

## Die Bergpredigt

David Käbisch

Die Texte der Bergpredigt haben eine breite Wirkungsgeschichte in allen Bereichen der Kultur entfaltet. Insbesondere Redewendungen wie „sein Licht nicht unter den Scheffel stellen“ (Mt 5,15) und das aus Ex 21,24 stammende „Auge

---

um Auge“ (Mt 5,38) dokumentieren den Einfluss auf unsere Alltagssprache und Alltagsethik. Es kann daher als ein Mindeststandard religiöser Bildung gelten, dass Schülerinnen und Schüler wichtige Verse der Bergpredigt kennen und ihre Wirkungsgeschichte in der Literatur (z. B. L. Tolstoi), in der bildenden Kunst (z. B. C. H. Bloch), in der Musik (z. B. die Vertonungen der Seligpreisungen von C. Franck oder des Vaterunsers von B. Becker), Philosophie (z. B. F. Nietzsches Diktum von der christlichen Sklavenmoral und E. Blochs Utopie einer egalitären Gesellschaft) und Politik (z. B. M. Gandhi, M. L. King und die Friedensbewegung in der DDR) verstehen. Neben wirkungsgeschichtlichen ‚Lernwegen‘ können des Weiteren exegetische und lebensweltliche Zugänge zur Bergpredigt unterschieden und miteinander kombiniert werden.

## Exegetische Zugänge über historische, ethische und theologische Fragen

Fragen, die in der exegetischen Fachdiskussion strittig sind, müssen auch im Unterricht als strittig thematisiert werden. Daher macht es aus didaktischen Gründen keinen Sinn, Streitfragen im Vorfeld des Unterrichts zu beantworten, um das vermeintlich eindeutige Ergebnis zum Gegenstand oder Lernziel des Unterrichts zu erklären. Es sind vielmehr solche Aufgaben zu konstruieren, mit denen die Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundschule beginnen, die Mehrdeutigkeit ‚narrativer Fiktionen‘ zu verstehen, konkurrierende Auslegungstraditionen zu unterscheiden und plurale Lesarten zu würdigen.<sup>1</sup>

### Einleitung (Mt 5,1 f.):

#### Wer hat die Bergpredigt mit welcher Intention verfasst?

Der Autor des Evangeliums erweckt in seiner Darstellung den Eindruck, dass Jesus die Bergpredigt an seine Jünger und das Volk gehalten hat. In einer Diskussion um die Historizität der Bergpredigt sollten Schülerinnen und Schüler nun folgende Aspekte (in altersgemäßer Dosierung) bedenken: Zum Ersten schreibt der Autor in einem Abstand von mindestens 50 Jahren, zum Zweiten will er den Erfolg der Botschaft Jesu herausstellen, zum Dritten ist der Berg auch sonst ein Ort des Gebetes (Mt 14,23), der Heilung (Mt 15,29 f.) und Offenbarung (Mt 17,1 f.; Mt 28,16), und zum Vierten ist die Parallelüberlieferung in der lukanischen Feldrede (Lk 6,20–49) kürzer. Der Text geht daher mit großer Wahrscheinlichkeit auf die Spruchsammlung Q zurück, die Lukas und Matthäus ihrerseits bearbeitet haben. Für die theologische Intention der Bergpredigt ist nun die von Matthäus konstruierte Analogie zwischen Mose und Jesus, die sog. Mosetypologie aufschlussreich: Sie beginnt mit Mt 2 (Flucht nach Ägypten) und

<sup>1</sup> Der folgende Überblick orientiert sich ohne Einzelnachweis an dem Kommentar von Luz, Ulrich, Das Evangelium nach Matthäus. Teilband 1: Mt 1–7. EKK I/1. Neukirchen-Vluyn 2002. Vgl. dazu jeweils die Ausführungen zur angegebenen Bibelstelle.

setzt sich u. a. in den fünf Reden Jesu fort (in Analogie zu den fünf Büchern Mose). Die Bergpredigt erscheint so als die neue Sinai-Offenbarung, zumal Mt 5,17–20 das Gesetz/die Tora explizit nennt. Das Beispiel der Bergpredigt eröffnet damit Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, die (identitätsstiftende) Konstruktion von Geschichte zu erkennen, die ‚fiktionale Darstellung des Faktischen‘ in Geschichtserzählungen zu berücksichtigen und differenzierte Antworten auf historische Fragen zu geben.<sup>2</sup>

### Die Seligpreisungen (Mt 5,3–12):

#### Sozialethische Ermahnung oder Aufruf zu Armut und Askese?

Die Auslegungsgeschichte kennt u. a. eine ethische und geistliche Interpretation: Im ersten Fall werden die Aussagen zu den Armen und Hungernden etc. als Appell gelesen, ihre Notlage zu lindern; im zweiten Fall werden sie so verstanden, selbst ein Leben in Armut und Askese (z. B. als Bettelmönch) zu führen. Diese Interpretation versteht den Text als Zuspruch für solche Menschen, die (freiwillig) ein Leben in Armut etc. führen, was nicht selten mit einer Spiritualisierung der Armutsforderung einherging. Während Mt 5,3 (‚geistliche Armut‘) eine solche Auslegung nahelegt, findet sich diese Sinnverschiebung nicht in der Feldrede Lk 6,20.

### Salz und Licht (Mt 5,13–16):

#### Zusage, Drohwort oder Aufruf zur Werkgerechtigkeit?

Die Aussagen zum Salz und Licht bieten eine Vielzahl an Lesarten: Richtet sich Jesus nur an die Apostel (und, so eine konservative Lesart, an die in ihrer Sukzession stehenden Priester und Bischöfe) oder an alle Hörer? Handelt es sich bei dem Salzwort um eine Zusage oder, wie es der Fortgang des Verses nahelegt, um ein Drohwort? Bezieht sich die Parabel vom Licht unter dem Scheffel auf Jesus oder seine Gegner, die den Menschen das Gottesreich vorenthalten (vgl. Mt 23,13)? M. Luther schließlich kritisierte die Verse als einen Aufruf zur Werkgerechtigkeit (vor allem Mt 5,16: „Lasst euer Licht leuchten vor den Leuten, damit sie eure guten Werke sehen und euren Vater im Himmel preisen.“).

### Die Antithesen (Mt 5,17–48):

#### Sind die Forderungen der Bergpredigt erfüllbar?

Mt 5,17–20 gilt heute als hermeneutischer Schlüssel zur Antithesenreihe, denn in den Versen zu Jesu Stellung zum Gesetz wird deutlich, dass Matthäus die Forderungen der Bergpredigt nicht als Auflösung, sondern als Erfüllung der am

<sup>2</sup> Vgl. dazu Luz, Ulrich, *Geschichte und Wahrheit im Matthäusevangelium. Das Problem der narrativen Fiktionen*. EvTh 69 (2009), 194–209, sowie Zimmermann, Ruben, *Geschichtstheorie und Neues Testament. Gedächtnis, Diskurs, Kultur und Narration in der historiographischen Diskussion*. Early Christianity 2 (2011), 417–444.

Berg Sinai offenbarten Tora versteht. Die Aussagen zum Töten, Ehebrechen, Schwören, Vergelten und zur Feindesliebe haben dabei immer wieder zu der Frage nach ihrer lebenspraktischen Erfüllbarkeit geführt. Mit Schülerinnen und Schülern können in diesem Zusammenhang verschiedene Interpretationen erarbeitet werden.<sup>3</sup> Die sog. *Zwei-Stufen-Ethik* geht davon aus, dass die zehn Gebote für alle Menschen, die Antithesen jedoch nur für besondere Menschen gelten, z. B. für Nonnen und ihre klösterliche Lebensform (vgl. dazu schon Mt 19,21). Eine *Ethik des Amtes und der Person* geht demgegenüber davon aus, dass sich die Antithesen an Privatpersonen richten, während Amtspersonen bei der Ausübung ihres Amtes (z. B. Richter und Polizei) nicht an die Feindesliebe etc. gebunden sind (so auch Luthers Zwei-Regimenten-Lehre). Die *gesinnungsethische Interpretation* geht davon aus, dass die Forderungen nicht wörtlich zu befolgen, sondern als eine wünschenswerte Gesinnung zu betrachten sind (so u. a. W. Herrmann). Als eine *Ethik der Selbstrelativierung* können solche Auslegungen gelten, bei denen die Forderungen die Menschen zu der Erkenntnis führen sollen, dass das eigene Handeln prinzipiell hinter an sich sinnvollen ethischen Forderungen zurückbleibt (vgl. dazu die Auslegung der Ethik Jesu als *usus elencticus* bei Luther). Die Forderungen der Bergpredigt können auch als *Aussagen über den neuen Menschen* interpretiert werden, der in Jesu Auftreten bereits Wirklichkeit geworden sei (so E. Thurneysen). Als *eschatologische Ethik* verweisen sie auf eine andere, bessere Welt, die heute schon in Teilen anbrechen kann (vgl. dazu schon die Zwei-Stufen-Ethik). Die Deutung als *Interimsethik* geht davon aus, dass Jesus und seine Jünger das Weltende erwarteten und für die kurze Zwischenzeit eine Realisierung für möglich hielten (so u. a. A. Schweitzer). Eine Deutung als *Kontrast- oder Aussteigerethik* geht schließlich davon aus, dass Menschen durch ihr sozial abweichendes Verhalten nicht nur auf gesellschaftliche Missstände hinweisen, sondern auch eine bessere Gerechtigkeit leben wollen (so G. Theißen).

## Das Vaterunser (Mt 6,5–15):

### Beziehen sich die Bitten auf die Gegenwart oder die Zukunft?

Das Vaterunser steht kompositorisch im Zentrum der Bergpredigt. Das Gebet erscheint so als der zentrale Modus, in dem Gott (vermittels performativer Sprechakte) zur Sprache kommt.<sup>4</sup> Neben der Vatermetaphorik, die das christliche und jüdische Gottesverständnis miteinander verbindet, bietet sich die Beschäftigung mit zwei Lesarten der sechs Bitten an: Eine alltagsethische Deutung bezieht die Bitten um das tägliche Brot und die Sündenvergebung etc. auf die Gegenwart, eine eschatologische Deutung hingegen auf das in der Zukunft verheißene Mahl

<sup>3</sup> Vgl. dazu den Überblick bei Theißen, Gerd/Merz, Annette, *Der historische Jesus. Ein Lehrbuch*. Göttingen 2011, 350–354.

<sup>4</sup> Vgl. Dressler, Bernhard, *Muss die „Frage nach Gott“ im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?* ZPT 64 (2012), 311–325.

aller Völker und das Endgericht.<sup>5</sup> Beide Deutungen schließen sich freilich nicht aus, wie auch sonst das Verhältnis von Gegenwart und Zukunft in Jesu Verkündigung umstritten ist.

## Die goldene Regel (Mt 7,12):

### Muss man Christ sein, um Gutes tun zu können?

Varianten des bekannten Sprichworts „Was du nicht willst, dass man dir tu‘, das füg‘ auch keinem anderen zu“ sind zu finden in zahlreichen religiösen und philosophischen Texten u. a. aus China, Indien, Persien, Ägypten und Griechenland. Für den Unterricht bietet es sich daher an, Varianten (z. B. positive und negative Formulierungen) zu vergleichen, um anschließend zu diskutieren, was das spezifisch Christliche an diesem Grundsatz sein soll. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf die wohl von Matthäus hinzugefügte Deutung („Darin besteht das Gesetz und die Propheten“), mit der er die Goldene Regel mit Mt 5,17 verknüpft und als Erfüllung der Tora (und nicht als deren Aufhebung) interpretiert.

## Lebensweltliche Zugänge über Schlüsselprobleme, Symbole und Lebensvollzüge

Die Religionsdidaktik hat in den vergangenen Jahren eine Reihe an innovativen Ansätzen hervorgebracht. Die folgende Auswahl an möglichen Zugängen orientiert sich an dem von B. Grümme, H. Lenhard und M. L. Pirner herausgegebenen Überblick zur Religionsdidaktik.<sup>6</sup> Gemeinsam ist allen diesen Zugängen, dass sie die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen wollen, in der Auseinandersetzung mit biblischen Texten ihr eigenes Selbst-, Welt- und Gottesverständnis zu thematisieren, zu erweitern und ggf. kritisch zu hinterfragen.

### Konstruktiv-kritischer Zugang (G. Lämmermann)

In der Bergpredigt lassen sich zahlreiche ethische Schlüsselprobleme identifizieren, darunter das Friedensproblem (vgl. die Seligpreisung zu den „Friedfertigen“ Mt 5,9, das Talionsgesetz Mt 5,38 und das Gebot zur Feindesliebe Mt 5,44), das Gerechtigkeitsproblem (der ‚Hunger‘ nach Gerechtigkeit Mt 5,6, die Gerechtigkeit der „Schriftgelehrten und Pharisäer“ Mt 5,20, das göttliche Gleichheitsprinzip Mt 5,45 und das Trachten „nach dem Reich Gottes und nach seiner Gerechtigkeit“ Mt 6,33) sowie Beziehungsprobleme zwischen Personen (Ehebruch Mt 5,27–32, Meineid Mt 5,33–36, Vergeltungsdenken Mt 5,38–42 und Heuchelei Mt 7,1–6). Der konstruktiv-kritische Zugang unterscheidet sich

<sup>5</sup> Vgl. dazu die Gegenüberstellung beider Lesarten bei Theißen/Merz, 2011, 240.

<sup>6</sup> Vgl. dazu die entsprechenden Einzelbeiträge in Grümme, Bernhard et al., Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart 2012.

nun dadurch von älteren problemorientierten Ansätzen, dass er biblische Texte nicht einfach als Antwort auf ethische Fragen versteht, sondern die Texte selbst und die ihnen zugrundeliegenden Macht- und Unrechtsstrukturen zu rekonstruieren und damit zu kritisieren sucht. Dieser Zugang zur Bergpredigt versteht sich damit als Ideologiekritik an der biblischen Tradition und an der gesellschaftlichen Gegenwart zugleich.

### Symbol- und zeichendidaktischer Zugang (M. Meyer-Blanck)

In der Bergpredigt finden sich eine Reihe an Symbolen, die sich auf die Natur beziehen (z. B. Salz Mt 5,13, Licht/Finsternis Mt 5,14/6,23, Sonne/Regen Mt 5,45, gute/schlechte Früchte Mt 7,17 sowie Wind/Sand Mt 7,25 f.), ferner Symbole, die aus Verhaltensweisen des Menschen gewonnen wurden (z. B. die linke/rechte Hand Mt 6,3), des Weiteren Symbole, die aus der vom Menschen kultivierten Natur stammen (z. B. „unser tägliches Brot“ Mt 6,11 und der enge/weite Weg Mt 7,13 f.) und schließlich solche Symbole, die aus der Kultur stammen (z. B. das auf Fels gebaute Haus Mt 7,24–27). Unter didaktischen Gesichtspunkten bietet es sich an, dass Kinder und Jugendliche zunächst Situationen beschreiben, aus denen sie diese oder andere Symbole kennen. In Abgrenzung zur älteren Symboldidaktik (U. Früchtel, P. Biehl) ist dabei darauf zu achten, dass die genannten Symbole keine religiöse oder gar christliche Bedeutung in sich tragen, sondern diese in konkreten Kommunikationszusammenhängen erst zugeschrieben bekommen. Daher kommt dem Unterricht die Aufgabe zu, dass Schülerinnen und Schüler den Gebrauch von Symbolen oder besser: die Verwendung von Zeichen studieren (Wer gebraucht wann welche Zeichen mit welcher Absicht?), Alternativen probieren (z. B. das Salz Mt 5,13 durch andere ‚Gewürze‘ ersetzen) und die Rezeption von biblischen Zeichen kritisieren (z. B. eine moralistische Auslegung des engen/weiten Wegs Mt 7,13 f.).

### Performativer Zugang (S. Leonhard, Th. Klie)

Zahlreiche Texte der Bergpredigt verweisen auf konkrete ethische und rituelle Lebensvollzüge, darunter das Spenden an Hilfsbedürftige Mt 6,1–4, das Beten Mt 6,5–15 und das Fasten Mt 6,16–18. Der performative Zugang geht nun davon aus, dass sich der Gehalt einer religiösen Praxis nur über deren Gestalt erschließt, so dass solchen Lebensvollzügen besondere Aufmerksamkeit zu schenken ist. So können die Schülerinnen und Schüler ein Rollenspiel einüben, bei dem deutlich wird, was sich für den Geber, Nehmer und Beobachter einer Spende ändert, wenn sie „vor den Leuten“ oder „verborgen“ erfolgt (vgl. Mt 6,1 und 6,4). Bezogen auf das Beten können sie (etwa im Rahmen einer fiktiven Probe für eine Fernsehserie) eine Szene mit einer Pfarrerin einüben, bei der der Regisseur Gebetsgesten für das Vaterunser ausprobiert. Auch in diesem Zusammenhang können die Schülerinnen und Schüler darüber nachdenken,

was sich an einem Gebet ändert, wenn es an einer „Straßenecke“ oder in einem „Kämmerlein“ gesprochen wird (vgl. Mt 6,5 f.).

### Medienweltorientierter Zugang (M. L. Pirner)

Die Schülerinnen und Schüler dürften Einzelverse (z. B. „sein Licht unter den Scheffel stellen“ Mt 5,15 oder die Goldene Regel Mt 7,12) und zahlreiche Schlüsselprobleme, Symbole und Lebensvollzüge aus den Medien kennen. Ein medienweltorientierter Zugang bezieht nun dieses Vorwissen konstitutiv in den Unterricht ein: Nicht als ‚Sprungbrett‘ zum eigentlichen Thema, sondern um die Medienkultur und religiöse, religiös relevante bzw. religionsähnliche Inhalte in ihr zu analysieren. Das ist etwa dann der Fall, wenn Schülerinnen und Schüler Gewaltdarstellungen in Filmen diskutieren, selbst Beispiele für Ungerechtigkeit in Nachrichten finden, typische Beziehungsprobleme in Vorabendserien analysieren, Symbole in der Werbung aufspüren oder Gebetsgesten im Internet recherchieren.

### Perspektivenkritischer Zugang (B. Dressler)

Abgeleitet von dem griechischen Wort *krinein* (unterscheiden, trennen) bezieht sich dieser Zugang auf die zu erlernende Fähigkeit, Perspektiven unterscheiden zu können. Gemeint ist damit zunächst die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, die Schülerinnen und Schüler erwerben, indem sie das Denken, Fühlen und Handeln biblischer Akteure imaginieren. Das ist u. a. dann der Fall, wenn sie Briefe, Tagebucheinträge, innere Monologe etc. in der Perspektive biblischer Figuren verfassen (z. B. der „Ehebrecher“ Mt 5,28 oder der zürnende Bruder Mt 5,22). Neben diesem interpersonellen Perspektivenwechsel kann auch der bewusst vollzogene Wechsel zwischen einer Binnen- und Außenperspektive eingeübt werden (der intradisziplinäre Perspektivenwechsel). So macht es einen Unterschied, ob Menschen religiös reden, indem sie Gott als Vater ansprechen (Mt 6,9–13), oder über Religion reden, indem sie über Gott sprechen. Experimente mit der Gebetsprache können schließlich die Eigenlogik einer religiösen Welterschließung im Unterschied zu anderen Modi deutlich machen (interdisziplinärer Perspektivenwechsel). Was ändert sich, wenn die Bitten des Vaterunsers in eine politische Agenda umgewandelt werden, und wie ändern sich ethische Forderungen, wenn sie als Lob, Dank, Bitte oder Klage, d. h. als performative Sprechakte in einer Fürbitte formuliert werden? Im Unterschied zu einer ethischen, an Schlüsselproblemen orientierten Auslegung der Bergpredigt (vgl. Lämmermann) bestimmt hier ihre symbolische, rituelle und performative Eigenlogik das Erkenntnisinteresse.

## Leseempfehlungen

- Adam, Gottfried, Bergpredigt. In: Lachmann, Rainer et al. (Hg.), *Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch*. TLL 2. Göttingen <sup>5</sup>2012, 336–359.
- Betz, Hans Dieter, *The Sermon on the Mount. A Commentary on the Sermon on the Mount, including the Sermon on the Plain (Matthew 5:3–7:27 and Luke 6:20–49)*. Minneapolis 1995.
- Biela, Annette von, *Der Garten der Bergpredigt. Ganzschriftlektüre und Freiarbeit in den Klassen 9 und 10*. In: Neuschäfer, Reiner Andreas/Hahn, Matthias (Hg.), *Gerechter werden. Unterrichtsvorschläge für den kompetenzorientierten Religionsunterricht in der Sekundarstufe I*. Jena 2010, 130–160.
- Feldmeier, Reinhard (Hg.), *Salz der Erde. Zugänge zur Bergpredigt*. BTSP 14. Göttingen 1998.
- Ders., *Verpflichtende Gnade. Die Bergpredigt im Kontext des ersten Evangeliums*. In: Feldmeier, 1998, 15–107.
- Futterlieb, Hartmut, *Die Bergrede (Mt 5–7) im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe*. JRP 23. Neukirchen-Vluyn 2007, 156–165.
- Heller, Thomas, Art. *Bergpredigt (Mt 5–7)*, bibeldidaktisch, Sekundarstufe. In: *WiReLex* (2017). [<http://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100260/>]; Zugriff am 12. 12. 2017.
- Hügel, Sylvia, *Die Bergpredigt als Lesestoff im 9. Schuljahr*. ZPT 54 (2002), 373–377.
- Köhnlein, Manfred, *Die Bergpredigt. Mit Zeichnungen von Jehuda Bacon*. Stuttgart <sup>2</sup>2011.
- Kunstmann, Joachim, *Die Bergpredigt in Sekundarstufe I und II*. In: Feldmeier, 1998, 234–264.
- Langer, Wolfgang, *Die Bergpredigt – Eine „überschießende Gerechtigkeit“ (Mt 5,20)?* In: Adam, Gottfried/Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen 1996, 214–226.
- Mokrosch, Reinhold, *Die Bergpredigt im Alltag. Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I/II*. Gütersloh 1991.
- Ostermayer, Vera, *Die Bergpredigt – (k)ein Thema für Kinder in der Grundschule?* In: Feldmeier, 1998, 216–233.
- Ritter, Werner H., *Von der bildenden Kraft der Bergpredigt*. In: Feldmeier, 1998, 173–215.
- Roose, Hanna, Art. *Bergpredigt (Mt 5–7)*, bibeldidaktisch, Primarstufe. In: *WiReLex* (2017). [<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100259/>]; Zugriff am 12. 12. 2017.
- Themenheft „Bergpredigt“. ZNT 24 (2009).
- Themenheft „Die Bergpredigt“. *Religion betrifft uns* (2/2012).
- Weidemann, Hans-Ulrich (Hg.), *Er stieg auf den Berg ... und lehrte sie (Mt 5,1 f.)*. Exegetische und rezeptionsgeschichtliche Studien zur Bergpredigt. SBS 226. Stuttgart 2012.