

Michael Fricke

›**Schwierige**‹ **Bibeltexte im Religionsunterricht**
Theoretische und empirische Elemente
einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe

Arbeiten zur
Religionspädagogik
Band 26

Herausgegeben von
Prof. Dr. Dr. h.c. Gottfried Adam und
Prof. Dr. Dr. habil. Rainer Lachmann

Michael Fricke

›Schwierige‹ Bibeltexte
im Religionsunterricht

Theoretische und empirische Elemente
einer alttestamentlichen Bibeldidaktik
für die Primarstufe

V&R unipress

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Titelbild: Kinderzeichnung zur Tötung der ägyptischen Erstgeborenen durch
Gott (Ex. 12; siehe mehr dazu unter §16.3.3.)

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar

1. Aufl. 2005

© 2005 Göttingen, V&R unipress GmbH

Alle Rechte vorbehalten

Gedruckt auf säurefreiem, total chlorfrei gebleichtem Werkdruckpapier.
Alterungsbeständig.

Printed in Germany

ISBN 3-89971-190-4

*für
Dorothee
Emilia
Helena Zoé*

Inhalt

VORWORT UND DANK.....	17
-----------------------	----

ABKÜRZUNGEN, RECHTSCHREIBUNG UND KAPITELVERWEISSYSTEM.....	19
--	----

Einleitung

§1 ZIEL, METHODE UND AUFBAU DER ARBEIT.....	23
1. Typen ›schwieriger‹ Bibeltexte.....	23
2. Kinderperspektiven.....	26
3. Lehrerperspektiven	28
4. Perspektive der Fachwissenschaft (Theologie).....	29
5. Perspektive der Fachdidaktik (Religionsdidaktik im Kontext der Grundschule).....	31
6. Verhältnis von Theorie und Empirie in der Religionsdidaktik	33
7. Aufbau	36

Teil I

Theoretische Grundlagen:

Eckpunkte einer Bibeldidaktik des Alten Testaments

§2 GESCHICHTE DER BIBELDIDAKTIK DES ALTEN TESTAMENTS VON 1700–1975.....	43
1. Barock und Frühaufklärung	43
2. Aufklärung.....	46
3. Liberale Religionspädagogik	49
4. Evangelische Unterweisung.....	55
5. Hermeneutischer Religionsunterricht	60
6. Problemorientierter Religionsunterricht.....	62
7. Weitere Entwicklungen.....	66

§3	ELEMENTARISIERUNGSKONZEPTE.....	69
	1. Elementarisierung in der neueren Pädagogik (Klafki und Roth).....	69
	2. Elementarisierung in der Bibeldidaktik.....	72
	2.1. G. Kittel	72
	2.2. H. Stock	74
	2.3. K. E. Nipkow, F. Schweitzer, G. Faust-Siehl und B. Krupka	75
	2.4. I. Baldermann	82
	2.5. H. K. Berg.....	88
	2.6. A. Bucher.....	95
	2.7. R. Oberthür	98
	2.8. C. Kalloch.....	103
	3. Zwischenbilanz: Die Bibel – (k)ein Buch für Kinder?.....	107
	4. Eine ›Positivliste‹ von biblischen Texten für die Grundschule?	110
	5. Thesen zur Elementarisierung.....	117
§4	DAS VERHÄLTNIS VON ALTEM UND NEUEM TESTAMENT.....	121
§5	FUNKTIONEN BIBLISCHER TEXTE.....	133
	1. Funktionen von Überlieferungen und deren Gattungen im Alten Testament	133
	1.1. Erzählungen	135
	1.2. Kultische Stücke	138
	1.3. Weisungen	139
	1.4. Prophetische Stücke.....	141
	2. Funktionen alttestamentlicher Texte im Religionsunterricht der Grundschule	142
	2.1. Textorientierung und Themenorientierung	143
	2.2. Ziele des Einsatzes von alttestamentlichen Texten im Unterricht.....	147
	2.3. Zusammenfassung	155
§6	GESCHICHTE DER EMPIRISCHEN ERFORSCHUNG DER KINDLICHEN BIBELREZEPTION	157
	1. Vorläufer	158

2. Analyse und Qualitätskontrolle des Religionsunterrichts	163
2.1. Stachel und Schuh	164
2.2. Faust-Siehl, Krupka, Schweitzer und Nipkow.....	167
3. Entwicklungspsychologische Forschungen zur Rezeption von Bibeltexten	174
3.1. Piaget.....	174
3.2 Goldman und Bucher.....	179
3.3. Oser/Gmünder	183
3.4. Blum.....	187
3.5. Bee-Schroedter	188
3.6. Arnold, Hanisch und Ort	190
3.7 Überwiegend quantitative Untersuchungen zur Akzeptanz der Bibel ...	191
4. Ergebnis und Folgerungen	193
4.1. Forschungsgegenstand und –methode	193
4.2. Entwicklungspsychologie und Religionspädagogik	196
§7 REZEPTIONSHERMENEUTIK UND BIBELDIDAKTIK	201
1. Was ist Rezeptionsästhetik?.....	201
1.1. Differenzierungen.....	204
1.2. Unbestimmtheit und Leerstelle.....	207
1.3. Grenzen der Interpretation.....	209
1.4. Drei »intentiones«	210
1.5 Zusammenfassung: Polyvalenz, Aktualisierung und Rückbindung.....	213
2. Von der Polyvalenz zur Monovalenz und wieder zurück – historische Schlaglichter der Bibelauslegung bis zur Gegenwart ...	213
2.1. Innerbiblische Auslegung.....	214
2.2. Altes Testament.....	215
2.3. Neues Testament	217
2.4. Alte Kirche und Mittelalter	219
2.5. Reformation und Moderne	220
3. Rezeptionsästhetik in Religionspädagogik und Bibeldidaktik.....	225

4. Konsequenzen für die biblisch-christliche Hermeneutik und Bibeldidaktik	228
4.1. Biblisch-christliche Hermeneutik	228
4.2. Bibeldidaktik	230
§8 GRUNDSCHULDIDAKTIK UND BIBELDIDAKTIK	235
1. Religionsunterricht und Bildung in der Grundschule: Konvergenzen und Divergenzen	235
1.1. Grundsätzliches.....	235
1.2. Differenzierungen im Spiegel verschiedener Schultheorien	243
2. Didaktische Prinzipien der Primarstufe: Konvergenzen und Divergenzen gegenüber der Bibeldidaktik	246
2.1. Didaktik des Deutschunterrichts	246
2.2. Philosophieren mit Kindern	249
2.3. Folgerungen für eine Bibeldidaktik mit ›schwierigen‹ Texten und das ›Theologisieren mit Kindern‹.....	255
§9 UMGANGSWEISEN MIT ›SCHWIERIGEN‹ ALTTESTAMENTLICHEN TEXTEN.....	259
1. Ausschließen/Übergehen/Verbergen.....	260
2. Umschreiben/Umdeuten/Abwehren	263
3. Spannungen auflösen/Leerstellen auffüllen	265
4. Historisch erklären/relativieren/in Schutz nehmen	267
5. Akzeptieren und weitergeben schwieriger Texte als Bestandteil der Überlieferung	270
6. Hinterfragen/Stellung beziehen/sich auseinander setzen	273
7. Sich bzw. das eigene Gottesbild herausfordern lassen	275
8. Assoziieren mit Schwierigem bzw. Dunklem im eigenen Leben.....	277

Teil II
 Rezeption von und Auseinandersetzung mit
 ›schwierigen‹ Bibeltexten

§10 ZIEL UND METHODE DER LEHRERBEFRAGUNG 283

 1. Ziel, Methode und Durchführung der Untersuchung 283

 1.1. Ziel 283

 1.2. Methodisches Vorgehen und Forschungsdesign 286

 1.3. Auswahl der Befragten und Durchführung der Erhebung 288

 2. Auswertung 290

 2.1. Beteiligung an der Befragung 290

 2.2. Teilnehmer/innen der Befragung 291

 2.3. »Keine Schwierigkeiten« 292

 2.4. Schwierigkeiten 294

 2.5. Abraham und Sara (Gen 12.13.16.21) 295

 2.6. Josef (Gen 37–50) 297

 3. (Zwischen-)Bilanz 299

§11 ZIEL UND METHODE DER KINDERBEFRAGUNG IN GRUPPEN 301

 1. Ziel der Arbeit mit den Kindergruppen 301

 2. Methode 302

 2.1. Qualitatives Forschungsparadigma 302

 2.2. Methode und Setting der Gruppendiskussion 304

 3. Organisatorische Durchführung 307

 4. Detaillierte methodische Erwägungen 310

 4.1. Zurückhaltung des Forschers/Lehrers – kein gelenktes
 Unterrichtsgespräch 310

 4.2. Kinder Fragen stellen lassen 311

 5. Umgang mit Kinderäußerungen aus einer Befragungssituation 313

 5.1. Sprechen für das Tonband/ Zeichnen für spätere Leser 314

 5.2. Relevanzsysteme ergründen 315

 6. Gütekriterien 319

7. Beitrag zur Theoriebildung	321
8. Darstellung und Auswertung.....	324
8.1. Inhaltsanalytische Auswertung	325
8.2. Gruppenbezogene Auswertung	329
8.3. Deutung von Kinderzeichnungen.....	333
9. Hinweise zur Lektüre der Kinderäußerungen.....	339
9.1. Gesprächspassagen	339
9.2. Zeichnungen	339
§12 SCHÖPFUNGSERZÄHLUNGEN (GEN 1–2).....	341
1. Lehreräußerungen	341
1.1. Arten der Schwierigkeiten	341
1.2. Möglichkeiten des Umgangs.....	342
1.3. Zusammenfassung und Problemanzeige:.....	343
2. Exegetisch-theologische Reflexion	343
2.1. Genesis 1,1–2,4a.....	345
2.2. Gen 2,4b–25.....	349
2.3. Gen 1 und 2f. synchron gelesen	352
2.4. Antwort-Modelle: Gen1–2 und unser heutiges Weltbild	353
3. Kinderäußerungen	357
3.1. Weltwissen der Kinder.....	358
3.2. Fragen der Kinder zu Gen 1	363
3.3. »Dinosaurier« im Kindergespräch (Gen 1)	365
3.4. »Gott« im Kindergespräch (Gen 1).....	367
3.5. Reaktionen auf historische Hintergrundinformationen	376
3.6. Reaktionen am Ende der Kindergruppe	379
4. Bibeldidaktische Folgerungen.....	381
4.1. Diskussion der Ergebnisse der Kinderbefragung	381
4.2. Folgerungen für den Religionsunterricht	383
§13 KAIN UND ABEL (GEN 4)	387
1. Lehrerperspektiven.....	387

2. Exegetisch-theologische Reflexion.....	387
2.1. Geschichte über den Menschen	388
2.2. Das Opfer	388
2.3. Die Tat und die Folgen.....	391
2.4. Abmilderung und Ausklang	393
3. Kinderäußerungen.....	394
3.1. Schwerpunkte in den Zeichnungen der Kinder zu Gen 4	395
3.2. Warum wird Abels Opfer bevorzugt?.....	399
3.3. Die Geschichte ist cool/gemein; Gott handelt (un-)fair	406
3.4. Das Ende	409
4. Bibeldidaktische Folgerungen	411
4.1. Diskussion der Ergebnisse der Kinderbefragung.....	411
4.2. Folgerungen für den Religionsunterricht.....	413
§14 NOAH UND DIE SINTFLUT (GEN 6–9)	417
1. Lehreräußerungen	417
1.1. Arten der Schwierigkeiten.....	417
1.2. Auswertung der genannten Probleme.....	419
1.3. Möglichkeiten des Umgangs	421
1.4. Auswertung der Umgangsmöglichkeiten	424
2. Exegetisch-theologische Reflexion.....	425
2.1. Der Vernichtungsbeschluss Gottes und die Flut.....	425
2.2. Die Bewahrung Noahs und die Reue Gottes	429
3. Kinderäußerungen.....	431
3.1. Phantasien von Bedrohung und Sicherheit	432
3.2. Das Kommen der Flut	434
3.3. Kinderfragen und -gespräche zur Flut	440
3.4. Schicksal der Tiere.....	444
3.5. Nach der Sintflut	448
4. Bibeldidaktische Folgerungen	451
4.1. Diskussion der Ergebnisse der Kinderbefragung.....	451
4.2. Folgerungen für den Religionsunterricht.....	452

§15 JAKOB (GEN 25–33).....	457
1. Lehreräußerungen	457
1.1 Arten der Schwierigkeiten	457
1.2 Möglichkeiten des Umgangs auf persönlicher Ebene und im Religionsunterricht	459
1.3 Zusammenfassung und Problemanzeige	460
2. Exegetisch-theologische Reflexion	462
2.1 Gen 27: Der Segensbetrug	462
2.2 Gen 28, 10–22: Jakobs Traum	466
2.3 Gen 32, 23–33: Der Kampf.....	468
2.4 Gen 33: Die Versöhnung	473
3. Kinderäußerungen	474
3.1. Beziehungen in der Familie (Gen 27)	475
3.2. Den Segen kann man (nicht) fühlen (Gen 27).....	480
3.3. Träumen (Gen 28).....	482
3.4. Kämpfen (Gen 32)	483
3.5. Zweifel an der Versöhnung (Gen 33).....	488
3.6. Was man aus diesen Geschichten lernen kann.....	490
4. Bibeldidaktische Folgerungen.....	492
4.1. Diskussion der Ergebnisse der Kinderbefragung	492
4.2. Folgerungen für den Religionsunterricht	493
§16 MOSE (EX 1–15).....	499
1. Lehreräußerungen	499
1.1. Arten der Schwierigkeiten	499
1.2. Möglichkeiten des Umgangs.....	502
1.3. Zusammenfassung und Problemanzeige	506
2. Exegetisch-theologische Reflexion	507
2.1. Historische Aspekte	508
2.2. Erwägungen zur Gewalt und zum Gottesbild.....	511
3. Kinderäußerungen	516
3.1. Pyramiden in Ägypten (Ex 1–2)	518

3.2. Mose vor dem Pharao und der Beginn der Plagen (Ex 5–7).....	521
3.3. Die Tötung der ägyptischen Erstgeburt und das Passa (Ex 7–12)	525
3.4. Rettung am Schilfmeer (14–15)	530
4. Bibeldidaktische Reflexion.....	535
4.1. Diskussion der Ergebnisse der Kinderbefragung.....	535
4.2. Folgerungen für den Religionsunterricht.....	537

Schlussteil

§17 ERGEBNISSE UND AUSBLICKE.....	545
1. Fachwissenschaft Theologie	545
1.1. Gottesbilder im Bekenntnis und in der Bibel.....	545
1.2. Die »dunklen Seiten« Gottes	545
1.3. Erklärungen für die Gewalt	546
1.4. Hermeneutischer Umgang mit ›schwierigen‹ Bibeltexten.....	546
1.5. Bedeutung der Rezeptionshermeneutik	546
1.6. Altes und Neues Testament.....	547
2. Perspektive der Kinder.....	547
2.1. Wahrnehmen der Kinderperspektive.....	547
2.2. Qualitative Forschung – Gruppendiskussion.....	547
2.3. Schöpfungserzählungen (Gen 1–2)	548
2.4. Kain und Abel (Gen 4).....	548
2.5. Noah und die Sintflut (Gen 6–9)	548
2.6. Jakob (Gen 27–33)	549
2.7. Mose (Ex 1–15).....	549
2.8. Kindliche Leseweisen und Rezeptionshermeneutik	549
2.9. Stufentheorien	550
3. Perspektive der Lehrkräfte.....	550
3.1. Lehrer/innen als Schlüsselfiguren im Religionsunterricht.....	550
3.2. Befragung der Lehrkräfte	550
3.3. Folgerungen und Vorschläge für den Religionsunterricht.....	551
3.4. Schöpfungserzählungen (Gen 1–2)	552

3.5. Kain und Abel (Gen 4).....	552
3.6. Noah und die Sintflut (Gen 6–9).....	553
3.7. Jakob (Gen 27–33).....	553
3.8. Mose (Ex 1–15).....	554
3.9. Erfahrungsbezogener Religionsunterricht.....	554
4. Religionsdidaktik für die Primarstufe – Ausblicke	555
4.1. Grundschule: Geborgenheit und Herausforderung.....	555
4.2. Dunkles im Leben der Kinder.....	556
4.3. Lehrpläne und Unterrichtshilfen	557
4.4. Elementarisierung ›schwieriger‹ Bibeltexte.....	558
4.5. Beitrag der Empirie für die Religionsdidaktik	559
4.6. Lehramtsausbildung und Lehrerfortbildung.....	560
Schlusswort.....	560
ANHANG.....	561
Synopsis alttestamentlicher Texte in den Grundschullehrplänen für den evangelischen Religionsunterricht	562
Fragebogen für Lehrer/innen.....	564
Elternbrief zu den Kindergruppen.....	566
Ausgewählte Kinderzeichnungen.....	567
LITERATUR.....	583

Vorwort und Dank

»Ich selbst hatte eigentlich bislang nicht geglaubt, dass ich jemals die Courage zu einem solchen Unternehmen finden würde. Nun aber habe ich, ziemlich plötzlich, einen Stoff entdeckt, einen Entschluss gefasst und denke nächstens, nachdem ich noch ein bisschen kontempliert, mit dem Schreiben zu beginnen.«¹

Die vorliegende Studie ist dem Zusammenspiel von Praxis und Theorie erwachsen, dem Unterrichten an Grundschule und Universität einerseits und der theoretischen und empirischen Forschung andererseits. Der »Stoff«, den ich »entdeckt« und der mich nicht mehr losgelassen hat, war die Frage: Wie können wir im Religionsunterricht mit ›schwierigen‹ Bibeltexten umgehen?

Die fruchtbare Verbindung von Schule und Universität bildet den roten Faden der Untersuchung und wird in einer zirkulären Bewegung durchlaufen: Von konkreten Unterrichtsfragen führt sie zu grundsätzlichen theologischen und bibeldidaktischen Erwägungen – und wieder zurück.

Die Arbeit wurde im Sommersemester 2004 an der Fakultät Pädagogik, Philosophie und Psychologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Habilitationsschrift angenommen und für die Drucklegung leicht überarbeitet.

Auf dem Weg der Konzeption, Erarbeitung und Fertigstellung haben mich viele Menschen unterstützt und begleitet. Ihnen allen möchte ich sehr herzlich danken. Besondere Erwähnung verdienen:

- Die Lehrkräfte, die sich für die Befragung zur Verfügung stellten. Sie haben Auskunft über ihre eigene Unterrichtspraxis gegeben, über Schwierigkeiten berichtet, die sich mit biblischen Texten ergeben können, und damit auch einen wichtigen Dienst für alle anderen Kolleg/innen geleistet.
- Die Kinder, die an den insgesamt zehn Gruppen teilgenommen haben. Sie sind mit großer Motivation und zuverlässig während den (jeweils) fünf Wochen dauernden Untersuchungen erschienen und haben mich an ihren Gedanken und Erlebniswelten teilhaben lassen. Ihre Beiträge bilden zusammen mit denen der Lehrkräfte die Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit. Dank schulde ich auch der Schulleitung meiner ehemaligen Grundschule in Nürnberg, die die Untersuchung unterstützte und – in Ver-

¹ Thomas Mann in einem Brief vom 20.8.1897 an seinen ehemaligen Schulfreund Otto Grautoff über den Plan, einen Roman zu schreiben – später erhielt dieser den Titel »Die Buddenbrooks« (zit. nach P. de Mendelssohn, *Der Zauberer. Das Leben des deutschen Schriftstellers Thomas Mann* 1996, 389).

- bindung mit dem örtlichen Schulamt – Räume für die Kindergruppen zur Verfügung stellte.
- Prof. Dr. Dr. R. Lachmann, Lehrstuhlinhaber für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt auf Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, der mir an der Fakultät Pädagogik, Philosophie und Psychologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg die Möglichkeit eröffnete, als Lehrbeauftragter in der Lehramtsausbildung mitzuwirken und als Habilitant zu forschen. Durch seine wohlwollende, inspirierende und zugleich kritische Begleitung hat er mich sehr unterstützt. An dieser Stelle sind auch die Studierenden zu nennen, mit denen ich in den Seminaren zur Biblischen Theologie meine Forschungsergebnisse diskutieren konnte (besonders im Wintersemester 2001/02: »Auslegungsmethoden im Umgang mit schwierigen Texten des Alten Testaments«).
 - Prof. Dr. Dr. h.c. G. Adam und Prof. Dr. Dr. R. Lachmann, die meine Arbeit in die Reihe »Arbeiten zur Religionspädagogik« aufgenommen haben.
 - Die Evangelisch-Lutherische Landeskirche in Bayern, die mich für die Dauer von drei Jahren freigestellt und mit einem Stipendium unterstützt hat. Ohne diese großzügige Regelung wäre die vorliegende Arbeit nicht möglich gewesen. Darüber hinaus hat mir die Evangelisch-Lutherische Landeskirche in Bayern einen namhaften Zuschuss für die Drucklegung gewährt. Es ist sehr erfreulich und ermutigend, dass die Kirchenleitung auch in Zeiten knapper werdender Mittel die religionspädagogische Forschung weiterhin tatkräftig fördert.
 - Der Verlagsleitung von V&R unipress sei schließlich für die kompetente und aufmerksame Beratung und Betreuung gedankt.

Würzburg, im Februar 2005

Michael Fricke

Abkürzungen, Rechtschreibung und Kapitelverweissystem

Abkürzungen

Die Abkürzungen entsprechen dem Internationalen Abkürzungsverzeichnis für Theologie und Grenzgebiete, erstellt von S. Schwertner (2. Aufl. 1994). Eine Ausnahme stellen die deutschen Abkürzungen der alttestamentlichen Bücher Richter (Ri) und Könige (Kön) dar.

Rechtschreibung

Die Arbeit folgt den Regeln der neuen Rechtschreibung. Zitate aus älteren Quellen werden in diesem Sinn behutsam angepasst, darin enthaltene altertümliche Formulierungen und Wortbildungen (etwa aus dem 16.–19. Jahrhundert) jedoch im Original belassen.

Kapitelverweissystem

Die Verweise auf Abschnitte *innerhalb desselben* Kapitels werden ohne »§« angegeben (z.B. siehe 3.2.), Verweise auf Abschnitte in *anderen* Kapiteln werden mit »§« versehen (z.B. siehe §14.3.2.).

Einleitung

§1 Ziel, Methode und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit stellt sich die Aufgabe, Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Grundschule zu entwickeln. Sie führt dieses Vorhaben am Beispiel ›schwieriger‹ Bibeltexte durch – damit sind Texte gemeint, die für Kinder und Lehrkräfte, Theolog/innen und Religionspädagog/innen Anstößiges bereithalten, irritieren, aufwühlen und sich nicht in gängige Erwartungen und Werte, Vorstellungen und Kenntnisse einfügen wollen.

Im Hintergrund steht die Überlegung, dass in der Auseinandersetzung mit ›schwierigen‹ Texten *Grundfragen* und *-probleme* der Bibeldidaktik besonders deutlich zu Tage treten. Die Erkenntnisse, die wir hier gewinnen, können auf die Beschäftigung mit den ›übrigen‹ Texten der Bibel – im Sinne einer allgemeinen Bibeldidaktik – übertragen werden.

Hauptmerkmal der Arbeit ist, dass sich die Erkenntnisse aus zwei Perspektiven speisen, nämlich aus *Theorie* und *Empirie*: Die grundlegende theologische, bibel- und religionsdidaktische Diskussion wird mit der Durchführung und Auswertung von qualitativen Untersuchungen an Lehrkräften und an Kindern über deren Auseinandersetzung mit ›schwierigen‹ Texten des Alten Testaments verbunden.

In der Einleitung erläutere ich zunächst den Begriff »›schwierige‹ Bibeltexte«
genauer und gehe dann auf die verschiedenen Ebenen ein, die für die Bearbeitung der Aufgabenstellung eine Rolle spielen:

- Kinderperspektiven
 - Lehrerperspektiven
 - Fachwissenschaft (Theologie)
 - Fachdidaktik (Religionsdidaktik im Kontext der Grundschule)
 - Verhältnis von Theorie und Empirie in der Religionsdidaktik
- Die Einleitung schließt mit einer ausführlichen Beschreibung des Aufbaus der Arbeit.

1. Typen ›schwieriger‹ Bibeltexte

Wenn wir sagen, ein biblischer Text sei ›schwierig‹, treffen wir keine objektive Aussage, sondern eine *subjektive*. Hinter ihr steht ein *individuelles* Erleben, ähnlich dem, einen Text »›sympathisch‹«, »›anregend‹«
o.ä. zu finden. Ein ›schwieriger‹ Text ruft auf der kognitiven ebenso wie auf der emotionalen Ebene Reaktionen hervor: Unverständnis, Widerspruch, Blockaden, Fremdheitsgefühle, Abwehr, Misstrauen.

Die Aussage, ein Text sei ›schwierig‹, enthält eine *überindividuelle Konnotation*. Sie drückt aus, dass es wiederkehrende *Typen* von Schwierigkeiten gibt. Vor dem Hintergrund der Geschichte der Bibeldidaktik, der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion,¹ meinen eigenen Erfahrungen als Religionslehrer und Dozent sowie einiger Testläufe von Lehrerbefragungen sehe ich Schwierigkeiten bei alttestamentlichen Texten bzw. Themen auf verschiedenen Ebenen – und formuliere hier als Ausgangshypothesen:²

Ein Text des Alten Testaments ...

- ist für Schüler/innen oder Lehrer/innen auf der *kognitiven* Ebene schwer verständlich und nachvollziehbar: So enthält z.B. die Schöpfungserzählung in Gen 1 bestimmte Details (»Wasser unter und über der Feste«), die für heutige Hörer und Leser verwirrend sind; in Gen 32 bleibt bei der Schilderung des nächtlichen Überfalls auf Jakob unklar, ob es sich um einen Mann oder Gott handelt;
- ist den Schüler/innen oder Lehrkräften in seiner Lebenssituation *fremd* und damit ohne größere *Relevanz*: »Ein alter Mann und eine alte Frau, die unbedingt noch ein Kind wollen – das interessiert 6–7 jährige Kinder wenig. Jakob: Das Problem des Segnens, Erstgeburtsrecht – den Schülern sehr fern.«³;
- ist den Schüler/innen *fremd*, weil er ihren *Kenntnissen widerspricht*, die sie aus anderen Fächern mitbringen, siehe z.B. das Verhältnis von Schöpfungsglauben und modernem Weltbild. Im Lehrplan der 3. Klasse sind der Garten Eden (Gen 2,8.9a.15) und das Lob über den Schöpfer (Ps 104*) zu behandeln; nicht wenige Schüler/innen verfügen jedoch durch häusliche oder schulische Beschäftigung (Sachbücher, Filme) über ein modernes Weltwissen und sagen: »In der Bibel steht aber nichts über die Dinosaurier, die waren doch zuerst da!« (s.u. §12.3.1. u. 3.);
- ist für Schüler/innen oder Lehrer/innen problematisch,⁴ weil er bestimmten *Werten der Moderne widerspricht*, z.B. dem Lebensrecht und der un-

1 Siehe unten §2 Geschichte der Bibeldidaktik des Alten Testaments und §3 Elementarisierungskonzepte.

2 Bargheer, Fachdidaktische Probleme des AT im Überblick (1985, 297) nennt als Problembereiche z.B. das autoritär und patriarchalisch empfundene Gottesbild, mythologisch-anthropomorphe Vorstellungen, antikes Weltbild, Merkwürdigkeiten der alttestamentlichen Chronologie, Widersprüche in Gott selbst (Tötungsverbot vs. Tötungshandeln Gottes). Schwierig seien die Komplexität des Alten Testaments im Hinblick auf Inhalte und Formen (289) und das didaktische Auswahl- und Legitimationsproblem (290).

3 Lehrerin (1), 2001, Testlauf für schriftliche Befragung. Ähnlich eine Katechetin (Testlauf): »Schwierig ist für mich, dass die Lebenssituation Abrahams so wenig Anknüpfungspunkte zur Identifikation bietet.«

4 Zitat s.u. 3. (Testinterview Februar 2000 mit einer Grundschullehrerin).

- antastbaren Würde aller Menschen, der Gerechtigkeit.⁵ Die Gewaltexzesse im Alten Testament (z.B. Ex 12) rufen innerhalb der Theologie⁶ und darüber hinaus Widerspruch hervor;⁷
- steht in Konflikt zu *heutigen gesellschaftlichen Normen bzw. Gepflogenheiten des Zusammenlebens* (Abraham hat zwei Frauen, Jakob vier usw.);
 - mit *erotisch-sexuellem Inhalt* muss von der Lehrkraft erzählt werden: »Etwas schwierig zu formulieren: Die Sache mit Potifar«;⁸
 - *verschließt sich der Identifikationsmöglichkeit*: Für Schülerinnen und Lehrerinnen kann es problematisch sein, dass in den biblischen Geschichten überwiegend Männer die Hauptrolle spielen (Noah, Abraham, Jakob, Josef, Mose) und auch die Gottesbilder überwiegend männlich sind (Hirte, Schöpfer etc.);⁹
 - erscheint Schüler/innen *unglaublich* (Schöpfung, Sintflut, Rettung im Schilfmeer). So sagt eine Lehrerin: »Was mach ich, wenn ein Schüler kommt und sagt: Das ist doch alles Quatsch«¹⁰. Oder: »Noah: Märchenhaft, unvorstellbar, unglaublich das Leben in der Arche mit all den Tieren!«;¹¹
 - wirft grundsätzliche bzw. unlösbare *theologische* Fragen auf (Theodizee)¹²: »Warum lässt Gott zu, dass die israelitischen Menschen so unter den Ägyptern leiden müssen? Warum greift er nicht eher ein?«;¹³

5 Vgl. dazu auch Bergers Hermeneutik des Neuen Testaments (1988), nach der die »Fremdheit« biblischer Texte Verschiedenes bedeuten kann z.B. die Durchbrechung des Erwartungshorizonts oder fremde Forderungen, die die Hörer erschrecken (126f.).

6 Vgl. z.B. Bargheer 1986; Zenger, Der Gott der Bibel – ein gewalttätiger Gott? (1994); Dietrich/Link, Die dunklen Seiten Gottes 2000a.

7 So z.B. Rudolf Augstein im Jahr 1962: »Ich werde einen Trennungsstrich ziehen müssen zwischen dem Gott des Alten Testaments und mir.«, zitiert bei Bargheer (1986, 287).

8 Lehrerin (1), 2001, Testlauf für schriftliche Befragung. Vgl. dazu auch Bottigheimer, Kinderbibeln. Probleme der sprachlichen Gestaltung am Beispiel Gen 22 und 39 (1995, 192–202).

9 Vgl. dazu z.B. den Abschnitt »Den Mädchen im Religionsunterricht besser gerecht werden« in der Arbeitshilfe Religion Grundschule 3 1997, 13–19.

10 Lehrerin (2), 2000, Testinterview.

11 Lehrerin (1); 2001, Testlauf für schriftliche Befragung.

12 Auf die grundsätzliche, methodische Problematik der Rechtfertigung Gottes vor dem Forum der menschlichen Vernunft weisen Dietrich/Link, Die dunklen Seiten Gottes (Bd.2, 2000b, 12), hin: »Lassen sich biblische *Erzählungen*, in theologische (vollends philosophische) *Aussagen* transformieren, ohne genau das einzubeben, was eine Geschichte von einem Lehrsatz unterscheidet: ihren zeitgeschichtlichen Ort, ihren Situationsbezug und – daraus folgend – ihre geradezu immanente Weigerung, sich nur auf einen Sinn festlegen zu lassen?«.

13 Lehrerin (3); 2001, Testlauf für schriftliche Befragung.

- vermittelt ein Gottesbild, das *im Widerspruch* zum sog. »neutestamentlichen Gottesbild« steht (Gen 6–9; Ex 12), bzw. erzählt von einem »anderen Gott«: »Abraham lernt Gott kennen – unser Gottesbild ist durch Jesus geprägt«. ¹⁴

Im Folgenden stelle ich die Implikationen dieser Schwierigkeiten für Schüler/innen, Lehrkräfte, Fachwissenschaft und Fachdidaktik dar.

2. Kinderperspektiven

Schüler/innen fragen im Religionsunterricht zur Mose-Einheit, hier zu Ex 12: »Warum werden die Kinder und nicht der Pharaon getötet, der böse war? Das ist ungerecht!« – »Warum steht in den Zehn Geboten: ›Du sollst nicht töten!‹ – aber Gott tötet selber?« ¹⁵

Schülerfragen wie diese bringen die Lehrkraft in eine heikle Lage. Welche Antworten lassen sich hier finden? Soll man die – für die Kinder offensichtliche – Ungerechtigkeit und die Gewalt im biblischen Text, hier die Tötung der ägyptischen Erstgeburt durch Gott, mit dem Hinweis auf den »eigentlichen« Sinn dieses Textes, nämlich die Rettung der Israeliten, relativieren oder ist es besser, den Kindern in ihrer Kritik recht zu geben und (vor ihnen) die eigene Ratlosigkeit einzugestehen? Oder aber soll die Lehrkraft versuchen, eine weitere Beschäftigung mit diesen Fragen zu vermeiden und darauf hoffen, dass die Kinder ihre Fragen bald wieder vergessen (»Eine sehr wichtige Frage, aber wir haben jetzt leider keine Zeit mehr«)?

Eine Alternative zum Übergehen der Schwierigkeiten und dem Präsentieren der »richtigen« Antwort ist das Zurückgeben der Frage an die Klasse. Dies kann die Schüler/innen motivieren, nachzudenken und zu eigenen Erklärungen zu kommen.

Das zeigt die Fortführung des oben zitierten Gesprächs aus der Religionsstunde über die Passanacht: Nachdem der Schüler im Religionsbuch »Wegzeichen Religion 4« einige Seiten nach der Passaerzählung die Zehn Gebote entdeckt und gesagt hatte: »Da steht: ›Du sollst nicht töten!‹ Aber der Gott tötet doch selber!«, antworte ich: »Das ist eine schwierige Sache. Wer kann dazu etwas sagen?« – Nach einer Weile meldet sich ein anderer Schüler: »Gott hat zuerst getötet. Später hat er dann eingesehen, dass es nicht gut war. Deshalb hat er dann gesagt: ›Du sollst nicht töten!‹ «

Neben ihrer unterrichtspraktischen Bedeutung sind die Fragen der Schüler/innen auch deswegen wichtig, weil sie uns etwas über deren Welt und Bedeutungssysteme, Denken und Fühlen mitteilen. Die genaue Wahrneh-

¹⁴ Katechetin, 2001, Testlauf für schriftliche Befragung.

¹⁵ Schülerbeiträge aus meiner Unterrichtsstunde (4. Klasse einer Grundschule in Erlangen; 14.1.2000).

mung und Erforschung der *kindlichen Rezeption* von und *Auseinandersetzung* mit biblischen Texten ist ein wesentlicher Pfeiler für eine Religionsdidaktik, die die Kinder als Subjekte des Bildungsprozesses ernst nimmt.

In den vergangenen Jahrzehnten gab es in der religionspädagogischen Forschung eine Reihe *empirischer Untersuchungen*, die der Frage nachgegangen sind, wie sich Kinder die Bibel aneignen bzw. inwieweit Kinder überhaupt in der Lage sind, biblische Texte zu verstehen (z.B. Goldmann, Bucher, Bee-Schrödter, Blum). Sie bewegen sich dabei zumeist im Paradigma entwicklungspsychologischer und strukturalistischer Theorien im Anschluss an Piaget, Kohlberg, Fowler und Oser/Gmünder. Die Sichtung und die Diskussion dieser Ansätze sollen als theoretische Vorbereitung für meinen eigenen Forschungsansatz dienen (s.u. §6).

Friedrich Schweitzer hat die Aufgabe einer *schüler- und rezeptionsorientierten Bibeldidaktik* treffend formuliert: Es geht darum, Kinder »als aktive Rezipienten [...] so sorgfältig wahrzunehmen, dass ihre Deutungen erkannt und – soweit als möglich – in ihrem Eigensinn nachvollziehbar werden.«¹⁶ Darüber hinaus sollen Schüler »dauerhaft zu eigenem auslegendem Umgang mit biblischen Texten ermutigt werden, was nur gelingen kann, wenn sie von Anfang an den Wert des eigenen Entdeckens und Deutens erfahren können und im selbständigen Auslegen [...] unterstützt werden.«¹⁷

Beide Aspekte, das Wahrnehmen der Kindergedanken und die Möglichkeit, dass sich Kinder im selbständigen Umgang mit der Bibel erproben, habe ich in meiner *Forschungsarbeit mit Kindergruppen* umzusetzen versucht (s.u. §§12–16). Bei dieser Untersuchung war es wichtig, mehr zu verweilen als im Religionsunterricht, intensiver und länger an den Texten zu arbeiten, inhaltlich weniger vorzugeben bzw. sich als Lehrer mehr zurückzuhalten. Nicht auf das Wissen und die Autorität des beteiligten Lehrers/Forschers kam es an, sondern auf die Art der kindlichen Auseinandersetzung, die durch die Zurückhaltung mehr Raum erhält und deutlich hervortritt. Der Forscher/Lehrer hat die Hauptaufgabe der Gesamtleitung und Moderation und nicht der inhaltlichen Vermittlung (s.u. §11).

16 Schweitzer, Kinder und Jugendliche als Exegeten? 1999, 242. Auch die EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht (Identität und Verständigung 1994, 28) sieht hier ein Desiderat: »In der Praxis des Religionsunterrichts werden die für Kinder und Heranwachsende charakteristischen Verstehensweisen bislang erwiesenermaßen weder genügend erkannt, noch werden die elementaren Zugänge ausreichend für den weiteren Unterrichtsverlauf berücksichtigt.«

17 Schweitzer 1999, 242.

3. Lehrerperspektiven

»Also für mich selber ist der Noah immer so eine Sache, weil man sagt, naja, auf der einen Seite werden so und so viele gerettet, auf der anderen Seite ertrinken ja vorher, also der Rest ertrinkt. Das ist für mich selber auch nicht so ganz zu klären. Für die Kinder ist es weniger das Problem. Also, ich muss auch sagen, als ich Kind war, war das immer was Schönes; das hat man gern gehört mit den ganzen Tieren und so weiter, und am Schluss werden alle dann gerettet, also was heißt alle, die Ordentlichen wurden gerettet und der Rest – gut, den lässt man dann immer so ein wenig hinten runter fallen. [...] Das Problem ist, dass im Unterschied zu anderen Fächern didaktische Schwierigkeiten nicht angesprochen werden. Beim Ersts Schreiben oder in Mathematik werden Klippen, wie z.B. linkshändiges Schreiben oder der Zehnerübergang thematisiert, während das in Religion fehlt. Es wird nicht angesprochen: Was mach ich, wenn ein Schüler kommt und sagt: ›Das ist doch alles Quatsch‹? Was mach ich, wenn ich selber Probleme habe? Gibt's einfache Aussagen, wie man selber damit zu Rande kommt? – diese ganz konkreten Hilfen.«¹⁸

Wenn in einem biblischen Text das vermittelte Gottesbild unakzeptabel ist, die Protagonisten moralisch und ethisch fragwürdig handeln oder das zugrundeliegende Weltbild den Erkenntnissen und den gesellschaftlichen Normen der Moderne widerspricht, ist das für die Lehrkraft besonders brisant: Denn sie möchte bzw. soll Schüler/innen die Bibel vertraut machen und ihnen einen Weg zeigen, sie für sich als lebensrelevant zu erschließen. Gleichzeitig hat sie aber den Text als »Hindernis« zu bewältigen.

Das Zitat der Lehrerin verdeutlicht, dass Lehrkräfte nach Wegen suchen, um im Unterricht mit ›schwierigen‹ Texten umgehen zu können; bei der Sintfluterzählung etwa könnte man sich auf die »Ordentlichen« konzentrieren und die anderen, die ertrinken, ausblenden. Daneben illustriert die Aussage der Lehrerin das Bedürfnis, bei der Behandlung schwieriger Texte theologische und religionsdidaktische Hilfestellung zu erhalten.

Beide Aspekte sind bei der vorliegenden Arbeit im Blick. Zum einen geht es darum, mit Hilfe einer Lehrerbefragung zu *erkunden*, ob bzw. welche alttestamentlichen Bibeltexte, die nach dem bayerischen Lehrplan zu behandeln sind, von Lehrkräften als ›schwierig‹ empfunden werden. Dazu gehört auch die Frage, auf welchen Ebenen sich dies zeigt, (z.B. in der Vorbereitung und persönlichen Begegnung; im Unterrichtsprozess) und welche Möglichkeiten die Lehrkräfte selbst sehen, mit den Schwierigkeiten umzugehen (s.u. §10 und jeweils den 1. Abschnitt in §§12 und14–16).

Zum anderen soll die Analyse und Aufarbeitung der Lehrer- und Kinderäußerungen im Dialog mit exegetisch-theologischen und religionspädagogi-

¹⁸ Eine Lehrerin äußert sich zur Frage, ob es im Alten Testament ›schwierige‹ Texte gibt (Testinterview Februar 2000 mit einer Grundschullehrerin in Erlangen).

schen Reflexionen exemplarisch herausarbeiten, welche Bedeutung und Chancen ›schwierige‹ Texte im Religionsunterricht haben können und Wege aufzeigen, an deren Ende konkrete *Empfehlungen* für den produktiven und kreativen Umgang mit Schwierigkeiten im Religionsunterricht stehen (siehe §9 und jeweils den 4. Abschnitt in §§12–16).

4. Perspektive der Fachwissenschaft (Theologie)

» [...] eine moderne Kommission zur Revision des Kanons [würde] möglicherweise folgendes über Bord werfen: Das Hohelied – als zu erotisch; das Buch Josua, die Bücher der Richter und einen Großteil von Samuel und den Büchern der Könige – als zu grausam; Levitikus – als irrelevanten kultischen Text; den Prediger – als zu zynisch; zahlreiche Passagen aus den Propheten – als zu dunkel: einen Großteil von Exodus, Numeri und Deuteronomium – als zu legalistisch oder redundant; [...] die Klagelieder – als zu deprimierend; Hiob – als zu gotteslästerlich; viele der Sprüche – als zu materialistisch. Retten würden wir vielleicht das Buch Rut, den 23. Psalm und einige wenige Geschichten der Genesis, allerdings nur nach gründlicher Zensur.« – Der jüdische Theologe und Rabbiner J. Magonet schreibt über ›schwierige‹ Stellen des Alten Testaments.¹⁹

Die Schwierigkeiten im Umgang mit der Bibel liegen – und das wird in der wissenschaftlichen Theologie²⁰ wie auch in der Frömmigkeitsliteratur²¹ seit einigen Jahren ausdrücklich thematisiert – in den biblischen Texten selbst begründet. Würde eine Bereinigung der Bibel von unverdaulichen und dunklen Stellen Entlastung bringen? In den ironisch-provokanten Worten Magonets klingt an, dass dieser Weg letztlich zu einer völligen Verarmung der Bibel (bzw. des Alten Testaments) führen würde.

Schwierigkeiten finden sich sowohl in alttestamentlichen als auch in neutestamentlichen Texten. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf das *Alte Testament*, zum einen, weil alttestamentliche Stücke einen großen Teil des biblischen Unterrichts in der Grundschule füllen,²² zum anderen weil dem Alten Testament mehr Vorbehalte entgegengebracht werden als dem Neuen, oft mit der Begründung, dass das »alttestamentliche« Gottesbild im Gegensatz zum »neutestamentlichen« stehe.²³ Dies führt zur weitergehenden Frage,

19 Magonet, *Wie ein Rabbiner seine Bibel liest* 1994, 143.

20 Vgl. z.B. die beiden Bände von Dietrich/Link über »Die Dunklen Seiten Gottes« zu Willkür und Gewalt (Bd. 1; 2000a) und Allmacht und Ohnmacht (Bd. 2; 2000b).

21 Vgl. z.B. Frank (Hg.), *Die dunklen Kapitel der Bibel. Schwierige Stellen in neuem Licht* 2002.

22 Siehe Anhang: Synopse alttestamentlicher Stücke in den Grundschullehrplänen für evangelischen Religionsunterricht.

23 Siehe unten §10 bzw. jeweils den 1. Abschnitt in §§12; 14–16.

welchen Stellenwert das Alte Testament gegenüber dem Neuen Testament und insgesamt im christlichen Glauben innehaben soll.

Ich werde aufzeigen, dass der Protestantismus im Allgemeinen bzw. die protestantische Bibeldidaktik (s.u. §2) seit seiner bzw. ihrer Entstehung sehr unterschiedliche Positionen zu dieser Frage bezogen hat – vgl. etwa die wirkungsgeschichtlich folgenreiche Aufteilung Luthers in Gesetz (Altes Testament) und Evangelium (Neues Testament), die Abwertung des Alten Testaments durch die religionsgeschichtliche Schule des 19. Jahrhunderts oder seine Vereinnahmung durch den heilsgeschichtlichen Ansatz. Im Zuge der christlichen Aufarbeitung der Shoa haben sich andere Modelle entwickelt, die die Anerkennung der *Eigenständigkeit* und *Gleichrangigkeit* des Alten Testaments fordern (s.u. §4).

Die *Fachwissenschaft* versucht Klärungen im Hinblick auf die dunklen Texte im Alten Testament vorzunehmen. So bearbeite ich aus der Sicht der historisch-kritischen Exegese folgende Fragen: Welche geschichtlichen Erfahrungen stehen hinter einem Gewalttext? Was möchten die biblischen Erzähler zum Ausdruck bringen, wenn sie Gott als Urheber von Willkür, Unrecht und Vernichtung schildern? Wie lassen sich die dunklen Texte mit dem bestehenden (christlichen) Gottesbild in Beziehung setzen? Welche Konsequenzen hat die Vielfalt der biblischen Gottesbilder für den Glauben? (s.u. jeweils den 2. Abschnitt der Kapitel §§12–16).

Die historisch-kritische Exegese bildet die Grundlage jeder Bibeldidaktik. Sie gibt Auskunft über den historischen Sinn, die theologische Aussage und die literarische Gattung eines Textes. Ich werde zeigen, dass das Wissen um die Gattung wesentlich für den Umgang mit alttestamentlichen Texten ist, da sich daraus seine Funktion für die Traditions- und Glaubensgemeinschaft herleitet (§5). Die Gattungsbestimmung hat für die Bibeldidaktik die Aufgabe eines Korrektivs, etwa wenn biblische Texte im Religionsunterricht vornehmlich ethisch-moralisch funktionalisiert werden (siehe dazu auch §2).

Historisch-kritische Exegese kann allerdings keinen Alleinvertretungsanspruch in der Bibelauslegung erheben. Ich werde darlegen, warum ihr eine Rezeptionshermeneutik an die Seite zu stellen ist, die die Leser/innen als konstitutiven Faktor im Auslegungsprozess ansieht und entsprechend berücksichtigt (s.u. §7). Dies ist besonders deswegen von Bedeutung, weil die historisch-kritische Exegese im Kontext der Grundschule auf grundsätzliche Schwierigkeiten stößt (kognitive Überforderung der Schüler/innen; §3.3.). Zum anderen trägt die Rezeptionshermeneutik der Polyvalenz biblischer Texte Rechnung und bildet damit ein wichtiges Korrektiv zu einer Bibeldidaktik bzw. Unterrichtspraktik (z.T. durch Lehrpläne vorgegeben), die Texte auf eine einzige Pointe bzw. Identifikationsmöglichkeit reduzieren und festlegen will.