zornigen G*tt im Ersten Testament und hierfür Wundererzählungen als Beleg herangezogen würden, dann widerspricht dies dem biblischen Befund.

Die skizzierten Deutungen des Wunders sind nur einige von möglichen weiteren Deutungen. Es ist hilfreich, wenn die Initiator*innen des Bildungsangebotes sich vorab damit beschäftigen,

wie sie die wundersame Erzählung für sich selbst deuten, um einerseits einen eigenen Zugang zu der Geschichte zu entwickeln und um andererseits achtsam dafür zu sein, Deutungen der Kinder möglicherweise aufgrund eigener nicht bewusster Annahmen abzuwerten, als falsch zu kategorisieren oder nicht wahrzunehmen.

Erzählen:

Die Erzählung kreist zentral um das Thema >Wunder<. Daher kann sich als Vorentlastung zunächst dem Thema >Wunder< angenähert werden. Hierzu stehen mehrere Optionen zur Verfügung.

Option 1: Ein Gespräch über Wunder kann angestoßen werden. Impulse hierfür können sein: „Wenn jemand sagt: ‚Da ist ein Wunder passiert!' Was meint er oder sie damit?"



Option 2: Die Initiator*in des Bildungsangebotes pustet stabile Seifenblasen zum Anfassen, die es so in dieser Form zu kaufen gibt, in die Gruppe. Die Kinder entdecken die besondere Verfasstheit dieser Seifenblasen. Im Anschluss kann gefragt werden, ob die Seifenblasen ein Wunder seien. Ein Gespräch über Wunder kann sich anschließen. Da eine Vielzahl an stabilen Seifenblasen zum Anfassen auf dem Markt größere Flecken hinterlassen, wenn sie doch zerplatzen, sollte man diese Aktion im Freien anbieten.

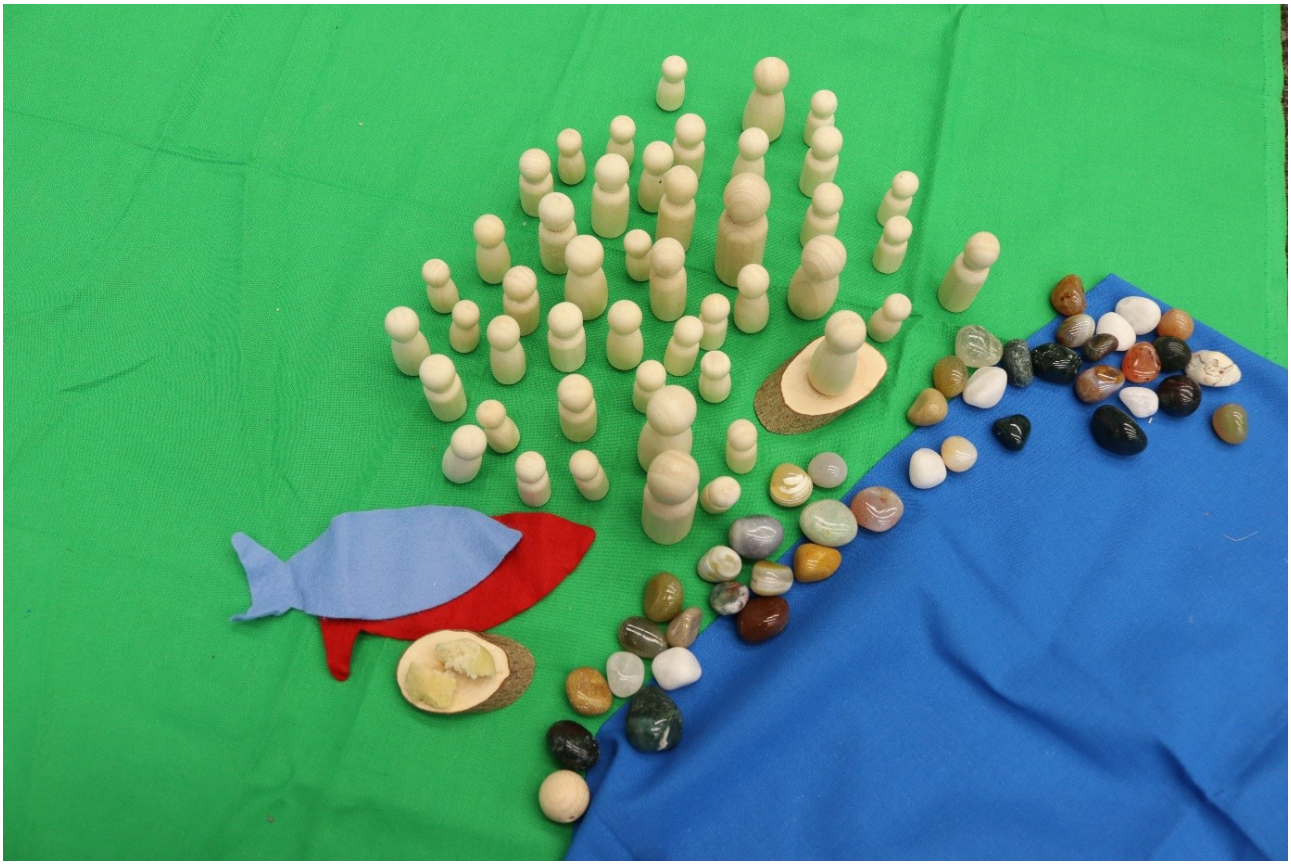
Option 3: Eine Wundertüte wird mitgebracht.

Diese wird etwas geheimnisvoll angekündigt und dann gemeinsam ausgepackt: Bei jedem Gegenstand (z.B. Wunderkerze, Seifenblasen, Einhorn, Blumensamen, Apfel, ein Freundschaftsarmband) kann darüber ins Gespräch gekommen werden, warum gerade dieser

in einer Wundertüte ist. So können die Kinder bereits ihre Wundervorstellungen im Vorfeld äußern und im Gespräch weiterentwickeln.

Die Thematisierung von Wundern im Allgemeinen und die damit verbundene Begriffsklärung kann eine Vorentlastung für die Erzählweise sein, sie kann aber auch die Deutung der Erzählung und den Spannungsbogen der Geschichte wegnehmen, sodass die Erzählung unmittelbar, ohne weitere Einführung erzählt wird.

Um die Kinder beim Verständnis der Erzählung visuell zu unterstützen, kann es hilfreich sein, den Inhalt mit Kegelfiguren zu visualisieren.



Auf einem grünen Tuch werden viele unterschiedliche Kegelfiguren aufgestellt, welche die große Menschenmenge um Jesus darstellen sollen. Jesus wird als Figur so kenntlich gemacht, dass man ihn in der Menge nicht aus den Augen verliert. Hier sollte aber darauf geachtet werden, ihn in seiner Körperlichkeit nicht von den anderen Figuren zu unterscheiden, um keine äußerliche Differenz zu markieren.

Die ersten zwei Absätze aus dem Erzählbuch werden vorgelesen. Im Anschluss werden zwei kleine Fische und fünf Brote neben die Menge gelegt. Dies hilft den Kindern Mengenverhältnisse einzuschätzen. Im Anschluss wird weitergelesen. Nach dem ersten Satz des vierten Absatzes: „*Und dann passiert das Wunder: Es reicht für alle!*“ (S. 24 im Erzählbuch)

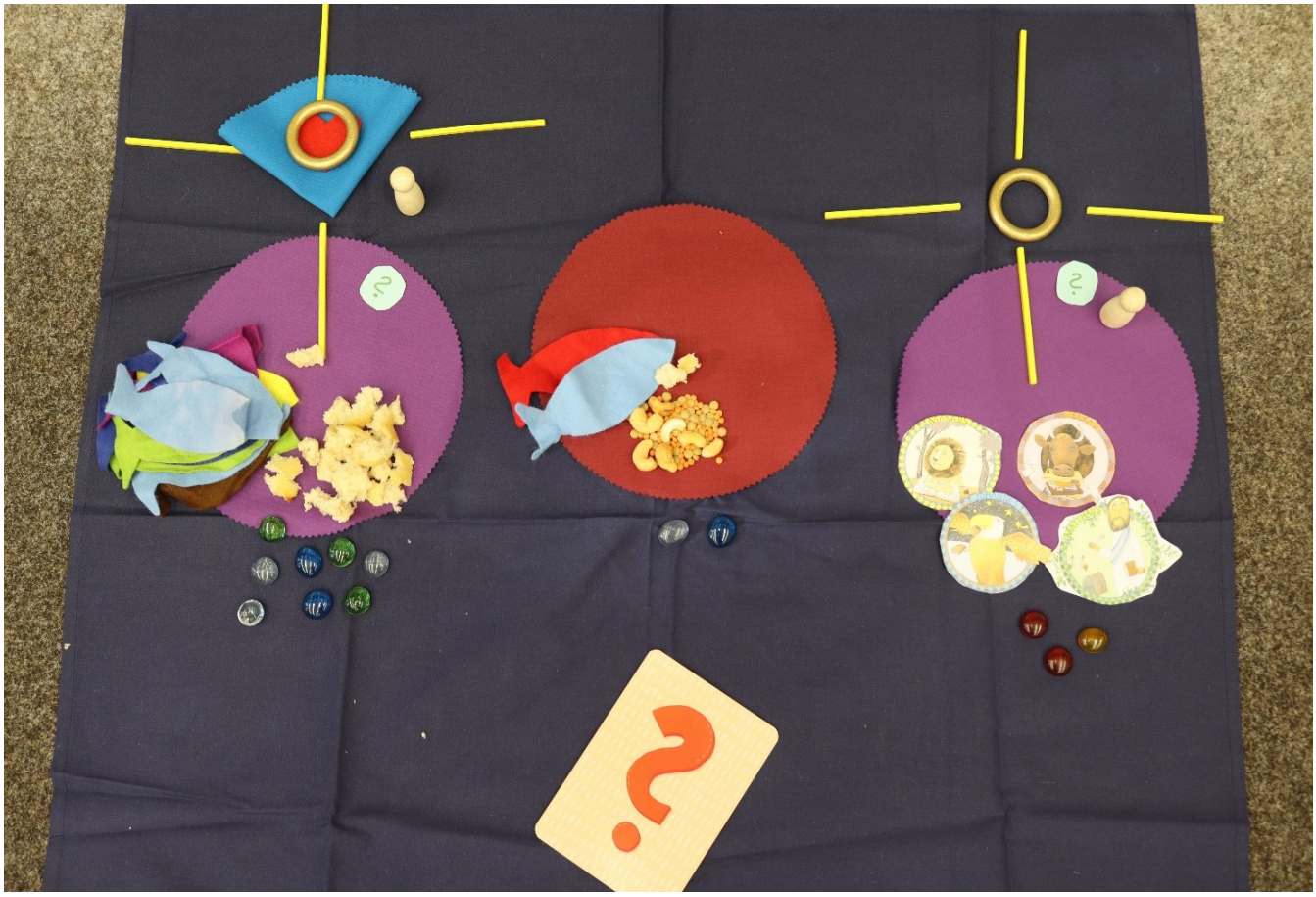
kann die Erzählung unterbrochen werden, um mit den Kindern über das Wunder ins Gespräch zu kommen: „Wie kann das sein?“, „Was ist hier passiert?“

Nach einer Austauschrunde über mögliche Deutungen können als ein Deutungsangebot die weiteren Absätze der Erzählung aus dem Erzählbuch vorgelesen werden.

Zur visuellen Unterstützung ist es hilfreich, mögliche Wunderdeutungen auch im Bodenbild darzustellen. Als ein Beispiel sind hier drei Deutungen aufgeführt: Das linke Bild visualisiert eine supranaturalistische Deutung: Brot und Fisch werden tatsächlich vermehrt. Das mittige Bild visualisiert eine rationalistische Erklärung: Jede*r holt noch ein paar Reste Proviant hervor, diese werden so zusammen geteilt, dass es ein leckeres Abendessen für alle wird. Das dritte Bild rückt statt der Wunderfrage die Evangelisten in den Mittelpunkt, die mit dieser Erzählung etwas über Jesus und G*tt ausdrücken möchten.

Das Fragezeichen zwischen dem für G*tt gelegten Symbol und der Kegelfigur, die Jesus symbolisiert, steht für das offen gehaltene Verhältnis zwischen Jesus und G*tt: Wirkt G*tt durch Jesus? Befähigt G*tt Jesus dies zu tun? Ist Jesus Teil G*ttes?

Im Anschluss bekommt jedes Kind einen Muggelstein. Die Kinder können mit diesen unter dem Bild abstimmen, welche Deutung ihnen am plausibelsten erscheint. Dabei geht es nicht darum, per Mehrheitsentscheid die eine >richtige< Deutung festzulegen, sondern um die



Förderung einer vorsichtigen, vielleicht auch vorläufigen Positionierung und Deutung, die aber auch andere Deutungen neben sich stehen lässt.

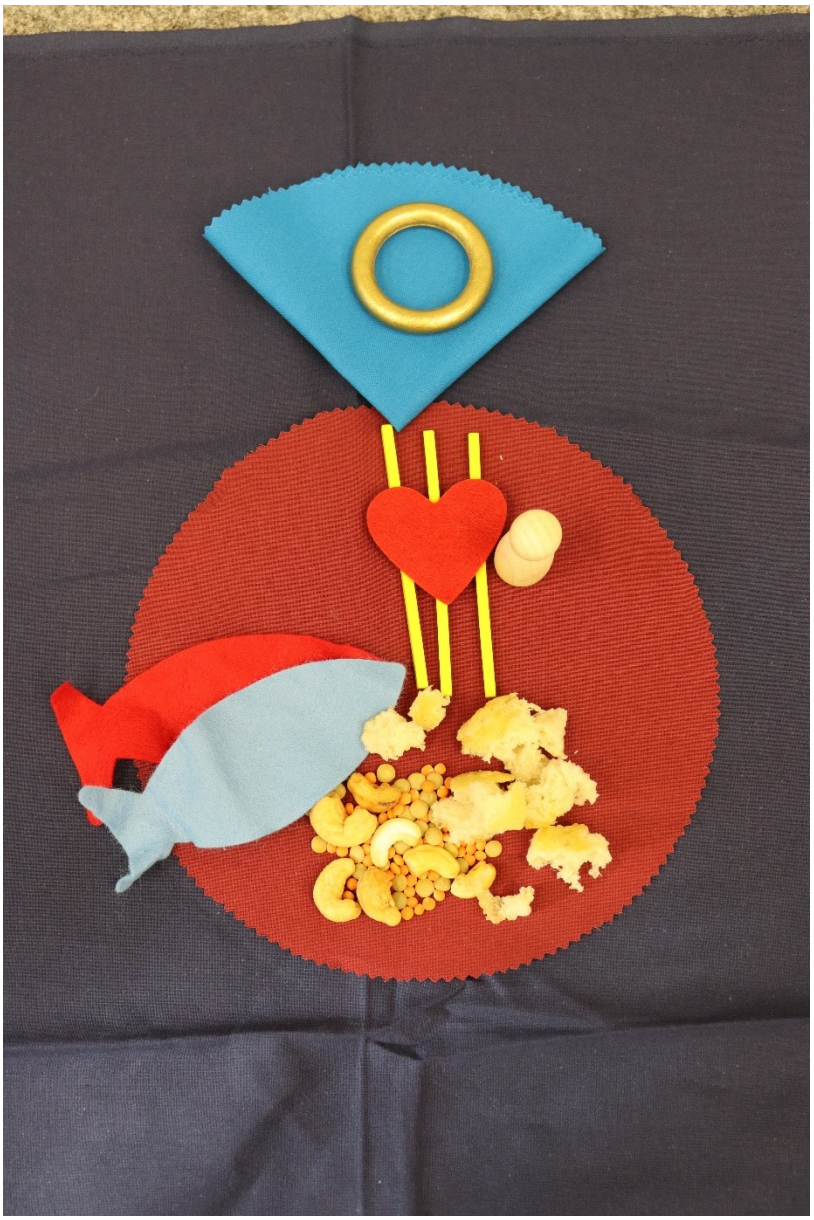


Gestalten:

Option 1: Die Kinder können aufgefordert werden, ihre Deutung der Erzählung auf ihre Art in einem Legebild zu visualisieren. In der Abbildung auf der folgenden Seite ist beispielsweise die sehr interessante Deutung eines Kindes zu sehen, das sich in der Bildsprache an den Vorlagen orientiert. In der Deutung jedoch zaubert G*tt in dieser Interpretation für die Menschen mehr Essen, welches dann von allen geteilt werden kann.

Option 2: „Es ist ein Stück Himmel auf Erden“ – angelehnt an diesen Satz der Erzählung und die Annahme, dass die Wundererzählungen immer schon einen Ausblick auf das Reich G*ttes, also die Welt, wie G*tt sie gewollt hat, geben, gestalten die Kinder ein Bodenbild zum Thema. Wie würden sie das ausdrücken, wenn es „Ein Stück Himmel auf Erden“ gebe: Wie sähe die Welt für sie aus?

Option 3: Im Mittelpunkt der Erzählung steht das Teilen: Die Kinder erhalten das Angebot, eigene Geschichten und Erfahrungen mit dem Teilen zu erzählen, dabei sollten auch mitunter negativ konnotierte Erfahrungen, wie es ist, zum Teilen gezwungen zu werden oder wenn jemand nicht teilen möchte, Raum bekommen. Im Anschluss kann konkret in der Gruppe überlegt werden, wo die Kinder vielleicht gern etwas mit anderen teilen und wo sie auch gern etwas für sich behalten wollen. Auch die Frage, wie sich Teilen oder Nicht-Teilen anfühlt, kann hier Raum bekommen. Eine Verknüpfung zu den christlichen Festen St. Martin, Nikolaus oder auch Aktionen wie >Weihnachten im Schuhkarton< bietet sich an.



Option 4: Orangen könnten in die Kindergruppe mitgebracht werden. Gemeinsam kann überlegt werden, welche verschiedenen Möglichkeiten es gibt, Orangen zu teilen. Die verschiedenen Ideen können bildlich festgehalten werden. Natürlich kann man sie in gerechte Hälften, Viertel, Achtel aufschneiden. Es geht aber auch anders: Vielleicht wollen einige Saft, andere die Kerne, um sie einzupflanzen und wieder andere nehmen die Zesten der Schale zum Backen oder sie pieken ganze Gewürznelken in die Orangenschale und alle im Raum erfreuen sich am Duft. Nach diesen Überlegungen kann es ans Teilen gehen. Die Kinder entscheiden, ob sie eine Option oder mehrere Möglichkeiten umsetzen wollen.

Option 5: Die Kinder backen gemeinsam Brot oder Brötchen und bereiten – je nach Frühstückspraxis in der Einrichtung – ein gemeines Frühstück vor, zu dem jede*r etwas mitbringt, das dann gemeinsam geteilt wird. Hier kann darüber gesprochen werden, wie es sich anfühlt, das Essen zu teilen, statt – wenn es übliche Praxis in der Einrichtung ist – wie sonst aus der je eigenen Brotdose zu essen.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Passende Lieder aus der christlichen Tradition sind beispielsweise >Komm, Herr, segne uns< von Dieter Trautwein oder auch >Wenn das Brot, das wir teilen< von Claus-Peter März, ebenso >Wir haben Gottes Spuren festgestellt< von Diethard Zils.

Option 2: In christlichen Gruppen kann ein Tischabendmahl vorbereitet werden, zu dem die Gemeinde eingeladen wird und jede Person, die beitragen kann, etwas zu essen mitbringt, dass dann geteilt wird.



Interreligiöse Perspektiven:

Auch diese Erzählung lässt sich mit verschiedenen interreligiösen Perspektiven ins Gespräch bringen. Die Bilder verweisen auf die Exodus-Erzählung um Moscheh/Mose/Musa. Hier lässt sich weiterlesen *in 5.1.16 Moscheh; 5.1.17 Mirjam; 5.1.22 Manna und Wachteln im Judentum* sowie *5.2.9 Welche Bedeutung kommt Moscheh/Mose/Musa im Islam zu?; 5.2.10 Gibt es Manna und Wachteln beim Auszug aus Ägypten in der islamischen Tradition?*

In der islamischen Tradition ist zentral, dass G*tt Wunder ermöglicht. Musa und Isa, zwei Propheten in der islamischen Tradition, schaffen nicht aus eigener Kraft Wunder, sondern, weil G*tt es ihnen ermöglicht. Hier sind im Koran beispielsweise die Teilung des Meeres durch Musa genannt (Koran 7:107-130), aber auch Isa, der Tote zum Leben erweckt (Koran 3:49) oder auch Vögel aus Lehm formt (Koran 5:110). In den Wundern erweist sich die seinen Geschöpfen zugewandte Macht G*ttes. Weitere Ausführungen finden sich in *5.2.14 Wird im Koran von Wundern Jesu/Isas erzählt?*

Je nach Schwerpunktsetzung bei der Wundererzählung rückt das Thema >Teilen< in den Fokus. Hier kann ein Blick in verschiedene religiöse Traditionen Perspektiven erweitern. Das Teilen in Form von Gastfreundschaft, bei der sich meist auf Awraham/Abraham/Ibrahim berufen wird, ist im Islam zentral. Im Fastenmonat Ramadan wird Zakat al-Fitr gegeben, eine Abgabe von Geld oder Essen, damit alle das Fastenbrechen feiern können. Weiterführend kann hier nachgelesen werden in *5.2.28 Was ist Zakat?; 5.2.29 Was ist eine Sadaqa-Dose?* sowie in jüdischer gerichtigkeitsorientierter Perspektive *5.1.43 Was ist Zedakah?*

Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

In interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen kann einerseits die Frage nach >Wundern<, lebensweltlich und religiös thematisiert werden: Was sind Wunder? Wo sind schon einmal Wunder passiert? Wer hat schon einmal von etwas wie einem Wunder gehört oder wem ist schon einmal eines passiert?

Andererseits kann aber auch ein Projekt zum Teilen durchgeführt werden: Es wird überlegt, für wen etwas geteilt werden soll (beispielsweise für Kinder einer anderen Gruppe, für Tiere im Tierheim, Freude für Menschen im örtlich nahen Altersheim): In diesem Kontext kann auch ganz praktisch Demokratie eingeübt werden: Jedes Kind erhält eine Stimme und stimmt ab, wofür geteilt wird. Dies ist in demokratischen Bildungsinstitutionen eine weitere Möglichkeit, Demokratie im Alltag umzusetzen. Auch hier erfahren sie den Wert von Aushandlungsprozessen. Gemeinsam können sie auch überlegen, wo eventuell die. Minderheitenvoten noch ihren Platz finden können. Im Anschluss wird überlegt, was sinnvoll geteilt werden kann (beispielsweise eine Dose Tierfutter vom Taschengeld fürs Tierheim, etwas Gebasteltes für das Altenheim, ein Teil der Spielfiguren für die andere Gruppe) und jedes Kind trägt etwas zum Teilen bei: Die Erfahrungen und Gefühle hierbei können geteilt werden.

4.14 Gleichnis vom Senfkorn (S. 25)

(nach Mk 4,30-32 und Jesaja 11,6-9; auch in Mt 13,31-32; Lk 18,15-17)



Gleichnis vom Senfkorn (S. 25)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- In den Evangelien knüpft Jesus an Friedensvorstellungen im direkten Rückgriff auf den Propheten Jesaja an, was im Erzähltext deutlich gemacht wird.
- Das Gleichnis wird in eine kommunikative Situation eingebettet. Mädchen und Jungen antworten auf Fragen und nehmen an der dialogischen Auslegung des Gleichnisses teil.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- die Friedensvision als ausschließlich christlich charakterisiert wird, während Krieg und Gewalt auf die Hebräische Bibel und das Judentum projiziert werden.
- der in Jesaja 11,6-9 angekündigte Messias ausschließlich auf Jesus bezogen wird, und jüdische Auslegungen dieser Verheißungstexte für ungültig und falsch deklariert werden. Verschiedene Auslegungsmöglichkeiten behalten ihre jeweilige Wertigkeit.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Auf den Illustrationen sind Senfpflanzen in verschiedenen Wachstumsphasen zu sehen, womit das zentrale Motiv aus dem Gleichnis aufgenommen wird. Daneben finden sich Krug und Harke, um die Saat zu gießen und zu bearbeiten.

Ergänzend können die Illustrationen der Seiten 40-42 im Erzählbuch für die Erzählung hinzugezogen werden, weil hier die Vorstellungen aus dem bei Jesaja beschriebenen Friedensreichs aufgegriffen worden sind.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Je nach lebensweltlichem Erfahrungsraum haben die Kinder möglicherweise Erfahrungen damit gemacht, wie aus einem kleinen Samenkorn eine Pflanze entsteht: Sie kennen es möglicherweise, wie aus Samen Pflanzen vorgezogen werden, die dann nach einiger Zeit Früchte tragen: Sie wissen möglicherweise auch darum, dass Geduld und Vertrauen in den Prozess dazu gehört, weil es Zeit braucht bis ein Samen keimt und irgendwann eine größere Pflanze wird.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Die Hebräische Bibel ist vielfältig und ermöglicht unterschiedliche Auslegungstraditionen. Die jüdische Auslegungstradition kommt ohne das Zweite oder christliche Testament aus. Bibellesen ist kein Nullsummenspiel. Unterschiedliche Perspektiven stehen nebeneinander und dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern sollten als Bereicherung und Lernerfahrung begrüßt werden. Es geht nicht um >richtig< und >falsch<, wodurch die christliche Wahrheit die jüdische Wahrheit abwerten und auslöschen könnte.

Stattdessen machen die Evangelisten mit den Geschichten und Verheißungen der Hebräischen Bibel deutlich, wer Jesus ist und warum sein Leben, seine Lehren, sein Leiden und seine Auferstehung heilsam und befreiend wirken. Es geht nicht um Erfüllung im Sinne von Überbietung und Vollendung, sondern um Vertiefung und Erweiterung der Geschichte Israels mit seinem G*tt auf die neue Gemeinschaft der Christusgläubigen.

Das >Alte Testament< ist weder alt noch aufgehoben, sondern als Fundament und Quelle der christlichen Botschaft im Zweiten Testament zu verstehen. Es ist keine Vorgängerversion, oder gar ein schlechteres Modell – wie bei technischen Geräten. Mit den Alternativbegriffen Erstes und Zweites Testament, oder Hebräische Bibel und Griechisches Testament wird diese Fehldeutung problematisiert. Aber es geht hier um mehr als Begrifflichkeit. Wer aus christlicher Perspektive erst einmal die fundamentale Verbundenheit und Bedeutung der beiden Testamente reflektiert hat und ernst nimmt, dass das Zweite Testament immer auf die Geschichte Israels mit dem G*tt Israels verweist, kann mit den unterschiedlichen Begriffen kreativ arbeiten. Gleichzeitig lösen sich Fehldeutungen, die den aus christlicher Perspektive ersten Teil der Bibel herabsetzen und als vermeintlich >weniger wichtig< beschreiben, nicht durch die Verwendung des Begriffes >Erstes Testament< auf.

Je nach Lerngruppe kann es sinnvoll sein, mögliche Konnotationen bei den Kindern angesichts der Begriffsverwendung vom >Altem< oder Erstem Testament oder der Hebräischen Bibel zu diskutieren und dann Begriffe wechselnd zu verwenden, um Irritationen und ein Nachdenken darüber zu erzeugen, oder aber – insbesondere in Gruppen mit jüngeren Kindern – einen bestimmten Begriff einzuführen (vgl. weiterführend *2.11 Warum sprechen wir von der >Hebräischen Bibel< und nicht vom >Alten Testament< oder >Ersten Testament<?*).

Vorhergehend zu diesem Gleichnis steht im Markus-Evangelium das Gleichnis der selbstwachsenden Saat (Mk 4,26-29): Die Saat muss ausgesät und eingearbeitet werden, aber sie wächst auch von sich – so wie das Reich G*ttes. Dies zeichnet diese hier dargestellten Senfpflanzen, die schwarzen Senf/Senfkohl im Blütestand darstellen, aus. Schwarze Senfpflanzen sind schlichte Pflanzen, oftmals kleinere Bodendecker. Sie wachsen auch unter widrigsten Bedingungen und gleichzeitig tun sie dem Boden in der Regel etwas Gutes: Sie

schützen ihn, die tief wachsenden Wurzeln des Senfs lockern den Boden, nähren für die Bodenqualität positive Bakterien und fungieren damit als Dünger. Gleichzeitig können Senfkörner gegessen und als Gewürz verwendet werden, Schwarzer Senf wurde auch als Öl in Heilumschlägen eingesetzt. Senf wirkt also ganz vielfältig.

Senfpflanzen vermehren sich, auch wenn sie an einzelnen Stellen ausgerupft werden. Wenn also Menschen gegen den Frieden, gegen Gerechtigkeit arbeiten, das, wofür die Hoffnung auf das Reich G*ttes steht.



Erzählen:

Zur Vorbereitung bietet sich eine Möglichkeit zur Veranschaulichung des Gleichnisses durch vorgezogene Senfpflanzen in vier Stadien an. Pflanze 1: Ein Samenkorn; Pflanze 2: Ein Samenkorn mit einem kleinen grünen Blatt; Pflanze 3: Ein Samenkorn mit mehreren grünen Blättern; Pflanze 4: Eine größere blühende Pflanze. Alternativ können hierfür aber auch die Bilder im Buch ausführlich betrachtet werden.

Zudem können Umrisse von Blättern einer Senfpflanze auf Papier verteilt werden. Über den Senfpflanzenblättern stehen diese Satzanfänge: „Im Reich G*ttes gibt es…“ Oder: „Das Reich G*ttes ist wie…“. Ältere Kinder erhalten das Angebot, diese Sätze nach der ersten Vorleseetappe zu ergänzen.

Bei dieser inhaltlich dichten Erzählung bietet sich ein verzögertes Vorlesen in Etappen an.

Absatz 1 bis Absatz 2 bis „wie es aussehen wird“: Bis hierhin wird die Erzählung vorgelesen. Gerade in Gruppen mit jüngeren Kindern muss an dieser Stelle erst einmal geklärt werden, was die Bilder ausdrücken. Dies kann über Rückfragen geschehen: „Warum ist es ungewöhnlich, wenn ein Wolf und Lamm nebeneinander leben?“, „Was fressen Löwen denn eigentlich in der Welt?“, „Was ist das für eine Welt, wenn ein Löwe Stroh frisst?“, „Das Reich G*ttes ist die Welt, wie sie sich G*tt vorgestellt hat. Ergänzt einmal die Sätze: Im Reich G*ttes gibt es…; Das Reich G*ttes ist…“

Jüngeren Kindern können an dieser Stelle auch die Bilder im Erzählbuch S. 40-42 gezeigt werden, um das Gesagte zu veranschaulichen.

Absatz 2 „Aber etwas anderes kennen wir sehr gut…“ bis zum Ende: Auch hier sollte zunächst einmal der Inhalt erschlossen werden. Zur visuellen Unterstützung kann auf die Bilder im Erzählbuch verwiesen oder es können vorbereitete, vorgezogene Pflanzen in die Mitte gestellt werden: Den letzten Impuls des Vorlesetextes aufnehmend („Das Reich G*ttes wächst wie dieses Senfkorn?“), kann sich ein Gespräch darüber anschließen: Was bedeutet das?

Gestalten:

Option 1: Die Kinder können Blumentöpfe oder Gläser als Blumentöpfe gestalten. Es bietet sich an, diese mit einer Papierbanderole zu bekleben. Die Papierbanderole können die Kinder zuvor so gestalten, dass sie für die Kinder auf das Reich G*ttes verweist: Gestaltet die Papierbanderole mit Farben, Symbolen, Zeichen oder Bildern, die für euch zum Reich G*ttes passen. Im Anschluss können sie selbst Samen aussähen, um das Gleichnis greifbarer zu machen. Wenn die Kinder noch wenig Erfahrungen mit der Pflanzenzucht haben, bietet es sich an, schnell wachsende Samen zu verwenden, damit ihre Geduld auf keine zu harte Probe gestellt wird. Hier sind vor allem Roggenkörner, aber auch Samen für Radieschen, Salat und Rucola geeignet.

Option 2: Die Erzählung wird im Kontext der Bepflanzung eines Beetes gelesen. Die Kinder gestalten Kiesel zur Beetumrandung mit ihren Vorstellungen vom Reich G*ttes. So wachsen die Pflanzen eingerahmt von diesen Vorstellungen. Die Kinder können im Anschluss an das Malen aufgefordert werden, die Symbole der anderen Kinder zu deuten: Dies zeigt eine Wertschätzung aller Ergebnisse, unterstützt die Wahrnehmung von anderen Perspektiven und kann helfen, die eigenen Deutungen zu erweitern, denn manchmal wird im Gemalten noch mehr entdeckt: Der Vogel mit dem Olivenzweig und dem >Peace-Symbol< kann eine Friedenstaube sein; G*ttes Reich kann aber auch wie ein dauerhafter Urlaub am Meer sein; die Avocado symbolisieren, dass alle im Reich G*ttes vegan leben und der Bienenstein ist für ein Kind Ausdruck, dass es keine Pestizide im Reich G*ttes gibt und alle Geschöpfe gut leben



können. Klar muss jedoch immer bleiben, dass wir dabei unseren irdischen Vorstellungen verhafte bleiben. Das Reich G*ttes wird dann das ganz Andere sein.

Option 3: Bei Jesaja gibt es weitere Friedensvisionen, in denen „Schwerter zu Pflugscharen“ und „Spieße zu Sicheln“ werden (Jeschejahu/Jesaja 2,4). Die Vorstellungen vom Friedensreich sind in der Kunst vielfach bildlich dargestellt worden. Ein sehr bekanntes Bild, das die Verse aus der Hebräischen Bibel aufnimmt, die im zweiten Absatz der erzählten Geschichte vorkommen, ist >The Peaceable Kingdom< von Edward Hicks. In Auseinandersetzung mit dem zweiten Absatz der Erzählung, der sich auf Jeschejahu/Jesaja 11,6-9 bezieht, und dem Bild von Edward Hicks können die Kinder angeregt werden, eigene Begriffe und Vergleiche und damit eigene bildliche Vorstellungen zu entwickeln, wie sie – ausgehend von ihrer Lebenswelt – einen Ort absoluten Friedens und vollkommener Gerechtigkeit beschreiben, zeichnen, malen, gestalten würden.

Option 4: Das Arbeitsblatt, welches ein Bild von 41 aus dem Erzählbuch enthält, kann für die Kinder kopiert werden. Die hier an Jeschejahu/Jesaja anknüpfenden Bilder können von den Kindern weitergemalt oder als Collage gestaltet werden mit der Aufgabenstellung: „Wie stellt ihr euch das Reich G*ttes vor – wie könnte das Friedensreich aussehen? Findet Bilder!“



Zur Weiterarbeit:

Aus der christlichen Tradition bietet sich beispielsweise eine Weiterarbeit mit den Liedern >Kleines Senfkorn Hoffnung< von Ludger Edelkötter oder >Ins Wasser fällt ein Stein< von Manfred Siebald an.



Interreligiöse Perspektiven:

Nicht nur im Christentum wird in bildhafter Sprache in Form von Gleichnissen gesprochen. Eine Perspektive aus jüdischer Tradition findet sich in *5.1.24 Eine Sprache voller Bilder* . Im Gleichnis vom Senfkorn wird zudem eine Hoffnungsperspektive ausgedrückt, Perspektiven kann hier *5.1.39 Worauf hoffen Jüdinnen und Juden?* erweitern.



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Mit älteren Kindern können Fragen in der Art in den Mittelpunkt gerückt werden: Haben religiöse Menschen mehr Hoffnung als nicht-religiöse Menschen? Was gibt Menschen, die nicht an eine >Gerechtigkeit und Frieden schaffende Macht< oder ein Gegenüber, das dieses kann, glauben, Hoffnung? Was können Kraft- und Zuversichtsquellen sein? Was unterscheidet profane Kraftquellen von religiösen? Auch Elemente der klassischen Religionskritik

beispielsweise von Karl Marx können an dieser Stelle mit älteren Kindern ins Gespräch gebracht werden, aber auch für jüngere Kinder kann die folgende Frage zu spannenden Nachdenkgesprächen führen: Vertrösten Religionen auf ein Jenseits und lenken so davon ab, dass Menschen sich selbst gegen Unrecht und für Gerechtigkeit und Frieden einsetzen?



4.15 Jesus und die Kinder (S. 26)

(nach Mk 10,13-16)



Jesus und die Kinder (S. 26)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Im Fokus dieser Erzählung stehen die Eltern, die froh sind, dass Jesus die Kinder verteidigt und wertschätzt.
- im Kontext einer machtsensiblen Pädagogik werden die Kinder als Subjekte beschrieben, deren Einverständnis nicht als gegeben vorausgesetzt werden kann.
- Die Jünger*innen möchten Jesus vor den lärmenden Kindern schützen und werden zurechtgewiesen.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- der Eindruck eines vermeintlich kinderfeindlichen Judentums, von dem sich christliche Kinderfreundlichkeit leuchtend abhebt, erweckt wird.
- die Segnung der Kinder, die zum allwöchentlichen Schabbatritual gehört, zu einer christlichen Erfindung gemacht wird.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Zentral in der Illustration ist der Regenbogen als Zeichen des Bundes G*ttes mit all seinen Geschöpfen (vgl. Bereschit/1. Mose 9,12-17) in Kombination mit der Regenwolke: Ein mögliches Deutungsangebot stellt hier die Zusage G*ttes dar: Der Segen bedeutet nicht, dass die Kinder vor allem Schlimmen bewahrt sind (bildlich gesprochen: Nie im Regen stehen würden), aber, dass sie dabei nicht allein sind: G*tt steht ihnen bei und ist an ihrer Seite.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Es ist stark von der religiösen Sozialisation abhängig, welche Erfahrungen Kinder bereits mit >Segen und Segnen< gemacht haben. Aus ihrem Alltagsgebrauch werden sie in der Regel diese Handlung nicht kennen. Allerdings kennen auch säkular geprägte Kinder möglicherweise zumindest den Begriff des Segens, beispielsweise aus dem Geburtstagslied >Viel Glück und viel Segen<.

Vertrauter noch wird ihnen aber wahrscheinlich eine säkulare Variante des Segens sein: Nämlich die Idee, jemandem etwas mitzugeben, von dem man hofft, dass es ihn behüten, stärken, Kraft schenken möge. Dies kann zum Ausdruck gebracht werden durch einen >Glücksbringer<, eine Karte, eine Abschiedsumarmung oder auch einen Kuss auf die Stirn.

Hier wird eine emotionale Annahme, Unterstützung, Begleitung oder auch ein Wunsch, der andere möge geschützt sein, verbunden mit einer sichtbaren, auch körperlichen, haptischen Geste oder einem fühlbaren Objekt in Kombination mit guten Wünschen. Diese Koppelung von sichtbarer Handlung und guten Worten finden sich auch im Segen.

Je nach Beziehung wird gerade die Kombination aus mündlichem Zuspruch (z.B. >Alles Gute<) und körperlicher Geste (z.B. >Über den Kopf streichen<) als besonders bestärkend oder aber auch als unangenehm empfunden. Insofern ist es wichtig, die Kinder zu fragen, ob sie berührt werden wollen.

Christlich sozialisierten Kindern kann der Segen zum Abschluss eines G*ttesdienstes bekannt sein. Hier wird meist der Aaronitische Segen aus der Hebräischen Bibel gesprochen, der zunächst an die Kinder Israels gerichtet ist:

> „Der HERR segne dich und behüte dich; der HERR lasse sein Angesicht leuchten über dir und sei dir gnädig; der HERR hebe sein Angesicht über dich und gebe dir Frieden.“ (Bemidbar/4. Buch Mose 6,24-26)“

Auch als Segensspruch, der im G*ttesdienst vor der Verabschiedung in den Kinderg*ttesdienst gesprochen wird, ebenso aus religiösen Feiern wie Schulg*ttesdiensten, insbesondere aber aus Übergangsritualen kann das Segnen bekannt sein.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Wichtig ist es, diese Geschichte nicht so zu erzählen, als sei Jesus der erste und einzige Kinderfreund. Es ist falsch zu behaupten, der G*tt Jesu sei liebevoll und deswegen Kindern zugewandt, während der jüdische >Gesetzesg*tt< nur Erwachsene anspreche, die kognitiv in der Lage seien, religiöse Weisungen zu erfassen. Es geht in dieser Geschichte nicht um einen Kontrast zwischen einem >Christentum<, das zu dieser Zeit noch nicht existiert und >dem< Judentum.

Einige der Weggefährten und Mitstreiterinnen scheinen sich weniger gut auf die Bedarfe der Kinder einstellen zu können. Die Eltern und Angehörigen der Kinder jedoch möchten ihre Kinder zu Jesus bringen und Jesus wendet sich den Kindern freundlich zu. Dieses Einvernehmen verbindet die Eltern mit Jesus.

Wichtig ist hier zu betonen, dass die Kinder in dieser Erzählung ermutigt werden, sich dafür oder dagegen entscheiden zu dürfen, dass Jesus sie segnet. Ob dies der damaligen entsprochen haben mag, ist nicht mehr zu klären. Möglich wäre es. Für die heutigen Zeit jedoch soll es machtsensibel und verantwortungsvoll miterzählt werden. Die Kinder entscheiden – außer in akuten Notsituationen – selbst, wer sie berühren darf und wer nicht.

Segen verbindet Segnende und Gesegnete miteinander und mit G*tt. Dazu ist gegenseitiges Vertrauen wichtig in einer Atmosphäre, die dieses Vertrauen rechtfertigt. Grundsätzlich können alle Personen, auch Kinder untereinander, den Segen sprechen, der theologisch von G*tt gespendet wird.

Wichtig ist auch, mögliche esoterische Missverständnisse nicht zu befördern. Werden >Glücksbringer< verschenkt, dann möchte derjenige, der schenkt den Wunsch bekräftigen, die beschenkte Person möge in einer Situation Glück haben. >Glücksbringer< übermitteln einen guten Wunsch, aber sie können kein >Glück bringen<. Auch einem Segen sollte nichts Magisches anhaften. Der Segen bekräftigt, dass alles in G*ttes guter Hand liegt, nicht dass sich alles so entwickelt, wie man es gern erzwingen wollte. Segen stärkt und tröstet, aber vor den Höhen und Tiefen im Leben kann es nicht bewahren. Diese Haltung drückt sich u.a. in dem jüdischen Segen aus, der gesprochen wird, wenn ein geliebter Mensch verstorben ist: zikhrono livrakha/zikhronah livrakha. Möge sein/ihr Andenken zum Segen sein.



Erzählen:

Auf der Erzählebene können vor allem zwei verschiedene Schwerpunkte gelegt werden, zum einen eine Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Segen/Segnen, zum anderen Erfahrungen des Störens, Ausgeschlossen Werdens und Angenommen Seins.

Im Folgenden wird eine abschnittweise vorgehende Erzählweise vorgeschlagen.

1. Abschnitt: Anfang bis Z. 7 („fortschicken“) kann mit Kegelfiguren erzählt werden: Eine Figur für Jesus wird in die Mitte gestellt und immer mehr Kegelfiguren in unterschiedlichen Größen um diese herum positioniert. Die Kinder können gebeten werden, die tobenden Kinderfiguren zu bewegen und nachzuahmen.

Mögliche Gesprächsimpulse könnten an dieser Stelle sein: „Warum möchten ‚einige aus der engsten Gruppe um Jesus‘ die Kinder fortschicken?“, „Wobei stören die Kinder die Erwachsenen vielleicht?“ Und: „Wobei stören die Erwachsenen die Kinder vielleicht?“, „Was meint ihr, wie fühlen sich die Kinder, wenn die Erwachsenen um sie herum sagen, sie stören?“

2. Abschnitt: Z. 7 („Jesus aber“) bis Z. 12 („nicken lächelnd“): Die Kegelfigur von Jesus wird vor die Kegelfiguren der Jünger*innen gestellt.

Möglicher Gesprächsimpuls könnte an dieser Stelle sein: „Was meint ihr, was ist das für die Kinder für ein Gefühl, bei den Erwachsenen dabei sein zu können?“

3. Abschnitt: Z. 12 („Jetzt darf jedes Kind“) bis zum Ende vorlesen: Die Kegelfigur von Jesus wird mit den Figuren der Eltern neben Jesus in die Mitte gestellt und die Figuren der Kinder drumherum platziert. Im Anschluss an die Erzählung können Bilder von verschiedenen

Segenshaltungen um Kegelfiguren gelegt werden sowie Bilder und Gegenstände, die zum Themenbereich >Segen< passen: beispielsweise ein Zelt, ein Regenschirm, eine Burg, eine Ritterrüstung, ein Helm, eine kuschelige Decke, eine Taschenlampe. In Gruppen, in denen diese eingeführt ist, können Kinder aus der >Symbol-Kartei< von Rainer Oberthür passende Bilder auswählen.

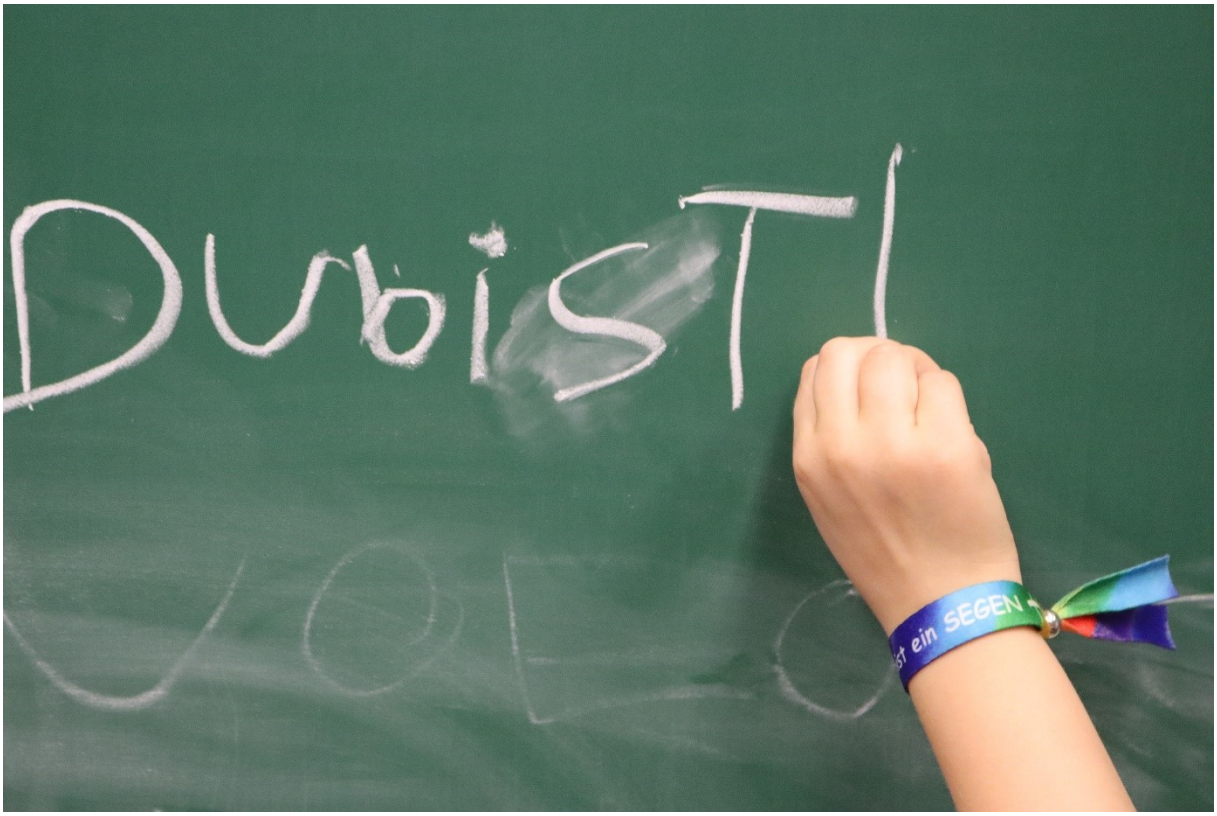
Mögliche Gesprächsimpulse könnten an dieser Stelle sein: „Warum möchten die Kinder gesegnet werden?“, „Warum legt Jesus die Hände auf und spricht nicht nur den Segen?“, „Wie fühlen sich die Kinder jetzt wohl?“, „Was fühlen die Eltern?“, „Ist es in Ordnung, wenn ein Kind nicht von Jesus berührt werden möchte?“

Gestalten:

Option 1: In Auseinandersetzung mit zahlreichen Liedern wie >Gott, dein guter Segen< Reinhard Bäcker und Detlev Jöcker oder auch dem Lied >Und so geh‘ nun deinen Weg< von Clemens Bittlinger können die Kinder eigene Bilder zum Thema >Segen< gestalten.

Eine weitere Möglichkeit wäre, wenn die Kinder ermutigt werden, weitere Strophen zu dem Lied >Gott, dein guter Segen< zu erfinden oder zu den bisherigen Strophen Gesten und eine Choreografie, die den Inhalt unterstreicht, zu entwickeln.

Option 2: Die Kinder basteln aus Perlen, je nach Alter in unterschiedlichen Perlengrößen, mit verschiedenen Farben, Perlenformen oder auch mit Buchstaben, Segensarmbänder für



andere Menschen, an die sie gerne einen Segen weitergeben möchten. Alternativ gibt es in einigen Kirchen Segensbänder, die verteilt werden können.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Lebensweltliche Erfahrungen mit Segen ins Gespräch bringen: Die Kinder können von eigenen Erfahrungen mit dem Segnen erzählen (Welche Segensformen kennen die Kinder? Wo sind sie schon einmal gesegnet worden? Was ist das für ein Gefühl zu segnen oder gesegnet zu werden?)

Option 2: In christlichen Gruppen kann überlegt werden, wie ein Segen in der Gruppe oder im nächsten G*ttesdienst gestaltet werden kann: Von wem soll welcher Segen wann gesprochen werden? Wie soll er ausgestaltet werden? Soll er beispielsweise als ein Segensgebet mit Bewegungen, durch gestreutes Glitzerpulver oder Konfetti oder durch Berührung gestaltet werden? Auch könnte ein Segen zum Mitnehmen gestaltet werden: Was können die Kinder aus der Gruppe oder auch alle G*ttesdienstbesucher*innen aus der Gemeinde mitnehmen, um sich gesegnet zu fühlen? Hier können als Beispiel Projekte wie der >Segensautomat<, bei dem es Segen zum Mitnehmen gibt (beispielsweise https://www.blau10.ch/segensautomat/), gezeigt werden. Es kann auch diskutiert werden, ob >Segen< ähnlich den Abrißzetteln >Nimm dir, was du brauchst< auch mit aufgehängten Zetteln zum Abreißen verteilt werden kann.

Option 3: Lebensweltliche Erfahrungen zum Verhältnis von Kindern und Erwachsenen ins Gespräch bringen: Mögliche Impulse können hier sein: Worin unterscheiden sich Kinder und Erwachsene? Sind Kinder G*tt manchmal wirklich näher als die Erwachsenen? Hier wird gesagt: Kinder leben im Hier und Jetzt – was heißt das denn? Was können Erwachsene von Kindern lernen?

Option 4: Segen theologisch betrachten: Schon in der Schöpfungserzählung (Bereschit/1.Mose 1,28), die Judentum und Christentum gemeinsam unterschiedlich lesen, segnet G*tt die ersten Menschen. Hiermit wird eine besondere Beziehung zwischen G*tt und seinen Geschöpfen angezeigt: G*tt steht ihnen bei und ist an ihrer Seite. „Ich will dich segnen und du sollst ein Segen sein“ (Bereschit/1.Mose 12,2) sagt G*tt in der biblischen Erzählung zu Abraham: Bis heute ist dieser Vers ein beliebter Taufspruch. Es kann mit den Kindern erarbeitet werden, was es bedeutet, gesegnet zu sein. Zentral dabei ist aus theologischer Sicht immer, dass auch, wenn Menschen den Segen aussprechen und weitergeben, G*tt segnet, nicht der Mensch.

Interreligiöse Perspektiven:

Zum Thema >Segen< werden hier aus jüdischer bzw. islamischer Perspektive Fragen beantwortet: *5.1.37 Der Segen Aharons/Aaronitischer Segen; 5.1.38 Brachah/Segen; 5.1.22 Was bedeutet der Segen über den Tag, den Wein und das Brot im Judentum zu Schabbat?* sowie *5.2.23 >Salam< als Grußformel im Islam: Was bedeutet das?; 5.2.24 Baraka/Segen* .

Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Gerade im Kontext von Übergangsritualen (Kindergartenabschied, Einschulung, Schuljahresende) werden oft Segnungen auch in interweltanschaulichen und religiös pluralen Gruppen angeboten. Der hier erzählte Bibeltext passt aus christlicher Perspektive hinzu.

Wenn ein Segen ein sichtbares Zeichen des Zuspruchs und Beistands G*ttes ist, so sollte er nicht ungefragt, allen Kindern pauschal angeboten werden. Insbesondere in islamisch-christlich-jüdischen Lerngruppen könnte das Segnen stattdessen durch gemeinsame Fürbitten ersetzt werden: Die Erwachsenen oder auch Kinder bitten füreinander: „Ich bitte G*tt um… für dich“; eine interweltanschauliche Formulierung, die ohne den G*ttesbezug auskommt, wäre „Mein Wunsch für dich ist …“.

Option 2: Mit älteren Kindern könnte der Unterschied zwischen dem Wunsch >Alles Gute fürs neue Lebensjahr< und der Aussage >G*ttes Segen für das neue Lebensjahr< herausgearbeitet werden.

Option 3: Mit älteren Kindern können Entwicklungen wie der Segensroboter wie >Bless U 2< kritisch diskutiert werden.

4.16 Mut und Zuversicht (S. 27)

(nach Wajjikra/3. Mose 19,18; Schemot/2. Mose 20,1-17; Devarim/5. Mose 5,6-21; Mt 5,17-19)



Mut und Zuversicht (S. 27)

Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Dieser kurze Text basiert nicht auf einer einzelnen Erzählung in den Evangelien, sondern ist eine Zusammenfassung, um Leben, Wirken, Lehre Jesu zu kontextualisieren und einen Rahmen für die erzählende Handlung zu eröffnen.
- Wenn hier vom „Land, das G*tt einst Abraham und Sarah versprochen hatte“, die Rede ist, bezieht sich dies auf die G*ttesrede vom gelobten, verheißenen Land Israel (Eretz Israel).

Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- übersehen wird, wie tief Jesus in die damalige jüdische Lebenswelt eingebettet ist.
- behauptet wird, die Nächstenliebe sei eine christliche Erfindung.
- die Botschaft Jesu als Aufhebung der Gebote der Offenbarung auf dem Sinai missverstanden wird, was an vielen Stellen (z.B. Mt 5,17-19; Lk 16,31) anders klingt.
- behauptet wird, Jesu Lehre sei eine reine Predigt der Liebe, Annahme und Vergebung ohne Anspruch, dass sich der Glaube im Handeln zeigt.
- zwar wahrgenommen wird, Christentum und Judentum hätten beide die 10 Gebote und dabei - wenig dankbar - vernachlässigt wird, dass das Christentum die 10 Gebote aus dem Judentum auch für sich als gültig akzeptiert hat.

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Markant zu sehen in der Illustration ist eine Mauer. Ein Deutungsangebot für die Mauer sind all die Begrenztheiten, Herausforderungen, aber auch erfahrenen Gemeinheiten oder Ungerechtigkeiten in der Welt, denen Menschen manchmal auch hilflos gegenüberstehen. Hier wird ein Bild aus Tehilim/Psalm 18,30 mit Verweis auf Schemu´el II/2. Samuel 22,30 aufgenommen: „Mit meinem G*tt überspringe ich Mauern“.

Der Glaube gibt Mut und Zuversicht und Kraft, diese Mauern zu überwinden. Die Gebote G*ttes werden als Weisungen verstanden, die helfen können, in der Welt gemeinsam mit anderen Geschöpfen zu leben und menschengemachte Mauern zu überwinden: Sie sind wie Werkzeuge, die sich auch im Bild finden: Leiter, Hammer, Seil/Tau, aber auch der Löwe, der – ein Friedensbild – den Mäusen hilft, über die Mauer zu kommen.

Daneben findet sich die Illustration einer Senfpflanze als Bild für das Reich G*ttes ([vgl. die Ausführungen zum „*Gleichnis vom Senfkorn*“] (Mk 4,30-32; Mt 13,31-32; Lk 18,15-17). Auch diese Pflanze findet ihren Weg durch die Mauer.

Die Weizenähren in der Illustration können zudem auf verschiedene Gleichnisse Jesu verweisen (z.B. Mk 4,3-8).

Zugleich wird Weizen als Bild für die Bedeutung des Todes Jesu und seine Auferweckung verwendet (vgl. Joh 12,24): Jesu Tod und Auferweckung gibt das Vertrauen, dass Mauern nie das unumstößlich letzte Statement sein müssen, sondern G*tt scheinbar Unmögliches möglich machen kann oder Menschen mit G*ttes Hilfe scheinbar Unmögliches möglich machen können (vgl. Jirmejahu/Jeremia 32,17; Ijjow/Hiob 42,2; Mk 10,27).

Weitere Erläuterungen zur Interpretation der einzelnen Symbole der Illustration finden sich auf Seite 77 im Erzählbuch.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Aus entwicklungspsychologischen Studien ist bekannt, dass Kinder ab vier Jahren um grundlegende moralische Regeln wissen. Sie haben ein Verständnis dafür entwickelt, dass es für das Zusammenleben durchaus förderlich ist, beispielsweise nicht zu stehlen, zu lügen oder andern weh zu tun. Allerdings, dies verdeutlichen die Studien auch, ist die Motivation, sich an das im Prinzip auch für richtig Befundene zu halten, noch nicht durchgängig gegeben. Zwischen vier und sechs Jahren geben Kinder über diese mangelnde Motivation auch noch erfreulich offen Auskunft. Auch noch im Grundschulalter arbeiten die Kinder daran, für ethisches Verhalten eine intrinsische Motivation aufzubauen. Insofern benötigen Kinder in Bildungsprozessen eine geduldige Unterstützung, um ihre Motivation zu stärken. Andere Studien über mangelnde Compliance im Erwachsenenalter zeigen, dass Erwachsene intrinsische Motivation in aller Regel aufgebaut haben. Wenn sie die als gerecht erkannten Regeln brechen, scheint es also weniger an mangelnder Motivation zu liegen, sondern daran, dass sie sich vor einer grenzüberschreitenden Tat einreden müssen, dass sie dennoch eigentlich gut sind. Es bleibt ein lebenslanger Prozess.

Wichtig für Kinder und für Erwachsene ist, ein grundlegendes Prinzip zu berücksichtigen: Die Differenzierung zwischen einer negativen Tat und der Person, die ihre Würde dennoch immer behält. Christlich-theologisch als Unterscheidung zwischen Werk und Person ausgedrückt.

Die Resonanzräume der Kinder werden vermutlich insbesondere bei dieser Erzählung ganz unterschiedlich sein. Es zeigt sich entwicklungspsychologisch, dass es gerade jüngeren Kindern schwerer fällt, zwischen Handlungen von Personen und dem grundsätzlichen Sein von Personen zu unterscheiden. Personen werden oftmals sehr grundsätzlich nach ihrer Handlung bewertet, dabei sind insbesondere bei jüngeren Kindern weniger Ambivalenzen und Abstufungen möglich.

Der Umgang mit Fehlverhalten und der Nicht-Einhaltung von Regeln schlägt sich nicht nur bei der Betrachtung und Bewertung anderer Personen nieder, sondern auch bei der Eigenbewertung. Es zeigt sich, dass sich in der Regel erst im älteren Grundschulalter oder in der Sekundarstufe I ein Selbstbild einstellt, das die eigenen Ambivalenzen und eigene Fehlbarkeit in das Selbstbild integriert.

Insbesondere in Kontexten von schulischem Unterricht muss dabei immer auch bedacht werden, dass jede Selbsteinschätzung immer auch eine Äußerung in einen sozialen Raum ist und damit eine Positionierung in der Peer Group zur Folge haben kann. Die Gesprächsatmosphäre in Bildungsprozessen sollte demnach stets so gestaltet sein, dass es für niemanden in der Lerngruppe einen Zwang gibt, sich zu eröffnen. Es soll nicht erwartet werden, dass beispielsweise Schüler*innen in unterrichtlichen Kontexten ungeschützt ihr Innerstes nach außen bringen. Insofern sollte es bei der Thematisierung der Behauptung, die am Ende der Geschichte im Erzählbuch aufgeworfen wird („Das klingt leicht, ist aber ganz schön schwer.“, S. 27 im Erzählbuch), Distanzierungsmöglichkeiten geben, indem fiktive Situationen und Fallbeispiele angeboten werden. Zudem kann auch mit idealisierten Antworten, die sich an dem orientieren, von dem die Kinder vermuten, dass Lehrpersonen dies hören möchten, gerechnet werden (Schüler*innen-Ich oder Religionsstunden-Ich sind hierfür die Fachbegriffe).



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Eingeleitet wird dieser Erzähltext durch den Hinweis auf die Wanderung von Jesus, den Gefährten und Mitstreiterinnen durch „das Land, das G*tt einst Abraham und Sarah versprochen hatte“. Hier wird der religiöse Bezug der Kinder Israels zum Land hergestellt, dessen regionale Verortung durch die biblische Verheißung klar bestimmt wird, dessen Ausdehnung jedoch nicht trennscharf umrissen wird. Die Landverheißung an die Kinder Israels wird in allen drei monotheistischen Religionen bestätigt, so beispielsweise in der Hebräischen Bibel in Bereschit/1.Mose 15, 18-21, in Bemidbar/3. Mose 34, 3-15, in Melachim I/ 1. Könige 5,5, im Zweiten Testament in Röm 1,2, in Hebr 11,9, in Apg 7,3 sowie im Koran in den Suren 10:94 und 14:105. Diese Landverheißung gibt den drei monotheistischen Religionen eine ethische Orientierung. Dies kann jedoch politische Aushandlungsprozesse nicht ersetzen.

Zu Jesu Zeiten erlebte die Region eine bewegte Zeit: Bis zu seinem Tod im Jahr 4 n.d.Z. war König Herodes d. Gr. als Vasall von Rom akzeptiert. Sein ausgedehntes Herrschaftsgebiet umfasste u.a. Judäa, Galiläa, Samaria, Peräa. Unter dem römischen Kaiser Augustus wurde das Land dann unter den Söhnen des Herodes aufgeteilt: Archelaos erbte Judäa, Samaria und Idumäa, Antipas Galiläa und Peräa, Philippos erhielt Gebiete östlich des oberen Jordan und

jenseits des Jordan. Nach Niederschlagung des Bar-Kochba-Aufstands gegen die römische Herrschaft im Jahr 136 n.d.Z. wurde von den Siegern die Region in >Syria Palaestina< umbenannt. Die Umbenennung in >Syria Palaestina< diente den römischen Machthabern als Strafbegriff gegenüber einer, aus römischer Perspektive, unbotmäßigen jüdischen Bevölkerung. Rom bezog sich dabei, an der realen Landesgeschichte desinteressiert, auf ehemalige Küstenbewohner*innen, Philister, die vor langer Zeit einmal an der Küste gesiedelt hatten. Es ist also ahistorisch, Jesus in Palästina zu verorten.

Exkurs: Begriffsbezeichnungen der Region, in der Jesus wirkte

In Bildungsmedien für Kinder finden sich viele unterschiedliche Bezeichnungen für die Region, in der Jesus wirkte. So heißt es in einigen Bildungsmedien „Jesus lebte in Palästina“. In anderen heißt es „Jesus lebte in Israel“. Wieder andere schreiben „Jesus zog durch Galiläa.“ Andere vermeiden konkrete Bezeichnungen und sprechen vom „Land der Bibel“. An diesem vielfältigen Befund zeigt sich, dass die Namenswahl zur Bezeichnung der Region hier kontrovers ist. Sie muss daher für Bildungsprozesse reflektiert werden. Denn jeder Begriff kann unterschiedliche, nicht intendierte Deutungshorizonte eröffnen.

Variante 1: „Jesus lebte in Israel“

In theologischen Kontexten findet eine mehrfache Verwendungsweise des Begriffs >Israel< statt. Israel kann mindestens a) das Volk Israel, b) die Figur Ya´akow/Jakob Israel, c) das gelobte, verheißene Land Israel (>Eretz Israel<), d) den heutigen politischen Staat Israel bezeichnen. Jüdinnen und Juden zur Zeit Jesu bezeichneten zum Teil die Region, in der sie lebten, als >Eretz Israel<. Wenn das Land zur Zeit Jesu so bezeichnet wird, wird also eine Selbstbezeichnung aufgenommen. Gleichzeitig bedarf es für Kinder einer Erläuterung über die mindestens vierfache Bedeutungsweise. Somit ist der Begriff nicht einfach verständlich. In der gemeinsamen Erklärung mit gemeinsamen Empfehlungen des Zentralrats der Juden in Deutschland, des Verband Bildungsmedien und der Kultusministerkonferenz zur „Darstelltung des Judentums in Bildungsmedien" (2024) wird die Verwendung des Begriffes empfohlen (KMK/Zentralrat der Juden/Verband der Bildungsmedien 2024, S. 22).

Variante 2: „Jesus lebte in Palästina“

Die Verwendung des Begriffs Palästina wäre – wie erläutert – ahistorisch. Die Region hieß ab 136 n.d.Z. >Syria Palestina< und damit zur Zeit Jesu noch nicht so. Es ist ein römischer Strafbegriff. Der Begriff kann jedoch für heutige Hörer*innen mehrfache Bedeutungen haben. So bezeichnet er einmal die römische Provinz, aber gleichzeitig ist er auch mit der heutigen Konnotationen um einen >Staat Palästina< und die >palästinensischen Autonomiegebiete<

verknüpft. Beide Begriffsweisen, der historische Begriff und der heutige politische Begriff, stehen nicht in einer direkten Verbindung zu einander. Gleichzeitig kann die Verwendung des Regionbezeichnung >Palästina< dazu beitragen, den Eindruck zu unterstreichen, es hätte noch nie einen jüdischen Staat in dieser Region gegeben, oder als hätten >die Palästinenser<, im konstruierten Gegensatz zu >den Juden<, immer schon dort gelebt. Dieses Narrativ findet sich vor allem in Aussagen, die damit zum Teil des Existenzrecht des heutigen Staates Israel in antisemitischerweise negieren.

Variante 3: „Jesus lebte in der Jordanregion bzw. Levante."

Die Begriffe Jordanregion oder Levante sind geografische Begriffe, die neutral fungieren. Hörer*innen können mit diesen Begriffen die Erzählungen geografisch verorten. Der Nachteil hierbei kann sein, dass diese Bezeichnungen im Sinne eines Gefühls, nicht mehr >richtig< sprechen zu können, als >Ausweichbegriffe< wahrgenommen werden. Zudem werden mit ihnen relevante religiös und politische Dimensionen der Bezeichnung nicht mittransportiert.

Variante 4: „Jesus lebte in Galiläa"

Diese Bezeichnung nimmt die politschen Bezeichnungen für die römische Provinz zur Zeit Jesu auf. Damit wird das Handeln und Wirken Jesu auch begrifflich in der Bezeichnung der Region in den politischen Kontext der römischen Besatzung eingeordnet. Der historische Begriff vermeidet ahistorische Konnotationen. Allerdings müsste diese Bezeichnung, um historisch korrekt das Wirkungsgebiet zu beschreiben, je nach erzählter Geschichte erweitert werden. So wirkte Jesus auch in der Provinz Judäa, in der Jerusalem lag, und zog durch die Provinz Samaria. Galiläa bleibt aus jüdischer Perspektive zum Teil, wenngleich sie auch übernommen worden ist, eine Fremdbezeichnung. Zudem fällt es bei dieser Begriffsbezeichnung oftmals heutigen Hörer*innen schwer, die Erzählungen von Jesus in einem geografischen Kontext zu verorten.

Ein weiterer Aspekt, der beachtet werden sollte, bezieht sich auf das Thema >Nächstenliebe<, der keine Neuerfindung Jesu ist, sondern in der Torah (Wajjikra/3. Mose 19,18) geschrieben steht. Dagegen steht nicht der G*tt der Vergeltung und Rache, ein beliebtes antijüdisches Motiv, mit dem sich das Christentum selbst idealisiert. Tatsächlich geht es in der sogenannte Talionsformel >Auge um Auge, Zahn um Zahn< um das Entschädigungsprinzip, das Opfern einer Gewalttat finanziell zusteht. Es ging nie um Selbstjustiz oder um Gewalt an Täter*innen. Die Textstellen (Schemot/2. Mose 21,22-25 Wajjikra/3. Mose 24,19-20 und in Devarim/5. Mose 19,15-21) müssen im Kontext gelesen werden. Damit deutlich wird, dass es hier nicht um die Rechtfertigung einer sogenannten Spiegelstrafe geht, bei der ein Vergehen auf gleiche Weise erwidert würde. Vielmehr ist Ziel dieser Regelung, einen gerechten Ausgleich zwischen Täter und Geschädigtem zu schaffen, der in einem angemessenen Verhältnis zum Schaden steht.

Dabei soll der Schaden den Geschädigt*innen ersetzt werden und nicht den Täter*innen Schaden zu gefügt werden (vgl. Wajjikra/3. Mose 24,18). Die Tallionsformel setzt auf weitestgehende Wiedergutmachung. Der Schaden wird im Blick auf die jeweiligen lebensweltlichen Verhältnisse eingeschätzt. Daraus ergibt sich die Kompensationsleistung. Diese Regel begrenzt die Forderung und schafft dabei einen gerechten Ausgleich.

Wenn Jesus zur Nächstenliebe aufruft, stellt er sich in die Tradition der Torah. Dort heißt es:

> „Du sollst dich nicht rächen und Zorn nachtragen den Söhnen deines Volkes, sondern liebe deinen Nächsten wie dich selbst: Ich bin der Ewige.“ (Wajjikra/3. Mose 19, 17) Und: „Wie der Einheimische unter euch soll euch der Fremde sein, der sich bei euch aufhält, und liebe ihn wie dich selbst, denn Fremde wart ihr im Lande Mizrajim.“ (Wajjikra/3. Mose 19,33f)
>
> Und in der Torah findet sich ein praktischer Hinweis, wie sich zeigt, dass auch dem Feind in Not Wohltun entgegengebracht werden soll: „So du triffst den Ochsen deines Feindes oder seinen Esel irrend an, sollst du ihn demselben zurückbringen. So du siehst den Esel deines Hassers erliegend unter seiner Last, hüte dich, es ihm zu überlassen, verlassen sollst du (den Ort) mit ihm.“ (Schemot/2. Mose 23. 4f)

Judentum und Christentum beziehen sich gleichermaßen auf den so genannten Dekalog, die 10 Gebote der Hebräischen Bibel. Auch wenn die Zählung in der christlichen und jüdischen Tradition – mit Ausnahme, der evangelisch-reformierten Zählung, die identisch zur jüdischen ist – etwas unterschiedlich erfolgt, ist hier ein enger Berührungspunkt gegeben.



Erzählen:

Beim Lesen des kurzen Erzähltextes stehen drei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zur Auswahl:

Option 1: bietet ein Lesen in historischer Absicht: Das Ziel des Lesens ist es dann vor allem, das gesellschaftliche und politische Umfeld, in dem die Erzählungen um Jesus verortet sind, zu erschließen.

Option 2: ermöglicht es, diesen Text als Lerngelegenheit für einen existenziellen Gegenwartsbezug zu nehmen und über die Zehn Gebote sowie über die G*ttes- und Nächstenliebe ins Nachdenken zu kommen.

Option 3: schlägt vor, vor allem im Kontext der Bildelemente und der Überschrift, sich in der Lerngruppe darüber auszutauschen, welche Steine und Mauern die Kinder in ihrem Leben und der gegenwärtigen Gesellschaft wahrnehmen. Im Anschluss kann gemeinsam überlegt werden, was Mut und Zuversicht stiften könnte.

Angesichts der Kürze der Erzählung und des Detailreichtums der Illustration bietet sich hier, falls die Kinder die Lesekompetenz schon aufbringen, ein eigenständiges Lesen durch die Kinder mit gleichzeitiger intensiver Betrachtung der Bilder an.



Gestalten:

Je nach Schwerpunktsetzung sind verschiedene Möglichkeiten für einen gestaltenden Umgang mit dieser Erzählung gegeben:

Option 1: Die Kinder recherchieren weiter zu den politischen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen zur Zeit Jesu und notieren auf den einzelnen Steinen der Mauer, woraus zu der Zeit Jesu metaphorisch gesprochen Mauern gebaut werden (z.B. Römische Besatzung, Steuern, Abgaben, keine gleichen Rechte, Staatsgebiet des König Herodes, rege Bautätigkeit).

Option 2: Die Kinder überlegen, welche Steine Menschen heute im Weg liegen. Sie schreiben die Aspekte auf einzelne Karten oder bemalen sie. Aus den Karten kann, ähnlich wie auf dem der Illustration im Erzählbuch, auch eine Mauer gelegt werden. Im Anschluss können die Kinder überlegen, wie ein Umgang mit dem Satz „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ (Wajjikra/3. Mose 19,18 und Mk 12,29-31), eventuell dazu beitragen kann, diese Mauern zu überwinden bzw. Steine aus dem Weg zu räumen.

Option 3: Die Kinder werden aufgefordert, einen kleinen Selbstversuch zu unternehmen und Uno/Mau-Mau oder ein Brettspiel zu spielen, ohne dass sie sich an Regeln halten. Dieser Selbstversuch sollte zeitlich so begrenzt sein, sodass die Kinder zwar durchaus die Erfahrung machen können, dass nicht vorhandene Regeln zu Konflikten, Unmut und Herausforderungen in der Gemeinschaft führen können und so ein Bewusstsein für die Bedeutung und Wichtigkeit von Regeln erfahren können, dass jedoch ernsthafte Streitigkeiten vermieden werden. Im Anschluss können die Erfahrungen in einem gemeinsamen Gespräch reflektiert werden. Hier kann auch das demokratische Bewusstsein aller am Bildungsangebot Beteiligten gestärkt werden. Sinnvolle Regeln ergeben sich am besten aus demokratischen Aushandlungsprozessen.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Zur Weiterarbeit können die Zehn Gebote (Schemot/2. Mose 20,1-17; Devarim/5. Mose 5,6-21) erarbeitet werden und zu jedem Gebot ein Beispiel gesucht werden, wie hierdurch möglicherweise das Gute in der Welt gefördert wird. Ein Gespräch darüber, bei

welchen Geboten die Kinder es für schwerer oder leichter halten, sie zu befolgen, kann sich anschließen.

Option 2: Auch eine Arbeit mit Fallbeispielen, bei denen konkret diskutiert werden kann, wie hier vielleicht Nächstenliebe aussehen könnte, um für die große Herausforderungen, welche der Anspruch auf Umsetzung von Nächstenliebe darstellt, zu sensibilisieren. So wird vermieden, dass die Nächstenliebe nur unreflektiert affirmiert wird.

Option 3: Aus der christlichen Tradition bietet sich beispielsweise eine Weiterarbeit mit den Liedern >Kleines Senfkorn Hoffnung< von Ludger Edelkötter oder >Ins Wasser fällt ein Stein< von Manfred Siebald an.



Interreligiöse Perspektiven:

In interreligiöser Perspektive kann hier die Perspektive auf Handlungsorientierung in den verschiedenen Religionen geworfen werden. Aus jüdischer Perspektive werden hier die Fragen beantwortet:

5.1.40 Nachfolge im Judentum; 5.1.41 Was ist eine Mitzwah?; 5.1.42 Was ist das gute Handeln im Judentum?; 5.1.43 Was ist Zedakah?

Aus islamischer Perspektive kann verwiesen werden auf *5.2.26 Was ist das gute Handeln im Islam?; 5.2.26 Was gibt im Islam religiös betrachtet Kraft zum guten Handeln?; 5.2.28 Was ist Zakat?; 5.2.29 Was ist eine Sadaqa-Dose?*

Im Erzähltext des Erzählbuches werden zudem die Zehn Gebote angesprochen, die es in dieser Form im Koran nicht gibt. Dafür lassen sich aber inhaltliche Parallelen entdecken. Weiterführendes findet sich in *5.2.11 Gibt es die 10 Gebote im Islam? Welche Gebote gibt es im Islam und welche Rolle spielen sie?*



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Mit älteren Kindern kann über die Unterschiede verschiedener Konzepte von Barmherzigkeit, Solidarität, Nächstenliebe und professioneller Konzepte wie Sozialer Arbeit oder Pflege eingegangen werden.

4.17 Zachäus (S. 28-29)

(nach Lk 19,1-10)



Zachäus (S. 28-29)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die Zachäus-Erzählung ist in dieser Erzählung eine Geschichte von Umkehr und Veränderung, von Ausschluss und Wiedergutmachung in der Gemeinschaft.
- Zachäus ist Zöllner und als solcher verpflichtet, die Steuerabgaben an den römischen Staat abzuführen. Er ist bereit, das Geld, was er zu viel eingetrieben hat, an die Geschädigten zurückzugeben.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- Steuerwesen und Reichtum jüdisch konnotiert werden und die komplexe soziale Stellung des Zachäus zwischen seinen jüdischen Mitmenschen und der römischen Besatzungsmacht verkannt wird.
- wenn Zachäus zum >römisch-kontaminierten< Außenseiter gemacht wird, der angeblich von der jüdischen Bevölkerung aus Reinheitsgründen gemieden wird. In dieser Auslegung werden die kultischen Reinheitsgebote verzerrt als gemeinschaftszerstörend und ausgrenzend dargestellt.
- Geld und Steuern negativ stigmatisiert werden. Denn Zachäus wird von der Gemeinschaft anerkannt, obwohl er sein Amt nicht niederlegt. Er erklärt sich aber bereit, etwaige Missstände zu beheben und Ungerechtigkeit wiedergutzumachen.
- die jüdische Gesellschaft in Jericho einseitig als >missgünstig< und stereotypisierend dargestellt würde.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

In der Illustration sind – angelehnt an den Maulbeerbaum, auf den Zachäus in der Geschichte steigt – Maulbeeren an Zweigen dargestellt.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

In der Geschichte wird, wie bereits in anderen Geschichten des Erzählbuches, eine antike Lebenswelt betreten, die den Kindern in aller Regel nicht vertraut ist. Der grundsätzliche Kern der Geschichte, wie er im Erzählbuch angeboten wird, kann Kindern jedoch auch in ihrer Lebenswelt durchaus vertraut sein: Jemand verhält sich falsch und schließt sich durch sein falsches Verhalten aus der Gemeinschaft aus. Je nach Alter der Kinder wird dann Jesu

Verhalten vielleicht auch als herausfordernd erlebt: Jesus reicht Zachäus die Hand, obwohl er es vielleicht nicht verdient hat. Das sind Irritationen, die spannende Anknüpfungspunkte für einen Austausch in der Lerngruppe bieten.

Je nach Alter und Vorwissen der Kinder ist zudem zu beachten, dass diese Erzählung zum Kernbestand christlicher Elementar- und Primarbildung gehört. Christlich sozialisierte Kinder kennen sie oft. Insofern ist damit zu rechnen, dass diesen Kindern schon einmal die eine oder andere Interpretationsmöglichkeit angeboten wurde: Mal wird zur Identifikation der Kinder mit dem kleinen Zachäus, der auch nichts sehen kann, eingeladen. Das ist eine Erfahrung, die viele Kinder aus Menschengruppen kennen. Mal wird zur Empathie mit Zachäus aufgefordert, der ausgeschlossen wird oder gar ‚gemobbt' wird, weil er eine Aufgabe übernehmen muss, die jemand machen muss, obwohl sie unbeliebt ist. Mal fordert vielleicht eine Erzählweise zur vollständigen Ablehnung von Zachäus auf, der erst Teil der Gemeinschaft werden kann, wenn er all sein Geld weggibt.

Es ist also damit zu rechnen, dass Kinder mitunter schon über unterschiedliche Interpretationsangebote als Vorverständnis verfügen, die antijüdische Konnotationen erleichtern. Hier ist ein bewusst antisemitismuskritisches Arbeiten geboten.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

In der Geschichte von Zachäus riskieren beide Seiten, enttäuscht und blamiert zu werden. Jesus könnte von Zachäus enttäuscht werden, sollte dieser sich der zuwendenden Freundlichkeit als unwürdig erweisen. Und Zachäus auf dem Maulbeerbaum riskiert, abgewiesen und öffentlich blamiert zu werden. Dies ist eine Geschichte des Risikos und der Umkehr.

Andere Schwerpunktsetzungen in der Lesart der Geschichte, wie die Annahme und das Wiederfinden von etwas Verlorenem, wären insbesondere mit Lk 19,10 („Denn der Menschensohn ist gekommen, zu suchen und selig zu machen, was verloren ist." in der Lutherübersetzung) möglich gewesen. Sie neigen aber in einer bestimmten christlichen Tradition dazu, Gnade und Annahme gegen Gerechtigkeit auszuspielen, wobei diejenigen, die von Unrecht negativ betroffen sind, ignoriert werden.

Die Geschichte von Zachäus ist keine Bekehrungsgeschichte von einem >Juden< zu einem >Christen<. Zachäus hat nicht zu einer neuen Religion gefunden, wohl aber zu einem neuen Leben in seiner (jüdischen) Gemeinschaft. Nachdem er das zu unrecht Erworbene zurückgibt, findet er auch zur Gemeinschaft zurück. Es ist derselbe G*tt Israels, der durch Jesus spricht

und einerseits eine zweite Chance gibt und Gnade erweist, aber gleichzeitig Veränderung und Umkehr zur Gerechtigkeit fordert.

Es geht in der Erzählung an keiner Stelle um jüdische Reinheitsgebote oder Kontaktverbote zwischen jüdischer Bevölkerung und römischer Besatzung. Natürlich ist >Kollaboration< mit Besatzungsmächten problematisch. Sicherlich gab es die Versuchung, mit der römischen Besatzung zum Nachteil der Bevölkerung, aber zum eigenen Vorteil zusammenarbeiteten und sich so selbst durch Fehlverhalten aus der Gemeinschaft auszuschließen. In einer Besatzungssituation stellt sich andauernd die Frage nach den Freiräumen, die Akteure jeweils wahrnehmen konnten. Es ist in der Forschung umstritten, wie freiwillig die Zusammenarbeit zwischen Römern und Zöllnern war. Zöllner waren verpflichtet mit ihrem eigenen Kapital für die Steuereinnahmen zu bürgen. Nahmen sie zu wenig ein, musste sie dafür aufkommen. Sie mussten damals also als Vorbedingung für die Tätigkeit bereits über einen gewissen Grundbetrag verfügen. Gleichzeitig waren die Zöllner an den Einnahmen auch beteiligt und dadurch Nutznießer. Für die eigene Vorbereitung ist es wichtig, sich diese komplexe soziale Situation vor Augen zu führen, um nicht in stereotype Darstellungsweisen zu verfallen.

Für heutige Kinder ist hier noch einmal zu differenzieren, damit die Erzählung des Zachäus keine Zerrbilder vermittelt: Steuern sind nicht per se von Übel. Auch ein demokratischer Staat benötigt Steuern, er benötigt Geld, um damit bestenfalls zahlreiche Dienstleistungen für die Bürger*innen bereitstellen zu können. Im biblischen Text schwingt jedoch mit, dass unter der römischen Besatzung das hohe Steueraufkommen der Bevölkerung nicht ausreichend zugutekam. Hier gilt es also, für heutige zuhörende Kinder eine Klärung zu erreichen.

Ein beliebter Anknüpfungspunkt im Erzählen ist häufig die Größe des Zachäus: Oftmals wird dies als Identifikationsangebot für Kinder genommen, die selbst oft kleiner als viele andere sind und das Gefühl kennen, in einer Menschenmenge nichts sehen zu können. In Gruppen mit älteren Kindern kann die Charakterisierung des Zachäus als >klein<, was zur damaligen Zeit als literarisches Mittel der Abwertung oder auch als Indiz für das >kleingeistig sein< benutzt wurde, zum Anlass genommen werden, eigene Zuschreibungen, Vorurteile und Sehgewohnheiten zu reflektieren. So erfahren Menschen mit Kleinwüchsigkeit Diskriminierung. Von der Körpergröße wird fälschlicherweise auf eine mangelnde Leistungsfähigkeit geschlossen, nach dem Motto: „Obwohl sie/er so klein ist, kann er/sie ganz erstaunlicherweise doch dies oder das."

Ebenso zeigen viele erzählte Geschichten, von Märchen über Filme, dass oft eine negative Charakterzeichnung mit einem als nicht normschön gekennzeichneten Körper einhergeht. Auf den ersten Blick kann in vielen Filmen und Märchen beschrieben werden, wer >die Guten< und wer >die Bösen< sind. Das Innere spiegelt sich im Äußeren, so diese Lesart, die sich dann auch in Wahrnehmungsverzerrungen in der Gegenwart findet (z.B. >Halo-Effekt< mit >Pretty

Privilege<). Diese Korrelation vom Äußeren und Inneren findet sich auch in antisemitischen Karikaturen und antisemitischer Bildsprache und in anderen diskriminierenden Strukturen (beispielsweise >Lookism/Lookismus<; >Fettfeindlichkeit<) und kann an dieser Stelle als diskriminierende Erzählstrategie bewusst gemacht werden.

Exkurs: Die antisemitische Verknüpfung von Judentum und Geldhandel

Die Assoziation von >den Juden< mit >Kapital<, >Korruption<, >Kollaboration<, >Steuern< und >Zinsen< (>Wucher<) sind zentrale Bestandteile antisemitischer Ideologie. Dem gilt es in antisemitismuskritischen Bildungsangeboten klar entgegenzuwirken. Weder gibt der biblische Zachäus-Text eine solche antijüdische Lesart her, noch trifft die ebenfalls verbreitete Vorstellung zu, dass Juden in Mittelalter und Neuzeit insbesondere im Geldverleih vertreten gewesen wären. Die Hebräische Bibel und auch der Koran lehnen den Geldverleih mit Zinsen an Menschen in Not (Nachbarn) ab, erlauben aber Zinsen im Wirtschaftshandel (mit Fremden). Man nimmt vom Nachbarn keine Zinsen, wenn man ihm etwas ausborgt. Aber bereits in Zeiten des mittelalterlichen und vor allem neuzeitlichem Fernhandels war Geldverleih mit Zinsnahme zur unabdingbaren wirtschaftlichen Notwendigkeit geworden. Alle drei monotheistischen Religionen fremdelten mit dem Geldverleih zu Zinsen und fanden jedoch mit der Zeit zu unterschiedlichen Lösungen. Große Handelshäuser und Banken entstanden, die Mehrheit darunter christlich, wie die Medici und die Fugger. Sie nahmen Einfluss auf Papst- bzw. Kaiserwahlen, weil sie über enorme finanzielle und soziale Netzwerke verfügten. Dass >Juden und Geldverleih< eine untrennbare Einheit seien, weil Juden keine anderen Berufe ausüben durften, ist eine falsche Vorstellung. Obwohl diese von der Geschichtswissenschaft widerlegt wurde, hält sie sich hartnäckig.

Diese falsche Vorstellung darf nicht immer wieder von Neuem aktiviert werden. Es ist wichtig, diese Hintergründe zu kennen, um nicht antisemitische Vorstellungen in diese Geschichte hinein zu erzählen, welche keinen Anhalt haben in der biblischen Textvorlage. Wem es gelingt, die Zachäus-Geschichte ohne diese antisemitischen Konnotationen darzustellen, leistet insofern einen wichtigen Beitrag zur Prävention von Antisemitismus.



Erzählen:

Zur geografischen Kontextualisierung kann in Vorbereitung auf das Erzählen der Geschichte die Stadt Jericho auf einer Karte gezeigt werden. So bekommt die Geschichte einen Ort. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass dies nicht bedeutet, die Geschichte wurde vom Evangelisten im Sinne eines Live-Dabei aufgeschrieben.

Es bietet sich an, diese Geschichte im Ganzen zu erzählen. Da sie relativ lang ist, kann je nach Konzentrationsfähigkeit der Kinder eventuell *am Ende des dritten Absatzes auf Seite 29 im Erzählbuch* gestoppt werden. Hier schreibt der Erzähltext Jesus diesen Satz zu: „Meine Aufgabe ist es, auch zu den Menschen zu gehen, die sich falsch verhalten, damit sie sich ändern können.“ (S. 29 im Erzählbuch)

Daran kann sich ein Gespräch anschließen, um diese Aussage zu deuten: „Was meint Jesus damit?“ Nach dem Lesen der weiteren Absätze könnte diese Frage zum Ende der Erzählung an die Gruppe gegeben werden: Zachäus hat sich geändert. Woran erkennt man das? Warum hat er sich geändert?

Je nach Alter der Kinder benötigen sie an dieser Stelle möglicherweise Unterstützung bei der Deutung. Wird die Veränderung von Kindern supranaturalistisch gedeutet, also als habe Jesus Zachäus vielleicht verzaubert, >gut< gezaubert, können lebensweltliche Beispiele hilfreich sein, um eine realitätsnahe Perspektive stark zu machen. Die Kinder können dabei unterstützt werden, wahrzunehmen, dass die Begegnung mit Jesus, die Annahme durch ihn im Vorfeld oder auch möglicherweise das Sehen des Guten in Zachäus dazu führten, dass er die Kraft zur Umkehr aufbringt.



Gestalten:

Diese Erzählung bietet sich aufgrund der Vielzahl an möglichen Rollen dazu an, dass in der Lerngruppe ein eigenes Rollenspiel zum Darstellen und Deuten der Geschichte entwickelt wird.

Je nach Lerngruppe kann, wie im Abschnitt *Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?* erwähnt, davon ausgegangen werden, dass die Kinder bereits Deutungskonzepte der Erzählung mitbringen. Hier ist besonders darauf zu achten, wenn die Kinder durch ihre Ausdeutung und das Füllen von Leerstellen Deutungsmuster in die Gruppe tragen, die anschlussfähig sind an antisemitische und diskriminierende Stereotype, diese nicht unbearbeitet stehen zu lassen. An Antisemitismus anschlussfähige oder antisemitische Versatzstücke, die Kinder bereits aus der Umwelt aufgenommen haben, können zu Lernchancen werden. Dabei muss Kindern jedoch einmal unaufgeregt bereits in der entsprechenden Situation eine antisemitismuskritische Perspektive

gegeben werden. In weiteren Bildungsangeboten sollte dann gezielt daran gearbeitet werden, diese antisemitismuskritische Perspektive bezogen auf die konkrete antijüdische Äußerung gemeinsam mit den Adressat*innen zu vertiefen.

Keinesfalls sollten Kinder auf ihre Äußerungen festgelegt werden. Es ist ja das Wesen von Bildungsprozessen, dass dort neue Erkenntnisse und Einstellungen ermöglicht werden. Diese jedoch zu übergehen und unbeantwortet zu lassen, stellt hingegen ein Lernhindernis für die Kinder dar.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Mit älteren Kindern und Jugendlichen können unterschiedliche Kinderbibelerzählungen der Zachäus-Geschichte mit der hier angebotenen Erzählung verglichen werden: Wie wird das Verhalten von Zachäus und der Stadtbevölkerung Jerichos in diesen jeweils gedeutet?

Option 2: Die Bibelstelle bricht mit der Zusage von Zachäus und der Verwunderung der Stadtbevölkerung ab. Die Kinder können die Geschichte weitererzählen oder weiterschreiben: Wie könnte es Zachäus denn weiterergehen? Wird Zachäus in der Vorstellung der Kinder wieder Teil der Gemeinschaft? Welche Folgen hat es für Zachäus, sein großes Haus und vielleicht die vielen anderen Annehmlichkeiten, die Reichtum mit sich bringen kann, zu verlieren, wenn er abgibt? Was gewinnt er dadurch? Wie könnte Zachäus seinen Beruf als Zöllner, der die Zusammenarbeit mit den Römern voraussetzt, vielleicht gerechter ausüben? Geht das?



Interreligiöse Perspektiven:

Um interreligiöse Perspektiven mit den Inhalten rund um Vergebung, Umkehr und der Frage nach dem rechten Handeln aufzuzeigen, bietet sich eine Verschränkung mit Perspektiven an, die diese Frage aus jüdischer Perspektive eröffnen: *5.1.35 Vergebung im Judentum; 5.1.42 Was ist das gute Handeln im Judentum?; 5.1.42 Was ist Zedakah?,* aber auch die Ausführung zu *5.1.12 Gebote der Torah* kann hilfreich sein. Aus islamischer Perspektive kann verwiesen werden auf *5.2.26 Was ist das gute Handeln im Islam?; 5.2.26 Was gibt im Islam religiös betrachtet Kraft zum guten Handeln?; 5.2.28 Was ist Zakat?*

Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

In interweltanschaulich und religiös pluralen Gruppen kann neben der Erzählung die Frage fokussiert werden: Was gibt Menschen die Kraft zur Umkehr? Was gibt ihnen Kraft, die eigene Schuld zuzugeben? Warum ist das so schwer?

Auch eine Frage, welche die ambivalente Situation der Zöllner zur Zeit Jesu ernstnimmt, kann weiterführend sein: Ausgehend von der Situation, dass jemand Zöllner sein musste und mit seinem Privatvermögen haftete, wenn es zu Zahlungsschwierigkeiten an Rom kam: Wie kann man sich unter Bedingungen von Besatzung oder Diktatur verhalten – welche Handlungsspielräume haben Menschen in ihnen? Es können exemplarisch zum Vorbildlernen am Modell an dieser Stelle reale Personen aus unterschiedlichsten religiösen und weltanschaulichen Kontexten ausgewählt werden, die sich unter einschränkenden politischen Bedingungen Handlungsspielräume erkämpft haben. Im Sinne eines Lernens an >fremden Biografien< kann dies von Kindern herausgearbeitet werden. Daran kann sich anschließen, welche viel weiter gefassten Handlungsspielräume sich in einer Demokratie ergeben.

4.18 Eine aufregende Begegnung

(S. 30-32)

(nach Mk 2,1-12)



Eine aufregende Begegnung (S. 30-32)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Der hier als >gelähmt< bezeichnete Mann wird zum Subjekt der Heilung in der Begegnung mit Jesus.
- Die Rolle der Freunde, die einen Teil eines Daches abtragen, wird in den Mittelpunkt gerückt.
- Die Diskussion um Jesu Autorität zur Vergebung wird nicht automatisch mit >Gegnerschaft< der Schriftgelehrten gleichgesetzt.
- Die >Lähmung< wird psychosomatisch verstanden: Scham und Geheimnis, Depression und Kummer machen krank und bedürfen der Heilung.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- behauptet wird, erkrankte Menschen oder Menschen mit Beeinträchtigungen würden aus Reinheitsgründen aus der jüdischen Gesellschaft sozial ausgeschlossen.
- Diskussionen mit >Schriftgelehrten< immer als >Fangfragen< oder >grundsätzliche Feindschaft< gelesen werden, statt als Neugier, Interesse und Diskussionsfreude.
- Krankheit und Beeinträchtigung ausschließlich als Folge von Sünde verstanden werden oder Heilung als erstrebenswerte Rückkehr zum >Normalkörper<.
- Reich G*ttes-Vorstellungen kurzschlüssig mit Alltagsvorstellungen von >Normalität< verknüpft werden.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Das Haus ist nur angedeutet, Schaufel und Eimer legen nahe, dass die Freunde ein Lehm-Flachdach aufgegraben haben, um ihren Freund von dort zu Jesus ins Hausinnere zu heben. In der Forschung ist umstritten, ob hier auf ein hellenistisch-römisches Ziegeldach angespielt wird, das abgedeckt wird, oder ein Lehmflachdach, welches aufgegraben wird.

Die Vögel, die über zwei Buchseiten fliegen, knüpfen auch an eine weitere Wundererzählung, die von Jesus in der islamischen Tradition im Koran 5:110 überliefert wird, an: Hier wird von einem Wunder erzählt, bei dem Jesus/Isa mit der Erlaubnis G*ttes aus Lehm geformte Vögel lebendig werden lässt. Diese Geschichte findet sich auch im nicht-kanonischen Kindheitsevangelium nach Thomas, das ungefähr im 2. Jahrhundert n.d.Z. geschrieben worden ist.

Auf Seite 77-78 im Erzählbuch finden sich weitere Hinweise zur Interpretation der Illustrationen.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Die dieser Erzählung zugrundeliegende biblische Vorlage ist im Elementar- und Primabereich weitgehend vertraut, da sie zu den häufig erzählten biblischen Geschichten für Kinder gehört. Sie wird vor allem im Kontext von Freundschaftsgeschichten oftmals erzählt, dabei steht die große Freundschaft der Figuren, die sich umeinander sorgen, im Mittelpunkt. Die Erzählweise im Erzählbuch knüpft darüber hinaus an vielfältige Resonanzräume bei den Kindern an. Zur besseren Lesbarkeit werden sie im Folgenden untergliedert.

Scham und Schlechtes Gewissen

Ein zentraler Anknüpfungspunkt für Kinder in der hier angebotenen Erzählweise kann vor allem der letzte Absatz auf Seite 31 im Erzählbuch sein: Viele Kinder werden das Gefühl eines >schlechten Gewissens<, von Scham und Schuld kennen, aber auch Kummer, der zum Nicht-Handeln führen kann, sowie die Suche nach Auswegen und Wiedergutmachung.

Ein zweiter Anknüpfungspunkt für Kinder kann an dieser Stelle das Geheimnis des Mannes sein: „Der Mann kann mit niemandem darüber sprechen, auch nicht mit seinen vier besten Freunden. Er schämt sich so sehr, dass es ihn krank macht.“ (S. 30 im Erzählbuch) Auch dieses Gefühl können Kinder kennen. >Scham<, ebenso wie >Geheimnisse< sind dabei differenziert zu betrachten:

Es gibt falsche Scham, die jemandem eingeredet wird, indem eine Person beschämt wird. Gerade Körperscham ist schmerzhaft: zu groß, zu klein, zu dick, zu dünn. Überhaupt entwickelt sich eine falsche Scham, wenn das Sein eines Menschen vollständig infrage gestellt wird: Sei doch nicht so. Oder: Immer bist du so. Es gilt unbedingt, Kinder dabei zu unterstützen, dass sie diese falsche Scham nicht entwickeln und dass sie derartigen Angriffen auf ihre Person nicht ausgeliefert fühlen, sondern lernen, sich Unterstützung zu holen und sich offensiv mit Worten und kompetenter Hilfe von außen zu verteidigen. Aber es gibt auch eine Scham, die angemessen ist. Sie tritt auf, wenn eigene ethische Maßstäbe für das eigene Verhalten vorhanden sind und man konkret gegen diese eigenen ethischen Maßstäbe gehandelt hat. Man ist dann nicht als ganze Person diskreditiert, aber man ist mit dem unangenehmen Gefühl von Scham belegt. Diese Form der Scham hat ihre Berechtigung. Auch wenn das Gefühl unangenehm sein mag, können Kinder so lernen, dieses Gefühl zu begrüßen, denn daran zeigt sich eine Abweichung, die man selbst nicht möchte und die immer wieder auch überwunden werden kann. Wenn Scham auf einen eigenen, als positiv erkannten Maßstab

verweist und so angenommen werden kann, dann erweist sie sich als förderlich. Scham spielt auch eine positive Rolle, wenn man sich dafür schämt, dass andere Personen eklatant allgemeine menschenrechtliche Maßstäbe verletzen, Maßstäbe, wie sie auch in den Kinderrechten festgelegt sind, verletzen. Scham hilft dabei, die Würde anderer zu achten. Hier ist es hilfreich, dass Kinder die Kinderrechte in ihrem Alltag in Bildungsinstitutionen kennenlernen und erfahren, wie sie diese mit umsetzen können.

Scham und Geheimnisse

Auch Geheimnisse und Dinge, die man niemandem sagen will, sind zu differenzieren: Aus Kinderbüchern und Kinderliedern kennen Kinder diese oft als >gute Geheimnisse< und >schlechte Geheimnisse<. >Gute Geheimnisse< machen stark, stiften möglicherweise positive Gemeinschaft mit denen, mit denen sie geteilt werden, stiften Vorfreude.

Der Mann in dieser Geschichte hütete vermutlich ein >schlechtes Geheimnis<. Gerade >schlechte Geheimnisse< geben einem das Gefühl, dass man sich niemandem anvertrauen kann, obwohl es dringend notwendig wäre.

>Schlechte Geheimnisse< – wie hier in der Erzählung– verursachen dann möglicherweise Scham, körperliche Beschwerden und Trauer. Auch dies ist je nach Lerngruppe ein Resonanzraum, an den eine Thematisierung der Erzählung anknüpfen kann und den sie im Blick haben muss.

Die Erzählung, wie sie hier im Erzählbuch vorgeschlagen wird, verweist auf sensible Themen: Schuld, Scham, Vergebung, Wiedergutmachung.

Besonders in Kontexten von schulischem Unterricht muss dabei immer auch bedacht werden, dass jede Äußerung in einem sozialen Raum stattfindet und damit eine Positionierung in der Peer Group zur Folge haben kann. Die Gesprächsatmosphäre in Bildungsprozessen sollte demnach stets so gestaltet sein, dass es für niemanden in der Lerngruppe einen Zwang gibt, sich zu öffnen. Es soll nicht erwartet werden, dass beispielsweise Schüler*innen in unterrichtlichen Kontexten ungeschützt ihr Innerstes nach außen bringen. Auch sollten Kinder davor geschützt werden, je nach Gruppe, zu viel von sich preiszugeben. In der Gruppe geteilte Äußerungen sind schnell verbreitet. Insofern sollte es, insbesondere bei der Arbeit mit dieser Erzählung, Distanzierungsmöglichkeiten geben.

Deutungen von Wundererzählungen

Wundergeschichten werden je nach Erfahrungsraum, Alter und religiöser Sozialisation der Kinder sehr unterschiedlich rezipiert. Eine Vielzahl an auftretenden Deutungen ist möglich:

Insbesondere jüngere Kinder nehmen oftmals keinen Anstoß an den Wundererzählungen und ihren möglichen Widersprüchen zu rationalen Erklärungen. Jüngere Kinder nehmen ihre Umwelt oft als unerklärlich wahr oder betten die Erzählungen zum Teil in magische Weltbilder ein, in denen beispielsweise Magie und Zauberei möglich sind. Wunder sind immer auch Teil der Christologie – hier zeigt sich je nach religiöser Sozialisation, dass Kinder Jesus mit G*tt gleichsetzen oder zumindest eine besondere Nähe annehmen, sodass auch dadurch Wunder nicht irritierend wirken.

In der hier im Erzähltext angebotenen Lesart, steht das biblische Wort der >Vergebung< im Vordergrund, welches Jesus dem Mann zuspricht. Diese Zusage Jesu wirkt bei ihm auf der körperlichen und der seelischen Ebene. Er gewinnt Beweglichkeit zurück. Wie sich diese Wandlung vollzieht, dazu werden im Erzähltext verschiedene Deutungen nebeneinander gestellt: „In der ganzen Stadt wird noch lange vielstimmig über diese aufregende Begegnung gesprochen." (S. 32 im Erzählbuch) Hiermit werden jüngere und ältere Kinder eingeladen, ihre unterschiedlichen Vorstellungen einzubringen. Sie nehmen wahr, dass es diese verschiedene Vorstellungen gibt und geben darf. Dies wirkt auch fundamentalistischen Vereindeutigungen entgegen.

Daher sollte der Erzähltext nicht auf eine rationalistische Erklärung hin vereindeutigt werden. Diese kann gerade für einige Kinder irritierend wirken, macht sie doch das Wunder erklärbar und Jesu Handeln weniger wunderbar.

Das kann von anderen Kindern anders aufgenommen werden, die je nach religiöser Sozialisation Jesus vor allem als besonderen Menschen, der in besonderer Weise ein ethisches Vorbild ist, werten. Bei älteren christlich sozialisierten Kindern zeigt sich zudem oftmals ein G*ttesbild, das nicht mit dem direkten Wirken G*ttes in der Welt rechnet. Hier kann es sein, dass sie die Erzählungen kritisch als fiktionale Märchen abwerten oder aber rationale Erklärungen suchen, um das Wunder mit Naturgesetzen in Einklang zu bringen. Die Wundererzählungen als erzählerischer Ausweis für die Deutung der Macht Jesu zu lesen, setzt ein kognitives Abstraktionsvermögen voraus, das eher bei älteren Kindern zu finden ist. Gleiches gilt für ein Geschichtsbewusstsein, das zwischen der erzählten Zeit in der Handlung der Evangelien und der Erzählzeit, also dem Zeitpunkt nach der geglaubten Auferweckung Jesu, zu dem die Evangelisten schreiben, unterscheidet.

Speziell im Kontext von Heilungswundern kann, insbesondere auch bei älteren Kindern, die Frage nach der Theodizee aufkommen: Warum heilt Jesus oder G*tt diese Person und andere nicht?

Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?



>Der Gelähmte<, wie er in vielen Bibelübersetzungen einfach heißt, wird in diesem Erzähltext vom Menschen, der vor allem wie ein Objekt von Heilung wirken könnte, stärker als Subjekt in den Blick genommen. Auch die Freundschaft wird betont. Diese Lesart steht der Intention des biblischen Textes nicht entgegen und bietet so Anknüpfungspunkte an religionspädagogische Bildungsangebote.

Was das Wunder ist und wie es zu verstehen ist, wird durch die angebotene Erzählweise im Erzählbuch nicht eindeutig beantwortet. Eine von vielen Deutungsmöglichkeiten wird im Erzähltext angedeutet. Die körperliche Lähmung kann in dieser Darstellung psychosomatisch im Kontext von Vergebung gelesen werden.

Es ist wichtig, beim Erzählen, die Offenheit für unterschiedliche Vorstellungen und Deutungen zuzulassen. Eine Deutung von Wundern ist die *supranaturalistische Deutung*, das bedeutet, Jesus kann etwas, was Naturgesetzen widerspricht und was nur durch die Allmacht G*ttes erklärbar ist: Der Mann konnte zuvor nicht laufen und Jesus ‚heilt' ihn ganz körperlich. Eine *religionsgeschichtliche und kerygmatische Deutung* der Wundererzählungen könnte eine mögliche Erzählabsicht des Evangelisten markieren: Nach dieser Deutung werden die Wundererzählungen möglicherweise von den Evangelisten erzählt, weil von vielen bedeutenden Personen Wunder überliefert sind, sodass dadurch Jesus in diese Tradition gestellt wird und mit diesen Erzählungen eben deutlich gemacht werden soll, wie besonders Jesus ist. Wichtig ist hier für pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und Ehrenamtliche, dass mehrere Deutungsmöglichkeiten gibt.

Insofern wurde auch das Ende der Wundererzählung im Vergleich zum biblischen Text offener gestaltet, in Mk 2,11-12 steht der Mann sofort auf, nimmt die Bahre und geht. Der vorletzte Absatz im Erzähltext konstruiert eher die Situation einer mündlichen Erzählung dieser Geschichte, bevor sie durch den Evangelisten notiert und festgeschrieben worden ist.

In der biblischen Vorlage werden die Schriftgelehrten als diejenigen, die Jesu Handeln vor dem Hintergrund ihrer Tradition in Frage stellen, eingeführt. Diese Infragestellung ist auch völlig berechtigt. Vergeben kann nach jüdischem Recht nur der Geschädigte. Sofern G*tt selbst der Geschädigte ist, vergibt G*tt. Wer also ist, nach dieser jüdischen Rechtsvorstellung, Jesus? Der Anspruch Jesu, er habe als Menschensohn die Vollmacht, Sünden zu vergeben (Mk 2,10), irritiert. An dieser Stelle unterscheiden sich jüdische und christliche Glaubensvorstellungen. Diese Unterschiede im jüdisch-christlichen Dialog festzustellen, ist interessant und bereichernd.

Die Verknüpfung von Krankheit, Behinderung und Sünde ist nicht unproblematisch, und wird auch an vielen Stellen der Torah und im Zweiten Testament problematisiert (vgl. Joh 9,3). Tatsächlich deutet die biblische Vorlage eine Verbindung von Sündenvergebung und Heilung an (Mk 2,9-10). Dies könnte eine Kausalität und damit eine moralische Wertung physischer, psychischer und psychosomatischer Krankheiten nahelegen. Dem jedoch gilt es aktiv entgegenzuwirken. Im Erzähltext wurden die aktive Rolle des Mannes sowie die Hingabe und Intervention seiner Freunde in den Vordergrund gestellt.

Ableismuskritische Deutungen versuchen die Verbindung von religiösen Heilszusagen und körperlicher Heilung zu hinterfragen: Menschen müssen nicht körperlich geheilt werden, um religiöses Heil zu empfangen. Heilungswunder erzählen vom Reich G*ttes, in dem es kein Leiden (egal welcher Art) geben wird. Es ist problematisch, wenn Wundergeschichten so erzählt werden, dass Beeinträchtigungen ausschließlich als abzulehnendes Leid dargestellt werden. Menschen mit Sehbeeinträchtigung, andershörende Menschen bespielsweise wollen nicht von vornherein ausschließlich als defizitär bewertet werden. Eine solche Sichtweise reduziert Wundergeschichten dann auf ein quasi technisches Ereignis, dass körperlichen >Defiziten< ein abruptes Ende bereitet. Dieser Problematik in einer vereindeutigenden Erzählweise von Wundergeschichten kann begegnet werden. Denn ableismuskritische Deutungen erweitern unser imaginäres Spektrum von Heil und Heilung im Reich G*ttes. Dieses wird sich jenseits normativer Körperlichkeit befinden. Das Reich G*ttes wird >barrierefrei< sein, womit aber Krankheit oder Versehrtheit nicht einfach verschwinden, wie z.B. auch im Hinweis auf die Wundmale Jesu deutlich wird, die auch der auferweckte Jesu noch aufweist, die ihn aber scheinbar nicht mehr schmerzen (vgl. Joh 20,27).

Menschen mit Beeinträchtigungen wurden zu keiner Zeit grundsätzlich vom jüdischen Gemeinschaftsleben ausgeschlossen. Die Empörung der jüdischen Bevölkerung über Jesu Handeln liegt nicht an Jesu Zuwendung und Heilung (auch Schabbat-Gesetze werden ganz selbstverständlich ausgesetzt, um Menschen zu helfen, zu heilen und zu retten). Die Diskussion dreht sich vielmehr um die Vollmacht zur Vergebung. Auch die narrative Ebene der Geschichte macht deutlich, dass Menschen mit Beeinträchtigung nicht ausgeschlossen werden, denn sind es doch die Freunde, die den Mann zu Jesus bringen. Er ist nicht sozial isoliert.



Erzählen:

Diese Erzählung kann abschnittsweise vorgelesen werden oder auch im Ganzen. Zur Erschließung und zum Einfühlen in die Geschichte können folgende Impulse helfen. Es ist darauf zu achten, dass nur eine kurze zeitliche Unterbrechung erfolgt, um den Fokus auf den Erzählfluss der Geschichte nicht zu verlieren.

Am Ende des ersten Absatzes auf S. 30: „Was meint ihr, warum kann der Mann nicht mit seinen Freunden reden?“; „Meint ihr, er hat Angst?“; „Wovor?“; „Was ist Scham für ein Gefühl? Wenn ihr das beschreiben müsstet, wie sieht Scham aus?“; „Versucht bitte einmal, Beispiele zu finden: Für was sollte man sich schämen?“; „Und: Für was muss man sich gar nicht schämen?“

Am Ende des ersten Absatzes auf S. 31: **„**Was meint ihr, warum machen die Freunde das?“; „Was erhoffen sie sich von Jesus?“; „Wer, glauben sie, ist Jesus?“; „Woher haben sie wohl von Jesus gehört, was meint ihr?“; „Stellt euch einmal die Menschen vor, die die ganze Zeit vor dem Haus warten, was denken die Leute denn vielleicht, wenn da plötzlich ein Loch im Dach entsteht?“; „Und wie empfinden das wohl die Hausbewohner*innen?“

Am Ende des zweiten Absatzes auf S. 31: **„**Vergebung – was ist das?“; **„**Ist Vergeben und Verzeihen das Gleiche?“

*Am Ende des dritten Absatzes auf S. 31: „*Welche Ideen hat der Mann für eine Wiedergutmachung?“; „Wie kann man denn Unrecht wiedergutmachen? Geht das? Und wenn das jemand nicht will?“; „Könnt ihr euch da eine Situation vorstellen, dass jemand kommt und etwas wiedergutmachen möchte, aber derjenige, dem geschadet worden ist, möchte das nicht?“; „Was kann man dann tun?“

Am Ende des ersten Absatzes auf S. 31: „Warum geht es dem Mann besser?“; „Was kann man noch machen, wenn man ein ganz schlechtes Gewissen hat?“

Am Ende des zweiten Absatzes auf S. 32: „Ist da ein Wunder passiert?“

Am Ende des letzten Absatzes auf S. 33: „Was meint Ihr, was denkt der Mann, wer Jesus ist?“; „Was mögen wohl die Freunde über Jesus denken?“; „Und was denkt Ihr nach der Geschichte, wer ist Jesus für Euch?“



Gestalten:

Option 1: Eine Collage zum Thema *Vergebung* kann von den Kindern erstellt werden. Hier sollte auch auf die enge Verbindung von Wiedergutmachung und Vergebung hingewiesen werden.

Option 2: Eine Möglichkeit zur inhaltlichen Vertiefung der Geschichte für ältere Kinder ist die Gestaltung eines Akrostichons. Ein Akrostichon ist eine Art Gedicht, in dem die ersten

Buchstaben einer jeden Zeile zusammen ein Wort ergeben. Ein Akrostichon entsteht, indem zu jedem einzelnen Buchstaben des Wortes passende Substantive, Beschreibungen oder auch Halbsätze gefunden werden. Ein Beispiel könnte sein:

Vermutlich war das nicht gerade gut von mir.
Ehrlich, es tut mir leid.
Reue
Ganz oft will ich mich eigentlich besser verhalten
Entschuldigen ist manchmal schwer
Bitte sei mir nicht böse
Unheil vermeiden
Nicht immer, kann ich mich richtig verhalten
Gutmachen fühlt sich richtig an.

Als Alternative können Elfchen angefertigt werden. Ein Elfchen ist ein Gedicht, das aus genau elf Wörtern besteht (1. Vers 1 Wort, 2. Vers 2 Worte, 3. Vers 3 Worte, 4. Vers 4 Worte, 5. Vers 1 Wort).

Bitte
Vergib mir
Mein blödes Verhalten
Ich will´s wieder gut
machen



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Zur inhaltlichen Vertiefung der Erzählung können die vielgestaltigen Begriffe von Schuld, Scham, Verantwortung, von Sünde und Vergebung erarbeitet werden.

Option 2: Aus der christlichen Tradition bietet sich eine Arbeit mit dem Lied >Wie ein Fest nach langer Trauer< von Jürgen Werth und Johannes Nitsch an. Wenn der Aspekt >Wunder< vertieft behandelt werden soll, kann eine Weiterarbeit mit dem Lied >Wir haben Gottes Spuren festgestellt< von Michel Scouarnec und Jo Akepsimas ertragreich sein.

Option 3: Um möglicherweise ein ergänzendes Bild in Bezug auf Beeinträchtigungen anzubieten, kann die Kindern oft vertraute Figur des Moscheh/Mose, mit seinen Schwierigkeiten zu sprechen, betrachtet werden.

Insbesondere die Lektüre von Schemot/2. Mose 4,19-17 bietet sich an dieser Stelle an, da anders als in den Heilungswundern hier nicht die Beeinträchtigung einfach >abgestellt< wird, sondern Mose mit Aharon/Aaron eine Art >Inklusionsbegleiter< zur Seite gestellt wird (Schemot/2. Mose 4,14-16).

Option 4: Zur Weiterarbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen kann die Vorlage aus der Vollbibel (Mk 2,1-12) mit der hier angebotenen Erzählweise verglichen werden. Darüber hinaus können unterschiedliche Deutungsangebote aus der christlichen Theologie zum Umgang mit Wundererzählungen eingeführt werden, um das Deutungsspektrum zu erweitern und den Heranwachsenden weitere Umgangsweisen mit Wundererzählungen zu zeigen.



Interreligiöse Perspektiven:

Zur Verschränkung dieser Erzählung mit interreligiösen Perspektiven sind weiterführend folgende Ausführungen hilfreich: *5.1.23 Heilungswunder im Judentum; 5.1.35 Vergebung im Judentum* sowie *5.2.14 Wird im Koran von Wundern Jesu/Isas erzählt?; 5.2.15 Was ist das für eine Geschichte mit Jesus und den Tonvögeln im Koran?*



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Es bietet sich insbesondere mit älteren Kindern an, die Wundererzählungen über Isa im Koran parallel zu dieser Erzählung zu lesen. Dabei kann auch auf die Differenz des Erzählens im Koran und den biblischen Texten in den Blick genommen werden. Der Koran setzt zum Teil die biblischen Erzählungen voraus und verweist indirekt auf sie, wenn sie im Koran erwähnt, aber nicht auserzählt werden. Koran 5:110 erzählt von dem Wunder der Tonvögel. Zudem können die unterschiedlichen Umgangsweisen mit den religiösen Texten in der islamischen und christlichen Tradition in den Blick kommen: Die Wunder Isas sind ein Ausweis von G*ttes Güte und Macht im Koran; in der christlichen Tradition werden sie als ein Verweis auf die G*ttlichkeit Jesu herangezogen.

Exkurs: Zum Umgang mit koranischen Texten im interreligiösen Lernen

Um der islamischen Tradition gerecht zu werden, kann mit Kindern im Grundschulalter die Sure 5 auch in Teilen auf Arabisch gehört werden, da der Koran ein Rezitationstext ist. Ihm wohnt eine Schönheit im Klang inne. Den Fokus allein auf den Inhalt einer Geschichte und die Handlung zu setzen, würde dieses Selbstverständnis nicht zum Ausdruck bringen. Wenn der Koran auf Arabisch als Rezitation vorgespielt wird – es finden sich eine Vielzahl an Rezitationen bei koran.de und koranlesen.de – so sollten zuvor die Kinder darauf vorbereitet werden, um einer ausdrucksstark geäußerten Irritation vorzubeugen. Anknüpfungspunkte zur Vorbereitung bieten Fragen wie: Denkt einmal an Musik/Geräusche, die ihr schön findet. Denkt einmal an Musik/Geräusche, die euch sehr wichtig sind. Stellt euch vor, jemand Anderes lacht über diese Musik/Geräusche und macht sich darüber lustig – welche Gefühle könnte das auslösen? Im Anschluss kann dann übergeleitet werden, dass der Koran für viele Muslim*innen ganz wichtig ist, weil der Koran nach islamischer Vorstellung das direkte Wort G*ttes ist, das durch den Erzengel Gabriel/Dschibril offenbart worden ist.

Exkurs: Warum wird von Beeinträchtigung statt Behinderung gesprochen?

Zu Jesu Zeiten gab es den Begriff der Behinderung nicht. Die WHO verwendet heutzutage den Begriff in der Weise, dass von einer Beeinträchtigung (Impairment) ausgegangen wird, einer Beeinträchtigung. Wenn diese Beeinträchtigung bei lebensweltlich wichtigen Anforderungen keine Unterstützung erfährt, kann dies dazuführen, dass eine Fähigkeit nicht gezeigt werden kann (Disability) und wenn dafür eine betroffene Person Diskriminierung erfährt, dann spricht man von einer Behinderung (Handicap). Durch passende Unterstützung jedoch ist Handlungsfähigkeit (Ability) und das Recht auf Partizipation (Participation) umsetzbar.

Diese Begriffsbildung kann man nicht auf die Antike zurück projizieren. Insofern wird hier der Begriff der >Beeinträchtigung< verwendet, wenn es um die Heilungswunder Jesu geht.

4.19 Eine mutige Frau (S. 33)

(nach Mk 7,24-30)



Eine mutige Frau (S. 33)

Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die Initiative und Hartnäckigkeit der Frau und Mutter wird betont. Sie ist erfolgreich und überzeugt Jesus ihrer Tochter zu helfen.
- Die schroffe Ablehnung wird mit Müdigkeit und Ruhebedürfnis Jesu erklärt. Der beleidigende Verweis der Vollbibel auf >Hunde< wird nicht erwähnt.
- Der >unreine Geist< der Tochter wird zum >Trauermonster<. Es bleibt offen, warum die Tochter der Frau „plötzlich nicht mehr sie selbst“ ist. (S. 33 im Erzählbuch).
- Die Behauptung, dass G*ttes Zuwendung zuerst den Kindern Israels gilt bleibt bestehen. Aber auch: Es ist genug für alle da.
- Das Ende ist offen gestaltet (vgl. Mk 7,29-30) und lädt die Kinder dazu ein, selbst zu deuten, wer Jesus ist und ob bzw. welches Wunder hier wie erzählt wird.

Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- behauptet wird, hier äußere sich jüdische Arroganz und rassifizierende >Fremdenfeindlichkeit<, die Jesus überwinden müsse. So werden Ressentiments auf das Judentum externalisiert.
- der Sexismus, der durch die verächtliche Ablehnung in Jesu Antwort spricht, auf sein Jüdisch-Sein projiziert wird.
- behauptet wird, die besondere Beziehung G*ttes mit dem Volk Israel muss durch die universelle Zuwendung an alle Menschen überwunden und abgeschafft werden.
- anhand dieser Geschichte behauptet wird, es stünden einander unversöhnlich gegenüber auf der einen Seite ein angeblich >christlicher Heilsuniversalismus< und auf der anderen Seite ein vermeintlich >jüdischer Partikularismus<, welcher das Heil ausschließlich für ein >auserwähltes Volk< vorsieht.

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Die Trauerweide am Bildrand kann im Kontext von Trauer, Verlust, Depression und Verzweiflung metaphorisch gedeutet werden.

Hinweise zur weiteren Interpretation finden sich auf Seite 78 im Erzählbuch.

Die Bildelemente an dieser Stelle sind noch einmal ganz besonders beachtenswert, weil sie eine theologische Deutung des Wunders anbieten. Durch die Bildelemente wird Midrasch betrieben. Im Midrasch werden biblische Texte intertextuell miteinander verknüpft, kreativ wird auf sie verwiesen und dadurch werden neue Deutungsoptionen erschlossen. Weiterführende

Ausführungen finden sich in *2.4 Was bedeutet Midrasch? Wie geht jüdisch-christliche Bibelauslegung im Dialog?* und *5.1.9 Was ist eigentlich ein Midrasch?*

Die Illustrationen verweisen auf weitere Wundererzählungen (Sturmstillung (Mk 4,35-41), die nicht nur im Zweiten Testament, sondern auch in der Hebräischen Bibel vorkommen (Jonah/Jona) und damit die Kontinuität im Wirken G*ttes unterstreichen.

Der Wal im Bild verweist auf den Riesenfisch in Jonah/Jona: Im Jonah/Jona-Buch wird Jonah/Jona von G*tt nach Ninive losgeschickt , um eine prophetische Botschaft der Umkehr an die nichtjüdische und verfeindete Stadt zu überbringen; Jonah/Jona und Jesus in dieser Erzählung wollen zunächst beide nicht außerhalb Israels wirken: Jonah/Jona weigert sich und läuft weg; Jesus weist die Hilfe ab, beide müssen sich erst zu diesem Schritt jenseits ihrer Gemeinschaft überwinden. Hier wird über die Bildelemente eine Kontinuität hergestellt: Schon in der Hebräischen Bibel gilt die Sorge und Zuwendung G*ttes nicht-jüdischen Menschen. Aber Jona weigert sich zunächst, wie auch Jesus erst einmal von der hartnäckigen frau überzeugt werden muss. Die Jonah/Jona-Erzählung verweist auf die Barmherzigkeit G*ttes auch für Menschen und Städte außerhalb Israels, die nicht erst eine christliche Kernaussage ist. Damit zeigt sich aus christlicher Sicht, die vielfältigen Vorstellungen vom G*tt Israel können in eine Kontinuität gestellt und müssen nicht dualistisch auf die beiden, aus christlicher Perspektive, großen Teile der Bibel aufgeteilt werden.

Das zweite Bildelement erweitert nun die Deutung: Das Boot verweist auf eine andere Wundererzählung, die sogenannte Sturmstillung (Mk 4,35-41): Beide Geschichten können parallel gelesen werden. In der Sturmstillung taucht in Mk 4,37 plötzlicher Sturm auf dem See auf wie in Jonah/Jona 1,4; Jona wie Jesus schlafen dennoch (Jonah/Jona 1,5b und Mk 4,38), G*tt lässt den Sturm im Jonah/Jona-Buch zur Ruhe kommen (Jonah/Jona 1,15), Jesus gebietet in der Erzählung des Zweiten Testaments dem Sturm Einhalt (Mk 4,39), worauf die Jünger mit Furcht reagieren (Mk 4,41), ebenso wie die Seeleute im Buch Jonah/Jona mit Furcht reagieren und dem G*tt Israels ein Opfer darbringen (Jonah/Jona 1,36).

Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

An der hier angebotenen Erzählung fordern mindestens zwei Aspekte heraus:

Erstens: Ältere Kinder werden oftmals von Wundererzählungen herausgefordert. Sie erscheinen unglaubwürdig und werden damit abgewertet oder es wird versucht, sie rational zu erklären. Jüngere Kinder hingegen nehmen oftmals keinen Anstoß an den Wundererzählungen und ihren möglichen Widersprüchen zu rationalen Erklärungen. Insbesondere im Kontext von Heilungswundern kann, insbesondere auch bei älteren Kindern,

die Frage nach der Theodizee aufkommen: Warum gibt es heute keine Heilungswunder? Warum heilt Jesus oder G*tt diese Person und andere nicht?

Zweitens: Christlich sozialisierte Kinder sind oftmals gewöhnt, dass Jesus als vollkommen positive Figur, ein ultimatives Handlungsvorbild eingeführt wird. Dass er seine Ruhe haben möchte, statt Menschen zu helfen, passt nicht in ein verbreitetes Bild. Zudem erweitert das Gespräch Jesu mit der Frau den Horizont für beide. Für beide geschieht ein Lernprozess. Dass Jesus umlernen muss und nicht von vornherein weiß, wie es >richtig ist< kann Kinder irritieren, weil es für christlich sozialisierte Kinder eine ungewohnte Sichtweise ist. Aber gerade auch hierin kann Jesus Vorbild sein, indem er gute Argumente im Gespräch aufnehmen kann und sich irritieren lässt, statt auf seiner Haltung zu beharren. Das im Erzähltext angesprochene >Trauermonster< wird nicht bildlich dargestellt. Es ist jeweils so groß wie die Phantasie des Kindes. Es ist lediglich ein Interpretationsangebot. Es bietet Raum, mit Kindern über Traurigkeit zu sprechen und über >Monster<. Mit Traurigkeit haben Kinder eigene Erfahrungen, möglicherweise auch mit psychischen Erkrankungen in ihrem Umfeld, in dem Menschen eigene >Monster< haben, mit ihnen kämpfen oder diese scheinbar fest umklammern. Insbesondere in Kinderbüchern über Depressionen finden sich diese Bilder.

>Monster< kennen sie zudem aus Bilderbüchern und Filmen. Über manche Monster kann man lachen, weil sie aufgeblasene Angeber sind und manche Monsterbilder können auch ängstigen.

Hier ergeben sich Anknüpfungspunkte zur Situation der Tochter im Erzähltext. Deren Situation soll nicht beschönigt oder verharmlost werden. Aber den Kindern, die sich mit der Geschichte beschäftigen, soll auch keine Angst aufgebürdet werden.

In Bezug auf den beharrlichen Einspruch der Frau, die Jesu Wirkungskreis in Frage stellt, kann an folgende lebensweltliche Erfahrung angeknüpft werden: Kinder kennen aus ihrer Lebenswelt Situationen des Miteinander-Teilens. Teilen kann Spaß machen, zuweilen kann es schwerfallen. Was bedeutet die Botschaft: Es ist genug für alle da? Was kann man teilen und es wird mehr? Wann fällt Teilen leicht und wann ist Teilen schwer? Was gehört nur mir allein?



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Im Zentrum des Erzähltextes steht die Auseinandersetzung zwischen Jesus und der syrophönizischen Frau. Der Erzähltext verweist auf eine herausfordernde biblische Erzählung: Jesus weist äußerst schroff eine >fremde<, nicht-jüdische Frau ab. Er formuliert nicht abwägend, wirbt weder um Verständnis, noch zeigt er welches. In der Vollbibel wählt Jesus ein hartes Bild: „es ist nicht recht, dass man den Kindern das Brot nehme und werfe es vor die Hunde." (Mk 7,27).

Dieser Jesus, der herabschauend antwortet, irritiert. Schnell liegt die Deutung nahe, diese Irritation abzuwehren, indem diese Erzählung zu einem Schlüsselmoment von Jesu vermeintlicher Überwindung seines Judentums wird. Doch wenn die Annahme geteilt wird, dass es den Evangelisten nicht darum ging, Jesus zum Stifter einer neuen Religion zu machen, ergibt diese Deutung wenig Sinn. Es geht hier um eine nicht-banale Kernfrage: Wem gilt G*ttes Zuwendung, die sich – im Glauben der Evangelisten – im Handeln Jesu ausdrückt?

Wichtig ist hier, dass die Frau das Bild Jesu, zunächst für die Kinder Israels da zu sein, nicht zurückweist, sondern bestätigt. Ja, die Kinder Israels sollen satt werden. Sie erweitert dann die Perspektive und teilt ihre Hoffnung mit, die darauf hinausläuft: Es ist genug für alle da! Genau diese biblische Grundaussage wird im Erzähltext stark gemacht. Der biblische Text legt keine Entweder-Oder-Entscheidung nahe, sondern plädiert für ein Sowohl-Als-Auch.

In dieser Geschichte bestätigt Jesus die besondere Beziehung G*ttes zu den Kindern Israels. Jesu Zuwendung zu nicht-jüdischen Menschen erweitert die Perspektive.

Insofern soll die Geschichte auch nicht so erzählt werden, als sei es im Judentum nur vorgesehen, jüdische Menschen zu unterstützen und ausschließlich jüdischen Menschen zu helfen. Auch die Hebräische Bibel weist eine universale Perspektive. Sonst wird Jesus fälschlicherweise in einen Gegensatz gebracht zum Judentum seiner Zeit. Die Geschichte transformiert auch nicht die Nächstenliebe in eine >Fernstenliebe<, die dann zum behaupteten Alleinstellungsmerkmal des Christentums wird.

Im Erzähltext wird die hartnäckige Bemühung einer Mutter um die Befreiung ihrer Tochter von einem >unreinen Geist< in den Fokus gestellt. Der >unreine Geist< oder >Dämon< wurde für Kinder sprachlich nicht vereindeutigt, so bleibt es offen, warum die Tochter der Frau „plötzlich nicht mehr sie selbst [ist]" (S. 33 im Erzählbuch). An einer Stelle wird eine Interpretationsmöglichkeit lediglich angedeutet. Da ist von einem „Trauermonster" die Rede, das zur Freude der Mutter, als sie heimkommt, „verschwunden" ist. Der Erzähltext endet mit der offenen Frage: „Wie ist das passiert?"



Erzählen:

Im Markus-Evangelium ist die Erzählung in Tyrus, im heutigen Libanon, verortet (Mk 7,24). Zur geografischen Verortung der Erzählung kann dies den Kindern vorab auf einer Weltkarte gezeigt werden.

Angesichts des konkreten Erzähltextes scheint dieser in der Arbeit mit Kindern vor allem an zwei Stellen sprachlich herausfordernd. Zum einen werden Kinder in der Regel nicht wissen, wer *Syrophönizierinnen* sind. Hier ist für das Verständnis wichtig, dass es sich um eine nicht-jüdische Frau aus der Region *Phönizien*, die zur Zeit des Zweiten Testaments Teil der römischen Provinz *Syria* war, handelt.

Zum anderen werden Kinder nicht immer wissen, was mit den *Kindern Israels* gemeint ist. Dem Namen >Israel< kommen mehrere Bedeutungen zu: Es steht für das Volk/die Kinder Israels, also für alle Jüdinnen und Jude. Israel ist aber auch ein Beiname für den Erzvater der Hebräischen Bibel, Ya´akow/Jakob, Sohn von Jizchak/Isaak und Riwkah/Rebekka. Außerdem meint es auch das gelobte, verheißene Land Eretz Israel. Israel ist auch der Landesname des heutigen Staates Israel. Im Kontext des Erzähltextes ist die erste Bedeutungsebene gemeint.

Der Text kann aufgrund der Kürze und des Spannungsbogens gut in einem Durchgang vorgelesen werden. Eine Möglichkeit, die Kinder zu einem Mitdenken zu animieren, könnte aber die Aufforderung sein, kurz während des Vorlesens mit Mimik und Gestik in die Figuren zu schlüpfen: Alle Teilnehmer*innen der Gruppe nehmen zur gleichen Zeit eine Position ein. So wird die Handlung nicht allzu lange unterbrochen, aber die Kinder erhalten ein Angebot zum Mitdenken und Mitfühlen und deuten die Geschichte bereits beim Zuhören. Optional bieten sich dafür an:

Am Ende des ersten Absatzes: Stellt bitte einmal Menschen aus der Menge dar, die Jesus ansprechen. Drückt das, was sie möchten, mit Gestik und Mimik aus.

Am Ende des zweiten Absatzes: Stellt euch bitte einmal vor, Jesus setzt sich in dieses Haus: Was macht er? Wie guckt er?

Am Ende des dritten Absatzes: Schlüpft bitte versuchsweise einmal in die Rolle der Frau: Wie steht sie da vor Jesu Tür? Wie guckt sie? Was macht sie mit ihrem Körper?

Am Ende des vierten Absatzes: Schlüpft nun einmal in die Rolle von Jesus: Wie steht er da an der Tür?

Am Ende des fünften Absatzes: Kehrt bitte wieder zur Rolle der Frau zurück: Wie steht sie da vor Jesus? Wie ist ihr Gesichtsausdruck?

Am Ende des sechsten Absatzes: Die Frau kommt nach Hause und ihrer Tochter geht es sehr gut: Wie reagiert die Frau? Stellt das bitte einmal dar und drückt dabei eure Gefühle und Gedanken in eurer Mimik und Gestik aus.



Gestalten:

Diese Erzählung bietet sich insbesondere aufgrund der Veränderung der Position Jesu dazu an, dass in der Lerngruppe ein eigenes Rollenspiel zum Erzählen der Geschichte entwickelt wird.

Alternativ könnte mit älteren Kindern die Erzählung weitergeschrieben werden oder in einem Rollenspiel weitergedacht werden: Stellt Euch vor, die Frau erzählt einige Tage später ihrer Schwester von dem Ereignis: Was würde sie erzählen? Woher hatte sie den Mut, sich von Jesus nicht abwimmeln zu lassen? Wie deutet sie, dass es ihrer Tochter wieder gut geht? Und wie reagiert ihre Schwester? Schreibt einen Dialog oder entwickelt ein Rollenspiel hierzu.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Eine vertiefte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungen von Wundererzählungen (supranaturalistisch, rationalistisch, religionsgeschichtlich-kerygmatisch beispielsweise) bietet sich an.

Option 2: Wenn der Aspekt >Wunder< vertieft behandelt werden soll, kann eine Weiterarbeit mit dem Lied >Wir haben Gottes Spuren festgestellt< von Michel Scouarnec und Jo Akepsimas ertragreich sein.

Option 3: Sowohl das Jonah/Jona-Buch als auch die kurze Perikope der Sturmstillung (Mk 4,35-41) können ausgehend von der Illustration des Erzählbuches gelesen werden, gemeinsam kann die intertextuelle Deutung, wie sie hier im Unterkapitel „*Diese Bildelemente bietet die Illustration*“ eingeführt wird, erschlossen und weitergedacht werden. An dieser Stelle kann jüdische Bibelauslegung, Midrasch, beispielhaft für ältere Kinder eingeführt werden, sodass ein jüdisch-christlich dialogisches Lernen anschließen kann und Kinder ein vertieftes Verständnis für die Texte des Zweiten Testaments als Texte jüdischer Autoren, die sich ihrer Tradition bedienen, exemplarisch an dieser Stelle erhalten können.



Interreligiöse Perspektiven:

In interreligiöser Perspektive bietet es sich im Kontext dieser Erzählung an, weitere religiöse Traditionen dahingehend zu betrachten, ob und wie in ihnen von Wundern erzählt wird.

Weiterführend lässt sich hierzu weiterlesen in *5.1.22 Manna und Wachteln im Judentum; 5.1.23 Heilungswunder im Judentum*; sowie *5.2.14 Wird im Koran von Wundern Jesu/Isas erzählt?; 5.2.15 Was ist das für eine Geschichte mit Jesus und den Tonvögeln im Koran?*

Eine andere Verknüpfungsebene nimmt das Bildelement des Wals, im biblischen Text ein großer Fisch, auf, der auf Jonah/Jona/Yunus verweist: Die Erzählung von Jonah/Jona/Yunus kommt im Judentum, Christentum und Islam vor. Hierbei zeigen sich Parallelen: Auch im Koran weigert Yunus sich ob der Aufgabe G*ttes und läuft erzürnt weg. Ähnlich zur Hebräischen Bibel errettet G*tt Yunus durch einen großen Fisch, Yunus reut sein Weglaufen, G*tt vergibt ihm und auch das Volk kehrt um und tut Buße. Allerdings zeigen sich auch zentrale Unterschiede:

Der inhaltliche Resonanzraum der koranischen Yunus-Erzählung anders: Yunus wird nicht zu einem verfeindeten Volk geschickt. Zudem wird, in Differenz zu der Hebräischen Bibel, die Erzählung von Yunus nicht zusammenhängend in einem Stück erzählt, sondern auf die Erzählung wird verteilt in sechs Suren verwiesen (Koran 4:163; 6:86; 10:98; 21:87-88; 37:139-148).

Damit kann insbesondere an der Yunus-Erzählung die Differenz des Erzählens im Koran und den biblischen Texten in den Blick genommen werden und so ein Gespür für die Unterschiedlichkeit der Texte gewonnen werden. Der Koran setzt zum Teil die biblischen Erzählungen voraus und verweist indirekt auf sie, wenn sie im Koran erwähnt, aber nicht auserzählt werden.

Eine jüdische Perspektive auf die Jonah/Jona-Erzählung wird eingenommen in*: 5.1.21 Die Jonah/Jona-Geschichte* .



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Insbesondere in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen ist darauf zu achten, dass weder rationale noch supranaturalistische Deutungen des Geschehens am Ende der Erzählung abgewertet werden, sondern verschiedene Perspektiven gleichwürdig im Raum stehen bleiben können.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt in insbesondere interweltanschaulich pluralen Gruppen ist die Darstellung Jesu, der in Auseinandersetzung mit der Frau, umlernt und irritierbar bleibt und nicht in seiner Haltung verharrt. Was kann daraus gelernt werden? Was sagt es über das Verständnis von Jesus aus, wenn >sogar< ein Jesus umlernen muss?

Ein Lernfeld kann auch in dem Ernstnehmen der Abneigung des Jesus begründet liegen, indem sie nicht einfach weggewischt wird: Warum weist er die Frau ab? Was sagt das darüber aus, wem Hilfe zukommt.

4.20 Gutes wollen – und Gutes tun – Wer ist mein Nächster? (S. 34-35)

(nach Lk 10,23-37; Devarim/5. Mose 5,6; Wajjikra/3. Mose 19,18)



Gutes wollen – und Gutes tun – Wer ist mein Nächster? (S. 34-35)

Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die Parabel vom *Barmherzigen Samariter* wird in ein Lehrgespräch eingebettet. Im Erzähltext wird deutlich, dass der Gesetzeslehrer keine Fangfrage stellt, sondern im gemeinsamen Gespräch nach Antworten sucht. Seine Frage ist hier keine Prüfung, sondern ein ernsthaftes Anliegen.
- Jesus antwortet auf die Frage mit einem Midrasch, einer Nachdenkgeschichte, die ein Gebot in der Torah auslegt. Er wertet sie nicht ab.
- Im Erzähltext wird der Kern der Geschichte fokussiert: Zwei Personen, von denen erwartet wird, dass sie helfen, tun es nicht. Der, der hilft, wird dem ausgeraubten und verletzten Menschen zum Nächsten.

Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- behauptet wird, die vorrübergehenden Figuren, Priester und Levit, seien hartherzig und gesetzestreu, und es sei ihnen aufgrund von Reinheitsgeboten verboten zu helfen. Nach jüdischem Recht lautet ein äußerst wichtiges Gebot, Leben zu retten und viele Gebote, einschließlich Reinheitsvorschriften, sind ausgesetzt.
- behauptet wird, der nichtjüdische Samariter sei christlich, im Gegensatz zu den gesetzestreuen Priestern und Leviten, die sich um die Nöte und Sorgen der Menschen nicht kümmerten.
- behauptet wird, Nächstenliebe sei christlich, während die Priester und Leviten sich um Rituale kümmerten.

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

In der Illustration sind zentrale Elemente der Parabel dargestellt: Der steinige Weg durch karges, kurviges Bergland, das gute Versteckmöglichkeiten für Räuber bot, von Jerusalem, wo der Tempel steht, nach Jericho: Ebenso ist der Esel als Reittier des Samaritaners, die offene Tasche des Überfallenen und ein Flachdachhaus als Gasthaus zu sehen.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Kinder lernen in der Regel sehr früh, zu helfen und sich sozial zu verhalten. Studien zu prosozialem Verhalten zeigen, dass auch jüngste Kinder unabhängig davon helfen, ob sie ein Lob fürs Helfen oder einen Tadel dafür, dass sie nicht geholfen haben, erwarten. Auch schon jüngere Kinder lassen sich vom Leid anderer anrühren, empfinden Mitleid und bemühen sich, zu helfen, selbst wenn sie dafür Nachteile in Kauf nehmen müssen.

Ein Kernelement der Erzählung ist, dass zwei Personen, die eigentlich helfen müssten, vorbeigehen und erst die dritte Person, von der es aufgrund von Gruppenzugehörigkeit nicht erwartet worden wäre, hilft. Die Geschichte bietet ein Rollenmodell an, wie man sich in einer Situation, in der jemand anders in Not ist, helfen kann, solange man nicht selbst gefährdet ist. Außerdem können anhand der Geschichte zwei Fragen gestellt werden:

(1) Wie kommen wir dazu, von einer Person zu denken, dass sie hilft und bei einer anderen Person zu denken, dass sie bestimmt nicht hilft? Diese Überlegung tangiert Fragen von Vorurteilen, Zuschreibungen, Stereotypen. Dabei ist zu beachten, dass Kinder erst lernen müssen, sich selbst zu ihren eigenen Wahrnehmungen und Schubladisierungen ins Verhältnis zu setzen.

(2) Warum schauen wir manchmal weg, nehmen wir manchmal Leid nicht wahr? Oder warum helfen wir manchmal nicht, obwohl wir helfen könnten und helfen müssten?

Wenn Kinder mit ca. vier Jahren Theory of Mind entwickelt haben, ist ihnen klar, dass andere Menschen etwas anderes denken und auch wissen können als sie selbst. Kinder lernen dann zunehmend gezielter zu helfen und ihr Handeln auf das, was der andere braucht, genauer abzustimmen. Während ein dreijähriges Kind dem aus Liebeskummer weinenden älteren Geschwisterkind vielleicht noch ein Pflaster bringt, fällt es ihm mit zunehmendem Alter leichter, sich auch genauer in andere Personen einzufühlen. Dies ist ein lebenslanger Übungsweg. Um die Fähigkeit zum Helfen weiterzuentwickeln, brauchen Kinder positive Rückmeldungen zu ihren Bemühungen und sie brauchen Vorbilder, die zeigen, was an Hilfe und Unterstützung in verschiedenen Situationen möglich ist.

Manchmal fehlt das Wissen, wie in einer bestimmten Situation zu helfen wäre. Manchmal ist es aber auch Unwillen zu helfen. Hier können Vorurteile eine Rolle spielen, wenn Helfen an Sympathie geknüpft wird. Oder die Regel zu helfen ist bekannt und es fehlt die Motivation, es umzusetzen. Auch dies ist ein lebenslanger Übungsweg. Bereits ab vier Jahren haben Kinder die wichtigsten Regeln des Zusammenlebens verstanden. Sie wissen, man soll nicht stehlen, nicht lügen, anderen nicht weh tun und man soll anderen helfen. Allerdings fehlt nicht selten doch noch die Motivation zur Umsetzung und in diesem Alter geben die Kinder darüber auch freimütig Auskunft. Ab dem Grundschulalter ist die Motivation gefestigter, aber auch nicht

immer gegeben. Den Grundschulkindern jedoch gelingt es, die Motivation besser erscheinen zu lassen, als sie mitunter ist.

Eine Umgebung, die um diese Ambivalenz weiß und dabei unterstützt, lebensdienliche Regeln einzuhalten, ist hier wichtig. Auch hier benötigen die Kinder positive Rückmeldungen und Vorbilder.

Daran anknüpfend lässt sich aber auch die Frage stellen, warum lassen wir uns manchmal zutiefst von etwas ergreifen und anrühren? Ältere Kinder kennen hier möglicherweise Debatten um *Aufmerksamkeitsökonomie*, die insbesondere auf Social Media eine Rolle spielt.

Diese Erzählung gehört zu den bekanntesten und zentralsten Erzählungen für das Selbstverständnis christlicher Ethik. Christlich sozialisierte Kinder, die biblische Geschichten kennen, sind oft vertraut mit dieser Erzählung. Diese Erzählung wird auch im politischen Raum immer wieder herangezogen, um Handeln zu begründen. Insbesondere bei älteren Kindern, die Social Media Erfahrung haben, ist als Resonanzraum dieser Erzählung die politische Rechte in Deutschland aber auch den USA. mitzubedenken, die mit dieser Parabel ein Nicht-Handeln beispielsweise in Bezug auf Seenotrettung oder die Nicht-Aufnahme von Flüchtlingen begründet. Für jüngere Kinder, die diese Diskurse noch nicht kennen, ist dieser Resonanzraum jedoch als ein zukünftiger zu antizipieren, sodass Erzählweisen auf eine problematische Anschlussfähigkeit hin geprüft werden sollten.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Die Parabel vom *Barmherzigen Samariter* wird in der hier angebotenen Erzählweise in ein ernsthaftes Lehrgespräch eingebettet. Im theologischen Diskurs wird der Gesprächseinstieg des >Gesetzeslehrers< (Lk 10,25-29) manchmal so gedeutet, als würde dieser Jesus mit einer Fangfrage auf die Probe stellen, ihn >versuchen<. In dieser Deutung werden der Gelehrte und Jesus als Antagonisten gegenübergestellt. Stattdessen werden in der hier angebotenen Erzählweise Jesus und der >Gesetzeslehrer< nicht gegeneinander positioniert. Sie sind als zwei Gelehrte, die sich für die gleiche Problem interessieren. Die Frage ist hier keine Prüfung, sondern eine ernsthafte inhaltliche Herausforderung. Im Fortgang der Handlung kommt diese Haltung ebenfalls im biblischen Text stärker zum Ausdruck. Denn der >Gesetzeslehrer< hört geduldig zu und am Ende werden sich beide einig.

Jesus verweist in seinem Nachdenken deutlich auf die Torah und wertet sie nicht ab.

Die zeitliche und kulturelle Distanz zwischen den ersten Hörer*innen der Parabel und den heutigen Leser*innen des Erzählbuches ernstnehmend, werden die drei Personen, die den Weg entlangkommen, nicht durch eine Zugehörigkeit markiert, aber die Erwartungen an sie

deutlich formuliert. Jüdische Ersthörer*innen der Parabel hätten vermutlich erwartet, dass sowohl der Priester als auch Levit helfen würden, an den Samariter als Angehörigen einer Volksgruppe, zu der politische und religiöse Spannungen bestanden, hätten sie solche Erwartungen nicht. Da heutigen Kindern weder Levit, Priester noch Samaritaner als Begriffe geläufig sein werden, fallen ihre Bezeichnungen hier weg. Der Kern der biblischen Aussage jedoch bleibt bestehen. Die Geschichte durchkreuzt Erwartungen und Vorurteile. Die Personen, von denen man Hilfe erwartet, entsprechen den Erwartungen nicht und eine Person, von der man es auch aufgrund von Vorurteilen gar nicht vermutet, hilft. Und: Der, der hilft, wird dem Anderen zum Nächsten.

Zum Problem wird eine Erzählweise, wenn durch sie behauptet wird, Jesus wollte jüdische Gebote kritisieren und darlegen, das jüdische Gesetz in Form von Reinheitsgeboten verhindere Hilfe, weil Priester und Levit sich kultisch reinhalten wollten. Dadurch werden Reinheitsgebote als geradezu lebensfeindlich diskreditiert. Zudem wird das Gesetz verzerrt dargestellt, denn vor allem für den Tempel sind die kultischen Reinheitsgebote im antiken Judentum zentral gewesen. Beide, Priester und Levit, gehen aber vom Tempel weg nach Jericho (Lk 10,30-32).

Sachlich unrichtig ist auch, anhand der Geschichte zu behaupten, im Christentum gebe es eine Fremden- und Feindesliebe und im Judentum nur eine Nächstenliebe, im Sinne einer Liebe nur zu anderen Jüdinnen und Juden. Diese Lesart verkennt den Plot der biblischen Erzählung und dieses Erzähltextes: Ein Samaritaner hilft einer Person, die nicht näher bestimmt wird, aber wahrscheinlich von den jüdischen Ersthörer*innen als jüdisch eingeordnet wurde. Wäre die Kernaussage des Gleichnisses im Kontext der Feindesliebe zu verorten, so wäre es deutlich plausibler, es würde eine jüdische Figur als Vorbild einem überfallenen Samaritaner helfen. Beide Versionen würden dem Sinne nach den Geboten der Hebräischen Bibel jedoch nicht widersprechen.



Erzählen:

Option 1: Die Erzählung der Parabel, in dem Erzählbuch >*Nachdenkgeschichte*< genannt, kann in einer durchgängigen Lesung erfolgen. Bei älteren Kindern bietet es sich an, an drei Stellen die Erzählung der *Nachdenkgeschichte* kurz zu unterbrechen:

S. 35 „Da kommt ein anderer Mann vorbei, ein geachteter Mann. Der hilft doch bestimmt.“ Hier können Impulse zum Hinterfragen von Vorurteilen und Zuschreibungen einladen: „Wie kommt der darauf, dass dieser Mann hilft?“

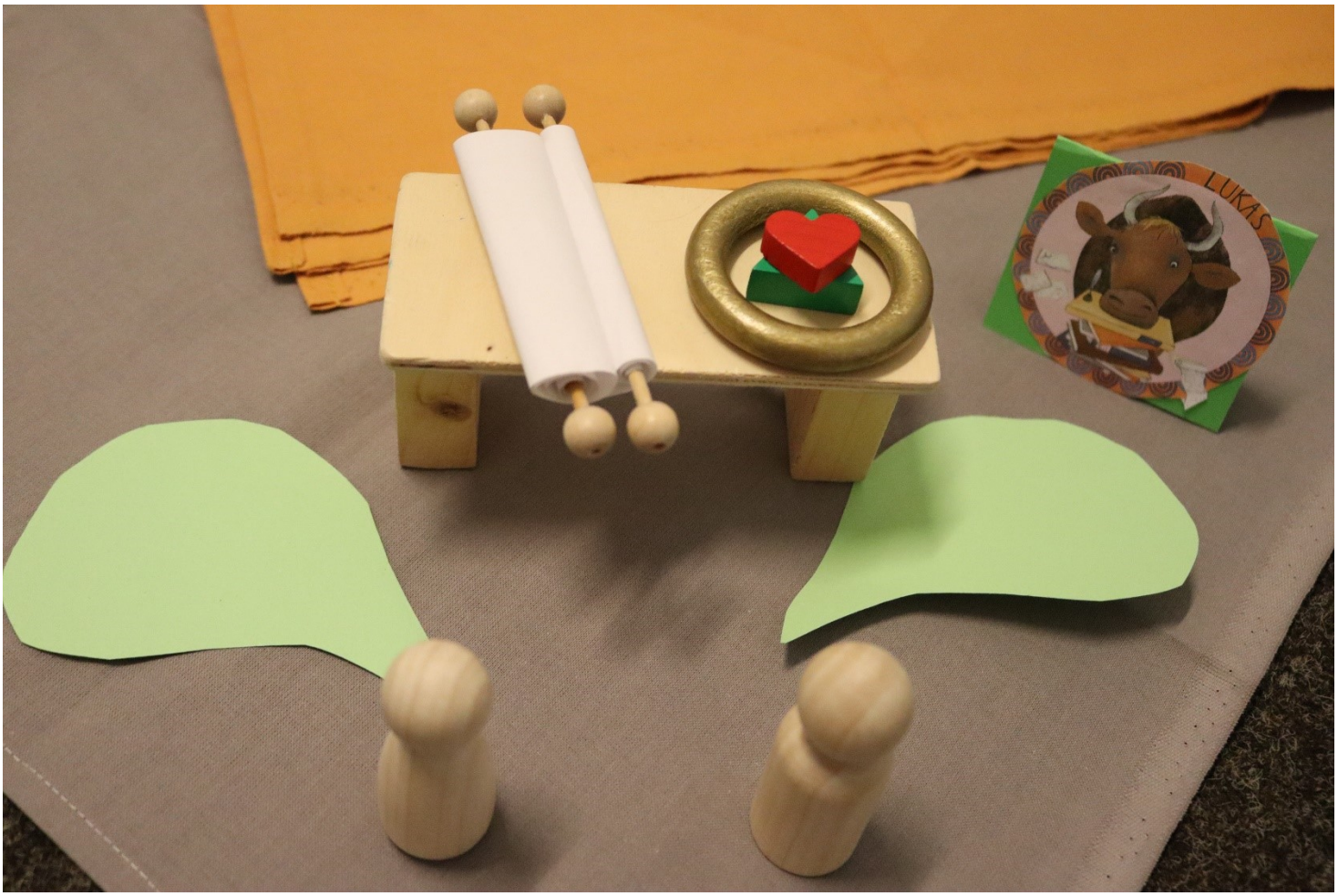
S. 35 „Dann kommt ein zweiter, ebenfalls ein angesehener Mann. Der hilft doch sicherlich.“ Auch hier können Impulse zur Reflexion einladen: „Warum wird gerade von diesem Mann Hilfe erwartet?“

S. 35 „Von ihm heißt es, man könne keine Hilfe erwarten.“ Auch hier kann kurz durch ein Gespräch der Erzählfluss unterbrochen werden: „Wer könnte so etwas sagen?“, „Und wie kommen diese Personen darauf?“

Option 2: Bei kleineren Kindern kann eine visuelle Unterstützung beim Vorlesen durch Kegelfiguren erfolgen.

S. 34 Absatz 1: Auf ein graues oder braunes blickdichtes Tuch als Unterlage werden zwei ähnlich große Kegelfiguren gestellt, Jesus und der weise, fromme Mann. Dazu kann noch eine Mini-Torah-Rolle auf ein kleines Tischchen gelegt werden, um auch visuell deutlich zu machen, dass sich beide Personen auf die Torah beziehen. Im Internet existieren Bastelanleitungen für Mini-Torahrollen aus runden Hölzchen und Papier, das auf diese aufgewickelt wird; ebenso sind kleine Bastelsets für eben solche Mini-Torahrollen günstig im Internet bestellbar. Hierbei ist darauf zu achten, dass die kleinen Torahrollen stets sehr sorgsam behandelt werden.

S. 34, Absatz 2: Papiersprechblasen und Papiergedankenblasen werden um die Kegelfiguren gelegt. Je nach dem, wie erfahren die Kinder aus der Lerngruppe mit kreativen



Legematerialien sind, können die Kinder an dieser Stelle aufgefordert werden, die Frage des Mannes sowie das Gebot aus der Torah mit Legematerialien – symbolisch gestaltet – in die Sprechblasen zu legen.

S. 35 bis „alles ist ihm genommen worden“: Ein andersfarbiges Tuch wird neben das erste Tuch mit Jesus und dem Mann gelegt. Dieses dient dazu, auch visuell zu unterstreichen, dass Jesus eine Geschichte erzählt, die auf einer anderen Ebene spielt als das Gespräch zwischen Jesus und dem Mann. Auf dieses Tuch werden eine Kegelfigur für den Mann und eine kleine Eselfigur aufgestellt. Im Anschluss kann der Esel weggenommen und die Kegelfigur hingelegt werden.

S. 35 bis „Aber: Auch er eilt davon.“: Zwei Kegelfiguren für die vorbeigehenden Männer in etwas weiterer Entfernung zu der liegenden Kegelfigur können aufgestellt werden.

S. 35 bis zum Ende: Eine Eselfigur, eine Kegelfigur als helfende Figur können neben die liegende Kegelfigur gestellt werden. Im Anschluss können ggf. noch zwei Münzen daneben gelegt werden, um dieses Element der Parabel auch visuell zu verankern. Ergänzend können möglicherweise auch noch ein Pflaster oder ein Stück Verband deutlich machen, dass sich hier eine Figur um den Verletzten kümmert.



Die Kinder können im Anschluss an die Erzählung noch einmal gebeten werden, anhand des gelegten Bodenbildes mit den Kegelfiguren die zentralen Inhalte der Erzählung nachzuerzählen.



Gestalten:

Option 1: Das Arbeitsblatt, dass die Szene auf Seite 34-35 im Erzählbuch zeigt, kann für alle Kinder kopiert werden. Die Kinder werden dazu angeregt, das Bild mit dem, was sie aus der Geschichte darstellen wollen, weiter zu gestalten: Dies kann durch Zeichnen, Malen oder Kleben im Collagenstil erfolgen. So können zentrale Inhalte aus der Erzählung vergegenwärtigt werden. Je nach Gruppe sollte dabei vorab über die Darstellung von Gewalt gesprochen oder die Aufgabe begrenzt werden, welche Szene oder Szenen gezeichnet werden, um keine sich in Konkurrenz zu anderen aus der Gruppe ins Brutale steigernden Überfallszenen zu provozieren.

Sollten die Kinder Menschen malen, so kann im Anschluss darüber ein Gespräch angeregt werden, warum sie die Menschen gerade auf diese Weise dargestellt haben. In Bezug auf den geografischen und historischen Kontext, in dem die Handlungen situiert sind, ist davon auszugehen, dass die meisten Personen in den Erzählungen des Zweiten Testaments in einer

historisch korrekten Darstellung Menschen mit eher olivfarbener Hauttönung und Persons of Color sein müssten. Gleichzeitig gibt es eine breite Tradition, Figuren aus biblischen Geschichten in die eigene Lebenswelt zu integrieren, um die Identifikation mit diesen zu erleichtern und möglicherweise zu unterstreichen, dass diese Texte über einen konkreten historischen Kontext heraus eine Geltung beanspruchen. Beides hat seine Berechtigung. Man sollte nur um beide Möglichkeiten wissen. Hier kann es gerade mit älteren Kindern spannend sein, darüber ins Gespräch zu kommen, warum sie die Personen so ausgestaltet haben, wie sie sie gestaltet haben. Wenngleich oftmals zunächst pragmatische Gründe genannt werden („Ich hatte eben diesen Stift."), kann es ertragreich sein, zu überlegen, welche Bilder zu biblischen Geschichten die eigenen Vorstellungen – bisher unbewusst und unreflektiert – geprägt haben.

Option 2: Der Satz „Der Mensch, der hilft, wird zum Nächsten" (S. 35 im Erzählbuch) ist vorbereitet auf ein großes Blatt geschrieben, die Kinder sammeln entweder auf Karten oder im Gespräch Ideen, was das bedeutet und wie sie selbst in ihrem Alltag zum Nächsten werden können.

Option 3: Für ältere Kinder können die Überschrift „Gutes wollen und Gutes tun" sowie ein Zitat von Paulus aus dem Römerbrief „Wenn ich Gutes tun will, tue ich es nicht. Und wenn ich versuche, das Böse zu vermeiden, tue ich es doch." (Röm 7,19) gezeigt werden. Die Kinder werden gebeten, sich zunächst zum Zitat aus dem Römerbrief spontan zu positionieren. Eine Möglichkeit stellt hier eine Meinungslinie dar mit den Polen >Volle Zustimmung< bzw. >Vollständige Ablehnung der Aussage<, um dann – auch unter Rückgriff auf die *Nachdenkgeschichte* – in einen Austausch über das „Gute wollen und Gute tun" zu kommen.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Für Kinder im Grundschulalter bis Klasse 6 kann die Folge >*Vorteil Vorurteil?*< der Kinderwissenssendung *Pur +* aus dem Jahr 2023, ein guter Einstieg sein, um über Vorurteile, die relevant sind für die Erwartungen nach Hilfe in der Geschichte, ins Nachdenken zu kommen. Die Folge ist bei Youtube und in der ZDF-Mediathek abrufbar.

Option 2: Ältere Kinder können den Einstieg, insbesondere die Frage, die der weise, fromme Mann im Erzählbuch („Wie mache ich alles richtig vor G*tt und den Menschen?") (S. 34 im Erzählbuch) und in der Vollbibel („Meister, was muss ich tun, um das ewige Leben zu erben?" (Lk 10,25)) stellt, vergleichen. Ein Vergleichspunkt könnte dabei sein, ob die Frage inhaltlich die gleiche Aussage hat. Ziel ist es, sie einerseits dadurch zu einem kritischen Lesen zu befähigen, andererseits aber dem Inhalt der Parabel auch eine eschatologische Dimension beizumessen (vgl. auch Mt 7,21).

Interreligiöse Perspektiven:

Auf dem Bild ist auf Seite 34 im Erzählbuch eine Schlange zu sehen. Perspektiven auf diese können erweitert werden mit *5.1.26 Die Schlange im Judentum* und *5.2.20 Gibt es die Erzählung um den Baum der Erkenntnis und die Schlange im Koran?* Auch die Fragen *5.1.40 Nachfolge im Judentum; 5.1.41 Was ist eine Mitzwah?; 5.1.42 Was ist das gute Handeln im Judentum? sowie 5.2.26 Was ist das gute Handeln im Islam?; 5.2.27 Was gibt im Islam Kraft zum guten Handeln?* können hier Perspektiven erweitern, die auch in Bildungsprozesse eingetragen werden können.

Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen, kann im Anschluss an die Nachdenkgeschichte auch die Frage thematisiert werden, welche Rolle religiöse Regeln und religiöse Motive bei Empathie, Solidarität und prosozialem und sozialem Handeln spielen.

Wichtig scheint bei einer Behandlung dieser Erzählung aus christlicher Perspektive nicht in eine christliche Selbstidealisierung zu verfallen, in der dann das Christentum allen anderen Religionen in Bezug auf die Nächstenliebe überlegen wäre.

Weiterführend kann beispielsweise der >Mitzvah Day< recherchiert werden oder auch die Tradition des Mitzvah-Projektes als ein eigenes Projekt anlässlich der Bar/Bat Mitzwah erforscht werden. Das Bar/Bat Mitzwah Projekt ist medial sehr anschaulich thematisiert in der Netflix-Teenie-Komödie >Du bist sowas von nicht zu meiner Bat-Mitzwah eingeladen< (2023), die mit Kindern im Jugendalter gut gemeinsam geschaut werden kann. Hierbei sollte die Differenz zwischen dem jüdischen Leben in den U.S.A. und Deutschland allerdings thematisiert werden.

4.21 Die Geschichten von den zwei Söhnen (S. 36-37)

(nach Lk 15,11-32)



Die Geschichten von den zwei Söhnen (S. 36-37)

Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die hier erzählte Geschichte von den *beiden Brüdern* steht im biblischen Kontext in einer Reihe von Gleichnissen, die vom Verlieren und Wiederfinden handeln.
- In dieser Erzählweise wird betont, dass es in dieser Geschichte nicht primär um eine >Sündenbekehrung< geht, sondern um den Ausdruck der Freude, Verlorengeglaubtes endlich wiedergefunden zu haben.
- Die Wertschätzung und Liebe des Vaters für beide Söhne wird betont, sowohl für den Verlorenen, der zurückkehrt, als auch für den Älteren, der sich zunächst übersehen fühlt.

Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- wenn anhand dieser Geschichte die Gnade und bedingungslose Vergebungsbereitschaft G*ttes als etwas ausschließlich Christliches dargestellt wird und dabei ausgespielt wird gegen die Rechtschaffenheit des älteren Sohnes, der für ein angeblich >veraltetes Judentum< stehen soll. Denn der Vater in diesem Gleichnis ist sowohl barmherzig als auch gerecht (Schemot/2. Mose 20,5-6). Hier wird kein vom Judentum grundsätzlich abweichendes G*ttesverständnis verkündet. Diese Gegenüberstellung widerspräche zudem dem ganz vielschichtigen Bild G*ttes in der Hebräischen Bibel, in der er sich als gnädiger G*tt zeigt (z.B. Jonah/Jona 4; Tehilim/Psalm 103,8, Bereschit/1. Mose 4,15).
- der ältere Bruder als hartherzig, neidisch und missgünstig dargestellt wird, und durch Personifikation das Judentum abgewertet würde.
- der jüngere Sohn mit dem Christentum und der ältere Sohn mit dem Judentum gleichsetzt wird.

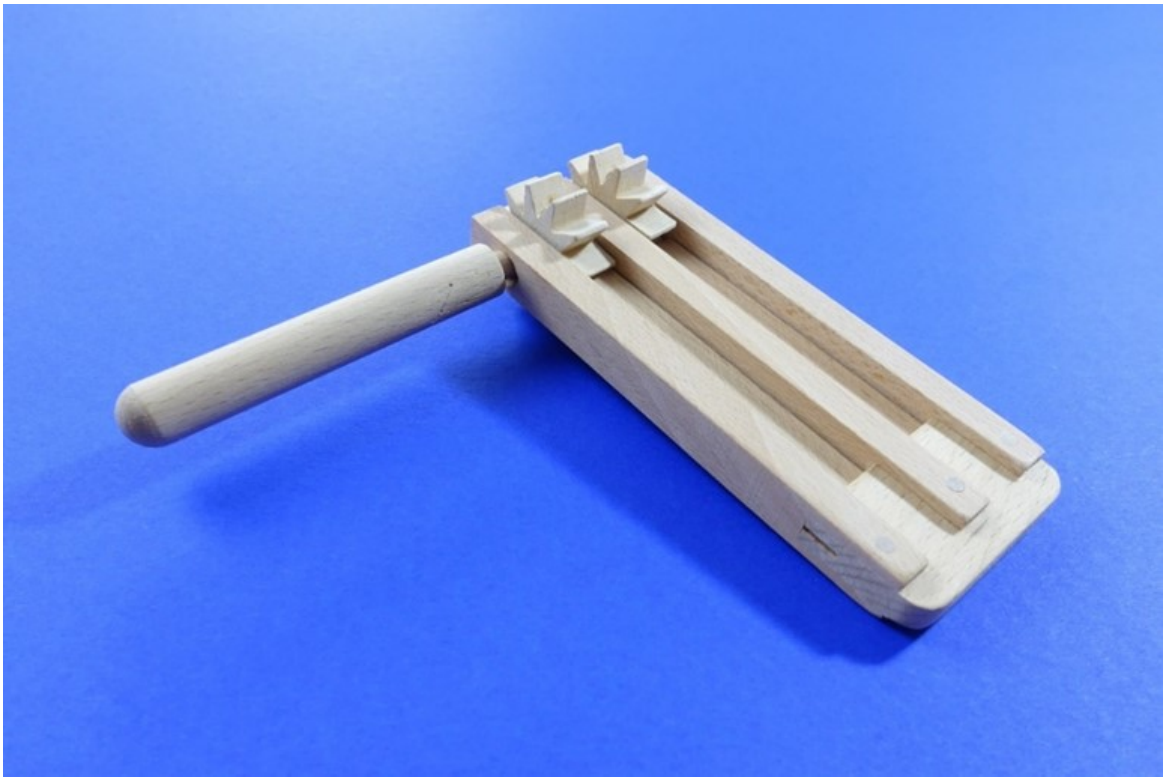
Diese Bildelemente bietet die Illustration:

In der Geschichte des Christentums gibt es eine starke Bildtradition, die den Vater allegorisch auf G*tt bezieht. Dabei rückt der jüngere Sohn ins Zentrum. Er ist es, der bedingungslos angenommen wird. Sehr bekannt ist beispielsweise das Bild >Die Heimkehr des verlorenen Sohnes< von Rembrandt Harmenszoon van Rijn. Manchmal wird auch der ältere Sohn auf diesen Bilder mitdargestellt. Er wird dann zum Teil, wie beispielsweise im Bild >Der verlorene Sohn< von Sieger Köder, als eine Person gezeichnet, die ausgeschlossen danebensteht und sich nicht mitfreuen kann.

Die Illustration von Marion Goedelt in diesem Erzählbuch fokussiert auf das Fest, das der Vater zur Freude über die Wiederkehr seines Sohnes feiert (Lk 15,25). Hierfür stehen die beiden bunt geschmückten Bäume, die als Träger der Wimpelkette beide in die Festdekoration eingebunden sind. Die Bäume symbolisieren auch die beiden Brüder, den jüngeren und den älteren Sohn. Das Bild drückt die Hoffnung des Erzähltextes aus, dass beide Söhne ein geschwisterliches Verhältnis haben mögen.

Die Bäume können in ihrer Gestaltung auch als Christentum und Judentum, zwei Geschwisterreligionen gedeutet werden: Der rechte Baum kann, versehen mit allerhand Gegenständen rund um das Purim-Fest, stellvertretend für das Judentum stehen, der linke Baum, versehen mit allerhand Gegenständen für den jahreszeitlich ähnlich gelegenen Karneval, für das Christentum.

Die enge Geschwisterbeziehung zwischen Judentum und Christentum wird im Bild aufgegriffen, die gemeinsamen Wurzeln zeigen die enge Beziehung, die ein bisschen distanziert auseinanderstehenden Bäume die Eigenständigkeit der beiden Religionen, wobei die Wurzeln – zumindest aus christlicher Perspektive – so gedeutet werden können, dass das Christentum ohne das Judentum nicht stehen kann und immer auf das Judentum ist. Die verbindende Wimpelkette zeigt die Hoffnung auf ein faires Miteinander auf Augenhöhe. Damit wird eine zentrale Problematik des Begriffs der >Wurzel< aufgehoben: Durch die beiden Bäume wird deutlich, dass Christentum und Judentum hier Geschwister vor dem gemeinsamen G*tt sind.



Exkurs: Wie kann das Familienverhältnis zwischen Christentum und Judentum ausgedrückt werden?

Im Verlauf der Christentumsgeschichte wurde das Familienverhältnis zwischen Christentum und Judentum intergenerationell beschrieben. In diesen Sprechweisen wurde das Judentum zur >Mutter< des jüngeren Christentums. In den letzten Jahren wurde diese Redeweise durch aktuelle Forschung zur Entwicklung des Judentums und des Christentums in Frage gestellt. Diese Forschung erfolgt unter den Schlagwort >parting oft the ways<. Demnach sind jüdische und christliche Traditionen eher Geschwister, beide Kinder des antiken Judentums.

Religionsgeschichtlich hat sich das Christentum, ebenso wie das rabbinische Judentum, nach der Zerstörung des Tempels in Jerusalem und dem antiken Judentum entwickelt. Ungefähr 40 Jahre nach Jesu Tod – und ungefähr 15 Jahre nach der Abfassung des Römerbriefes durch Paulus – wurde der Tempel in Jerusalem von den Römern in Brand gesteckt und zerstört. Der Tempel war zuvor der Ort, an dem das jüdische Glaubensleben stattfand: Zu Feiertagen im Jahreslauf oder zu besonderen Ereignissen im Leben pilgerten Jüdinnen und Juden dorthin. Nachdem der Tempel um 70 n.d.Z. zerstört worden war, musste sich das Judentum neu finden: Denn es stellte sich die Frage, wie das Judentum gelebt werden kann, wenn der zentrale Ort religiöser Praxis nicht mehr existiert. So entstand ein lebendiges rabbinisches Judentum. Die Nähe zwischen Judentum und Christentum liegt im Jude-Sein Jesu begründet, der vom G*tt Israels erzählt. Auch die ersten Menschen, die ihm nachfolgten und von ihm lernen wollten, waren Jüdinnen und Juden sowie Personen, die sich für das Judentum interessierten. Oft wird aus christlicher Perspektive davon gesprochen, das Judentum sei die >Wurzel< des Christentums. Dabei wird ein Bild des Pharisäers Paulus aufgegriffen, der aber zur Abfassung des Römerbriefes noch nichts von der Tempelzerstörung und den daraus folgenden Konsequenzen weiß.

Die Redeweise vom >Judentum als Wurzel des Christentums< ist durchaus problematisch, denn das Judentum wird in dem >Wurzel<-Bild oft für das Christentum funktionalisiert und nicht als eigenständige, gelebte Religion und Tradition wahrgenommen. Zudem kann durch diese Redeweise ein Bild unterstützt werden, nach dem das Judentum ein >veralteter Vorgänger< des Christentums sei, denn die >Wurzel< ist kein eigenständiger, lebendiger Baum, der als ein >lebendiges Gegenüber< aus christlicher Perspektive fungiert.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Geschwisterkonflikte, Neid und Eifersucht und die damit verbundenen Fragen nach Gerechtigkeit kennen wahrscheinlich die meisten Kinder, die mit mehreren Kindern in Familien aufwachsen: Der Wunsch nach Gleichbehandlung, die Sorge davor, ungerecht behandelt zu werden, im Vergleich zum anderen zu kurz zu kommen, weniger zu dürfen und die vermeintliche Feststellung, dass die jüngeren Geschwister viel mehr, viel früher und ganz Anderes dürfen, als die älteren Kinder, sind Themen, die in vielen Familien immer wieder auftauchen und verhandelt werden. Auch Kinder, die ohne Geschwister aufwachsen, kennen möglicherweise das Gefühl, wenn sie sich mit gleichaltrigen Freund*innen vergleichen, die viel mehr oder anderes dürfen als sie selbst oder wenn sie in Gruppen das Gefühl haben, diese oder jene werden von den Lehrkräften anders behandelt oder mehr bevorteilt als sie selbst.

Teilweise verbunden ist mit dem Gefühl von Ungerechtigkeit in zwischenmenschlichen Beziehungen und dem familiären Bereich das Gefühl davon, nicht richtig wahrgenommen und nicht richtig gesehen oder eingeschätzt zu werden: Es würde nicht gesehen, wie groß man doch sei; wie viel man schon könne oder was man alles geleistet habe.

Ungerechtigkeit kann sich auch einstellen, wenn man sich falsch gesehen fühlt: Zu unrecht beschuldigt beispielsweise. Wann Menschen etwas als ungerecht empfinden, ist hoch individuell und dynamisch. Es hängt oft mit dem Anspruch an Gleichbehandlung zusammen.

Ein Gefühl für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit prägt sich bei Kindern schon früh aus. Dabei zeigt sich, dass bereits jüngere Kinder nicht nur auf Ungerechtigkeit reagieren, die ihnen widerfahren ist, sondern Ungerechtigkeit auch wahrnehmen können, wenn sie andere betrifft. Dabei hängen die Gerechtigkeitsvorstellungen der Kinder von den jeweiligen Sozialisationserfahrungen ab und davon, wie sie diese für sich verarbeiten.

Die Gerechtigkeitsvorstelllungen der Kinder und ihre Erfahrungen mit Situationen, die sie als fair oder als unfair erlebt haben, sind lebensweltliche Anknüpfungspunkte für die Arbeit mit diesem Erzähltext. Eine mögliche Reaktion der Kinder auf das Verhalten des Vaters, den insbesondere jüngere Kinder oftmals nicht mit G*tt assoziieren, ist eine Ablehnung des väterlichen Verhaltens als ungerecht. Es muss mit Reaktionen von Kindern gerechnet werden, welche die Freude des Vaters nicht teilen.

Insbesondere bei vorschnellen Gleichsetzungen der Figur des Vaters und G*tt ist zu berücksichtigen, dass diese Gleichsetzung, je nach lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder mit Vätern und Vaterfiguren, auch den Blick auf gedeutete G*tteserfahrungen beeinflussen kann.

Auch das Gefühl der >Verlorenheit< kennen die Kinder. Dazu muss niemand etwas falsch machen. Der Wechsel in die neue Kindertagesstätte, die Einschulung, der Umzug der Familie, Migrations- oder Fluchterfahrung können Gefühle der >Nicht-Zugehörigkeit<, der >Verlorenheit< auslösen. Kinder fragen sich: Werde ich gesehen? Werde ich mich wieder zurechtfinden? Bekomme ich die Unterstützung, die ich brauche? Auch hier bietet der Erzähltext Anknüpfungsmöglichkeiten.

Wichtig ist auch für christlich sozialisierte Kinder, die diese Geschichte schon einmal gehört haben, zu erläutern, dass die Deutung der Erzählung nicht auf eine reine Geschichte von >Umkehr< verengt werden kann, sondern auch einen anderen Kern haben kann. Dann geht es in diesem Gleichnis um >Verlorenheit< und darum, gesehen zu werden und sich wiederfinden zu lassen.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Im Lukas-Evangelium ist diese Erzählung in eine Reihe von drei Gleichnissen zum Verlorenen eingeordnet: Das *Gleichnis vom verlorenen Schaf* (Lk 15,1-7) sowie das *Gleichnis von der verlorenen Drachme* (Lk 15,8-10). In allen drei Gleichnissen geht es um die Zuwendung Jesu zum Verlorenen. Anlass ist die Kritik von Jesu Zuwendung zu Sündern (Lk 15,20). Im Erzählbuch wurde auf das Gleichnis von den zwei Brüdern fokussiert.

Für die Ohren jüdischer bzw. mit dem Judentum vertrauter Adressaten*innen zu Jesu Zeiten rief die Ankündigung einer Geschichte über zwei Brüder schon eine Reihe von Geschichten aus der Hebräischen Bibel mit auf: Kajin/Kain und Haewael/Abel, Ischma´el/Ismael und Jizchak/Issak, Esav/Esau und Ya´akow/Jakob. In diesen Geschichten gilt stets dem jüngeren Bruder die Sympathie. In dieser Geschichte des Zweiten Testaments jedoch liegt die Sympathie nicht ungeteilt auf dem Jüngeren. Hier wird auch der Ältere in seinen Qualitäten gesehen, was die frühen Adressat*innen der Geschichte dazu geführt haben könnte, vielleicht auch einen freundlicheren Blick auf die älteren Geschwister der anderen Brüdergeschichten in der Hebräischen Bibel zu werfen.

Der jüngere Sohn bittet den Vater um sein Erbteil und erhält es problemlos. Der Vater weist den Sohn nicht zurück mit seiner Bitte und im Text steht auch nicht, dass er sich deswegen gekränkt gefühlt hätte. Der Sohn zieht in die Welt, was sein gutes Recht ist und ihm im biblischen Text auch nicht verübelt wird.

Eigenes Verhalten, „Prassen“, wie es in Übersetzungen im biblischen Text heißt (Lk 15,13), und die Tatsache, dass er für seine Arbeitskraft nur einen „Hungerlohn“, so der Erzähltext, erhält, – im Rahmen einer „Hungersnot“ (Lk 15,14), so die biblische Vorlage, die wie alle

Hungersnöte nicht alle gleichermaßen betrifft, sondern dazu führt, dass soziale Verhältnisse zwischen arm und reich noch weiter auseinanderdriften -, bringen ihn in eine sozial hoch problematische Lage. Dass der jüngere Sohn sein Erbteil ausgibt und zudem das Pech hat, in eine soziale Situation zu geraten, die ihm nur einen >Hungerlohn< bietet, macht ihn nicht zum >Sünder<, sondern zu einem >Verlorenen<. Die Formel: „Ich habe gesündigt gegen den Himmel und vor dir“ (Lk 15,18), kann in dieser Auslegung an das Flehen des auch nicht sehr einsichtsvollen Pharaos (Schemot/2. Mose 10,16) erinnern (vgl. >Das Neue Testament jüdisch erklärt< (2021) S. 158), der einfach nur will, dass die Plagen ein Ende haben. Es geht in dieser Geschichte nicht primär um >Sünde< und Vergebung, sondern um Verlorensein, Umkehr und Willkommensein (Lk 15,20).

Das Gleichnis vermittelt die Freude eines Vaters oder vielleicht auch G*ttes, der sein verloren geglaubtes Kind wieder aufnimmt. Darüber jedoch, auch dies ist die Botschaft der Geschichte, darf der ältere Bruder nicht in Vergessenheit geraten. Er ist der Treue, der dem Vater stets verbunden war und dessen Erbe bleibt.

Der biblische Text strahlt die Liebe des Vaters zu seinem Älteren deutlich aus: „Mein Sohn, du bist allezeit bei mir, was mein ist, das ist dein.“ (Lk 15,31) Und dann drückt er auch seine Liebe zu dem Jüngeren aus, in die er den Älteren mithineinnimmt: „Du sollst aber fröhlich und guten Mutes sein, denn dieser dein Bruder war tot und ist wieder lebendig geworden, er war verloren und ist wiedergefunden.“ (Lk 15,32).



Erzählen:

Die Erzählung beginnt mit der Frage „Ist G*tt fair?“ (S. 36 im Erzählbuch). Bevor das Gleichnis erzählt wird, sollten zunächst die Vorstellungen der Kinder von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, von Fairness und Unfairness zur Sprache kommen.

Option 1: Im Internet gibt es einige Bilder und Karikaturen, die das Thema >Gleichheit< im Sinne einer identischen Gleichbehandlung thematisieren, nach der alle das Gleiche bekommen, versus >Gerechtigkeit<, im Sinne einer Gleichbehandlung, nach der alle in Abhängigkeit von ihren Bedürfnissen das bekommen, was sie brauchen, um gleich gestellt zu sein. Hier geht es um >Equality<, im Sinne von strikter Gleichbehandlung, gegenüber >Equity<, im Sinne einer Gleichberechtigung für Verschiedene. Am bekanntesten ist ein Bild, auf dem unterschiedlich große Holzkisten in Abhängigkeit von Körpergrößen und Bedürfnissen, bzw. auch eine Rampe für einen Rollstuhl, verteilt werden, damit alle gemeinsam über einen Zaun blicken können. Dies kann gezeigt werden, um sich dann in einem Gespräch einer Definition von >Gerechtigkeit< zu nähern.

Fokussiert werden kann dabei auch die Frage, um die Freude der Gemeinschaft, als Hoffnung des Gleichnisses mitaufzunehmen: „Schadet es jetzt einer der Personen, dass eine andere eine viel größere Kiste/mehr Holz bekommt?“

Option 2: Mit dem Bilderbuch >Zwei für mich, einer für dich< von Jörg Mühle, in dem zwischen einem Wiesel und einem Bären die Frage auch für kleine Kinder sehr verständlich verhandelt wird, wie drei Pilze gerecht aufgeteilt werden können. Hier geht es darum, darüber nachzudenken, was Bedarfsgerechtigkeit und was Leistungsgerechtigkeit bedeuten könnte. Dabei wird es sicherlich Anhänger*innen der einen Form der Gerechtigkeit und Anhänger*innen der anderen Form von Gerechtigkeit geben. Das Buch lädt ein zu Perspektivwechseln, sodass die beiden Formen nicht gegeneinander ausgespielt werden müssen, sondern jede in ihrem Anspruch plausibel wird und so Gerechtigkeitsvorstellung sehr reduziert, aber anspruchsvoll thematisiert werden können.

In der Erzählgeschichte wie in der biblischen Vorlage geht es auch um Gerechtigkeit. Ein weiterer Kern ist aber auch das >Verlorensein< und das >Gesehen- und Gefunden-Werden<.

Die Vorarbeiten zum Thema >Gerechtigkeit< bieten einen guten Ausgangspunkt, um die Geschichte einzubringen. Diese Erzählung kann gut in einem Stück erzählt werden. Um die Gruppe in die Handlung zu involvieren und zum Perspektivwechsel und Mitdenken anzuregen, können jedoch an einzelnen Stellen Pausen gemacht werden, um zum Ein- und Mitfühlen und Weiterdenken der Erzählung anzuregen.

Mögliche Stellen hierfür können sein:

„„Ich will in die Welt ziehen und endlich alles tun, was ich will.“ „Was meint ihr: Wie fühlt sich das für den jüngeren Sohn an? Teilt eure Gedanken aus der Ich-Perspektive.“

„„Nur die Arbeit als Schweinehüter bleibt übrig für ihn.“ „Überlegt bitte einmal, was könnte der jüngere Sohn, nun fühlen/denken. Teilt eure Gedanken aus der Ich-Perspektive.“

Im Anschluss kann der *5. Abschnitt auf Seite 36 im Erzählbuch* als Ganzes vorgelesen und dabei die Zerrissenheit des jüngeren Bruders im Vorlesen verdeutlicht werden. Mit den Kindern könnte man gemeinsam überlegen: Der jüngere Bruder fühlt sich >verloren<. „Was meint ihr, was könnte das für ihn bedeuten?“, „Was meint ihr: Wie wird der Vater wohl reagieren?“

Der Bibeltext im Anschluss gibt bereits vor, wie der Vater reagiert, daher kann gerade diese Frage mögliche Spannungen aufwerfen, wenn die Kinder ein ganz anderes Verhalten erwarten. Dies könnte für Irritationen auf Seiten der Kinder sorgen und daher besondere Aufmerksamkeit erregen und zum Anlass genommen werden, im Anschluss über das Verhalten des Vaters ins Gespräch zu kommen.

Dann könnte der *1. Absatz auf Seite 37 im Erzählbuch* gelesen werden. „Was meint ihr? Liebt der Vater den jüngeren Sohn?“, „Woran kann der jüngere Sohn erkennen, dass er geliebt wird?

Wie kann der Vater ihm das zeigen?“, „Wie fühlt sich der jüngere Sohn jetzt? Fühlt er sich immer noch >verloren<?“

Im Anschluss kann *der 2. Absatz auf Seite 37 im Erzählbuch* gelesen werden. „Was meint ihr: Warum ist der ältere Bruder ärgerlich und traurig?“, „Was fühlt er wohl?“, „Könnt ihr das verstehen?“, „Was meint ihr: Wie geht die Geschichte wohl aus?“

Die beiden letzten Absätze werden nun gelesen. „Was meint ihr: Wie gefällt euch der Schluss?“, „Liebt der Vater den älteren Sohn? Woran kann man erkennen, ob der Vater den älteren Sohn auch liebt?“, „Was meint ihr: Werden die beiden Geschwister auf den Vater hören oder werden sie streiten? Versucht eure Antwort zu begründen.“

Nach der Lesung könnte sich für ältere Kinder eine arbeitsteilige Aufgabe anschließen: Kinder finden sich zu Paaren zusammen. Die eine Hälfe der Lerngruppe erhält diese Aufgabe: „Stellt euch vor, der ältere Sohn erzählt seinem besten Freund davon. Spielt das Gespräch.“ Die andere Hälfte der Arbeitsgruppe erhält diese Aufgabe: „Stellt euch vor, der jüngere Sohn erzählt seinem besten Freund davon. Spielt das Gespräch.“ Im Anschluss an diese Aufgabe können die Kinder von ihren Erfahrungen im Plenum berichten.



Gestalten:

Option 1: In Gruppen mit jüngeren Kindern können Herzen als Zeichen der Liebe G*ttes gestaltet werden.

Option 2: Älteren Kindern kann der Spruch verteilt werden: „Liebe ist kein Kuchen – sie wird nicht weniger, nur weil man sie durch mehr Personen teilt“. Sie können überlegen, den Spruch für sich passend umzugestalten und hierzu eine Postkarte oder einen Social Media Post in einer >Kachel< zu entwerfen.

Option 3: In Gruppen mit älteren Kindern können Leerstellen der Erzählung auch schriftlich durch Tagebucheinträge, Briefe oder längere Rollenspiele mit hinzuerzählten Figuren wie Freunden der Protagonisten gefüllt werden.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: In Gruppen mit jüngeren Kindern kann mit dem Lied >Gottes Liebe ist so wunderbar< eine zentrale Aussage des Gleichnisses erarbeitet werden. Es gibt auch einige Versionen mit Bewegungen zu dem Lied.

Option 2: In Gruppen mit älteren Kindern könnte vertieft mit dem >Gleichnis der Arbeiter im Weinberg< (Mt 20,1-16) die Frage nach der Gerechtigkeit G*ttes weitergearbeitet werden.

Option 3: Auch die anderen Gleichnisse vom Verlorenen in Lk 15 können vertiefend betrachtet werden.



Interreligiöse Perspektiven:

Als Hintergrundwissen, um die Illustration deuten zu können, bietet sich ein Weiterlesen zu folgenden Ausführungen aus jüdischer Perspektive an: *5.1.29 Spiele im Judentum – Purim, Chanukka und Pessach .*

Darstellungen zu weiteren Geschwistererzählungen aus der Hebräischen Bibel als Resonanzraum dieser Erzählung finden sich in *5.1.25 Geschwister im Judentum.*



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: In interreligiöser Perspektive kann eine Option der Weiterarbeit mit der Illustration im Erzählbuch sein: Wie stellt sich das Verhältnis zwischen Christentum und Judentum dar? Dabei kann je nach Alter der Lerngruppe auch christlicher Antijudaismus im Kontext von Substitutionstheologie betrachtet werden. Substitutionstheologie behauptet fälschlicherweise, das Christentum habe das Judentum ersetzt. Das Judentum sei veraltet und sei nun vom Christentum als neuer Religion abgelöst worden.

Option 2: Auch kann die Frage gestellt werden, ob der Islam von seinem Selbstverständnis her sich als Überwinder von Judentum und Christentum eingeschätzt werden kann oder wie sich aus islamischer Perspektive in das Baumbild eingezeichnet werden kann.

Auch die Thematisierung der Differenz von religionsgeschichtlichen Außenperspektiven und theologischen Binnenperspektiven zur Entwicklung von Judentum, Christentum und Islam kann insbesondere mit älteren Kindern ertragreich sein.

Option 3: Mit jüngeren Kindern kann im Kontext der Illustration zur Erzählgeschichte zu >Purim< und >Karneval< weitergearbeitet werden.

4.22 Lehren und lernen (S. 38-39)

(nach Mt 5,43-44; Schemot/2. Mose 23,4-5; Mischlej/Sprüche 24,17; Mischlej/Sprüche 25,21; auch in Lk 6,27)





Lehren und lernen (S. 38-39)

Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Der Erzähltext fügt einen fiktiven römischen Soldaten ein, um Kindern die damalige politische Situation greifbar verständlicher werden zu lassen.
- Die Lehre von der Feindesliebe, bei Matthäus in die Bergpredigt und bei Lukas in die Feldrede eingebettet, wird hier Teil einer fiktiven Gesprächssituation, die in der jüdisch-rabbinischen Tradition >Hevruta< Lernmethode genannt wird. In Diskussionen mit den Jüngern legt Jesus die Gebote der Torah aus, die dann gesammelt und literarisch in der Bergpredigt und Feldrede gebündelt werden.
- Die Feindesliebe ist keine christliche Erfindung. Sie ist heute so ungeheuerlich schwierig wie damals.
- Der Deutungs- und Verständnisraum von Jesu Aussage zur Feindesliebe wird bewusst offengelassen. Die Erzählung endet mit: „Nun werden die anderen ganz still, als Jesus das sagt. Darüber müssen sie nachdenken und später weiterdiskutieren.“ (S. 39 im Erzählbuch).

Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- durch die Erzählweise der falsche Eindruck erweckt wird, das Judentum predige Feindeshass und Krieg, während das Christentum Feindesliebe und Frieden predige.
- die verkürzte und falsch übersetzte Talionsformel (>Auge um Auge, Zahn um Zahn<) benutzt wird, um dem Judentum Rachsucht und Vergeltung nachzusagen, obwohl diese Formel für damalige Richter bestimmt war, um zivilgerichtlich gerechte Entschädigungsleistungen aufzuerlegen.
- von >Antithesen< und Überbietungen gesprochen wird. Jesus lehnt die Torah nicht ab, sondern legt sie in den sogenannten >Antithesen< radikal und verschärfend aus.

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Die Bildelemente auf der Seite verweisen vor allem auf die Torah, in der Jesu Lehre und Lebensgestaltung verankert ist. Hierauf verweist einerseits die Torahrolle auf Seite 38 im Erzählbuch. Bis heute finden sich in Synagogen von Hand geschriebene Rollen der Torah, die im Aron HaKodesch, dem Torah-Schrank, in der Synagoge aufbewahrt werden. Andererseits verweisen die beiden Esel auf Schemot/2. Mose 23,4-5. Dort heißt es: „4 Wenn du dem Rind oder Esel deines Feindes begegnest, die sich verirrt haben, so sollst du sie ihm wieder

zuführen. 5 Wenn du den Esel deines Widersachers unter seiner Last liegen siehst, so lass ihn ja nicht im Stich, sondern hilf mit ihm zusammen dem Tiere auf.“

Damit wird auch in der Illustration der Deutungsraum Jesu und somit das Jude-Sein Jesu unterstrichen.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Die Erzählung ist in einem für Kinder meist wenig vertrauten historischen Kontext verortet. Die Situation politischer Besatzung ist Kindern mit Fluchterfahrung vielleicht bekannt. Aber nicht alle Kinder können sich aus eigener Erfahrung etwas darunter vorstellen. Je nach Erfahrungshintergrund der Kinder gibt es jedoch Anknüpfungspunkte zu Vorstellungen von Feinden bzw. Feindschaft. Das Gefühl von Feindschaft ist sicherlich in abgeschwächter Form von Antipathien oder Wut auf andere Personen im Erfahrungshorizont von Kindern.

Auch aus Kinderbüchern, Kinderserien und anderen medialen Kontexten kennen Kinder das Konzept der Gegenspieler oder der verfeindeten Gruppen von Kindern oder Erwachsenen. Viele Geschichten basieren darauf, dass eine Kindergruppe einen Fall oder eine Aufgabe lösen muss und hierzu gegen Einzelpersonen oder andere Gruppen antreten oder sich ihnen gegenüber zu bewähren hat. Diese medialen Erfahrungen können ein guter Anknüpfungspunkt für eine Auseinandersetzung mit dem Anspruch Jesu sein, den er in unserer Erzählung aus der Torah ableitet: „Liebt eure Feinde und bittet für die, die euch verfolgen“ (S. 39 im Erzählbuch). Denn mediale Erfahrungen ermöglichen Identifikation und das Zurückgreifen auf einen breiten Deutungsraum, bei gleichzeitiger Distanz und der Vermeidung, dass sich Zuschreibungen und Grenzziehungen in dem sozialen Nahraum verfestigen: Niemand muss über sich oder andere aus der direkten Umgebung vollständig eröffnen. Die Beispiele sollten aus der direkten Erfahrungswelt der Kinder stammen und je nach dem, was in Gruppe gelesen oder als Video betrachtet wird, angepasst werden, um einen gemeinsame Deutungsraum zu ermöglichen: Beispielsweise Draco Malfoy, Voldemort, Bellatrix Lestrange als >Feind*innen< von Ron Weasley, Hermine Granger und Harry Potter aus der „Harry Potter“- Reihe; Bürgermeister Besserwisser als >Feind< von der >Paw Patrol<; Hawk Moth als >Feind< von Lady Bug und Cat Noir in >Miraculous<.

Dabei sollten Beispiele gewählt werden, die den Anspruch der Aussage „Liebt eure Feinde“ nicht verharmlosen und auch den Deutungsraum, wie diese Aussage zu bewerten ist, nicht im Vorhinein zu verengen. Die Herausforderung liegt hierin, dass gerade bei älteren Kindern davon auszugehen ist, dass sie nicht authentisch, sondern zuweilen sozial erwünscht bzw. so, wie sie es für sozial erwünscht erachten, antworten. Jesus ist oftmals zumindest als positives Vorbild etabliert, sodass diese Aussage Jesu in ihrer Sinnhaftigkeit häufig nicht grundsätzlich

in Frage gestellt wird, auch wenn die Kinder eine andere Position hierzu haben sollten. Kinder lernen oft schon im Elementarbereich, dass Rache schadet, ein Zurückzahlen, also beispielsweise ein Zurückhauen, sanktioniert wird, auch problematische Redewendungen wie „Der Klügere gibt nach“ sind vertraut, gleichzeitig ist gerade bei jüngeren Kindern entwicklungspsychologisch davon auszugehen, dass sie eine Erwiderung auf ein erfahrenes Unrecht, also ein >Wie-du-mir-so-ich-dir/ Do-ut-des-Verhalten<, nicht ablehnen, sondern als angemessen empfinden oder eine Feindesliebe gar als Zeichen von Schwäche deuten können. Feindesliebe steckt einen eschatologischen Horizont ab. Sie darf im konkreten Alltagsleben nicht zu Überforderungen führen. Im Alltagsleben sind gerade erste kleine Schritte aufeinander zu viel passender.

Wichtig ist hier insbesondere, Möglichkeiten einer Wiedergutmachung zu erörtern. Wie kann Unrecht wiedergutgemacht werden? Es ist schädlich, von Kindern zu erwarten, sie sollten von einem erlittenen Unrecht gleich zur Feindesliebe übergehen. Damit wird den Kindern ein Gefühl aufgezwungen, dass sie nicht haben. Kinder sind aber ausgesprochen kreativ, wenn sie erst einmal positive Erfahrungen mit Wiedergutmachung gemacht haben, sich zu überlegen, wie eine Wiedergutmachung in einem konkreten Fall aussehen könnte. Erwachsene sollten hier nur als Mediator*innen diese Option der Wiedergutmachung für die Kinder offenhalten und sie dürfen dabei auch darauf bestehen, dass die Kinder eine Lösung finden. Wie diese Lösung aussieht, kann Sache der Kinder sein. Erfahrungsgemäß ist diese selbst entwickelte Lösung eine, die von den Kindern oft als viel passender empfunden wird, als wenn man als Erwachsene*r hier Vorschriften machen würde.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Zum Verständnis dieser Erzählung sind unterschiedliche Aspekte zentral. Zur besseren Lesbarkeit werden sie hier untergliedert.

Die Spezifika der Erzählweise

Die gesellschaftspolitischen Umstände Jesu Wirkens werden im Erzähltext explizit benannt, um die Situation, in der diese Erzählung situiert ist, verständlich zu machen. In der hier geschilderten Situation wird angenommen, dass auch außerhalb von Jerusalem römische Soldaten präsent waren. Es ist in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Forschung zwar umstritten, wie die militärische Präsenz in Galiläa zur Zeit Jesu um 30 n.d.Z. organisiert war. Es wurde sich jedoch dafür entschieden, von einem fiktiven römischen Soldaten zu erzählen, um Kindern an einer Person als römischen Soldaten die gegenwärtige politische Situation greifbar verständlicher werden zu lassen.

Die erzählerische Einbettung der Feindesliebe in eine fiktionale Handlung, wie sie in dem Erzählbuch erfolgt, will nicht das Missverständnis fördern, der biblische Text sei ein vermeintlich historisch korrekter Bericht. Ziel dieser narrativen Einordnung ist, den Deutungsraum, aus dem der Text stammt, für Kinder, die 2000 Jahre später unter ganz anderen gesellschaftspolitischen Bedingungen diese Texte lesen, zu skizzieren. Für den Hintergrund ist es wichtig zu wissen, dass die politische Situation für Jüdinnen und Juden so war, dass sie nicht in Frieden lebten und Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten herrschten.

Es gab verschiedene Bewegungen, die unterschiedliche Wege fanden, mit der politischen Situation umzugehen oder auch unterschiedliche Hoffnungsperspektiven darauf entwickelten, wie es besser werden könnte. Eine Gruppe, die im Erzählbuch im vorletzten Absatz auf Seite 38 als gewaltbereit angesprochen wird, sind beispielsweise die Zeloten. Diese Gruppe lehnte jede auch nur indirekte Zusammenarbeit mit der römischen Besatzung ab. So weigerten sie sich beispielsweise auch, Steuern zu zahlen. Ein Teil der Zeloten war auch bereit, mit Gewalt gegen Rom oder auch Menschen, die mit den Römern zusammenarbeiteten, vorzugehen. Unter Jesu Mitstreiterinnen und Gefährten fanden sich wahrscheinlich auch Personen, die den Zeloten nahestanden oder nahegestanden hatten. So hat Simon den Beinamen der Zelot (vgl. Lk 6,15). Auch Judas, einer der Gefährten Jesu, wird von manchen Wissenschaftler*innen in die Nähe der Zeloten gestellt, da er als Judas Iskariot bezeichnet wird. Es ist unklar, worauf sich das Iskariot bezieht: Eine Interpretation neben vielen anderen ist, dass das Wort auf die >Sikarier< verweist, also sogenannte Dolchträger, die bereit waren, römische Funktionäre und diejenigen, die mit ihnen zusammenarbeiteten, zu töten. Andere Wissenschaftler*innen vermuten hinter dem Beinamen Iskariot allerdings lediglich die Herkunftsregion des Judas, einen Ort in Judäa. Eine weitere Interpretation des Beinamens sieht in der Figur des Judas eine rein nachösterliche fiktive Gestalt, welcher der Beiname aus dem aramäischen Wort >*schaqar*<, was „lügen“ heißt oder aus dem Wort >sakar<, das „ausliefern“ bedeutet, zugeschrieben wird. Zur Zeit der Abfassung der Evangelien war nicht absehbar, welch hoch problematischen Folgen im Laufe der Christentumsgeschichte die zunehmende Ausschmückung der >Judasfigur< bis hin zum Sinnbild >des verräterischen Juden schlechthin< mit sich brachte.

Andere Gruppen zur Zeit Jesu sind neben den Zeloten die Pharisäer, die Essener, die Sadduzäer.

Neben dem Fokus, der zunächst auf den politischen Rahmenbedingungen liegt, wird auch das Feiern in der Gemeinschaft um Jesus zu Beginn des zweiten Absatzes auf Seite 38 thematisiert, um das vielfältige Bild, das die Evangelien aufwerfen, anklingen zu lassen (vgl. (Mt 11,19; Lk 7,34; Lk 5,33).

Die Feindesliebe im Kontext Bergpredigt und Nächstenliebe

Der Ausspruch, den der Evangelist Matthäus in die Bergpredigt und Lukas in die sogenannte Feldrede einbettet, wird im Erzähltext in eine fiktive Gesprächssituation eingebunden. Denn in der jüdischen Tradition werden die Gebote der Torah oft so befragt und hinterfragt, analysiert und gedeutet, dass sich Lernende zu zweit zusammentun, sich mit einen Text intensiv befassen und sich darüber austauschen.. Diese rabbinische Lernmethode nennt man >Hevruta<. Auch die Bergpredigt ist wahrscheinlich in vielen Diskussionen entstanden, und dann hoch literarisch stilisiert zu einer Sammlung von Jesu Aussprüchen gebündelt worden.

Problematisch wird eine Erzählweise, die den falschen Eindruck erweckt, das Judentum predige, seine Feinde zu hassen und das Christentum predige Nächstenliebe. Das entspricht nicht dem biblischen Befund: Vielmehr finden sich in den jüdischen Schriften viele Ausführungen zu einem gewaltfreien hilfsbereiten Umgang mit dem Feind (vgl. Schemot/2. Mose 23,4-5; Mischlej/Sprüche 24,17; Mischlej/Sprüche 25,21).

Auch die Behauptung, das Judentum kenne nur eine Nächstenliebe in Bezug auf Jüdinnen und Juden, während im Christentum die Nächstenliebe durch Jesus ausgeweitet und damit das jüdische Gebot übertroffen werde, ist sachlich nicht richtig. Oft wird dies in einer christlichen Überlegenheitshermeneutik zu einer Lesart, die davon ausgeht, Jesus bringe etwas, das besser als das Judentum sei, als überbiete Jesus die jüdische Lehre, weil das Judentum nur eine Nächstenliebe, aber keine Feindesliebe kenne. Als Bezugspunkt für diese Argumentation wird häufig Wajjikra/3. Mose 17-18 angeführt:

> „Du sollst deinen Bruder nicht hassen in deinem Herzen, sondern du sollst deinen Nächsten zurechtweisen, damit du nicht seinetwegen Schuld auf dich lädst. Du sollst dich nicht rächen noch Zorn bewahren gegen die Kinder deines Volks. Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst; ich bin der HERR.“

Allerdings wird diese Trennung von nah und fern wenig später im biblischen Text problematisiert und aufgehoben. In Wajjikra/3. Mose 33-34 heißt es:

> „Wenn ein Fremdling bei euch wohnt in eurem Lande, den sollt ihr nicht bedrücken. Er soll bei euch wohnen wie ein Einheimischer unter euch, und du sollst ihn lieben wie dich selbst; denn ihr seid auch Fremdlinge gewesen in Ägyptenland. Ich bin der HERR, euer Gott.“

Das Anführen dieser beiden Textstellen soll an dieser Stelle noch einmal dafür sensibilisieren, dass biblische Texte immer ausgelegt werden, Bibelstellen zueinander in Beziehung, durch andere Bibelstellen gelesen und gedeutet werden, widersprüchliche Stellen zueinander ins Verhältnis gestellt werden und dabei Priorisierungen stattfinden: Es wäre unfair, auf Grundlage

einzelner Verse zu behaupten, im Judentum gebe es keinen Diskurs über Feindesliebe, um damit das Christentum zu profilieren.

Die Feindesliebe im Kontext der Talionsformel

Oft fußt ein Verständnis, Jesus erweitere die Lehre des Judentums mit Feindesliebe, zudem auf einer falsch verstanden Talionsformel. (>Auge um Auge, Zahn um Zahn<). Diese wäre missverstanden, wenn behauptet würde, das Judentum sei eine >Religion der Rache< und das Christentum demgegenüber eine >Religion der Nächstenliebe<. Dies knüpft an ein antisemitisches Narrativ der angeblichen >jüdischen Rache< an. Es wird fälschlicherweise behauptet, es gäbe im Judentum vermeintlich das Gebot der Spiegelstrafe: Wenn mir jemand ein Auge aussticht, darf ich das auch tun. Das ist sachlich unzutreffend. Die sogenannte Talionsformel findet sich in der Hebräischen Bibel in Schemot/2. Mose 21,22-25, in Wajjikra/3. Mose 24,19-20 und in Devarim/5. Mose 19,15-21. Es geht hier gerade nicht um die Rechtfertigung einer sogenannten Spiegelstrafe, bei der ein Vergehen auf gleiche Weise erwidert würde. Vielmehr ist Ziel dieser Regelung, für die Opfer eine angemessene Entschädigung vom Täter einzufordern und einen gerechten Ausgleich zwischen Täter*in und der geschädigten Person zu schaffen. Dieser Ausgleich soll in einem angemessenen Verhältnis zum Schaden stehen. Dabei geht es also darum, der geschädigten Person den Schaden zu ersetzen und nicht dem Täter Schaden zuzufügen (vgl. Wajjikra/3. Mose 24,18). Im Judentum wird die Talionsformel im übertragenen Sinne angewendet: Ermittelt und ersetzt werden soll der Wert eines Auges für ein Auge, der Wert eines Zahnes für einen Zahn. Es geht also um eine materielle Entschädigung oder eine Entschädigung durch Arbeitsleistung, um den Rechtsfrieden wieder herzustellen. Diese Regel begrenzt die Forderung und bemüht sich dabei um einen gerechten Ausgleich.

Das Verständnis, es gäbe im Judentum ein Gebot der Rache, ist auch mit den sogenannten >Antithesen< verknüpft. In Vollbibeln steht die auf Seite 39 getroffene Aussage Jesu unter den so genannten >Antithesen<, die dann so verstanden würden, als setze Jesus alleine allen gängigen Auslegungen im Judentum etwas Neues entgegen. Im heutigen Sprachgebrauch könnte der Begriff der Antithesen auch so verstanden werden, als sei Jesus >anti-Torah<, also gegen die Torah. In dieser Darstellung stünde Jesus im Kontrast zum Judentum, das dann in christlicher Lesart, die sich auf Jesus beruft, als gegnerisch wahrgenommen und somit abgewertet würde. Allerdings praktiziert Jesus eine Methode der Torah-Auslegung, die von den Rabbinen einen >Zaun um die Torah errichten< genannt wird:

Jesus verschärft in den sogenannten >Antithesen< die Torah, um sie zu schützen. Das bedeutet, das Gebot wird verschärft, um zu verhindern, dass ein Gebot übertreten wird: um Mord zu verhindern, soll nicht gehasst werden, um Ehebruch zu verhindern, soll man Menschen nicht lüstern mustern usw. Damit verschärft und verinnerlicht Jesus die

Handlungsverbote der Torah, was unter den jüdischen Zeitgenoss*innen vermutlich kontrovers diskutiert wurde.

Neben diesem historischen Kontext ist eine weitere Voraussetzung für eine antisemitismuskritische Thematisierung der Feindesliebe die eigene Reflexion: Wie hat man selbst als Initiator*in des Bildungsangebotes, gerade wenn man durch die eigene religiöse Sozialisation sehr vertraut mit den so genannten >Antithesen< ist, das „Ich aber sage euch“ gedeutet? Im Erzählbuch findet sich kein „Ich aber sage euch“, was zwar dem griechischen Text entspräche, aber für heutige Ohren nicht wie eine Torah-Auslegung klingt (>Ich aber lege euch das heute so aus<), sondern wie die Formulierung eines starken Gegensatzes.

Deutungskontexte der Feindesliebe

Der Deutungs- und Verständnisraum von Jesu Aussage zur Feindesliebe wird im Bibeltext offengelassen. Sie war damals so ungeheuerlich wie heute. Im Erzähltext heißt es: Jesus steht still dabei. Schließlich bringt er sich in die Diskussion ein: ‚Ich verstehe die Torah so‘, beginnt er nachdenklich und fährt dann fort: ‚Liebt eure Feinde und bittet für die, die euch verfolgen.‘ Nun werden die anderen ganz still, als Jesus das sagt. Darüber müssen sie nachdenken und später weiterdiskutieren.“ (S. 39 im Erzählbuch) Und dieses Diktum ist ja auch durchaus diskussionswürdig. Es kann positiv wirken: Frieden schließt man nach schweren kriegerischen Konflikten nicht mit Freunden, sondern mit Feinden. Da ist es notwendig, dass zumindest ein Gedanke an das Wohl des anderen eine Rolle spielen muss bei Verhandlungen. Das Wohl des anderen im Blick zu haben und dementsprechend zu handeln, kann schon als eine Tat gewertet werden, die so viel positive Kraft erfordert, dass man sie schon Liebe nennen könnte. Die Feindesliebe kann aber auch missbraucht werden, indem Opfer von Gewalt zur Feindesliebe und zur Vergebung genötigt werden. Letztlich bleibt Liebe ein Gefühl, zu dem man nicht gezwungen werden darf. Diese Botschaft auch Kindern weiterzugeben, zumal in Zeiten der Aufdeckung von sexualisierter Gewalt auch in religiösen Kontexten, ist sehr wichtig.

Der ungeheuerliche Anspruch der Feindesliebe hat Christ*innen immer wieder vor Herausforderungen gestellt: Wie kann Feindesliebe gelebt werden? Eine Umgangsweise mit diesem Anspruch bleibt im Erzähltext offen. Damit bleibt auch Raum für ganz unterschiedliche Auslegungstraditionen, die sich in der Geschichte des Christentums zur Bergpredigt entwickelt haben: Sind die formulierten Handlungsansprüche in der Bergpredigt wirklich der ethische Anspruch ans Handeln, der eingelöst werden muss? Oder markieren die Aussagen in der Bergpredigt eher spirituelle Maximalforderungen, die nur von einigen wenigen Personen so eingehalten werden können? Sind diese Aussagen im Kontext einer apokalyptischen Zeit zu verstehen, in der nichts mehr in der Gesellschaft funktioniert und die Menschen nur noch sehnsüchtig auf das schnelle Hereinbrechen der Endzeit hoffen können? Oder sollen diese Aussagen als >Sündenspiegel< dienen, indem sie Christ*innen deutlich vor Augen führen,

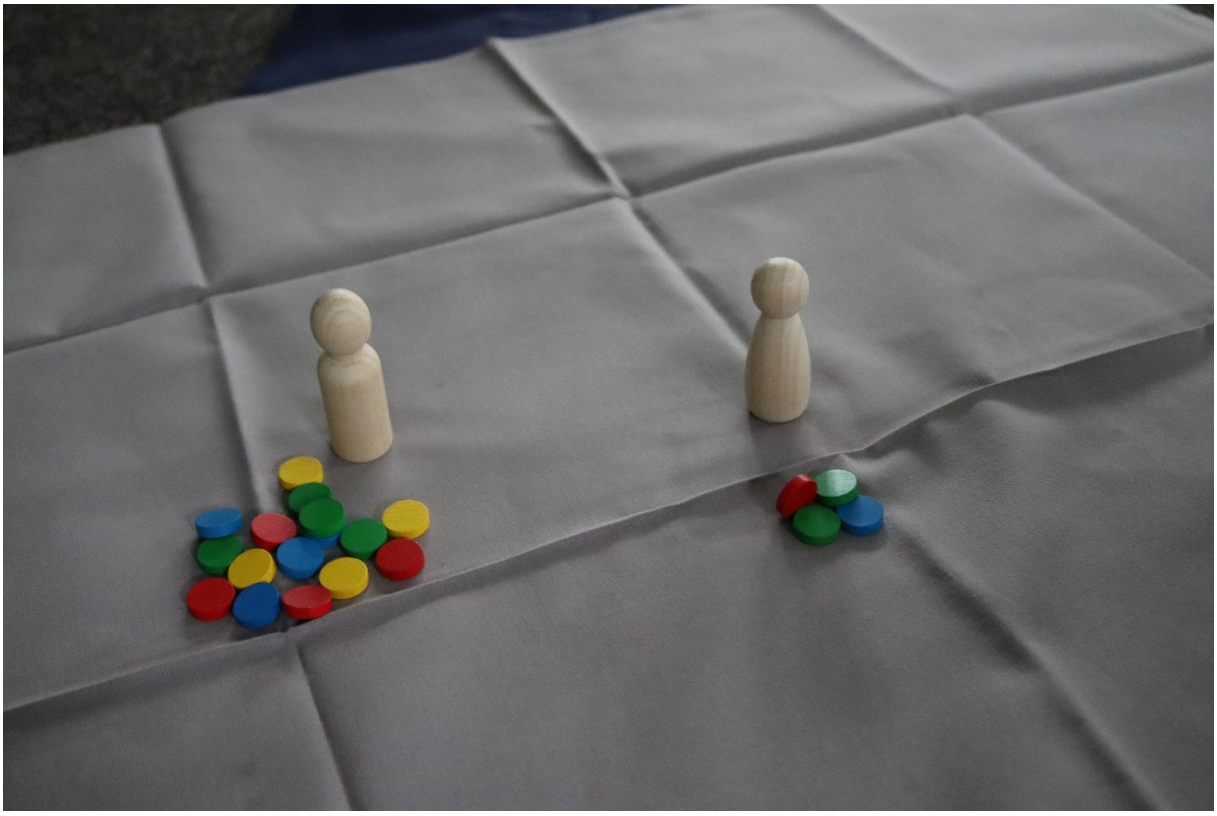
dass sie G*ttes Gebote nicht einhalten können und daher immer unbedingt auf Gnade und Barmherzigkeit G*ttes angewiesen sind? Hier legt der Text sich nicht auf eine Auslegungstradition fest, sondern bleibt vielfältig anknüpfungsfähig.

Es ist sinnvoll, wenn Initiator*innen des Bildungsangebots vorab für sich ihre Positionierung zur Deutung des Gebotes klären. Dies kann helfen, um die Kinder auch in vielfältigen Deutungen zu unterstützen. Gleichzeitig eröffnet die eigene Klärung den Raum, Feindesliebe nicht nur als etwas in jedem Kontext Mögliches zu affirmieren, sondern den Anspruch und die Herausforderung, die damit einhergeht, wahrzunehmen.



Erzählen:

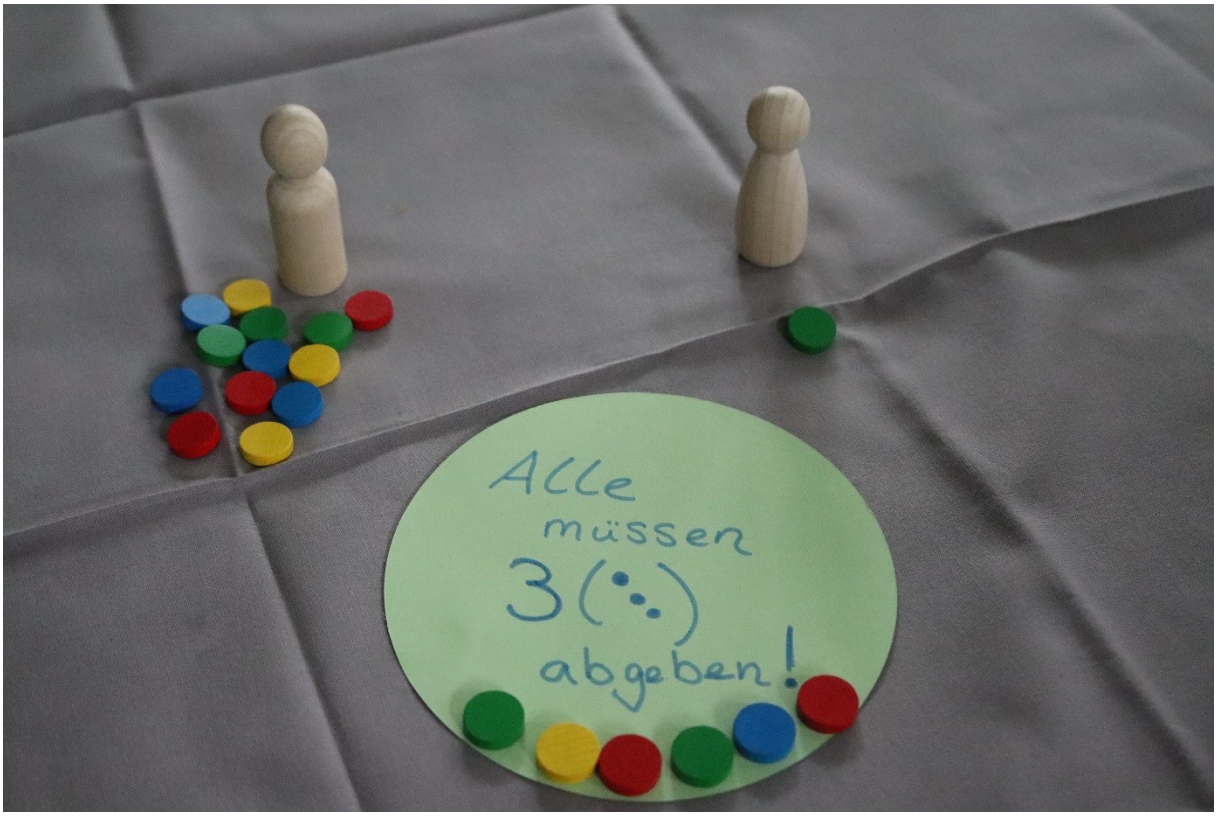
Dieser Text kann in Abschnitten vorgelesen werden: Seite 38 schafft die Rahmung für die Lehrgeschichte. Je nach Alter, Interesse und Vorwissen der Lerngruppe können auch dialogisch das Verständnis unterstützt oder die Erzählung visuell ergänzt werden.



Als eine Möglichkeit wird hier vorgeschlagen:

Der erste Absatz auf Seite 38 wird anhand von zwei Kegelfiguren spielerisch dargestellt: Es werden zwei Kegelfiguren aufgestellt: Die erste Kegelfigur steht für einen sehr reichen Mann, um die Figur herum sind viele Münzen, die zweite Kegelfigur steht für einen armen Mann, um die Figur herum sind nur drei Münzen verteilt. Dann wird eine dritte Kegelfigur hinzugestellt,

diese soll für die Römer stehen und sagt: „Jeder Mann muss mir drei Münzen geben.“ Durch diese Visualisierung wird auch jüngeren Kindern das Ende des ersten Absatzes auf Seite 38 sehr verständlich.



Um ein Mitdenken und Hineinschlüpfen in die Erzählung zu unterstützen, kann das Vorlesen immer wieder durch Fragen an die Gruppe gegliedert werden. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass die Unterbrechungen den Lesefluss und das Mitverfolgen der Erzählung für die Kinder nicht zu stark beeinträchtigen. Diese Textstellen eigenen sich besonders gut:

Am Ende des vierten Absatzes auf S. 38: „Einige wollen, dass Jesus zum Kampf gegen die Ungerechtigkeit der Römer aufruft.“ „Was meint ihr, warum denken einige Menschen, Jesus könnte das schaffen?“, „Was sehen sie in Jesus?“, „Warum erhoffen sie sich das gerade von Jesus?“

Nach dem zweiten Satz im ersten Absatz auf S. 39 („*Eines Tages sieht Jesus einen römischen Soldaten stolpern … Einige aus der Gruppe um ihn herum lachen.“):* „Was meint ihr, warum lachen Einige?“, „Ist das wirklich lustig?“

Am Ende des ersten Absatzes auf S. 39: Was bedeutet denn der Satz: „Freue dich nicht über den Fall deines Feindes und dein Herz sei nicht froh über sein Unglück.“ (S. 39)

Am Ende der Erzählung auf S. 39: „Warum werden sie ganz still – was meint ihr?“, „Was bedeutet es denn, seine Feinde zu lieben? Wie kann das aussehen?“, „Was bedeutet lieben?“,

„Was bedeutet wohltun?“, „Kann man sich zu einem Gefühl zwingen?", „Darf man beim anderen ein Gefühl erzwingen?"



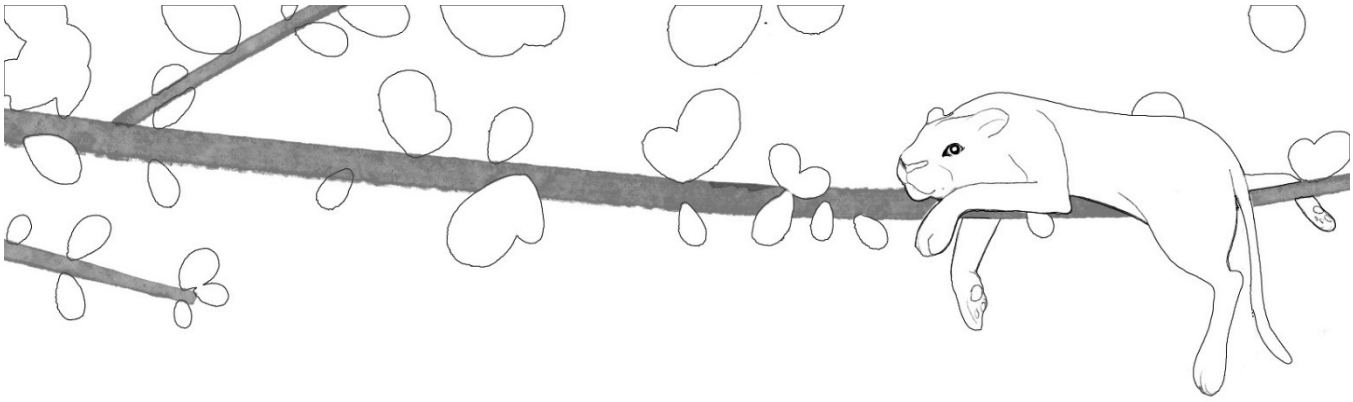
Gestalten:

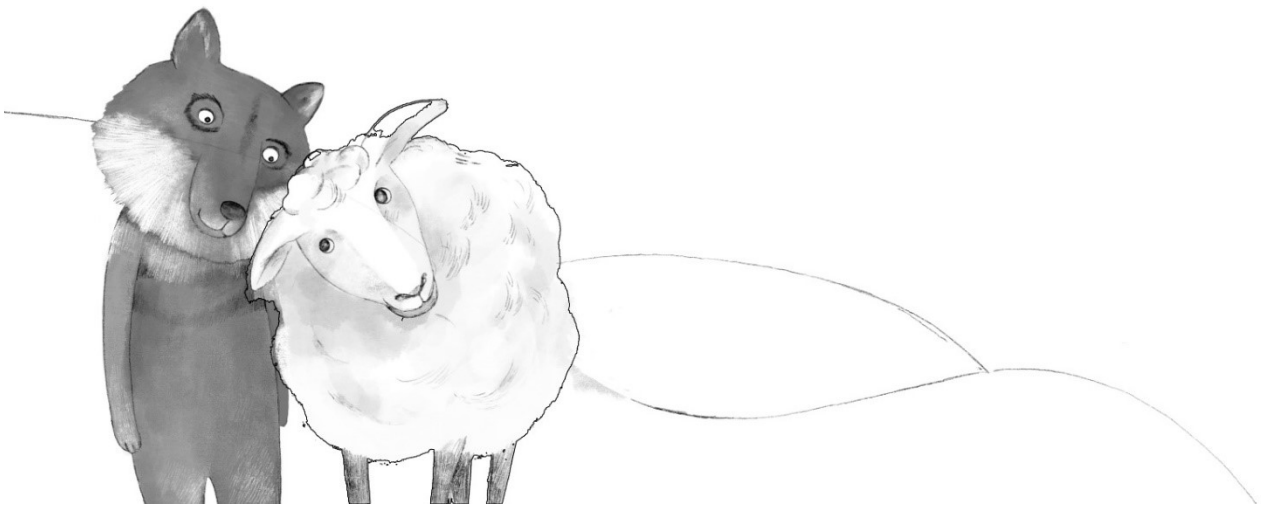
Option 1: Den Kindern werden Sprichwörter angeboten, z.B. „Rache ist süß“, „Rache macht ein kleines Recht zu größerem Unrecht“, „Verzeihen ist die beste Rache“, „Liebt eure Feinde und bittet für die, die euch verfolgen“ mit dem Arbeitsauftrag, sie möchten bitte die Sprichwörter und Zitate so gewichten, wie sie ihnen zustimmen würden, und dann Beispiele für jedes Zitat finden. Bei älteren Kindern findet sich oft eine religiös synkretistische Annahme, die sich in Äußerungen wie „Karma richtet alles/ Karma wird es regeln“ zeigt: Hier wird (oftmals unbewusst) an an nur rudimentär aufgenommene und verstandene buddhistische Vorstellungen angeknüpft. Lebensweltlich kann das so gemeint sein: Jemand, dem geschadet wurde, soll ruhig bleiben, Karma/Schicksal wird den:die Täter:in schon treffen. Je nach Lerngruppe kann auch diese Aussage miteingefügt werden und mit dem Ansatz der Feindesliebe ins Gespräch gebracht werden.

Option 2: Die Aussagen zur Feindesliebe (Mt 5,43-44) werden in der Vollbibel zuvor konkretisiert, indem gezeigt wird, wie eine Antwort auf erfahrenes Unrecht aussehen kann. Dabei wird deutlich, dass hier kein passives Hinnehmen gemeint ist, sondern ein aktives Handeln; paradoxe, nicht erwartbare Reaktionen; neue, dritte Handlungen (statt einfachem Hinnehmen oder gleicher Vergeltung) als Reaktion auf erfahrenes Unrecht (Mt 5,39-42). Dies kann gemeinsam gelesen und in Rollenspielen oder fiktiven Erzählungen, die die Kinder entwickeln, gemeinsam ausprobiert und reflektiert werden. Ein Feind ist jemand, mit dem zunächst kein Frieden möglich erscheint. Was braucht man für einen Frieden? Muss man ihn lieben, um friedlich miteinander umzugehen. Wie kann man konkret Vertrauen aufbauen? Woran erkennt man, dass man dem anderen langsam vertrauen kann?

Option 3: Anhand lebensweltlicher Situationen werden Ideen gesammelt, wie es denn aussehen könnte, dass sich aus einer Feindschaft langsam ein Frieden entwickeln kann. Diese können in Comics, Kurzgeschichten, kurzen Szenen oder auch Fotos oder in Symbolen dargestellt werden.

Option 4: Das Bild vom Wolf und Lamm aus dem Erzählbuch auf Seite 42 wird für die Kinder kopiert: Die Kinder werden gebeten, anhand dieses Bildanfangs, eine Welt zu malen, in der sich alle Feinde lieben: Wie sähe diese Welt aus? Welche Bilder (statt Wolf und Lamm) würden die Kinder aus ihrer Lebenswelt einfügen, die die Feindesliebe unterstreichen? Eine Reflexion darüber, was passieren müsste, damit so eine Welt eintreten könnte, kann sich anschließen. Hier würde die starke eschatologische Komponente des Reich G*ttes, das in christlicher Perspektive nie von Menschen allein verwirklicht werden kann, deutlich werden.







Zur Weiterarbeit:

Option 1: Aus der christlichen Tradition bietet sich eine Weiterarbeit mit dem Lied >Da berühren sich Himmel und Erde< von Thomas Laubach/Christoph Lehmann an, um auch hieran die Verknüpfung zwischen Reich G*ttes und der Ausgestaltung, wie sich dieses Reich G*ttes vorgestellt wird, herzustellen.

Option 2: In Lerngruppen mit älteren Kindern können mit dem Kurzfilm >Rattle< von Ed Chen Gewalt sowie Gewaltspiralen und Gewalteskalation thematisiert werden.

Option 3: Um ein vertieftes Verständnis für die politische Situation zur Zeit Jesu zu entwickeln und ebenso ein Gespür dafür zu bekommen, wie andere Gruppierungen im Judentum der Zeit darauf religiös und politisch antworteten, bietet sich mit älteren Kindern die Arbeit mit dem >Bildungsmodul 3.2< der antisemitismuskritischen Bildungsmodule >Das Gerücht über die Juden. Antisemitismuskritische Module für die (religions-)pädagogische Praxis< von dem Projekt >DisKursLab – Labor für antisemitismuskritische und rassismuskritische Bildung und Praxis< der Evangelischen Akademie zu Berlin an. Diese sind abrufbar unter https://narrt.de/modul-3/einheit-2-perspektivwechsel/ .



Interreligiöse Perspektiven:

Zu den jüdischen Perspektiven und Traditionen hinsichtlich der sogenannten Feindesliebe finden sich bereits weiter oben nähere Ausführungen. Weiterführende Aspekte eröffnen sich mit *5.1.10 Wie werden Bibelverse im Judentum ausgelegt?; 5.1.11 Wann werden im Judentum Psalmen gelesen?; 5.1.35 Vergebung im Judentum*.

Mit Verweis auf den Koran wird für die islamische Tradition in diesem Kontext häufig Koran 41:34 angeführt. Dieser Vers könnte ergänzend ins Gespräch gebracht werden.

Weiterführend kann eine Auseinandersetzung mit folgenden Fragen unterstützen, um interreligiöse Perspektiven verschränkend einzubringen.

5.1.40 Nachfolge im Judentum; 5.1.41 Was ist eine Mitzwah?; 5.1.42 Was ist das gute Handeln im Judentum?

Aus muslimischer Perspektive kann verwiesen werden auf *5.2.26 Was ist das gute Handeln im Islam?; 5.2.26 Was gibt im Islam religiös betrachtet Kraft zum guten Handeln?*

Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Die Frage des Verhältnisses von gutem Handeln und Religion kann weiterführend mit älteren Kindern besprochen werden: Welche Rolle spielt die Religion im eigenen Handeln? Wo ist die religiöse Überzeugung wichtig, wo spielt sie vielleicht weniger eine Rolle? Hat sich das möglicherweise bereits im Leben der Kinder verändert? War einmal die Religion wichtig bei einer Tat und dann bei einer anderen Tat nicht mehr? Hieran kann sehr einprägsam reflektiert und gelernt werden, dass die religiöse Zugehörigkeit immer nur ein Teil der eigenen, dynamisch sich stets in Bewegung befindenden, lebenslangen Identitätsentwicklung ist und die Bedeutung für diese Entwicklung sich auch unter verschiedenen Menschen, die der gleichen religiösen Tradition angehören, unterscheiden kann. Beides, die Wahrnehmung dessen, dass religiöse Zugehörigkeit nicht das Handeln vollständig bestimmt, und die intrareligiöse Pluralität, können zu einem angemessen Verständnis von Religion und zu einem Abbau von essentialisierenden Vorurteilen aufgrund religiöser Zugehörigkeit beitragen.

4.23 Die Bergpredigt (S. 40-42)

(nach Mt 5,2-11; Tehilim/Psalm 2,12;
Tehilim/Psalm 32,1-2; Tehilim/Psalm 40,5;
Tehilim/Psalm 41,2; Tehilim/Psalm 84,5;
Tehilim/Psalm 112,1-2; Tehilim/Psalm 34,9;15-16)



Die Bergpredigt (S. 40-42)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die Bergpredigt des Matthäus wird hier in den fiktiven Kontext einer dialogischen theologischen Lehrstunde gesetzt, die sich besonders dem Thema Armut widmet.
- Die Seligpreisungen sollen so für Kinder verständlicher werden und aus ihrem überzeitlichen Rahmen gelöst werden. Es geht um konkrete Probleme.
- Statt >Seligpreisungen< sprechen wir vereinfacht von >Nachdenksätzen< , in denen es um >Glücklich-Sein< geht.
- Im Erzähltext ist die zeitliche Doppelstruktur des Reiches G*ttes sowohl präsentisch und zugleich futurisch. Dort wo Menschen nach dem Willen G*ttes leben, beginnt Reich G*ttes schon.
- Die Bergpredigt wird im Kontext einer starken Hoffnungsperspektive und des Zuspruches (G*tt ist da) erzählt, der den ethischen Anspruch des Strebens nach Gerechtigkeit untermauert.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- so erzählt wird, als sei die Torah >veraltet< und die Lehre Jesu besser als die jüdische.
- die Seligpreisungen nur als Zuspruch, aber nicht als Anspruch G*ttes an den Menschen zum ethischen Handeln als Teil des Reich G*ttes erzählt werden.
- Menschen in Armut zu Objekten christlicher Mildtätigkeit werden, aber nicht als Subjekte und als Angesprochene des Zuspruches der Seligpreisungen.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Die Illustrationen vom Bären, der ein Kalb streichelt, und vom Kalb, das sich an den Bären lehnt (S. 40), von den miteinander Gras fressendem Löwen und Lamm (S. 41) und von den sich aneinanderschmiegenden Wolf und Lamm (S. 42) sind Hoffnungsbilder. Sie stellen den eschatologischen Bezug zur Hebräischen Bibel her. Hier werden die Friedensvisionen in Jeschejahu/Jesaja 11,6-7 bildlich aufgerufen (vgl. „*Gleichnis vom Senfkorn*“ (S. 25)) und damit auch für jüngere Kinder anschaulich, dass das Reich G*ttes weltliche Maßstäbe und Verhaltensweisen als >das Ganz-Andere< vollkommen verwandelt. Hinweise zur Interpretation der Bilder finden sich auf Seite 79 des Erzählbuches.

Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Insbesondere das Bild auf Seite 42 im Erzählbuch bietet hier ideale Anknüpfungspunkte, um das Besondere am Reich G*ttes herauszuarbeiten, sind doch Wolf und Lamm als zentrale verfeindete Geschöpfe im Weltwissen der Kinder, geprägt durch Debatten im ländlichen öffentlichen Raum über die Wiederansiedlung der Wölfe in Deutschland, aber auch durch Märchen wie >Der Wolf und die sieben Geißlein< und andere Erzähltraditionen, verankert.

Dabei muss je nach Alter, religiöser Sozialisation und Erfahrungsraum der Kinder bedacht werden, dass sie Erklärungen vor ihrem Weltverständnis für das Verhalten des Wolfes finden.

Der Resonanzraum der Kinder entwickelt sich aus ihren individuellen lebensweltlichen Erfahrungen: In Bezug auf das angesprochene Thema >Hunger< muss unter Berücksichtigung heterogener Gruppen immer auch mitgedacht werden, dass es Kinder gibt, die Hunger und Armut kennen, und sich schämen, wenn sie anhand von Geschenken zu Geburtstagen oder Weihnachtsfesten, Möglichkeiten wie und wo, an welchen Orten und mit wie vielen Kindern Geburtstag gefeiert werden kann, an Kleidern und Urlauben merken, wie ungleich Reichtum verteilt ist. Ebenso ist als Resonanzraum mitzudenken, dass Kinder in den Gruppen sind, und Armut historisch oder geografisch externalisieren und weit weg, außerhalb des eigenen Kontextes, denken.

Oft wird Armut versteckt, und die Lehrenden wissen nichts von diesen heterogenen Erfahrungen Es ist ein gesellschaftliches Tabuthema, das Kinder wie Eltern in die Isolation treibt.

In der Erzählung wird zentral das Thema >Gerechtigkeit< verhandelt. Ein Gefühl für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit entwickeln Kinder schon sehr früh. Dabei zeigt sich, dass auch bereits jüngere Kinder nicht nur auf selbst erfahrene Ungerechtigkeit reagieren, sondern diese auch als unfair empfinden, wenn sie andere betrifft. Was jedoch als gerecht und ungerecht bzw. fair oder unfair empfunden wird, hängt auch von Sozialisationserfahrungen und der Reaktion auf diese Erfahrungen ab.

Es zeigt sich in Studien, dass christlich sozialisierte Kinder in Deutschland erfreulicherweise selten Sorge vor einer Hölle haben, sondern eher von für sich optimistischen eschatologischen Vorstellungen ausgehen. Fachsprachlich wird hier von einer >Entpönisierung von Jenseitsvorstellungen< gesprochen. Daher ist davon auszugehen, dass in vielen Lerngruppen eine Grundlage vorhanden sein wird, auf der die Fragen nach dem Reich G*ttes und die Frage der Gerechtigkeit G*ttes, verbunden mit der Frage nach dem Gericht, gestellt und bedacht werden können, ohne existenzielle Ängste bei den Kindern auszulösen. Mit dem Erzähltext wird ein Denkraum eröffnet, der Kinder einlädt, über Gerechtigkeitsvorstellungen gemeinsam nachzudenken. Wichtig ist hierbei, dass die Notwenigkeit des Strebens nach irdischer

Gerechtigkeit deutlich bleibt und nicht gegen eine eschatologische Gerechtigkeit im Reich G*ttes ausgespielt wird.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Die sogenannten Seligpreisungen, die der Evangelist Matthäus in die Bergpredigt und Lukas in die sogenannte Feldrede aufnimmt, werden in dieser Erzählung in eine fiktive konkrete Situation eingebunden. In der wissenschaftlichen Exegese ist es Mehrheitsmeinung, dass diese Erzählkomplexe hoch literarisch stilisiert aus einer Sammlung von Jesu Aussprüchen zusammengetragen worden sind. Hier wird eine erfundene Situation erzählt, in der ein äußerer Anlass (Armut von Menschen) zum Anlass einer theologischen Lehrstunde genommen wird.

So wird über die Erzählweise für Kinder auch greifbarer, dass Aussagen, die Jesus zugeschrieben werden, nicht überzeitlich losgelöst sind, sondern in einem konkreten Raum verortet. Die so genannten Seligpreisungen sind im Erzähltext sprachlich modifiziert und vereinfacht als Nachdenksätze formuliert, in denen es um das Thema >Glücklich-Sein< geht.

Die Seligpreisungen sind an die Psalmen zurückgebunden und nehmen Anteil an der jüdischen Erzähltradition. Hier werden Verheißungen und Hoffnungsvisionen in Worte gefasst, die gerade für Menschen in hoffnungslosen Lagen Kraft geben. Der Zuspruch >G*tt ist da< ist immer auch mit dem ethischen Anspruch des Strebens nach Gerechtigkeit verknüpft. Problematisch wird die Lesart der >Seligpreisungen<, wenn sie ausschließlich als Zuspruch G*ttes verstanden werden und nicht zugleich auch als Anspruch an das Verhalten derjenigen, die Anteil am Reich G*ttes haben möchten. Denn beim Ausblenden des Anspruches Jesu besteht immer die Gefahr, einen vermeintlichen Dualismus zwischen >Gesetz< und >Evangelium< herzustellen, welcher antijüdische Zerrbilder vermeintlicher >jüdischer Gesetzlichkeit< hervorbringt.

Sowohl die Seligpreisungen, im Erzähltext „Nachdenksätze“, als auch die gesamte Bergpredigt sind in diesen Kontext eschatologischer Gerechtigkeit einzuordnen mit der Frage: Wer kommt ins Reich G*ttes? Wer kann und wird Teil des Reich G*ttes sein? Hierbei jedoch darf die Frage nach der irdischen Gerechtigkeit nie ausgeblendet werden. Dies wird im Erzähltext auch deutlich betont.

In der hier vorliegenden starken Deutung als gegenwärtige Hoffnungserzählung wird die Gerichtspredigt, die auch Teil der Bergpredigt ist (vgl. insbesondere Mt 7,12-29) und die Hoffnung für eine spätere Zeit ausdrückt, ausgelassen. Die Bergpredigt in der Vollbibel endet mit einer Gerichtspredigt (vgl. Mt 7,12-29). Für diesen Kontext ist es wichtig zu beachten, dass die Rede vom Gericht für diejenigen, die Jesus nachfolgten, zumeist eine Hoffnungsrede war:

Angesichts erfahrener Ungerechtigkeit und dem Erleben, dass Ungerechtigkeit unter weltlichen Bedingungen nicht sanktioniert wird, hat die Vorstellung eines Gerichtes durch G*tt, der, wenn schon nicht jetzt, dann im Reich G*ttes für Gerechtigkeit sorgen kann, Hoffnung gespendet. Irgendwann, so ist hier die Hoffnung, müssen auch diejenigen, die nicht bestraft werden in der Welt, Rechenschaft vor G*tt ablegen.

Mit dieser Annahme ist allerdings nicht zu vereindeutigen, welche Vorstellungen vom Jüngsten Gericht und seinem Ausgang in christlichen Traditionen existieren: Eine Vorstellung vom Gericht G*ttes muss nicht Fegefeuer, Hölle oder Annihilation aufrufen. Sondern jenseits irdischer Gerechtigkeit, deren Umsetzung unbedingte Pflicht bleibt, können auch Hoffnungsperspektiven eröffnet werden, die G*ttes Gerechtigkeit und G*ttes Gnade, so zusammendenken, dass zugleich die von Ungerechtigkeit und Gewalt negativ Betroffenen ihre Würde zurückerhalten und die Täter*innen mit ihren Taten konfrontiert sind.



Erzählen:

Da der Text inhaltlich sehr dicht und anspruchsvoll ist, bietet es sich vor allem mit älteren Kindern an, wenn jede Person erst einmal für sich den Text liest, schwerer verständliche Begriffe markiert und eigene Fragen und Gedanken zum Text notiert. Die Alternative mit sehr heterogenen Leser*innen in der Klasse ist das abwechselnde Tandem-Lesen: Die Kinder finden sich in Paaren zusammen und lesen abwechseln immer zwei Sätze und erklären sich dann jeweils das Gelesene bzw. Gehörte.

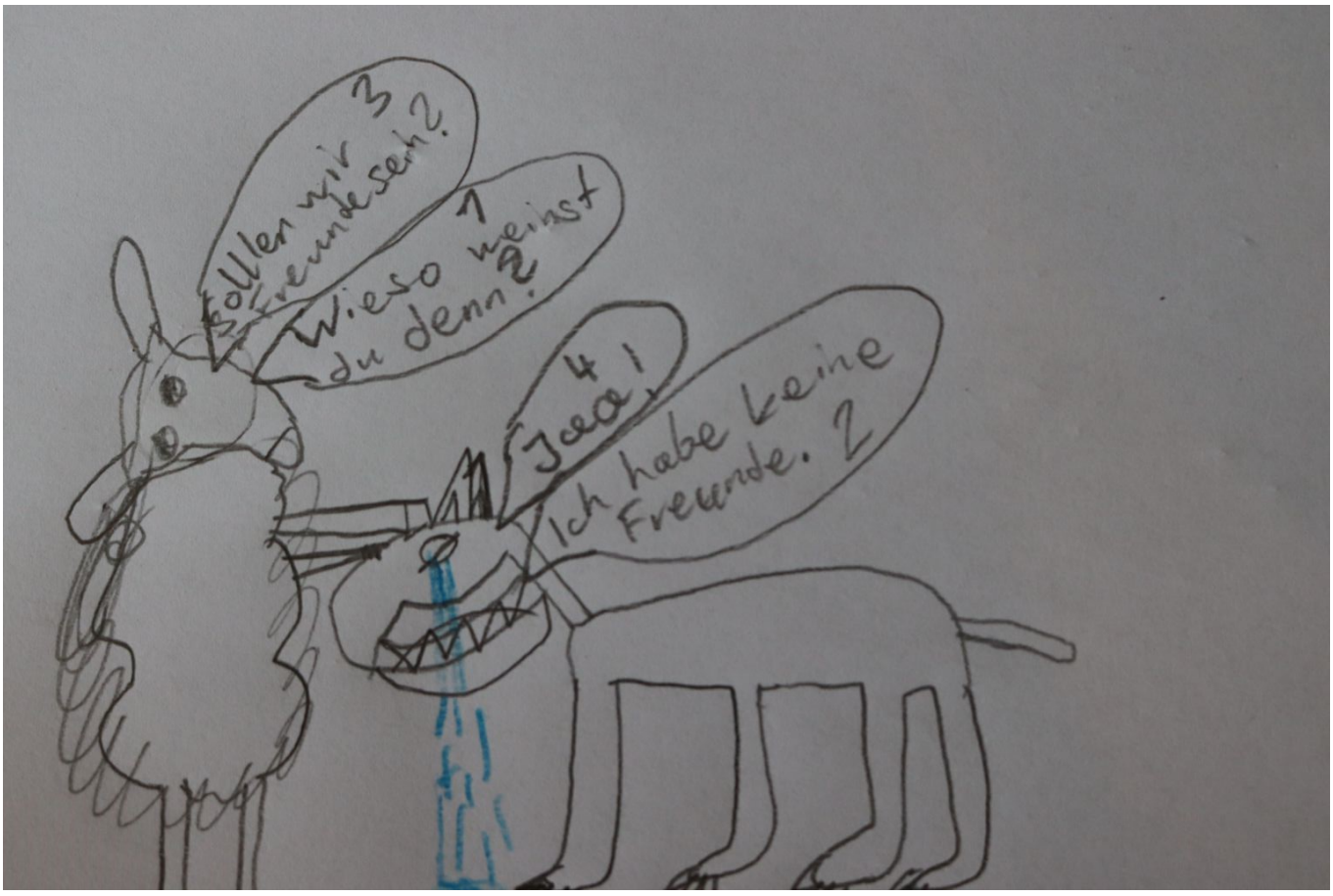


Der Einstieg für jüngere Kinder kann zunächst über die Bilder erfolgen: Je nach Lerngruppe bieten sich vor allem die Bilder auf Seite 41 oder 42 an, um die Umkehr der weltlichen Verhältnisse im Reich G*ttes, die in der Bergpredigt geschildert werden, zu verdeutlichen. So können die Kinder zunächst einmal zur Beschreibung aufgefordert werden: Beschreibt doch bitte einmal, was ihr hier seht. Wie wirken denn der Wolf und das Schaf auf euch?

Zur Unterstützung könnte gefragt werden: Was fressen eigentlich Wölfe/Löwen? Warum habt ihr es noch nicht gesehen, dass ein Wolf und ein Schaf zusammen kuscheln? Es kann auch ein Comic oder Bild gemalt werden oder ein kleiner Dialog dazu entwickelt werden, was vor der Situation, die im Erzählbuch abgebildet ist, passiert ist: Warum stehen die beiden Tiere so einträchtig da?

Dieser Einstieg entlastet vor allem die als >Nachdenksätze< bezeichneten Seligpreisungen.

Eine andere Option der Vorentlastung kann in jüngeren Gruppen vor allem die Klärung des Begriffs und der Vorstellungen von Gerechtigkeit, was vor allem den zweiten Teil der Erzählung ab Seite 43 im Erzählbuch inhaltlich entlastet. Geeignet hierzu ist die Arbeit mit dem Bilderbuch >Zwei für mich, einer für dich< von Jörg Mühle, in dem zwischen einem Wiesel und einem Bären die Frage auch für kleine Kinder sehr verständlich verhandelt wird, wie drei Pilze gerecht aufgeteilt werden können. Beim Vorlesen sollte je nach Gruppe immer wieder unterbrochen werden, um das Gehörte inhaltlich zu klären.

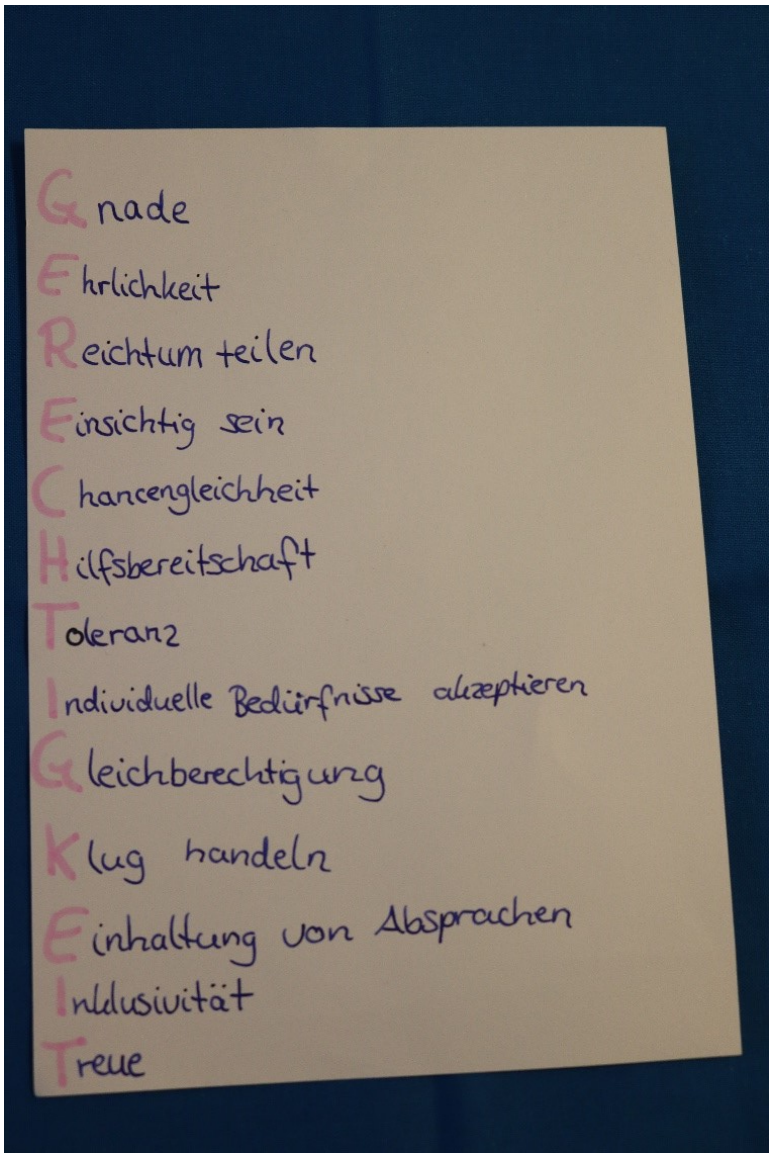


Gestalten:

Option 1: Die Illustration vom Bären und vom Kalb auf Seite 40 im Erzählbuch wird für die Kinder kopiert: Die Kinder erhalten das Angebot, anhand dieses Bildanfangs sich eine Welt auszumalen, wie sie sich das Reich G*ttes vorstellen: Welche Bilder würden sie aus ihrer Lebenswelt ergänzend einfügen, die G*ttes Friedensreich ausdrücken?

Option 2: Für ältere Kinder können anknüpfend an *Option 1* verschiedenen Wochen- und Tageszeitungen dazu gelegt werden, um hier möglicherweise eine Collage ergänzend mit aktuell gesellschaftspolitischem Bezug zu gestalten.

Option 3: Die Kinder erhalten das Angebot, über die Nachdenksätze/Seligpreisungen (S. 40 im Erzählbuch) nachzudenken und zu überlegen, für wen diese Sätze sowohl damals als auch heute wichtig zu hören waren. Dabei geht es nicht nur darum zu affirmieren, sondern zu überlegen, was bedeutet es denn, wenn diejenigen, die keine Gewalt anwenden, diejenigen, die jetzt traurig sind, im Reich G*ttes am Ende getröstet werden. Eine Möglichkeit im Anschluss wäre, einen dieser Nachdenksätze bildlich darzustellen und damit mit künstlerischen Mitteln auszudeuten. Auch hier ist darauf hinzuweisen, dass irdische Gerechtigkeit, irdischer Trost wichtig sind. Die Reich-G*ttes-Vorstellung bildet den ethischen Horizont, an dem man sich ausrichten kann.



Eine zeitsparende Variante hierzu wäre beispielsweise die Gestaltung eines Akrostichons oder eines Elfchens. Ein Elfchen ist ein Gedicht, das aus genau elf Wörtern besteht (1. Vers 1 Wort, 2. Vers 2 Worte, 3. Vers 3 Worte, 4. Vers 4 Worte, 5. Vers 1 Wort).

Option 4: Die Kinder erhalten das Angebot, einen Satz, einen Gedanken, aus der Erzählung, der sie ganz besonders beschäftigt, näher auszudeuten. Dies kann

bildlich, in Form einer Erzählung oder Weitererzählung erfolgen, in Form eines kleinen Rollenspiels oder in Form einer Collage.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Zwei Puppen werden eingeführt. Diese Puppen stehen stellvertretend für zwei fiktive Kinder: Eine Puppe hat eine gut gefüllte Brotdose vor sich, das andere Kind eine leere. Mit den Kindern kann anhand dieser Puppen ein Gespräch angeregt werden, wie das Essen gerecht zu verteilen wäre. Je nach Gruppe kann die Situation auch variiert werden. So werden die meisten Kinder vorschlagen, dass die Puppe mit der vollen Brotdose teilen könnte. Die Puppe mit der leeren Brotdose könnte aber entgegen: „Ich freue mich, wenn du teilst. Aber ich fühle mich dann auch ein bisschen traurig und komisch, wenn andere mir etwas abgeben müssen." Gemeinsam kann überlegt werden: „Gibt es noch einen anderen Weg, das Essen gerecht zu verteilen?" Im Anschluss können dann weitere Verteilungsvorschläge (z.B. freies Essen für alle in Kindertageseinrichtung oder Schule) diskutiert werden. Anschließend kann überlegt werden, wie man dieser Idealvorstellung doch zumindest einen kleinen konkreten Schritt näher kommen kann, z.B. durch die Suche nach Sponsoring.

Option 2: Dieses Experiment ist für ältere Kinder geeignet. Die Lerngruppe wird in Kleingruppen aufgeteilt: Jede Gruppe erhält ein ausgedrucktes Bild einer runden Pizza. Diese Pizza soll auf vier unterschiedliche Personen aufgeteilt werden, im Internet gibt es hier zum Teil passende Bilder und Konstellationen. Die Personen sind: ein drei jähriges Mädchen; einen große, 40-jährige Frau, die den ganzen Tag im Büro am Schreibtisch gearbeitet hat; einen 35-jährigen Mann, der die Pizza zubereitet hat, und einen 12-jährigen Jungen, der gerade vom Sport kommt. Alle vier Personen haben Hunger und wollen Pizza essen. Der Arbeitsauftrag an die einzelnen Gruppen lautet: „Bitte überlegt einmal, wie man die Pizza gerecht verteilen könnte?"

Im Anschluss können die Lösungen der Gruppen, die sich oft unterscheiden: Lösung A könnte lauten: Alle werden gleichbehandelt und bekommen gleichgroße Stücke. Als Lösung B wird vielleicht überlegt: Die Stücke werden unterschiedlich groß je nach Bedürfnis geschnitten. Hier zeigen sich oft unterschiedliche Bedürfnisabwägungen, die miteinander verglichen werden können. Daran kann sich ein Gespräch über Gerechtigkeit anschließen.

Option 3: Weiterführend kann recherchiert werden: Welche christlichen Organisationen gibt es, die sich für Gerechtigkeit in der Welt, insbesondere für die gerechte Verteilung von Lebensmitteln und dem Versuch, dass niemand hungern muss, einsetzen? Christlich sind hier beispielsweise Brot für die Welt, Misereor, die Caritas, die Diakonie zu nennen.

Option 4: Biografisches bzw. biografieorientiertes Lernen anhand christlicher Personen in der Nachfolge Jesu wäre eine andere Variante zur Weiterarbeit. Die Kinder können interessante Biografien über Christen*innen recherchieren, die sich für mehr Gerechtigkeit in der Welt eingesetzt haben. Sie können hieran erkennen, was für bestimmte Menschen aus ihrem christlichen Glauben folgte. Mögliche Personen können sein: Franz von Assisi, Katharina von Siena, Dorothee Sölle, Albert Schweitzer, Martin Luther King, Óscar Romero, Gustavo Gutiérrez.

Option 5: Die Erzählung lädt dazu ein, die Frage nach der Gerechtigkeit G*ttes in einem größeren Kontext zu thematisieren.



Interreligiöse Perspektiven:

Jesus knüpft an jüdische Gerechtigkeitsvorstellungen an. Im Judentum sind Begriffe wie >Zedek< (= Rechtschaffenheit), >Zedakah< (= Wohltätigkeit, soziale Gerechtigkeit), und >Mischpat< (Gerechtigkeit/ Rechtsprechung) sowie >Chesed< (= Menschenfreundlichkeit) häufige und zentrale Begriffe, ohne die >Schalom< (= Frieden) nicht denkbar ist. Propheten fordern immer wieder, dass die Kinder Israels für Gerechtigkeit zu sorgen haben.

Weiterführend zu den Propheten kann weitergelesen werden in *5.1.15 Propheten und Prophetinnen* sowie *5.2.8 Welche Propheten gibt es im Islam?*

Auch von anderen Herrschern, wie von dem König von Babylon, dem ägyptischen Pharao, dem Herrscher über die Assyrer wird Gerechtigkeit gefordert. Das Prinzip >Zedakah< nimmt aus jüdischer Sicht insbesondere Jüdinnen und Juden in die Pflicht. Zedakah resultiert aus dem Bund, den G*tt mit den Kindern Israels geschlossen hat. Zedakah ist insofern keine Tugend, keine persönliche Auszeichnung, auch nicht Generosität, sondern konkrete Aufgabe an der Gestaltung der Welt mitzuarbeiten (Tikkun Olam). Jüdische Gemeindemitglieder, jüdische Studierende, jüdische Bürger*innen haben beispielsweise ihr intensives Engagement für die Bürgerrechtsbewegung der Person of Color in den USA oder auch gegen die Apartheid in Südafrika genauso verstanden und praktiziert. Aus jüdisch-christlicher Perspektive bietet sich hier beispielsweise ein genauer Blick auf die Zusammenarbeit von Abraham Joshua Heschel und Martin Luther King beim March on Selma im Kontext der U.S.-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung an. Hier kann deutlich werden, wie gelebte gemeinsame Zeug*innenschaft vor dem G*tt Israels aussehen kann. Die gemeinsame jüdisch-christliche Betrachtung verhindert zudem, eine christliche Aneignung der Exodus-Erzählung, die vergisst, dass hier die Geschichte der Kinder Israels erzählt wird, in die Christ*innen sich hineinerzählen.

Weiterführende Perspektiven werden hierauf eröffnet in *5.1.40 Nachfolge im Judentum; 5.1.41 Was ist eine Mitzwah?; 5.1.42 Was ist das gute Handeln im Judentum?; 5.1.43 Was ist Zedakah?*

Im Islam ist Gerechtigkeit ein zentrales Thema und gilt als erstrebenswertes Prinzip im Handeln (z.B. Koran 4:58; Koran 4:135; Koran 57:24). Barmherzigkeit und Gerechtigkeit sind zwei zentrale Eigenschaften G*ttes im Islam. Vorstellungen vom Reich G*ttes können mit Paradiesvorstellungen im Islam ins Gespräch gebracht werden.

Aus islamischer Perspektive kann verwiesen werden auf *5.2.26 Was ist das gute Handeln im Islam?; 5.2.26 Was gibt im Islam religiös betrachtet Kraft zum guten Handeln?; 5.2.28 Was ist Zakat?*

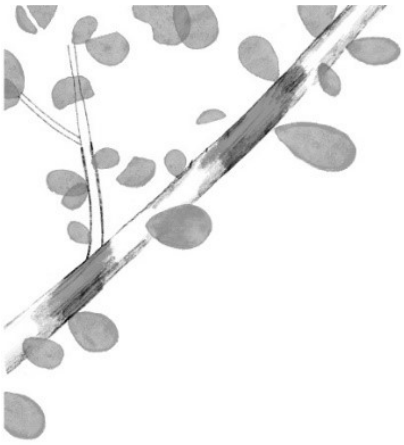


Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Das ethische Thema >Gerechtigkeit<, das in der Erzählung aufgeworfen wird, ist anschlussfähig für interweltanschaulich und religiös plurale Lerngruppen. Gleichzeitig ist dabei darauf zu achten, dass Jesu Lehre nicht auf eine Sozialethik reduziert wird, sodass ihr theologischer Gehalt und ihre eschatologischen Hoffnungen nicht mehr wahrgenommen werden können.

Die Fragen, ob religiöse Menschen gerechter handeln als nicht religiöse Menschen, ob Glaube und Religion Kraft und Hoffnung stiften können und so zu mehr Engagement für Handeln in der Welt führen, kann erörtert werden. Auch die Recherche nach möglichen Vorbildern, die im Glauben gerecht handeln, nach religiösen Organisationen, die sich für mehr Gerechtigkeit und gegen den Hunger in der Welt einsetzen, kann interreligiös ausgeweitet werden, um nicht das Bild zu unterstützen, allein Christ*innen würden sich hierfür engagieren.

Weiterführend kann beispielsweise der >Mitzvah Day< recherchiert werden oder auch die Tradition des Mitzvah-Projektes als ein eigenes Projekt anlässlich der Bar/Bat Mitzwah erforscht werden. Das Bar/Bat Mitzwah Projekt ist medial sehr anschaulich thematisiert in der Netflix-Teenie-Komödie >Du bist sowas von nicht zu meiner Bat-Mitzwah eingeladen< (2023), die mit Kindern im Jugendalter gut gemeinsam geschaut werden kann. Hierbei sollte die Differenz zwischen dem jüdischen Leben in den USA und Deutschland allerdings thematisiert werden.





4.24 Streit kann verbinden (S. 43-45)

(nach Lk 7,36; Mk 2,27-3,5; Lk 18,9-14)





Streit kann verbinden (S. 43-45)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Diese Erzählung ist auf Grundlage verschiedener Bibelverse und Bibelerzählungen sehr frei erzählt worden. Dabei zeigt die Erzählung die große Nähe zwischen der Gruppe der Pharisäer und der Gruppe um Jesus, um die wissenschaftlich nicht haltbare, angebliche konfrontative Fronstellung zwischen diesen Gruppen aufzubrechen.
- Die Pluralität jüdischer Haltungen zum Schabbat wird hier deutlich.
- Die Polemiken zwischen den Christusgläubigen und den Pharisäern entstand wahrscheinlich, historisch betrachtet, erst nach der Zerstörung des Tempels. Zur Zeit Jesu standen sich die beiden Gruppen nahe und lernten voneinander, auch wenn sie oft unterschiedlicher Meinung waren.
- Auch die Pharisäer sind Erneuerer. Sie stellen jüdische Frömmigkeit im Alltag auch außerhalb des Tempels in den Vordergrund. Nach der konkreten Zerstörung des Tempels prägen dann Rabbinen den Grundgedanken aus, dass jüdisches Leben auch ohne Tempel möglich ist. Dieser Anspruch, jüdisches Leben in Treue zur Tradition weiterzuführen, ist in den Schriften des Talmud niedergelegt.
- In der Heilung der „verdorrten Hand“ (Mk 3,1-5) wird eine Leerstelle, die der biblische Text lässt, gefüllt: Jesus fragt den Mann zuvor, ob er die Hand berühren darf. Damit nimmt er den Mann als Subjekt ernst und handelt weder übergriffig, noch konstruiert er aufgrund von Zuschreibungen einen Heilungswunsch.
- Die Deutung des Wunders wird offengelassen.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- der Schabbat im Kontext von Heilungswundern als lebensfeindliches, starres, Gesetzeskonstrukt eingeführt wird, von dem Jesu Heilungshandeln befreien soll.
- behauptet wird, Jesus wende sich in den Heilungswundern Menschen mit Beeinträchtigungen deswegen zu, weil angenommen werden muss, dass diese Menschen aufgrund von Reinheitsgeboten oder aufgrund eines >sündigen Lebenswandels< aus der jüdischen Gemeinschaft ausgeschlossen waren.Beides ist falsch: Kein Reinheitsgebot verbietet Pflege und Heilung, auch nicht am Schabbat. Die Rettung eines Lebens setzt situationsbedingt genau die Gebote, die der Lebensrettung entgegenstehen, außer Kraft. Zudem findet die Heilung in der Synagoge statt, der beeinträchtigte Mann ist also nicht ausgeschlossen (Mk 3,1). Es sind viele Menschen dort.

- Jesus als der Einzige dargestellt wird, der den Umgang mit religiösen Regeln und Geboten hinterfragt. In allen religiösen Gemeinschaften werden Gebote, religiöse Regeln immer gedeutet und ausgehandelt.
- Jesu Äußerungen zum Schabbat so verstanden würden, als wolle Jesus den Schabbat abschaffen und nicht darum ringen, wie genau das, was er bedeutet, zum Tragen kommen könnte.
- die Gruppe der Pharisäer als zentrale gegnerische religiöse Partei von Jesus gezeichnet würden.
- behauptet würde, die Pharisäer würden die vermeintliche Menschenfreundlichkeit und Zugewandtheit zu angeblich aus der Gesellschaft ausgeschlossenen Menschen durch Jesus als Anlass nehmen, Jesus töten zu wollen.
- durch Heilungswunder körperliche Heilung und eschatologisches Heil gleichgesetzt werden.
- Beeinträchtigung und Sünde grundsätzlich in einen kausalen Zusammenhang in Wundererzählungen gestellt werden.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Auf Seite 79 im Erzählbuch finden sich Hinweise zur Interpretation der Bildelemente. Im Fokus der Illustration stehen Blumen: Sie können für die Schöpfung G*ttes stehen. Am Ende der ersten Schöpfungserzählung in Bereschit/1. Mose 2,2-3 ruht G*tt am siebten Tag: Er schafft den Schabbat.

Die Schöpfung kann aber in der ersten Schöpfungserzählung (Bereschit/1. Mose 1) auch als Tempel G*ttes verstanden werden: Im Tempel wiederum fanden sich vielerlei Verzierungen mit Blumen (1Kön 6,18; 1Kön 6,29; 1Kön 6,33-35). So können auch die Blumen auf den zentralen Ort religiöser Praxis im Judentum zur Zeit Jesu verweisen, der zur Zeit der Abfassung der Evangelien bereits zerstört ist. Hier wird der Verweis zu dem rabbinischen Judentum gegeben, dessenTraditionslinien auch auf die Pharisäer zurückweist.

Die Lilie links auf der Seite 44 im Erzählbuch kann im Kontext von Mt 6,28 als Ausdruck von G*ttvertrauen gedeutet werden: G*tt ist treu an der Seite seiner Schöpfung: Sie muss sich nicht sorgen. In diesem Kontext kann auch die Schnecke gedeutet werden, die sich ganz bedächtig im eigenen Rhythmus auf ihren Weg macht (S. 45 im Erzählbuch). In Mt 6,19-34 wird zu einem Fokus auf das >Jetzt< aufgerufen, statt immer schneller, immer weiter und mehr zu arbeiten, um dadurch beispielsweise mehr irdischen Reichtum anzuhäufen (Mt 6,19-21).

Der Löwe (S. 43 im Erzählbuch) und der Hase (S. 45) im Erzählbuch zeigen an, dass der Schabbat nicht nur für den Menschen gilt (vgl. Schemot/2.Mose 23,12). Der Hase wiederum kann in der Tradition des Osterhasen gesehen werden – dieser versteckt für Kinder in

Deutschland oft am Morgen des Ostersonntags Eier und Süßigkeiten. Im Christentum und in mehrheitlich christlich geprägten Ländern hat sich der Sonntag, der Tag der Auferstehung Jesu, als Ruhetag etabliert: Er knüpft dabei an die Tradition des jüdischen Schabbats an und wird zum Teil in der Gegenwart über diesen ausgedeutet, ist aber als wöchentlicher Tag der Auferstehung eine Erinnerung an die Auferweckung Jesu am Ostersonntag, womit der Hase auch die Differenz von Schabbat und Sonntag markieren kann.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Im Folgenden sollen vor allem drei Anknüpfungspunkte für Kinder skizziert werden.

Der erste Punkt ist die Überschrift: „*Streit kann verbinden*“. Es ist davon auszugehen, dass die Kinder Erfahrungen mit Streit gemacht haben und machen. Je nach lebensweltlichem Kontext kann Streit unterschiedliche Emotionen hervorrufen: Er kann Angst machen, Verlustängste hervorrufen, als vollkommen außergewöhnlich oder >normal< empfunden werden. Das richtige Streiten, sodass Sich-Vertragen möglich bleibt und auch ein Streit verbindend wirken kann, muss geübt werden.

Insbesondere Kinder, die mit Geschwistern aufwachsen, erleben durchaus, dass Streit mit Nähe einhergehen kann. Die starke Nähe kann Streitpunkte erst hervorbringen. Gleichzeitig ermöglicht starke Nähe mit dem Wissen darum, den anderen nicht gleich zu verlieren, wenn man nicht einer Meinung ist, Streit. Zudem kann starke Nähe Streit notwendig machen, weil es einem nicht gleichgültig sein kann, was in einer Situation passiert und sich daher emotional involviert wird. Dabei ist es für Kinder und auch für Erwachsene ein lebenslanger Übungsweg, dass Streit nicht zum Selbstzweck wird. Insofern muss es Raum für geben für wahre und ehrlich gemeinte Argumente.

Der zweite Punkt ist der Aspekt der Gruppenzugehörigkeit, die Kinder kennen. Kinder gehören verschiedenen Gruppen an: In ihrem Kindertageseinrichtung oder ihrer Klasse, in der erweiterten Familie, in einem Verein, in Bezug auf die religiöse Zugehörigkeit oder Gemeinde. Sie fühlen die identitätsstiftende Dimension von Gruppenzugehörigkeiten und erleben oft, wie diese Identitätsbildung mit Abgrenzung und Othering einhergehen kann: In der Differenz zu einem konstruierten Anderen wird versucht zu bestimmen, wer man ist. So heißt es dann: „Die Kinder aus der Eisbärengruppe/Klasse 2b/dem Fußballverein sind alle so und so und damit ganz anders als wir in der Regenbogengruppe/Klasse 2c/diesem Fußballverein.“ Möglicherweise haben sie bereits ein Gespür auch für problematische, ungerechte und generalisierende Zuschreibungen. Diese Erfahrung lässt sich einerseits mit der Darstellung der Gruppe der Pharisäer aus Perspektive der Christusgläubigen Evangelisten verbinden,

aber auch mit der Situationsschilderung des Pharisäers in der Synagoge auf Seite 43 im Erzählbuch.

Der dritte Punkt ist die Ausgestaltung eines besonderen Tages in der Woche: Kinder erleben die Rhythmisierung unterschiedlicher Wochentage: Die meisten Bildungseinrichtungen sind fünf Tage geöffnet und an zwei (Samstag und Sonntag) geschlossen. Die Kinder sind daheim oder in ihrem jeweiligen Lebensumfeld, möglicherweise mit Geschwistern und je nach Arbeitsumfeld der Eltern mit diesen zusammen oder mit Personen, die den Kindern nahestehen. Je nach familiärem oder andernweitigem Kontext sind hier unterschiedliche Erfahrungen zu berücksichtigen. Ist in den einem Familien oftmals mehr Zeit, der Wecker klingelt nicht, es kann mit Ruhe und möglicherweise im Schlafanzug gefrühstückt werden, gibt es vielleicht den Sonntagsspaziergang, das Sonntagsfrühstück mit Brötchen statt Brot oder Müsli, Sonntagskaffee mit Kuchen oder das Sonntagsessen, vielleicht wird zur Kirche oder der Gemeinde gegangen und gibt es die Regel >Sonntag ist Familientag und Verabredungen nicht erlaubt<, stellt sich für Kinder die Situation in anderen Familien anders dar: Ist der Sonntag der Ort der Langeweile, weil Bildungseinrichtungen geschlossen sind ebenso wie Geschäfte und viele andere Orte, andere Kinder sich nicht verabreden können, aber die Eltern arbeiten müssen oder für ein Sonntagsfrühstück oder viele Ausflüge oder Aktivitäten, die für den Sonntag zur Entspannung getätigt werden (wie Zoobesuch, Kinobesuch, Schwimmbad, Freizeitpark u.Ä.) fehlen möglicherweise Geld und Muße. Es kann auch ein Tag der Gewalt sein, weil man hier der Familie nicht entkommen kann. Andere Kinder können nicht in der Familie leben und verbringen den Sonntag je nach Konzept der Institution in Langeweile oder mit einem spannenden Spiel- oder Ausflugsangebot.

Den Schabbat werden viele christlich sozialisierte Kinder nicht kennen. Dass ein so wichtiger Feiertag jede Woche stattfindet und nicht nur beispielsweise einmal im Jahr, ist christlich sozialisierten Kindern oft unbekannt. Möglich sind auch negative Konnotationen, weil Kinder den Schabbat als Einschränkung in Bildungskontexten vermittelt bekommen haben: Es kursieren eine Vielzahl an Bildungsmedien, in denen behauptet wird, dass der Schabbat Gemeinschaft verhindert, weil fiktive jüdische Kinder aufgrund des Schabbats nicht an einem Klassenfest, Ausflug, einer Klassenfahrt, einem Fußballturnier oder ähnlichem teilnehmen können, sodass die Rahmung hier nicht die positive Unterbrechung des Alltags und die Begrenzungen die notwendigen Pfeiler sind, die Freiraum für eine Auszeit schaffen, sondern ein Verbotscharakter dem Schabbat unterstellt wird.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Im Hinblick auf die Arbeit mit dieser Erzählung sollen im Folgenden vier Aspekte in den Fokus gesetzt werden.

Erstens: >Sabbat< oder >Schabbat?

In einer diskriminierungskritischen Arbeit wird oft hervorgehoben, dass Eigenbezeichnungen für und von Gruppen verwendet werden sollten, da Fremdbezeichnungen oftmals einen diskriminierenden Unterton haben können. Die Verwendung der Eigenbezeichnung drückt hingegen Respekt und Anerkennung gegenüber der Wahl der Bezeichnung, die nicht von außen zugeschrieben ist, aus.

In diesem Kontext kann auch die Frage gestellt werden, ob im Kontext eines Bildungsangebots von >Sabbat< oder >Schabbat< gesprochen wird. Der wöchentliche jüdische Feiertag >Schabbat< wird im Kontext der Heilungswunder oftmals als >Sabbat< bezeichnet. Im Erzähltext allerdings wird der Begriff >Schabbat< verwendet. >Sabbat< ist die gräzisierte Form des hebräischen Begriffs für den Ruhetag. Der Begriff >Sabbat< hat vor allem durch die Texte des Zweiten Testaments Verbreitung gefunden und ist damit auch ein christianisierter Begriff des jüdischen Feiertages. In diesem Zusammenhang wurde insbesondere evangelisch oft als gesetzliche Einschränkung, als Ausdruck von Unfreiheit markiert und ruft bei der Begriffsverwendung möglicherweise eben diese Konnotationen auf.

Der Begriff >Schabbat< ist die ins Deutsche umschriebene Form des hebräischen Wortes -- mit Betonung auf der zweiten Silbe: Schabbát. Da er damit eine Eigenbezeichnung ist, sollte diese Formulierung verwendet werden. Natürlich kann die Verwendung einer Eigenbezeichnung nicht allein hegemoniale Blicke auf das Judentum dekonstruieren, doch sie kann ein Bewusstsein dafür schaffen, dass ein christlicher Blick auf das Judentum dieses nicht definiert.

Zweitens: Die Differenz zwischen Schabbat und Sonntag

Die jüdische 7-Tage-Woche ist vom Christentum übernommen worden, wenngleich die Tage inhaltlich different gefüllt worden sind. Die Feier des Sonntags leitete sich im frühen Christentum nicht aus dem Schabbat ab, sondern der Sonntag war, gemäß der jüdischen Tageszählung, die auch in heidenchristlichen Gemeinden übernommen worden ist, der erste Tag der Woche (vgl. Apg 20,7-12; 1 Kor 16,2). Der Sonntag ist, den Erzählungen der Evangelien zufolge, der Tag der Auferstehung Christi (Mk 16,2; Mt 28,1; Lk 24,1; Joh 20,1) und der Tag der Erscheinungen des Auferstandenen (Mt 28,9; Lk 24,13ff.36; Joh 20,19ff.). So wurde der Tag nach dem Schabbat, also der erste Tag der Woche, zum Tag der gemeindlichen

Zusammenkunft, wobei die ersten christusgläubigen Jüdinnen und Juden weiterhin den Schabbat begingen. Lange war dies auch in Kalendern der Fall. Erst seit der DIN-Norm 1355-1 im März 1975 ist in Deutschland der Montag der erste Wochentag, dass dies nicht immer so war, kann Kindern beispielsweise an dem Wochentag >Mittwoch< verdeutlicht werden: Nur wenn der Sonntag der erste Tag der Woche ist, ist Mittwoch die Mitte der Woche. Auch ein Blick in andere Sprachen, die viele Kinder sprechen oder kennen, macht den Unterschied zwischen Sonntag und Schabbat deutlich: So heißt der Sonntag beispielsweise auf Spanisch >domingo<, auf Französisch >dimanche< und auf Italienisch >dominica<: Es ist der Tag des Herrn, also der Auferstehung Jesu. Der Bezug zum Schabbat mit Blick auf den Samstag wird auch in vielen Sprachen deutlich. So heißt es beispielsweise auf Spanisch >sábado<, auf Italienisch >sabato<, auf Polnisch >sobota<.

Auch wenn heute sehr oft der christliche Sonntag über die Schöpfungserzählung in Bereschit/1.Mose 1 erläutert und eingeführt wird, so ist diese Differenz angesichts eines jüdisch-christlichen Lernens sehr wichtig: Den Sonntag in Bereschit/1.Mose 1 hineinzuerzählen, würde diesen Text aus der jüdischen Tradition herausnehmen: Völlig anachronistisch würde hier der christliche Sonntag den jüdischen Schabbat überschreiben. Bei Bildungsangeboten zum Thema sollte deutlich werden: Christ*innen können hier aus der jüdischen Tradition lernen, ohne sich dabei gleich die Urheberschaft aneignen zu müssen.

Bei einer Differenzierung zwischen Sonntag und Schabbat kann es manchmal geschehen, dass der Schabbat als einschränkende Norm degradiert wird und im Gegensatz dazu der Sonntag als Geschenk der Freiheit, G*ttes Geschenk für die Work-Life-Balance gedeutet würde. Diese nicht sachgerechte Gegenüberstellung kann antijüdisch wirken, wertet sie doch das Gesetz ab. Außerdem verkennt dies die eigentliche Frage, welche auch im Erzähltext aufgeworfen wird: „So entsteht eine rege Diskussion zu der Frage, wie der Schabbat ein besonderer Tag bleiben kann und nicht im vielen Guten, das getan werden muss, untergeht.“ (S. 45 im Erzählbuch). Es geht bei diesen innerjüdischen Debatten immer darum, die Präsenz G*ttes an einem Tag in der Woche spürbar und erlebbar zu machen, indem alle Sorgen und Mühen der Alltagswelt für 24 Stunden zurückgestellt werden. Was es bedeutet, G*tt am Schabbat in der Synagoge, in der Torah und in der Ruhe zu suchen und zu finden, das ist eine immerwährende Aufgabe jüdischer Diskussion.

Gesetze und Gebote, die Tätigkeiten am Ruhetag verbieten, eröffnen Raum und Freiheit für einen Tag, der ganz anders ist als der Alltag: Anders als die christliche Tradition bezieht diese Freiheit in jüdischer Tradition nicht nur die Erwerbsarbeit, sondern auch eine Vielzahl an sogenannter Care-Arbeit mit ein.

Wichtig ist hierbei zu bedenken, dass das Bild vom Judentum zur Zeit Jesu oft das Fremdbild des Judentums heute prägt. Daher ist immer wieder zu betonen: Kein Reinheits- und

Ruhegebot verbietet im Judentum Pflege und Heilung, auch nicht am Schabbat. Alle Krankenhäuser sind offen, und die Rettungswagen sind selbstverständlich auch am Schabbat im Einsatz. Die Rettung eines Lebens setzt situationsbedingt genau die Gebote, die der Lebensrettung entgegenstehen, außer Kraft.

Drittens: Wunderzählungen

Wundererzählungen fordern jüngere Kinder zumeist weniger heraus als ältere Kinder und Erwachsene. Die Wundererzählungen über Jesus sind in der Geschichte des Christentums ganz vielfältig gedeutet worden: Es wurde versucht, *rationalistische* Erklärungen zu finden, in dem das Wunder eben nicht als Naturgesetzen widersprechend eingeordnet wird: Dann wird die Hand zu einer verkrampften Hand und Jesus löst als Seelsorger die Spannung oder zu einer Hand mit einem verklemmten Nerv, den Jesus als eine Art Chiropraktiker in dieser Deutung lösen könnte. Diese Deutung steht neben *supranaturalistischen Deutungen*, die dann die Heilung der Hand als Erweis der G*ttzugehörigkeit Jesu deuten: G*tt kann das, was Menschen unmöglich ist und sie nicht erklären können. Andere Deutungen fragen weniger nach einem >wahren Kern der Geschichte<, also was dort historisch geschehen sein könnte, sondern deuten sie: Die Evangelisten erzählen von den Wundern, um auszudrücken, wer Jesus im Glauben für sie ist, um Jesus in die Tradition anderer antiker Vorbilder zu stellen oder in die jüdische Tradition einzuordnen, in der sich G*tt immer wieder durch Wunder erweist: Jonah/JonahYunus im großen Fisch, die Rettung im Schilfmeer, der Stock der Moscheh/Mose/Musa zur Schlange wird. Diese Erzählungen sind auch im Koran aufgenommen. Auch *psychologische* Wunderdeutungen existieren: Dann ist es nicht wichtig, ob der Mann die Hand wirklich wieder bewegen konnte oder nicht, sondern sie ist ein Symbol für innere Vorgänge. Die Erzählung im Erzählbuch gibt keine Deutung vor. In der Arbeit mit dem Text sollte darauf geachtet werden, möglichst eine Deutungsvielfalt offen zu halten, die entweder durch unterschiedliche Erklärungen durch die Kinder oder auch ergänzend durch die Initiator*innen des Bildungsangebots eingebracht werden können.

Die Heilungswunder der Evangelien stehen in der Kritik, ein sehr negatives Bild von Beeinträchtigung zu zeichnen. Heilungswunder, so die Kritik, suggerieren, dass eine Beeinträchtigung rein defizitär zu betrachten sind und unbedingt beseitigt werden müssen.

Im historischen Kontext in einer Gesellschaft ohne soziale Sicherungssysteme kann das nachvollziehbar sein, auch angesichts der Ausschlusserfahrungen und Einschränkungen, die Menschen mit Beinträchtigung erfahren, ebenso angesichts von körperlichen Schmerzen, die damit einhergehen können. könnten diese Erzählungen dazu beitragen, Beeinträchtigungen grundsätzlich abzuwerten. Die in den Heilungswundern namenlosen anonymen Personen werden oft zum Objekt der Wundertätigkeit Jesu gemacht. Sie werden dabei auf ihre Beeinträchtigung festgelegt, andere Identitätsdimensionen kommen in der Regel nicht vor.

Dabei wird suggeriert, dass Menschen mit Beeinträchtigung vermeintlich natürlich – ohne Rückfrage – diese unbedingt überwinden wollen, statt beispielsweise eine Gesellschaft zu erhoffen, in der sie damit gut leben können, ohne diskriminiert zu werden.

Als ein wichtiges Ziel für Kinder mit Beeinträchtigung in inklusiven Kontexten wird oft Gleichberechtigung für Verschiedene mit der Annahme und Akzeptanz von Unterschiedlichkeit gesehen. Es ist daher wichtig den Wunsch nach Heilung, den der Mann in der Erzählung formuliert, als individuellen Wunsch dieser Person zu rahmen und möglicherweise in einen historischen Kontext zu stellen, in dem die Hand damals für die Sicherung der Existenz zentral gebraucht wurde.

Exkurs: Warum wird von Beeinträchtigung statt Behinderung gesprochen?

Zu Jesu Zeiten gab es den Begriff der Behinderung nicht. Die WHO verwendet heutzutage den Begriff in der Weise, dass von einer Beeinträchtigung (Impairment) ausgegangen wird, einer Beeinträchtigung. Wenn diese Beeinträchtigung bei lebensweltlich wichtigen Anforderungen keine Unterstützung erfährt, kann dies dazuführen, dass eine Fähigkeit nicht gezeigt werden kann (Disability) und wenn dafür eine betroffene Person Diskriminierung erfährt, dann spricht man von einer Behinderung (Handicap). Durch passende Unterstützung jedoch ist Handlungsfähigkeit (Ability) und das Recht auf Partizipation (Participation) umsetzbar.

Diese Begriffsbildung kann man nicht auf die Antike zurück projizieren. Insofern wird hier der Begriff der >Beeinträchtigung< verwendet, wenn es um die Heilungswunder Jesu geht.

Viertens: Das verzerrte Bild der Pharisäer in christlichen Traditionen

Der *vierte Punkt* ist das Bild der Pharisäer: Christlich sozialisierte Kinder haben oft Bild- und Erzähltraditionen im Kopf, in denen die Pharisäer als finstere, böse Gegenspieler Jesu gezeichnet werden. Häufig werden sie in Anlehnung an die biblischen Texte als diejenigen dargestellt, die nur darauf warten, dass sich Jesus falsch verhält oder etwas Falsches antwortet und sich so angreifbar macht. Die Darstellung in dem Erzählbuch kann daher auf Irritationen stoßen. Auch im kulturellen Gedächtnis haben sich die Pharisäer oft als vermeintlich >scheinheilig< verankert: Ein Blick in viele Cafékarten zeigt ein Getränk mit dem Namen >Pharisäer<, das den Anschein erweckt, man trinke nur einfachen Kaffee, das aber eigentlich ein alkoholisches Getränk ist.

Die Forschung zu der Gruppe der Pharisäer ist vielfältig und vieles, was über sie zu sagen wäre, ist unsicher und strittig. In der Bibel werden die Pharisäer oft als Gegenspieler Jesu und seiner Anhänger*innen gezeichnet. Dabei ist zu beachten, dass die Darstellungen der Evangelien zuweilen tendenziöse Wertungen enthalten können, die heute anders eingeordnet werden können: Eine Gruppe schreibt hier über eine andere und die Gruppe hat in der Darstellung der Evangelien keine Chance selbst zu Wort zu kommen. Die außerbiblischen Quellen über die Pharisäer bestätigen das Bild, das die Evangelien zeichnen, nicht.

Stattdessen zeigt sich jedoch in den Schriften des Zweiten Testaments durchaus eine große Nähe zwischen der Gruppe der Pharisäer und Jesus: So glauben beispielsweise beide an die Auferstehung, beiden Gruppen ist die Torah zentral und ihr Niederschlag im Alltag und konkreten Leben, auch Jesu Lehrweise ähnelt den Pharisäern. Eine eindeutige Frontstellung entspricht auch nicht dem biblischen Befund: Der in christlicher Tradition wichtigste Pharisäer ist der Apostel Paulus, Verfasser der Paulus Briefe im Zweiten Testament. Paulus gehört laut Selbstauskunft der Gruppe der Pharisäer an (z.B. Phi 3,5; Apg 23,6; Apg 26,5). Zudem finden sich in der Bibel durchaus auch positive Zeichnungen der Pharisäer. So heißt es beispielsweise in Lk 7,36 in der Übersetzung nach Luther 2017: „Es bat ihn aber einer der Pharisäer, mit ihm zu essen. Und er ging hinein in das Haus des Pharisäers und setzte sich zu Tisch.“ Auch kann in diesem Kontext beispielsweise auf den Pharisäer Nikodemus verwiesen werden, der zwar in der Erzählung nicht explizit erwähnt wird, aber als jemand, der mit Jesus das Gespräch sucht, im Johannes-Evangelium wiederholt als positiv konnotierte Figur eingeführt wird. Ebenso kann die Vielzahl an Streit- und Lehrgesprächen, die zwischen den Pharisäern und denjenigen, die Jesus nachfolgen, geführt werden, als ein Indiz großer Nähe betrachtet werden: Denn Diskussionen und ein gemeinsames Ringen um Auslegungen der Torah sind eher fruchtbar, wenn eine gemeinsame Basis geteilt wird. Wenn Perspektiven und Weltsichten zu weit auseinander gehen, wird ein Diskurs oft nicht als lohnenswert erachtet.

Es ist in der aktuellen Forschung umstritten, wie sich die historische Beziehung zwischen den Rabbinen und der Gruppe der Pharisäer darstellt. In der Geschichte jedoch beziehen sich jüdische rabbinische Traditionen sehr positiv auf die Pharisäer. Aus jüdischer Perspektive waren die Pharisäer eine bedeutende religiöse Bewegung, die sich durch ethische Integrität, soziale Verantwortung und eine lebendige Auslegung der Torah auszeichnete. In christlichen Traditionen hingegen wurde das Judentum oft mit den verzerrt und negativ gezeichneten Pharisäern gleichgesetzt, weswegen es für antisemitismuskritische religiöse Bildungsangebote zentral ist, hier keine einseitigen Zerrbilder zu übernehmen.



Erzählen:

Option 1: Bei jüngeren Kindern bietet sich eine ausführliche Bildbetrachtung zum Einstieg an: „Was seht ihr auf den Bildern?“, „Welche Stimmung nehmt ihr auf den Bildern wahr?“, „Wie fühlen sich die Tiere?“

Je nach Gruppe und Erzählsituation können auch basal-perzeptive Reize ergänzt werden, um eine Deutung der Stimmung auf den Bildern zu ermöglichen: Die Geschichte kann auf einer Wiese im Sommer erzählt werden. Alternativ für die Gestaltung in Innenräumen wäre es möglich, dass Kinder, die dies freiwillig möchten, sich in Hängematten oder selbst gebauten Hängematten aus einer Decke, die zwei erwachsene Personen halten, oder sich auf eine bequeme Liegelandschaft oder Sitzkissen legen; Blumen oder Blumenduft als ätherisches Öl kann mitgebracht werden, Vogelgezwitscher kann abgespielt werden, durch Tageslichtlampen oder auch Wärmelampen können Sonnenstrahlen in den Innenraum eingetragen werden.

Wenn sich alle Kinder, die möchten, aus der Gruppe bequem hingelegt und ihre Ruhe gefunden haben, kann eine kurze Blitzlichtrunde eingefügt werden: „Wie fühlt es sich an, so bequem zu liegen?“

Im Anschluss kann dann gesagt werden: „So und nun, räumt mal bitte auf.“; „Ach, mir fällt ein, wir sollten jeder noch ein Bild malen für … zum (beispielsweise Geburtstag, Abschied, als Freude…). Das machen wir jetzt!“ ; „Ach und wir sollten mal wirklich wieder unsere Fächer ausleeren. Jeder guckt jetzt mal, ob sein Bastelfach voll ist.“ Ziel ist hierbei, die Ruhe zu stören mit sinnvollen und auch wichtigen Aufgaben, einzelne Kinder können auch aufgefordert werden, anderen Kinder etwas beizubringen oder sie bei etwas zu unterstützen. Es geht weniger um das Tun dieser Aufgaben, sondern um das Erzeugen von Unruhe und dem Aufbringen verschiedener Anforderungen und Aufgaben, die aber alle sinnvoll auch aus der Perspektive der Kinder sein sollten. Hier kann das Gespräch eröffnet werden: „Wie fühlt es sich im Vergleich an, sich gerade so auszuruhen und jetzt stehen so viele Aufgaben an?“ Es ist eine große Bandbreite an Antworten absehbar: Die einen Kinder freuen sich, denn das Liegen empfanden sie als langweilig; andere Kinder bemerken, dass die Ruhepause Kraft gegeben hat und sie nun wieder voll Energie sind, um alles zu machen; andere Kinder würden gerne weiterhin liegenbleiben.

Ausgehend von dem Gespräch, kann dann zur Erzählung übergeleitet werden: „Ich habe euch heute eine Erzählung mitgemacht, in der es auch um einen Tag geht, an dem alle Geschöpfe sich ausruhen dürfen.“ Im Anschluss kann dann eine gekürzte Version der Erzählung ab Seite 44 im Erzählbuch vorgelesen werden. Die offenen Fragen im Erzähltext können Pausen im Vorlesen markieren und zu Fragen für die Gruppe werden, sodass beispielsweise in der Gruppe die Handlung Jesu und das Wunder im Anschluss an den letzten Absatz auf Seite 44 im Erzählbuch gedeutet werden können. Wichtig dabei ist, die Deutungsrunden ausführlich

genug für inhaltliche Tiefe und weiterführende Gespräche zu gestalten, aber auch so zu begrenzen, dass die Erzählung nicht in den Hintergrund tritt, sodass ihr nicht mehr alle Kinder folgen können.

Option 2: Für Gruppen mit älteren Kindern kann zunächst nur die Überschrift vorgelesen oder als stiller Impuls auf einem Zettel eingebracht werden: „Streit kann verbinden“. Die Kinder werden gebeten, diesen Satz zu erklären, an Beispielen zu illustrieren und (kritisch) Stellung dazu zu nehmen. Dieser Fokus setzt den Rahmen für die Beschäftigung mit der Erzählung zu der dann übergeleitet werden kann: „Ich habe euch heute auch eine Geschichte mitgebracht, in der es um Jesus, seine Mitstreiterinnen und Gefährten geht in Diskussion mit einer anderen Gruppe, den Pharisäern. Es wird immer wieder erzählt, dass die beiden Gruppen sich viel gestritten haben.“

Option 3: Das Thema >Gruppenzugehörigkeiten< wird vor der Erzählung lebensweltlich vorentlastet, um dann das Verständnis erleichternde Anknüpfungspunkte für die Erzählung zu nutzen. So kann eine fiktive Situation in die Gruppe gegeben werden:

Im 3. Jahrgang steht ein Fußballturnier an. Die fünf Klassen werden gegeneinander spielen, um den Jahrgangsmeister, also die beste Klasse im Jahrgang, zu ermitteln. Die 3c bespricht im Sportunterricht: „Wir werden das gewinnen. Die Kinder aus der 3a sind überhaupt keine gute Gemeinschaft und nicht so sportlich. Wir aus der 3c sind alle viel sportlicher und haben mehr Teamgeist!“ Andere aus der 3c sagen: „Ich kenne welche aus der 3a. Die wollen alle immer so cool sein, die werden sich bestimmt nicht anstrengen. Da sind wir viel besser!“

Welches Bild entsteht hier von der 3a und 3c? Warum sprechen die Kinder aus der 3c so? Beschreiben sie die 3a und 3c realistisch? Wenn nicht, was meint ihr, warum nicht?

Im Anschluss an diese Vorentlastung kann dann zur Erzählung übergeleitet werden: „Ich habe euch heute eine Erzählung mitgebracht, in der es um einen Streit nicht zwischen Klassen, sondern von zwei Gruppen geht. Oft wurde der Streit immer aus Perspektive einer Gruppe erzählt. Könnt ihr euch vorstellen, was dabei passiert ist? [Pause für ein kurzen Austausch] Ich lese euch das heute einmal in einer Version vor, die nicht versucht, Partei für eine der beiden Gruppen zu ergreifen.“



Gestalten:

Da die Geschichte so vielfältig ist, bieten sich auch in der Gestaltung ganz unterschiedliche Akzentsetzungen an.

Option 1: Die Kinder gestalten ein Plakat, das an ein Motto einer Postkartenaktion des Verlags Andere Zeiten e.V. anknüpft, unter dem Titel >Sonntagsschön<. Hier kann gesammelt, aus

Werbung und Zeitschriften ausgeschnitten werden, selbst gemalt oder gestaltet werden, was den Sonntag so besonders macht. Im Anschluss können Ideen gesammelt werden zum Thema: Wir probieren einmal aus, wie wir einen ganz besonderen Sonntag gestalten können. Eine Variante mit gleicher Zielsetzung wäre es, das Video >Was ist dein Sonntagsgefühl?< des Erzbistums Hamburg, das auf Youtube frei zugänglich ist (https://youtu.be/3TWV49vRqe4?feature=shared), weiterzudrehen. In diesem zeigen sich verschiedene Menschen bei der Gestaltung ihres Sonntages. Ältere Kinder können ein ähnliches Video selbst drehen. Unter Berücksichtigung heterogener Lebenswelten in Lerngruppen ist hier wichtig, die Kinder auch insbesondere dazu anzuregen, was sie, unabhängig von einer <Geborgenheit stiftenden Familie>, machen können, um den Sonntag >sonntagsschön< zu gestalten, sowie Ideen zu sammeln, die kein oder nur wenig Geld kosten.



Option 2: In der Gruppe werden Challot, das sind bestimmte Brote, die am Schabbat extra gebacken, gesegnet und gegessen werden, gebacken. Das Flechten kann jüngere Kinder dabei motorisch herausfordern. In vielen jüdischen Familien werden die Challot ganz unterschiedlich bestreut: Mit Salz als Zeichen der Treue G*ttes, mit bunten Streuseln, weil es

den Kindern gefällt und den Feiertag fröhlich beginnen lässt oder mit Sesam, weil es gut schmeckt. Weiterführend kann hierzu nachgelesen werden in 5*.1.34 Warum wird auf Challot Salz gestreut?* Im Anschluss ist es möglich, darüber miteinander ins Gespräch zu kommen,ob die Kinder aus Essensrituale kennen: Gibt es vielleicht auch jeden Freitag zum Start ins Wochenende das gleiche Essen? Wie sieht es an Feiertagen aus, welche die Kinder feiern?

Um das Backen der Challot nicht unverankert >aus dem Nichts< für die Kinder als Praxis aus dem Judentum einzuführen, bietet es sich an mit der Methode der >Persona Dolls< zu arbeiten.

Exkurs: Repräsentation von Vielfalt in Kindergruppen: Persona Dolls

Bei den Persona Dolls handelt es sich um Puppen, die eine Kindertageseinrichtung oder auch Grundschule besuchen und aus ihrem Leben erzählen. Leise scheinen sie den pädagogischen Fachkräften oder Lehrenden etwas ins Ohr zu flüstern und diese erwecken den Eindruck, als würde sie Gesagte weitergeben. Auf diese Weise soll verhindert werden, dass Erwachsene mit verstellter Stimme Kinder imitieren. Schnell können die Kinder mit ihrer Phantasie diese Form der Kommunikation in ein Gespräch überführen.

Die Grundidee dieser Methode ist, dass der Persona Doll zuvor von der pädagogischen Fachkraft oder der Lehrperson eine Biographie zugeschrieben wird. Wenn die Persona Doll die Kindergruppe besucht, dann erzählt sie ausgewählte Aspekte aus ihrem Leben. In diesem Fall kann es sich um ein jüdisches Kind handeln. Wichtig ist, dass das Kind nicht als Problemfall -oder auf einen Identitätsbaustein beschränkt (religiöse oder kulturelle Zugehörigkeit beispielsweise) dargestellt wird, sondern im Gegenteil als ein Kind mit Erfahrungen, an welche die Kinder aus der Gruppe gut anknüpfen können. Die Persona Doll hat vielleicht eine Cousine, eine nette Großmutter, einen Vater, der mit ihr spielt. Dies kann die Puppe bei mehreren Besuchen erzählen und mit den anderen Kindern in einen Austausch kommen. Welche Kinder haben ähnliche Erfahrungen gemacht, welche andere? Und beiläufig erzählt die Persona Doll auch von jüdischen Feiertagen. Sie empfiehlt jüdische Koch- und Backrezepte, damit die anderen Kinder diese einmal ausprobieren können. Ein anderes Mal berichtet die Persona Doll, was es in einer Synagoge zu sehen gibt und bereitet die Gruppe so auf einen Synagogenbesuch vor. Die Persona Doll kommt in die Lerngruppe, tauscht sich mit den Kindern aus und verabschiedet sich dann auch wieder. Sie erfüllt nur diesen Zweck und steht nicht wie andere Puppen zum Spiel zur Verfügung. Persona Dolls können Vielfaltsaspekte in die Kindergruppe bringen, die den Kindern ansonsten nicht zur Verfügung stehen.

Option 3: Ein großer mit Geschenk-Papier beklebter Karton, der sich öffnen lässt, wird in die Mitte gestellt: Anknüpfend an die Aussage „[D]er Schabbat ist ein menschenfreundliches Geschenk G*ttes.“ (S. 45 im Erzählbuch) werden Gegenstände gesucht oder gebastelt, die in das Geschenk hineingelegt werden können, um zu verdeutlichen, was der Ruhetag alles sein kann. Oft wird auch der Schabbat als Geschenk des Judentums an die Menschheit bezeichnet. Auch dieser Aspekt kann mit dem Geschenk verknüpft werden.

Option 4: Rollenspiele oder auch ein Plakat zum Thema Streiten-Üben können in der Gruppe entwickelt werden. Wie kann man streiten? Wie kann so gestritten werden, dass der Streit verbindet und nicht entzweit?



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Der ruhende Hase (S. 45 im Erzählbuch) kann als Anlass genommen werden, die Differenz zwischen Schabbat und Sonntag anzusprechen.

Im Anschluss können die Kinder in ihrem Umfeld und anhand von Sprachen, die in der Bildungseinrichtung gesprochen werden, recherchieren, was auf welchen Sprachen Samstag und Sonntag heißt. Hierbei lassen sich ggf. spannende Entdeckungen machen, in welchen Sprachen der Samstag noch eng mit dem Begriff des Schabbats und der Sonntag mit der Auferstehung (des Herrn) verbunden ist.

Option 2: Ein Gedankenexperiment kann die Bedeutung eines festgelegten Ruhetages für alle bewusst werden lassen. In die Gruppe kann folgendes Gedankenexperiment gegeben werden: „Stellt euch vor, es gibt keinen festen Ruhetag in der Woche, sondern es ist nur festgelegt: Ein Tag pro 7 Tagen muss frei sein, welcher das ist, ist aber egal. Es gibt eine Familie mit drei Kindern: Das jüngste Kind geht in einen Kindergarten. Dort ist montags frei. Das mittlere Kind geht auf die Grundschule. Dort ist mittwochs frei. Das älteste Kind geht auf die weiterführende Schule. Da ist immer der Sonntag frei. Auf der Arbeit der Mutter ist der Samstag frei. Auf der Arbeit des Vaters ist der Montag frei. Von 7 Tagen ist einer frei: Wie stellt ihr euch diese Welt vor?“ Am Ende des Gedankenexperiments kann eine Abstimmung stehen: Möchten die Kinder es weiter so, wie es ist oder so, wie es im Gedankenexperiment konstruiert wurde.

Option 3: Um möglicherweise ein ergänzendes Bild mit Blick auf das Bild von Beeinträchtigungen zu der Wundererzählung anzubieten, kann die Kindern oft vertraute Figur des Moscheh/Mose genauer betrachtet werden. Insbesondere die Lektüre von Schemot/2. Mose 4,19-17 bietet sich an dieser Stelle an, da anders als in den Heilungswundern hier nicht die Behinderung überwunden wird, sondern Moscheh/Mose mit Aharon/Aaron eine Art >Inklusionsbegleiter< zur Seite gestellt wird (Schemot/2. Mose 4,14-16).

Um dem Bild entgegenzuwirken, körperliche Heilung bedeute Heil, oder das Bild zu stärken, mit Beeinträchtigung sei >alles furchtbar< und ohne Beeinträchtigung >alles positiv< und so Menschen zentral auf einen Teil ihres Seins zu begrenzen, können auch Nachgeschichten im Anschluss an die Heilung entwickelt werden. Hierbei ist vor allem darauf zu achten, dass die geheilte Hand nicht ewiges Liebesglück, treue Freundschaften, sorgenfreie Ernten bedeutet, ebenso wie eine verdorrte oder gelähmte Hand Liebesglück und treue Freundschaften nicht ausschließen.

Option 4: Mit älteren Kindern kann im Anschluss über grundlegende Fragen der Bibelhermeneutik gesprochen werden. Denn viele Erzählungen in Kinderbibeln, die Mk 3,1-6 aufnehmen, unterscheiden sich oftmals stark von der im Erzählbuch angebotenen Erzählweise. Häufig werden hier die Pharisäer als Gegenspieler Jesu gezeichnet, die Wut schnaubend darauf warten, Jesus wegen einer Heilung am Schabbat anzuklagen. An dieser Stelle kann nach den Gründen für diese Darstellung der Pharisäer gefragt werden.

Zur Vorentlastung kann hier auch wieder an lebensweltliche Erfahrungen angeknüpft werden, die auf die Bibel übertragbar sind. Die Kinder werden aufgefordert, eine Nachricht über einen Streit, den sie hatten, verschiedenen Menschen zu verschiedenen Zeitpunkten zu erzählen: Beispielsweise dem besten Freund oder der besten Freundin, die dabei war, sofort nach dem Streit, dem Bruder, der nicht dabei war und die andere Person nicht kennt am Nachmittag nach dem Streit, der Oma oder dem Opa eine Woche später, nachdem der Streit wieder beigelegt ist und alle wieder gut befreundet sind, einer nicht so eng befreundeten Klassenkameradin zwei Tage nach dem Streit, nachdem sich alles etwas beruhigt hat, aber sich noch nicht vertragen wurde. Nun kann beobachtet und reflektiert werden, wie und warum sich die Nachricht verändert.

Ergänzend kann an dieser Stelle ein Übersetzungsvergleich von Mk 3,6 ertragreich sein. Das lateinische Wort in der Vulgata heißt >perdere<, das so viel wie >verlieren<, >los werden<, >unglücklich machen<, >wegstoßen<, aber auch >töten< bedeuten kann. Die Übersetzung der Basis-Bibel übersetzt: „Die Pharisäer gingen hinaus […] Gemeinsam überlegten sie, wie sie Jesus loswerden konnten.“ Die Einheitsübersetzung hingegen liest hier ebenso wie die Lutherübersetzung 2017 einen Tötungsvorsatz hinein. An dieser Stelle kann mit älteren Kindern über die antijüdische Tradition in der christlichen Theologie gesprochen werden, die sich auch bei Übersetzungsentscheidungen, also bei der Wahl mit welchem Verb das Wort >perdere< übersetzt wird, zeigen kann.

Ein solches Zeigen antijüdischer Übersetzungsentscheidungen reproduziert antijüdische Stereotype. Daher ist es unbedingt wichtig, hier für eine klare Dekonstruktion dieser Stereotype im Bildungsprozesse zu sorgen. Insbesondere die Kónnotationen mit Blick auf den >Gottesmordvorwurf< sind hierbei kritisch zu bedenken: Jesus ist von Pontius Pilatus, dem

römischen Statthalter, gekreuzigt worden und nicht, weil er Heilungen am Schabbat bewirkt haben soll. Hieran wird sicherlich von einigen Jüdinnen und Juden Anstoß genommen worden sein, aber das ist kein Tötungsgrund.

Gleichzeitig immer auch die Frage der Funktion dieser antijüdischen Darstellung thematisiert werden, um einerseits so die emotionale Komponente von Antisemitismus im Blick zu behalten und andererseits für die Funktionsmechanismen von Antisemitismus zu sensibilisieren: Warum stellen viele Kinderbibeln die Pharisäer so da, obwohl wissenschaftlich andere Übersetzungen angeraten werden und die Gruppe der Pharisäer sowie das Verhältnis zwischen der Gruppe um Jesus und der Gruppe der Pharisäer deutlich differenzierter beschrieben wird.



Interreligiöse Perspektiven:

An dieser Stelle können Rhythmisierung der Tage und Wochen und auch des Jahres in den Religionen näher betrachtet werden: Wie gestaltet sich der Kalender und die Monatseinteilung in den verschiedenen Wochen? Aber auch, wie ist es mit besonderen Wochentagen in unterschiedlichen Traditionen. Weiterführende Perspektiven bieten an dieser Stelle folgende Texte an: *5.1.32 Was ist der Schabbat?; 5.1.33 Was bedeutet der Segen über den Tag, den Wein und das Brot im Judentum zu Schabbat?; 5.1.34 Warum wird auf die Challot Salz gestreut?* sowie *5.2.31 Was ist der Freitag für ein Tag im Islam? Wie er in den Familien besonders begangen?*



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Im Christentum gibt es ganz unterschiedliche Ausgestaltungen des Sonntags und keine einheitliche Sonntagsethik: Ist der Sonntag ein Ruhetag oder vor allem ein Tag, um den G*ttesdienst zu besuchen? Oft wird dabei der Ruhetag vor allem als ein erwerbsfreier und konsumfreier Tag gesehen: Erwerbsarbeit soll möglichst wenig erfolgen. Begründet wird dies oft mit der gemeinschaftsstiftenden Funktion des Sonntags, der Raum gibt für das besondere >Sonntagsessen<, das schöne >Sonntagsfrühstück<. Dabei wird manchmal der Aspekt der unbezahlten Care-Arbeit ausgeblendet: Eine Person muss einkaufen, den Tisch schön decken, aufwendig kochen. Hier kann gefragt werden: „Was kann vielleicht von jüdischer Schabbatpraxis für den Sonntag gelernt werden?“ Denn: „Was bedeutet es für das Zusammensein und Freiheit für alle in einer Familie, wenn auch nicht schnell die Waschmaschine angemacht werden kann, nochmal schnell geputzt, die Spülmaschine ausgeräumt und dabei gekocht werden soll?“

Option 2: Eine vertiefte Erarbeitung des Schabbats kann sich anschließen. In jüngeren Lerngruppen eignet sich hierfür vor allem das Video zum >Schabbat< von dem jüdischen

Puppentheater >Bubales<, das online abrufbar ist: https://www.youtube.com/watch?v=7B57FEDwcYI .

In Gruppen mit älteren Kindern beispielsweise das Video >Good Shabbos< der amerikanischen Band >Six 13<. Auch wenn das Video bereits älter ist und aus einem anderen kulturellen Kontext stammt, so kann hier die positive Dimension des Schabbats als „weekly refresh“ deutlich werden: https://www.youtube.com/watch?v=K7maoNGTL2w .

Ebenfalls für Kinder im Grundschulalter kann die Reportage >Was ist jüdisch< im Rahmen eines >Logo extra< angeschaut werden, in der die Reporterin Maral Challot backt und an einem Schabbat in einer jüdischen Familie teilnimmt: https://www.logo.de/logo-extras/logo-extra---juedisches-leben-in-deutschland-vom-dienstag-19-april-2022-100.html .



4.25 Hohe Erwartungen (S. 46-47)

(nach Mt 7,3-5; Lk 6,41-42)





Hohe Erwartungen (S. 46-47)

Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die Lehre Jesu, wie sie vom Evangelist Matthäus in die Bergpredigt und vom Evangelisten Lukas in der sogenannte Feldrede literarisch stilisiert erzählt wird, entwickelt sich in einer fiktiven Gesprächssituation, in Rede und Gegenrede .
- Thematisiert wird Selbstkritik gerade unter Menschen, die selbst entrechtet und rechtschaffen sind. Es wird betont, dass berechtigte Kritik an Ungerechtigkeiten immer auch eine sinnvolle Selbstkritik mit einschließen muss. Das ist eine zentrale Botschaft, die sich durch die gesamte Torah und die Botschaft der Propheten zieht.

Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- >jüdische Selbstkritik< von den christlichen und islamischen >Nachfolge<-Religionen – im religionsgeschichtlichen Sinne, benutzt wird, um das Volk Israel zum >Buhmann< und vermeintlichen >Vorzeigeobjekt von Unglauben< zu machen. Der Begriff der >jüdischen Selbstkritik< ist vielmehr als eine zuweilen schonungslose Selbstreflexion zu verstehen. Jüdinnen und Juden hinterfragen das eigene Denken und Handeln, um beides im ethischen Sinne zu verbessern. Diese traditionelle Offenheit, sich selbst sehr kritisch zu hinterfragen, findet sich auch schon in der Hebräischen Bibel.
- in der Gegenüberstellung von >Gnade und Gesetz< vergessen wird, dass Jesus sehr wohl ethische Maßstäbe setzt. Er hat nicht ausschließlich einen >lieben G*tt< gepredigt, der barmherzig und vergebend ist, sondern auch einen G*tt, der fordert und die Menschen zum Handeln in der Welt verpflichtet (vgl. Mt 7,12-29; Mt 13,41-42; Lk 16,19-31).
- Jesu Botschaft auf eine reine eschatologische Vertröstung im Reich G*ttes reduziert wird.
- diese Erzählung dazu verwendet wird, innerhalb einer Gemeinschaft mit dem Verweis auf die eigenen Fehler, Unrecht nicht ansprechen zu können bzw. Kritiker*innen >mundtot< zu machen.

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Die Illustrationen zum Erzähltext können bei genauer Betrachtung zu vielfachen Deutungen einladen. Sie verweisen u.a. auf die guten Taten, die aus dem Glauben erwachsen sollten: Der Glaube sollte wie ein Baum Früchte tragen. Die Bildelemente ergänzen zudem weitere

Aussprüche Jesu aus dem unmittelbaren Kontext der Bergpredigt: Menschen, die ihm nachfolgen, sollen das „Licht der Welt sein“ (Mt 5,14) und „das Salz der Erde“ (Mt 5,13).

Die Spiegelbilder im Wasser zeigen keine realistischen Spiegelbilder. Die Symbolfiguren für den Evangelisten Lukas (Stier) und Matthäus (Mensch) schauen betrübt auf das Wasser. Das Bild auf der Wasseroberfläche aber zeigt sie mutig und tatkräftig. Eine mögliche Deutung ist: Das Wasser, ein Zeichen für G*tt, gibt Kraft zum Handeln. Auf den Seiten 79-80 im Erzählbuch finden sich weitere Hinweise zur Interpretation der Bildelemente.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Der Fokus im Erzähltext liegt auf der Frage wie man mit Ungerechtigkeit umgehen soll. Es geht aber hier weniger um Verteilungsfragen. Es geht darum, Unrecht wahrzunehmen und dann auch gegen Unrecht vorzugehen. Ab ca. vier Jahren hat ein Kind in der Regel eine so genannte Theory of Mind aufgebaut. Ab diesem Alter ist ihm bewusst, dass andere Menschen um sie herum über ein anderes Wissen verfügen, als das Kind selbst. Ab diesem Alter ist dem Kind auch klar, dass andere Menschen etwas anders wollen können als das Kind selbst. In diesem Alter schärft sich auch das Bewusstsein über Wertevorstellungen. Die Kinder in diesem Alter verstehen in der Regel., dass es nicht gut ist, zu lügen, zu stehlen, andern weh zu tun. Diese beiden Errungenschaften der Entwicklung werden sich in Zukunft weiter festigen. Aber bereits ab dem Alter von ca. vier Jahren ermöglichen sie dem Kind einen neuen Blick auf das Handeln anderer Personen im Umfeld. Das Kind kann nicht mehr davon ausgehen, dass die Anderen sich genauso verhalten und auch genauso denken, wie es selbst. Sie handeln nach einer eigenen Logik, der das Kind langsam auf die Spur kommen will, und sie handeln zuweilen auch gegen die Regeln, die das Kind als gültig akzeptiert hat. Dies schärft beim Kind mit zunehmendem Alter mehr und mehr das Gefühl für Recht und Unrecht.

Der Nachdenksatz in dieser Geschichte vom Splitter im Auge des Gegenübers und vom Balken im eigenen Auge, ist vieldeutig. Keinesfalls jedoch soll er so gelesen werden, dass Kinder dazu angehalten werden, die eigenen Regelverstöße in der Wahrnehmung zu maximalisieren und die Regelverstöße anderer zu minimieren. Diese Lesart würde die Kinder in eine Schuldfalle hineinreden. Kinder gewinnen zunehmend einen Blick für Recht und Unrecht und dies sollte in Bildungsprozessen zur Sprache kommen dürfen.

Kinder können und sollen Unrecht ansprechen dürfen und dann ist es für sie wichtig, dass sie erfahren, dass darauf eine passende Reaktion erfolgt, indem das Unrecht gestoppt und möglichst Wiedergutmachung geleistet wird. Wenn Kinder an der Problemlösung beteiligt sind, schärft dies ihren Blick für Recht und Unrecht zusätzlich. Hierfür benötigt jede

Bildungsinstitution ein Beschwerdemanagement, das für alle Akteursgruppen zugänglich und verständlich ist.

So können Kinder auch zunehmend lernen, dass der Balken im eigenen Auge nicht nur eine persönliche Angelegenheit ist, sondern auch eine Angelegenheit von Strukturen in Bildungsinstitutionen und Gemeinden. Für eine Beschwerde braucht es nicht nur ein mutiges Kind, sondern es braucht Erwachsene, die eine Atmosphäre schaffen, in der dies positiv und mutig aufgegriffen wird. Wenn dies nicht der Fall sein sollte, dann hat die Institution einen dicken Balken vor Augen, der erst, wie es im biblischen Text ja auch heißt, gezogen werden muss und zwar schnell und entschlossen.

So können die Kinder auch erfahren, dass es sich lohnt, sich an sinnvolle Regeln zu halten. Die biblische Geschichte lenkt zusätzlich den Fokus darauf, dass der Blick auf andere mit dem Blick auf sich selbst korrespondieren sollte. Auch dies ist für Kinder und für Erwachsene ein Übungsweg.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Der Ausspruch Jesu vom Splitter, der einem beim Gegenüber auffällt und vom übersehenen Balken im eigenen Auge, den der Evangelist Matthäus in die Bergpredigt und Lukas in die sogenannte Feldrede eingefügt hat, wird im Erzähltext in eine fiktive Gesprächssituation eingebunden. Dies jedoch steht der biblischen Vorlage nicht entgegen. Denn in der jüdischen Tradition werden Texte der Hebräischen Bibel und Gebote der Torah oft zu zweit gelesen. Zwei Personen lernen als Tandem. Sie befragen und hinterfragen, analysieren und deuten den Text miteinander und versuchen sich dem Text in Rede und Gegenrede anzunähern. Diese rabbinische Lernmethode nennt man >Hevruta<. Auch Bergpredigt und Feldrede sind sehr wahrscheinlich in vielen Diskussionen entstanden, und dann hoch literarisch stilisiert zu einer Sammlung von Jesu Aussprüchen gebündelt worden.

Deutlich wird im Erzähltext herausgearbeitet, an wen Jesus sich mit seinen Sätzen richtet: An diejenigen, die sich schon sehr bemühen. So wird der hohe Anspruch Jesu, die Torah im Leben und Tun mit anderen Menschen zu leben und zu verwirklichen, deutlich.

Eine zentrale Herausforderung dieser Erzählung ist, dass sie einerseits zur Selbstreflexion auffordert und dazu anregt, auf sich selbst zu schauen, statt ständig nur mit dem Finger auf Andere zu zeigen. Dies ist etwas, das Kinder und auch Erwachsene beständig üben müssen, weil der Blick auf sich selbst auch einmal unangenehm, anstrengend und herausfordernd sein kann. Bei Erwachsenen muss dieser Blick auf sich selbst jedoch ein doppelter sein. Der Blick geht auf die persönliche Haltung und Einstellung, die wie Balken wirken und den Blick auf

Wesentliches verhindern können. Der Blick muss aber auch auf Strukturen gerichtet werden, in denen Balken herumliegen, die verhindern, dass einem Unrecht entschlossen entgegengewirkt wird.

Ein generelles Schuldgefühl, frei nach dem Motto >Wir sind alle irgendwie sündig und haben Splitter im Auge<, verdreht die Geschichte ins Gegenteil. Dann trauen sich Menschen (Kinder und Erwachsene) nicht mehr, konkrete Untaten anzusprechen, weil sie selber auch irgendwie schuldig sind. Es gilt: Wo alle schuldig sind, da ist es keiner. Dazu darf diese Geschichte nicht missbraucht werden.

In einer Aushandlungsfamilie, einer demokratischen Bildungsinstitution oder einer Gemeinde ist es wichtig, dass alle Akteursgruppen auch an der Entwicklung und Weiterentwicklung von Regeln des Zusammenlebens und des Zusammenarbeitens je nach ihren Fähigkeiten und Funktionen beteiligt werden. Diese übergreifenden Regeln gelten dann für alle. Sie sind der Maßstab, ob eine Beschwerde gerechtfertigt ist oder ob der Blick allzu stark nur auf andere gelegt wird und weniger auch einmal auf sich selbst. Auch das kann aus der biblischen Geschichte gedeutet werden, dass immer wieder austariert werden muss, ob es sich bei Kritik am Anderen möglicherweise einmal doch eher um eigene Überheblichkeit, Besserwisserei oder Ablenkung von der eigenen Person handeln könnte. Dies kann ein Ansporn sein, zu überlegen, an welchen Stellen mehr Selbstkritik oder Gelassenheit angemessen wäre, und an welchen Stellen es aber vollkommen berechtigt und richtig ist, auf Unrecht deutlich hinzuweisen und mit dafür zu sorgen, dass es behoben wird.



Erzählen:

Zur Unterstützung des Inhaltes können ein kleines Streichholz und ein größeres und dickeres Rundholz, das von der Größe her einen deutlichen Kontrast zum Streichholz aufweist, vorbereitet werden. Außerdem können Fotos oder Zeichnungen von zwei Augenpaaren auf Papier mitgebracht werden.

Diese Geschichte kann gut mit Unterbrechungen, die zum Mitdenken einladen und die Komplexität bearbeitbar machen, vorgelesen werden.

So kann hinter dem Satz: „Jesus spricht offen über die Ungerechtigkeit, die ihm im Land auffällt.“ (S. 46 im Erzählbuch) eine Pause gemacht werden und gefragt werden: „Was meint ihr: Was bedeutet das Wort Ungerechtigkeit? Könnt ihr Beispiele dafür sagen?“ Die Beispiele können auf Karten mit einem Stichwort oder einem Piktogramm festgehalten werden. [nach einer Pause des Sammelns].

Im Anschluss kann weitergelesen werden. Nach nach dem *vorletzten Absatz auf Seite 46 im Erzählbuch („Schaut vielmehr darauf, wie ihr einander Gutes tun könnt.“)* kann wieder eine

Pause eingeplant werden. Nun können Ideen gesammelt werden: „Woran erkennt ihr, dass euch etwas guttut? Wie könnt ihr anderen etwas Gutes tun?“

Danach wird *bis zum Ende des letzten Absatzes auf Seite 46* gelesen: „Was meint ihr: Ist es leichter, sich gut zu verhalten, wenn andere es auch tun? Oder spielt das keine Rolle, wie die anderen sich verhalten? Ihr habt vorhin vom Guten gesprochen: Welche Ausreden gibt es, das Gute nicht zu tun? Mal sehen, ob euch da ganz viele Ausreden einfallen.“ Die Ideen der Kinder können wieder auf Karten mit Stichworten oder Piktogrammen festgehalten werden.

Im Anschluss an den *ersten Absatz auf Seite 47* können das Streichholz und das größere Rundholz den Kindern gezeigt oder in eine Mitte gelegt werden, um mit dieser visuellen Unterstützung zunächst einmal den Inhalt zu klären.

Für ältere Kinder kann die Geschichte weitergelesen werden bis zum Satz *„Also, das ärgert mich jetzt.“ (S. 47 im Erzählbuch).* Im Anschluss kann gefragt werden: „Warum ärgert sich hier jetzt einer der Mitstreiter Jesu?“

Die offene Frage am Ende der Erzählung*:* „Ist das dann unser Balken?“ (S. 47 im Erzählbuch) kann also als offene Frage so in die Gruppe gegeben werden.

Nun kann unter Rückgriff auf ganz alltägliche Beispiele in der Gruppe diskutiert werden: „Wann ist es gut, Unrecht anzusprechen und dafür zu sorgen, dass es behoben wird?“, „Wann ist eher Überheblichkeit und Besserwisserei oder lenkt vielleicht von eigenem Verhalten ab?“



Gestalten:

Option 1: Anknüpfend an den Baum mit den Früchten im Bild kann ein >Baum der guten Taten< in der Gruppe gebastelt werden: Die Kinder gestalten einen großen Baum und hängen einzelne Blätter oder Früchte, auf die sie entweder >Gute Taten< malen oder schreiben, an. Alternativ in Gruppen mit Kindern, die sich schwer tun damit, zu überlegen, welche Handlungen eher gut und welche schlecht sind, können Blätter oder Früchte vorbereitet werden, auf denen unterschiedliche Handlungen abgebildet sind: Z.B. Brötchen teilen, Trösten/ ein Taschentuch geben, gemeinsam spielen, Tisch decken, Zuhören, aber auch Schubsen, Ausschließen, Wegnehmen: Gemeinsam kann dann in der Gruppe überlegt werden, welche der Blätter an den >Baum der guten Taten< gehängt werden sollen und welche eher nicht daran gehören.

Option 2: In jeder Bildungseinrichtung und Gemeinde soll es ein Beschwerdemanagement für alle Akteursgruppen geben. Falls es das noch nicht erfolgt ist, wäre dringend daran zu arbeiten. Die biblische Geschichte gewinnt erst an Glaubwürdigkeit für die Kinder, wenn der Forderung Jesu, der Ungerechtigkeit nicht die Macht zu überlassen auch in der Institution, die dies verkündet, nachgekommen wird. Wenn es ein Beschwerdemanagement gibt, eröffnet die

Beschäftigung mit der biblischen Geschichte eine gute Möglichkeit, die Kinder darauf hinzuweisen und den Kindern das Prozedere bei einer Beschwerde zu erklären. Ein Kummerkasten jedoch, der ad hoc einmal aufgestellt wird, kann kein Beschwerdemanagement ersetzen.



Zur Weiterarbeit:

In Gruppen mit älteren Kindern kann in Anschluss an Seite 47 im Erzählbuch reflektiert werden, warum es manchmal so schwer ist, gute Taten zu tun und warum man sich nicht immer so verhält, wie man es sich vorgenommen hat.



Interreligiöse Perspektiven:

Im Judentum ist Gerechtigkeit, >Zedakah< ein zentrales Thema. Jesus knüpft an jüdische Gerechtigkeitsvorstellungen an. Im Judentum sind Begriffe wie >Zedek< (= Rechtschaffenheit), >Zedakah< (= Wohltätigkeit, soziale Gerechtigkeit), und >Mischpat< (Gerechtigkeit/ Rechtsprechung), sowie >Chesed< (= Menschenfreundlichkeit) häufige und zentrale Begriffe, ohne die >Schalom< (= Frieden) nicht denkbar ist. Propheten fordern immer wieder, dass die Kinder Israels für Gerechtigkeit zu sorgen haben. Auch von anderen Herrschern, so dem König von Babylon, dem ägyptischen Pharao, dem Herrscher über die Assyrer wird Gerechtigkeit gefordert.

Weiterführend zu den Propheten kann weitergelesen werden in *5.1.15 Propheten und Prophetinnen* sowie *5.2.8 Welche Propheten gibt es im Islam?* Das Prinzip >Zedakah< nimmt aus jüdischer Sicht insbesondere Jüdinnen und Juden in die Pflicht. Zedakah resultiert aus dem Bund, den G*tt mit den Kindern Israels geschlossen hat. Zedakah ist insofern keine Tugend, keine persönliche Auszeichnung, auch nicht Generosität, sondern konkrete Aufgabe an der Gestaltung der Welt mitzuarbeiten (Tikkun Olam). Weiterführende Perspektiven werden hierauf eröffnet in *5.1.40 Nachfolge im Judentum; 5.1.41 Was ist eine Mitzwah?; 5.1.42 Was ist das gute Handeln im Judentum?; 5.1.43 Was ist Zedakah?*

Auch im Islam ist Gerechtigkeit ein zentrales Thema und gilt als erstrebenswertes Prinzip im Handeln (z.B. Koran 4:58; Koran 4:135; Koran 57:24). Barmherzigkeit und Gerechtigkeit sind zwei zentrale Eigenschaften G*ttes im Islam. Aus islamischer Perspektive kann verwiesen werden auf *5.2.26 Was ist das gute Handeln im Islam?; 5.2.26 Was gibt im Islam religiös betrachtet Kraft zum guten Handeln?; 5.2.28 Was ist Zakat?*



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Die Kinder können gemeinsam sammeln, welche Regeln, Gebote und Weisungen sie für gute Taten aus verschiedenen Religionen kennen. Je nach Sammlungsergebnis können die gesammelten Regeln gruppiert werden: Welche Regeln beziehen sich eher auf G*tt? Welche auf den Mitmenschen und andere Geschöpfe? Welche auf einen selbst?

Option 2: An die Kinder werden verschiedene thematisch passende Redewendungen ausgegeben wie „Sich an die eigene Nase fassen“, „Ein jeder kehre vor seiner eigenen Tür“, „Wer im Glashaus sitzt, sollte nicht mit Steinen werfen“, „Hochmut kommt vor dem Fall“ und ähnliche. Die Kinder sollen sich zu diesen positionieren: Wo würden sie diesen Aussagen zustimmen? Wann werden sie möglicherweise auch problematisch? Im Anschluss können sie mit dem Bibelvers verglichen werden: Sagt der Bibelvers das Gleiche wie diese Redewendungen? Eine Reflexion über den Unterschied einen Bibelvers statt einer profanen Redewendung zu verwenden, kann anschließen: Dabei kann bei älteren Kindern auch ein Perspektivwechsel angebahnt und die Perspektivübernahme in die Rolle von Christ*innen angeregt werden: Wie wird die Bibel verstanden? Was unterscheidet sie in ihrer Dignität und Gültigkeit von Sprichwortsammlungen?

4.26 Bartimäus (S. 48-49)

(nach Mk 10,46-52)



Bartimäus (S. 48-49)

Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die Figur des Bartimäus wird in den Leerstellen, die der biblische Text lässt, etwas stärker auserzählt, sodass Bartimäus als Person greifbar wird.
- Der Erzähltext reduziert Bartimäus nicht auf seine Erblindung.
- Der Wunsch des Bartimäus, der in der Vollbibel sich wünscht, sehend zu werden (Mk 10,51), wird in dieser Erzählung erweitert: Bartimäus möchte hier „Vieles“. Dadurch wird unterstrichen, dass er eine Figur mit verschiedenen Identitätsdimensionen ist.
- Aus dem Satz der biblischen Vorlage „Und sogleich wurde er sehend und folgte ihm nach auf dem Wege.“ (Mk 10,52), wird in diesem Erzähltext Stolz, Mut, Tatkraft, Zuversicht und Teilhabe an der Gemeinschaft, um die Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten dieser Wunderheilung zu eröffnen.

Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- durch die Erzählung suggeriert würde, mit seiner Erblindung sei das Leben des Bartimäus wertlos und erst mit der Heilung könne er es als wertvoll erleben: Diese Kontrastierung kann zu einem negativen Bild von Behinderung beitragen und legt eine problematische Verknüpfung von Heilung und Heil nahe
- körperliche Zustände, wie z.B. Erblindung, als weniger wertes Leben gedeutet werden. Es geht in biblische Heilungsgeschichten nicht um das Versprechen >gesunder, schöner, perfekter Körper< oder normativ erfolgreichen Lebensvorstellungen, sondern um Leiden. Oft sind dies soziale und nicht körperliche Leiderfahrungen. Der Vers „Und viele fuhren ihn an, er sollte schweigen“ (Mk 10,48) macht das deutlich.
- diese Reaktion in Mk 10,48 als >typisch jüdisch< dargestellt würde, so als würden >Reinheitsvorschriften< oder >Vorstellungen von Blindheit als Sünde< den Ausschluss von Bartimäus aus dem jüdischen Gemeindeleben notwendig machen.

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Die Mäuse auf der Mauer zeigen ganz unterschiedliche Blickwinkel und Perspektiven an: Sie schauen von unterschiedlichen Standorten, in unterschiedliche Richtungen, mit bloßem Auge oder Fernrohr. Diese Multiperspektivität kann dazu einladen, auch das Wunder, das in der Geschichte erzählt wird, aus ganz verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und vielfältig zu deuten.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Insbesondere jüngere Kinder nehmen oftmals keinen Anstoß an den Wundererzählungen und ihren möglichen Widersprüchen zu rationalen Erklärungen. Das kann bei älteren Kindern anders sein, die dann entweder möglicherweise die Erzählungen als fiktionale Märchen abwerten oder aber oftmals rationale Erklärungen finden möchten: Gerade jüngere Kinder, die mit biblischen Geschichten vertraut sind, vermuten in Jesus oftmals einen supranaturalistischen Wundertäter. Zur Diskussion kann möglicherweise gerade die Offenheit der Deutung des Wunders, die diese Erzählung anbietet, einladen.

Speziell im Kontext von Heilungswundern kann, insbesondere auch bei älteren Kindern, die Frage nach der Theodizee aufkommen: Warum gibt es heute keine Heilungswunder? Warum heilt bzw. je nach christologischer Konzeption heilen Jesus oder G*tt diese Person und andere nicht?

Ein zentraler Anknüpfungspunkt in der Erzählung kann gerade für jüngere Kinder die Situation sein, sich zu trauen, um Hilfe zu bitten und die Erfahrung zu machen, Hilfe zu erhalten. Kinder wie auch Erwachsene müssen oftmals auch Mut finden, Hilfe zu erbitten und dann auch anzunehmen. Gleichzeitig erleben es Kinder oftmals aber auch, dass ihnen ungefragt geholfen wird, bei Dingen, die sie alleine oder anders machen wollen. Da wird Essen klein geschnitten, der Reißverschluss schnell zugemacht, Trinken eingegossen und nicht immer ist das die Hilfe, die sie für sich selbst eingefordert hätten.

An diesen Erfahrungen kann die Erzählung von Bartimäus lebensweltlich anknüpfen.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Die Erzählung um Bartimäus ragt in der Sammlung der biblischen Heilungswunder heraus. Eine Kritik aus ableismuskritischer Perspektive an den Heilungswundern ist oftmals, dass die Personen, die geheilt werden sollen, völlig anonym bleiben und zum Objekt gemacht werden: Sie werden auf ihre Beeinträchtigung reduziert und handeln nicht als Subjekte. In der Markus-Erzählung ist es anders: Der blinde Bettler ist nicht anonym, sondern hat einen Namen: Bartimäus. Er wird nicht von seinen Freunden zu Jesus gebracht und auch seine Mutter oder sein Vater bitten Jesus nicht um Hilfe. In dieser Geschichte wird Bartimäus selbst aktiv.

In der Erzählung verändert Jesus – durch eine Wunderhandlung oder das Eintreten in die Beziehung – nicht nur Bartimäus, sondern fordert zugleich auch die Gesellschaft auf, Raum für Bartimäus zu schaffen.

Eine weitere Besonderheit in dieser Erzählung ist, dass Jesus Bartimäus zunächst einmal fragt, was dieser von ihm möchte: Damit setzt er nicht einfach voraus, dass Bartimäus wie >natürlich< nicht mehr blind sein möchte, sondern nimmt Bartimäus als vielfältiges Individuum ernst. Dieser Satz: „ ‚Bartimäus, was willst du? Was soll ich für dich tun?'" im Erzählbuch ist zentral: Jesus schreibt Bartimäus nicht etwas vor, meint nicht zu wissen, was dieser braucht und setzt es für ihn um, sondern er fragt ihn.

Die Wunder gelten in der christlichen Theologie immer als eine Vorausschau auf das Reich G*ttes. Sie zeigen also die Welt an, wie sie G*tt sich gedacht hat und wie sie am Ende aller Tage sein kann. Daher wird auch in diesem Erzählbuch die Erzählung in diesen Kontext eingeordnet: Wichtig ist dabei zu beachten, dass das Reich G*ttes keine Heilung voraussetzt. Es wird eine Hoffnungsperspektive auf ein Reich G*ttes eröffnet, das nicht die Überwindung von Beeinträchtigung erzwingt und damit Betroffene ausschließt. Es kann heutzutage als >ideal barrierefreies< Reich G*ttes vorgestellt werden.

Im theologischen Diskurs kann hier an die Begegnungen mit dem auferweckten Christus angeknüpft werden, der auch nach der Auferweckung seine Wundmale, die ihm am Kreuz zugefügt worden sind, behalten hat: Sie sind und bleiben, den Evangelien zufolge, Merkmale des auferweckten Christus, aber sie behindern, schmerzen ihn nicht mehr. Die konkreten Vorstellungen vom Reich G*ttes mögen einem zeitlichen Wandel unterworfen sein und sind vielfältig: Es wird sich, aus der Hoffnungsperspektive des Glaubens, als das vollkommen Gute und als das >Ganz-Andere< erweisen.

Exkurs: Warum wird von Beeinträchtigung statt Behinderung gesprochen?

Zu Jesu Zeiten gab es den Begriff der Behinderung nicht. Die WHO verwendet heutzutage den Begriff in der Weise, dass von einer Beeinträchtigung (Impairment) ausgegangen wird, einer Beeinträchtigung. Wenn diese Beeinträchtigung bei lebensweltlich wichtigen Anforderungen keine Unterstützung erfährt, kann dies dazuführen, dass eine Fähigkeit nicht gezeigt werden kann (Disability) und wenn dafür eine betroffene Person Diskriminierung erfährt, dann spricht man von einer Behinderung (Handicap). Durch passende Unterstützung jedoch ist Handlungsfähigkeit (Ability) und das Recht auf Partizipation (Participation) umsetzbar.

Diese Begriffsbildung kann man nicht auf die Antike zurück projizieren. Insofern wird hier der Begriff der >Beeinträchtigung< verwendet, wenn es um die Heilungswunder Jesu geht.

Erzählen:

Die Erzählung kreist zentral um das Thema >Wunder<. Daher kann man sich als Vorentlastung zunächst dem Thema >Wunder< annähern, indem eine Wundertüte mitgebracht wird.

Diese wird etwas geheimnisvoll angekündigt und dann gemeinsam ausgepackt: Bei jedem Gegenstand (z.B. Wunderkerze, Seifenblasen, Einhorn, Blumensamen, Apfel, ein Freundschaftsarmband) kann ein Gespräch darüber angeregt werden, warum gerade dieser in einer Wundertüte ist. So können die Kinder bereits ihre Wundervorstellungen im Vorfeld äußern und im Gespräch weiterentwickeln.

Im Anschluss lässt sich diese Erzählung bei jüngeren Kindern gut als Rückengeschichte erzählen. Dabei ist Freiwilligkeit sehr zentral: Wer nicht berührt werden möchte, muss nicht mitmachen und darf gern einfach nur zuhören.

Die Kinder, die aktiv werden möchten, finden sich in Paaren zusammen. Ein Kind setzt sich hinter ein anderes Kind.



Die ersten zwei Absätze der Erzählung auf Seite 48 im Erzählbuch werden vorgelesen und es wird gebeten: „Tippt einmal mit euren Fingerspitzen über den Rücken, wie Regen, der fällt: Tippt langsam wie leichter Nieselregen, tippt schneller wie stärkerer Regen, tippt wieder

langsamer, es kommt Nieselregen und nun pustet einmal vorsichtig über den Rücken, wie kalter Wind.“

Der dritte Absatz auf Seite 48 wird vorgelesen*:* „Reibt einmal vorsichtig, aber mit einem ganz sanften Druck über den Rücken: Spürt ihr die warme Sonne?“

Der vierte Absatz auf Seite 48 wird vorgelesen: „Lauft einmal mit euren Fingerspitzen schnell hin und her über den Rücken. Spürt ihr die große Menschenmenge, die aufgeregt hin- und herläuft? Tippelt weiter schnell mit den Fingerspitzen über den Rücken. Malt dann ein großes Fragezeichen über den ganzen Rücken: Bartimäus fragt sich: ‚Was ist da los?‘“

Der fünfte Absatz auf Seite 48 wird vorgelesen: „Malt mit dem Zeigefinger ein großes Ohr über den ganzen Rücken. Ihr könnt es so ähnlich malen wie eine drei.“

Bis zum siebten Absatz auf Seite 48 wird vorgelesen: „Malt mit dem Zeigefinger ein großes Ausrufezeichen über den ganzen Rücken: Bartimäus fasst einen Entschluss!“

Der achte Absatz auf Seite 48 wird vorgelesen: „Fahrt einmal mit den flachen Handflächen vom unteren Rücken nach oben zu den Schultern: Bartimäus streckt die Arme in die Höhe. Trommelt sanft mit den Handflächen auf den Rücken, denn Bartimäus ruft Jesus laut.“

Der neunte Absatz auf Seite 48 wird vorgelesen: „Streicht einmal sanft schnell in der Mitte des Rückens mit den Händen von der Mitte nach außen: Die Leute wollen Zachäus beruhigen: Psst!“

Der erste Absatz auf S. 49 wird vorgelesen: „Legt eine Hand auf die Mitte des Rückens. Jesus bleibt stehen. Lauft mit den Fingern der anderen Hand drumherum. Tippelt nun mit beiden Händen über den Rücken: Eure Finger laufen herum, wie die vielen Menschen und geht dann mit jeder Hand nach außen: Die Menschen machen Platz für Bartimäus.“

Der zweite Absatz auf S. 49 wird vorgelesen: „Klopft vorsichtig über den Rücken, als würdet ihr so Applaus spenden. Bartimäus freut sich. Malt einen großen Smiley über den ganzen Rücken.“

Bis zum vierten Absatz auf S. 49 wird vorgelesen: „Bartimäus geht mit Jesus mit: Geht mit zwei Fingern jeder Hand vom unteren Rücken nach oben, so als würden Jesus und Bartimäus dort über den Rücken wandern.“



Gestalten:

Option 1: Ältere Kinder können angeregt werden, das Wunder zu deuten: Was ist eurer Meinung nach für Bartimäus in der Erzählung passiert? Sie könnten beispielsweise einen Brief aus der Perspektive des vielleicht jetzt sehenden Bartimäus an einen Freund schreiben oder als Nachricht diktieren, den Bartimäus auf dem Weg mit Jesus abschickt.



Option 2: Jüngere Kinder können ein Bild zu der Erzählung malen, in dem sie das Geschehen um Bartimäus deuten oder beschreiben, wie das Bild aussehen könnte.

Option 3: Die Kinder erhalten auch Papiertüten, die zu Wundertüten werden sollen: Gemeinsam kann überlegt werden, wem sie gern eine Wundertüte schenken würden und warum sie das gern tun wollen. Im Anschluss kann überlegt werden, wie sie diese jeweilige Wundertüte gestalten und was sie hineinlegen wollen.

Option 4: Verschiedene Gegenstände, die unterschiedliche Perspektiven, angelehnt an die Mäuse im Bild im Erzählbuch, werden mitgebracht: Möglich wären beispielsweise Sonnenbrillen mit verschiedenen Tönungen, eine Lupe, ein Fernglas, ein Kaleidoskop. Die Kinder können durch die verschiedenen Gegenstände hindurchschauen. Im Anschluss kann dazu aufgefordert werden: „Jede Brille und jeder Gegenstand steht vielleicht für eine Art zu deuten, was das Wunder in dieser Erzählung ist. Nehmt euch einen Gegenstand und erzählt

einmal, was ist aus dieser Sichtweise das Wunder, was Bartimäus in dieser Geschichte passiert ist.“

Option 5: Bartimäus macht sich laut bemerkbar, um Hilfe von Jesus zu bekommen: Die Kinder können Rasseln aus leeren Dosen oder aus Pappmaché mit Luftballons basteln, die mit Reis, Linsen oder getrockneten Erbsen gefüllt werden, Im Anschluss kann das Gespräch darüber angeregt werden: „Wann ist es schwerer und wann fällt es leichter, um Hilfe zu bitten?“, „Was können wir in der Gruppe tun, damit alle, die Hilfe brauchen, auch um Hilfe bitten?“





Zur Weiterarbeit:

Option 1: Der Fokus der Erzählung kann auf die Fragen Jesu gelegt werden: „Bartimäus, was willst du? Was soll ich für dich tun?“ (S. 49 im Erzählbuch). Gemeinsam kann in der Gruppe überlegt werden: „Warum das wichtig ist, erst einmal so zu fragen, ehe man hilft?“ Es kann ein Rollenspiel entwickelt werden, in dem einmal eine Situation dargestellt wird, in der jemand helfen will, ohne diese Frage zu stellen. Ein weiteres Rollenspiel beginnt mit dieser Frage und dann wird erst damit begonnen, das Problem zu lösen. Beim ersten Rollenspiel werden die Vorannahmen deutlich, mit denen man an ein Problem eines anderen herangehen will. Beim zweiten Rollenspiel kann das Problem gemeinsam angegangen werden.

Option 2: Mit älteren Kindern kann an der Bartimäus-Erzählung gut etwas über die Vielstimmigkeit der Evangelien mit Blick auf die biblische Vorlage gelernt werden. Es bietet sich ein Vergleich von Mk 10,46-52 sowie Mt 20,29-34 an. In beiden Evangelien wird die Blindenheilung in Jericho erzählt: Bei Matthäus jedoch sind es zwei Blinde, möglicherweise um die Macht Jesu Wunder zu wirken deutlicher hervorzuheben. Auch werden bei Matthäus die Namen weggelassen, vielleicht, weil er, der später als Markus schreibt, den Namen als ein unwichtiges Detail einschätzt und den Fokus auf Jesus, nicht auf die für ihn nicht zentralen Figuren, setzen möchte. Die jeweiligen Darstellungen in den Evangelien bleiben Sprache des Herzens, indem sich der Glaube an die Zuwendung G*ttes zum Menschen ausdrückt.

Option 3: Diese Übung muss in aller Ruhe angeboten werden. Die Kinder werden gebeten, sich in einem Stuhlkreis zusammenzusetzen. Aus einem Korb holt man für jedes Kind eine Schlafmaske. Unter einem Tuch befinden sich in dem Korb einige Gegenstände zum Fühlen. Den Kindern wird gesagt, dass es um ein Ratespiel geht. Sie bekommen gleich Schlafmasken und dann bekommen jedes Kind einen Gegenstand in die Hand. Es darf den Gegenstand befühlen, sanft berühren, an ihm riechen. Jedes Kind soll, ohne zu schauen, für sich einmal leise raten, um welchen Gegenstand es sich handelt. Danach werden die Kinder die Schlafmasken abnehmen und überprüfen, ob sie richtig geraten haben. Nach dieser Einführung werden die Kinder noch einmal ermutigt, die Schlafbrille aufzusetzen. Wer dies nicht möchte, kann einfach leise beobachten. Die Kinder werden gebeten, ein paar Mal tief durchzuatmen. Dann bekommt jedes Kind einen Gegenstand in die Hand zum Ertasten und zum Riechen. Der kleine Gegenstand kann ein Jongliertuch sein, das zuvor mit einem Tropfen Rosenöl, oder Pfefferminzöl besprengt wurde.

Die Kinder können darüber hinaus ermuntert werden, intensiv den Duft aufzunehmen und zu erraten, um was für ein Aroma es sich da handeln könnte. Nach einiger Zeit nehmen die Kinder die Schlafmasken wieder ab und schildern ihre Eindrücke. Die Kinder werden schnell erraten, um welchen Gegenstand es sich handelt. Die Farbe des Tuches konnten sie nicht sehen. Aber den Duft werden sie intensiv wahrgenommen haben. Diese kleine Übung kann helfen, sich ohne Beschönigung, auch in die faszinierenden Seiten eines Anders-Wahrnehmens

hineinzufühlen, ohne aber für sich in Anspruch nehmen zu wollen, damit nachempfinden zu können, wie es sich von innen anfühlt, nicht zu sehen, aber anders wahrnehmen zu können. Andere Sinne treten in den Vordergrund und lassen einen Gegenstand neu und anders erlebbar werden. Dies ermöglicht, Sehbeeinträchtigungen nicht ausschließlich aus einer Defizitperspektive distanziert zu betrachten. Sollte in der Lerngruppe ein Kind mit starker Sehbeeinträchtigung dabei sein, dann sollte es zuvor zu der Übung im Zweiergespräch befragt werden, ob es damit einverstanden ist, dass diese Übung in der Gruppe durchgeführt wird.



Interreligiöse Perspektiven:

Im Judentum wird von einer Vielzahl an Wundern erzählt. Stets ist es G*tt, der Wunder wirkt. Weiterführende Perspektiven eröffnen an dieser Stelle die Ausführungen zu *5.1.21 Die Jonah/Jona-Geschichte; 5.1.22 Manna und Wachteln im Judentum; 5.1.23 Heilungswunder im Judentum.*

In der islamischen Tradition ist zentral, dass G*tt Wunder ermöglicht. Moscheh/Mose/Musa und Jesus/Isa, zwei Propheten in der islamischen Tradition, schaffen nicht aus eigener Kraft Wunder, sondern, weil G*tt es ihnen ermöglicht. Hier sind im Koran beispielsweise die Teilung des Meeres durch Moscheh/Mose/Musa genannt (Koran 7:107-130), aber auch Jesus/Isa, der Tote zum Leben erweckt (Koran 3:49) oder auch Vögel aus Lehm formt (Koran 5:110) und mit G*ttes Hilfe lebendig werden lässt. In den Wundern erweist sich die seinen Geschöpfen zugewandte Macht G*ttes. Weitergelesen werden kann in *5.2.10 Gibt es die Manna und Wachteln beim Auszug aus Ägypten in der islamischen Tradition?; 5.2.14 Wie im Koran von Wundern Jesu/Isas erzählt?; 5.2.15 Was ist das für eine Geschichte mit Jesus und den Tonvögeln im Koran?*



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Es bietet sich insbesondere mit älteren Kindern an, die Wundererzählungen über Jesus/Isa im Koran parallel zu dieser Erzählung zu lesen. Dabei kann auch die Differenz des Erzählens im Koran und in den biblischen Texten in den Blick genommen werden. Der Koran setzt zum Teil die biblischen Erzählungen voraus und verweist indirekt auf sie, wenn sie im Koran erwähnt, aber nicht auserzählt werden. Das ist deutlich in Koran 3:49 oder auch Koran 5:110 erkennbar.

Zudem können die unterschiedlichen Umgangsweisen mit den religiösen Texten in der islamischen und christlichen Tradition in den Blick kommen: Die Wunder Isas sind ein Ausweis von G*ttes Güte und Macht im Koran; in der christlichen Tradition werden sie oft als ein Verweis auf die G*ttlichkeit Jesu herangezogen.

Exkurs: Zum Umgang mit koranischen Texten im interreligiösen Lernen

Um der islamischen Tradition gerecht zu werden, können mit Kindern im Grundschulalter die Koranverse 3:49 oder 5:110 auch auf Arabisch gehört werden, da der Koran ein Rezitationstext ist. Ihm liegt eine Schönheit im Klang inne. Den Fokus allein auf den Inhalt einer Geschichte und die Handlung zu setzen, würde dieses Selbstverständnis nicht zum Ausdruck bringen. Wenn der Koran auf Arabisch als Rezitation vorgespielt wird – es finden sich eine Vielzahl an Rezitationen bei koran.de und koranlesen.de – so sollten zuvor die Kinder darauf vorbereitet werden, um einer ausdrucksstark geäußerten Irritation vorzubeugen. Anknüpfungspunkte zur Vorbereitung bieten Fragen wie: „Denkt einmal an Musik/Geräusche, die ihr schön findet.“; „Denkt einmal an Musik/Geräusche, die euch sehr wichtig sind.“; „Stellt euch vor, jemand Anderes lacht über diese Musik/Geräusche und macht sich darüber lustig – welche Gefühle könnte das auslösen?“ Im Anschluss kann dann übergeleitet werden, dass der Koran für viele Muslim*innen ganz wichtig ist, weil der Koran nach islamischer Vorstellung das Wort G*ttes ist, das durch den Erzengel Gabriel/Dschibril offenbart worden ist.

4.27 Einzug in Jerusalem (S. 50-51)

(nach Mt 21,1-11; Mk 11,1-10; Lk 19,28-40; Joh 12,12-19 sowie nach Zecharja/Sacharja 9,9; Melachim Aleph/1. Könige 1,33; Melachim Beth/2. Könige 9,13; Tehilim/Psalm 118,25-26)









Einzug in Jerusalem (S. 50-51)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die Rahmenbedingung von Pessach, an dem viele jüdische Pilger*innen aus dem ganzen Römischen Reich nach Jerusalem reisten, stellte die römische Besatzung vor große Herausforderungen, die politische Ordnung zu bewahren. Sich diese angespannte Situation vorzustellen, ist wichtig, um die Verhaftung und schnelle Verurteilung Jesu zu verstehen.
- An Pessach wird die Befreiung aus der Versklavung in Ägypten gefeiert. Deshalb hat der Einzug Jesu in Jerusalem eine hoch aufgeladene religiöse und politische Bedeutung, denn viele warten auf einen >Retter< und >Erlöser<.
- Der römische Statthalter kam extra in die Stadt. Er war mit seinen Truppen dafür verantwortlich, dass eine allzu hochgespannte Erwartung auf Befreiung nicht aufkommen konnte. Er wird bereits an dieser Stelle eingeführt.
- Anspruchsvolle Begriffe wie >Tochter Zion< sind beibehalten worden, um Kinder in diese Sprachform der jüdischen und der christlichen Tradition einzuführen.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- die Verhaftung Jesu völlig grundlos erscheint.
- auf eine >Verschwörung< jüdischer Eliten, der Hohenpriester und des Tempel-Personals verwiesen wird.
- behauptet wird, Jesus würde aus Neid und Eifersucht, Konkurrenz oder aufgrund religiöser Streitgespräche (Heilung, Schabbat, Blasphemie) gekreuzigt werden.
- Pontius Pilatus für unschuldig erklärt und die Bedingungen römischer Besatzung ausgeblendet werden. Nur die Römer nahmen sich das Recht heraus, zur Kreuzigung zu verurteilen und haben das zu damaliger Zeit auch vielfach zur Abschreckung umgesetzt.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Auf Seite 80 im Erzählbuch finden sich weiterführende Hinweise zu den Illustrationen. Die Bildelemente unterstützen die Verknüpfung der Passionserzählung mit dem jüdischen Pessachfest und dem Auszug aus Ägypten. Die Illustrationen verweisen vor allem auf die Befreiung der Kinder Israels aus der Versklavung in Ägypten, also auf die Exodus-Erzählung, welche an Pessach vergegenwärtigt wird. Die Bildelemente nehmen dabei die Plagen auf, die

sowohl in der Bibel in Schemot/2. Mose 8,1-4 sowie Schemot/2. Mose 8,12-13, als auch im Koran 7:133 genannt werden.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Ostern ist ein Fest, das Kinder auch aufgrund der gesetzlichen Feiertage in allen Bundesländern kennen: Es gibt Schulferien und Schließzeiten in Bildungsinstitutionen an Ostern. Allerdings ist für viele Kinder Ostern vor allem ein Frühlings-Eier-und-Hasenfest, der christlich-religiöse Kern des Osterfestes tritt darüber in den Hintergrund.

Mit dieser Erzählung vom Einzug Jesu in Jerusalem beginnt die sogenannte Karwoche in der Osterzeit. Sie wird in der Regel an Palmsonntag, dem Sonntag eine Woche vor Ostern gelesen. Insbesondere Kinder aus katholisch geprägten Kontexten ist diese Erzählung zum Palmsonntag bekannt, wird doch insbesondere in der katholischen Kirche der Palmsonntag in besonderer Weise begangen: Mancherorts gibt es Prozessionen, andernorts basteln die Kinder extra Palmstöcke, die mit bunten Bändern geschmückt werden, in manchen Regionen Deutschlands kommt auch an Palmsonntag schon der Palmhase, als Vorgeschmack auf den Osterhasen. Hier kann der Inhalt der Erzählung als bekannt vorausgesetzt werden.

In evangelischen Kontexten wird der Palmsonntag oftmals nicht so speziell für Kinder aufbereitet und ist daher wenig im Bewusstsein der Kinder.

Der Jubelgesang der Menschen („Freude dich sehr, Tochter Zion!“, S. 51 im Erzählbuch) ist christlich sozialisierten Kindern oftmals aus Weihnachtsg*ttesdiensten bekannt. Das Lied >Tochter Zion< von Friedrich Heinrich Ranke/Georg Friedrich Händel gehört zu den beliebten christlichen Weihnachtsliedern und wird oftmals im Advent und um Weihnachten, allerdings ohne die dritte Strophe, gesungen, die explizit auf den Einzug in Jerusalem eingeht. Hieran kann angeknüpft werden, um die Feste Weihnachten und Ostern mit dem Lebensweg Jesu zu verknüpfen.

Die darin ausgedrückte Hoffnung nach Freiheit kann für Kinder mit Blick auf sogenannte >Hoffnungsfiguren< oder auch >Erlöserfiguren< anschlussfähig sein. Nicht nur in religiösen, auch in säkularen Kontexten wird Hoffnung immer wieder auf einzelne Personen, Ereignisse oder Gegenstände projiziert: Wenn dieses oder jenes eintritt, dieser oder jene gewählt wird; diese Person der Freund bzw. die Freundin wird, dieser oder jene Lehrer*in oder der oder die neue Schulleiter*in wird, dann wird >alles gut<, so die zentrierte Hoffnung auf einzelne Menschen, die auch Kinder kennen.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Mit dieser Geschichte beginnt im Erzählbuch die sogenannte Passionserzählung und sie wird damit an den Anfang der sogenannten Karwoche gestellt. Die Passionserzählung hat leider eine fatale antisemitische Wirkungsgeschichte entfaltet. Insbesondere mit 1. Thess 2,14-16 oder Mt 27,25 wurde der >*Gottesmordvorwurf*< antisemitisch entwickelt. Mit dem Vorwurf, >die Jüdinnen und Juden< hätten Jesus gekreuzigt, wurde bis weit ins 20. Jahrhundert Antisemitismus legitimiert und sogar noch die Shoah als Strafe G*ttes gedeutet (vgl. das >Wort zur Judenfrage< des Evangelischen Bruderrates 1948). Diese Argumentation verkennt einerseits, dass die Kreuzigung eine römische Tötungsart war, die vielfach im Römischen Reich an versklavten und als >aufrüherisch< markierten Personen vollstreckt wurde, und andererseits die theologische Deutung des Kreuzestodes Jesu in christlicher Perspektive als Heilsgeschehen.

Antisemitische Wirkungsgeschichte

Verbunden wird mit dem >*Gottesmordvorwurf*< die Behauptung, das Judentum habe dadurch seine Erwählung und seinen besonderen Platz bei G*tt verloren und die christliche Kirche sei stattdessen an Stelle des Judentums bei G*tt getreten. Dies wird auch als >Enterbungstheologie< (>Substitutionstheologie<) bezeichnet. Noch heute wird der Vorwurf des >*Gottesmordes*< in Bezug auf den politischen Staat Israel projiziert und im sog. Nahostkonflikt/Gaza-Krieg aktualisiert. Hier wird dieses antijüdische Motiv auf den Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv imaginiert wird, übertragen. Dazu kursieren in Sozialen Medien im Internet zum Teil Bilder und Memes, die Jesus mit palästinensischer Flagge und Kufiya am Kreuz abbilden, die eine gekreuzigte Figur zeigen, auf der „Gaza“ steht oder auch nur eine Kufiya am Kreuz. Um den gekreuzigten Jesus herum stehen hierbei Soldaten, die als israelische Soldat*innen gelesen werden können. Diese Bilder und Memes sind mit dem Hinweis „They killed him again“ („Sie haben ihn wieder getötet“) oder mit der Aufforderung „Do not kill him twice“ („Ermordet ihn nicht zum zweiten Mal“) unterschrieben. Es wird somit eine Dämonisierung des Staates Israel betrieben.

Auch wenn Kinder im Elementar- und Primarbereich seltener oder gar nicht in Sozialen Medien unterwegs sind, so ist dieser Rezeptionskontext und die antisemitische Wirkungsgeschichte dieser Erzählung zentral zu beachten, damit keine erzählerische Grundlage gelegt wird, vor der diese Narrative zu einer späteren Zeit scheinbar plausibel werden können.

Zentrale Elemente der Kreuzigungserzählung finden sich in heutigen säkularen antisemitischen Narrativen. Dann wird aus einem Glaubenstext ein wortwörtlicher Tatsachenbericht, der so lautet: Eine jüdische Elite (vgl. Mk 14,1-2) steuert das Weltgeschehen, beeinflusst die Mächtigen wie den römischen Statthalter Pontius Pilatus und

hetzt das Volk im Sinne >der Eliten< auf (vgl. Mk 15,10-11). Die biblische Passionserzählung ist so erzählt hoch anschlussfähig an antisemitischen Chiffren, wie sie in >Protokollen der Weisen von Zion< weitergesponnen wurden und in Codes wie >Globalisten<, >Ostküste(n-Kapital)<, >Rothschild<, >Soros< heute kursieren. Die eigentliche Macht liegt dann, auch wenn es formal anders aussieht (wie in der Kreuzigungserzählung mit Pontius Pilatus als Machthaber Roms) – heute genauso wie vor 2000 Jahren, bei – so diese antisemitische Deutung – >den machthungrigen, geldgierigen, und heimtückischen Eliten<, die dann als >jüdisch< markiert werden. Dass dies die Passionsgeschichte vollkommen falsch wiedergibt, muss in Bildungsprozessen deutlich zum Ausdruck gebracht werden!

Den Entstehungskontext der Evangelien berücksichtigen

Bei der Darstellung der Passionsgeschichte sind insbesondere vier Aspekte zu beachten:

Erstens: Die Passionsgeschichte ist kein >Live-Dabei-Bericht<. Es gibt keine Zeugen der Verhandlungen. Die Evangelien wurde vierzig Jahre später, nach einem katastrophalen römisch-jüdischen Krieg, nach der Zerstörung des Heiligtums in Jerusalem, und in einer anderen Sprache, griechisch, geschrieben. Die Jünger*innen und Augenzeugen lebten nicht mehr.

Zweitens: Was es nach der Tempelzerstörung im Jahr 70 n.d.Z. hieß, >jüdisch< zu sein, hatte sich dramatisch verändert. Es gab keine Priester und Hohenpriester mehr. Der Tempel war zerstört. Pilgerfeste fanden nicht mehr statt, auch keine Abgaben und keine Opferfeste. Insgesamt wurden Jüdinnen und Juden von den römischen Machthabern im verheißenen Land als potentiell aufrührerisch beargwöhnt.

Alle Jüdinnen und Juden mussten nach neuen Wegen suchen, die Vorschriften der Torah zu leben, mit G*tt in Beziehung zu treten, die Feste zu feiern. Daraus entwickeln sich unterschiedliche Wege: Für die Torahfrommen werden die Synagogen zentral, sie entwickeln neue Auslegungen in Lehrhäusern und schreiben neue Gebote. Sie schaffen auf der Basis jüdischer Tradition Rituale und Gebete, die der völlig veränderten Situation entsprechen können. Für die Christusgläubigen beginnt eine gefährliche Zeit, denn sie sind im Römischen Reich nicht erlaubt, haben keinen Status als *Religio licita.* Sie werden verfolgt, und es ist richtig gefährlich, sich zu Jesus Christus zu bekennen, der vom römischen Statthalter als politischer Aufrührer und Rebell gekreuzigt wurde. Die Autoren der Evangelien bestreiten das nicht, aber sie betonen, dass Pontius Pilatus das nicht wollte, sondern Jesus für unschuldig hielt. Damit versuchten sie das Überleben der christlichen Gemeinden im Römischen Reich zu sichern.

Drittens: Historisch war die Verhaftung nach seinem triumphalen Einzug Jesu in Jerusalem unvermeidlich. Als Vertreter römischer Macht musste Pontius Pilatus an Pessach potentielle – aus römischer Sicht – >Störer< frühzeitig identifizieren und zu Haft oder zum Tode verurteilen. Das war seine ihm von Rom übertragene Aufgabe. Er hatte extra jedes Jahr zu Pessach

Truppen um den Tempel herum stationiert, Soldaten wurden von anderen Standorten zusammengezogen und es herrschte die höchste Alarmstufe. Die Stadt war voll mit Pilger*innen, die den Auszug des Volkes Israels aus Ägypten feiern wollten. Als Jesus, auf einem Esel reitend, in die Stadt einzog und mit >Hosanna-Rufen< empfangen wurde, war klar, dass er verhaftet werden musste. Er rief die Endzeit in Erwartung der Hilfe G*ttes für die wundersame Errettung aus. Auch ohne die sog. >Tempelreinigung<, die von den synoptischen Evangelisten Markus, Matthäus und Lukas erzählt wird, hätte Jesus von den Sicherheitsbehörden festgenommen werden müssen. Dafür bedurfte es keiner Verschwörung.

Viertens: Die Kreuzigung ist eine römische Strafe. Pontius Pilatus hat tausende Juden und Jüdinnen, aber auch andere, die als politisch aufrüherisch angesehen wurden, kreuzigen lassen. Er war für seine Grausamkeit bekannt. Später wurde dies selbst dem Kaiser zuviel, und der Statthalter wurde von Rom aus abgezogen. Pontius Pilatus hat Jesus zur Abschreckung foltern und kreuzigen lassen. Im Jahr 36 n.d.Z. ließ er gewaltsam einen Pilgerzug von teilweise bewaffneten Samaritanern aufhalten, die ihr Heiligtum auf dem Berg Garizim besuchen wollten. Viele Pilger kamen dabei zu Tode. Dies nahm der damalige Kaiser in Rom zum Anlass, Pilatus nach Rom zurückzubeordern. Die Statthalterposition wurde ihm entzogen.



Erzählen:

Um die Geschichte geografisch auch für die Kinder zu situieren, kann vor dem Erzählen, Jerusalem auf einer Weltkarte gesucht werden. Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass die geografische Verortung nicht dazu führt, den Eindruck zu verstärken, es handele sich hierbei um einen Live-Dabei-Bericht.

Zur Darstellung dieser Geschichte aus dem Erzählbuch bietet sich folgende Strukturierung an:

Der erste Absatz und der zweite Absatz bis zur Hälfte (bis: „dass alle an Freiheit denken“ (S. 50 im Erzählbuch) können vorgelesen werden. Im Anschluss kann die Geschichte vom Auszug aus Ägypten noch einmal vergegenwärtigt werden: „Ich habe euch gerade vorgelesen ‚Am Pessachfest wird an den mutigen Auszug des Volkes Israel aus der Gefangenschaft in Ägypten erinnert.‘ (S. 50 im Erzählbuch) Was fällt euch dazu noch ein?“

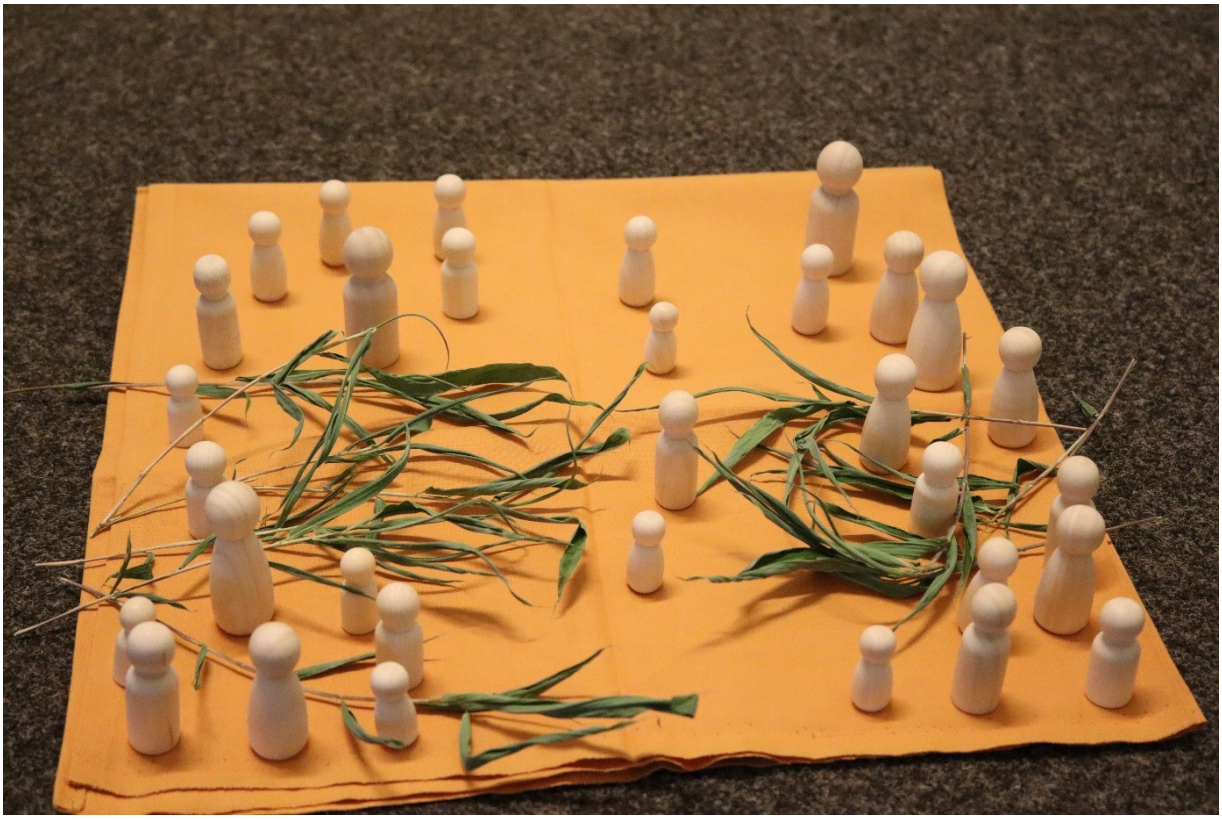
Gemeinsam können mündlich Inhalte zur Erzählung zusammengetragen werden. Ein Zeigen der Bilder im Erzählbuch kann Erinnerungen an Vorwissen dabei aktivieren. Alternativ wäre es möglich, dass die Kinder beispielsweise mit Legematerialien zentrale Ereignisse aus der Exodus-Erzählung legen und so ihr Vorwissen zusammentragen.

Der zweite Absatz wird zu Ende vorgelesen. Auch hier kann einmal unterbrochen werden, um Vorwissen zu aktivieren und allen Kindern das historische Kontextwissen zur Verfügung zu

stellen. Dies kann mit der Frage eingeleitet werden: „Mmh der Statthalter hat Angst, dass sich Jüdinnen und Juden hier wieder befreien. Warum sind sie denn nicht frei zu der Zeit von Jesus? Wie war das denn?“ An dieser Stelle kann die Situation der römischen Besatzung eingeführt werden. Wenn diese Erzählung allein ohne vorhergehende Erzählungen erzählt wird, könnten an dieser Stelle weitere kurze Passagen aus dem Erzählbuch vorgelesen werden wie beispielsweise Absatz eins und vier aus der Erzählung „*Lehren und lernen*“ auf Seite 38 im Erzählbuch oder auch die kurze Erzählung „*Mut und Zuversicht*“ auf Seite 27 im Erzählbuch.

Im Anschluss können *die weiteren Absätze auf Seite 50* im Erzählbuch vorgelesen werden. Hier kann die Erzählung wieder unterbrochen und Raum zum Mitdenken und Hineinversetzen gegeben werden: „Was erwarten die Menschen von Jesus? Was soll Jesus tun? Warum erwarten die Menschen das gerade von Jesus?“

In Gruppen mit jüngeren Kindern kann die Situation zusätzlich in einem Bodenbild mit Kegelfiguren visualisiert werden.



Auf *Seite 51 im Erzählbuch wird bis zu dem Satz „Einen Moment lang feiern die Menschen um Jesus herum die Möglichkeit einer besseren Welt“* vorgelesen. Je nach Gruppe müssen einzelne Worte möglicherweise kurz erklärt werden. Als Hintergrundinformation unterstützt hier *5.1.28 Wie wird im Judentum von >Tochter Zion< gesprochen?*

Im Anschluss wird der nächste Satz auf Seite 51 im Erzählbuch („Dieser feierliche Einzug Jesu kommt dem römischen Statthalter zu Ohren.“) vorgelesen: An dieser Stelle kann die Erzählung unterbrochen werden. Die Kinder werden gebeten, sich in die Situation hineinzuversetzen: „Der Statthalter muss für Ruhe sorgen und dann versammeln sich so viele Menschen auf der Straße und jubeln Jesus zu. Was meint ihr, wie findet er das, was Jesus da macht und da passiert?“

Im Hinblick auf die Bildungsarbeit mit jüngeren Kindern kann überlegt werden, ob im Bodenbild auch visuell ergänzt wird, dass all das von den Evangelisten erzählte Geschehen unter den Rahmenbedingungen römischer Besatzung stattfindet. Dazu kann beispielsweise ein römischer Soldatenhelm oder ein ausgedrucktes Bild des römischen Kaisers Tiberius neben die Menge, bestehend aus Kegelfiguren, gelegt werden. Auch ein Aufstellen einer biblischen Erzählfigur, die einen römischen Soldaten darstellt, wäre eine Möglichkeit. Die Größendifferenz zwischen den Figuren kann die Kinder irritieren, aber gleichzeitig auch das Machtgefälle verdeutlichen.



Im Anschluss kann der Erzähltext bis zum Ende weitergelesen werden. Wenn nicht geplant ist, die weiteren Erzählungen der Passionsgeschichte mit der Gruppe zu thematisieren, kann zumindest im Anschluss die Kreuzigung Jesu thematisiert werden, die durch den römischen Statthalter vollstreckt wurde.



Gestalten:

Option 1: In christlichen Lerngruppen können je nach jahreszeitlicher Verortung des Vorlesetextes Palmstöcke als Vorbereitung auf den Palmsonntag gebastelt werden.

Option 2: Palmwedel aus Handabdrücken werden gebastelt: Dazu umranden Kinder ihre Hand auf grünem Tonkarton und kleben diese Hand als Palmwedel beispielsweise mit Klebefilm an Äste. Auf die Palmwedel können konkrete Wünsche oder Situationen geschrieben oder gemalt werden: Wo wünschen die Kinder sich mehr Frieden, mehr Gerechtigkeit?

Option 3: Ältere Kinder können die Erzählung in einem Comic nacherzählen.

Option 4: Ältere Kinder können ein fiktives Rollenspiel aus der Perspektive von Zuschauenden und Mitjubelnden erstellen: Was sagen die Figuren wohl, die Jesus auf dem Esel vorbeireiten sehen, zu einander? Welche Hoffnungen teilen sie? Denken sie vielleicht auch an die möglichen Folgen und Konsequenzen für Jesus? Wie erklären sie sich, dass Jesus gerade jetzt so viel Aufmerksamkeit auf sich zieht?



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Diese Erzählung ist der Auftakt der Karwoche. Die weiteren Erzählungen zur Passion Jesu aus dem Erzählbuch können gelesen werden.

Option 2: Mancherorts hat sich die Tradition etabliert, die von Kindern gestalteten Palmwedel, zum Teil nicht nur mit bunten Bändern zu versehen, sondern auch mit gebastelten Symbolen und Zeichen für Frieden und Gerechtigkeit ausgeschmückt, zu verkaufen und das Geld für einen guten Zweck zu spenden. Dies bietet sich vor allem in christlichen Gemeindegruppen an. Mit den Kindern kann vorab darüber diskutiert und demokratisch entschieden werden, wofür sie das eingenommene Geld spenden möchten. So lernen Kinder einerseits demokratische Abstimmungsprozesse kennen, beispielsweise Grundsätze wie: Jeder hat eine Stimme. Alle Stimmen sind gleich wichtig. Vor einer Abstimmung muss man mit guten Argumente andere überzeugen. In Abstimmungen kann man auch unterliegen und damit müssen Umgangsweisen gefunden werden. Die Mehrheit unterstützt die Minderheit, mit der Wahl umzugehen. Vielleicht können sich aus den Ideen der Minderheit wieder kreative neue Möglichkeiten entwickeln. Andererseits erfahren sie ganz praktisch, wie mit Geld gute Aktionen umgesetzt werden können.

Option 3: Das Lied >Tochter Zion< von Friedrich Heinrich Ranke/Georg Friedrich Händel wird analysiert oder gesungen.

Interreligiöse Perspektiven:

Die Erzählung spielt rund um das Pessach-Fest, daher ist ein Hintergrundwissen über Pessach hier besonders wichtig. Perspektiven hierzu werden eröffnet in *5.1.29 Spiele im Judentum – Purim, Chanukka und Pessach; 5.1.30 Wie wird Pessach gefeiert und wie erfahren jüdische Kinder die Geschichten vom Auszug aus Ägypten heute?*

Die Erzählung des Einzugs in Jerusalem ist eng mit dem christlichen Osterfest verbunden. Damit verbinden lässt sich in interreligiöser Perspektive folgender Themenkomplex: In allen religiösen Traditionen stellt sich die Frage, wie religiöse Traditionen und die Erfahrungen mit G*tt, von denen in der Hebräischen Bibel, Bibel und Koran erzählt wird, an die nachfolgende Generation weitergegeben werden: Exemplarisch kann dies, wenn Weihnachten christlicherseits betrachtet wird, beispielsweise in Bezug auf das Judentum an den Festen Pessach, Chanukka und Purim verdeutlicht werden.

In Bezug auf den Islam bietet sich hier das Opferfest an. Weiterführend hierzu: *5.2.13 Die Dattel sowie 5.2.22 An welche Geschichte erinnert das Opferfest im Islam? Wie wird die koranische Geschichte zum Opferfest Kindern erzählt?*



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Aufgrund der Situierung der Erzählung um das Pessachfest im antiken Judentum, kann im Anschluss Pessach vertiefend erarbeitet werden. Dabei ist auch die Differenz zwischen dem antiken Judentum und dem heutigen Judentum zu thematisieren. Für die Weiterarbeit bietet sich bei Kindern im Grundschulalter die Arbeit mit dem Kinderroman >Beni und das Chaos zu Pessach< von Eva Lezzi und Anna Adam an. Mit jüngeren Kindern kann das Bilderbuch >Auszug aus Ägypten< von Myriam Halberstam oder die Geschichte von >Lena feiert Pessach mit Alma< von Myriam Halberstam gelesen werden. Für jüngere Kinder bietet ein Video des jüdischen Puppentheaters >Bubales< zu Pessach einen guten Zugang, um Pessach zu erarbeiten. Dies ist frei zugänglich abrufbar bei Youtube und kann auch in einer Kindergruppe gezeigt werden: https://www.youtube.com/watch?v=q4ltvcDEmpU .

Option 2: Denkbar ist auch, dass die Thematisierung weiterer religiöser Feste aus verschiedenen Religionen, die von Kindern aus der Lerngruppe gefeiert werden, sich anschließt. Hier kann gefragt werden: „Wie werden in deiner Familie Geschichten zu wichtigen Festen erzählt?“ Oder allgemeiner gesprochen: „Wie werden wichtige Geschichten für den Glauben in unterschiedlichen religiösen Traditionen weitergegeben?“ Wichtig hierbei ist, wenn muslimische Kinder in diesem Kontext beispielsweise vom Opferfest und der Geschichte des Vertrauens vom Ibrahim und der Opferung Ismaels erzählen, dass ihre Auskünfte als individuelle, persönliche Berichte wahrgenommen werden und sie nicht als religiöse Expert*innen und Stellvertreter*innen ihrer Religion sprechen müssen. Viele Kinder würden mit so einer Rolle als religiöse Expert*innen überfordert. Das gilt ebenso für jüdische Kinder, wenn sie von dem Exodus aus Ägypten, von dem zu Pessach gelesen wird, oder der Geschichte der Königin Esther, die an Purim gelesen wird, erzählen. Zudem ist bei all diesen Themen wichtig, Kindern Raum und Gelegenheit zu geben, aus ihrer Lebenswelt erzählen zu können, wenn sie es möchten, sie aber nicht dazu zu drängen. Religion oder auch familiäre Traditionen möchten nicht immer mit allen in größeren Gruppen geteilt werden und auch nicht jede Person, die eine bestimmte religiöse Zugehörigkeit hat, begeht die Feste und Feierlichkeiten.



Nicht immer sind in Lerngruppen jüdische Kinder anwesend. Es kann vorkommen, dass sie sich nicht >outen< wollen. Dies hängt mit dem immer noch vorhandenen und mittlerweile

sogar sich verstärkenden Antisemitismus in der Mehrheitsgesellschaft zusammen, sodass Eltern ihren Kindern nicht zu Unrecht raten, sich in der Öffentlichkeit nicht als Jude und Jüdin zu zeigen. Aus diesem Grund sollten Bildungsprozesse immer so gestaltet sein, als ob Jüdinnen und Juden anwesend wären. Ein wichtiges Prüfkriterium ist hier die Frage: „Würde ich mein Angebot anders gestalten, wenn ich wüsste, dass jüdische Menschen anwesend wären?“ Um aber jüdische Kinder nicht in die Rolle von religiösen Expert*innen zu drängen oder sie in der Position als >anders< aus der Gruppe hervorzuheben, müssen diese Perspektiven fachlich sensibel in die Gruppen eingetragen werden.An dieser Stelle kann mit der Methode der >Persona Dolls< gearbeitet werden.

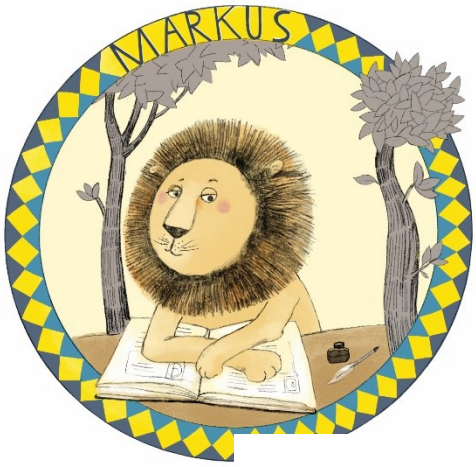
Exkurs: Repräsentation von Vielfalt in Kindergruppen: Persona Dolls

Bei den Persona Dolls handelt es sich um Puppen, die eine Kindertageseinrichtung oder auch Grundschule besuchen und aus ihrem Leben erzählen. Leise scheinen sie den pädagogischen Fachkräften oder Lehrenden etwas ins Ohr zu flüstern und diese erwecken den Eindruck, als würde sie Gesagte weitergeben. Auf diese Weise soll verhindert werden, dass Erwachsene mit verstellter Stimme Kinder imitieren. Schnell können die Kinder mit ihrer Phantasie diese Form der Kommunikation in ein Gespräch überführen.

Die Grundidee dieser Methode ist, dass der Persona Doll zuvor von der pädagogischen Fachkraft oder der Lehrperson eine Biographie zugeschrieben wird. Wenn die Persona Doll die Kindergruppe besucht, dann erzählt sie ausgewählte Aspekte aus ihrem Leben. In diesem Fall kann es sich um ein jüdisches Kind handeln. Wichtig ist, dass das Kind nicht als Problemfall -oder auf einen Identitätsbaustein beschränkt (religiöse oder kulturelle Zugehörigkeit beispielsweise) dargestellt wird, sondern im Gegenteil als ein Kind mit Erfahrungen, an welche die Kinder aus der Gruppe gut anknüpfen können. Die Persona Doll hat vielleicht eine Cousine, eine nette Großmutter, einen Vater, der mit ihr spielt. Dies kann die Puppe bei mehreren Besuchen erzählen und mit den anderen Kindern in einen Austausch kommen. Welche Kinder haben ähnliche Erfahrungen gemacht, welche andere? Und beiläufig erzählt die Persona Doll auch von jüdischen Feiertagen. Sie empfiehlt jüdische Koch- und Backrezepte, damit die anderen Kinder diese einmal ausprobieren können. Ein anderes Mal berichtet die Persona Doll, was es in einer Synagoge zu sehen gibt und bereitet die Gruppe so auf einen Synagogenbesuch vor. Die Persona Doll kommt in die Lerngruppe, tauscht sich mit den Kindern aus und verabschiedet sich dann auch wieder. Sie erfüllt nur diesen Zweck und steht nicht wie andere Puppen zum Spiel zur Verfügung. Persona Dolls können Vielfaltsaspekte in die Kindergruppe bringen, die den Kindern ansonsten nicht zur Verfügung stehen.

4.28 Das höchste Gebot (S. 52-53)

(nach Mk 12,28-34; Mt 22,34-40; Lk 10,25-28; Devarim/5. Mose 6,4-5; Wajjikra/3. Mose 19,18)







Das höchste Gebot (S. 52-53)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Jesu Wertschätzung für den Tempel wird deutlich betont, er besucht ihn regelmäßig und fühlt sich wohl unter den Schriftgelehrten.
- Er nimmt rege an jüdischer Schriftauslegung teil. Jüdische Schriftauslegung ist diskursiv und findet im Frage-Antwort-Modus statt.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- behauptet wird, Jesus hätte den Tempel abgelehnt oder die Gebote der Torah negiert.
- das Gebot der Nächstenliebe als eine ausschließlich christliche Erfindung vorgestellt wird. Dieses Gebot steht in Wajjikra/3. Mose 19,18.
- ein Kontrast zwischen einer angeblich starren Gesetzesreligion und einer angeblich liebevollen Versöhnungsreligion hergestellt wird.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Der Fokus der Illustration wird auf den Tempel gelegt. Er ist durch Säulen markiert, wirkt offen zugänglich, einladend und nicht verschlossen oder abweisend. Damit wird auch auf der Bildebene unterstrichen, dass Jesus und seine Mitstreiterinnen und Gefährten in den Tempel gingen. Im Mittelpunkt der linken Seite ist die Torah auf der Bimah, einem Lesepult, zu sehen. Bis heute finden sich in Synagogen von Hand geschriebenen Rollen der Torah, die in einem liebevoll verzierten Schrank, dem Aron HaKodesch, in der Synagoge aufbewahrt werden. Die Schrift auf einer Torah-Rolle wird nicht mit der Hand berührt, sondern mit einem Lesestift, der Jad, die auch auf dem Bild zu sehen ist. Die Tiere und Pflanzen können die Frage, die im Text wird, erweitern: Wem kann ich der oder die Nächste sein? Sollte ich nur anderen Menschen der oder die Nächste sein oder auch allen anderen Geschöpfen G*ttes und damit allen Tieren und Pflanzen?



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Je nach lebensweltlichem Erfahrungsraum kennen Kinder den Unterschied zwischen Streit und produktivem Ringen um eine gute Lösung. Sie haben möglicherweise schon die Erfahrung mit durchaus bereichernden Meinungsverschiedenheiten gemacht, durch welche Positionen erweitert und vertieft werden.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Einbettung in die Passionserzählung

Diese hier angebotene Erzählung wird in vielen Nacherzählungen der Karwoche nicht erzählt. Sie nimmt etwas vom Spannungsaufbau, wenn schnell die Geschichte vom Einzug nach Jerusalem über Verurteilung, Kreuzigung bis zur Auferweckung erzählt werden soll. Sie ist aber wichtig, um dem Vorurteil, Jesus habe den Tempel in Jerusalem abgelehnt, entgegenzuwirken. Jesus ist zum Pessachfest extra zum Tempel nach Jerusalem gepilgert. Er hat dann auch öffentlich im Tempel gelehrt.

Diese Geschichte ist darüber hinaus auch wichtig, um zu verstehen, dass Jesus im öffentlichen Raum in Jerusalem agiert hat, das heißt durch diese Geschichte wird noch einmal deutlich, wo er den römischen Soldaten auffallen konnte.

Schriftauslegung

In allen Buchreligionen gibt es ein Ringen darum, wie einzelne Verse verstanden und ausgedeutet werden, wie sie zu anderen Versen in Beziehung gesetzt werden können und wie sie später in von ihrer Abfassungszeit verschiedenen anderen gesellschaftspolitischen und historischen Kontexten zur Geltung kommen können. Und so wird in dieser Erzählung auch besonders gut erkennbar, wie jüdische Schriftauslegung im Dialog erfolgt. Die Torah ist auf Hebräisch geschrieben. Im Hebräischen gibt es keine Vokale. Damit ist jedes laute Lesen der Torah schon eine Deutung, indem in den Text die Vokale eingesetzt werden. Und so zieht sich als Grundprinzip jüdischer Schriftauslegung stets das gemeinsame Deuten des gelesenen Textes. Dieses Prinzip zeigt sich vor allem im Talmud,einem bedeutenden Schriftwerk des Judentums, in dem biblische Gesetzestexte der Hebräischen Bibel von den Rabbinen – in einer Talmudversion bis ins 5. Jahrhundert hinein und in einer zweiten Version bis ins 7. Jahrhundert hinein – für die sich in Jahrhunderten wandelnde jüdische Alltagspraxis interpretiert und ausgelegt wurden. Im Talmud werden alle Ge- und Verbote der Torah bearbeitet, mit Geschichten konkretisiert und für die jeweilige Gegenwart ausgedeutet. Diese Deutungen kamen nicht selten zu ganz unterschiedlichen, zuweilen auch zu gegensätzlichen Resultaten. Dennoch wurden auch kontroverse Ansichten im Talmud festgehalten und weitergegeben. In der Praxis wurde nach der Mehrheitsmeinung entschieden und oft folgte man auch im Zweifelsfall der milderen Form der Interpretation, um möglichst keine Anhaltspunkte für eine rigoristische Auslegung zu bieten.

In der hier angebotenen Erzählung verweist Jesus deutlich auf die Torah. Er knüpft an Wajjikra/3. Mose 19,18 an. Damit wird deutlich, dass Nächstenliebe keine christliche Erfindung

ist, wie antijüdische Lesarten oft behaupten. Gleichzeitig zeigt sich in der Antwort Jesu eine Differenz zu einigen jüdischen Gelehrten seiner Zeit, in dem er eine Gewichtung der Gebote vornimmt. Dies ist unter Rückgriff auf die zuvor skizzierte jüdische Auslegungstradition auch nicht verwunderlich. Weiterführende Perspektiven eröffnet an dieser Stelle *5.1.13 Gibt es im Judentum ein höchstes und wichtigstes Gebot?*

In etablierten christlichen Erzähltraditionen wird dieser Dissens zwischen Jesus und den Pharisäern bzw. den Schriftgelehrten häufig als eine Ursache für die Kreuzigung hingestellt. Bei dieser Darstellung wird zum einen, wie geschildert, jüdische Schriftauslegung verkannt, die immer im Dialog und in Auseinandersetzung stattfindet. Zum anderen wird der politische Kontext der römischen Besatzung ausgeblendet. Zudem wird der biblische Text nicht ernstgenommen, in dem es – wie auch im hier angebotenen Erzähltext – heißt, dass der Schriftgelehrte Jesus zustimmt (vgl. Mk 12,32).

Die verzerrte Darstellung der Gruppe der Pharisäer in christlicher Tradition

Christlich sozialisierte Kinder haben oft Bild- und Erzähltraditionen im Kopf, in denen die Pharisäer als finstere, böse Gegenspieler Jesu stilisiert werden. Häufig erscheinen sie in Anlehnung an die biblischen Texte als diejenigen, die nur darauf warten, dass sich Jesus verfehlt oder eine unzutreffende Antwort gibt und dadurch angreifbar wird. Die Darstellung in dem Erzählbuch kann daher auf Irritationen stoßen. Auch im kulturellen Gedächtnis haben sich die Pharisäer oft als vermeintlich >scheinheilig< eingebrannt: Leider gar nicht selten weisen Café-Speisekarten ein Getränk mit dem Namen >Pharisäer< auf, das den Anschein erweckt, man trinke nur einfachen Kaffee mit einer Sahnehaube verziert, unter der dann aber im Kaffee auch ein hochprozentiges alkoholisches Getränk verborgen ist.

Die Forschung zu der Gruppe der Pharisäer ist vielfältig und vieles kann angesichts des großen zeitlichen Abstandes und der Quellenlage nicht vollumfänglich wissenschaftlich geklärt werden. Denn das Bild von den Pharisäern ergibt sich fast ausschließlich aus sekundären Quellen, die über sie berichten. Deutlich wird am derzeitigen wissenschaftlichen Bild, das man sich von Pharisäern zur Zeit Jesu und zur Zeit nach der Tempelzerstörung machen kann, dass es sich um eine Gruppe von auf die Torah bezogenen Juden handelte, die jüdische Frömmigkeit im Alltag auch jenseits von Tempelbesuchen verwirklichen wollte.

Während der Geschichtsschreiber Josephus die genaue Torah-Interpretation der Pharisäer und die milden Urteile bei Gericht hervorhob, die seiner Ansicht nach zu der großen Popularität dieser Gruppierung beim jüdischen Volk beigetragen haben, werden die Pharisäer im Zweiten Testament oft als Gegenspieler Jesu und seiner Anhängerschaft gezeichnet. Dabei ist zu beachten, dass die Darstellungen der Evangelien Glaubenszeugnisse sind. Pharisäer werden in den Evangelien nicht selten pauschalisierend zu >Figuren< und haben dort eher die Funktion, mit ihrer literarisch geformten Gegenrede die Rede Jesus überzeugend in Szene zu

setzen. Auf diese Weise reflektieren die Evangelisten im zeitlichen Abstand zum Geschehen ihre je eigenen religiösen Fragestellungen.

Im Verlauf der Christentumsgeschichte jedoch wurden diese literarischen >Figuren< als historisch genau beschrieben verstanden. Sie wurden dabei dann grundsätzlich mit >den Juden< schlechthin identifiziert. In der Deutung der Schriften des Zweiten Testaments fand eine Verschiebung statt, insofern die Pharisäer und Schriftgelehrten als Verkörperung >des Jüdischen< gelesen wurden, dem man vorwiegend negative Eigenschaften wie Falschheit, Verschlagenheit und Missgunst zuschrieb.

Dort jedoch, wo die Inszenierung von literarischen >Figuren<, welche die Gegenrede zur Rede Jesu zum Ausdruck bringen, nicht so eindeutig durchgezeichnet ist, wird auch in den Evangelien und nicht nur in außerbiblischen Quellen deutlich, dass zwischen Jesus und den Pharisäern sogar eine Nähe in ihren Auffassungen verzeichnet werden kann: So glauben beispielsweise beide an die Auferstehung, beiden Gruppen ist die Torah zentral und ihr Niederschlag im alltäglichen, konkreten Leben, auch Jesu Lehrweise ähnelt der pharisäischen. Eine eindeutige Feindschaft entspricht also auch nicht dem biblischen Befund: Der in der christlichen Tradition wichtigste Pharisäer ist der Apostel Paulus, Verfasser der Paulus-Briefe im Zweiten Testament. Paulus gehört laut Selbstauskunft der Gruppe der Pharisäer an (z.B. Phi 3,5; Apg 23,6; Apg 26,5). Zudem finden sich im Zweiten Testament vereinzelt positive Darstellungen der Pharisäer. So heißt es beispielsweise in Lk 7,36 in der Übersetzung nach Luther 2017: „Es bat ihn aber einer der Pharisäer, mit ihm zu essen. Und er ging hinein in das Haus des Pharisäers und setzte sich zu Tisch.“ Auch kann in diesem Kontext beispielsweise auf den Pharisäer Nikodemus verwiesen werden. Dieser wird zwar in der Erzählung nicht explizit erwähnt, zeigt sich aber als jemand, der mit Jesus das Gespräch sucht, und im Johannes-Evangelium wiederholt als positive Figur dargestellt wird. Ebenso kann die Vielzahl an Streit- und Lehrgesprächen die zwischen den Pharisäern und denjenigen, die Jesus nachfolgen, geführt werden, als ein Indiz großer Nähe betrachtet werden: Denn Diskussionen und ein gemeinsames Ringen um Auslegungen der Torah sind eher fruchtbar, wenn eine gemeinsame Basis geteilt wird.

Es wird in der aktuellen Forschung nicht mehr angenommen, dass es eine historische Kontinuität, eine gerade Linie, zwischen der Gruppe der Pharisäer und den Rabbinen, gibt. Die rabbinische Tradition zitiert die Pharisäer jedoch oft wertschätzend. Aus jüdischer Perspektive waren die Pharisäer eine bedeutende religiöse Bewegung, die sich durch ethische Integrität, soziale Verantwortung und eine lebendige Auslegung der Torah auszeichnete. In christlicher Tradition streitet Jesus hingegen besonders häufig mit den Pharisäern und sie werden oft verzerrt und meistens negativ gezeichnet. Es ist daher ein Anliegen des

Erzählbuches, das Bild der Pharisäer in christlichen Bildungskontexten zu irritieren und zu revidieren.

Handlungsort: Der Tempel in Jerusalem

Bevor die Geschichte vorgelesen wird, sollte geklärt werden, welchen Stellenwert der Tempel in der damaligen jüdischen Lebens- und Glaubenswelt einnahm. Damals war der Tempel das zentrale Heiligtum, der Ort, zu dem Jüdinnen und Juden von überallher zu wichtigen Ereignissen im Leben und im Jahreslauf pilgerten. Es gibt im Internet eine Vielzahl von Modellen, die den Jerusalemer Tempel digital rekonstruiert haben. Diese können für einen ersten Eindruck den Kindern gezeigt werden. Um deutlich zu machen, dass es diesen Tempel im heutigen Judentum nicht mehr gibt, kann ergänzend ein Bild von der Kotel/Westmauer des zerstörten Tempels in Jerusalem gezeigt werden. Dabei kann man zugleich auch darauf hinzuweisen, dass die Kotel/Westmauer im Leben heutiger Jüdinnen und Juden als Ort des Gebetes weiterhin eine große Bedeutung hat.

Damit ist die Handlung der folgenden Erzählung geografisch lokalisiert. Eine andere Möglichkeit wäre die Arbeit mit einem Modell – auch hier gibt es diverse erwerbbare Bausätze aus Holz oder Papier, die zum Einsatz kommen könnten.



Erzählen:

Insbesondere bei jüngeren Kindern kann es sinnvoll sein, dieser Erzählung aus dem Erzählbuch ein kleines Spiel vorzuschalten. Ein kleiner Wettbewerb wird initiiert beispielsweise unter der Frage: „Wer kennt die meisten Tiere?“. Reihum sagt jedes Kind eine Tierart (z.B. Pferd, Hund, Kuh, Löwe, Tiger…). Wem keines mehr einfällt oder wer eines nennt, was schon gesagt worden ist, scheidet aus. Je nach Vorwissen der Lerngruppe kann es dabei auch mehrere Sieger*innen geben, bevor der Austausch zu umfangreich und spezifisch wird (z.B. mit Blick auf Antworten wie Gelbschwanzmakrele, Eichelhäher usw.). Die Tierarten können je nach erwartetem Vorwissen der Lerngruppe auch eingeschränkt werden: „Wer kennt die meisten Tiere mit vier Beinen/die fliegen können/die nur Pflanzen fressen/aus dem Meer…“ Diese gemeinsame Aktion kann reflektiert werden: „Wem hat es Spaß gemacht? Warum hat es Spaß gemacht oder keinen Spaß gemacht?“ Erfahrungsgemäß haben vor allem die Kinder mit einem hohen Wissen hier großen Spaß. Die These >Manche würden sagen, nach dem Spiel sind wir alle Gewinner*innen und nicht nur, die, die am meisten wussten.< kann diskutiert werden. Hierbei kann herausgearbeitet werden, dass alle Teilnehmer*innen möglicherweise etwas Neues über Tierarten dazu gelernt haben. An diese gemeinsame Aktion und die damit verbundenen Gefühle – alle gewinnen etwas, auch wenn es eine*n Gewinner*in gibt – kann in der Erzählung angeknüpft werden, wenn die Schriftauslegung im Erzählbuch eingeführt wird

(S. 52 im Erzählbuch). Dabei ist die Differenz zwischen dem Spiel, indem es auch darum geht, zu zeigen, wie viel man weiß und damit um eine Art der Selbstdarstellung geht, und einem gemeinsamen Interesse der Beantwortung von kniffeligen Fragen, um der Fragen und nicht um seiner selbst willen, zu markieren. Um diese Differenz stärker hervorzuheben, kann auch mit einer gemeinsamen Aufgabe in Form eines >Logicals< eingestiegen werden: Hier zeigt sich: Gemeinsam im demokratischen Gespräch kann diese Aufgabe besser gelöst werden und im Gespräch mit anderen wird gemeinsam gedacht.

Im Anschluss kann *ein Bodenbild noch vor dem Vorlesen* gestaltet werden. Dies kann wie folgt eingeleitet werden: „Ich habe euch heute eine Geschichte von Jesus mitgebracht. Sie spielt im Tempel. (Die Menorah als Symbol für den Tempel wird aufgestellt. Hierzu weiterführend *5.1.36 Was ist die Menorah?*). Im Tempel wird gebetet (Der Gebetsschal, auch Tallit genannt, wird hingelegt.) Die Zizit/Schaufäden sollen an die 613 Gebote der Torah erinnern (hierzu weiterführend *5.1.12 Gebote der Torah*; *5.1.13 Gibt es im Judentum ein höchstes und wichtigstes Gebot?*). Es wird an einigen Stellen in der Bibel gesagt, dass Jesus Zizit trug (in der Übersetzung heißt es manchmal „Quasten“, z.B. Mt 9,20; Mt 14,36; Mk 6,56; Lk 8,44). Und im Tempel trafen sich viele kluge Gelehrte, um über das, was in der Torah geschrieben war, zu sprechen und zu diskutieren (die Torah wird, um hier interreligiös sensibel zu sein, auf ein sauberes Tuch gelegt). Die ganze Erzählung spielt um das Pessachfest, zudem der römische



Statthalter ganz viele Soldaten nach Jerusalem brachte, weil er Angst vor Aufständen und Konflikten mit dem unterdrückten jüdischen Volk hatte, die zum Tempel nach Jerusalem kamen (die biblische Erzählfigur als römischer Soldat wird hingestellt). Und nun lese ich euch einmal eine Erzählung vor."

Im Anschluss wird die Geschichte vorgelesen.



Gestalten:

Option 1: Die Kinder erhalten vorgefertigte Blätter mit dem Doppelgebot der Liebe: „Du sollst deinen G*tt lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele und von ganzem Gemüt und mit all deiner Kraft. Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst" . Sie schreiben, malen oder gestalten Collagenartig mit Ausschnitten aus Werbung und Zeitschriften drum herum, wie das Erfüllen des Gebotes aussehen kann.

Option 2: Aus Piktogrammen und mit Symbolkarten aus der >Symbolkartei< von Rainer Oberthür, die rund um das Bodenbild gelegt werden, wird mit den Kindern darüber gesprochen, was das Doppelgebot konkret bedeuten kann und dass es sowohl in der Torah und im Zweiten Testament vorkommt.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Wenn das Erzählbuch nicht chronologisch vorgelesen wurde, bietet sich eine Weiterarbeit mit der Erzählung „*Gutes wollen und Gutes tun – Wer ist mein Nächster?"* (S. 34-35 im Erzählbuch), die auf der Parabel vom Barmherzigen Samariter aufbaut (Lk 10,23-37), an.

Option 2: Selbstreflexiv und selbstkritisch kann die Frage gestellt werden, warum das Gebot „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst" so schwer in der Praxis umzusetzen ist.

Option 3: Biografisches bzw. biografieorientiertes Lernen anhand jüdischer, christlicher und muslimischer Personen in der Nachfolge Jesu wäre eine andere Variante zur Weiterarbeit. Die Kinder können interessante Biografien über Personen recherchieren, die versucht haben, dieses Gebot zu praktizieren. Um nicht nur im christlichen Sinne an >Großen Heiligen< zu lernen, können die Kinder aufgefordert werden, einmal in ihrem Nahraum zu schauen, wer sich ihrer Meinung nach, besonders deutlich darum bemüht, dieses Doppelgebot umzusetzen. Diese Personen können dann im Sinne des Ansatzes der >local heroes< von Hans Mendl präsentiert werden.

Interreligiöse Perspektiven:

Option 1: An dieser Stelle kann die Frage nach Geboten und dem Umgang mit diesen in Islam und Judentum eingebracht werden. Weiterführende Perspektiven hierzu bieten aus dem nächsten Kapitel dieser Handreichung an: *5.1.12 Gebote der Torah; 5.1.13 Gibt es im Judentum ein höchstes und wichtigstes Gebot?* sowie *5.2.11 Gibt es die 10 Gebote im Islam? Welche Gebote gibt es im Islam und welche Rolle spielen sie?*

Option 2: Das Bild fokussiert zusätzlich die Frage, wie mit den Heiligen Schriften in ihrer materialisierten Form umgegangen wird. So zeigen sich hier Parallelen zwischen Judentum und Islam: Sowohl Torahrollen, als auch Koran werden besonderer Respekt entgegengebracht, dies zeigt sich unter anderem darin, dass weder Torahrollen noch Koran auf den Boden gelegt. Weiterführende Perspektiven eröffnen in diesem Kontext *5.1.14 Wie lernen Kinder die Torah kennen?* sowie *5.2.6 Wie wird mit dem Koran als Buch im Alltag umgegangen? und 5.2.7 Wie lernen eigentlich muslimische Kinder den Koran kennen?*

Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Der Umgang und die Priorisierung von Geboten in verschiedenen Religionen können betrachtet werden.



Option 2: Ausgehend von der Illustration auf Seite 52 im Erzählbuch können die Teilnehmer*innen einer Lerngruppe einmal gefragt werden, ob es in ihrer Familie ein Buch gibt, das ihnen ganz besonders wichtig ist. Fragen danach, was ihm besondere Wichtigkeit verleiht (der Inhalt, der Preis, von wem es beispielsweise geschenkt wurde) und nach dem Umgang, möglicherweise zum besonderen Schutz dieses Buches, können sich daran anschließen. Diese innere Beteiligung durch lebensweltliche Verknüpfung – ohne Tenach und Koran mit diesen wertvollen Familienbüchern gleichsetzen zu wollen – kann auch religionsferne Kinder dazu einladen, nachzuvollziehen, warum gläubige Menschen in Judentum und Islam so vorsichtig mit diesen materialisierten Schriften umgehen.

4.29 Was gehört dem Kaiser und was gehört G*tt? (S. 54-55)

(nach Mk 12,13-17; auch in Mt 22,15-22; Lk 20,20-26)







Was gehört dem Kaiser und was gehört G*tt? (S. 54-55)

Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die Geschichte steht in den synoptischen Evangelien nach der sogenannten >Tempelreinigung<, wird aber nicht im Kontext der Karwoche erzählt. Im Erzählbuch wird es vor die >Tempelreinigung< gestellt, um dominante Bilder von Geldwesen und Handel im Tempel zu kontextualisieren.
- Jesus bestärkt die Rolle des Tempels als dem zentralen Ort, an dem Wohltätigkeitsabgaben („was G*tt gehört“) gesammelt und verwaltet werden.
- Die Frage der Besteuerung ist vielschichtig: Auch wenn die Steuern an den römischen Kaiser extrem hoch und ungerecht sind, sind sie unvermeidlich. „Was G*tt gehört“, also die Wohltätigkeit gegenüber Armen, Kranken und Notleidenden, die Opfergaben sind grundsätzlich gut. Dies besagen die Gebote der Torah. Jesus argumentiert damit im Kontext jüdisch theologischen Denkens.
- Die Frage, die das Gespräch eröffnet, ist keine Fangfrage, sondern wird ernsthaft gestellt, diskutiert und beantwortet.

Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- wenn Geld ausschließlich negativ konnotiert wird und mit Korruption und Verrat (z.B. Judas mit Geldsack; 30 Silberlingen), Kollaboration und Ausbeutung assoziiert wird. Damit wird der Tempel ahistorisch zum Symbol >des Kapitalismus < und das Judentum zur einer >Geldreligion< erniedrigt. Das ist falsch.
- Steuern und Geld als angeblich >unchristliche< Themen vernachlässigt werden und damit Fragen zum positiven Umgang mit Steuern und Geld ausgeblendet werden.
- die Frage als >Fangfrage< diskreditiert wird, so als wollten „einige von den Pharisäern und von den Anhängern des Herodes“ überlegen, wie sie Jesus eine Falle stellen können (Mk 12,13). Diese Darstellungsweise findet sich zwar so in den Vollbibeln, muss jedoch historisch angemessen eingeordnet werden.

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Auch auf dieser Doppelseite steht wie auf der vorhergehenden und anschließenden Doppelseite der Tempel im Fokus. Die Säulen repräsentieren im Bild den Tempel. Die Illustration ist so angelegt, als würden die Betrachtenden durch offene Darstellung des Tempels eingeladen, den Tempel zu betreten, um dem Diskurs über die Frage „Was gehört dem Kaiser und was gehört G*tt?“ direkt vor Ort im Tempel zu folgen.

Die einzelne Tulpe, eine Blume, die oft zur Zeit des Osterfestes und des Pessach-Festes blüht, weitet die Perspektive auf die gesamte Schöpfung.

Auf Seite 55 im Erzählbuch ist eine Zedakah-Box zu sehen, in die Münzen hineinfliegen. In Verbindung mit dem Text können in diesem Text-Illustrations-Zusammenspiel folgende Fragen eröffnet werden: Welche Bedeutung hat Geld als Mittel, um Gerechtigkeit zu verwirklichen? Führen Spenden zu einer gerechten oder zumindest zu einer gerechteren Verteilung von Reichtümern? Wie kann man Geld gerecht verteilten?



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

In dieser Erzählung wird für die Kinder eine in mehrfacher Hinsicht fremde Welt betreten. Sie sind eher weniger vertraut mit der Welt des antiken Judentums und dem Römischen Reich mit einem Kaiser. Zudem haben sie auch oft in der Gegenwart keine direkten Erfahrungen mit der Zahlung von Steuern und Abgaben. Auch ein Umgang mit Geld kann insbesondere bei jüngeren Kindern nicht immer vorausgesetzt werden. Die überwiegende Mehrheit der Kinder in Deutschland bekommt erst ab dem Grundschulalter Taschengeld.

Einen zentralen Anknüpfungspunkt für ältere Kinder kann jedoch die Situation, in der Jesus sich in der hier angebotenen Erzählweise befindet, bieten: Er muss in seiner Antwort abwägen, zwischen seinem Selbstanspruch, ehrlich zu sein und eine ernsthafte Frage gewissenhaft zu beantworten, und dem, was politisch – hier in Form der Römer – für ihn gefährlich sein könnte. Je nach familiärem Erfahrungsraum kennen auch Kinder, die in Demokratien aufwachsen, diese Einschränkung der Meinungsfreiheit, beispielsweise durch Erzählungen aus der Familie über das Leben in der DDR oder nochmals ins Extrem gesteigert in der NS-Zeit bzw. über das Aufwachsen in undemokratischen politischen Systemen.

Den meisten Kindern jedoch wird eher vertraut sein, dass sie sich manchmal zwischen einer Antwort, die ehrlich ist und dem Selbstbild entspricht und einer Antwort, die eventuell negative soziale Konsequenzen nach sich ziehen kann, entscheiden müssen: Um dies an einem Beispiel zu illustrieren: Kind A mag Musikgruppe B. Ein Kind C ärgert ein Kind D, weil es Musikgruppe B mag. Kind C fragt das Kind A, wie es diese Musikgruppe A findet. Kind A muss nun abwägen, ob es ehrlich antwortet und damit möglicherweise auch Kind D unterstützt oder ob es unehrlich antwortet, um nicht ebenfalls von Kind C geärgert zu werden. Diese Situation ist zwar sowohl inhaltlich, als auch angesichts der zu erwartenden Konsequenzen, kaum vergleichbar mit der Zeit Jesu, kann aber einen Anknüpfungspunkt bieten, um die Ausgangslage der Erzählung zu verstehen. Diese Fähigkeit, sich reflexiv abwägend zu verschiedenen Antwortoptionen und ihren möglichen sozialen Folgen zu verhalten, setzt ein hohes Abstraktionsniveau voraus.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Die Frage nach der Steuerzahlung ist eine, die im antiken Judentum zur Zeit Jesu diskutiert wurde: Steuern unterstützen die römische Besatzung, sodass beispielsweise die innerjüdische Gruppe der Zeloten Steuerzahlung ablehnte. Auf der anderen Seite jedoch kamen auch damals Steuern der Bevölkerung zugute, beispielsweise durch den Bau von Wasserleitungen und zur Instandhaltung des Tempels. Die Frage nach der Steuerzahlung kommt auch in anderen Kontexten in den Evangelien vor, beispielsweise in der Frage um die Tempelsteuer (Mt 17,24-27): Auch hier votiert Jesus dafür, die Steuer zu zahlen.

Die Erzählweise dieser spezifischen Geschichte im Erzählbuch deckt sich nicht mit dem Wortlaut des biblischen Textes. Dies ist sich vorab bewusst zu machen, damit möglichen Einwänden wie „Aber es steht doch in der Bibel…“, beispielsweise von Kindern, die aus Kontexten kommen, in denen sehr viele Bibeltexte gelesen werden oder von möglicherweise irritierten Eltern, die die Geschichte im Anschluss an das Bildungsangebot von ihren Kindern wiedergegeben bekommen, geäußert werden können, angemessen begegnen zu können.

Im biblischen Text heißt es in der Übersetzung nach der Lutherübersetzung 2017 in Mk 12,13 über den Anlass des Gespräches: „Und sie sandten zu ihm einige von den Pharisäern und von den Anhängern des Herodes, dass sie ihn fingen in seinen Worten.“ Es geht hier also um eine Fangfrage, die Jesus als Falle gestellt werden soll. Zentral zu verdeutlichen, angesichts der antisemitischen Tradition der Behauptung des >*Gottesmordes*<, ist an dieser Stelle: Auch aus den Evangelien geht hervor, es sind nicht theologische Gründe – wie etwa Jesu Auslegung der Gebote, seine Haltung zum Schabbat oder Ähnliches, die später zur Verhaftung führten. Vielmehr waren es politische Gründe, die hier wirksam wurden, denn die Möglichkeit, Gewalt ausüben zu können, lag eindeutig bei den Römern.

Diese Geschichte bedarf demnach also der historisch kritischen Einordnung mit Blick auf die Entstehungszeit der Evangelien. Ansonsten wird sie entschlussfähig an antisemitische Verschwörungserzählungen. Es waren nicht vermeintlich >böswillige Juden<, die geschickt im Hintergrund einfädeln, dass Jesus politisch provoziert und verhaftet wird. Damit werden Verschwörungserzählungen plausibilisiert.

Wie kann aber diese Erzählung verstanden werden? Hier sind vor allem drei Punkte zu beachten:

Erstens: An dieser Stelle ist es wichtig zu berücksichtigen, dass die Texte der Evangelien nach dem römischen Krieg, nach der Zerstörung des Heiligtums in Jerusalem, und in griechischer Sprache geschrieben wurden. Alle jüdischen Menschen suchten nach einem Neuanfang, denn

es gab fortan keine Pilgerfeste mehr, keine Abgaben und keine Opferfeste. Daraus entwickelten sich unterschiedliche Wege: die Synagogen wurden wichtiger. In den Lehrhäusern wurde darum gerungen, wie die jüdische Tradition unter den radikal veränderten Gegebenheiten bewahrt werden kann.

Christusgläubige und Torahfromme als Strömungen im Judentum drifteten immer weiter auseinander, die Konflikte und der Umgangston wurde rauer. Als potentiell aufständisch eingestuft, wurden Jüdinnen und Juden vom römischen Militär überwacht. Die Christusgläubigen waren im Römischen Reich nicht als *religio licita*, also erlaubte Religion, anerkannt, und es war gefährlich, sich zu einem Heiland zu bekenne, der von Rom als Aufrührer und Rebell verurteilt worden war. Die Autoren der Evangelien hatten also ein existenzielles Interesse, Jesus in den Augen des römischen Statthalters als nicht schuldig im Sinne der Anklage darzustellen.

Zweitens: Unter den Bedingungen politischer Besatzung gibt es immer Diskurse in den Bevölkerungsgruppen, die besetzt werden, wie damit umzugehen ist: Soll mit der Besatzung zusammengearbeitet werden, um dadurch engere Beziehungen aufzubauen, die ermöglichen, Lebensumstände zu verbessern? Soll jegliche Zusammenarbeit abgelehnt und die Besatzung aktiv bekämpft werden? Angenommen, wie wir es auch in dem Erzählbuch mit der Geschichte zuvor vom >*Einzug in Jerusalem*< erzählen (S. 50-51 im Erzählbuch), Jesus hat für Tumulte, Unruhe und damit für Aufregung und Aufmerksamkeit bei den Römern gesorgt. Dann kann die realistische Gefahr gewesen sein, dass die gesamte Bevölkerungsgruppe der Jüdinnen und Juden für das Verhalten des Einzelnen, Jesus, bestraft würde. Dann wäre ein Vorgehen gegen Jesus nicht in theologischen Differenzen, Neid oder Missgunst begründet, sondern in politischen Gründen und Sorge vor Kollektivstrafen: Es wäre dann besser – unter den Bedingungen der römischen Besatzung, dass einer statt aller bestraft würden (vgl. auch die Argumentation des Kaiphas in Joh 11,50).

Drittens: In jeder Religion gibt es Autoritäten, die sich von anderen Menschen angefragt fühlen. In Auseinandersetzungen um Deutungshoheiten kann es zu Marginalisierungen von Stimmen kommen. Es ist daher plausibel anzunehmen, dass einige Pharisäer Jesu Haltungen ablehnten und dass nicht alle seinen Auslegungen der Torah zustimmten: Doch ein inhaltlicher Dissens in Auslegung und Deutung religiöser Texte begründet keinen Mordvorwurf. Problematisch an dieser Erzählweise ist insbesondere, dass in der Wirkungsgeschichte biblischer Geschichten die Gruppe der Pharisäer häufig auf das Judentum als Ganzes projiziert wurde, wodurch antisemitische Vorstellungen befördert und legitimiert werden konnten.

Alternativ zur angebotenen Erzählweise im Erzählbuch hätte man näher an der biblischen Vorlage bleiben können und ergänzende Erklärungen hinzufügen können. Die praktische

Erfahrung mit jüngeren Kindern zeigt jedoch, dass nachgeschobene Erklärungen und Einordnungen nicht in gleicher Weise erinnert werden, wie gut erzählte Narrationen. Aufgrund der starken antisemitischen Wirkmacht dieser Erzählung wurde sich daher für eine andere Erzählweise von Anfang an entschieden, die jedoch den politischen Kontext, den auch der Bibeltext aufruft, deutlich macht, um die Verhaftung Jesu nachvollziehbar zu machen.



Erzählen:

Die Bildelemente des Erzählbuches können als Vorlage für die Entwicklung eines visuellen Bodenbildes dienen, das zentrale Elemente der Erzählung fokussiert: Eine Menorah als Symbol für den Tempel, eine Zedakah-Box für die Frage nach dem Verhältnis von Geld und Gerechtigkeit und einen römischen Soldaten als biblische Erzählfigur, der deutlich macht, in welchen politischen Kontexten diese Frage verhandelt wird. Die einprägsame, visuelle Präsenz des Römischen Reiches in der Erzählung aller Einzelgeschichten der Passionserzählung unterstützt auch jüngere Kinder dabei, die politischen Rahmenbedingungen der Kreuzigung Jesu konkret bildlich vor Augen zu führen.



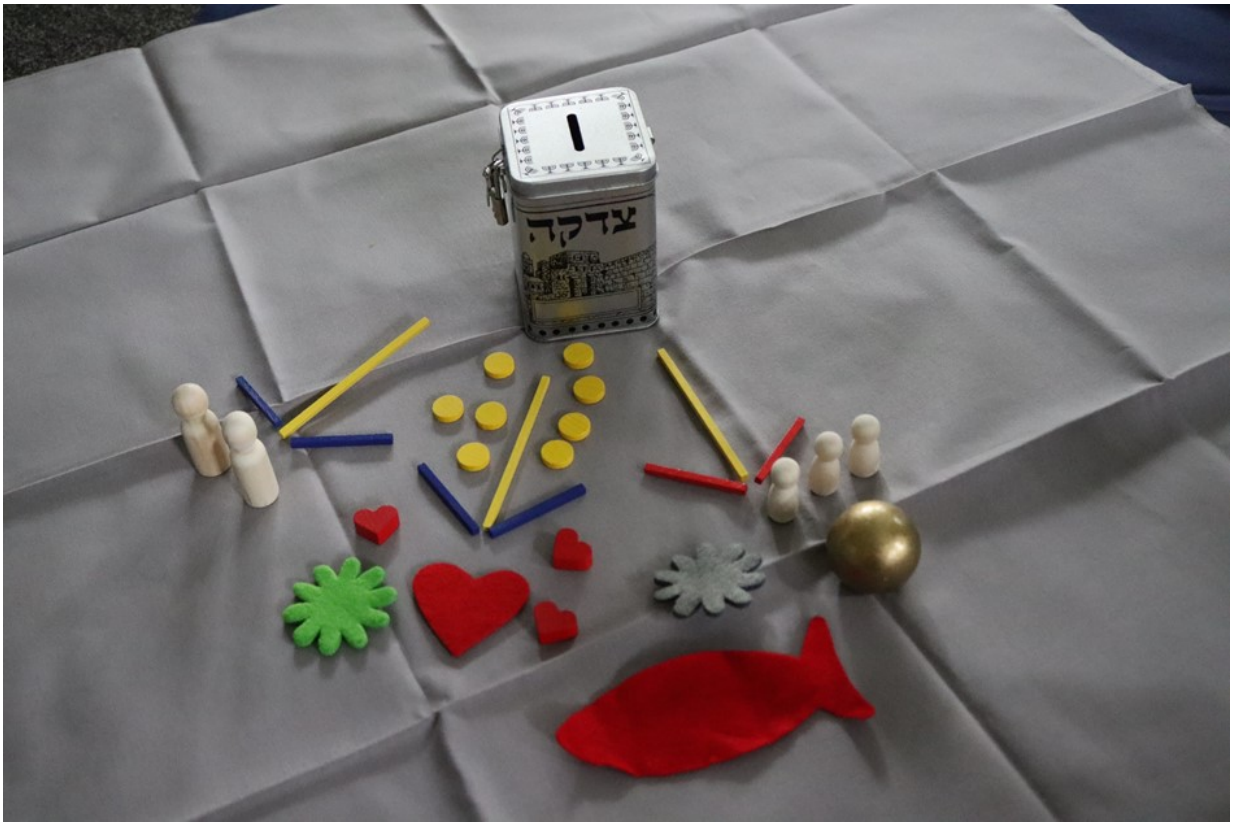
Gestalten:

Die Kinder können gebeten werden, eine Welt mit umfassender Gerechtigkeit für die gesamte Schöpfung in einem Gedankenexperiment oder einer bildlichen Darstellung auszugestalten.

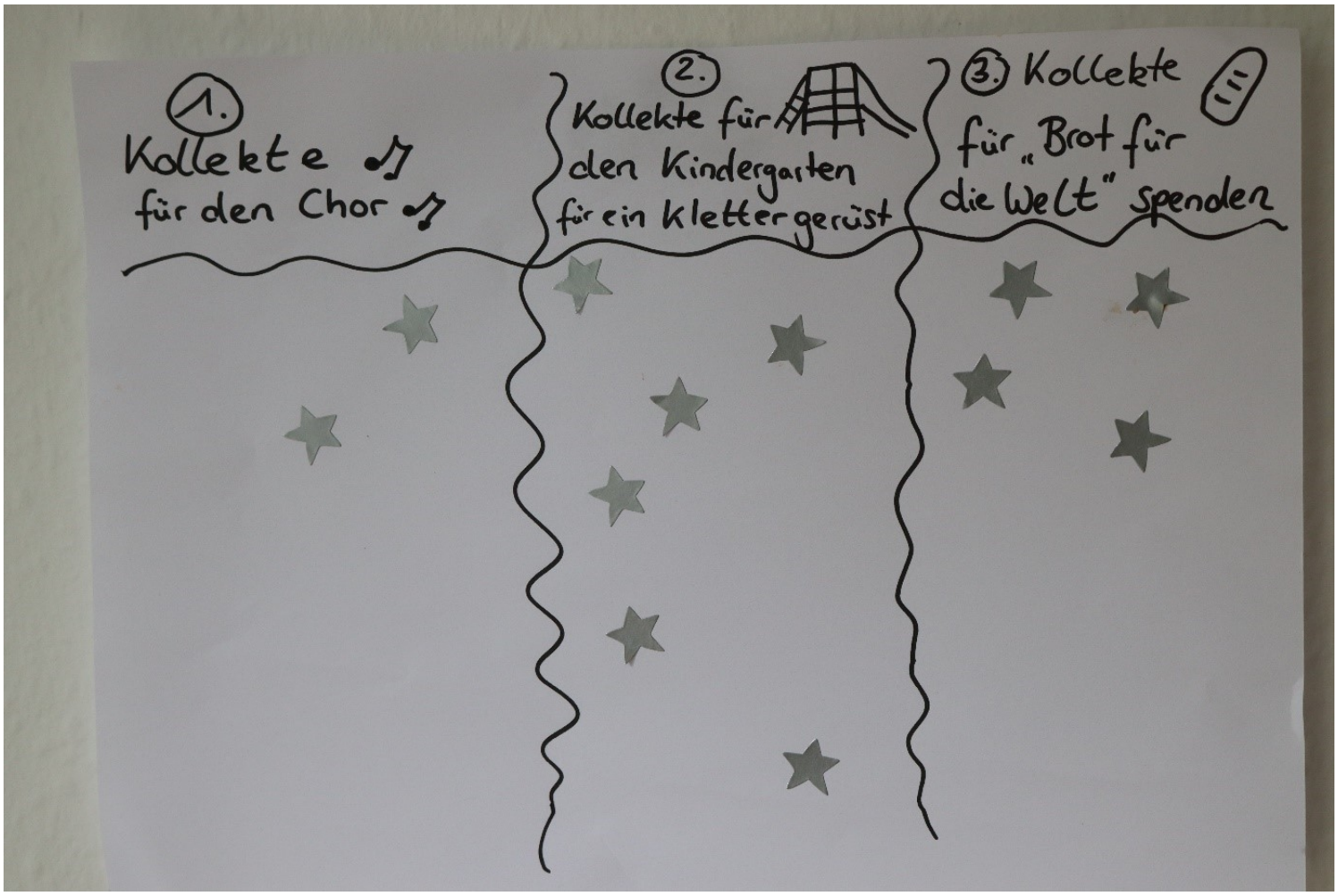
Zur Weiterarbeit:

Option 1: Mit älteren Kindern kann anhand der Apostelgeschichte (Apg 2,44-47; Apg 32-37) erforscht werden, wie die ältesten christusgläubigen Gemeinden ihren Umgang mit Geld organisierten.

Option 2: Mit älteren Kindern kann darüber gesprochen werden, wie Geld für Gerechtigkeit eingesetzt werden kann: Wann ist Geld ungerecht verteilt? Was kann man mit Geld alles für mehr Gerechtigkeit machen? Wie kann man mit Geld Gerechtigkeit herstellen (z.B. Übernahme von Anwaltskosten, damit alle Menschen unabhängig vom Einkommen den Rechtsstaat in Anspruch nehmen können, Barrierefreiheit im öffentlichen Raum, Besteuerung großer Vermögen, kostenfreie Nachhilfe für Kinder, deren Eltern ihnen nicht bei den Hausaufgaben helfen können, ein kostenfreies gesundes Frühstück in der Kita etc.)? Woran erkennt man einen gerechten Lohn? Wie kann man gemeinsam Geld gerecht verteilen?



Option 3: Mit jüngeren Kindern kann darüber gesprochen werden, wie man mit Geld auch Gutes auf den Weg bringen kann. In gemeindlichen Kontexten kann hier möglicherweise ein nächster G*ttesdienst, in dem eine Kollekte eingesammelt wird, als Übungsfeld dienen. So kann mit der Kirchengemeinde abgesprochen werden, dass die Gruppe des Kinderg*ttesdienstes die Zielsetzung bestimmen darf. Gemeinsam wird in der Gruppe überlegt, was gute Spendenziele wären. Im Anschluss daran kann auch ganz praktisch Demokratie eingeübt werden: Jedes Kind erhält eine Stimme und stimmt ab, wofür gespendet wird: Eine Abstimmung kann über melden, über geheime Wahl mit Zetteln oder aber Klebepunkte erfolgen: Jedes Kind erhält einen Sticker als Zeichen, dass seine Stimme zählt und trifft seine Wahl. So lernen die Kinder demokratische Entscheidungsprozesse kennen: das Aushandeln von Mehrheiten mit Argumenten und der Umgang mit Minderheitenvoten. Dabei lernen sie den Umgang beim Unterliegen in Abstimmungen, genauso wie sie einen demokratischen Umgang mit Minderheitenvoten durch Anregung einer Diskussion, wie dies darin enthaltenen Ideen vielleicht in veränderter Form an anderer Stelle noch zum Tragen kommen könnten, einüben können.



Interreligiöse Perspektiven:

An dieser Stelle bietet es sich an, den Umgang mit Spenden in Islam und Judentum näher zu betrachten. Weiterführende Perspektiven finden sich hier: *5.1.43 Was ist Zedakah?; 5.1.44 Wird im Judentum im Gottesdienst eine Spende eingesammelt?* sowie *5.2.28 Was ist Zakat; 5.2.29 Was ist eine Sadaqa-Dose?; 5.2.30 Wird im Islam im Gottesdient eine Spende/Kollekte eingesammelt?*

Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Spenden ist nicht nur ein Thema in Religionen. Viele Kinder kennen die Praxis des Spendens aus ihrer Lebenswelt. Dabei muss Spenden nicht nur auf das Geben von Geld oder materiellen Dingen reduziert werden. Es ist auch möglich, beispielsweise Zeit zu spenden. Ein Austausch über Erfahrungen mit Spenden kann an diese Erzählung anschließen. Auch die Frage, inwiefern Spendenbereitschaft mit Religion zusammenhängt, warum zu bestimmten Festzeiten (z.B. Advent/Weihnachten; Ramadan oder dem Opferfest) mehr gespendet wird, als zu anderen Gelegenheiten kann thematisiert werden.



Auch eine kritische Reflexion des Spendens, bei dem entweder Spender*innen entscheiden, wem etwas zu Gute kommt oder wie bei Steuern demokratisch gewählte Abgeordnete, kann sich anschließen, um dann Fragen danach zu erörtern, wie religiöse Gemeinschaften möglichst gerecht und demokratisch entscheiden können, wie Spenden eingesetzt werden. Insbesondere *5.1.43 Was ist Zedakah?* eröffnet hierzu konkrete Perspektiven.

4.30 Vision im Tempel (S. 56)

(nach Mk 11,15-19; Mt 21,12-17; Lk 19,45-48; auch in, jedoch anders zeitlich positioniert: Joh 2,13-17)







Vision im Tempel (S. 56)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- In diese Erzählung ist ein kurzer erklärender Textabschnitt eingefügt, der die historische Distanz der Evangelisten ins Bewusstsein holt. Die Evangelisten schreiben nach der Zerstörung des Tempels.
- Die Geschichte beginnt mit einer Frage, die das Unerwartete, möglicherweise sogar Gewalttätige, an dieser Erzählung über Jesus problematisiert.
- Mehrere Fragen am Ende des Erzähltextes sollen Diskussionen über mögliche Auslegungen und Deutungen anregen.
- Die Überschrift rahmt dieses Ereignis als prophetische Vision.
- Die Verhaftung Jesu wird mit diesem Ereignis in Verbindung gebracht.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- Jesu gewaltvolle Zeichenhandlung im Tempel als fundamentale theologische Kritik am Tempel, oder an jüdischen Eliten, oder dem Währungsumtausch im Tempel gedeutet wird, da es die Hochschätzung des Tempels in den Evangelien nicht ernstnimmt.
- Jesus nicht als innerjüdischer Kritiker einer erzwungenen Kollaboration mit dem Römischen Reich in der Frage der Besteuerung und Ausbeutung der jüdischen Bevölkerung erklärt, sondern als grundsätzlicher Kritiker des jüdischen Tempels und seiner Religion dargestellt wird.
- der Charakter der Zeichenhandlung, die ausdrücken soll, dass die Endzeit beginnt und das Reich G*ttes ganz nahe bevorsteht, nicht herausgearbeitet wird.
- diese Erzählung ohne ihre politische Brisanz unter den Bedingungen römischer Besatzung erzählt wird und damit Jesu Verhaftung grundlos wirkt.
- diese Erzählung so gedeutet wird, als würde Jesus den Händlern im Tempel das Geschäft kaputt machen und diese würden sich dann an Jesus rächen wollen. Diese Darstellung entspricht nicht der biblischen Textvorlage und ist anschlussfähig an die antisemitischen Motive der >jüdischen Rache< und der phantasmatischen Verknüpfung von >Judentum und Geld<.

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Auf dieser Seite wird, wie auf den beiden vorhergehenden Doppelseiten, der Tempel in den Mittelpunkt gerückt, der nun durch die Flammen bedroht ist. Die Flammen verweisen auf die Tempelzerstörung durch die Römer im Jahr 70 n.d.Z.

Die Anordnung der Tiere, die für die Evangelistensymbole stehen, gibt Auskunft über die Erzählart: Die drei synoptischen Evangelien, Lukas (Stier), Matthäus (Engel/Mensch), Markus (Löwe) verankern diese Erzählung in der sogenannten Karwoche. Johannes (Adler) hingegen verortet die Erzählung nicht in der Passionserzählung, sondern eher am Anfang des Wirkens Jesu. Dennoch erzählt auch er sie.

Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Kinder, die mit Geschichten von Jesus aufwachsen, lernen Jesus in der Regel als unerreichbar vorbildhafte Figur kennen. Das Auftreten Jesu in dieser Erzählung kann irritieren. Insbesondere beim Erzählen für jüngere Kinder ist dabei zu beachten, dass gerade jüngere Kinder zusätzliche Hinweise und Übung brauchen, um Ambivalenzen und Abstufungen im Verhalten von Personen wahrzunehmen.

Der angebotene Erzähltext ist auf verschiedenen Zeitebenen verortet: Es gibt die erzählte Zeit, Jesu Verhalten im Tempel, die Erzählzeit, also die Zeit, in der die Evangelisten diese Erzählung notieren und eine dritte Zeitebene der Deutung von dem, was die Evangelisten erzählen. Diese Trennung der Zeitebenen ist anspruchsvoll und setzt eine grundsätzliche zeitliche Orientierung voraus, weswegen diese Erzählung, wie sie im Erzählbuch angeboten wird, erst mit Kindern im Grundschulalter in dieser Form erarbeitet werden sollte.

Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Die Darstellung dieser Geschichte im Erzählbuch bleibt der biblischen Vorlage nahe. Es werden jedoch Akzente gesetzt, die eine Öffnung für Mehrstimmigkeit der Interpretationen bieten.Letztlich bleibt auch in den Evangelien diese Geschichte rätselhaft. Jesus entzieht sich hier einer Vereindeutigung. Die Evangelien versuchen je unterschiedlich, Jesu Verhalten zu erklären. Dennoch bleiben auch bei ihnen Leerstellen. Wenn also dieser Erzähltext auch die Leerstellen sichtbar macht, indem er Fragen stellt und diese offenlässt, versucht er, einen Aspekt der biblischen Vorlage, nämlich genau diese Leerstellen, hervorzuheben. Dies sollte man sich vorab bewusst machen, damit möglichen Einwänden wie „Aber es steht doch in der Bibel…“, beispielsweise von Kindern, die aus Kontexten kommen, in denen sehr viele

Bibeltexte gelesen werden, oder von Eltern, die diese Geschichte nach dem Bildungsangebot so von ihren Kindern erzählt bekommen und irritiert sind, begegnet werden kann.

Da im Kontext dieser Erzählung mehrere Aspekte eine entscheidende Rolle spielen, wird dieses Unterkapitel zur besseren Lesbarkeit durch einzelne Zwischenüberschriften gegliedert.

Das Bild des >wütenden< Jesus

Die hier erzählte Geschichte hat eine besondere Brisanz. Hier wird ein ganz unerwartetes und anderes Bild des sonst oft als besonnen dargestellten Jesus gezeigt wird. Diese Bild kann Kinder – und nicht nur diese – irritieren und damit zugleich auch Aufmerksamkeit erregen.

Oft wird diese Erzählung in der Erzählweise vereindeutigend erzählt. In einer beliebten Deutung der Erzählung, wird Jesus zum Kritiker an Missständen in seiner Religion. Er kann dann als Vorbild für all die Menschen genommen werden, die sich innerhalb ihrer Religion über Ungerechtigkeit und Unrecht empören. Auf solche Kritik wird innerhalb einer Religion oftmals sehr unterschiedlich reagiert: Wird es bei den einen als legitimes >Auf-den-Tisch-Hauen< oder >durchsetzungsstarke Meinungsäußerung< verstanden, trifft vor allem marginalisierte Menschen oft eine Umgangsstrategie zur Abwertung der von ihnen geäußerten Kritik, die >Tone Policing<, also >Tonkontrolle<, genannt wird: Bei dieser wird vor allem auf die Darstellung und Art und Weise der Kritik reagiert, mit der dann ein Ignorieren des Inhaltes der Kritik begründet wird. Hier fallen dann Aussagen wie: „Du bist viel zu emotional, so kann ich dir nicht zuhören.“; „Wenn du das netter sagen würdest, hätte ich vielleicht Lust, dir zuzuhören.“; „Reg dich mal ab, dann reden wir weiter.“

Mit >Tone Policing< wird eine Beschäftigung mit den Inhalten der Kritik vermieden, die Verantwortung wird demjenigen zugeschoben, der Kritik übt und vor allem werden Emotionen von Menschen, die von Unrecht und Ungerechtigkeit negativ betroffen sind, delegitimiert. Hier kann der Jesus im Tempel, der seine Kritik auch nicht vermeintlich neutral und sachlich hervorbringt und seine Position mit Worten ausdiskutiert, sondern Tische umwirft, insbesondere für marginalisierte Menschen ein bestärkendes, empowerndes Beispiel sein.

Das Problem an dieser Erzählweise ist ein doppeltes:

In Zeiten der Aufmerksamkeitsökonomie in den Sozialen Medien ist eine Selbstermächtigung zur Empörung mittlerweile geradezu erwünscht. Empörung, insbesondere gewalthaltige Empörung, bringt Aufmerksamkeit und Aufmerksamkeit führt zu mehr Klicks, mehr Klicks zu mehr Zustimmung und mehr Zustimmung kann dann gezielt in Werbestrategien umgemünzt werden. Jesu Handeln also heute als überzeitlich gültige Tat zu lesen, der zu folgen wäre, vereindeutigt diese Handlung. Es bedarf einer klaren menschenrechtlich und demokratisch gegründeten Analyse, um ein gerechtfertigtes Überschreiten von >Tone Policing< auf der einen Seite von einer werbewirksamen Selbstermächtigung zur Gewalt zu unterscheiden.

Dieser Schwierigkeit gilt es, sich bewusst zu machen: Gleich ausgeführte Handlungen können in unterschiedlichen politischen und sozialen Kontexten zu völlig unterschiedlichen ethischen Beurteilungen führen.

Die zweite Problematik dieser Erzählweise liegt in der christlichen Tradition begründet. Jesus wird in diesen Erzählarten oft nicht zum innerjüdischen Kritiker seiner Religion, sondern völlig ahistorisch bereits zum >Christen<, der das Judentum dann von außen kritisiert. Zudem ist in diesen Erzählarten offen, gegen welches Unrecht sich Jesus an dieser Stelle erhebt. Was kritisiert er?

Jesu gewaltvolle Zeichenhandlung im Tempel ist jedenfalls keine Kritik an einem in antijüdischer Lesart >jüdischen Kapitalismus oder Bankenwesen<. Denn sofort im Anschluss folgt die Geschichte von der Steuer und vom Scherflein der armen alten Witwe, die Jesus als Vorbild hervorhebt, weil sie im Tempel, obwohl sie sehr wenig besitzt, zwei Scherflein gibt (vgl. Mk 12,41–44; Lk 21,1–4).

Antisemitische Kontinuitäten

Zudem entwickelt eine solche Lesart eine aktuelle Brisanz, weil sie anknüpfungsfähig an mindestens zwei antisemitische Narrative ist:

So gibt es erstens ein antisemitisches Narrativ, welches >das Judentum< – fälschlicherweise – mit Reichtum und Geld verknüpft sieht. Diese phantasmatische Unterstellung missachtet, dass der Währungsumtausch im Tempel unabdingbar war, damit Jüdinnen und Juden aus aller Welt trotz unterschiedlicher Währungen dort ihr Opfer einbringen konnten.

Zweitens wird mit der Erzählweise nach der die Verhaftung Jesu die Folge einer >Rachemaßnahme< jüdischer Händler*innen sei, die durch die sogenannte >Tempelaustreibung< Jesu angeblich herbe Einkommensausfälle erlitten hätten bzw. diese befürchten mussten, das antisemitische Narrativ der vermeintlich >jüdischen Rachsucht< genährt. Dieses antisemitische Narrativ beruht unter anderem auch auf der häufig missverstanden Talionsformel. Hier wird dann die Talionsformel (>Auge um Auge, Zahn um Zahn< (Schemot/2.Mose 21,23-25)) nicht als gewaltbegrenzender, gerechter Ausgleich – im Sinne der Erstattung von zivilrechtlichen Schadensersatzansprüchen– eingeführt, sondern in einen vermeintlichen Gegensatz zu als christlich konstruierten Feindesliebe gestellt.

Deutungen der Erzählung

Auch im wissenschaftlichen Diskurs ist durchaus umstritten, ob es realistischerweise einen solchen >Tumult< im Tempel gegeben haben könnte. Dagegen spricht, dass Jesus – und seine Mitstreiterinnen und Gefährten – gemäß den Erfahrungen mit anderen politischen Aufständischen – an Ort und Stelle verhaftet worden wären, hätte diese Szene so stattgefunden. Daher wird im Erzähltext formuliert: „Oder erzählen Matthäus, Markus und

Lukas diese Geschichte, um zu erklären, warum er in der darauffolgenden Nacht verhaftet wurde?“ (S. 56 im Erzählbuch)

Es ist gut möglich, dass diese Geschichte als Zeichenhandlung literarisch in die Karwoche hineinerzählt wurde. Es kann jedoch auch nicht ausgeschlossen werden, dass hier ein historischer Kern vorliegt. Herausfordernd bleibt die Frage, welche Bedeutung der qualvolle Tod Jesu am Kreuz für die christliche Heilserzählung hat. Musste Jesus sterben, um auferweckt zu werden? Oder war seine Verhaftung und Verurteilung zum Tod die Folge seiner religiös-politischen Provokationen und der Brutalität, mit der römische Besatzungspolitik zuweilen durchgesetzt wurde? Die sogenannte >Tempelreinigung< ist ein plausibler Auslöser der folgende Gewaltgeschichte, aber sie hat auch theologische Dimensionen.

Jesus wird, so jedenfalls die Darstellung des Evangelisten Markus, im Verhör vor dem Sanhedrin vorgeworfen, er habe den Tempel bedroht: „Wir haben gehört, dass er gesagt hat: Ich will diesen Tempel, der mit Händen gemacht ist, abbrechen und in drei Tagen einen andern bauen, der nicht mit Händen gemacht ist.“(Mk 14,58) In diesem Vorwurf schwingt das historische Wissen des Evangelisten Markus um die traumatische Zerstörung des Tempels im Jahr 70 n.d.Z. mit. Ohne Heiligtum in Jerusalem gibt es auch keine Opferhandlungen und keine religiösen Feste mehr. In der jüdischen Tradition werden seither alle jüdischen Feste, wie Pessach und Jom Kippur zu Ritualen, die in der Familie und der Synagoge gefeiert werden und die ohne Opferhandlungen auskommen.

In der christlichen Tradition wird Jesus Christus zum >Lamm G*ttes< (vgl. auch Joh 1,29; Joh 1,36), das stellvertretend für das Opfertier an Pessach geopfert, dessen Leib nach drei Tagen aufersteht und zum Heiligtum wird, in dem G*tt wohnt.

Zur Lokalisierung der Erzählung im Tempel

Wenn die vorhergehenden Darstellungen aus dem Erzählbuch vorab nicht gelesen worden sind, ist es hilfreich, vor dem Erzählen dieser Geschichte den Begriff >Tempel< zu klären. Der Tempel zu Jerusalem war das wichtigste bauliche jüdische Heiligtum zur Zeit Jesu. Der Tempel war ein Ort, zu dem Jüdinnen und Juden von überallher zu wichtigen Ereignissen in ihrem persönlichen Leben sowie zu hohen Feiertagen im Jahreslauf pilgerten, zu klären. Es gibt im Internet eine Vielzahl von Modellen, die den Jerusalemer Tempel digital rekonstruiert haben. Auch diese können für einen ersten Eindruck den Kindern gezeigt werden. Um deutlich zu machen, dass es diesen Tempel im heutigen Judentum nicht mehr gibt, was dann auch explizit in der Erzählung angesprochen wird, kann ergänzend ein Bild von der Kotel, der Westmauer des zerstörten Tempels in Jerusalem, vorab gezeigt werden. Dies wirkt auch der phantasmatischen antisemitischen Vorstellung entgegen, es habe nie ein Tempel zu Jerusalem existiert. Dabei kann man zugleich auch darauf hinweisen, dass die Kotel/Westmauer im Leben heutiger Jüdinnen und Juden als Ort des Gebetes weiterhin eine große Bedeutung hat.

Exkurs: Zum Hintergrund der Passionserzählung

Alle Evangelien werden nach der jüdischen Niederlage gegen Rom und der Zerstörung des Tempels durch die Römer 70 n.d.Z. geschrieben: Es gibt innerhalb der christusgläubigen Gruppierungen und auch außerhalb mit anderen Gruppen innerhalb des Judentum Konflikte um die Frage, wer Jesus ist. Es gibt zudem innerjüdische Konflikte darum, wie das Judentum gelebt werden kann, wenn das zentrale Heiligtum, der Tempel, der hier in der Erzählung angesprochen wird, zerstört ist.

Für die Christusgläubigen ist es sehr gefährlich, insbesondere nach einem gerade erst niedergeschlagenen Aufstand, einen von Rom verurteilten politischen Aufrührer anzubeten: Die Autoren der Evangelien haben also ein existenzielles Interesse, Jesus in den Augen des römischen Statthalters als unschuldig darzustellen.

Der bejubelte Einritt nach Jerusalem (vgl. „*Einzug in Jerusalem*“ auf den Seiten 50-51 im Erzählbuch) und die sogenannte >Tempelaustreibung<, in der die Evangelisten erzählen, wie Jesus im Tempel randaliert und für Unruhe und Aufruhr gesorgt haben könnte (Mk 11,15–19; Mt 21,12–17; Lk 19,45–48; anders zeitlich positioniert: Joh 2,13–17), konnten von den damaligen Hörer*innen als Infragestellung der Autorität und Macht des Kaisers, als Gefährdung des Zusammenlebens, gar, aus Perspektive des Römischen Reiches, als Aufruf zum Aufstand verstanden werden. Denn an Pessach waren die römischen Soldaten immer in Alarmbereitschaft und wurden von anderen Standorten nach Jerusalem, dem Ort des Tempels, geschickt. Auch der Statthalter Pontius Pilatus wechselte extra zum Pessach-Fest von seinem üblichen Standort Caesare nach Jerusalem. Denn Jüdinnen und Juden von überallher pilgerten zu Pessach zum Tempel nach Jerusalem, sodass die Stadt viel voller und aufgeregter als sonst war. Außerdem ist Pessach im Judentum das Fest vom Auszug des Volkes Israels aus Ägypten. Hier feiern Jüdinnen und Juden die Befreiung aus der Versklavung und Unterdrückung. Die Sorge der Römer war daher, dass sich zu diesem besonderen Fest, Jüdinnen und Juden gegen die römische Besatzung wehren könnten. Jesu Verhalten zu Pessach, indem er viel Aufmerksamkeit auf sich zog und möglicherweise Tumulte verursachte, kann daher als Bedrohung empfunden worden sein.



Erzählen:

Die kurze, aber inhaltlich anspruchsvolle und dichte Erzählung kann in einem Durchgang vorgelesen werden.

Die Überschrift kann am Ende der Erzählung eingeführt werden: „Überschrieben ist die Erzählung mit dem Titel ‚*Vision im Tempel*'. In der Hebräischen Bibel, beispielsweise beim Propheten Amos, haben von G*tt auserwählte Menschen g*ttlich inspirierte, oft bedrückende

Einsichten darüber, wie sich die Zukunft entwickeln könnte. Was könnte das mit dieser Geschichte zu tun haben? Wie wird diese Geschichte dann hier gedeutet?“

Ergänzend kann möglicherweise auch das Ende des zweiten Absatzes im Erzählbuch auf Seite 19 vorgelesen werden, in der im Kontext der Figur der Hanna in der Erzählung >*Zum ersten Mal im Tempel*< erklärt wird, was eine Prophetin ist.



Gestalten:

Im Anschluss können in kleineren Gruppen mit Kindern ab dem Grundschulalter die Ebenen der Erzählung noch einmal in einem Bodenbild visualisiert werden.

Als Beispiel soll folgendes Bodenbild dienen, das sich an den Bildelementen der Illustrationen von Marion Goedelt orientiert.

Im Fokus stehen die drei synoptischen Evangelisten. Sie werden als erstes in die Mitte gestellt: „Markus, Matthäus und Lukas schreiben diese Geschichte.“ Dann wird das Fragezeichen aus der >Symbol-Kartei< von Rainer Oberthür dazu gelegt: „Warum schreiben sie diese auf?“ Nun kann aus der Gruppe zusammengetragen und so das zuvor Vorgelesene angewendet werden. Aus einer Vielzahl an unterschiedlichen Legematerialien können die Kinder sich passende Materialien aussuchen. Die offenen Fragen, Unverständnisse und Missverständnisse zu der Erzählung lassen sich dabei beim Legen des Bildes konkret bearbeiten. Die Menorah wird als Symbol für den Tempel aufgestellt. Das Blatt mit den Flammen steht dafür, dass der Tempel zu Zeiten von Markus, Matthäus, Lukas bereits durch Feuer zerstört worden ist. Das Kreuz erinnert daran, dass Markus, Matthäus, Lukas wissen, dass Jesus gekreuzigt worden ist. Als offene Fragen können thematisiert werden: „Haben die Römer Jesus gekreuzigt, weil er im Tempel randaliert hat?“; „Wollen Markus, Matthäus, Lukas erzählen, dass Jesus um die Zerstörung des Tempels wusste, weil er – wie sie fest glauben – gestorben ist und auferweckt wurde?“

Im Sammeln möglicher Erklärungen und beim Legen des Bildes ist darauf zu achten, die Deutungen nicht auf eine Deutungsmöglichkeit zu verengen, gleichzeitig aber auch eine Sachorientierung bei der Deutung der Erzählung zu bieten.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Anschließend kann die Erzählung vom >*Scherflein der Witwe*< (Mk 12,41–44; Lk 21,1–4), die im Erzählbuch nicht enthalten ist, thematisiert werden. Dadurch lässt sich die häufig antisemitisch grundierte Lesart der vermeintlichen Geldkritik entkräften und zugleich das Bild von Jesus erweitern: Er würdigt hier das Opfer der Witwe als Vorbild und vermittelt nicht, dass diese Opfer überflüssig sind oder die Frau sich lieber Brot oder anderes hätte kaufen sollen.

Option 2: Mit älteren Kindern kann sich ein Vergleich von Kinderbibeln anschließen. Die Kinder können, soweit vorhanden, ihre Kinderbibeln von zuhause mitbringen und dann wird erforscht: Welche Kinderbibeln erzählen überhaupt von dieser Geschichte? Wie wird diese Erzählung in den Kinderbibeln, sofern sie vorhanden ist, gedeutet? Warum wird Jesus in diesen Deutungen wütend? Gegen welches Unrecht erhebt er sich? Was hat die Erzählung mit Jesu Verhaftung zu tun? Alternativ kann ein Blick in Religionsschulbücher geworfen werden, in denen diese Erzählung auch oft mit einem eindeutigen Deutungsvorschlag erzählt wird.

Option 3: Auch auf die Irritationen der Kinder, dass Jesus möglicherweise sehr wütend geworden ist, kann weiterführend näher eingegangen werden. Es ist wichtig, dass Kinder in Bildungsprozessen dabei unterstützt werden, einerseits ihre Gefühle zu erkennen und zu artikulieren und andererseits ihre Emotionsregulation zu üben. Für Kinder im Grundschulalter eignet sich als Einstieg das Bilderbuch von Dagmar Geisler >Wohin mit meiner Wut<. Anhand der Illustrationen kann besprochen werden: „Wie fühlt sich Wut an?“, „Welche Möglichkeiten gibt es, mit Wut umzugehen?“, „Was macht mich wütend?“, „Wie kann ich mich fair wehren?“

Im Anschluss kann besprochen werden: „Was erfahre ich von Jesus, der in dieser Geschichte möglicherweise so wütend aufgetreten ist?“ Wenn mit den Kindern zuvor die Situation zu Jesu Zeiten unter römischer Besatzung erarbeitet wurde, dann können die Kinder zur Empathie angeregt werden. Sie dürfen aber auch Distanz halten zu dieser Tat. Die Rätselhaftigkeit der biblischen Vorlage darf erhalten bleiben. Sie enthält weder eine Anweisung, der Wut jederzeit freien Lauf zu lassen, noch eine Aufforderung, alles, was zurecht wütend macht, ertragen zu müssen. Gemeinsam kann darüber ins Gespräch gekommen werden, wie man sich angemessen wehren kann, wenn man bedroht wird. So kann beispielsweise eine Option sein, sich von Erwachsenen, denen man vertraut, helfen zu lassen. Eine andere Option kann sein, sich an weitere Stellen zu wenden. Dafür kann man jedem Kind in der Lerngruppe eine kleine Karte mitgeben, auf der die >Nummer gegen Kummer< 116111 aufgedruckt wurde.

Interreligiöse Perspektiven:

Bezüglich einer interreligiösen Perspektivenverschränkung bietet sich hier eine Erweiterung um die Perspektive an, Jesus/Isa in islamischer Tradition als Propheten zu lesen. Weiterführend lässt sich nachlesen in *5.2.17 Wie wird im Koran von Jesu/Isas's Kreuzigung erzählt?*

Im Erzähltext wird die Tempelzerstörung des jüdischen Tempels in Jerusalem thematisiert. Diese Perspektive wird in *5.1.47 Die Tempelzerstörung: Katastrophe und Neubeginn* fokussiert.

Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Im Hinblick auf ein Lernen zum Judentum kann ein Erforschen der Bedeutung der Westmauer/Kotel des zerstörten Tempels im heutigen Judentum angebahnt werden.

Option 2: Wenn der Schwerpunkt der Weiterarbeit auf eine Reflexion von christlichen Kinderbibeln gelegt worden ist, so bietet sich als Weiterarbeit in pluralen Lerngruppen an, einmal näher zu schauen, wie in Islam und Judentum Kindern religiöse Traditionen weitergegeben werden. Dabei sind hier von Seiten christlich geprägter Initiator*innen des Bildungsangebotes die unterschiedlichen Charaktere und Stellungen der Schriften in den einzelnen Religionen wahrzunehmen, um nicht ungewollt in Abwertungen unterschiedlicher religiöser Traditionen zu verfallen.

In der christlichen Tradition begegnen Kinder der Heilszusage G*ttes in den Geschichten von Jesus. Sein hebräischer Name >Je-shua< bedeutet: >G*tt rettet<. In seiner Person verkündigt sich der G*tt Israels (mit seinem Namen >Je<- JHWH) wie von G*tt in den Schriften der Torah und der Propheten erzählt wird. Ohne Hebräische Bibel gibt es auch kein Zweites Testament, ohne den G*tt Israels gibt es auch keinen Jesus Christus. Im Judentum stehen Hebräische Bibel und Talmud im Vordergrund. Im Islam ist die entscheidende G*ttesoffenbarung der auf Arabisch offenbarte Koran als Wort G*ttes. Daher lernen Kinder dieses Wort G*ttes auf Arabisch in seiner Form kennen. Statt eines Kinderkorans sind eher Prophetengeschichten verbreitet.

Ein antiislamisches Narrativ, dem Islam sei ein Verständnis nicht so wichtig, demgegenüber sich das Christentum als kognitive Bildungsreligion selbstidealisiert, läuft dann bei der Wahrnehmung dieser verschiedenen Charaktere der Schrift, ins Leere.

Weiterführende Perspektiven eröffnen an dieser Stelle *5.2.33 Wie wachsen Kinder in die Traditionen rein?; 5.2.6 Wie wird mit dem Koran als Buch im Alltag umgegangen?; 5.2.7 Wie lernen eigentlich muslimische Kinder den Koran kennen?* Sowie *5.1.14 Wie lernen Kinder die Torah kennen?*

4.31 Das kostbare Öl der Frau von Betanien (S. 57)

(nach Mk 14,3-9; auch in Mt 26,6-13; Joh 12,1-8)







Das kostbare Öl der Frau von Betanien (S. 57)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Dieses Abendmahl wird nur selten erzählt, während das >letzte Abendmahl< Teil der liturgischen Karwoche ist. Es insofern bemerkenswert, dass diese Geschichte erzählt wird.
- Mit ihrer Salbung erklärt diese Frau Jesus zum >Messias<, zum >Gesalbten Israels<. Ihre Salbung verkündet ihn zum König, und sie bereitet ihn auf seinen Tod und die Beerdigung vor.
- Durch ihre Zeichenhandlung erweist sich diese Frau als Prophetin. Propheten in der Hebräischen Bibel salbten Könige. Diese prophetische Frau erahnt den Weg Jesu, der durch den Tod führt.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- die Handlung der Frau sexualisiert wird. Bei der Salbung geht es auch um Sorge für einen anderen Menschen, aber nicht um eine sexuell konnotierte Handlung.
- die Handlung der Frau so dargestellt wird, als ginge es hier um ein Schönheitsritual. Die Salbung ist auch theologisch zu verstehen. Die Tat der Frau ist eine prophetische Zeichenhandlung.
- >Christus< als Nachname von Jesus verwendet wird und nicht darauf hingewiesen wird, dass der vermeintliche Nachname ein Ehrentitel ist. >Christos< ist die griechische Übersetzung und >Christus< die latinisierte griechische Übersetzung von >Messias<, der Gesalbte.
- wenn der Messias als eschatologische Himmelsgestalt verstanden wird, aber nicht als Mensch, der auserwählt wird, um wie König David das Volk aus der Misere zu erretten.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Die einzelnen Bildelemente wie Steinschleuder, Harfe, Schaf und Krone verweisen vor allem auf König David in der Hebräischen Bibel, von dem auch im Koran erzählt wird. Die rankende Myrrhe, die auch auf Seite 20 im Erzählbuch im Kontext der Erzählung „*Ein Geburtsbesuch von weit her*“ schon einmal zu sehen ist, verweist einerseits auf das Salböl der Frau, dessen Basis vermutlich Olivenöl war, andererseits aber auch auf den Tod Jesu, da Tote auch mit Myrrhenöl gesalbt wurden (vgl. Joh 19,39). Weiterführende Hinweise zur Interpretation der Bildelemente finden sich auf Seite 81 im Erzählbuch.

Das Lamm in der Illustration verweist einerseits auf die vielen Hirten, die in der Geschichte Israels eine zentrale Rolle spielen: Awraham/Abraham/Ibrahim, Jizchak/Isaak, Ya´akow/Jakob Moscheh/Mose/Musa sowie David/Dawud waren Hirten. Andererseits kann das Lamm in der Illustration auch auf eine theologische Deutung des Todes Jesu verweisen.

Im Johannes-Evangelium findet sich die Bezeichnung Jesu als >Lamm G*ttes< (Joh 1,29; Joh 1,36). Der Evangelist lässt Johannes den Täufer Jesus als „das Lamm Gottes, das der Welt Sünde trägt“ ankündigen (Joh 1,29 in der Übersetzung nach Luther 2017). Auch an anderer Stelle greift das Johannesevangelium diesen Gedanken als Formel auf, indem es Johannes den Täufer sagen lässt: „Siehe, das ist Gottes Lamm!“ (Joh 1,36).

Der Apostel Paulus assoziiert das Pessach-Lamm mit Jesus. So wie einst das Pessach-Lamm die Kinder Israels schützte vor der Plage des Todesengels, damit sie der Versklavung aus Ägypten entfliehen können (Schemot/2. Mose 12,22), so wird Jesus selbst auch zu einem >Opferlamm<. „Denn auch unser Passalamm ist geopfert, das ist Christus.“ (1. Kor 5,7 in der Übersetzung nach Luther 2017).

Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Mit dieser Erzählung wird eine antike Welt betreten. Vielleicht kennen Kinder christlicher Prägung noch die Praxis der Salbung in rituellen Kontexten: Christlich orthodoxe Kinder kennen die Myronsalbung im Kontext der Taufe, katholisch sozialisierte Kinder können möglicherweise die Krankensalbung oder heilige Ölung kennen, auch wenn Krankheit, Tod und Sterben häufig in institutionalisierten Kontexten wie Krankenhäusern, Alten- und Pflegeheimen und damit oftmals jenseits der Erfahrungsräume der Kinder stattfinden. Es ist eher davon auszugehen, wenn katholisch sozialisierte Kinder Erfahrungen mit religiös konnotierter Salbung gemacht haben, dann möglicherweise die Salbung mit Chrisamöl im Kontext der Firmung.

Evangelisch sozialisierten Kindern ist diese Praxis oftmals nicht vertraut. Mögliche Anknüpfungspunkte für die Kinder hängen bei dieser Erzählung demnach sehr stark von der religiösen und insbesondere konfessionellen Sozialisation ab.

Das Bild, das in dieser Erzählung von Jesus eröffnet wird, kann irritierend wirken: Kennen Kinder Jesus oftmals als jemanden, der zum Teilen und zum Einsatz für marginalisierte Menschen aufruft und dies vorlebt, so korrigiert er in dieser Erzählung den Einspruch seiner Jünger*innen (Mk 14,6-7). Beim ersten Lesen kann das selbstbezogen klingen, sodass für eine angemessene Deutung unterstützt werden muss. Jesus lässt sich an dieser Stelle

umsorgen und nimmt kümmernde Pflege und Zuneigung an. Denn er ahnt, was auf ihn zukommt. Damit wird er zum Vorbild. Aber die Geschichte hat eben auch eine theologische Aussage, die wichtig für Christ*innen ist, wenn sie verstehen wollen, was es bedeutet, dass Jesus als > Christus<, d.h. >Gesalbter< bekannt wird.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Die Salbung im Kontext der Passionserzählung

Wenn bei Kindern nicht auf Kontextwissen aus der Praxis ritueller Salbungen (Myronsalbung im Kontext der Taufe, Krankensalbung, Salbung bei der Firmung) zurückgegriffen werden kann, kann möglicherweise an Erfahrungen mit Erkältungsbalsam, mit dem lindernd Brust und Rücken eingerieben werden, an Erfahrungen mit Bodylotion, Cremen für den Körper oder auch Massageöl angeknüpft werden. Hierauf kann in der Erzählung verwiesen werden, nimmt dies doch einen zentralen Aspekt der Erzählung auf: Auch in der Passionserzählung voller Leiden gibt es Momente, in denen Zuneigung, Sorge um einander und Fürsorge präsent ist. Gleichzeitig ist dabei darauf zu achten, den religiösen Charakter der Salbung durch den Vergleich mit diesen rein lebensweltlichen Handlungen nicht zu unterlaufen.

Jesus wird hier gesalbt. Die Salbung erklärt ihn zum >Christus<, was die latinisierte Form des Griechischen >Christos< und des Hebräischen >Messias< ist. Auch im Islam trägt Jesus/Isa den Ehrentitel >al-Masih (Koran 3:45; Koran 4:157; Koran 4:171).

Es ist in vielen Erzählungen über die Passion für Kinder auffällig, dass diese Geschichte nicht vorkommt. Dies verwundert, weil dieser kurzer biblische Text im Markus-Evangelium in der Lutherübersetzung wie folgt mit einem Ausspruch Jesu endet: „‚Wahrlich, ich sage euch: Wo das Evangelium gepredigt wird in der ganzen Welt, da wird man auch das sagen zu ihrem Gedächtnis, was sie getan hat.‘“ (Mk 14,9)

Diese Geschichte ist insofern wichtig, als sie einen Kontrapunkt zum weiteren Geschehen bildet. Die Bedrohungssituation wird spürbar. Jesu Wegefährten und Mitstreiterinnen müssen entscheiden, wie sie mit der Bedrohung umgehen wollen. Man kann sich vorstellen, dass sie Angst empfunden haben. Dennoch wollen sie vermutlich standhaft bleiben. Sie erwarten von sich, dass sie Jesus beistehen können. Die meisten scheitern: die Verleugnung des Petrus, das Verschlafen der Jünger im Garten Gethsemane, das vieldeutige Verhalten des Judas, der gewaltbereite Widerstand mit dem Schwert ebenso das Weglaufen und Verstecken der Jünger während und nach Jesu Hinrichtung zeugen davon. Diese Frau setzt hier ein kleines, jedoch bedeutsames Zeichen der Fürsorge und Mitleidens im Moment der Bedrohung und Krise.

Das Markus-Evangelium greift diese Begebenheit auf und fügt Einwände aus der Gruppe der Weggefährten und Mitstreiterinnen ein: „Einige aber wurden unwillig und sagten zueinander: Wozu diese Verschwendung? Man hätte das Öl um mehr als dreihundert Denare verkaufen und das Geld den Armen geben können. Und sie fuhren die Frau heftig an.“ (Mk 14,4-5; in der Lutherübersetzung 2017). Hier wird ein durchaus bedenkenswertes Argument vorgebracht. Die Vehemenz, mit der es jedoch vorgetragen und gegen die Frau gerichtet wird, zeigt schon auch in diesem Evangelium eine Richtung an. Die Handlung der Frau wird für gut befunden, aber die Einwände haben durchaus auch noch eine rationale Basis. Im Johannesevangelium, das zeitlich nach Markus verfasst wurde, findet sich eine Vereindeutigung. Hier wird das Argument diskreditiert und personalisiert. Bei Johannes geht es nicht wirklich um die Armen, sondern die Figur des Judas Iskariot wird als Dieb dargestellt, dem es nur noch darum geht, sich zu bereichern: „Da sprach einer seiner Jünger, Judas Iskariot, der ihn hernach verriet: Warum wurde dieses Öl nicht für dreihundert Silbergroschen verkauft und das Geld den Armen gegeben? Das sagte er aber nicht, weil ihm an den Armen lag, sondern er war ein Dieb; er hatte den Geldbeutel und nahm an sich, was gegeben wurde.“ (Joh 12,4-6, in der Lutherübersetzung 2017)

Hier besteht zwischen den Evangelien eine deutliche inhaltliche Spannung, die bespielsweise in Kinderbibeln leider immer wieder >geglättet< wird, indem von der Markusdarstellung zur Johannesdarstellung gewechselt wird. Dies entspricht jedoch gerade nicht den biblischen Vorlagen. Bei Markus liegt ein weniger vereindeutigender Text vor.

Dies ist insofern wichtig, als im Verlauf der Christentumsgeschichte, eine Vereindeutigung gegen den biblischen Befund zugenommen hat.

Die >Judasfigur< in antisemitischer Tradition

In der Traditionsgeschichte und Rezeption dieser Erzählung und auch in allen folgenden wird die >Judasfigur< in antijüdischer Tradition zum einzigen >Juden< in der Szene. Dabei sind doch viele Männer um den Tisch herum, ebenso wie die Frauen und möglicherweise Kinder im Raum jüdisch. In der kirchlichen Lehre wird die Figur des >Judas< zum Symbol des >Unglaubens< und des >Bösen<, des >Verrates< und der >Korruption<.

Es ist daher im Kontext einer antisemitismuskritischen religiösen Bildung wichtig, die biblischen Textvorlagen in ihrer inhaltlichen Spannung, in ihrem Widerstreben gegen Vereinseitigungen wieder zur Geltung zu bringen. In diesem Erzählbuch wurde gegenüber der Figur des >Judas< aufgrund des breiten Stroms der problematischen Überlieferungstradition, die sich über Jahrhunderte in den Köpfen der Menschen festgesetzt hat, äußerste Zurückhaltung geübt. Angesichts dieser Tradierung mit tödlichen Folgen für Jüdinnen und Juden und auch mit schlimmen Nebenwirkungen für die christliche Tradition selber, muss in

Zukunft sehr viel sorgfältiger und verantwortungsvoller überlegt werden, wie hier eine Gute Nachricht erzählt werden kann.

Exkurs: Die Ausgestaltung der Figur des >Judas<

Ein herausragendes Beispiel für die Glättung der unterschiedlichen Passionserzählungen in den vier Evangelien hin zu einer einheitlichen Erzählung sind die im Ausgang des Mittelalters zu Beginn der Neuzeit entwickelten Passionsspiele.

Passionsspiele wurden zu Events ausgestaltet, die ein gesamtes Dorf oder eine Stadt mit ihren Bewohner*innen mit allen Sinnen einzubeziehen vermochte. Hier soll – über die biblischen Texte hinaus – das Passionsgeschehen mit allen Sinnen erfahrbar werden. Aus vier Evangelien-Texten wird eine durchgängige Geschichte geformt, die man nun als Live-Dabei im Spiel miterleben soll. Im Getümmel müssen die Figuren auch von Weitem gut erkennbar sein. Die Jesusfigur wird von einem Mann verkörpert, der dem Schönheitsideal seiner Zeit entspricht. Er wird in ein weißes Gewand gekleidet und hebt sich von den anderen Personen im Passionsspiel ab.

In jeder spannenden Geschichte bedarf es der Bösewichte und wenn möglich auch eines Oberbösewichts. Die Figur des >Judas< wird ausgeformt. Während er in den Evangelien Anteil hat am Heilsplan G*ttes, wird er in den Passionsspielen zum >Bösewicht par Excellence<. Dabei können sie auf eine längere Tradition innerhalb des Christentums zurückgreifen.

Studien zu der Entwicklung von Passionsspielen zeigen auf, dass die Figur des Judas zunehmend sehr ausgeschmückt wird. Das Geld, das in den Evangelien als nicht gerade üppig dargestellt ist, wird zum übergroßen Geldbeutel und dann sogar zum Geldsack, den die Figur nun mit sich herumschleppt. Auch die körperlichen Merkmale werden so präsentiert, dass sie von fern noch sichtbar sind. Die Figur des >Judas< wird mit einer damals als hässlich bewerteten Physiognomie ausgestallte: Große Nase, buschige Augenbrauen, ein feuerroter Haarschopf, ein durchgängig finsterer Gesichtsausdruck und – ebenfalls weithin sichtbar – ein gelbes manchmal ins Orangene oder ins Grünliche changierendes Gewand.

Rot – als Haarfarbe – galt als ein Zeichen von Falschheit, Tücke und war äußerst negativ konnotiert und mit Legenden zu >roten Juden< verknüpft: In christlicher Enterbungstheologie wurden Jüdinnen und Juden als Nachfolgerinnen des rothaarigen Esaus (Bereschit/Genesis 25,25) gesehen. Die Figur des >Judas< wird damit – ungeachtet dessen, dass Jesus und seine Mitstreiter*innen jüdisch sind – zu >dem Juden< gemacht.

Gelb – mitunter vermischt mit Orange oder Grün – galt als Farbe des Neides. Diese Vorstellungen, die in den Passionsspielen entwickelt wurden, prägten auch die künstlerischen

Darstellungen des Passionsgeschehens auf Gemälden. Besonders prominent kann das verdeutlicht werden am Gemälde von Giotto di Bondone (verstorben 1337). Nichts an dieser Darstellung der >Judasfigur< findet sich in den Evangelien. Die Ausgestaltungen der Judasfigur jedoch prägt die Ästhetik der Darstellung beispielsweise in Kinderbibeln, Memes und Karikaturen bis heute. Zunehmend kommen durch den Buchdruck auch Judas-Legenden in Umlauf, die noch einmal stärker die vermeintlich >weltzerstörerische Tat< des >Judas< betonen.

Lokale Bräuche, wie das so genannte >Judas-Feuer<, bei dem symbolisch eine Strohpuppe als >Judas<, oftmals gekennzeichnet mit vermeintlich >stereotypen Merkmalen des Jüdischen< in antisemitischer Tradition, verbrannt wird, knüpfen daran an.

>Judas< wird in der Traditionsgeschichte von einem Teil des Heilsplanes G*ttes zum >Juden< schlechthin und somit zu einer Figur, die als Einzelner sogar G*tt zu töten vermag. Dies ist der Kern von Antjudaismus und auch von säkularem oder auch pseudo-religiösem Antisemitismus. Demnach steckt der >Judas< in jedem >Juden<, im jüdischen Mann, in der jüdischen Frau, in der jüdischen Person und auch im jüdischen Kind. Er muss bekämpft und vernichtet werden.

Für diese Verzerrung in der Kirchengeschichte gilt es Verantwortung zu übernehmen. Die Verknüpfungen von >dem Juden< mit >dem Geld<, die Verknüpfungen von >dem Juden< mit >Verrat<, die Verknüpfungen von >dem Juden< mit >der Weltzerstörung< sind bis heute wirkmächtige Phantasma. Diese eliminatorische Grundierung ist in allen Formen von Antisemitismus eingeschrieben.



Erzählen:

Zum Verständnis ist es hilfreich, wenn zumindest die Inhalte der Erzählungen des >*Einzugs in Jerusalem*< (S. 50-51 im Erzählbuch) und >*Vision im Tempel*< (S. 56 im Erzählbuch) vorab eingeführt werden, damit den Kindern die Brisanz der politischen Situation zu diesem Abendmahl deutlich wird.

Option 1: Bibliog-zertifizierte und erfahrene Initiatior*innen des Bildungsangebotes können diese Erzählung als ertragreiche Grundlage für die Entwicklung eines Bibliologs nutzen.

Option 2: Diese Erzählung kann andernfalls mit kleineren Unterbrechungen, die das Mitdenken und Hineinfühlen in die Erzählung unterstützen und Leerstellen füllen, in einem Durchgang erzählt werden. Das Vorgehen ist sehr frei orientiert an der Methode des Bibliologs, die sich an die jüdische Tradition des Midrasch anlehnt und worin Leerstellen, die der biblische Text offen lässt, ausgedeutet werden (vgl. weiterführend *5.1.9 Was ist eigentlich ein Midrasch?*).

Der erste Absatz auf Seite 57 wird vorgelesen. In die Gruppe wird die Aufgabe gegeben:

„Du bist Simon. Jesus hat für ordentlich Wirbel und Aufmerksamkeit bei den Römern seit seinem Einzug in Jerusalem gesorgt. Simon, du hast für Jesus und seine Gefährtinnen und Mitstreiter dein Haus geöffnet. Was geht dir durch den Kopf, Simon?“ Die Kinder werden aufgefordert in der Ich-Form aus der Perspektive Simons zu antworten. Gegebenenfalls kann das Gespräch durch Nachfragen unterstützt werden: „Warum hast du das gemacht, Simon?“; „Wovor hast du genau Angst, Simon?“. Dann wird übergeleitet: „Danke Simon! Was auch immer dir alles durch den Kopf gegangen ist, du hast dein Haus geöffnet und Jesus und seine Anhänger und Mitstreiterinnen essen bei dir zu Abend.“

Die *nächsten zwei Absätze* werden vorgelesen. Nach dem dritten Absatz wird die Aufgabe gestellt: „Du bist Jakobus, einer der Gefährten um Jesus. Du hast das Handeln der Frau beobachtet und hörst den Unmut. Was geht dir durch den Kopf?“ Die Kinder werden gebeten in der Ich-Form aus der Perspektive des Jakobus zu antworten. Dann wird übergeleitet: „Danke für deine Überlegungen, Jakobus. Im Text wird uns erzählt, dass Jesus auch reagiert.“

Nach dieser Überleitung wird der *nächste Absatz* vorgelesen: „Du bist Susanna, eine der Gefährtinnen um Jesus. Du hörst Jesu Worte und beobachtest seine Reaktion. Was geht dir durch den Kopf, Susanna?“ Die Kinder werden aufgefordert in der Ich-Form aus der Perspektive der Susanna zu antworten. Diese Perspektive einzunehmen, zeigt sich oft als herausfordernd. Daher kann auch das Schweigen aufgenommen werden, indem der bzw. die Vorlesende nach ausreichend Pause, in der Kinder sich hätten äußern können, aus der Perspektive der Rolle mit folgenden Worten beginnt: „Ich weiß nicht, was ich denken soll. Ich verstehe das nicht. Mir fehlen dazu die Worte. Ich kann das nicht ganz begreifen.“ Dieser Einstieg kann, sollte ein Schweigen entstanden sein, Kinder ermutigen, sich doch noch zu äußern oder aber es so stehen zu lassen.

Der letzte Absatz wird vorgelesen. In Gruppen mit größeren Kindern kann hier noch eine Leerstelle geöffnet werden, die eine umfassende Perspektive ermöglicht: „Du bist Simon. Du hast dein Haus Jesus und seinen Mitstreiterinnen und Gefährten geöffnet. Du hast gesehen, wie die Frau Jesus gesalbt hat. Nun sind alle schlafen gegangen. Simon, was geht dir durch den Kopf?“ Die Kinder werden gebeten, dazu in der Ich-Form Gedanken aus der Perspektive des Simon zu äußern.

Option 3: Auch ein Vorlesen ohne Unterbrechung, dafür mit visuellen Verankerungen in einem Bodenbild des Erzählten, ist hilfreich.

Nach dem Vorlesen des ersten Absatzes werden Kegelfiguren mit Essen aufgestellt: Jesus trifft sich mit Jünger*innen zum Abendessen.

Nach dem Vorlesen des zweiten Absatzes wird eine Karaffe mit Öl hinzugestellt: Hier ist es Olivenöl, das mit Duftöl versehen ist. Jedes Kind, das möchte, darf etwas Öl auf seinem Arm verreiben. Ein Austausch über die Empfindungen kann sich anschließen.

Das Einfügen weiterer Gegenständen wie beispielsweise Schaf und Steinschleuder, die an König David erinnern, wäre eine mögliche Ergänzung für das Bodenbild.

Nach dem Lesen des dritten und vierten Absatzes werden das Kreuz, als Symbol für den Tod Jesu, das Fragezeichen aus der >Symbolkartei< von Rainer Oberthür und ein Herz in das Bodenbild gelegt. Daran kann die Frage angeschlossen werden: Was hat das zu bedeuten?

Die Kinder können nun über das, was sie aus der Erzählung verstanden haben, ins Gespräch kommen.



Gestalten:

Das Öl in der Erzählung duftet. In Gruppen mit jüngeren Kindern kann ein Duftmemory vorbereitet und zum Spielen bereitsgestellt werden. Dazu werden in kleinere Dosen, etwa in der Größe von früheren Filmdosen für Fotofilme, jeweils zwei identische duftende Gegenstände gelegt wie Nelke, getrockneter Rosmarin, ein Stück Stoff mit Lavendelöl. Die Kinder riechen an den Dosen und versuchen die Paare zu finden.

Zur Weiterarbeit:

Mit älteren Kindern können unterschiedliche konfessionelle Praxen des Salbens in den christlichen Konfessionen im Sinne eines interkonfessionellen Lernens recherchiert, erforscht und den anderen Kindern präsentiert werden.

Interreligiöse Perspektiven:

König David/Dawud ist eine Figur aus der Hebräischen Bibel und aus dem Koran. Sie ist in Judentum und Islam bedeutsam. Weiterführende Perspektiven eröffnen hier *5.1.19 König David* und *5.2.19. Kommt David/Dawud im Koran vor?*

Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Die Salbung in dieser Erzählung kann auch als Vorausschau auf den Tod Jesu gedeutet werden. Auch Tote werden gesalbt. Hier kann sich ein entdeckendes Erforschen in den unterschiedlichen religiösen Traditionen anschließen: Jesus ist Jude. Wie wird die Totensalbung, Tahara, im Judentum ausgeführt? Weiterlesen hierzu lässt sich in *5.1.45 Was ist die Tahara?*

Im Islam gibt es eine Salbung mit Kampfer. Eine Perspektive darauf wird eröffnet in *5.2.36 Wie wird im Islam mit Verstorbenen umgegangen?*

4.32 Das letzte Mahl (S. 58)

*(*nach Mk 14,12-31; auch in Mt 26,20-30; Lk 22,14-23; Joh 13,21-30*)*









Das letzte Mahl (S. 58)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die Bezüge zwischen dem christlichen Abendmahl und dem jüdischen Kiddusch und Brotsegen werden deutlich herausgearbeitet.
- Im Gegensatz zu den Texten in den Evangelien werden keine einzelnen Apostel herausgegriffen, denen Jesus prophezeit, wie sie in der Nacht seiner Verhaftung mit ihrem Verhalten ihrem eigenen Anspruch nicht gerecht werden. Die Lage ist bedrohlich, die Stimmung gedrückt und Jesus zweifelt an der Standhaftigkeit seiner Anhänger*innen.
- Der Name >Judas< wird bewusst nicht genannt.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- in den Ankündigungen Jesu der bevorstehende >Verrat< des Judas besonders betont, die angekündigte >Verleugnung< des Petrus jedoch übergangen wird.
- der Name >Judas< gerade in Kombination mit >Jude< und >Juda< als Einziger >jüdisch< erscheint, und dies darüber hinaus auch noch in textbegleitendem Bildmaterial besonders hervorgehoben wird.
- Jesu Umgang mit Brot und Wein als Eucharistie/Herrenmahl/Abendmahl vollständig von der Erinnerung an den Entstehungskontext aus der jüdischen Tradition des Kidduschsegens und des Brotsegens am Schabbat herausgelöst wird.
- heutige christliche Eucharistie/christliches Herrenmahl/Abendmahl und jüdischer Kiddusch nicht auch in ihren deutlichen Unterschiedlichkeiten anerkannt werden.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Auf Seite 81 im Erzählbuch finden sich weiterführende Hinweise zur Deutung der Illustration. Im Fokus stehen Weintrauben/Wein und Brot, die einerseits auf Kiddusch und Brotsegen in der jüdischen Tradition verweisen, andererseits aber auch auf das christliche Abendmahl/Herrenmahl beziehungsweise die Eucharistie.

Brot und Wein können in Anknüpfung an das Johannes-Evangelium auch als Jesus gedeutet werden. Das Brett mit dem Brot ist eine Wiederaufnahme des Bildes auf Seite 24 im Erzählbuch zur Erzählung >*Speisung der Fünftausend*<. In dieser Erzählung wird in der Darstellung im Erzählbuch auf den wundersamen Beistand G*ttes während der Wüstenwanderung der Kinder Israels nach der Befreiung aus der Versklavung in Ägypten

verwiesen. Diese Verweise der Illustrationen im Buch aufeinander, öffnen Möglichkeiten der Deutung des Bildes mit Joh 6,28-35.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Hinsichtlich möglicher Resoanzräume der Erzählung sind unterschiedliche Aspekte zentral. Zur besseren Lesbarkeit werden sie im Folgenden untergliedert.

Eucharistie/Abendmahl/Herrenmahl als Erinnerungspraxis in christlicher Liturgie

Ein Anknüpfungspunkt kann das >Erinnern< bilden. Jesus fordert auf, dass das Ritual zu seinem >Gedächtnis< wiederholt werden soll (S. 58 im Erzählbuch). Es ist verknüpft mit dem baldigen Tod Jesu. Auch Kinder haben möglicherweise bereits in ihrem Umfeld Erfahrungen mit dem Verlust eines Menschen oder Haustieres gemacht. Sie kennen möglicherweise Erinnerungspraxen, die über das Essen vermittelt sind: „Der Kirschkuchen ist so gemacht, so wie Opa ihn gebacken hat.“, „Die Klöße und der Kohl sind nach dem Rezept von Oma zubereitet.“. Diese Erinnerungspraxen zeigen sich in ritualisierenden, in gleicher Form sich wiederholenden Handlungen.

Brot und Wein sind jedoch nicht nur Bestandteil individueller christlicher Erinnerungspraxis, sondern die Geschichte >*Das letzte Mahl*< ist in christlicher Tradition liturgisch fest mit der Eucharistie-/Abendmahl-/Herrenmahlpraxis verknüpft und damit Bestandteil kollektiver Erinnerungspraxis des Christentums. Inwiefern bei christlich sozialisierten Kindern an Erfahrungen mit dem Abendmahl/Herrenmahl/der Eucharistie angeknüpft werden kann, ist individuell, aber auch je nach konfessioneller Prägung sehr unterschiedlich.

In jeder Heiligen Messe der katholischen Kirche findet die Eucharistie statt. Kinder, die regelmäßig die katholische Messe besuchen, werden diese Praxis kennen, wenngleich sie erst nach der Erstkommunion, ungefähr im Alter der dritten Klasse zwischen acht und zehn Jahren, selbst an dieser teilhaben.

In den orthodoxen Kirchen fallen Säuglingstaufe und Erstkommunion zusammen.

In der evangelischen Kirche findet das Abendmahl deutlich seltener und nur in ausgewählten G*ttesdiensten statt. Auch wenn in vielen Landeskirchen inzwischen Kinder jeden Alters zum Abendmahl eingeladen sind und zum Teil auch im Rahmen von Kinderg*ttesdiensten das Abendmahl gefeiert wird, ist doch die Teilnahme am Abendmahl vielerorts immer noch mit der Konfirmationszeit verknüpft: Gemeinsam mit der Konfirmand*innengruppe wird zum ersten Mal am Abendmahl teilgenommen und erst danach, wenn überhaupt, vereinzelt das Abendmahl besucht. Es kann also vielfach nicht auf eine liturgische Verankerung der Erzählung und erlebte Erfahrungen mit Abendmahl/Herrenmahl zurückgegriffen werden.

Rezeptionskontexte von Eucharistie/Abendmahl/Herrenmahl

Ein Verständnis für das Abendmahl/die Eucharistie und die in vielen christlichen Konfessionen damit verbundene Transsubstantiation von Brot/Wein ist sowohl für Kinder als auch Erwachsene herausfordernd. Denn hier verwandeln sich – je nach konfessionellem Verständnis – Brot und Wein zu Leib und Blut Christi. Dass aus der liturgischen Verkündung auf Latein „Hoc est Corpus“ („Hier ist der Leib“) im Volksmund – als ein Erklärungsansatz für diese Wortbildung – „Hokuspokus“ wurde, verweist auf das magische Missverständnis der eucharistischen Feier.

Dabei geht es um die leibhaftige Vereinigung der Gläubigen mit Tod und Auferstehung des Gottessohnes, durch die Erlösung von Tod und Sünde erwirkt wird, und die sakramentale Verwandlung und die >Leibhaftigkeit< des Christusgeschehens in der Eucharistie.

Ein magisches Missverständnis kann sich gerade auch bei Kindern, die keine Berührungspunkte mit der Eucharistie bzw. dem Abendmahl oder Herrenmahl aufweisen, finden. Hier gilt es insbesondere in interweltanschaulich pluralen Lerngruppen sensibel darauf zu achten, dass magische Missverständnisse der Wandlung nicht die mögliche Bedeutung der Eucharistie/des Abendmahls für andere Kinder ins Lächerliche ziehen.

Resonanzräume für das Verhalten des engsten Kreises um Jesus

Ein weiterer zentraler Anknüpfungspunkt neben der liturgischen Verankerung, stellt das Ende der Erzählung dar. Hier kann auch auf Resonanz bei Kindern gestoßen werden, die keine Berührung mit Eucharistie/Abendmahl/Herrenmahl haben: Die Mitstreiterinnen und Gefährten beanspruchen für sich, stark zu sein, Jesus zu folgen und ihm beistehen zu können (S. 58 im Erzählbuch), Jesus kündigt aber ihr Scheitern an: „„Mein Herz sagt mir, ihr schafft es nicht. Ihr werdet G*ttes Vergebung brauchen.“‘ (S. 58 im Erzählbuch). Erfahrungen des Scheiterns und Versagens, gerade auch im engsten Freundeskreis und der Familie bieten hier einen wichtigen Anknüpfungspunkt.

Dabei ist jedoch je nach Alter der Kinder Folgendes zu beachten: Es zeigt sich entwicklungspsychologisch, dass es gerade jüngeren Kindern schwerer fällt, zwischen Handlungen von Personen und dem grundsätzlichen Sein von Personen zu unterscheiden. Personen werden oftmals sehr grundsätzlich nach ihrer Handlung bewertet, dabei sind Kinder dabei zu unterstützen, zunehmend deutlicher Ambivalenzen und Abstufungen wahrnehmen zu können. Lebensweltlich zeigt sich dies oft an schnellen >Aufkündigungen< von Freundschaften bei Kindern, die jedoch ebenso schnell oftmals wieder in >Freundschaften< münden. Denn Personen, die im Verhalten scheitern, sind – zumindest in dem Augenblick der großen Enttäuschung –, dann grundsätzlich nicht mehr die Freund*innen, anstatt Freund*innen zu bleiben, die sich in einer Situation falsch verhalten haben.

Der Umgang mit Fehlverhalten schlägt sich nicht nur bei der Betrachtung und Bewertung anderer Personen nieder, sondern auch bei der Eigenbewertung. Es zeigt sich, dass sich in der Regel erst im älteren Grundschulalter oder in der Sekundarstufe I ein Selbstbild einstellt, das die eigenen Ambivalenzen und eigene Fehlbarkeit in das Selbstbild integriert: Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass an eigenes Fehlverhalten und eigene wahrgenommene Ambivalenzen angeknüpft werden kann.

Insbesondere in Kontexten von schulischem Unterricht muss dabei immer auch bedacht werden, dass jede Selbsteinschätzung immer auch eine Äußerung in einen sozialen Raum ist und damit eine Positionierung in der Peer Group zur Folge haben kann. Die Gesprächsatmosphäre in Bildungsprozessen sollte demnach stets so gestaltet sein, dass es für niemanden in der Lerngruppe einen Zwang gibt, sich zu eröffnen. Es kann nicht erwartet werden, dass beispielsweise Schüler*innen in unterrichtlichen Kontexten ungeschützt ihr Innerstes nach außen bringen und eigene Geschichten über gelungene und misslungene Freundschaft erzählen. Insofern sollte es bei der Thematisierung, Distanzierungsmöglichkeiten geben, indem fiktive Situationen und Fallbeispiele oder ein distanziertes Sprechen auf einer allgemeinen Ebene angeboten werden.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Es empfieglt sich, diese Geschichte in den Kontext der Erzählungen >*In Gethsemane*< und >*Die Verhaftung*<(S. 59-61 im Erzählbuch) zu stellen.

Die Erzählung verweist auf das sogenannte >Letzte Abendmahl<: Jesus sitzt mit dem Kreis der engsten Mitstreiter, oft als >die Zwölfe< bezeichnet, an einem Abend rund um Pessach, zu einem Abendessen zusammen. Ob es sich hierbei um einen Sederabend gehandelt hat, ist wissenschaftlich umstritten. Diese hier angebotene Erzählung ist fest mit christlicher Liturgie um Abendmahl/Herrenmahl/Eucharistie verbunden.

Die Einsetzungsworte für das Abendmahl dürften vielen erwachsenen Christ*innen bekannt sein. Evangelisch beginnen sie in der Regel mit: „Unser Herr Jesus Christus, in der Nacht, da er verraten ward, nahm er das Brot, dankte und brach's und gab's seinen Jüngern…“

Zumeist ist mit dem >Verrat< das Handeln des >Judas<, einem der Apostel aus dem engsten Kreis der Zwölf um Jesus, gemeint. Damit verbindet sich eine lange Tradition christlichen Antisemitismus, in der >dem Judentum< kollektiv der Vorwurf des >*Gottesmordes*< gemacht worden ist, die heilsgeschichtliche Relevanz des Kreuzestodes Jesu ausgeblendet worden ist und die Figur des >Judas< aus dem Kreis der zwölf Apostel herausgelöst und mit vielerlei antisemitischen Stereotypen aufgeladen wurde.

Schon im frühen Christentum wurde behauptet, >Judas< repräsentiere >alle Juden<. Der ähnliche Namensklang zwischen >Judas< und >Jude< hat sicherlich dazu beigetragen, dass sich diese Behauptung so beharrlich halten konnte, obwohl Judas wie Jesus und alle aus dem engsten Kreis um ihn Juden waren: Also auch Johannes, Petrus, Jakobus … (vgl. Apg 1,13).

Ein Blick in die Erzählung des Markus-Evangeliums, das um 70 n.d.Z. verfasst worden ist, also gut 40 Jahre nach Kreuzigung und Auferweckung Jesu, zeigt, dass der vermeintliche Verrat sich auf viel mehr beziehen kann: Petrus verrät seine Freundschaft zu Jesus, indem er sie abstreitet (Mk 14,62-70) und alle aus dem Kreis der zwölf Apostel verraten ihre Gemeinschaft in der Nacht der Verhaftung im Garten Gethsemane, weil sie trotz inständiger Bitte Jesu, mit ihm zu wachen und bei ihm zu bleiben, einschlafen (Mk 14,32-40) und schließlich vor den Wachen fliehen (Mk 14,50).

Im Erzähltext wird der Begriff >des Verrats< bewusst nicht verwendet, da er dem biblischen Urtext nicht entspricht. Das griechische Verb, das für das Wort >verraten< gebraucht wird, ist >paradidonai< und wird zumeist auf Latein als >tradere< übersetzt, was >ausliefern< bedeutet. Es ist also die Nacht, in der Jesus ausgeliefert wurde.

Zeitlich in der Karwoche ist das >Letzte Abendmahl< an Gründonnerstag positioniert, also dem Tag vor Karfreitag. Ob Jesus mit seinen Jüngern an diesem Tag ein Pessachmahl feierte, ist exegetisch umstritten. Daher wird es im Erzähltext bewusst offengehalten.

Christ*innen, die nicht mit jüdischer Ritualpraxis vertraut sind, werden zumeist den Anklang an Brotsegen und Kiddusch nicht wahrnehmen. Daher ist dies in dieser Erzählweise markiert worden, sodass auch erzählerisch deutlich wird, wie das zentrale Sakrament im Christentum eine Erinnerung an jüdische Tradition in sich trägt. Die jüdische Lehre und Praxis von Kiddusch ist allerdings nicht identisch mit der christlichen Lehre und Praxis von Eucharistie/Herrenmahl/Abendmahl. Einen vertieften Fokus auf den Brotsegen und Kiddusch bietet an 5.1.33 Was bedeutet der *Segen über den Tag, den Wein und das Brot im Judentum zu Schabbat?*



Erzählen:

Die Erzählung kann in einem Durchgang vorgetragen werden. Sie sollte grundsätzlich mit den Erzählungen >*In Gethsemane*< und >*Die Verhaftung*< verbunden werden.

Ein Bodenbild kann die historischen Traditionslinien zwischen christlichem Abend-/Herrenmahl bzw. Eucharistie und jüdischem Segen über Brot und Wein auch visuell herstellen. Hierzu können ein Kidduschbecher, ein laminiertes Bild einer Challa oder Challot aus Teig gebacken, Salzstreuer und zwei Kerzen auf ein blickdichtes Tuch gestellt werden. Wichtig ist hier der

Hinweis darauf, dass es diese historischen Verbindungslinien gibt, aber Lehre und Praxis der Sederfeier heute im Judentum und von Eucharistie/Herrenmahl/Abendmahl im Christentum auch deutliche Unterschiede aufweisen.



Gestalten:

Option 1: In evangelischen Erzählkontexten kann der Text im Kontext einer Abendmahlsfeier bzw. eines ausgestalteten Tischabendmahls für die ganze Gemeinde oder die Gruppe gelesen werden. Die Kinder können so die gemeinschaftsstiftende Wirkung des Abendmahls erleben.

Option 2: Zu Brot und Wein kann weitergearbeitet werden: Die Kinder können aus Salzteig Brote formen oder verschiedene Brotsorten schmecken und mit Blick auf das jüdische Pessachfest, dem jüdischen Fest, an dem diese Erzählung verortet ist, einmal >ungesäuertes Brot< , also Brot ohne Hefe, ohne Sauerteig und andere Triebmittel, probieren. Dieses Probieren kann auch mit einem Brotbackprojekt verbunden werden, sodass die Kinder sehen, wie viel Zeit und Geduld man für einen Sauerteig oder Hefeteig benötigt und wie schnell ein >ungesäuertes Brot< zu backen ist. Weiterführende Perspektiven eröffnet hierzu *auch 5.1.30 Wie wird Pessach gefeiert und wie erfahren jüdische Kinder die Geschichte vom Auszug aus Ägypten heute?* Auch können in der Gruppe verschiedene Weintrauben gemeinsam eingekauft und gekostet werden.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Mit älteren Kindern können die unterschiedlichen Abendmahls-/Herrenmahls-/Eucharistietraditionen und die unterschiedlichen Verständnisse darüber, was mit Brot und Wein passiert, im Sinne eines interkonfessionellen Lernens erforscht werden.

Option 2: Das Thema Freundschaft ist zentral in dieser Erzählung. Ausgehend von dem Satz „‚Wir halten ganz fest zu dir, Jesus'" (S. 58 im Erzählbuch) können Fragen nach Freundschaft nachgegangen werden: Warum ist es manchmal so schwer, ein guter Freund oder eine gute Freundin zu sein? Warum schätzt man sich manchmal falsch ein oder besser ein, als man ist? Warum ist es so schwer, eigene Ansprüche zu erfüllen? Ist es schwerer eigene oder fremde Ansprüche an Freundschaft zu erfüllen? Warum haben wir in der Gruppe vielleicht unterschiedliche Perspektiven hierauf? Was kann dabei helfen, eine gute Freundschaft zu pflegen?

Option 3: Zentral verknüpft mit dem Abendmahl wird das Erinnern, denn Jesus fordert in der Erzählung auf, dass die Gefährten und Mitstreiterinnen dies zu seinem „Gedächtnis" tun sollen.

Die Kinder können zusammentragen, wie sie sich selbst an wichtige Personen und Ereignisse erinnern: Erinnerungen aus der Gruppe, beispielsweise an Kinder oder Erwachsene, welche die Gruppe aufgrund von Arbeitsplatzwechsel, Umzug, Wechsel der Bildungsinstitution oder anderen Gründen verlassen haben, können gemeinsam gesammelt werden. Dabei können die Kinder Ideen sammeln von Aktivitäten und Objekten, die helfen, sich zu erinnern. Insbesondere, wenn der Bezug zu Essen und angenehmen Gerüchen, die das Erinnern unterstützen, gegeben ist, kann noch einmal auf das Abend-/Herrenmahl bzw. die Eucharistie verwiesen werden.



Interreligiöse Perspektiven:

Gegenüber dem jüdischen Sedermahl zu Pessach sind im Zuge der christlichen Kirchengeschichte zahlreiche antisemitische Vorstellungen entwickelt worden. Behauptet wurde, die Mazzot seien angeblich mit dem >Blut< getöteter christlicher Knaben gebacken. Hieraus entstand die sogenannte antisemitische >Ritualmordlegende<. Zudem wurde frei erfunden, dass am Sederabend mittels >geheimer Riten< finstere >Verschwörungen< ausgeheckt würden. Hier zeigt sich der durchgängig phantasmatische Charakter des Antisemitismus in allen seinen Ausprägungen. Antisemitismus hat keinen Anhalt in der Wirklichkeit und er funktioniert am aller wirksamsten ohne Juden und Jüdinnen. Mitunter ist das antisemitische Weltbild derart verfestigt, dass auch ein positiver Kontakt zu jüdischen Personen nichts verändert. Die konkreten Jüdinnen und Juden werden dann als >Ausnahmen< in das antisemitische Weltbild integriert.

Auf der anderen Seite gibt es im Blick auf das Verhältnis nicht-jüdischer Personen auch eine Verknüpfung von Pessach und Gründonnerstag. Es gibt die Praxis, dass in christlichen Gemeinden an Gründonnerstag ein Sedermahl gefeiert wird, um sich dem Juden Jesus zu nähern. Das ist historisch falsch, denn zur Zeit Jesu war Pessach ein Pilgerfest, an dem ein Opfertier im Tempel in Jerusalem feierlich geopfert und dann als Festmahl gegessen wurde. Das heutige Pessach entstand erst später, mit neuen Deutungen und Ritualen, die sich über die Jahrhunderte in unterschiedlichen Kulturräumen stetig weiterentwickelten.

Es macht zudem einen Unterschied, ob Christ*innen zu einem Sedermahl an Pessach von Jüdinnen und Juden eingeladen werden und das Fest, das sich aber in der heutigen Festpraxis deutlich von der Zeit Jesu unterscheidet, authentisch miterleben können oder ob sie es selbst >als jüdisch für einen Tag< in Szene setzen.

Für die Arbeit in religiös pluralen Bildungsinstitutionen wird ebenfalls ausdrücklich davon abgeraten, jüdische Feste in nicht-jüdischen Kontexten einfach in Gänze >nachzufeiern<. Bildungsinstitutionen sollen jedoch im Rahmen interkultureller Feiertagskalender und der

Berücksichtigung pluraler Lebenswelten der Kinder immer wieder auf Feiertage verschiedener Religionen und Traditionen hinweisen. Einzelne Aspekte dieser Feste – wie beispielsweise die Speisen des Sedertellers zu Pessach, Challot zur Thematisierung des Schabbats, Latkes zu Chanukka oder Hamantaschen zu Purim – können dann durchaus auch im Sinne eines ganzheitlichen Lernens mit allen Sinnen anschaulich in das Bildungsangebot eingetragen werden.



Nicht immer sind in Lerngruppen jüdische Kinder anwesend. Und wenn jüdische Kinder anwesend sind, kann es auch so sein, dass sie sich nicht als jüdisch >outen< wollen. Dies hängt mit dem immer noch vorhandenen und mittlerweile sogar sich verstärkenden Antisemitismus in der Mehrheitsgesellschaft zusammen, sodass Eltern ihren Kindern nicht ganz zu Unrecht raten, sich in der Öffentlichkeit nicht als Jude und Jüdin zu zeigen. Aus diesem Grund sollten Bildungsprozesse immer so gestaltet sein, als ob Jüdinnen und Juden anwesend wären. Es gilt in Bezug auf jüdische Feste demnach diese so zu thematisieren, als ob jüdische Personen, die diese Feste feiern, anwesend wäre.

Anlässlich Pessachs können in der Bildungsinstitution passende Bilderbücher in einer >Jahreszeitenecke< platziert und zur Thematisierung des Festes in die Gruppe eingebracht werden, wie beispielsweise >Lena feiert Pessach mit Alma< von Myriam Halberstam, >Im Galopp aus Ägypten< von Myriam Halberstam, >The Great Passover Escape< von Pamela Moritz, das in einer eigenen deutschsprachigen Übersetzung vorgelesen werden kann, ebenso wie , >Pippa's Passover Plate< von Vivian Kirkfield. Zudem können die verschiedenen Symbole erläutert werden. Man könnte auch verschiedenen Ingredienzien für eine Lerngruppe anbieten, damit sie den Geschmack einmal erfahren können. Ein >Probieren< unterscheidet sich insofern vom >Nachfeiern<, dass das >Probieren< Elemente im Sinne eines ganzheitlichen Lernens mit allen Sinnen aufnimmt, nicht aber sich Bestandteile einer religiösen Praxis einfach aneignet und so dem religiösen oder kulturellen oder traditionellen Hintergrund entkernt praktiziert. Auch der Lernertrag dieser Handlung bleibt fraglich: Denn was lernen Kinder, wenn sie Rituale einfach nachmachen, ohne den Sinn hinter diesen ergreifen oder teilen zu können. Zudem steht das Riskiko des >Lächerlichmachens< durch sehr zentriert ausgeführte Nachahmung im Raum. Wenn man Mazzot einmal probiert hat, ist auch vollkommen klar, dass die irrige antisemitische Vorstellung, sie sei aus >Blut< hergestellt worden, vollkommen falsch ist. Diese Unterstellung wird so als antisemitisches Phantasma deutlich.

So kann ein weiteres Versatzstück antijüdischer Propaganda widerlegt werden. In der Neuzeit war nämlich die so genannte >Ritualmordlegende< aufgebracht worden, >Juden< würden das Blut >unschuldiger Christenkinder< zur Herstellung von Mazzot verwenden.





Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Ein anderer Anknüpfungspunkt, um interreligiöse Perspektiven in diese Erzählung zu einzubringen, ist die Frage nach Tischsprüchen und Tischgebeten. In manchen christlichen Familien gibt es Tischgebete, die reihum oder stets von der gleichen Person gesprochen werden: In anderen werden mit Gebetswürfeln Tischgebete erwürfelt. An dieser Stelle können Kinder von ihren eigenen Erfahrungen berichten und zugleich lassen sich Sichtweisen aus jüdischen und islamischen Traditionen einbeziehen. Weiterführende Perspektiven bieten folgende Texte an *5.1.33 Was bedeutet der Segen über den Tag, den Wein und das Brot im Judentum zu Schabbat?* sowie *5.1.38 Brachah/Segen und 5.2.25 Gibt es im Islam so etwas wie ein Tisch- oder Dankgebet vor dem Essen?*

In Bildungseinrichtungen steht statt eines Segens häufig ein Tischspruch vor dem Beginn des gemeinsamen Essens. Auch dieser stiftet Gemeinschaft und beinhaltet manchmal einen Dank. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Funktion und Bedeutung von Tischgebeten und Tischsprüchen können mit älteren Kindern hier herausgearbeitet werden.

Die Kinder können zudem ihre Lieblingstischsprüche oder Lieblingstischgebete sammeln. Diese können auf Karten notiert und von den Kindern dann mit Bildern gestaltet werden. Es kann überlegt werden, ob diese Tischspruch- und Tischgebetskarten laminiert werden und aus diesen dann zu jedem Essen ein Spruch ausgewählt wird. Wenn Gebete ausgewählt werden, ist es wichtig, dass kein Kind mitbeten muss und die Stimmung in der Gruppe und Gruppendynamik insofern auch die Offenheit ermöglicht, diesen Spruch nicht mitzusprechen, ohne dass etwas als Ausschluss oder als ein sich selbst ausschließen von Seiten der Kinder empfunden wird.

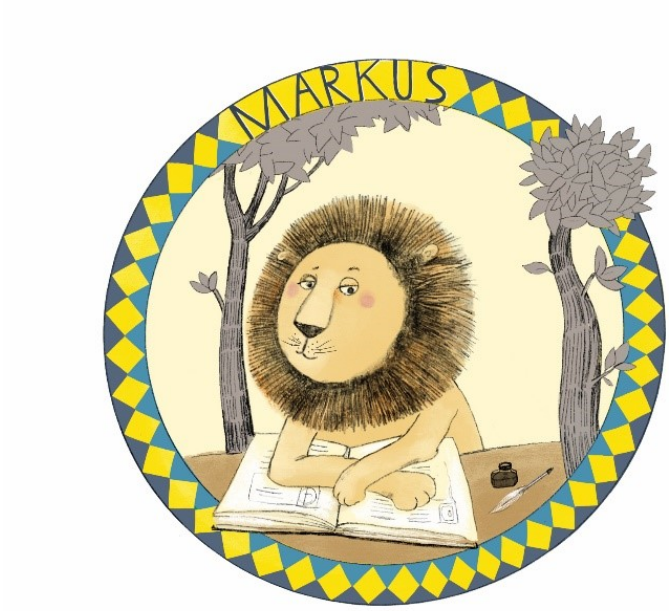
Auch die unterschiedlichen Handhaltungen im Gebet aus unterschiedlichen religiösen Traditionen – unter Berücksichtigung der Vielfalt und Varianz in ihnen – sollten dabei berücksichtigt werden. Probeweise können Kinder Haltungen einnehmen, woran sich stets eine Reflexion („Wie fühlt sich die Handhaltung an?“, „Was drückt diese Handhaltung aus?“) anschließen kann. Kein Kind muss eine Handhaltung einnehmen.

Option 2: In Gruppen mit älteren Kindern kann einmal recherchiert werden, wie Ostern auf verschiedenen Sprachen, insbesondere auf denen, die in der Gruppe gesprochen werden, heißt. Insbesondere in Dänisch (>Påske<), Türkisch (>Paskalya<), Französisch (>Pâques<), Italienisch (>Pasqua<), Niederländisch (>Pasen<), Finnisch (>Pääsiäinen<) wird schon in der Bezeichnung die Verbindung zwischen >Pessach< und >Ostern< deutlich. Dies kann mit den Kindern weiterführend beispielsweise angelehnt an die Kampagne >Jüdisch-beziehungsweise-christlich< erarbeitet werden (vgl. für weiterführende Informationen https://www.juedisch-beziehungsweise-christlich.de/pessach-beziehungsweise-ostern/).

Option 3: Rituelle Handlungen in Christentum, Judentum und Islam haben oft die Funktion zu erinnern. So erinnert das Schlachten eines Tieres beim Opferfest im Islam an Awraham/Abraham/Ibrahim und sein Vertrauen auf G*tt (weiterführend *5.2.22 An welche Geschichte erinnert das Opferfest im Islam? Wie wird die koranische Geschichte zum Opferfest Kindern erzählt?*). Zu Pessach wird im Judentum der Auszug aus Ägypten nicht nur erinnert, sondern vergegenwärtigt (weiterführend *5.1.29 Spiele im Judentum – Purim, Chanukka und Pessach; 5.1.30 Wie wird Pessach gefeiert und wie erfahren jüdische Kinder die Geschichte vom Auszug aus Ägypten heute?*). Auch viele Feste im Kirchenjahr erinnern an zentrale Geschichten aus dem Leben Jesu und der ersten christusgläubigen Menschen (Weihnachten, Ostern, Pfingsten, Himmelfahrt). Die Erzählung kann daher zum Anlass genommen werden über das Abendmahl/Herrenmahl/die Eucharistie ins Gespräch zu kommen, wie in unterschiedlichen Traditionen etwas für diese Traditionen Wichtiges kollektiv erinnert wird.

4.33 In Gethsemane (S. 59)

(nach Mk 14,32-43; Lk 22,39-46; auch in Mt 26,36-46)







In Gethsemane (S. 59)

Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Jesu Verlassen-Sein wird betont, denn seine treuen Gefährten schlafen tief. Ihre Nähe zu Jesus wird betont: „Sie sind seine guten Freunde“ (S. 59 im Erzählbuch).
- Der politische Kontext wird hergestellt: Deutlich wird, dass durch den Einzug Jesu in die Stadt Jerusalem die römische Besatzungsmacht auf den Plan gerufen wurde. Damit wird seine bevorstehende Verhaftung zur Konsequenz seines Handelns und seiner Entscheidungen.
- Jesus ist kein passives Opfer einer >Verschwörung<, sondern muss sich entscheiden und erwägt verschiedene Handlungsoptionen.
- Es wurde sich entschieden, der Gethsemane-Szene im Kontext des Markus-Evangeliums und nicht etwa Johannes 18,1-11 zu folgen: Jesus ist kein heroischer >Superman< oder Held, sondern braucht Solidarität, Zuwendung und Schutz. Er erhält diesen, im Anschluss an einige Handschriften des Lukas-Evangeliums, durch einen Engel (Lk 22,43).

Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- das Verhalten des Judas aus der Sequenz des Verlassenwerdens in der Karwoche herausgetrennt wird. Denn auch die anderen engen Gefährten, die Zwölfe, versagen in der Krise: einer verrät, einer verleugnet, mehrere verschlafen, andere verlassen Jesus und verstecken sich aus Angst.
- behauptet wird, Jesus habe G*tt exklusiv mit ‚Abba‘ angesprochen, worin sich eine einzigartige, vertrauensvolle Beziehung zu G*tt zeige.
- behauptet wird, es zeige sich der gravierende Unterschied zwischen Judentum und Christentum insbesondere darin, dass Jesus den >lieben< G*tt entdeckt habe.

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Die Bildelemente nehmen vor allem das Setting der Handlung auf: Es ist nachts im Garten Gethsemane. Die schlafenden Tiere unterstreichen Jesu Einsamkeit, die hellen Sterne am oberen Bildrand können darauf verweisen, dass Jesus sich aber trotz der irdischen Einsamkeit auf G*tt verlassen kann. Die Sterne können auch für den Mut stehen, den Jesus aus dem Gebet zieht: Das Licht, als Zeichen für den der Mut, leistet Widerstand gegen die Dunkelheit, als Symbol für die Angst.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Angst ist etwas, das alle Kinder kennen, und das auch in dieser Erzählung eine entscheidende Emotion ist. Dabei kann die Ausprägung des Gefühls je nach sozialer Situation, in der sich das Kind befindet, und in Abhängigkeit von den individuellen Empfindungen des Kindes, unterschiedlich sein.

Die Angst vor den Folgen des eigenen Handelns kennen Kinder. Wenngleich die Dimensionen zu unterscheiden sind, denn auch, wenn Kinder Angst vor den Konsequenzen ihres Handelns haben, so sind es doch in der Regel keine Todesängste. Allerdings schwerkranke Kinder können auch die Angst Jesu zutiefst nachvollziehen.

An diese Situation, die der Erzähltext im dritten Absatz auf Seite 59 aufzeigt, kann angeknüpft werden. Jesus fragt hier: „‚Soll ich wegrennen und mich verstecken? Oder mutig bleiben und den Weg weitergehen? Soll ich hierbleiben, auch wenn ich mein Leben riskiere?‘“ Eine Vielzahl an Handlungsoptionen, die Kinder möglicherweise aus in der Regel weniger bedrängenden Situationen kennen.

Jesus ist, unter Berücksichtigung der Entwicklung christologischer Vorstellungen, für viele jüngere Kinder zwar vor allem ein Mensch, der >besser< und >mehr ist< als andere Menschen. Der hier vorgestellte Jesus mit seinen Ängsten und Fragen kann je nach religiöser Sozialisation und nach den Bildern, die den Kindern bisher angeboten wurden, möglicherweise irritierend wirken.

Gleichzeitig kann diese Darstellung von Jesus für Kinder gerade anschlussfähig werden. Denn Jesus ist dann nicht ein über allen Dingen stehender, perfekter Held. Er hadert und hinterfragt sein Handeln, ohne sich jedoch in den Zweifeln bis hin zur Untätigkeit zu verstricken. Dies wird am Ende der Erzählung noch einmal betont. Jesu kann darin zum Vorbild für Kinder werden.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Diese Geschichte sollte mit den Erzählungen >*Das letzte Mahl*< und >*Die Verhaftung*< (S. 58-61 im Erzählbuch) verbunden werden. Außerdem wird im zweiten Absatz im Erzählbuch darüber hinaus auf die Erzählung >*Vision im Tempel*< (S. 56 im Erzählbuch) verwiesen.

In der Erzählung >*Das letzte Mahl*< kündigt Jesus das Fehlverhalten seiner Apostel an: „‚Ihr werdet G*ttes Vergebung brauchen.‘“ (S. 58 im Erzählbuch). Dies zeigt sich dann unter anderem im Verschlafen in der Erzählung >*In Gethsemane*<. Jesus ahnt, so kündigt er es

zumindest an (Mt 26,31; Mk 14,27), dass seine engsten Freunde nicht für ihn da sein werden, obwohl sie es wollen und nimmt sie dennoch mit an seine Seite.

Dieses Erzählen des Versagens der Freunde ist wichtig, um das Wunder der Auferweckung und der Erscheinungen des auferweckten Jesus gerade diesen Personen, die hier an Jesus schuldig werden, eine zentrale Botschaft der gesamten Bibel ist: G*tt wirkt nicht an der Seite großer untadeliger Helden, sondern mit fehlbaren Menschen: Noach/Noah, Awraham/Abraham, Ya´akow/Jakob, Moscheh/Mose, David, Jonah/Jona, sie alle vollbringen große Leistungen und sie machen Fehler. Sie sind, wie es christliche Theologie ausdrückt, >Sünder<. G*tt erwartet keine Heldentaten, sondern verspricht Beistand und Barmherzigkeit, Umkehr und Neuanfang. Es ist diese Treue, die sich in der Geschichte Israels und bei den Gefährten und Mitstreiterinnen zeigen wird: Nach dem Ende kommen die Auferweckung und der neue Anfang.

Warum die Jünger einschlafen, ist unklar: Es kann ein erzählerisches Mittel der Evangelisten sein, um Jesu Verlassenheit zu unterstreichen und das Wunder der Treue G*ttes, das sich in Auferweckung und Erscheinung zeigt, zu erhöhen. Der Evangelist Lukas nimmt die Jünger etwas in Schutz, indem er ihren Schlaf wie folgt erklärt: „Dann stand er vom Gebet auf und ging zurück zu den Jüngern. Er sah, dass sie vor lauter Trauer eingeschlafen waren.“ (Lk 22,45 in der Basis-Bibel-Übersetzung)

In antisemitismuskritischer Perspektive ist das Erzählen des Verschlafens wichtig, um nicht nur das Ausliefern, oft fälschlich >Verrat< genannt, des Judas zu betonen und ihn so aus dem Kreis der engen Gefährten, der Zwölfe, abzusondern. Das griechische Verb, das für das Wort >verraten< gebraucht wird, ist >paradidonai< und wird zumeist auf Latein als >tradere< übersetzt, was >ausliefern< bedeutet. Diese Ausgrenzung des Judas begünstigt den sogenannten >*Gottesmordvorwurf*<, der eine verheerende antisemitische Wirkungsgeschichte entfaltet hat.

Der Engel, der hier in der Erzählung in Anlehnung an das Lukas-Evangelium auftaucht, fehlt in vielen wichtigen Handschriften des Lukas-Evangeliums. Daher ist dieser Text in vielen Vollbibeln in Klammern gesetzt. Für Kinder wurde er hier mit hineinerzählt, um die Dramatik der Situation aufzufangen. Das Gebet Jesu unterstreicht sein Vertrauen in G*tt und der Engel zeigt den Beistand G*ttes.

Jesus bittet G*tt, den Kelch an ihm vorrübergehen zu lassen. In der Anrede „‚Abba‘“ zeigt sich sein vertrauensvolles G*ttesverhältnis. >Vater< ist eine im Judentum zur Zeit Jesu, aber auch bis heute, gebräuchliche Anrede Go*ttes.

Der Garten Gethsemane liegt am Fuße des Ölbergs in Jerusalem und kann heute besichtigt werden. Um die Geschichte für Kinder geografisch zu verorten, können daher vorab Fotos des

heutigen Gartens Gethsemane gezeigt werden. Dies kann das Verständnis unterstützen, dass die Erzählung eine räumliche und zeitliche Basis hat. Es gilt aber gleichzeitig darauf zu achten, dass das grundlegende Missverständnis, bei biblischen Texten handele es sich um >Live-Dabei-Berichte<, dadurch nicht verstärkt wird.



Erzählen:

Alle Kinder erhalten ein Blatt und Buntstifte mit der Aufgabe, eine Stimmungskurve aus der Perspektive von Jesus zu zeichnen, indem sie bei jeder Unterbrechung ein Emoji, Smiley oder eigens entwickeltes Symbol, das in Farben gezeichnet ist, die für sie passend die Stimmung einfangen, notieren, wie Jesus sich an dieser Stelle wohl fühlt.

Im Anschluss werden immer zwei bis drei Sätze vorgelesen, darauf folgt eine Pause. Die Kinder notieren ihr Emoji, Smiley oder das Symbol. Dies wird bis zum Ende der Geschichte immer wieder nach dem gleichen Schema wiederholt. Im Anschluss können die Kinder ihre Darstellungen vergleichen und sich darüber austauschen.

Variante für jüngere Kinder: Für jüngere Kinder können Metacom-Symbole, ausgedruckte, laminierte Emojis, Gefühlskarten oder ausgewählte Karten aus der >Symbol-Kartei< von Rainer Oberthür in die Mitte gelegt werden. Ein Faden, als Verlaufsfaden für die Geschichte, wird ausgelegt. Die Geschichte wird immer in Abschnitten von zwei bis drei Sätzen vorgelesen, dann wird pausiert. Die Kinder suchen gemeinsam in der Gruppe eine passende Karte aus, die zu den vorgelesenen Sätzen und Jesu Stimmung passt, und legen diese an den Faden. Im Anschluss wird noch einmal die ganze Geschichte gemeinsam mit der Gruppe anhand der Bildkarten nacherzählt.



Gestalten:

Option 1: Jesus sagt: „Abba, Vater, nimm diesen Kelch von mir“ (S. 59 im Erzählbuch). Daran anknüpfend können Kinder eigene Kelche gestalten.

Hierzu wird für jedes Kind eine leere Papier-Rolle sowie eine etwas stabilere CupCake- oder Muffinform aus Papier benötigt. Jedes Kind malt diese an oder beklebt und gestaltet sie mit Perlen, Glitzer-Bastelfolie und anderen Materialien.

Im Anschluss wird die runde Papprolle als Stiel aufgestellt und oben wenige Millimeter eingeschnitten. Hierauf wird dann die CupCake- bzw. Muffinform geklebt. Jedes Kind, das mag, kann Sorgen und Ängste auf kleine Zettel notieren und in seinen Kelch werfen. Hierbei

ist darauf zu achten, dass kein anderes Kind ungefragt, die Sorgenzettel liest. In christlichen Kontexten können diese Zettel gemeinsam auf den Altar oder vor das Kreuz gestellt werden.

Option 2: In christlichen Kontexten können Gebetslichter aus leeren Gläsern, die mit Kleister und Transparentpapier beklebt werden, gebastelt werden: Sie bringen Licht in die Dunkelheit.

Option 3: Die Szene am Ölberg im Garten Gethsemane findet sich auch in Passionskrippen. Die Kinder können diese Szene mit Knete, Salzteig, lufttrocknender Modelliermasse oder anderen Materialien darstellen: Was ist ihnen wichtig zu zeigen? Wie stellen sie das dar?

Im Anschluss können eigene Darstellungen mit denen aus Passionskrippen verglichen werden.



Zur Weiterarbeit:

Eine Weiterarbeit mit dem Taize-Lied >Bleibet hier< von Jacques Berthier kann sich an dieser Stelle anbieten. Im Anschluss kann im Sinne des interkonfessionellen Lernens, um die Vielfalt des Christentums wahrzunehmen, auch zur Gemeinschaft Taize recherchiert werden.



Interreligiöse Perspektiven:

Option 1: In dieser Erzählung steht Jesu Angst und das Gebet als Moment des Zuspruchs und der erfahrenen Nähe G*ttes im Mittelpunkt. Daher können die Perspektiven an dieser Stelle erweitert werden: *5.2.35 Was für religiöse Handlungen gibt es in islamischen Traditionen, wenn man Angst hat?* und *5.1.46 Gebete bei Angst*.

Auch Fragen nach wichtigen Gebeten und speziellen rituellen Gebetspraktiken, Gebetshaltungen und Gegenständen für Gebete in den unterschiedlichen Traditionen können an dieser Stelle aus der Kindergruppe heraus entwickelt und beantwortet werden.

Option 2: Mit älteren Kindern können die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem jüdischen Kaddisch und dem christlichen VaterUnser, dem Gebet, das Jesus gelehrt hat, erforscht werden, um hieran die Beziehung zwischen Judentum und Christentum sichtbar zu machen.



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Ausgehend von der Erzählung, in der die Jünger nicht merken, dass Jesus sie braucht, können in der Kindergruppe gute Wünsche oder Zusprüche auf Tonpapierblätter in Blattform geschrieben werden. Diese werden so aufgehängt, dass alle Kinder und auch Erwachsene aus der Einrichtung eingeladen sind, sich einen Wunsch oder Zuspruch abzunehmen, wenn sie ihn benötigen.

Alternativ können auch >Nimm dir, was du brauchst – Zettel< gebastelt werden. Dies sind in der Regel Din-A-4-Blätter im Querformat, die an einer langen Seite in viele kleine Streifen eingeschnitten sind. Auf die Streifen werden Wünsche notiert oder gemalt: Bei Bedarf kann von jemandem ein Streifen mit dem, was er braucht, abgerissen werden: Es können ein Lächeln, eine Umarmung, ein Blumenstrauß und Anderes gemalt werden, was bestärken kann.

Option 2: Ausgehend von der Erzählung werden von den Kindern Strategien überlegt: Was hilft bei Angst und was kann Mut geben? Diese Ideen können gesammelt und visualisiert werden.

Option 3: Das >Kindermutmachlied< von Andreas Ebert kann gesungen werden. Gemeinsam können dazu Bewegungen ausgedacht und einstudiert werden.

4.34 Die Verhaftung (S. 60-61)

(nach Mk 14,43-52; Mk 14,66-72; Joh 18,3-12; Joh 18,15-18; auch in Mt 26,47-56; Mt 26,69-75; Lk 22,47-62)









Die Verhaftung (S. 60-61)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die Auslieferung des Judas wird im Erzähltext von Fragen umrahmt, um verschiedene Deutungsmöglichkeiten anzuregen. Der Name >Judas< wird nicht erwähnt, auch die Hintergrundgeschichte seiner geheimen Treffen mit den Priestern und den 30 Silberlingen fällt weg.
- Die Frage nach dem Widerstand (siehe >*Lehren und Lernen*< auf S. 38 im Erzählbuch) wird noch einmal akut und mit aufgenommen. Jesus „protestiert lautstark gegen die Gefangennahme" (S. 60 im Erzählbuch), einer der Jünger greift zur Waffe und wird dafür von ihm kritisiert.
- Die unterschiedlichen Versionen der Verhaftungsszene werden explizit benannt.
- Die Verleugnung des Petrus und das Weglaufen der anderen Jünger werden erzählt.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- die Verhaftung Jesu plötzlich und völlig grundlos erscheint oder mit einer >Verschwörung jüdischer Eliten< erklärt wird.
- behauptet wird, die Verhaftung geschehe aus religiösen Gründen, z.B. wegen der Heilungswunder am Schabbat, anderen Gebotsübertretungen oder generell aus Konkurrenzgründen, wie Neid und Eifersucht. Ein Vorwurf der Blasphemie ist historisch nicht nachweisbar, denn jeder konnte sich zum >Messias< ausrufen.
- die Pharisäer fälschlicherweise in die Erzählung einbezogen werden. Sie nahmen an der Verhaftung nicht teil. Sie nahmen an der Verhaftung nicht teil, denn es handelt sich um Tempelpolizei und/oder römische Soldaten.
- nicht deutlich gemacht wird, dass unter dem Besatzungsregime die militärische Gewalt letztlich in den Händen der Römer lag.
- wenn der >Kuss<, von dem in den synoptischen Evangelien erzählt wird, hinterrücks und heimtückisch geschieht. Denn schon das Markusevangelium bringt diesen Akt in die Schwebe, indem dort Jesus fragt, ob bei Jesu Bekanntheitsgrad ein Erkennungszeichen überhaupt notwendig gewesen wäre (Mk 14,48-49).

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Die nächtliche, dunkle Atmosphäre im Garten Gethsemane findet sich hier auch in der Illustration wieder. Die Eule, die auf Seite 59 im Erzählbuch noch rechts im Baum schläft, schrickt erschrocken auf, ebenso die Gänse, die auf Seite 59 im Erzählbuch noch friedlich auf der Wiese schlafen und nun aufgeregt auf Seite 61 weglaufen, spiegeln die Emotionen der Jünger Jesu in der Erzählung. Sie zeigen an, dass etwas Bedrohliches passiert.

Gerahmt ist die Illustration am oberen Bildrand durch einen Sternenhimmel: Dieser kann als Ausdruck des Beistandes G*ttes gedeutet werden: Es ist Licht da, auch in einer sehr schweren und bedrohlichen Situation.

Der Hahn mittig unten auf Seite 61 im Erzählbuch verweist auf die >Verleugnung des Petrus< (Mk 14,66-72).

Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Die Verhaftung Jesu im Garten Gethsemane gehört fest zur bildlichen Traditionsgeschichte des Christentums und ist häufig auch Kindern bildlich vor Augen. Es ist davon auszugehen, dass viele Kinder Assoziationen zu dem Namen >Judas< haben und ihn mit >Verrat< in Verbindung bringen, auch wenn sie nicht die gesamte Geschichte erzählen können.

Die >Verleugnung des Petrus< gehört zu den Bibelgeschichten, die vielfach in der Grundschule gelesen und erzählt wird und dürfte damit Kindern, die mit biblischen Geschichten vertraut sind, bekannt sein. Das in dieser Erzählung auftauchende Thema der Freundschaft wird für Kinder, je älter sie werden, immer wichtiger: Zueinander stehen, voreinander einstehen, zu Freund*innen halten, auch wenn das negative Konsequenzen hat, sind Themen, die insbesondere ältere Kinder in sozialen Gruppen beschäftigen und herausfordern können.

Ein weit verbreitetes Bild, das sich im Verlauf der Karwoche immer weiter steigert und mit der Verhaftung beginnt, sieht Jesus als Opfer eines Verbrechens, einer Gewalttat, eines Unrechts. Dieses Bild vereindeutigt den vielschichtigeren biblischen Befund. Jesus erscheint dann unschuldig und passiv. Er wirkt dann, als nähme er die Gefangennahme, die Verhöre, die Misshandlung und die Verurteilung mehr oder weniger schweigend hin. Dabei ist das Bild im Markus-Evangeliums (Mk 14,48-48) vielschichtiger.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Diese Geschichte im Erzählbuch sollte in einen Zusammenhang mit den Erzählungen >*Das letzte Mahl*< und >*In Gethsemane*< (S. 58-59 im Erzählbuch) gebracht werden. Zudem wird auch noch einmal auf die Erzählung >*Vision im Tempel*< (S. 56 im Erzählbuch) verwiesen.

Die Geschichte fordert Kinder emotional heraus, denn es ist eine harte und traurige Geschichte der Gewalt, des Leidens und Scheiterns. Sie sollte immer mit Blick auf Ostern gelesen werden: Von der Auferweckung her entwickelt sich die Christusbotschaft sukzessive weiter: Diese Botschaft trocknet die Tränen des Petrus sowie anderer Weggefährten und Mitstreiterinnen und setzt ein Zeichen der Hoffnung.

Diese Erzählung aber ist in der Nacht vor dem christlichen Karfreitag situiert: Sie zeigt, wie die engsten Freunde um Jesus erst für diesen eintreten (Mk 14,47) und ihn dann in der Nacht der Verhaftung allein lassen: Petrus, der ganz von seiner Standfestigkeit überzeugt war (Mk 14,29-30), hat sich überschätzt und verleugnet Jesus (Mk 14,66-72); die anderen fliehen (Mk 14,50). Im Erzähltext wird der Begriff >des Verrats< bewusst nicht verwendet, da er dem biblischen Urtext nicht entspricht. Das griechische Verb, das für das Wort >verraten< gebraucht wird, ist >paradidonai< und wird zumeist auf Latein als >tradere< übersetzt, was >ausliefern< bedeutet.

Im Erzählbuch wird dies mit existenziellen Ängsten begründet: Im Römischen Reich sind bei politischen Aufständischen selten nur die Anführer bestraft worden, sondern oftmals alle Personen aus einer Gruppe. Die Personen um Jesus konnten also damit rechnen, im Falle einer Verhaftung ebenfalls bestraft zu werden.

In antisemitismuskritischer Perspektive fordert die Figur des >Judas< heraus. Auch aufgrund der starken antisemitischen Wirkungsgeschichte, die mit ihr verbunden ist, kann das Verhalten des Judas nicht nur einfach in Anlehnung an die Evangelien erzählt und in eine Reihe des Verleugnens (Petrus), Verschlafens (Petrus, Jakobus und Johannes) und eben >Verratens< oder Auslieferns (Judas) gestellt werden. Dies zeigt sich bis heute in sogenannten >Judasfeuern< zeigt, einer antisemitischen Variante des Osterfeuers, bei dem auch Judas-Puppen aus Stroh verbrannt werden, die zum Teil mit stereotyp antisemitischen Merkmalen ausgestattet wird.

Aus christlicher Perspektive gilt es, für diese antisemitische Wirkungsgeschichte Verantwortung zu übernehmen. Angesichts der dramatischen Wirkungsgeschichte ist dies wichtig. Wenn der Name >Judas< miterzählt wird, muss zuvor sichergestellt sein, dass die folgenden Informationen zur Figur des >Judas< bekannt sind.

Judas Iskariot ist einer aus dem engsten Kreis um Jesus, einer der >Zwölf<. Er trägt einen damals gebräuchlichen Vornamen. Dies macht ihn nicht mehr zum >Juden< als die anderen

Apostel. Es ist unklar, worauf sich der Namenszusatz >Iskariot< bezieht: Eine Interpretation, neben anderen ist, dass damit auf die >Sikarier< verwiesen wird, also sogenannte >Dolchträger<, die bereit waren, römische Funktionäre und diejenigen, die mit ihnen zusammenarbeiteten, zu töten.

Andere Wissenschaftler*innen vermuten hinter dem Beinamen Iskariot allerdings lediglich die Herkunftsregion des Judas, einen Ort in Judäa. Eine weitere Interpretation des Beinamens sieht in der Figur des Judas eine rein nachösterliche fiktive Gestalt, welcher der Beiname aus dem aramäischen Wort >*schaqar*<, was >lügen< heißt oder aus dem Wort >*sakar*<, das >ausliefern< bedeutet, zugeschreiben wird. Dieser wissenschaftliche Befund, dass mehre Interpretationen Plausibilität beanspruchen können, mahnt zur Vorsicht bei der Auslegung.

Zur Zeit der Abfassung der Evangelien war nicht absehbar, welch hoch problematischen Folgen im Laufe der Christentumsgeschichte die zunehmende Ausschmückung der >Judasfigur< bis hin zum Sinnbild >des verräterischen Juden schlechthin< mit sich brachte. Verantwortung sowohl gegenüber dem biblischen Text als auch gegenüber der antisemitischen Rezeptionsgeschichte der Figur des >Judas< zu übernehmen bedeutet, die Rezeptionsgeschichte zu verdeutlichen, um den biblischen Text wieder in seiner Vieldeutigkeit zur Geltung bringen zu können. Ein schlichtes Nacherzählen wird dieser Verantwortung nicht gerecht.

Diese Komplexität kann erst älteren Kindern und Erwachsenen vollumfänglich verdeutlicht werden. Damit jüngere Kinder die Geschichte auch schon aufnehmen können, sollte der Name >Judas<, der sehr schnell ohne Vorkenntnisse antisemitisch aufgeladen werden kann, noch nicht erwähnt werden. In unserem Erzähltext wird der Name daher nicht genannt. Ältere Kinder, denen der Name bereits bekannt ist, können dann die entsprechenden Informationen erhalten.

Mögliche Gründe für das Ausliefern des Judas

Verschiedene Gründe für das Ausliefern des Judas – jenseits der literarischen Funktion – diskutiert, die hier kurz im Folgenden skizziert werden sollen:

1. Judas stand möglicherweise den Zeloten nahe. Daher hat er Jesus vielleicht an die römische Besatzungsmacht in der Hoffnung ausgeliefert, dass Jesus dann, wenn sein Leben bedroht ist, endlich gegen die Römer kämpft und zeigt, was in ihm steckt. Judas hätte demnach fest auf Jesus vertraut und in ihm den Messias gesehen: Dass Jesus tatsächlich hingerichtet wird, dass G*tt dies zuließe, hätte sich Judas gemäß dieser Deutung nicht vorstellen können.

2. Der Heilsplan mit Tod und Auferweckung setzt den Tod Jesu voraus. In dieser Deutungsversion wird vermutet, dass Judas ein Werkzeug in G*ttes Heilsplan ist und insofern eine Auslieferung an die römische Besatzungsmacht unausweichlich war.

3. Eine weitere Deutung vermutet, der Satan habe sich des Judas bemächtigt, um G*ttes Heilsplan zu verwirklichen. Diese Deutung sucht Anhalt im Johannes-Evangelium in Joh 13,37: „Sobald Judas das Brot genommen hatte, ergriff der Satan Besitz von ihm. Da sagte Jesus zu ihm: ‚Was du tun willst, das tue bald!'" (in der Übersetzung der Basis-Bibel).

4. Unter Berücksichtigung der historischen Situation wird ferner noch folgende Deutung angeboten: Judas war sich des Regierungsstiles der Römer, um die Pax Romana abzusichern, bewusst. Möglicherweise hat er vermutet, dass Jesu Verhalten zum Einzug in Jerusalem und im Tempel Konsequenzen haben könnte. Viele der Menschen, die Jesus nachfolgten, hatten ihre Berufe aufgegeben, ihre Familien verlassen und lebten von dem, was andere ihnen gaben. Vielleicht, so diese Interpretation, wollte Judas Geld für die gesamte Gruppe aushandeln, als eine Art Startkapital für die Gemeinschaft mit dem die erste Zeit nach Jesu Verhaftung überbrückt werden könnte. Hierzu kann man jedoch kritisch anmerken, dass die Summe von 30 Silberlingen hierfür recht gering scheint.

5. Eine andere Erklärung könnte sein: Die Evangelien werden zwischen 70 bis 110 n.d.Z. verfasst. Nach Jesu Tod um ca. 30 n.d.Z. sei er seinen engsten Vertrauten erschienen, so steht es in den Evangelien. Judas war da nicht mehr im Kreis der Mitstreiterinnen und Gefährten Jesu. In der Bibel wird erzählt, dass er sich entweder selbst umgebracht habe (Mt 27,3-5) oder durch einen Unfall gestorben sei (Apg 1,18). Allerdings hatten sich alle engsten Vertrauten in der Nacht der Verhaftung von Jesus nicht so verhalten, wie sie es sich von sich selbst gewünscht hätten. Vielleicht schämten sich alle aus dem engsten Kreis um Jesus für ihr Verhalten. In diesen Momenten kann es trösten, wenn ein anderer sich noch schlechter verhalten hat. Judas war verstorben und nicht mehr Teil der Gruppe. Er konnte sich nicht mehr dagegen wehren, dass ihm der Part des Bösewichts zugeschrieben wurde. Nach diesem Deutungsansatz ist die Geschichte um die Auslieferung Jesu durch Judas also eine Art Entlastungsgeschichte, damit das Verschlafen, Verleugnen und Wegrennen der Anderen weniger schwer wiegt.

6. Ein weiterer Deutungsvorschlag besagt: Judas ist eine fiktive literarische Figur, dem alle negativen Charaktereigenschaften zugeschrieben werden, die in jeder engen Gemeinschaft bekannt sind: Nörgler und Neinsager, Besserwisser und Zahlenschinder, Vordrängler und Verräter, Dieb und Besessener. In seiner Figur konzentrieren sich alle Frustrationen, die man mit Menschen in einer Gruppe macht. Auch die Person Simon Petrus wird in der literarischen Bearbeitung zu einer fiktiven Figur, die allerdings ins Positive stilisiert wird, denn er war, wie biblische Texte (Mt 16,22-23; Mt 26,33–35; Gal 2,11-14) ebenso wie außerkanonische

Schriften, beispielsweise das >Evangelium nach Maria<, das >Thomasevangelium< oder die >Pistis Sophia<, nahelegen, eine ambivalente Person. Allerdings baut auf Simon Petrus die Kirche, während Judas zum >Juden< ausgesondert wird. Beide Figuren werden zu einer Moralgeschichte von >gut< und >böse< stilisiert, und zu selbstidealisiert >christlich< und im Kontrast dazu >jüdisch< weitergesponnen.

Angesichts eines vieldeutigen biblischen Textbestands und der hier angeführten Deutungsversuche wird diese Befundlage für den Text im Erzählbuch positiv aufgegriffen. In diesem Erzähltext werden Fragen gestellt: Was beutet der Kuss von Jesu „engsten Vertrauten“? Will er sich von Jesus verabschieden? Will er den Wachleuten zeigen, wer Jesus ist? Warum? Jesus war in Jerusalem bekannt (Mk 14,48-48). Fragend wird auch die Heilsnotwendigkeit im christlichen Glauben angedeutet: „Will er Jesus vorbereiten auf das Schlimme, was da kommen wird? Überbringt er vielleicht das Zeichen, dass Jesus seinen Weg weitergehen muss?“ (S. 60 im Erzählbuch). Diese Fragen führen weg von einer Vereindeutigung hin zu Antworten im Plural, die nicht fahrlässig leicht Anschluss bieten an antisemitische >Verschwörungsnarrative<.



Erzählen:

Diese Geschichte ist sehr dicht erzählt. Sie kann gut in vier Abschnitte unterteilt gelesen werden:

Erstens kann begonnen werden mit dem *ersten Absatz auf Seite 60* im Erzählbuch.

Zweitens folgt nun der *zweite Abschnitt die Verhaftung vom zweiten Absatz auf Seite 60 an bis zur Seite 60 unten*.

Drittens besteht der *dritte Abschnitt aus den ersten beiden Absätzen auf Seite 61* im Erzählbuch.

Viertens werden schließlich im *vierten Abschnitt die letzten beiden Absätze* vorgetragen. Jeder Abschnitt kann mit einer verständnissichernden Frage beendet werden. Dadurch wird das Vorlesen immer wieder einmal durch ein kurzes Gespräch unterbrochen. So bleibt die Aufmerksamkeit erhalten.

1. Abschnitt: „Im Text werden viele Fragen gestellt. Welche Frage erinnert ihr noch gut? Was meint ihr, welche Antworten würdet ihr auf die Frage geben?“

2. Abschnitt: „Warum wird Jesus gerade nachts im Garten Gethsemane verhaftet?“

3. Abschnitt: „Warum will Jesus, dass die Gefährten das Schwert nicht einsetzen? Warum rennen die alle weg und lassen Jesus allein?“

4. Abschnitt: „Warum steht Petrus nicht zu Jesus? Warum muss Petrus weinen?“



Gestalten:

Option 1: Die Kinder können die Ereignisse im Garten Gethsemane in einem Comic – an die ernste Ästhetik einer Graphic Novel angelehnt – ausdeuten und bildlich darstellen.

Option 2: Die Kinder werden gebeten, sich in die Situation der weggelaufenen Jünger zu versetzen. Die Jünger verstecken sich: Was könnte in ihnen vorgehen? Was könnten sie denken und fühlen? Was sagen sie zu sich? Wovor haben sie Angst? Was haben sie erlebt? Was glauben sie, wird mit Jesus passieren?

Die Kinder werden gebeten, entweder mit einem selbst entwickelten Rollenspiel diese Leerstellen zu füllen oder einen Tagebucheintrag aus der Perspektive einer der Figuren zu schreiben. Die unterschiedlichen Lösungen, wie die Kinder die Leerstellen füllen, eröffen den Text und stehen einer Vereindeutigung entgegen.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Auf vielen Kirchturmspitzen ist ein Wetterhahn installiert. Die Kinder können angeregt werden, einmal die Kirchtürme in ihrem näheren Umfeld zu erforschen. Wenn sich auf diesen ein Hahn befindet, kann die Aufgabe gestellt werden, zu recherchieren, was er bedeutet. Je nach Ergebnis der Gruppe können auch weitere unterschiedliche Deutungsarten eingebracht werden. Denn der Wetterhahn kann auf unterschiedliche Arten interpretiert werden: Er kann als Mahnung gesehen werden, anders als Petrus, der Jesus drei Mal verleugnet, ehe der Hahn kräht, zu seinem Glauben zu stehen. Statt einer Mahnung kann dies auch als Aufforderung aufgefasst werden, sich mutig zum Glauben zu bekennen. Er kann zudem ebenso als Erinnerung daran, seinen Glauben nicht wie ein >Fähnlein im Wind< auszurichten, auch wenn ihn andere abwerten, gedeutet werden. Vielleicht steht er auch für eine Ermahnung, nicht allzu hochmütig von sich selbst überzeugt zu sein, so wie Petrus, der von sich behauptet, Jesus keinen Anlass zur Enttäuschung zu geben (Mk 14,29). Möglicherweise ist der Hahn auch eher als Zuspruch gemeint und als Erinnerung daran, dass bei G*tt alle Menschen nach dem Scheitern eine zweite Chance bekommen können, wenn sie umkehren, ihr Verhalten ändern und Wiedergutmachung üben, so wie Petrus, der Jesus verleugnet und dennoch die erste Gemeinde aufbaut.

Option 2: Petrus und auch alle Jünger, die weggelaufen sind, bilden später die erste christusgläubige Gemeinde. Hier wird deutlich, G*tt bleibt in der Geschichte auch treu bei denen, die sich nicht immer gut und richtig verhalten und gibt damit eine Chance, sich zu

entschuldigen, nach Möglichkeit eine Wiedergutmachung zu leisten und es von da an besser zu machen. Dies zeigt sich immer wieder in den biblischen Erzählungen in der Hebräischen Bibel. Gemeinsam können in der Gruppe aufgrund des Vorwissens Figuren gesammelt werden, die ähnlich wie Petrus viel geleistet haben, an manchen Anforderungen und an sich selbst scheitern und doch daran glauben, dass G*tt fest an ihrer Seite und Veränderung möglich ist.

Option 3: Mit älteren Kindern kann eine vertiefte Beschäftigung mit der Judas-Figur mit den >Antisemitismuskritischem Module für die (religions-)pädagogische Praxis< von dem Projekt >DisKursLab – Labor für antisemitismuskritische und rassismuskritische Bildung und Praxis< der Evangelischen Akademie zu Berlin erfolgen (https://narrt.de/modul-3/). Einen ersten Einblick in die Bildungsmodule, die zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus vor allem im Kontext von Verschwörungsnarrativen einladen, kann das Wimmelbild, das diesen entnommen wurde, bieten.



Interreligiöse Perspektiven:

In dieser Erzählung geht es auch um die Angst der Jünger. Daher können die Perspektiven an dieser Stelle erweitert werden: *5.2.35 Was für religiöse Handlungen gibt es in islamischen Traditionen, wenn man Angst hat?* und *5.1.46 Gebete bei Angst*.

Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Die Fokussierung auf Freundschaft und die Frage, wie in Freundschaften mit Fehlverhalten umgegangen werden kann, bietet sich im Anschluss an die Erzählung vor allem in interweltanschaulich pluralen Lerngruppen an.

4.35 Die Verurteilung (S. 62)

(nach Mk 15; Joh 19,25-27; auch in Mt 27; Lk 23; Joh 18; nach Tehilim/Psalm 22)



Die Verurteilung (S. 62)

Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die juristische Verantwortung für die Kreuzigung Jesu liegt beim römischen Statthalter Pontius Pilatus.
- Das nächtliche Verhör im Haus des Hohenpriesters wird nicht erzählt.
- Es werden politische Gründe (>*Einzug in Jerusalem*<), aber keine religiösen Gründe (Blasphemie, Messiasanwärterschaft, G*ttessohnschaft) oder Konflikte (Konkurrenz, Neid, Gebotsübertretungen) für Jesu Verurteilung angeführt.

Problematisch wird die Erzählweise dann, wenn…

- behauptet wird, Pontius Pilatus wäre manipuliert worden oder hätte sich dem Druck der Straße gebeugt. Kreuzigungen von jüdischen Aufrührern ausschließlich durch die römische Justiz sind wissenschaftlich sehr gut belegt.
- nicht deutlich gemacht wird, dass unter dem Besatzungsregime die militärische Gewalt letztlich in den Händen der Römer lag.
- behauptet wird, Jesus wäre aus religiösen Gründen gekreuzigt worden. Es waren nicht Konflikte, Konkurrenzen, oder religiöse Streitigkeiten mit den Pharisäern, Schriftgelehrten, oder Gebotsübertretungen (Heilungswunder, Schabbat), die zur Kreuzigung führten. G*tteslästerung und ebenso die Selbstbezeichnung >Messias< wurden nicht mit Kreuzigung bestraft.

Diese Bildelemente bietet die Illustration:

In der Illustration ist unten links die Stadt Jerusalem angedeutet. Etwas außerhalb steht das Kreuz. Auf diesem ist das Todesurteil notiert. INRI, das steht für <Iesus Nazarenus Rex Iudaeorum>, d.h. >Jesus, König der Juden<. Damit ist nicht gemeint, dass Jesus eine andere religiöse Lehre vertrat oder aus Sicht von Pontius Pilatus G*tteslästerung betrieben hätte, sondern dass Jesus den Anspruch hatte, das jüdische Volk zu führen. Das war nicht nur Majestätsbeleidung, sondern ein Führungsanspruch, der im Römischen Reich als Rebellion und Aufstand gegen bestehendes Recht geahndet wurde. Darauf stand die Todesstrafe.

Die vielen Kreuze in der Mitte der Illustration verweisen auf die durchaus häufig durchgeführten Kreuzigungen der Römer. Durch das Bildelement der römischen Soldatenhelme wird die Verantwortung für die Verurteilung Jesu eindeutig dem römischen Statthalter Pontius Pilatus zugeschrieben. Die dunklen Wolken verweisen auf die bedrückende Atmosphäre der Angst und Bedrohung.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

An Karfreitag wird der Verurteilung und Kreuzigung Jesu gedacht, drei Tage später, wird dann die Auferweckung zu Ostern gefeiert. Je nach Konfession und Sozialisation wird der Karfreitag als ein hoher Feiertag begangen, an dem man in die Kirche geht, fastet und an dem die Glocken schweigen. Insbesondere in der orthodoxen Tradition gilt auch Karfreitag schon als Tag, der bereits von der Hoffnung des Ostersonntages aus gesehen wird.

Aufgrund der gesetzlichen Feiertage in allen Bundesländern, kennen alle Kinder Ostern: Es gibt Schulferien und Schließzeiten in anderen Bildungsinstitutionen zu Ostern. Allerdings ist für viele Kinder Ostern vor allem ein Frühlings-Eier-und-Hasenfest, der christlich-religiöse Kern des Osterfestes tritt darüber in den Hintergrund.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

An dieser Stelle weicht die Erzählart des Erzählbuches deutlich von dem Text der Vollbibel ab, da ein bewusster Fokus gesetzt wird. Die folgende Begründung hilft dabei, Einwänden zu begegnen, wie „Aber es steht doch in der Bibel…“, beispielsweise von Kindern, die aus Kontexten kommen, in denen sehr viele Bibeltexte gelesen werden, oder von Eltern, die diese Geschichte nach dem Bildungsangebot so von ihren Kindern erzählt bekommen und irritiert sind, begegnet werden kann.

Diese Erzählung hat eine fatale antisemitische Wirkungsgeschichte. Insbesondere mit 1. Thess 2,14-16 oder Mt 27,25 wurde der >*Gottesmordvorwurf*< theologisch entwickelt, um die Enterbung >der Juden< als Strafe G*ttes zu legitimieren. Auf diesem Vorwurf gründet die antijüdische christliche Lehre, das Judentum habe seine Erwählung und Bund mit G*tt verloren, und die christliche Heidenkirche sei an die Stelle Israels getreten. Dies wird auch als >Enterbungstheologie< (>Substitutionstheologie<) bezeichnet. Die >Enterbungslehre< wurde christlicherseits ignorant gegenüber der eigenen Schuldverstrickung auch noch nach der Shoah weiter vertreten (vgl. Das >Wort zur Judenfrage< des Evangelischen Bruderrates 1948).

Heute ist es wissenschaftliche Mehrheitsmeinung, dass die so genannte >Enterbungslehre< bedeutende Schriftzeugnisse des Zweiten Testaments ignoriert. G*tt hat seinen Bund mit den Kindern Israels nie gekündigt. So heißt es prominent im Römerbrief bei Paulus: „So frage ich nun: Hat denn Gott sein Volk verstoßen? Das sei ferne!" ... Gott hat sein Volk nicht verstoßen, das er zuvor erwählt hat." (Röm 11,1f.). Dies spiegelt sich heute auch in kirchlichen

Verlautbarungen wider (vgl. weiterführend *2.2 Warum ist der jüdisch-christliche Dialog so wichtig?*).

Um dem entgegenzutreten, wird im Erzähltext insbesondere Pontius Pilatus in den Vordergrund gestellt. Er wird im Prozess gegen Jesus als Verantwortlicher und nicht als Zauderer identifiziert Dies entspricht auch dem wissenschaftlichen Befund aus verlässlichen historischen Quellen. Pilatus war in der Region Vertreter der römischen Besatzungsmacht. Er war für sein extrem hartes Durchgreifen bekannt und wurde im Jahr 37 n.d.Z. nach Rom zurückbeordert, da er eine Prozession von Samaritanern, die ihr Heiligtum auf dem Garizim aufsuchen wollten, angreifen ließ, vermutlich weil einige der Pilger eine Waffe mit sich führten. Bei dieser Aktion gab es derart viele Tote, dass Pilatus auf römische Anordnung hin seine Position als Statthalter verlor.

Die Kreuzigung war eine besonders grausame Hinrichtungsart, die im Römischen Reich zur Abschreckung verwendet wurde. Sie wurde nicht an römischen Bürgern vollstreckt, sondern nur an versklavten Personen und politischen Aufrührern im Imperium, die keine Bürgerrechte besaßen. Theoretisch gab es auch eine Todesstrafe im jüdischen Recht. Der Hohe Rat besaß aber zu diesem historischen Zeitpunkt nicht Autorität, eine Todesstrafe zu verhängen. Dieses Recht lag in den Händen der römischen Besatzung.

Die Kreuzigung und das Urteil >INRI – Jesus von Nazareth, König der Juden< machen deutlich, dass es sich um ein politisches Verfahren handelte. Es waren nicht theologische Konflikte mit den Pharisäern oder den Anhängern des Herodes (über eine vermeintlich >falsche< Auslegung der Torah durch Jesus oder die Heilungen am Schabbat), die zur Kreuzigung Jesu führten: Der bejubelte Einritt nach Jerusalem und die sogenannte Tempelaustreibung, in der die Evangelisten erzählen, wie Jesus eventuell im Tempel randaliert und für Unruhe und Aufruhr sorgt (Mk 11,15–19; Mt 21,12–17; Lk 19,45–48; anders zeitlich positioniert: Joh 2,13–17), konnten von den damaligen Hörer*innen als Infragestellung der Autorität und Macht des Kaisers, als Gefährdung des Zusammenlebens, gar, aus Perspektive des Römischen Reiches, als Aufruf zum Aufstand verstanden werden. Insbesondere da die Evangelien erzählen, dass Jesus zum jüdischen Pessach, dem Fest der Befreiung bzw. des Exodus des jüdischen Volkes aus der ägyptischen Versklavung in Jerusalem einritt und sich wie ein König bejubeln ließ (vgl. Mk 11,1–10 ; Lk 19,28–40; Joh 12, 12–19). Dazu gehört das Wissen, dass zu Pessach Pontius Pilatus seinen Amtssitz von Caesarea nach Jerusalem verlegte und er alle Soldaten zusammenzog, weil bis zur Zerstörung des Tempels Jüdinnen und Juden von überall her nach Jerusalem zum Pessachfest pilgerten. So war die Stadt voller und unruhiger als sonst und auch die römischen Wachen in besonderer Alarmbereitschaft, auch aus Angst vor einem symbolischen Akt des Aufstandes an Pessach.

In den Evangelien wird erzählt, dass Jesus zuerst zu den jüdischen Behörden geführt und von ihnen verhört und geprüft wurde. Wenn man die Texte der Evangelien miteinander vergleicht, wird deutlich, dass sich hier deutliche Unterschiede finden hinsichtlich des Verlaufs der Verhöre und auch mit Blick auf die Personen, die daran beteiligt gewesen sein sollen. Nach all dem, was heute aus unterschiedlichen Quellen über jüdisches Recht zu der Zeit wissen, hat es sich keinesfalls um eine Gerichtsverhandlung gehandelt. Gemäß jüdischem Recht der damaligen Zeit müssen Prozesse zu Kapitalverbrechen, also Prozesse, in denen es um Leben und Tod geht, tagsüber vor einem ordentlichen Gericht und öffentlich stattfinden. Prozesse an Rüst- und Feiertagen waren grundsätzlich nicht gestattet, damit das Gebot, den Schabbat und die Feiertage zu ehren, eingehalten werden konnte. Außerdem waren in diesem Fall zwei unabhängige Zeugenaussagen unabdingbar. Ein Geständnis des Delinquenten oder der Delinquentin wäre als nicht ausreichend für eine Verurteilung betrachtet worden. Außerdem sollten zwischen Todesurteil und Vollstreckung zwei Tage vergehen.

Entgegen dieser klaren rechtlichen Vorgabe werden Verhör und Verhandlung in der biblischen Darstellung so konzipiert: Das Verhör nach der Verhaftung Jesu fand nachts statt. Hierfür soll der Hohepriester sogar sein Privathaus zur Verfügung gestellt haben, und dies kurz vor dem Pessachfest, einem Fest, zu dem er in seiner Funktion vollumfänglich zur Verfügung stehen musste. Zudem soll diese Verhandlung nicht öffentlich geführt worden sein und es wurden keinerlei Aufzeichnungen angefertigt.

Natürlich ist es möglich, dass die jüdischen Sicherheitsbehörden mit Rom zusammengearbeitet haben. Die römischen Besatzer waren auf lokale Informationen angewiesen. Es ist möglich, dass Jesus von der Tempelpolizei festgenommen wurde, und von Mitgliedern des Hohen Rates verhört wurde. Es ist eventuell möglich, dass die Behörden Angst hatten, dass Jesu Botschaft und provokantes Verhalten im Einzug und der sogenannten >Tempelreinigung< zu Tumulten und Aufständen führen würde, um mehr Blutvergießen zu verhindern: So heißt es in der Vollbibel: „Es ist besser für euch, ein Mensch sterbe für das Volk, als dass das ganze Volk verderbe.“ (Joh 18,14). Sie übermittelten ihre Einschätzung nach der Befragung an Pontius Pilatus. Unter den Bedingungen der Besatzung stellt sich immer die Frage nach Bekämpfung, Boykott oder Zusammenarbeit und der Sicherung von (vermeintlichen) Vorteilen.

Als die vier Evangelien verschriftlicht wurden, stand der Tempel nicht mehr. Es war, besonders nach dem Krieg, gefährlich, sich zu einem von den Römern, in Person von Pontius Pilatus, gekreuzigten politischen Rebellen, zu bekennen. Deshalb verlagern die Evangelien die Verantwortung von Rom nach Jerusalem. Es ist möglich, dass es keinen gerichtlichen Prozess vor dem Synedrium gab. Die Evangelisten entlasten die Römer, indem sie die Schuld auf die Hohepriester, die es mit der Zerstörung des Tempels nicht mehr gab, verschieben. Alle

Tempelbediensteten, auch den Hohepriester konnte ein Vorwurf nicht mehr treffen nach der Tempelzerstörung im Jahr 70 nd.Z. . Aus politischen Gründen für die Verhaftung und Verurteilung Jesu wird in den Evangelien eine theologische Entscheidung, nämlich G*tteslästerung, G*ttessohnschaft, Messiasanwärterschaft, kontroverse Auslegungen der Torah. Diese vermeintlichen >Tatbestände< werden als Begründung eines Todesurteils angeführt. Das ist historisch nicht haltbar.

Sehr klar jedoch ist, dass angesichts dieses Befundes eine eindeutige Interpretation kaum seriös vorgenommen werden kann. Auf sicherem historischem Boden befindet man sich wieder, wenn man die Verantwortung für die Verurteilung Jesu und seine Hinrichtung bei den römischen Machthabern verortet. Insofern legt auch die Darstellung im Erzählbuch hierauf den Fokus. Christlich theologisch tut es der Heilsbotschaft keinen Abbruch, die Verantwortung an der Kreuzigung Jesu Christi bei Pontius Pilatus zu verankern und nicht bei den jüdischen Behörden, aus denen dann dann in der Traditionsbildung der Christentumsgeschichte >die Juden< wurden.





Erzählen:

Die Illustrationen im Erzählbuch können in Lerngruppen als Grundlage für die Entwicklung eines Bodenbildes dienen, das als visueller Anker beim Vorlesen unterstützt. Wichtig ist auch hier, dass durch die Bildsprache die eindeutige Verantwortung für den Tod Jesu bei der römischen Besatzung liegt.



Gestalten:

Option 1: Ältere Kinder können Anklageschriften aus der Perspektive von Pontius Pilatus entwickeln. Hierfür kann ein Rückgriff auf die Erzählungen >*Einzug in Jerusalem*< (S. 50-51 im Erzählbuch) und >*Vision im Tempel*< (S. 56 im Erzählbuch) unterstützend sein.

Option 2: Die Verurteilung Jesu ist oft die erste Station in einem Kreuzweg. Die Kinder können ausgehend von dieser Erzählung eigene Kreuzwege gestalten: Diese können gemalt, gebastelt, plastisch geformt und möglicherweise dann auch in einer Gemeinde ausgestellt werden.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Die Verurteilung Jesu ist oft die erste Station in einem Kreuzweg, der sich in vielen katholischen und in einigen evangelischen Kirchen findet. Mit den Kindern kann ein Kreuzweg in einer katholischen Kirche in der Nähe der Lerngruppe besucht werden und die dort vorhandene bildliche Darstellung der Verurteilung Jesu analysiert werden.

Option 2: Verschiedene Passionskrippen können vergleichend auf die Darstellung der Verurteilung Jesu hin analysiert werden.

Option 3: Anknüpfend an die Herausforderungen, dieses Fest christlichen Kindern auch theologisch zu vermitteln, scheint es mit Blick auf Ostern umso zentraler, dass Kirchengemeinden hier attraktive Angebote gestalten, um Familien den theologischen Sinn dieses zentralen christlichen Festes aufzuzeigen. Auch hier könnte nach dem G*ttesdienst zu einem gemeinsamen ausgiebigen Mahl eingeladen werden, zu dem alle etwas zu essen mitbringen. Auch für die Erwachsenen kann ein bewusstes Erleben des Übergangs von Samstagnacht auf Ostersonntag in Form der Gestaltung einer >Osternacht< bzw. des

G*ttesdienstes am Ostermorgen, wie er in vielen Gemeinden praktiziert wird, dazu führen, die Auferstehungsbotschaft mit allen Sinnen nachzuvollziehen.



Interreligiöse Perspektiven:

Auch im Koran wird die Erzählung von Jesu/Isa's, in islamischer Perspektive als vermeintlicher Kreuzigung aufgenommen. Weiterführende Informationen finden sich in *5.2.17 Wie wird im Koran von Jesu/Isa's Kreuzigung erzählt?*



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Es bietet sich insbesondere mit älteren Kindern an, die kurzen Verse über Jesu/Isa's (vermeintliche) Kreuzigung im Koran parallel zu dieser Erzählung zu lesen. Dabei kann auch auf die Differenz des Erzählens im Koran und in den biblischen Texten in den Blick genommen werden. Der Koran setzt zum Teil die biblischen Erzählungen voraus und verweist indirekt auf sie, wenn sie im Koran erwähnt, aber nicht auserzählt werden. Das ist deutlich in Koran 4:157-158 erkennbar.

Exkurs: Zum Umgang mit koranischen Texten im interreligiösen Lernen

Um der islamischen Tradition gerecht zu werden, kann mit Kindern im Grundschulalter die Sure 4, Vers 157-158 auch in Teilen auf Arabisch gehört werden, da der Koran ein Rezitationstext ist. Ihm liegt eine Schönheit im Klang inne, den Fokus allein auf den Inhalt einer Geschichte und die Handlung zu setzen, würde dieses Selbstverständnis nicht zum Ausdruck bringen. Wenn der Koran auf Arabisch als Rezitation vorgespielt wird – es finden sich eine Vielzahl an Rezitationen bei koran.de und koranlesen.de – so sollten zuvor die Kinder darauf vorbereitet werden, um einer ausdrucksstark geäußerten Irritation vorzubeugen. Anknüpfungspunkte zur Vorbereitung bieten Fragen wie: Denkt einmal an Musik/Geräusche, die ihr schön findet. Denkt einmal an Musik/Geräusche, die euch sehr wichtig sind. Stellt euch vor, jemand anderes lacht über diese Musik/Geräusche und macht sich darüber lustig – welche Gefühle könnte das auslösen? Im Anschluss kann dann übergeleitet werden, dass der Koran für viele Muslim*innen ganz wichtig ist, weil der Koran nach islamischer Vorstellung das direkte Wort G*ttes ist, das durch den Erzengel Gabriel/Dschibril offenbart worden ist.

4.36 Jesus stirbt (S. 63)

(nach MK 15; Joh 19,25-27; nach Tehilim/Psalm 22)





Jesus stirbt (S. 63)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Die Rolle der Frauen unter dem Kreuz wird hervorgehoben.
- Die Sterbeworte Jesu aus dem Markusevangelium, ein Zitat aus Tehilim/Psalm 22 sind im Kontext nicht nur Ausdruck vollkommener G*ttesferne und Verzweiflung, sondern auch einer Hoffnungsperspektive.
- Die gravierende Bedeutung des Sterbens Jesu für seine Weggefährten und Mitstreiterinnen wird hervorgehoben und nicht relativiert.



Problematisch wird die Erzählweise dann, wenn…

- die vermeintliche >jüdische Schuld< am Tod in Wort und Bild betont wird.
- eine >Enterbungslehre< fälschlicherweise in den Text hineingelesen wird.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Die Illustrationen unterstreichen die Stimmung der Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit. Die kleinen schwarzen Wolken auf der linken Seite, werden zu großen, schwarzen Gewitterwolken. Es sieht bedrohlich aus. Seifenblasen zerplatzen als Zeichen der Hoffnungslosigkeit: Der Traum, symbolisiert durch die Seifenblasen, einer G*tt gefälligen Welt, ist mit Jesu Tod erst einmal geplatzt. Diese verheißene Welt knüpft an Visionen des Friedensreiches aus der Hebräischen Bibel an und so ist eine Senfpflanze als Zeichen für das Reich G*ttes eingezeichnet. Auf die Senfpflanze, die mit einem kleinen Samen beginnt und sich zu einem großen Baum mit einer mächtigen Krone entwickelt, wurde im >*Gleichnis vom Senfkorn*< (S. 25 im Erzählbuch) und in der Erzählung >*Mut und Zuversicht*< (S. 27 im Erzählbuch) bereits eingegangen: Anders als auf den Bildern zu diesen Erzählungen, ist die Senfpflanze hier weitgehend verdorrt: Nur eine kleine Blüte als Zeichen der Hoffnung zeigt sich. Auf Seite 81-82 im Erzählbuch finden sich weiterführende Hinweise zur Interpretation der Illustration.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Das Kreuz ist allgegenwärtig. In jeder Kirche, manchmal auch als Wegkreuz in Wald und Flur, in manchen öffentlichen Gebäuden und Klassenzimmern, als Schmuck. Manchmal auch mit Kruzifix, der leidenden Jesusfigur am Kreuz. Allein das Kreuz als Symbol und auch die bildlichen Darstellungen der Kreuzigung in der Kunstgeschichte sind, wenn man sich emotional auf sie einlässt, mitunter schwer zu ertragen, für Kinder, ebenso wie oft auch für Erwachsene. Das mag mit ein Grund sein, warum Ostern eher mit einem Frühlings-Eier-und-Hasenfest verbunden wird, als mit der christlichen Geschichte von Tod und Auferweckung. Es stellt eine große Herausforderung für alle dar, die religiöse Bildungsprozesse initiieren. Schließlich geht es doch darum, zugleich diese traumatische Geschichte in ihrer religiösen Wahrhaftigkeit darzustellen und sie doch auch als Heilsbotschaft für den Glauben, mit einer Hoffnungsperspektive versehen, verständlich zu machen.

Kinder werden in ihrer Lebenswelt mit dem Tod konfrontiert, sei es mit toten Tieren auf ihren Wegen, durch den Tod von Haustieren, Großelternteilen, Elternteilen oder anderen Familienmitgliedern. Gleichzeitig findet insbesondere das Sterben von Menschen häufig in Institutionen und nicht mehr in Familien statt. Kinder sind daher oftmals von Vorgängen, die den Tod betreffen, ausgeschlossen und haben somit wenig Bezugspunkte zum Sterben. Auch wenn die Vielzahl an Bilderbüchern zum Thema Tod und Sterben anderes vermuten lässt, zeigt sich doch, dass der Tod oft ein >Tabuthema< im Umgang mit Kindern ist.

Zuweilen entwickeln Kinder hier ein fast naturwissenschaftliches, medizinisches Interesse. Ganz genau möchten sie erfahren, wie der Tod durch Kreuzigung eintrat. Dahinter steckt bei jüngeren Kindern keine >Sensationslust< oder eine >Freude am Grusel<, sondern oft ein ganz starkes Interesse, Zusammenhänge und Abläufe zu verstehen. Dieser Aspekt ist zentral, weil im Zusammenhang des Sterbens Jesu vor allem in der Arbeit mit Kindern damit zu rechnen ist, dass man zunächst eher naturwissenschaftlich, medizinische Fragen zur Kreuzigung bearbeiten muss, ehe man sich dann anderen theologischen Dimensionen der Erzählung zuwenden kann.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Die Erzählung >*Jesus stirbt*< sollte im Zusammenhang mit den Erzählungen >*Die Verurteilung*< und >*Das Grab ist leer*< (S. 62-64 im Erzählbuch) gemeinsam erzählt werden. Hierbei ist es wichtig zu verdeutlichen, dass die Verantwortung für den Tod Jesu bei der römischen Besatzungsmacht zu verorten ist. Außerdem unterstützt der Ausblick auf die

Auferweckung die Hoffnungsperspektive, um nicht im Leiden und Sterben Jesu zu verharren. Die Herausforderung im Erzählen liegt dabei darin, Leid und Sterben Jesu nicht zu verharmlosen. Denn der Weg zur Auferweckung ist in christlicher Perspektive nur über den Tod Jesu denkbar. Jedoch ist es auch sehr wichtig, dass Kinder nicht das Gefühl entwickeln, mit der Erzählung überwältigt zu werden.

Die Evangelien erzählen alle sehr unterschiedlich von Jesu letzten Worten am Kreuz. Hier wird noch einmal mehr deutlich, dass sie nicht um >Live-Dabei-Berichte< handelt, sondern um theologische Glaubenstexte, die verdeutlichen, wer Jesus aus Perspektive des jeweiligen Evangelisten ist, warum er am Kreuz stirbt und was der Kreuzestod, der immer schon in dem Wissen um Jesu Auferweckung in den Evangelien geschildert wird, bedeutet. In ihrer Vielstimmigkeit bieten sie eine Vielzahl von Deutungsperspektiven des Sterbens Jesu, die in ihrer Unterschiedlichkeit gemeinsam ein vielschichtiges Bild des Todes Jesu zeichnen.

Im Erzählbuch orientiert sich der Text insbesondere an der Vorlage des Markus-Evangelium. Aber auch das Johannes-Evangelium, das oft in einen starken Kontrast zum Markus-Evangelium gesetzt wird, wird um der Vielstimmigkeit Willen einbezogen.

Als zentralen Anknüpfungspunkt für Kinder ist eine Szene aus dem Johannes-Evangelium in die Darstellung in dem Erzählbuch aufgenommen worden. Anknüpfend an Joh 19,26-27 heißt es: „Jesus schaut seine Mutter und seinen jungen Freund an. >Bleibt zusammen. Seid Familie füreinander>, soll er geflüstert haben.“ (S. 63 im Erzählbuch)

Das Verhältnis von Jesus und seiner Familie wird in den Evangelien als nicht unproblematisch gezeigt. Seine Mutter Maria ist Mitglied der ersten christusgläubigen Gemeinde (Apg 1,14), aber es gibt einige Perikopen, die von einer starken Distanz Jesu zu seiner Familie erzählen (Mk 3,21; Mk 3,31-35; Mk 6,4; Mt 12,46-50; Lk 8,19-21). So wird angenommen, dass diese Szene eine literarische Komposition des Evangelisten Johannes ist, um zum einen den >Lieblingsjünger< aufzuwerten und zum anderen, um möglicherweise das irritierende Bild von Jesus, das sich in Bezug auf ihn und seine Familie zeigt, zu korrigieren und gegen polemische Angriffe zu verteidigen. In dieser Szene wirkt Jesus erhaben. Er ordnet seine irdischen Verhältnisse und kümmert sich – so wie es ein tradiertes Bild von ihm ist – um die Menschen. Stark orientiert an der johanneischen Erzählung wurde es daher aufgenommen, weil dieses Bild von Jesus, gerade für Kinder, ein Beispiel eines tröstenden, gemeinschaftsschaffenden Moments sein kann, angesichts dieser – auch hier nicht verharmlost erzählten – Krise des Todes Jesu für die Gruppe um Jesus.

Exkurs: Über die Kreuzigung mit Kindern sprechen – Hintergründe zum Tod am Kreuz

Hier seien zunächst für die Initiator*innen von Bildungsangeboten die erschütternden Fakten zur Kreuzigung kurz dargestellt:

Im Römischen Reich wurde vielfach und zahlreich gekreuzigt. Die Kreuzigung war dabei eine qualvolle Todesstrafe, denn das Sterben zog sich oft über mehrere Tage hin. Die Römer praktizierten die Kreuzigung als Abschreckung und Warnung. Das Kreuz war also ein Folterinstrument. Um naturwissenschaftlich interessierte Fragen der Kinder beantworten zu können, sei hier an dieser Stelle hierauf näher eingegangen: Der Tod trat in der Regel durch Ersticken, Herz-Kreislaufversagen und Erschöpfung ein: Denn die Verurteilten hingen am Kreuz mit ausgestreckten Armen. Dabei wurde das Zwerchfell nach unten gezogen, was das Atmen extrem erschwerte. Um atmen zu können, mussten sich die Gekreuzigten mit Beinen und Armen hochdrücken. Wenn die Beine gebrochen waren, war dies noch schwerer möglich und die Gekreuzigten verstarben schneller. Hierauf wird auch im Johannes-Evangelium verwiesen (Joh 19,31-33). Jesus ist ungewöhnlich, nach allem, was wir über Kreuzigungen zu der Zeit wissen, schnell verstorben. Hierfür gibt es verschiedene Erklärungsansätze: Zum einen wird angenommen, dass Jesus durch die vorhergehende Folter und den Weg zum Kreuz bereits sehr geschwächt war. Ein weiterer Erklärungsansatz liegt in der Kreuzigungsmethode mit Nageleinschlägen in Füßen und Händen begründet, die das Hochdrücken verhinderte und somit das Atmen erschwerte. Ein dritter Erklärungsansatz deutet den schnellen Eintritt des Todes theologisch: G*tt steht Jesus bei und beendet das Leiden. Je nach Deutung entscheidet sich auch Jesus zu sterben.

Für jüngere Kinder kann man auf eine ernsthafte Nachfrage darauf hinweisen, dass man am Kreuz bald nicht mehr atmen kann und stirbt.

Für ältere Kinder kann man auf Nachfragen erst einmal zurückfragen, welche Kenntnisse denn schon in der Lerngruppe vorhanden sind. Dabei ist auf ein sehr gutes Gesprächsklima zu achten. Es kann hier zu einem emotionalen Ausweichen Lernender kommen, wenn die Informationen zu massiv sind oder das Berichtete den Lernenden emotional allzu nahe geht. Dann kann es vorkommen, dass als Entlastung gelacht wird.

Letztlich geht es bei diesem naturwissenschaftlich-medizinischem Interesse der Kinder im Blick auf die Kreuzigung Jesu darum, einen Balanceakt zu realisieren: Es geht darum, dieses Interesse Lernender ernst zu nehmen und zugleich eine Betroffenheit bei Lernenden zu ermöglichen und diese nicht durch einen Faktenvortrag nach dem Motto >hart, aber wahr< zu verhindern.



Erzählen:

Diese Geschichte sollte in den Kontext der Auferweckung gestellt werden. Insofern sollte sich eine Arbeit zu der Erzählung >*Das Grab ist leer*< anschließen, um das Sterben Jesu nicht ohne Hoffnungsperspektive zu erzählen.

Variante 1: Je nach Lerngruppe bietet sich ein betontes, ruhiges Vorlesen an, um die Kinder zum Mitfühlen einzuladen, dies aber nicht durch Aufgaben, die zu Identifikation und Perspektivübernahmen auffordern, zu verstärken. Je nach Zeithorizont und Aufmerksamkeitsspanne, empfiehlt sich ein Lesen in einem Durchgang, um auch im Anschluss *„Das Grab ist leer“* bearbeiten zu können.

Variante 2: Die Geschichte kann mit kleineren Unterbrechungen vorgelesen werden, die zum Mitdenken und Einfühlen in die Erzählung einladen, dabei aber bei allem Leid der Erzählung immer einen Akzent auf die Hoffnungsmöglichkeiten setzen, um durch das Mitfühlen die Kinder emotional nicht zu überwältigen. Mögliche Unterbrechungen wären:

Am Ende des ersten Absatzes: Hier könnten folgende Fragen gestellt werden: „Warum haben sich die Frauen wohl getraut zu bleiben?“; „Wie fühlt sich das an, wenn man nicht alleine gelassen wird?“

Am Ende des vierten Absatzes: Hier könnte folgende Frage gestellt werden: „Der Evangelist Markus lässt Jesus einen Psalm sprechen. Das ist wie ein Gebet oder ein Lied für G*tt: Warum betet Jesus hier?“

Am Ende des sechsten Absatzes: Es können folgende Fragen gestellt werden: „Die Gefährten und Mitstreiterinnen sind sehr verzweifelt und wissen nicht, wie es weitergehen soll. Habt ihr Ideen: Was hilft, wenn man nicht mehr weiter weiß?“

Im Anschluss, wenn keine Möglichkeit mehr ist, >*Das Grab ist leer*< zu thematisieren, sollte zumindest angesprochen werden, dass G*tt noch einen Plan hat, den die Weggefährten und Mitstreiterinnen noch nicht kennen.

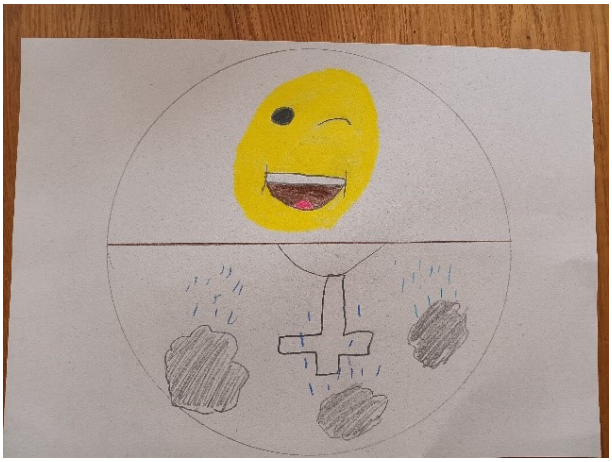


Gestalten:

Zur Kreuzigung lassen sich >Drehbilder< gestalten. >Drehbilder< sind Bilder, in denen die Szene wechselt. Hierfür benötigt man

- ein Blatt aus Tonkarton im Din A4-Format für jedes Kind,
- einen Kreis aus Tonpapier oder Tonkarton für jedes Kind,
- ein Stück Tonpapierstreifen, das ungefähr genauso lang ist wie ein Din A4-Blatt und halb so breit

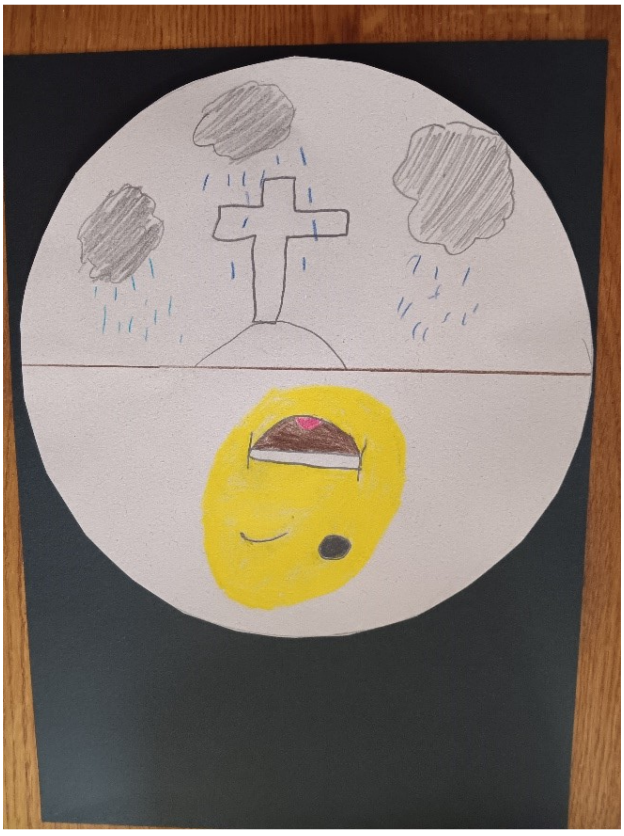
- eine Musterklammer,
- Klebstoff,
- Schere und
- Buntstifte, Wachsmalstifte oder Deckmalfarben mit Pinseln.

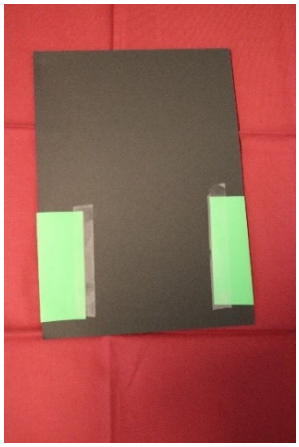


Der Kreis wird mit einem Strich hälftig unterteilt. Die Kinder werden gebeten, die eine Hälfte so zu bemalen, dass sie zu der Erzählung >*Jesus stirbt*< passt: Sie können hierfür abstrakt mit Farben experimentieren, aber auch figürlich einen Teil der Szene darstellen. Sie können mit von ihnen ausgewählten Emojis Stimmungen der Erzählungen ausdrücken oder ganz andere Darstellungswege finden.

Die andere Hälfte des Kreises soll auf G*ttes Plan verweisen: Die Auferweckung. G*tt belässt es nicht bei dem Leid. Auch diese Hälfte können die Kinder frei so gestalten, dass es für sie eine angemessene und passende Darstellung ist.

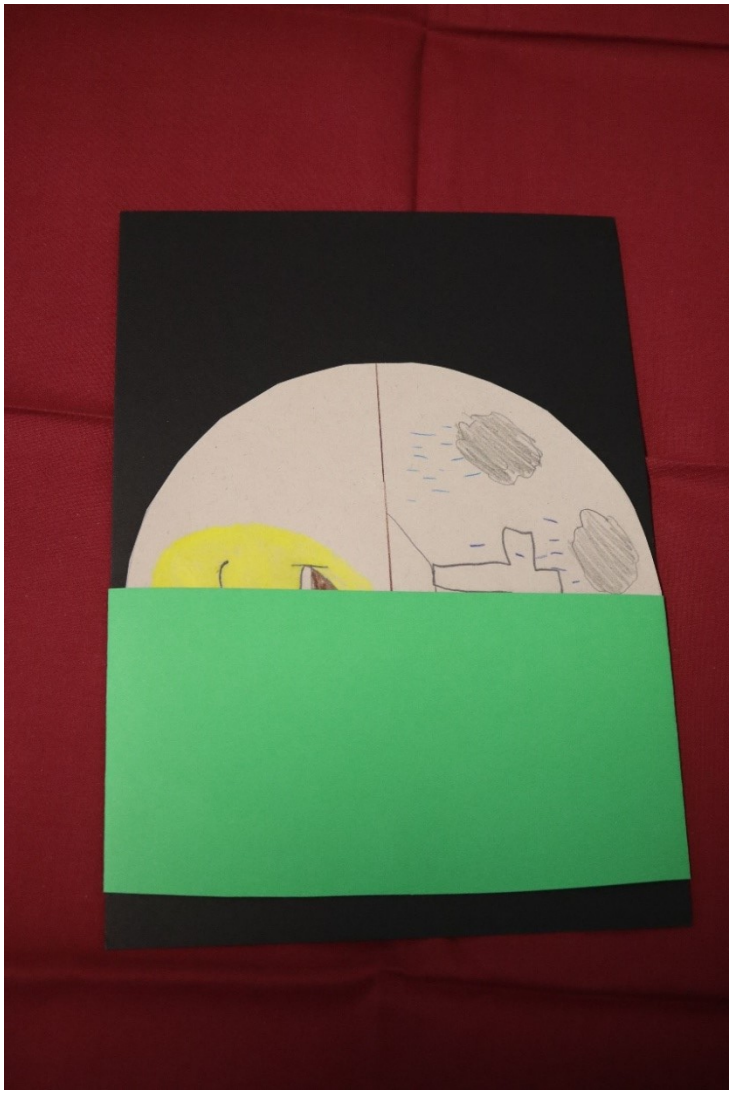
In die Mitte des Kreises muss nun ein Loch mit der Schere geschnitten werden. Ein weiteres Loch muss in den Din A4-Karton ungefähr auf Höhe eines Drittels eingestanzt werden. Der Kreis und Din A4-Karton werden nun mit der Musterklammer, die durch beide Löcher geführt wird, verbunden, sodass der Kreis auf dem Din A4-Karton bewegt werden kann. Mal ist die eine Seite des Kreises oben, mal die andere. Nun wird der Tonpapierstreifen so auf den Din A4-Tonkarton geklebt, dass er immer die eine Hälfte des Kreises bedeckt. Er sollte so angebracht werden, dass das Bild gedreht werden kann. Dafür empfiehlt es sich,

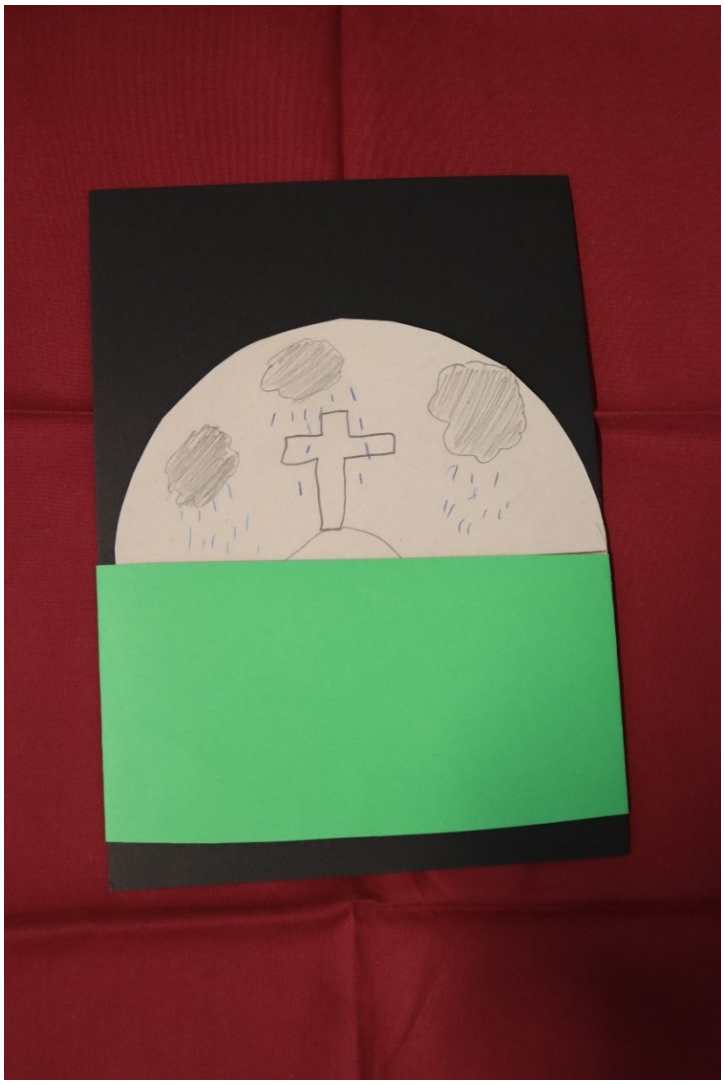




den Streifen nur an den Enden des Kartons oder auf der Rückseite festzukleben.

Der Tonpapierstreifen ermöglicht es, dass immer nur ein Teil des Kreises gesehen wird, aber zwischen beiden Teilen gewechselt werden kann. Das Drehbild visualisiert: Nach dem Sterben kommt die Auferweckung. Im Anschluss können sowohl der Tonpapierstreifen, als auch der DinA4-Karton noch passend gestaltet werden, sodass ein gesamtes >Drehbild< entsteht. Beispiele fertiger Drehbilder zur Auferstehung finden sich vielfach im Internet, beispielsweise unter https://www.familien234.de/news/article/Drehbild/ .





Zur Weiterarbeit:

Option 1: Mit älteren Kindern lassen sich die verschiedenen Sterbeszene Jesu am Kreuz in den Evangelien miteinander vergleichen. Hierdurch wird noch einmal der Glaubenscharakter der Texte, die keine Live-Dabei-Berichte sein wollen, deutlich. Man kann besprechen, warum diese Unterschiede die Texte bereichern. Die Kinder können sich überlegen, wie die

Sterbeszenen auf sie wirken. Im Anschluss können Gemälde aus der Christentumsgeschichte analysiert werden: Welche Sterbeszenen sind hier dargestellt? Was findet sich wieder? Was fehlt? Dabei ist je nach Alter darauf zu achten, Bilder auszuwählen, welche die Kinder emotional nicht überlasten.

Option 2: Mit den Kindern kann ein Kreuzweg in einer katholischen Kirche in der Nähe der Lerngruppe besucht, die dort vorhandene bildliche Darstellung des Sterbens Jesu betrachtet und mit eigenen Bildern und Vorstellungen verglichen werden.



Interreligiöse Perspektiven:

Auch im Koran wird die Erzählung von Jesu/Isa's (in islamischer Perspektive vermeintlicher) Kreuzigung aufgenommen. Weiterführende Informationen finden sich in *5.2.17 Wie wird im Koran von Jesu/Isa's Kreuzigung erzählt?*

Der Evangelist Markus lässt Jesus am Kreuz einen Psalm beten. Dieser stammt aus der Hebräischen Bibel. An dieser Stelle kann die Perspektive dahingehend geöffnet werden, welche Rolle die Psalmen im Judentum heute spielen. Hierzu lässt sich weiterlesen in *5.1.11 Wann werden im Judentum Psalmen gelesen?* Auch innerhalb der christlichen Konfessionen spielt der Psalter eine unterschiedlich große Rolle: In der reformierten Kirche nehmen sie eine wichtige Rolle in der Liturgie ein. Ein interkonfessionelles Lernen über die Vielfalt im Christentum kann sich an dieser Stelle anschließen.



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Der Umgang mit dem Karfreitag unterscheidet sich in den christlichen Konfessionen. In syrisch-aramäisch-orthodoxen G*ttesdiensten findet beispielsweise zu Karfreitag eine große Prozession statt, in der ein Grabtuch, Epitaphios, durch die Kirche getragen wird. Die Vielfalt an unterschiedlichen Traditionen innerhalb des Christentums kann hier erforscht werden.

Option 2: Mit älteren Kindern kann über gesetzliche Feiertagsregelungen zu Karfreitag ins Gespräch gekommen werden. Karfreitag ist in Deutschland ein >stiller Feiertag<. Die genaue Ausgestaltung der Feiertagsregelungen obliegt den Bundesländern und ist unterschiedlich. Diese Regelungen können recherchiert werden: Was ist erlaubt an Konzerten-, Tanz- und Musikveranstaltungen? Welche Einschränkungen gelten für Filme im Fernsehprogramm zu Karfreitag? Der Hintergrund dieser Regelungen kann erarbeitet werden. Im Anschluss können die Kinder sich hierzu positionieren: Zeugen diese Regelungen von besonders hoher religiöser Sensibilität oder sind sie in einer religiös und interweltanschaulich pluralen Gesellschaft nicht mehr angemessen? Welche Chancen bieten eventuell diese stillen Tage im Jahr?

4.37 Das Grab ist leer (S. 64)

(nach Mk 16,1-8; Mt 28,1-8; auch in Lk 24,1-11; Joh 20,1-10)









Das Grab ist leer (S. 64)



Das fällt in der hier angebotenen Erzählweise auf:

- Der Gang zum Grab am Tag nach dem Schabbat/Ostersonntagmorgen wird in den Kontext der jüdischen Rituale zum Umgang mit Verstorbenen, Tahara, eingebunden.
- Es sind Frauen, die den Mut aufbringen, den Verurteilten und Gekreuzigten würdevoll zu beerdigen.
- Maria aus Magdala ist in allen vier Evangelien die >Apostelin der Apostel<. Sie entdeckt das leere Grab, spricht mit einer Erscheinung und ist die Erste, die versucht, das Gesehene zu artikulieren und zu erklären.



Problematisch wird die Erzählweise, wenn…

- behauptet wird, die Auferstehung/Auferweckung sei innerhalb der jüdischen Erzähltradition zur Zeit Jesu nicht zu verstehen oder denkbar.
- die Auferstehung/Auferweckung triumphalistisch gegen das Judentum ausgepielt wird.
- durch die Erzählung behauptet wird, das Judentum sei an sein Ende gekommen.



Diese Bildelemente bietet die Illustration:

Diese Ilustration zeigt im Vergleich zur vorhergehenden Doppelseite im Erzählbuch eine völlig veränderte Stimmung: Die schwarzen Gewitterwolken sind einem strahlenden Himmel gewichen. Die verdorrte Senfpflanze wächst hoch und hat sich ausgesät. Aus der leeren Höhle steigen große Seifenblasen hinauf in den Himmel. All diese Elemente unterstreichen die große Hoffnung, die mit der Auferweckung Jesu verbunden ist.



Welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte und Verstehenshorizonte bringen die Kinder mit?

Kinder entwickeln in Abhängigkeit von Bildungsangeboten und lebensweltlichen Berührungspunkten erst ein >reifes Todesverständnis<. Ein >reifes Todesverständnis< ist durch vier Dimensionen definiert:

1. Der Tod ist endgültig und unumkehrbar, wer tot ist, kann nicht wieder lebendig werden (Finalität/Irreversibilität des Todes).

2. Der Tod schränkt alle Handlungsmöglichkeiten ein, Tote können nicht mehr sprechen oder anderweitig agieren (Non-Funktionalität).

3. Der Tod trifft alle Lebewesen (Universalität).

4. Der Tod kann aufgrund vielfältiger Ursache eintreten und nicht nur aufgrund beispielsweise eines Unfalls oder hohen Alters (Kausalität). Die Entwicklung ist hoch individuell und nicht immer konsistent, d.h. eine Person kann grundsätzlich ein reifes Todesverständnis in allen vier Dimensionen besitzen und doch beispielsweise mit einer verstorbenen Person sprechen. Die meisten Kinder entwickeln im Laufe des Grundschulalters ein reifes Todesverständnis.

Die Auferweckung Christi wird im Christentum als >Signalereignis< verstanden, mit dem das kommende Reich Gottes angekündigt und vorweggenommen wird. In der Auferweckung Jesu gründet die christliche Hoffnung, dass der Tod nicht das letzte Wort haben wird, sondern dass Menschen ebenfalls an der Auferweckung Anteil haben können (vgl. 1. Kor 15,20-24).

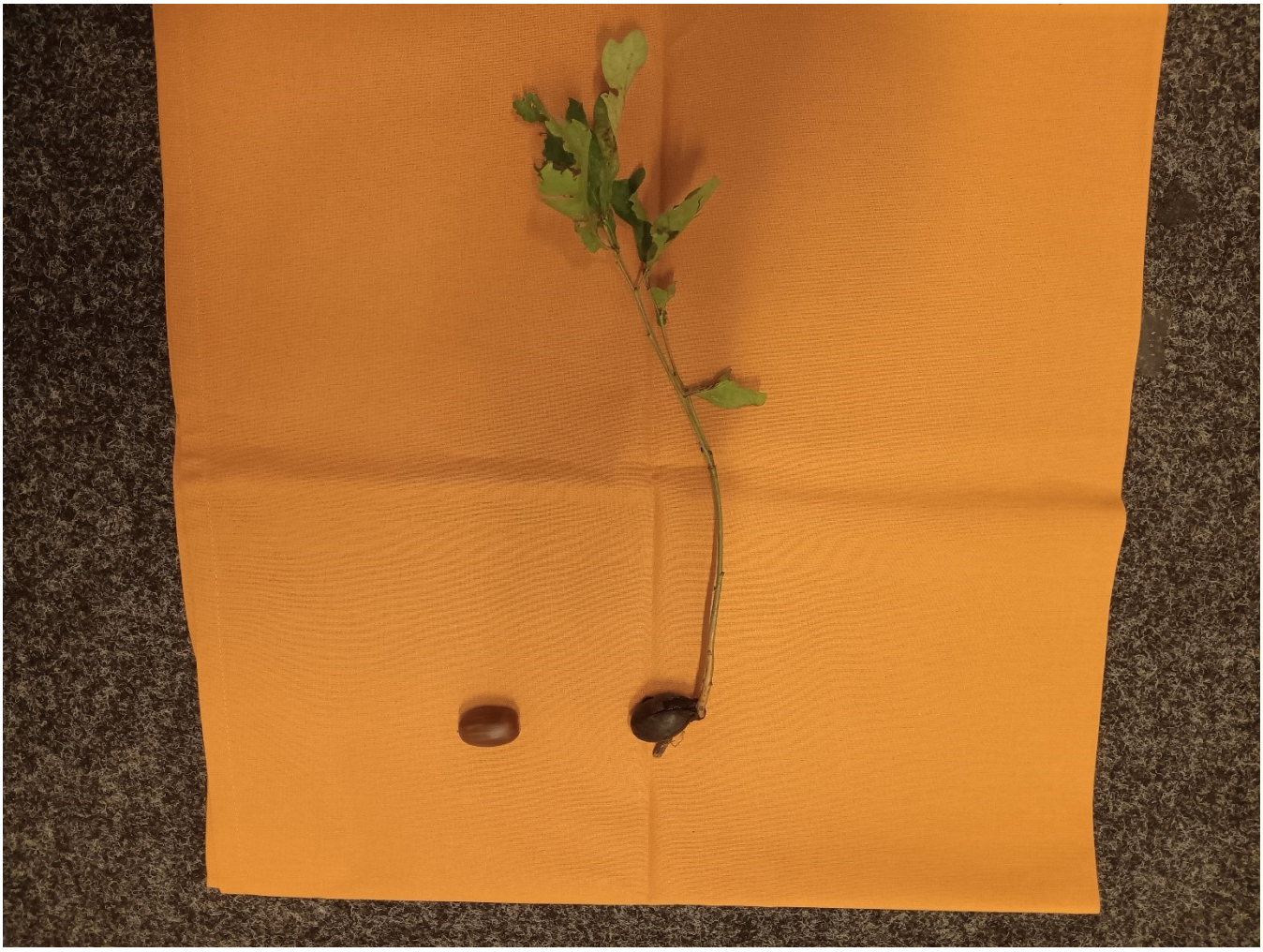
Kleine Kinder bis zum Alter von ca. 6 Jahren halten den Tod für umkehrbar. Diese Vorstellung deckt sich jedoch nicht mit der christlichen Vorstellung der Auferweckung. Insofern ist es entwicklungspsychologisch betrachtet wichtig, dass bei Kindern in ihrem eigenen jeweiligen Entwicklungstempo langsam die Erkenntnis reifen kann, dass der biologische Tod ein irreversibles Geschehen ist, kein Handeln mehr zulässt, universal ist und vielfältige Ursachen haben kann.

Die Auferstehung zu denken, setzt die Fähigkeit des komplementären Denkens voraus. Jemand ist im Sinne der vier Dimensionen eines reifen Todesverständnisses biologisch tot und doch besteht Hoffnung auf die Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit jedes einzelnen Lebens über den Tod hinaus. Der Glaube an die Auferweckung geht über das biologisch Nachweisbare hinaus und kann auch nicht empirisch bewiesen werden. Dieser Glaube behauptet in der Sprache des Herzens, dass Hoffnung, Liebe und Gerechtigkeit nicht vergänglich und zerstörbar, sondern sich am Ende der Tage behaupten werden. Insofern ist Auferweckung immer auf eine irdisch nicht beweisbare Hoffnung verwiesen. Dennoch kann sie in Sprachbildern einen stets zeitbedingten, vorläufigen Ausdruck finden.

Anknüpfungspunkte, um diese Sprachbilder in den Horizont Lernender zu bringen, können hier lebensweltliche Beispiele bieten. Dabei muss jedoch stets auch deutlich werden, dass es sich hier immer nur um Versuche handelt, das, was menschliche Vorstellungskraft übersteigt, doch noch in poetischer Form zur Sprache zu bringen.

Es können Bilder der Transformation und Kontinuität aus der Natur genutzt werden, um den christlichen Auferweckungsglauben zu erklären: Aus einem einzelnen Samen entwickelt sich etwas Neues, das sich in Gestalt und Erscheinung deutlich unterscheidet und doch in enger, kontinuierlicher Verbindung mit seinem Ursprung bleibt. Kinder kennen dies beispielsweise exemplarisch: Aus einer Kastanie oder einer Eiche wächst ein Kastanien-/Eichenbaum: Der

Baum sieht anders aus als die Kastanie bzw. Eiche und doch gibt es eine konstante Verbindung zwischen Kastanie bzw. Eiche und dem aus ihr erwachsenen Baum.



Aus einer Raupe wird ein Schmetterling: Der Schmetterling hat eine ganz andere Gestalt als die Raupe und doch ist das Wesen der Raupe noch im Schmetterling enthalten.

Die Herausforderung einer Erklärung von Auferweckung mit diesen lebensweltlichen Bildern aus dem Bereich der Biologie ist darin zu sehen, dass sie das Wunder der Auferweckung natürlich nicht darstellen können: Es ist theologisch mit nichts, was in der irdischen Welt so zu sehen ist, vergleichbar. Diese Differenz muss immer wieder herausgearbeitet werden, dennoch können diese lebensweltlichen Anknüpfungspunkte Kinder darin unterstützen, überhaupt Bilder der Auferweckung zu entwickeln.

Diese Vorstellung der leiblichen Auferweckung in einem veränderten Leib (1. Kor 15) – analog zu Raupe und Schmetterling – stößt oftmals auf Irritationen bei Kindern, stellen sie sich, wenn sie Jenseitsvorstellungen besitzen, doch oft vor, eine verstorbene Person sitzt identisch aussehend, wie man diese Person kannte, auf einer Wolke oder wartet in einem >Himmel<

auf ein Wiedersehen. Interessant ist, dass hier jüngere Kinder oft auch noch nicht zwischen dem naturwissenschaftlich nachweisbaren >sky< und dem theologischen >heaven< differenzieren, sodass die Redeweise vom >Himmel< zum Teil verwirren kann.

Die Vorstellung eine verstorbene Person sitzt auf einer Wolke oder wartet in einem >Himmel<, kann später als Fehleinschätzung betrachtet werden, wenn sich die Erkenntnis einstellt, dass Menschen im Grab ihre Gestalt verändern. Der Gedanke, dass eine Umwandlung erfolgen könnte, die jenseits einer konkretisierten Vorstellung möglich sein könnte, eine Verwandlung für die die Metamorphose der Raupe, die zum Schmetterling wird, ein Symbol ist, kann auch dem Glauben von Erwachsenen, die sich der biologischen Fakten bewusst sind, standhalten.

Jenseits dessen, ob und wie die Kinder an die Vorstellungen von Auferstehung/Auferweckung glauben, zeigt sich grundsätzlich bei christlich sozialisierten Kindern, dass sie eher von für sich optimistischen eschatologischen Vorstellungen ausgehen, sofern sie schon eine Vorstellung davon entwickelt haben, dass auch sie sterblich sind.



Was sollten pädagogische Fachpersonen, Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige bei der Arbeit mit diesem Text besonders beachten?

Im empirischen Glauben von Menschen, die sich als christlich beschreiben, zeigt sich jenseits biblischer Auferstehungsbilder eine große Vielfalt an Vorstellungen: Der Leib-Seele-Dualismus, also Vorstellungen einer unsterblichen Seele neben einem vergänglichen Leib und einer nicht-leiblichen Auferstehung, sind ebenso verbreitet wie synkretistische Postmortalitätskonstruktionen, in denen Elemente verschiedener Religionen, wie beispielsweise die Wiedergeburt, miteinander individuell verbunden werden.

Daneben ist aber auch festzustellen, dass christliche Auferstehungshoffnungen sehr heterogen sind und sich stark unterscheiden:

Todesvorstellungen entwickeln sich in der Hebräischen Bibel weiter: Abraham wird einfach nur begraben, aber später findet sich die Vorstellung von einer Totenwelt >Scheol<, die wie ein von G*tt verlassener Ort wirkt. Die Psalmen jedoch betonen, dass G*tt Macht über den Zerstörung und Tod hat und davon erretten kann. Auch gibt es Vorstellungen von einem >guten Tod<, wenn man sterben darf und zwar nach einem erfüllten Leben. So starb Awraham/Abraham „im glücklichen Alter“ (Bereschit/1. Mose 25,8). Diese Vorstellung findet sich auch im Zweiten Testament. Dort wird erzählt, dass Simeon in hohem Alter „in Frieden scheiden“ kann, nachdem er Jesus begegnen durfte (Lk 2,29-30).

Während der Zeit des Zweiten Tempels entwickeln sich Vorstellungen von der >Seele< und unterschiedliche Positionen hinsichtlich der Frage einer Auferstehung. Dabei wird die Seele nie vom Körper getrennt. Biblisch verankert, besonders in Folge von Jecheskel/Ezechiel 37, der dramatisch vom Tal der vertrockneten Knochen spricht, die von G*tt wieder erschaffen und neu beatmet werden, ist die Idee einer leiblichen Auferstehung (später bei Paulus in 1. Kor 15). Während die Sadduzäer diesen Gedanken ablehnten, stimmten die Pharisäer Jesus in dieser Vorstellung zu. Vorsichtige Anhaltspunkte dafür finden sich in späten Schriften der Hebräischen Bibel bei Jeschejahu/Jesaja 26,19 und Danijjel/Daniel 12,1-3.

Dies kann in antisemitismuskritischen und jüdisch-christlich-sensiblen Bildungsangeboten hervorgehoben werden, um die konstruierte Gegnerschaft zwischen der Gruppe der Pharisäer und den Christusgläubigen (vgl. *4.24 Streit kann verbinden*) immer wieder auch inhaltlich zu dekonstruieren und die Nähe der Gruppierungen bei unterschiedlichen Themen aufzuzeigen. Die Wiederholung dessen als beständiges Querschnittsthema kann dazu beitragen, dieses tief verinnerlichte Narrativ wieder etwas in die Schwebe zu bringen.

In einem Auslegungsgespräch Jesu mit den Sadduzäern (Mk 12,18-25) wird deutlich, dass Jesus eine Zukunfts- und Auferstehungshoffung befürwortet. Anhand der Torah legt Jesus dar, dass Auferstehung nicht mit menschlichen Kategorien erfasst werden kann, aber mit Gott als Quelle und Ursprung allen Lebens denkbar ist. Die Sadduzäer stellen ihm eine Frage der Logik: Wenn eine Frau rechtmäßig nacheinander mit sieben Brüdern, die jeweils hintereinander verstorben sind, verheiratet war, mit wem ist sie dann im Jenseits verheiratet? Jesus antwortet darauf, indem er Jenseitsvorstellungen die Konkretion nimmt und sie als lediglich in aller Vorsicht symbolisch darstellbar präsentiert: „Denn wenn sie von den Toten auferstehen, so werden sie weder heiraten, noch sich heiraten lassen, sondern sie sind wie die Engel im Himmel.“ (Mk 12,25 in der Übersetzung nach Luther 2017).

Das Zweite Testament greift häufig auf bildhafte Sprache und Metaphern zurück, wenn es darum geht, die Tragik des Todes mit all seinen Schmerzen und Ungerechtigkeiten in Worte zu fassen (beispielsweise 1. Petr 3,18;Joh 14,2.28; 16,10.17.28; 2. Kor 5,2).

Der Glaube an die Auferweckung Jesu Christi ist das Zentrum aller vier Evangelien, auch wenn seine Erscheinungen jeweils unterschiedlich berichtet werden. Historische Tatsache bleibt, dass die entmutigten und zerschlagenen, verfolgten und demoralisierten Nachfolger des Gekreuzigten von einem Wunder überzeugt wurden, weiterzumachen und sich in Gemeinden zusammenzuschließen.

Im Markusevangelium (Mk 16) beispielsweise sind es zunächst die Frauen, denen der Auferweckte eine Botschaft zukommen lässt. Ihnen erscheint zunächst ein „Jüngling“, der „ein

langes weißes Gewand trägt“ (Mk 16,5). Maria Magdalena wird in dieser Darstellung dann zur ersten Zeugin, der sich der Auferweckte direkt zeigt (Mk 16,9). Sie wurde für hysterisch erklärt und von den Jesus nahestehenden Männern erst einmal abgelehnt.

Die Bibel bietet Erzählungen und Texte an, um mit Kindern die leibliche Auferweckung zu thematisieren. Dabei ist jedoch zu beachten, dass auch diese biblischen Erzählungen in der Sprache des Herzens, also Glaubenstexte und keine Live-Dabei-Berichte sind.

Eine mögliche Erzählung hierfür ist die Geschichte von den >Emmaus-Jüngern<: An der Person des auferweckten Jesus, der – so kann eine Deutung des Bibeltextes zu den >Emmaus-Jüngern< (Lk 24,13-35) aussehen – ein verändertes Aussehen als Auferweckter hat und somit nicht sofort als Auferweckter erkannt wird, kann die Dimension leiblicher Auferstehung in einem neu geschaffenen Leib, der aber in einer Kontinuität zum irdischen Leib steht, erarbeitet werden. Der auferweckte Jesus begegnet in der Erzählung im Lukas-Evangelium den >Emmaus-Jüngern> (Lk 24,13-35) nicht als >Geist<, >Gespenst< oder >Zombie<. Zumindest legt der Text diese Auslegung nicht nahe. Es ist umstritten, wie Lk 24,16 zu verstehen ist („Aber ihre Augen wurden gehalten, dass sie ihn nicht erkannten“, in der Lutherübersetzung 2017). Die Jünger haben keine Angst vor ihm und unterhalten sich mit der Person, die ein Mensch ist oder sie unterhalten sich wie mit einem Menschen. Beide Deutungen erlaubt der Text. Im Verhalten zeigt sich die Kontinuität zum irdischen Jesus.

Um die vielstimmige Perspektiven auf den auferweckten Jesus zu zeigen, bietet sich die Thematisierung einer weiteren erzählten Erscheinung im Lukas-Evangelium an (Lk 24,42-43). Hier scheint der auferweckte Jesus vom Aussehen identisch mit dem Irdischen zu sein, sodass die Weggefährten und Mitstreiterinnen erschrecken, weil die Erscheinung ihrem biologischen Wissen über den Tod widerspricht.

Wichtig ist hier zu verstehen, dass biblische Texte kein Live-Dabei sein wollen, sondern in der Sprache des Herzens auszudrücken versuchen, was sich letztlich als das ganz Andere der Sprache auch immer wieder entzieht und sich entziehen muss.

Im ersten Brief an die Korinther findet Paulus das Bild des >geistlichen Leibes< hier hießt es in der Lutherübersetzung 2017 nach 1. Kor 15,35-42:

> „35Es könnte aber jemand fragen: Wie werden die Toten auferstehen und mit was für einem Leib werden sie kommen? 36Du Narr: Was du säst, wird nicht lebendig, wenn es nicht stirbt. 37Und was du säst, ist ja nicht der Leib, der werden soll, sondern ein bloßes Korn, sei es von Weizen oder etwas anderem. 38Gott aber gibt ihm einen Leib, wie er will, einem jeden Samen seinen eigenen Leib. 39Nicht alles Fleisch ist das gleiche Fleisch, sondern ein anderes Fleisch haben die Menschen, ein anderes das Vieh, ein

anderes die Vögel, ein anderes die Fische. 40Und es gibt himmlische Körper und irdische Körper; aber eine andere Herrlichkeit haben die himmlischen und eine andere die irdischen. 41Einen andern Glanz hat die Sonne, einen andern Glanz hat der Mond, einen andern Glanz haben die Sterne; denn ein Stern unterscheidet sich vom andern durch seinen Glanz. 42So auch die Auferstehung der Toten. Es wird gesät verweslich und wird auferstehen unverweslich. 43Es wird gesät in Niedrigkeit und wird auferstehen in Herrlichkeit. Es wird gesät in Schwachheit und wird auferstehen in Kraft. 44Es wird gesät ein natürlicher Leib und wird auferstehen ein geistlicher Leib. Gibt es einen natürlichen Leib, so gibt es auch einen geistlichen Leib."

Es gibt viele Formen – in der Sprache des Herzens – von der Auferstehung zu sprechen. Auch variiert in den biblischen Texten, wann die Auferstehung wohl geschehen kann. Wird es sich – so eine christliche Glaubensvorstellung – am Ende aller Tage ereignen, nach dem >Jüngsten Gericht< oder – so eine weitere christliche Glaubensvorstellung – sofort nach dem Tod eines individuellen Menschen?

Die Diesseitigkeit und Leiblichkeit des von G*tt geschaffenen Lebens ist in der jüdischen Tradition verwurzelt und unterscheidet sich vom griechischen Verständnis die menschliche Seele als Funken göttlicher Unendlichkeit zu verstehen, und damit jenseits der materiellen, irdischen Welt >im Himmel< zu verorten. Dieses griechische Verständnis eines Dualismus von >Leib und Seele<, >endlich und unendlich<, >materiell und immaterliell< wurde in die christliche Theologie integriert.



Erzählen:

Option 1: Bibliog-zertifizierte und erfahrene Initiatior*innen des Bildungsangebotes können diese Erzählung als ertragreiche Grundlage für die Entwicklung eines Bibliologs nutzen.

Option 2: Diese Erzählung kann andernfalls mit kleineren Unterbrechungen, die das Mitdenken und Hineinfühlen in die Erzählung unterstützen und Leerstellen füllen, in einem Durchgang erzählt werden.

Die ersten beiden Absätze werden vorgelesen bis „eine wichtige Mitzvah." In die Gruppe wird die Aufgabe gestellt: „Du bist Salome. Du bist auf dem Weg mit Maria und Maria Magdalena zum Grab zu Jesus. Was geht dir durch den Kopf Salome?" [ggf. alternativ: Was denkst du? Wie fühlst du dich?"] Die Kinder werden aufgefordert aus der Ich-Perspektive der Salome zu antworten. Je nach Gruppe kann alternativ die Aufgabe an dieser Stelle gegeben werden: „Ihr seid eine der Frauen aus der Gruppe: Stellt euch einmal so hin mit eurem Gesichtsausdruck/Mimik und eurer Körpersprache/Gestik, das deutlich wird, wie es euch geht,

als ihr zum Grab von Jesus geht.“ Alle Kinder werden gebeten, diese Mimik einmal so beizubehalten: „Freeze“. Im Nachgang wählt die erzählende Person einige Kinder aus und taut sie durch eine kleine Berührung auf. Die anderen versuchen weiter, ihre Mimik zu halten. Die spielerisch >aufgetauten< Kinder versuchen zu verbalisieren, was sie bei den >eingefrorenen< Kindern in der Mimik erkennen können.

Der dritte Absatz wird vorgelesen bis „Das Grab ist leer.“: In die Gruppe wird die Aufgabe gestellt: „Du bist Maria. Maria: Du siehst der Stein ist weg und das Grab ist leer. Was geht dir in diesem Moment durch den Kopf?“ Die Kinder werden aufgefordert aus der Ich-Perspektive der Maria zu antworten. Je nach Lerngruppe kann alternativ die Aufgabe an dieser Stelle gegeben werden: „Ihr seid eine der Frauen aus der Gruppe: Stellt euch einmal so hin: Wie seht ihr aus, als ihr das leere Grab entdeckt?“

Alle Kinder werden gebeten, diese Mimik einmal so beizubehalten: „Freeze“. Im Nachgang wählt die erzählende Person einige Kinder aus und taut sie durch eine kleine Berührung auf. Die anderen versuchen weiter, ihre Mimik zu halten. Die spielerisch >aufgetauten< Kinder versuchen zu verbalisieren, was sie bei den >eingefrorenen< Kindern in der Mimik erkennen können.

Der vierte Absatz wird vorgelesen*: "*Du bist Salome. Du hörst den Mann! Was geht dir in diesem Moment durch den Kopf?“ Die Kinder werden aufgefordert aus der Ich-Perspektive der Salome zu antworten. Je nach Gruppe kann alternativ die Aufgabe an dieser Stelle gegeben werden: „Ihr seid eine der Frauen aus der Gruppe: Stellt euch einmal so hin: Wie seht ihr aus, als der Mann das zu euch sagt?“ Alle aus der Gruppe bauen ein situatives Standbild. Alle Kinder werden gebeten, diese Mimik einmal so beizubehalten: „Freeze“. Im Nachgang wählt die erzählende Person einige Kinder aus und taut sie durch eine kleine Berührung auf. Die anderen versuchen weiter, ihre Mimik zu halten. Die spielerisch >aufgetauten< Kinder versuchen zu verbalisieren, was sie bei den >eingefrorenen< Kindern in der Mimik erkennen können.

Fünfte und sechste Absatz bis „Neuigkeit an Jesu Gefährten und Gefährtinnen weiterzugeben“ wird vorgelesen: „Salome, was planst du?“ Die Kinder werden aufgefordert aus der Ich-Perspektive der Salome zu antworten.

Sechster Absatz, der Satz „Zu ihrer Enttäuschung jedoch glauben die ihnen zunächst nicht.“

Die Kinder werden aufgefordert aus der Ich-Perspektive zu antworten: „Maria, was geht dir nun durch den Kopf?“

Eine zweite Alternative kann eingebracht werden:

„Du bist Jakobus. Zu dir kommen die drei Frauen, Salome, Maria und Maria Magdalena. Sie erzählen dir, dass das Grab von Jesus leer ist. Warum kannst du das nicht glauben? Was denkst du, als du das hörst?“ Auch hier werden die Kinder gebeten sich in diese Person hineinzuversetzen und aus der Ich-Perspektive zu antworten.

Gesamter sechster Absatz bis zum Ende wird vorgelesen: „Du bist Maria aus Magdala. Jakobus und Petrus glauben dir nicht. Was geht dir durch den Kopf?“

Auch hier werden die Kinder gebeten sich in diese Person hineinzuversetzen und aus der Ich-Perspektive zu antworten.

Eine zweite Perspektive kann angeboten werden. „Du bist Salome. Du siehst, wie Maria aus Magdala jedem weiter von dem leeren Grab erzählt. Obwohl ihr alle nicht glauben, erzählt sie weiter und weiter. Du betrachtest Maria aus Magdala. Was fühlst du, wenn du sie anschaust.“ Die Kinder werden aufgefordert, sich aus der Ich-Perspektive dazu zu äußern.

Bei älteren Kindern, die vertraut mit Perspektivwechseln sind und relativ leicht in verschiedene Figuren schlüpfen können, kann noch ein übergeordneter Impuls gegeben werden: „Du bist der Stein vor der Höhle. Du hast alles mitbekommen und hast Dinge gesehen, die sonst keiner gesehen hat. Wie hast du das alles erlebt?“



Gestalten:

Option 1: Die Kopiervorlage, die das Bild aus dem Erzählbuch aufnimmt, kann für jedes Kind vervielfältigt werden. Die Kinder können entweder gebeten werden, die geschilderte Situation am leeren Grab zu zeichnen oder aber die Hoffnungsperspektive, die sich in den aufsteigenden Seifenblasen zeigt, auszugestalten: Worauf hoffen sie? Woran glauben sie? Worauf hoffen die Frauen am Grab?

Option 2: In christlichen Gruppen kann ein Auferstehungskreuz für den Kirchraum gestaltet werden, dass im Osterg*ttesdienst zum Einsatz kommt. Hierzu kann ein großes Holzkreuz mit Perlen, Mosaiksteinen, Moosgummi oder auch Blumen gestaltet werden, um die Hoffnung deutlich zu machen: Mit dem Kreuz endet die Geschichte nicht.

Option 3: Es können kleine Auferstehungskreuze aus Holzspateln gebastelt werden: Die Kinder gestalten farbenfroh jeweils zwei Holzspatel in Hoffnungsfarben, mit Symbolen der Hoffnung. Sie können diese auch bekleben mit Blumen, Perlen und anderen Bastelmaterialien. Im Anschluss werden die Holzspatel zu einem Kreuz verklebt.



Zur Weiterarbeit:

Option 1: Im Bild wird auf die Senfpflanze verwiesen. Eine Weiterarbeit mit dem >*Gleichnis vom Senfkorn*< (S. 25 im Erzählbuch) kann sich anbieten.

Option 2: Ein zentraler Anknüpfungspunkt kann jenseits der theologischen Dimensionen das Ende sein: Maria aus Magdala erzählt von der Auferweckung. Obwohl andere ihr zunächst nicht glauben und lässt sich nicht beirren. Hieran können Kinder möglicherweise anknüpfen und ein >Nachdenkgespräch< im Horizont folgender Fragen kann entstehen: Warum glauben wir manchmal nicht, was andere sagen? Was fällt uns leichter oder schwerer zu glauben? Wie ist das, wenn einem nicht geglaubt wird? Warum hat Maria aus Magdala nicht einfach aufgegeben?

Option 3: Ostern ist im Gegensatz zu Weihnachten ein beweglicher Feiertag. Auch nicht alle christlichen Konfessionen feiern Ostern am gleichen Tag: Es kann in der Gruppe erarbeitet werden, wann Ostern in den unterschiedlichen Konfessionen gefeiert wird und wie das Fest jeweils unterschiedlich terminiert wird.



Interreligiöse Perspektiven:

Im Erzähltext wird der Umgang mit Verstorbenen angesprochenen. Der Gang zum Grab wird im Kontext der Tahara erzählt. Diese kann erarbeitet werden. Weiterführende Informationen hierzu finden sich in *5.1.45 Was ist Tahara? Sowie 5.1.41 Was ist eine Mitzwah?* Diese Perspektive kann auch auf islamische Traditionen erweitert werden: *5.2.36 Wie wird im Islam mit Verstorbenen umgegangen?*



Anregungen für die Arbeit in interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen:

Option 1: Mit der Auferweckung Jesu ist im Christentum die Hoffnung verbunden, dass andere Menschen ebenfalls auferweckt werden. In interweltanschaulich und religiös pluralen Lerngruppen kann diese Erzählung daher zum Anlass genommen werden, um mit den Kindern über ihre unterschiedlichen Postmortalitätskonstruktionen ins Gespräch zu kommen. Eine Weiterarbeit mit dem Bilderbuch oder den Erzählkarten für das Erzähltheater zum Buch >Von Larven und Libellen. Mit Kindern über den Tod und das Danach philosophieren.< von Gesa Rensmann/Anne Voges (2025) kann sich hier anbieten, da hier die Metamorphose einer Libelle als Bild für Postmortalitätskonstruktionen eingebracht wird. Dieses sehr konkrete Angebot einer Postmortalitätskonstruktion kann mit einer Vielzahl von Deutungsangeboten, wie sie das Bilderbuch >Abschied von Opa Elefant< von Isabell Abedi/Miriam Cordes (2006) eröffnet, ins Gespräch gebracht werden.

Wichtig in religiös und interweltanschaulich pluralen Lerngruppen ist dabei, darauf zu achten, dass Postmortalitätskonstruktionen der Kinder nicht abgewertet werden. Ebenfalls bedarf es der Vorsicht, dass weder durch das Bildungsangebot Kindern Angst gemacht wird, noch durch andere Kinder, die ihnen beispielsweise positive Postmortalitätskonstruktionen absprechen.

Festgelegte Vorstellungen können dabei beispielsweise durch weitere Perspektiven versucht werden, wieder etwas zu verflüssigen (>Ich glaube fest daran/vertraue fest darauf, dass es so ist, aber es könnte wohlmöglich auch anders sein<).

Insbesondere, wenn Gerichts- und Höllenvorstellungen thematisiert werden, ist ist es wichtig zu bedenken, dass die Rede vom Gericht biblisch für diejenigen, die Jesus nachfolgten, zumeist eine Hoffnungsbotschaft war:

Angesichts erfahrener Ungerechtigkeit und dem Erleben, dass Ungerechtigkeit unter weltlichen Bedingungen nicht sanktioniert wird, hat die Vorstellung eines Gerichtes durch G*tt, der, wenn schon nicht jetzt, dann im Reich G*ttes für Gerechtigkeit sorgen kann, Hoffnung gespendet. Irgendwann, so ist hier die Hoffnung, müssen auch diejenigen, die nicht bestraft werden in der Welt, Rechenschaft vor G*tt ablegen.

Mit dieser Annahme ist allerdings nicht zu vereindeutigen, welche Vorstellungen vom Jüngsten Gericht und seinem Ausgang in christlichen Traditionen existieren: Eine Vorstellung vom Gericht G*ttes muss nicht Fegefeuer, Hölle oder Annihilation aufrufen. Sondern jenseits irdischer Gerechtigkeit können auch Hoffnungsperspektiven entwickelt werden, die G*ttes Gerechtigkeit und G*ttes Gnade, so zusammendenken, dass zugleich die von Ungerechtigkeit und Gewalt negativ Betroffenen ihre Würde zurückerhalten und die Täter mit ihren Taten konfrontiert, aber nicht >verworfen< sind.

Option 2: Die Erzählung vom leeren Grab ist die Ostergeschichte im Christentum. Ausgehend vom Osterfest und anderen Festen im christlichen Festkreis können Feste in verschiedenen Religionen und aus verschiedenen Traditionen entdeckt werden. Als Hintergrundinformationen können hier dienen: in *5.1.29 Spiele im Judentum – Purim, Chanukka und Pessach; 5.1.30 Wie wird Pessach gefeiert und wie erfahren jüdische Kinder die Geschichten vom Auszug aus Ägypten heute ?; 5.1.32 Was ist der Schabbat?* Sowie *5.2.13 Die Dattel* sowie *5.2.22 An welche Geschichte erinnert das Opferfest im Islam? Wie wird die koranische Geschichte zum Opferfest Kindern erzählt?*

Option 3: Ein interkultureller Festkalender für die Einrichtung wird erstellt.


Haggadah
Ramadan
MUBARAK
1 2 3 4 5
6 7 8 9 10
11 12 13 14 15
16 17 18 19 20
21 22 23 24 25
26 27 28 29 30
Eid
Die große Reise nach Mekka

5. Kapitel: Möglichkeiten zur Perspektivverschränkung

5.1 Kapitel: Einblicke in jüdische Traditionen

von Nina Kölsch-Bunzen

5.1.1 Wie wird man Jüdin oder Jude?

Aus der jüdischen Tradition heraus gilt als Jüdin oder als Jude, wer das Kind einer jüdischen Mutter oder zum Judentum übergetreten ist. Alle, die jüdisch sind oder jüdisch werden wollen, dürfen sich auf einen Weg des Lernens machen. Sie erfahren so viel über jüdische Traditionen, Schriften, Feiertage, Ethik. Im Lernprozess begleiten sie Familie, Gemeinde, Rabbiner oder Rabbinerin. Mit der Feier der Bar-Mizwa bzw. der Bat-Mizwa werden Jungen und Mädchen voll Freude in der Gemeinde aufgenommen. Dann sind sie Angehörige der kleinen „Traditionsgemeinschaft, die von einer ethisch hochsensiblen Religion geprägt ist“ (Brumlik 2009, 226). Es gibt im Judentum keine Mission, aus dem Zutrauen heraus, dass jeder Mensch >ein Gerechter oder eine Gerechte unter den Völkern< werden kann.

5.1.2 Geburtsgeschenke

Die Eltern und Angehörigen bekommen nach der Geburt eines jüdischen Kindes viele gute Wünsche vom Rabbiner, der Rabbinerin und den Gemeindemitgliedern mit auf den Weg, Für das Neugeborene wird ein eindrucksvolles Gebet gesprochen, welches hier dem Sinne nach wiedergegeben wird:

Während unser Kind wächst an Körper und Geist, lass Worte der Wahrheit auf seiner Zunge sein und Liebe zur Gerechtigkeit in seinem Herzen. Lass dieses Kind ein Segen sein für alle um es herum und lass es Israel vor allen Menschen zu Ehren bringen. G*tt sei mit mir und meinem Partner, möge unsere Liebe zu unserem Kind uns noch enger verbinden in Hilfsbereitschaft und Vertrauen. Lehre uns, wie wir durch unser Kind Israels Erbe weitergeben, damit seine Tradition der Weisheit und Heiligkeit niemals aufhört. Jetzt trösten wir unser Kind durch unsere Liebe. Möge es uns in der Zukunft trösten. Amen.

5.1.3 Namensgebung

Bei Jungen erfolgt die Namensgebung bei Brit-Mila-Zeremonie. Mädchen erhalten ihren Namen am ersten Schabbat nach der Geburt.

5.1.4 Zirkumzision

Die Zirkumzision, die Freilegung der Eichel (Beschneidung), wird von der WHO empfohlen, da sie positive gesundheitliche Effekte aufweist. Sie wird im Judentum, im Islam, bei den männlichen Angehörigen des britischen Königshauses einer eigenen Tradition folgend und auch in nicht religiösen Kontexten als medizinische Präventionsmaßnahme gepflegt, so ist sie weit verbreitet in den USA. Durchgeführt wird die Zirkumzision im Judentum am achten Tag nach der Geburt von einem speziell medizinisch geschulten Mohel oder einer entsprechend ausgebildeten Mohelet unter Einhaltung aller medizinisch gebotenen Maßnahmen der örtlichen Betäubung und der Hygiene. So wird ein Gebot (Bereschit/1. Mose 17,11) erfüllt und der Bund G*ttes mit dem jüdischen Volk auch auf dieses Kind bezogen. Der Bund der Beschneidung wird Brit Mila genannt.

5.1.5 Vielfalt im Judentum – A Heart of Many Rooms

Das Judentum ist vielfältig. Genauso, wie die beiden anderen >Buchreligionen<, Christentum und Islam beispielsweise über verschiedene religiöse Strömungen verfügen, ist dies auch im Judentum der Fall. Gegenwärtig existieren als Haupt-Richtungen im Judentum das orthodoxe Judentum bzw. das charedische, chassidische oder litvische Judentum, das konservative Judentum/Masorti-Judentum, das progressive/liberale Judentum. Innerhalb dieser Richtungen gibt es zum einen vielfältige Untergruppierungen und außerdem gibt es dazwischen auch zahlreiche Überschneidungen. Der jüdische Philosoph David Hartman (2002) wählt aus der Tosefta (Sota 7:12), einem Sammelwerk mündlicher Überlieferungen und Traditionen des Judentums der rabbinischen Zeit, ein Bild und überträgt es auf die derzeitigen, verschiedenen Strömungen im Judentum, die nebeneinander, auch einmal ineinanderfließen, sich aufeinander zubewegen, zuweilen auch gegeneinander wogen. Er beschreibt das Judentum in seiner inneren Konsistenz und seiner inneren Vielfalt als >A Heart of Many Rooms< (Buchtitel).

5.1.6 Wie wird im Judentum mit Auslegungen religiöser Tradition umgegangen?

Auch hier weisen bereits die Rabbinen Wege. Besonders bekannt und häufig zitiert ist die Begebenheit um den >Schlangenofen<. In dieser Legende des Talmud (Baba Mezia 59b) geht es hoch her. Der Ofen ist transportabel und die Frage ist, ob er auf dem Transport rituell unrein werden könnte. Alle Gelehrten sagen ja, nur Rabbi Elieser votiert mit nein dagegen.

Als Elieser merkt, dass seine Argumente nicht verfangen, greift er zu anderen Mitteln, zu Wundern. In der Geschichte heißt es, Rabbi Elieser habe einen Johannisbrotbaum dazu gebracht, sich 100 Ellen von einem Ort zum anderen zu bewegen. Einen Fluss habe er in die andere Richtung fließen lassen. Die Wände des Lehrhauses habe er ins Wanken gebracht. Die anderen Rabbinen jedoch halten ihm kühl entgegen, dies alles sei zwar höchst eindrucksvoll, aber letztlich kein Beweis. Rabbi Elieser bemüht schließlich sogar G*tt, sich zu äußern und erhält tatsächlich auch eine Antwort: „Was habt ihr gegen Rabbi Elieser? Die Halacha ist stets wie er (sagt).“ Die Rabbinen halten weiterhin dagegen: Die Torah sei nicht im Himmel. Sie sei bereits vom Berg Sinai herabgegeben worden. Auch wollten sie nicht auf eine Hallstimme achten. Ihr Haupteinwand ist ein Schriftbeleg. Sie fragen: „Steht nicht in der Torah, man muss sich nach der Mehrheit richten?“ Zur Sicherheit aber, heißt es in dieser Geschichte, fragen die Rabbinen noch einmal beim längst verstorbenen Propheten Elias, zu dem sie aber noch einen guten Draht haben, nach, wie ihre Entscheidung wohl beim Allerhöchsten angekommen sei. Elias verspricht, sich bei Gelegenheit dort einmal zu erkundigen. Schließlich kommt vom Propheten die Entwarnung. Der Ewige habe gelacht und schmunzelnd kundgetan: ´Meine Kinder haben mich besiegt, meine Kinder haben mich besiegt.‘

Was man aus der Legende lernen kann:

- Gute Argumente zählen.
- Erste Schritte der Rabbinen in Richtung Demokratie sind eine bleibende Aufgabe, diese Lebensform zu unterstützen und weiterzuentwickeln.
- Je weiter man sich zeitlich von der Offenbarung am Sinai entfernt, desto akribischer sollte man sein, für die Gegenwart die halachisch auf eine spezifische Situation passende Entscheidungen zu treffen.
- Humor und Toleranz sind geboten.
- Menschen entscheiden nach bestem Wissen und Gewissen, wie ein heiliger Text zu verstehen ist.

Der Fortgang der Legende zeigt, dass man bei Streitigkeiten gut beraten ist, sich hin und wieder auch das Lachen G*ttes in Erinnerung zu rufen. Dies ist den Rabbinen allerdings noch nicht gelungen, denn über Elieser wurde ein Bann verhängt, woran der Legende nach die gesamte Schöpfung sogar Anteil genommen habe. Rabbi Gamliel, der Hauptverantwortliche für das harte Urteil, geriet darüber bald selbst in Seenot und musste erklären, dass er die Verbannung nicht aus Eigennutz, sondern um Einigkeit in Israel willen angeordnet habe.

Am Konzept der Einigkeit in Vielfalt gilt es im Judentum weiterhin zu arbeiten.

5.1.7 Wie wird im Judentum von G*tt gesprochen?

Wenn im Judentum das Wort G*tt nicht voll ausgeschrieben wird, dann soll damit besonders deutlich zum Ausdruck gebracht werden, dass G*tt den Menschen nahe ist, man aber nie ein vollständiges Wissen über G*tt haben kann. Auch, wenn das Wort voll ausgeschrieben wird, ändert sich diese Einstellung nicht. Gern wählt man im Judentum eine der vielen Umschreibungen: Adonai (mein Herr), Elohim (G*tt), El Maleh Rachamim (G*tt voller Barmherzigkeit, von Rachum Mutterschoß), Awinu (unser Vater), El Eljon (höchster G*tt), El Roi (Mich-Sehend), El Olam (In-Ewigkeit-Seiend).

5.1.8 Reinigung durch Wasser – die Mikwe im Judentum: Was ist das?

In jüdischen Gemeinden gibt es Tauchbäder zur rituellen Reinigung. Das Tauchbad wird hebräisch als Mikwe bezeichnet. Eine Mikwe speist sich aus natürlichem Quellwasser, Flusswasser oder Regenwasser. Es darf mit zusätzlichem Wasser aufgefüllt und beheizt werden. Man betritt die Mikwe einzeln, spricht kurze Gebete, taucht mehrmals unter. Die Botschaft der Mikwe ist: G*tt umgibt deinen Körper, deine Seele und alles, was du bist, voll Wohlwollen und Liebe, wie das Wasser. Jede jüdische Person jeden Alters und jeder Geschlechtsidentität darf die Mikwe besuchen.

5.1.9 Was ist eigentlich ein Midrasch?

Das Wort >Midrasch< (pl.: Midraschim) leitet sich ab von dem hebräischen Verb >darash< (דרש). Es kann mit >suchen< übersetzt werden. Midrasch bedeutet im Judentum die Suche nach einer Auslegung von Schriftstellen auf eine Gegenwart hin. Diese Suche umfasst zunächst das Studium der Schriften des Judentums und dann eine Auslegung. Die kann mündlich vorgetragen werden als Drascha, als Predigt, und sie kann auch schriftlich fixiert sein.

Die ersten schriftlichen Beispiele finden sich bereits in der Hebräischen Bibel selbst. Dabei können beispielsweise die Bücher der Chronik als Midraschim zu den Büchern Schemu´el (Samuel) und Melachim (Könige) verstanden werden.

Große Bedeutung erlangte Midrasch im rabbinischen Judentum. Es gibt halachische Midraschim, die sich mit den Ge- und Verboten in der Torah intensiv befassen und es gibt aggadische Midraschim, die sich auf biblische Geschichten beziehen. Aggadische Midraschim versuchen, Leerstellen, die die Geschichten offenlassen, phantasievoll zu füllen. Sie versuchen, die Geschichten weiterzuspinnen und auf die Gegenwart hin zu aktualisieren. Midraschim zu ersinnen, wird niemals enden, da es immer wieder neue Fragestellungen gibt, an denen sich

die Weisheit jüdischer Schriften zeigen kann.

Ein Beispiel für einen Midrasch antwortet auf eine Leerstelle in den Schöpfungsberichten. Wie verhielten sich die Engel zur Idee G*ttes, Menschen zu erschaffen? Diese Frage wird in der Sprache des Herzens beantwortet und erst wenn man die Antwort so aufnimmt, kann man deren Weisheit darin erfahren:

„Nachdem G*tt in seiner Weisheit den Menschen zu schaffen beschlossen hatte, beriet er sich, bevor er zur Ausführung seines Planes schritt …ganz besonders mit den Engeln. Die Engel waren geteilt in ihren Ansichten; der Engel der Liebe war für die Schöpfung des Menschen, weil derselbe liebend sein wird; der Engel der Wahrheit war gegen denselben, weil er lügnerisch ist; der Engel der Gerechtigkeit für denselben, weil er Gerechtigkeit üben wird, während der Engel des Friedens gegen ihn war, weil derselbe zänkisch ist.“ (Ginzberg 2022, 132) In diesem Midrasch kommt es sogar zum Aufstand der Engel, gegen den sich der Ewige robust durchzusetzen weiß. Erst dem Erzengel Labiel gelingt es, die Engel umzustimmen: „Sie sprachen daher zu G*tt: ´Herr der Welt, es ist gut, dass du die Schöpfung des Menschen vorsiehst. Erschaffe ihn nach deinem Willen, und wir werden seine Begleiter und Diener sein und ihn in all unsere Geheimnisse einweihen. Gott änderte darauf Labiels Namen in Raphael … und ernannte ihn zum Engel der Heilung...“ (Ginzberg 2022, 134)

5.1.10 Wie werden Bibelverse im Judentum ausgelegt?

Bereits die Rabbinen wussten, dass die Torah mehr enthält als nur einen Sinn. Sie fanden das Bild von der Schrift als einem Garten, auf Hebräisch >Pardes<. Die Rabbinen meinten, bereits in dem Wort >Pardes< einen Wink bekommen zu haben, wie man sich in dem Garten bewegen kann, ohne sich zu verirren:

Das Wort >Pardes< besteht im Hebräischen aus den Konsonanten Pe, Resch, Dalet und Samech. In der jüdischen Tradition eröffnen die Anfangsbuchstaben vier Stufen der Auslegung der Torah. Pe ist der Anfangsbuchstabe von Pschat. Das bedeutet >die Geschichte an sich< und steht für eine erste Auslegungsstufe, den unmittelbar erkennbaren Wortsinn oder Literalsinn. Resch, der zweite Buchstabe steht nun für Remes. Das bedeutet >Hinweis<. Auf dieser Stufe wird versucht, zwischen den Zeilen verborgene Anspielungen zu erkennen. So wird eine allegorische Auslegung möglich. Dalet wird zu Drasch. Das bedeutet >Suchen< und verweist auf eine mögliche Lehre, die aus dem Text gezogen werden könnte. Samech wird zu Sod, was mit >Geheimnis< übersetzt werden kann. Auf dieser Stufe darf man sich vorsichtig einer mystischen Botschaft der Torah annähern.

Im Garten der Schrift soll es also keine Monokultur geben, so wurde es bereits im

rabbinischen Judentum festgelegt. Die wichtigsten Auslegungen der Bibelverse finden sich im Talmud. Er prägt das jüdische Verständnis der Hebräischen Bibel bis heute maßgeblich.

Mittlerweile ist die jüdische Auslegungstradition weitergeschrieben worden. Jüdinnen und Juden haben das wissenschaftliche Studium jüdischer Schriftzeugnisse maßgeblich mit vorangetrieben.
Geschichtswissenschaftliche, archäologische, kulturwissenschaftliche, sprachwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche Zugänge und viele andere mehr bereichern heute die Auslegungsmöglichkeiten.

5.1.11 Wann werden im Judentum Psalmen gelesen?

Die Psalmen der Hebräischen Bibel enthalten tiefe menschliche Lebenserfahrungen von Freude, von Jubel, von Triumph, aber auch von tiefer Trauer, von Verfolgung und Einsamkeit. Psalmen schlagen immer auch eine Brücke von diesen menschlichen Erfahrungen zu einer Sphäre, die all diese Erfahrungen umgreift, zu G*tt. G*tt ist der Adressat dieser Gebete und Betende erhoffen, erflehen, erbitten, G*tt möge zuhören und mitfühlen.

Zur Zeit des Tempels, als Jüdinnen und Juden überwiegend noch nicht des Lesens und Schreibens kundig waren, konnten Gläubige im Tempel einen Psalm bestellen. Sie trugen dort ihr Anliegen und ihre Lebenssituation vor, man suchte einen passenden Psalm aus und las ihn langsam vor, so dass die Worte vom Betenden mitgesprochen werden konnten.

Diese tröstende, mitfühlende Wirkung ist in den jüdischen Psalmen bis auf den heutigen Tag spürbar. Die täglichen empfohlenen Gebete enthalten Psalmen. Der Rabbiner oder die Rabbinerin liest Psalmen bei Krankenbesuchen oder Beerdigungen oder zu freudigen Anlässen wie Hauseinweihungen.“

Auch im Rahmen der jüdischen G*ttesdienste werden Psalmen gesungen. Nahezu alle der 150 Psalmen kommen in den Gebeten für Werktag, Schabbat, Feier- und Fasttage mindestens einmal vor. Bestimmte Psalmabschnitte tragen der Kantor oder auch die Kantorin vor. Bei anderen unterstützen Kantor oder Kantorin die Gemeinde beim Gesang. Andere Psalmen werden gemeinsam gelesen. Dabei werden Gemeindemitglieder mitunter gebeten, einen Psalmabschnitt in der jeweiligen Erstsprache zu lesen. Dann erklingen die Psalmen in vielen Sprachen, beispielsweise auf Deutsch, auf Russisch, Ukrainisch, Ivrit, Brasilianisch, Polnisch, Englisch, Französisch, Italienisch, und spiegeln die Vielfalt in der Gemeinde wider.

Allein beten viele Jüdinnen und Juden Psalmen in gefährlichen Situationen zum

Trost, wenn sie trauern oder sich einsam fühlen.

5.1.12 Gebote der Torah

Akribisch arbeitende jüdische Gelehrte haben einmal nachgezählt, wie viele Gebote und Verbote in der Torah erwähnt werden und sind auf die gewaltige Zahl von 613 gekommen. Bei näherem Hinsehen jedoch wird deutlich, dass viele dieser Anweisungen sich auf die Zeit beziehen, in der der Tempel zu Jerusalem noch stand. Die Rabbinen haben sich der Aufgabe gestellt, nach der Zerstörung des Tempels die Tradition für diese schwere Situation sinnvoll fortzuführen. Immer wieder haben sie sich gefragt: Was bleibt? Und was muss sich ändern? Darüber wurde unter ihnen auch durchaus gestritten und sie einigten sich schließlich darauf, dass auch die Punkte, bei denen man nicht übereinstimmte, mitaufgenommen werden sollen in das neue Werk, das nun entstand, in den Talmud. Auf jeden Fall gilt im Judentum bis auf den heutigen Tag, dass die Auseinandersetzung mit der Geltung von Ge- und Verboten für Jüdinnen und Juden eine Lebenshilfe sein soll. Es geht darum, auszuloten, wie man der jüdischen Tradition treu bleiben und wie man konkret für die Verbesserung der Welt (Tikkun Olam) seinen kleinen Beitrag leisten kann. Eine interessante Interpretation der 613 Gesetze, die sich in 365 Verbote und 248 Gebote aufteilen, lautet: An 365 Tagen eines jeden deiner Jahre sollst du mit jedem einzelnen Knochen in dir (zur Entstehungszeit des Talmud wurden 248 Knochen, Organe etc. im Körper gezählt) dich dem Guten zuwenden.

5.1.13 Gibt es im Judentum ein höchstes und wichtigstes Gebot?

Wiederum weist hier der Talmud eine Richtung, natürlich auch mit einer Geschichte: Ein Nichtjude wandte sich an den gestrengen Rabbi Schamai und bat darum, ihn als Proselyten, als Konversionswilligen, aufzunehmen. Schnell wollte er zum Kern des Judentums vordringen und so bat er, die Torah zu lehren, solange er auf einem Bein stehen könne. Schamai ist verärgert und weist ihn ab. Da wendet sich der Mann sogleich an den milden Hillel. Der nimmt ihn als Lernenden auf, bittet ihn, auf einem Bein zustehen und spricht zu ihm wie folgt: „Was dir nicht lieb ist, das tue auch deinem Nächsten nicht und alles andere sind nur Erläuterungen: geh und lerne sie.“ (Schabbat 31a)

Hillel kommt den Bedarfen dieses lernwilligen Mannes entgegen. Offensichtlich gehört der zu den Personen, die erst einmal nach einem allgemeinen Prinzip fragen, von dem aus dann alle anderen Aspekte gelernt werden können.

Dieses Prinzip geht erst einmal positiv von der Gleichheit einer Person gegenüber einer anderen aus. Es wird bildlich eine Waage aufgestellt. Und beide Waagschalen werden nun gedanklich dem gefüllt, was nicht hineingehört. Leg in die eine Schale nichts von dem, was dir nicht lieb ist und verfahre so mit der anderen Schale. Das soll dir eine Goldene Regel sein.

Aber: Wenn du Jude oder Jüdin sein willst, dann kümmere dich auch um die Erläuterungen, womit alle Gesetze der Torah und ihre Auslegungen gemeint sind: Geh und lerne sie.

Und diese Erläuterungen werden in der Geschichte weiter geschrieben in eine immer neue Gegenwart hinein. Seither haben jüdische Philosophen und Philosophinnen gemeinsam mit nichtjüdischen um das Prinzip des Hillel herum den Blick geweitet. Menschen sind gleichwertig, dafür aber müssen sie nicht gleich sein. Es kann also sein, dass mir etwas nicht lieb ist, was anderen jedoch wohltun würde. Auch, was mir in einem Kontext verhasst ist, kann in einem anderen Kontext richtig sein. Kant formuliert das Prinzip der Menschenwürde, indem er die Goldene Regel umkreist und zugleich über sie hinausweist: „Ein jeder Mensch hat rechtmäßig Anspruch auf Achtung von seinem Nebenmenschen, und w e c h s e l s e i t i g ist er dazu auch gegen jeden anderen verbunden.“ (Kant 2014, 600) Hier erkennt man die Waage wieder. Dann entfaltet Kant diesen Gedanken weiter: „Die Menschheit selbst ist eine Würde; denn der Mensch kann von keinem Menschen (weder von anderen noch von sich selbst) bloß als Mittel, sondern muss jederzeit zugleich als Zweck gebraucht werden und darin besteht eben seine Würde“ (ebd.). Der Begriff >Zweck< bei Kant kann hier verstanden werden als ein >Zweck an sich und für sich<, als >Selbstzweck<, der nicht als bloßes >Mittel< genutzt werden darf.

Die jüdische Philosophin Hanna Arendt legt das Prinzip >Menschenwürde< weiter aus und betont dabei insbesondere die Natalität, die Geburtlichkeit, des Menschen. Mit diesem Gedanken im Hinterkopf könnte man dann vielleicht sagen: Manchmal muss man auch die Waagschale ganz beiseitestellen und miteinander einen ganz neuen Anfang finden.

Auch der jüdische Philosoph Levinas kommt ohne Waagschale aus. Sein Ansatz ist: Das Antlitz des Anderen fordert mich ethisch radikal heraus. Als Anders ist es für mich nie vollständig verstehbar. Es entzieht sich. Doch in seiner Zerbrechlichkeit tritt es zugleich fordernd auf und entwaffnet mich.

So verkörpert das Gesicht bei Lévinas ein metaphysisches Prinzip, das dem Anderssein einen Sinn verleiht, der jeder Verdinglichung oder jeder Reduktion des anderen auf ein Objekt zuwiderläuft. Hier denkt Levinas mit Kant über Kant hinaus. Levinas deutet die Erfahrung der Gleichzeitig von Verletzlichkeit und Verschlossenheit eines anderen

menschlichen Antlitzes als Aufruf zu radikalem Respekt gegenüber dem Anderen, zu fundamentaler Achtung von dessen uneinholbarem Anders-Sein.

5.1.14 Wie lernen Kinder die Torah kennen?

Kinder lernen die Torah im G*ttesdienst kennen. Sie sehen, dass die Torah eine Schriftrolle ist, die mit großer Sorgfalt behandelt wird. Sie befindet sich, umhüllt von einem kostbar bestickten Torahmantel, in einem Schrank (Aron haKodesch), der ganz vorsichtig geöffnet wird. Wenn die Torah aus dem Schrank genommen wird, erheben sich die Gemeindemitglieder aus Respekt. Die Torah wird durch den Raum getragen und man darf sie sanft und respektvoll mit dem Gebetbuch oder mit den Quasten des Gebetsmantels (Tallit)“ berühren. Mitunter werden die Kinder nach vorn zum Lesepult (der Bimah) gerufen und dürfen dabei mithelfen, die Torah aus dem Mantel zu befreien. Wenn die Torah auf der Bimah abgelegt wurde, nimmt auch die Gemeinde wieder Platz. Der Torahtext wird gesanglich in hebräischer Sprache dargeboten. Dabei ist der Sänger oder die Sängerin vorsichtig und respektvoll bemüht, die Torahrolle nie mit den Fingern zu berühren. Um in der Zeile nicht zu verrutschen, wird oft ein kleiner Stab verwendet etwa von der Länge eines Bleistifts mit einer Spitze, die wie eine kleine Hand geformt ist. Der Zeigestift wird deshalb auch Jad (Hand) genannt. Nach der Torahlesung wird die Torah wieder mit einem Mantel versehen. Auch hierbei dürfen mitunter Kinder helfen. Im G*ttesdienst werden Gebete auf Hebräisch und Aramäisch gesprochen oder gesungen. In den Gebetbüchern wird die Übersetzung mit angeboten. Wenn den Kindern langweilig werden sollte, dann dürfen sie spielen gehen und gern auch wieder zurückkehren, wenn sie mögen.

In einigen Gemeinden werden regelmäßig Familieng*ttesdienste angeboten. Der Ablauf des G*ttesdienstes lehnt sich an die allgemeine G*ttesdienstform an, ist jedoch noch stärker auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt. Mittlerweile gibt es eine deutschsprachige Kindertorah in fünf Bänden mit ausdrucksvollen Zeichnungen und in einer für Kinder leichter zugänglichen Sprache.

In der Gemeinde und im jüdischen Religionsunterricht, werden jüdische Kinder mit der hebräischen Sprache der Torah langsam und spielerisch vertraut gemacht. In jüdischen Schulen, die auch von nicht-jüdischen Kindern besucht werden dürfen, wird zudem das moderne Hebräisch (Ivrit) gelehrt.

Außerdem unterstützen die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) und andere jüdische Organisationen attraktive Kinderfreizeiten (sg. Machane, pl. Machanot), die für jüdische Kinder Erholung, spannende Spielangebote und Angebote, sich mit der jüdischen Tradition vertraut zu machen, bieten.

5.1.15 Propheten und Prophetinnen

Propheten und Prophetinnen sind Personen, die eine Botschaft weitergeben, die sie von G*tt erhalten haben. Die zahlreichen Propheten und Prophetinnen in der Hebräischen Bibel setzen sich oft ganz besonders für die Armen und Entrechteten in einer Gesellschaft ein. Sie tadeln Mächtige und rufen dazu auf, sich für Gerechtigkeit einzusetzen.

Hierfür steht u.a. Amos. Er fordert: „Es ströme aber das Recht wie Wasser und die Gerechtigkeit wie ein nie versiegender Bach.“ (Amos 2,24)

Auch der Prophet Elijahu/Elia gilt im Judentum vor allem als Symbol für Standhaftigkeit in Zeiten von Unterdrückung. Er wendet sich gegen den Zwang zur Anbetung menschengemachter Kultfiguren. So wird an Pessach bis heute seiner gedacht, indem man für ihn symbolisch einen Platz an der Tafel freihält und einen Becher Wein aufstellt.

Mirjam ist die erste Frau, die in der Hebräischen Bibel (Schemot/2. Mose 15,20) als Prophetin bezeichnet wird.

Eigentlich ist Dwora/Debora eine einflussreiche Richterin, die mit der Rechtsprechung in juristischen Fällen betraut ist. Aber sie ist auch eine Prophetin. Im Buch Richter singt sie als Prophetin (Schoftim/Richter 4,4) nach siegreicher Schlacht ein Loblied auf G*tt, der dem jüdischen Volk die Kraft verlieh, sich von einer 20 Jahre währenden Gewaltherrschaft des Königs Jabin zu befreien.

5.1.16 Moscheh

Moscheh wird in der Hebräischen Bibel insgesamt 767-mal erwähnt. Dies zeigt seine herausragende Stellung im Judentum. Er gilt als direkter Empfänger der Offenbarung G*ttes, Initiator des Aufbruchs aus ägyptischer Versklavung und wichtiger Anführer während der Wüstenwanderung des jüdischen Volkes hin zum verheißenen Land. In biblischer Tradition ist Moscheh auch der Empfänger einer Gesetzgebung, die auf Gerechtigkeit und Frieden abzielt. Die Hebräische Bibel schildert die Figur des Moscheh in seiner Menschlichkeit. Seine vielfältigen Leistungen werden anerkannt. Jedoch darf er aufgrund einer Verfehlung als junger Mann – vor seiner Berufung – letztlich nur noch auf das verheißene Land hinweisen. G*tt verwehrt ihm den Eintritt. Moscheh gibt die Leitung an einen Nachfolger ab.

Im heutigen Judentum ist die Figur des Moscheh von großer Bedeutung. Im G*ttesdienst ist er in den Texten der Torah sehr oft präsent. Jedoch wird eine religiöse

Überhöhung des Moscheh vermieden. So wurde Moschehs Grabmal verborgen, damit es nicht zu einem Heiligtum oder Pilgerort werden konnte und in der Pessach-Haggada wird er an keiner Stelle namentlich erwähnt. Letztlich ist G*tt selbst es, der sein Volk zur Freiheit beruft und somit ist die Befreiung das Ergebnis einer gemeinsamen Anstrengung.

5.1.17 Mirjam

Die Hebräische Bibel erzählt von Mirjam, der Schwester von Moscheh/Mose und Aharon/Aaron. Die Herleitung des Namens ist nicht ganz geklärt. Im Namen ist das Wort >Jam< enthalten, was Meer bedeutet. Der erste Wortteil >Mir< könnte vielleicht auf das Wort Stern hindeuten. Dann wäre Mirjam poetisch wie ein Stern über dem Meer. Aber auch die Herleitung von dem hebräischen Wort mārāh, das mit „widerspenstig sein“ übersetzt werden kann, wäre nicht ganz von der Hand zu weisen. Sie wird als jüdische Prophetin gewürdigt. In Schemot/2. Mose 15,20f besingt sie die Erfahrung des Volkes Israel, als sich das Meer in höchster Not teilte. Die Geflüchteten waren gerettet und eine weitere Verfolgung wurde verhindert. „Da nahm Mirjam, die Prophetin, die Schwester Aharons, die Pauke in ihre Hand, und alle Frauen zogen hinter ihr aus mit Pauken und im Reigen. Und Mirjam antwortete jenen: Singt dem Ewigen, denn hoch erhaben (ist er), Ross und seine Wagen stürzt er ins Meer.“

Nicht immer sind sich die Geschwister einig. „Redet denn nur zu Moscheh der Ewige? Redet er denn nicht auch zu uns?“ (Bemidbar/4. Mose 12,2), hinterfragen Mirjam und Aaron kritisch. Mirjam erkrankt und der von ihr kritisierte Moscheh/Mose setzt sich für sie ein: „O G*tt, heile sie doch!“ (Bemidbar/4. Mose 12,13). Die Tage der Krankheit und der Streitigkeiten gehen vorbei. Die Wanderung in die Freiheit wird fortgesetzt.

Mirjam trägt maßgeblich zum Zusammenhalt des Volkes Israel während der Wüstenwanderung bei. Dies zeigt sich unmittelbar nach ihrem Tod: „Und die Söhne Israels, die ganze Gemeinde kamen in die Wüste Zin im ersten Monat, und das Volk blieb in Kadesch; da starb Mirjam daselbst und wurde dort begraben. Es war aber kein Wasser da für die Gemeinde und sie versammelten sich wider Moscheh/Mose und wider Aharon/Aaron.“ (Bemidbar/4. Mose 20,1f)

In der rabbinischen Tradition wird die Geschichte Mirjams weitergeschrieben. Hier wird sie früh zur Trösterin ihrer Eltern, die in der ägyptischen Sklaverei keine weiteren Kinder mehr in die Welt setzen wollen. Laut Talmud soll Mirjam sie in schweren Zeiten ermutigt haben. (Babylonischer Talmud, Traktat Sota 12a)

5.1.18 Josef

Josef ist einer der zwölf Söhne Jakobs, der wiederum ein Sohn des Jizchak/Isaak und ein Enkel Awrahams/Abrahams ist.

Josef wird als erster Sohn Rachels/Rahels, der Lieblingsfrau Ja´akows/Jakobs geboren. Er wird zum Liebling des Vaters, zu einem Kind, das Träume deutet, zu einem jungen Mann, der sich für seine Schönheit preisen lässt. Aus Eifersucht wird er von seinen Brüdern gefangengenommen und kurzerhand in die Sklaverei nach Ägypten verkauft. Dort gelangt er nach dramatischen Schicksalsschlägen schließlich doch zu großem Ansehen und Einfluss am Hof des Pharao. Denn es gelingt ihm durch den Aufbau von Getreidesilos und umsichtige Lebensmittellagerung, die Ägypter und Ägypterinnen vor einer drohenden Hungersnot zu bewahren. Als Josef feststellt, dass seine Brüder mittlerweile gelernt haben, verantwortungsvoll zu handeln, wird eine Versöhnung möglich.

Josefs Söhne, Menasche und Efraim (Bereschit/1. Mose 41,50-52), die in Ägypten geboren wurden, gelten als Gründer eines starken Stammesverbands, der später als »Haus Josef« (Jehoschua/Josua 18,5) im Norden Israels (Amos 5,6) bezeichnet wird.

5.1.19 König David

David kann evtl. zwischen 1000 und 960 v.d.Z. zeitlich verortet werden. Er gilt als bedeutender König in der Geschichte Israels. In der Hebräischen Bibel wird die legendäre Gestalt in spannenden Erzählungen präsentiert und in dramatischen Balladen besungen. Einige Geschichten beschreiben ihn als friedlichen Hirtenjungen, andere als Outlaw. In einigen Berichten wird er als feinsinniger Dichter von Psalmen und als Musiker gerühmt, andere zeigen ihn als tapferen Krieger. Kritische Darstellungen bezeichnen ihn als Ehebrecher. Andere Erzählungen loben ihn als treuen Freund. All diese Geschichten und Lieder werden schließlich zu einem vielschichtigen Lebenspanorama zusammengestellt.

Demnach ist David als jüngstes Kind seiner Familie in Betlehem geboren. Der Prophet Schemu´el/Samuel erahnt früh Davids Schicksal und salbt ihn zum König.

Doch der Weg zum Königtum erweist sich als lang und dornig. Zunächst wird er an den Hof von König Schaul/Saul geholt. Dort besteht seine Aufgabe darin, durch sein Harfenspiel Schauls/Sauls große Traurigkeit zu lindern.

Aber auch als Kämpfer bewährt sich der junge David. Bewaffnet lediglich mit seiner Steinzwille tritt er kühn gegen den weithin

gefürchteten Goliath an und gewinnt das Duell. Schnell verbreitet sich die Kunde: Ein kleiner Hirtenjunge hat den riesengroßen und schwer bewaffneten Krieger der Philister besiegt.

David erweist sich gegenüber Jonathan, dem Sohn von König Schaul/Saul, als guter Freund. Er steigt zum Heerführer auf. Schließlich darf er sogar die Königstochter Michal heiraten. Beim Volk gilt David als beliebt. Man feiert ihn aufgrund seiner militärischen Erfolge gegen die Philister. Dies ruft Schauls/Sauls Eifersucht hervor und er plant, David zu töten. Immer wieder entgeht David den Mordanschlägen. Zweimal hat er sogar selber die Gelegenheit, Schaul/Saul zu töten, doch er verschont ihn großmütig. Schließlich kommen Schaul/Saul und seine Söhne bei einem Feldzug gegen die Philister um.

Nach Schauls/Sauls Tod wird David in Hebron endlich doch noch zum König über die Südstämme Israels ernannt. Wenig später schließen sich die Nordstämme an. David nimmt Jerusalem ein. Hier soll die Hauptstadt seines Reichs entstehen. Er errichtet einen Königspalast in Jerusalem. Damit macht er die Stadt zum religiösen Mittelpunkt des Landes. Der von David geplante Bau eines Tempels in Jerusalem, kann erst von seinem Sohn und Nachfolger Schelomo/Salomo ausgeführt werden.

In großer Ehrlichkeit stellt die Hebräische Bibel auch die problematischen Seiten von Davids Persönlichkeit dar. So soll David an einer Stelle seine Macht missbraucht haben. Er begeht Ehebruch mit der begehrenswerten Batschewa/Batseba und entsendet deren Ehemann an die vorderste Front, wo dieser den Tod findet. Als ein Prophet ihm sein Handeln öffentlich vorwirft, bekennt sich David ehrlich zu seiner Tat und bereut sein Handeln zutiefst.

Insgesamt gilt David als ein Herrscher in Israel, den Gott sich erwählt hat (Schemu´el I/1. Sam 16,1-13).

5.1.20 Welche Rolle spielt König Schelomoh/Salomo im Judentum?

Schelomoh/Salomo wird als Sohn des Königs David und der Batschewa/Batseba vorgestellt.

Der König Schelomoh/Salomo herrschte, so erzählt es die Hebräische Bibel, im 9. Jahrhundert v.d.Z. über das vereinigte Königreichs Israel. Er war der dritte König in Israel nach Schaul/Saul und seinem Vater David.

Die Zeit der Herrschaft des Schelomoh/Salomo gilt in der Hebräischen Bibel als eine Zeit des Friedens und des Wohlstandes. Zwei Erzählungen charakterisieren diesen König, dem die Eigenschaften und Einstellungen zugeschrieben werden, von denen der Verfasser wünscht, dass sie alle Könige und Königinnen, alle Fürsten und

Fürstinnen, die von diesen Geschichten erfahren, beherzigen werden.

Als junger König bringt Schelomoh/Salomo G*tt Opfer dar. In der Nacht, so wird erzählt, hat er dann folgenden Traum: „In Giw´on erschien der Ewige Schelomoh im Traume der Nacht und Gott sprach: Erbitte, was soll ich dir geben? Und Schelomoh sprach: … ich bin noch ein junger Mann und weiß nicht auszuziehen und heimzukommen … So gib deinem Knecht ein Herz, das versteht dein Volk zu richten und zwischen Gutem und Schlechtem zu unterscheiden … Und Gott sprach zu ihm: Führwahr, weil du solches erbeten und hast dir nicht langes Leben erbeten und hast dir nicht Reichtum erbeten und hast dir nicht erbeten das Leben deiner Feinde, sondern hast dir erbeten Einsicht, um auf das Recht zu hören, siehe so tue ich nach deinem Worte. Siehe, ich gebe dir ein weises und einsichtsvolles Herz, dass wie du keiner vor dir war und nach dir keiner aufstehen wird wie du. Und auch, was du nicht erbeten, gebe ich dir, sowohl Reichtum als Ehre, dass wie du niemand unter den Königen sein wird all dein Leben lang. Und wenn du wandelst in meinen Wegen, meine Gesetze und Gebote zu beachten wie David, dein Vater, wandelte, will ich auch dein Leben verlängern. Da erwachte Schelomoh/ Salomo, und siehe, es war ein Traum.“ (Melachim I/1. Könige 3, 5-15)

Die zweite Geschichte weiß vom sprichwörtlich gewordenem Salomonischen Urteil zu berichten:

Vor den König, der Gerichtstag hielt, wurden zwei Frauen gebracht, die um einen Säugling stritten. Beide hatten vor Kurzem ein Kind geboren. Eines der Kinder war gestorben und nun behaupteten beide, die rechtmäßige Mutter des lebendigen Säuglings zu sein.

„So redeten sie vor dem König. Da sprach der König: Diese spricht: Das ist mein Sohn, der lebendige, und dein Sohn ist der tote, und diese spricht: Nein, sondern dein Sohn ist der tote und mein Sohn der lebendige. Und der König sprach: Holet mir ein Schwert! Und sie brachten das Schwert vor den König. Und der König sprach: Hauet das lebendige Kind in zwei Teile und gebet die Hälfte der einen und die Hälfte der anderen. Da sprach die Frau, dessen Sohn der lebendige war, zum König – denn es regte sich ihr Innerstes wegen ihres Sohnes – und sie sprach: Bitte, mein Herr! Gebt ihr das lebendige Kind und tötet es nicht. Und diese sprach: Weder mein noch dein sei es, hauet es auseinander. Da antwortete der König und sprach: Gebt ihr das lebendige Kind und tötet es nicht! Sie ist seine Mutter.“ Dieses sensationelle Urteil macht auf die Kinder Israels einen gewaltigen Eindruck, „denn sie sahen, dass die Weisheit Gottes in ihm war, Recht zu üben.“ (Melachim I/1. Könige 3,16–28)

Der legendäre König Schelomoh/Salomo, hat gemäß den Quellen der Hebräischen Bibel auf eine Vergrößerung des Reiches verzichtet und stattdessen die friedlichen Beziehungen zu seinen Nachbaren erweitert. Auch eine rege Bautätigkeit wird

ihm nachgesagt. So baut er mehrere Städte im Land aus. Vor allem aber nimmt er sich der Stadt Jerusalem an, lässt einen Königspalast errichten und erbaut G*tt den ersten Tempel, den man den Salomonischen Tempel nennt. (Melachim I/1. Könige 6–7)

Auch öffnete er sein Reich für einen regen Austausch mit anderen Kulturen und Religionen. Dies verschaffte ihm auch bei anderen Völkern ein hohes Renommee. Im Nachhinein wird die Regierungszeit Schelomoh/Salomo mitunter sogar als >salomonische Aufklärung< bezeichnet.

5.1.21 Die Jonah/Jona-Geschichte

Die abenteuerliche und in der Hebräischen Bibel auch ziemlich ironisch erzählte Legende vom Propheten Jonah/Jona, der von G*tt gedrängt wird, den Bürgerinnen und Bürgern Ninives eine Standpauke zu halten, ist jüdischen Kindern wohlbekannt. Da ist von der Berufung des Propheten Jonah/Jona die Rede, von seiner vergeblichen Flucht vor G*tt, von einer abenteuerlichen Schiffsreise, bei der die Wogen hochgehen und bei der sich der verängstigte Prophet in einem Anflug von Tapferkeit über Bord werfen lässt, um prompt im Bauch eines Riesenfisches zu landen, der ihn genau dorthin bringt, wo er eigentlich nie sein wollte. Der Fisch spuckt ihn in der Nähe von Ninive einfach aus. Endlich kommt der Prophet, äußerst widerwillig zwar, seiner Berufung nach. Und: Die Niniveer sehen ihre Fehler ein und G*tt vergibt ihnen. Der Prophet aber findet nun, dass G*tt entschieden zu nett ist und G*tt lehrt ihn, dass Vergebung eine sehr gute und wichtige Sache ist. Die Erzählung will die rettende Kraft der Umkehr (Teschuwa) darlegen. Außerdem kritisiert das Jona-Buch exklusivistische Tendenzen des nachexilischen Judentums und betont, dass Israels Erwählung als G*ttesvolk ein Beispiel sein soll, das allen Völkern zugutekommt. Der vergebende G*tt Israels spendet allen Menschen Vergebung, die zu Umkehr und einem gerechten Leben bereit sind.

Bis heute wird das Buch Jonah als Prophetenlesung an Jom Kippur gelesen.

5.1.22 Manna und Wachteln im Judentum

Die Hebräische Bibel erzählt die Wüstenwanderung der Kinder Israels nach der Flucht aus Ägypten als Zeit der Wunder und als Zeit ganz praktischer Bewährung.

Man/Manna – Zeit der Wunder

Nach dem wunderbaren Auszug aus der Versklavung in Ägypten leiden die Kinder Israels bald bitteren Durst und Hunger. Aufgebracht beschweren sie sich bei Moscheh/Mose und Aharon/Aaron. In einer

Erzählung soll sich daraufhin in wunderbarer Weise das bittere Wasser einer Quelle verwandelt haben, sodass plötzlich erfrischendes Trinkwasser aus einem Felsen floss. Darüber hinaus wird nun das jüdische Volk jeden Morgen mit geheimnisvollem Man/Manna – im Judentum resp. auf Hebräisch heißt es lediglich Man/Manna – versorgt. Es fällt einfach vom Himmel und wartet nur darauf, eingesammelt zu werden. Das himmlische Man/Manna reicht für alle, für einen Tag. Wer mehr Man/Manna sammelt, als er benötigt, muss feststellen, dass es verdirbt. Nur vor Schabbat eingesammelt, reicht es für zwei Tage. Man/Manna ist die Wunderspeise, die man erntet und dabei die Erfahrung macht: Es ist das, was ich brauche. Es ist genug. Das Prinzip Manna/Man steht so im Gegensatz zu den ungerechten Forderungen nach mehr und immer mehr, die zu Versklavung und Selbst-Versklavung führen. Noch heute erinnern am Schabbat zwei Hefezöpfe (Challot) an das doppelte Man/Manna für Schabbat. Auf die Challot wird dann meist noch Mohn gestreut im Andenken an das Man/Manna, das auf Jiddisch Mon heißt.

Wachteln – Zeit der praktischen Bewährung

Mit den Wachteln hat es eine weniger metaphorische Bewandtnis.

Wachteln gehören zur Gruppe der Feldhühner und halten sich gern am Boden auf. Sie sind aber auch Zugvögel. In großen Schwärmen überfliegen sie auf ihrem Kurs von Europa nach Süden u. a. auch Ägypten und die Nahostregion bis in den Sudan. Von dort kehren sie auf derselben Flugbahn wieder zurück. Nicht selten gelang es, Wachteln in einem Netz oder sogar mit der Hand zu fangen, wenn sie erschöpft von der Überquerung des Mittelmeeres sich am Boden ausruhen mussten.

Flavius Josephus einer der bekanntesten jüdischen Schriftsteller und Geschichtsschreiber des 1. Jahrhunderts n.d.Z. kennt die Praxis des Wachtelfangens und erklärt im dritten Buch seines umfangreichen Werkes “Altertümer“ die Wachtelgeschichte rational und doch bleibt sie für ihn, den gläubigen Juden, zugleich immer noch ein Wunder: Die Kinder Israels hungern in der Wüste und G*tt verheißt Hilfe. „Als Mose dies vernommen hatte, stieg er wieder zum Volk herab, das ihn ob der Verheißung G*ttes erfreut sah, und dessen Trauer sich darum rasch in Freude verwandelte. Und Mose trat in ihre Mitte und verkündete ihnen, er bringe ihnen von G*tt Erlösung aus ihrer Drangsal. Nicht lange danach kam eine große Menge Wachteln (diese Vogelgattung lebt vorzugsweise am Arabischen Meerbusen) über das Meer geflogen, die, da sie müde vom langen Flug waren und überhaupt mehr als andere Vögel sich der Erde zu nähern wagen, sich bei den Hebräern niederließen. Diese fingen sie mit den Händen, betrachteten sie gleichsam als Nahrung, die G*tt selbst ihnen bereitet habe, und machten damit ihrer Not ein

Ende. Mose aber wandte sich zu G*tt und dankte ihm, dass er seiner Verheißung gemäß ihnen so schnell geholfen habe.“ (Altertümer III 1,5)

5.1.23 Heilungswunder im Judentum

In der Hebräischen Bibel gibt es einige Erzählungen, die von Heilungswundern berichten. So wird vom Propheten Eiljahu/Elia erzählt, er habe den Sohn einer Witwe das Leben gerettet: Elijahu/Elia rief zum HERRN und flehte: „Ewiger, mein G*tt, lass doch das Leben dieses Kindes in seinen Körper zurückkehren“ Und der Ewige hörte auf die Stimme Elijahus und das Leben des Kindes kehrte in seinen Körper zurück und es lebte. Da nahm Elijahu das Kind und brachte es hinunter vom Obergeschoss ins Haus und gab es seiner Mutter. Und Elijahu sprach: Siehe, dein Sohn lebt! Und die Frau sprach zu Elijahu: Jetzt erkenne ich, dass du ein Gottesmann bist und das Wort des Ewigen in deinem Munde Wahrheit ist!“ (Melachim I/1. Könige 17,21b-24)

Eine andere Erzählung berichtet von einer wunderbaren Heilung: Na´aman, der Feldherr des Königs von Aram, war an Aussatz erkrankt und erfuhr, dass es in Israel Propheten gäbe, die Heilungswunder bewirken konnten. Und nach dieser Legende kann der Prophet Elischa helfen. Er lässt ihm ausrichten, er solle sich siebenmal im Jordan waschen. Na´aman kann das zunächst nicht glauben, wagt aber dann doch einen Versuch. „Da ging er hinab und tauchte unter im Jarden siebenmal gemäß dem Worte des Gottesmannes, und sein Fleisch ward wieder wie das Fleisch eines kleinen Knaben und er ward rein.“ (Melachim II/2. Könige 5,14)

5.1.24 Eine Sprache voller Bilder

In der Hebräischen Bibel, dem Talmud sowie in den Lehren bedeutender Rabbiner und jüdischer Philosophen wird eine Sprache voller Bilder gepflegt. Oft dient bildreiche Rede dazu, tiefere Wahrheiten und Lehren auf verständliche Weise zu vermitteln.

Aus der Fülle hier nur zwei Beispiele:

Im Psalm 23 wird die sehr abstrakt anmutende >Sorge G*ttes für die Menschen< in ein konkretes und doch auch zugleich poetisches Bild gefasst: „Der Herr ist mein Hirt, mir mangelt´s nicht. Auf grünen Auen lässt er mich lagern, zu Wassern der Ruhe leitet er mich.“ (Tehillim/Ps 23,1f)

Im Buch Jonah/Jona wird G*tt selber Lust an bildreicher Rede und bildhafter Zeichenhandlung zugeschrieben:

So spricht er zum Propheten Jonah/Jona, der höchst widerwillig einen Auftrag ausgeführt hat. Jonah/Jona hatte den

Bewohner*innen Ninives schlimme Ereignisse ankündigt, wenn sie ihren Lebensstil nicht änderten. Und die haben erstaunlicher Weise schnell ein Einsehen. Sie bereuen ihre Taten, geloben Besserung und die Strafe G*ttes bleibt schließlich aus. Der Prophet fühlt sich nun in seiner Prophetenehre gekränkt, denn seine Ankündigung ist ja nicht eingetroffen. Er verlässt Ninive und setzt sich mit düsteren Gedanken neben einer Pflanze namens Kikajon nieder. G*tt möchte ihn aufheitern und lässt die Pflanze wachsen, damit sie dem Problem-Propheten ein wenig Schatten spende. Zumindest eine gewisse Zufriedenheit zieht in das schwankende Herz des Propheten ein. Dann aber lässt G*tt es zu, dass ein Wurm die Pflanze befalle, sodass sie verdorrt, was die Laune des Propheten erheblich verschlechtert. Wiederum beklagt er sein Schicksal und jammerte nun auch noch um den Niedergang der Pflanze. Und G*tt sprach: „Dir ist leid um den Kikajon, mit dem du keine Mühe gehabt und den du nicht großgezogen, der als Kind einer Nacht entstanden und als Kind einer Nacht verschwunden ist. Und mir soll nicht leid sein um Niniveh, die große Stadt, in welcher mehr als zwölf Myriaden Menschen sind“ (Jonah/Jona 4,10f)

Aus der Verwendung bildreicher Sprache im Hebräischen kristallisiert sich Maschal, das Gleichnis heraus.

Ein bekanntes Beispiel ist das so genannte >Töpfergleichnis< in Jirmejahu 18,1 – 10:

Der Prophet Jirmejahu/Jeremia wird von G*tt zu einem Töpfer geschickt. Der Handwerker formt Gefäße und wenn sie ihm nicht gefallen, knetet er den Ton wieder durch und formt aus ihm etwas Neues. Jirmejahu/Jeremia wird von G*tt belehrt, die Arbeit des Töpfers an den Gefäßen kann verglichen werden mit dem Handeln G*ttes an Israel. Israel muss sich als würdig erweisen und umkehren, wenn es erhalten werden will.

5.1.25 Geschwister im Judentum

Familie ist in der Hebräischen Bibel nie als heile Welt dargestellt. Gemäß dem modernen Konzept von Doing Family wird auch in diesen Texten deutlich: Man ist nicht einfach Familie, sondern, wenn alles gut geht, wird man Familie. Das erste biblische Brüderpaar betrieb Undoing Family. Kajin/Kain ist eifersüchtig. Er leugnet die Zugehörigkeit seines Bruders Hewel/Abel und entledigt sich seiner durch Mord. Zeit seines Lebens wird er durch das >Kajinszeichen< geschützt und muss sich mit seiner schrecklichen Tat auseinandersetzen, bis er endlich Hewel/Abel anerkennen und seine schreckliche Tat bereuen kann. Auch die Zwillinge Esav/Esau und Ya´akow/Jakob geraten aneinander. Der eine ist Liebling des Vaters, der andere Liebling der Mutter. Der jüngere Zwilling betrügt den etwas

Älteren um sein Erstgeburtsrecht. Beide müssen sich mit dem Zwist fast ein Leben lang herumschlagen, bis sie miteinander Frieden finden können. Die älteren Kinder Ya´akows/Jakobs sind schier zerfressen vom Neid auf ihren kleinen Bruder Josef und verbannen ihn aus der Familie. Alle kämpfen sich in ihrem Leben durch schwere Krisen hindurch und reifen daran. Doing Family kann erst geschehen, wenn Familiengeheimnisse endlich ausgesprochen wurden, wenn alles Böse und alles Gute auf dem Tisch liegen, wenn Wiedergutmachung erfolgt ist und wenn schließlich sich ein Gefühl einstellt, dass aus vollem Herzen verziehen werden kann.

5.1.26 Die Schlange im Judentum

Die Einstellung gegenüber Schlangen ist im Judentum ambivalent. Im Garten Eden soll ein Exemplar der Gattung G*tt und Mensch auseinandergebracht haben (Bereschit/1. Mose 3,1). Fortan soll sie auf dem Boden kriechen und Staub fressen (3,14). Sie soll zuerst Beine wie eine Echse gehabt haben. Am brennenden Dornbusch (Schemot/2. Mose 4, 2–4) verwandelt G*tt den Stab des Moscheh/Mose in eine Schlange. In der Wüste werden die Kinder Israels von giftigen Schlangen gebissen. Doch nach G*ttes Angaben errichtet Moscheh/Mose eine Schlange aus Bronze oder Kupfer, deren Anblick zur Heilung beiträgt. (Bemidbar/4. Mose 21)

Hochgiftige Schlangen beschäftigen auch die Rabbinen und sie entscheiden: Wenn Lebensgefahr für Menschen von ihnen ausgeht, dürfen sie auch am Schabbat ausnahmsweise unschädlich gemacht werden (Schabbat 121b).

Die Schlange dient als Wappentier des Stammes Dan (Bereschit/1. Mose 49,17). Auch als Schmuck findet sich in der einen oder anderen Synagoge das Abbild einer Schlange. Sie gilt als eine zwiespältige Begleiterin des jüdischen Volks. So ist und bleibt sie ein interessantes Geschöpf G*ttes.

5.1.27 Welche Rolle spielt Wasser im Judentum?

Wasser ist Leben. Das wussten schon die Kinder Israels im verheißenen Land. Und: Wasser ist wie das Leben vielfältig erfahrbar, ambivalent, lebensspendend, lebensbedrohlich.

Im Talmud wird die Torah immer wieder mit Wasser verglichen. So wie ein Mensch nicht drei Tage ohne Wasser überleben könne, könne er auch nicht drei Tage ohne Torah leben. Deshalb wird in großen jüdischen Gemeinden pro Woche montags, donnerstags und am Schabbat im G*ttesdienst aus der Torah gelesen, damit kein Jude, keine Jüdin seelisch verdurstet.

„Am Anfang schuf G*tt den Himmel und die Erde. Aber die Erde war wüst und wirre und Finsternis über der Flut und der Geist G*ttes webend über den Wassern.“ (Bereschit/1. Mose 1,1f) Die ungestaltete Wasserfülle in vollständiger Dunkelheit wirkt beängstigend. Aber ebenso, wie den Sternen, den von G*tt geschaffenen Himmelslampen, kommt auch dem Wasser kein anbetungswürdiger Status zu. G*tt formt das Wasser durch sein Wort: „Es sammeln sich die Wasser unterhalb des Himmels an einem Ort, dass sichtbar werde das Trockene. Da ward es so. Und Gott nannte das Trockene Erde und die Sammlung der Wasser nannte er Meer, und Gott sah, dass es gut sei.“ (Bereschit/1. Mose 1,19)

Doch die Ordnung ist noch hochgefährdet, wenn die Menschen zu keiner gerechten Ordnung finden. Davon erzählt die Flutkatastrophe, dem keine zweite Katastrophe diesen Ausmaßes folgen soll.

Die Ambivalenz des Wassers bleibt: Schiffe befahren das Meer und können in Stürmen scheitern, so berichtet es die Jonah/Jona-Geschichte. Moscheh/Mose wird von seiner verzweifelten Mutter in einem Weidenkörbchen dem Nil anvertraut. Die Wasser können ihn verschlingen oder sie können ihn tragen. Die Torah erzählt von der wunderbaren Rettung des Säuglings, mit dem G*tt so viel vorhat.

Quellen spenden Leben und können versiegen.

Am Brunnen kann man sein Glück wie Ya´akow/Jakob und Rachel/Rahel finden oder sein Unglück wie Josef.

Im verheißenen Land speist sich der Regen aus dem Verdunstungsreservoir des Mittelmeeres. Regen zieht im Herbst auf. G*tt wird als Spender des Regens gepriesen und die Menschen bauen Zisternen.

Wasser ist auch ein Bild für ambivalente Seelenzustände: Wie Wasser bin ich verschüttet (Tehillim/Ps 22,15). Der Bach G*ttes ist voll Wasser (Tehillim/Ps 65,10). Hilf mir, o Gott, denn es dringen die Wasser mir ans Leben. Ich versinke im Schlamm der Tiefe, da nirgends Grund, gerate in des Wassers Abgrund, und die Flut strömt über mich hinweg (Tehillim/Ps 69,2f).

Wasser ist im Judentum auch die Quelle spiritueller Inspiration, in der es um mehr geht, als um Sauberkeit. In der Mikwe kann eine religiöse Reinheit, ein Umspült- Sein von der Liebe G*ttes spürbar werden.

5.1.28 Wie wird im Judentum von >Tochter Zion< gesprochen?

In der Hebräischen Bibel kann der Name >Zion< sich auf den Berg beziehen, auf dem Jerusalem erbaut ist. Es kann damit aber auch die Stadt selbst gemeint sein.

Die personifizierende Bezeichnung >Tochter Zion< findet sich in einigen Prohetenbüchern und Psalmen. Dort ist sie nicht nur ein Ort, sondern nimmt zuweilen Gestalt mit menschlichen Zügen an.

Einige Texte sind von der Klage geprägt. Hier ist Jerusalem die Leidtragende. „Bebe und kreiße nur wie eine Gebärdende. Tochter Zion, denn jetzt musst du ziehen aus der Stadt und wohnen auf dem Felde bis nach Bawel.“ (Michah/Micha 4,8) „Schrei laut um Hilfe zum Herrn, stöhne, du Tochter Zion.“ (Echah/Klagelieder 2,17)

Zum anderen handelt es sich um Texte, in denen gegen die Stadt Anklage erhoben und die Stadt als hochmütig dargestellt wird. Der Prophet Jeschajahu/Jesaja tadelt, dass in Jerusalem das Elend ignoriert wird: „Weil hoffärtig sind die Töchter Zions, einhergehen mit gerecktem Halse, umherwerfend die Blicke, trippelnd einherschreiten und mit den Fußspangen klirren.“ (Jeschajahu/Jesaja 3,16)

Schließlich finden sich eine Reihe von Texten, die der Heilsankündigung zuzurechnen sind, in denen Zion als Braut des Ewigen, als Königin und als geachtete Mutter vieler Kinder angesprochen wird. „Sag der Tochter Zion: siehe dein Heil kommt“. (Jeschajahu/Jesaja 62,11) „Juble und freue dich Tochter Zijon.“ (Secharjah/Sacharja 2,14)

Die klagenden und anklagenden Texte spiegeln die explosive politische Lage in Eretz Israel im 6. Jahrhundert wider, während die heilvollen Texte nachexilisch sind und der Hoffnung des jüdischen Volkes auf einen Neuanfang Ausdruck verleihen.

5.1.29 Spiele im Judentum – Purim, Chanukka und Pessach

Jüdische Feste sind Feste für die ganze Familie, für Jung und Alt. Die traditionellen Spiele werden gemeinsam gespielt.

Purim ist ein Fest, bei dem der mutigen Esther gedacht wird, der es gelang, den König Achaschwerosch vor den Machenschaften seines judenfeindlichen Beraters, Haman zu warnen. Haman plant, das jüdische Volk im persischen Reich auszulöschen. Seine Spitzel sind überall. Immer wieder befragt er das Orakel, wann dafür der beste Tag sein könnte. Dies gibt Purim den Namen. Es ist das Fest der Lose, die Haman immer wieder erfolglos zieht. Denn es gibt keinen Tag, der für die Vernichtung von Jüdinnen und Juden jemals vorgesehen sein kann und darf.

Haman ist beim Purimfest eine mächtige Gestalt, die zu mutigem Widerstand herausfordert und die Geschichte lehrt, dass Judenfeinde sich niemals durchsetzen dürfen. Aber Haman ist auch eine lächerliche Gestalt. Genau dieser Aspekt wird im Purimfest betont. Und so bringen alle eine Ratsche oder Rassel mit in den G*ttesdienst. An diesem Tag wird das Buch Esther in der Synagoge verlesen. Bei der Lesung soll man sehr genau darauf achten, wann der Name >Haman< fällt. Dann rufen nämlich alle laut: „Buh!“ und betätigen die Ratschen. Der Name des bösen Haman, des mächtigen und fiesen Königsberaters, geht in Gelächter und reichlich Krach unter.

Zu Purim darf man sich verkleiden. Frauen, aber auch Männer erscheinen als Esther in feinen Gewändern. Auch die Figur des Haman wird dargestellt. Ihn erkennt man an riesengroßen angeklebten Ohren, mit denen er einst das Land ausforschte. Auch König Achaschwerosch schreitet wohlgewandet daher. Aber man kann auch als Blumentopf, als Vogelscheuche oder als Auto verkleidet vorbeikommen. Der Phantasie sind dabei fast keine Grenzen gesetzt.

Zu **Chanukka** wird des erfolgreichen Widerstands des jüdischen Volkes gegen die griechischen Seleukiden gedacht. Sie wollten die jüdische Kultur auslöschen und entweihten den Tempel. Bei der Wiedereinweihung des Tempels war rituell reines Öl für das Ewige Licht, das Fürsorge G*ttes für das jüdische Volk symbolisierte, nur noch für einen einzigen Tag vorhanden. Wie durch ein Wunder aber brannte das Öl acht Tage lang, so lange, bis neues koscheres Öl hergestellt werden konnte. Im Gedenken an den erfolgreichen Widerstand des jüdischen Volkes wird jeden Tag über die gesamte Chanukka-Zeit ein Licht angezündet. Die Chanukkia, der neunarmige Leuchter trägt am Ende acht brennende Kerzen, die von einer neunten Kerze entzündet werden.

Zu Chanukka wird der Kreisel, den man auch auf Jiddisch Dreidel oder auf Hebräisch Sewiwon nennt, gedreht. Das

Kreiselspiel steht für Glück oder Pech, für Lachen oder auch ein bisschen Ärger im Leben. Gespielt wird um Nüsse, Rosinen, um Bonbons oder leckeres Chanukka-Geld aus Schokolade. Der Kreisel hat vier Kanten. Wenn er auf eine Kante fällt, kann dies entweder einen kleinen Gewinn bringen oder einen großen. Es kann bedeuten, dass man etwas abgeben muss oder dass einfach auch einmal nichts passiert – wie im richtigen Leben.

5.1.30 Wie wird Pessach gefeiert und wie erfahren jüdische Kinder die Geschichte vom Auszug aus Ägypten heute?

Pessach ist das Fest der Befreiung Israels aus der Sklaverei Ägyptens. Es ist eine Festzeit voller Symbole, die dabei unterstützen sollen, das Befreiungserleben durch bestimmte Handlungen auch emotional nachzuvollziehen. Bevor man die Festzeit genießen kann, ist Hausputz angesagt. Kein Krümel von gesäuerten Lebensmitteln soll sich in der Wohnung noch finden. Auch das Küchengeschirr wird sorgfältig gereinigt (gekaschert). Man stellt sich darauf ein, im orthodoxen und konservativen Judentum 8 Tage, im liberalen Judentum 7 Tage lang nur ungesäuertes Brot (Matze) und weitere ungesäuerte Speisen zu essen. Selbst Lebensmittel wie Hülsenfrüchte oder einige Gewürze, die mit Getreide verwechselt werden könnten, werden von den meisten europäischen Jüdinnen und Juden nicht gegessen. Dies erinnert an den schnellen Aufbruch aus Ägypten, an dem nur noch Zeit war, ungesäuertes, schnellgebackenes Brot mitzunehmen. Hier geht es darum, einmal liebgewordene Gewohnheiten zu durchbrechen, um den Blick für Wesentliches freizubekommen.

Die Festzeit beginnt mit einem Essen am Abend von Pessach, dem Sederabend im Familien- und Freundeskreis oder auch in der Gemeinde. Gemeinsam wird die Pessach-Haggada gelesen.

Auf dem Tisch stehen Sederteller, dekoriert mit Speisen, die alle einen symbolischen Bezug zum Auszug der Kinder Israels aus Ägypten haben. Ein Brei aus Nüssen, Früchten, Wein oder Traubensaft (**Charosset**) steht für den Mörtel aus Lehm, der in der Sklaverei angerührt werden musste. Meerrettich als Bitterkraut (**Maror**) steht für die Bitternis der Versklavung, ebenso bittere Salatblätter (**Chaseret**). Ein Stück Gemüse, beispielsweise Radieschen oder eine Kartoffel **(Karpas)**, steht für Erdfrüchte, die harte Sklavenarbeit in Ägypten hervorgebracht hat. In einer anderen Lesart steht Karpas auch für die Fruchtbarkeit und den Kinderreichtum der Hebräerinnen und Hebräer, aufgrund der man sie versklavt hatte. **Salzwasser** ist ein Symbol für die Tränen, die in Zeiten der Unterdrückung geweint werden, ein gereinigter Lammknochen (in sephardischer Tradition) bzw. ein

gereinigter Hühnerknochen (in aschkenasischer Tradition) (**Sroa**) erinnert an das Pessach-Lamm, das am ersten Abend des Auszugs der Kinder Israels aus Ägypten geopfert wurde und schließlich dient ein gekochtes **Ei** der Erinnerung an Festopfer, die einst im Tempel zu Jerusalem dargebracht wurden. Die Pessach-Haggada gibt vor, wie bei Tisch die Speisen aufgenommen und gegessen werden. Erwachsene und Kinder vollziehen die symbolischen Handlungen nach. In liberaler und teilweise in konservativer Tradition hat man noch eine Ergänzung eingeführt. So wird in einigen Gemeinden noch zusätzlich eine **Orange** auf die Sederteller gelegt. Sie stand ursprünglich für die vielen wichtigen Frauen wie Mirjam und die anderen Frauen, die mit ihr das Befreiungslied anstimmten, die in der Haggada aber nicht erwähnt werden. Mittlerweile erinnert die Orange auch an andere in der Haggada unerwähnte Gruppen wie queere bzw. LGBTQIA-Jüdinnen und -Juden, um Solidarität mit allen Jüdinnen und Juden der Regenbogen-Community, die Geschlecht in Vielfalt leben wollen, zu bekunden.

Den Kindern kommt dabei eine besondere Rolle zu. Pessach ist ein Fest, das ermutigen soll. Deutlich werden soll u.a., dass jüdische Kinder sich trauen, im Kreis von Erwachsenen Fragen zu stellen: „Warum ist diese Nacht anders als alle übrigen Nächte?“, singen die Kinder, ein ganz besonders berührender Augenblick, und die Festgesellschaft antwortet sinngemäß: „Weil G*tt uns befreit hat.“ Dann wird der größere Teil einer Scheibe ungesäuerten Pessach-Brotes (Mazah) eingewickelt und von einem Erwachsenen sehr gut versteckt. Daran schließt sich ein fröhliches gemeinsames oft auch recht üppiges Essen an.

Nach dem Essen werden die Kinder gebeten, das versteckte Stück Matze, den Afikoman, zu suchen. Wenn ihnen das gelungen ist, erhalten alle ganz viel Lob und ein kleines Geschenk. Nun darf jeder noch ein Stück Matze zu sich nehmen, damit der Geschmack von Pessach noch nachwirken kann. Mit dem Afikoman endet das Mahl.

5.1.31 Warum wird zu Pessach etwas Wein auf einen Teller getropft?

Zu Pessach wird an die zehn Plagen erinnert, mit denen die Ägypter konfrontiert waren, ehe sich Pharao bereitfand, die Kinder Israels ziehen zu lassen: Blutrotes Nilwasser, Frösche, Ungeziefer, wilde Tiere, Pest, Aussatz, Hagel, Heuschrecken, Finsternis, der Tod der Erstgeborenen. Die Pessach-Haggada erläutert: Es ist Brauch bei der Erwähnung der Plagen den Finger in den Weinbecher zu tauchen und jedes Mal einen Tropfen zu verschütten. Rabbiner Rothschild (2009,

168) macht deutlich: Wir verschütten „absichtlich einen Tropfen Wein beim Erwähnen jeder Plage – so dass unser eigener >Kelch der Freude< nicht voll ist.“

Von einer Freude über das Leiden der ägyptischen Sklavenhalter ist also hier gerade nicht die Rede.

Auch die Darstellung in der Hebräischen Bibel tut sich schwer damit, warum es so hart kommen musste. Warum hatte Pharao nicht früher ein Einsehen? Die Texte in Schemot/2. Mose versuchen die Haltung Pharaos als nachvollziehbare innere Entwicklung zu erklären. Zunächst scheint Pharao an einer Selbstverhärtung des Herzens zu arbeiten. Und auch, wenn G*tt eine Plage zurücknimmt, findet bei Pharao kein Umdenken statt, sondern die Verhärtung steigert sich sogar noch weiter. Die Einstellung, die Pharao an den Tag legt, für die er sich immer wieder entscheidet, ist so, dass selbst die Güte G*ttes nicht mäßigend, sondern verstärkend wirkt. G*tt verhängt also keine >Verstockung< über einen harmlosen Menschen. Die Botschaft ist vielmehr, dass Potentaten selten in der Lage sind, aus dem, was ihren Untertanen an Leid widerfährt zu lernen. Sie verhärten ihr Herz dagegen immer mehr. Wenn sie selbst Leiderfahrung trifft, ist ihr Herz ungeübt, mit dem eigenen Schicksal umzugehen.

Die erste Konfrontation zwischen Moscheh/Mose sowie Aharon/Aaron und Pharao wird bildreich beschrieben als Warnungszauber: Moscheh/Mose wirft seinen Stab vor Pharao auf den Boden und der Stab mutiert wunderbarerweise zur Schlange. Pharao lässt sich das nicht bieten und befielt einen Gegenzauber. Doch Moscheh/Mose erweist sich als stärker. „Da verhärtete sich das Herz des Pharao, und er hörte nicht auf sie, so wie geredet der Ewige. Da sprach der Ewige zu Moscheh: Verstockt ist das Herz des Pharao, er weigert sich, das Volk ziehen zu lassen.“ (Schemot/2. Mose 7,13f)

Drama um Drama ereignen sich. Regen, Hagel und Donner richten Schaden an im Land. „Als Pharao aber sah, dass aufgehört der Regen und der Hagel und die Donner, fuhr er fort zu sündigen und verstockte sein Herz, er und seine Diener. So verhärtete sich das Herz des Pharao und er ließ die Söhne Israels nicht ziehen, wie der Ewige geredet hatte durch Moscheh.“ (Schemot/2. Mose 9,33b – 35)

Und G*tt gibt sich nun angesichts des Circulus Vitiosus der zunehmenden Herzensverhärtung als Handelnder zu erkennen.

„Und der Ewige sprach zu Moscheh: Geh hinein zu dem Pharao, denn ich habe verstockt gemacht sein Herz und das Herz seiner Diener, damit ich diese meine Wunder tue in ihrer Mitte.“ Schemot/2. Mose 10,1)

5.1.32 Was ist der Schabbat?

Abraham Joshua Heschel, der große Rabbiner und Professor für jüdische Ethik und Mystik am Jewish Theological Seminary of America in New York nennt den Schabbat einen „Palast in der Zeit“ (Heschel 2022) und verweist auf das tägliche Gebet: „Behüte unseren Ausgang und Eingang“. Am Schabbat jedoch heißt es: „Umfange uns mit dem Zelt deines Friedens.“ (Heschel 2022, 46) Schabbat soll kein Zwang sein, sondern ein Geschenk G*ttes an die Menschheit.

Einen alten Midrasch zitierend, führt er aus: „Die Engel haben sechs Flügel, einen für jeden Tag der Woche, mit dem sie ihr Lied singen; aber am Sabbat schweigen sie, denn der Sabbat selbst singt G*tt dann einen Lobgesang.“

Heschel (2022) schreibt: *Menucha*, was wir gewöhnlich mit ‚Ruhe‘, wiedergeben, heißt hier mehr als Abstand nehmen von Arbeit und Anstrengung, heißt mehr als frei sein von harter Arbeit, Mühe oder Tätigkeit irgendwelcher Art. *Menucha* ist kein negativer Begriff, sondern etwas Reales und durch und durch Positives. Das muss die Meinung der alten Rabbinen gewesen sein, wenn sie glauben, daß ein besonderer Schöpfungsakt nötig war, um sie zu schaffen, daß das Universum ohne sie nicht vollkommen sein würde.“ (45) Und Heschel (ebd.) zitiert eine rabbinische Überlegung (Gen Rabba 10,9): “Was wurde am siebten Tag geschaffen? Gelassenheit, Heiterkeit, Frieden und Ruhe.“ (ebd.)

5.1.33 Was bedeutet der Segen über den Tag, den Wein und das Brot im Judentum zu Schabbat?

Der Tag beginnt in der jüdischen Tradition am Abend, wie es im Schöpfungsbericht heißt: „Es wurde Abend, es wurde Morgen, der erste Tag.“ Deshalb beginnt der Schabbat am Freitagabend. Mit Gebeten und Schabbatliedern stimmt man sich auf den Feiertag ein. Zunächst wird der Kerzensegen gesprochen. Dazu werden zwei Kerzen angezündet und G*tt wird gedankt für das Geschenk des Schabbats. Es folgt der Kiddusch, der aus gesprochenen und gesungenen Versen zur Heiligung des Schabbats besteht. Daran schließt sich ein Segen über Wein oder Traubensaft an: „Gepriesen seist du. Ewiger, unser G*tt: du regierst die Welt. Du hast die Frucht des Weinstocks geschaffen.“

Ein weiterer Lobspruch erweist G*tt die Dankbarkeit gegenüber diesem besonderen Tag. Danach werden die Hände rituell mit einem Segen gewaschen als Vorbereitung auf den Verzehr von Brot

Schließlich werden die beiden Brote (Challot), die noch unter einer kostbar bestickten Challadecke verborgen sind,

aufgedeckt und mit Salz bestreut. Eines der Brote wird in Scheiben geschnitten. Das andere wird in Stücke zerteilt. „Gepriesen seist du. Ewiger, unser G*tt: du regierst die Welt. Du lässt die Erde Nahrung hervorbringen."

Dann nimmt man ein fröhliches Mahl ein, welches man mit einem längeren, oft auch gesungenen Tischdank beendet.

5.1.34 Warum wird auf die Challot Salz gestreut?

Salz ist für den Körper lebensnotwendig, in heißen Regionen wie dem verheißenen Land Israel wird das besonders spürbar. G*tt wird als Spender des Salzes betrachtet und schon zu Zeiten des Tempels gab man G*tt auch Salz zurück, indem man es den Opfertieren beigab. Mit Salz erinnerte man auch an den Bund G*ttes mit dem jüdischen Volk. Man sprach da von einem Bund des Salzes (Brit Melach). Nach der Zerstörung des Tempels sind die G*ttesdienste und Feierlichkeiten an die Stelle der Opfer getreten. An Schabbat beispielsweise werden nun die beiden Brote (Challot) mit Salz bestreut, um den ewigen Bund wiederum mit Salz in Erinnerung zu rufen.

Salz steht im Judentum für die Treue und Haltbarkeit. Im Talmud gibt es eine launige Geschichte, die darauf anspielt:

Rabbi Jehoschua soll sich demnach mit Athenern unterhalten haben. Die Athener fragen äußerst spitzfindig und Rabbi Jehoschua foppt sie dafür ein wenig: „Womit salze man Salz, wenn es verdorben ist? Er erwiderte ihnen: Mit der Nachgeburt eines Maulesels. – Hat denn ein Maulesel eine Nachgeburt!? - Kann denn Salz verderben!?" (Bechorot 8b)

5.1.35 Vergebung im Judentum

Der höchste jüdische Feiertag neben Schabbat ist Jom Kippur, der Tag der Versöhnung. Zehn Tage vor Jom Kippur findet das jüdische Neujahrsfest statt. Da wünscht man sich, dass das neue Jahr süß sein möge. Man sagt: „Schana tova." „Ein gutes neues Jahr." Im G*ttesdienst soll man das alte Jahr bedenken. Auch soll man ernsthaft über die Handlungen nachdenken, die vielleicht nicht gut waren. Bis Jom Kippur hat man Zeit, sich bei den Menschen, die man im vergangenen Jahr verärgert oder sogar geschädigt hat, zu entschuldigen und eine Wiedergutmachung anzustreben. Ob die Entschuldigung dann angenommen wird, liegt aber ganz beim anderen. Am Hohen Feiertag Jom Kippur wird man nach einem Tag des Fastens und Betens von der Schuld befreit, die man gegenüber G*tt begangen hat. Für die Schuld gegenüber

anderen Menschen öffnet sich nur der Weg der Reue und der Wiedergutmachung.

5.1.36 Was ist die Menorah?

Die Menorah ist ein Leuchter mit sieben Armen. Die Menorah symbolisiert den Schöpfungsprozess und sie symbolisiert die sieben Tage einer Woche. Der siebte Arm in der Mitte, steht dabei für den Schabbat. Während der Wüstenwanderung trug das jüdische Volk nach biblischer Darstellung ein Zeltheiligtum und eine Menorah stets mit sich, bis sie im Jerusalemer Tempel schließlich einen Ehrenplatz erhielt. Heute sind Davidstern und Menorah bekannte Symbole. Die Menorah ziert das Staatswappen und der Davisdsstern die Flagge des heutigen Israel.

Die sieben Tage der Schöpfung in der Hebräischen Bibel sind nicht als Live-Berichterstattung misszuverstehen. Die Hebräische Bibel spricht in der Sprache des Herzens: Sieben (hebräisch: Schewa) ist in der jüdischen Religion eine mystische Zahl. Die Sieben symbolisiert somit die Vollkommenheit der Schöpfung:

Der Schabbat wird an jedem siebten Tag der Woche gefeiert. Pessach wird mindestens sieben Tage lang gefeiert. Daraufhin sollen sieben Mal sieben Tage gezählt werden (Omerzählung) bis Schawuot, das Fest des Empfangs der Torah, gefeiert werden kann.

Diese Vollkommenheit der Schöpfung spiegelt sich, so meinten es die kabbalistischen Mystiker*innen erahnen zu können, auch in den sieben Flächen des Magen David (Davidstern), den sieben Tönen, aus denen sich eine Welt aus Musik erschaffen lässt, den sieben Farben des Regenbogens, der sich nach einem Regenguss über das Land wölbt, wider. Auf wunderbare Weise scheint all dies in Verbindung zu stehen zur Schöpfung im Buch Bereschit/1. Mose, dem ersten Buch der Torah.

Die Arme der Menorah stehen auch für sämtliche Richtungen, in die das Licht des Leuchters strahlt, was an die Allgegenwärtigkeit von G*tt erinnern soll. Steht in einem jüdischen Zuhause eine Menorah, wird sie nie angezündet, sondern erinnert lediglich an ihre vielen Bedeutungen. Nur die große Menorah im früheren Tempel von Jerusalem durfte entzündet werden.

5.1.37 Der Segen Aharons/Aaronitischer Segen

Der Segen Aharons/der Aaronitische Segen oder Priestersegen (Birkat Kohanim) ist ein Segensspruch der Torah. Im orthodoxen und teilweise im konservativen jüdischen G*ttesdienst wird er heute von Kohanim in einer Form rezitiert, die an den G*ttesdienst im Jerusalemer Tempel erinnert.

In allen jüdischen Richtungen wird der Priestersegen als Teil des Kindersegens (Birkat haBanim) am Abend vom Schabbat (Erev Schabbat) und von Feiertagen für die Kinder gesprochen. Eltern oder Großeltern legen dabei ihre Hände auf den Kopf des Kindes oder hüllen es vorsichtig ein in einen Tallit (Gebetsmantel). Zuvor wird oft ein Schabbatlied gesungen und die Kinder erhalten dann ihren Segen.

Der Kindersegen (Birkat haBanim) wird auf Hebräisch oder Deutsch vorgetragen:

„G*tt lasse dich werden wie Efraim und Menasche (die Kinder Yosefs/ Josefs). G*tt lasse dich werden wie Sarah, Riwka, Rachel und Leah (die Erzmütter der Hebräischen Bibel).“

Daran schließt sich der Priestersegen (Birkat Kohanim) an:

„G*tt segene dich und behüte dich;
G*ttes Angesicht leuchte über dir;
Gottes Angesicht sei über dir erhoben;
G*tt gebe dir Frieden.“ (Bemidbar/4. Mose 6, 24-26)

5.1.38 Brachah/Segen

Segen spielt im Judentum eine große Rolle. Es gibt wohl kaum etwas, das es nicht wert wäre, einen Segen zu empfangen.

Im Judentum gilt ein Segen nicht als etwas Übernatürliches. Er enthält keine Forderung nach mehr und hat auch nichts mit einem Zauberspruch zu tun.

Ein Segen, der über den großen und kleinen Dingen des Lebens gesprochen werden kann, enthält Dankbarkeit, die gegenüber G*tt als Schöpfer zum Ausdruck gebracht werden soll: Es gibt den täglichen Segen über Nahrungsmittel, Getränke, nach der Körperpflege, aber auch beim Duft eines blühenden Baums. Ebenso kann ein Segen gesprochen werden, bei einem Regenbogen, bei Donner, Blitzen, Sternschnuppen, beim Anblick des Meeres oder hoher Berge, auch beim Anblick berühmter Gelehrter, beim Wiedersehen mit Freunden oder beim Anziehen eines neuen Kleidungsstücks. Segen kann sich auf eine medizinische Behandlung beziehen, auch darauf, dass man aus Gefahr gerettet wurde. Dazu gibt es im Judentum eine Vielfalt anderer Segen zu besonderen Gelegenheiten.

Der Segen über eine kleine wohlriechende Blume lautet: „Gepriesen seist du Ewiger

unser G*tt; du regierst die Welt. Du hast duftende Pflanzen geschaffen.“

Der Sinn und Zweck eines Segens, der einem anderen Menschen zugesprochen wird, ist ihn zu bestärken. Gestärkt von einem Segen kann der Gesegnete sich bisher unentdeckte Begabungen und brachliegende Quellen der inneren Stärke bewusst machen, sodass sie zum Vorschein kommen können.

5.1.39 Worauf hoffen Jüdinnen und Juden?

Der ehemalige britische Oberrabbiner Jonathan Sacks hat die Hoffnung/Tikva als einen der größten jüdischen Beiträge für die Menschheit bezeichnet. Er nennt das Judentum „die Stimme der Hoffnung“. Das Judentum schärfe das Bewusstsein, so Rabbi Sacks, dass die Realität, die dem Universum zugrunde liege, „für unsere Gebete nicht taub, für unsere Bestrebungen nicht blind und für unsere Existenz nicht gleichgültig ist“. So, wie Moscheh/Mose dem Volk Israel versprochen hat, dass es auch nach dem schlimmsten Leid nicht verloren gehen wird, sei keine Niederlage endgültig, kein Exil endlos, keine Tragödie das letzte Wort der Geschichte. So, wie es Kohelet/Prediger Salomos (9,4) ausdrückte: „Wer irgend noch verbunden ist mit dem Lebendigen, hat Hoffnung.“

5.1.40 Nachfolge im Judentum

Lehren und Lernen sind im Judentum ausgesprochen wichtig. Rabbiner und Rabbinerinnen haben als Lehrer und Lehrerinnen traditionell ein hohes Ansehen Der britische Oberrabbiner Jonathan Sacks (2025) schreibt: „Für uns Juden war der größte Anführer, den wir je hatten Mose. … Moses war ein Befreier, ein Gesetzgeber, ein Heerführer und ein Prophet. Aber wir geben ihm keine dieser Bezeichnungen. Stattdessen nennen wir ihn *Mosheh Rabbenu*, Moses unser Lehrer, weil dies für uns die höchste Ehre ist.“ (131, Übersetzung NKB)

In Zeiten, in denen Schrift auf wertvollem Pergament oder Papyrus festgehalten wurde, war die Fähigkeit zu lesen und zu memorieren sehr wichtig. Religiöses Lernen bedeutete, möglichst viele Texte auswendig aufsagen zu können. Dann war es an den Lehrenden, Bezüge zwischen den Texten zu erkennen und diese klug auszulegen. Wer überzeugende Auslegung beherrschte und diese mit einer entsprechenden überzeugenden Lebensweise verbinden konnte, fand auch eine Schülerschaft. Schüler konnten zu Lehrenden aufsteigen und dann in einem durchaus auch kritischen Auslegungsdiskurs mitsprechen.

Im Judentum wird mittlerweile dazu eingeladen, dass Jüdinnen und Juden von den Lehrenden dabei unterstützt werden, ein eigenständiges Verhältnis zu ihrer Tradition entwickeln. Jonathan Sacks (2025) führt aus: „Vor langer Zeit kam das jüdische Volk zu dem Schluss, dass man eine Armee braucht, um ein Land zu verteidigen. Jedoch: Um eine Zivilisation zu verteidigen, dazu braucht man Schulen. Diese einzigartig wichtige soziale Institution ist der Ort, an dem wir unsere Werte an die nächste Generation weitergeben – wo wir unseren Kindern sagen, woher wir kommen, für welche Ideale wir eintreten und was wir auf diesem Weg schon gelernt haben. Schulen sind es, in denen unsere Kinder zu Partnern werden auf einem langen Weg mit offenem Ende, um unsere Aufgabe zu erfüllen, die darin besteht, eine gütigere Welt aufzubauen.“ (313, Übersetzung NKB)

5.1.41 Was ist eine Mitzwah?

Eine Mitzwah (pl. Mitzwot) ist ein Gebot. Im Judentum soll jede Mitzwah Lebenshilfe sein.

Das Ziel vieler Mitzwot ist, unser Zusammenleben mit anderen Menschen zu bereichern. So können beispielsweise die Gebote, Gastfreundschaft zu üben, sich für Gerechtigkeit einzusetzen, Frieden zu stiften, Menschen überall auf der Welt miteinander verbinden. Auch die Verbote zu morden, zu stehlen, zu lügen, Hilfe zu unterlassen etc. sind essentiell für unser Zusammenleben.

Oft sind Mitzwot sehr bildhaft. Wenn wir beispielsweise eine Mesusa an unserer Eingangstür und an jeder Zimmertür anbringen, dann erinnern wir uns immer, wenn wir beim Eintreten die Mesusa berühren, kurz an den Inhalt in dem kleinen Kästchen. Es beinhaltet u. a. das kurze >Glaubensbekenntnis< der Jüdinnen und Juden: „Höre, Israel, der Ewige, unser G*tt, ein einiges ewiges Wesen.“ (Devarim/Deut 6, 4 Zunz) Dieser Hinweis kann eine kleine Hilfe sein und möglicherweise verhindern, dass wir einfach durch eine Tür rauschen und eventuell wütend auf die Person hinter der Tür einreden.

Die Speisegebote, die Kaschrut, kann eine Hilfe sein, sich darüber Gedanken zu machen, was wir essen. Das Gebot „Koche nicht ein Böcklein in der Milch seiner Mutter.“ (Schemot/2. Mose 23,19; 34, 26; Dewarim/5. Mose 14,21) ist eines, dass uns Jüdinnen und Juden immer wieder zu Interpretationen herausfordert. Bleibend ist, dass es als Gebot weiterhin gültig ist. Es mag sein, dass es einst erhoben wurde, um Jüdinnen und Juden davon abzuhalten, an religiösen Opfermahlen teilzunehmen, die der Anbetung anderer Götter dienten. Heute kann es uns in einem neuen Interpretationsversuch öffnen für eine spirituelle Ebene von Lebensmitteln. Während die Muttermilch für die

großzügige Weitergabe von Leben steht, bedeutet Fleischkonsum, dass eine Schlachtung, ein Nehmen von Leben, vorausgegangen ist. Hier kann man einen sensiblen Hinweis herauslesen, dass wir uns die Symbolkraft von Lebensmitteln bewusst machen sollen. Insgesamt helfen uns die Speisegebote auch, unser Judentum konkret zu leben. Jüdisch zu sein, bedeutet mehr, als eine kognitive Einstellung auszuprägen. Es geht darum, wie diese Einstellung konkret, Tag für Tag mit Leben gefüllt werden kann.

5.1.42 Was ist das gute Handeln im Judentum?

Die Torah ist ein Wegweiser zum guten Leben. Der Segen, der nach der Torahlesung gesprochen wird, lautet: „Gelobt seist du, Ewiger, unser G*tt, König der Welt, der uns die wahre Lehre (Torah) gab und damit in uns ewiges Leben eingepflanzt hat."

In dem Buch „Ethik im Judentum" (Zentralrat 2015) wird als Konsens festgehalten: „Welcher Weg – nichts anderes heißt ´Halacha, - für ein gutes und gelungenes jüdisches Leben der jeweils richtige ist, steht nicht ein für alle Mal fest, sondern ist Gegenstand von stetiger Interpretation, Argumentation und schließlich Dezision" (17) Bezeichnend ist, dass im Judentum diese Entscheidung nie im luftleeren Raum stattfindet, vielmehr geht es um eine „Entscheidung der über die jüdische Tradition vermittelten Vorgabe" (ebd.). Die jeweilige ethische Entscheidung ist dabei stets vor der jüdischen Tradition zu verantworten. Wichtig ist hierbei für Jüdinnen und Juden, so wird im Buch ausgeführt: „Wir haben nicht nur die Verantwortung für unsere Gemeinschaft, sondern auch für das Wohlergehen der Welt, um sie zu einem besseren Ort zu machen." (43) Im Judentum heißt dieses Konzept >Tikkun Olam<.

5.1.43 Was ist Zedakah?

Nach dem großen jüdischen Rabbiner des 12. und frühen 13. Jahrhunderts, Maimonides kann man 8 Stufen der Gerechtigkeit unterscheiden:

1. Die erste Stufe ist erreicht, wenn man gibt, dies aber äußerst unwillig.
2. Auf der zweiten Stufe gibt man. Aber immer noch mit Unfreundlichkeit.
3. Auf der dritten Stufe wird zwar gegeben durchaus mit Freundlichkeit, aber zu wenig.
4. Auf der vierten Stufe ist man bereit, genau das zu geben, um was gebeten wurde, aber nichts darüber hinaus.
5. Auf der fünften Stufe wird anonym gegeben, aber der Spender oder

die Spenderin ist bekannt und wird geehrt.

6. Auf der sechsten Stufe ist es umgekehrt: Der Wohltäter weiß, wem er gibt, aber der Arme erfährt nicht von der Identität des Spenders.
7. Auf der siebenten Stufe wird die Wohltätigkeit so organisiert, dass sowohl die spendende Person als auch die empfangende nicht voneinander wissen.
8. Als höchste Stufe gilt: Den Bedarfen wird so entsprochen, dass die Möglichkeit zur Selbsthilfe gegeben ist.

Diese Grundentscheidung ist auch heute noch wegweisend für jüdische Soziale Arbeit. Zedakah zielt auf eine gerechte Gesellschaft.

5.1.44 Wird im Judentum im G*ttesdienst eine Spende eingesammelt?

Nein, im Judentum wird keine Spende im G*ttesdienst eingesammelt. Der Schabbat und alle anderen Feiertage sollen freigehalten werden vom Nachdenken über Geld. Wenn es irgend machbar ist, soll man an diesen Tagen noch nicht einmal Geld mit sich herumtragen. Werktags gilt es hingegen als Ideal, bei jedem Gebet zuhause eine Münze in eine Puschke, eine Büchse für Zedakah, zu geben, bis man das gesammelte Geld kurz vor Rosch haSchana, dem Neujahrsfest, spendet. Im ganzen Monat vor und zwischen den Hohen Feiertagen soll vermehrt gespendet werden. Und auch zu Purim wird gespendet, damit alle ein fröhliches Fest feiern können

Außerdem gibt es im Judentum zahlreiche soziale Institutionen und NGOs, die ein vielfältiges Spektrum an wohltätigen Angeboten abdecken und um Beiträge werben.

5.1.45 Was ist Tahara?

Die Versorgung Verstorbener ist im Judentum eine wichtige Pflicht. >Tahara< lässt sich übersetzen mit Reinheit. Bei der >Tahara< geht es nicht primär um Sauberkeit, sondern eine spirituelle Reinheit steht im Vordergrund. Im Judentum gilt, wenn ein Mensch auf die Welt kommt, ist er frei von jeder Schuld und Sünde.

Ein Verstorbener gilt im spirituellen Sinne im Judentum als nicht vollkommen rein. Indem man den Verstorbenen wäscht, hilft man mit, dass er in den Zustand der Reinheit wieder hineinfindet. Seine Nefesch, im Judentum gedacht als Einheit von Körper und Seele, findet Geborgenheit bei G*tt.

Tahara ist im Judentum eine ganz wichtige Mitzwah, in der sich die Liebe zum Menschen und zum Leben besonders deutlich zeigen kann. Der Sinn der Mitzwah liegt allein im Tun. Denn der Verstorbene kann dafür keine Dankbarkeit mehr zurückgeben.

Nach Möglichkeit sind es drei Personen, die diese Mitzwah ausführen. Sie beginnen mit einem gemeinsamen Gebet. In extra für diesen Dienst ausgestatteten Räumlichkeiten wird der Tote zunächst von sämtlichen Fremdkörpern wie Schmuck befreit, dann rituell in Wasser untergetaucht oder mit Wasserschöpfern übergossen, einmal vom Kopf bis zur Mitte des Körpers, dann von der Mitte bis zu den Füßen. Es wird darauf geachtet, dass kein Wasser durch den Mund eindringen kann. Bei der Arbeit ist höchste Sorgfalt geboten, damit der Respekt vor dem Toten stets gewahrt bleibt. Anschließend wird der Tote in weiße Totengewänder und seinen Tallit (Gebetsmantel) gekleidet, während weitere Gebete gesprochen werden. Einige männliche Tote tragen auch ihren Kitl, ein langes weißes Gewand, den sie an ihrer Hochzeit und an jedem Jom Kippur getragen haben.

5.1.46 Gebete bei Angst

Manchmal hilft es, auch eine sehr ernste Sache mit etwas Humor anzugehen. Also, da gibt es diese Geschichte von einem amerikanischen Reporter. Der fliegt extra nach Israel. Dort will er einen Juden interviewen, von dem es heißt, er bete seit 60 Jahren jeden Tag an der Kotel in Jerusalem. Als er den alten Herren schließlich trifft, fragt er ihn: >Guter Mann, wie fühlt es sich an, seit so vielen Jahrzehnten täglich an der Westmauer zu beten? < Und der antwortet: >Wie es sich anfühlt? Als würde ich gegen eine Wand reden! <

Das hebräische Wort >Tefilah< wird im Deutschen mit >Gebet< übersetzt. Diese Übersetzung gibt die Bedeutung nicht genau wieder. Hebräische ist eine poetische Sprache voller Verben, eine Sprache, die das Tun in den Vordergrund hebt. Daher ist es wichtig, auf die Verbform zu achten. Das hebräische Verb zu >Tefilah< lautet >pallel<, was mit >richten< übersetzt werden kann. Die reflexive Form >lehitpallel<, welche im Deutschen mit >beten< wiedergegeben wird, müsste wörtlich genommen treffender im Deutschen >sich richten< heißen. Dies legt den Kern des jüdischen Verständnisses vom Gebet frei. Letztlich geht es darum, im Gebet eine Neuausrichtung zu erreichen.

G*tt ist das zugewandte Gegenüber. Man darf alles vorbringen, alle Klage, alle Trauer, alle Hoffnung, alle Wünsche. Aber auch mit einem noch so langwährenden, noch so gewissenhaft ausgeführten Gebet wird es Betenden nicht gelingen, dass die Kotel sich auf sie zubewegt. G*tt hört, was

an der Kotel gesagt, geklagt, gesungen, gemurmelt, geweint oder gelacht wird. Die spirituelle Energie von Generationen betender Menschen ist dort spürbar. Aber auch von jedem anderen Ort auf der Welt kann man sich G*tt im Gebet annähern.

Durch das Gebet können wir uns dem Ewigen annähern. Im Gebet unterziehen wir uns selbst einer kritischen Betrachtung. Wir prüfen unsere Erwartungen und Wünsche, denken über unser bisheriges Verhalten nach. Stimmt das Verhältnis zwischen Ist und Soll? Im Gebet suchen wir nach neuen Wegen, die uns tragen, und manchmal vielleicht auch nur nach einem Strohhalm, an den wir uns dankbar klammern dürfen. Manchmal beenden wir das Gebet sogar als bessere Menschen, als die, die wir waren, als wir es begannen.

Diese Kraft des Gebets möchten wir unseren Kindern weitergeben. Im liberalen Siddur (605) gibt es ein traditionelles Kindergebet. Ein Abschnitt geht auf das Thema >Angst< ein. Zuvor kann das Kind seine Ängste einem vertrauenswürdigen anderen Menschen oder auch G*tt selbst mitteilen. Alles darf vor G*tt gebracht werden und dann kann das vorformulierte Gebet vielleicht zum Zuspruch werden:

„Mein Geist birgt sich in deiner Hand,
stets, sei ich schlafend oder wach.
Und auch mein Leib birgt sich in dir,
ich fürcht mich nicht, du bist bei mir.“

Beten will geübt sein und eines Tages, so G*tt will, gelangt man einmal im Gebet zu dieser Geste:

„Nicht müde werden
sondern dem Wunder
leise
wie einem Vogel
die Hand hinhalten.“ (Hilde Domin)

5.1.47 Die Tempelzerstörung: Katastrophe und Neubeginn

Die römische Besatzung forderte hohe Steuersätze und verlangte Loyalität und Unterordnung. Dies wurde als Unterdrückung wahrgenommen und führte immer wieder zu Aufständen. Gemäßigte jedoch warnten vor diesen Versuchen der Auflehnung gegen ein übermächtiges Reich. Im Jahr 66 n.d.Z. probten Zeloten in Judäa den Aufstand und konnten zumindest Anfangserfolge erzielen.

Im Jahr 70 n.d.Z. gelang den römischen Truppen die Eroberung Jerusalems. Dabei wurde der Jerusalemer Tempel zerstört, seine Kultgeräte erbeutet und später im Triumphzug ach Rom gebracht. Mit der Einnahme der Palastfestung Masada im Jahr 73 n.d.Z. oder 74 n.d.Z. war der Sieg über Judäa besiegelt. Ob die Zerstörung des Tempels von Jerusalem Absicht war oder eher zufällig im Zuge der Eroberung der Stadt geschah, ist nicht mehr schlüssig zu klären. Flavius Josephus jedenfalls vertrat die Ansicht, Titus habe den Tempel retten wollen: „Es lag ihm nämlich sehr viel daran, für sich selbst die Stadt und für diese

den Tempel zu retten.“ (Josephus Geschichte 581)

Zur Strafe wurde das Land nach in römischer Zeit längst nicht mehr ansässigen Philistern in Provinz Syria-Palästina umbenannt. Die jüdische Bevölkerung sollte Jerusalem verlassen und siedelte sich an anderen Orten im Land an.

Von dem zerstörten Tempel blieb nur die Westmauer erhalten. Der Tempel wurde nicht mehr aufgebaut. Die Rabbinen bewahrten die schriftlichen und mündlichen Traditionsbestände u.a. zum Tempelkult in Jerusalem sorgsam und legten die Ritualvorschriften in dieser Zeit ohne Tempel neu aus. Aus Pilgerfesten nach Jerusalem und Opferritualen im Tempel, wie Pessach und Jom Kippur, wurden Feiertage, die in den Familien zuhause und in der Gemeindesynagogen gefeiert werden konnten. In Jawne und anderen Städten entstanden bedeutende Zentren jüdischer Gelehrsamkeit An die Zerstörung des Tempels wird am Fastentag Tischa beAv, dem 9. Tag des Monats Av, erinnert.

Noch heute suchen Jüdinnen und Juden die Kotel/Westmauer auf, um dort zu beten.

5.1.48 Musik im Judentum

Jüdische Musik erstreckt sich über einen sehr langen Zeitraum von rund 3000 Jahren. Die Erfahrungen, Lebensverhältnisse von Jüdinnen und Juden im verheißenen Land Israel, in der Galuth/Diaspora, bei der Gründung Israels bis in die Gegenwart hinein sind in die religiöse und die weltliche jüdische Musik eingeflossen.

Heute weiß man, dass zur Zeit des Ersten und des Zweiten Tempels zahlreiche Musikinstrumente zum Einsatz kamen: Holzblasinstrumente, Blechblasinstrumente, Seiteninstrumente, Rasseln, Zimbeln, Trommeln sowie ein Blasinstrument aus dem Horn eines Widders oder eines Kudus, das Schofar genannt wird und auch heute noch in Synagogen an den Hohen Feiertagen verwendet wird. Wie die Musik im Tempel geklungen haben mag, kann man heute nicht mehr nachvollziehen, da die Klänge und Rhythmen nie schriftlich festgehalten wurden.

Die Zerstörung des Tempels zu Jerusalem im Jahre 70 n.d.Z. erforderte eine vollständige Neuausrichtung jüdischen Lebens und jüdischer religiöser Praxis. Aus Trauer über die Zerstörung des Tempels scheute man sich, die Tempelmusik in den Synagogen zu übernehmen. Auch das Arbeitsverbot am Schabbat wurde nunmehr so verstanden, dass das Spielen von Instrumenten nicht möglich war.

Vielmehr prägte sich neben Gebetsgesängen eine gesanglich strukturierte Textlesung, eine Kantilation, aus, bei der den einzelnen Satzteilen eines

Textes bestimmte melodische Formen zugewiesen wurden, wie diese vorzutragen seien. Dies hat sich zu einer eigenständigen Kunst entwickelt, die jüdische Kantoren und auch Kantorinnen erlernen und in langjähriger Praxis verfeinern. Die Grundlagen der Torah-Kantillation können aber auch von Gemeindemitgliedern erlernt und im G*ttesdienst praktiziert werden.

In der Galut/Diaspora kristallisierten sich zwei große Richtungen jüdischer Lebens- und Glaubenspraxis heraus, die sich auch in den jeweiligen Musikstilen zeigen: Die Sephardische Tradition nimmt die Musik Südeuropas und die Musik des Maghreb auf. Auch die Musik Persiens wird adaptiert. Aber all diesen Ländern der Galut/Diaspora wird im Austausch musikalisch etwas zurückgegeben. Jüdische Musiker und Musikerinnen tragen maßgeblich zur Bereicherung der Musikwelt bei. Die Aschkenasische Tradition nimmt Musikeinflüsse aus Mitteleuropa und Osteuropa auf und gibt ihrerseits auch Inspiration zurück.

Dabei prägt das osteuropäische Judentum den besonderen Musikstil des Chassidismus aus. Der chassidische Gesang ist sehr emotional. Man möchte sich in einzelne Textpassagen oder Worte vertiefen. Mitunter widmet man sich dabei auch nur einer einzigen Silbenfolge: ja lei lei lei lala leilei, ja lei lei lei lala leilei, jalaleilei lei lei, ja laleilei jalala und gelangt so jenseits der Worte in eine meditative Stimmung. Sinn dieses innigen Silbengesangs ist es, sich für G*tt zu öffnen.

In Westeuropa wurde eine Erneuerung des Synagogengesangs durch Napoleon eröffnet. Diese Reformen erstreckten sich auch auf Gebiete, die von französischen Truppen besetzt waren. Hierzu zählte auch das Königreich Westphalen. In Seesen und Kassel beispielsweise gründete Israel Jacobson, der Hoffaktor von Jérôme Bonaparte, Reformsynagogen, in denen Choralmelodien zu Orgelbegleitung gesungen wurden.

Die Betonung nationaler Werte infolge der Napoleonischen Kriege, führten in der jüdischen Musik zu zwei gegensätzlichen Entwicklungen:

Von Osteuropa aus entwickelte sich im Rahmen des zionistischen Aufbaus einer jüdischen nationalen Heimstätte im Nahen Osten die jüdische Volksmusik. Die Kunstform des jüdischen Volkstanzes wurde neu belebt und ständig weiterentwickelt.

Und es gab jüdische Komponisten, die von süd- und mitteleuropäischen musikalischen Traditionen geprägt waren, sich in dieser Tradition ausdrückten und ihren Beitrag zur Weiterentwicklung leisteten. So setzten beispielsweise Arnold Schönberg, einer der Begründer der Zwölftonmusik, dessen unvollendet gebliebene Oper >Moses und Aron< mehrere Jahre nach seinem Tod uraufgeführt wurde, sowie Kurt Weill mit Vertonung der >Drei Groschenoper< und >Mahagonny< musikalische Maßstäbe.

Ebenso adaptierte und bereicherte George Gershwin, Sohn jüdischer Einwanderer aus Osteuropa, mit der Oper >Porgy and Bess< die US-amerikanische Musikszene. Als erster Komponist greift er das Thema der Unterdrückung von Person of Color in den USA auf und verwebt jüdische Exodustradition mit Themen der aufkeimenden Bürgerrechtsbewegung. Das berühmte Lied >Summertime< ist hierfür ein bewegendes Beispiel, handelt es sich doch um ein jiddisches Wiegenlied aus der Ukraine, das Gershwin meisterhaft mit Soul verbindet: >Oi Khodyt Son Kolo Vikon< (Ein Traum geht am Fenster vorbei). Gershwin setzte durch, dass 1935 die Afroamerikanerin Abriea Mitchell Cook (Abbie) die Rolle der Clara anlässlich der Uraufführung der Oper >Porgy and Bess< übernahm. Von ihr stammt auch die erste Tonaufnahme des Liedes >Summertime<.

Auch in Zeiten des Holocaust versuchten Jüdinnen und Juden die musikalischen Traditionen an die nächste Generation weiterzugeben. Nachdem der jüdisch-tschechische Komponist Hans Krása in das KZ Theresien deportiert worden war, wurde ihm ein Klavierauszug seiner Kinderoper >Brundibar< zugesteckt. Daraus rekonstruierte Krása sein Werk. Im Kern geht es in der Geschichte darum, wie Kinder mit Hilfe von menschenfreundlichen Tieren den bösen Leierkastenmann Brundibar besiegen. Die Oper wurde erstmals im September 1943 aufgeführt. Zahlreiche Aufführungen folgten. Den Kindern, die an der Aufführung beteiligt waren, sollte Selbstwertgefühl vermittelt werden und den Kindern, die als Zuschauer*innen den Theatersaal füllten, sollte Mut zugesprochen werden. Einen Höhepunkt bildet das Freundschaftslied mit einer klaren Botschaft:

„Ihr müsst auf Freundschaft bau‘n, den
Weg gemeinsam geh‘n,
auf eure Kraft vertrau‘n und
zueinandersteh‘n.
Dann wird man auf euch schau‘n, schlau
euch und klug nennen,
denn euch kann nichts trennen.
Wir schlugen Brundibár und jetzt ist allen
klar,
uns kann man nicht trennen.
Freundschaft alle Zeit hilft euch in jedem
Streit
und schafft Gerechtigkeit.
Nehmt euch bei der Hand
und knüpft das Freundschaftsband!“

Nach dem Zweiten Weltkrieg gibt es eine kleine jüdische Musikszene, welche sich insbesondere der Pflege des jiddischen Liedes widmet. Lin Jaldati ist hierfür ein herausragendes Beispiel. Seit den 1970-er Jahren erfreut sich die Klezmer-Musik großer Beliebtheit. Der Klarinettist Giora Feidman bringt diese Musiktradition neu zu Gehör.

Auch abseits des Klezmers bringt ein spielerischer, kreativer Umgang mit dem umfangreichen Erbe jüdischer und jiddischer Instrumental- und Gesangstraditionen Neues hervor. So entstehen Hip-Hop-Versionen traditioneller

Lieder, zum Teil jahrhundertealte jiddische Evergreens werden mit Swing, Jazz und Pop sowie, Balkan-Polka, südamerikanischen Rhythmen, mit Reggae, Walzer- und Tangoelementen verknüpft.

In Israel existiert seit den 1970-er Jahren eine vielfältige Rock-, Pop- und Chansonszene. Seit 1973 nimmt Israel als erstes außereuropäisches Land am Eurovision Song Contest teil. Dabei konnten die Vertreter*innen des Landes 1978, 1979, 1998 und 2018 den ersten Platz belegen.

Der argentinisch-israelische Pianist und Dirigent Daniel Barenboim bemüht sich wie viele andere Musiker*innen, das Erbe jüdischer Komponist*innen klassischer Musik zu Gehör zu bringen: Jaques Offenbach, Felix Mendelssohn-Bartholdi, Giacomo Meyerbeer etablierten sich im 19. Jahrhundert als Künstler mit jüdischen Vorfahren trotz ständiger antisemitischer Anfeindungen.

Im 20. Jahrhundert treten u.a. mit Ernest Bloch und Dmitri Schostakowitsch Komponisten in Erscheinung, die explizit musikalische jüdische Traditionsbestände in die Klassik einbringen. Ihr Erbe will weitergeben und gepflegt werden.

Barenboim setzt, wie so viele Musiker*innen, jüdische und nichtjüdische, auf die verbindende Kraft der Musik. Das von ihm 1999 gegründete West-Eastern Divan Orchestra besteht zu gleichen Teilen aus israelischen und arabischen jungen Musiker*innen. Das Ensemble setzt sich zum Ziel, antisemitische und islamfeindliche Vorurteile abzubauen. Es gastiert weltweit.

5.2 Kapitel: Einblicke in islamische Traditionen

von Naciye Kamcili-Yildiz

5.2.1 Wie wird man Muslim*in ?

Die große Mehrheit der Muslim*innen sind in eine muslimische Familie hineingeboren und wachsen so selbstverständlich im muslimischen Glauben auf. Andere wenige entscheiden sich später im Leben für den Islam. In diesem Falle muss ein*e Konvertit*in sich zu dem Glauben an den einen Gott und an den Propheten Muhammad bekennen. Dieses Glaubensbekenntnis heißt Schahada und lautet: „Es gibt keinen Gott außer Gott, und Muhammad ist der Gesandte Gottes." Wichtig ist dabei die bewusste Entscheidung für den Glauben und die innere Überzeugung. Eine Taufe oder ein besonderes Ritual gibt es für die Konversion zum Islam nicht.

5.2.2 Gibt es im Islam ein religiöses Fest zur Namensgebung oder hat der Name eine religiöse Bedeutung?

Für viele muslimische Eltern ist neben dem Klang vor allem die Bedeutung eines Namens wichtig. Der Prophet Muhammad betonte, dass am Jüngsten Tag die Menschen bei ihren Namen gerufen werden und riet daher zu schönen Namen, die etwas Positives ausdrücken und als Segenswunsch für das Kind verstanden werden. Namen mit negativen Bedeutungen sollen vermieden werden. Beliebt sind daher unter Muslim*innen Namen von Propheten (z. B. Adam, Yusuf), aus dem Umfeld des Propheten (z. B. Ali, Faṭima), Persönlichkeiten aus der islamischen Geschichte (z.B. Ikbal, Fatih), aus dem Koran (z. B. Nur) oder aus der Natur (z. B. Jasmin). Weltweit ist Muhammad der am häufigsten gewählte Name. Traditionell wird der Name im Rahmen einer kleinen Zeremonie genannt, bei der der Gebetsruf in die Ohren des Neugeborenen gesprochen wird. Auch bei einer Konversion behält man in der Regel seinen bisherigen Namen; eine Namensänderung ist nicht vorgeschrieben, manche wählen jedoch freiwillig einen neuen, religiös geprägten Namen als Ausdruck ihrer Neuausrichtung, wie z.B. der Musiker Cat Stevens, der den Namen Yusuf Islam annahm.

5.2.3 Zirkumzision im Islam

Das Ritual der Zirkumzision der Jungen geht auf den Propheten Awraham/Abraham/Ibrahim zurück, der nach den Überlieferungen die Beschneidung in einem sehr hohen Alter vollzog. Auch wenn der Koran diese Thematik nicht erwähnt, greifen Hadiṯhe des Propheten Muhammad sie auf, wodurch die Zirkumzision einen bindenden Charakter erhält. In der damaligen Tradition war es üblich, sie kurz nach der Geburt durchzuführen. In Deutschland wird die Zirkumzision in unterschiedlichen Lebensphasen durchgeführt. Während arabischstämmige muslimische Eltern die Zirkumzision eher im Säuglingsalter vorziehen, vollziehen türkischstämmige muslimische Eltern dieses Ritual im Kleinkind- bzw. Grundschulalter und feiern ein großes Fest. Mittlerweile gibt es viele Chirurgen, sogar Beschneidungszentren, die sich auf diesen Eingriff spezialisiert haben und die Entfernung der Vorhaut mit unterschiedlichen Beschneidungsmethoden anbieten. Sie kann sowohl von muslimischen als auch andersgläubigen Personen durchgeführt werden.

5.2.4 Wie wird im Islam von G*tt gesprochen?

Im Islam steht der Glaube an den einen Gott (Arabisch Allah) im Mittelpunkt. Muslim*innen verstehen Allah als den Schöpfer und Erhalter der Welt, der all seinen Geschöpfen nahe ist. Der Name Allah (übersetzt „der Gott“) ist dabei kein anderer Gott als der, an den Jüdinnen oder Juden oder Christ*innen glauben, sondern eine andere sprachliche Bezeichnung für denselben einen Gott.

Muslim*innen sprechen von Gott/Allah mit großer Ehrfurcht. Gott gilt als barmherzig, gerecht, gütig und zugleich allwissend und mächtig. In den islamischen Traditionen finden sich viele verschiedene Eigenschaften (sogenannte „schönste Namen“ Gottes), die helfen sollen, sich Gott vorzustellen , wie etwa „Der Barmherzige“, „Der Gerechte“, „Der Beschützende“. Wichtig ist, dass Gott/Allah für den Menschen letztlich unvergleichlich und nicht sichtbar bleibt. Deshalb gibt es im Islam auch keine Bilder oder Darstellungen von Gott/Allah. Stattdessen wird in Worten und Gebeten von und mit ihm gesprochen. Auch in alltäglichen Handlungen wird an Gott/Allah erinnert, indem Muslim*innen Handlungen mit der Formel Bismillah („Im Namen Gottes“) beginnen. Sie und erinnern sich damit daran, dass ihr Leben mit Gott verbunden ist und von ihm getragen wird. Kinder im muslimischen Umfeld lernen so, dass Gott/Allah nahe ist, er sie achtet und ihnen immer zugewandt bleibt – voller Barmherzigkeit und Liebe.

5.2.5 Was sind Hadithe?

Hadithe sind Überlieferungen über Aussprüche, Handlungen und Zustimmungen des Propheten Muhammad, die zunächst mündlich weitergegeben und später schriftlich festgehalten wurden. Sie bilden die wichtigste Grundlage für die Sunna, also die Lebensweise und das vorbildliche Handeln des Propheten. Damit gelten sie als zentrale Quelle der islamischen Rechtsprechung und sind neben dem Koran eine Richtschnur für das Leben vieler Muslim*innen, da sie zeigen, wie die Botschaft des Korans im Alltag umgesetzt werden kann.

5.2.6 Wie wird mit dem Koran als Buch im Alltag umgegangen?

Muslim*innen gilt der Koran als Gottes Wort und wird daher mit großer Ehrfurcht behandelt. Ein gedrucktes Exemplar wird deshalb auch nicht auf den Boden gelegt, sondern an einem sauberen, erhöhten Ort aufbewahrt. Viele Muslim*innen vollziehen eine rituelle Waschung, bevor sie den Koran in die Hand nehmen und/oder daraus rezitieren.

Wichtig ist dabei zu wissen, dass nur der arabische Originaltext als eigentlicher Koran gilt, während Übersetzungen in andere Sprachen eher als Übertragungen des Sinns, nicht als der Koran selbst gesehen werden. Deshalb wird auch mit ihnen zwar respektvoll, aber etwas weniger streng umgegangen.

Heute gibt es den Koran auch als App oder auf Internetseiten. Viele Muslim*innen greifen auch auf solche digitale Angebote zurück, um z.B. während einer Fahrt den Koran zu lesen oder eine ästhetisch ansprechende Koranrezitation zu hören.

5.2.7 Wie lernen eigentlich muslimische Kinder den Koran kennen?

Ihre erste Begegnung mit dem Koran haben die meisten muslimischen Kinder im familiären Bereich. In vielen Haushalten ist häufig ein Koranexemplar in arabischer Sprache vorhanden, aus dem u. a. im Ramadan oder bei besonderen Anlässen, wie etwa einer Hochzeitsfeier oder nach einem Trauerfall, in der Familie rezitiert wird. Auch das Hören einer schönen Rezitation im Alltag, etwa während einer Autofahrt, ist beliebt. Wenn es darum geht, den Text zu verstehen, wird eine Koranübersetzung in der Herkunftssprache der Familie oder auf Deutsch herangezogen. Allerdings ist eine Koranübersetzung in einem muslimischen Haushalt noch keine solche Selbstverständlichkeit wie eine

arabischsprachige Ausgabe. Manche muslimischen Familien lesen ihren Kindern Geschichten von wichtigen Propheten aus dem Koran wie etwa von Awraham/Abraham/Ibrahim oder Moscheh/Mose/Musa aus Kinderbüchern vor.

5.2.8 Welche Propheten gibt es im Islam?

Der Glaube an die Propheten ist einer der zentralen islamischen Glaubensvorstellungen. Der Koran nennt viele Propheten, die auch im Judentum und Christentum bekannt sind – etwa Adam, Noach/Noah/Nuh, Awraham/Abraham/Ibrahim, Moscheh/Mose/Musa, David/Dawud, Schelomoh/Salomo/Sulayman, Johannes/Yahya und Jesus/Isa. Der letzte Prophet ist Muhammad, durch den der Koran offenbart wurde. In vielen muslimischen Haushalten werden Geschichten dieser Propheten den Kindern erzählt.

Im Koran werden keine Prophetinnen genannt. Doch Frauen wie Maria/Maryam (Mutter Jesu/Isas) oder Hagar/Hadschar (Mutter Ismaels) haben eine herausragende Rolle als Glaubensvorbilder. Sie zeigen, dass auch Frauen in besonderer Weise von Gott erwählt und gestärkt wurden.

5.2.9 Welche Bedeutung kommt Moscheh/Mose/Musa im Islam zu?

Moscheh/Mose/Musa ist neben Adam, Noach/Noah/Nuh, Awraham/Abraham/Ibrahim, Isa/Jesus und Muhammad einer der bedeutendsten Propheten im Islam und wird im Koran am häufigsten erwähnt. Schon als Kind erfährt Musa Gottes Schutz: Seine Mutter legt ihn aus Angst vor dem Befehl des Pharao, alle neugeborenen Jungen zu töten, in eine Kiste und setzt ihn auf dem Nil aus. Gott sorgt aber dafür, dass Musa im Haus des Pharao aufwächst und zugleich die Nähe zu seiner eigenen Mutter behält. Später begegnet Musa Gott am brennenden Dornbusch und wird als Prophet berufen. Mit Gottes Hilfe tritt er dem mächtigen Pharao entgegen, fordert die Befreiung seines Volkes und führt es durch das geteilte Meer in die Freiheit. Musa erhält die Offenbarung in Form der Torah (arabisch Tawrat) und wird im Islam als Gesetzesbringer, Befreier und Vorbild für Glauben und Standhaftigkeit verehrt.

In manchen muslimischen Familien wird auch seine Geschichte den Kindern erzählt.

5.2.10 Gibt es Manna und Wachteln beim Auszug aus Ägypten in der islamischen Tradition?

Auch der Koran nimmt Bezug darauf, dass Gott die Kinder Israels während ihrer Wüstenwanderung mit Nahrung versorgte. An mehreren Stellen ist davon die Rede, dass er ihnen Manna und Wachteln schenkte (u. a. Koran 2:57; Koran 7:160; Koran 20:80–81). Darin wird deutlich, dass Gott das israelitische Volk nicht im Stich gelassen hat, sondern sie mit seiner Barmherzigkeit versorgt.

5.2.11 Gibt es die 10 Gebote im Islam? Welche Gebote gibt es im Islam und welche Rolle spielen sie?

Die >10 Gebote<, so wie die Bibel sie kennt, gibt es in dieser Form im Koran nicht, doch viele ihrer Inhalte finden sich darin wieder. So betont der Islam den Glauben an den einen Gott, das Verbot von Götzenverehrung, das Verbot von Diebstahl, Mord und falschen Aussagen. Auch die Achtung der Eltern wird hervorgehoben. Darüber hinaus kennt der Islam die fünf Grundpflichten, die auch als die „fünf Säulen des Islam“ bekannt sind. Diese sind das Glaubensbekenntnis, das rituelle Gebet, das Fasten im Ramadan, die Sozialabgabe an Bedürftige (Zakat) und – wenn möglich – die Pilgerfahrt nach Mekka (Hadsch). Diese Gebote verbinden die persönliche Beziehung zu Gott mit ethischem Handeln im Alltag und ordnen so das Leben von Muslim*innen in Verantwortung vor Gott und im Miteinander der Menschen.

5.2.12 Maryam und Isa – Jesu Geburt im Koran: Auch eine wunderbare Geburt?

Der Koran erzählt ausführlich von Maria/Maryam und der wunderbaren Geburt ihres Sohnes Jesus/Isa. Maryam ist die einzige Frau, die im Koran namentlich genannt wird – sie gilt als besonders erwählt und gottesnah. Schon als Kind wächst sie im Tempel auf – so wie es christlich im Protevangelium des Jakobus auch erzählt wird, das allerdings nicht zum christlichen Kanon gehört – und erfährt dort göttliche Fürsorge. Später verkündet ihr ein Engel, dass sie schwanger wird, ohne dass ein Mann sie berührt hat. Als ihr Bauch sichtbar wächst, zieht sie sich voller Angst und Scham in die Einsamkeit der Wüste zurück, um fern von den Menschen zu sein und wünscht sich sogar vergessen zu werden. Dort erleidet sie die Wehen und wünscht sich, nie geboren zu sein. Sie bringt dort das Kind allein zur Welt, doch

Gott lässt sie nicht allein und stärkt sie: Ein Bach entspringt, eine Palme schenkt ihr Datteln, und eine Stimme tröstet sie. Als sie zu ihrem Volk zurückkehrt, schweigt sie – und Isa spricht als Neugeborenes zu ihrer Verteidigung. So wird Maryam als starke, auf Gott vertrauende Frau dargestellt, die Gott nahe ist und gesellschaftliche Normen überwindet. Im Koran taucht Josef nicht auf. Maryam ist bis heute eine verehrte Gestalt – ein Vorbild für Glaube, Standhaftigkeit und Gottesvertrauen. Daher ist der Name in muslimischen Gesellschaften ein beliebter Mädchenname. Auch wenn Maryam im Koran als die Schwester Haruns/Aarons bezeichnet wird, ist sie nicht die Schwester Moses, da mehrere Generationen dazwischen liegen. Die Bezeichnung ist vielmehr ein Ausdruck ihrer familiären Zugehörigkeit.

5.2.13 Die Dattel

Die Dattel spielt im muslimischen Kontext insbesondere im Ramadan eine wichtige Rolle: Viele Muslim*innen brechen ihr Fasten am Abend mit einer Dattel und Wasser, so wie es schon der Prophet Muhammad getan hat. Datteln enthalten viele Vitamine, Mineralstoffe und natürlichen Zucker, weshalb sie leicht verdaulich sind und nach einem langen Fastentag schnell Energie und Kraft geben. Auch im Koran werden Datteln bei der Geburt Jesu/Isa erwähnt, als Gott seine Mutter Maria/Maryam mit Datteln stärkt. Oft bringen Muslim*innen auch Datteln auch von ihrer Pilgerfahrt nach Mekka mit und servieren sie ihren Gästen als besonderes Zeichen der Freude und des Segens.

5.2.14 Wird im Koran von Wundern Jesu/Isas erzählt?

Der Koran erzählt an mehreren Stellen von den Wundern Jesu/Isa. Schon als Neugeborener spricht er in der Wiege und bezeugt damit die Unschuld und Reinheit seiner Mutter Maryam. Mit Gottes Erlaubnis heilt er als Erwachsener Blinde und Aussätzige, er erweckt Tote zum Leben und formt aus Ton einen Vogel, der lebendig wird. Diese Wunder zeigen, dass Isa als Prophet Gottes mit besonderen Fähigkeiten ausgestattet wurde. Der Koran macht zugleich deutlich, dass diese Wunder nicht seine eigene Kraft zeigen, sondern allein Zeichen Gottes sind. Für Muslim*innen sind sie Ausdruck von Gottes Barmherzigkeit und ein Hinweis auf die besondere Bedeutung Jesu in der Reihe der Propheten.

5.2.15 Was ist das für eine Geschichte mit Jesus und den Tonvögeln im Koran?

Der Koran erzählt mehrere Wunder von Jesus/Isa. Eine davon ist die Erzählung davon, dass er aus Ton kleine Vögel und ihnen Leben einhaucht und sie dann davonfliegen. Der Koran betont in Koran 3:49, dass er es nur mit Gottes Erlaubnis vollbringen konnte. Durch dieses und die anderen Wunder wird deutlich, dass Jesus/Isa zum einen eine besondere Stellung als Prophet hat, dem Gott Wunderkraft verlieh. Zum anderen macht der Koran deutlich, dass die Wunder nicht Jesu eigene Macht sind, sondern allein Zeichen Gottes.

5.2.16 Wie steht Isa/Jesus im Koran zur Torah/Tawrat?

Im Koran wird Jesus/Isa als Prophet dargestellt, der in der Tradition der früheren Gesandten steht. Mehrfach heißt es darin, dass er die Torah (Arabisch Tawrat) bestätigt, also die Offenbarung, die Moscheh/Mose/Musa erhielt (z. B. in Koran 3:50 oder Koran 5:46). Jesus/Isa bringt mit dem Evangelium (Arabisch Indschil) eine neue Botschaft, die auf der Torah aufbaut und sie zugleich ergänzt. Der Koran betont damit die Kontinuität, dass Jesus/Isa nicht im Widerspruch zur Torah steht, sondern sie bekräftigt und im Auftrag Gottes neue Orientierung gibt.

5.2.17 Wie wird im Koran von Jesu/Isa‘s Kreuzigung erzählt?

Der Koran erzählt die Kreuzigung Jesu/Isa anders als die Bibel. In Koran 4:157 heißt es, dass die Gegner Jesu zwar behaupteten, ihn getötet und gekreuzigt zu haben, doch „in Wirklichkeit haben sie ihn nicht getötet und nicht gekreuzigt – es erschien ihnen nur so“. Stattdessen habe Gott Jesus/Isa zu sich erhoben. Damit betont der Koran, dass nicht die Menschen Macht über Jesu/Isa‘s Leben hatten, sondern Gott selbst. Die genauen theologischen Deutungen, was unter „es erschien ihnen so“ zu verstehen ist, unterscheiden sich sehr stark voneinander. Während manche muslimische Traditionen sagen, jemand Anderes sei an seiner Stelle gekreuzigt worden, betonen andere hingegen, dass das Geheimnis bei Gott liegt. Festzuhalten bleibt dazu, Jesus/Isa im Islam nicht als Gekreuzigter, sondern als von Gott besonders beschützter Prophet gilt.

5.2.18 Was erzählt der Koran von Noach/Noah/Nuh und der Flut?

Der Koran erzählt von Noach/Noah/Nuh und der großen Flut. Er gilt als ein Prophet, der die Menschen um ihn immer wieder zu Gott rief und vor dem Unrecht warnte. Viele hörten jedoch nicht auf ihn. Schließlich befahl ihm Gott, eine Arche zu bauen. Mit den Gläubigen und Tieren überlebte Noach/Noah/Nuh die Flut, während die anderen ertranken. Die Geschichte zeigt: Wer auf Gott vertraut, findet Rettung und neue Hoffnung.

5.2.19 Kommt David/Dawud im Koran vor?

David/Dawud kommt auch im Koran vor. Er wird darin als Prophet und König beschrieben, der von Gott mit Weisheit, Gerechtigkeit und schöner Stimme beschenkt wurde. Ihm wird das Zabur (die Tehillim/die Psalmen) als Offenbarung gegeben. Der Koran erzählt u.a. in Koran 34:10, dass Dawud ein gerechter Richter war und sogar die Berge und Vögel Gott zusammen mit ihm priesen.

5.2.20 Gibt es die Erzählung um den Baum der Erkenntnis und die Schlange im Koran?

Auch der Koran erzählt die Geschichte von Adam und seiner Frau im Paradies. Der Name der Frau wird nicht erwähnt. Gott erlaubt ihnen dort, von allen Früchten zu essen, außer von einem besonderen Baum. Doch der Satan (Arabisch Schaytan) verführt sie, Gottes Gebot zu übertreten. Im Koran erscheint dabei keine Schlange, sondern Satan selbst tritt als Verführer auf. Deshalb gibt es im Islam auch nicht die Tradition der Schlange als Symbol des Bösen. Stattdessen steht Satan für das Böse und für die Versuchung, den Weg Gottes zu verlassen. Die Verantwortung für das (Fehl-)Verhalten trägt nur die handelnde Person

.

5.2.21 Welche Rolle spielt Wasser im Islam?

Wasser gilt im Islam als Geschenk Gottes und Voraussetzung allen Lebens (vgl. Koran 21:30). Besonders wichtig ist Wasser für die rituelle Reinigung: Vor dem Gebet waschen sich Muslim*innen u.a. Hände, Gesicht und Füße, um rein vor Gott zu treten. Auch die große rituelle Waschung nach bestimmten Situationen dient der spirituellen Reinheit. In der islamischen Tradition ist Wasser zugleich ein Symbol für Reinheit und Segen Gottes.

5.2.22 An welche Geschichte erinnert das Opferfest im Islam? Wie wird die koranische Geschichte zum Opferfest Kindern erzählt?

Das Opferfest (Arabisch Eid al-Aḍḥa, türkisch Kurban Bayramı) ist das höchste islamische Fest und erinnert an Awraham/Abraham/Ibrahim, der bereit war, seinen Sohn Gott zu opfern. Nach gängiger muslimischer Überzeugung war das Kind sein Sohn Ismael. Gott griff jedoch ein und ließ stattdessen einen Widder opfern. Das Opferfest symbolisiert daher die Hingabe und Vertrauen Ibrahims zu Gott. Manche muslimischen Kinder hören diese Geschichte meist schon im Elternhaus oder im Moscheeunterricht, eine figürliche Darstellung wie beim Krippenspiel ist nicht üblich.

In Anlehnung an die Tat Ibrahims wird beim Opferfest traditionell ein Tier geschlachtet, dessen Fleisch zu gleichen Teilen an Bedürftige, Gäste und die eigene Familie verteilt wird. Wer nicht selbst schlachtet, spendet Geld an Hilfsorganisationen, die das Opfer in ärmeren Regionen durchführen. Oft erhalten Kinder Geschenke, man besucht Verwandte, Freund*innen und Nachbarn und bekommt Süßes wie Baklava serviert.

5.2.23 >Salam< als Grußformel im Islam: Was bedeutet das?

Das arabische Wort Salam bedeutet >Frieden<. Wenn Muslim*innen einander grüßen, sagen sie oft „As-salamu ʿalaikum“ – „Friede sei mit dir/euch“. Die Antwort lautet „Wa-ʿalaikum as-salam“ – „Und mit dir/euch sei Frieden“. Der Gruß drückt den Wunsch nach Frieden, Sicherheit und Wohlergehen aus. Für viele Muslim*innen ist dieser Gruß ein Ausdruck von Respekt, Freundlichkeit und Verbundenheit im Glauben.

5.2.24 Baraka/Segen

Auch im Islam spielt der Gedanke des Segens eine große Rolle. Das arabische Wort dafür ist Baraka und bedeutet Kraft, Gnade oder göttliches Wirken, das in etwas oder jemandem liegt. Baraka kann Menschen, Tieren, Orten, Zeiten oder Handlungen innewohnen. Ein gesegnetes Leben zeichnet sich durch Nähe zu Gott, innere Zufriedenheit und Gutes für andere aus. Muslim*innen wünschen sich Segen im Alltag, etwa mit Worten wie „Allahumma barik“ („Gott, segne es/ihn/sie“). Besonders gesegnete Zeiten sind etwa der Ramadan oder die Pilgerfahrt. Baraka erinnert daran, dass alles Gute letztlich von Gott kommt und dass Menschen Segenswünsche u.a. durch ein Gebet weitergeben können.

5.2.25 Gibt es im Islam so etwas wie ein Tisch- oder Dankgebet vor dem Essen?

Im Islam gibt es kein festes Tischgebet wie im Christentum, aber es ist üblich, vor und nach dem Essen kurze Bitt- und Dankgebete zu sprechen. Vor dem Essen sagen viele Muslim*innen jede*r für sich „Bismillah“ (übersetzt „Im Namen Gottes“) und vergegenwärtigen, dass die Speisen eine Gabe Gottes sind. Nach dem Essen folgt oft „Alḥamdulillah“ (übersetzt „Lob und Dank sei Gott“). In manchen muslimischen Kulturen hat sich auch ein Tischgebet nach dem Essen etabliert, was insbesondere in der Gemeinschaft von einer Person laut vorgetragen wird und mit „Amin“ von allen Beteiligten beendet wird. Tischgebete sind in der religiösen Erziehung von Kindern eine gute Möglichkeit, von klein auf zu lernen, Dankbarkeit zu zeigen und bewusst mit den Gaben Gottes umzugehen.

5.2.26 Was ist das gute Handeln im Islam?

Im Islam gibt es die generelle Überzeugung, dass der Gläubige im Einklang mit Gott lebt, wenn er Gutes tut. Gute Taten (Arabisch amal aṣ-ṣaliḥ) sind daher neben dem Glauben ein zentraler Weg zu Gott. Dazu gehören u.a. Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft, Respekt vor Eltern und insbesondere Älteren, das Teilen mit Bedürftigen und ein freundlicher Umgang mit dem Umfeld. Für Kinder sind dies Orientierungspunkte, wie sie im Alltag gut handeln können.

Besonders im Ramadan steht das gute Handeln im Mittelpunkt: Fastenden wird in der Tradition nahegelegt, geduldig, gerecht und freundlich zu sein. Eltern wird nahegelegt, ihre Kinder an kleine gute Taten heranzuführen, wie etwa jemandem zu helfen, Spielzeug zu teilen oder freundlich zu grüßen. So können sie erfahren, dass gute Taten nicht nur Gott gefallen, sondern auch das Zusammenleben schöner machen.

5.2.27 Was gibt im Islam religiös betrachtet Kraft zum guten Handeln?

Religiös betrachtet schöpfen Muslim*innen Kraft zum guten Handeln vor allem aus dem Glauben an Gott und dem Vertrauen, dass er ihr Tun sieht und belohnt. Auch das Gebet, die Koranrezitation und das Erinnern an Gott (Arabisch Dhikr) stärken und motivieren, Gutes zu tun. Viele erleben gerade im Fastenmonat Ramadan, dass Verzicht und Selbstdisziplin die Wahrnehmung schärft und sie ermutigt, zu teilen und solidarisch zu handeln.

5.2.28 Was ist Zakat?

Zakat ist die sogenannte Pflichtabgabe im Islam und gehört zu den fünf Säulen des Islam. Gläubige sollen demnach 2,5% ihres Vermögens abgeben, wenn sie genug besitzen. Mit der Zakat soll so Bedürftigen, Waisen, Reisenden oder Verschuldeten geholfen werden. Das Ziel dabei ist, zum einen Solidarität zu zeigen und zum anderen den gesellschaftlichen Ausgleich zu fördern. Die Abgabe beseitigt zwar Armut nicht vollständig, aber sie lindert Not und erinnert die Gläubigen daran, dass ihr Besitz letztlich eine Gabe Gottes ist, die geteilt werden soll. Da es in Deutschland keine Instanz gibt, die die Zakat eintreibt, liegt es an dem Einzelnen, dafür Sorge zu tragen. Viele Muslim*innen geben daher ihre Zakat über Spenden an Hilfsorganisationen weiter, die mit den Abgaben Bedürftige versorgen.

5.2.29 Was ist eine Sadaqa-Dose?

Sadaqa bedeutet im Islam freiwillige Wohltätigkeit geht über die Pflichtabgabe (Arabisch Zakat) hinaus. Oft haben muslimische Familien dafür eine kleine Sadaqa-Dose zu Hause. In manchen Haushalten haben Kinder sogar eine eigene Sadaqa-Dose. Dort legen Kinder und Erwachsene als sichtbares Zeichen des Teilens Geldstücke hinein, was später Bedürftigen gegeben oder an Hilfsorganisationen gespendet wird. So lernen Kinder schon früh, dass Teilen ein wichtiger Teil des Glaubens ist und dass kleine Beiträge gemeinsam viel bewirken können.

5.2.30 Wird im Islam im Gottesdienst eine Spende/Kollekte eingesammelt?

Im islamischen Gottesdienst gibt es keine feste Kollekte wie im christlichen Gottesdienst. Dennoch spielt das Spenden eine wichtige Rolle. In vielen Moscheen steht eine Spendenbox oder ein Korb, in den Gläubige freiwillig Geld legen können – oft beim Freitagsgebet oder an Festtagen. Das Geld wird z. B. für den Unterhalt der Moschee, soziale Projekte oder Bedürftige verwendet. Manche Gemeinden haben auch Sadaqa-Dosen oder Spendenaufrufe für bestimmte Zwecke. Spenden gilt als segensreiche Handlung und Ausdruck der Verantwortung füreinander.

Die 24. Sure des Korans trägt den Namen >Nur<, was übersetzt >Licht< bedeutet. Darin heißt es: „Allah ist das Licht der Himmel und der Erde“ (Koran 24:35). Licht steht für Gottes Nähe, Führung und Wahrheit. Viele Muslim*innen empfinden das Gebet oder die Koranrezitation als ein Licht, das ihr Herz erhellt. Auch das Bild

vom Licht spielt im Ramadan eine besondere Rolle, wenn Lampen und Laternen als Zeichen der Hoffnung und Freude in den Straßen leuchten.

5.2.31 Was ist der Freitag für ein Tag im Islam? Wird er in Familien besonders begangen?

Der Freitag (Arabisch Dschuma) ist im Islam ein besonderer Wochentag und vergleichbar mit dem Sonntag im Christentum. In der Mittagszeit findet immer das Freitagsgebet in der Moschee statt, bei dem eine Predigt gehalten und gemeinsam gebetet wird. Für Männer ist die Teilnahme verpflichtend, Frauen können freiwillig teilnehmen. Im Alltag muslimischer Familien in Deutschland wird der Freitag unterschiedlich begangen: Manche bereiten sich besonders auf das Gebet vor, tragen festliche Kleidung oder kochen ein gutes Essen. Andere gestalten den Tag wie jeden anderen. Der Freitag gilt insgesamt als Tag des Segens, der Gemeinschaft und des Innehaltens.

5.2.32 Wo sind Kinder während des oder in dem Freitagsgebet einer Moschee?

Beim Freitagsgebet beten Muslim*innen gemeinsam in der Moschee, das für Männer obligatorisch und für Frauen freiwillig ist. Kinder sind dabei herzlich willkommen. Sie sitzen – sofern sie mitgenommen werden - bei ihren Eltern oder in der Nähe der Erwachsenen. Vereinzelt haben Gemeinden separate Räume, in denen Mütter mit kleinen Kindern an dem Gebet teilnehmen können, in denen sich Kinder freier bewegen können. Eine Art „Kindermoschee“, also einen speziellen Gottesdienst, der zeitgleich zum Freitagsgebet stattfindet, gibt es im muslimischen Kontext nicht.

5.2.33 Wie wachsen Kinder in die Traditionen rein?

So wie in anderen Religionen auch ist das religiöse Aufwachsen von Kindern in muslimischen Kontexten sehr unterschiedlich. Es hängt stark von der Familie, ihrer religiösen Praxis und der Umgebung ab. Manche Kinder wachsen mit täglichen Gebeten, Moscheebesuchen und religiösen Festen wie Ramadan oder Opferfest auf. Andere erleben Religion eher in besonderen Momenten, etwa durch das Feiern der Feste. Einen einheitlichen Zugang gibt es nicht: Einige Eltern legen großen Wert auf den Moscheeunterricht, andere auf eine persönliche, spirituelle Begleitung zu Hause. Manche Kinder begegnen religiösen Traditionen nur punktuell. Wie Kinder in die Tradition hineinwachsen, ist also vielfältig – von streng religiös geprägt bis hin zu eher kulturell eingebunden.

5.2.34 Wann sind im Islam Kinder religiös mündig?

Im Islam gelten Kinder grundsätzlich als frei von Schuld und Verantwortung. Mit Beginn der Pubertät werden sie religiös mündig. Ab diesem Zeitpunkt sind sie verpflichtet, die religiösen Pflichten zu erfüllen, wie etwa das tägliche Gebet oder das Fasten im Ramadan. Das genaue Eintrittsalter kann je nach körperlicher Reife unterschiedlich sein, meist liegt sie zwischen 12 und 15 Jahren. Vorher werden Kinder spielerisch an den Glauben herangeführt: Sie lernen kurze Gebete, besuchen Moscheekurse und erleben religiöse Feste. So wachsen sie schrittweise in ihre Verantwortung hinein.

5.2.35 Was für religiöse Handlungen gibt es in islamischen Traditionen, wenn man Angst hat?

Die Antwort auf diese Frage hat nicht nur etwas mit Religion zu tun. Muslim*innen gehen mit Angst auf unterschiedliche Weise um. Menschen können nicht auf ihre religiöse Tradition reduziert werden. Aber weil die Frage auf religiöse Traditionen abzielt: Manche Muslim*innen wenden sich direkt im Gebet an Gott und suchen Schutz. Andere sprechen kurze Bittgebete (Arabisch Dua), rezitieren Verse aus dem Koran , u.a. die beiden sogenannten Schutzsuren Sure 113 und 114 oder sprechen bestimmte Namen Gottes wiederholt aus. Manchen Familien bringen ihren Kindern Gebetstexte aus dem Koran oder der Tradition des Propheten Muhammad bei, die sie vor dem Schlafengehen sprechen. Neben diesen Praktiken finden viele auch Trost in Gesprächen, in der Gemeinschaft oder in stiller Meditation. Darin zeigen sich so auch die Vielfalt islamischer Traditionen und persönlicher Formen des Glaubens.

5.2.36 Wie wird im Islam mit Verstorbenen umgegangen?

Der Islam sieht vor, dass Verstorbene mit Würde und Respekt behandelt werden. Der Körper wird bald nach dem Tod von Totenwäscher*innen gewaschen und in weiße Tücher gehüllt. Auf Wunsch können auch Familienangehörige daran mitwirken. Die Leiche wird dann nach dem Totengebet meist in einer Moschee ohne Sarg in ein einfaches Grab gelegt. Mittlerweile ist die sarglose Bestattung auf vielen Friedhöfen bzw. Grabfeldern in Deutschland möglich. Vor der Beerdigung wird in der Gemeinde das Totengebet gesprochen. Grabbeigaben oder aufwändige Rituale gibt es nicht; im Mittelpunkt steht die Rückgabe des Menschen an Gott. Viele Familien gedenken ihrer Verstorbenen im Gebet, durch Koranrezitation und durch gute Taten im Namen des Toten, etwa dadurch, dass oft in Afrika ein Wasserbrunnen zur Versorgung der Bevölkerung im Namen des Verstorbenen errichtet wird oder Bäume gepflanzt werden, sodass der/die Verstobene auch nach dem Tod an den guten Taten teilhat und der Segen (Arabisch Baraka) weiterwirkt.

5.2.37 Wird im Islam im Gottesdienst gesungen? Gibt es religiöse Kinderlieder?

Im islamischen Gottesdienst (vor allem im rituellen Gebet, arabisch *Salah*) wird nicht gesungen, sondern in festgelegter Form gebetet. Der Koran wird dabei in einer besonderen melodischen Rezitation vorgetragen, die musikalisch wirkt, aber nicht als Gesang verstanden wird. Auch der Gebetsruf (Arabisch *Adhan*) hat eine melodiöse Form. Für Kinder gibt es jedoch viele religiöse Lieder, die Glaubensinhalte, Werte oder Geschichten in einfacher und kindgerechter Sprache vermitteln. Diese Kinderlieder sind keine festen Bestandteile des Gottesdienstes, werden aber in Familien, Kindergärten, Moscheen oder im Religionsunterricht gesungen und sind pädagogisch bedeutsam. Oft sind diese Lieder in der Herkunftssprache der Muslim*innen, die Anzahl von religiösen Liedern in deutscher Sprache wächst deutlich.

6. Kapitel: Weiterführende Literaturhinweise

Im Folgenden finden sich weiterführende Hinweise zu zentralen Themen in alphabetischer Reihenfolge

Abedi, I/Cordes, M. (2006): Abschied von Opa Elefant. Hamburg: Ellermann (Bilderbuch, das verschiedene Postmortalitätskonstruktionen anbietet)

Ahrens, J. (2023): Die Lehren des Talmud. Rabbinische Weisheit für Alltag und Leben, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (herausgegeben vom Zentralrat der Juden in Deutschland) (bietet eine allererste Einladung, sich mit der Welt des Talmud näher zu befassen)

Baltrusch, E. (2020): Herodes. König im Heiligen Land, München: C.H. Beck Verlag, 2. Auflage (Es handelt sich um eine ausführliche Biographie über Herodes den Großen.)

Brenner, M. (2008): Kleine jüdische Geschichte, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Ein Überblick über wichtige Ereignisse der jüdischen Geschichte)

Bildstörungen: Antisemitismuskritische Bibelauslegungen an der Evangelischen Akademie zu Berlin, abrufbar unter https://www.eaberlin.de/themen/projekte/bildstoerungen/antisemitismuskritische-bibelauslegungen/ (verschiedene Online-Vorträge von Fachpersonen mit Blick auf antisemitismuskritische Lesarten populärer Bibeltexte)

Bildstörungen: Podcast zu antisemitisch wirksamen Bildern und Bibelgeschichten, abrufbar unter https://bildstoerungen.podigee.io/

Brumlik, M. (2009): Kurze Geschichte Judentum, Berlin: Verlagshaus Jacoby Stuart (Ein Überblick über wichtige Ereignisse der jüdischen Geschichte)

Dausner, R./ Frevel, C. (2024): Schulter an Schulter. Stuttgart: Kohlhammer (Überblicksdarstellungen und Diskussionsbeitrage zu aktuellen Fragen des jüdisch-christlichen Dialogs)

Dieckmann, B. (1991): Judas als Sündenbock. Eine verhängnisvolle Geschichte von Angst und Vergeltung, München: Kösel Verlag (Das Sündenbockparadigma wird in der neusten Geschichteschreibung hinterfragt. Jedoch von bleibendem Interesse ist, dass im 3. Kapitel auf die besondere Bedeutung der Passionsspiele für die Verbreitung des Judas-Mythos in Spätmittelalter und früher Neuzeit hingewiesen wird.)

DiskursLab (2024): Das Gerücht über die Juden. Antisemitismuskritische Module für die (religions-)pädagogische Praxis, abrufbar unter https://narrt.de/antisemitismuskritische-

module/ (Bildungsmaterialien ab Klasse 8 sowie Hintergrundinformationen für Initiator*innen von Bildungsangeboten zur Kreuzigungserzählung)

Evangelische Kirche im Rheinland (2014): Antijüdische Polemik und christliche Kunst. Eine Arbeitshilfe zum Wittenberger „Reformationsaltar“ von Lucas Cranach dem Älteren im Kontext des christlich-jüdischen Verhältnisses, abrufbar unter https://legacy.www.ekir.de/downloads/ekir2014bild_bibel.pdf (eine Arbeitshilfe mit Ausführugen zu antisemitischen Bildtraditionen, insbesondere zur >Judasfigur<)

Förster, H. (2019): Kein Mordvorsatz der Pharisäer? In: Herder Korrespondenz 3/2019, S. 13–16 (Beitrag zur Kontinuität des Eintrags von Antijudaismus durch Übersetzungsentscheidungen bei der Übersetzung der Evangelien)

Förster, H. (2021): Der lange Schatten eines ›Nazi-Professors‹. Überlegungen zum ThWNT und zu seinem Einfluss auf Übersetzungen. In: Kirche und Israel, 36/2021, S. 45–58 (Beitrag zur Kontinuität des Eintrags von Antijudaismus durch Übersetzungsentscheidungen bei der Übersetzung der Evangelien)

Franz, M. (2025): Tabuthema Trauerarbeit. Kinder begleiten bei Abschied, Verlust und Tod, München: Don Bosco Medien (Das Buch enthält interessante Äußerungen von Kindern zu Abschied, Verlust und Tod. Es gibt zahlreiche Hinweise für die pädagogische Praxis, um Kinder bei der Trauerarbeit zu unterstützen.)

Fromme-Seifert, V./Kamcili-Yildiz, N. (2018): Miteinander feiern: Die 7 schönsten Feste für interkulturelle Kita-Gruppen. München: Don Bosco (Praxisorientiertes Handbuch für interkulturelle Kita-Feste)

Geisler, D. (2012): Wohin mit meiner Wut? Aus der Reihe: Emotionale Entwicklung für Kinder ab 5, Bindlach: Loewe Verlag (Ein Bilderbuch das Kinder aufzeigt, welche Arten von Wut es gibt und wie es ihnen gelingen kann, mit der Wut lösungsorientiert umzugehen.)

Habermas, J. (2004): Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag (Hier soll insbesondere auf den Aufsatz „Rationalität der Verständigung“ hingewiesen werden. Habermas plädiert hier für die Beibehaltung eines Wahrheitsbegriffs.)

Halberstam, M./Cote, N. (2018): Ein Pferd zu Channukka, Berlin: Ariella Verlag (Das Bilderbuch informiert im Rahmen einer Geschichte über Gebräuche im Judentum zu Chanukka.)

Halberstam, M./Späth, J. (2021): Lena feiert Pessach mit Alma, Berlin: Ariella Verlag (Das Bilderbuch informiert im Rahmen einer Geschichte über Gebräuche im Judentum zu Pessach.)

KMK/Zentralrat der Juden/Verband der Bildungsmedien e.V. (2024): Empfehlung für die Darstellung des Judentums in Bildungsmedien, abrufbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Darstellung-Judentum-in-Bildungsmedien.pdf (Empfehlungen zur Erstellung von Bildungsmedien in antisemitismuskritischer Perspektive)

Hartman, D. (1999): A heart of many rooms. Celebrating the many voices within Judaism, Woodstock, Vermont: Jewish Lights Publisching (informiert über die verschiedenen Richtungen im Judentum)

Homolka, W./Liss, H./Liwak, R. (Hg.) (2015): Die Tora. Die fünf Bücher Mose und die Prophetenlesungen (hebräisch-deutsch) in der revidierten Übersetzung von Rabbiner Ludwig Philippson, Freiburg/Basel/Wien: Herder (Übersetzung)

Homolka, W./Liss, H./Liwak, R. (Hg.) (2016): Die Propheten (hebräisch-deutsch) in der revidierten Übersetzung von Rabbiner Ludwig Philippson, Freiburg/Basel/Wien: Herder (Übersetzung)

Homolka, W./Liss, H./Liwak, R. (Hg.) (2018): Die Schriften (hebräisch-deutsch) in der revidierten Übersetzung von Rabbiner Ludwig Philippson, Freiburg/Basel/Wien: Herder (Übersetzung)

Kaddor, L./Müller, R. (2023): Der Islam für Kinder und Erwachsene. München: C.H. Beck (Einführung in den Islam)

Kamcili-Yildiz, N./Pohl, G.: Betül und Nele erleben das Opferfest. Kamishibai Bildkartenset. Entdecken - Erzählen - Begreifen: Bilderbuchgeschichten. München: Don Bosco (Karten für das Erzähltheater (>Kamishibai<), um das Opferfest zu thematisieren)

Kamcili-Yildiz, N./Sajak, C./Schlick-Bamberger, G. (2022): Kippa Kelch Koran: Mit religiösen Gegenständen Judentum, Christentum und Islam erschließen: Mit Kopiervorlagen für Religions- & Ethikunterricht. München: Don Bosco (Buch mit vielen Ideen des interreligiösen Lernens an religiösen Gegenständen, die für vielfältige Bildungskontexte anwendbar sind)

Kant, I. (2014): Die Metaphysik der Sitten, Werkausgabe Band VIII, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 17. Auflage (Grundlagenwerk der Ethik in der Zeit der Aufklärung)

Von Kellenbach, K. (2022): Die Passionserzählung ohne Verschwörung erzählen. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kirche und Rechtsextremismus (BAG K+R) / Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e. V (Hrsg.): Störung hat Vorrang. Christliche Antisemitismuskritik als religionspädagogische Praxis. Berlin, abrufbar unter https://narrt.de/wp-content/uploads/2023/06/Stoerung_hat_Vorrang.pdf (Vertiefende Betrachtung der Passionserzählung in antisemitismuskritischer Perspektive)

Von Kellenbach, K. (2024): die kreuzigungsgeschichte ohne antijudaismus erzählen?! In: Braunschweiger Beiträge. 171-1/2024, S. 29–33. (Kurzer Überblick zu einer antisemitismuskritischen Erzählweise der Passionserzählung)

Kermani, N. (2018): Gott ist schön: Das ästhetische Erleben des Koran. München: Ch. Beck. (Einblick in die ästhetische Rezeption des Korans)

Kölsch-Bunzen, N. (2021): Selma und Anton. Die Geschichte einer langen Freundschaft, Berlin: Ariella Verlag (ein liebevoll illustriertes Bilder-Sachbuch informiert Kindern im letzten Kitajahr und in der Grundschule über Antisemitismus)

Kölsch-Bunzen, N. (2022): Gut aufgestellt gegen Antisemitismus? Die Förderung von Antisemitismusprävention in Kindertagesstätten und Schulen durch Kinderbibeln, Kinderkorane und Schulbücher, Weinheim/Basel: BeltzJuventa (aktuelle Bildungsmedien werden auf den Prüfstand gestellt und zahlreiche Hinweise gegeben, wie man antisemitismuskritische Bildungsmedien gestalten kann)

Kölsch-Bunzen, N. (2023): Handreichung für pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten und Lehrkräfte an Grundschulen, Berlin: Ariella Verlag (Handreichung unterstützt päd. Fachkräfte und Lehrkräfte, die Bildungsangebote zum Bilder-Sachbuch Selma und Anton. Die Geschichte einer langen Freundschaft planen und durchführen wollen)

Kölsch-Bunzen, N. (2023): Kindertageseinrichtungen gegen Antisemitismus. Aus guten Geschichten lernen, Weinheim/Basel: BeltzJuventa (Zahlreiche Bildungsangebote für die praktische pädagogische Arbeit in Kita und auch Grundschule, um die guten Geschichten zum Judentum zu erzählen, ehe antisemitische Narrative greifen können)

Kraus, W./Tilly, M./Töllner, A. (2016): Das Neue Testament Jüdisch Erklärt, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft (Beitrag zum jüdisch-christlichen Dialog auf neuestem wissenschaftlichem Stand)

Leutzsch, M. (2019): Wissenschaftliche Selbstvergötzung des Christentums: Antijudaismus und Antisemitismus im »Theologischen Wörterbuch zum Neuen Testament«. In: Gailus, M-/Vollnhals, C. (Hrsg.): Christlicher Antisemitismus im 20. Jahrhundert. Der Tübinger Theologe und »Judenforscher« Gerhard Kittel. Göttinger: V&R Unipress, S. 101-118 (Beitrag zu Antijudaismus im Bibeltext durch Übersetzungsentscheidungen)

Levine, A.-J./Eisenberg Sasso, S. (2017): Who counts? 100 sheep, 10 coins and 2 sons, Louisville Kentucky: Westminster John Knox Press (Ein Bilderbuch über die drei Gleichnisse in Lk 15 über Verlieren und Widerfinden, erzählt aus einer jüdischen Perspektive.)

Levine, A.-J./Brettler, M. Z. (2024): Hebräische Bibel und Altes Testament. Warum Juden und Christen die gleichen Texte unterschiedlich lesen, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft (Beitrag zum jüdisch-christlichen Dialog auf neuestem wissenschaftlichem Stand)

Lezzi, E./Adam, A: Chaos zu Pessach. Hentrich & Hentrich: Berlin (Kinderbuch für Kinder im Grundschulalter zur Thematisierung von Pessach)

Link, H. (2021): „In der Nacht als er verraten ward…“ Antijudaismus im Kern evangelischer Abendmahlsliturgien. In: Kirche und Israel 36/2021, S. 142–155 (Beitrag zu Antijudaismus im Bibeltext durch Übersetzungsentscheidungen)

Maccoby, H. (2020): Judas Ischariot und der Mythos vom jüdischen Übel, Berlin/Leipzig: Hentrich & Hentrich (Das Buch zeichnet die Entwicklung des Judas-Mythos im Verlauf der Kirchengeschichte nach.)

Marx, D. (2021): Durch das jüdische Jahr, Berlin/Leipzig: Hentrich & Hentrich, übersetzt von Rabbinerin Ulrike Offenberg (Das mit zahlreichen Illustrationen versehene Buch lädt ein zu einer Reise durch das jüdische Jahr)

Meiser, M. (2004): Judas Ischariot. Einer von uns. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt (Die Geschichte der Deutung der Judasgestalt von den biblischen Quellen bis in die heutige Zeit wird nachgezeichnet.)

Moritz, P./Weiser, F. (2021): The Great Passover Escape, Minneapolis: KAR-BEN Publishing (Witziges, aktualisiertes Kinderbuch mit Zootieren, die sich zu Pessach aus ihren Gehegen befreien)

Nachama, A./Homolka, W./Bomhoff, H. (2015): Basiswissen Judentum, Freiburg i. Br.: Herder (informiert aus einer liberalen jüdischen Perspektive über Grundlagen des Judentums)

Oberthür, R. (2012): Die Symbol-Kartei: 88 Symbol- und Erzählbilder für Religionsunterricht und Gruppenarbeit. München: Kösel (Karteikarten zum Arbeiten beispielsweise in Bodenbildern)

Petzel, P./Reck, N. (2021): Von Abba bis Zorn Gottes. Irrtümer aufklären – das Judentum verstehen. Herausgegeben im Auftrag des Gesprächskreise Juden und Christen beim Zentralkomitee der deutschen Katholiken. Ostfildern: Patmos (klärt über zentrale, antijüdisch wirksam gewordene Irrtümer über das Judentum zur Zeit Jesu auf)

Rensmann, G./Voges, A. (2025): Von Larven und Libellen. Mit Kindern über den Tod und das Danach philosophieren. Tulln an der Donau: Vermes-Verlag (Bilderbuch, um mit Kindern über das, nach dem Tod ins Gespräch zu kommen.)

Röseberg, F./Müller, M. (Hg.) (2014): Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Zahlreiche Artikel geben einen Einblick in die Thematik. Auch das Thema „Familien und Kinder im Kontext der Palliativmedizin“ wird in mehreren Beiträgen ausführlich behandelt.)

Rutishauser, C./Schmitz, B./ Woppowa, J. (2024): Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis. Tübingen: Utb (kompakte Darstellung aktueller Forschung und Schlüsselstellen im jüdisch-christlichen Dialog)

Sacks, J. (2025): From Optimism to Hope, London/Oxford/New York/New Delhi/Sydney: Bloomsbury (Der ehemalige Oberrabbiner der United Hebrew Congregation of Britain and the Commonwealth, sel. A., schreibt in einem Kapitel über die hohe Bedeutung, die der Bildung im Judentum zukommt.)

Spichal, J. (2015): Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht : Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich. Göttingen: V&R unipress (Studie über an Antisemitismus anschlussfähige Narrative in Lehrplänen und Schulbüchern)

Sievers, J./Levine, A.-J./Schröter, J. (2024): Die Pharisäer. Geschichte und Bedeutung, Freibung i. Br.: Herder (wissenschaftliche Erkenntnisse zur Forschung über die Pharisäer auf neuestem Stand)

Suneby, L./Heinmann, D. (2014): Es ist … es ist … es ist eine Mitzwah, Berlin: JVB; Jüdische Verlagsanstalt (lustiges Bilderbuch, das Kinder dazu einlädt, Gebote der Torah einzuhalten)

Steinke, Ronen (2022): Antisemitismus in der Sprache. Warum es auf die Wortwahl ankommt. Berlin: Duden. (kurzes Buch, das leicht verständlich, Spuren von Antisemitismus in der Sprache aufzeigt)

Tanriverdi, V./Kerr, L. (2024): Die große Reise nach Mekka: Dattelbeere Verlag (Kinderbuch in Reimform zum Opferfest)

Töllner, A.(2022): Von christlichem Antijudaismus im modernen Antisemitismus. In: ZRGP 6/2022, S. 139–159 (Aufsatz über die christlichen Signaturen und Kontinuitäten auch in säkularem Antisemitismus)

Wengst, K. (2016): Mirjams Sohn – Gottes Gesalbter : mit den vier Evangelisten Jesus entdecken. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (Darstellung Jesu jüdisch-christlich sensibel gelesen aus christlicher Perspektive)

Willems, J./Dihle, A. (2024): Wer repräsentiert ‚das‘ Judentum im christlichen Religionsunterricht? Überlegungen zur didaktischen Reduktion und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien.

In: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik, abrufbar unter https://doi.org/10.1007/s41682-024-00181-8 (Grundlegende Überlegungen zur Auswahl von Perspektiven im interreligiösen Lernen)

Woppowa, J. (2018): Religionsdidaktik, Paderborn: Ferdinand Schöningh (eine Einführung in die Religionsdidaktik)

Zentralrat der Juden in Deutschland u. Schweizerischer Israelitischer Gemeindebund (2015): Lehre mich Ewiger deinen Weg. Ethik im Judentum, Berlin/Leipzig: Hentrich & Hentrich enthält eine Einführung in jüdische Ethik und berücksichtig dabei unterschiedliche Richtungen)

Zunz, L. (1997): Die vierundzwanzig Bücher der Heiligen Schrift nach dem masoretischen Text, Tel-Aviv: Sinai Verlag (Übersetzung)

7. Kapitel: Verzeichnis der Bilder

Die Symbole der Evangelisten sind entnommen aus >Gute Nachricht. Geschichten von Jesus für Kinder fair erzählt<, erschienen im Ariella-Verlag 2025. Sie sind gezeichnet von Marion Goedelt. Wir danken sehr herzlich Marion Goedelt und dem Ariella Verlag für die Erlaubnis zur Verwendung.

Die Piktogramme der einzelnen Unterkapitel in Kapitel 4 sind angepasst aus Adobe Stock.

Die Illustrationen auf den Seiten 35, 141, 195, 217, 230, 378 stammen leicht verändert als Kopiervorlagen aus dem Erzählbuch >Gute Nachricht. Geschichten von Jesus für Kinder fair erzählt<, erschienen im Ariella Verlag 2025. Sie sind gezeichnet von Marion Goedelt. Wir danken sehr herzlich Marion Goedelt und dem Ariella Verlag für die Erlaubnis zur Verwendung.

Die Bilder auf den Seiten 63, 77, 110, 114, 198, 243, 248, 278, 288, 327, 328 stammen von Bernd Bunzen. Wir danken hierfür sehr herzlich.

Die Bilder auf den Seiten 47, 48, 56, 57, 66, 72, 73, 82, 83, 84, 85, 103, 110, 111, 116, 127, 128, 129, 130, 131, 138, 146, 190, 191, 192, 214, 215, 224, 225, 261, 263, 264, 274, 275, 277, 286, 294, 295, 296, 305, 317, 353, 354, 362, 362, 368, 377 stammen von Ariane Dihle.

Die Bilder auf den Seiten 97 und 346 stammen von Anne Eichhorst| Ev. Akademie zu Berlin. Wir danken dafür sehr herzlich.