

Albrecht, Eva Caroline

Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller Kerncurricula

Kassel : kassel university press 2019, 481 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 41) - (Dissertation, Universität Siegen, 2018)



Quellenangabe/ Reference:

Albrecht, Eva Caroline: Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller Kerncurricula. Kassel : kassel university press 2019, 481 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 41) - (Dissertation, Universität Siegen, 2018) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318113 - DOI: 10.25656/01:31811; 10.19211/KUP9783737607032

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318113>

<https://doi.org/10.25656/01:31811>

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel
university
press



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

BEITR



BAND 41

ÄGEZU

Eva Caroline Albrecht

RKIND

**BIBLISCHE TEXTAUSLEGUNG
IM KONTEXT DER KINDERTHEOLOGIE**

**Eine Untersuchung zur Auslegungskompetenz von Kindern
auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller Kerncurricula**

ERUND

JUGEN

DTHEO

LOGIE

kassel
university



press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 41

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Eva Caroline Albrecht

Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie

Eine Untersuchung zur Auslegungskompetenz von Kindern
auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller Kerncurricula

Die vorliegende Arbeit wurde der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen als Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erste Gutachterin: Prof. Dr. Mirjam Zimmermann

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Thomas Naumann

Tag der mündlichen Prüfung

4. Dezember 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Zugl.: Siegen, Univ., Diss. 2018

ISBN 978-3-7376-0702-5 (print)

ISBN 978-3-7376-0703-2 (e-book)

DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP9783737607032>

URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0002-407037>

©2019, kassel university press GmbH, Kassel

www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design

Druckerei: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Germany

Vorwort

Wer mit Kindern theologische Gespräche führen möchte, sollte etwas darüber wissen, wie das gehen kann und auf welche Voraussetzungen man dabei bauen kann. Dabei sind für eine christliche Theologie und auch für einen entsprechenden Religionsunterricht biblische Texte von zentraler Bedeutung. Hier stellte sich von Anfang an die Frage, ob es eine spezifische Zugangsweise von Kindern zu diesen Bibeltexten geben könne, d.h., eine Art kindliche Hermeneutik. Dieser Frage geht exemplarisch Eva Albrecht mit der vorliegenden Arbeit nach. In einem ersten Schritt analysiert sie zahlreichen Veröffentlichungen zur kindlichen Exegese vieler biblischer Perikopen, um zu sehen welche expliziten oder impliziten Muster hier erkennbar seien. Sie prüfte auch die einschlägigen Kompetenzerwartungen zu dieser Thematik in den diversen Lehrplänen. Dies beeinflusst ihre eigene Untersuchung in der Weise, dass sie auch basale Kompetenzen wie das Finden eines Textes in der Bibel oder die Fähigkeit zu erzählerischen Wiedergabe einer Perikope bei ihren Probanden untersuchte. Eher beiläufig zeigte Eva Albrecht, wie die religionspädagogische Erschließung einer biblischen Perikope praktisch von statten geht. Bei der in der Tat schwierigen Genesisstelle zu Isaaks Bindung werden breit die Lösungsversuche der alttestamentlichen Exegese präsentiert – in der Erwartung dort eine Hilfe für die didaktische Erschließung zu finden. Bei der exegetisch offenbar unproblematischen Perikope um den Zöllner Zachäus richtete Frau Albrecht dagegen ihren Blick auf die Kontextualisierung dieses Themas. Den beiden genannten Perikopen gilt die eigentliche Fragestellung dieser Arbeit. Eva Albrecht untersucht dabei, wie weit ausgewählte 21 Schüler/innen verschiedener sechster Gymnasialklassen den Text der beiden von ihnen gelesenen Perikopen wiedergeben können bzw. verstanden haben. Dies erfolgt anhand eines Leitfadeninterviews. Dabei werden die in den Kompetenzformulierungen benutzten Begriffe sinnvoll analytisch eingesetzt. Gerade in der umstrittenen Abrahamsszene kommt Frau Albrecht

zur Erfahrung, dass die Kinder keine grundlegenden Probleme mit der Textdeutung haben und die meisten den Text für die Verwendung im Kindergottesdienst nicht als problematisch erachten.

Darüber hinaus kann die Studie zeigen, dass es sinnvoll und möglich ist, mit dem Instrumentarium der Kompetenzformulierungen das Verstehen der Schüler/innen zu rekonstruieren. Wie dies im Detail geschieht, hat durchaus Vorbildcharakter. Im Hinblick auf eine kindertheologische Hermeneutik gibt die Arbeit einige wichtige Einblicke. Jede Theologiestudentin lernt zu Studienbeginn die Schritte der wissenschaftlichen Texterschließung und die dabei anzuwendenden methodischen Schritte. Nun wurde zurecht neuerdings gefragt, ob es eine solche – vermutlich eher implizite – ‚Methodik‘ auch bei den sogenannten ‚Alltagsexegesen‘ gibt. Diese Fragestellung kann man uneingeschränkt auch auf die ‚Kinderexegese‘ übertragen. Eva Albrecht macht an ihrem Material die folgende Auslegungsstrategie fest:

- Argumentation auf unmittelbarer Textebene

- Argumentation im biblischen Kontext der Geschichte

- Historisierende Argumentation

- Argumentation durch Identifizierung mit den Protagonisten

- Argumentation auf Grundlage einer theologischen Textdeutung.

Die von ihr gewählte Methode des Einzelinterviews hat zur Konsequenz, dass die einzelnen Auslegungsschritte immer von bestimmten Kindern verfolgt wurden, die dann auf andere verzichteten. Man kann im Gegenschluss annehmen, dass in einem kollektiven Setting wie einer Religionsklasse, dann durchaus mehr oder weniger alle diese Auslegungsstrategien zur Anwendung kommen. Albrechts Typologie kann dann als Zugangsraaster sowohl bei der Unterrichtsplanung als auch bei der Unterrichtsmoderation dienen.

Gerhard Büttner, im Januar 2019

Danksagung

Drei Jahre Arbeit am Lehrstuhl für Evangelische Religionspädagogik an der Universität Siegen liegen hinter mir. Als angehende Religionslehrerin bin ich dankbar für die Möglichkeit, im Rahmen eines Forschungsprojekts die Möglichkeit bekommen zu haben, mit Schülerinnen und Schülern zwei biblische Texte zu besprechen, die mich selber tief berühren und deren Botschaft ich als grundlegend für meinen christlichen Glauben empfinde. Ich durfte ihre Sichtweisen zu den Texten erforschen und erkennen, wie unbefangen und zugleich durchdacht Kinder an biblische Texte herantreten, zu welchen erstaunlichen Deutungen sie gelangen können und wie wertvoll ihre Ansichten und Denkweisen auch für Erwachsene sein können. Die Gespräche mit den Kindern haben mir geholfen, einen wertschätzenden Blick auf kindliche Textauslegungen zu bekommen. Dadurch hoffe ich auch für mich wieder zu einem unbefangeneren und persönlicheren Zugang zu biblischen Texten zu gelangen – die Erfahrungen mit den Kindern machen mir Mut.

Die Arbeit an meiner Promotion war dabei Herausforderung und persönlich bereichernde Erfahrung zugleich. Den zahlreichen Personen, die mich in vielfältiger Art und Weise unterstützt haben und ohne die diese Arbeit nie entstanden wäre, sowie den Weggefährten, die mich während der Zeit begleitet und mir Rückhalt gegeben haben, möchte ich an dieser Stelle ganz herzlich danken.

Zuerst gebührt mein Dank Frau Prof.´in Dr. Mirjam Zimmermann, die diese Arbeit nicht nur begutachtet hat, sondern mir im gesamten Entstehungszeitraum mit hilfreichen Anregungen und konstruktiver Kritik zur Seite stand. Ebenso dem Zweitgutachter Herr Prof. Dr. Thomas Naumann, der sich ebenfalls immer wieder Zeit nahm, meine Ergebnisse zu diskutieren und hilfreiche Anmerkungen zu ergänzen. Auch Prof. Dr. Gerhard Büttner und Prof.´in Dr. Hanna Roose möchte ich für ihre Zeit und konstruktiven Gespräche danken. Ein weiteres Dankeschön geht an meine Eltern und guten Freunde, die mich während der Zeit der Entstehung dieser Arbeit stets unterstützt und ermutigt

haben, wenn es ab und an Schreibhürden zu nehmen galt, und Gelungenes dann auch mit mir gefeiert haben.

Meine empirische Studie hat sich nur durchführen lassen, da es Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrerinnen und Lehrer gab, die sich dazu bereit erklärten, ihren Religionsunterricht für meine Untersuchung zu öffnen. Hierzu möchte ich Herrn Dr. Holger Zeigan und Frau Beate Brinkmann sowie meinem Vater Herrn Martin Albrecht, Frau Annette Sedeit-Fries und meiner guten Freundin Carolin Swillus für die Zeit, die sie selbst in meine Studie investiert haben, und ihre Organisation an den Schulen danken!

Eine solche Studie lebt außerdem und vor allem von Menschen, die bereit sind, sich fragen zu lassen. In diesem Falle bedeutet das, dass sie bereit sind, sich auf tiefgehende Gespräche über Bibeltexte einzulassen und persönliche Einstellungen zu teilen. Für dieses Wagnis möchte ich den Mädchen und Jungen, die an meiner Studie teilgenommen haben, herzlich danken.

Eva Caroline Albrecht, im November 2018

Inhalt

Abbildungen und Tabellen	15
Einleitung: Können Kinder Exegetinnen und Exegeten sein?	
Zu Fragestellung und Konzeption der Arbeit	17
1 Im Fokus die wissenschaftliche Exegese: Was ist	
„richtige“ Exegese – welche Form der Textauslegung	
„können“ Kinder?	20
1.1 Die historisch-kritische Exegese	22
1.2 Die Rezeptionsästhetik	33
1.3 Fazit	38
2 Im Fokus das Konzept der Kindertheologie: Biblische	
Textauslegung von Kindern im Kontext der	
Kindertheologie	42
2.1 Zum Konzept der Kindertheologie	43
2.1.1 Die Entstehung der Kindertheologie	43
2.1.2 Was ist Kindertheologie?	47
2.1.3 Drei Dimensionen, ein Konzept	51
2.1.4 Was ist Kindertheologie, was ist keine Kindertheologie?	52
2.1.5 Textauslegung von Kindern im Kontext des Konzepts	
Kindertheologie	53
2.1.6 Fazit	62
2.2 Die Arbeit mit biblischen Texten in der Kindertheologie –	
Analyse der Auslegung in den Jahrbüchern für	
Kindertheologie	63
2.2.1 Häufigkeit	65
2.2.2 Begründung der Auswahl biblischer Texte	72
2.2.3 Analyse und Reflexion von Texten seitens der	
Forschenden	77
2.2.4 Auswirkung der Analyse und Reflexion von Texten auf	
die Planung des Forschungssettings	79
2.2.5 Formen der Textpräsentation und Begründung	82
2.2.6 Methodische Vorgehensweise/Umgang mit biblischen	
Texten	86
2.2.7 Bedeutung des biblischen Textes im Forschungssetting	90

2.2.8 Fazit	92
3 Im Fokus: Darstellung von (Teil-)Studien zur biblischen Textauslegungskompetenz von Kindern	94
3.1 Studie über religiöses Denken – Ronald Goldman (1964)	96
3.1.1 Ziel der Studie	96
3.1.2 Setting	97
3.1.3 Ergebnisse hinsichtlich Auslegungskompetenzen von Kindern	98
3.2 Bibel und religiöse Orientierungen – Martin Bröking-Bortfeldt (1984)	100
3.2.1 Ziel	100
3.2.2 Setting	100
3.2.3 Ergebnisse hinsichtlich Auslegungskompetenzen von Kindern	101
3.3 Gleichnisverständnis – Anton Bucher (1990)	103
3.3.1 Ziel	103
3.3.2 Setting	104
3.3.3 Ergebnisse hinsichtlich Auslegungskompetenzen von Kindern	106
3.4 Wundergeschichten – Heike Bee-Schroedter (1998)	109
3.4.1 Ziel	109
3.4.2 Setting	110
3.4.3 Ergebnisse hinsichtlich Auslegungskompetenzen von Kindern	111
3.5 Bibelverständnis – Helmut Hanisch/Anton Bucher (2002)	115
3.5.1 Ziel	115
3.5.2 Setting	116
3.5.3 Ergebnisse hinsichtlich Auslegungskompetenzen von Kindern	117
3.6 Bibelverständnis bei Kindern – Howard Worsley (2004)	120
3.6.1 Ziel	120
3.6.2 Setting	121
3.6.3 Ergebnisse hinsichtlich der Auslegungskompetenz von Kindern	122
3.7 Alltagsexegesen – Christian Schramm (2007)	123
3.7.1 Ziel	123
3.7.2 Setting	124
3.7.3 Ergebnisse hinsichtlich Auslegungskompetenzen	125

3.8 Textauslegung von Laien – Sonja A. Strube (2009)	127
3.8.1 Ziel	127
3.8.2 Setting	128
3.8.3 Ergebnisse hinsichtlich Auslegungskompetenzen	129
3.9 Reaktion auf biblische Geschichten – Sharon Short (2011)	131
3.9.1 Ziel	131
3.9.2 Setting	131
3.9.3 Ergebnisse hinsichtlich einer Auslegungskompetenz von Kindern	132
3.10 Fazit	134
4 Im Fokus: biblische Textauslegungskompetenzen im kompetenzorientierten Religionsunterricht	137
4.1 Textauslegungskompetenz in zentralen Dokumenten und Positionen	141
4.1.1 Ulrich Hemel	141
4.1.2 Die Expertengruppe des Comenius-Instituts	141
4.1.3 EKD-Texte 111	144
4.1.4 Hartmut Rupp	146
4.1.5 Hartmut Lenhard/Gabriele Obst	150
4.1.6 Die DFG-Forschungsprojekte RU-Bi-Qua und KERK	152
4.2 Analyse der biblischen Auslegungskompetenz in ausgewählten Kerncurricula anhand prozess- und inhaltsbezogener Kompetenzen	161
4.2.1 Prozessbezogene Kompetenzen in der Primarstufe	164
4.2.2 Prozessbezogene Kompetenzen in der Sekundarstufe I	167
4.2.3 Inhaltsbezogene Kompetenzen in der Primarstufe	169
4.2.4 Inhaltsbezogene Kompetenzen in der Sekundarstufe I	174
4.3 Analyse der biblischen Auslegungskompetenz in ausgewählten Kerncurricula anhand ihrer Operationalisierung	177
4.3.1 Die Kompetenz „beschreiben“	181
4.3.2 Die Kompetenz „in Beziehung setzen“	184
4.3.3 Die Kompetenz „deuten“	187
4.3.4 Die Kompetenz „erläutern/erklären/entfalten“	191
4.3.5 Die Kompetenz „wissen/kennen/benennen“	194
4.3.6 Die Kompetenz „darstellen/(auf)zeigen“	196
4.3.7 Die Kompetenz „wahrnehmen“	200

4.3.8 Die Kompetenz „entdecken“	201
4.3.9 Selten bzw. einmalig genannte Kompetenzen	202
4.4 Fazit	206
5 Im Fokus: Konzeption einer qualitativen Studie am Beispiel von Gen 22,1-19 und Lk 19,1-10 zur Textauslegungskompetenz von Kindern	209
5.1 Gen 22,1-19	211
5.1.1 Begründung der Textauswahl	211
5.1.2 Einordnung von Gen 22,1-19 in seinen literarischen Kontext	212
5.1.3 Exegese von Gen 22,1-19	213
5.1.4 Ausgewählte Deutungsansätze	224
5.1.4.1 Gen 22,1-19 als Ätiologie zur Ablösung von Menschenopfern?	225
5.1.4.2 Gen 22,1-19 als intertextuelle Lektüre	227
5.1.4.3 Gen 22,1-19 als Paradigma des Glaubens	229
5.1.4.4 Gen 22,1-19 – ein Versehen?	230
5.1.4.5 Gen 22,1-19 – eine eigene Deutung	231
5.1.5 Gen 22,1-19 im religionspädagogischen Diskurs	232
5.1.5.1 Gen 22,1-19 in Kinderbibeln	233
5.1.5.2 Kritik einer unterrichtlichen Verwendung von Gen 22,1-19	236
5.1.5.3 Befürwortung einer unterrichtlichen Verwendung von Gen 22,1-19	238
5.1.5.4 Fazit	239
5.2 Lk 19,1-10	241
5.2.1 Begründung der Textauswahl	241
5.2.2 Einordnung von Lk 19,1-10 in seinen literarischen Kontext	241
5.2.3 Exegese von Lk 19,1-10	242
5.2.4 Lk 19,1-10 – eine eigene Deutung	249
5.2.5 Lk 19,1-10 im religionspädagogischen Diskurs	250
5.2.5.1 Lk 19,1-10 in Kinderbibeln	251
5.2.5.2 Unterrichtliche Verwendung von Lk 19,1-10	253
5.2.5.3 Fazit	257
5.3 Konzeption des Forschungsprojekts	257
5.3.1 Wahl der Methode	257
5.3.2 Konzeption des Interviewleitfadens	263

5.3.3	Aufbau und Begründung des Leitfadens	266
5.3.4	Zur Datenerhebung	280
5.3.5	Auswahl der Interview-Probanden	282
5.3.6	Fazit	283
6	Ergebnisse	285
6.1	Formale Kompetenzen der Kinder	288
6.1.1	Texte in der Bibel finden	288
6.1.2	Aufbau/Struktur der Bibel kennen und anwenden	290
6.1.3	Nacherzählen	295
6.1.3.1	Inhalt	297
6.1.3.2	Chronologie	304
6.1.3.3	Sprachlichkeit	307
6.1.3.4	Mögliche Niveaunkretisierungen	309
6.1.4	Bewertung von Personen und Handlungen	313
6.1.5	Vernetzungen: Bezug zu biblischer und theologischer Tradition	334
6.1.6	Textauslegung als existentielle Theologie	340
6.1.7	Bewertung der Textauswahl	352
6.1.8	Fazit	358
6.1.8.1	Kompetenzen der Kinder	358
6.1.8.2	Verwendbarkeit der ausgewiesenen Kompetenzen und Standards	361
6.2	Typisierung der Bibeltextauslegungen durch Kinder	365
6.2.1	Argumentation auf unmittelbarer Textebene	366
6.2.2	Argumentation im biblischen Kontext der Geschichte	370
6.2.3	Historisierende Argumentation	372
6.2.4	Argumentation durch Identifizierung mit den Protagonisten	375
6.2.5	Argumentation auf Grundlage einer theologischen Textdeutung	378
6.2.6	Fazit	380
6.3	Typisierung der inhaltlichen Deutungen zu Gen 22,1-19	382
6.3.1	Gen 22,1-19 als Glaubensgeschichte	385
6.3.2	Gen 22,1-19 als Verbot von Menschenopfern	387
6.3.3	Gen 22,1-19 im Kontext der Bibel verstehen	390
6.3.4	Gen 22,1-19 als „Inkonsequenz eines Willkürgottes“	392
6.3.5	Gen 22,1-19 als Tötungsverbot	394
6.3.6	Keine stringente Deutungsfähigkeit	396

6.3.7 Fazit	399
6.4 Typisierung der inhaltlichen Deutungen zu Lk 19,1-10	401
6.4.1 Veränderung durch die Begegnung	402
6.4.2 Zuwendung zu Sündern und Ausgestoßenen	403
6.4.3 Sündenvergebung	406
6.4.4 Zuwendung auf Initiative des Zachäus	407
6.4.5 Zuwendung aufgrund der gesellschaftlichen Position des Zachäus	408
6.4.6 Keine stringente Deutungsfähigkeit	409
6.4.7 Fazit	410
Resumee	413
Literaturverzeichnis	422
Anhang	446

Abbildungen und Tabellen

Abb. 1: Hermeneutisches Dreieck des Bibelverstehens; vgl. Zimmermann, Spielraum, 12	39
Abb. 2: Auslegungskompetenzen bei den Kindern der Studie	365
Abb. 3: Typen der Textauslegung	382
Abb. 4: Deutungen zu Gen 22,1-19	400
Abb. 5: Deutungen zu Lk 19,1-10	412
Tab. 1: Arbeit am biblischen Text in den Jahrbüchern für Kindertheologie	66
Tab. 2: Arbeit am biblischen Text in den Jahrbüchern für Kindertheologie; prozentuale Anteile	70
Tab. 3: Arbeit am biblischen Text in den „Jahrbuch für Kindertheologie Sonderbänden“	72
Tab. 4: Formen der Textpräsentation in den Jahrbüchern für Kindertheologie	83
Tab. 5: Methodische Vorgehensweise/Umgang mit biblischen Texten in den Jahrbüchern für Kindertheologie	87
Tab. 6: Der Aufbau einer nachhaltigen Bibellesekompetenz; vgl. Rupp, Bibel, 9	148
Tab. 7: Niveaustufendifferenzierung religiöser Deutungskompetenz; vgl. Benner/Schieder/Schluß u.a., Kompetenz, 126	157
Tab. 8: Vergleich der prozessbezogenen Kompetenzen in der Primarstufe	164
Tab. 9: Vergleich der prozessbezogenen Kompetenzen in der Sekundarstufe I	167
Tab. 10: Vergleich der inhaltsbezogenen Kompetenzen in der Primarstufe	170
Tab. 11: Vergleich der inhaltsbezogenen Kompetenzen in der Sekundarstufe I	174
Tab. 12: Die Kompetenz „beschreiben“	181
Tab. 13: Die Kompetenz „in Beziehung setzen“	184
Tab. 14: Die Kompetenz „deuten“	187
Tab. 15: Die Kompetenz „erläutern/erklären/entfalten“	191
Tab. 16: Die Kompetenz „wissen/kennen/benennen“	194
Tab. 17: Die Kompetenz „darstellen/(auf)zeigen“	196
Tab. 18: Die Kompetenz „wahrnehmen“	200
Tab. 19: Die Kompetenz „entdecken“	201
Tab. 20: Selten genannte Kompetenzen	203
Tab. 21: Einmalig genannte Kompetenzen	204
Tab. 22: „Kannst du den Text in der Bibel finden?“	289
Tab. 23: Von den Schülerinnen und Schülern benannte Inhalte des AT	292
Tab. 24: Von den Schülerinnen und Schülern benannte Inhalte des NT	292
Tab. 25: Von den Schülerinnen und Schülern genannte Textaspekte zu Gen 22,1-19	298

Tab. 26: Von den Schülerinnen und Schülern genannte Textaspekte zu Lk 19,1-10	301
Tab. 27: Anzahl genannter Personen/Tiere zu Gen 22,1-19	320
Tab. 28: Anzahl der Nennung bestimmter Personen/Tiere zu Gen 22,1-19	320
Tab. 29: Genannte Orte zu Gen 22,1-19	321
Tab. 30: Häufigkeit der Nennung der Personen zu Lk 19,1-10	322
Tab. 31: Genannte Orte zu Lk 19,1-10	322
Tab. 32: Von den Schülerinnen und Schülern als gut empfundene Textaspekte von Gen 22,1-19	353
Tab. 33: Von den Schülerinnen und Schülern als nicht gut empfundene Textaspekte von Gen 22,1-19	353
Tab. 34: Frage nach beängstigenden Teilaspekten	355
Tab. 35: „Würdest du die Geschichte Gen 22,1-19 jüngeren Kindern erzählen?“	356
Tab. 36: Von den Schülerinnen und Schülern gegebene Deutungen zu Gen 22,1-19	386
Tab. 37: Von den Schülerinnen und Schülern gegebene Deutungen zu Lk 19,1-10	401

Einleitung: Können Kinder Exegetinnen und Exegeten sein? Zu Fragestellung und Konzeption der Arbeit

Im ersten Beitrag des Jahrbuchs für Kindertheologie beschreibt Anton Bucher, Professor für Religionspädagogik in Salzburg und einer der Mitbegründer der Kindertheologie, eine Theologenrunde, in der er berichtete, „die Religionspädagogik bemühe sich zusehends um ‚Kindertheologie‘“¹. Daraufhin schlug ihm das Unverständnis eines Dogmatikers entgegen: „Das könne er sich nicht vorstellen, oder allenfalls in einem ganz, ganz analogen Sinn“². Noch größeres Unverständnis wäre ihm vermutlich entgegengebracht worden, hätte er Kinder bzw. Jugendliche als Exegetinnen und Exegeten bezeichnet, die gleichsam wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler biblische Texte auslegen und interpretieren könnten.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, ob und inwiefern Kinder berechtigt vollwertige Auslegerinnen und Ausleger biblischer Texte sind und worin ihre spezifischen, sicherlich von wissenschaftlichen Exegetinnen und Exegeten zu unterscheidenden, Textauslegungskompetenzen bestehen. Dabei fokussieren die einzelnen Teile unterschiedliche Aspekte der Fragestellung im Sinne einer multiperspektivischen Annäherung.

Zunächst wird nach dieser Einleitung in Kapitel 1 zu klären sein: Können Kinder überhaupt biblische Textauslegerinnen und Textausleger sein, kann man sie gar als Exegetinnen und Exegeten bezeichnen? Von welcher Art von Textauslegung/Exegese ist dann die Rede? Dass Kinder nicht wie studierte Alt- bzw. Neutestamentlerinnen und -testamentler an biblische Texte herangehen, ist selbstverständlich. Welche „Methodenschritte“ können sie auf keinen Fall leisten, zu welchen haben sie Zugang? Mit welchen Fragestellungen können sie an einen biblischen Text herantreten? Zentral ist aber auch zu fragen, bei welchem Konzept bzw. welcher Vorstellung von Exegese Kinder

¹ Bucher, Kindertheologie, 9.

² Ebd., 9.

durchaus als berechnigte Textauslegerinnen und Textausleger und vielleicht sogar als Exegetinnen und Exegeten bezeichnet werden können.

Darauffolgend legt das zweite Kapitel dar, wie die biblische Textauslegung von Kindern innerhalb der Kindertheologie zu verorten ist, da eine klare Darstellung von dem, was Textauslegung von Kindern sein könnte, bislang fehlt. In diesem Zusammenhang kommen auch knapp Genese und Konzept der Kindertheologie zur Sprache.

Zu diesen Themenfeldern folgt sodann exemplarisch eine Untersuchung der kindertheologischen Beiträge aus den fünfzehn Jahrbüchern für Kindertheologie sowie zwei Sonderbänden, die einen biblischen Text zum zentralen Gegenstand haben (die Autorinnen und Autoren sprechen von „Kinderexegese“ oder „Kindertheologie“), um zu erkunden, wie hier die biblische Textauslegung von Kindern erforscht wurde (Begründung des Vorgehens, eigene Reflexion des biblischen Textes, Auswirkung der Reflexion auf das Forschungssetting, z.B. Textpräsentation für die Kinder, methodische Vorgehensweise in der Arbeit mit dem Text u.a.m.).

Darüber hinaus stellt das dritte Kapitel vorliegende entwicklungspsychologische Studien resümierend vor, die grundsätzlich oder in Teilaspekten das Verständnis biblischer Texte zum Thema haben, aus denen heraus unterschiedliche (Auslegungs-)Kompetenzen deutlich werden.

Anschließend wird im vierten Kapitel der Blickwinkel von der Analyse der Forschungsliteratur auf religionspädagogisch relevante Vorgaben zur biblischen Textauslegungskompetenz von Kindern verändert. Hier geht es darum, Dokumente zur religiösen Kompetenz hinsichtlich einer Auslegungskompetenz in Bezug auf biblische Texte zu analysieren. Dabei werden zentrale Leittexte und Kerncurricula ausgewählter Bundesländer genauer betrachtet. In den Leittexten finden sich nur wenige, eher allgemeine Kompetenzvorschläge bezüglich einer Textauslegungskompetenz. Dabei wird nach Teilaspekten, Schnittmengen und Beschreibungen von Textauslegungs(teil-)kompetenzen exemplarisch für die Klassen 5/6 gefragt, außerdem danach, ob sich darin ein

nachhaltiger und kumulativer Aufbau, beginnend in der Primarstufe, nachweisen lässt.

Ausgehend von den Ergebnissen wurde ein Setting entwickelt, das anhand qualitativer Leitfadeninterviews versucht, die geforderten Auslegungskompetenzen des Kerncurriculums Nordrhein-Westfalens am Ende der Klasse 6 zu überprüfen sowie die Auslegungen der Kinder kindertheologisch zu bewerten. Dieses Herzstück der Arbeit stellt das Kapitel 6 vor. Darin geht es darum:

- ob und wie die befragten Kinder am Beispiel je eines Textes aus dem Alten Testament (Gen 22,1-19) und dem Neuen Testament (Lk 19,1-10) welche Auslegungskompetenzen zeigen,
- in welcher Weise die Kinder die in den Bildungsstandards im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens bis Klasse 6 ausgewiesenen Auslegungskompetenzen biblischer Texte besitzen und ob diese überhaupt valide überprüft werden können,
- wie die Kinder in ihren Auslegungen argumentieren, d.h. welche Typen von Textauslegerinnen und Textauslegern sich in den Analysen zeigen,
- zu welchen inhaltlichen Deutungen die Kinder in ihren Auslegungen der zwei exemplarischen Texte kommen

1 Im Fokus die wissenschaftliche Exegese: Was ist „richtige“ Exegese – welche Form der Textauslegung „können“ Kinder?

Im Rahmen der Fragestellung, ob Kinder Textauslegerinnen und Textausleger sein können und wie sie biblische Texte auslegen, werden im Folgenden am Beispiel der historisch-kritischen Exegese und der Rezeptionsästhetik Überlegungen angestellt, mit welchen Fragestellungen Kinder an biblische Texte herantreten und welche methodischen Schritte sie hierbei leisten können. Abschließend ist zu klären, von welcher Art von Textauslegung dann die Rede ist, wenn Kindern zugetraut wird, biblische Texte zu erforschen, und ob man sie sogar als Exegetinnen und Exegeten bezeichnen könnte.

Wie genau biblische Textauslegung durchgeführt wird, dazu finden sich in der Theologie unterschiedlichste Vorgehensweisen. Es ist gar von einer „Sinnflut“¹ an methodischen Möglichkeiten die Rede oder von verschiedenen „Wege“². Auf „dem Markt exegetischer Methoden [herrscht] geschäftiges Treiben“³, sagt der katholische Neutestamentler Thomas Söding.

Es finden sich Auslegungsmethoden, die sich auf die Autoren und ihre Welten fokussieren, wie die historisch-kritische Exegese, die sozialgeschichtliche Exegese und die historische Psychologie sowie die New Archaeology. Weiter finden sich Methoden, die sich auf die Sache und ihre Welten konzentrieren: die dogmatische Bibelauslegung, die fundamentalistische und die existentielle Interpretation. Andere Methoden untersuchen die Texte als Texte selbst: die linguistische Methode, der New Literary Criticism, die kanonische Schriftauslegung sowie die Exegese als Sprachgeschehen.⁴ Eine vierte Gruppe an Methoden rückt die Rezipientinnen und Rezipienten und ihre Welten in den Vordergrund im Sinne einer leserorientierten Rezeptionsästhetik:⁵ die wirkungsgeschichtliche Exegese, die tiefenpsychologische Exegese, die

¹ Oeming, Hermeneutik, 175.

² Berg, Wort, 39.

³ Söding, Wege, 5.

⁴ Oeming, Hermeneutik, 176.

⁵ Ebd., 89.

symbolorientierte Exegese, das Bibliodrama sowie die feministische Exegese.⁶

Diese Methodenvielfalt innerhalb der biblischen Hermeneutik zeigt: Die „eine“ richtige Auslegung der biblischen Schrift gibt es wohl nicht. Die mannigfaltigen Ansätze zur biblischen Textauslegung erleichtern nicht den Einstieg in die Beschreibung dessen, was kindliche Textauslegung/Kinderexegese ist. Es stellt sich die Frage, ob die Vielfalt der Methoden nicht ein Expertenwissen verlangt, um sich für die jeweils richtige Verfahrensweise zu entscheiden und diese angemessen durchführen zu können. Andererseits eröffnet sich so aber auch eine Chance. Wenn es die eine richtige Bibelauslegung nicht gibt, dann dürfen wir überlegen, wie Kinder biblische Texte auslegen, bzw. welche Auslegungsansätze für Kinder fruchtbar sein können und wo kindliche Textauslegung innerhalb der biblischen Textauslegung verortet werden kann – vorausgesetzt, die Auslegung der Kinder erfolgt reflektiert und ist in sich schlüssig.⁷

Um die kindliche Textauslegung bestimmen zu können, müssen im Folgenden nicht alle Arten der biblischen Textauslegung betrachtet werden. Es soll eine Fokussierung auf zwei populäre und konträre Methodenansätze erfolgen – die historisch-kritische Exegese und den rezeptionsästhetischen Ansatz. Die Verfahrensweisen der jeweiligen Textauslegung seien kurz dargestellt und daraufhin untersucht, inwieweit sich hier Ansätze finden, die relevant sind für die Frage: Können Kinder biblische Textauslegerinnen und Textausleger oder Exegetinnen und Exegeten sein? Welche Art von biblischer Textauslegung können sie leisten?

⁶ Ebd., 176.

⁷ Siehe zu den Kriterien einer Kindertheologie/Textauslegung von Kindern Kapitel 2.1.4 und 2.1.5.

1.1 Die historisch-kritische Exegese

Ihren Ursprung hat die historisch-kritische Exegese in der Zeit der Aufklärung. Zunächst galt sie als „Markenzeichen der protestantischen Bibelwissenschaft“⁸, in der katholischen Theologie wurde sie erst mit einem Rundschreiben von Papst Pius XII. vom September 1943 anerkannt.⁹ Das neu entstandene Autonomiebewusstsein der Aufklärung, Emanzipation und fortschreitende Säkularisierung führten dazu, dass Vorstellungen einer *historia sacra* oder *scriptura sacra* fallengelassen wurden. Eine metaphysische Weiterklärung und die Vormachtstellung der Kirche galten nicht mehr als selbstverständlich.¹⁰ Infolgedessen wurde die Bibel als irdisches Produkt, vom Menschen erschaffen, gesehen. Somit konnte sie als historisches Dokument mit in der Wissenschaft anerkannten Methoden ausgelegt werden.¹¹ Bis heute hat sich ein stets weiterentwickelter und perfektionierter Methodenkanon der historisch-kritischen Exegese gebildet, der immer noch den wissenschaftlichen Standard repräsentiert, den jede und jeder an einer Universität Theologie Studierende erlernen muss. Historisch-kritisch gilt geradezu als Synonym für wissenschaftlich.¹² Dabei wird die hohe Objektivität der Methode betont,¹³ die allerdings häufig auch in Frage gestellt wurde: Eine Auslegung sei immer mitbestimmt durch eigene Interessen sowie persönliche Ansichten und Vorstellungen.¹⁴

Das methodische Vorgehen der historisch-kritischen Exegese sei im Folgenden knapp aufgezeigt. Die Darstellung der einzelnen Schritte möchte der Leserin/dem Leser in Erinnerung rufen, worum es jeweils geht. Zunächst bleiben die Schritte unkommentiert. Erst im Weiteren finden sich Überlegungen, ob Kinder mit ähnlichen Fragestellungen wie historisch-kritische Exegetinnen

⁸ Niebuhr, Schriftauslegung, 91.

⁹ Ebd., 91.

¹⁰ Schnelle, Einführung, 11.

¹¹ Oeming, Hermeneutik, 31.

¹² Ebd., 31.

¹³ Berg, Wort, 89.

¹⁴ So betonen Bibelwissenschaftler: vgl. Frankemölle, Matthäus, 44; Bultmann, Problem, 211-235; Lampe, Theologie, 201-211; Vette, Bibelauslegung, 9; Systematiker: vgl. Lauster, Schriftauslegung, 201; und Religionspädagoginnen und Religionspädagogen: vgl. Berg, Wort, 87; Strube, Bibelverständnis, 29.

und Exegeten an einen biblischen Text herantreten bzw. wie sie dies tun können. So wird erkennbar, ob sich in der historisch-kritischen Exegese erste Ansätze finden, durch die eine biblische Textauslegung von Kindern näher zu bestimmen ist.¹⁵

Die historisch-kritische Exegese will „Anwalt des ursprünglichen Textsinnes“¹⁶ sein. Ausgehend von der Annahme, der Text sei in einer bestimmten Situation für eine bestimmte Leserschaft geschrieben worden,¹⁷ soll er geschichtlich verstanden werden.¹⁸ Orientiert ist die folgende Darstellung wesentlicher Methodenschritte an der mittlerweile in der achten Auflage erschienenen Einführung in die neutestamentliche Exegese von Udo Schnelle. Andere Exegeten bieten ähnliche Darstellungen.¹⁹

- *Textkritik*: Wiederherstellung des ursprünglichen Textes in Wortlaut und Schreibweise; Übersetzung des rekonstruierten Textes²⁰
- *Textanalyse*: Untersuchung der sprachlichen Struktur des Textes (syntaktisch, semantisch, narrativ, pragmatisch) sowie die Bestimmung von Mikro- und Makrokontext und Feststellung der Kohärenz²¹
- *Literarkritik/Quellenkritik*: Einordnung des Textes in den literarischen Zusammenhang sowie ein synoptischer Vergleich²²
- *Formgeschichte*: Frage nach der Gattung und dem Sitz im Leben²³
- *Traditionsgeschichte*: Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte des Textes²⁴

¹⁵ Die Untersuchung scheint legitim, da viele Religionspädagoginnen und Religionspädagogen sowie Exegetinnen und Exegeten schon häufig Kinder als Exegetinnen und Exegeten bezeichnet haben, wie in Kapitel 2.1.5. dargestellt werden wird.

¹⁶ Müller, Exegese, 338; vgl. auch Oeming, Hermeneutik, 31.

¹⁷ Erlemann/Wagner, Leitfaden, 2.

¹⁸ Berg, Wort, 44.

¹⁹ Vgl. Erlemann/Wagner, Leitfaden; Oeming, Hermeneutik; Ebner/Heininger, Exegese; Egger/Wick, Methodenlehre; Dreytza/Hilbrands/Schmid, Studium; Becker, Exegese; Bussmann/van der Sluis, Bibel; Neudorfer/Schnabel, Studium; Fenske, Arbeitsbuch.

²⁰ Schnelle, Einführung, 36.

²¹ Ebd., 59-63.

²² Ebd., 68f.

²³ Ebd., 105-109.

²⁴ Ebd., 140.

- *Begriffs-/Motivanalyse*: Frage nach der Herkunft, Geschichte und Bedeutung von im Text genannten Begriffen und Motiven²⁵
- *Religionsgeschichtlicher Vergleich*: Untersuchung des kulturellen Kontextes, in dem der Text entstanden ist²⁶
- *Redaktionsgeschichte*: Erforschung der theologischen und literarischen Gesichtspunkte, unter denen der Autor sein Material zusammenstellte²⁷
- *Hermeneutik*: Übertragung der Textaussage in die Gegenwart.²⁸

Dass Kinder keine historisch-kritischen Exegetinnen und Exegeten sein können, die alle diese Methodenschritte gleichsam wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler durchführen, wird schon durch die Darstellung der einzelnen methodischen Schritte offensichtlich. Dennoch soll dafür plädiert werden, dass sie mit ähnlichen Fragestellungen an einen Text herantreten, wie es Exegetinnen und Exegeten durch einzelne Methodenschritte unternehmen, und diese auf eine für ihre Entwicklung und ihren Wissensstand angemessene Weise bearbeiten können. Inwieweit dies tatsächlich gelingen kann, sei im Folgenden überlegt.

Arbeitsschritte der historisch-kritischen Exegese, die Kinder in ihren Fragestellungen an biblische Texte nicht mitbedenken können, sind eindeutig. Es wird Kindern beispielsweise nicht gelingen, die vermutlich ursprüngliche Fassung eines Bibeltextes zu rekonstruieren (Textkritik). Da sie die Ursprache nicht beherrschen, fehlt hier eine Grundvoraussetzung. Genauso wenig ist eine anschließende Übersetzung des Urtextes zu leisten.

Auch eine Einordnung des biblischen Textes in seinen größeren literarischen Zusammenhang kann aufgrund fehlenden Hintergrundwissens nicht gelingen. Weiter sind die Theorien eines synoptischen Vergleichs Kindern nicht bekannt und werden so in ihren Fragen an den Text nicht erwogen; zusätzlich

²⁵ Ebd., 145.

²⁶ Ebd., 151.

²⁷ Ebd., 162-164.

²⁸ Ebd., 185.

verhindern fehlende Ursprachenkenntnisse, Texte untereinander zu vergleichen (Literarkritik/Quellenkritik).

Ebenso kann Anfragen hinsichtlich der Traditionsgeschichte und Redaktionsgeschichte nicht nachgegangen werden. Da es in der Traditionsgeschichte um die Frage nach der Vor-Geschichte des biblischen Textes geht, ist auch dieser Schritt aufgrund fehlender Sprachkenntnisse nicht möglich. Selbiges gilt für die Redaktionsgeschichte, in der Schriften bearbeitet worden sind, die der Autor bei der Verfassung seines Textes hinzugezogen hat. Für die Auslegungen der Kinder haben diese Fragestellungen der Exegese keine Relevanz.

Dennoch finden sich viele Schritte, die Fragen bearbeiten, mit denen auch Kinder an einen biblischen Text herantreten (können). Auf diese Weise lässt sich, wie Ergebnisse verschiedener kindertheologischer und entwicklungspsychologischer Studien zeigen, das biblische Textverständnis von Kindern erschließen.

Wie bei der Textanalyse, können auch Kinder sich mit der sprachlichen Struktur und Kohärenz eines Textes sowie dem Mikro- und Makrokontext der Geschichten beschäftigen. Gespräche mit Kindern zeigen, dass sie biblische Texte in ihrem literarischen Kontext zu verorten vermögen. So erwiesen Kinder bei Ruben Zimmermann die Fähigkeit zur Vernetzung von Gen 32,23-33 mit „vorgenannten oder sogar mit Intertexten (z.B. Traum in Gen 28)“²⁹. Bei Christina Hoegen-Rohls verorteten sie das Gleichnis vom verlorenen Sohn zunächst im Neuen Testament sowie in den Evangelien und weiter in einer Gleichnissammlung (Lk 15).³⁰ Weitere Untersuchungen zeigen, dass Kinder gemäß einer narrativen Analyse Spannungen in biblischen Texten erkennen. Bei Ruben Zimmermann, beispielsweise, bemerkte ein Mädchen die mangelnde Eindeutigkeit des Textes.³¹ Auch bei Michael Fricke wurde zunächst das Ende von Gen 33 – die plötzliche Versöhnung zwischen Jakob und Esau

²⁹ Zimmermann, Jabbok, 45.

³⁰ Hoegen-Rohls, Bedeutung, 116f.

³¹ Zimmermann, Jabbok, 43.

– infrage gestellt, bevor die Leerstelle mit eigenen Deutungen gefüllt wurde.³² Viele Kinder können Texte also in deren größeren Zusammenhang stellen und inhaltliche Problemstellen aufzeigen.

In verschiedenen Kerncurricula im Fach Deutsch finden sich Forderungen hinsichtlich einer sprachlichen Analyse von Texten, die für eine biblische Textanalyse von Kindern ebenfalls relevant wären. In Bezug auf biblische Texte ist noch nicht untersucht worden, inwieweit Kinder diese Forderungen tatsächlich erlernen und auch auf biblische Texte übertragen können; so geben die Kompetenzforderungen lediglich Hinweise darauf, was theoretisch erlernt worden sein sollte.³³ Im Deutschunterricht zu Erlernendes soll exemplarisch an den Kerncurricula Baden-Württembergs und Nordrhein-Westfalens nun kurz aufgezeigt werden. Schon in der Grundschule finden sich in Baden-Württemberg Forderungen, die eine sprachliche Untersuchung eines Textes im späteren Verlauf der Schulzeit ermöglichen sollten. Es sollen verschiedene Wortarten erkannt und unterschieden werden.³⁴ In den Klassen 5/6 werden die Anforderungen komplexer. Texte sollen sowohl narrativ³⁵ als auch syntaktisch³⁶ und semantisch³⁷ analysiert werden. Auch das Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens fordert in Klasse 5/6, Wort- und Satzbedeutungen sowie satzübergreifende Bedeutungseinheiten zu erfassen³⁸ und Wortfelder zu untersuchen (semantische Analyse)³⁹ sowie Handlungen und Figuren zu kommentieren (narrative Analyse)⁴⁰.

In den Kerncurricula Baden-Württembergs und Nordrhein-Westfalens finden sich also Lernziele bzw. Anforderungen, die eine Untersuchung der sprachli-

³² Fricke, Verwirrung, 92-95.

³³ Die im Folgenden aufgezeigten Kompetenzforderungen einzelner Kerncurricula geben im Unterschied zu den dargestellten Studien keinen Hinweis darauf, was Kinder tatsächlich können. Dennoch sollen die Kerncurricula mit in die Argumentation einbezogen werden, da sie zumindest theoretisch aufzeigen, was Kinder in bestimmten Klassenstufen erlernen sollen bzw. erlernen können (sollen).

³⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 23.36.

³⁵ Ebd., 19.

³⁶ Ebd., 31f.

³⁷ Ebd., 34.

³⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 36.

³⁹ Ebd., 49.

⁴⁰ Ebd., 41.

chen Struktur eines Textes mit bis zum Ende der Klasse 6 erlernten Kompetenzen in Ansätzen ermöglichen wollen. Die Studien und Forderungen der Kerncurricula zeigen, dass Kinder ähnliche Fragestellungen erarbeiten können, wie es die Textanalyse der Exegetinnen und Exegeten zum Ziel hat.

Des Weiteren haben diverse Studien erbracht, dass Kinder verschiedene Typizitäten von Texten wahrnehmen und bearbeiten können. Ein ähnliches Ziel hat auch die Gattungsanalyse, wenngleich ein Vorgehen hier differenzierter erfolgt. Entwicklungspsychologische Studien von Anton Bucher⁴¹, Heike Bee-Schroedter⁴² und eine kindertheologische Untersuchung von Christina Hoegen-Rohls⁴³ legen dar, dass Kinder schon früh ein altersgemäßes Verständnis verschiedener biblischer Gattungen vorweisen. So zeigte Bucher in 1990 durchgeführten Interviews, dass Kinder ab dem zehnten Lebensjahr zwischen Elementen einer Parabel und ihren theologischen Referenzobjekten ansatzweise ausdifferenzieren konnten;⁴⁴ ab dem zwölften Lebensjahr ließ sich ein gattungsgemäßes Verständnis von Gleichnissen beobachten.⁴⁵ Auch Hoegen-Rohls dokumentierte aus einem Gruppengespräch mit Kindern, dass die befragten Neun- bis Zehnjährigen in Bezug auf das Gleichnis vom verlorenen Sohn von der wörtlichen Bedeutung vom Vater auf die übertragene Bedeutung Gott schließen und so „die in einer Familiengeschichte erzählte Alltagserfahrung auf die Erfahrung mit Gott hin“⁴⁶ zu transzendieren vermochten.

Bee-Schroedter legte in ihrer 1998 durchgeführten Studie anhand von Leitfadeninterviews Belege vor, dass die jeweiligen entwicklungspsychologischen Stufen, auf denen sich die Probandinnen und Probanden befanden, Einfluss auf ihr Verständnis und ihre Auslegung von Wundergeschichten hatten. Behandelt wurden hierbei Mt 9,27-31 (Die Heilung zweier Blinder und eines

⁴¹ Bucher, Gleichnisse.

⁴² Bee-Schroedter, Wundergeschichten.

⁴³ Hoegen-Rohls, Bedeutung.

⁴⁴ Bucher, Gleichnisse, 60.

⁴⁵ Ebd., 63.

⁴⁶ Hoegen-Rohls, Bedeutung, 119.

Stummen) und Mt 14,22-33 (Jesus und der sinkende Petrus auf dem Meer). Hier ist aufgezeigt, dass die befragten Kinder und Jugendlichen zu strukturierten und inhaltlich stringenten Deutungen der behandelten Wundergeschichten kamen.⁴⁷

Die genannten Studien belegen, dass Kinder in der Lage sind, verschiedene biblische Gattungen zu erkennen und gemäß ihrer jeweiligen Entwicklung auszulegen.

Verschiedene Kerncurricula fordern eine frühzeitige Begegnung mit diversen biblischen Textgattungen und fördern damit gezielt, dass sich Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Arten biblischer Textgattungen vertraut machen, um ein eigenes Gespür und Verständnis für sie aufbauen zu können. So finden wir beispielsweise in Nordrhein-Westfalen schon in den Klassen 1/2 Psalmen als Texte, die von Gott reden (beispielsweise Ps 91,1.2; Ps 118,29),⁴⁸ in Niedersachsen etwas später in den Klassen 3/4.⁴⁹ Ebenso stehen Wundergeschichten in den Klassen 3/4 regelmäßig im Plan.⁵⁰ Schließlich folgen Gleichnisse, ebenso meist schon in den Klassen 3/4.⁵¹

Kinder können darüber hinaus, so zeigen weitere Studien, den sogenannten Sitz im Leben biblischer Texte auf verschiedene Weise erkunden. Nicht nur auf Nachfrage: „Aber warum haben sie es dann überhaupt aufgeschrieben?“⁵², sondern auch eigenständig kam bei Neun- bis Elfjährigen in verschiedenen Forschungssettings die Frage nach der Entstehungssituation und

⁴⁷ Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 313.

⁴⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 159; vgl. auch Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 220.

⁴⁹ Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 18f.

⁵⁰ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 33; hier wird die Sturmstillung, Mk 4,35-41, erwähnt. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 161; hier wird die Speisung der 5000, Mk 6,35-44, sowie die Heilung des Gelähmten, Mk 2,1-12, erwähnt. Letztere Geschichte findet sich schon für Klasse 1/2 ebenso in: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 219.

⁵¹ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 33; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 231; Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 22.

⁵² Zimmermann, Jabbok, 43.

Funktion eines biblischen Textes auf. So diskutierten die Kinder bei Veit-Jakobus Dieterich über die Entstehung der Schöpfungsgeschichte.⁵³ Auch in einer Studie von Studierenden der Universität Berlin kam bei den Kindern die Frage auf, warum der Text damals so verfasst wurde, wie sie ihn jetzt vorfinden.⁵⁴

Außerdem beschäftigen sich Kinder mit der Frage nach Bedeutungen von Begriffen und Motiven biblischer Texte (wie die Begriffs-/Motivanalyse). Auch wenn sie die Herkunft der in einem biblischen Text vorkommenden Motive nicht kennen, können sie diese sehr wohl erkennen und deuten. Dies zeigten beispielsweise Kinder einer Klasse 4 anlässlich der Besprechung der Taufgeschichte Jesu, wie eine Untersuchung von Christfried Böttrich belegt. Hier wurde das Symbol der Taube gedeutet.⁵⁵ Bei Mirjam Zimmermann gelang eine Deutung des Symbols des Kelches in der Gethsemane-Perikope (Mt 26,36-46); Kinder der Primarstufe deuteten den Kelch als „Todeshinweis und verknüpften ihn zusätzlich mit eucharistischen und/oder soteriologischen Motiven“⁵⁶.

Auch viele Kerncurricula fordern, Kinder recht frühzeitig an biblische Motive heranzuführen und sie nach ersten eigenen Deutungen zu fragen. Dabei können entsprechende Forderungen an sie erst einmal allgemein bleiben, beispielsweise wie in Baden-Württemberg in Klasse 3/4: Die Schülerinnen und Schüler deuten „die Sprache biblischer Bildworte“⁵⁷. Oder man gibt ihnen zunächst recht spezifische Motive vor, wie etwa in Nordrhein-Westfalen in Klasse 3/4: Die Schülerinnen und Schüler deuten „das alttestamentliche Bild vom Regenbogen“⁵⁸. Hier traut man also offensichtlich den Kindern zu, dass sie bereits in jungen Jahren biblische Motive erkennen können und diese vor dem Hintergrund des jeweiligen Textes zu verstehen und auszulegen lernen.

⁵³ Dieterich, Kinder, 23f.

⁵⁴ Becker/Borck/Breidler/Hahn/Moye, Prolog, 187.

⁵⁵ Böttrich, Gott, 38.

⁵⁶ Zimmermann, Jesus, 191.

⁵⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 157; vgl. auch Hessisches Kultusministerium, Primarstufe, 20.

⁵⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 161.

Noch nicht genug: Kinder sind durchaus in der Lage – ähnlich wie beim Religionsgeschichtlichen Vergleich –, auch nach dem historischen Kontext zu fragen, in dem ein Text entstanden ist. Kindertheologische Studien von Michael Fricke und Aaron Schart zeigen, dass Kinder – eine optimale Voraussetzung – sogar selber Interesse daran haben, Hintergründe der damaligen Welt zu erforschen. So stellten die Mädchen und Jungen bei Fricke die Frage nach dem damaligen Zusammenleben der Nomaden in der Auseinandersetzung mit der Jakobserzählung (Gen 27).⁵⁹ Oder bei der Besprechung von Numeri 12 zeigt Schart, dass sich die Kinder dazu anregen ließen, „sich in die Textwelt zu versetzen und diese neugierig zu erkunden“⁶⁰. Dies geschah durch das Stellen einer ganzen Reihe von Fragen über die Lebensumstände der Sklaven wie beispielsweise: „Wie hat das Brot der Sklaven geschmeckt?“⁶¹, oder Fragen zu den Lebensumständen der Protagonistin Mirjam: „Musste sie Kleider stricken, Teppiche für den König knüpfen, Wasser holen, Essen bereiten, half sie beim Herstellen der Ziegel mit?“⁶²

Andere Studien zeigen, dass Kinder in das Gespräch über biblische Geschichten auch eigenständig Wissen über den historischen Kontext der Texte einbringen konnten. Bei Hoegen-Rohls teilten neun- und zehnjährige Kinder ihr Wissen über das Erbrecht der damaligen Welt, in der das Gleichnis von dem verlorenen Sohn spielt.⁶³ Auch bei Ruben Zimmermann haben Kindergartenkinder (!) vorher erlerntes Hintergrundwissen über den Anbau von Weizen eingebracht, um das Wort vom Weizenkorn in Joh 12,24 zu verstehen; zuvor erlerntes historisches Wissen ließ sich de facto auf den Bibeltext anwenden und so die Textwelt erschließen.⁶⁴

Kerncurricula verschiedener Bundesländer fordern, Kindern sehr früh historisches Hintergrundwissen zur biblischen Zeit zu vermitteln. So sieht Baden-Württemberg für die beiden ersten Grundschulklassen vor: Die Schülerinnen

⁵⁹ Fricke, Verwirrung, 89.

⁶⁰ Schart, Mirjam, 130.

⁶¹ Ebd., 130.

⁶² Ebd., 130.

⁶³ Hoegen-Rohls, Bedeutung, 113.

⁶⁴ Zimmermann, Brot, 133f.

und Schüler sollen „die Lebensverhältnisse zur Zeit Jesu“⁶⁵ beschreiben. Nach und nach wird das historische Hintergrundwissen dann weiter ausgebaut.⁶⁶ Ähnlich schreibt auch Niedersachsen schon für Klasse 1/2: Die Schülerinnen und Schüler „nehmen den Menschen ‚Jesus von Nazaret‘ in seinem Lebensumfeld wahr“⁶⁷. Auch hier wird das Wissen in höheren Klassenstufen erweitert.⁶⁸ So besteht in der Schule nach Plan die Forderung an Lehrerinnen und Lehrer, Kindern Hintergrundwissen zu vermitteln, um die historischen Umstände der biblischen Texte beleuchten zu können. Hier fehlen bislang aber umfassendere Überprüfungen, inwieweit Schülerinnen und Schüler das erlernte Hintergrundwissen tatsächlich in eine Deutung biblischer Texte einbringen können.

Schließlich sollte Kindern auch eine abschließende eigene Deutung der biblischen Texte in Bezug auf die heutige und ihre eigene Lebenswelt gelingen. Da sich die Frage nach der heutigen Relevanz eines Textes auch auf das persönliche Leben und auf Erfahrungen der Kinder bezieht, sollte sie besonders zugänglich sein. Dies bestätigt eine Vielzahl an Studien, bei denen es Kindern nicht schwerfiel, die Bedeutung einer biblischen Geschichte für das eigene Leben aufzuzeigen. Gerade hier liegt ihre besondere Stärke, Narration und Lebenswelt unmittelbar in Beziehung zu setzen. So gaben Kinder einer Klasse 4 bei Christina Kalloch beispielsweise an, aus der Jonagegeschichte könne man lernen, „das Gott ihnen [den Menschen, Anm. d. Verf.] hilft, dass sie an ihn glauben können“⁶⁹, oder die Geschichte wolle den Kindern „klarmachen, dass Gott für alle Menschen da ist“⁷⁰. Also auch für sie. Wie Christfried Böttrich zeigt, konnten gleichaltrige Kinder aufzeigen, was die

⁶⁵ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 23.

⁶⁶ Ebd., 36; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 19.

⁶⁷ Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 21; vgl. auch Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 160f.; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 19.20; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 219.

⁶⁸ Niedersächsisches Kultusministerium, Gymnasium, 17.23.

⁶⁹ Kalloch, Jona, 202.

⁷⁰ Ebd., 202.

Taufe Jesu mit der heutigen Taufe gemein hat.⁷¹ Auch in der Besprechung von Gen 1 bei Michael Fricke nahmen Viertklässlerinnen und Viertklässler in der Diskussion um die Macht und Herrschaft Gottes die sie betreffende Frage nach der Selbstbestimmung des Menschen mit auf,⁷² und in der quantitativen Studie von Helmut Hanisch und Anton Bucher gelang es Kindern der Klasse 4 aufzuschreiben, ob eine vorher genannte Lieblingsgeschichte „etwas *mit dir und deinem Leben* zu tun hat und *warum*“⁷³.

Die Studien zeigen, dass Kinder Gesamtdeutungen biblischer Texte geben können, die für ihren jeweiligen Entwicklungsstand schlüssig erscheinen. Durch diese erschließt sich ihnen auch, was der biblische Text mit dem heutigen Leben zu tun hat. Die Kinder sind oft sogar in der Lage, ihre Positionen reflektiert zu begründen.

Darüber hinaus finden sich in den schulischen Kerncurricula vielfältige Impulse, die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, Deutungen biblischer Texte zu finden. So etwa der Impuls, Erfahrungen der Menschen der Bibel mit eigenen Erfahrungen zu vergleichen, oder auch, die Bedeutung biblischer Texte für die heutige Welt zu erspüren und zu benennen.⁷⁴ Beides setzt voraus, einen biblischen Text mit der heutigen Lebenswelt bzw. der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu setzen. Auch die Kerncurricula erkennen also die Wichtigkeit der Fragestellung nach der Gesamt(be)deutung eines biblischen Textes an. Die genannten Studien belegen, dass genau dies Kindern gemäß vielfältigen Forschungssettings gelingt, auch wenn die Studien in keinem unmittelbaren Bezug hinsichtlich einer Überprüfung der Forderungen der Kerncurricula standen.

⁷¹ Böttrich, Gott, 38.

⁷² Fricke, Gott, 49-51.

⁷³ Hanisch/Bucher, Netze, 128.

⁷⁴ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 20.33; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 158; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 16.20.21; Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 19.35; Niedersächsisches Kultusministerium, Gymnasium, 26; Hessisches Kultusministerium, Gymnasium, 22; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 218.219.223.225.226.228.

Insgesamt hat die Analyse gezeigt: Kinder erarbeiten biblische Texte nicht wie historisch-kritische Exegetinnen und Exegeten. In der wissenschaftlichen Exegese finden sich viele Methodenschritte wie die Textkritik, Literarkritik/Quellenkritik, Traditionsgeschichte und die Redaktionsgeschichte, die von Kindern in einer biblischen Texterarbeitung, wie gesagt, aufgrund mangelnden Hintergrundwissens nicht aufgegriffen werden können. Es finden sich aber sowohl in der Exegese als auch in der Arbeit an biblischen Texten von Kindern Fragestellungen, die ähnlichen Intentionen nachkommen, wie verschiedene entwicklungspsychologische und kindertheologische Studien zeigen. Durch die von Forscherinnen und Forschern dargestellten Texterarbeitungen durch Kinder kann eine Textauslegungskompetenz behauptet werden, und zwar wie folgt: Sie schaffen es,

- die Struktur eines biblischen Textes zu untersuchen und ihn in seinem Umfeld zu verorten,
- die Gattung eines biblischen Textes und den Sitz im Leben zu untersuchen,
- biblische Begriffe/Motive zu deuten,
- nach dem historischen Hintergrund eines biblischen Textsettings zu fragen,
- und zu einer Deutung des Textes in Bezug auf die heutige Lebenswelt zu gelangen.

Kinder verstehen Texte als geschichtliche Konstrukte und deuten sie vor diesem Hintergrund. Besonders stark sind sie darin, biblische Texte unterschiedlicher Gattungen für heute zu erschließen, indem ihnen eine Vernetzung zwischen Text- und Lebenswelt gelingt.

1.2 Die Rezeptionsästhetik

Die historisch-kritische Exegese geriet mit ihrer Frage nach der Intention des Autors und der Wirkung eines Textes in der damaligen Welt schnell in die

Kritik. Exegeten wie Klaus Berger⁷⁵, Hubert Frankemölle⁷⁶, Klaus Haacker⁷⁷, Harald Schweizer⁷⁸ und Ulrich Luz⁷⁹ sowie Religionspädagogen wie Horst Klaus Berg⁸⁰ und Alex Stock⁸¹ betrachteten den Vorwurf des fehlenden Praxis- und Gegenwartsbezugs als gerechtfertigt und versuchten, ihm in ihren eigenen Exegesen entgegenzutreten.⁸²

Andere Textausleger forschten nach neuen Methoden, indem sie versuchten, Erkenntnisse der allgemeinen Literatur- und Sprachwissenschaft in die wissenschaftliche Bibelauslegung mit einzubeziehen.⁸³ Thematisiert wurde stärker der Faktor „Leser“ und eine funktionsgeschichtliche Vorstellung von Literatur.⁸⁴ So ist seit den 1960er Jahren ein Paradigmenwechsel in der Auslegung biblischer Texte zu beobachten, der rezeptionsästhetische Erkenntnisse rezipierte und das Verhältnis von Leserin/Leser und Text neu bestimmen wollte.⁸⁵ Zunächst wurden rezeptionsorientierte Modelle auf neutestamentliche und dann auf alttestamentliche Texte angewendet.⁸⁶ Ziel war eine Ergänzung der historisch-kritischen Exegese.

Schon weit vor der Entstehung der Rezeptionsästhetik hob der Theologe und Philosoph Friedrich Schleiermacher die Zweipoligkeit eines Textes hervor. Es gehe nicht nur um Text und Autor, in einem Verstehensvorgang träte immer auch die Leserin/der Leser in Interaktion mit diesen.⁸⁷ In der Folge wurden im 20. Jahrhundert subjektive Wahrnehmungsprozesse in den Vordergrund gerückt. Sowohl Sprachwissenschaftler der Konstanzer Schule wie Hans Robert

⁷⁵ Berger, Exegese, 9f.

⁷⁶ Frankemölle, Handlungsanweisungen, 9.

⁷⁷ Haacker, Wissenschaft, 16.

⁷⁸ Schweizer, Texte, 10f.

⁷⁹ Luz, Evangelium, VIII.

⁸⁰ Berg, Wort, 93.

⁸¹ Stock, Umgang, 10f.

⁸² Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 39.

⁸³ Stock, Umgang, 10.

⁸⁴ Nakai, Interpretation, 73.

⁸⁵ Vgl. Iser, Akt; Eco, Grenzen, 29-32; Hohendahl, Einleitung, 7; Deurer, Text, 14.

⁸⁶ Dieckmann, Rezeptionsästhetik, 4.2; vgl. auch Thyen, Rezension; Mayordomo-Marín, Anfang; Steins, Bindung; Köhlmoos, Auge; Taschner, Verheißung.

⁸⁷ Schleiermacher, Hermeneutik, 93f.

Jauß⁸⁸, Wolfgang Iser⁸⁹ und Rainer Warning⁹⁰, als auch der italienische Semiotiker Umberto Eco⁹¹ betonten als Grundsatz die Virtualität eines Textes. Erst die Leserin/der Leser führe den Text dazu, ein lebendiges Werk zu sein: „Ein Text will, daß ihm jemand dazu verhilft zu funktionieren“⁹². So erfolgte eine Blickwinkelerweiterung vom „Duo[s] Autor/Werk“⁹³ hin zu der „Triade Autor/Werk/Leser“⁹⁴. Jede Leserin/jeder Leser kann zu seiner eigenen Deutung eines Textes gelangen. Betont wird damit das individuelle Verstehen eines Werks und nicht die Frage nach der einen richtigen Kernaussage.⁹⁵

Nach Iser spielt in einen Lesevorgang immer das eigene Vorverständnis der Leserinnen und Leser hinein, das sie zu jeweils unterschiedlichen Interpretationen kommen lassen kann.⁹⁶

„Wenn es wirklich so wäre, wie uns die ‚Kunst der Interpretation‘ glauben machen möchte, daß die Bedeutung im Text selbst verborgen ist, so fragt es sich, warum Texte mit den Interpreten solche Versteckspiele veranstalten; mehr noch aber, warum sich einmal gefundene Bedeutungen wieder verändern, obgleich doch Buchstaben, Wörter und Sätze des Textes dieselben bleiben“⁹⁷.

Die Frage nach der Bedeutung eines Gedichts, Dramas oder Romans sei daher durch die Frage zu ersetzen, was der Leserin/dem Leser geschehe, wenn sie/er die Lektüre zu Leben erweckt.⁹⁸ Zentral für eine Textauslegung bei Iser ist also der Lesevorgang, „der, vom Text gelenkt, bewirkt wird und zur Realisation der einzelnen Interpretationen führt“⁹⁹.

Ähnlich hebt auch Eco hervor: Einem Text selbst wohne gar keine Bedeutung inne. Ein Text sei eine „Maschine zur Erzeugung von Interpretationen“¹⁰⁰, die

⁸⁸ Jauß, Literaturgeschichte.

⁸⁹ Iser, Akt.

⁹⁰ Warning, Rezeptionsästhetik.

⁹¹ Eco, Kunstwerk; Eco, Lector.

⁹² Eco, Lector, 64.

⁹³ Kimmich/Stiegler, Einleitung, 8.

⁹⁴ Ebd., 8.

⁹⁵ Wiemer, Gott, 146; Der Germanist Christian Gruber spricht dabei von einer neuen „Epoche“ in der Literaturwissenschaft (Gruber, Unvorhersehbarkeit, 38). Der Professor für Neuere Deutsche Literatur Wolfgang Adam beschreibt die Rezeptionsästhetik als den einzigen bemerkenswerten Beitrag deutscher Literaturwissenschaft nach 1945 zur internationalen Methodendiskussion (Adam, Einführung, 11).

⁹⁶ Iser, Akt, 65.

⁹⁷ Iser, Appellstruktur, 229.

⁹⁸ Iser, Akt, 41.

⁹⁹ Nakai, Interpretation, 74.

¹⁰⁰ Eco, Nachschrift, 9f.

erst durch ihre Leserinnen und Leser realisiert würden. Ein Text sei immer mit Leerstellen durchsetzt, die gefüllt werden müssten. Denn jede Äußerung enthalte Unschärfen, Unklarheiten und Mehrdeutigkeiten, die von der Leserin oder dem Leser jeweils gedeutet werden müssten.¹⁰¹ So wisse der Verfasser, dass sein Text nicht gemäß seiner Intention interpretiert werden wird, sondern „in einer komplexen Strategie von Interaktionen, bei der auch die Leser und ihre als soziales Erbe empfangene Sprachkompetenz beteiligt sind“¹⁰². Dennoch schützten die grammatikalische und semantische Struktur des Textes laut Eco sie vor willkürlicher Auslegung.¹⁰³ Mit dieser Annahme wendet er sich gegen eine im deutschsprachigen Raum verbreitete Kritik gegenüber rezeptionsästhetischer Willkür.¹⁰⁴

Mit der Frage, inwieweit rezeptionsästhetische Grundgedanken auch in der Theologie aufgegriffen werden sollten, beschäftigten sich in den 1980er Jahren zunächst anglo-amerikanische Theologen.¹⁰⁵ Als erster deutscher Theologe merkte der Alttestamentler Erhard Blum in seiner „Komposition der Vätergeschichten“¹⁰⁶ an, jeder Textsinn entspringe „erst im ‚Gespräch‘ zwischen dem Text und dem Interpreten“¹⁰⁷. Seit Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre wurde die Rezeptionsästhetik dann „in der Theologie salonfähig“¹⁰⁸. Dies verdankt sie zahlreichen Arbeiten zum „Akt der Verständigung zwischen Bibeltext und Rezipient“¹⁰⁹. Anstoß hierzu gab der Philosoph Paul Ricoer 1974 mit seinem Aufsatz „Philosophische und Theologische Hermeneutik“¹¹⁰, in dem er darlegt, „daß es jeder Rede wesentlich ist, an jemanden gerichtet zu sein“¹¹¹. Das Gegenüber des Textes sei die Leserin/der Leser, die/der „das Werk selbst [...] schafft und setzt [...]“. Ein Werk bahnt sich den Weg zu seinen

¹⁰¹ Eco, Lector, 63.

¹⁰² Eco, Grenzen, 148.

¹⁰³ Eco, Lector, 73.

¹⁰⁴ Dieckmann, Rezeptionsästhetik, 5.

¹⁰⁵ Mayordomo-Marín, Anfang, 132f.

¹⁰⁶ Blum, Vätergeschichte.

¹⁰⁷ Ebd., 506.

¹⁰⁸ Gehrig, Leserlenkung, 14.

¹⁰⁹ Theis, Texte, 116; vgl. auch Utzschneider, Problem; Körtner, Lector; Körtner, Leser.

¹¹⁰ Ricoer, Hermeneutik.

¹¹¹ Ebd., 33.

Lesern und schafft sich so das Gegenüber eines Subjekts“¹¹². Darin, biblische Texte wie andere literarische Texte als Literatur zu betrachten, die rezeptionsästhetisch erschlossen werden können, sieht Ricoer kein Problem, denn biblische Texte seien ein „Entwurf von Welt“¹¹³. Inwieweit der Ansatz der Rezeptionsästhetik Hinweise geben kann auf eine Textauslegungskompetenz von Kindern, wird im Folgenden zu klären sein.¹¹⁴

Wenn in der Rezeptionsästhetik stets die Leserin/der Leser und die Wirkung des Textes auf diese/diesen im Fokus stehen, und zwar in der Annahme, dass sie/er, beeinflusst durch das eigene Vorverständnis, den Hintergrund der eigenen Entwicklung und eigener Erfahrungen zu einer eigenen Deutung gelangen könnte, dann muss dies *alle* Leserinnen und Leser von Texten mit einschließen – *auch* die kindlichen Leserinnen und Leser.¹¹⁵ Die Betonung der individuellen Aussage eines Textes und der Ablehnung des einen richtigen Textsinnes eröffnet eine gewisse Deutungsvielfalt, die auch Auslegungen von Kindern mit einschließen kann.¹¹⁶ So ist davon auszugehen, dass im Sinne der Rezeptionsästhetik auch von Kindern als Textauslegerinnen und Textauslegern ausgegangen werden kann, solange ihre Auslegungen in Übereinstimmung mit Grammatik und Semantik des Textes erfolgen.

Viele religionspädagogische Studien zum Textverstehen von Kindern zeigen, dass Kinder biblischen Texten Sinn verleihen können.¹¹⁷ Gelingt Kindern eine ihrem Entwicklungsstand angemessene, schlüssige und nachvollziehbare Auslegung eines biblischen Textes, also eine Auslegung, die in sich stringent

¹¹² Ebd., 33.

¹¹³ Ebd., 32.

¹¹⁴ Auch dieses Vorgehen scheint legitim, da in der Religionspädagogik schon häufig darauf verwiesen wurde, rezeptionsästhetische Methoden würden die Chance eröffnen, auch die Auslegungen von Kindern in den Blick zu rücken (Büttner/Schreiner, Spannungsfeld, 7-16; dies greift auf: Guttenberger, Tendenzen, 26; vgl. auch Roose/Büttner/Schlag, Einleitung, 7; Theis, Texte, 36-38).

¹¹⁵ Auch Friedrich Schweitzer betont, durch die Rezeptionsforschung gehe es bei dem biblischen Textverstehen von Kindern nicht mehr um ein „(Noch-)Nicht-Verstehen“ (Schweitzer, Geschichte, 205), sondern um ein „eigene[s] Verstehen“ (Ebd., 205).

¹¹⁶ Vgl. auch die Annahme der Herausgeberin und Herausgeber des ersten Jahrbuchs für Kinder- und Jugendtheologie (Roose/Büttner/Schlag, Einleitung, 7). Ebenso kommt die Religionspädagogin Rebecca Gita Deurer in ihrer Studie zu Interpretationen biblischer Texte im offenen Unterrichtsgespräch zu dem Ergebnis: „Zwei Menschen, die *einen Text* lesen, können, müssen jedoch nicht das Gleiche verstehen. [...] Unterschiedliche Textdeutungen eines Textes existieren nicht nur, sondern sind auch legitim“ (Deurer, Text, 181).

¹¹⁷ Vgl. Fricke, Bibeltexte; Theis, Texte; Arzt, Frauenwiderstand; Bucher, Gleichnisse; Bee-Schroedter, Wundergeschichten.

und gemäß der Entwicklung des Kindes und seines Weltbildes nachvollziehbar ist, dann ist im Sinne der Rezeptionsästhetik anzumerken, dass Kinder als Auslegerinnen und Ausleger biblischer Texte anzuerkennen sind.

1.3 Fazit

Sowohl die historisch-kritische Exegese als auch die Rezeptionsästhetik konnten Hinweise darauf geben, mit welchen Fragestellungen Kinder an biblische Texte herantreten könnten und wie sie biblische Texte auslegen können. Im Folgenden werden die Erkenntnisse der beiden dargestellten Ansätze zusammengebracht, um zu einem abschließenden Ergebnis in der Frage zu gelangen: Welche Form der Textauslegung können Kinder leisten? Können sie biblische Textauslegerinnen und Textausleger oder gar Exegetinnen und Exegeten sein?

Innerhalb der biblischen Wissenschaft werden die historisch-kritische Exegese und die Rezeptionsästhetik nicht mehr als in Konkurrenz stehend betrachtet. Rezeptionsästhetische Zugänge werden oft als Ergänzung zur historisch-kritischen Methode gewertet, so dass sowohl die Welt des Textes (*intentio operis*) als auch die Welt der heutigen Leserin und des heutigen Lesers (*intentio lectoris*) mitbedacht werden¹¹⁸ und der Schwerpunkt nicht mehr nur einseitig auf Autor oder Leserin/Leser bzw. einer Methode liegt.¹¹⁹

So plädiert beispielsweise der Alttestamentler Christoph Dohmen für einen vielfachen Schriftsinn. Keine Methode sei isoliert zu betrachten, sondern „jede muß in Beziehung zu den anderen gesetzt und gesehen werden, um dann aus dieser Relation beurteilt zu werden“¹²⁰.

¹¹⁸ Deurer, Text, 38; vgl. auch Guttenberger, Tendenzen, 36f.

¹¹⁹ Oeming, Hermeneutik, 175-177.

¹²⁰ Dohmen, Schriftsinn, 66.

Einen weiteren Versuch, einer Einseitigkeit biblischer Textauslegung entgegenzutreten, hat der Neutestamentler Ruben Zimmermann gebildet. Zimmermann hat ein hermeneutisches Dreieck des Bibelverstehens durch Modifikation des Bühlers Organon-Modells entwickelt:¹²¹

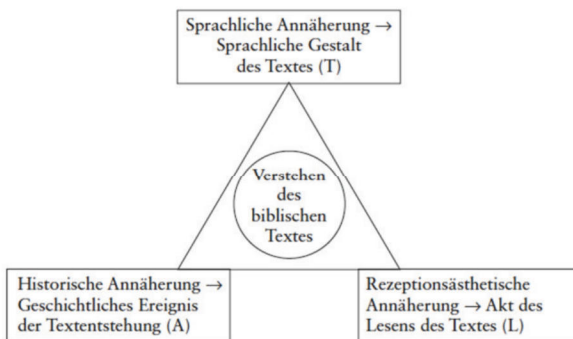


Abb. 1: Hermeneutisches Dreieck des Bibelverstehens; vgl. Zimmermann, Spielraum, 12

Um ein ganzheitliches Textverstehen zu ermöglichen, sollen verschiedene Methoden in einer Textauslegung angewendet werden, damit sowohl der historische Entstehungsrahmen des Textes mitbedacht wird, als auch die sprachliche Gestalt und das Wissen darum, dass die heutigen Leserinnen und Leser ihre eigene Erfahrungswelt und ihr Vorverständnis in die Interpretation eines Textes hineinlegen. Nur durch die verschiedenen Blickwinkel auf einen Text kann eine umfassende Textauslegung gelingen.

Die Analyse der Methodenschritte der historisch-kritischen Exegese hinsichtlich einer Auslegungskompetenz von Kindern sowie die Beobachtung des Konzepts der Rezeptionsästhetik haben gezeigt, dass Kinder bei einer Textauslegung alle drei Seiten des hermeneutischen Dreiecks mitbedenken können.

¹²¹ Zimmermann, Spielraum, 12. Der Grundstein für dieses Modell findet sich bei Umberto Eco in seiner Unterscheidung zwischen *intentio auctoris*, *intentio lectoris* und *intentio operis* (in: Eco, Grenzen, 35-39).

Sie sind in der Lage, historische Aspekte eines Textes, wie oben dargestellt, zu berücksichtigen, indem sie den Sitz im Leben eines Textes bestimmen, Motive des biblischen Textes eruieren und erklären sowie der Frage nach dem historischen Kontext der biblischen Welt generell nachgehen.

Auch die sprachliche Gestalt eines biblischen Textes können Kinder untersuchen. Während verschiedene Studien verdeutlichen, dass sie Texte verorten sowie narrative Brüche aufzeigen können, werden in Zukunft die Forderungen der Kerncurricula zu überprüfen sein, inwieweit weitere narrative Strukturen untersucht werden können (beispielsweise die Bestimmung von Personen und Orten der Erzählung), und ob Kinder einen biblischen Text auch syntaktisch und semantisch analysieren können.

Schließlich können Kinder biblische Texte auch vor ihrem persönlichen Hintergrund im Sinne der Rezeptionsästhetik erschließen, indem durch Hineinlegen eigener Erfahrungen in die biblische Textauslegung eine Bedeutung des Textes für die Kinder selber erschlossen wird.

Von diesem multidimensionalen Ansatz biblischer Textauslegung ausgehend, sind Kinder zunächst theoretisch klar als Auslegerinnen und Ausleger biblischer Texte anzuerkennen. Dabei besitzen sie nicht nur eine Auslegungskompetenz, die sich auf die Analyse bestimmter Bereiche biblischer Texte fokussiert, sondern eine Kompetenz, mit der sie durch vielfältige Blickwinkel und Fragestellungen an einen biblischen Text zu eigenen, reflektierten und begründeten Auslegungen kommen können.

Zwar konnte aufgezeigt werden, dass Kinder einer ähnlichen Intention wie Exegetinnen und Exegeten nachkommen können, indem sie Texte als geschichtliche Konstrukte verstehen und ihre Entstehungssituation bedenken können. Viele Schritte der historisch-kritischen Exegese können sie aber nicht leisten. Eine methodisch geleitete Erarbeitung des ursprünglichen Textsinnes wie bei Exegetinnen und Exegeten findet somit nicht statt, so dass aus Gründen begrifflicher Klarheit von Textauslegerinnen und Textauslegern gesprochen werden soll. Als Exegetinnen und Exegeten sollen Kinder im Folgenden nicht bezeichnet werden, selbst wenn dieser Begriff eigentlich nichts

Anderes bedeutet als jemand, der Exegese, also Auslegung bzw. Deutung eines Textes betreibt. *Exegetin/Exeget* wird im Kontext wissenschaftlicher Theologie allerdings begrifflich eher mit (beruflichen) Spezialisten in biblischer Textauslegung im Kontext der wissenschaftlichen Theologie verbunden und meint eine stringente, methodisch klar aufgebaute, überprüfbaren Kriterien genügende Auslegung biblischer Texte von Expertinnen und Experten.

Zusammenfassend sei betont, dass Kinder als biblische Textauslegerinnen und Textausleger bezeichnet werden können, die Texte multiperspektivisch erschließen, wenn sie reflektiert:

- historische Aspekte in ihrer Auslegung mitbedenken,
- den Text sprachlich analysieren
- und persönliche Ansichten und Erfahrungen in ihre Auslegung einbringen.

Ob oder wie Kinder tatsächlich mit verschiedenen Blickwinkeln und damit verschiedenen Argumentationsrichtungen an die Auslegung eines biblischen Textes herantreten können, wird später in dieser empirischen Studie von mir zu überprüfen sein.

2 Im Fokus das Konzept der Kindertheologie: Biblische Textauslegung von Kindern im Kontext der Kindertheologie

Die Bibel ist Grundlage des christlichen Glaubens. Daher ist es in der Kindertheologie selbstverständlich, dass zu einem theologischen Arbeiten mit Kindern auch die Arbeit am biblischen Text gehört.¹ Namenhafte Vertreterinnen bzw. Vertreter der Kindertheologie betitelten solche Texterarbeitung zunächst als „Kinderexegese“². Andere bezeichneten Kinder als „Interpreten“³ biblischer Texte oder als „Textausleger“⁴. Eine wirklich klare Darstellung von dem, was Textauslegung von Kindern ist, fehlt bisher allerdings. Im Folgenden seien daher zunächst Genese und Konzept der Kindertheologie skizziert. In einem zweiten Schritt werde ich das Konzept Kindertheologie auf eine Textauslegung von Kindern zuspitzen.

In diesem Zusammenhang werden dann exemplarisch die kindertheologischen Beiträge aus den Jahrbüchern für Kindertheologie, die einen biblischen Text zum zentralen Gegenstand haben, untersucht, um festzustellen, wie hier die biblische Textauslegung von Kindern erforscht wurde (Begründung des Vorgehens, eigene Reflexion des biblischen Textes, Auswirkung der Reflexion auf das Forschungssetting, z.B. Textpräsentation für die Kinder, methodische Vorgehensweise in der Arbeit mit dem Text u.a.). So soll das Konzept der biblischen Textauslegung von Kindern konzeptionell in der Kindertheologie verortet und deutlich werden, wie und ob eine Textauslegungen von Kindern empirisch zu überprüfen ist.

¹ Auch für die Jugendtheologie merkt Thomas Schlag an, stelle die biblische Überlieferung eine entscheidende Referenzgröße dar (in: Schlag, Jugendtheologie, 12).

² Vgl. Büttner/Thierfelder, Handwerkszeug; Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz u.a., Himmelreich; Zimmermann, Jabbok.

³ Vgl. Müller, Leute.

⁴ Fricke, Gott, 53. Auf die genannten Bezeichnungen wird noch näher eingegangen.

2.1 Zum Konzept der Kindertheologie

2.1.1 Die Entstehung der Kindertheologie

Die Kindertheologie ist eines der jüngsten Konzepte in der Religionspädagogik und doch keines, das genuin nur aus der Theologie selbst entstanden ist. Als ein Initial kann man auf die Kinderphilosophie verweisen, aber auch Erkenntnisse der Reformpädagogik sowie der Entwicklungspsychologie und der neuen Kinderforschung wurden herangezogen, um kinder- und jugendtheologische Zugänge zu begründen und zu etablieren.⁵ Um die Entstehung der Kindertheologie nachzuvollziehen, seien drei einflussnehmende Faktoren im Folgenden kurz skizziert.

a) *Die Idee des Philosophierens mit Kindern*

Die Idee des Philosophierens mit Kindern geht auf den amerikanischen Philosophen Matthew Lipman, der seine Theorien in den 1970er Jahren entwickelte, zurück.⁶ Bereits Kindern, so seine Annahme, könne das philosophische Denken vermittelt werden, da diese bereits eine „natural curiosity“⁷ besäßen. Und so wollte er Kindern kein Faktenwissen vermitteln, sondern vielmehr eine Denkfähigkeit: „The main purpose of a program in philosophy for children is to help children learn how to think for themselves“⁸.

In Deutschland wurde sein Konzept vor allem von Ekkehard Martens, Professor für Philosophische Bildung, aufgegriffen. In seinem Buch „Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie“⁹ führt er sowohl die Wechselwirkung als auch die Kontinuität zwischen den großen Philosophen und dem philosophischen Denken von Kindern vor Augen.¹⁰ Bekannt machten das Konzept schließlich der Berliner Pädagogikprofessor Hans-Ludwig Freese¹¹ sowie Stephan Engelhardt¹². Da in der Kinderphilosophie oft auch

⁵ Freudenberger-Lötz, Chancen, 14.

⁶ Lipman, Philosophy.

⁷ Ebd., 27.

⁸ Ebd., 53.

⁹ Martens, Philosophieren.

¹⁰ Michalik/Schreier, Frosch, 37.

¹¹ Freese, Kinder.

¹² Engelhardt, Modelle.

religiöse und ethische Sachverhalte angesprochen werden, war es nur eine Frage der Zeit, bis Religionspädagoginnen und Religionspädagogen dieses Konzept ebenfalls für sich entdeckten.¹³ Kindertheologie thematisiert dabei explizit religiös-christliche Inhalte.¹⁴

b) Die Reformpädagogik

Die Reformpädagogik entwickelte zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein neues Erziehungsverständnis sowie eine neue Idee des Lernens und Lehrens. Angetrieben von den Reformpädagoginnen Ellen Key¹⁵ und Maria Montessori¹⁶, wurde die Andersartigkeit des kindlichen Denkens hervorgehoben. Kindheit und Jugend wurden nicht mehr nur als Vorstufe des Erwachsenenalters gesehen. Vielmehr wurde versucht, ihren positiven Eigenwert zu bestimmen. Das Kind in seiner Eigenart, in seiner natürlichen Entwicklung und mit seinen eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten erhob die Pädagogik „vom Kinde aus“¹⁷ zur Norm pädagogischen Denkens und Handelns. So wurde auch in der Schule eine Neuorientierung in der Didaktik gefordert, die sich distanzieren sollte von den Vorgaben der Lehrenden.¹⁸ Auch hier findet sich ein Ansatz, der Kindern schon sehr frühzeitig zutraut, sich eigenständig Sachverhalte zu erarbeiten.

c) Die Entwicklungspsychologie

In der wissenschaftlichen Entwicklungspsychologie beschrieben der Schweizer Biologe und Psychologe Jean Piaget¹⁹ und der amerikanische Psychologe Lawrence Kohlberg²⁰ Stufenmodelle der kognitiven Entwicklung von Kindern. Diese nahmen die Schweizer Theologen Fritz Oser und Paul

¹³ Schiefer Ferrari, *Kinder-Rache*, 81f.

¹⁴ Kalloch, *Kinderphilosophie*, 16; vgl. auch Rupp, Unterschied. Die Religionspädagogin Hanna Roose merkt an, kindertheologische Gespräche seien bisher nur im Verhältnis zu philosophischen Gesprächen konzipiert und reflektiert worden und möchte daher den literaturdidaktischen Diskurs um literarische Gespräche stärker berücksichtigen (vgl. Roose, *Gespräche*).

¹⁵ Key, *Jahrhundert*.

¹⁶ Montessori, *Entdeckung*.

¹⁷ Koerrenz, *Reformpädagogik*, 192.

¹⁸ Ebd., 192.

¹⁹ Piaget, *Urteil*.

²⁰ Kohlberg, *Psychologie*.

Gmünder²¹ sowie James Fowler²² aus den USA innerhalb der religiösen Entwicklungspsychologie auf, indem sie die Entwicklung des Gottesbildes bzw. des religiösen Urteils oder des Glaubens ebenfalls modellhaft in Stufen beschrieben. Durch diese Erkenntnisse ließen sich Aussagen von Kindern über religiöse Themen aufgrund der kognitiven Entwicklungsstufe, auf der diese sich jeweils befanden, nachvollziehen.²³ Sie machten sichtbar, wie das Kind seine Mit- und Umwelt auf seine Weise konstruierte.²⁴ Die Äußerungen der Kinder seien als „anders“, jedoch nicht mehr als schlechter oder falsch anzusehen und so in ihrem Eigenwert zu schätzen.

d) Die neue Kinderforschung

Einen weiteren Hintergrund der Kindertheologie bildet abschließend die Veränderung innerhalb der sozialwissenschaftlichen Kinderforschung. Unter einer engen Verknüpfung von soziologischer, psychologischer und pädagogischer Fragestellung gründete sich die „neue Kindheitsforschung“²⁵. Diese ist an der Auseinandersetzung von Kindern mit ihrer Umwelt interessiert,²⁶ wofür auf qualitative Forschungsmethoden wie Interviewverfahren oder ethnographische Zugänge zurückgegriffen wird. Weiter werden Kinder selbst schriftlich befragt zu ihren Lebensbedingungen, Einstellungen und Bewertungen.²⁷ Neu ist, dass Kinder selbst als Datenlieferanten und Meinungsträger auch in ihrer subjektiven Perspektive wahrgenommen werden und für die Forschung relevant sind.²⁸

Aus den Erkenntnissen, Kindern ein produktives und reflektiertes Erarbeiten verschiedener theologischer Themen und Fragen mit Gewinn zumuten und den Entwicklungsstand nachvollziehen zu können, entwickelte sich ab den

²¹ Oser/Gmünder, Mensch.

²² Fowler, Stufen.

²³ Vgl. die Untersuchung zu Mt 22 bei Friedrich Schweitzer (Schweitzer, Religionsunterricht, 38f.).

²⁴ Bucher, Kinder, 10.

²⁵ Zimmermann, Kindertheologie, 55.

²⁶ Krüger/Grundert, Geschichte, 24.

²⁷ Ebd., 25.

²⁸ Schultheis, Kinderforschung, 14.

1990er Jahren die Idee einer Kindertheologie, die häufig als ein neues „didaktisches Leitbild“²⁹ betrachtet wird. Kindern wird nun zugetraut, sich eigenständig mit theologischen Sachverhalten auseinanderzusetzen. Erstmals verwendete den Begriff der Kindertheologie Anton Bucher³⁰. Spätestens aber mit der Veröffentlichung des Buches „Theologisieren mit Kindern“³¹ von Gerhard Büttner und Hartmut Rupp 2002 hat sich der Diskurs fest etabliert³² und zeigt sich z.B. in den Themenheften der großen religionspädagogischen Zeitschriften.³³ Mittlerweile liegen diverse Dissertationen³⁴ und Habilitationen³⁵ vor. Empirisch fokussiert sich die kindertheologische Forschung dabei auf drei Bereiche. Zum einen ging es um Darstellungen dazu, was Kinder zu verschiedenen theologischen Themen im Sinne einer Theologie der Kinder denken.³⁶ Zum anderen ging es – in Verbindung mit konzeptionellen Überlegungen – um das Verhältnis von Kindertheologie und Kompetenzorientierung.³⁷ Drittens wurde ein Programm zur Professionalisierung Studierender³⁸ entwickelt.³⁹ An kindertheologisch inspirierten, empirischen Untersuchungen im Bereich der Unterrichtsforschung mangelt es allerdings bisher.⁴⁰

²⁹ Zimmermann, Kindertheologie, 409; Grethlein/Lück, Religion, 57; Kraft, Theologisieren; Freudenberger-Lötz/Kraft/Schlag, Vorwort, 7.

³⁰ Bucher, Kinder, 19.

³¹ Büttner/Rupp, Theologisieren.

³² Daraus entstand 2002 die Idee, jährlich das Jahrbuch für Kindertheologie herauszugeben. Bis 2016 wurden fünfzehn Bände, sowie sechs Sonderbände veröffentlicht. Hierin beschäftigen sich Interessierte der Kindertheologie mit neuen Aspekten und Ansätzen ihres Forschungsgebiets und veröffentlichen regelmäßig neue Gedanken und Studien. Seit 2013 gibt es außerdem das Jahrbuch für Jugendtheologie, hier wurden bislang fünf Bände veröffentlicht. Seit 2017 erscheint ein gemeinsames Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie mit bisher zwei Bänden. Ziel sollen ein intensiverer programmatischer Austausch sowie die Identifizierung gemeinsamer zukünftiger Forschungsperspektiven sein (Schlag/Roose/Büttner, Einleitung, 9).

³³ Vgl. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57 (2005) 1; Katechetische Blätter 131 (2006) 2; Schulfach Religion 25 (2006) 1-2; Diakonia. Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche 38 (2007) 5; Katechetische Blätter Materialbrief RU Sekundarstufe 132 (2007) 4; Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007) 1; Religionspädagogische Praxis. Die Zeitschrift für eine ganzheitliche sinnorientierte Pädagogik 34 (2009) 2; Katechetische Blätter Materialbrief RU Primarstufe 136 (2011) 1; Katechetische Blätter 139 (2014) 4.

³⁴ Vgl. Butt, Untersuchungen; Kammeyer, Gott; Schneider-Wölfinger, Höre; Kiening-Solana, Kindertheologie; Vobbe, Welt; Knapp, Meinung.

³⁵ Vgl. Freudenberger-Lötz, Gespräche; Zimmermann, Kindertheologie.

³⁶ Vgl. Butt, Jesus; Butt, Untersuchungen sowie viele kleinere Beiträge in den Jahrbüchern für Kindertheologie.

³⁷ Vgl. Zimmermann, Kindertheologie; Kraft, Kompetenzerwerb; Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz u.a., Familie.

³⁸ Vgl. Freudenberger-Lötz, Gespräche.

³⁹ Roose, Alltagspraxis, 141.

⁴⁰ Roose, Kindertheologie, 13; vgl. auch Schröder, Kommunikation, 224.

2.1.2 Was ist Kindertheologie?

Die Kindertheologie sieht Kinder als eigenständige Subjekte,⁴¹ denen zuge-
traut wird, sich auf ihre ganz eigene Weise mit theologischen Themen zu be-
fassen.⁴² Dabei werden Glaubensfragen besprochen, die auf existentielle Be-
troffenheit und nicht auf allgemeingültige Antworten zielen.⁴³ Sodann geht es
um ein echtes Interesse an den Deutungen durch Kinder,⁴⁴ die sich von de-
nen der Erwachsenen unterscheiden mögen, aber nicht als defizitär betrach-
tet werden.⁴⁵ Hierfür ist besonders das Gespräch von zentraler Bedeutung,
weswegen auch häufig von „theologischen Gesprächen mit Kindern“⁴⁶ die
Rede ist.⁴⁷ Als Kinder gelten hier alle Kinder zwischen vier und dreizehn Jah-
ren, jedoch nicht Jugendliche und Kleinkinder.⁴⁸

Um das Konzept der Kindertheologie klar zu konturieren, werden im Folgen-
den die bekannten/etablierten drei Dimensionen der Kindertheologie kurz
dargestellt. Ursprünglich erfolgte eine Differenzierung von Anton Bucher, und
zwar in seinem Leitartikel des ersten Jahrbuchs für Kindertheologie, in eine
Theologie der Kinder und eine *Theologie für Kinder*.⁴⁹ Friedrich Schweitzer
ergänzte diese durch eine *Theologie mit Kindern*.⁵⁰ Die drei Dimensionen set-
zen jeweils eigene Schwerpunkte, um das Verhältnis zwischen Kindern, den
theologischen Inhalten und der Weise der Vermittlung zu beschreiben.

Auch wenn alle drei Dimensionen einzeln zu betrachten sind, bedingen sie
sich gegenseitig und ergeben nur gemeinsam eine vollständige Idee einer

⁴¹ Schmidt, Kinderfragen, 16.

⁴² Büttner, Theologie, 217; vgl. auch Härle, Kinder; Kammeyer, Kindheitsforschung; so fordert Schlag
auch für die Jugendtheologie (Schlag, Theologie, 18).

⁴³ Kraft, Kompetenzerwerb, 28.

⁴⁴ Freudenberger-Lötz, Chancen, 16.

⁴⁵ Kraft/Schreiner, Thesen, 21; Theologische Gespräche finden dabei für Büttner immer dann statt,
wenn eine Orientierung an der Leitdifferenz Transzendenz-Immanenz erfolgt (Büttner, Theologisch,
97).

⁴⁶ Freudenberger-Lötz, Gespräche.

⁴⁷ Roose, Alltagspraxis, 140.

⁴⁸ Vgl. Zimmermann, Kindertheologie, 79. Auch die Jahrbücher für Kindertheologie untersuchen die-
sen Altersrahmen. Anders beschreibt der Systematiker Wilfried Härle Kinder schon in einem sehr
frühen Alter als fähig, Glaubensbilder und Metaphern zu produzieren und theologische Einsichten
zu formulieren (Härle, Kinder, 24). Das Ende der Kindheit sieht er aber auch in einem Alter von zwölf
bis vierzehn Jahren (Ebd., 12). Der Religionspädagoge Gerhard Büttner betont als Ergebnis ver-
schiedener Untersuchungen explizit, dass schon Kinder im Vorschulalter „Theologen“ in dem Sinne
sein könnten, wie es das kindertheologische Programm beschreibe (Büttner, Vorschulkinder, 117).

⁴⁹ Bucher, Kindertheologie, 9.

⁵⁰ Schweitzer, Kindertheologie, 18.

Kindertheologie. Daher werden im Folgenden zunächst die Dimensionen einzeln vorgestellt, um sie später gemeinsam in den Blick zu nehmen.⁵¹

(a) Theologie von Kindern

Die Theologie von Kindern sieht Kinder als eigenständige und vollwertige Menschen, denen zugetraut wird, selbstständig über theologische Themen nachzudenken.⁵² Die bzw. der Lehrende verhält sich in diesem Geschehen passiv. Bestenfalls werden Impulse gegeben und Aussagen in Frage gestellt,⁵³ um die Lernenden zum Weiterdenken anzuregen. Buchers Forderung nach Passivität der/des Lehrenden geht sogar so weit, dass er dafür plädiert, selbst eindeutig falsche Aussagen stehen zu lassen.⁵⁴

Wenn Kinder dazu angeregt werden, sich mit religiösen Fragen und Phänomene kreativ zu befassen und ihre eigenen Sichtweisen von Religion und Glaube zu formulieren, wird die Theologie von Kindern sichtbar.⁵⁵ Ziel der Theologie von Kindern ist es, die theologische Kreativität und Eigenständigkeit der Kinder zu fördern, um den Weg zu ebnen, mündige Christinnen und Christen zu werden.⁵⁶ Diese Dimension wird auch genutzt, um die Ansichten der Kinder empirisch zu erfassen.⁵⁷ Dabei ist die Theologie von Kindern bisher meist in Gruppen- und Einzelbefragungen sowie anhand von halbstandardisierten Interviews erhoben worden.⁵⁸

⁵¹ Gleichermaßen übernimmt Schweitzer die drei Dimensionen der Kindertheologie für eine Jugendtheologie (Schweitzer, *Jugendliche*, 46-53; vgl. auch Schlag/Schweitzer, *Jugendliche*). Zusätzlich ergänzt Thomas Schlag, ebenfalls einer der Mitbegründer der Jugendtheologie, fünf Dimensionen von Jugendtheologie (Schlag, *Theologie*, 15-17).

⁵² Schweitzer, *Kindertheologie*, 18.

⁵³ Zimmermann, *Kindertheologie*, 123.

⁵⁴ Bucher, *Kinder*, 21f.

⁵⁵ Kraft, *Kompetenzerwerb*, 29.

⁵⁶ Kemnitzer, *Jugendtheologie*, 135.

⁵⁷ Büttner, *Kindertheologie*, 6; vgl. auch Motte/Brieden, *Gottesbilder*, 176; Zimmermann, *Hiob*, 164f.; Schröder, *Kommunikation*, 223.

⁵⁸ Roose, *Kindertheologie*, 13.

(b) Theologie mit Kindern

Die zweite Dimension von Kindertheologie, die Theologie mit Kindern, ist als ein dialogischer Akt der Wahrheitssuche zu verstehen. Das Kind steht als Dialogpartner der/des Lehrenden im Zentrum, die/der korrigiert und respektvoll weiterfragt.⁵⁹ Kind und Lehrperson befinden sich in einem Gespräch miteinander.⁶⁰ Gemeinsam wird nach theologischen Wahrheiten gesucht.⁶¹ Ziel ist, eine Symmetrie auf der Beziehungsebene herzustellen, in der die Kinder im Prozess des Suchens und Fragens sich als ernst genommen erleben. Eine Asymmetrie bleibt im Hintergrund durch den Wissens- und Erfahrungsvorsprung der Erwachsenen auf Sachebene bestehen.⁶² So bietet ein Theologisieren mit Kindern Chancen der Horizonterweiterung und der Perspektivenverschiebung gegenüber der Theologie der Kinder, indem sie ihre theologischen Haltungen und Aussagen überdenken, reflektieren und erweitern.

Das Theologisieren mit Kindern kann nicht nur durch das Gespräch, sondern auch durch vielfältige kreative didaktisch-methodische Zugänge angeleitet werden.⁶³ Der Fokus liegt dabei jeweils darauf, die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler transparent zu halten und die steuernden Impulse danach auszurichten.⁶⁴

(c) Theologie für Kinder

In der Theologie für Kinder werden die Kinder als eigenständig und aktiv gesehen, aber auch als noch wissens- und erfahrungsbedürftig. Somit sind das Ziel der Theologie für Kinder der Aufbau und die Erweiterung von religiösem

⁵⁹ Kemnitzer, Jugendtheologie, 135.

⁶⁰ Schweitzer, Elementarisierung, 51; Schweitzer, Kindertheologie, 18.

⁶¹ Kalloch, Kinderphilosophie, 16.

⁶² Kropač, Kindertheologie, 91; vgl. auch Roose, Kontext, 43. Hierzu betonen Bernhard Dressler sowie Anke Kaloudis, dass die Kindertheologie häufig dazu neige, die Asymmetrie des Experten-Laien-Verhältnisses auszublenden (vgl. Dressler, Religionspädagogik, 161; Kaloudis, Grenze, 168f.). Gleiches gilt auch in der Jugendtheologie (Schlag, Jugendtheologie, 14).

⁶³ Schreiner/Kraft, Thesen, 23; gleiches gilt auch für die Theologie der Kinder.

⁶⁴ Büttner, Kindertheologie, 7.

Wissen und das Verstehen der Tradition.⁶⁵ Es soll spezifisches Wissen angeboten werden, um Irrtum und Missverstehen zu vermeiden.⁶⁶ Hierbei leitet die/der Lehrende den Lernprozess, sie/er bestimmt die zu vermittelnden Inhalte und gibt Orientierung zum Thema.⁶⁷ Dabei ist nicht eine Art von „Erwachsenentheologie“ intendiert [...], die Kindern deduktiv vermittelt wird“⁶⁸, sondern eine Korrektur und Aufklärung. Kinder brauchen Gegenstände und Themen, über die sie theologisch nachdenken können.⁶⁹ Bereits von anderen erbrachte theologische Reflexionen und Impulse sollen dabei angeboten werden, die sich die Kinder dann möglicherweise zu eigen machen können. Solche Vorgaben dienen dazu, das eigene theologische Nachdenken zu unterstützen und weiterzuführen.⁷⁰ Nur wenn Kindern eine theologische Semantik vermittelt werde, sei auch eine Theologie der Kinder möglich.⁷¹ Dabei merken sowohl Schweitzer als auch Bucher an, vor allem der Gesichtspunkt der bedeutungsvollen Vermittlung theologischer Einsichten sowohl über als auch an Kinder müsse noch diskutiert werden.⁷²

Gegenüber der Perspektive einer Theologie *für* Kinder hielten sich viele Didaktikerinnen und Didaktiker aus dem Umfeld der Kindertheologie zu Beginn eher zurück.⁷³ Ziel der Kindertheologie sei ja gerade, dass die Kinder mit ihrer Theologie Gehör fänden.⁷⁴ Mit dem Ziel der Kindertheologie, von einer Vermittlung „von oben herab“ abzurücken und dem Kind – soweit möglich – auf

⁶⁵ Kemnitzer, Jugendtheologie, 135; vgl. auch Schweitzer, Kindertheologie, 18.

⁶⁶ Büttner/Bucher, Zwischenbilanz, 40.

⁶⁷ Zimmermann, Kindertheologie, 123.

⁶⁸ Kropač, Kindertheologie, 90; ähnlich spricht Schweitzer davon, es gehe nicht darum, Kindern eine „Mini-Theologie“ zu verabreichen (Schweitzer/Mendl, Elementarisierung, 85).

⁶⁹ Schweitzer, Theologie, 16.

⁷⁰ Ebd., 20f.

⁷¹ Bucher, Theologie, 32.

⁷² Schweitzer, Theologie; Bucher, Theologie. In Anlehnung an die Kriterien Schweitzers und Buchers einer Theologie für Kinder gibt der norwegische Religionspädagoge Sturla Sagberg zu bedenken, dass es Kontexte geben kann, in denen diese Kriterien nur schwer zu erfüllen sind. Als Beispiel wird Kindertheologie im Kindergarten genannt. Zum einen werde hier wenig Raum gegeben für religiöse Ausdrucksformen, zum anderen hätten beispielsweise Kindergärtnerinnen und Kindergärtner zu wenig Einblick in den Inhalt der biblischen Botschaft, um angemessen eine Theologie für Kinder durchführen zu können (Sagberg, Vermittlung, 94).

⁷³ Pemsel-Maier, Kindertheologie, 71.

⁷⁴ Schweitzer, Theologie, 13.

Augenhöhe⁷⁵, in einem gleichberechtigten Dialog⁷⁶ zu begegnen, den persönlichen Glauben, das Erfahrungsorientierte und das Individuelle hervorzuheben, sah man dann allerdings eine Gefahr der Einseitigkeit gegeben: Religion werde rein auf die eigene Erfahrung beschränkt und damit privatisiert.⁷⁷ Dabei ist gerade im Christentum die Besinnung auf die Tradition ganz entscheidend. Zusätzlich muss bedacht werden, dass die Kinder immer wieder Denkanstöße und Hintergrundinformationen benötigen, um weiterdenken zu können. Da sie sich diese nicht von alleine aneignen könnten, ist die Theologie für Kinder eine zentrale Perspektive im Dreiklang einer nur heuristisch zu differenzierenden Theologie der, mit und für Kinder.

2.1.3 Drei Dimensionen, ein Konzept

Nur alle drei Dimensionen gemeinsam können meines Erachtens ein schlüssiges Konzept einer Kindertheologie ergeben.⁷⁸ Die *Theologie für Kinder* ist wichtig für die Vermittlung von Wissen und theologischem Denken. Nur mit einem guten Hintergrundwissen können die Kinder selbst weiterdenken, aber auch Nachdenken muss durch Rückfragen und Anleitung, wie theologisch gedacht werden kann, unterstützt werden. – Die *Theologie mit Kindern* ermöglicht einen gemeinsamen Dialog zwischen Kind und Erwachsenem, damit die einbahnige Vermittlung religiösen Wissens nicht das letzte Wort behält.⁷⁹ Hier kann die Lehrerin/der Lehrer Kindern wichtige Anstöße geben, lenkend wirken und ihnen so ermöglichen, selbstständig weiterzudenken sowie mittels Gesprächen deutlich machen, wie über ein theologisches Thema nachgeforscht werden kann. – Schließlich geht es bei der *Theologie von Kindern* darum, dass die Kinder mit ihrem Hintergrundwissen und den erlernten Fähigkeiten eigenständig in der Lage sind, ihre theologischen Gedanken zu

⁷⁵ Kunze-Beiküfner, *Kindertheologie*, 201; vgl. auch Wustrack, *Arbeit*, 133. Eine Begegnung auf Augenhöhe beschreibt auch Reiß in der *Jugendtheologie* (Reiß, *Jugendtheologie*, 4.1).

⁷⁶ Reiß/Freudenberger-Lötz, *Didaktik*, 133.

⁷⁷ Pemsal-Maier, *Kindertheologie*, 72.

⁷⁸ So schlussfolgert auch Dieterich für die *Jugendtheologie* (Dieterich, *Theologisieren*, 36f.).

⁷⁹ Arens, *Kommunikation*, 77.

entwickeln und zu reflektieren, um so am Ende eigene Ansichten auch in Dialogen begründet darstellen und vertreten zu können.

In diesem Dreiklang dient Kindertheologie der religiösen Begleitung von Kindern. Dabei will sie Wissen und Kompetenzen vermitteln, mit deren Hilfe sich Kinder eigenständig auf dem Weg des Glaubens bewegen können. Ernst genommen von den Erwachsenen, die sich den Überlegungen und Gedanken der Kinder unvoreingenommen stellen und sie auf ihrem Weg als gleichberechtigte Partner unterstützen, zielt Kindertheologie auf eigenständiges Theologisieren, um sprach- und handlungsfähig im Dialog über die christliche Religion zu sein.

2.1.4 Was ist Kindertheologie, was ist keine Kindertheologie?

Vor einer romantischen Idealisierung der Aussagen der Kinder wurde schon früh gewarnt.⁸⁰ Auch wenn die Kindertheologie den Kindern sehr viel zutraut, so sollte doch klar definiert sein, was kindertheologische Aussagen sind und was sie nicht sind. Nicht alles, was Kinder von sich geben, hat den Namen Kindertheologie verdient.⁸¹

Unbestritten dürfte gelten, dass eine Kindesäußerung ernst gemeint ist, d.h. es sich nicht um Zufallsäußerungen oder Nonsens handelt. Auszunehmen sind ebenfalls Äußerungen, die ein Kind so nur trifft, um zu gefallen oder zu provozieren.⁸² Auch müssen die Antworten einer inneren Logik, Stringenz und Kohärenz folgen.⁸³ Ferner sollte eine gewisse Meta-Ebene in den Äußerungen erkennbar sein, das heißt ein Prozess der Verarbeitung und Reflexion.⁸⁴ Hierfür ist auch der Aspekt der Nachhaltigkeit wichtig.⁸⁵ Nachhaltigkeit

⁸⁰ Vgl. Bucher, *Kindertheologie*, 27; Dressler, *Kritik*, 346; gleiches warnt auch Michael Meyer-Blanck für die Jugendtheologie an (Meyer-Blanck, *Umriss*, 24).

⁸¹ Kalloch, *Kinderphilosophie*, 15.

⁸² Zimmermann, *Kindertheologie*, 83.

⁸³ Zimmermann, *Dialektik*, 53.

⁸⁴ Zimmermann, *Kindertheologie*, 83; vgl. auch Schweitzer, *Elementarisierung*, 111.

⁸⁵ Erstmals wurde die Forderung der Nachhaltigkeit aufgeworfen bei Mirjam Zimmermann in der Auswertung einer Fragebogenstudie von 2012 zum Thema Eschatologie. Hier kam die Autorin zu dem Ergebnis, „dass mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen ihre Meinung grundlegend verändert[en]“ (in: Zimmermann, *Dialektik*, 46). Zimmermann deutet die Antworten dahingehend, es handle sich um Momentaufnahmen und nicht um „gute“ Kindertheologie (Ebd., 47).

muss nach Hanna Roose, einer der Mitherausgeberinnen des Jahrbuchs für Kinder- und Jugendtheologie, da bestehen, wo es um Wissen geht, beispielsweise das Kennen einer biblischen Erzählung wie etwa der vom reichen Mann und dem armen Lazarus (Lk 16,19-31). Das Argument der Nachhaltigkeit greife aber nicht dort, wo es beispielsweise um die unentscheidbare Frage⁸⁶ gehe, was uns nach dem Tod erwartet. Hier gehe es eher um ein Kennen unterschiedlicher Optionen, um die Qualität der Argumentation, um die Einbettung des Wissens und die Vernetzung von Positionen.⁸⁷

Was kann nicht als Kindertheologie gelten? Hierzu zählen Äußerungen, bei denen offensichtlich wird, dass das Kind kein großes Interesse daran hat, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, oder auch „fabulierende Antworten“, bei denen das Kind kaum selber glaubt, was es sagt. Schließlich – ein bisschen umgekehrt – Antworten auf Suggestivfragen, da diese die Kinder schon zu einer bestimmten Antwort hinlenken und oft nur das Religionsstunden-Ich der Kinder zur Geltung bringen.⁸⁸

2.1.5 Textauslegung von Kindern im Kontext des Konzepts Kindertheologie

Von Beginn an war es in der Kindertheologie selbstverständlich, dass in einem theologischen Arbeiten mit Kindern auch biblische Texte mitzubedenken sind. Erstmalig bestimmte der Tübinger Kindertheologe Friedrich Schweitzer 1999 unter dem Begriff der Kinderexegese folgende Forderungen für die biblische Texterarbeitung mit Kindern: Kinder seien als „aktive Rezipienten“⁸⁹ biblischer Texte ernst zu nehmen. Ihre Deutungsweisen werden erkannt und als „in ihrem Eigensinn nachvollziehbar“⁹⁰ beachtet. Kinder könnten nur dann zu einem auslegenden Umgang mit biblischen Texten ermutigt werden, wenn

⁸⁶ In ihrer Bestimmung von entscheidbaren und unentscheidbaren Fragen bezieht Roose sich auf die Definition von Heinz von Foerster (Foerster, Lethologie).

⁸⁷ Roose, Nachhaltigkeit, 59.

⁸⁸ Zimmermann, Kindertheologie, 221.

⁸⁹ Schweitzer, Exegeten, 242.

⁹⁰ Ebd., 242.

sie „von Anfang an den Wert eigenen Entdeckens und Deutens erfahren können und im selbstständigen Auslegen ermutigt und unterstützt werden“⁹¹.

Auch die Herausgeberin und die Herausgeber sowie viele der Autorinnen und Autoren des 2003 erschienenen zweiten Jahrbuchs für Kindertheologie „Kinder als Exegeten“ betonen, es sei „nicht nur angesichts der besonderen Zuwendung Jesu zu den Kindern angemessen“⁹², im Jahr der Bibel „besonders auf *die Kinder* als ‚Exegeten‘ hinzuweisen“⁹³. Ferner fordern die Herausgeber der beiden Jahrbücher für Kindertheologie Sonderbände „mit Kindern biblische Geschichten deuten“, Kinder als Exegetinnen und Exegeten „wahr- und ernst zu nehmen“⁹⁴.

Begründet wurde das Konzept der Kinderexegese durch entwicklungspsychologische Erkenntnisse sowie erste Ergebnisse eigener Untersuchungen. Der Religionspädagoge Anton Bucher⁹⁵ und die Neutestamentlerin Heike Bee-Schroedter⁹⁶ bezogen in den 1990er Jahren die entwicklungspsychologischen Stufenmodelle der religiösen Entwicklung von Kindern auf ihre Auslegung von Gleichnissen und Wundergeschichten. Der Verdienst ihrer Studien ist, dass auch das Gleichnis- sowie Wunderverständnis der Kinder im Zuge ihrer religiösen Entwicklung nachvollziehbar gemacht, anerkannt und in sich wertgeschätzt wurde. Kinder, so ist den Studien zu entnehmen, verstehen die Texte nicht unsachgemäß, sondern – wie auch schon theologische Inhalte – entsprechend ihrer kognitiven Entwicklungsstufe⁹⁷, und zwar oft in sehr origineller, auch für Erwachsene befruchtender Weise. Dabei wird heute

⁹¹ Ebd., 242.

⁹² Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz/Schreiner, Exegeten, 8.

⁹³ Ebd., 8.

⁹⁴ Büttner/Schreiner, Kinder, 15; vgl. auch Büttner/Thierfelder, Handwerkszeug. Weiter spricht Schramm von „Alltagsexegesen“ (Schramm, Alltagsexegesen) und Roose/Büttner von „Laienexegesen“ (Roose/Büttner, Laienexegesen).

⁹⁵ Bucher, Gleichnisse.

⁹⁶ Bee-Schroedter, Wundergeschichten.

⁹⁷ Heinz Streib, Professor für Religionspsychologie, geht nicht mehr von einer Reihenfolge an festen Stufen aus, sondern von religiösen Stilen. Verschiedene Stile werden dabei zunächst als Kind in sequentieller Abfolge erworben, sie werden dann aber nicht überwunden, sondern bleiben erhalten. Je nach Lebenssituation können die einzelnen Stile (re-)aktiviert werden (Streib, Faith; vgl. auch Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie, 82-84). Komplementär dazu berichtet die belgische Theologin Annemie Dillen von einer domänenspezifischen Entwicklung. Denken geschehe in Domains und nicht, wie früher angenommen, als strukturiertes Ganzes. So kann ein kognitiver Bereich, wird er mehr gefördert, wesentlich weiterentwickelt sein als ein anderer (Dillen, Glaubensvorstellungen; vgl. auch Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie, 84).

hier und da korrigierend angemerkt, sei die Leistungsfähigkeit der Entwicklungspsychologie zuweilen überschätzt worden.⁹⁸

Die Befürworterinnen und Befürworter der Kinderexegese betonten, die Kinder folgten in der biblischen Textauslegung impliziten Regeln. Zum einen ließen sich beispielsweise in den kindlichen Deutungen Analogieschlüsse finden,⁹⁹ zum anderen würden Spekulationen und Deutungen aus dem Text heraus entwickelt.¹⁰⁰ Aus diesen systematischen Vorgehensweisen schlussfolgern die Kindertheologinnen und Kindertheologen, dass die Texterarbeitung der Kinder keineswegs willkürlich sei, sondern ein methodisches Vorgehen erkennen lasse.¹⁰¹ Hier sehen sie sich in ihrer Bezeichnung von Kindern als Exegeten bestätigt.¹⁰²

Anders sprach sich der Neutestamentler und Religionspädagoge Peter Müller gegen eine Bezeichnung von Kindern als Exegetinnen und Exegeten aus. Unter Exegese verstehe man üblicherweise eine stringente, methodisch klar aufgebaute, überprüfbaren Kriterien genügende Auslegung biblischer Texte. Diese sei als Aufgabe von Expertinnen und Experten anzusehen.¹⁰³ Kinder könnten aber durchaus, so zeigt Müller an einer Studie seiner Frau Anita Müller-Friese zu dem Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,1-17) mit Grundschulkindern, durch ihre eigenen Erfahrungen, ihres jeweiligen Verstehensniveaus, ihres Vorwissens und ihrer eigenen Intuition entsprechend zu textadäquaten Interpretationen kommen und somit als Interpreten biblischer Texte bezeichnet werden.¹⁰⁴

⁹⁸ Vgl. Schluß, Anthropologie, 31; entgegen einer entwicklungspsychologischen Bewertung der kindlichen Aussagen stellt die praktische Theologin Katharina Kammeyer, dass gerade das Vorgehen, Aussagen von Kindern nicht entwicklungspsychologisch einzuordnen, dazu führen kann, dass Beobachterinnen und Beobachter mehr und neue Details in den Aussagen der Kinder wahrnehmen können (Kammeyer, Kindheitsforschung, 41). Auch Schweitzer betont, auf Entwicklungspsychologie könne nur zurückgegriffen werden als Hilfe zum Verstehen der kindlichen Aussagen, nicht als Schema festliegender Erwartungen (Schweitzer, Elementarisierung, 18).

⁹⁹ Vgl. Büttner/Thierfelder, Handwerkszeug, 108; Zimmermann, Jabbok, 44; Büttner/Schreiner, Spannungsfeld, 10; Büttner/Schreiner, Kinder, 11.

¹⁰⁰ Vgl. Büttner/Schreiner, Spannungsfeld, 9; Zimmermann, Jabbok, 44.

¹⁰¹ So fassen es auch die Herausgeberin und Herausgeber des zweiten Jahrbuchs für Kinder- und Jugendtheologie zusammen (Roose/Büttner/Schlag, Einleitung, 7).

¹⁰² Auch für eine biblische Texterarbeitung mit Jugendlichen wurde der Begriff der Jugendexegese teilweise aufgegriffen; vgl. Spiering-Schomborg, Jugendliche, 62; Troi-Boeck, Zugänge, 29; Büttner, Umgang, 167.

¹⁰³ Müller, Leute, 19.

¹⁰⁴ Ebd., 30.

In kindertheologischen Studien mit biblischer Texterarbeitung finden sich viele weitere Bezeichnungen für die Auslegung biblischer Texte von Kindern. Die Rede ist von kindlicher Textauslegung¹⁰⁵, von Textdeutung¹⁰⁶, Textverstehen¹⁰⁷, Rezeption¹⁰⁸ oder Textinterpretieren¹⁰⁹. Die Diskussion zeigt insgesamt die Notwendigkeit, eine biblische Textauslegung mit Kindern innerhalb der Kindertheologie zu definieren und zu verankern.¹¹⁰

An dem Begriff „Textauslegung“ von bzw. mit Kindern will ich in dieser Arbeit aufgrund der Erkenntnisse aus Kapitel 1 festhalten. Mit dem Begriff der Textauslegung sei ein ganzheitliches Verständnis biblischer Texte betont, bei dem die Welt des Kindes und die Welt des Textes zusammenwirken.¹¹¹

Zu der Verortung der Textauslegung von Kindern innerhalb der Kindertheologie zählt zunächst eine Bestimmung des Altersrahmens. Dazu dienen folgende Kriterien: Eine Textauslegung hat hier als Grundlage einen biblischen Text; ihn gilt es zu erarbeiten und während der Erarbeitung sich immer wieder auf ihn zurückzubeziehen. Daher ist eine Voraussetzung, dass das Kind den biblischen Text selber lesen kann; auch ein Vorlesen wäre möglich. Anzu merken ist aber, dass, liegt der Text dem Kind nicht vor und kann es ihn nicht selber lesen, ein Erarbeiten des Textes schwerer fallen wird. Als Textgrundlage sollte eine möglichst urtextnahe und trotzdem für Kinder verständliche Bibelübersetzung dienen. Freie Erzählungen, Nacherzählungen oder Texte aus Kinderbibeln sind durch deren bereits impliziten Deutungen als Basis der Textauslegung ungeeignet und werden dem Vorhaben der Erarbeitung eines

¹⁰⁵ Vgl. Fricke, Gott, 53; Pitschmann, Überlegungen, 178.181; Dieterich, Kinder, 17; Butt, Untersuchungen, 134.

¹⁰⁶ Vgl. Bucher, Gott, 65; Naurath, Jünger, 60; Maurer, Kraft, 217; Herrmann, Bruder, 41; Ertl/Lojewski, Sintflut, 56; Baumann, Turmbau, 60; Rusam, David, 177; Kalloch, Gespräche, 140.

¹⁰⁷ Vgl. Alkier, Jesus, 60; Karweick/Alkier, Weinberg, 54.

¹⁰⁸ Vgl. Fricke, Schwierige, 357.

¹⁰⁹ Vgl. Hoegen-Rohls/Hölscher, Bitteschön, 72; Büttner/Freudenberger-Lötz, Vater, 85; Oswald, Erde, 139.

¹¹⁰ Auch für die Jugendtheologie müsse die biblische Textauslegung stärker definiert werden, merkt Hoegen-Rohls an (Hoegen-Rohls, Lernen, 48).

¹¹¹ Auch der Philosoph Martin Heidegger bestimmt Textauslegung nicht als rein methodisches Erarbeiten eines Textes, sondern als ein „nie [...] voraussetzungsloses Erfassen eines Vorgegebenen. [...] so ist das, was zunächst ‚dasteht‘, nichts anderes als die selbstverständliche, undiskutierte Vormeinung des Auslegers“ (Heidegger, Gesamtausgabe, 200). Den Textauslegerinnen und Textauslegern wird also zugestanden, immer auch den eigenen Erfahrungshorizont in die Auslegung biblischer Texte einzubringen.

Textes durch Kinder zumindest weniger gerecht. Somit empfiehlt sich für die Praxis der Textauslegung von Kindern ein Altersrahmen ab acht oder neun Jahren.¹¹² Das Ende wäre, wie in der Kindertheologie, mit dreizehn Jahren anzusetzen. Im Anschluss daran stehen Überlegungen zu einer Textauslegung von Jugendlichen im Rahmen der Jugendtheologie an.¹¹³

Nach der Bestimmung des Altersrahmens halte ich es hinsichtlich der Textauslegung von Kindern für sinnvoll, die drei Dimensionen der Kindertheologie beizubehalten und gleichzeitig auf die Arbeit am biblischen Text zuzuspitzen. Die Kindertheologin Mirjam Zimmermann hat hierzu bisher den einzigen Versuch unternommen. Dieser soll im Folgenden dargestellt und um eigene Aspekte ergänzt werden.

(a) Textauslegung von Kindern

Am eindeutigsten tritt die kindliche Textauslegungskompetenz in einer Textauslegung von Kindern zutage. Die Idee einer Textauslegung von Kindern traut Kindern zu, eigenständig biblische Texte zu erarbeiten und auszulegen. Die/der Lehrende nimmt eine passive Rolle ein, kann aber Fragen zum Text stellen, zum Weiterdenken anregen und Impulse einbringen.¹¹⁴ Wie auch in kindertheologischen Settings sollte die Passivität der/des Lehrenden so weit gehen, falsche Aussagen stehen zu lassen,¹¹⁵ solange diese die Bedingungen einer Textauslegung von Kindern erfüllen, d.h. solange die Kinder eine Argumentation und Deutung begründet und reflektiert vollziehen. Ziel der Darstellung einer Textauslegung von Kindern ist die Beschreibung der (alterstypischen) Fähigkeiten von Kindern bei der Erarbeitung verschieden schwieriger biblischer Texte.

¹¹² Auch Bee-Schroedter möchte erst Kindern ab einem Alter von acht bis neun Jahren zutrauen, Texte in Perikopenlänge selbstständig zu lesen (Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 172). Verschiedene sprachwissenschaftlich-empirische Studien trauen Kindern ab diesem Alter eine entsprechende kognitive Fähigkeit zu (Küppers, Psychologie, 56-61; Wimmer, Entwicklung, 116).

¹¹³ Dass auch in der Jugendtheologie die Bibel in den Fokus gerückt werden muss, merken auch die Herausgeberin und Herausgeber des zweiten Jahrbuchs für Kinder- und Jugendtheologie an (Roose/Büttner/Schlag, Einleitung, 7).

¹¹⁴ Zimmermann, Kinderexegese, 429.

¹¹⁵ Vgl. Forderung zur Kindertheologie bei Bucher, Kinder, 21f.

Ein Beispiel, wie Kinder im schulischen Setting zu ganz eigenen Auslegungen biblischer Texte angeregt werden können, bildet ein Bibellesetagebuch. Durch Aufgabenstellungen wie: Schreibe bitte auf, was dich „überrascht, geärgert, gewundert, gefreut“¹¹⁶ hat, was du „neu oder wieder entdeckt“¹¹⁷ hast, „welche inhaltlichen (Verständnis-)Fragen offen geblieben sind“¹¹⁸ und „welche persönlichen Antworten und Einsichten“¹¹⁹ du aus diesem Text gewonnen hast, werden die Schülerinnen und Schüler jeweils herausgefordert, den Text inhaltlich auszulegen, offene Fragen sowie Deutungen in Bezug auf das persönliche Leben zu formulieren – unbeeinflusst von Aussagen anderer Mitschülerinnen und Mitschüler, wie es in einer Gruppendiskussion der Fall sein kann.

Dies bestätigt auch eine empirische Studie von Ruben und Mirjam Zimmermann und Friederike Weißphal aus dem Schuljahr 2010/2011, in der Schülerinnen und Schüler einer Klasse elf angeregt wurden, während der vollständigen Lektüre des Matthäusevangeliums Fragen zu den jeweiligen Kapiteln in Lesetagebüchern zu notieren.¹²⁰ Die Auswertung dieser Fragen ergab, dass die Jugendlichen eigenständig Fragen stellten zur Christologie, Ethik und Eschatologie des Evangeliums sowie der Herkunft und Ausrichtung der Schrift im Blick auf das Judentum und Heidentum. Weiter erkannten sie Spannungen und Widersprüche im Text und nahmen so eigenständig grundlegende theologische Inhalte des Matthäusevangeliums wahr.¹²¹

(b) Textauslegung mit Kindern

Gemeinsam mit dem Kind wird in der Textauslegung mit Kindern im Gespräch über biblische Texte diskutiert und nach einer tragfähigen Deutung gesucht.¹²² Das Gespräch erfolgt in symmetrischer Kommunikation, in der Leh-

¹¹⁶ Miethke, Annäherungen, 111.

¹¹⁷ Ebd., 111.

¹¹⁸ Ebd., 111.

¹¹⁹ Ebd., 111.

¹²⁰ Zimmermann/Zimmermann/Weißphal, Matthäusevangelium, 418.

¹²¹ Ebd., 430f.

¹²² Zimmermann, Kinderexegese, 430.

rende/Lehrender und Lernende/Lernender möglichst gleichberechtigte Gesprächspartner sind. Die/der Lehrende kann auch hier Impulse zum Weiterdenken einbringen, nachfragen und zum Überdenken und Reflektieren der kindlichen Aussagen anregen. Eine Asymmetrie bleibt durch den Wissensvorsprung des Erwachsenen bestehen.

Zu einer Textauslegung mit Kindern zählen wesentliche Schritte, die eine umfassende Erarbeitung eines biblischen Textes verlangt. Hierzu kann zählen, grundlegende Inhalte wiederzugeben sowie Personen und Orte zu benennen – um sich besser im Text zurechtzufinden und zentrale Handlungsträgerinnen und Handlungsträger zu lokalisieren, sowie die historische Textwelt oder Symbole/Motive auszulegen.

Außerdem diskutieren alle Beteiligten exegetisch relevante Textstellen, die Leerstellen, Widersprüche oder Schwierigkeiten aufweisen, und formulieren eine abschließende Gesamtdeutung des biblischen Textes. Wie im Theologisieren mit Kindern muss der Fokus dabei nicht auf einer reinen Textarbeit liegen. Vielfältige religionspädagogische Methoden, die Kinder in Kontakt mit einem biblischen Text bringen und bei denen sie ihn auslegen, können hier Verwendung finden.¹²³

(c) Textauslegung für Kinder

In der Textauslegung für Kinder ist nun die/der Lehrende erstverantwortlich für Lerninhalte. Das Kind wird hier zwar als eigenständig, aber dennoch auch lernbedürftig angesehen. Verschiedene Möglichkeiten der Texterarbeitung sowie Glaubensinhalte werden vermittelt, die das Kind zu einer eigenen Auslegung biblischer Texte befähigen sollen.¹²⁴ Nur so kann eine methodisch begründete und reflektierte Herangehensweise von Kindern an den biblischen Text erwartet werden. Da biblische Textauslegung erst methodisch angeleitet sinnvoll erfolgen kann und den gesamtbiblischen und historischen Kontext im Blick haben muss, ist sinnvolle Textauslegung für Kinder auch auf Wissen

¹²³ Wie bspw. Bibliodrama, Bibliolog, Figurenstellen oder kreatives Schreiben.

¹²⁴ Zimmermann, Kinderexegese, 430f.

angewiesen, das die/der Lehrende in die Frage nach einer sinnvollen Textdeutung einbringen muss.

Eine Möglichkeit, im schulischen Kontext Wissen zu vermitteln, das Kinder langfristig zu einer reflektierten biblischen Textauslegung zu befähigen vermag, bilden Präsenzbibliotheken für den Religionsunterricht. Diese werden von der Religionslehrerin/dem Religionslehrer zusammengestellt und enthalten beispielsweise verschiedene Bibelausgaben und Bibelübersetzungen, Einleitungen und Kommentare sowie Bücher zur Umwelt und Welt der Bibel, der (Religions-) Geschichte Israels und biblischer Archäologie.¹²⁵ Für die Schülerinnen und Schüler entsteht so ein Lernprozess, „Fragen möglichst präzise zu stellen“¹²⁶, „(erste) Wege zu Antworten zu überlegen“¹²⁷, „aus dem Bestand ein geeignetes Buch zu wählen“¹²⁸ und „sich darin möglichst zielführend zu orientieren“¹²⁹. So lernen die Kinder langfristig, Hilfsmittel zur Auslegung biblischer Texte anzuwenden.

Wie schon in der Kindertheologie ermöglichen auch hier nur alle drei Dimensionen der Textauslegung gemeinsam betrachtet ein ganzheitliches Konzept einer kinderspezifischen Textauslegung. Die *Textauslegung für Kinder* vermittelt nötiges Methoden- und Hintergrundwissen, um die Kinder an einen reflektierten Umgang mit biblischen Texten heranzuführen. Die *Textauslegung mit Kindern* beschreibt ein gemeinsames Diskutieren über biblische Texte, innerhalb dessen der Text ausgelegt wird. Die Kinder können hier sowohl erlerntes Hintergrund- und Methodenwissen als auch eigene Haltungen in das Gespräch mit einbringen. Die/der Lehrende kann weiterführende Impulse geben, aber auch Aussagen hinterfragen, um zu einer schlüssigen und reflektierten Deutung des Textes zu gelangen. Schließlich traut die *Textauslegung von Kindern* diesen das eigenständige Auslegen biblischer Texte zu. Deutungen werden wertgeschätzt und die Kinder zu einem eigenständigen Umgang

¹²⁵ Fabritz, Orte, 100f.

¹²⁶ Ebd., 96.

¹²⁷ Ebd., 96.

¹²⁸ Ebd., 96.

¹²⁹ Ebd., 96.

mit der Bibel motiviert und befähigt. Dieses Konzept der Textauslegung vertraut auf die Fähigkeiten von Kindern zwischen acht/neun bis dreizehn Jahren zur eigenständigen biblischen Texterarbeitung, die durch unterrichtliche Prozesse kultiviert und verbessert wird. Ferner weckt es bei den Kindern Mut und Interesse, langfristig den Wert biblischer Texte zu erkennen und sich mit diesen auseinanderzusetzen. Hierbei ist freilich zu beachten, dass die Qualität der kindlichen Aussagen nicht an Auslegungen von Experten zu messen ist. Äußerungen von Kindern sind aufgrund ihrer jeweiligen kognitiven Entwicklungsstufe als ihre ganz eigene Auslegung und ihr eigener Zugang zu den Texten ernst zu nehmen¹³⁰ und zu würdigen. Vielfach finden sich aber auch erstaunliche Überschneidungen zwischen kindlichen Auslegungen und den Deutungskonzepten der Tradition.

Abschließend bleibt für die Erarbeitung biblischer Texte mit Kindern zu definieren, wann genau es sich um kindliche *Textauslegung* handelt – und wann nicht. Nicht jede Aussage über einen biblischen Text ist schon als Textauslegung zu bezeichnen. Bei Kindesäußerungen sollte – wie auch in der Kindertheologie – darauf geachtet werden, dass es sich um keine zufälligen Äußerungen handelt, sondern ein reflektierter Gedankengang vorliegt. Dabei muss Wissen nachhaltig bestehen bleiben, bei eigenen Deutungen geht es um die Qualität der Argumentationen. Wird eine Textdeutung seitens eines Kindes geändert, so lautet die Spielregel der Textauslegung hier: Tu dies bitte begründet. Ferner müssen die kindlichen Schlussfolgerungen logisch, stringent und kohärent, in engem Bezug zum vorliegenden Text erfolgen. Sodann muss bei den Aussagen ersichtlich sein, dass die Argumentation aufgrund des vorliegenden biblischen Textes oder in Bezug auf andere biblische Texte als Referenzrahmen erfolgt, die dem Kind als Argumentationspool zur Verfügung stehen. Last but not least: Auch eigene alltägliche Erfahrungen dürfen die Kinder in den Deutungsprozess einbringen, wenn diese sich an den Inhalten des auszulegenden Textes orientieren.

¹³⁰ Schweitzer, Exegeten, 242.

Und – wie schon einmal erwähnt – analog zur Kindertheologie handelt es sich um keine Textauslegung, wenn das Kind kein Interesse an der Auseinandersetzung mit einem biblischen Text zeigt oder offensichtlich erfundene und nicht auf der Grundlage des biblischen Textes reflektierte Antworten gibt.¹³¹

2.1.6 Fazit

Auf der Basis kindertheologischer Forschungen und Begriffsbestimmungen erfolgte bisher eine Klärung darüber, was biblische Textauslegung von Kindern umfassen könnte. Die in heuristischer Absicht vollzogene Differenzierung der Kindertheologie in Theologie von/für/mit Kindern hat Kapitel 2.1.5 in eine Differenzierung einer Textauslegung von/für/mit Kindern übertragen.

Textauslegung von Kindern ist eindeutig innerhalb des Konzepts der Kindertheologie zu verorten. Dennoch konnte Auslegungsspezifisches bestimmt werden, das sie als einen eigenständigen Zugang und eine in sich schlüssige Sparte der Kindertheologie legitimiert: Kindliche Textauslegung findet nur dann statt, wenn eine Diskussion über einen bzw. zu einem biblischen Text erfolgt. Alle Gesprächsinhalte entzünden sich an ihm, beziehen sich auf ihn und bringen ihn und von ihm berührte Lebensthemen in Kontakt. Durch die Erforschung biblischer Texte von oder mit Kindern werden einerseits Fähigkeiten deutlich, ob und wie sie zu einem reflektierten und begründeten Umgang mit biblischen Texten in der Lage sind (Textauslegung der Kinder). Andererseits ist die Förderung solcher Fähigkeiten der Textauslegung für Kinder und mit Kindern Ziel des religionspädagogischen Tuns in unterrichtlichen Zusammenhängen. Dieses soll Kinder ermutigen und befähigen, sich selbst aller Arten biblischer Texte – hierzu können auch sperrige und anstößige Texte zählen – anzunehmen und diese eigenständig zu erarbeiten.

Die wesentlichen Eckpunkte einer Textauslegung von Kindern seien noch einmal ganz knapp benannt:

¹³¹ Vgl. aus der Kindertheologie: Zimmermann, Dialektik, 53; Zimmermann, Kindertheologie, 221.228.

- Biblische Textauslegung von Kindern lässt sich in drei Dimensionen der Auslegung von/für/mit Kindern unterteilen.
- So befähigt die biblische Textauslegung die Kinder langfristig dazu, eigenständig und engagiert biblische Texte zu deuten.
- In der Textauslegung von Kindern dient stets der biblische Text selbst als Orientierung aller Gespräche. Eine Diskussion geht immer von ihm aus, holt ihn je nachdem wieder herein und kehrt maßnehmend zu ihm zurück.
- Die Argumentation der Kinder erfolgt in der Diskussion auf Basis ihrer entwicklungspsychologischen Fähigkeiten logisch, stringent und kohärent. Dies im Blick zu haben, zu halten bzw. zu erreichen ist die pädagogische Aufgabe.

2.2 Die Arbeit mit biblischen Texten in der Kindertheologie – Analyse der Auslegung in den Jahrbüchern für Kindertheologie

Nach der Verortung des Konzepts der Textauslegung von Kindern in der Kindertheologie soll weiter gefragt werden, wie im Bereich der Kindertheologie mit biblischen Texten gearbeitet wird. So soll ausgewertet werden, was für eine biblische Textauslegung mit Kindern als methodisch relevant erachtet wurde.

Seit den Anfängen der Kindertheologie hat es vielseitige Forschungsprojekte sowie praxisbezogene Anregungen für theologisches Arbeiten (gemeinsam) mit Kindern gegeben. 2002 wurde mit dem Jahrbuch für Kindertheologie ein Ort geschaffen, der beide Aspekte vereint: Herausgeberin und Herausgeber sehen das Jahrbuch zum einen als Forum für wissenschaftliche Erkenntnisse, „indem aktuelle Forschungsprojekte zu theologisch relevanten Vorstellungen von Kindern präsentiert werden“¹³², zum anderen als Forum für praktische Ansätze, „indem geschildert wird, wie sich Kinder in verschiedenen

¹³² Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz/Schreiner, Vorwort, 7.

religionspädagogischen Handlungsfeldern als Subjekte von Theologie einbringen können“¹³³, sowie für Präsentationen verschiedenster (Unterrichts-)Materialien.¹³⁴

Die Wichtigkeit der Jahrbücher wird in Band 2 von der Herausgeberin und den Herausgebern präzisiert: „Wenn Kindertheologie mehr sein soll als eine der vielen religionspädagogischen Moden, dann wird es in Zukunft darauf ankommen, [...] uns über Inhalte und Methoden weiter zu verständigen“¹³⁵. So bieten die Jahrbücher sowohl für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, als auch für alle diejenigen, die mit der „religiösen Erziehung jüngerer Kinder befasst sind [...] sowie interessierte Eltern“¹³⁶, immer wieder interessante Anregungen. Eine derartige Vielfalt an Ansätzen und Themen findet sich sonst momentan in keinem kindertheologischen Werk präsentiert. Durch das jährliche Erscheinen eines Jahrbuches können aktuelle Entwicklungen und Themenschwerpunkte aufgenommen werden.

Da sich in den Jahrbüchern zahlreiche Beiträge finden, in denen Arbeit mit biblischen Texten stattfindet, bilden sie einen optimalen Ausgangspunkt, um nun der Frage nachzugehen, wie im Rahmen der Kindertheologie mit biblischen Texten gearbeitet wurde. Dafür können die gleich folgenden Leitfragen hilfreich sein, die die Autorin für das Erarbeiten biblischer Texte mit Kindern als bedeutsam erachtet. Es wird zu überlegen sein, inwieweit die Standards guter Forschung eingehalten werden. Nach der Klärung, wie viele und welche Beiträge der Jahrbücher sich überhaupt mit einer Texterarbeitung beschäftigen, erfolgt eine Analyse unter Berücksichtigung folgender Leitfragen:

- a) Wie wird die Auswahl des Textes begründet?
- b) Findet eine wissenschaftliche Analyse und Reflexion des Textes statt?
- c) Hat die wissenschaftliche Reflexion des Textes Auswirkung auf die Planung des Settings?

¹³³ Ebd., 7.

¹³⁴ Ebd., 7.

¹³⁵ Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz/Schreiner, Exegeten, 8.

¹³⁶ Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz/Schreiner, Vorwort, 7.

- d) Wie ist die Art der Textpräsentation?
- e) Werden die methodische Vorgehensweise bzw. der Umgang mit biblischen Texten begründet?
- f) Wie ist die Bedeutung des biblischen Textes im Forschungssetting?

Es geht an dieser Stelle also nicht um inhaltliche Erkenntnisse, sondern allein die Bedeutung und Verwendung des biblischen Textes im Kontext kindertheologischer Zugänge soll untersucht werden.¹³⁷

2.2.1 Häufigkeit

Zuerst wird der Frage nachgegangen, in welchen Beiträgen und wie häufig in den Jahrbüchern mit biblischen Texten gearbeitet wird. Hierzu wurden alle Beiträge der Jahrbücher analysiert, die Ergebnisse finden sich in der nachfolgenden Tabelle. Die Angaben in den Klammern stellen dabei den prozentualen Anteil in Bezug auf das jeweilige Jahrbuch, gerundet, dar. Fanden sich in einem Beitrag sowohl Kindertheologie als auch die Bearbeitung eines biblischen Textes, wurde dieser als Bearbeitung eines biblischen Textes eingeordnet.

¹³⁷ Biblische Textauslegungen und Textauslegungskompetenzen, die von den Kindern in den Beiträgen gezeigt wurden, sollen im Folgenden nicht dargestellt werden. Auf Grund der Kürze der Beiträge werden die Auslegungen der Kinder jeweils nicht einzeln und detailliert dargestellt. Meiner Meinung nach können daher keine reflektierten Schlüsse zu Auslegungskompetenzen von Kindern gezogen werden.

Tab. 1: Arbeit am biblischen Text in den Jahrbüchern für Kindertheologie

Jahrbuch Band	Beiträge gesamt	Theoretische Grundlagen/empirische Einblicke				Pädagogische Anregungen/Infos für die Praxis			
		Ohne Bibeltext/ Kinder- theologie	Mit Kindertheologie, ohne Bibeltext	Bibeltext genutzt für Kinder- theologie	Erarbeitung eines Bibeltextes	Ohne Bibeltext/ Kinder- theologie	Mit Kindertheologie, ohne Bibeltext	Bibeltext genutzt für Kinder- theologie	Erarbeitung eines Bibeltextes
1	12	2 (17)	6 (50)	-	-	2 (17)	2 (17)	-	-
2	17	-	3 (18)	3 (18)	3 (18)	3 (18)	-	4 (24)	1 (6)
3	18	7 (38)	2 (11)	-	-	7 (38)	1 (6)	1 (6)	-
4	26	4 (15)	5 (19)	-	-	11 (42)	6 (23)	-	-
5	18	6 (33)	-	-	-	6 (33)	3 (17)	1 (6)	2 (11)
6	14	4 (29)	3 (21)	-	-	4 (29)	3 (21)	-	-
7	14	2 (14)	2 (14)	-	3 (21)	2 (14)	1 (7)	-	4 (29)
8	14	3 (21)	3 (21)	-	-	2 (14)	5 (36)	-	1 (7)
9	21	3 (14)	7 (33)	-	2 (10)	1 (5)	5 (24)	2 (10)	1 (5)
10	17	5 (29)	4 (24)	1 (6)	-	-	5 (29)	1 (6)	1 (6)
11	14	4 (29)	3 (21)	1 (7)	-	2 (14)	4 (29)	-	-
12	15	4 (27)	2 (13)	-	-	3 (20)	4 (27)	2 (13)	-
13	14	2 (14)	2 (14)	-	-	3 (21)	6 (43)	1 (7)	-
14	17	4 (24)	-	-	1 (6)	4 (24)	7 (41)	-	1 (6)
15	16	8 (50)	2 (13)	-	-	2 (13)	3 (19)	-	1 (6)
	247	58 (23)	44 (18)	5 (2)	9 (4)	52 (21)	55 (22)	12 (5)	12 (5)

Mittlerweile findet sich eine große Zahl veröffentlichter Beiträge mit sowohl theoretischen Grundlagen und empirischen Einblicken, als auch pädagogischen Anregungen und Informationen für die Praxis, wobei diese Unterscheidung in den Jahrbüchern nicht wirklich trennscharf durchgehalten ist.¹³⁸ Die Zweiteilung der Tabelle ist angelehnt an die Unterteilung der Beiträge in den Jahrbüchern. Um die Tabelle übersichtlicher zu machen, sind die Bereiche „pädagogische Anregungen“ und „Informationen für die Praxis“ der Jahrbücher aufgrund ihrer ähnlichen Thematik zusammengefasst. Zusätzlich habe ich die jeweiligen Bereiche folgendermaßen unterteilt:

(a) Ohne Bibeltext/praktische Kindertheologie

Hiermit sind alle Beiträge in den Jahrbüchern für Kindertheologie gemeint, in welchen ohne Praxisbezug gearbeitet wird. Als Beispiele seien hier Beiträge von Rolf Oerter¹³⁹, Friedrich Schweitzer¹⁴⁰, Claudia Mähler¹⁴¹, Sturla Sagberg¹⁴² und Gerhard Büttner¹⁴³ genannt. Es finden sich weder Teile einer Erarbeitung eines biblischen Textes, noch kindertheologische Beispiele.

(b) Mit Kindertheologie, ohne Bibeltext

Hierzu habe ich beispielsweise Beiträge von Gerhard Büttner und Ina Mähringer¹⁴⁴, Marieke van't Zand und Simone de Roos¹⁴⁵, Katharina Kammeyer¹⁴⁶ sowie Cornelia Oswald und Angela Steinke-Dörpholz¹⁴⁷ gerechnet. Teilweise sind auch diese Beiträge theoretisch, benutzen aber kin-

¹³⁸ Es finden sich auf der einen Seite einige Beiträge im Bereich „pädagogische Anregungen“, in denen empirische Einblicke durch Analysen von Studien wiedergegeben werden; vgl. Reumann/Schwendemann, Jona; Szagun, Mosaiksteine; Rittner, Tod; Büttner, Erde; Eikermann, Gott; Nierop, Glaubensvermittlung; Stramer, Urbild. Auf der anderen Seite finden sich außerdem Beiträge mit pädagogischen Anregungen im Bereich „theoretische Grundlagen und empirische Einblicke“; vgl. Freudenberger-Lötz, Taiferinnerungsfeier; Grundmann, Kindertheologie; Höhle, Tier.

¹³⁹ Oerter, Glück.

¹⁴⁰ Schweitzer, Kinder.

¹⁴¹ Mähler, Theorien.

¹⁴² Sagberg, Kinder.

¹⁴³ Büttner, Jugendtheologie.

¹⁴⁴ Büttner/Mähringer, Osterhase.

¹⁴⁵ Van't Zand/de Roos, Kreuze.

¹⁴⁶ Kammeyer, Theologisieren.

¹⁴⁷ Oswald/Steinke-Dörpholz, Theologisieren.

dertheologische Beispiele, um ihre Thesen zu stützen, wie Friedrich Schweitzer¹⁴⁸ – besonders im Bereich „theoretische Grundlagen und empirische Einblicke“. Andere Autorinnen und Autoren aus diesem Bereich sowie dem Bereich „pädagogische Anregungen“ geben ausführlichere Beispiele, wie Angela Kunze-Beiküfner¹⁴⁹. Der Vollständigkeit halber wird dieser Bereich aufgelistet, um ihn von (c) abzugrenzen. Werden Beiträge erwähnt, in denen Kindertheologie durch einen biblischen Text angestoßen wird, so sollen auch Beiträge genannt sein, in denen Kindertheologie ohne Anstoß durch einen Text Anwendung findet.

(c) Bibeltext genutzt für Kindertheologie

In diesem Bereich finden sich alle Beiträge, in denen mit den Kindern ein biblischer Text gelesen wurde, ohne ihn daraufhin zu bearbeiten; er diente nur als Einstieg zur Besprechung eines theologischen Themas. Folgende Beispiele seien genannt: Ulrike Baumann¹⁵⁰, Aaron Schar¹⁵¹, Christian Butt und Hanna Roose¹⁵² sowie Stephanie Görk¹⁵³. Wichtig ist dieser Bereich deshalb, um zu zeigen, dass in den Jahrbüchern für Kindertheologie nicht immer, wenn ein Text mit den Kindern gelesen wird, daraus geschlossen werden kann, dass dieser dann auch auslegerisch bearbeitet wird. Dennoch finden sich in diesem Bereich Anregungen dazu, wie der biblische Text beispielsweise präsentiert wurde.

(d) Erarbeitung eines Bibeltextes

Hier finden sich Beiträge, in denen explizit ein biblischer Text mit den Kindern erarbeitet wurde, wie bei Angela Kunze-Beiküfner¹⁵⁴, Hannes Schäfer, Wilhelm Schwendemann und Frederic Vobbe¹⁵⁵, Christina Hoegen-Rohls und

¹⁴⁸ Schweitzer, Kindertheologie.

¹⁴⁹ Kunze-Beiküfner, Gott.

¹⁵⁰ Baumann, Turmbau.

¹⁵¹ Schar, Mirjam.

¹⁵² Butt/Roose, Jesus.

¹⁵³ Görk, Fragen.

¹⁵⁴ Kunze-Beiküfner, Gleichnis.

¹⁵⁵ Schäfer/Swendemann/Vobbe, Menschensohn.

Swantje Hölscher¹⁵⁶ und Ruben Zimmermann¹⁵⁷. Dieser Bereich ist für die folgende Untersuchung der Bedeutendste. Die hier eingeordneten Beiträge werden im Blick auf die Vorgehensweise näher untersucht.

Natürlich kann diese Systematisierung in Einzelfällen nicht trennscharf erfolgen. Besonders bei den Beiträgen aus dem Bereich „theoretische Grundlagen/empirische Einblicke“, aber auch in den Bereichen „Pädagogische Anregungen“ und „Informationen für die Praxis“ sind viele eigentlich analytische Beiträge zu finden, in denen nur sehr kurze Beispiele einer Erarbeitung von biblischen Texten dargestellt sind. Durch diese Exempel sollen die eigenen Thesen belegt, bzw. eigene Überlegungen gestützt werden. Diese Beiträge können somit nicht als Beispiele einer ausführlichen Dokumentation einer Kindertheologie oder Texterarbeitung aufgenommen werden. Bucher beispielsweise stellt verschiedene Studien über spirituelle Erfahrungen von Kindern vor und setzt vier Zitate ein, um seine Erkenntnisse zu belegen.¹⁵⁸

Eine Studie über die Gedanken von Kindern zum Beten führen Simone De Roos, Eline Rottier und Jacomijn van der Kooij durch und stellen ebenfalls nur einzelne, knappe theologische Aussagen der Kinder vor.¹⁵⁹ Ebenso geben Simone Wustrack und Angela Kunze-Beiküfner in ihrem Beitrag zum Theologisieren mit Kindern in Kindertagesstätten lediglich einen knappen Dialog wieder, in welchem eine Kindergärtnerin mit Kindern über die Geburt Jesu spricht.¹⁶⁰ Dennoch sind diese Beiträge im Bereich „Mit Kindertheologie, ohne Bibeltext“ eingeordnet, da sie von rein theoretischen Artikeln zu unterscheiden sind – auch wenn diese Einteilung so nicht ganz präzise ist. Da sich aber auch Beiträge finden, in welchen die eigenen Überlegungen durch ausführlichere Studien gestützt werden – wie bei Angela Kunze-Beiküfner¹⁶¹ –, erscheint es mir stringenter, auch die knappen Beispiele in diese Kategorie

¹⁵⁶ Hoegen-Rohls/Hölscher, Bitteschön.

¹⁵⁷ Zimmermann, Jabbok.

¹⁵⁸ Bucher, Intensiverfahrenen, 30-32.

¹⁵⁹ De Roos/Rottier/van der Kooij, Gott, 56f.

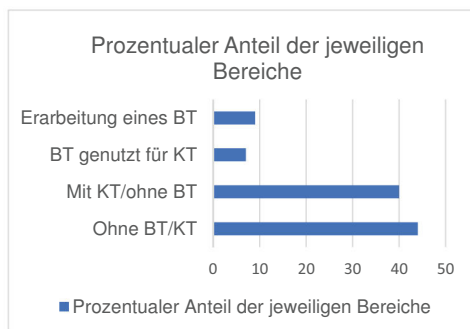
¹⁶⁰ Wustrack/Kunze-Beiküfner, Theologisieren, 229.

¹⁶¹ Kunze-Beiküfner, Gott.

einzuordnen. Ansonsten wäre jeweils neu zu entscheiden, ab wann eine Studie in einem so ausführlichen Maße dargestellt wird, dass von einem umfangreichen Beispiel von Kindertheologie gesprochen werden kann.

Außerdem finden sich Beiträge, die sowohl kindertheologisch als auch an biblischen Texten arbeiten. Kunze-Beiküfner beispielsweise erwähnt in einem weiteren Artikel einige praktische Beispiele zum Theologisieren im Kindergarten. Hierzu wird sowohl theologisiert, als auch ein Text besprochen (Mt 13,45-46).¹⁶² Da der Schwerpunkt der Tabelle darauf liegt zu zeigen, wo in den Jahrbüchern mit Kindern an biblischen Texten gearbeitet wird, wurden solche Beispiele in dem Bereich „Erarbeitung eines Bibeltextes“ eingetragen, auch wenn diese Einteilung nicht ganz trennscharf ist.

Als weitere Verbildlichung der Ergebnisse der Untersuchung soll Tabelle 2 helfen. Die jeweiligen Anteile der in Tabelle 1 dargestellten Kategorien sind hier noch einmal anschaulicher abgebildet. Da die Trennung der Bereiche „theoretische Grundlagen/empirische Einblicke“ und „pädagogische Anregungen“ inhaltlich nicht immer durchgehalten ist, sind in der Tabelle beide Bereiche zusammengefasst. Die weitere Unterteilung bleibt bestehen.



Tab. 2: Arbeit am biblischen Text in den Jahrbüchern für Kindertheologie; prozentuale Anteile¹⁶³

¹⁶² Kunze-Beiküfner, Kindertheologie, 106.

¹⁶³ BT = Bibeltext; KT = Kindertheologie.

Tabelle 1 und 2 verdeutlichen: Trotz der großen Menge an Beiträgen und der Fülle an behandelten theologischen Themen finden sich in den Jahrbüchern wenige Beiträge, in denen für die kindertheologische Arbeit biblische Texte herangezogen werden. Überhaupt keine Textarbeit findet sich in den Jahrbüchern Band 1, 4 und 6. Des Weiteren findet sich in den Bänden 3, 11 und 13 jeweils nur ein Beitrag mit Textauslegung. Hier steht allerdings nicht die Erarbeitung eines biblischen Textes im Vordergrund; vielmehr werden die Texte genutzt, um andere theologische Themen mit den Kindern zu besprechen. So nehmen Petra Freudenberger-Lötz und Martin Schreiner Apg 2, um mit den Kindern über Pfingsten zu reden,¹⁶⁴ und Stephanie Görk nutzt Gen 2, um über naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Schöpfung zu diskutieren.¹⁶⁵ Bei Sabine Dievenkorn wird die Erarbeitung des Gleichnisses von den Arbeitern im Weinberg lediglich als ein kurzes Beispiel herangezogen, um zu zeigen, wie Theologisieren mit und für Kinder in Chile gelingen kann. Eine umfangreiche Erarbeitung des Textes wird in dem Beitrag nicht gezeigt, der Fokus liegt auf dem Thema Ungerechtigkeit.¹⁶⁶

Nur ein Beitrag mit Erarbeitung eines biblischen Textes findet sich in den Jahrbüchern für Kindertheologie Band 8¹⁶⁷ und Band 15¹⁶⁸, in Band 14 lediglich zwei Beiträge¹⁶⁹ und in Band 12 ebenfalls zwei¹⁷⁰, die jedoch die biblischen Texte ausschließlich als Anstoß zum Theologisieren nutzen.

Auch wenn in den Bänden 5 und 10 schon drei Beiträge mit biblischen Texten begegnen, in Band 9 fünf, in Band 7 sieben und in Band 2 sogar elf, ist die Gesamtzahl der Beiträge mit biblischen Texten in den Jahrbüchern sehr gering. Von insgesamt 247 Beiträgen findet in ca. 7 %¹⁷¹ aller Beiträge die Verwendung eines biblischen Textes zur Erarbeitung theologischer Themen statt. So wird in diesen Beiträgen zwar ein Text eingeführt, sie können aber

¹⁶⁴ Freudenberger-Lötz/Schreiner, Kinder.

¹⁶⁵ Görk, Fragen.

¹⁶⁶ Dievenkorn, Theologie, 103f.

¹⁶⁷ Zimmermann/Kok, Arm.

¹⁶⁸ Loose, Bibel.

¹⁶⁹ Büttner, Jugendtheologie; Hillringhaus, Erfahrungsberichte.

¹⁷⁰ Inou, Gast; Roose, Mose.

¹⁷¹ Zahlen gerundet.

nicht unter dem Aspekt der Textarbeit analysiert werden. Dies ist lediglich in ca. 9 % aller Beiträge der Fall. Aufgrund der hohen Gesamtzahl der Artikel finden sich hier dennoch einige Beispiele.

Die Beiträge, in denen mit Kindern an biblischen Texten gearbeitet wird, seien nun näher betrachtet. Da ihre Anzahl relativ gering ist, werden zusätzlich die Kindertheologie Sonderbände „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten¹⁷² hinzugezogen. Ansporn für die Sonderbände war, so die Autorinnen und Autoren, nach den vorausgegangenen drei Jahrbüchern mit dem Schwerpunkt der von den Kindern selbst hervorgebrachten Theologie, den Fokus nun darauf zu richten, „inwiefern Kinder auch im Prozess der Auslegung biblischer Texte spezifische Zugänge und Deutungen entwickeln“¹⁷³. Somit findet sich in den Sonderbänden eine repräsentative Auswahl an Beiträgen, in denen im Rahmen der Kindertheologie mit Kindern biblische Texte erarbeitet werden, wie folgende Tabelle 3 verdeutlicht. Da die Unterteilung der Sonderbände nicht an die gängige Unterteilung der Beiträge in den Jahrbüchern angelehnt ist, findet sich auch in der Tabelle eine abgeänderte, aber doch ähnliche Einteilung der Beiträge.

Sonderband	Beiträge gesamt	Theoretischer Beitrag	BT genutzt als Grundlage zur Erarbeitung eines theologischen Themas	Erarbeitung eines BT ¹⁷⁴
1	16	1 (6) ¹⁷⁵	3 (19)	12 (75)
2	18	1 (5)	3 (17)	14 (78)

Tab. 3: Arbeit am biblischen Text in den „Jahrbuch für Kindertheologie Sonderbänden“

2.2.2 Begründung der Auswahl biblischer Texte

Um darzustellen, wie mit biblischen Texten in der Kindertheologie gearbeitet wird, habe ich zunächst untersucht, wie reflektiert die Autorinnen und Autoren

¹⁷² Büttner/Schreiner, Stück; Büttner/Schreiner, Gott.

¹⁷³ Büttner/Schreiner, Spannungsfeld, 8.

¹⁷⁴ BT = biblischer Text.

¹⁷⁵ Prozentualer Anteil in Bezug auf das jeweilige Jahrbuch, gerundet.

an die Auswahl von Bibeltexten in ihren Beiträgen herangehen, und zwar anhand folgender Kriterien:

- Welches Forschungsziel wird deutlich: Steht eher eine Theologie der Kinder oder eine Theologie mit/für Kinder im Zentrum?
- Wird die Wichtigkeit des biblischen Textes für die Forschung/das Thema betont? (Theologie der Kinder)
- Wird begründet, weshalb es für Kinder wichtig ist, gerade diesen Text zu bearbeiten? (Theologie mit/für Kinder)

Die Herangehensweisen der Autorinnen und Autoren in den Jahrbüchern für Kindertheologie unterscheiden sich stark. Ich stelle (1) zwei Beispiele vor, in denen die Autorinnen und Autoren ihr Forschungsziel sowie die Wichtigkeit des Textes für diese Forschung entsprechend reflektiert erläutern, sowie (2) einen Beitrag, der sein Forschungsziel und die Wichtigkeit des Textes nur teilweise erläutert. Es folgen (3) zwei Forschungsbeiträge, in denen jede Reflexion fehlt, und schließlich (4) ein Beitrag, in dem das Forschungsziel nicht erkennbar ist.

(1) In der Studie von Christian Butt und Hanna Roose wird das Forschungsziel im Sinne der Theologie mit/für Kinder deutlich. Sie stellen dar, wie Kinder den Weg des Jüngers Petrus mit Jesus mitgehen können, mit all seinen „Höhen und Tiefen“¹⁷⁶, um „die Freundschaft Jesu zu einem Jünger in ihrer Vielschichtigkeit“¹⁷⁷ kennen zu lernen. Denn die Nachfolge Jesu, so wollen Butt und Roose den Kindern verdeutlichen, bringt immer auch Krisen mit sich.¹⁷⁸ Die Wahl des Textes erfolgt begründet. Von keinem anderen Jünger, so die Autorin und der Autor, gibt es eine solche Fülle an Erzählungen, die explizit von den Gefühlen des Jüngers sprechen¹⁷⁹ und sich somit für eine „emotionale Auseinandersetzung“¹⁸⁰ eignen. Die Person des Petrus vermitteln die beiden Autoren anhand von vier Textstellen; vor jeder Textarbeit begründen

¹⁷⁶ Butt/Roose, Jesus, 153.

¹⁷⁷ Ebd., 153.

¹⁷⁸ Ebd., 153.

¹⁷⁹ Ebd., 154.

¹⁸⁰ Ebd., 153.

sie die Wahl der einzelnen Perikope noch einmal.¹⁸¹ So wird sowohl das Forschungsziel verdeutlicht als auch die Wichtigkeit des Textes für die Kinder bzw. die Kindertheologie herausgestellt.

Ähnlich reflektiert gehen Christina Hoegen-Rohls und Swantje Hölscher an ihr Forschungsvorhaben heran, im Sinne der Theologie der Kinder die Kinder anzuregen, sich über Gott als Schöpfer und Bewahrer der Welt Gedanken zu machen.¹⁸² Die Wichtigkeit des biblischen Textes für das Forschungsziel wird ausführlich reflektiert. Zum einen begründen sie die Auswahl eines Psalms auf Grundlage der Psalmendidaktik von Ingo Baldermann: In Psalmen finde sich elementares Reden von und mit Gott wie in sonst keinem anderen biblischen Buch.¹⁸³ So kann durch die Wahl von Ps 104 erhoben werden, ob und in welcher Weise die Kinder in dem Psalm entdecken, „dass der, der die Welt erschaffen hat, sie auch weiter erhält“¹⁸⁴. Besonders liegt das Augenmerk hier auf der Frage, ob die Kinder durch die Psalmen in das direkte Gespräch mit Gott eintreten können.¹⁸⁵

(2) Veit-Jakobus Dieterich begründet die Wahl von Gen 1-2 für sein Forschungsvorhaben nur teilweise. Zunächst hebt er lediglich die Wichtigkeit des Textes an sich hervor, und zwar anhand eines Zitates des Alttestamentlers Horst Seebass: „Ohne große Übertreibung darf man sagen, daß dies nicht nur einer der bedeutendsten und wirkungsvollsten Texte der Bibel, sondern auch der Weltgeschichte ist“¹⁸⁶. Erst durch die Erwähnung, dass in der psychologischen Forschung die Entwicklung der Weltentstehungs- und Weltbildvorstellungen der Kinder „seit der auf diesem Gebiet bahnbrechenden Arbeit von Jean Piaget immer wieder eine wichtige Rolle“¹⁸⁷ spielt, wird seine Inten-

¹⁸¹ Ebd., 154.157.160.162.

¹⁸² Hoegen-Rohls/Hölscher, Bitteschön, 54.

¹⁸³ Baldermann, Psalmen, 10.

¹⁸⁴ Ebd., 60.

¹⁸⁵ Ebd., 60. Für weitere Beispiele, in denen sowohl das Forschungsziel beschrieben als auch die Wichtigkeit des biblischen Textes für die Forschung betont wird, vgl. Zimmermann, Jabbok, 31; Roose, Todesstrafe, 229f.

¹⁸⁶ Seebass, Genesis, 100, zitiert bei Dieterich, Kinder, 17.

¹⁸⁷ Dieterich, Kinder, 19.

tion der Untersuchung des Textes in Bezug auf die Theologie der Kinder deutlich. Die Wichtigkeit des Textes in Bezug auf das Forschungsvorhaben¹⁸⁸ begründet Dieterich einzig dadurch, dass schon Michael Fricke¹⁸⁹ festgestellt habe, dass die Kinder über diesen Text eigenständig nachdenken konnten.¹⁹⁰

(3) Christine Koch wählt die neutestamentliche Geschichte von Zachäus, Lk 19,1-10, zur Besprechung mit Kindergartenkindern. Das Forschungsziel, etwas über die Theologie der Kinder herauszufinden, wird nur aus ihrer Schlussfolgerung, Kinder seien in der Lage, sich über biblische Texte Gedanken zu machen,¹⁹¹ deutlich. Weder wird der Mehrwert des Textes für die Kinder erläutert, noch die Wichtigkeit des Textes für das Forschungsvorhaben, findet sich doch in Lk 19,1-10 par Mk 2,15-17 eine sehr ähnliche Geschichte. Auch in Mk 14,3-9, Lk 7,36-50 und Joh 7,53-8,11 wendet sich Jesus den Sündern zu, um nur ein paar weitere Geschichten mit gleichem Thema zu nennen.¹⁹²

Ähnliches finden wir in der Untersuchung von Hannes Schäfer, Wilhelm Schwendemann und Frederic Vobbe. Ihr Ziel ist es, am Beispiel von Mk 4,35-41 herauszufinden, wie Kinder eine Wundergeschichte verstehen – also die Theologie der Kinder.¹⁹³ In diesem Beitrag wird ebenfalls weder begründet, warum es für Kinder von Bedeutung sein kann, Wundergeschichten kennen zu lernen, noch warum sich Mk 4,35-41 als besonders wertvoll für die Untersuchung erweisen könnte, findet sich doch in den Evangelien eine große Zahl an Wundergeschichten Jesu.

¹⁸⁸ Auch Christfried Böttrich und Christina Hoegen-Rohls argumentieren mit der Wichtigkeit der biblischen Texte selbst. Warum die gewählten biblischen Texte sich besonders gut für das Forschungsvorhaben eignen oder ob sie einen Mehrwert für die Kinder haben, wird hier nicht thematisiert (Böttrich, Gott, 29; Hoegen-Rohls, Bedeutung, 106f.). Sabine Teuchert hingegen begründet die Wahl von Gen 19,1-19 durch seine Schwierigkeit (Teuchert, Bibel, 71). Warum aber gerade die Geschichte von Sodom und Gomorra wichtig ist, bleibt auch hier unbegründet.

¹⁸⁹ Fricke, Gott.

¹⁹⁰ Dieterich, Kinder, 20.

¹⁹¹ Koch, Theologisieren, 196.

¹⁹² Gleiches findet sich auch bei Grünwaldt/Poppinga, Verwerfung.

¹⁹³ Schäfer/Schwendemann/Vobbe, Menschensohn, 77.

(4) Angela Kunze-Beiküfner gibt in ihrem Beitrag einen Anstoß zur Arbeit mit Gleichnissen im gemeindepädagogischen Kontext am Beispiel der Arbeiter im Weinberg (Mt 20,1-16). Die Wahl eines Gleichnisses begründet sie zum einen damit, dass bei Laien das Deuten von Gleichnissen nur auf der Bildebene stattfindet. Daher sollten Kinder und Jugendliche dazu angeregt werden, nach der tieferen Deutung eines Gleichnisses zu suchen.¹⁹⁴ Hierfür, so die Autorin, biete sich das gewählte Gleichnis besonders an, da den Kindern die Bilder eines biblischen Textes bekannt sein sollten. Auch wenn sie aus eigener Anschauung keine Weinberge kennen würden, so doch wohl Weintrauben. In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit wüssten die Kinder außerdem, dass es nicht allen Menschen gelingt, trotz Mühen eine Arbeit zu finden.¹⁹⁵ Das Forschungsziel der Autorin wird nicht deutlich. Warum gerade dieses Gleichnis relevant ist für die Thematik des siebten Jahrbuchs für Kindertheologie, etwas über die *Christologie von Kindern* herauszufinden,¹⁹⁶ bleibt unklar. Weder wird in Bezug auf die Theologie mit/für Kinder beschrieben, wie das Gleichnis den Kindern bei der Bildung ihrer eigenen Christologie helfen kann, noch im Sinne der Theologie der Kinder, was die Erarbeitung des Gleichnisses über die Christologie der Kinder aussagt. Auch geht es hier nicht womöglich um die Grundzüge der Botschaft Jesu, da das Gleichnis besprochen, nicht aber auf Jesus bezogen wird.

Diese Beispiele zeigen: Manche Autorinnen und Autoren beschreiben ihr Forschungsziel und heben die Wichtigkeit des gewählten Textes für die Forschung/für die Kinder hervor. Sie machen ihr Vorgehen nachvollziehbar. In anderen Beiträgen wird nicht deutlich, ob das Ziel der Untersuchung bzw. der Darstellung ist, anhand des Textes die Theologie der Kinder in einem bestimmten Fokus zu erforschen (Theologie der Kinder) oder ob es um ein theologisches Gespräch, ein Theologisieren (Theologie mit/für Kinder), also eine durchaus materiale religionspädagogische Zielperspektive geht. Auch die

¹⁹⁴ Kunze-Beiküfner, Gleichnis, 194f.

¹⁹⁵ Ebd., 199.

¹⁹⁶ Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz u.a., Christologie.

Relevanz des Textes für die Forschung/die Kinder wird häufig nicht dargestellt. In einem Beitrag wird sogar die Wahl des Textes in Bezug auf die übergeordnete Fragestellung des Jahrbuchs nicht deutlich.

2.2.3 Analyse und Reflexion von Texten seitens der Forschenden

Im Folgenden geht es darum, inwieweit in Beiträgen mit Texterarbeitung eine Analyse und Reflexion des Textes durch die Forschenden selbst stattfindet. Die Auslegung eines Textes ist unverzichtbare Voraussetzung, ihm Deutungszugänge und Themen zu entnehmen. Nur so kann das methodische Setting begründet und im Gespräch auf Schlussfolgerungen und Fragen der Kinder angemessen reagiert werden. In den Jahrbüchern findet sich eine ganze Bandbreite sowohl an Beispielen für eine ausführliche Auseinandersetzung mit einem Text, als auch an Beiträgen, in denen jede Auseinandersetzung mit einem Text im Vorfeld der Erarbeitung fehlt. Zunächst stelle ich (1) Beispiele ohne Auseinandersetzung mit einem Text vor, danach (2) Beispiele, in denen eine knappe Auseinandersetzung geschieht. Zum Schluss folgt (3) eine Auswahl von Beiträgen, in welchen eine ausführliche Analyse und Reflexion des Textes vorgenommen wird.

In einem weiteren Schritt skizziere ich, welchen Einfluss die Erkenntnisse der Analysen der Autorinnen und Autoren auf die Texterarbeitung mit den Kindern haben.

(1) In einigen Aufsätzen findet sich keine Auseinandersetzung mit den Texten, wie beispielsweise bei Friedhelm Munzel¹⁹⁷, Hannes Schäfer, Wilhelm Schwendemann und Frederic Vobbe¹⁹⁸, Christine Koch¹⁹⁹ sowie Christina Hoegen-Rohls und Swantje Hölscher²⁰⁰. Das Fehlen einer Auslegung wird an keiner Stelle begründet.

¹⁹⁷ Munzel, Erfahrungen.

¹⁹⁸ Schäfer/Swendemann/Vobbe, Menschensohn.

¹⁹⁹ Koch, Theologisieren.

²⁰⁰ Hoegen-Rohls/Hölscher, Bitteschön.

(2) Sehr knappe Auseinandersetzungen mit einem Text finden sich zum Beispiel bei Veit-Jakobus Dieterich²⁰¹, Thomas Staubli²⁰² sowie Christian Butt und Hanna Roose²⁰³. Dieterich nennt für seine knappe Analyse die Begründung, es sei schon sehr viel und detailliert über Gen 1-2 geschrieben worden,²⁰⁴ und nennt nur die für ihn wichtigsten Aspekte des Textes.²⁰⁵ Staubli verortet die von ihm gewählte Perikope Lev 19,3-18 in ihrem Kontext,²⁰⁶ legt sie dann aber nicht weiter aus. Noch knapper findet die Auslegung bei Butt und Roose statt. Zwar wird vor jedem mit den Kindern zu besprechenden Textabschnitt zum Thema Petrus eine kurze Auskunft über den jeweiligen Text gegeben; ob folgende Aussage allerdings als wirkliche Auslegung des Textes bezeichnet werden kann, erscheint mir fraglich: An „der knappen Erzählung fällt insbesondere auf, dass Simon und Andreas dem Befehl Jesu unmittelbar Folge leisten. Es bleibt offen, warum sie das tun und was sie sich von der Nachfolge erhoffen“²⁰⁷. Der Text bringe so zum Ausdruck: Jesus zieht Menschen unmittelbar in seinen Bann. Bei Autorin und Autor mag eine Auseinandersetzung mit dem biblischen Text im Vorfeld des Forschungsprojekts stattgefunden haben. Für die Leserin oder den Leser aber werden die für den bearbeiteten Text wesentlichen Aspekte nicht deutlich und so ist auch nicht nachvollziehbar, warum bestimmte Fragen an die Kinder gestellt werden.

(3) Allerdings finden sich auch zahlreiche Beispiele, in denen die Autorinnen und Autoren ihre Analyse und Reflexion des Textes ausführlich darstellen. So etwa in Beiträgen von Ruben Zimmermann²⁰⁸, Brigitte Ertl und Susann Lojewski²⁰⁹, Klaus Grünwaldt und Alfred Poppinga²¹⁰, Sabine Teuchert²¹¹,

²⁰¹ Dieterich, Kinder.

²⁰² Staubli, Kinder.

²⁰³ Butt/Roose, Jesus.

²⁰⁴ Dieterich, Kinder, 17.

²⁰⁵ Ebd., 18f.

²⁰⁶ Staubli, Kinder, 138.

²⁰⁷ Butt/Roose, Jesus, 154.

²⁰⁸ Zimmermann, Jabbok.

²⁰⁹ Ertl/Lojewski, Sintflut.

²¹⁰ Grünwaldt/Poppinga, Verwerfung.

²¹¹ Teuchert, Bibel.

Carsten Jochum-Bortfeld²¹², Hanna Roose²¹³, Christian Butt²¹⁴ oder auch Angela Kunze-Beiküfner²¹⁵. Die Beispiele will ich im Folgenden näher betrachten, um zu zeigen, welche Schwerpunkte die Forscherinnen und Forscher in ihrer Analyse setzen und inwieweit diese auf die Erarbeitung der biblischen Texte mit den Kindern einen Einfluss haben.

2.2.4 Auswirkung der Analyse und Reflexion von Texten auf die Planung des Forschungssettings

Die Analyse der kindertheologischen Beiträge hinsichtlich des Einflusses der eigenen Auslegung des biblischen Textes durch die Forscherin oder den Forscher auf die Planung des Settings zeigt: Teilweise hat die Auslegung einen großen Einfluss auf die Erarbeitung, teilweise zeigen die Ergebnisse der eigenen Analyse und Reflexion wenig Relevanz für die Umsetzung des Forschungssettings bzw. die methodischen Umsetzungen. Zunächst sollen (1) weniger reflektierte Planungen vorgestellt werden, danach (2) durchdachte und ausgiebig geplante Forschungsprojekte.

(1) Butt ordnet die Perikope des ungläubigen Thomas (Joh 20,24-29) in den Mikro- und Makrokontext ein, bestimmt als Verfasser Johannes selbst, beschreibt die Bedeutung des Thomas für die damalige Leserschaft, deutet den Apell in Joh 20,29, bestimmt und deutet die beiden Hauptthemen der Textstelle – Auferstehungsglaube und Identität des Gekreuzigten mit dem Auferstandenen.²¹⁶ Trotz dieser ausführlichen Analyse des Textes liegt der Fokus bei der Erarbeitung mit den Kindern lediglich auf den beiden Hauptthemen. Dabei sind die Gespräche mit den Kindern weit tiefergehend als die Ausle-

²¹² Jochum-Bortfeld, Menschen.

²¹³ Roose, Todesstrafe.

²¹⁴ Butt, Auferstehung.

²¹⁵ Kunze-Beiküfner, Gleichnis.

²¹⁶ Butt, Auferstehung, 25-28.

gungen in der eigenen Analyse: Es geht um „die Kontinuität zwischen irdischem und auferstandenem Jesus“²¹⁷, die „Historizität der Auferstehung“²¹⁸ sowie „Interpretationen“²¹⁹ und „Hermeneutische Gedanken“²²⁰. In dem Beitrag fehlt die Erläuterung, warum die Diskussion auf in der Analyse unerwähnte Themen gelenkt wird, da diese teilweise im Text nicht angelegt sind, nicht zufällig von den Kindern initiiert wurden und in der Textanalyse nicht herausgearbeitet sind.

Ebenfalls detailliert legt Kunze-Beiküfner das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg aus: Zunächst ordnet auch sie die Perikope in den Mikro- und Makrokontext ein, diskutiert die Historizität der Perikope, stellt die Bildebene dar, zieht einen Vergleich zu den traditionellen rabbinischen Lohngleichnissen und deutet das Gleichnis.²²¹ Während der Erarbeitung des Textes mit den Kindern orientiert sie sich dann an vier Fragen, von welchen sich drei auf den Text beziehen. Im Vergleich zu Butt bezieht sie sich in einer Frage nach der ungerechten Lohnverteilung²²² auf vorher in der eigenen Analyse genannte Aspekte. Ähnliches geschieht in der Frage, warum Jesus das Gleichnis erzählte.²²³ Diesen Aspekt erwähnt sie auch in ihrer eigenen Deutung. Die Fragen nach Vorstellungen zum Himmelreich/Reich Gottes/Hölle bleiben allerdings in ihrer eigenen Analyse unerwähnt. Das Thema Hölle ist in dem Gleichnis überhaupt nicht zu finden, das Bild vom Himmelreich wird in einem kurzen Exkurs von ihr genannt,²²⁴ aber nicht analysiert.

So finden sich in den zwei dargestellten Beispielen jeweils Aspekte in der Erarbeitung der biblischen Texte mit den Kindern, welche in der eigenen Analyse unerwähnt bleiben, und auch umgekehrt: In der eigenen Auslegung genannte Aspekte werden im Gespräch mit Kindern nicht aufgegriffen. Die Ergebnisse der eigenen Analyse hatten so wenig Relevanz für die Planung des

²¹⁷ Ebd., 32.

²¹⁸ Ebd., 32.

²¹⁹ Ebd., 33.

²²⁰ Ebd., 34.

²²¹ Kunze-Beiküfner, Gleichnis, 197f.

²²² Ebd., 203-205.

²²³ Ebd., 207-210.

²²⁴ Ebd., 200.

Forschungssettings bzw. methodische Umsetzung.²²⁵ Der Leserin oder dem Leser der Forschungsprojekte mag so nicht immer der exegetische Hintergrund besprochener Textaspekte bekannt sein.

(2) Im Vergleich hierzu finden sich Forschungsbeiträge von Autorinnen und Autoren, die keine ausführliche Exegese des gesamten Textes darstellen, sondern den Fokus auf einige wichtige Fragen und Themen legen. Diese werden dann auch in der Erarbeitung mit den Kindern aufgegriffen. So wirkt die Herangehensweise strukturiert und durchdacht.

Roose, beispielsweise legt Offb 20,11-15 zunächst versweise aus und zeigt im Anschluss in der exegetischen Literatur umstrittene Aspekte auf.²²⁶ In der Auslegung mit den Kindern geht sie ähnlich wie in ihrer eigenen Auslegung vor. Vers für Vers werden Fragen gestellt und gedeutet²²⁷ sowie die in der Exegese strittigen Themen besprochen.²²⁸

Ebenso formuliert Zimmermann zu jedem in der eigenen Exegese hervorgehobenen Aspekten eine Frage, die er dann mit den Kindern in Interviews bespricht.²²⁹ So beschäftigen sich auch die Kinder mit allen Gesichtspunkten des biblischen Textes, die zu Beginn des Beitrags exegetisch als zentral herausgearbeitet wurden.²³⁰

Die gleiche Vorgehensweise findet sich bei Teuchert. Mit den Fragen, die sie zu Beginn als wichtig für den Text hervorhebt und auslegt,²³¹ werden auch die Kinder konfrontiert.²³²

Die Forschenden können so, aufgrund ihrer eigenen ausführlichen Auseinandersetzungen mit den besprochenen Aspekten im Vorfeld, jeweils angemessen und reflektiert auf die Aussagen der Kinder eingehen – können Anstöße geben, Aussagen weiterzuentwickeln und zu hinterfragen. Die Leserin oder

²²⁵ Für weitere Beispiele vgl. Grünwaldt/Poppinga, Verwerfung; Ertl/Lojewski, Sintflut sowie Jochum-Bortfeld, Menschen.

²²⁶ Roose, Todesstrafe, 231f.

²²⁷ Ebd., 237f.

²²⁸ Ebd., 238f.

²²⁹ Zimmermann, Jabbok, 37.

²³⁰ Ebd., 32-34.

²³¹ Teuchert, Bibel, 72-76.

²³² Ebd., 76-82.

der Leser wird auf die wesentlichen Aspekte des biblischen Textes aufmerksam gemacht und erfährt, wie sich die Kinder zu diesen verhalten.

Auch wenn insgesamt viele der vorgestellten Autorinnen und Autoren der kindertheologischen Beiträge ein reflektiertes Herangehen an den Text durch eine vorherige Auslegung zeigen, heißt dies nicht, dass ihre eigene Analyse automatisch einen Einfluss auf die Planung des Forschungssettings hatte. Häufig wurden einige der von den Autorinnen und Autoren als wichtig bezeichneten Textaspekte ohne Begründung nicht aufgegriffen. Andererseits liefern manche Forscherinnen und Forscher ein sehr durchdachtes Herangehen, indem sie das methodische Setting der Kinderexegese sinnvoll durchdenken und in Zusammenhang setzen mit der eigenen intensiven Textauslegung.

2.2.5 Formen der Textpräsentation und Begründung

Will man einen Text erarbeiten, hängt vieles von der Präsentation des Textes ab. Sie muss im Vorfeld genau überlegt und sorgfältig geplant, sowie für die Auswertung nachvollziehbar sein. Daher sind bei einer Untersuchung des Umgangs mit biblischen Texten in der Kindertheologie die Frage nach der Präsentation der Texte und deren jeweilige Begründung unabdingbar. Die Arten der Textpräsentation in den Jahrbüchern für Kindertheologie sind vielfältig. Zur Veranschaulichung stelle ich die unterschiedlichen Vorgehensweisen in der folgenden Tabelle dar. Dazu wurden alle Beiträge untersucht, in denen ein biblischer Text eine Rolle spielte.

Präsentation	Vorlesen eines BT ²³³	Eigenes Lesen eines BT	Eigene Version der Geschichte (orientiert am BT)	Nacherzählung der biblischen Geschichte	Text frei erzählt	Keine Angaben
Präsentation nachvollziehbar; (Text abgedruckt, Ausgabe erwähnt)	Fricke, Verwirrung, 2004; Pola, Mose, 2004; Fenske, Jünger, 2006; Pohl-Patalong, Gott, 2006; Roose, Jesus, 2006; Freudenberger-Lötz, Jüngerberufung, 2008; Schmidt, Zachäus, 2008; Butt/Roose, Jesus, 2011	Munzel, Erfahrungen, 2003; Dieterich, Kinder, 2004; Staubli, Kinder, 2004; Karweick/Alkier, Jesus, 2006	Zimmermann, Jabbok, 2003; Oswald, Erde, 2006; Zimmermann, Brot, 2006; Hoegen-Rohls/Hölscher, Bitteschön, 2010	Loose, Bibel, 2016	Baumann, Turmbau, 2004; Büttner/Freudenberger-Lötz, Vater, 2006; Kunze-Beiküfner, Kindertheologie, 2006; Naurath, Jünger, 2006; Kraft, Verwunderung, 2008; Wagerer, Hören, 2008; Rupp, Resilienz, 2010; Roose, Mose, 2013; Hillringhaus, Erfahrungsberichte, 2015	
Präsentation nicht nachvollziehbar; (Text abgedruckt, Ausgabe nicht erwähnt)	Jochum-Bortfeld, Menschen, 2006; Petermann, Gott, 2006; Butt, Auferstehung, 2008; Hillringhaus, Erfahrungsberichte, 2015	Benk, Feldpredigt, 2006; Dormeyer/Zöller, Frauen, 2006; Hoegen-Rohls, Bedeutung, 2006; Roose, Todesstrafe, 2006; Dievenkorn, Theologie, 2014	Freudenberger-Lötz/Schreiner, Kinder, 2004; Teuchert, Bibel, 2004; Böttlich, Gott, 2006; Zimmermann, Jesus, 2006	Herrmann, Bruder, 2004; Müller, Wolke, 2006; Weidner/Rogge, Jakob, 2010	Kalloch, Abraham, 2003; Becker/Borck/Breidler/Hahn/Moye, Prolog, 2004; Grünwaldt/Poppinga, Verwerfung, 2004; Rusam, David, 2004; Schart, Mirjam, 2004; Schulte, Alltagswissen, 2004; Teuchert, Bibel, 2004; Hofmann, Mitfühlen, 2006; Kunze-Beiküfner, Gleichnis, 2008; Schäfer/Schwendemann/Vobbe, Menschensohn, 2008; Koch, Theologisieren, 2010; Inou, Gast, 2013	Ertl/Lojewski, Sintflut, 2004; Kalloch, Jona, 2004; Maurer, Kraft, 2006; Schreiner/van Treeck, Rut, 2006; Pitschmann, Überlegungen, 2010; Görk, Fragen, 2012

Tab. 4: Formen der Textpräsentation in den Jahrbüchern für Kindertheologie

²³³ BT = biblischer Text.

Die Betrachtung der Tabelle zeigt: In über der Hälfte aller Beiträge ist nicht nachvollziehbar, wie den Kindern der Text auf eine bestimmte Art und Weise präsentiert wurde. Dies gilt sowohl für aus der Bibel (1) vorgelesene sowie (2) von den Kindern selbst gelesene Texte, bei denen die genutzte Übersetzung nicht genannt ist, als auch (3) für Nacherzählungen und frei erzählte Texte, bei denen die Erzählungen nicht abgedruckt sind. In einigen Fällen findet sich sogar (4) überhaupt keine Angabe zur Textpräsentation. Hierzu sei jeweils ein Beispiel zur Verdeutlichung gegeben.

(1) Carsten Jochum-Bortfeld liest den Kindern die Geschichte des Bartimäus vor. Dabei bleibt unklar – trotz Erwähnung, dass alle Kinder eine eigene Bibel für den Unterricht besitzen²³⁴ –, ob der Text aus einer allgemeinen Übersetzung oder aus einer Kinderbibel vorgelesen wurde und wie nah der gelesene Text am Originaltext orientiert war.

(2) Andreas Benk lässt die Kinder den biblischen Text selbst lesen.²³⁵ Welche Übersetzung er hierzu wählt, bleibt unerwähnt und somit die Auswahl auch unbegründet.

(3) Noch ungenauer sind die Angaben bei Sabine Teuchert. Sie betont, dass den Kindern die Geschichte in „freier, aber textnaher Form“²³⁶ erzählt wurde. In freien Erzählungen aber können andere Perspektiven hineingenommen, Ausschmückungen hinzugefügt oder Personen näher beschrieben sein. So ist die Erzählung originaltextlich wohl nicht nachvollziehbar. Ähnlich schreibt Peter Müller lediglich, dass die Kinder die Geschichte der Himmelfahrt (Lk 24,47-53) erzählt bekamen.²³⁷ Ob die Erzählung dabei an eine bestimmte Bibelübersetzung angelehnt und inwieweit von dieser abgewichen wurde, erwähnt er nicht. Die genaue Geschichte, die den Kindern erzählt wurde, ist so für die Leserinnen und Leser des Forschungsbeitrags nicht nachvollziehbar. Bei Christine Koch findet sich noch eine andere Variante freien Erzählens.

²³⁴ Jochum-Bortfeld, Menschen, 99.

²³⁵ Benk, Feldpredigt, 77.

²³⁶ Teuchert, Bibel, 76.

²³⁷ Müller, Wolke, 213.

Sie erzählt den Kindern die Zachäusgeschichte „in Anlehnung an Erzählvorschläge von Hanne Meier-Zindler und Uwe Huchthausen“²³⁸. Da weitere Literaturangaben fehlen, stellt sich zunächst die Frage, an welchen Erzählvorschlägen genau die Autorin sich orientierte. Außerdem ist fraglich, was genau mit „in Anlehnung an“²³⁹ gemeint ist. Was wurde aus den Erzählvorschlägen übernommen? Was wurde geändert und warum? So sind auch zitierte Aussagen der Kinder wie: Da „wollten sie ein Fest feiern, aber keiner kam“²⁴⁰ in Bezug auf die Zachäusgeschichte nicht nachvollziehbar.

(4) Martin Schreiner und Christina van Treeck stellen schließlich gar nicht dar, wie den Kindern das Buch Rut präsentiert wurde, bevor sie Ergebnisse der Besprechung darstellen.²⁴¹

Die Beispiele zeigen: Ist nicht transparent bzw. dokumentiert, welcher konkrete Text den Kindern präsentiert wurde, dann sind auch die Aussagen der Mädchen und Jungen sowie Schlussfolgerungen dieser Beiträge in vielen Teilen für die Leserinnen und Leser nicht verständlich und schwer nachvollziehbar. Das Kriterium der wissenschaftlichen Nachvollziehbarkeit ist somit nicht erfüllt.

Weiter fällt auf, dass bei weit über der Hälfte aller Beiträge die Erarbeitung der Texte nicht an einer biblischen Übersetzung stattfindet. Freie Erzählungen biblischer Texte können zwar in vielen schulischen Kontexten durchaus einen Mehrwert haben. Kann bei der Erarbeitung einer freien Erzählung allerdings noch von Arbeit am biblischen Text gesprochen werden, gerade wenn dies im Kontext (der Erforschung) einer Theologie/Textauslegung der Kinder getan wird?

²³⁸ Koch, Theologisieren, 191.

²³⁹ Ebd., 191.

²⁴⁰ Ebd., 194.

²⁴¹ Schreiner/van Treeck, Rut, 151-155.

2.2.6 Methodische Vorgehensweise/Umgang mit biblischen Texten

Im Rahmen der Planung eines Settings folgt auf die Textauswahl bzw. -präsentation die Frage nach dem methodischen Umgang mit dem biblischen Text im Gruppengespräch, dem Interview etc. Aufgrund der eigenen Textanalyse und des Gesamtsettings sind Methoden zu wählen, welche zu dem geplanten Analyseziel passen (Theologie der Kinder) bzw. die Kinder zur Auseinandersetzung mit dem Text anregen (Theologisieren mit Kindern bzw. Theologie für Kinder). Im Folgenden stelle ich daher meine Analyse der Methoden zur Erarbeitung biblischer Texte sowie deren Begründung in den Jahrbüchern und den beiden Sonderbänden vor. Dazu sind all jene Beiträge untersucht, in denen eine nachvollziehbare Texterarbeitung stattfindet. Die Ergebnisse dokumentiert nun Tabelle 5:

Methodische Vorgehensweise	Beispiele
Dokumentation der von der Forscherin/dem Forscher geleiteten Gruppengespräche	Munzel, Erfahrungen, 2003; Becker/Borck/Breidler/Hahn/Moye, Prolog, 2004; Fricke, Verwirrung, 2004; Grünwaldt/Poppinga, Verwerfung, 2004; Pola, Mose, 2004; Rusam, David, 2004; Schulte, Alltagswissen, 2004; Staubli, Kinder, 2004; Teuchert, Bibel, 2004; Böttlich, Gott, 2006; Büttner/Freudenberger-Lötz, Vater, 2006; Dormeyer/Zöller, Frauen, 2006; Fenske, Jünger, 2006; Hoegen-Rohls, Bedeutung, 2006; Hofmann, Mitfühlen, 2006; Kunze-Beiküfner, Kindertheologie, 2006; Müller, Wolke, 2006; Naurath, Jünger, 2006; Petermann, Gott, 2006; Roose, Todesstrafe, 2006; Zimmermann, Brot, 2006; Butt, Auferstehung, 2008; Freudenberg-Lötz, Jüngerberufung, 2008; Kraft, Verwundern, 2008; Kunze-Beiküfner, Gleichnis, 2008; Hoegen-Rohls/Hölscher, Bitteschön, 2010; Koch, Theologisieren, 2010; Rupp, Resilienz, 2010; Hillringhaus, Erfahrungsberichte, 2015
Lehrkraft stellt persönliche Fragen (Text wird durch Fragen mit der Lebenswelt der Kinder in Verbindung gebracht)	Herrmann, Bruder, 2004; Schulte, Alltagswissen, 2004; Kunze-Beiküfner, Gleichnis, 2008; Hillringhaus, Erfahrungsberichte, 2015
Nacherzählung der Geschichte durch die Kinder und Analyse der Nacherzählung	Schulte, Alltagswissen, 2004; Benk, Feldpredigt, 2006; Dormeyer/Zöller, Frauen, 2006; Fenske, Jünger, 2006; Schmidt, Zachäus, 2008
Kinder bringen spontane, freie Fragen und Assoziationen in die Besprechung des biblischen Textes ein	Munzel, Erfahrungen, 2003; Becker/Borck/Breidler/Hahn/Moye, Prolog, 2004; Fricke, Verwirrung, 2004; Rusam, David, 2004; Schulte, Alltagswissen, 2004; Staubli, Kinder, 2004; Teuchert, Bibel, 2004; Kunze-Beiküfner, Kindertheologie, 2006; Oswald, Erde, 2006; Petermann, Gott, 2006; Butt, Auferstehung, 2008
Einzelinterviews/ Einzelgespräche	<i>Dokumentation der Fragen:</i> Zimmermann, Jabbok, 2003; Kalloch, Jona, 2004; Schreiner/van Treeck, Rut, 2004; Benk, Feldpredigt, 2006; Zimmermann, Jesus, 2006; Zimmermann/Kok, Arm, 2009; Loose, Bibel, 2016 <i>Keine Dokumentation der Fragen:</i> Schäfer/Schwendemann/Vobbe, Menschensohn, 2008
Gemalte Bilder	<i>Zur Interpretation der Geschichte, mit Einzelgesprächen im Anschluss:</i> Herrmann, Bruder, 2004; Hofmann, Mitfühlen, 2006; Müller, Wolke, 2006; Naurath, Jünger, 2006; Wagerer, Hören, 2008 <i>Zur Interpretation der Geschichte, keine Einzelgespräche im Anschluss:</i> Pola, Mose, 2004; Böttlich, Gott, 2006; Fenske, Jünger, 2006; Zimmermann, Brot, 2006; Koch, Theologisieren, 2010
Bildbesprechung in Gruppen	Munzel, Erfahrungen, 2003; Oswald, Erde, 2006; Petermann, Gott, 2006; Roose, Todesstrafe, 2006
Gebete formulieren	Rusam, David, 2004; Büttner/Freudenberger-Lötz, Vater, 2006
Kreativer Schreibauftrag	Munzel, Erfahrungen, 2003; Schulte, Alltagswissen, 2004
Arbeitsblätter mit Fragen	Schreiner/van Treeck, Rut, 2004; Fenske, Jünger, 2006
Performative Darstellung auf Grundlage des Textes: beispielsweise Rollenspiel, Standbild, Pantomime, Tanz u.a.	Munzel, Erfahrungen, 2003; Becker/Borck/Breidler/Hahn/Moye, Prolog, 2004 (Standbild); Schulte, Alltagswissen, 2004 (Einfühlen in einen Psalmvers); Hofmann, Mitfühlen, 2006 (Salbung selber durchführen); Hoegen-Rohls, Bedeutung, 2006 (szenisches Spiel)
Bibliolog	Pohl-Patalong, Gott, 2006
Figurenaufstellung	Hillringhaus, Erfahrungsberichte, 2015
Bodenbild	Loose, Bibel, 2016
Geschichte mit Figuren nachspielen	Naurath, Jünger, 2006
Stuhlkreis mit Arbeitsaufgabe	Schreiner/van Treeck, Rut, 2004
Lied singen/besprechen	Müller, Wolke, 2006

Tab. 5: Methodische Vorgehensweise/Umgang mit biblischen Texten in den Jahrbüchern für Kindertheologie

Mirjam Zimmermann merkt für kindertheologische Forschungsprojekte an, dass meist nur Gespräche stattfinden und weitere Methoden häufig nur gebraucht würden, um ins Gespräch zu kommen.²⁴² Dieser Eindruck scheint sich ebenfalls für die Erarbeitung von biblischen Texten in der Kindertheologie zu bestätigen. Auch wenn sich in der Gesamtzahl eine Fülle an Methoden findet, die methodische Vielfalt innerhalb der einzelnen Forschungsvorhaben ist gering, obwohl im Rahmen empirischer Forschungen gemäß dem Prinzip der Triangulation immer wieder betont wird, gerade bei Kindern mit unterschiedlichen, sich ergänzenden Zugängen zu arbeiten. Dies mag darin begründet sein, dass ein solches Vorgehen die Ressourcen der Forschenden für einen Beitrag überfordert.

Besonders fällt auf, dass sich viele Autorinnen und Autoren zwar mehrerer Methoden, aber regelmäßig eines bestimmten Schemas bedienen. Die Vorgehensweise des Vorlesens bzw. Erzählens des Textes, gefolgt von einem lehrergeleiteten Gespräch und dem Malen eines Bildes zeigt sich beispielsweise bei Thomas Pola²⁴³, Wolfgang Fenske²⁴⁴, Hans-Jürgen Herrmann²⁴⁵, Renate Hofmann²⁴⁶, Peter Müller²⁴⁷, Christfried Böttrich²⁴⁸, Ruben Zimmermann²⁴⁹ und Christine Koch²⁵⁰. Dies erstaunt, finden sich doch in der Kindertheologie Beiträge²⁵¹ und sogar ein ganzes Jahrbuch²⁵², die sich explizit mit den Methoden der Kindertheologie befassen und dabei eine große Fülle an Herangehensweisen benennen.

Wirft man einen näheren Blick auf die Begründungen der Autorinnen und Autoren zu ihren Vorgehensweisen, fällt zudem auf: Häufig finden sich in den

²⁴² Zimmermann, Methoden, 51.

²⁴³ Pola, Mose.

²⁴⁴ Fenske, Jünger.

²⁴⁵ Herrmann, Bruder.

²⁴⁶ Hofmann, Mitfühlen.

²⁴⁷ Müller, Wolke.

²⁴⁸ Böttrich, Gott.

²⁴⁹ Zimmermann, Brot.

²⁵⁰ Koch, Theologisieren.

²⁵¹ Vgl. Zimmermann, Handwerkszeug; Schmidt, Kinderfragen.

²⁵² Kalloch/Schreiner, Fantasie.

²⁵² Grünwaldt/Poppinga, Verwerfung.

Beiträgen keine Begründungen zu den gewählten Methoden, wie beispielsweise bei Klaus Grünwaldt und Alfred Poppinga²⁵³, Christina Kalloch²⁵⁴, Dietrich Rusam²⁵⁵, Sabine Teuchert²⁵⁶, Andreas Benk²⁵⁷, Wolfgang Fenske²⁵⁸, Renate Hofmann²⁵⁹, Petra Freudenberger-Lötz²⁶⁰, Angela Kunze-Beiküfner²⁶¹ sowie Hannes Schäfer, Wilhelm Schwendemann und Frederic Vobbe²⁶². Warum eine Methode bestmöglich geeignet für das dargestellte Forschungsziel ist, wird nicht deutlich.

Gleichsam fehlt eine schlüssige Methodenbegründung auch in Beiträgen, in denen ansatzweise Erklärungen zu einer methodischen Vorgehensweise vorkommen. So zu lesen bei Hans-Jürgen Herrmann, der die Schülerinnen und Schüler während der Erarbeitung der Erzählung von Kain und Abel ein Bild malen ließ, wozu er begründend wie beiläufig erwähnt, diese Methode sei den Kindern bekannt.²⁶³ Ähnlich „begründet“ Christine Koch ihre Erzählung der Zachäusgeschichte im Morgenkreis: Die Kinder bekämen häufiger im Morgenkreis eine Geschichte vorgelesen.²⁶⁴ Oder: Renate Hofmann lässt die Kinder eine Salbung nachspielen, um die „Salbung als Wohltat“²⁶⁵ zu verdeutlichen. (Forschungs-)methodische Erläuterungen oder zumindest didaktische Kriterien, die die Auswahl verwendeter Methoden nachvollziehbar machten, sind allerdings kein Thema.

Es finden sich auch solche Beiträge in den Jahrbüchern, in denen die Wahl der Methode begründet wird. Ruben Zimmermann, beispielsweise, begründet die Wahl seiner Forschungsmethode in einem seiner Beiträge folgendermaßen: Das sogenannte halb-strukturierte Leitfadenterview eigne sich beson-

²⁵³ Ebd.

²⁵⁴ Kalloch, Jona.

²⁵⁵ Rusam, David.

²⁵⁶ Teuchert, Bibel.

²⁵⁷ Benk, Feldpredigt.

²⁵⁸ Fenske, Jünger.

²⁵⁹ Hofmann, Mitfühlen.

²⁶⁰ Freudenberger-Lötz, Jüngerberufung.

²⁶¹ Kunze-Beiküfner, Gleichnis.

²⁶² Schäfer/Schwendemann/Vobbe, Menschensohn.

²⁶³ Herrmann, Bruder, 36.

²⁶⁴ Koch, Theologisieren, 191.

²⁶⁵ Hofmann, Mitfühlen, 176.

ders zur Erfassung einer kindlichen Exegese, „da gezielte Fragen die Auslegung eines einzelnen Kindes deutlicher zu Tage treten lassen, als in einem Gruppengespräch“²⁶⁶. Und ergänzt, durch die Form des Interviews sei es möglich, Ideen zum Sinn des Textes aufzugreifen und weiterzuentwickeln.²⁶⁷ Auch bei Hanna Roose findet sich eine Begründung der Forschungsmethode: Sie erläutert in der Besprechung des Bibeltextes zum Endgericht aus der Offenbarung des Johannes ihren Bildeinstieg, ihre Überleitung zum Text durch Fragen zu Gerichtsverhandlungen sowie die Wahl für ein anschließendes Gespräch.²⁶⁸

Ein anderes Beispiel zeigt die Begründung der didaktischen Methode: Ulrike Baumann beginnt ihre Texterarbeitung vom Turmbau zu Babel mit einem Bildimpuls. Und führt dazu aus: Dieser helfe den Kindern, erste Eindrücke von dem zentralen Symbol der Geschichte zu gewinnen und in Worte zu fassen. Außerdem erklärt sie noch, warum sich gerade das verwendete Bild besonders für das Thema eigne.²⁶⁹ Das anknüpfende Unterrichtsgespräch begründet sie damit, Gespräche seien eine wichtige Möglichkeit der Elementarisierung, da sie für den gemeinsamen Aufbau von Interesse, Deutung und Bedeutung offen seien.²⁷⁰ Eine abschließende Schreibübung solle den Kindern helfen, noch einmal ihre Gedanken zu der bearbeiteten Geschichte zum Ausdruck zu bringen.²⁷¹

2.2.7 Bedeutung des biblischen Textes im Forschungssetting

Der wohl wichtigste Aspekt einer Untersuchung der Erarbeitung biblischer Texte in der Kindertheologie ist dieser: Welche Bedeutung kommt den Bibeltexten im Setting zu? Ein Blick zurück in Tabelle 1 und 2 zeigt: Nicht immer, wenn mit den Kindern in den Jahrbüchern ein biblischer Text gelesen wird, findet eine wirkliche Erarbeitung des Textes statt. Dies geschieht nur in etwa

²⁶⁶ Zimmermann, Jabbok, 36.

²⁶⁷ Ebd., 36.

²⁶⁸ Roose, Todesstrafe, 234f.

²⁶⁹ Baumann, Turmbau, 61f.

²⁷⁰ Ebd., 63.

²⁷¹ Ebd., 63.

zwei Drittel aller Fälle. So wird 23-mal ein biblischer Text nur (als Einstieg) genutzt, um dann ein theologisches Thema zu erarbeiten. Beispiele hierzu finden sich in den Beiträgen von Christina Kalloch²⁷², Aaron Schart²⁷³, Brigitte Ertl und Susann Lojewski²⁷⁴, Ulrike Baumann²⁷⁵, Veit-Jakobus Dieterich²⁷⁶, Petra Freudenberger-Lötz²⁷⁷, Stefanie Karweick und Stefan Alkier²⁷⁸, Ernst-peter Maurer²⁷⁹, Hanna Roose²⁸⁰, Carina Pitschmann²⁸¹, Lissy Weidner und Ralf Rogge²⁸², Christian Butt und Hanna Roose²⁸³, Stephanie Görk²⁸⁴, Sylvia Inou²⁸⁵ und Sabine Dievenkorn²⁸⁶. In 47 Fällen wird der biblische Text allerdings explizit als Text erarbeitet.

Drei Beispiele, in denen der biblische Text als Anstoß zum Theologisieren genutzt ist, seien zur Veranschaulichung dargestellt: Hanna Roose beschreibt in ihrem Beitrag eine Praktikumsstunde einer Studentin in einer siebten Realschulklasse. Zu Beginn der Stunde spielen die Schülerinnen und Schülern den Anfang der Geschichte der Sturmstillung nach der Erzählung der Kinderbibel von Irmgard Weth pantomimisch nach. Anschließend bekommen die Kinder ein Arbeitsblatt, auf dem die verängstigten Jünger zu sehen sind. In eine Sprechblase sollen mögliche Gedanken der Jünger eingetragen werden. Daraufhin liest die Studentin das Ende der Geschichte vor. Wieder bekommen die Kinder ein Arbeitsblatt – mit lächelnden Jüngern – und formulieren deren Gebete sowohl an Jesus als auch an Gott, welche im Anschluss vorgetragen werden.²⁸⁷ Ein Ausblick auf die nächste Stunde zeigt, dass im Weiteren die Gebete Thema sein sollen. Die Perikope der Sturmstillung dient

²⁷² Kalloch, Abraham.

²⁷³ Schart, Mirjam.

²⁷⁴ Ertl/Lojewski, Sintflut.

²⁷⁵ Baumann, Turmbau.

²⁷⁶ Dieterich, Kinder.

²⁷⁷ Freudenberger-Lötz, Taferinnerungsfeier.

²⁷⁸ Karweick/Alkier, Jesus.

²⁷⁹ Maurer, Kraft.

²⁸⁰ Roose, Jesus; sowie Roose, Mose.

²⁸¹ Pitschmann, Überlegungen.

²⁸² Weidner/Rogge, Jakob.

²⁸³ Butt/Roose, Jesus.

²⁸⁴ Görk, Fragen.

²⁸⁵ Inou, Gast.

²⁸⁶ Dievenkorn, Theologie.

²⁸⁷ Roose, Jesus, 138f.

also dazu, über ein theologisches Thema, hier über das Beten zu sprechen. Eine Erarbeitung des biblischen Textes selbst findet nicht statt und ist nicht Ziel dieser Wahl.

Auch Ertl/Lojewski lesen die Noah-Geschichte nicht mit den Kindern, um sie dann zu erarbeiten. Der Fokus der Erarbeitung liegt auf dem Gottesbild.²⁸⁸ Wie deuten die Kinder Gott in dieser Geschichte? Erhält ihr Gottesbild durch die Geschichte eine „zusätzliche Schattierung“²⁸⁹?

Schließlich sei noch der Beitrag von Grünwaldt und Poppinga hervorgehoben. Hier findet sich ein Beispiel, in dem ein Text gelesen, den Kindern dann aber nur lediglich eine Frage zu dem Text gestellt wird.²⁹⁰ Die Autoren selbst erwähnen: „Das Gespräch kam zügig in Gang, war aber auch relativ schnell wieder zu Ende“²⁹¹. Fraglich ist da, warum sie einen Text einbringen, wenn er im Nachfolgenden weder ausführlich bearbeitet, noch als Anstoß für eine theologische Diskussion genutzt wird. Müssten dann nicht neue Impulse gesetzt werden? Das bleibt das Geheimnis der Autoren.

2.2.8 Fazit

In den ausgewerteten Forschungsprojekten zeigte sich nicht immer eine ausreichend reflektierte und begründete Textauswahl.

Häufig fand sich im Vorfeld einer Studie eine Auslegung des zu besprechenden biblischen Textes durch die Forscherin oder den Forscher. Diese ist wichtig, um wesentliche Inhalte der Texte zu kennen und angemessen auf Aussagen der Kinder im Forschungssetting reagieren zu können. Die eigene Auslegung des Textes hatte aber nur selten Einfluss auf die Planung des Settings. So war häufig nicht klar, warum bestimmte Textelemente in der eigenen Auslegung hervorgehoben wurden, dann aber nicht mit den Kindern besprochen oder Aspekte diskutiert wurden, die vorher keine Erwähnung fanden.

²⁸⁸ Ertl/Lojewski, Sintflut, 46.

²⁸⁹ Ebd., 47.

²⁹⁰ Grünwaldt/Poppinga, Verwerfung, 162.

²⁹¹ Ebd., 162.

In einer Vielzahl der kindertheologischen Beiträge wurde weiter die Textpräsentation nicht nachvollziehbar dargestellt. Es fehlten grundlegende Informationen darüber, mit welcher Übersetzung oder Erzählung die Kinder konfrontiert wurden. Dies kann dazu führen, dass Aussagen der Kinder zu den jeweiligen Texten nicht nachvollziehbar sind. Forscherinnen und Forscher, die den bearbeiteten Text darstellten, machten sowohl ihr Vorgehen als auch die Aussagen der Kinder nachvollziehbar.

Viele Forscherinnen und Forscher begründeten weiter das methodische Vorgehen ihrer kindertheologischen Studien nicht oder kaum, damit werden die Standards wissenschaftlichen Arbeitens nicht eingehalten.

Damit ist festzuhalten: Eine kindertheologische Studie mit dem Fokus einer biblischen Textauslegung erfordert die Beachtung folgender Regeln:

- Mit klar definiertem Forschungsziel muss eine begründete Textauswahl erfolgen
- Eine eigene Auslegung des biblischen Texts ist notwendig, um Themen und Akzente des Texts zu benennen, die hinsichtlich einer Textauslegung von Kindern relevant sind, hilft aber auch Aussagen der Kinder grundlegend zu erfassen
- Nachvollziehbar muss sein, welcher konkrete Text (Übersetzung, genauer Wortlaut der Nacherzählung, Transkription der freien Erzählung o.Ä.) den Kindern vorgelegen hat
- Die Forschungsmethode und die Wahl der didaktischen Methode des Umgangs mit dem Text müssen begründet werden.

3 Im Fokus: Darstellung von (Teil-)Studien zur biblischen Textauslegungskompetenz von Kindern

Um eine multiperspektivische Annäherung auf die Frage zu verfolgen, ob Kinder biblische Texte auslegen können bzw. wie sie dies tun, sollen nach der Definition kindlicher Textauslegung und deren konzeptioneller Verortung Textauslegungskompetenzen von Kindern mitbedacht werden: Welche Kompetenzen besitzen Kinder, mit denen sie an die Auslegung biblischer Texte herantreten können? Ermöglichen diese ihnen, eigenständig biblische Texte zu erarbeiten?

Zur Annäherung an begründete Antworten erfolgt zunächst eine Analyse verschiedener entwicklungspsychologischer Studien, die grundsätzlich oder in Teilaspekten das Verständnis biblischer Texte zum Thema haben. Bisher finden sich noch keine Forschungsprojekte, die konkret Auslegungskompetenzen von Kindern erforscht und vorgestellt haben.¹ Einige der gleich zu nennenden Studien geben weiter Anregungen, welches empirische Setting zur Überprüfung einer Textauslegungskompetenz von Kindern hilfreich sein könnte.² Außerdem werde ich Studien berücksichtigen, die erste empirische Hinweise darauf geben, wie Textauslegungen von Kindern im Vergleich zu Auslegungen von Exegetinnen und Exegeten verortet werden können.

Darstellung finden sogleich die qualitativen Studien von Ronald Goldman³, Anton Bucher⁴ und Heike Bee-Schroedter⁵, die auf Grundlage entwicklungspsychologischer Theorien biblische Textauslegungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen analysierten und die jeweiligen Leistungen in verschiedenen Altersklassen aufzeigten. In diesem Rahmen werden auch

¹ Außer dem 2003 geplanten DFG-Forschungsprojekt RU-Bi-Qua und dem Anschlussprojekt KERK. Die Studie wurde 2008 mit 1603 Schülerinnen und Schülern von 62 Schulen in Berlin und Brandenburg durchgeführt. Es gab nur eine teilweise Veröffentlichung der Ergebnisse. Die Ergebnisse bezüglich einer hermeneutischen Kompetenz wurden bisher nicht detailliert veröffentlicht.

² Anders als in den knappen Beiträgen der Jahrbücher für Kindertheologie finden sich in den in diesem Kapitel dargestellten Studien meist ausführlichere Begründungen des Forschungssettings.

³ Goldman, Religious.

⁴ Bucher, Gleichnisse.

⁵ Bee-Schroedter, Wundergeschichten.

Studien von Howard Worsley⁶ und Sharon Short⁷ zur Sprache kommen. Angetoßen von den Untersuchungen Goldmans, erforscht Worsley Textdeutungen von Kindern. Die Studie von Short analysiert die Reaktionen von Kindern auf biblische Texte.

Außerdem resümiere ich die quantitativen Studien von Martin Bröking-Bortfeldt⁸ sowie Helmut Hanisch und Anton Bucher⁹, die die Einstellungen zur Bibel sowie Bibelwissen von Kindern und Jugendlichen untersuchten und dabei auch Aspekte herausstellten, die die Fragestellung dieser Arbeit nach einer Auslegung biblischer Texte durch Kinder unmittelbar betreffen.

Schließlich gehe ich auf die Untersuchungen von Christian Schramm¹⁰ und Sonja Angelika Strube¹¹ ein. Zwar untersuchten ihre Studien biblische Textauslegungen von Erwachsenen; beide geben aber Hinweise, in welcher Beziehung die alltäglichen Textauslegungen zu wissenschaftlichen Exegesen stehen, was beide Zugänge verbindet, aber auch trennt, und in welcher Weise beide Ansätze wertzuschätzen sind. Außerdem finden sich hier Hinweise auf ein hilfreiches Setting der Erhebung einer Textauslegungskompetenz von Kindern.

Bei den Studien von Goldman, Bröking-Bortfeldt, Bucher, Bee-Schroedter, Hanisch/Bucher, Schramm und Strube handelt es sich um Monographien. Daher findet sich dort jeweils eine ausführliche Darstellung des Forschungsvorgehens und der Ergebnisse.¹² Die Beiträge von Worsley und Short stellen

⁶ Worsley, Children.

⁷ Short, Study.

⁸ Bröking-Bortfeldt, Schüler.

⁹ Hanisch/Bucher, Netze.

¹⁰ Schramm, Alltagsexegesen.

¹¹ Strube, Bibelverständnis.

¹² Weitere kindertheologische Studien, die ebenfalls zumindest teilweise biblische Texte mit Kindern besprechen, wurden aus verschiedenen Gründen nicht in die folgende Analyse aufgenommen. Die Studie von Sabine Benz beispielsweise untersucht, wie sich das Wissen über Jesus Christus individuell ausdifferenziert. Im Rahmen der Studie werden auch Jesusgeschichten besprochen (vgl. Benz, Jesus, 216-243; 252-257; 271-277 u.a.). Da die Besprechung allerdings in Gruppen erfolgt, ist keine differenzierte Aussage über die Auslegungsleistungen einzelner Kinder und deren Auslegungskompetenzen möglich. Auch in Christian Butts Forschungsprojekt zu Auferstehungsvorstellungen von Schülerinnen und Schülern werden Bibeltexte in Gruppen besprochen (vgl. Butt, Untersuchungen). Weiter führt Sabine Kammeyer Gruppendiskussionen mit Kindern über das Beten, um kindertheologische Deutungen der Rede zu Gott zu erforschen. Biblische Geschichten werden regelmäßig in den Gesprächen aufgegriffen, aber nur im Blick auf die Gebetshandlungen besprochen. Dezidierte Aussagen zur biblischen Textauslegungskompetenz der Kinder können so nicht getroffen werden (vgl. Kammeyer, Gott). Schließlich finden sich in der empirischen Studie von Julia Gerth zu Vorstellungen

die jeweiligen Forschungsprojekte weniger ausführlich vor, bringen aber zusätzlich zu der Studie von Goldman weitere internationale Ergebnisse in die Debatte zum Thema Textauslegungskompetenzen von Kindern ein. Im Folgenden stelle ich die Studien in chronologischer Reihenfolge vor.

3.1 Studie über religiöses Denken – Ronald Goldman (1964)

3.1.1 Ziel der Studie

1964 veröffentlichte der Brite Ronald Goldman eine Studie zum religiösen Denken britischer Kinder und Jugendlicher im Alter von 6-16 Jahren und untersuchte darin auch ihr Bibelkonzept. Hierfür legte er Kindern eine Zeichnung vor, in der ein Kind auf eine verschandelte Bibel schaut und stellte Fragen wie:

- What kind of book is the Bible?
- Why shouldn't you do that to such stories?
- How is it special?
- How is the Bible different from other books?
- Why do they call it Holy Bible?¹³

Außerdem wurden den Kindern und Jugendlichen drei biblische Geschichten vorgelegt (brennender Dornbusch/Durchzug der Israeliten durchs Meer/Ver-suchung Jesu). Angestoßen durch die Theorie Piagets zur Entwicklung des Kindes, war unter anderem ein Ziel, erstmalig zu untersuchen, ob und inwie-weit sich die dargestellte stufenweise Entwicklung im Denken des Kindes auch auf das Verständnis biblischer Texte im Besonderen und religiöse In-

über den Heiligen Geist ebenfalls Gespräche zu passenden Bibeltexten. Die Textauslegungen der Kinder zu den Geschichten werden aber nicht ausführlich dargestellt, so dass auf Grund der Knappheit der Darstellungen keine Rückschlüsse auf Auslegungskompetenzen gezogen werden können (vgl. Gerth, Geist).

¹³ Goldman, Religious, 69f.

halte im Allgemeinen auswirkt. Hier finden sich erste Hinweise auf eine Deutungskompetenz von Kindern, da die Studie die Auslegungen der Kinder altersgemäß nachvollziehbar machen konnte.

Während die Studie von Goldman die religiöse Entwicklungspsychologie im angelsächsischen Raum stark beeinflusste,¹⁴ wurde sie in Deutschland nur selten beachtet.¹⁵

3.1.2 Setting

Zur Auswahl angemessener Fragen für die Hauptuntersuchung führte Goldman zwei Vorstudien durch. Nach einer ersten Testphase mit zunächst 60 und dann 27 Kindern wurde das ausgewählte Material zur Untersuchung auf drei Bilder¹⁶ und drei biblische Texte¹⁷ beschränkt. Eine weitere Vorstudie wurde im Anschluss mit 20 Kindern durchgeführt.¹⁸

An der Hauptstudie nahmen insgesamt 200 Kinder im Alter von sechs bis fünfzehn Jahren teil. Pro Jahrgang wurden jeweils zehn Jungen und zehn Mädchen befragt.¹⁹ Die Kinder gehörten der Church of England, Freikirchen, verschiedenen Gospelkirchen (Pentacostal, Adventist, Salvationist Churches) oder keiner Denomination an.²⁰

Als Untersuchungsmethode setzte Goldman das klinische Interview ein. Vorteile sah der Autor darin, dass die Kinder nicht lesen oder schreiben können mussten, durch das Gespräch Fragen tiefergehender beantwortet werden konnten und direkte Ermutigungen des Interviewers das Kind motivieren sollten.²¹ Außerdem konnten Pausen eingelegt werden, wenn die Kinder müde wurden.²² – Hier noch einige Beispiele, welche Fragen den Kindern zu den biblischen Texten gestellt wurden:

¹⁴ Vgl. Slee, Untersuchungen.

¹⁵ So etwa bei Zwergl, Strukturanalyse.

¹⁶ Ein Kind betritt mit einem Erwachsenen eine Kirche; ein Kind betet; ein Kind betrachtet eine verschandelte Bibel.

¹⁷ Mose und der brennende Dornbusch; Durchquerung des Roten Meeres; Versuchung Jesu.

¹⁸ Goldman, Religious, 36-38.

¹⁹ Ebd., 40.

²⁰ Ebd., 42.

²¹ Ebd., 35.

²² Ebd., 36.

- "How do you explain the bush not burning?"²³
- "How would you explain the dividing of the waters of the Red Sea? How do you think such a thing could happen?"²⁴
- Could Jesus "have turned the stone into bread if he had tried?"²⁵

3.1.3 Ergebnisse hinsichtlich Auslegungskompetenzen von Kindern

In der Auswertung der Interviews zeigte sich, dass die Kinder die biblischen Texte *deuten*²⁶ konnten und sich diese Deutungen anhand der drei Hauptstadien der kognitiven Entwicklung nach Piaget erklären und nachvollziehen ließen: (1) dem präoperationalen, (2) dem konkret-operationalen und (3) dem formalen Denken.²⁷ Ein Wechsel von Stufe 1 zu Stufe 2 erfolgte in der Regel in einem Alter von sieben/acht Jahren und ein Wechsel zu Stufe 3 in einem Alter von dreizehn/vierzehn Jahren.²⁸ Religiöses Denken, so die Schlussfolgerung des Autors, erfolge daher in den gleichen Stadien wie jedes andere Denken.²⁹

Die veränderten Auslegungen in den jeweiligen Entwicklungsstadien ließen sich in vielfältigen Auslegungssituationen nachweisen.³⁰ Exemplarisch soll dies im Folgenden anhand der Besprechung der alttestamentlichen Erzählung vom brennenden Dornbusch und den Deutungen der Kinder auf die Frage, wie es sein könne, dass der Busch brennt, aber nicht verbrennt, aufgezeigt werden.³¹ Es geht also um einen Erklärungszugang zum Verständnis des Eingreifens Gottes in der Welt, wie es in vielen biblischen Geschichten begegnet.³²

²³ Ebd., 104.

²⁴ Ebd., 107.

²⁵ Ebd., 112.

²⁶ Kompetenzen werden im Folgenden durch Kursivschrift hervorgehoben.

²⁷ Goldman, Religious, 62.

²⁸ Ebd., 64.

²⁹ Ebd., 66.

³⁰ Aufgrund des knappen Umfangs der Zusammenfassung wird im Folgenden nur ein Beispiel aufgezeigt.

³¹ Goldman, Religious, 104.

³² Auch bei der Besprechung der Erzählung von der Durchquerung des Roten Meeres und der von der Versuchung Jesu wurden gleiche Fragen gestellt: „How would you explain the diving of the water of the Red Sea and the temptation to turn stone into bread?“ (Ebd., 103).

Auf Stufe 1, dem präoperationalen Denken, argumentierten die Kinder noch sehr materialistisch: Gott greife direkt in das Weltgeschehen ein. Er verändere und manipulierte den Busch, um Moses Aufmerksamkeit zu erhalten: „God was inside the bush and he was holding the fire up on sticks from inside. The sticks were burning and it looked as though the bush were on fire, but it weren't“³³. Auf dieser Stufe blieben die Kinder bis zu einem Alter von neun Jahren.³⁴

Auf Stufe 2, dem konkret-operationalen Denken, gaben die Kinder semi-physikalische Begründungen. Meist stand Gott hier zwischen dem Busch und dem Feuer, so dass der Busch nicht verbrennen konnte: „Cause God was by the bush and he'd block the way. The fire couldn't reach the bush when he was there“³⁵. Diese Stufe war erkennbar ab einem Alter von neun Jahren.³⁶

Ab elf Jahren erreichten die Kinder Stufe 3 – das formale Denken – und brachten nicht-physikalische, symbolische Deutungen. Häufig sprachen sie von einer inneren Erfahrung oder einer Vision³⁷, wie etwa: „It was a real bush, but it was a vision, not a real fire“³⁸.

Aus seinen Erkenntnissen schloss Goldman, dass biblische Geschichten Kindern nicht zu früh unterrichtet werden sollten. Verstünden sie einen biblischen Text dann falsch, könnten sie dieses Missverständnis bis ins hohe Alter mit sich tragen.³⁹ Ihm selbst war es offenbar noch nicht möglich, das altersgemäße *Deuten* der Kinder zu würdigen. Da es in der Studie aber gelang, die Textdeutungen der Kinder anhand entwicklungspsychologischer Erkenntnisse nachvollziehbar zu machen, gab die Studie Anstoß für weitere Untersuchungen verschiedener biblischer Textgattungen.

³³ Ebd., 104.

³⁴ Ebd., 104.

³⁵ Ebd., 105.

³⁶ Ebd., 105.

³⁷ Ebd., 105.

³⁸ Ebd., 106.

³⁹ Ebd., 222.

3.2 Bibel und religiöse Orientierungen – Martin Bröking-Bortfeldt (1984)

3.2.1 Ziel

Ziel der von dem Gemeindepfarrer und Religionspädagogen Martin Bröking-Bortfeldt 1984 durchgeführten Studie war es, die Bedeutung der Bibel für dreizehn- bis sechzehn-jährige Schülerinnen und Schülern sowie generell deren religiöse Orientierung zu erforschen. Ferner sollten Wechselbeziehungen zwischen beiden Bereichen untersucht werden.⁴⁰ Hierzu legte er Schülerinnen und Schülern einen Fragebogen vor, in dem 40 Fragen zur persönlichen Meinung und zu Erfahrungen mit der Bibel gestellt wurden, sowie neun weitere Fragen, um den sozialen Hintergrund der Probandinnen und Probanden zu erforschen. Hinsichtlich der Frage nach einer Auslegungskompetenz ist die Studie insofern relevant, da sie zum einen nach bekannten Inhalten der Bibel fragte und hier die Jugendlichen aufforderte, relevante Geschichten und Personen zu *benennen* und ihre Wahl zu *begründen*. Zum anderen untersuchte sie, ob die Jugendlichen biblische Geschichten in lebensgeschichtliche Zusammenhänge einordnen können (biblische Inhalte also *in Beziehung setzten* zum eigenen Leben).⁴¹

3.2.2 Setting

Vor der Hauptuntersuchung erfolgten zwei Voruntersuchungen. In einer ersten Voruntersuchung äußerten sich 90 Schülerinnen und Schüler⁴² schriftlich zu den Themen Religion, Kirche und Bibel.⁴³ Ihre Stellungnahmen sollten Aufschluss darüber geben, ob die Probandinnen und Probanden Verbindungen zwischen den einzelnen Themenbereichen herstellen können.⁴⁴ In der zwei-

⁴⁰ Bröking-Bortfeldt, Schüler, 75.

⁴¹ Ebd., 111.

⁴² Ebd., 94.

⁴³ Ebd., 81.

⁴⁴ Ebd., 82.

ten Voruntersuchung wurde eine Gruppendiskussion mit Studierenden durchgeführt. Anhand von Leitfragen erörterten sie Verbindungen zwischen religiösen und allgemeinen Orientierungen sowie deren Entstehungs- und Wirkungsgeschichte.⁴⁵ Durch die beiden Voruntersuchungen sollte die Tragfähigkeit des Forschungsvorhabens geprüft sowie ein Fragebogen konzipiert werden.⁴⁶

Die Hauptuntersuchung erfolgte anhand eines standardisierten Fragebogens.⁴⁷ Die Studie wurde im November und Dezember 1981 mit 750 evangelischen Schülerinnen und Schülern durchgeführt.⁴⁸ Die befragten Jugendlichen stammten aus Niedersachsen. Es gab eine katholische, eine nicht-konfessionelle sowie eine Kontrollgruppe aus Nordrhein-Westfalen.⁴⁹

Die Auswertung der Daten erfolgte quantitativ und mit der Intention, aus den Ergebnissen Konsequenzen für die religionspädagogische Theorie und Konzeptionsdiskussion abzuleiten.⁵⁰

3.2.3 Ergebnisse hinsichtlich Auslegungskompetenzen von Kindern

Mehrfach waren die Jugendlichen in dem Fragebogen aufgefordert, verschiedenes Bibelwissen zu *benennen* und ihre Wahl zu *begründen* sowie *Bezüge* von biblischen Geschichten zum eigenen Leben *herzustellen*. So fragte Frage 12 nach Lieblingsgeschichten, Fragen 5 und 6 nach biblischen Geschichten, die in schwierigen Situationen gelesen wurden, und Frage 10 nach biblischen Personen, die beeindruckend erschienen. Im Anschluss an Frage 10 lautete die Bitte, die Wahl der Personen zu begründen.

Frage 12 („Gibt es Geschichten in der Bibel, die du besonders gerne hörst oder liest?“⁵¹) bejahten 47 % der Probandinnen und Probanden. Allen diesen

⁴⁵ Ebd., 82.

⁴⁶ Ebd., 82.

⁴⁷ Differenziert wurde hier zwischen Alter, Geschlecht, Wohnortgröße, Klassenstufe, Schulart, Konfession und Schulbildung der Eltern (Ebd., 83). Für diese Darstellung der Studie erscheinen die Differenzierungen wenig relevant, da ich in der eigenen Studie dieser Dissertation diese Unterscheidungen auch nicht aufnehmen werde. Daher finden sie im Folgenden keine Erwähnung.

⁴⁸ Ebd., 116f.

⁴⁹ Ebd., 90f.

⁵⁰ Ebd., 27.

⁵¹ Ebd., 401.

gelang es im Anschluss, ihre Lieblingsgeschichten zu *benennen*. Zu gleichen Teilen wurden Geschichten des Alten und des Neuen Testaments *benannt*.⁵² Besonders gerne fanden Geschichten mit dramatischem Handlungsverlauf oder lebensgefährlichen Situationen Erwähnung. Diese waren, so vermutete der Forscher, wohl ausgesprochen einprägsam.⁵³

Frage 5 erhob, ob die Jugendlichen schon einmal eine schwierige Situation erlebt hatten.⁵⁴ 31 % der Probandinnen und Probanden bejahten diese Frage.⁵⁵ Etwa die Hälfte davon konnte in Frage 6 biblische Geschichten *benennen*,⁵⁶ die sie in diesen Situationen gelesen hatten („Wenn du selbst auch schon solche besonderen Situationen oder Stimmungen erlebt hast, in denen du in der Bibel gelesen hast: Kannst du dich vielleicht daran erinnern, was du da in der Bibel gelesen hast?“⁵⁷). Eine konkrete Verbindung, welcher Bezug dabei zwischen der biblischen Geschichte und den eigenen Erfahrungen bestehen könnte, wurde aber nicht abgefragt.

Auch in Frage 10 („Gibt es Personen in der Bibel, die dich besonders beeindruckt haben?“⁵⁸) bejahten 31 % der Jugendlichen die Nachfrage nach beeindruckenden Personen. Auch hier konnten diese *benannt* werden.⁵⁹ Im Anschluss wurde in Frage 11 gebeten, die Wahl der Personen zu *begründen*. Dies gelang den Jugendlichen ebenfalls. Meist wurde befreiendes oder rettendes Handeln durch die jeweilige Person als Grund genannt: „Mose befreite das Volk Israel aus der Gefangenschaft“⁶⁰ oder die Standhaftigkeit der Person betont: „Noah hatte so einen festen Glauben an Gott, obwohl das Volk

⁵² Im Alten Testament waren dies meist der Schöpfungsbericht, die Sintfluterzählung sowie der Auszug aus Ägypten. Im Neuen Testament die Weihnachtsgeschichte, das Gleichnis vom verlorenen Sohn und das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Ebd., 162f.).

⁵³ Ebd., 163.

⁵⁴ Ebd., 399.

⁵⁵ Ebd., 165.

⁵⁶ Aus dem Alten Testament wurden meist folgende Geschichten benannt: Der Schöpfungsbericht, die Sündenfall- oder die Sintfluterzählung. Aus dem Neuen Testament Wundergeschichten, Erzählungen der Passionsgeschichte oder der Kindermord in Bethlehem (Ebd., 166).

⁵⁷ Ebd., 399.

⁵⁸ Ebd., 400.

⁵⁹ Alttestamentlich wurden als beeindruckende Personen beispielsweise Mose, Noah und Abraham genannt. Neutestamentlich waren es in den meisten Fällen Jesus, Petrus und andere Jünger sowie Johannes der Täufer (Ebd., 168).

⁶⁰ Ebd., 169.

über ihn lachte, als er das Schiff gebaut hatte“⁶¹. Wie vielen Probandinnen und Probanden eine solche Begründung gelang, ist allerdings nicht angegeben.

Die Auswertung der Fragen hinsichtlich einer Auslegungskompetenz zeigt bei Bröking-Bortfeldt, dass die Jugendlichen ihnen wichtige Geschichten und Personen der Bibel *benennen* und ihre Wahl bezüglich der Wichtigkeit der Person *begründen* können. Insgesamt spielte bei einer Gesamtheit von 49 Fragen zur Bibel die Besprechung biblischer Texte aber nur eine geringe Rolle in der Befragung. Auf Grund der Intention der Studie, die Bedeutung der Bibel für Jugendliche zu erforschen, lag der Schwerpunkt der Fragen auf der Beziehung der biblischen Geschichten zu der Lebenswelt der Probandinnen und Probanden. Für die Frage nach einer Auslegungskompetenz werden so wesentliche Schritte nicht bedacht, wie die biblischen Texte vor ihrem historischen oder innerbiblischen Kontext zu deuten oder die sprachliche Gestalt mitzudenken.

3.3 Gleichnisverständnis – Anton Bucher (1990)

3.3.1 Ziel

Ziel der Untersuchung des Schweizer Religionspädagogen Anton Bucher war es, auf Grund Rezeptionsästhetischer Erkenntnisse und vor dem Hintergrund der kognitiven Entwicklungspsychologie zu untersuchen, wie sich das Gleichnisverständnis bei Kindern entwickelt. Er ging von der Grundannahme aus, dass die kognitive Entwicklung nach Jean Piaget⁶² sowie die Entwicklung religiösen Urteils nach Fritz Oser und Paul Gmünder⁶³ die Rezeption eines Gleichnisses beeinflussen. Anhand verschiedener Hypothesen überprüfte Bucher diese Annahme. Hinsichtlich der Frage nach einer Auslegungskompetenz untersuchte die Studie, wie Kinder Gleichnisse *deuten*.

⁶¹ Ebd., 169.

⁶² Vgl. Piaget, Einführung; Piaget, Weltbild.

⁶³ Oser/Gmünder, Mensch.

3.3.2 Setting

Insgesamt nahmen 28 Kinder an der Untersuchung teil. Da im Zentrum des Interesses die Frage stand, wie Kinder parabolische Rede verstehen, war die Hälfte der Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer zwischen sieben bis zwölf Jahren. Von Klassenstufe 1-6 wurden jeweils ein Mädchen und ein Junge interviewt. Weitere vier Kinder besuchten die Sekundarschule. Die Probandinnen und Probanden stammten aus der Schweizer Stadt Fribourg und den drei ländlichen Gemeinden Buttisholz, Ruswil und Biglen. Aufgrund der überschaubaren Anzahl der Befragten erfolgte ein Verzicht auf Variablen wie Stadt-Land, Konfession, Interesse an Religion sowie sozioökonomischer Status.⁶⁴

Die Befragung der Probandinnen und Probanden erfolgte anhand eines semiklinischen Interviews. Dieses enthielt eine Reihe standardisierter Fragen, die, wie auch bei halbstandardisierten Interviews nicht unüblich, durch zusätzliche Fragen ergänzt werden konnten. Als Vorteil dieser Vorgehensweise sah der Autor die Möglichkeit des Nachfragens bei Unklarheiten in den Äußerungen der Probandinnen und Probanden.⁶⁵

Bearbeitet wurden insgesamt drei biblische Texte: das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1-15), das Gleichnis von den anvertrauten Talenten (Mt 25,14-30)⁶⁶ und das Gleichnis vom reichen Mann und armen Lazarus (Lk 16,18-26)⁶⁷ sowie zusätzlich das von Oser/Gmünder entwickelte Paul-Dilemma zur Untersuchung des religiösen Urteils. Zu Beginn des Interviews sollte das jeweilige Gleichnis von den Kindern nacherzählt werden, um sicherzustellen, dass sie es richtig erinnerten.⁶⁸

Thema der Untersuchung war zunächst der Einfluss, den die kognitive Entwicklung auf die Gleichnisauslegung hat. Hierzu wurde ein eigenes Modell der Ausbildung eines Gleichnisverständnisses entworfen, angelehnt an die

⁶⁴ Bucher, Gleichnisse, 44.

⁶⁵ Ebd., 45.

⁶⁶ Beide Texte des Matthäus-Evangeliums wurden aus der traditionsgeschichtlich rekonstruierten Fassung von Weder vorgelesen (Weder, Gleichnisse).

⁶⁷ Das Gleichnis wurde aus der Einheitsübersetzung vorgelesen.

⁶⁸ Bucher, Gleichnisse, 45f.

Stadien der Entwicklungstheorie Jean Piagets.⁶⁹ Davon ausgehend, formulierte Bucher folgende Hypothese: „Die Entwicklung des Verständnisses für parabolische Rede folgt den vier voraus beschriebenen Entwicklungsstadien, d.h. es muß sich ein signifikanter Alterstrend nachweisen lassen“⁷⁰. Dieser ersten Hypothese folgte eine zweite: „Tiefere Stadien des Parabelverständnisses gehen mit konkret-anthropomorphen Gotteskonzepten sowie mit konkret-territorialen, vielfach aber supranaturalen Reich-Gottes-Vorstellungen einher“⁷¹.

In einem weiteren Teil schloss sich, darauf aufbauend, eine Hypothese zur Beziehung der Entwicklung des religiösen Urteils zu den jeweiligen Gleichnisdeutungen der Kinder an:

„Jene Strukturmerkmale, die das religiöse Urteil prägen, müssen auch für jene Gleichnisdeutungen konstitutiv sein, die die Probanden mit den bisher formierten religiösen Assimilationsstrukturen selber entwickeln und für sie plausibel sind“⁷².

Die Überprüfung der ersten Hypothese – die Entwicklung des Verständnisses für parabolische Rede erfolge schrittweise und in Bezug zu der kognitiven Entwicklung – geschah anhand folgender Leitfragen zu den biblischen Texten:

- (1) „Ist diese Geschichte einmal wirklich passiert?“⁷³
- (2) „Kommt in der Geschichte eine Figur vor, die für Gott dasteht, die eigentlich ihn meint, ein Bild für ihn ist?“⁷⁴
- (3) „Hat diese Geschichte etwas mit den Reich Gottes zu tun?“⁷⁵
- (4) „Weißt du schon, was ein Gleichnis ist?“⁷⁶
- (5) „Könntest du die Geschichte vom Prasser und Lazarus zeichnen?“⁷⁷

⁶⁹ Ebd., 42f.

⁷⁰ Ebd., 44.

⁷¹ Ebd., 44.

⁷² Ebd., 101.

⁷³ Ebd., 46.

⁷⁴ Ebd., 46.

⁷⁵ Ebd., 47. Die Fragen 1-3 wurden verkürzt dargestellt, da die Darstellung sonst zu umfassend gewesen wäre.

⁷⁶ Ebd., 47.

⁷⁷ Ebd., 47.

Um Hypothese 2 – jeweilige Gottes- und Reich-Gottes-Vorstellungen beeinflussen das Parabelverständnis – zu verifizieren, wurden die Interviews auf diese Vorstellungen der Kinder hin untersucht. Nach der Bestätigung der ersten Hypothese sollte diese Hypothese Aufschluss darüber geben, warum erst ab dem zwölften Lebensjahr Gleichnisse als solche gedeutet werden konnten. Schließlich sollte untersucht werden, ob bestimmte religiöse Urteilsstrukturen der Kinder Einfluss nehmen auf ihre Gleichnisdeutungen.

Für eine Untersuchung einer Auslegungskompetenz ist diese Studie Anton Buchers insofern interessant, da sie zeigt, dass ein Verständnis für die literarische Gattung Gleichnis nicht von Anfang an bei Kindern gegeben ist. Es muss erst ausgebildet werden.⁷⁸ Außerdem liefert sie Ansätze, die die Gleichnisdeutungen von Kindern nachvollziehbar und auch voraussehbar machen, indem Deutungen aufgrund der jeweiligen Entwicklungsstufe der Kinder erklärt werden.

3.3.3 Ergebnisse hinsichtlich Auslegungskompetenzen von Kindern

Als Ergebnis bestätigt sich in der Überprüfung der Hypothese 1 der vom Autor vermutete Alterstrend. Bis zum zehnten Lebensjahr ist nicht damit zu rechnen, dass es gelingt, bei Parabeln die Bildhälfte auf die Sachhälfte zu übertragen.⁷⁹ Mit einer Ausnahme befinden sich alle Probandinnen und Probanden zwischen dem siebten bis zehnten Lebensjahr in Stadium 1 der Gleichnisauslegung: Es herrschen supranaturale Gottesvorstellungen, die in der Regel nicht mit der Parabel in Beziehung gesetzt werden.⁸⁰ Die Kinder verstehen die Parabel ganz wörtlich.⁸¹

Ab dem zehnten Lebensjahr erreichen die Kinder Stadium 2: Sie können zwischen Elementen der Parabel und ihren theologischen Referenzobjekten ansatzweise differenzieren und nachvollziehen, dass Parabeln – wie ja auch die

⁷⁸ Ebd., 165.

⁷⁹ Ebd., 63.

⁸⁰ Ebd., 57.

⁸¹ Dies zeigt die Aussage eines siebenjährigen Mädchens: „I: Meinst du, kommt in dieser Geschichte eine Figur, eine Person vor, die für Gott dasteht? X: Nein. I: Und warum nicht? X: Weil es nicht im Himmel ist. Der liebe Gott ist im Himmel“ (Ebd., 50).

Märchen – erfunden sind, um mit ihnen eine bestimmte Botschaft auszudrücken.⁸²

Erst ab dem ca. zwölften Lebensjahr ist – in dieser kleinen Stichprobe – mit einem gattungsgemäßen Verständnis der Gleichnisse (Stufe 3) zu rechnen.⁸³

Die altersgemäße Streuung dürfte laut Autor aber breit sein.⁸⁴

Nachgewiesen werden konnte so, dass die Entwicklung des Parabelverständnisses in Entwicklungsstadien erfolgt, die an die Stufen der allgemeinen kognitiven Entwicklung zurückgebunden werden können.⁸⁵ Die einzelnen Gleichnisauslegungen der Kinder ließen sich so anhand ihrer jeweiligen Entwicklungsstufen nachvollziehen.

Neben den auf Hypothese 1 bezogenen Fragen wurde bei der Überprüfung der Hypothese 2 dann in der Besprechung des Paul-Dilemmas nach dem Gottesbild der Kinder gefragt: „Wie stellst du dir Gott vor? Wo ist er? Kannst du ihn irgendwie umschreiben?“⁸⁶ In den Antworten der Kinder zeigte sich: Konkret anthropomorphe Gottesvorstellungen werden von den Kindern vertreten, die auch die Parabeln noch nicht als solche rezipierten.⁸⁷ Gleiches zeigte sich bei den Reich-Gottes-Vorstellungen, die in dieser Altersklasse ebenfalls noch sehr territorial und konkret waren.⁸⁸ Abstraktes, bildliches Denken ist bei diesen Kindern bis ins zehnte Lebensjahr weder in Bezug auf bildhafte Sprache, noch in Bezug auf parabolische Sprache möglich.⁸⁹

⁸² Dies verdeutlicht folgende Aussage eines zehneinhalbjährigen Jungen: „I: Meinst du, ist diese Geschichte einmal passiert? [...] X: Nein, nicht unbedingt. I: Warum meinst du? X: Weil Jesus die Geschichte nur als Beispiel erzählt hat. I: Könntest du dazu noch etwas sagen? X: Anstatt daß er den Leuten sagt, die Reichen sollen den Armen was geben, anstatt das zu sagen, erzählt er eine Geschichte“ (Ebd., 60). Die Reich-Gottes-Parabeln als ganze parabolische zu begreifen gelang dem Jungen noch nicht. Er rezipierte sie als Beispielgeschichte (Ebd., 61).

⁸³ Zu einem gleichen Ergebnis kommt Kalevi Tamminen in seiner Untersuchung zur religiösen Entwicklung in Kindheit und Jugend. Erst ab einem Alter von elf bis zwölf Jahren hatten die Kinder ein Denkniveau erreicht, auf dem ein Verstehen von Gleichnissen möglich wurde (Tamminen, Entwicklung, 142).

⁸⁴ Bucher, Gleichnisse, 63; vgl. Fig. 8: Als Interviewbeispiele wurden in Stufe 3 keine Beispiele Jugendlicher gegeben. Das gattungsgemäße Verständnis wurde anhand einer 25-jährigen und einer 50-jährigen Frau sowie eines 42-jährigen Mannes gezeigt.

⁸⁵ Ebd., 66.

⁸⁶ Ebd., 63.

⁸⁷ Ebd., 64.

⁸⁸ Ebd., 66.

⁸⁹ Ebd., 64.

So gilt nach Bucher: Die Entwicklung des Parabelverständnisses von Kindern folgt Entwicklungsstadien, die sich aus der psychologischen Entwicklungstheorie Jean Piagets ableiten lassen. Dabei hängt die Entwicklung symbolischen und abstrakten Denkens zusammen mit der Entwicklung des Gleichnisverständnisses.⁹⁰ Solange ein Symbolverständnis sowie abstraktes Denken bei Kindern noch nicht ausgeprägt sind, werden auch Gleichnisse nicht als solche gedeutet.

Schließlich untersuchte Bucher, ob bestimmte religiöse Urteilsstrukturen der Kinder Einfluss nehmen auf ihre Gleichnisdeutungen. Anhand standardisierter Leitfragen⁹¹ wurden die Kinder dazu angeregt, Verhaltensweisen der jeweiligen Protagonisten zu diskutieren, die Erzählungen in Verbindung zu Gott zu bringen, Bilder zu deuten und wesentliche Aussagen der Texte zu benennen. So sollten sie zu einer eigenen Deutung der biblischen Texte gelangen.⁹² Insgesamt bestätigte sich Buchers These: Kinder bis ins zwölfte Lebensjahr, bei denen keine gesamtparabolische Gleichnisdeutung zu vernehmen ist, deuten die Gleichnisse gemäß der Stufe ihres religiösen Urteils; sie vertreten meist moralisierende Deutungen. Beispielsweise präsentierten in Buchers Studie die Kinder in Bezug auf das Gleichnis von den anvertrauten Talenten mehrheitlich die These, das Gleichnis wolle sagen, „daß die Menschen für den Herrn, für Gott etwas tun, um von ihm belohnt und nicht bestraft zu werden“⁹³ (do-ut-des-Gottesbild; Stufe 2). Einige argumentierten auch auf Stufe 1 des religiösen Urteils: Die Geschichte warne, „nicht so streng mit den Menschen zu verfahren wie der Herr zu seinen Knechten, weil man sonst bestraft wird“⁹⁴ (Gott als absoluter Herr).

Insgesamt kann die Studie Buchers zeigen, dass Kinder schon früh Gleichnisse *deuten* und ihre Deutungen *begründen* können. In Bezug auf ein Gleichnis selbst sind ihre Deutungen zwar oft nicht haltbar, im Rahmen ihrer kognitiven und religiösen Entwicklung sind die Aussagen der Kinder aber

⁹⁰ Ebd., 64.

⁹¹ Vgl. ebd., 101-103; eine Darstellung aller Leitfragen wäre auch hier zu umfassend gewesen.

⁹² Vgl. ebd., 104-150 für eine ausführliche Darstellung einzelner Interviews.

⁹³ Ebd., 153.

⁹⁴ Ebd., 152.

nachvollziehbar und wertzuschätzen. Ab einem Alter von zwölf Jahren sind Kinder in der Lage, gattungsgemäße Deutungen zu erarbeiten.

3.4 Wundergeschichten – Heike Bee-Schroedter (1998)

3.4.1 Ziel

Anstoß für die Untersuchung neutestamentlichen Wunderverständnisses von Heranwachsenden durch die Neutestamentlerin Heike Bee-Schroedter bot die dargestellte Studie über das Gleichnisverständnis von Kindern und Jugendlichen von Anton Bucher. Unter der Forschungsfrage: „Wie rezipieren Heranwachsende neutestamentliche Wundergeschichten?“⁹⁵ war auch für Bee-Schroedter das Ziel, anhand kognitiver Entwicklungstheorien die Auslegungen einer bestimmten biblischen Textgattung von Kindern und Jugendlichen auszuwerten. So sollten die *Deutungen* der Probandinnen und Probanden nachvollziehbar gemacht und erläutert werden.⁹⁶

Für die Analyse der Aussagen der Mädchen und Jungen zu Wundergeschichten wurden vier Entwicklungstheorien hinzugezogen: zum einen die Theorie der Entwicklung des religiösen Urteils nach Fritz Oser und Paul Gmünder⁹⁷, sodann die Entwicklung des Weltbildes nach Reto Luzius Fetz, Karl Heinz Reich und Peter Valentin⁹⁸, drittens die Entwicklung des sozialen Verstehens nach Robert Selman⁹⁹ sowie schließlich die Entwicklung der Wahrnehmung von Symbolen.

Bezüglich der Auslegungskompetenz verdeutlicht und erklärt die Studie die jeweiligen Auslegungen von neutestamentlichen Wundergeschichten durch die Heranwachsenden. Sie zeigt, wie in bestimmten Altersklassen Wundergeschichten rezipiert werden.

⁹⁵ Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 4.

⁹⁶ Ebd., 62.

⁹⁷ Oser/Gmünder, Mensch.

⁹⁸ Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung.

⁹⁹ Selman, Entwicklung.

3.4.2 Setting

Ein Pretest für die Studie wurde mit drei Erwachsenen durchgeführt. Es wurden je eine Heilungswundererzählung, eine Naturwundererzählung und eine Machttat Jesu ausgewählt, um den Probe-Probanden eine möglichst unterschiedliche Palette an Gesprächsgrundlagen zu bieten. Bei einer Metareflexion gemeinsam mit den befragten Erwachsenen wählten die Beteiligten zwei Texte für die Hauptstudie mit Kindern und Jugendlichen aus: und zwar Mt 9,27-31 (Heilung zweier Blinder und eines Stummen) und Mt 14,22-33 (Jesus und der sinkende Petrus auf dem Meer). Die Erwachsenen führten zu diesen Texten die engagiertesten Gespräche.¹⁰⁰ Inwieweit sich aus den Interviews mit den Erwachsenen allerdings Rückschlüsse ziehen lassen, ob sich die Texte auch zur Besprechung mit Kindern und Jugendlichen eignen, ist meiner Meinung nach fraglich. Gerade, da die Autorin die verschiedenen entwicklungsgemäßen Auslegungen von Kindern und Jugendlichen erforschen will, müsste klar sein, dass Kinder anders an einen biblischen Text herantreten werden als Erwachsene, und so auch die Interviews entsprechend anders verlaufen werden.

Die dann folgende Hauptstudie erfolgt mit Christoph (neun Jahre), Eva (dreizehn Jahre) und Vera (zwanzig Jahre). Die Probandinnen und der Proband wurden nach Alter ausgewählt, da sie verschiedene Entwicklungsstufen repräsentieren sollten,¹⁰¹ um mögliche Veränderungen hinsichtlich der Rezeptionsweisen der Wundergeschichten in den Blick zu bekommen.¹⁰² Die Arbeit begann bei einem Mindestalter von acht/neun Jahren, da die biblischen Texte eigenständig gelesen werden sollten.¹⁰³

Diese Untersuchung zur Rezeption von Wundergeschichten erfolgte konkret mittels eines Leitfadeninterviews. Den Probandinnen und dem Probanden

¹⁰⁰ Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 159f.

¹⁰¹ Ebd., 170.

¹⁰² Ebd., 154.

¹⁰³ Ebd., 173. Im Folgenden werden nur die Auswertungen von Christoph und Eva dargestellt, da in dieser Beschreibung der Studie der Fokus auf der Darstellung der Auslegungskompetenzen von Kindern liegt.

sollte so die Möglichkeit gegeben sein, ihre Gedanken, Bedeutungszuweisungen, Ängste und Assoziationen frei zu formulieren.¹⁰⁴ Zu beiden Texten wurden folgende Fragen gestellt:

- (1) „Kannst du dir vorstellen, daß das, was hier erzählt wird, auch tatsächlich so geschehen ist?“¹⁰⁵
- (2) „Was vermutest du: Von wem ist diese Geschichte ursprünglich einmal erzählt worden?“¹⁰⁶ Und: „Warum hat derjenige sie vermutlich erzählt?“¹⁰⁷
- (3) „Würdest du die Erzählung weitererzählen?“¹⁰⁸ Und: „Wie gefällt dir diese Erzählung?“¹⁰⁹

Zusätzlich gab es jeweils drei spezifische, auf die einzelnen Inhalte zugeschnittene Fragen über die Vorstellung von Glaube, Gott und Jesus.¹¹⁰

3.4.3 Ergebnisse hinsichtlich Auslegungskompetenzen von Kindern

Zunächst erfolgte eine Untersuchung der Auslegungen von Christoph und Eva hinsichtlich eines Gottesbildes. Zur Einordnung ihrer Äußerungen gab die Theorie der Entwicklung des religiösen Urteils nach Oser und Gmünder Hilfestellung. Bei Christoph zeigte sich, dass ein „do-ut-des“-Gottesbild (Stufe 2) auf mehreren Rezeptionsebenen seine Deutungen lenkte: Gott wird anthropomorph gesehen, mit ihm kann man feilschen, handeln, reden und ihn sanftmütig stimmen.¹¹¹ So deutete er beispielsweise den Glauben des Blinden als Bedingung für seine Heilung, Gottes Handeln also als beeinflussbar: „Ich schätze, daß der Mann sehr stark an Jesus geglaubt hat, und deswegen

¹⁰⁴ Ebd., 151.

¹⁰⁵ Ebd., 164.

¹⁰⁶ Ebd., 165.

¹⁰⁷ Ebd., 165.

¹⁰⁸ Ebd., 165.

¹⁰⁹ Ebd., 166.

¹¹⁰ Ebd., 166f.; eine Wiedergabe aller Fragen wäre für meine Studie zu ausführlich.

¹¹¹ Ebd., 280.

sagt Jesus das dann“¹¹². Auch mit Blick auf sich selbst kannte er dieses Verhalten Gottes, beispielsweise in Krankheitssituationen: „Meistens bete ich dann abends sehr lange. [...] und dann hoffe ich halt, daß es hilft“¹¹³.

Bei Eva hingegen war ein Transformationsprozess zwischen Stufe 2-3 zu beobachten. Auch hier zeigte sich dies in mehreren Auslegungssituationen. Sie kam zu anderen Deutungen als Christoph. Ein Eingreifen Gottes in das Weltgeschehen erschien Eva zwar noch möglich, was zeigte, dass sie sich noch nicht vollständig von Stufe 2 gelöst hatte; Gott beeinflusste aber in ihren Augen das Weltgeschehen nicht mehr direkt. So ging sie, im Gegensatz zu Christoph, davon aus, der Blinde habe zwar Vertrauen zu Gott gehabt, wurde aber nicht aufgrund seines Glaubens geheilt.¹¹⁴ Auch bei einer eigenen Erkrankung glaubte sie nicht daran, dass Glaube allein zur Heilung ver helfe. Ärztliche Hilfe sei notwendig, Gott könne aber seelische Unterstützung bieten: „Also ohne Arzt würde er sicherlich nicht wieder gesundwerden. Aber vielleicht die seelische Kraft, daß Gott einem die gibt“¹¹⁵.

So zeigt die Untersuchung, dass die Stufe des religiösen Urteils, auf dem sich die Kinder befanden, direkten Einfluss nahm auf die Auslegung des biblischen Textes. Eine Weiterentwicklung des religiösen Urteils ging mit einer veränderten Rezeption des biblischen Textes einher.

Auch bei der Analyse des Weltbildes nach dem Modell von Fetz/Reich/Valentin¹¹⁶ zeigte sich, dass sich eine Veränderung des Weltbildes in der Deutung des Textes widerspiegelte. Bei Christoph existierten noch psychisch-intentionale Vorstellungen.¹¹⁷ Naturwissenschaftliche Erklärungen hatten noch keinen Einfluss. So verstand er die Wundergeschichten noch als reales Geschehen.¹¹⁸ Diese Sicht steht auch in Zusammenhang mit der vorher erwähnten

¹¹² Ebd., 280.

¹¹³ Ebd., 283.

¹¹⁴ Ebd., 331.

¹¹⁵ Ebd., 334.

¹¹⁶ Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung.

¹¹⁷ Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 287.

¹¹⁸ „I: Kannst du dir vorstellen, daß das, was hier erzählt wird, auch tatsächlich so passiert ist? C: Ja. Kann ich mir gut vorstellen“ (Ebd., 287).

Stufe 2 des religiösen Urteils, in der ein Eingreifen Gottes in das Weltgeschehen noch für möglich gehalten wurde.

Eva hingegen zeigte bei ähnlicher Thematik ein unreflektiertes artifizielles Weltbild in Auflösung. Auch dieses passt zu ihrer vorher aktiven Stufe 2-3 des religiösen Urteils. Zwar wurden Jesus noch Wunder zugetraut, persönliche Erfahrungen damit, dass Wunder nicht einfach so passieren, spielten in ihr Verständnis der Geschichte aber auch mit hinein.¹¹⁹ Das Wunderhandeln Jesu versuchte sie dann mit ihrem kausalen Weltbild in Zusammenhang zu bringen. Jesus könnte „irgendwie mit den Händen oder so“¹²⁰ geheilt haben. Die in einem dritten Schritt untersuchte Entwicklung des sozialen Verstehens nach Selman zeigte Einfluss auf die Bewertungen von Personen und konkreten Handlungen der Geschichten. Während Christoph sich nach Selman auf Stufe 1 der Entwicklung des sozialen Verstehens befand, wurde Eva Stufe 3 zugeordnet. Christophs Äußerungen ließen darauf schließen, dass er Intentionen, Handlungen und Gefühle eines anderen wahrnehmen, beschreiben und beurteilen kann.¹²¹ Eva hingegen stellte Handlungen und Haltungen von Personen nicht mehr nur dar. Sie bezog auch Stellung, wobei ihre Meinung häufig noch „flatterhaft“¹²² erschien.¹²³ Dieses Verhalten ist allerdings nicht als Schwäche, sondern als notwendiger Schritt zu sehen in der Entwicklung zu lernen, sich mit seinen Handlungen und Überzeugungen in immer neuen Gemeinschaften zurechtzufinden.¹²⁴ Je nach Entwicklungsstufe nahmen die Kinder also unterschiedlich Stellung in ihrer Auslegung zu Personen und deren Handlungen.

¹¹⁹ „I: [...] Wunder meinst du? Was wäre denn ein Wunder für dich? E: Ja, das ist ein ziemlich großes Wunder, wenn man halt ganz blind ist und dann plötzlich wieder sehen kann. [...] I: Aber wenn man das zusammen liest, meinst du, man macht sich darüber lustig? E: Ja, mehr so, [...] weil das für die ungewohnt ist, so ein großes Wunder. Also für uns ungewohnt ist, daß solche großen Wunder angeblich vollbracht werden können“ (Ebd., 347).

¹²⁰ Ebd., 348.

¹²¹ „Ja also, ich schätze, daß er sich auch dafür bedanken wollte, daß er halt gesagt hat: Ich glaube weiterhin noch mehr und noch mehr an Gott und so weiter“ (Ebd., 298).

¹²² Ebd., 368.

¹²³ „E: Hm ja, ich weiß nicht. Also vielleicht schon. [...] Ja also, weil es ganz viele sagen. Und das ist ja auch ziemlich heilig, die Bibel, und was in der Kirche so gemacht wird. Und die Menschen, also die beten Jesus an sozusagen. Und dann kann man sich das eigentlich schon vorstellen“ (Ebd., 355f.).

¹²⁴ Ebd., 368.

Schließlich ging es um die Wahrnehmung von Symbolen. Auch hier zeigte sich eine Weiterentwicklung des Symbolverständnisses von Christoph zur vier Jahre älteren Eva, was zu unterschiedlichen Ansichten hinsichtlich des Verständnisses der Wundergeschichten führte. Christoph verstand die Geschichten ganz wörtlich. Dies passte zu seinen Äußerungen bezüglich des Gottes- und Weltbildes. Auf die Frage, wie ihm die Geschichte gefallen habe, antwortete er: „eigentlich sehr gut [...] weil der Blinde dann am Ende wieder sehen kann“¹²⁵.

Eva erkannte darüber hinaus in etwa die Symbolhaftigkeit der Geschichte; sie vollzog allerdings noch keine völlige Trennung von Text und Referenzobjekt. Bei ihr zeigten sich gleichfalls Parallelen zu ihrer zuvor vernehmbaren Gottes- und Weltbildvorstellung, denn auch hier befand sich Eva in einem Übergangsstadium. Dies ließ sich daran erkennen, dass sie zunächst indikativische Formulierungen bei Ereignissequenzen innerhalb der Erzählung von der Heilung zweier Blinder und eines Stummen ansprach, was darauf schließen lässt, dass sie das Erzählte als tatsächliches Ereignis verstand: „Ähm, der Blinde, der war ziemlich arm dran. Und die Leute haben ja nun auch gesagt, der soll still sein“¹²⁶. Gleichzeitig hob sie hervor, dass das Erzählte auch im übertragenen Sinne gedeutet werden könne: „Aber für alte Zeiten oder überhaupt so für Geschichten und Erzählungen und Sagen ist das auch eigentlich ganz gut so“¹²⁷. Während Christoph noch nicht über ein Symbolverständnis zu verfügen schien, bzw. dieses noch nicht auf Wundergeschichten applizieren konnte, gelang dies Eva teilweise. Die Wundererzählungen als gänzlich metaphorische Geschichten zu erkennen, gelang keinem der beiden Studienteilnehmer.

Bei der Analyse der Auslegungen der Wundergeschichten zeigte sich, dass alle vier entwicklungspsychologischen Theorien dazu dienen konnten, die

¹²⁵ Ebd., 306.

¹²⁶ Ebd., 370.

¹²⁷ Ebd., 370.

Äußerungen von Christoph und Eva transparent und nachvollziehbar zu machen.¹²⁸ Die jeweiligen Stufen, auf denen sich die Kinder befanden, hatten Einfluss auf ihr Verständnis und ihre Auslegung des Textes. Dabei ließen sich strukturelle und inhaltliche Entsprechungen innerhalb einzelner Deutungen aufzeigen.¹²⁹ Den Kindern gelang es, in ihrem Horizont nachvollziehbar und stringent die Texte zu *deuten*. Da an der Studie allerdings nur ein Mädchen, ein Junge und eine junge Frau teilnahmen, lässt diese Studie lediglich Rückschlüsse darauf zu, wie eine Auslegung von Wundergeschichten ablaufen kann, gibt aber keine repräsentativen Ergebnisse.

Insgesamt haben die Studien von Goldman, Bucher und Bee-Schroedter schlüssig und verständlich aufgezeigt, wie entwicklungspsychologische Stufenmodelle die Auslegung biblischer Texte bei Kindern erklären können und so einen Weg eröffnen, die Deutungskompetenzen von Kindern einzuordnen, zu verstehen und zu würdigen. Allerdings wird heute eher angefragt, ob Entwicklungsmodelle überhaupt noch allgemeine Gültigkeit haben und Entwicklung tatsächlich nach dem Motto: Alter = Stufe geschehe.¹³⁰

3.5 Bibelverständnis – Helmut Hanisch/Anton Bucher (2002)

3.5.1 Ziel

Das Ziel der Untersuchung der Religionspädagogen Helmut Hanisch und Anton Bucher war ähnlich dem von Bröking-Bortfeldt. Es galt herauszufinden, „über welches biblische Wissen Kinder am Ende der Grundschulzeit verfügen, wie sie sich biblische Geschichten aneignen und wo und über wen sie diesem narrativen Schatz begegnen“¹³¹. Dies schließt die Frage ein, in welchem Umfeld Kinder biblischen Inhalten begegnen, und diese wiederum prägen religiöse Orientierungen. Hierfür verfassten die Autoren einen Fragebogen mit acht Rubriken und insgesamt 36 Items. Er enthielt sowohl offene als

¹²⁸ Ebd., 386.

¹²⁹ Ebd., 313.

¹³⁰ Büttner, Entwicklungspsychologie, 4; vgl. auch Schwarzkopf, Lernausgangslage, 1.

¹³¹ Hanisch/Bucher, Netze, 14.

auch geschlossene Fragen. Hinsichtlich der Frage nach einer Auslegungskompetenz von Kindern finden sich in der Studie folgende relevanten Anhaltspunkte: Zum einen sollten die Kinder ihnen bekannte Geschichten *nennen* und ihre Lieblingsgeschichte *nacherzählen*, zum anderen die Wahl der Lieblingsgeschichte *begründen* sowie *in Beziehung setzen* zum eigenen Leben. Außerdem wurden konkrete Bibelkenntnisse anhand eines Multiple-Choice-Tests erfragt, indem die Befragten vorgegebene Zitate den richtigen biblischen Geschichten zuordnen sollten.

3.5.2 Setting

Nach einer Vorstudie zur Testung des Fragebogens in zwei vierten Klassen einer Grundschule im Kreis Göppingen fand 1999 die Hauptstudie statt. Insgesamt nahmen 2.402 Viertklässlerinnen und Viertklässler mit einem Durchschnittsalter von zehn Jahren an der Untersuchung teil. 1.703 Kinder kamen aus Baden-Württemberg; aus den Kirchenbezirken Aalen, Heidenheim, Reutlingen und Schwäbisch Gmünd. Mit Ausnahme von Reutlingen sind diese Bezirke kleinstädtisch/ländlich geprägt. 518 Kinder waren katholisch und 1.185 evangelisch. Weiter nahmen 699 evangelische Kinder aus dem großstädtischen Kontext Berlins an der Studie teil. Sozialisationstheoretisch findet sich aufgrund der Tatsache, dass in Baden-Württemberg der Religionsunterricht verpflichtend ist, in Berlin aber nur ein freiwilliges Angebot bildet, in dieser Wahl der Probandinnen und Probanden eine große Streuung.¹³² Auf konfessionelle oder regionale Unterschiede wird in der folgenden Darstellung gezeigter Auslegungskompetenzen in der Untersuchung allerdings nicht eingegangen, da sich hier zwar Unterschiede, aber keine grundlegender Art zeigten.¹³³

¹³² Ebd., 14-16.

¹³³ So nannten in Frage 1 beispielsweise evangelische Schülerinnen und Schüler durchschnittlich 4,8 biblische Geschichten, katholische Schülerinnen und Schüler 4,9 (Ebd., 30). Bei der Zuordnung einzelner Sätze zu den richtigen Geschichten erzielten die Schülerinnen und Schüler aus dem Norden einen Mittelwert von 3,4 während die Schülerinnen und Schüler aus dem Süden auf einen Mittelwert von 3,2 kamen (Ebd., 34).

3.5.3 Ergebnisse hinsichtlich Auslegungskompetenzen von Kindern

Der Einstieg in den Fragebogen erfolgte mit der Bitte, bekannte Geschichten zu *nennen* („In der Bibel stehen viele Geschichten. Einige davon kennst du sicher schon. Zähle bitte auf, welche Geschichten du kennst“¹³⁴). Statistisch betrachtet, gab jedes Kind 4,84 Geschichten an.¹³⁵ Im Alten Testament waren besonders die Mosegeschichten (50,7 %) und die von der Arche Noah (47,9 %) populär,¹³⁶ im Neuen Testament die Kindheitsgeschichten Jesu (54 %) sowie die Passionsgeschichte (41 %).¹³⁷ Bei den genannten Geschichten handelte es sich keineswegs nur um Erzählungen, die kurz zuvor im Religionsunterricht behandelt worden waren. Vermutet wurde, dass sie eher aufgrund ihrer emotionalen Ladung erinnert wurden.¹³⁸ Bei dieser Aufgabe war klar ersichtlich, dass die Teilnehmenden spontan biblische Geschichten *nennen* konnten.

Im Anschluss folgte die Einladung an die Kinder, ihre Lieblingsgeschichte zu verschriftlichen („Erzähle uns nun die Geschichte aus der Bibel, die dir *am besten* gefällt“¹³⁹). In einer solchen Nacherzählung zeigen sich Grade text-analytischer Kompetenz. Wichtiges wird von Unwichtigem unterschieden, die Struktur der Geschichte gilt es zu erfassen und darzustellen. Immerhin gelang 80 % der Kinder eine stimmige Nacherzählung.¹⁴⁰ Durch Verzicht auf ausschmückende Adjektive oder blutleere Begriffe gelang es ihnen, Relevantes der Lieblingsgeschichte zu erkennen und in erzählerische Worte zu kleiden. Die Struktur der jeweiligen Erzählung war erfasst, was die Autoren der Studie vor allem darin erfüllt sahen, dass sie bei den jungen Erzählerinnen und Erzählern parataktisches Formulieren sowie prägnantes und unmittelbares Nebeneinandersetzen von relevanten Episoden erkannten.¹⁴¹ Der größte Teil

¹³⁴ Ebd., 126.

¹³⁵ Ebd., 29.

¹³⁶ Ebd., 20.

¹³⁷ Ebd., 24.

¹³⁸ Ebd., 35: Hier zeigt sich ähnlich wie in der Untersuchung Bröking-Bortfeldts, dass besondere, einprägsame Geschichten erinnert werden (vgl. Bröking-Bortfeldt, Schüler, 163).

¹³⁹ Hanisch/Bucher, Netze, 126.

¹⁴⁰ Ebd., 41.

¹⁴¹ Ebd., 39.

der teilnehmenden Kinder war also in der Lage, biblische Texte zu erinnern und diese *nachzuerzählen*.

In einem weiteren Schritt (Frage 5) sollten die Kinder aufschreiben, was sie an der ausgewählten Lieblingsgeschichte als besonders wichtig empfinden und warum („Erzähle uns bitte, was du an dieser Geschichte besonders wichtig findest!“¹⁴²). 80,1 % der Kinder gelang es, ihre Wahl zu *begründen*.¹⁴³ Die gegebenen Begründungen erwiesen sich als vielseitig und zeigten zumeist, dass sie aufgrund eigener Deutungen der Texte erfolgten. So gab es theologische, moralische, emotionale und erlebnisorientierte Begründungen.¹⁴⁴ Dadurch zeigte sich zudem, dass die Kinder die von ihnen genannte biblische Geschichte eigenständig *deuteten* und durch ihre Deutung *begründet* Stellung nahmen, warum sie sie als wichtig empfinden.

Die dann folgende Frage 6 eruierte, ob die Kinder eine Relevanz der Geschichte für das eigene Leben erkennen („Schreibe bitte auf, ob diese Geschichte etwas *mit dir und deinem Leben* zu tun hat und *warum*“¹⁴⁵). Hier überraschte, dass nur 31 % der Kinder einen *Bezug* zwischen biblischem Text und eigener Lebenswelt *herstellen* konnten.¹⁴⁶ Eine mögliche Begründung dafür wurde mit Verweis auf Fowlers Erkenntnis gegeben, Kinder in diesem Alter fassten biblische Geschichten mythisch-wörtlich auf.¹⁴⁷ Um eine Korrelation zwischen Text und eigener Lebenswelt zu erstellen, müssten aber Gemeinsamkeiten genannt werden, wozu ein Abstraktionsvermögen nötig sei, über welches die Kinder noch nicht verfügten.¹⁴⁸ Kinder, die dennoch einen Zusammenhang herstellten, begründeten diesen auf vielfältige Weise. Sie nannten Bezüge zwischen eigenen Erfahrungen und Erlebnissen oder

¹⁴² Ebd., 127.

¹⁴³ Ebd., 46.

¹⁴⁴ Ebd., 45.

¹⁴⁵ Ebd., 128.

¹⁴⁶ Der Vorteil der Frage im Gegensatz zu der Studie von Bröking-Bortfeldt ist hier, dass Antwortmöglichkeiten nicht vorgegeben wurden.

¹⁴⁷ Vgl. Fowler, Stufen.

¹⁴⁸ Hanisch/Bucher, Netze, 53.

anderer Menschen und dem biblischen Text, aber auch zwischen moralischer Botschaft ihres Textes und eigenen oder gesellschaftlichen Verhaltensweisen.¹⁴⁹

Der für die Untersuchung zur Auslegungskompetenz abschließende relevante Aufgabenkomplex 9 wollte durch sechs Multiple-Choice-Fragen konkrete Bibelkenntnisse der Kinder testen: Mit ganz wenigen Worten wurde eine biblische Geschichte angesprochen; dann folgten drei knappe Bibelzitate, aus denen die Kinder das eine richtige erkennen und der Geschichte zuordnen sollten.¹⁵⁰

Wie die Studie zeigt, hatten die Kinder teilweise so gute Bibelkenntnisse, dass es ihnen keine Mühe machte, *Verbindungen zu erstellen*. Um dies zu können, mussten sie sowohl Personen zuordnen, Handlungen erschließen und Skripte von biblischen Texten erinnernd aktivieren. Im Schnitt gelang bei drei von sechs Geschichten die richtige Verbindung.

Die Autoren stellten außerdem noch eine Verbindung zu den Ergebnissen aus Frage 1 her: Je mehr biblische Geschichten die Kinder spontan benennen konnten, desto mehr Zitate wurden in Aufgabe 9 richtig zugeordnet.¹⁵¹ Je größer also die Kenntnisse der Kinder über biblische Geschichten waren, desto leichter konnten sie die richtigen Verbindungen nennen.

Die getestete Bibelkenntnis der Kinder in dieser Studie beschränkt sich auf einzelne biblische Geschichten. Es wäre bezüglich des Themas Auslegungskompetenz interessant (gewesen), den Fokus auszuweiten, und zwar auf ein Bibelwissen im Blick auf die Bibel als Ganzes: Kennen die Kinder die Einteilung der Bibel in Altes und Neues Testament? Verfügen sie über ein Wissen

¹⁴⁹ Ebd., 48f.

¹⁵⁰ Vgl. Frage 9.6: „Jesus hat selbst viele Geschichten erzählt. In einer Geschichte erzählt er von einem Vater und seinen beiden Söhnen. Ein Satz ist richtig. Kreuze ihn bitte an!“. „Gib mir, Vater, das Teil meiner Güter, das mir gehört“; „Vater, vergib ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun“; „Vater, meinen Geist lege ich in deine Hände“ (Ebd., 131).

¹⁵¹ Ebd., 31-34.

hinsichtlich biblischer Bücher, etwa auch in ihrer unterschiedlichen Textgattung: beispielsweise Propheten, Lebensweisheit, Gebete, Evangelien, Briefe, Geschichten, Gleichnisse etc.? Sind sie in der Lage, ausgehend von einer Geschichte, thematische Verbindungen zu anderen biblischen Geschichten zu finden? Dies alles wurde in den Befragungen der Studie von Hanisch/Bucher nicht angesprochen, ist aber meines Erachtens für ein umfänglicheres Bibelwissen und eine Auslegungskompetenz durchaus relevant. Beides schließt immer auch ein Zurechtfinden und Auskennen in der Bibel als Buch sowie eine Einordnung biblischer Geschichten in ihren Kontext und ein Verständnis ihrer Textart mit ein.¹⁵² Das Handeln Abrahams beispielsweise in Gen 22,1-19 lässt sich nur nachvollziehen und in seiner Bedeutsamkeit erfassen, wenn auch seine vorherige Geschichte mit Gott bedacht wird, aus der er lernt, dass er Gott immer vertrauen kann und dieser ihn niemals in die Irre führen würde. Oder die Gleichnisse Jesu können nur von einem Wissen um seine Botschaft her verstanden werden.

3.6 Bibelverständnis bei Kindern – Howard Worsley (2004)

3.6.1 Ziel

Ziel der Studie von Howard Worsley, Religionspädagoge am Trinity College in Bristol, war es herauszufinden, wie Kinder im Alter von neun bis zehn Jahren in England biblische Geschichten verstehen.¹⁵³ Angeregt wurde die Untersuchung durch die schon dargestellte Schlussfolgerung Goldmans (s.o. 3.1) aus seiner 1964 durchgeführten Studie, die Bibel solle nur von Kindern ab zwölf Jahren gelesen werden, da vorher kein richtiges Verständnis möglich sei.¹⁵⁴ Weiter ging es darum zu überprüfen, ob die Vorannahme Fowlers stimme, dass sich Kinder in dem nun zu untersuchenden Alter tatsächlich auf Stufe 2 der religiösen Entwicklung befänden. Demnach könnten sie zu keiner

¹⁵² Vgl. auch den Vorschlag Rupps, zu der Kompetenz „Bibelwissen“ gehöre auch die Kompetenz „Bibelbuchwissen“ (Rupp, Bibel, 3).

¹⁵³ Worsley, Children, 203.

¹⁵⁴ Vgl. Goldman, Religious, 106.

generellen Deutung biblischer Texte kommen, sondern die Texte nur mythisch-wörtlich verstehen.¹⁵⁵ Hinsichtlich der Bestimmung einer Auslegungskompetenz ist die Studie Worsley's relevant, da sie untersucht, wie Kinder von neun bis zehn Jahren biblische Geschichten *deuten*.

3.6.2 Setting

Die Untersuchung wurde an zwei Primarschulen in der städtischen Gegend Nottinghams durchgeführt. Eine der Schulen war eine staatliche Schule, die andere befand sich in katholischer Trägerschaft. Beide Schulen wurden von Kindern aus Familien aller sozialen Schichten und Religionsgemeinschaften besucht. Die Untersuchung fand in einer Klasse 5 statt.¹⁵⁶

Ein Team von zwei bis vier Forscherinnen und Forschern besuchte für zwei Schulstunden die Klassen. In der ersten Stunde wurden zwei biblische Geschichten¹⁵⁷ mittels Godly Play erarbeitet. Im weiteren Verlauf arbeiteten die Kinder künstlerisch oder dramatisch an einer der Geschichten weiter.¹⁵⁸ In der zweiten Stunde, zwei Wochen später, erinnerte die Kinder eine zuvor eingeführte Handpuppe an die beiden Erzählungen. Anhand eines vierteiligen Cartoons sollten sodann die Kinder die Geschichten *nacherzählen*. Im Anschluss wurden sie aufgefordert, ihre Lieblingsgeschichte der Bibel zu *benennen*. Schließlich sollten die Kinder jeweils einem der Forscherinnen und Forscher diese Geschichte anhand eines vorher von ihnen angefertigten Comics erzählen und *deuten*.¹⁵⁹ In der Auswertung wurden die von den Kindern gegebene Deutungen analysiert.

¹⁵⁵ Fowler, Stufen, 151.

¹⁵⁶ Worsley, Children, 205.

¹⁵⁷ Die Kundschafter in Jericho (Josua 2) und eine der Parabeln aus Joh 10.

¹⁵⁸ Worsley, Children, 206.

¹⁵⁹ Ebd., 207.

3.6.3 Ergebnisse hinsichtlich der Auslegungskompetenz von Kindern

Die Frage nach der Lieblingsgeschichte der Kinder lässt Rückschlüsse darüber zu, inwieweit Kinder eine biblische Geschichte *benennen* können. Erstaunlich ist hierbei, dass an der katholischen Schule 22 von 26 Schülerinnen und Schüler in der Lage waren, eine Geschichte zu *nennen*, an der staatlichen Schule allerdings nur sechs von 21 Kindern. Die restlichen Kinder nannten stattdessen ganz andere bekannte Geschichten.¹⁶⁰ Eine Vermutung, wie diese Unterschiede zu erklären sein könnten, wird in der Studie nicht gegeben. Möglich wäre, dass die Kinder die meisten biblischen Geschichten in der Schule kennen lernen.¹⁶¹ In der katholischen Schule könnte dabei mehr Wert auf die Vermittlung biblischer Geschichten gelegt worden sein. Ein weiterer möglicher Grund wäre meines Erachtens, dass Eltern, die ihre Kinder bewusst auf eine Schule in kirchlicher Trägerschaft schicken, zu Hause mehr Wert auf die Vermittlung biblischer Geschichten legen.

Aus den Deutungen der biblischen Geschichten durch die Kinder zogen die Forscherinnen und Forscher folgende Schlüsse: Diese Kinder im Alter von neun bis zehn Jahren verstanden häufig noch nicht die theologische Aussage ihrer Lieblingsgeschichte. Sowohl in der katholischen als auch in der staatlichen Schule gaben 90 % der Kinder persönliche Deutungen für die von ihnen gewählten Lieblingsgeschichten. Nur 10 % der Kinder gelang eine theologische Deutung.¹⁶² Die von den Kindern gegebenen Deutungen beschrieben die Forscherinnen und Forscher als individuell und ihre persönlichen Erfahrungen reflektierend. Weiter fanden sich Deutungen, in denen sie unreflektiert andere Haltungen übernommen hatten.¹⁶³

¹⁶⁰ Ebd., 210.

¹⁶¹ Zu dem Ergebnis kommen auch Hanisch/Bucher in ihrer Studie zum Bibelwissen bei Kindern (Hanisch/Bucher, Netze, 61f.).

¹⁶² Worsley, Children, 210. Nach welchen Kriterien die Forscher beurteilten, ob es sich bei den Aussagen der Kinder um tatsächliche Deutungen der biblischen Texte handelte, wird nicht dargestellt.

¹⁶³ So argumentierte beispielsweise Rachel, sie möge die Geschichte von Noahs Arche wegen der Tiere. Hier wurde die Geschichte aufgrund persönlicher Vorlieben gewählt (Ebd., 210). Alya begründet die genannte Geschichte als ihre Lieblingsgeschichte, denn sie bedeute, dass man auf das hören müsse, was der Prophet einem sage. Hier wurde eine vorher gehörte Deutung übernommen (Ebd., 211f.).

Hinsichtlich einer Textauslegungskompetenz zeigt die Studie, dass bis zu einem Alter von zehn Jahren nicht unbedingt davon ausgegangen werden kann, dass Kinder fähig seien, eine tatsächliche Deutung einer biblischen Geschichte zu geben. Sie *deuten* Geschichten, indem sie ihre persönlichen Erfahrungen einbringen. Die Forscherinnen und Forscher schlussfolgerten daraus, dass Kinder zu ihren ganz eigenen Deutungen biblischer Geschichten kommen können und diese daher, anders als bei Goldman postuliert, mit Kindern besprochen werden und die Kinder zu eigenen Auslegungen ermuntert werden sollen.¹⁶⁴ Weiter zeigte sich, dass die von Fowler angenommene Stufe der religiösen Entwicklung nicht einfach auf alle Aussagen der Kinder übertragen werden konnte. Manchen Kindern gelang in ihren theologischen Deutungen mehr als nur eine wörtliche Auslegung der Texte.¹⁶⁵

3.7 Alltagsexegesen – Christian Schramm (2007)

3.7.1 Ziel

Unter der Grundannahme, jeder Mensch lebe in bestimmten Erfahrungsräumen, die das Denken beeinflussen,¹⁶⁶ führte der Bibelwissenschaftler Christian Schramm 2008 eine Untersuchung durch, in der er davon ausging, dass auch das Lesen und Verstehen biblischer Texte geprägt sei von konjunkativen Erfahrungsräumen.¹⁶⁷ Unter der Forschungsfrage „Wie versteht ihr, wenn ihr lest?“¹⁶⁸ sollte untersucht werden, ob bzw. inwieweit sich diese Vorannahme bestätigt und inwiefern Textauslegungen von Laien in alltäglichen Kontexten als Alltagsexegesen bezeichnet werden könnten.

Auch wenn die Studie nicht die Auslegung biblischer Texte von Kindern untersucht, ist sie für die Untersuchung einer Auslegungskompetenz in zweierlei Hinsicht relevant. Zum einen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede

¹⁶⁴ Ebd., 215.

¹⁶⁵ Hier bestätigen sich die vorherigen Anmerkungen zu den entwicklungspsychologischen Stufenmodellen.

¹⁶⁶ Schramm, Text, 114.

¹⁶⁷ Ebd., 114; vgl. auch Schramm, Alltagsexegesen, 34.

¹⁶⁸ Schramm, Alltagsexegesen, 21.

aufgezeigt zwischen den Probandinnen und Probanden und der wissenschaftlichen Exegese, wie es auch in meinem eigenen Forschungsvorhaben geplant ist. Zum anderen zeigt die Studie, dass Auslegungen eines Textes immer von den eigenen Erfahrungshorizonten der Textausleger geleitet sind. Hieraus lassen sich Rückschlüsse auch auf die biblischen Textauslegungen von Kindern ziehen.

3.7.2 Setting

Die Untersuchungen erfolgten anhand einer Gruppendiskussion. Der Vorteil wurde dabei darin gesehen, dass so eine alltagsnahe Situation herzustellen sei, die Gefahr gemildert werde, Extrempositionen als repräsentativ anzugeben, und die Meinungen der Probandinnen und Probanden immer in Auseinandersetzung stünden mit anderen Meinungen.¹⁶⁹ Insgesamt wurden zwölf existierende Realgruppen¹⁷⁰ befragt, die sich hinsichtlich Alter, Bildungsniveau, konfessioneller Ausrichtung, geschlechtlicher Zusammensetzung und geografischer Herkunft unterschieden.¹⁷¹

Nach einer Vorstellungsrunde erfolgte ein gleicher Anfangsimpuls¹⁷² in der Diskussion über die Bibel im Allgemeinen: „Wenn Sie den Begriff ‚Bibel‘ hören, was fällt Ihnen spontan dazu ein, was assoziieren Sie damit?“¹⁷³ Danach erhielten die Gruppen zwei Bibeltexte (Von der Feindesliebe: Mt 5,38-48 sowie die Geschichte der Heilung der blutflüssigen Frau Mk 5,24-34) in schriftlicher Form. Verwendung fand eine am griechischen Text überprüfte und auf dieser Basis leicht korrigierte Fassung.¹⁷⁴ Die Gruppe blieb anschließend mit ihren Auslegungs- und Verstehensbemühungen unter sich.¹⁷⁵

¹⁶⁹ Ebd., 36.38.

¹⁷⁰ Diese waren: ein Kunst- und Kulturkreis, Gewerkschaftsgruppe, KSJ-Gruppe, CVJM-Gruppe, Bibelkreis, Hauskreis, SOLID-Gruppe, Kirchenmänner, Posaunenchor, Montagskreis, Theologinnenrunde, Al-Ortsgruppe.

¹⁷¹ Schramm, Text, 115.

¹⁷² Schramm, Alltagsexegesen, 59.

¹⁷³ Ebd., 61.

¹⁷⁴ Ebd., 68.

¹⁷⁵ Ebd., 62.

Die spätere Analyse der Gruppendiskussion erfolgte in vier Schritten. Zunächst wurde das methodische Vorgehen untersucht: „Wie gehen Gruppen an den Text heran?“¹⁷⁶ Dann wurde die Hypertextkonstruktion analysiert: „Wie bewegen sich Gruppen innerhalb des Textes?“¹⁷⁷, „Womit beginnt eine Gruppe das Gespräch?“¹⁷⁸ Dem folgte eine Erforschung der Übertragung des Hypertextes in einen neuen, exegetischen Kontext: „Wie verhält sich die Gruppe zum eigenen Hypertext? Womit identifiziert sie sich? Wovon grenzt sie sich ab?“¹⁷⁹ Schließlich wurde nach einer Gesamtstrategie des Textverstehens¹⁸⁰ gefragt. Dieser Schritt wird im Folgenden für das Aufzeigen einer Textauslegungskompetenz relevant sein, da sich hier zeigt, wie Textauslegung bei Laien geschieht.

3.7.3 Ergebnisse hinsichtlich Auslegungskompetenzen

Bei den Textauslegungen der Gruppen bestätigte sich zum einen, dass sich diese unterschieden aufgrund vorheriger prägender Einflüsse.¹⁸¹ Textverstehen ist, so konnte gezeigt werden, ein rezeptiver Vorgang. Dies bestätigte die Rezeptionsästhetik.¹⁸² Jedes Textverständnis ist und bleibt das seines jeweiligen Auslegers, denn ein konkretes Verstehen an sich gebe es nicht.¹⁸³

Sodann fand sich in den Auslegungen auch eine methodenorientierte Erarbeitung. Teilweise wurde sogar über angewandte Methodenansätze nachgedacht.¹⁸⁴ Die strategische und methodengeleitete Textauslegung der Probandinnen und Probanden zeigte sich in drei Schritten der Diskussionen: Es erfolgte immer eine Übertragung des Textes in die eigene Sprache und Lebenswelt. Dabei spielte der Abstand zwischen dem alten Text und der aktuellen Lebenswelt keine Rolle.¹⁸⁵ Dennoch wurden auch historisch-kritische

¹⁷⁶ Ebd., 78.

¹⁷⁷ Ebd., 91.

¹⁷⁸ Ebd., 91f.

¹⁷⁹ Schramm, Text, 115; vgl. auch Schramm, Alltagsexegesen, 112.

¹⁸⁰ Schramm, Text, 115.

¹⁸¹ Schramm, Alltagsexegesen, 479.

¹⁸² Ebd., 478.

¹⁸³ Ebd., 479.

¹⁸⁴ Ebd., 482.

¹⁸⁵ Ebd., 477.

Fragestellungen bearbeitet. Weiter wurde der Text inhaltlich kritisch betrachtet. Die argumentative Stoßrichtung der Kritik konnte entweder von der Bibel ausgehend auf die heutige Gesellschaft inklusive (ungerechter) Herrschaftssysteme etc. gerichtet sein, oder der Text wurde vor dem Horizont der eigenen alltäglichen Lebenserfahrung kritisch behandelt.¹⁸⁶ Außerdem konnte der Text auf bestimmte Textbestandteile hin selektiert werden und schöne sowie anstößige Passagen problematisiert werden.¹⁸⁷

Eindeutig widerlegt werden konnte so die Annahme, dass Alltagsexegesen unmethodisch mit Texten umgehen – im Gegensatz zu wissenschaftlichen Exegesen.¹⁸⁸ Genau wie in der wissenschaftlichen Exegese fand sich in den Auslegungen in alltäglichen Kontexten ein methodisches und strukturiertes Vorgehen, was den Autor dazu veranlasste, diese Auslegungen als Alltagsexegesen zu bezeichnen. Die Bezeichnung „Alltagsexegese“ zeigt dennoch, dass sich Unterschiede finden zwischen der wissenschaftlichen Durchführung einer Exegese und einer Textauslegung eines alltäglichen Bibellesers.

Hinsichtlich meiner eigenen Suche nach der Auslegungskompetenz von Kindern, finde ich in der Studie von Schramm eine ähnliche Definition von biblischer Textauslegung – der sie ebenfalls als Alltagsexegesen versteht. Biblische Textauslegung von nicht-Exegetinnen und Exegeten sieht Schramm dann gegeben, wenn Menschen Texte zwar methodisch erarbeiten, aber ihren Auslegungen auch eingestanden wird, dass sich in ihnen eigene Ansichten und Erfahrungen widerspiegeln. Dies kann dazu ermutigen, an einem Konzept der Textauslegung und Textauslegungskompetenz auch von Kindern festzuhalten, wenngleich die Auslegungen der Kinder – wie die der Alltagsexegetinnen und -Exegeten – methodisch geleitet erfolgt und sich die eigene Erfahrungswelt der Kinder in ihren Auslegungen zeigt.

¹⁸⁶ Schramm, Alltagsexegesen, 478.

¹⁸⁷ Ebd., 478.

¹⁸⁸ Ebd., 481.

3.8 Textauslegung von Laien – Sonja A. Strube (2009)

3.8.1 Ziel

Angeregt durch die beschriebene Studie von Bee-Schroedter¹⁸⁹ und die darin dargestellte Würdigung und Anerkennung der Auslegungsbemühungen von alltäglichen Bibellesern,¹⁹⁰ führte die Religionspädagogin Sonja Angelika Strube 2009 eine Studie durch, in der Textauslegungen von Laien untersucht und wertgeschätzt wurden.¹⁹¹ Diese Wertschätzung erfolgt bei ihr durch einen Vergleich zwischen wissenschaftlichen Exegesen und Auslegungen von nichtstudierten Bibelleserinnen und Bibellesern von Joh 11,1-46, der Auferweckung des Lazarus. Aufgrund der Prämisse, biblische Textauslegungen seien sowohl bei Laien als auch bei Expertinnen und Experten in ihrem Verstehensprozess immer auch beeinflusst vom eigenen Lebenskontext, wurden beide Arten von Textauslegung erforscht. Ziel war es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen, jeweilige Schwerpunktsetzungen zu benennen sowie beide Arten von Textauslegung miteinander ins Gespräch zu bringen, um aufzuzeigen, wo ein Interesse bei Laienauslegerinnen und -auslegern besteht, auf das daher in der wissenschaftlichen Exegese mehr eingegangen werden sollte, und wo die wissenschaftliche Exegese von alltäglichen Bibelleserinnen und Bibellesern lernen kann. Dies sei insofern interessant, da hier der Praxisbezug von wissenschaftlicher Theologie gestärkt werden könnte. Bezüglich einer Auslegungskompetenz haben wir es bei Strube mit einer Studie zu tun, die Textauslegungen von Erwachsenen untersucht. Sie soll hier dennoch vorgestellt sein, da ihr methodisches Vorgehen relevante Hinweise und Anstöße für meine eigene spätere Untersuchung einer Textauslegungskompetenz bei Kindern enthält. Außerdem würdigt sie die Andersartigkeit nicht-exegetischer Auslegungen, ohne sie in ihrem Wert zu mindern.

¹⁸⁹ Bee-Schroedter, Wundergeschichten; vgl. Kapitel 3.4.

¹⁹⁰ Strube, Bibelverständnis, 48.

¹⁹¹ Ebd., 56.

3.8.2 Setting

Schwerpunkt der Studie ist, wie gesagt, eine differenzierte Wahrnehmung der Lese- und Verstehenskompetenz der Alltagsleserinnen und Alltagsleser hinsichtlich der Bibellektüre.¹⁹² Hierzu werden zunächst „Einzelfälle in ihrer individuellen Komplexität differenziert und detailliert“¹⁹³ analysiert. Diese werden in einem weiteren Schritt gemeinsam betrachtet und mit wissenschaftlichen Exegesen verglichen.

Die Studie erfolgt anhand eines Leitfadeninterviews.¹⁹⁴ Die Befragten sollten frei erzählend ihre Gedanken zu dem Text während des Lesens und unmittelbar danach äußern. Die Leitfragen wurden erst gestellt, wenn das Gespräch ins Stocken geriet, beziehungsweise wichtige Themen nicht angesprochen wurden.¹⁹⁵ Als Textgrundlage diente die Einheitsübersetzung, da sie von der Alltagssprache her verständlich sei, aber keine Vereinfachung, Verflachung oder übermäßige Interpretation des ursprünglichen Textes darstelle.¹⁹⁶

Nach zwei Probeinterviews wurden in der Hauptstudie zehn Interviews durchgeführt. Es nahmen fünf nicht-christliche und zwei christliche Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner aus Sachsen und Sachsen-Anhalt teil, sowie drei Gemeindemitglieder einer westdeutschen Großstadt.¹⁹⁷ Bewusst wählte die Autorin ihr unbekannte Teilnehmerinnen und Teilnehmer, um die Auswertung nicht durch persönliches Hintergrundwissen zu beeinflussen.¹⁹⁸

Für den nachfolgenden Vergleich mit Exegesen wählte Strube zehn wissenschaftliche Auslegungen. Diese sollten facettenreich sein, eine ähnliche Struktur wie die Alltagsexegesen aufweisen, Exegesen weiblicher und männlicher Wissenschaftler einschließen und aktuell sein. In der Auswahl wurden

¹⁹² Ebd., 57.

¹⁹³ Ebd., 57.

¹⁹⁴ Ebd., 58.

¹⁹⁵ Ebd., 59.

¹⁹⁶ Ebd., 62.

¹⁹⁷ Ebd., 65.

¹⁹⁸ Ebd., 71.

sowohl Monografien, Kommentare als auch Aufsätze bedacht, um verschiedene Typen von Exegese zu betrachten.¹⁹⁹

Die Auswertung sowohl der Interviews als auch der Exegesen erfolgte anhand der semantischen Analyse; auf Basis einer Wortfeldanalyse von Begriffs-, Themen- und Gedankenwiederholungen.²⁰⁰

3.8.3 Ergebnisse hinsichtlich Auslegungskompetenzen

Die Auswertung der Interviews und Exegesen zeigte einige Auslegungsaspekte, die die interviewten Alltagsauslegerinnen und Alltagsausleger mit den Exegetinnen und Exegeten gemeinsam hatten.²⁰¹ Regelmäßig vergewisserten sich die Probandinnen und Probanden zu Beginn ihrer Erarbeitung des Textes der Textgrundlage (Sicherung der Textgrundlage). Dabei wurde der Text als urtextnah, aber modern betitelt oder der Wunsch geäußert, ihn am griechischen Original zu messen.²⁰² Meist erfolgte eine synchrone Auslegung des Textes.²⁰³ Ferner wurde die Textstruktur analysiert, unter Beachtung der Leserlenkung.²⁰⁴ Daneben waren Verschachtelungen und Ungereimtheiten im Blick.²⁰⁵ Teilweise wurden Brüche im Text nachträglicher Bearbeitung zugeschrieben²⁰⁶ und erkannt, dass diese häufig nicht mit letzter Eindeutigkeit zu erschließen sind.²⁰⁷ Oder man versuchte, die Autorenintention zu benennen.²⁰⁸ Außerdem wurden Bilder, Metaphern und Gleichnisstrukturen hervorgehoben²⁰⁹ und Figuren des Textes in ihrer Bedeutung für die Erzählung sehr ähnlich wahrgenommen.²¹⁰ Ferner zog man, soweit möglich, andere Bibel-

¹⁹⁹ Ebd., 172-175.

²⁰⁰ Ebd., 67.

²⁰¹ Ebd., 133.

²⁰² Ebd., 134.

²⁰³ Ebd., 134.

²⁰⁴ Ebd., 337.

²⁰⁵ Ebd., 134.

²⁰⁶ Ebd., 134.

²⁰⁷ Ebd., 337.

²⁰⁸ Ebd., 134.

²⁰⁹ Ebd., 134.

²¹⁰ Ebd., 337.

texte hinzu, um ein Verständnis des vorliegenden Textes zu erarbeiten beziehungsweise schwierige Aussagen zu relativieren.²¹¹ Schließlich fanden sich auch inhaltliche Übereinstimmungen in den besprochenen Themen.²¹² Unterschiede zeigten sich erwartungsgemäß darin, dass die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihr Vorgehen methodischer begründeten.²¹³ In der Frage nach der Intention des Autors kamen die Interviewten sowie die Exegetinnen und Exegeten zu deutlichen Unterschieden in ihren Annahmen.²¹⁴ Auffallend ignorierten die Expertinnen und Experten die Diskrepanz zwischen erzähltem Wunder und erfahrener Realität, während die Interviewten versuchten, diese zu erklären.²¹⁵ Auch die Frage nach der lebenspraktischen Relevanz spielte für die Probandinnen und Probanden eine wichtigere Rolle. In den wissenschaftlichen Exegesen war diese Relevanz kaum erkennbar.²¹⁶ Daraus lässt sich erklären, dass für die Interviewten die Frage nach dem Hoffnungspotential des Textes vor allem in Krisen-, Trauer- und Todes-situationen im Vordergrund stand, während die Exegetinnen und Exegeten vorrangig die Aussagen zu Leben und Tod und damit den eschatologischen Aspekt analysierten.²¹⁷

Als Konsequenz aus diesen Erkenntnissen stellt sich die Autorin gegen eine Abwertung von Alltagslektüren als bloß subjektiv-emotional und unreflektiert. Zu groß seien die Parallelen in den Zugangsweisen der Texterschließung,²¹⁸ auch wenn beide Gruppen teilweise unterschiedliche Schwerpunkte setzten. Unhaltbar sei daher die Annahme, Alltagslektüren seien „defizitär“ oder „naiv“.²¹⁹ Weiter hebt sie hervor, die Alltagsauslegerinnen und Alltagsausleger könnten den wissenschaftlichen Exegetinnen und Exegeten zeigen, wo bei Letzteren Defizite seien, wenn sie ihre Textauslegungen auch für alltägli-

²¹¹ Ebd., 134.

²¹² Ebd., 341.

²¹³ Ebd., 342. Zu anderen Erkenntnissen kam hier Schramm, Alltagsexegesen, 482.

²¹⁴ Strube, Bibelverständnis, 344.

²¹⁵ Ebd., 153-156.

²¹⁶ Ebd., 308.

²¹⁷ Ebd., 353.

²¹⁸ Ebd., 361.

²¹⁹ Ebd., 386.

che Bibelleserinnen und Bibelleser reizvoll machen wollten. Das kann im Übrigen als Indiz gedeutet werden, dass die Exegese stärker an den Erwartungen der Gemeinde als praktischer Ort der Theologie orientiert sein sollte.

Diese Ergebnisse können wiederum dazu ermutigen, in einem eigenen Projekt die Auslegungen durch Kinder unabhängig von ihrer Andersartigkeit gegenüber wissenschaftlichen Textauslegungen zu würdigen, wertzuschätzen und ihren Eigenwert aufzuzeigen, auch wenn Schwerpunktsetzungen und Deutungen bei den Kindern anders ausfallen als bei Expertinnen und Experten. Die Methode des Leitfadeninterviews erwies sich dabei übrigens als hilfreich, zwar bestimmte Textaspekte anzusprechen, den Probandinnen und Probanden dann aber Freiraum in ihren Antworten zu geben.

3.9 Reaktion auf biblische Geschichten – Sharon Short (2011)

3.9.1 Ziel

Ähnlich wie Worsley (s.o. 3.6) untersuchte auch die Amerikanerin Sharon Short die *Deutungen* biblischer Geschichten von Kindern. Unter der Forschungsfrage, welche Bedeutungen Kinder in biblischen Geschichten finden, fand ein dreimonatiges Forschungsprojekt in einer protestantischen Sonntagsschule im Nordwesten der USA statt.²²⁰

3.9.2 Setting

Während dieser Zeit besuchte die Forscherin die Sonntagsschule und beobachtete den Unterricht.²²¹ Die Sitzungen wurden tontechnisch aufgenommen, zusätzlich Notizen angefertigt. Von den Kindern Gebasteltes wurde eingesammelt und Arbeitsszenen fotografiert. Weiter wurden die Stundenverlaufsprotokolle der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Short

²²⁰ Short, Study, 310.

²²¹ Ebd., 310.

ausgewertet.²²² So findet sich ein multiperspektivisches Forschungsvorgehen.

An der Studie nahmen 25 Kinder teil, die die Klassen 1-5 besuchten. Nicht alle Kinder waren in allen Sitzungen anwesend. Gab es Gruppenarbeiten, beobachtete die Forscherin die Gruppe der Drittklässler.²²³ In jeder Stunde las jemand zu Beginn eine biblische Geschichte aus dem Leben und Wirken Jesu vor. Dann wurde in Kleingruppen weitergearbeitet.²²⁴

3.9.3 Ergebnisse hinsichtlich einer Auslegungskompetenz von Kindern

Ziel der Auswertung war herauszufinden, wie die Kinder die biblischen Geschichten aufnahmen und interpretierten. Hierbei ergaben sich zwar erste Ergebnisse, durch das dreimonatige Setting zeigten sich aber auch einige Probleme, die meines Erachtens bei durchdachter Planung des Projektes hätten verhindert werden können:

Die Forscherin wohnte den Sonntagsschultreffen nur bei, die Stunden wurden aber nicht von ihr persönlich geplant und auch nicht vorher mit ihr abgestimmt. Daraus ergab sich zum einen das Problem, dass die biblischen Geschichten in den einzelnen Sitzungen nicht immer im Fokus standen. Häufig lag der Schwerpunkt auf Themen, die aus den biblischen Geschichten abgeleitet wurden, wie beispielsweise: Wir können Gott nach Hilfe fragen. Zum anderen, so empfand die Forscherin, wurde den Kindern nur selten Raum gegeben, um eigene Ideen zu den biblischen Texten zu äußern.²²⁵ Das Setting hätte sich meiner Meinung nach mehr für eine Untersuchung der IST-Situation in einer amerikanisch protestantischen Sonntagsschule geeignet und nicht für die Untersuchung von Textdeutungen von Kindern.

Dennoch fanden sich Äußerungen der Kinder, die der Autorin auswertbar erschienen, und zwar nach fünf Antwortgruppen: prompt, assoziativ, originell

²²² Ebd., 312.

²²³ Ebd., 311.

²²⁴ Ebd., 311.

²²⁵ Ebd., 313.

und kreativ, widersprüchlich, verteidigend.²²⁶ Ob dieses Raster wirklich trennscharf ist, scheint mir allerdings fraglich zu sein. Thematische Unterteilungen der Argumentationen und Anmerkungen der Kinder wären meines Erachtens hilfreicher gewesen, etwa so: Finden sich eigene Ansichten der Kinder in ihren Deutungen? Wurden Verknüpfungen zu anderen biblischen Texten erstellt? Hat das Erzählte etwas mit unserem Leben zu tun? – In den Antwortrubriken assoziativ, originell und kreativ finden sich kindliche Aussagen aus den Kleingruppen der Kinder der Klasse 3, die allerdings Rückschlüsse auf eine Auslegungskompetenz bei Kindern zulassen.

Erstens fand sich hier ein *in Beziehung setzen* der gehörten biblischen Geschichte. In Beziehung setzten die Kinder den Text zu anderen biblischen Geschichten und auch zu Erfahrungen aus dem eigenen Leben.²²⁷ So nannten sie in Bezug auf König Saul, der alles für Gott aufgeben sollte, Beispiele, was sie in der Fastenzeit alles aufgeben.²²⁸ Die Fastenzeit hatte gerade begonnen, daher lag diese Verknüpfung wohl nahe.²²⁹ Manchmal erfolgten hier aber auch falsche Verknüpfungen. Bei der Geschichte von der Auferweckung des Lazarus beispielsweise erzählte ein Kind dann von Maria und Martha Magdalena anstatt von Maria und Martha.²³⁰ Insgesamt zeigten die Kinder aber, dass es ihnen gelang, die biblischen Geschichten *in Beziehung* zu anderen Geschichten sowie zur eigenen Erfahrungswelt *zu setzen*.

Zweitens ließen die Aussagen der Kinder darauf schließen, dass es ihnen häufig noch nicht möglich war, symbolische Aussagen zu erkennen. Um zu verdeutlichen, wie Johannes der Täufer die Menschen auf das Kommen Jesu vorbereitete, wurden Samen in kleine Blumentöpfe eingepflanzt. Die symbolische Beziehung der persönlichen spirituellen Vorbereitung wurde von den Kindern aber nicht erkannt.²³¹

²²⁶ Ebd., 314f.

²²⁷ Ebd., 316.

²²⁸ Besprochene Bibelstellen werden in dem Artikel nicht genau angegeben.

²²⁹ Short, Study, 317.

²³⁰ Ebd., 317.

²³¹ Ebd., 317.

Drittens gelangen den Kindern aber sehr innovative *Deutungen* der biblischen Geschichten.²³² So sagte ein Junge als Reaktion auf die Geschichte, in der eine Frau den Umhang Jesu berührt und daraufhin geheilt wird, er wette, Jesus hätte genau gewusst, wer die Frau war. Er wollte aber, dass sie zu ihm kommt und ihn berührt.²³³

Trotz Schwierigkeiten in der Datenerhebung und Datenauswertung fanden sich Hinweise zu Auslegungskompetenzen bei Kindern. Bei einer genaueren Planung des Settings wäre sicherlich mehr verwertbares Material entstanden.

3.10 Fazit

Die dargestellten Studien lassen auf vielfältige Kompetenzen in der Textauslegung bei Kindern und Jugendlichen schließen. Dies ermutigt nicht unbegründet dazu, Kindern eine gewisse Auslegungskompetenz zuzuschreiben, durch die sie biblische Texte eigenständig erarbeiten können, und zeigt zugleich wichtige Textauslegungskompetenzen, die auch in meiner eigenen Untersuchung in einer Klasse 6 zu bedenken sein werden. Auf die bisher anhand der vorgestellten Studien bzw. Untersuchungen benannten Kompetenzen will ich daher im Folgenden noch einmal näher eingehen.

(1) Es zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche Geschichten und Personen der Bibel (also Bibelwissen) *benennen* können. Außerdem ist es ihnen möglich, die Wahl der genannten Geschichten oder Personen zu *begründen*. Dies zeigt, dass nicht willkürlich Wissen wiedergegeben wird, sondern die Wiedergabe reflektiert erfolgt. In meiner eigenen Untersuchung der Auslegungskompetenz können diesen Studien zufolge beide Kompetenzen erwartet werden. Bei einer biblischen Textauslegung ist es immer wichtig, Hintergrundwissen zu *benennen*, das Auslegung möglich macht oder erzeugt. Weiter müssen Aussagen über einen biblischen Text *begründet* erfolgen.

²³² Ebd., 317.

²³³ Ebd., 318.

(2) Wir haben gesehen, dass Zehnjährige ihre Lieblingsgeschichte schriftlich *nacherzählen*, wobei sie wichtige textanalytische Kompetenzen aufweisen. Auch diese Kompetenz wird daher in meiner eigenen Studie zu bedenken sein. In der Nacherzählung zeigen sich erste Auslegungsnuancen der Texte hinsichtlich der Bedeutung einzelner Aspekte und des Verstehens biblischer Texte bzw. Zusammenhänge.

(3) Drittens gelingt es offenbar vielen Kindern aller befragten Altersklassen, die biblischen Geschichten *in Beziehung zu setzen*. Schon Kinder ab einem Alter von neun Jahren stellten Beziehungen her, und zwar *Beziehungen* zwischen biblischen Texten, so dass Verbindungen und Zusammenhänge erkennbar werden und Bedeutsamkeit erhalten.

(4) *Beziehungen zum eigenen Leben* – Kinder und Jugendliche erkennen tendenziell den Wert des Textes für die Menschen heute und das persönliche Leben. Auch dieser Aspekt wird relevant sein für meine eigene Untersuchung. Viele Texte sind nur im Bezug zu anderen biblischen Texten verständlich, wie schon aufgezeigt. Wer die Bibel als Buch des Glaubens lesen will, kann sie nur verstehen, wenn ihre Relevanz für heute erfahrbar wird.

(5) Gemäß dem bisher Dargestellten haben wir den Raum von Hypothesen längst verlassen, wenn ich sage: Kindern ist es möglich, verschiedenste Arten von biblischen Texten zu *deuten*. In der Bibel findet sich ein breites Spektrum von Textgattungen. Diese zu unterscheiden und als eigen zu erkennen ist vorausgesetzt, um zu einem ihnen angemessenen Verständnis gelangen zu können. Kinder aller untersuchten Altersklassen zeigen, dass sie in der Lage sind, Deutungen bei Wundergeschichten und Gleichnissen zu formulieren, die es verdienen, wertgeschätzt zu werden. Nach einer Gesamtdeutung des Textes wird auch in meiner eigenen Untersuchung zu fragen sein.

(6) Neben Auslegungskompetenzen hat die Untersuchung verschiedener entwicklungspsychologischer Studien gezeigt:

- Als Settingsmethode zur Erhebung von Auslegungskompetenzen wurde häufig ein Leitfadeninterview verwendet. Dieses stellt sicher, dass die Probandinnen und Probanden in ihren Auslegungen einzeln und eigenständig zu Wort kommen und selber erkennen können, welcher Textauslegungskompetenzen sich zu bedienen sie fähig sind und zu welchen Deutungen sie kommen.
- Die Textauslegungen der Kinder sind in ihrem Eigenwert ihrer Entwicklungsstufe entsprechend kompetent und zu schätzen und müssen nicht an wissenschaftlich exegetischen Auslegungen gemessen werden.
- Bestimmte Vorgehensweisen der Kinder in der Auslegung biblischer Texte wurden bisher noch nicht untersucht. Zwar legten die Studien regelmäßig einen Fokus darauf, inwieweit Kinder einen Bezug zwischen den biblischen Texten und der eigenen Lebenswelt herstellen konnten, ob sie aber Wissen über die Zeit und Umwelt der biblischen Texte benennen und einbringen können und die Geschichten somit auch als geschichtlich gewordene Konstrukte verstehen können, wurde nicht untersucht. Schließlich finden sich auch keine Niveaudifferenzierungen in den Auslegungen von Kindern mit gleicher Herangehensweise oder auf gleicher entwicklungspsychologischer Stufe. In der eigenen Untersuchung einer biblischen Textauslegungskompetenz von Kindern wird dies mitbedacht werden müssen.

4 Im Fokus: biblische Textauslegungskompetenzen im kompetenzorientierten Religionsunterricht

Nachdem entwicklungspsychologische Studien erste Hinweise auf Auslegungskompetenzen von Kindern gegeben haben, soll im Folgenden der Blickwinkel von der Analyse der Forschungsliteratur auf religionspädagogisch relevante Vorgaben zur biblischen Textauslegungskompetenz von Kindern verändert werden. Daraufhin erstelle ich zunächst eine Analyse zentraler Leittexte zur religiösen Kompetenz und Kerncurricula ausgewählter Bundesländer hinsichtlich einer Auslegungskompetenz in Bezug auf biblische Texte. So soll herausgefunden werden, welche Auslegungskompetenzen die Autorinnen und Autoren der Dokumente als wichtig erachten und von den Kindern zu erlernen sein sollten.

Nach dem „PISA-Schock“¹ unterzog man das bisherige Verfahren der Steuerung von Bildungsprozessen einer kritischen Revision.² Die Debatte um Kompetenzorientierung ist somit noch recht jung.³ Im Zuge dieser Neuentwicklung des Bildungswesens beauftragte das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002 das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) mit der Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Unter der Leitung des deutschen Bildungsforschers Eckhard Klieme wurde 2003 die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“⁴ vorgelegt, welche die weitere Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen „grundlegend bestimmt hat“⁵.

Bildungsstandards – wie die Expertise sie konzipiert – formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen erwünschte

¹ Obst, Lernen, 18.

² Ebd., 20.

³ Auch in der Religionspädagogik finden sich Publikationen, die sich speziell mit kompetenzorientiertem Arbeiten im Religionsunterricht beschäftigen; vgl. Englert, Kompetenzorientierung; Feindt/Elsenbast/Schreiner u.a., Kompetenzorientierung; Michalke-Leicht, Kompetenzorientiert; Obst, Lernen; Möller/Sajak/Khorchide, Kompetenzorientierung; Sajak, Religionsunterricht.

⁴ Klieme/Avenarius/Blum u.a., Bildungsstandards.

⁵ Obst, Lernen, 21.

Lernergebnisse und konkretisieren so den Bildungsauftrag, den allgemeinbildende Schulen zu erfüllen haben. Dabei greifen sie allgemeine Bildungsziele auf und benennen Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen.⁶ Als Definition von Kompetenzen betonen die Experten ihre Übereinstimmung mit dem Psychologen Franz E. Weinert. Kompetenzen sind:

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“⁷.

Es geht also darum, den Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten zu vermitteln, bestimmte Arten von Problemen zu lösen.⁸ Diese Kompetenzen müssen so konkret beschrieben werden, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.⁹

Dazu stellen sich mir folgende zwei Fragen: Welche Kompetenzen/welcher Output hinsichtlich des biblischen Textverständnisses und der Auslegung biblischer Texte werden von den Kindern in maßgeblichen Dokumenten der Kompetenzdebatte und in den Bildungsplänen in welchen Altersstufen erwartet? Findet ein strukturierter und nachhaltiger Aufbau dieser Textauslegungskompetenzen statt?

In der Klieme-Expertise ist lediglich einmal die Rede von Religion, und zwar in einer Abbildung in Anlehnung an Jürgen Baumert über die Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons.¹⁰ Somit dient die Expertise zwar als Hilfe zur Präzisierung der Begriffe der Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, trägt aber nicht direkt zur Kompetenzdebatte für das Fach Evangelische Religion bei und ist somit für die Fragestellung nach den Kompetenzen zur Auslegung biblischer Texte nicht weiter relevant. Die Kriterien sind aber durchaus übertragbar und eignen sich unter Umständen für deren kritische Reflexion.

⁶ Klieme/Avenarius/Blum u.a., Bildungsstandards, 19.

⁷ Weinert, Leistungsmessung, 27f.

⁸ Klieme/Avenarius/Blum u.a., Bildungsstandards, 72.

⁹ Ebd., 19.

¹⁰ Ebd., 68.

Wegweisender sind dagegen andere Schriften. Schon 1988 publizierte der katholische Theologe Ulrich Hemel in seiner Habilitationsschrift eine erste umfassende Definition religiöser Kompetenz. Aufgegriffen wurde sein früher Vorschlag im Zuge der Kompetenzdebatte von den Experten des Comenius-Instituts, die auf Anfrage der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) im Jahr 2004 ihre Arbeit aufnahmen, ein Modell für grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung zu entwickeln.¹¹ Gleichzeitig wurde von den Berliner Professoren Dietrich Benner und Rolf Schieder sowie Henning Schluß und Joachim Willems das bisher einzige Forschungsprojekt zu Bildungsstandards im Religionsunterricht durchgeführt. Großen Einfluss hatte die Expertise des Comenius-Instituts auf die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) für das Abitur (2006)¹², die Orientierungshilfe der EKD zu Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I (2010)¹³, das Kerncurriculum für das Fach evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe (2010)¹⁴ sowie verschiedene Kerncurricula der einzelnen Bundesländer¹⁵.

Weiter sind für meine Untersuchung Vorschläge einzelner Personen zu nennen, welche sich nicht auf die Gesamtheit des Religionsunterrichts beziehen, sondern explizit Kompetenzen im Umgang mit der Bibel benennen. Schon vor Herausgabe der großen Expertise des Comenius Instituts und des Orientierungsrahmens der EKD präsentierte Hartmut Rupp, Direktor des religionspädagogischen Instituts der Evangelischen Landeskirche in Baden, 2005 in einem Vortrag in Landau ein eigenes Konzept zum nachhaltigen Kompetenzaufbau speziell zur Bibel.¹⁶ Das Konzept wurde nie veröffentlicht, die didaktischen Überlegungen sind aber in sein Kursbuch Religion eingeflossen.¹⁷ Außerdem ist ein ausgearbeiteter Entwurf zu Kompetenzen im Umgang mit

¹¹ Elsenbast/Fischer, Kompetenzen, 5.

¹² Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen.

¹³ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kompetenzen.

¹⁴ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kerncurriculum.

¹⁵ In den Bildungsplänen Hessens wird explizit betont, dass die Kompetenzen angelehnt sind an die Expertise des Comenius-Instituts; vgl. Hessisches Kultusministerium, Gymnasium, 12; Hessisches Kultusministerium, Realschule, 12; Hessisches Kultusministerium, Hauptschule, 12.

¹⁶ Rupp, Bibel.

¹⁷ Vgl. Dierck/Freudenberger-Lötz/Landgraf u.a., Kursbuch.

der Bibel von Hartmut Lenhard, dem ehemaligen Leiter des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung in Paderborn, und Gabriele Obst, Schulleiterin des Evangelischen Gymnasiums Nordhorn, von 2013 zu nennen, der ähnlich wie bei Hartmut Rupp Kompetenzen in Bezug auf die Bibel in verschiedene Lernbereiche unterteilt, dann aber nicht nur einen Lernbereich ausarbeitet, sondern zu jedem Bereich Kompetenzen sowie Desiderate der kompetenzorientierten Bibeldidaktik benennt.¹⁸

Schließlich sollen die DFG-Forschungsprojekte RU-Bi-Qua und KERK¹⁹ vorgestellt werden. Erstmalig wurde hier der Versuch unternommen, religiöse Kompetenz zu erfassen. Hierbei erhoben die Forscherinnen und Forscher auch eine Deutungskompetenz von Schülerinnen und Schülern. Die Ergebnisse wurden allerdings nie detailliert veröffentlicht.

Im Anschluss an die Analyse der theoretisch geforderten Kompetenzen hinsichtlich des biblischen Textverständnisses und der Auslegung biblischer Texte bei Kindern ist es unerlässlich zu überprüfen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die geforderten Kompetenzen tatsächlich beherrschen bzw. wie sie diese beherrschen, da schon die Autorinnen und Autoren des EKD-Textes 111 anmerken:

„Im Bereich des Religionsunterrichts fehlt es bislang vor allem an empirisch geprüften Erkenntnissen dazu, welche Kompetenzniveaus Schülerinnen und Schüler nach einer bestimmten Anzahl von Schuljahren [...] tatsächlich erreichen bzw. erreichen können“²⁰.

Somit kann nicht per se davon ausgegangen werden, dass die Kinder die ihnen in den Bildungsplänen zugeschriebenen Kompetenzen auch tatsächlich besitzen. Eine Überprüfung soll exemplarisch mit Schülerinnen und Schülern des Landes Nordrhein-Westfalen am Ende der Klasse 6 erfolgen.

¹⁸ Lenhard/Obst, Bibeldidaktik, 452f.

¹⁹ Benner/Schieder/Schluß u.a., Kompetenz.

²⁰ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kompetenzen, 9.

4.1 Textauslegungskompetenz in zentralen Dokumenten und Positionen

4.1.1 Ulrich Hemel

Schon 1988 legte Ulrich Hemel in seiner Habilitationsschrift „Ziele religiöser Erziehung“ eine Definition von *religiöser Kompetenz* und ihren fünf Dimensionen vor: Sie „ist die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“²¹. Diese Kompetenz äußert sich in den folgenden fünf Dimensionen:

- 1) „Religiöse Sensibilität“²²
- 2) „Religiöses Ausdrucksverhalten“²³
- 3) „Religiöse Inhaltlichkeit“²⁴
- 4) „Religiöse Kommunikation“²⁵
- 5) „Religiös motivierte Lebensgestaltung“²⁶.

Diese Definition *religiöser Kompetenz* von Hemel hat spätere Arbeiten beeinflusst. In Bezug auf die Arbeit am biblischen Text allerdings betonte Hemel in seiner umfassenden Habilitation lediglich an einer Stelle: Das Hören und Lesen biblischer Texte erwiesen „sich nicht selten als wirksame Übermittler von religiösen Inhalten und Vorstellungen“²⁷. Die in Bezug auf die Bibel und Textauslegung zu erlernenden Kompetenzen finden sich allerdings an keiner Stelle weiter präzisiert.

4.1.2 Die Expertengruppe des Comenius-Instituts

Als einen ersten Schritt für eine länderübergreifende Profilierung des Faches Evangelische Religionslehre zum Abschluss der Sekundarstufe I im Zuge der

²¹ Hemel, Erziehung, 674.

²² Ebd., 568.

²³ Ebd., 569.

²⁴ Ebd., 569.

²⁵ Ebd., 570.

²⁶ Ebd., 571.

²⁷ Ebd., 680.

Umstellung auf Kompetenzorientierung wurde eine Expertengruppe am Comenius-Institut von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) um eine Expertise gebeten.²⁸ Ziel dieses 2006 veröffentlichten Papiers war es, „ein fachdidaktisch begründetes und unterrichtspraktisch erprobtes Modell für grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung zu entwickeln und zur Diskussion zu stellen“²⁹.

In ihrem Papier benennt die Expertengruppe zwölf Kompetenzen religiöser Bildung. Diese sind eingebettet in fünf Dimensionen *religiöser Kompetenz* sowie vier Gegenstandsbereiche von Religion, welche aus den fünf Dimensionen *religiöser Kompetenz* von Hemel entfaltet worden sind. Die fünf Dimensionen *religiöser Kompetenz* wurden von den Experten folgendermaßen bestimmt:

- „Perzeption: *wahrnehmen und beschreiben* religiös bedeutsamer Phänomene;
- Kognition: *verstehen und deuten* religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse;
- Performanz: *gestalten und handeln* in religiösen und ethischen Fragen;
- Interaktion: *kommunizieren und beurteilen* von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog;
- Partizipation: *teilhaben und entscheiden*: begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis“³⁰.

Diese fünf Dimensionen sind jeweils einem von vier Gegenstandsbereichen von Religion zugeordnet:

- „die *subjektive Religion der Schüler/innen*“³¹
- „die *Bezugsreligion des Religionsunterrichts*“³²
- „*andere Religionen und Weltanschauungen*“³³
- „Religion als *gesellschaftliches und kulturelles Phänomen*“³⁴.

Die zwölf zunächst abstrakt gefassten Kompetenzen religiöser Bildung wurden schließlich durch Beispielaufgaben konkretisiert. Im Blick auf die Vorgaben zu Kompetenzen in Bezug auf Bibelwissen und biblischem Textverständnis bzw. Auslegung biblischer Texte sind die Kompetenzvorgaben ernüchternd. In den fünf Dimensionen *religiöser Kompetenz* benennt zwar der

²⁸ Eisenbast/Fischer, Kompetenzen, 5.

²⁹ Ebd., 5.

³⁰ Ebd., 17.

³¹ Ebd., 18.

³² Ebd., 18.

³³ Ebd., 18.

³⁴ Ebd., 18.

Bereich „Kognition“ die breitgefasste Forderung: „*verstehen und deuten* religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse“³⁵, lediglich die vierte Kompetenz religiöser Bildung aber nimmt genaueren Bezug auf die Bibel: „Grundformen religiöser Sprache (z.B. Mythos, Gleichnis, Symbol, Bekenntnis, Gebet, Gebärden, Dogma, Weisung) kennen, unterscheiden und deuten“³⁶. Allerdings wird die Bibel hier nicht gesondert erwähnt. Es lässt sich nur darauf schließen, dass die Fähigkeit, Mythen, Gleichnisse und Symbole zu kennen, zu unterscheiden und zu deuten, auch auf die Arbeit am biblischen Text bezogen wird, da z.B. Grundformen religiöser Sprache wie etwa Gleichnisse meist an biblischen Texten erarbeitet werden.

Diese geringe Beachtung der Bibel in der Expertise kritisierte Friedrich Schweitzer auch hinsichtlich der beigefügten Beispielaufgaben; bewusst wurde seiner Meinung nach der Hauptfokus in keiner der Aufgaben auf die Bearbeitung eines biblischen Texts gelegt:

„In verschiedenen ‚Beispielaufgaben‘ werden Bibeltexte aufgenommen, das soll nicht verschwiegen werden. Es bleibt jedoch eine Grundentscheidung, wenn keine Beispielaufgabe in der vorliegenden Veröffentlichung einen Bibeltext als Ausgangspunkt wählt und etwa schon in der Überschrift deutlich macht, dass es nun um *Biblical literacy* geht“³⁷.

Der biblischen Textauslegungskompetenz wird hier eine zu geringe Bedeutung in der Expertise beigemessen.

Zu ihrem Kompetenzmodell schreiben die Expertinnen und Experten selbst: Es „ist ein Vorschlag, der die weitere Entwicklung begründen soll“³⁸. Somit ist dieses Modell keineswegs abgeschlossen. Es folgte eine breite Reflexion der Vorschläge³⁹ und dabei wurde beispielsweise kritisiert, „die genannten Kompetenzen ließen sich in ihrer Abstraktheit auf fast jede andere Religion übertragen. [...] Je allgemeiner die Gültigkeit von Kompetenzen beschrieben wird, desto geringer ist ihr Beitrag für Problemlösungen“⁴⁰. Dies gilt auch für die

³⁵ Ebd., 17.

³⁶ Ebd., 19.

³⁷ Schweitzer, Innenperspektive, 13.

³⁸ Elsenbast/Fischer, Kompetenzen, 5.

³⁹ Elsenbast/Fischer, Stellungnahmen.

⁴⁰ Zimmermann, Kindertheologie, 157; in Anlehnung an Elsenbast/Fischer, Kompetenzen, 11.

geforderten Kompetenzen in Bezug auf biblisches Textverständnis und Auslegung biblischer Texte. Die Kompetenzen sind zu knapp benannt und zu allgemein gehalten. Der Anstoß für eine Weiterarbeit an einem Kompetenzmodell für ein umfassendes Textverständnis und die Befähigung zur Auslegung biblischer Texte wird so nicht erreicht.

4.1.3 EKD-Texte 111

Die EKD hat im Anschluss an die Stellungnahme des Comenius-Instituts die Ergebnisse einer Kommission genutzt, die die BESRK⁴¹ eingesetzt hat. Von dieser wurde ein Orientierungsrahmen zu Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I⁴² sowie ein Kerncurriculum für das Fach evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe⁴³ vorgelegt. Da meine Arbeit die Textauslegung von Kindern zum Fokus hat, soll im Folgenden nur die Orientierungshilfe für die Sekundarstufe I analysiert werden.

Die Orientierungshilfe hatte zum Ziel, das von der Expertengruppe des Comenius-Instituts „vorgelegte allgemeine Kompetenzmodell [...] im Folgenden weiter im Sinne des Evangelischen Religionsunterrichts“ zu profilieren sowie „um zusätzliche Aspekte der Wertebildung“⁴⁴ zu erweitern. Somit findet sich hier die Kritik der Abstraktheit der Kompetenzen gegenüber der Expertise des Comenius-Instituts aufgenommen. Die Stellungnahme ist allerdings nicht nur angelehnt an das Kompetenzmodell des Comenius-Instituts, sondern auch an die einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur (EPA)⁴⁵ sowie die Lehr- und Bildungspläne der einzelnen Bundesländer. Die in den einzelnen Schriften enthaltenen Kompetenzerwartungen wurden ausgewertet

⁴¹ Konferenz für Bildungs-, Erziehungs- und Schulfragen in den Gliedkirchen der EKD.

⁴² Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kompetenzen.

⁴³ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kerncurriculum.

⁴⁴ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kompetenzen, 8.

⁴⁵ Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen.

und ihre Bezugspunkte sowie *prozessbezogene Kompetenzen* religiöser Bildung bestimmt.⁴⁶ Da die von der EKD entwickelten Kompetenzen und Standards „einen abgestimmten Referenzrahmen für die KMK und die einzelnen Bundesländer“⁴⁷ bilden, beanspruchen sie „eine gewisse Verbindlichkeit auch für die Entwicklung von staatlichen Lehrplänen“⁴⁸ und sind somit für eine spätere Durchsicht der Kerncurricula wichtig.

Bestimmend als Bezugspunkte sind für die Herausgeberinnen und Herausgeber, wie auch in der Expertise des Comenius-Instituts, im Einzelnen:

- „die Erwartungen und Bedürfnisse von Jugendlichen, besonders im Blick auf ihre Fragen nach dem eigenen Glauben,
- die christliche Überlieferung und Lehre,
- andere Religionen und Weltanschauungen,
- religiöse, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge im globalen Horizont“⁴⁹.

Die *prozessbezogenen Kompetenzen* religiöser Bildung wurden folgendermaßen bestimmt:

- „Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit (religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben),
- Deutungsfähigkeit (religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten),
- Urteilsfähigkeit (in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen),
- Dialogfähigkeit (am Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen argumentierend teilnehmen),
- Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit (in religiös bedeutsamen Zusammenhängen handeln und mitgestalten)“⁵⁰.

Auch die *prozessbezogenen Kompetenzen* sind stark angelehnt an die Expertise. Lediglich der Aspekt der Partizipation wird nicht erwähnt, dafür aber die Dialogfähigkeit über die eigene Religion eingebracht.

Ergänzend wurden acht Kompetenzen für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sek I entwickelt, die im Weiteren präzisiert werden. Hier sind auch Vorgaben zum Bibelwissen der Kinder und Jugendlichen beschrieben:

- 1) „*Grundformen biblischer Überlieferung und religiöser Sprache verstehen.*“
 - Die Schülerinnen und Schüler können mit der Bibel umgehen und zentrale biblische Überlieferungen vor dem Hintergrund historischer Zusammenhänge deuten.
 - Die Schülerinnen und Schüler können biblische und religiöse Sprachformen im

⁴⁶ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kompetenzen, 17.

⁴⁷ Ebd., 6.

⁴⁸ Obst, Lernen, 88.

⁴⁹ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kompetenzen, 17.

⁵⁰ Ebd., 17.

Unterschied zu anderen Formen des sprachlichen Ausdrucks erkennen, deuten und gebrauchen“⁵¹.

2) „*Religiöse Motive und Elemente in der Kultur identifizieren, kritisch reflektieren sowie ihre Herkunft und Bedeutung erklären.*

- [...] Die Schülerinnen und Schüler können Motive aus Bibel und christlicher Tradition in Musik, darstellender Kunst, Film, Literatur oder populärer Kultur entdecken und ihre Bedeutung erklären“⁵².

Im Vergleich zu dem Expertenpapier des Comenius-Instituts finden sich hier konkretere Angaben zu Kompetenzen in Bezug auf Bibelwissen und Auslegung biblischer Texte, auch wenn in Bezug auf das EKD-Papier ebenfalls kritisiert wird, die Standardformulierungen seien „teilweise zu unscharf und offen gehalten“⁵³. Zwar verweist das Nachwort darauf, es komme nun darauf an, „die Standards inhaltlich zu konkretisieren und ihnen angemessene Formen des Lernens zu finden“⁵⁴, was Aufgabe der jeweiligen Bundesländer und auch der einzelnen Schulen sei,⁵⁵ die Anhaltspunkte sind aber dennoch sehr vage. Besonders unklar ist, was genau unter „biblischen Sprachformen“ zu verstehen ist. Außerdem fehlen Vorschläge, welche biblischen Texte beispielsweise laut den Expertinnen und Experten als „zentral“ gelten, welche Textgattungen besprochen werden müssen oder welche Motive unerlässlich zur Erarbeitung sind. Weiter fehlen genaue Angaben zum methodischen Aufbau dieser Kompetenzen: Welche Kompetenzen sind von den Kindern in welchen Altersstufen zu erwarten und wie können sie systematisch und nachhaltig aufgebaut werden? Diese Frage wird durch das Dokument – aber auch die vorherigen zentralen Leittexte – nicht beantwortet.

4.1.4 Hartmut Rupp

Da die bisher dargestellten Dokumente nur grobe Angaben zu einer biblischen Textauslegungskompetenz geben, sollen nun zwei konzeptionelle An-

⁵¹ Ebd., 20.

⁵² Ebd., 22.

⁵³ Obst, Lernen, 91.

⁵⁴ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kompetenzen, 23.

⁵⁵ Ebd., 24.

sätze vorgestellt werden, die einen strukturierteren bzw. detaillierteren Aufbau einer Textauslegungskompetenz beschreiben. Hierbei handelt es sich um einen Vortrag von Hartmut Rupp⁵⁶ sowie einen Beitrag von Hartmut Lenhard und Gabriele Obst⁵⁷. Sie befassen sich nicht mit Kompetenzen für den evangelischen Religionsunterricht insgesamt, sondern konzentrieren sich auf einen Aspekt – zu erlernende Kompetenzen in Bezug auf die Bibel – und greifen so den Fokus meiner Analyse auf.

Schon 2005 lieferte Hartmut Rupp in einem am 19. November gehaltenen Vortrag in Landau einen detaillierten Vorschlag zum nachhaltigen biblischen Kompetenzerwerb in allen Klassenstufen. Dieser Vortrag wurde nie veröffentlicht und nahm daher keinen Einfluss auf die großen Leittexte zur Kompetenzorientierung. Die Überlegungen flossen aber in seine eigenen didaktischen Überlegungen zum Kursbuch Religion⁵⁸ ein.

Ziel des Vortrags war es, Grundstrukturen für ein Bibelcurriculum zu schaffen, welches es ermöglichen soll, „nachhaltiges Bibelwissen“⁵⁹ so anzueignen, dass es „wohl organisiert, flexibel nutzbar ist und zur Bewältigung unterschiedlicher Lebenssituationen beiträgt“⁶⁰. Das in den bisherigen Bildungsplänen geforderte Bibelwissen unterteilte er in die vier Bereiche *Bibelwissen*, *Bibelbuchwissen*, *Bibelbuchkönnen* sowie *Bibellesenkönnen*.⁶¹ Im Weiteren konzentrierte Rupp sich auf die Kompetenz des *Bibellesenkönnens* und präsentierte einen detaillierten Plan, der Kindern stufenweise zu einer sachgemäßen Auslegungskompetenz verhelfen soll. Dieser Plan deckt somit nicht die komplette Kompetenz des *Bibelwissens* und *-könnens* ab, sondern konzentriert sich auf einen Teilaspekt: Auslegung eines biblischen Textes. Hierzu unterteilte er die Auslegungskompetenz zunächst in vier Teilbereiche: Ausdruck, Ich, Kommunikation und Text.⁶² Idealerweise, so Rupp, würden alle von ihm vorgeschlagenen Instrumente zur Bearbeitung der Texte alle vier

⁵⁶ Rupp, Bibel.

⁵⁷ Lenhard/Obst, Bildendidaktik.

⁵⁸ Dierck/Freudenberger-Lötz/Landgraf u.a., Kursbuch.

⁵⁹ Rupp, Bibel, 2.

⁶⁰ Ebd., 2.

⁶¹ Ebd., 3.

⁶² Ebd., 5.

Komponenten berücksichtigen. Dies sei aber ein zu hoher Anspruch.⁶³ So stellte er eine Reihe von Instrumenten zur Texterschließung vor, denen bestimmte Kompetenzen entsprechen, die „m.E. in der jeweiligen Schulstufe anzielbar und erreichbar sind“⁶⁴.

Die vorgeschlagenen Kompetenzen und Instrumente sind in der folgenden Tabelle zur besseren Überschaubarkeit zusammengefasst:

Stufe	SUS können	Instrument
2	Einfache Bibeltexte laut vorlesen und sich selbst darin wiederfinden	
4	Den Sinn eines Textes erfassen und sich selbst dazu in Beziehung setzen	(1) Welchen Teil (der Geschichte) finde ich am schönsten? (2) Was ist das Wichtigste? (3) Welcher Teil handelt von mir? (4) Was kann man weglassen, und es bleibt immer noch der ganze Text?
6	Die Textwelt wahrnehmen und darstellen	(1) Den Text zu Gehör bringen (2) Den Text vor Augen stellen (3) Den Text darstellen (spüren)
8	Einen Bibeltext umformen	(1) Die Textstruktur erfassen (2) Dem Text eigenständig eine andere Sprachgestalt geben (z.B. Rap, Dialekt, SMS, heutiges Deutsch) (3) Das Ergebnis präsentieren
10	Eine mehrfache Schriftauslegung anwenden	(1) Personen, Orte, Zeit, Ereignisse und Kerne (2) Aussagen über Gott, die Welt, die Menschen und das Leben (3) Ethische Ansprüche (4) Ermutigendes und Tröstliches (5) Meine Anfragen und Empfindungen; meine Wahrheit
12	Einen Bibeltext selbstständig mithilfe eines Schemas auslegen	(1) Erste Reaktion (2) Parallelen (3) Textstruktur (4) Historische Zusammenhänge (5) Botschaften

Tab. 6: Der Aufbau einer nachhaltigen Bibellesekompetenz; vgl. Rupp, Bibel, 9

Diese Tabelle präsentiert einen differenzierten Plan, mit dem nachhaltig und

⁶³ Ebd., 5.

⁶⁴ Ebd., 6.

systematisch die Auslegungskompetenz der Schülerinnen und Schüler aufgebaut werden soll. Offensichtlich ist dabei, dass in den jüngeren Klassenstufen eine Textauslegung stattfindet, die die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen will, persönliche Ansichten und Erfahrungen in die eigene biblische Textauslegung einzubringen. Auch wenn Rupp selbst betonte, sein Vorschlag sei noch nicht erprobt, viel mehr verstehe er ihn als „einen Anfang, der der Nachprüfung, des Ausprobierens und der Verbesserung bedarf“⁶⁵, fand sich bis ins Jahr des Vortrags noch kein vergleichbar durchdachter Vorschlag zum kompetenzorientierten Arbeiten mit der Bibel im Religionsunterricht. Auch im Vergleich zu den nachfolgenden Expertisen ist dieser Vorschlag schon detaillierter und vor allem strukturierter und systematischer aufgebaut. Betrachtet man die Aussage zu kompetenzorientiertem Unterrichten von Hartmut Lenhard, so findet sich hier ein kompetenzorientierter Aufbau:

„Kompetenzorientiertes Unterrichten unterscheidet sich von herkömmlichem Unterricht durch den konsequenten Blick auf das, was Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Lernzeit wissen und können sollen und wozu sie bereit sind. Die Fokussierung auf zentrale, langfristig aufgebaute Lernergebnisse bedeutet einen einschneidenden Perspektivenwechsel. Es gilt, den Bildungsgang der Schüler vom Ende her zu denken und einen in sich stimmigen Lehr- und Lernprozess zu konzipieren, in dessen Verlauf die erforderlichen Kompetenzen sukzessive und mit wachsendem Ausprägungsgrad erworben werden können“⁶⁶.

Der Aufbau des Bibelcurriculums von Hartmut Rupp ist immer „vom Ende her“ gedacht, nach jeweils zwei Jahrgängen wird festgelegt, welche Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler jeweils erworben haben sollen, um am Ende der Jahrgangsstufe 12 Bibeltexte mit Hilfe verschiedener Methoden eigenständig auslegen zu können. Somit findet sich ein strukturierter, langfristig aufeinander aufbauender Vorschlag zum nachhaltigen Kompetenzerwerb: Zunächst wird der biblische Text auf die Lebenswelt der Kinder bezogen und ist so sehr persönlich orientiert. In der Mittelstufe werden verschiedene Methoden zum ganzheitlichen Wahrnehmen der biblischen Text erlernt, und in den oberen Klassenstufen findet eine „wissenschaftliche“ Arbeit am Text

⁶⁵ Ebd., 6.

⁶⁶ Lenhard, Kompetenzorientierung, 107.

statt. Dies ermöglicht einen wachsenden Anspruch an die Kinder in der Bearbeitung biblischer Texte. Die jeweils von Rupp vorgeschlagenen Methoden können außerdem dem jeweiligen Leistungsniveau der Kinder und Jugendlichen individuell angepasst werden. Dadurch beansprucht er mit seinem Konzept allgemeine Gültigkeit für alle Schularten.

Allerdings ist zu bedenken, dass sich dieser Vorschlag nur auf einen kleinen Teil der Arbeit mit der Bibel bezieht – das *Bibellesenkönnen* – und somit keineswegs vollständig ist. Besonders *Bibelbuchwissen*, aber auch herkömmliches *Bibelwissen* und *Bibelbuchkönnen* werden in diesem persönlich orientierten Zugang zur Bibel nur indirekt gefördert.

Seine vorgeschlagenen Kompetenzen und Instrumente sind außerdem wesentlich abstrakter gefasst als in gängigen Curricula. Jegliche Konkretisierungen an Inhaltsfeldern wurden vermieden. So war es nur konsequent, dass Rupp seinem Vortrag das „Kursbuch Religion“ als Lernbuch für die Schule folgen ließ, in welchem er sein Konzept realisiert. Auch wenn dieser Entwurf von den nachfolgenden Arbeiten des Comenius-Instituts und der EKD nicht aufgegriffen wurde, fand er so doch seinen Weg in die Praxis.

4.1.5 Hartmut Lenhard/Gabriele Obst

Ähnlich wie Hartmut Rupp fokussierten auch Hartmut Lenhard und Gabriele Obst sich auf das Erstellen einer kompetenzorientierten Bibeldidaktik und unterschieden zwischen verschiedenen Lernbereichen. Dies geschah aus der Motivation heraus, die Bibel sei wichtiger Bestandteil des kompetenzorientierten Unterrichts; denn sie wolle in bestimmten „individuellen, sozialen, religiösen und politischen Kontexten Antworten geben, Fragen stellen, Weisungen erteilen, Grenzen aufrichten, trösten und ermutigen“⁶⁷. So sollen die Schülerinnen und Schüler durch das hohe Problemlösepotential der Bibel dazu befähigt werden, verschiedene Möglichkeiten des Handelns in unterschiedlichen Situationen zu erlernen.

⁶⁷ Lenhard/Obst, *Bibeldidaktik*, 450f.

Analog zum Fremdsprachenbereich bestimmten Lenhard und Obst folgende Lernbereiche in Bezug auf die Bibel im Anschluss an Rupp:

- „Bibelbuchwissen‘: Schüler/-innen können Grundzüge des Aufbaus, der Entstehung und des Inhalts der Bibel darstellen und sich in der Bibel zurechtfinden.
- ‚Bibelwissen‘: Schüler/-innen kennen zentrale biblische Texte und wichtige biblische Sprachformen und können sie in ein kohärentes Netz biblisch-theologischer Leitmotive einordnen.
- Bibel erklären können: Schüler/-innen können den biblischen Hintergrund kultureller Traditionen und Phänomene erläutern und im Dialog mit Vertretern anderer Religionen über die Bibel als geschichtliches Ursprungsdokument des christlichen Glaubens Auskunft geben.
- Bibel verstehen können: Schüler/-innen können biblische Texte mit ihrer jeweiligen existentiellen, sozialen, politischen oder religiösen Anforderungssituation in Verbindung bringen und deren kommunikative Bedeutung und problemlösende bzw. problemschärfende Funktion erläutern. Schüler/-innen können biblische Texte auf heutige und zukünftige Anforderungssituationen beziehen und deren Plausibilität, Wahrheitsgehalt und Relevanz in heutigen Lebenszusammenhängen aufzeigen.
- Bibel gestalten können: Schüler/-innen können Sprachformen und Motive der Bibel als Ausdrucksmittel ihrer eigenen Wirklichkeitserfahrung und Lebensentwürfe verwenden und gestalten“⁶⁸.

Anders als bei Rupp wird in dieser Darstellung nicht nur ein Lernbereich der Bibel ausgearbeitet; außerdem unterscheiden sich die Lernbereiche. *Bibelwissen* und *Bibelbuchwissen* findet sich in beiden Arbeiten. Während der Versuch von Rupp hinsichtlich der Textauslegung persönlich orientiert ist, beschreiben Lenhard und Obst zusätzlich weitere Aspekte der Auslegung: Durch biblische Texte soll der Hintergrund kultureller Traditionen und Phänomene verstanden werden (*Bibel erklären können*), weiter soll der Text mit seiner jeweiligen Anforderungssituation in Verbindung gebracht werden (*Bibel verstehen können*).

So sind mehrere Lernbereiche präsentiert, mit denen die ganzheitliche Fähigkeit erworben werden kann, mit der Bibel umzugehen. Hinsichtlich des Textverständnisses und der Auslegung biblischer Texte sind in allen Bereichen wichtige Fähigkeiten dargestellt. Diese reichen von einem generellen Zurechtfinden in der Bibel über das Verstehen verschiedener Sprachformen bis hin zu der Fähigkeit, die Texte auszulegen und auf die eigene Lebenswelt

⁶⁸ Ebd., 452.

sowie generelle Kontexte zu beziehen. So wird hier insgesamt die ausführlichste und umfassendste Ausarbeitung einer biblischen Auslegungskompetenz dargeboten.

Im Gegensatz zu Rupp gibt es hier allerdings keinen systematischen und strukturierten Plan zum schrittweisen Aufbau dieser Kompetenzen. Wie in der Expertise des Comenius-Instituts und der Orientierungshilfe der EKD sind lediglich die Kompetenzen genannt, zu denen die Kinder am Ende der Schulzeit befähigt sein sollen. Im Gegensatz zu den beiden Schriften des Comenius-Instituts sowie der EKD ist aber zu betonen, dass hier ein wesentlich mehr ausgearbeiteter und ganzheitlicherer Vorschlag zu einer umfassenden Erarbeitung einer Kompetenz im Umgang mit der Bibel dargestellt wird. Dass der Weg zum Erlernen der Kompetenzen im Umgang mit der Bibel unklar bleibt, scheint Lenhard und Obst bewusst zu sein. Am Ende des Beitrags nennen sie Desiderate, an denen eine kompetenzorientierte Bibeldidaktik noch zu arbeiten habe. Zum einen sei ein stufenbezogenes Kompetenzmodell zu entwickeln, welches einen aufbauenden Kompetenzerwerb systematisch darstellt und begründet, des Weiteren müsse ein Kerncurriculum an Basistexten entstehen, Vorschläge für eigenständig nutzbare methodische Instrumente zur Textrezeption stünden noch aus und kumulatives Lernen müsse ermöglicht werden.⁶⁹ So ist auch an diesem Modell die Arbeit noch nicht abgeschlossen. Dies gilt allerdings für alle bisherigen Vorschläge.

4.1.6 Die DFG-Forschungsprojekte RU-Bi-Qua und KERK

Schon 2004 stießen Dietrich Benner, Rolf Schieder, Henning Schluß und Joachim Willems das DFG-Forschungsprojekt RU-Bi-Qua⁷⁰ an, welches durch das Anschlussprojekt KERK⁷¹ weitergeführt wurde. Die Veröffentlichung der Ergebnisse erfolgte 2011.⁷²

⁶⁹ Ebd., 453.

⁷⁰ Qualitätssicherung und Bildungsstandards im evangelischen Religionsunterricht.

⁷¹ Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts.

⁷² Benner/Schieder/Schluß u.a., Kompetenz.

Die Konzeption für das DFG-Projekt RU-Bi-Qua wurde zwischen 2003 und 2004 mit dem Ziel der Erfassung *religiöser Kompetenz* – hier besonders *religiöser Kenntnisse* und *Deutungskompetenzen* – entwickelt. Als Anschlussprojekt wurde KERK genehmigt, welches zusätzlich Aufgaben zur Erhebung *religiöser Partizipationskompetenz* erarbeitete und das ganze Instrumentarium in einer Hauptuntersuchung inhaltlich und teststatistisch validierte.⁷³ RU-Bi-Qua und KERK bilden somit das erste Forschungsprojekt, das versuchte, *religiöse Kompetenz* nicht nur theoretisch zu bestimmen, sondern auch empirisch zu erfassen. Ziel war die Konstruktvalidierung eines Instrumentes, das *religiöse Kompetenz* aus allgemeinpädagogischer, theologischer und fachdidaktischer Sicht gleichzeitig definiert und erhebbar macht.⁷⁴ Besonders wertvoll für meine Arbeit ist das Projekt nicht zuletzt deshalb, da eine *Deutungskompetenz* der Schülerinnen und Schüler nicht nur theoretisch definiert, sondern auch empirisch getestet wurde.

Persönliche Meinungen und Glaubensäußerungen wurden in dem Projekt nicht abgefragt, da diese nicht objektiv überprüfbar sind. So konnte das Konzept allerdings, dessen waren sich die Autorinnen und Autoren bewusst, nicht das Ganze religiöser Kompetenz erfassen.⁷⁵

In einer ersten Erarbeitungsphase zwischen 2006 und 2008 wurden ca. 130 Testaufgaben entwickelt sowie drei Pilotstudien durchgeführt. Diese dienten der Erweiterung und Verbesserung der einzelnen Aufgaben.⁷⁶ Die Hauptuntersuchung erfolgte im November 2008.⁷⁷

Für das Projekt entwickelten die Leiter ein eigenes Modell *religiöser Kompetenz*, auch „Berliner Modell“ genannt. Dieses Kompetenzmodell unterteilt *religiöse Kompetenz* in drei Teilkompetenzen: *religiöse Deutungskompetenz*, *religiöse Partizipationskompetenz* sowie *religionskundliche Grundkenntnisse*. Dabei bestimmten die Leiter des Projektes *religiöse Deutungskompetenz* in ihrem Erstantrag folgendermaßen:

⁷³ Ebd., 9.

⁷⁴ Ebd., 44.

⁷⁵ Krause/Nikolova/Schluß/Weiß/Willems, Kompetenzerwerb, 176.

⁷⁶ Benner/Schieder/Schluß u.a., Kompetenz, 76-92.

⁷⁷ Ebd., 92-94.

„Die im RU zu erwerbende Deutungskompetenz bezieht sich auf im engeren Sinne religiöse Objekte und Inhalte (religiöse Texte, Darstellung religiöser Motive, religiöse Bauwerke, Symbole, Rituale, Institutionen, Lehren etc.) in der Bezugsreligion und in anderen Konfessionen und Religionen sowie auf Deutungen religiöser Sachverhalte und Phänomene in anderen kulturellen Bereichen wie z.B. der Kunst, der Politik oder der Werbung. Durch diese Differenzierung soll berücksichtigt werden, dass sich z.B. biblische Gleichnisse nicht nur religiös, sondern auch ethisch, politisch oder ökonomisch interpretieren lassen“⁷⁸.

Ziel dieser Kompetenz ist es also, religiöse Inhalte und Sachverhalte in allen Bezugsbereichen erkennen und deuten zu können. Die Definition blieb allerdings ähnlich vage wie in den vorher analysierten Schriften.

Religiöse Partizipationskompetenz ist hier folgendermaßen definiert:

- „sich an religiösen Handlungen beratend zu beteiligen,
- sich in entsprechende Beratungen als Person einzubringen,
- individuelle Stellungnahmen in den Formen von Zustimmung, Ablehnung oder Kritik zu formulieren
- sowie an der Entwicklung neuer Handlungsoptionen bzw. Alternativen mitzuwirken“⁷⁹.

Hier geht es um mehr als die Deutung von Religion. Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, sich selbst in religiösen Situationen zu identifizieren und begründet Stellung zu nehmen. Häufig wird in der Bildungsforschung dafür auch der Begriff „*Problemlösekompetenz*“ genutzt; „*Partizipationskompetenz*“ sei, so die Forscherinnen und Forscher, allerdings domänenspezifischer.⁸⁰

Religionskundliche Grundkenntnisse umfassen das im Religionsunterricht gelehrt Basiswissen, sowie erweitertes und differenziertes Basiswissen.⁸¹

Die einzelnen Teilkompetenzen sind nicht trennscharf zu erfassen. Deutungs- oder Partizipationsaufgaben benötigen beispielsweise immer auch religionskundliche Kenntnisse. Genauso spielen bei Partizipationsaufgaben die Deutungsaspekte immer eine Rolle. Dennoch können die einzelnen Dimensionen unterschiedlich stark ausgeprägt sein.⁸² Dem Projekt gelang es trotzdem, Aufgaben beispielsweise zur Erfassung *religiöser Deutungskompetenz*

⁷⁸ Ebd., 55.

⁷⁹ Ebd., 63.

⁸⁰ Ebd., 63.

⁸¹ Weiß/Schluß, DFG-Projekte, 43.

⁸² Benner/Schieder/Schluß u.a., Kompetenz, 33f.

zu entwickeln, die sich deutlich von Aufgaben zur Erhebung *religionskundlicher Grundkenntnisse* unterscheiden.⁸³

Alle drei Teilkompetenzen werden hier im Modell so definiert, dass sie nicht nur auf die Bezugsreligion des Unterrichts, sondern ferner auf andere Konfessionen und Religionen sowie auf religiöse Phänomene und Sachverhalte in außerreligiösen Feldern und im öffentlichen Raum hin auszulegen sind.⁸⁴

Diese Dreiteilung lehnt sich an die in anderen Modellen genannten vier Bezugspunkte des Religionsunterrichts an,⁸⁵ der Bezug zur eigenen Religion ist allerdings bewusst vermieden. Benner, Schieder, Schluß und Willems begründen dies damit, dass in Berlin und Brandenburg viele Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht teilnehmen, die konfessionslos sind,⁸⁶ sowie mit der Tatsache, dass die Studie sich auf Testbares beschränkt, Persönliches jedoch nicht testbar sei.⁸⁷

Besonders interessant im Hinblick auf die eigenen Untersuchungen meiner Arbeit ist, dass im Bereich der *religiösen Deutungskompetenz* konkrete Angaben formuliert sind, welche biblischen Texte in der Befragung vorkommen und wie mit ihnen gearbeitet worden ist, um die *Deutungskompetenz* zu erfassen. Zu behandelnde Deutungsaufgaben gibt es zu folgenden Bibeltexten:

- Die Arbeiter im Weinberg (Mt 20,1-16)
- Der Barmherziger Samariter (Lk 10,25-37)
- Die Heilung des Bartimäus (Mk 10,46-52)

⁸³ Ebd., 61.

⁸⁴ Ebd., 20.

⁸⁵ In der Schrift des Comenius-Instituts (2006) sind die Bezugspunkte des Religionsunterrichts wie folgt bezeichnet: Die subjektive Religion der Schüler/innen; die Bezugsreligion des Religionsunterrichts; andere Religionen und Weltanschauungen; Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen (in: Klieme/Avenarius/Blum u.a., Bildungsstandards, 18). – In der Orientierungsschrift der EKD werden die Bezugspunkte folgendermaßen unterteilt: Die Erwartungen und Bedürfnisse von Jugendlichen, besonders im Blick auf ihre Fragen nach dem eigenen Glauben; die christliche Überlieferung und Lehre; andere Religionen und Weltanschauungen; religiöse, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge im globalen Horizont (in: Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kerncurriculum, 17).

⁸⁶ Benner/Schieder/Schluß u.a., Kompetenz, 20.

⁸⁷ Krause/Nikolova/Schluß/Weiß/Willems, Kompetenzerwerb, 176; auch die Religionspädagoginnen Gerhard Büttner und Veit-Jakobus Dieterich und die Religionspädagogin Hanna Roose kritisieren die *Partizipationskompetenz* der Forschungsgruppe des Comenius-Instituts. Das DFG-Projekt zeige, eine *Partizipationskompetenz* könne nicht valide überprüft werden. Persönliche Einstellungen und Haltungen fielen nicht unter den Kompetenzbegriff (in: Büttner/Dieterich/Roose, Einführung, 47f.).

- Der Herr ist mein Hirte (Ps 23)⁸⁸

Zur Bearbeitung der Fragen werden folgende Aufgabenstrukturen vorgegeben:

- „Was sagt der Text über ... aus?
- Welche Beschreibung trifft zu auf ...?
- Was wird in der Aussage ... ausgeschlossen?
- Wie lässt sich ... zuordnen?“⁸⁹

Zur Lösung dieser Aufgaben müssen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Deutungsfragen bearbeiten. Leider stellen die Projektleiterinnen und Projektleiter in der Monographie sowie in vorherigen Artikeln⁹⁰ nur jeweils eine Auswahl von Aufgaben vor; deutlich ist aber, dass sich das Projekt mit verschiedenen Gattungen biblischer Texte beschäftigt. So wird hier mit zwei Gleichnissen gearbeitet, von denen die Forscherinnen und Forscher betonen, dass sich diese ganz besonders zur Erhebung einer *Deutungskompetenz* eignen. Bei Gleichnissen handele es sich um eine Art Dilemmageschichte, die die Positionierung des Angesprochenen geradezu herausfordern.⁹¹ Weiter finden sich eine Wundergeschichte sowie ein Psalm, der ein Bildwort enthält. Zur Bewertung der Aufgaben werden fünf Niveaustufen bestimmt. Diese reichen vom Konkret-Anschaulichen über ein Abstrakt-Begriffliches hin zu einer höchsten Niveaustufe, in der abstrakt-begriffliche Problemstellungen auf konkrete Deutungs- und Urteils- sowie Partizipations- und Handlungsprobleme hin ausgelegt werden. Je höher die Niveaustufe, desto stärker musste auf

⁸⁸ Benner/Schieder/Schluß u.a., Kompetenz, 48.

⁸⁹ Ebd., 56; lediglich eine Frage wurde als ausführliches Beispiel in Bezug auf eine *Deutungskompetenz* am biblischen Text angegeben, um die Aufgabenstruktur nachvollziehbar zu machen. Im Anhang finden sich weitere ausgewählte Fragebeispiele, die sich aber ebenfalls nicht auf die Abfrage einer *Deutungskompetenz* in Bezug auf biblische Texte beziehen (vgl. ebd., 165-177). Auch auf Nachfrage konnte der Fragebogen von mir nicht eingesehen werden.

⁹⁰ Wichtige Publikationen im Vorfeld dieser Monographie waren Benner/Krause/Nikolova/Pilger/Schluß/Schieder/Weiß/Willems, Modell; Krause/Nikolova/Schluß/Weiß/Willems, Kompetenzerwerb; Nikolova/Schluß/Weiß/Willems, Kompetenz; u.a.

⁹¹ Benner/Krause/Nikolova/Pilger/Schluß/Schieder/Weiß/Willems, Modell, 152.

Kenntnisse und Fähigkeiten zurückgegriffen werden, die nicht aus dem unmittelbaren Kontext bekannt waren.⁹² Die Niveaustufen der einzelnen Aufgaben wurden danach bestimmt, wie viele Schülerinnen und Schüler in den Pilotuntersuchungen jeweils die entsprechenden Aufgaben lösen konnten.⁹³

Niveau I	Schülerinnen und Schüler können religiöse Texte und Rituale interpretieren, die Bezüge zu lebensweltlich bekannten religiösen Konventionen und Erfahrungen aufweisen.
Niveau II	Schülerinnen und Schüler können das religiöse Konzept erfassen, das religiösen Texten und Sachverhalten zugrunde liegt, auch wenn keine unmittelbaren Bezüge zu lebensweltlichen Erfahrungen gegeben sind.
Niveau III	Schülerinnen und Schüler können religiöse Texte und Sachverhalte aus verschiedenen Religionen erfassen, Perspektivenwechsel zwischen diesen vollziehen und Deutungsprobleme interreligiös sowie im öffentlichen Raum diskutieren.
Niveau IV	Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte und Konzepte in religiösen und außerreligiösen Kontexten erfassen, konkurrierende Auslegungen durch Vollzug eines Perspektivenwechsels reflektieren und problematisieren sowie zu diesem Zwecke eigene Vorerwartungen hinterfragen.
Niveau V	Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte und Sachverhalte von unterschiedlichen Fachlogiken (Ökonomie, Politik, Moral, Recht) her interpretieren und im Lichte solcher Fachlogiken mehrperspektivisch beurteilen.

Tab. 7: Niveaustufendifferenzierung religiöser Deutungskompetenz; vgl. Benner/Schieder/Schluß u.a., Kompetenz, 126

Angelehnt sind diese Niveaustufen an die in PISA genutzten Niveaustufen zur Erfassung der *Lesekompetenz*. Dennoch, so betonen die Expertinnen und Experten, unterscheidet sich die *Deutungskompetenz* von der *Lesekompetenz*. Zur Begründung beschreiben sie eine Aufgabe, in welcher die Schülerinnen und Schüler die Geburtsgeschichte Jesu im Koran lesen und Fragen zum Text beantworten sollten.⁹⁴ Hier, so ist betont, sei der Schwierigkeitsgrad der *Deutungskompetenz* nicht gleichzusetzen mit der *Lesekompetenz*. Vielmehr müssten die Schülerinnen und Schüler darlegen, dass sie mit einer vertrauten Geschichte in einem fremden Kontext umgehen können.⁹⁵ So reiche

⁹² Benner/Schieder/Schluß u.a., Kompetenz, 127.

⁹³ Ebd., 125.

⁹⁴ „Welche drei der folgenden Beschreibungen treffen auf Jesus zu, wie ihn der oben abgedruckte Korantext zeigt? Kreuze die richtigen Antworten an!“ (Ebd., 174).

⁹⁵ Ebd., 128f.

die *Deutungskompetenz* über die reine *Lesekompetenz* hinaus, da sie auf bestimmte, eben religiöse Inhalte bezogen sei.⁹⁶ – Die Niveaustufen werden von Gabriele Obst dahingehend kritisiert, sie seien nicht trennscharf genug, um unterschiedliche Leistungsniveaus zu erfassen.⁹⁷

In den Forschungsprojekten RU-Bi-Qua und KERK findet sich ein Modell, welches die *religiöse Deutungskompetenz* als Teil einer *religiösen Kompetenz* hervorhebt und Texte benennt, an welchen diese Kompetenz überprüft werden soll, sowie Niveaustufen beschreibt, die innerhalb der *Deutungskompetenz* erreicht werden können. Das Modell versteht sich allerdings nicht als pädagogisches Modell, das einen nachhaltigen Aufbau dieser Kompetenz beschreibt, sondern bezieht sich auf das Ende der Sekundarstufe I und die Feststellung der bis dahin erworbenen Kompetenzen.

Dieses Modell sei, so betonten die Forscherinnen und Forscher selbst, stimmig mit den vom Comenius-Institut und der EKD entwickelten Modellen *religiöser Kompetenz*. Zum einen stimmten die vom Comenius-Institut definierten vier Bezugspunkte des Evangelischen Religionsunterrichts bis auf einen Bereich mit denen des Berliner Modells überein. Der Bezug zur subjektiven Religion wurde jedoch – wie schon erwähnt – bewusst ausgelassen.⁹⁸

Außerdem ließen sich die von den Expertinnen und Experten des Comenius-Instituts vorgeschlagenen fünf Dimensionen *religiöser Kompetenz* sowie die zwölf *religiösen Kompetenzen* in das Berliner Modell eingliedern. Dabei beschreiben die ersten beiden Dimensionen der Expertise des Comenius-Instituts – Perzeption und Kognition – Sachverhalte religiösen Deutens, die anderen drei Dimensionen – Performanz, Interaktion und Partizipation – solche religiöser Partizipation. Auch die zwölf *religiösen Kompetenzen* konnten jeweils einer der Dimensionen zugeordnet werden.⁹⁹

⁹⁶ Benner/Krause/Nikolova/Pilger/Schluß/Schieder/Weiß/Willems, Modell, 154.

⁹⁷ Obst, Lernen, 92f.

⁹⁸ Vgl. Benner/Schieder/Schluß u.a., Kompetenz, 20; Krause/Nikolova/Schluß/Weiß/Willems, Kompetenzerwerb, 176.

⁹⁹ Benner/Schieder/Schluß u.a., Kompetenz, 25f.

In der EKD-Orientierungshilfe finden sich die vier Bezugspunkte des Religionsunterrichts ebenso wie im Expertenpapier des Comenius-Instituts,¹⁰⁰ von denen der Bezugspunkt der eigenen Religion nicht im Berliner Modell vorkommt. Die acht Kompetenzen der EKD lassen sich ebenfalls den drei Teilkompetenzen religiöser Kompetenz zuordnen. Lediglich die erste ist zu persönlich formuliert. In den Bereich *religiöse Deutungskompetenz* fallen die zweite sowie die achte Kompetenz, in den Bereich *religiöse Partizipationskompetenz* die dritte, fünfte und siebte Kompetenz, in den Bereich *religionskundlicher Kenntnisse* die vierte und sechste Kompetenz.

Der Vorteil des Berliner Modells erschien dessen Expertinnen und Experten eindeutig: Durch die geringere Ausdifferenzierung der *religiösen Kompetenz* im Vergleich zu den vorherigen Modellen wird das eigene Modell empirisch überprüfbarer.¹⁰¹ Je weniger Kompetenzbereiche bestimmt werden, desto eindeutiger sind einzelne Testaufgaben den jeweiligen Bereichen zuzuordnen. Ob es allerdings richtig ist, ein Kompetenzmodell zur Überprüfbarkeit zu vereinfachen, finde ich fraglich. Wird es so der Differenziertheit religiöser Kompetenz noch gerecht? Hier verweist auch der Wiener Religionspädagoge Martin Rothgangel auf „religionspädagogische Problempunkte“¹⁰² des Berliner Modells: „Religiöse Kompetenz [ist] mit den beiden Kompetenzdimensionen ‚Deutung‘ und ‚Partizipation‘ nicht vollständig erfassbar“¹⁰³. Auch ihm geht die Ausdifferenzierung nicht weit genug.

Durchgeführt wurde das Forschungsprojekt RU-Bi-Qua im November 2008 an 62 Schulen in Berlin und Brandenburg. Insgesamt nahmen 1603 Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung teil.¹⁰⁴ Neben den Aufgaben zur

¹⁰⁰ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kompetenzen, 17.

¹⁰¹ Schieder, Bildungsstandards, 76.

¹⁰² Rothgangel, Bildungsstandards, 195.

¹⁰³ Ebd., 195; die dritte Teilkompetenz *religionskundliche Grundkenntnisse* wird hier noch nicht erwähnt. In einem vorherigen Modell des Projekts wurde diese Kompetenz als Teil der *Deutungs-* und *Partizipationskompetenz* gesehen. Nach den Pilotstudien wurde das Konzept modifiziert und *religionskundliche Kenntnisse* als eigene Teilkompetenz erfasst (in: Benner/Schieder/Schluß u.a., Kompetenz, 78f.).

¹⁰⁴ Ebd., 92-94.

Überprüfung der Kompetenzen wurden den Schülerinnen und Schülern zusätzlich neunzehn Fragen gestellt, um ihre religiösen und sozialen Lebenshintergründe zu ermitteln.¹⁰⁵

Die Ergebnisse der Studie zur *religiösen Kompetenz* sind eindeutig. Zum einen offenbaren sich Geschlechterdifferenzen¹⁰⁶, zum anderen auch Schulformunterschiede¹⁰⁷, Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern, die regelmäßig am Religionsunterricht teilgenommen haben, und denen, die gar nicht am Unterricht teilgenommen haben, sowie solchen, die lediglich in der Grundschule oder in der Sekundarstufe I am Religionsunterricht teilgenommen haben¹⁰⁸. Darüber hinaus finden sich Unterschiede bei den Befragten mit und ohne regelmäßige Erfahrung im Kontext Religion.¹⁰⁹ Daraus schließen die Autorinnen und Autoren, dass der Religionsunterricht großen Einfluss auf den Erwerb der geforderten Kompetenzen habe und somit für eine Ausbildung *religiöser Kompetenz* unverzichtbar sei.¹¹⁰ Von daher sei es begründet, Kompetenzen bezüglich Textauslegung zu erstellen und empirisch zu überprüfen, ob der Religionsunterricht diese gefördert habe. – Ergebnisse der einzelnen Aufgaben zur Überprüfung einer *Deutungskompetenz* sowie ein Manual zur Auswertung, das hilfreich sein könnte für eine eigene Überprüfung einer biblischen Textauslegungskompetenz, liegen bislang nicht vor.

Fazit: Die Analyse zentraler Leittexte zur Bildungsdebatte macht insgesamt deutlich, dass von Seiten des Comenius-Instituts und der EKD keine ausgearbeiteten Vorschläge einer Auslegungskompetenz vorliegen, die durch Aufnahme in die Kerncurricula ihren Weg in die schulische Praxis hätten finden können. Auch mangelt es bisher an Ergebnissen von empirischen Studien zu einer Auslegungskompetenz von Schülerinnen und Schülern. Strukturierte Vorschläge von Rupp sowie Lenhard und Obst präzisieren die Diskussion um

¹⁰⁵ Ebd., 40.

¹⁰⁶ Ebd., 86.

¹⁰⁷ Ebd., 87.

¹⁰⁸ Ebd., 96.

¹⁰⁹ Ebd., 89.

¹¹⁰ Ebd., 116.

eine Auslegungskompetenz, können aber nicht als offizielle Vorgaben gelten, anhand derer Bildungspläne sich zu orientieren hätten.

4.2 Analyse der biblischen Auslegungskompetenz in ausgewählten Kerncurricula anhand prozess- und inhaltsbezogener Kompetenzen

Die Analyse zentraler Leittexte der Bildungsdebatte zur Kompetenzorientierung ergibt keine konkreten Hinweise darauf, welche Auslegungskompetenzen von Kindern in der Schule theoretisch erlernt werden sollen, um zu einer eigenständigen biblischen Textauslegung befähigt zu werden. Die Vorschläge von Rupp sowie Lenhard und Obst bieten konkretere Beschreibungen, geben aber ebenfalls nicht vor, welche Kompetenzen zu welchem Zeitpunkt und an welchen biblischen Inhalten welche Kompetenzen zu erlernen sein sollten. Zu wenig spezifisch sind die Forderungen. Im Folgenden werde ich ausgewählte Kerncurricula¹¹¹ einzelner Bundesländer näher analysieren. Denn in diesen geben die jeweiligen Bundesländer konkrete fachliche Inhalte und Kompetenzen vor, an welchen sich die Lehrkräfte bei der Gestaltung ihres Unterrichts orientieren müssen.¹¹² Gleichzeitig sind diese verbindlich, werden daher in großem Rahmen umgesetzt und als Grundlage späterer Prüfungen in den Schulen vorausgesetzt.

Zu Beginn dieser Untersuchung stellte sich die Frage: Welche Kerncurricula könnten für die Analyse sinnvollerweise fruchtbar sein? Da meine Studie die Auslegungskompetenz von Schülerinnen und Schülern in Nordrhein-Westfalen zum Thema hat, muss auf jeden Fall das Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens mitbedacht werden. Daneben favorisiere ich das Kerncurriculum Hessens für meine Analyse, das Rainer Möller als das kompetenzorientierteste

¹¹¹ Im Folgenden sollen der Einheitlichkeit halber die jeweiligen Vorgaben der einzelnen Bundesländer immer als „Kerncurricula“ bezeichnet werden. Dabei ist mir bewusst, dass die einzelnen Bundesländer ihre Vorgaben mit je eigenen Begriffen kennzeichnen. So wird in Hessen sowie in Niedersachsen der Name „Kerncurriculum“ verwendet, Nordrhein-Westfalen bezeichnet die Vorgaben für die Primarstufe jedoch als „Richtlinien und Lehrpläne“ und die Vorgaben für die Sekundarstufe I als „Kernlehrplan“. In Baden-Württemberg werden die jeweiligen Vorgaben als „Bildungsplan“ betitelt und in Bayern als „LehrplanPLUS“.

¹¹² Zu der Frage nach Funktionen eines Kerncurriculums vgl. Englert, Kerncurriculum, 168-173.

beschreibt.¹¹³ In Bayern trat 2014/2015 das zeitlich jüngste und erstmalig kompetenzorientierte Kerncurriculum in Kraft. In Baden-Württemberg hingegen wird seit 2016/2017 mit einem schon überarbeiteten Kerncurriculum gearbeitet. Beide relativ jungen Ansätze nehme ich daher in meine Analyse mit auf. Schließlich soll auch das Kerncurriculum Niedersachsens berücksichtigt werden, welches in der Grundschule ab dem Schuljahr 2006 in Kraft trat und damit eines der ersten und ältesten kompetenzorientierten Kerncurricula bildet und gleichzeitig für die Sek I ein 2016 überarbeitetes Kerncurriculum aufweist.

So ergibt sich meiner Meinung nach eine vielfältige Auswahl, die frühe und jüngere sowie überarbeitete Ansätze hinzuzieht, allerdings in dem Bewusstsein, dass diese Analyse keineswegs vollständig ist.

Untersucht werden sollen jeweils die Curricula der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I des Gymnasiums der soeben genannten Bundesländer bis Klasse 6. Die Analyse der Sekundarstufe I des Gymnasiums hat den Grund, dass meine eigene Studie ebenfalls an Gymnasien durchgeführt werden soll. Dass die Kerncurricula bis einschließlich Ende der Klasse 6 analysiert werden, rührt daher, dass das Konzept der biblischen Textauslegung von Kindern in einem Altersrahmen zwischen acht/neun bis dreizehn Jahren definiert wurde.¹¹⁴

Ziel dieser Analyse soll sein, die Kerncurricula dahingehend zu untersuchen, welche (Teil-)Kompetenzen thematisiert sind in Bezug auf die Fähigkeit der Arbeit an biblischen Texten und den Aufbau einer Auslegungskompetenz. Welche Kompetenzen werden von den Schülerinnen und Schülern erwartet? Findet sich ein einheitliches Schema? Sind die Kompetenzen nachhaltig und kumulativ aufgebaut?

Die untersuchten Kerncurricula folgen alle demselben Aufbau. Es werden *prozessbezogene* und *inhaltsbezogene Kompetenzforderungen* formuliert.

¹¹³ Vgl. Möller, Sek I, 17f.; Möller, Grundschule, 24.

¹¹⁴ Vgl. Kapitel 2.1.5.

Eine Analyse der jeweiligen Curricula in Bezug auf eine biblische Textauslegungskompetenz legt es daher nahe, wenn möglich die Analyse der Forderungen an diesem Aufbau der Kerncurricula zu strukturieren¹¹⁵ und ihre Inhalte näher zu untersuchen.

Zunächst werden in den untersuchten Kerncurricula *prozessbezogene Kompetenzen* benannt, auf diese folgen *inhaltsbezogene Kompetenzen*. Beide sollen später miteinander vernetzt werden; die *inhaltsbezogenen Kompetenzen* stellen dabei allerdings keine thematischen Einheiten dar,¹¹⁶ sondern konkretes Domänenwissen. *Prozessbezogene Kompetenzen* hingegen beschreiben Formen des Umgangs mit theologischem Wissen. Diese sind nachhaltiger als *inhaltsbezogene Kompetenzen*.¹¹⁷ In einer Analyse sollen zunächst jeweils die in der Primarstufe geforderten Kompetenzen verglichen werden, daraufhin die in der Sekundarstufe I bis Klasse 6 geforderten Kompetenzen. Diese Differenzierung ist nötig, da sich die Kompetenzforderungen der Primar- und Sekundarstufe auch innerhalb der Bundesländer teilweise unterscheiden. Zur besseren Veranschaulichung sind die jeweiligen Kompetenzen zunächst in einer Tabelle nebeneinandergestellt, bevor die Ergebnisse beschrieben werden.

¹¹⁵ Teilweise werden diese Kompetenzen unterschiedlich benannt. Im Folgenden sollen die Kompetenzen einheitlich *prozessbezogene* sowie *inhaltsbezogene Kompetenzen* genannt werden (so bezeichnen sie auch Büttner/Dieterich/Roose, Einführung, 57), auch wenn die Bezeichnungen der einzelnen Bundesländer teilweise, allerdings nicht wesentlich, davon abweichen. In der Primarstufe verwendet lediglich Nordrhein-Westfalen gänzlich unterschiedliche Benennungen. *Prozessbezogene Kompetenzen* werden bezeichnet als *Lernperspektiven*; *inhaltsbezogene Kompetenzen* heißen hier *Bereiche des Faches* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 153). In der Sekundarstufe I werden dann, wie auch in Hessen sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe, die Bereiche *Kompetenzbereiche* sowie *Inhaltsfelder* genannt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 13f.; Hessisches Kultusministerium, Primarstufe, 12.14; Hessisches Kultusministerium, Gymnasium, 12.14). Bayern verwendet sowohl in der Sekundar- als auch in der Primarstufe I statt *inhaltsbezogene Kompetenzen* den Begriff *Lernbereich* (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 218; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Gymnasium, ER5, Lernbereich 1-5; ER6, Lernbereich 1-5).

¹¹⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 7.

¹¹⁷ Büttner/Dieterich/Roose, Einführung, 56f.

4.2.1 Prozessbezogene Kompetenzen in der Primarstufe

LehrplanPLUS Bayern (2014) ¹¹⁸	Bildungsplan Baden- Württemberg (2016) ¹¹⁹	Kerncurricu- lum Hessen (2011) ¹²⁰	Kerncurricu- lum Niedersachsen (2006) ¹²¹	Richtlinien Nordrhein- Westfalen (2008) ¹²²
wahrnehmen/ deuten wiedergeben/ beschreiben	wahrnehmen/ darstellen	wahrnehmen/ beschreiben	wahrnehmen/ beschreiben	Identität entwickeln
sich ausdrücken/ kommunizieren	deuten	deuten/ verstehen	verstehen/ deuten	Gemeinschaft leben/ Verantwortung übernehmen
reflektieren/ urteilen	kommunizieren/ dialogfähig sein	kommunizieren/ Anteil nehmen	kommunizieren/ teilhaben	Hoffnung schöpfen
	urteilen			
	gestalten/ handeln	ausdrücken/ gestalten	gestalten/ handeln	
		handeln/ teilhaben		
		fragen/ begründen		

Tab. 8: Vergleich der prozessbezogenen Kompetenzen in der Primarstufe

Die Analyse der *prozessbezogenen Kompetenzen* der Primarstufe der einzelnen Bundesländer zeigt, dass sich – außer in Nordrhein-Westfalen – zwar in den übrigen Bundesländern ein ähnliches Schema an Kompetenzen findet, sich die einzelnen Kompetenzen dennoch unterscheiden. Eine nähere Betrachtung der jeweiligen Definition der Kompetenzen offenbart weitere Unterschiede. Die von den einzelnen Bundesländern herausgegebenen Kerncurricula folgen hier keinem einheitlichen Modell.

Nordrhein-Westfalen unterscheidet sich von den Kompetenzvorgaben der anderen Bundesländer gänzlich. Die abweichenden Kompetenzforderungen Nordrhein-Westfalens mögen darauf zurückzuführen sein, dass die *prozessbezogenen Kompetenzen* hier als „Lernperspektiven“ bezeichnet werden.

¹¹⁸ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 74.

¹¹⁹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 8.

¹²⁰ Hessisches Kultusministerium, Primarstufe, 12f.

¹²¹ Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 11.

¹²² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 153.

Warum diese Bezeichnung genutzt wird und welches Kompetenzmodell dem Curriculum zugrunde liegt, wird allerdings nicht begründet. Lediglich ist erwähnt: „Aus den Erfahrungsräumen religiösen Lernens ergeben sich die eng miteinander vernetzten Lernperspektiven“¹²³. Direkt vergleichbar sind diese Kompetenzen mit denen der weiteren Bundesländer so allerdings nicht.

Die übrigen Bundesländer scheinen einem ähnlichen Schema zu folgen. Es finden sich die dargestellten fünf Dimensionen *religiöser Kompetenz* der Vorgaben des Comenius-Instituts (2006)¹²⁴ und des Orientierungsrahmens der EKD (2010)¹²⁵, und zwar auch dann, wenn von den Modellen nicht immer fünf Kompetenzen vorausgesetzt werden. In Bayern sind die fünf Kompetenzen zu vier Kompetenzen zusammengefasst, in Hessen sogar zu sechs Kompetenzen ausgeweitet.

Gemeinsam ist den Kerncurricula, dass die Kompetenzen *wahrnehmen*, *deuten* sowie *kommunizieren* gefordert werden. Es finden sich aber auch erste Unterschiede: *gestalten/handeln* wird lediglich von Baden-Württemberg und Niedersachsen erwähnt, während Hessen diese Kompetenz in zwei Kompetenzen unterteilt: *ausdrücken/gestalten* sowie *handeln/teilhaben*. In Bayern wird diese Kompetenz nicht erwähnt. Die Kompetenz *urteilen* findet sich allein in Bayern und Baden-Württemberg, die Kompetenz *fragen/begründen* nur im hessischen Kerncurriculum.

Weitere Unterschiede zeigen sich auch unter den von mehreren Bundesländern genannten Kompetenzen: Während Bayern beispielsweise die Kompetenz *deuten* mit *wahrnehmen* verknüpft, steht diese in Baden-Württemberg für sich und wird in Hessen sowie Niedersachsen mit *verstehen* in Verbindung gebracht.

Die unterschiedliche Zuordnung mag erklären, warum die Kompetenzen dann auch in den einzelnen Kerncurricula teilweise ungleich definiert erscheinen. Dies soll an einem besonders prägnanten Beispiel verdeutlicht werden.

¹²³ Ebd., 153.

¹²⁴ Eisenbast/Fischer, Kompetenzen.

¹²⁵ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kompetenzen.

Selbst die beiden Bundesländer, bei denen *deuten* jeweils mit *verstehen* verknüpft ist – Hessen und Niedersachsen –, weisen Differenzen in ihrer Definition dieser Kompetenz auf. Hessen definiert wie folgt:

„Die Lernenden deuten Grundformen religiöser Sprache und verstehen biblische Überlieferung im Kontext ihrer Entstehungsgeschichte. Sie bringen Erfahrungen von Menschen in der biblisch-christlichen Tradition mit dem eigenen Leben in Verbindung“¹²⁶.

Die Definition Niedersachsens lautet:

Die Schülerinnen und Schüler „lernen biblische Geschichten und andere Glaubenszeugnisse kennen und verstehen deren Bedeutung. Sie verknüpfen biblisch christliches Wissen mit ihren eigenen Erfahrungen in einem wechselseitigen Verstehensprozess“¹²⁷.

Unschwer ist zu erkennen, dass innerhalb der gleichen Kompetenz unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. So geht es in dem Kerncurriculum Hessens vor allem darum, die biblischen Texte im Kontext ihrer Entstehungsgeschichte zu verstehen sowie die Erfahrung der Menschen der Bibel in Verbindung zu bringen mit den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. In Niedersachsen geht es zwar ebenfalls um die persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die Entstehungsgeschichte und die Erfahrungen der Menschen damals kommen aber nicht in den Fokus.

Der Vergleich verdeutlicht, dass eine Analyse der Kerncurricula nach dem Schema der *prozessbezogenen Kompetenzen* in der Primarstufe nicht möglich ist. Zum einen könnte Nordrhein-Westfalen nicht in gleicher Weise untersucht werden, zum anderen weisen die weiteren Bundesländer trotz eines ähnlichen Aufbaus zu viele Unterschiede bezüglich der Einteilung sowie der Definition der jeweiligen Kompetenzen auf. Würde hier beispielsweise untersucht werden, in welchen Bereichen *gedeutet* werden soll, könnte man nicht von einem einheitlichen Konzept der *Deutungskompetenz* ausgehen. In jedem Bundesland werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Für eine Analyse müsste es allerdings eine einheitliche Einteilung und Definition der Kompetenzen geben – diese kann hier nicht vorausgesetzt werden.

¹²⁶ Hessisches Kultusministerium, Primarstufe, 12.

¹²⁷ Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 12.

4.2.2 Prozessbezogene Kompetenzen in der Sekundarstufe I

Lehrplan-PLUS Bayern (2017) ¹²⁸	Bildungsplan Baden-Württemberg (2016) ¹²⁹	Kerncurriculum Hessen (2011) ¹³⁰	Kerncurriculum Niedersachsen (2009) ¹³¹	Kernlehrplan Nordrhein-Westfalen (2011) ¹³²
wiedergeben und beschreiben	Wahrnehmungsfähigkeit/ Darstellungsfähigkeit	wahrnehmen und beschreiben	Wahrnehmungskompetenz und Darstellungskompetenz	<i>Sachkompetenz:</i> Wahrnehmungskompetenz
wahrnehmen und deuten	Deutungsfähigkeit	deuten und verstehen	Deutungskompetenz	Deutungskompetenz
reflektieren und urteilen	Urteilsfähigkeit	fragen und begründen	Urteilskompetenz	Urteilskompetenz
Sich ausdrücken und kommunizieren	Dialogfähigkeit	kommunizieren und bewerten	Dialogkompetenz	<i>Handlungskompetenz:</i> Dialogkompetenz und Gestaltungskompetenz
	Gestaltungsfähigkeit	ausdrücken und gestalten	Gestaltungskompetenz	
		entscheiden und teilhaben		Methodenkompetenz

Tab. 9: Vergleich der prozessbezogenen Kompetenzen in der Sekundarstufe I

Nach einer Analyse der *prozessbezogenen Kompetenzen* in der Primarstufe soll nun untersucht werden, ob eine Analyse der Forderungen nach einer biblischen Auslegungskompetenz anhand der *prozessbezogenen Kompetenzen* dennoch in der Sekundarstufe I möglich ist. Die geforderten Kompetenzen erscheinen einheitlicher. In Nordrhein-Westfalen wird ein anderes Kompetenzmodell als in der Primarstufe beschrieben, welches sich nun ebenfalls an dem Modell der fünf Dimensionen *religiöser Kompetenz* orientiert, auch wenn hier – im Vergleich zu den anderen Bundesländern – *Wahrnehmungs-* und *Deutungskompetenz* unter *Sachkompetenz* sowie *Dialog-* und *Gestaltungskompetenz* unter *Handlungskompetenz* zusammengefasst werden.

¹²⁸ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Gymnasium, Fachprofile, ER.

¹²⁹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 7.

¹³⁰ Hessisches Kultusministerium, Gymnasium, 12f.

¹³¹ Niedersächsisches Kultusministerium, Gymnasium, 14.

¹³² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 13f.

Trotz einheitlicher Forderung nach einer *Wahrnehmungs-, Deutungs-, Kommunikations- und Urteilskompetenz* finden sich dennoch auch in diesen Modellen Unterschiede sowohl in den Forderungen nach weiteren Kompetenzen als auch in den einzelnen Definitionen gleicher Kompetenzen, so dass auch hier eine Analyse der biblischen Auslegungskompetenz anhand der geforderten *prozessbezogenen Kompetenzen* Herausforderungen gegenübersteht.

In Bezug auf weitere Kompetenzen postuliert Nordrhein-Westfalen beispielsweise als einziges Bundesland eine *Methodenkompetenz*. Hessen fordert außerdem die weiteren Kompetenzen *fragen und begründen* sowie *entscheiden und teilhaben*. Letztere wurden ebenfalls von den Expertinnen und Experten des Comenius-Instituts angestrebt.¹³³ Somit finden sich keine einheitlichen Kompetenzbereiche, anhand derer sich in gleichen Kompetenzbereichen die Forderungen nach einer biblischen Auslegungskompetenz gegenüberstellen ließen.

Wie soeben in der Primarstufe gesehen, ergibt sich auch in der Sekundarstufe I das Problem, dass gleiche Kompetenzen in den Curricula unterschiedlich definiert werden. Dies soll an der Kompetenz der *Deutungsfähigkeit* verdeutlicht werden, da sich diese besonders auf die Auslegung biblischer Texte bezieht. Hessen definiert diese Kompetenz folgendermaßen:

„Die Lernenden deuten Grundformen religiöser Sprache. Sie erschließen Aussagen biblischer Texte und anderer Zeugnisse und stellen Bezüge zum eigenen Leben und Handeln her (hermeneutische Kompetenz)“¹³⁴.

Niedersachsen wie folgt:

„Grundformen religiöser und biblischer Sprache sowie individueller und kirchlicher Praxis kennen und deuten [...] Religiöse Motive und Ausdrucksformen in der Kultur identifizieren und deuten“¹³⁵.

Nordrhein-Westfalen beschreibt die am weitesten gefasste Definition:

Die „Bedeutung religiöser Vorstellungen und religiöser Zeugnisse in ihren vielfältigen Formen [...] verstehen und den besonderen Wahrheits- und Geltungsanspruch religiöser Sprach- und Gestaltungsformen [...] erfassen“¹³⁶.

¹³³ Eisenbast/Fischer, Kompetenzen, 17.

¹³⁴ Hessisches Kultusministerium, Gymnasium, 12.

¹³⁵ Niedersächsisches Kultusministerium, Gymnasium, 15.

¹³⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 13.

So ist auch am Beispiel dieser drei Bundesländer zu erkennen, dass die gleiche Kompetenz je andere Ausprägungsformen bekommen kann. Während Hessen den Bezug zum Leben der Schülerinnen und Schüler beim Erschließen biblischer Texte und anderer Zeugnisse betont, liegt in Niedersachsen weitergehend der Schwerpunkt darauf, religiöse Motive generell in der Kultur zu erkennen. In Nordrhein-Westfalen soll das Besondere eines Symboles, seine besondere Funktion, wahrgenommen werden; ob sich dies auch auf die persönliche Lebenswelt der Kinder bezieht, bleibt zunächst unklar. Damit wird deutlich, dass es auch in Sekundarstufe I nur schwer möglich sein dürfte, eine biblische Auslegungskompetenz in der Weise zu untersuchen, dass die jeweiligen *prozessbezogenen Kompetenzen* näher betrachtet werden. Dies liegt an der Uneinheitlichkeit in den Definitionen der jeweiligen Kompetenzen sowie an der Tatsache, dass sich nicht alle Kerncurricula auf die gleichen Kompetenzen berufen. Ein Schema zu finden, welches gleichen Einteilungen sowie Definitionen unterliegt und sowohl auf die Primar- als auch die Sekundarstufe anwendbar ist, wäre allerdings wünschenswert.

4.2.3 Inhaltsbezogene Kompetenzen in der Primarstufe

Da also eine Analyse der biblischen Auslegungskompetenz anhand der Struktur der *prozessbezogenen Kompetenzen* nicht empfehlenswert scheint, ist es naheliegender, Überlegungen anzustellen hinsichtlich einer Strukturierung dieser Analyse nach *inhaltsbezogenen Kompetenzen*, und zwar anhand folgender Frage: Fordern bestimmte *inhaltsbezogene Kompetenzen* einheitliche Kompetenzen in Bezug auf biblische Textauslegung?

LehrplanPLUS Bayern (2014) ¹³⁷	Bildungs- plan Baden- Württem- berg (2016) ¹³⁸	Kerncurricu- lum Hessen (2011) ¹³⁹	Kerncurricu- lum Niedersach- sen (2006) ¹⁴⁰	Richtlinien Nordrhein- Westfalen (2008) ¹⁴¹
Über mich und mein Leben nachdenken/ <i>Existenzielle Fragen stellen – über Antwortangebote nach- denken</i>	Mensch		Nach dem Menschen fragen	Gott sucht den Menschen, Menschen suchen Gott
Unsere Welt – Gottes Schöpfung	Welt und Verantwor- tung	Mensch und Welt	Nach der Verantwor- tung des Menschen in der Welt fragen	Wir leben in Gottes Schöpfung
Die Bibel als besonderes Buch entdecken/ <i>Das Evan- gelium der Bibel als befrei- ende Botschaft wahrnehmen</i>	Bibel	Bibel		
Nach Gott fragen – Gott begleitet/ <i>Gott ist größer</i>	Gott	Gott	Nach Gott fragen	Gott beglei- tet auf dem Lebensweg
Jesus Christus – Gott wird Mensch/ <i>Gott zeigt sich</i>	Jesus Christus	Jesus Christus	Nach Jesus Christus fragen	Jesus lebt und verkün- det das Gottesreich/ Jesus Christus begegnen
Kirche – Haus Gottes/ <i>Gemeinschaft der Christen</i> <i>Kirchenräume – Ort der</i> <i>Gemeinschaft mit Gott und</i> <i>den Menschen</i>	Kirche und Kirchen	Kirche	Nach Glaube und Kirchen fragen	
<i>Mit Menschen anderer</i> <i>Religionen im Dialog sein</i>	Religionen	Religionen	Nach Religionen fragen	
Gemeinsam das Kirchenjahr erleben/ <i>gestalten</i>				
Beten – mit Gott im Gespräch sein/ <i>tragfähige</i> <i>Worte in der Bibel finden</i>				
Andere in ihrer Vielfalt wahrnehmen und Eigenes entdecken				
Mit anderen gut zusammenleben/ <i>Sich</i> <i>Herausforderungen im</i> <i>Zusammenleben stellen</i>				Miteinander leben

Tab. 10: Vergleich der inhaltsbezogenen Kompetenzen in der Primarstufe

¹³⁷ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 218-232; im LehrplanPLUS werden für die Klassen 1/2 sowie 3/4 je unterschiedliche Lernbereiche formuliert. Die Lernbereiche der Klassen 3/4 sind in der Tabelle alle kursiviert erkennbar.

¹³⁸ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 8.

¹³⁹ Hessisches Kultusministerium, Primarstufe, 14f.

¹⁴⁰ Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 11.

¹⁴¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 153.

Ähnlich wie bei den *prozessbezogenen Kompetenzen* fällt auf, dass die *inhaltsbezogenen Kompetenzen* der einzelnen Bundesländer teilweise einheitlich strukturiert sind, teilweise aber auch unterschiedliche Formulierungen und Schwerpunkte aufweisen.

Baden-Württemberg und Hessen geben ein ähnliches Schema vor: *Mensch – Welt*¹⁴² – *Bibel – Gott – Jesus Christus – Kirche*¹⁴³ – *Religionen*. Auch das Kerncurriculum Niedersachsens vertritt dieses Schema, lässt allerdings den Bereich *Bibel* außen vor. Eine Begründung hierfür findet sich nicht. Die jeweiligen Bereiche sind, anders als in den vorherigen Bundesländern, nach Leitfragen formuliert. Eine Begründung hierfür wird dahingehend gegeben, dass die Schülerinnen und Schüler zum Stellen eigener Fragen bewegt werden sollen:

„In den Leitfragen wird berücksichtigt, dass die Schülerinnen und Schüler bei dem Eintritt in die Grundschule sehr unterschiedliche religiöse Erfahrungen mitbringen. Sie werden mit einer religiösen Wirklichkeit konfrontiert, die ihnen mehr oder weniger vertraut ist und durch die sie zu Fragen angeregt werden“¹⁴⁴.

Anders in der Formulierung geht Nordrhein-Westfalen vor. Die Inhaltsbereiche geben stark den inhaltlichen Schwerpunkt der Bereiche vor. *Gott begleitet auf dem Lebensweg*, beispielsweise, betont bestimmte zu vermittelnde Gotteserfahrungen. Insgesamt orientieren sich die Inhaltsbereiche stark an den auch in Baden-Württemberg und Hessen genannten Bereichen, die Bereiche *Bibel*, *Kirche* und *Religionen* werden allerdings nicht erwähnt. Hinzu kommt dafür die Dimension *miteinander leben*.

Den ausführlichsten Vorschlag *inhaltsbezogener Kompetenzen* bietet Bayern. Mit zehn Kompetenzen findet sich hier die ausführlichste Unterteilung, welche sich zusätzlich zwischen den Klassen 1/2 sowie der 3/4 unterscheidet. Teilweise werden vorhandene Kompetenzen inhaltlich neu bestimmt, teilweise neue Kompetenzen hinzugefügt. Weiter wird stärker als in Nordrhein-Westfalen der Inhalt der Kompetenzen vorgegeben. Als Beispiel soll wieder

¹⁴² Baden-Württemberg ergänzt hier *Verantwortung*.

¹⁴³ Baden-Württemberg ergänzt hier *Kirchen*.

¹⁴⁴ Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 12.

die inhaltliche Kompetenz *Gott* genannt sein. Bayerns Kerncurriculum bezeichnet sie in Klasse 1/2 als: *Nach Gott fragen – Gott begleitet*¹⁴⁵, in Klasse 3/4 als: *Gott ist größer*¹⁴⁶. Anders als in Nordrhein-Westfalen betont das bayrische Kerncurriculum zwei Facetten Gottes und differenziert somit noch genauer. Somit enthält dieses Curriculum noch stärker einen Vorschlag, der die jeweilige inhaltliche Richtung der Kompetenzen aufweist. Hierbei werden zusätzlich gänzlich neue Aspekte betont: Die Dimensionen *beten* sowie *Kirchenjahr erleben* sind beispielsweise in keinem anderen Curriculum erwähnt. Die Bundesländer bedienen sich eines in etwa ähnlichen Schemas: Anthropologie, Theologie, Christologie sowie – außer in Hessen – Ekklesiologie. Dennoch sind auch hier die Lehrpläne nicht so einheitlich strukturiert, dass sich ein Schema erkennen lässt, anhand dessen eine Untersuchung einer biblischen Kompetenz in je gleichen Bereichen erfolgen könnte. Zum einen, da die Kerncurricula teilweise thematische *inhaltsbezogene Kompetenzen* nennen, zum anderen, da sie teilweise zugleich deutliche inhaltliche Vorgaben machen. Besonders das Kerncurriculum Bayerns ist thematisch detaillierter gestaltet als die Curricula der anderen Bundesländer und unterscheidet zudem die Kompetenzen innerhalb der 1/2 sowie der 3/4 Klasse.

Erwähnenswert ist dennoch, dass in Bayern, Baden-Württemberg sowie Hessen die *Bibel* als eigener Inhaltsbereich beschrieben wird, wodurch zunächst eine besondere Stellung der Bibel in den Curricula dieser drei Bundesländer betont erscheint. Zwar verweist Hessen darauf, die Bibel sei auch in anderen Inhaltsfeldern zentrale Bezugsgröße,¹⁴⁷ faktisch finden sich allerdings nur in diesen Bundesländern auch dezidiert Kompetenzvorgaben für das Erlernen des Umgangs mit biblischen Texten, indem beispielsweise Baden-Württemberg fordert: „biblischen Geschichten zuhören und ausgewählte Geschichten nacherzählen“¹⁴⁸ oder Bayern: „erklären, was die Bibel zu einem besonderen

¹⁴⁵ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 218.

¹⁴⁶ Ebd., 225.

¹⁴⁷ Hessisches Kultusministerium, Primarstufe, 15.

¹⁴⁸ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 20.

Buch macht und warum Menschen ihre Erfahrungen mit Gott weitererzählt und aufgeschrieben haben“¹⁴⁹. Das Kerncurriculum Hessens führt seine Forderungen nicht weiter aus, beschreibt aber generell, die Bibel sei Grundlage, die christliche Religion und Tradition verstehen zu können. Biblische Überlieferungen müssten auf die heutige Zeit übertragen und gedeutet werden.¹⁵⁰ Erstaunlich ist, dass Niedersachsen sowie Nordrhein-Westfalen keine Kompetenzen in Bezug auf den Umgang mit der Bibel vorgeben. Hinsichtlich der Auslegungskompetenz von Texten allerdings sind deren Forderungen nicht auf ein bestimmtes Inhaltsfeld zu beschränken. So scheint die Nennung der *inhaltsbezogenen Kompetenz Bibel* in der Primarstufe Fähigkeiten im Umgang mit der Bibel zu fördern, da im Rahmen eines eigenen Inhaltsfeldes Wichtiges bestimmt wird. Dies hat aber in Bezug auf das Erlernen einer Auslegungskompetenz keinen Einfluss, da sich hierfür Forderungen in verschiedenen Bereichen finden können, die auch immer wieder die Bibel als Bezugspunkt haben.

¹⁴⁹ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 223.

¹⁵⁰ Hessisches Kultusministerium, Primarstufe, 15.

4.2.4 Inhaltsbezogene Kompetenzen in der Sekundarstufe I

LehrplanPLUS Bayern (2017) ¹⁵¹	Bildungsplan Baden- Württemberg (2016) ¹⁵²	Kerncurricu- lum Hessen (2011) ¹⁵³	Kerncurriculum Niedersachsen (2009) ¹⁵⁴	Kernlehrplan Nordrhein- Westfalen (2011) ¹⁵⁵
Ich und die anderen	Mensch Welt und Verantwortung	Mensch und Welt	Mensch	Entwicklung einer eigenen religiösen Identität
Die Bibel und ihre Geschichten	Bibel	Ethik	Ethik	Christlicher Glaube als Lebensorien- tierung
Lebenswege mit Gott Von Gott erschaffen	Gott	Gott	Gott	Einsatz für Gerechtigkeit und Menschen- würde
<i>Zwischen Galiläa und Jerusalem „Mitten unter euch“ – Jesu Botschaft und Leben¹⁵⁶</i>	Jesus Christus	Jesus Christus	Jesus Christus	
	Kirche und Kirchen	Kirche	Kirche und Kirchen	Kirchen und andere Formen religiöser Gemeinschaft
	Religionen und Weltan- schauungen	Religionen	Religionen	Religionen und Weltan- schauungen im Dialog
<i>Feste und Auszeiten</i>				Religiöse Phänomene in Alltag und Kultur
<i>Anders – fremd – verschieden</i>				
Spuren des Glaubens				
<i>In Beziehung</i>				

Tab. 11: Vergleich der inhaltsbezogenen Kompetenzen in der Sekundarstufe I

¹⁵¹ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Gymnasium, ER5, Lernbereich 1-5; ER6, Lernbereich 1-5.

¹⁵² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 8.

¹⁵³ Hessisches Kultusministerium, Gymnasium, 15f.

¹⁵⁴ Niedersächsisches Kultusministerium, Gymnasium, 14.

¹⁵⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 14-16.

¹⁵⁶ Im LehrplanPLUS unterscheiden sich die *inhaltsbezogenen Kompetenzen* der Klasse 5 und 6. Die Kompetenzen der Klasse 6 sind kursiviert gesetzt. Da auch die Kompetenzvorgaben der weiteren Klassen je anders formuliert sind, werden hier nur die *inhaltsbezogenen Kompetenzen* für die Klassen 5 und 6 angegeben. In den übrigen Kerncurricula gelten die gleichen Kompetenzen für die Klassen 5-10.

In der Sekundarstufe I offenbart sich im Bereich der *inhaltsbezogenen Kompetenzen* ein ähnliches Bild. Baden-Württemberg, Hessen sowie Niedersachsen scheinen auch hier einem ähnlichen Schema zu folgen: *Mensch – Welt*¹⁵⁷ – *Bibel/Ethik*¹⁵⁸ – *Gott – Jesus Christus – Kirche*¹⁵⁹ – *Religionen*¹⁶⁰. Niedersachsen formuliert die geforderten Inhaltsbereiche nicht mehr frageorientiert und rückt so näher an das Schema der anderen Bundesländer. Nordrhein-Westfalen und Bayern weichen wie auch in der Primarstufe von diesem Schema ab. Beide Bundesländer verwenden wieder eine stärker inhaltlich orientierte Strukturierung ihrer *inhaltsbezogenen Kompetenzen*, welche sich nur schwer mit den anderen Bundesländern vergleichen lassen.

Das Kerncurriculum Bayerns lässt allerdings einen teilweisen Vergleich zu: *Ich und die anderen* könnte unter den Bereich *Mensch* fallen: *Die Bibel und ihre Geschichten* fällt unzweifelhaft in den Bereich *Bibel*. *Lebenswege mit Gott* und *von Gott erschaffen* in den Bereich *Gott*. *Zwischen Galiläa und Jerusalem* und *„Mitten unter euch“ – Jesu Botschaft und Leben* fällt in den Bereich *Jesus Christus*. Weitere Kompetenzen wie *Spuren des Glaubens* lassen sich allerdings nicht eindeutig einem der in den anderen Kerncurricula genannten Themenbereichen zuordnen.

Schwieriger erscheint es mir noch mit dem Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens. Hier findet sich nur eine eindeutige Zuordnung von *Kirchen und andere Formen religiöser Gemeinschaft* zu *Kirchen* sowie *Religionen und Weltanschauungen im Dialog* zu dem Bereich *Religionen*. Weitere Bereiche wie *Entwicklung einer eigenen religiösen Identität* betonen einen persönlicheren Fokus.

Wie schon für die Primarstufe zeigt sich auch in der Sekundarstufe I in Bayern sowie Baden-Württemberg die Forderung nach einer *inhaltsbezogenen Kom-*

¹⁵⁷ Baden-Württemberg nennt hier wieder zusätzlich *Verantwortung*. Von Niedersachsen wird dieser Bereich ausgelassen.

¹⁵⁸ Baden-Württemberg nennt den Bereich *Bibel*; Hessen und Niedersachsen nennen den Bereich *Ethik*.

¹⁵⁹ Baden-Württemberg und Niedersachsen ergänzen *Kirchen*.

¹⁶⁰ Baden-Württemberg ergänzt *Weltanschauungen*.

petenz Bibel. Hessen begründet, warum dieses Inhaltsfeld in der Sekundarstufe I entfällt: „Ein angemessener Umgang mit biblischen Texten ist für die fachgerechte Auseinandersetzung mit jedem Inhaltsfeld relevant“¹⁶¹. Auch wenn nicht als Inhaltsfeld erwähnt, so wird doch in Nordrhein-Westfalen in den Klassen 5/6 einmalig eine Kompetenz zum Umgang mit der Bibel beschrieben, und zwar in der Formulierung: Die Schülerinnen und Schüler „finden zielgerichtet Texte in der Bibel“¹⁶². In Niedersachsen erstaunt, dass auch in der Sekundarstufe I bis zum Ende der Klasse 6 keinerlei Kompetenzen im Umgang mit der Bibel gefordert werden.

Die Beispiele verdeutlichen, dass nicht nur durch die Nennung einer *inhaltsbezogenen Kompetenz Bibel* zwingend darauf geschlossen werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen im Umgang mit der Bibel erlernen. Die Nennung eines Inhaltsfeldes Bibel scheint ein Erlernen des Umgangs mit der Bibel zu fördern. Generelle Schlussfolgerungen lassen sich hier allerdings nicht ziehen.

Fazit: Die Analyse der *prozessbezogenen* sowie der *inhaltsbezogenen Kompetenzen* hat insgesamt deutlich gemacht: Es finden sich in den untersuchten Bundesländern Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede sowohl in der Strukturierung als auch bei der Definition einzelner Kompetenzen, die es nicht erlauben, ein einheitliches und vergleichbares Schema zu entwerfen, anhand dessen in den jeweiligen Kompetenzbereichen untersucht werden kann, welche Kompetenzen bezüglich biblischer Auslegungskompetenz Lernziele sind. Der Aufbau der Kerncurricula in Struktur und Definition der einzelnen Kompetenzen zeigt sich unterschiedlicher, als es zunächst erschien. Abschließend lassen sich die Ergebnisse kaum treffender beschreiben, als mit Gabriele Obst zu tun:

„Es gibt zurzeit wohl kaum einen Bereich der Religionspädagogik, auf den das Bild einer Baustelle so trefflich passt wie auf den der Kompetenzen und Standards. An

¹⁶¹ Hessisches Kultusministerium, Gymnasium, 16.

¹⁶² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 18.

vielen Stellen wird jedoch – im Unterschied zu einem gewöhnlichen Hausbau – gleichzeitig und ohne erkennbaren Plan gebaut“¹⁶³.

Ein einheitlicher Beginn dieser Baustelle ist in den Kerncurricula insoweit erkennbar, als sich viele Ähnlichkeiten im Aufbau der *prozessbezogenen* sowie der *inhaltsbezogenen Kompetenzen* finden. Hinsichtlich der Umsetzung in der Praxis allerdings verstärkt sich der Eindruck, dass jedes Bundesland diese dann eigenständig weitergeführt hat.¹⁶⁴ Somit muss eine andere Struktur reflektiert werden, die dazu dienen kann, eine einheitliche Analyse hinsichtlich geforderter Kompetenzen für eine biblische Textauslegung zu ermöglichen, die sodann zentrale Textauslegungskompetenzen der einzelnen Bundesländer vergleichend aufzeigen kann.

4.3 Analyse der biblischen Auslegungskompetenz in ausgewählten Kerncurricula anhand ihrer Operationalisierung

2006 wurde von der Kultusministerkonferenz eine Operatorenliste beschlossen, die verbindliche Operatoren für das Abitur benennt.¹⁶⁵ Die einzelnen Bundesländer gaben daraufhin zusätzlich je eigene Handreichungen heraus, in Anlehnung an die dort angegebenen Forderungen.¹⁶⁶ Dabei verweisen Baden-Württemberg, Niedersachsen und Bayern in ihren Vorgaben direkt auf die Liste der Kultusministerkonferenz (KMK).¹⁶⁷ Während Nordrhein-Westfalen, Bayern und Hessen diese Operatoren erst für die Oberstufe festlegen, erwähnt Baden-Württemberg schon im Kerncurriculum der Klassen 5-10 für

¹⁶³ Obst, Lehren, 123.

¹⁶⁴ Diesen Eindruck hat auch Rainer Möller vom Comenius-Institut Münster mit der Schlussfolgerung seiner Analyse verschiedener Kerncurricula sowohl im Grundschulbereich als auch für die Sekundarstufe bestätigt. Die jeweiligen Kerncurricula arbeiteten mit unterschiedlichen Kompetenzbeschreibungen und Konstruktionsmodellen (in: Möller, Grundschule, 2; Möller, Sek I, 1).

¹⁶⁵ Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 13-15; diese geben an, welche Tätigkeiten beim Lösen von Prüfungsaufgaben gefordert werden (Ebd., 13).

¹⁶⁶ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 47-49; Niedersächsisches Kultusministerium, Gymnasium, 50f.; Hessisches Kultusministerium, Operatoren; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Religionslehre. Das Land Bayern verweist auf seiner Homepage direkt auf die Operatoren der Kultusministerkonferenz: https://www.isb.bayern.de/gymnasium/materialien/materialien-der-letzten-12-monate/-epa_evangelische-religionslehre/.

¹⁶⁷ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 8; Niedersächsisches Kultusministerium, Gymnasium, 51, sowie den oben genannten Verweis des Landes Bayern auf die Operatoren der Kultusministerkonferenz.

das Gymnasium explizit, dass die geforderten Kompetenzen anhand der Operatoren benannt werden. Dabei sind die Operatoren als „handlungsleitende Verben zu verstehen und signalisieren, welche Tätigkeiten beim Erwerb der Kompetenzen erwartet werden“¹⁶⁸. Niedersachsen führt die Operatoren schon ab Klasse 5 ein.

Eine Operationalisierung der Lehrpläne ist dennoch bei allen zu untersuchenden Kerncurricula gleich und bietet somit eine gute Möglichkeit der Strukturierung für eine Analyse. Da sich in allen untersuchten Bundesländern die Operatorenlisten an die Vorgaben der KMK halten,¹⁶⁹ kann davon ausgegangen werden, dass – im Gegensatz zu den *prozessbezogenen Kompetenzen* – in den untersuchten operationalisierten Kerncurricula die jeweiligen geforderten Operatoren, die gleichzeitig Kompetenzen darstellen, den gleichen Definitionen unterliegen, zumal von den einzelnen Bundesländern keine weiteren Beschreibungen bzw. Definitionen der geforderten Kompetenzen erfolgen. Diese Kompetenzen sind sowohl vielfältiger als die *prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen* – ihre Forderungen fließen hier mit ein, beide Kompetenzbereiche werden aufeinander bezogen und an konkreten Forderungen ausformuliert – als auch einheitlicher in ihrer Definition. Außerdem findet sich diese Operationalisierung sowohl in den Kerncurricula für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe, welches es ermöglicht, dieses Schema der Analyse auf beide Schulformen anzuwenden. So lassen sich genau die Kompetenzen herausarbeiten, welche sich explizit auf die Arbeit an der Bibel und biblisches Textverständnis beziehen und so zu einer biblischen Auslegungskompetenz führen.

Um die in der Analyse gefundenen Kompetenzen besser nachvollziehen zu können, ist im Anhang dieser Arbeit eine Tabelle mit allen in den Kerncurricula gefundenen und für die Fragestellung relevanten Kompetenzen vorhanden. Zur besseren Überschaubarkeit erfolgte eine Strukturierung nach den jeweiligen Klassenstufen sowie Kompetenzen.

¹⁶⁸ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 8.

¹⁶⁹ In den Vorgaben der einzelnen Bundesländer finden sich sowohl in der Formulierung als auch in der Benennung der einzelnen Operatoren kaum Unterschiede zu den Vorgaben der KMK.

In der Analyse nimmt Hessen eine Sonderstellung ein, da im Kerncurriculum Hessen Kompetenzen und Inhalte nicht miteinander verknüpft sind. Dies bleibt den Schulen vorbehalten: „Die Kompetenzformulierungen und Inhaltsfelder sind auf die wesentlichen Aspekte, den Kern eines Faches, fokussiert und stellen die zentralen Ankerpunkte für die Ausgestaltung der jeweiligen Fachcurricula dar“¹⁷⁰. Aufgrund dessen kommen wenige Kompetenzen in der Tabelle im Bereich Hessen vor, da hier weniger Kompetenzen vorgegeben werden, die zudem nicht mehrfach mit verschiedenen Inhalten verknüpft sind. Dennoch wird auch hier deutlich, welche Kompetenzen in Bezug auf eine Auslegungskompetenz gefordert werden.

Die Bundesländer bedienen sich, wie beschrieben, keines einheitlichen Schemas, das bestimmt, welche Kompetenzen in welchen Jahrgängen erlernt werden sollen. Im Folgenden wird deshalb analysiert, welche Kompetenzen welches Bundesland fordert; dabei zeigen sich bei aller Unterschiedlichkeit auch einige Gemeinsamkeiten. Erst in einem zweiten Schritt folgt eine Analyse der Inhalte, an denen die Kompetenzen erlernt werden. An den Inhalten lässt sich verdeutlichen, wie kumulativ und nachhaltig Kompetenzen erlernt werden.

Für meine eigene Studie der Überprüfung erlernter Auslegungskompetenzen von Schülerinnen und Schülern sollen Herangehensweisen biblischer Textauslegung im Vordergrund stehen, nicht erlernte Inhalte.

Zum weiteren Vorgehen sei vermerkt: Die Analyse folgt der Struktur der Kerncurricula bezüglich der Einteilung nach Klassen 1 und 2, 3 und 4 sowie 5 und 6.¹⁷¹ Eine Analyse bis zum Ende der Klasse 6 erfolgt wie schon bei den *prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen* aus dem Grund, da ein Konzept der biblischen Textauslegung von Kindern ebenfalls bis zum Ende der Klasse 6 anwendbar ist. Sinnvoll wäre meines Erachtens eine Analyse aller

¹⁷⁰ Hessisches Kultusministerium, Primarstufe, 6; Hessisches Kultusministerium, Gymnasium, 6. Aus diesem Grund diskutiert Rainer Möller, ob die Kerncurricula Hessens in der Primarstufe und der Sekundarstufe I als die „kompetenzorientiertesten“ gelten können (Möller, Sek I, 17f.; Möller, Grundschule, 24).

¹⁷¹ In Bayern ist das Kerncurriculum für die Sekundarstufe I bisher nur online einsehbar. Hier werden die Kompetenzforderungen getrennt für Klasse 5 und 6 genannt. Um dem Schema der übrigen Kerncurricula zu folgen, werden diese im Folgenden zusammengefasst als Klasse 5/6.

in Bezug auf biblische Textauslegung geforderten Kompetenzen bis einschließlich Klasse 10, da auch das Comenius-Institut¹⁷² sowie die EKD¹⁷³ ihre Kompetenzforderungen bis zum Ende der Sekundarstufe I formulieren, an denen sich die Kerncurricula orientieren. Nur – dann müsste diese Analyse wesentlich umfangreicher ausfallen und hätte nicht mehr nur die Kompetenzen im Blick, von denen bei der Entwicklung eines Konzepts biblischer Textauslegung von Kindern auszugehen ist. Daher kann diese Analyse nicht vollständig sein, fokussiert aber für eine spätere eigene Untersuchung die richtige Altersklasse sowie die Kompetenzforderungen innerhalb dieser. Dennoch kann eindeutig dargelegt werden, ob ein kumulativer sowie nachhaltiger Aufbau der geforderten Kompetenzen bis zum Ende der Klasse 6 vorausgesetzt werden kann, wie ihn beispielsweise Hartmut Lenhard und Hartmut Rupp fordern.¹⁷⁴

Die Analyse der Kerncurricula will Ähnlichkeiten aufzeigen, aber auch Unterschiede in den jeweils geforderten Kompetenzen. Zunächst geht es um Kompetenzen, die bis zum Ende der Klasse 6 von allen untersuchten Bundesländern gefordert werden: *beschreiben; in Beziehung setzen; deuten; erläutern/erklären/entfalten*¹⁷⁵, sodann um solche Kompetenzen, die von immerhin drei Bundesländern gefordert und in mindestens einem Bundesland mehrfach erwähnt sind: *wissen/kennen/benennen; darstellen/(auf)zeigen; wahrnehmen* sowie zusätzlich die Kompetenz *entdecken*, die in Bayern durchgehend gefordert wird. Jeweils in den Blick kommt, ob ein kumulativer und nachhaltiger Aufbau innerhalb der Kompetenzen bis zum Ende der Klasse 6 nachweisbar ist sowie, ob die Kompetenzen an ähnlichen Inhalten erlernt werden. Schließlich findet sich eine große Anzahl an Kompetenzen, welche sich entweder in mehreren Bundesländern, wenn auch unregelmäßig, oder sogar lediglich in einem Bundesland genannt finden. Auch diese werden

¹⁷² Eisenbast/Fischer, Kompetenzen.

¹⁷³ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kompetenzen.

¹⁷⁴ Lenhard/Obst, Bibeldidaktik, 453; Rupp, Bibel, 2.

¹⁷⁵ Hierbei und im Folgenden werden solche Kompetenzen zusammengefasst, die in den Operatorlisten der KMK ebenfalls gemeinsam einer Definition unterliegen. Da sich alle Bundesländer in ihren Operatorendefinitionen an dieser Liste orientiert haben kann davon ausgegangen werden, dass auch hier die Kompetenzen den gleichen Definitionen unterliegen.

erwähnt, da sie die Differenz der geforderten Kompetenzen in den einzelnen Kerncurricula unterstreichen. Zur schnelleren Orientierung ist jeder Kompetenz eine Tabelle zugeordnet, die aufzeigt, welche Kompetenzen in welchem Bundesland und welcher Klassenstufe erwähnt werden.

4.3.1 Die Kompetenz „beschreiben“

	Klasse	Baden-Württemberg	Nordrhein-Westfalen	Niedersachsen	Hessen	Bayern
<i>beschreiben</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					

Tab. 12: Die Kompetenz „beschreiben“

Bei *beschreiben* handelt es sich um die in den untersuchten Kerncurricula am häufigsten genannte Kompetenz. Lediglich in Nordrhein-Westfalen wird sie erst ab Klasse 3/4 erwähnt. Die KMK definiert diese Kompetenz so: „Merkmale eines Bildes oder eines anderen Materials mit Worten in Einzelheiten schildern“¹⁷⁶. Eingübt wird diese Kompetenz in den Bundesländern nicht an durchweg gleichen Themen, ihr Erlernen erfolgt jeweils kumulativ und nachhaltig.

Die Themen, anhand derer die Kompetenz *beschreiben* erlernt wird, sind vielfältig. So fordert für die Klassen 1/2 das Kerncurriculum Hessens, die „Welt als Schöpfung in ihrer Vielfalt“¹⁷⁷ zu *beschreiben*. Niedersachsen erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler „anhand von biblischen Geschichten Gottesvorstellungen [...] der begleitende, bewahrende, helfende Gott“¹⁷⁸ *beschreiben* können. In Bayern und Baden-Württemberg wird die Kompetenz sogar auf mehrere Aspekte hin angelegt. Beispielsweise soll, laut Plan in Bayern, „Jesus als Mensch seiner Zeit [...] Jesus als Jude: Aspekte des Alltags-

¹⁷⁶ Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 13.

¹⁷⁷ Hessisches Kultusministerium, Primarstufe, 20; anzunehmen ist hier, dass Bezug genommen wird auf die biblischen Schöpfungsgeschichten. Textstellen werden im Kerncurriculum Hessen für die Primarstufe allerdings nicht angegeben.

¹⁷⁸ Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 18.

lebens und der Bedeutung von Tempel, Synagoge und Thora, ggf. der zwölfjährige Jesus im Tempel [...]. Jesus beruft Jüngerinnen und Jünger [...]“¹⁷⁹ *beschrieben* werden können, oder auch, „wie in den Erzählungen von Passion und Ostern ein Weg aus Trauer, Angst und Tod hin zu Mut und neuem Leben sichtbar wird“¹⁸⁰. Baden-Württemberg formuliert die Kompetenz *beschreiben* in Bezug darauf, dass „für Gott jeder Mensch wertvoll, wichtig und einmalig ist (Das Gleichnis vom guten Hirten, Lk 15,1-7 sowie zum Beispiel Ps 139 in Auszügen; Jes 43,1)“¹⁸¹ oder auch, „anhand biblischer Schöpfungstexte (Psalm 104 in Auszügen sowie zum Beispiel 1. Mose 1,1-2,4a) [zu] beschreiben, wie die Welt als Werk Gottes gedeutet wird“¹⁸². Die Kompetenz *beschreiben* soll jeweils erlernt werden, indem grundlegende Aspekte vorher vermittelter biblischer Texte wiedergegeben werden.

Während Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Bayern in Klasse 3/4 konkrete Textstellen benennen, aus denen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Eigenschaften zu *beschreiben*¹⁸³ haben, klingen in Baden-Württemberg und Hessen die Lernziele diesbezüglich abstrakter. Hessen erwartet beispielsweise, dass die Schülerinnen und Schüler „eigene Gottesvorstellungen“¹⁸⁴ *beschreiben* können. Baden-Württemberg listet, „die Bedeutung von Symbolen (zum Beispiel Kreuz, Wasser, Brot, Weinstock, Taube, Fisch)“¹⁸⁵ zu *beschreiben*. Diese Vorgaben sind nicht mehr direkt an einen vorgegebenen biblischen Text geknüpft. Die Schülerinnen und Schüler werden zu abstrakterem Denken aufgerufen und so ermutigt, Merkmale eines Themas zu benennen, und zwar eines Themas, das nicht direkt anhand einer konkreten

¹⁷⁹ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 219.

¹⁸⁰ Ebd., 219.

¹⁸¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 16.

¹⁸² Ebd., 18.

¹⁸³ Vgl. Niedersachsen: Die Schülerinnen und Schüler *beschreiben* die „Vielfalt des menschlichen Gottesbildes vor dem Hintergrund unterschiedlicher menschlicher Erfahrungen [...] z.B. Schöpfungsgeschichte, der barmherzige Vater (Lk 15,11-32), Mose, Jona“ (Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 19).

¹⁸⁴ Hessisches Kultusministerium, Primarstufe, 21.

¹⁸⁵ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 38.

Textsituation zuvor besprochen wurde, aber dennoch das Erkennen und Einbringen von Merkmalen (irgendwann) vorher besprochener biblischer Texte erfordert. Sie knüpfen aber dennoch an in Klasse 1/2 gelernte Fähigkeiten an.

In Klasse 5/6 wird die Fähigkeit zu *beschreiben* einheitlich von allen untersuchten Bundesländern zum Unterrichtsziel erhoben, wenn auch an unterschiedlichsten Themen. So sollen die Schülerinnen und Schüler in Hessen beispielsweise „elementare religiöse Motive in ihrer Lebenswelt“¹⁸⁶, in Nordrhein-Westfalen „religiöse Sprach-, Symbol- und Ausdrucksformen“¹⁸⁷ und in Bayern in Klasse 5 „vielfältige Begegnungsmöglichkeiten mit der Bibel und ihren Inhalten“¹⁸⁸ *beschreiben*. Losgelöst von direkt vermittelten biblischen Inhalten, sollen also überall wichtige Aspekte eines Themenbereichs mit eigenen Worten benannt werden können, was freilich biblisches Hintergrundwissen erfordert. Konkret an biblischen Texten Erlerntes muss in einen größeren Kontext übertragen werden.

Gemeinsam ist allen Bundesländern, dass sich die Kompetenz des *Beschreibens* schrittweise aufbaut. Zunächst geht es darum, anhand thematisch oder motivisch eindeutiger Textbeispiele und später anhand abstrakterer Themen, die dennoch das Einbringen biblischen Textwissens erfordern, Merkmale mit eigenen Worten detailliert zu *beschreiben*. Dass dies anhand unterschiedlichster Themen erfolgt, spielt keine Rolle hinsichtlich meiner Kompetenzthematik. Ob die Kinder in Niedersachsen lernen, „anhand von biblischen Geschichten Gottesvorstellungen“¹⁸⁹ oder in Bayern „anhand ausgewählter Aspekte Jesus als Mensch seiner Zeit“¹⁹⁰ zu *beschreiben*, ändert nichts an dem Ziel, den Kindern schon ab Klasse 1/2 – in Nordrhein-Westfalen ab

¹⁸⁶ Hessisches Kultusministerium, Gymnasium, 22.

¹⁸⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 16.

¹⁸⁸ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Gymnasium, ER5, Lernbereich 2.

¹⁸⁹ Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 18.

¹⁹⁰ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 219.

Klasse 3/4 – die gleiche Fähigkeit zu vermitteln, die sich immer wieder auch auf die Auslegung biblischer Texte bezieht.

4.3.2 Die Kompetenz „in Beziehung setzen“

	Klasse	Baden-Württemberg	Nordrhein-Westfalen	Niedersachsen	Hessen	Bayern
<i>in</i>	1/2					
<i>Beziehung</i>	3/4					
<i>setzen</i>	5/6					

Tab. 13: Die Kompetenz „in Beziehung setzen“

Zur Kompetenz *in Beziehung setzen* zähle ich auch Formulierungen wie *in Bezug setzen*¹⁹¹, *Bezüge herstellen*¹⁹² sowie einen *Zusammenhang herstellen*¹⁹³, da diese in ihrer Definition meines Erachtens keinen gravierenden Unterschied darstellen. Die KMK beschreibt die Kompetenz *in Beziehung setzen* darüber hinaus noch mit der Notwendigkeit, ein *in Beziehung setzen* zu begründen.¹⁹⁴

Gelistet ist diese Kompetenz in den untersuchten Kerncurricula zunächst für Klasse 1/2 nur in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Bayern, sowie für Klasse 3/4 in Niedersachsen und ab Klasse 5/6 schließlich in allen untersuchten Bundesländern.

Wie schon die Kompetenz *beschreiben* geht es darum, diese Kompetenz an unterschiedlichen Themen zu erlernen. Zunächst sind Sachverhalte mit persönlichen Erfahrungen *in Beziehung zu setzen*, später gilt es, Bezüge zwischen bekannten Sachverhalten herzustellen, was das Kompetenzniveau deutlich anhebt. Somit wird auch der Definition der KMK Rechnung getragen. Besonders in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Bayern kann

¹⁹¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 20.

¹⁹² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 158.

¹⁹³ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 219.

¹⁹⁴ *In Beziehung setzen* wird beschrieben als die Fähigkeit, „Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet dar[zuj]stellen“ (Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 14).

aufgrund der durchgängigen Forderung dieser Kompetenz ein kumulativer und nachhaltiger Aufbau bis Klasse 6 geprüft werden.

Alle Bundesländer wählen den Ansatz, vorgegebene Themen zunächst mit persönlich gewählten Aspekten in Verbindung zu bringen, unabhängig davon, wann mit dem Erwerb dieser Kompetenz begonnen wird. So fordert beispielsweise Nordrhein-Westfalen in Klasse 1/2: Die Schülerinnen und Schüler „nehmen alttestamentliche Geschichten von der Nähe und Begleitung Gottes wahr und stellen Bezüge zur eigenen Lebenswirklichkeit her“¹⁹⁵ oder Baden-Württemberg in Klasse 1/2: „Erfahrungen von Menschen der Bibel mit Gott zu eigenen Erfahrungen und Fragen in Beziehung setzen“¹⁹⁶. Erst nachdem die Schülerinnen und Schüler Themen *in Beziehung zu eigenen Erfahrungen gesetzt* haben, wird damit begonnen, *zwei unterschiedliche Themen miteinander in Bezug zu setzen*. Letzteres geschieht in allen Bundesländern außer in Hessen. Hier gilt allerdings auch erst in Klasse 5/6, „zwischen Glaubensaussagen biblischer Texte und anderen Zeugnissen zum eigenen Leben und Handeln“¹⁹⁷ *Bezüge herzustellen*.

In allen anderen benannten Bundesländern wird der Schwierigkeitsgrad der Kompetenz ab Klassen 3/4 bzw. 5/6 automatisch erhöht. Es geht dann nicht mehr (nur) darum, eigene Erfahrungen zu einem bekannten Sachverhalt *in Beziehung zu setzen*, sondern Bezüge zwischen zwei bekannten Sachverhalten herzustellen. Dies erfordert ein stärkeres mentales Abstraktionsvermögen. Nordrhein-Westfalen und Bayern stellen diese Anforderung schon an Klasse 3/4, Niedersachsen und Baden-Württemberg erst an Klasse 5/6. In Klasse 5/6 werden außerdem in allen Bundesländern – außer Hessen, wie gesagt – beide Möglichkeiten gefordert: sowohl das *in Bezug setzen* zu eigenen Ansichten und Erfahrungen, als auch zwei unterschiedliche Sachaspekte miteinander *in Beziehung zu setzen*. Dadurch wird auch hier ein nachhaltiger

¹⁹⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 158.

¹⁹⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 20; vgl. auch Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 219; Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 19.

¹⁹⁷ Hessisches Kultusministerium, Gymnasium, 22.

Aufbau dieser Kompetenz angestrebt, beide zuvor erlernten Fähigkeiten festigen sich. So gilt in Baden-Württemberg beispielsweise für Klasse 5/6, „Gottesvorstellungen in biblischen Texten (zum Beispiel Erzählungen, Bildworte, Gleichnisse) zu menschlichen Fragen und Erfahrungen“¹⁹⁸ *in Beziehung zu setzen* und „Stationen des Lebens und Wirkens Jesu zu Festen des Kirchenjahres“¹⁹⁹ *in Beziehung zu setzen*. Beide Aspekte der geforderten Bezugskompetenz sind damit abgedeckt – Zusammenhänge bzw. Bezüge sowohl zu selbst gewählten als auch vorgegebenen Gesichtspunkten begründet darzustellen. Niedersachsen fordert ebenfalls zum einen, „christliche Feste mit Ereignissen aus dem Leben Jesu [...] Weihnachten, Karfreitag, Ostern, Himmelfahrt“²⁰⁰ *in Beziehung zu setzen*, und zum anderen, „Frieden stiftende Konfliktregeln der biblischen Tradition mit eigenen Erfahrungen [...], Jakob und Esau, Joseph und seine Brüder, Dekalog, Goldene Regel“²⁰¹ *in Beziehung zu setzen*.

Hervorzuheben ist besonders das Kerncurriculum des Landes Bayern. Wie in keinem anderen Bundesland wird darauf Wert gelegt, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder eigene Ansichten und Erfahrungen in unterschiedlichsten Themenbereichen einbringen oder Gelerntes *in Beziehung setzen* mit eigenen Erfahrungen.²⁰² Hier liegt besonders ein Fokus auf den Schülerinnen und Schülern und ihren persönlichen Glaubensansichten und Glaubenserfahrungen, die immer wieder vor dem Hintergrund gelernter Inhalte reflektiert werden sollen. Dies zieht sich durch alle Altersstufen. In der Tabelle (im Anhang) sind diese Forderungen je kursiviert gesetzt, um sie besonders hervorzuheben.

Alle Bundesländer, außer Hessen, zeigen also, wie gesehen, eine Steigerung innerhalb der geforderten Kompetenz sowie einen nachhaltigen Aufbau bis

¹⁹⁸ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 17.

¹⁹⁹ Ebd., 18.

²⁰⁰ Niedersächsisches Kultusministerium, Gymnasium, 23.

²⁰¹ Ebd., 26.

²⁰² Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 218f. 223.225f.228.231.

zum Ende der Klasse 6, indem Themen auf sowohl persönliche als auch andere erlernte Bereiche bezogen werden und bereits erlernte Fähigkeiten in weiterführenden Klassenstufen nicht in Vergessenheit geraten, sondern immer wieder Anwendung finden. Am Ende der Klasse 6 ist somit davon auszugehen, dass in Hessen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Themen mit dem eigenen Handeln und Leben *in Beziehung zu setzen*. In allen anderen Bundesländern sollen die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus über die Fähigkeit verfügen, *Zusammenhänge herzustellen* zwischen sowohl persönlichen, selbst gewählten Aspekten als auch zwischen zwei vorgegebenen Sachaspekten – und zwar in unterschiedlichsten Themenbereichen und auch hinsichtlich biblischer Texte.

4.3.3 Die Kompetenz „deuten“

	Klasse	Baden-Württemberg	Nordrhein-Westfalen	Niedersachsen	Hessen	Bayern
<i>deuten</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					

Tab. 14: Die Kompetenz „deuten“

Eine weitere Kompetenz, die ab Klasse 3/4 in allen fünf Bundesländern im Lehrplan steht, ist *deuten*. Von der KMK wird diese Kompetenz nicht direkt erwähnt, wohl aber *interpretieren*: „einen Text oder ein anderes Material [...] sachgemäß analysieren und auf der Basis methodisch reflektierten Deutens zu einer schlüssigen Gesamtauslegung gelangen“²⁰³. Bei *deuten* ist von der gleichen Kompetenz auszugehen, sie ist meiner Meinung nach allerdings fachspezifischer gefüllt.

Auch in der Kompetenz *deuten* offenbart sich ein strukturierter, nachhaltiger sowie kumulativer Aufbau. In Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen sowie Hessen findet sich diese Kompetenz bereits in Klasse 1/2 verortet. Wäh-

²⁰³ Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 14.

rend in Baden-Württemberg und Hessen die Deutungsobjekte sehr offen gehalten sind, wird in Nordrhein-Westfalen genau definiert, was *gedeutet* werden soll. Baden-Württemberg beispielsweise formuliert so: „eigene Gedanken, Gefühle und Deutungen biblischer Erzählungen kreativ zum Ausdruck bringen“²⁰⁴. Hessen erwähnt, die Schülerinnen und Schüler „begegnen bildhafter Sprache und entwickeln dadurch die Fähigkeit [...] zu deuten“²⁰⁵. Hierbei handelt es sich um erste Versuche der Textdeutung. Besonders das hessische Kerncurriculum betont indirekt, dass man den Schülerinnen und Schülern noch keine eigenständigen Deutungen zutraut, sondern diese Fähigkeit erst erlernt werden muss. In Baden-Württemberg steht die Kompetenz des *Deutens* nicht allein, d.h. neben Deutungen sollen die Kinder Gedanken und Gefühle bezüglich biblischer Erzählungen einbringen – *deuten* erfolgt noch anhand unterstützender Methoden.

Nordrhein-Westfalen legt genau fest, was *gedeutet* werden soll. Es geht nicht darum, Texte auszulegen, sondern sie auf einen bestimmten Aspekt hin auszulegen. So sollen beispielsweise „die Weihnachtsgeschichten aus dem NT unter dem Gesichtspunkt der Menschwerdung Gottes“²⁰⁶ oder „Ostern als Begegnungserfahrung auf dem Weg aus Trauer, Angst und Tod zu Mut und neuem Leben“²⁰⁷ *gedeutet* werden. Auch hier ist deutlich, dass die Deutungsversuche der Kinder noch Unterstützung bekommen, indem bestimmte Aspekte eines Textes von der Lehrkraft in den Blick gerückt und so gewissermaßen „an-gedeutet“ werden.

In Klasse 3/4 erfolgt eine Erweiterung der Deutekompetenz in allen Bundesländern auf ein ganz bestimmtes Ziel hin: Bilder und bildhafte Sprache eigenständig *deuten* lernen. Während in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hessen weiterhin der Aspekt auch darauf liegt, Texte auf bestimmte, vorge-

²⁰⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 21.

²⁰⁵ Hessisches Kultusministerium, Primarstufe, 20.

²⁰⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 160.

²⁰⁷ Ebd., 161.

gebene Themen hin zu *deuten*, betonen alle Bundesländer das *Deuten* bildhafter Sprache. Teilweise sind hier die Sprachbilder deutlich vorgegeben, teilweise offener gehalten.

Besonders Baden-Württemberg und Hessen sind in ihren Lernzielen offen: In Baden-Württemberg soll „die Sprache biblischer Bildworte und Gleichnisse“²⁰⁸ *gedeutet* werden, in Hessen „Gottesvorstellungen der Bibel“²⁰⁹. Bayern verfährt hier deutlich gezielter: Die Schülerinnen und Schüler „deuten das Kreuz als zentrales Symbol der Christen, in dem Erfahrungen von tiefem Leid und großer Hoffnung darauf, dass das Leben stärker ist als der Tod, verdichtet sind“²¹⁰, und Niedersachsen ebenso: Die Schülerinnen und Schüler „deuten biblische Hoffnungsbilder als Zusage, dass Leben und Tod in Gottes Hand liegen, und als Verheißung neuen Lebens nach dem Tod“²¹¹, oder auch Nordrhein-Westfalen, z.B. so: Die Schülerinnen und Schüler „deuten das alttestamentliche Bild vom Regenbogen gegenwartsbezogen unter den Aspekten: Bund, Zusage, Lebensbejahung und Zuversicht“²¹².

In Klasse 5/6 wird das Deuten bildhafter Sprache nicht mehr explizit erwähnt. Dennoch ist klar, dass das Verständnis metaphorischer und bildhafter Sprache immer auch Bestandteil des *Deutens* biblischer Texte ist. Die in Klasse 3/4 erlernte Deutungskompetenz muss daher in Klasse 5/6 weiter angewendet werden, der Schwierigkeitsgrad erfährt eine Steigerung, d.h.: Es geht nun nicht mehr um das *Deuten* einzelner Bilder, sondern viel mehr um das *Deuten* ganzer Texte oder Themenbereiche. So steht nun beispielsweise in Nordrhein-Westfalen im Lehrplan, „an ausgewählten Beispielen Jesu Auftreten und Handeln als Auseinandersetzung mit seiner jüdischen Tradition“²¹³ zu *deuten*, oder in Bayern: menschliche Konflikte in der Bibel *deuten*, und zwar

²⁰⁸ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 33.

²⁰⁹ Hessisches Kultusministerium, Primarstufe, 21.

²¹⁰ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 226.

²¹¹ Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 16.

²¹² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 157.

²¹³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 20.

„vor dem Hintergrund von Gottes Begleitung und Bejahung“²¹⁴. In beiden Beispielen ist *Deutungskompetenz* verlangt, ohne direkten Bezug zu ganz bestimmten biblischen Texten vorzugeben.

Konkretere Vorgaben biblischer Texte finden wir in Hessen: „Welt als Schöpfung und der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes. [...] 1. Mose 1 und 2 (Schöpfung), v.a. 1. Mose 1,26f., Ps 8“²¹⁵ *deuten*. Besonders erstaunen die direkten Nennungen; denn die Vorgaben für Klasse 3/4 fallen, wie gesehen, offener aus, verglichen mit Klasse 5/6. Mit anderen Worten: Finden sich in Klasse 3/4 sowohl Möglichkeiten sehr offener *Deutungen* als auch Vorgaben, woraufhin Texte *gedeutet* werden sollen, wird in Klasse 5/6 lediglich die Forderung nach der *Deutung* eines biblischen Textes auf eine bestimmte Bedeutung hin erwartet.

Auffällig ist, dass in Baden-Württemberg und Niedersachsen für Klasse 5/6 die Kompetenz *deuten* nicht explizit im Lehrplan vorkommt, für Klasse 3/4 jedoch sehr wohl. Hier haben die Planerinnen und Planer meines Erachtens aber dennoch einen stufenweisen Aufbau im Blick gehabt, d.h.: Wenn auch nicht explizit erwähnt, sind in den Kerncurricula Baden-Württembergs und Niedersachsens andere Kompetenzforderungen auf die *prozessbezogene Kompetenz Deutungsfähigkeit* hin angelegt. So verstehe ich beispielsweise diese Vorgabe in Baden-Württemberg: „die mögliche Bedeutung biblischer Texte für die Gegenwart untersuchen“²¹⁶, was ein *Deuten* der Texte sicher miteinschließt – auf die eigene Lebenswelt hin.

Die Analyse der Kompetenz *deuten* zeigt, dass ein strukturierter, nachhaltiger und kumulativer Aufbau in allen Bundesländern stattfindet – auch wenn Hessen in Klasse 5/6 teilweise die Forderungen zurückschraubt. In Klasse 3/4 wird die Deutungskompetenz in allen fünf Bundesländern an der bildhaften

²¹⁴ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Gymnasium, ER 6, Lernbereich 1.

²¹⁵ Hessisches Kultusministerium, Gymnasium, 23.

²¹⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 16.

Sprache biblischer Texte eingeübt und dann in Klasse 5/6 auf Texte im Gesamten oder auf offenere Themenbereiche bezogen. Teilweise wird hier das Ergebnis des *Deutens* von den Bundesländern vorgegeben. Generell sollte es den Schülerinnen und Schülern am Ende der Klasse 4 sowohl anhand eindeutiger bildhafter Sprache, als auch am Ende der Klasse 6 anhand komplexerer biblischer Thementexte möglich sein, zu schlüssigen Gesamtauslegungen entsprechend ihrer Entwicklungsstufe zu gelangen.

4.3.4 Die Kompetenz „erläutern/erklären/entfalten“

	Klasse	Baden-Württemberg	Nordrhein-Westfalen	Niedersachsen	Hessen	Bayern
<i>erläutern/</i>	1/2					
<i>erklären/</i>	3/4					
<i>entfalten</i>	5/6					

Tab. 15: Die Kompetenz „erläutern/erklären/entfalten“

Als letzte Kompetenz, die in allen untersuchten Bundesländern bis Klasse 5/6 Erwähnung findet, ist die Kompetenz *erläutern/erklären/entfalten* zu nennen. Diese drei Stichworte können als eine Kompetenz untersucht werden, da sie laut KMK alle der gleichen Definition unterliegen: „einen Sachverhalt, eine These etc. ggf. mit zusätzlichen Informationen und Beispielen nachvollziehbar veranschaulichen“²¹⁷.

Während sich für Klasse 1/2 lediglich im bayrischen Kerncurriculum die Kompetenz *erklären* findet, erwähnen für Klasse 3/4 Baden-Württemberg sowie Nordrhein-Westfalen die Kompetenz *entfalten* und Bayern *erklären*. In Klasse 5/6 wird mindestens eine der Kompetenzen in allen Bundesländern thematisiert. Da die Kompetenz in Hessen und Niedersachsen erst in Klasse 5/6 erscheint, lässt sich lediglich für Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen überprüfen, ob ein kumulativer und nachhaltiger Aufbau dieser Kompetenz angestrebt ist. Diese drei Bundesländer beschreiben einen ku-

²¹⁷ Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 13.

umulativen Aufbau der zu untersuchenden Kompetenz *erklären*, der sogar inhaltlich an gleichen Themen festgemacht werden kann. Dies werde ich an den Beispielen Bayern sowie Baden-Württemberg verdeutlichen.

In Bayern lässt sich der kumulative Aufbau am Thema *Bibel* veranschaulichen. Zunächst heißt es für Klasse 1/2, zu *erklären*, „was die Bibel zu einem besonderen Buch macht und warum Menschen ihre Erfahrungen mit Gott weitererzählt und aufgeschrieben haben“²¹⁸. In Klasse 3/4 folgt, „die Bedeutung der Bibel als gemeinsame Grundlage von Christen, die sie in ihrem Glauben verbindet [...] Bibel als frohe Botschaft für alle Christen“²¹⁹ zu *erklären*. Hier wird nun nicht mehr nur die besondere Stellung der Bibel hervorgehoben, sondern intendiert, diese in einen Zusammenhang mit dem Christsein bringen zu können. In Klasse 5/6 erscheint diese Kompetenz *erklären* in Bezug auf die Bibel noch spezifischer. Es geht nun nicht mehr um die gesamte Bibel als Buch, vielmehr darum, den Aufbau der Bibel²²⁰ sowie den Einfluss der Bibel auf unsere Kultur²²¹ *erklären* zu können. So wird die Bibel nicht mehr nur mit dem Christsein in Beziehung gesetzt (vgl. auch Kapitel 4.3.2), sondern der Blick für umfänglichere kulturelle Zusammenhänge geöffnet.

Ein kumulativer Aufbau erfolgt auch in Baden-Württemberg, betrachtet man die Fähigkeiten, die für die Deutung und Erklärung der Botschaft Jesu von den Schülerinnen und Schülern zu erlernen anstehen. So soll in Klasse 3/4 „Jesu Botschaft von Gott“²²² *entfaltet* und in Klasse 5/6 „das Wirken Jesu auf dem Hintergrund seiner Zeit und Umwelt (religiöse, politische, soziale und wirtschaftliche Verhältnisse)“²²³ *erläutert* werden. Hier öffnet sich der Blick

²¹⁸ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 223.

²¹⁹ Ebd., 230.

²²⁰ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Gymnasium, ER 5, Lernbereich 2.

²²¹ Ebd.

²²² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 36.

²²³ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 18.

dafür, dass die in Klasse 3/4 erarbeitete Botschaft Jesu immer auch von seinem äußeren Umfeld geprägt wurde.²²⁴ Darüber hinaus wird diese vierte Kompetenz in allen Bundesländern auch an weiteren Themen erlernt.

Für die Kompetenz *erläutern/erklären/entfalten* lässt sich durchweg ein stringenter Aufbau in den Bundesländern belegen, in denen diese Kompetenz bis Ende der Klasse 6 mehrfach in den Lehrplänen vorkommt.

Zwischenfazit: Insgesamt zeigen sich lediglich vier Kompetenzen, die Lernziele in allen analysierten Bundesländern sind und spätestens ab Klasse 5/6 zumindest als Zielvorgaben vorausgesetzt werden. Innerhalb der jeweiligen Kompetenzen wurde deutlich: Findet eine mehrmalige Erwähnung statt, konnten Beispiele aufgezeigt werden, wie die Kompetenzen kumulativ aufgebaut werden. Überwiegend ist es allerdings nicht möglich, diesen Aufbau anhand eines einheitlichen Themas nachzuvollziehen. Dies macht meine Analyse aufgrund fehlender direkter Vergleichbarkeit untereinander schwierig.

Weiter beschreiben die Kerncurricula Kompetenzen, welche in mindestens einem Bundesland durchgängig von Klasse 1 bis Klasse 6 erwähnt, in anderen Bundesländern allerdings nicht oder kaum beachtet werden. Diese sind: *wissen/kennen/benennen; darstellen/(auf)zeigen; wahrnehmen* sowie *entdecken*. Im Folgenden werden diese Kompetenzen analysiert: In welchen Ländern werden sie gefordert? Findet sich auch hier ein kumulativer und nachhaltiger Aufbau?

²²⁴ Vgl. auch die Forderungen Nordrhein-Westfalens für Klasse 3/4: Die Schülerinnen und Schüler *entfalten* „die Glaubensdimension des Bildwortes von Jesus als Licht der Welt“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 161). Für Klasse 5/6 lautet die Vorgabe: Die Schülerinnen und Schüler *erklären*, „dass für Christen Jesus von Nazareth der von den Juden erwartete Messias ist“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 20). Von einem konkreten Bild wird in der Bestimmung Jesu zu allgemeineren Beschreibungen übergegangen.

4.3.5 Die Kompetenz „wissen/kennen/benennen“

	Klasse	Baden-Württemberg	Nordrhein-Westfalen	Niedersachsen	Hessen	Bayern
<i>wissen/</i>	1/2					
<i>kennen/</i>	3/4					
<i>benennen</i>	5/6					

Tab. 16: Die Kompetenz „wissen/kennen/benennen“

Die Termini *wissen/kennen/benennen* werden unter einer Kompetenz zusammengefasst, da zum einen die KMK ebenfalls die beiden Begriffe *kennen* und *benennen* in einem Wort zusammenfasst: „ausgewählte Elemente, Aspekte, Merkmale, Begriffe, Personen etc. unkommentiert angeben“²²⁵ und zum anderen *wissen* als Synonym für *kennen* gesehen werden kann.

Diese Kompetenz-Trinität wird in den Kerncurricula Nordrhein-Westfalens, Niedersachsens sowie Bayerns für alle Klassenstufen erwähnt, in den Kerncurricula der Länder Hessen und Baden-Württemberg jedoch nicht. Dies erstaunt besonders bei Baden-Württemberg aufgrund eines expliziten Hinweises in seinem Kerncurriculum für die Sekundarstufe I, nämlich diesem: Die Kompetenzen seien angelehnt an die von der KMK herausgegebenen Operatoren²²⁶. Hier wird deutlich, dass nicht alle Operatoren als Kompetenzen verwendet werden.

Innerhalb der Bundesländer, die diese Kompetenz durchgängig von Klasse 2 bis 6 kennen, finden sich in Klasse 1/2 in allen Bundesländern inhaltliche Übereinstimmungen in dem entsprechend geforderten Wissen; wie noch zu zeigen sein wird, ist dieses allerdings nicht in allen Bundesländern strukturiert aufgebaut und fortgeschrieben. Teilweise wird diese Kompetenz im Rahmen anderer Themenbereiche erweitert.

Bis Ende der Klasse 2 sehen die Lehrpläne von Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen sowie Bayern zum Themenfeld „Jesus Christus“ vor, dass die

²²⁵ Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 13.

²²⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 8.

Kinder Ereignisse der Passions- und Ostergeschichte *kennen*.²²⁷ Nordrhein-Westfalen ergänzt zum Themenfeld „Wir leben in Gottes Schöpfung“, dass die Schülerinnen und Schüler *wissen* sollen: „Christen bekennen Gott als Schöpfer“²²⁸. Ähnlich ergänzt Niedersachsen zum Lernplanthema „Nach dem Menschen fragen“ und Bayern zu „Unsere Welt – Gottes Schöpfung“: Die Schüler und Schülerinnen werden befähigt zu *wissen*, dass die Menschen von Gott geliebte Geschöpfe sind.²²⁹ – Es zeigt sich aber auch ein Wissen, das einzig in einem Bundesland vermittelt wird: Niedersachsen hat als Lernziel, dass die Kinder besondere Sprachformen *kennen*, „in denen eine vertrauensvolle Beziehung zu Gott zum Ausdruck kommt“²³⁰, dass sie „anhand von biblischen Geschichten Gottesvorstellungen *benennen*“²³¹, oder „dass Jesus von Gott gesprochen hat und *erkennen* seine enge Verbundenheit mit Gott“²³² (kursiv innerhalb der Zitate: d. Verf.).

Die Kompetenz *wissen/kennen/benennen* wird in den fünf Bundesländern in den weiterfolgenden Klassenstufen unterschiedlich ausgebaut. Einzig Niedersachsen bedient sich in der Primarstufe gleicher Inhalte: Der Verkündigung Jesu. So erlernen die Schülerinnen und Schüler in Klasse 1/2 das Wissen, „dass Jesus von Gott gesprochen hat“²³³. In den Klassen 3/4 geht das Wissen weg von dem konkreten Reden von Gott: Die Schülerinnen und Schüler *wissen*, „dass Jesus Gottes neue Welt verkündet und gelebt hat“²³⁴.

Anders gehen Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen und Bayern vor. Hier erfolgt zwar auch im Wissenspensum eine Steigerung des Abstraktionsgrades. Dennoch bezieht sie sich nicht nur auf ein Wissensgebiet. Das heißt verdeutlicht

²²⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 161; Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 21; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 219.

²²⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 157.

²²⁹ Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 15; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 220.

²³⁰ Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule, 18.

²³¹ Ebd., 18.

²³² Ebd., 21.

²³³ Niedersächsisches Kultusministerium, Gymnasium, 21.

²³⁴ Ebd., 22.

an Nordrhein-Westfalen: Die Schülerinnen und Schüler sollen beispielsweise in Klasse 3/4 „aus alttestamentlichen Texten die aktive und Verantwortung übernehmende Rolle von Frauen“²³⁵ *kennen* und in Klasse 5/6 „unterschiedliche grundlegende Formen religiöser Sprache“²³⁶ *benennen* oder auch Eckpunkte „der Biografie Jesu sowie Beispiele für orientierungsgebendes Auftreten und Handeln Jesu damals und heute“²³⁷. In Klasse 5/6 gestalten sich die Forderungen bestimmten Wissens zunehmend abstrakter und weniger textgebunden und auch bezogen auf andere Wissensgebiete.

Insgesamt findet sich so mit der Kompetenz *wissen/kennen/benennen* schon ab Klasse 1/2 eine Fähigkeit, die in drei Bundesländern durchgehend in allen Klassenstufen Lernziel ist, auch wenn dies nicht immer an den gleichen thematischen Inhalten geschieht. Der Ausbau eines bestimmten Wissensgebietes ist nicht primär und leitend, dennoch zeigt sich die gleiche Tendenz zu in der Abstraktion steigendem Wissen, so dass bzw. damit auch ausgewählte Aspekte biblischer Texte unkommentiert benannt und erklärt werden können.

4.3.6 Die Kompetenz „darstellen/(auf)zeigen“

	Klasse	Baden-Württemberg	Nordrhein-Westfalen	Niedersachsen	Hessen	Bayern
<i>darstellen/</i>	1/2					
<i>(auf)</i>	3/4					
<i>zeigen</i>	5/6					

Tab. 17: Die Kompetenz „darstellen/(auf)zeigen“

In Bezug auf das Kompetenz-Duo *darstellen* und *(auf)zeigen* gibt die KMK ein sie verbindendes Lernziel vor: „Den Gedankengang oder die Hauptaussage eines Textes oder einer Position mit eigenen Worten darlegen“²³⁸. Erstaunlicherweise findet sich diese Kompetenz in den Klassen 1-4 lediglich in

²³⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 158.

²³⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 18.

²³⁷ Ebd., 20.

²³⁸ Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 13.

Baden-Württemberg; erst in Klasse 5/6 wird sie außerdem in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Bayern aufgegriffen. So traut einzig Baden-Württemberg den Kindern diese Kompetenz schon in einem recht frühen Stadium zu, d.h. nur hier lässt sich daher ein kumulativer Aufbau untersuchen. In Bezug auf die weiteren Bundesländer kann lediglich untersucht werden, inwieweit die Ansprüche an diese Kompetenz mit denen in Baden-Württemberg übereinstimmen oder ob unterscheidbare Lernziele vielleicht später, vielleicht mit geringerem Schwierigkeitsgrad erkennbar sind.

Der Erlernprozess dieser Kompetenz *darstellen/(auf)zeigen* erfolgt in Baden-Württemberg mittels kumulativen Aufbaus. Dieser lässt sich an zwei Themen beschreiben, die sowohl in Klasse 1/2 als auch 3/4 in ähnlichem Maße besprochen werden: Die Begegnung von Menschen mit Jesus sowie das Wirken Gottes. In Klasse 5/6 werden die Forderungen innerhalb der Kompetenz, wie schon in vorherigen Fällen, breiter gefasst dargestellt. Dennoch werden vorher gelernte Fähigkeiten hier nun auf abstrakterem Niveau angewendet. Es finden sich zusätzlich weitere Themen innerhalb der jeweiligen Kompetenzforderungen, auf Grund der besseren Vergleichbarkeit soll der kumulative Aufbau der Kompetenz aber an einem Themenbereich beschrieben werden. In Klasse 1/2 sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst anhand biblischer Texte *aufzeigen*, „wie Gott Menschen liebt, annimmt und begleitet“²³⁹. In Klasse 3/4 *zeigen* die Schülerinnen und Schüler: „die Vielfalt des Wirkens Gottes“²⁴⁰ *auf*. So ist beiden Forderungen ähnlich, Verhaltensweisen Gottes an biblischen Texten zu beschreiben. Die zu beschreibende Gotteserfahrung der Menschen in der Bibel ist in Klasse 3/4 weniger auf ein bestimmtes Thema hin ausgelegt. Durch die Besprechung von Texten wie Jona 1-4, die Heilung der gekrümmten Frau, Lk 13,10-17, oder auch Pfingsten, Apg 2,1-12²⁴¹ wird der Blick für vielfältige Begegnungsmöglichkeiten mit Gott geöffnet. Durch Erzählungen der Josefsgeschichte (1. Mose 37-50 in Auszügen)

²³⁹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 17.

²⁴⁰ Ebd., 34.

²⁴¹ Ebd., 34.

in Klasse 1/2 sowie zum Beispiel Abraham und Sara (1. Mose 12-21)²⁴² sind die Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben, in der jüngeren Klassenstufe noch auf die Begleitung Gottes auch in schwierigen Zeiten fokussiert.

In Klasse 5/6 wird die Kompetenz ebenfalls erweitert, indem sie losgelöst wird von einem bestimmten biblischen Text. Forderungen sind hier beispielsweise, „metaphorische Bedeutungen religiöser Sprache und Ausdrucksformen“²⁴³ oder auch „Zusammenhänge zwischen ausgewählten Erzählungen (zum Beispiel Abraham, Josef, Mose, Rut, David, Elia, Jeremia, Jesus und seine Jünger und Jüngerinnen, Paulus)“²⁴⁴ *aufzuzeigen*. Die vorher an Texten erlernte Kompetenz, Hauptaussagen eines Textes oder Themas mit eigenen Worten darzulegen, muss nun auch hier abstrahiert werden. Der Fokus liegt nun nicht mehr auf einem biblischen Text, vielmehr müssen zwei oder mehrere Texte oder religiöse Sprache – heißt breiter gefasste Inhalte – betrachtet werden, Verknüpfungen erstellt und wichtige Aspekte beider Texte wiedergegeben oder mit anderen Texten verbunden werden. Somit erfolgt eine schrittweise und damit nachhaltige Steigerung in den Forderungen innerhalb der Kompetenz *darstellen/(auf)zeigen*. Am Ende der Klasse 6 kann Kindern somit zugetraut werden, Gedanken oder Aussagen eines biblischen Textes in eigenen Worten darzulegen.

Werfen wir einen Blick darauf, inwieweit die Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Bayern ähnliche oder verschiedene Anforderungen in Klasse 5/6 beschreiben, obwohl die Kompetenz erst ab Klasse 5/6 eingeführt wird. Erstaunlicherweise zeigt besonders Bayern, dass den Kindern ähnliche Fähigkeiten wie in Baden-Württemberg in Klasse 5/6 zugetraut werden, auch wenn diese – anders als in Baden-Württemberg – nicht schon früher eingeübt wurden. In Klasse 5/6 wird von den Kindern erwartet, *aufzuzeigen*, wie die Erzählungen von Passion und Ostern „mit Jesu Botschaft vom

²⁴² Ebd., 17.

²⁴³ Ebd., 15.

²⁴⁴ Ebd., 16.

Reich Gottes zusammenhängen“²⁴⁵. Auch hier wird von den Kindern verlangt, wichtige Aussagen zweier Themengebiete – der Passion und Auferstehung Jesu sowie seiner Botschaft – mit eigenen Worten *aufzuzeigen* und im weiteren Verknüpfungen zu erstellen. Dies mag möglich sein, da in Bayern – wie schon erwähnt – konsequent wie in keinem anderen Bundesland von den Kindern immer wieder gefordert wird, Verknüpfungen zwischen Themen und dem eigenen Leben oder eigenen Erfahrungen herzustellen.²⁴⁶ So sollte der zweite Schritt, welcher von den Schülerinnen und Schülern in Baden-Württemberg erst neu geleistet werden muss, den Schülerinnen und Schülern Bayerns leichter fallen.

Nordrhein-Westfalen fordert konkret, Bezüge zwischen biblischen Texten und dem eigenen Leben aufzuzeigen: „Die Schülerinnen und Schüler [...] untersuchen die Bedeutung biblischer Aussagen und Einsichten für das heutige Leben und *stellen* ihre Ergebnisse *dar*“²⁴⁷ (kursiv innerhalb des Zitats: d. Verf.). Auch hier wird damit die Kompetenz auf gleichem Abstraktivitätsniveau angewendet wie in Baden-Württemberg und Bayern.

In Niedersachsen finden sich lediglich Forderungen, wie sie in Baden-Württemberg in jüngeren Klassenstufen verlangt wurden, indem *aufgezeigt* werden soll, „wie sich Menschen in Worten der Klage, des Dankes und des Lobes an Gott wenden“²⁴⁸. Aspekte eines konkreten Textes sollen so dargestellt werden.

Insgesamt fordert lediglich Baden-Württemberg das schrittweise Erlernen der Kompetenz *darstellen/(auf)zeigen* in der Primarstufe. Neben Bundesländern, die die Kompetenz erst in Klasse 5/6 fordern – mit teilweise gleichen Erwartungen im Schwierigkeitsgrad – finden sich auch Bundesländer, in welchen diese Kompetenz bis Klasse 5/6 nicht erwähnt wird.

²⁴⁵ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Gymnasium, ER 6, Lernbereich 3.

²⁴⁶ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 219.223f. 228.

²⁴⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 16.

²⁴⁸ Niedersächsisches Kultusministerium, Gymnasium, 17.

4.3.7 Die Kompetenz „wahrnehmen“

	Klasse	Baden- Württemberg	Nordrhein- Westfalen	Niedersach- sen	Hessen	Bayern
<i>wahrnehmen</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					

Tab. 18: Die Kompetenz „wahrnehmen“

Eine weitere Kompetenz, welche von mindestens drei Bundesländern genannt wird, ist die Kompetenz *wahrnehmen*. Die Vorgaben der KMK geben zu *wahrnehmen* keine Definition. Laut Duden handelt es sich um diese Fähigkeit: etwas „(als Sinneseindruck) aufnehmen, bemerken, gewahren“²⁴⁹. Zwar wird die Kompetenz in vier Bundesländern erwähnt, in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen allerdings nur einmal. Somit kann hier von keinem nachhaltigen Erlernen dieser Kompetenz bis Klasse 6 gesprochen werden. In Bayern ist sie ab Klasse 3/4 thematisiert, in Niedersachsen bis zum Ende der Klasse 4. Nur zwei von fünf Bundesländer gibt es also, die diese Kompetenz mit einem besonderen Schwerpunkt versehen.

Bei näherer Betrachtung zeigen sich steigende Anforderungen innerhalb der Kompetenz, je nach Höhe der Klassenstufe. Niedersachsen legt den Fokus in Klasse 1/2 darauf, beispielsweise „den Menschen ‚Jesus von Nazaret‘ in seinem Lebensumfeld“²⁵⁰, oder auch „die Schönheit der Schöpfung“²⁵¹ *wahrzunehmen*. Klar ist damit vorgegeben, was die Kinder *wahrnehmen* sollen. In Klasse 3/4 wechselt der Blick hin zur bildhaften Sprache, so dass die Kompetenzforderung damit komplexer wird. Beispielsweise heißt dies, dass das Kreuz *wahrgenommen* werden soll als „Symbol christlichen Glaubens“²⁵². Auch in Bayern, wo diese Kompetenz erstmals in Klasse 3/4 Erwähnung findet, gilt es *wahrzunehmen*, wie die beiden sehr bildhaften Texte des „Vater

²⁴⁹ Duden, *wahrnehmen*.

²⁵⁰ Niedersächsisches Kultusministerium, *Grundschule*, 21.

²⁵¹ Ebd., 24.

²⁵² Ebd., 22.

unser“ sowie Psalm 23 „Menschen in verschiedenen Lebenssituationen begleiten“²⁵³. In Klasse 5/6 erscheint die Kompetenz *wahrnehmen* losgelöst von spezifischen biblischen Texten: Die „Vielfalt und Vielstimmigkeit biblischer Texte“²⁵⁴ soll *wahrgenommen* werden. Bisher Gelerntes anhand spezieller Texte gilt es hier anzuwenden; losgelöst von direkten Vorgaben, lautet nun das Lernziel, Verknüpfungen zwischen zuvor erlerntem und aktuell wahrgenommenen Aspekten herzustellen.

4.3.8 Die Kompetenz „entdecken“

	Klasse	Baden-Württemberg	Nordrhein-Westfalen	Niedersachsen	Hessen	Bayern
<i>entdecken</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					

Tab. 19: Die Kompetenz „entdecken“

Auch diese Kompetenz *entdecken* ist im Dokument der KMK nicht definiert. Laut Duden handelt es sich bei *entdecken* um „etwas Unbekanntes finden“²⁵⁵. In Bezug auf biblische Texte bedeutet dies, noch nicht bekannte Themen/Aspekte in biblischen Texten zu finden.

Bei *entdecken* handelt es sich um eine Kompetenz, die in Bayern bis Klasse 6 durchgängig Lehrplanthema ist, erstaunlicherweise ist sie sonst nur in Hessen in Klasse 5/6 vertreten. In Bayern erfolgt innerhalb dieser Kompetenz ein kumulativer sowie nachhaltiger Aufbau, der sich – da innerhalb des gleichen Themenfeldes – gut nachvollziehen lässt.

Für Klasse 1/2 lautet die Devise: Die Schülerinnen und Schüler „entdecken in biblischen Geschichten von Abraham (und ggf. Josef) Antwortangebote auf

²⁵³ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 228.

²⁵⁴ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Gymnasium, ER 5, Lernbereich 2.

²⁵⁵ Duden, entdecken.

die Frage nach Gottes verlässlicher Begleitung auch in schwierigen Situationen und bringen eigene Gedanken und Erfahrungen dazu ein²⁵⁶. Es geht also um das *Entdecken* eines bestimmten Gottesbildes, das durch die Abrahamgeschichte vermittelt wird, sowie darum, dieses mit dem eigenen Gottesbild in Dialog zu bringen.

In Klasse 3/4 erfolgt eine Steigerung der Kompetenz, indem zu entdeckende Gotteserfahrungen nicht mehr nur auf eine biblische Geschichte beschränkt sind, sondern ferner in „Psalmworten und Werken aus Kunst und Kirchenmusik“²⁵⁷ *entdeckt* werden sollen. Gerade hier ist meist eine bildhafte Rede von Gott zu entdecken. Wie in Klasse 1/2 sind diese Entdeckungen immer auch mit eigenen Ansichten in Verbindung zu bringen.

In Klasse 5 erfolgt keine weitere Steigerung dieser Kompetenz. Die neue Aufgabenstellung – die Schülerinnen und Schüler *entdecken* „in biblischen Geschichten grundlegende Aussagen von der liebenden Zuwendung Gottes zum Menschen“²⁵⁸ – will aber nachhaltig erreichen, dass Kinder immer wieder nach Gotteserfahrungen in biblischen Geschichten suchen und neue Facetten Gottes *entdecken*. Anhand verschiedener Gottesbilder, sei es in biblischen Geschichten oder sei es in Werken aus Kunst und Musik, wird so der Kompetenzforderung entsprochen zu erlernen, unbekannte Aspekte – hier zum vertretenen Gottesbild – herauszuarbeiten und darüber hinaus diese zu reflektieren, indem die Schülerinnen und Schüler sie mit eigenen Ansichten und Erfahrungen in Zusammenhang bringen.

4.3.9 Selten bzw. einmalig genannte Kompetenzen

Neben regelmäßig genannten Kompetenzen offenbart die Analyse biblischer Auslegungskompetenz solche, die bis Klasse 5/6 nur in einigen Bundesländern einmal bzw. zweimal genannt werden, oder sogar nur einmal in einem

²⁵⁶ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 218.

²⁵⁷ Ebd., 225.

²⁵⁸ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Gymnasium, ER 5, Lernbereich 1.

Bundesland. Hier ist es besonders schwer, einen nachhaltigen bzw. kumulativen Aufbau nachzuvollziehen. Der Vollständigkeit halber sind auch diese Kompetenzen in den folgenden Tabellen genannt. Sie verdeutlichen besonders, dass sich einige Kompetenzen in den untersuchten Kerncurricula finden, welche von den Bundesländern teilweise als wichtig erachtet werden, teilweise gar nicht. Sind sie erwähnt, dann werden sie aber bis Klasse 6 kaum ausgebaut.

Selten genannt	Klasse	Baden-Württemberg	Nordrhein-Westfalen	Niedersachsen	Hessen	Bayern
<i>ableiten</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					
<i>anwenden</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					
<i>auseinandersetzen mit...</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					
<i>begründen</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					
<i>erschließen</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					
<i>gestalten</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					
<i>(nach)erzählen</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					
<i>unterscheiden</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					
<i>vergleichen/ zuordnen</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					
<i>verstehen</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					
<i>wiedergeben</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					
<i>zum Ausdruck bringen</i>	1/2					
	3/4					
	5/6					

Tab. 20: Selten genannte Kompetenzen

<i>Einmal genannt</i>	Klasse	Baden- Württem- berg	Nordrhein- Westfalen	Niedersach- sen	Hessen	Bayern
<i>Anteil haben an...</i>	1/2					
<i>ausdrücken</i>	5/6					
<i>Auskunft geben über</i>	5/6					
<i>bestimmen</i>	3/4					
<i>entwickeln</i>	3/4					
<i>etwas lesen als...</i>	3/4					
<i>finden</i>	5/6					
<i>fragen nach...</i>	5/6					
<i>konstruktiv mit Fragen umgeben</i>	5/6					
<i>recherchieren</i>	5/6					
<i>reflektieren</i>	5/6					
<i>untersuchen</i>	5/6					
<i>zuhören</i>	1/2					
<i>zurechtfinden</i>	5/6					

Tab. 21: Einmalig genannte Kompetenzen

Wie Tabelle 20 veranschaulicht, werden die Kompetenzen *ableiten*, *begründen*, *erschließen*, *unterscheiden* sowie *zum Ausdruck bringen* einmal in je zwei Bundesländern erwähnt. Die Kompetenzen *auseinandersetzen mit* sowie *wiedergeben* werden einmal in drei Bundesländern gefordert. Aufgrund der einmaligen Erwähnung lassen sich hier Nachhaltigkeit sowie Kumulative bis zum Ende der Klasse 6 nicht überprüfen.

Tabelle 21 verdeutlicht weiter, dass von insgesamt 43 in den verschiedenen Kerncurricula gefundenen Kompetenzen vierzehn Kompetenzen sogar nur einmal in einer Klassenstufe und einem Bundesland bis zum Ende der Klasse 5/6 erscheinen. Da die Kompetenzforderungen in der Tabelle (im Anhang) einzusehen sind, muss hier nicht näher auf einzelne Kompetenzen eingegangen werden.

Die lediglich einmal genannten Kompetenzen, wie soeben skizziert, weisen sowohl alle Klassenstufen, als auch alle Bundesländer auf. Die Menge der

Kompetenzen verstärkt bzw. bestätigt den Eindruck, dass die Bundesländer keinem einheitlichen Schema im Aufbau der Kompetenzen folgen. Ein nachhaltiger oder kumulativer Aufbau dieser Kompetenzen ist bis zum Ende der Klasse 6 nicht gegeben. Dabei ist allerdings zu beachten, dass besonders in Klasse 5/6 erstmals erwähnte Kompetenzen in späteren Klassenstufen ausgebaut werden können. Dies aufzuzeigen und zu untersuchen ist jedoch nicht Thema dieser Analyse.

Tabelle 20 dokumentiert außerdem, welche Kompetenz in welchem Bundesland nur zweimal erwähnt ist; dies betrifft folgende Kompetenzen: *anwenden*, *gestalten*, *vergleichen/zuordnen*, *verstehen* sowie *wiedergeben*. Im Folgenden zeige ich am Beispiel der Kompetenzen *wiedergeben* sowie *vergleichen/zuordnen*, dass auch Kompetenzen, die nur in einem Bundesland in mehreren Klassenstufen Erwähnung finden, einem sich in ihrer Komplexität steigernden Aufbau folgen.

Die Kompetenz *wiedergeben* findet sich als Lernziel in Baden-Württemberg sowohl in Klasse 3/4 als auch 5/6. In Klasse 3/4 sollen die Schülerinnen und Schüler „biblische Erzählungen wiedergeben“²⁵⁹ und in Klasse 5/6 „Stationen des Lebens und Wirkens Jesu“²⁶⁰. Während die Kompetenz in der Grundschule zunächst an konkreten biblischen Texten eingeübt wird, ist die Kompetenzforderung auch in Klasse 5/6 noch auf biblische Texte bezogen, allerdings nicht mehr auf spezifische Texte fokussiert. Die Themenstellungen weiten sich.

Ähnlich wird auch die Kompetenzforderung *vergleichen/zuordnen* komplexer, indem in Klasse 3/4 zunächst konkrete biblische Gottesbilder mit eigenen Vorstellungen *verglichen* werden: Die Schülerinnen und Schüler können „biblische Metaphern von Gott [...] mit eigenen Vorstellungen vergleichen“²⁶¹. In

²⁵⁹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 33.

²⁶⁰ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 18.

²⁶¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 34.

Klasse 5/6 steht dann an, den „Glauben an Gott als Schöpfer mit einer gängigen naturwissenschaftlichen Erklärung der Weltentstehung“²⁶² zu *vergleichen*. Dadurch, dass nicht mehr persönliche Ansichten oder eindeutig vorgegebene Gottesvorstellungen, sondern die Schöpfungsgeschichte insgesamt sowie erlernte Fakten zur Entstehung der Welt in den Vergleich mit einzubringen sind, stellt der Vergleich in Klasse 5/6 die Kinder vor neue Herausforderungen und Kompetenzzuwachs.

Fazit: Neben Kompetenzen, die in den Kerncurricula der analysierten Bundesländer regelmäßig kumulativ und nachhaltig aufgebaut werden, finden sich auch Kompetenzen, die nur in einigen Bundesländern schwerpunktmäßig gefordert werden und weiter eine Vielzahl an Kompetenzen, die bis zum Ende der Klasse 6 in keinem der untersuchten Bundesländer strukturiert aufgebaut werden.

4.4 Fazit

Die Leittexte der Bildungsdebatte zur Kompetenzorientierung beschreiben wenig präzise und kaum strukturierte Vorgaben zur Ausbildung einer biblischen Auslegungskompetenz von Kindern. Ihre Weisungen wurden aber aufgegriffen in der Entwicklung der Kerncurricula einzelner Bundesländer, die damit Schulen konkrete Lerninhalte vorgeben. Die elaboriertesten theoretischen Vorschläge erfolgten von Rupp und Obst/Lenhard.

Die Analyse der (Teil-)Kompetenzen für biblisches Textverstehen und für die Auslegung biblischer Texte, untersucht anhand der Kerncurricula aus Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Hessen und Bayern, verdeutlicht exemplarisch, welche Textauslegungskompetenzen und Kompetenzen im Umgang mit der Bibel von diesen Bundesländern bis Klasse 6 als Lernziele genannt sind, und resümiert, dass diese mehrheitlich strukturiert, kumulativ sowie nachhaltig aufgebaut werden. Allerdings erstaunt, dass in

²⁶² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 17.

den Kerncurricula nur vier Kompetenzen vorkommen, in denen dies in allen Bundesländern nahezu durchgängig der Fall ist: *beschreiben, in Beziehung setzen, deuten* sowie *erläutern/erklären/entfalten*.

Ebenso erstaunt, dass weitere vier Kompetenzen von einigen Bundesländern ausgiebig favorisiert werden, in anderen Bundesländern bis Klasse 6 aber keinerlei oder nur einmal Erwähnung finden: *wissen/kennen/benennen* sowie *darstellen/(auf)zeigen, wahrnehmen* und *entdecken*.

Die Analyse ergibt allerdings dennoch Aufschluss darüber, welche Auslegungskompetenzen von den Bundesländern bis Klasse 6 als grundlegend und wichtig erachtet werden, um die Kinder langfristig zu einer eigenständigen Auslegung biblischer Texte zu befähigen, so dass diese Kompetenzen schon von einem frühen Zeitpunkt an in Lernplänen aufgeführt sind.

Ferner fällt die Anzahl jener Kompetenzen auf, welche lediglich ein- oder zweimal in ein oder zwei Bundesländern bis zur untersuchten Klassenstufe 6 genannt werden. Ansatz einer Erklärung könnte sein, dass die Vorgaben des Comenius-Instituts sowie die Orientierungshilfe der EKD zu vage gehalten sind, als dass durch sie ein einheitliches Schema hat entwickelt werden können. Zum einen lassen sie den Ländern durch ihre Vorgaben, welche Kompetenzen am Ende der Klasse 10 erreicht sein sollen, große Freiheiten in der Strukturierung der eigenen Kerncurricula innerhalb der einzelnen Klassenstufen; zum anderen führt dies dazu, dass innerhalb der Kompetenzorientierung nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler unabhängig von dem Bundesland, in dem sie unterrichtet werden, am Ende einer bestimmten Klassenstufe über ähnliche Kompetenzen in Bezug auf biblische Textauslegung verfügen. Besonders dadurch, dass die Kompetenzforderungen hinsichtlich einer Auslegungskompetenz nicht in einem eigenen Inhaltsbereich verortet sind, ist in Bezug auf diesen Kompetenzbereich der Kritik von Hartmut Lenhard und Gabriele Obst zuzustimmen, dass es für eine kompetenzorientierte Bibeldidaktik noch an einem stufenbezogenen Kompetenzmodell mangelt.²⁶³

²⁶³ Vgl. Lenhard/Obst, Bibeldidaktik, 453.

Für die Durchführung meiner eigenen Studie zeigen die Kerncurricula Textauslegungskompetenzen und Kompetenzen im Umgang mit der Bibel auf, die von den Bundesländern insgesamt als grundlegend erachtet werden. Die Kompetenzen verweisen darauf, welches Herangehen an eine biblische Textauslegung von Kindern erwartet werden kann. Inwieweit Kinder einer bestimmten Altersklasse die erlernten Kompetenzen tatsächlich beherrschen und ob diese sie befähigen, eigenständig biblische Texte auszulegen, ist bisher noch nicht überprüft und soll daher in meiner Arbeit zur Textauslegung von Kindern ausdrücklich Beachtung finden.

Resümierend sei skizziert, dass bis zum Ende der Klasse 6

- die Leittexte zur Kompetenzorientierung kaum präzise Vorgaben zur Ausbildung einer Auslegungskompetenz von Kindern beschreiben,
- einige wenige Kompetenzen in allen untersuchten Bundesländern kumulativ und nachhaltig erlernt werden, manche Kompetenzen aber nur in einigen Bundesländern und eine Vielzahl an Kompetenzen bis zum Ende der Klasse 6 nicht strukturiert aufgebaut werden.
- in Nordrhein-Westfalen die Kompetenzen *beschreiben, in Beziehung setzen, deuten, erläutern/erklären/entfalten* sowie *wissen/kennen/benennen* teilweise kumulativ und nachhaltig aufgebaut werden
- aufgezeigt werden konnte, welche Kompetenzen Kinder zu einer biblischen Textauslegung befähigen sollen.

5 Im Fokus: Konzeption einer qualitativen Studie am Beispiel von Gen 22,1-19 und Lk 19,1-10 zur Textauslegungskompetenz von Kindern

Ausgehend von den Ergebnissen der vorherigen Kapitel, folgt nun ein Forschungssetting, das anhand qualitativer Leitfadeninterviews die biblische Textauslegung von Kindern untersucht. Bei der Konstruktion des Forschungssettings werden die Ergebnisse der Analyse des Vorgehens biblischer Textauslegung mit Kindern innerhalb der Kindertheologie bedacht, um zu einem begründeten und schlüssigen Setting zu gelangen.¹

Im Rahmen dieser Studie ist zu fragen, wie Kinder biblische Texte auslegen: Wie gehen Kinder tatsächlich an eine Auslegung heran? Gelingt es, den Text sprachlich zu analysieren? Bringen sie historisches Hintergrundwissen und eigene Ansichten und Erfahrungen in die Auslegung ein? Gelangen sie so zu Deutungen, die sie am Text schlüssig und begründet vertreten können?

Außerdem untersuche ich exemplarisch auch die geforderten Textauslegungskompetenzen des Landes Nordrhein-Westfalen sowie dort fehlende, aber für eine biblische Textauslegung unerlässliche Kompetenzen. Welche Kompetenzen befähigen Kinder zu einer Auslegung biblischer Texte?

Dabei wird diese Studie konkret untersuchen und darstellen,

- ob und wie die befragten Kinder am Beispiel je eines Textes aus dem Alten und dem Neuen Testament welche Auslegungskompetenzen zeigen,
- ob die in den Bildungsstandards im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens bis Klasse 6 ausgewiesenen Auslegungskompetenzen biblischer Texte überhaupt valide überprüft werden können,
- wie die Kinder in ihrer Auslegung biblischer Texte argumentieren. Wird ein Fokus auf historisches Hintergrundwissen, eigene Ansichten und Erfahrungen sowie sprachliche Besonderheiten der Texte gelegt? Finden sich hier bestimmte Auslegungstypen?

¹ Vgl. die Ergebnisse in Kapitel 2.2.8.

- zu welchen Gesamtdeutungen biblischer Texte sie gelangen, ob sie diese schlüssig und begründet vertreten können und ob sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu wissenschaftlichen Textauslegungen aufzeigen lassen.

Anhand dreier Blickwinkel betrachtet – erstens den der dargestellten Kompetenzen, zweitens den der Art der Argumentation und schließlich den der Analyse der Gesamtdeutungen –, wird ein multiperspektivischer und fundierter Rückschluss darauf zu ziehen sein, ob die Ergebnisse es berechtigt erscheinen lassen, von Kindern als biblischen Textauslegerinnen und Textauslegern zu sprechen.

Für die Untersuchung zur biblischen Textauslegung von Kindern bildet eine Erarbeitung von Gen 22,1-19 (Bindung Isaaks) sowie Lk 19,1-10 (Zachäusgeschichte) die Grundlage – zwei Texte, die in ihrer Polarität nicht unterschiedlicher sein können. Damit sind ein den Kindern zugänglicher, leicht erschließbarer Bibeltext sowie ein eher schwieriger, unbekannter Text gewählt. Zudem soll das Alte wie das Neue Testament zu Wort kommen. Die Zachäusgeschichte ist leicht zu erschließen und kennzeichnet das grenzüberschreitende Verhalten Jesu auf exemplarische und einprägsame Weise, während die Erzählung von der Bindung Isaaks wegen seiner für viele problematischen Gottesdarstellung zu den schwierigsten Texten des Alten Testaments gehört. Mit dieser Textauswahl ist außerdem beabsichtigt, die Kinder in die Lage zu versetzen, ihre Kompetenzen bezüglich biblischer Textauslegung bei zwei verschiedenen Texten anzuwenden, und ihnen die Möglichkeit zu bieten, sich aller auf biblische Textauslegung ausgerichteten, nachhaltig erlernten Kompetenzen – wie die Begründung des Leitfadens verdeutlichen wird – zu bedienen. Zudem möchte ich mit dieser Textauswahl zweier ganz unterschiedlicher Texte ermöglichen, dass die Kinder bei ihren Textauslegungen auf ein großes Spektrum an Herangehensweisen zurückgreifen können, das ihnen verschiedene Typen der Argumentation eröffnet und Textdeutungen kreiert zu einem eher klaren, vertrauteren und zu einem kontrovers diskutierten biblischen Text.

Zunächst folgt eine detaillierte Auslegung von Gen 22,1-19 sowie Lk 19,1-10, um wichtige Themen und Akzente der beiden biblischen Texte darzustellen, die bei einer Erarbeitung mit Kindern mitzubedenken sein werden. Dabei wird die Wahl dieser beiden Texte noch einmal ausführlich begründet, da besonders die Besprechung von Gen 22,1-19 mit Kindern in religionspädagogischen Diskursen umstritten ist. Es schließt sich daran eine Darstellung und Erklärung des Forschungsvorgehens sowie der Wahl eines Leitfadeninterviews und eine Begründung der Leitfragen an, um das Vorgehen des Forschungsprojekts nachvollziehbar und transparent zu gestalten. Schließlich stelle ich die Probandengruppe vor.

5.1 Gen 22,1-19

5.1.1 Begründung der Textauswahl

Die Geschichte der Bindung Isaaks ist einer der prominentesten und zugleich schwierigsten Texte der Bibel,² abgründig und zugleich narrativer Höhepunkt der biblischen Literatur.³ Abrahams Bereitschaft, seinen Sohn zu opfern, ist seit jeher bewundert und zugleich als schrecklich angesehen worden.⁴ Die Geschichte fordert die Leserinnen und Leser wie keine andere heraus, über das Handeln Abrahams und Gottes nachzudenken und eine eigene begründete Position einzunehmen.

Um der Erarbeitung des schwierigen Textes mit den Kindern gerecht werden zu können, soll zunächst eine ausführliche eigene Auslegung erfolgen, auf deren Basis die Vorgehensweise des Interviews mit den Kindern entwickelt wird. Immer wieder soll ein Vorausblick auf das spätere Forschungssetting gegeben werden. So möchte ich aufgrund der Erkenntnisse aus Kapitel 2.2.3. und 2.2.4. sicherstellen, dass diese exegetische Analyse das spätere Setting der Befragung und die Auswahl relevanter Textstellen begründet.

² Hardmeier, Realitätssinn, 1.

³ Noort, Akedah, 18.

⁴ Kundert, Bindung, 152.

Nach einer Einordnung der Geschichte in ihren größeren Zusammenhang wird Gen 22,1-19 versweise interpretiert. Die Textanalyse wird darüber hinausgehen, nur mit Blick auf die Leitfragen relevante Aspekte zu beschreiben, zumal auf zu erwartende Zwischenfragen der Schülerinnen und Schüler professionell eingegangen werden sollte. Daneben will ich ausgewählte Textdeutungen aus der Literatur vorstellen, ohne Vollständigkeit zu erzielen, wohl aber wichtige Akzente der Auslegungsgeschichte betonen und die große Spannbreite an Deutungsansätzen aufzeigen.

5.1.2 Einordnung von Gen 22,1-19 in seinen literarischen Kontext

Gen 22,1-19 ist innerhalb der Erzvätergeschichten (Gen 12-36)⁵ zu verorten.⁶ Diese Erzählungen sind geprägt von zwei großen Themen: der Verheißung von Land und der Verheißung von Nachkommen. Somit enthalten die Geschichten elementare Wahrheiten des Menschseins: Es kommt darauf an, eine Existenzgrundlage zu schaffen sowie die Zukunft durch Kinder zu sichern. Gott ist hierbei der, der durch seinen Segen beides schenkt; sein Segen bedeutet Schutz und Beistand.⁷

Zwei wichtige Aspekte dieser Erzvätergeschichten finden sich auch in Gen 22,1-19. Die Verheißung von Nachkommen an Abraham (Gen 12,2) ist mit Isaak in Erfüllung gegangen (Gen 21,2). Diese steht jetzt aber, durch Gottes Prüfung Abrahams, auf dem Spiel. Das Ende dieser Isaakerzählung betont jedoch: Wer an Gott festhält, an dem hält auch Gottes Segen fest. Isaak bleibt verschont, Abraham vor einer schrecklichen Tat beschützt und Gottes Verheißung an Abraham (Gen 12,2) wird wiederholt (Gen 22,17-18).

⁵ Oeming, Bibelkunde, 20.

⁶ Nicht zuletzt im Zuge der feministischen Exegese wurde die Rolle der Frauen der Erzväter erkannt: Auch sie sind eigenständige Trägerinnen der Verheißung von Nachkommenschaft. So wird dieser Textkomplex häufig auch als „Erzelterngeschichten“ betitelt (vgl. Millard, Genesis, 3.1.3).

⁷ Oeming, Bibelkunde, 20-22.

5.1.3 Exegese von Gen 22,1-19

Vers 1

Nach diesen Ereignissen stellte Gott Abraham auf die Probe. Er sprach zu ihm: Abraham! Er sagte: Hier bin ich.

Die Einleitungsformel „nach diesen Ereignissen“ grenzt die folgende Erzählung ab als eigenständigen Erzählzusammenhang⁸ – generell ein probates Stilmittel im Alten Testament, erscheint die Wendung hier allerdings untypisch, da sie innerhalb der Abraham-Sara-Erzählung außer in Gen 22,1 und Gen 22,20 sonst nur in Gen 15,1 begegnet.⁹ Dass Abraham sich zu Beginn der Erzählung noch in Beerscheba befindet, lässt sich lediglich aus dem letzten Vers der Erzählung, Gen 22,19, erschließen. Eine typische Ortsangabe zu Beginn der Geschichte wird so nicht gegeben.

Weiter erscheint auch die von Gott gewollte Prüfung als befremdlich. Bekannt ist im Alten Testament, dass Gott regelmäßig prüft; diese Prüfungen beziehen sich allerdings immer auf das Volk Israel als Objekt, nie auf eine Einzelperson.¹⁰ Die Aufmerksamkeit der Leserin und des Lesers scheint so sichergestellt.

Daraufhin leitet Vers 1b einen von drei Dialogen ein. Gott spricht Abraham an. Die Antwort Abrahams, „hier bin ich!“, drückt sowohl seine Bereitschaft aus, auf Gott zu hören, als auch zu handeln.¹¹ Dabei wissen nur die Leserin und der Leser um die bevorstehende Prüfung Abrahams. Die Spannung liegt daher im Folgenden darauf, ob Abraham sich auf die Prüfung einlassen wird.

Vers 2

Er sprach: Nimm deinen Sohn, deinen einzigen, den du liebst, Isaak, geh in das Land Morija und bring ihn dort auf einem der Berge, den ich dir nenne, als Brandopfer dar!

⁸ Hardmeier, Realitätssinn, 6.

⁹ Neef, Prüfung, 81.

¹⁰ Vgl. Ex 16,4; Ri 2,22; Ri 3,1.4.

¹¹ Veijola, Offenbarung, 102.

Durch drei Imperative erfährt der Leser den Gegenstand der Prüfung: „*nimm – geh – bring dar*“.

„*Nimm deinen Sohn, deinen einzigen*“: Wie genau die hebräische Bezeichnung des Sohnes als des „Jachid“ zu übersetzen ist, ist in der exegetischen Literatur umstritten. Der Alttestamentler Thomas Naumann plädiert dafür, mit „*einzigartig*“ zu übersetzen; denn das Wort „Jachid“ beinhalte keine Aussage über die Zahl der Söhne Abrahams, sondern drücke die Besonderheit und die Intensität dieser Beziehung aus.¹² „*Einzigartig*“ ist Isaak zudem, da auf ihm allein die Verheißung liegt. In jedem Fall wird hier die Besonderheit Isaaks betont. Übersetzt man mit „*einzig*“ – wie es in der Einheitsübersetzung geschieht –, bliebe es ähnlich; aber ein Aspekt wird noch betont: Isaak ist der einzig noch verbliebene Sohn, da Ismael und seine Mutter vertrieben wurden (Gen 21,9-21). Dass Isaak nun der einzige Sohn und damit besonders für seine Eltern ist, sollte auch den Kindern aufgrund ihrer eigenen Eltern-Kind-Beziehung nicht verborgen bleiben.

„*Geh in das Land Morija*“: Mit seinem Sohn soll Abraham nach Morija gehen. Auch wenn der Text ausdrücklich von dem Berg Morija spricht, zu dem Gott Abraham schickt, wird dieser in der exegetischen Literatur mit dem zukünftigen Jerusalem in Verbindung gebracht¹³ und hat so die Akedah zur Gründungslegende für den Tempel in Jerusalem gemacht.¹⁴ In 2. Chr 3,1 wird Morija als der Tempelberg beschrieben. Exegetisch scheint dies relevant, da auf der Überlieferungsebene der Geschichte hier die Begründung zum Kult allein in Jerusalem zu finden ist und andere Opferstätten wegfallen müssen.

„*Bring ihn [...] als Brandopfer dar*“: Die Anweisungen Gottes gipfeln in seiner Forderung an Abraham, seinen Sohn zu opfern. Häufig wurde die Stelle als Beleg für Kinderopfer in Israel angesehen, die als Versuch gelten sollten, den

¹² Naumann, Preisgabe, 34f.

¹³ Gese, Studien, 40-43.

¹⁴ Levenson, Erbe, 28.

Zorn Gottes abzuwenden.¹⁵ Diese Interpretation wird heute nicht mehr unterstützt;¹⁶ die Aufforderung verdeutlicht aber die Schwere der Prüfung. Abraham soll nicht nur seinen Sohn opfern, mit diesem Opfer ginge auch die an Isaak gebundene Verheißung aus Gen 12,15 verloren. An seinem Schicksal hängt das Schicksal eines ganzen Volkes.¹⁷ Die Forderung scheint ungeheuerlich. Sie zeichnet in der Prüfung zur Tötung des Sohnes ein Gottesbild, das auch und besonders Kindern unverständlich erscheinen dürfte, widerspricht es doch dem Gottesbild in vielen anderen bekannten Geschichten.¹⁸

So eröffnet sich im späteren Interview mit den Kindern die Möglichkeit zur Diskussion über das im Text dargestellte Gottesbild, in dem ein Schlüssel zum Verständnis des Textes liegt. Durch einen Vergleich mit anderen biblischen Gottesbildern sowie einer Reflexion und Darstellung des eigenen Gottesbildes kann das Bild des Textes ganzheitlich erschlossen und erkannt werden, dass Gott die Seinen letztlich nie, auch hier nicht, im Stich lässt. Trotz des dunklen Anfangs kann ein positives Ende gesehen werden, in dem Abraham an Gott und Gott an seiner Verheißung festhält.

Zugleich verdeutlicht sich ein Dilemma: Wie soll sich Abraham in dieser Situation verhalten? Soll er auf Gottes Forderung eingehen und seinen einzigen Sohn opfern, oder hat er als Vater nicht die Aufgabe, seinen Sohn zu schützen? Das glaubensgehorsame Verhalten Abrahams wird zu bewerten sein müssen. Dabei wird sich auch zeigen, ob die Kinder Erfahrungen der eigenen Eltern-Kind-Beziehung in ihr Erleben und in ihre Beurteilung des Verhaltens einbringen. In der Deutung des Verhaltens Abrahams liegt ein weiterer Schlüssel zum Verständnis des Textes. Nur auf dem Hintergrund seiner vorherigen Erfahrungen mit Gott kann Abraham ihm solch ein grenzenloses Vertrauen entgegenbringen. In der Diskussion um das Verhalten Abrahams und Gottes wird, wie in der narrativen Analyse eines biblischen Textes, die Frage

¹⁵ Gunkel, Genesis, 241; vgl. auch Hardmeier, Realitätssinn, 40.

¹⁶ Vgl. Noort, Akedah, 26f.

¹⁷ Ebd., 21.

¹⁸ Beispielsweise die Rettung Daniels aus der Löwengrube (Dan 6); die Begleitung des Mose auf der Wanderung in das versprochene Land (bspw. Ex 13,17-21; Ex 16); Hilfe für David im Kampf gegen Goliath (1. Sam 17).

nach der Hauptperson der Geschichte mitgestellt werden müssen: Gott – der auf die Probe stellt? Abraham – der sich darauf einlässt? Oder doch Isaak oder der Engel?

Vers 3

Frühmorgens stand Abraham auf, sattelte seinen Esel, nahm zwei seiner Jungknechte mit sich und seinen Sohn Isaak, spaltete Holz zum Brandopfer und machte sich auf den Weg zu dem Ort, den ihm Gott genannt hatte.

Vers 3 beschreibt die Reise nach Morija. Weder über die Reise selbst noch über die Gedanken, die Abraham währenddessen sicherlich durch den Kopf gehen, erfährt der Leser etwas.¹⁹ Der Erzählstil scheint insgesamt nüchtern und sparsam; fast wie ein unreflektiertes Befolgen des Befehls. Hier eröffnen sich Freiräume zur eigenen Stellungnahme bezüglich des Verhaltens Abrahams. Diese können in der Einschätzung seines Verhaltens mittels eigener Deutungen durch die Kinder gefüllt werden. Warum macht Abraham sich auf den Weg, diese grausame Forderung Gottes zu erfüllen? Ob er die Gottesstimme mit seinen bisherigen Erfahrungen in Verbindung bringen kann? Wie mag es ihm bei der Erfüllung seiner grausamen Aufgabe ergehen?

Vers 4

Als Abraham am dritten Tag seine Augen erhob, sah er den Ort von Weitem.

Im nächsten Vers erfolgt ein Zeitsprung. Mit der adverbialen Bestimmung „am dritten Tag“, die ein gängiges Motiv im Alten Testament darstellt, wird auf die Wichtigkeit der folgenden Ereignisse aufmerksam gemacht. So reiste auch das Volk Israel nach Ex 3,18;5,3 sowie Ex 8,23 drei Tage, bevor es in der Wüste ein Opfer darbrachte; oder: Gott erschien seinem Volk drei Tage nach seiner Ankunft am Berg Sinai (Ex 19,16). Die Datierung des Geschehens er-

¹⁹ Hardmeier, Realitätssinn, 21; vgl. auch Noort, Akedah, 19.

scheint somit in keinem Falle unmotiviert, sondern verweist auf die Wichtigkeit der folgenden Ereignisse, die zur Diskussion mit den Kindern herausfordern.

Vers 5

Da sagte Abraham zu seinen Jungknechten: Bleibt mit dem Esel hier! Ich aber und der Knabe, wir wollen dorthin gehen und uns niederwerfen; dann wollen wir zu euch zurückkehren.

Erstaunen mag die Aussage Abrahams gegenüber seinen Dienern: Nach der Opferung würden beide zu ihnen zurückkehren. Verschleiert Abraham sein Vorhaben oder ist er voller Vertrauen auf Gott, dass dieser seinen Befehl in letzter Minute ändern werde? Vielfach wird in der Exegese davon ausgegangen, dass Abraham glaubt, dass Gott Isaak verschonen werde.²⁰ Teilweise gibt es aber auch die Vermutung, dass Abraham sein Vorhaben verschleiern könnte.²¹ Da seine Diener ihm untergeordnet sind, besteht kein Grund zur Rechtfertigung Abrahams und es ist davon auszugehen, dass Abraham diese Aussage voller Vertrauen auf Gott treffen kann, dass der ihm tatsächlich nicht unwiderrufen zumuten werde, seinen eigenen Sohn zu opfern.

Die unterschiedlichen Deutungen dieser Aussage Abrahams in der exegetischen Literatur eröffnen aber einen Raum für unterschiedliche Interpretationen. Dieser kann die Kinder letztlich dazu veranlassen, eigenständig und frei über die widersprüchliche Textaussage zu spekulieren.

Vers 6

Abraham nahm das Holz für das Brandopfer und lud es seinem Sohn Isaak auf. Er selbst nahm das Feuer und das Messer in die Hand. So gingen beide miteinander.

²⁰ Ebach, Theodizee, 14; vgl. auch Hardmeier, Realitätssinn, 23; Veijola, Opfer, 129.

²¹ Kilian, Opferung, 35; vgl. auch Noort, Akedah, 19.

Vater und Sohn sind nun allein. Gunkel schreibt, es sei ein „besonders hübscher Zug“²² des Erzählers, dass Isaak das schwere Holz tragen muss und Abraham Messer und Feuer trägt. So bewahre Abraham seinen Sohn vor den gefährlichen Instrumenten.²³ Dies könne aus der Intention heraus geschehen zu verhindern, dass Isaak, das „Opfertier“, sich schon im Vorfeld verletze.²⁴ Geht man davon aus, dass Abraham volles Vertrauen in Gott hat, seinen einzigen Sohn doch nicht opfern zu müssen, erscheint es aber einleuchtender, Abrahams Verhalten geschehe aus Fürsorge für seinen Sohn, diesen vor Verletzungen schützen zu wollen. Auch hier schweigt die Erzählung selbst. Eine eigene Deutung der Leerstelle seitens der Kinder kann in ihre Einschätzung bzw. Deutung des Verhaltens Abrahams einfließen.

Vers 7-8

Da sprach Isaak zu seinem Vater Abraham. Er sagte: Mein Vater! Er antwortete: Hier bin ich, mein Sohn! Dann sagte Isaak: Hier ist Feuer und Holz. Wo aber ist das Lamm für das Brandopfer?

Abraham sagte: Gott wird sich das Lamm für das Brandopfer ausersehen, mein Sohn. Und beide gingen miteinander weiter.

In den nächsten Versen folgt ein zweiter Dialog – Isaak wendet sich an seinen Vater. Hierbei handelt es sich um die einzige Stelle, in der Isaak selbst zu Wort kommt. Die Worte „Vater!“ sowie „Ja, mein Sohn!“ deuten eine tiefe Verbundenheit zwischen den beiden an. Die Fürsorge des Vaters von Vers 6 wird hier durch seine liebevollen Worte unterstrichen; diese große Liebe zwischen Abraham und seinem Sohn und wie schwer Abraham diese Schritte zur Opferstätte fallen müssen, lassen sich allerdings nur erahnen, denn auch hier schweigt die Erzählung.

Diese Leerstellen in den Versen 6-7 lassen sich ebenfalls mit eigenen Deutungen füllen. Die Kinder können hier persönliche Erfahrungen ihrer eigenen

²² Gunkel, Genesis, 237.

²³ Ebd., 237.

²⁴ Noort, Akedah, 19.

Eltern-Kind-Verbindung auf den Text applizieren und erkennen, wie schwer Abraham die Befolgung der Forderung Gottes fallen muss. Auch diese Stelle des kleinen Gesprächs sollte Einfluss nehmen auf die Einschätzung des Verhaltens Abrahams. Sie verdeutlicht die Härte der Prüfung und die Ungeheuerlichkeit des Befehls Gottes.

Die Antwort Abrahams, „Gott *wird* das Opferlamm aussuchen“, lässt vermuten, dass Abraham selbst noch die Hoffnung hat, Gott möge von seinem Plan abweichen.²⁵ Dies wird auch später bei der Benennung des Berges deutlich und deutet darauf hin, dass Gott ein lebendiger Gott ist, der nicht statisch an seinen Vorgaben klebt. Abrahams Glaube rechnet mit einem sich in seinen Offenbarungen wandelnden Gott.²⁶

Andere Übersetzungen deuteten diesen Vers schon früh in eine andere Richtung. Die Fassung der Septuaginta beispielsweise übersetzt folgendermaßen: „Gott wird sich ein Brandopfer ansehen: Mein Kind!“²⁷ So erfolgt an dieser Stelle die Deutung, Isaak selbst wisse nun von seiner Aufgabe, das Opfer zu sein. Isaak wird dadurch in der Geschichte wesentlich größere Bedeutung beigemessen, was dazu geführt hat, dass er zum Märtyrer erhoben worden ist und als eigentlicher Protagonist der Geschichte gilt. In den Qumranerzählungen bittet Isaak Abraham sogar selbst, ihn festzubinden.²⁸ Gemäß der ursprünglichen Übersetzung sind diese Deutungen allerdings nicht haltbar. Der Abschluss, „und beide gingen miteinander“, demonstriert unermüdlich das tiefe Verhältnis der beiden Protagonisten sowie das Vertrauen in Gott auf einen guten Ausgang der Prüfung.

²⁵ Ebd., 19; vgl. auch Abrahams Aussage in Vers 5. Der Vers unterstreicht die Haltung, Abraham glaube daran, Gott werde die Prüfung noch abwenden. Anders betont Christof Hardmeier, Abraham habe den Befehl Gottes falsch verstanden und gehe davon aus, er solle gemeinsam mit Isaak opfern (Hardmeier, *Realitätssinn*, 27).

²⁶ Vgl. Westermann, *Genesis*, 440.

²⁷ Kundert, *Bindung*, 136.

²⁸ Ebd., 137-139.

Vers 9

Als sie an den Ort kamen, den ihm Gott genannt hatte, baute Abraham dort den Altar, schichtete das Holz auf, band seinen Sohn Isaak und legte ihn auf den Altar, oben auf das Holz.

In starkem Kontrast zu den Versen 6-8 erfolgt nun eine nüchterne und dennoch detaillierte Beschreibung der Opfervorbereitungen.²⁹ Von Abrahams väterlicher Liebe ist nichts mehr spürbar. Seine Gedanken werden der Leserin und dem Leser weiterhin nicht mitgeteilt. Isaak wird festgebunden. So mag sichergestellt sein, dass bei der Opferung kein misslicher Schnitt erfolgt.

Vers 10

Abraham streckte seine Hand aus und nahm das Messer, um seinen Sohn zu schlachten.

Es kommt zum Höhepunkt der Erzählung mit steigender Spannung. Abraham erhebt das Schlachtmesser und ist bereit zur Opferung. Auch jetzt bleibt die Beschreibung sachlich knapp; ein Protest Isaaks ist nicht vernehmbar. Es scheint wohl jeder Leserin und jedem Leser unvorstellbar, dass weder Abraham noch Isaak eine Gefühlsregung zeigen.

Durch die Nüchternheit der Erzählung kann im Gespräch mit den Kindern überlegt werden, warum die Leserin und der Leser von keiner Gegenreaktion Isaaks erfährt. Vertraut er seinem Vater oder glaubt auch er an einen Plan Gottes? Auch diese Lücke der Verse 9-10 gilt es zu füllen; auch hier können Erfahrungen der eigenen Lebenswelt der Kinder und ihrer Beziehung zu ihren Eltern in ihre Deutung einfließen.

Vers 11

Da rief ihm der Engel des HERRN vom Himmel her zu und sagte: Abraham, Abraham! Er antwortete: Hier bin ich.

²⁹ Noort, Akedah, 20.

Im letzten Moment verhindert das Eingreifen einer Stimme aus dem Himmel das Geschehen.³⁰ Die Zweifachnennung des Namens, „Abraham! Abraham!“ zeigt die Dringlichkeit des Rufs. Bis zu diesem Eingreifen erschien alle Hoffnung zunichte – die Opferung wäre der Widerruf aller Verheißungen gewesen.³¹ Dennoch – und trotz Gottes anstößigen Auftrags – hört Abraham in dieser Situation wiederum auf die Stimme Gottes.³² Wieder erfolgt seine Antwort, die immer noch und vielleicht trotz allem Bisherigen Bereitschaft zum Hören und Handeln signalisiert: „Hier bin ich!“

Ab Vers 11 ändert sich nun der Gottesname von Elohim zu JHWH. Während frühere Exegesen häufig unterschiedliche Quellen der Erzählung vermuten, deutet man heute diesen Wechsel als beabsichtigt. Hier spiegeln sich zwei unterschiedliche Gotteserfahrungen in dem einen Text wider, die mit je unterschiedlichen Gottesnamen verbunden werden.³³ Es handelt sich nicht mehr um Gott, der Abraham zu einem Opfer herausfordert, sondern um Gott, der seine schützende Hand über Isaak hält und Abraham vor der grausamen Tat verschont. – Diese Namensänderung ist in der für das Leitinterview mit den Kindern ausgewählten Einheitsübersetzung allerdings nicht dargestellt und kann daher nicht besprochen werden.

Vers 12

Er sprach: Streck deine Hand nicht gegen den Knaben aus und tu ihm nichts zuleide! Denn jetzt weiß ich, dass du Gott fürchtest; du hast mir deinen Sohn, deinen einzigen, nicht vorenthalten.

Jetzt erfolgt die Gottesrede. Dass es sich bei der Stimme um Gott selbst handeln muss, lässt der Verfasser der Erzählung ohne Zweifel und wird aus der

³⁰ In den übrigen Erzelternerzählungen kommt die Stimme Gottes nie vom Himmel her. Immer vermitteln Boten die Botschaft, die leibhaftig auf der Erde sind. Daher plädiert Timo Veijola dafür, hier handele es sich um eine spätere Stufe der Entwicklung der Angelologie (in: Veijola, Offenbarung, 118).

³¹ Noort, Akedah, 22.

³² Hardmeier, Realitätssinn, 53.

³³ Blum, Vätergeschichte, 323.

Rede ersichtlich: „Denn jetzt weiß ich, dass du Gott fürchtest; du hast *mir* deinen einzigen Sohn nicht vorenthalten.“ Gottes Eingreifen kann nun erfolgen, da er sich sicher sein kann, dass Abraham ihm vertraut und zur Opferrung bereit gewesen wäre.³⁴

Auch dieser Vers muss später in die Diskussion um die Einschätzung des Handelns Gottes mit einfließen. Ist ein derartig fürchterliches „auf die Probe stellen“ eines Menschen gerechtfertigt? Hier werden die Kinder gewiss Stellung beziehen.

Vers 13

Abraham erhob seine Augen, sah hin und siehe, ein Widder hatte sich hinter ihm mit seinen Hörnern im Gestrüpp gefangen. Abraham ging hin, nahm den Widder und brachte ihn statt seines Sohnes als Brandopfer dar.

Fraglich erscheint, warum am Ende noch der Widder geopfert wird. Während Westermann betont, das Tieropfer betone den gebotenen Abschluss – denn es sei üblich gewesen, ein begonnenes Opfer zu Ende zu bringen, auch wenn es eine andere Bedeutung gehabt habe³⁵ –, muss bedacht werden, dass die Himmelsstimme selbst kein Opfer mehr fordert. Für ein Widderopfer könnte sich daher auch Abraham selbst entschieden haben, um seinen Dank auszudrücken.

Dem Widder kommt jedenfalls eine wichtige Rolle im Text zu.

Zu Beginn der Besprechung des Textes mit den Kindern wird eine Nennung aller wichtigen Akteure der Bibelstelle erfolgen. Nur so kann sich zeigen, ob die Kinder alle relevanten Szenen der Geschichte aufgenommen haben.³⁶

³⁴ Gunkel, Genesis, 238.

³⁵ Westermann, Genesis, 443f.

³⁶ Neben Abraham, Isaak und dem Widder zählen hierzu auch Gott und der Engel sowie die Jungknechte und der Esel.

Vers 14

Abraham gab jenem Ort den Namen: Der HERR sieht, wie man noch heute sagt: Auf dem Berg lässt sich der HERR sehen.

Einige Ausleger diskutieren, ob es sich bei Vers 14 um eine Einfügung handelt. So bemerkt der Exeget Rudolf Kilian, dass Vers 14 im Vergleich mit anderen etymologischen Deutungen eine Sonderstellung einnehme,³⁷ vor allem Vers 14b syntaktisch erzwungen wirke sowie stilistisch unschön sei und daher zumindest dieser Teil eine nachträgliche Einfügung darstelle.³⁸ Der Alttestamentler Hans-Dieter Neef allerdings betont, dass aufgrund der Aufnahme des hebräischen Motivverbs r'h („Moria“) im Urtext der Vers ohne Zweifel in den literarischen Zusammenhang gehören müsse.³⁹ Auch die Wendung „auf dem Berg“ zeige die literarische Integration von Vers 14.⁴⁰ Zweifelsohne kann es sich bei der Nennung des Ortes „Der Herr sieht“ um ein Gotteslob Abrahams handeln, mit welchem er seine Gotteserfahrung für lange Zeit bewahren will: Gott sieht und begleitet mich und mein Leben mit allem Guten und Schlechten, so mag er die Verheißung empfinden und bewahren. Dies sollte auch für die Kinder verständlich und in ihrer Bedeutung zu erkennen sein.

Vers 15-18

Der Engel des HERRN rief Abraham zum zweiten Mal vom Himmel her zu und sprach: Ich habe bei mir geschworen – Spruch des HERRN: Weil du das getan hast und deinen Sohn, deinen einzigen, mir nicht vorenthalten hast, will ich dir Segen schenken in Fülle und deine Nachkommen überaus zahlreich machen wie die Sterne am Himmel und den Sand am Meeresstrand. Deine Nachkommen werden das Tor ihrer Feinde einnehmen.

³⁷ Kilian, Opferung, 41-43.

³⁸ Veijola, Opfer, 147; vgl. auch Kilian, Opferung, 43.

³⁹ Neef, Prüfung, 101.

⁴⁰ Anders argumentiert Hardmeier, Abraham nenne die Stätte „Der Herr sieht“, da Gott ihm dort aus seinem „Ver-sehen“ heraushalt, Isaak zu opfern. Diese Interpretation scheint aber nicht tragbar, geht man davon aus, dass Abraham die Opferung bewusst und nicht als Fehlinterpretation vollziehen wollte (in: Hardmeier, Realitätssinn, 36).

Segnen werden sich mit deinen Nachkommen alle Völker der Erde, weil du auf meine Stimme gehört hast.

Teilweise wird aufgrund der sprachlichen Eigenart in den folgenden Versen ein nachträglicher Zusatz diskutiert.⁴¹ Besonders „zum zweiten Mal“ gebe, so Neef, einen Hinweis darauf.⁴² Es lässt sich ergänzen, dass auch der Schwur in Vers 16 dieses Argument stützt, da dieser vorher nicht erwähnt wird und hier wie ein merkwürdiger Zusatz wirkt. – Für die Interviews mit den Kindern ist dieser relevant, da er in der Besprechung von Lk 19,1-10 aufgegriffen werden soll. Hier steht an zu untersuchen, ob die Kinder zwischen der Aussage Jesu in Lk 19,9 und der Verheißung der Nachkommenschaft von Gen 22,17 eine Beziehung herstellen sowie die Aussage Jesu vor dem Hintergrund der vorher bearbeiteten Geschichte deuten können.

Vers 19

Darauf kehrte Abraham zu seinen Jungknechten zurück. Sie machten sich auf und gingen miteinander nach Beerscheba. Abraham blieb in Beerscheba wohnen.

Die Erzählung schließt, wie von Abraham in Vers 5 angekündigt, mit seiner und Isaaks Rückkehr zu den Dienern sowie der gemeinsamen Rückkehr nach Beerscheba, von wo sie laut Gen 21,31-34 gemeinsam aufgebrochen waren. Abrahams Vertrauen wurde nicht enttäuscht. Er hat an Gott festgehalten und die bittere Prüfung bestanden.

5.1.4 Ausgewählte Deutungsansätze

Im Laufe der Zeit hat die Akedah unterschiedlichste Auslegungen erlebt. Lange wurde diese Erzählung als Ätiologie zur Ablösung vom Menschenopfer betrachtet. Heute liest man sie verstärkt in ihrem kanonischen Kontext oder

⁴¹ Westermann, Genesis, 445.

⁴² Neef, Prüfung, 102.

deutet sie als Paradigma des Glaubens. Abwegig erscheint die Deutung, es handle sich um ein Miss-Verstehen Abrahams. Im Folgenden stelle ich, wie angekündigt, verschiedene Auslegungsweisen vor, um einen Überblick über wesentliche Deutungen der wissenschaftlichen Textausleger zu erhalten und, daran anschließend, eine eigene Deutung des Textes zu geben. Jene werden für das Forschungsvorhaben dieser Dissertation zum einen in der Weise von Bedeutung sein, dass die Kinder nicht nur mit verschiedenen Schlüsselstellen, sondern auch mit Deutungen des gesamten Textes konfrontiert werden und dazu Stellung nehmen sollen. Zum anderen dienen die verschiedenen Einschätzungen der wissenschaftlichen Textausleger als Hilfestellungen bei der Auswertung und Einordnung der Aussagen durch die Kinder.⁴³ Es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Auslegungen der Kinder und der Experten dargestellt, und zwar im aufmerksamen Blick darauf, inwieweit Kinder zu schlüssigen Gesamtauslegungen kommen und daher als biblische Textauslegerinnen und Textausleger bezeichnet werden können.

5.1.4.1 Gen 22,1-19 als Ätiologie zur Ablösung von Menschenopfern?

Rudolf Kilian, Alttestamentlicher Exeget, deutet in seinem Werk „Isaaks Opferung“ Genesis 22,1-19 als eine Erzählung, die ursprünglich die Ätiologie eines neuen Kults darstelle und das Ziel verfolge, das bis dato gültige Menschenopfer durch ein Tieropfer zu ersetzen. Da in Israel Menschenopfer allerdings nie zur offiziellen Kultpraxis gehörten – auch wenn diese bekannt waren –, fand die Rettung des Sohnes ihren Weg in die Geschichte, als sie zu einer gesamtisraelischen Erzählung wurde.⁴⁴

Ähnlich geht auch der Alttestamentler und Religionshistoriker Hans-Peter Müller nicht von einer Praxis des Menschenopfers in Israel aus, sondern deu-

⁴³ Die Deutungen der Kinder werde ich allerdings nicht allein an den Aussagen der wissenschaftlichen Exegeten messen. Die Beschäftigung mit verschiedensten Sichtweisen auf den Text soll auch verhindern, kindliche Aussagen als „abwegig“ zu unterminieren, obwohl auch Experten, die sich eingängig mit diesem Text auseinandergesetzt haben, zu ähnlichen Meinungen kommen konnten.

⁴⁴ Kilian, Opferung, 100-102.

tet die Akedah als einen Versuch der Menschen, sich von ihren Nachbarvölkern – bei denen Menschenopfer gängige Praxis waren – abzuheben; durch die kritische Auseinandersetzung mit der Kultpraxis anderer Religionen solle der eigene religiöse Fortschritt betont werden.⁴⁵ Unterstützung erfährt diese Einschätzung durch weitere Bibelstellen, die betonen, Gott habe mit Menschenopfern nichts zu tun: Jer 7,31;19,5 und 32,35.

Im Gegensatz dazu argumentieren die Exegeten Hermann Gunkel und Christof Hardmeier für eine ursprüngliche Praktizierung von Menschenopfern in Israel und der Geschichte als Anstoß zu derer Abwendung. Menschenopfer wurden laut Gunkel, so zeige beispielsweise 2. Kön 3,27, in Israel in Situationen äußerster Not praktiziert; dieser Brauch solle aber von nun an nicht mehr gelten.⁴⁶ Abraham wird von der Gottheit selbst, der er opfern wollte, angehalten, dies nicht mehr zu tun. Ähnlich betont auch Hardmeier, Abraham seien Kinderopfer bekannt gewesen; er sei zudem aufgrund seiner Situationsblindheit bereit gewesen, eine solche Opferung selbst durchzuführen.⁴⁷

Die Deutungen, inwieweit Gen 22,1-19 eine Abwendung von Menschenopfern darstellt, sind vielfältig. Heute gelten diese Annahmen als veraltet: Die Erzählung sei nicht verfasst worden, um die Ablösung dieser Opferungen zu demonstrieren, wurde aber in einer Zeit verfasst, in der Menschenopfer bekannt waren.⁴⁸ Kinderopfer lassen sich in Israel nicht als wahrscheinlich nachweisen; entsprechende Zeugnisse gibt es nur für die Praxis der Phönizier und Punier.⁴⁹ So scheint die Deutung der Geschichte im Sinne eines Beleges für die Abwendung von Menschenopfern als unzureichend und betrifft höchstens die Vorgeschichte der Erzählung. Aus der Geschichte selbst heraus wird nicht deutlich, dass es sich hier um eine Abwendung von Kinderopfern handelt. Im Gegenteil: Was erzählt wird, ist, dass Abraham sich tatsächlich dazu bereitfindet, seinen Sohn zu opfern. Dazu wird er aufgerufen und in Vers 12 und 16 auch explizit dafür gelobt.

⁴⁵ Müller, Genesis, 238.246.

⁴⁶ Gunkel, Genesis, 241f.

⁴⁷ Hardmeier, Realitätssinn, 40.

⁴⁸ Noort, Akedah, 26f.

⁴⁹ Schmidt, Blick, o.S.

Bewusst verzichte ich darauf, diesen Deutungsansatz in die Besprechung mit den Kindern selbst einzubringen. Es erscheint mir nicht sinnvoll, Kinder mit einem exegetisch veralteten Ansatz zu konfrontieren, vor allem, da dieser der eigentlichen Aussage des Textes nicht gerecht wird: Abraham hält aufgrund seiner Vorerfahrungen an seinem Gott fest – trotz des unfassbaren Auftrags – und so hält auch Gott an seinem Segen fest.

5.1.4.2 Gen 22,1-19 als intertextuelle Lektüre

Ein weiterer Ansatz ist auf den römisch-katholischen Alttestamentler Georg Steins zurückzuführen: Klassische Deutungsversuche seien unzureichend, da sie nicht die Vielfalt der Textsignale integrierten. Der lange Entstehungsprozess des Kanons müsse beachtet und das Endprodukt sowie die großen intertextuellen Bezüge der Akedah gesehen werden, so Steins.⁵⁰ Er versucht, Gen 22,1-19 im Kontext anderer Geschichten zu lesen. Verbindungen stellt er beispielsweise her zu Gen 12,1-9, Gen 21,1-21, Ex 3-4, Ex 19-24, Ex 29,38-46, Dtn 8,2-6, Dtn 12, Lev 8-9.16. Alle Verbindungen darzustellen wäre zu umfänglich und würde den Rahmen dieser Analyse sprengen. Wichtig ist aber: In vielen Stellen des Pentateuchs finden sich Verknüpfungen und Motive, die auch in der Opferungsgeschichte aufgenommen sind; bei Gen 22,1-19 handelt es sich um keinen isoliert zu betrachtenden Text. So liegt Steins Vermutung nahe, aufgrund all der Verknüpfungen handle es sich um einen jungen Text, welcher die „theologische Summe“ der Abraham-Sarah-Erzählung sei.⁵¹ Zu beachten ist dabei, dass die ergangene Verheißung – immer wieder bedroht und gefährdet – durchgezogen und gesichert wird. Daraus erhellen sich die Bezüge zu den umgebenden Texten.

Diese Haltung deckt sich mit der Ansicht Thomas Naumanns, Gen 22,1-19 sei im Kontext der Abraham-Sarah-Erzählung – besonders unter dem Aspekt

⁵⁰ Steins, *Gebunden*, 304-306.

⁵¹ Steins, *Bindung*, 217.

der „Preisgabe“ – zu lesen und daher fest in die anthropologische und theologische Problematik dieser Erzählung (Gen 11,27-25,18) eingebunden.⁵² Verknüpfungen erstellt auch er, nämlich zu Gen 12,20, Gen 20,1-18 sowie 21,8-21. Während schon vorher Abrahams Frau und sein Sohn Ismael von Abraham preisgegeben worden seien, bilde die Preisgabe Isaaks den Höhepunkt der Erzählung.⁵³ Während bei Ismael die Schärfe der Preisgabe des eigenen Sohnes abgewendet werde durch Gottes Zusage, auch nach Isaaks Vertreibung bei dem Sohn zu bleiben,⁵⁴ stehe mit Isaak die Verheißung eines ganzen Volkes auf dem Spiel. Beide Episoden seien inhaltlich und bis in den Wortlaut hinein parallel gestaltet.⁵⁵ Der Schlüssel der Erzählung sei jedoch folgender: Nur dadurch, dass Abraham auf Gott höre, könne er erkennen, dass Gott auch der ist, der seine Söhne rettet. Somit gehe es um die Frage, wie in ärgsten persönlichen und kollektiven Bedrohungserfahrungen dennoch an Gott festgehalten werden könne.⁵⁶ Nur so hat Abraham Gott als jemanden erfahren, welcher ihm auch in schwierigsten Zeiten beisteht.

Beide Deutungen sehen es so: Um Gen 22,1-19 zu verstehen, darf die Vorgeschichte Abrahams nicht außer Acht gelassen werden. In seinen vorherigen Erfahrungen mit Gott liegt der Schlüssel zur zureichenden Deutung der Bibelstelle; gerade aufgrund dieser kann Abraham Gott auch in seiner schwersten Prüfung vertrauen. Gen 22,1-19 will also in Beziehung gesetzt werden. – Dementsprechend sind auch die Kinder im Gespräch nach zugehörigen Geschichten zu fragen. So können sie zeigen, ob bzw. wie weit sie fähig sind, ebenfalls diese Verbindungen herzustellen und Gen 22,1-19 in seinem Kontext zu lesen.

⁵² Naumann, Preisgabe, 28.

⁵³ Ebd., 28.

⁵⁴ Ebd., 30.

⁵⁵ Ebd., 30; vgl. auch Hardmeier, Realitätssinn, 67f.

⁵⁶ Naumann, Preisgabe, 44.

5.1.4.3 Gen 22,1-19 als Paradigma des Glaubens

Ähnlich wie Naumann argumentiert auch der finnische Alttestamentler Timo Veijola in seiner Deutung der Akedah als Paradigma des Glaubens. Die Geschichte erzähle von einem unbedingten Glaubensgehorsam Abrahams, welcher die Prüfung Gottes nicht hinterfrage und zu jeder Zeit davon überzeugt sei, dass es sich bei dem Befehl tatsächlich um Gottes Weisung handeln müsse.⁵⁷ Durch die Annahme der Forderung Gottes werde Abraham mit seiner dunklen Seite konfrontiert; er lasse sich aber darauf ein und bestehe diese Prüfung, in der es letztlich auch darum gehe, die Widersprüchlichkeit Gottes auszuhalten. Nur dadurch könne er letztendlich aber auch die helle, liebende Seite Gottes verstehen⁵⁸ und präsentiere so einen unglaublich festen Glauben, der alles durchzustehen vermag.

Die Auslegung fokussiert das Handeln Abrahams und präsentiert einen möglichen Weg der Deutung. Wichtig wird aber sein, offen zu bleiben auch für andere Deutungen des Verhaltens Abrahams durch die Kinder, solange sie nachvollziehbar und begründet erscheinen.

Dieser unglaubliche Wille Abrahams, an Gott festzuhalten, ist vor dem Hintergrund der Entstehung dieses Textes zu deuten. Als entstehungsgeschichtlich junger Text⁵⁹ spiegeln sich in der Akedah wichtige Erfahrungen Israels wider – hier werden die Erfahrungen des Exils in nachexilischer Zeit verarbeitet. Trotz allem Übel hielt Israel an Gott fest und erfuhr: Gott lässt seine Verheißungen nicht fallen. Gen 22,1-19 projiziert die Erfahrungen Israels literarisch zurück auf den Stammvater Abraham und lässt sich diesen in der unmöglichen Situation bewähren.⁶⁰ Auch Abraham bekommt am Ende bestätigt: Es lohnt sich, auf Gott zu vertrauen.

Mit der Frage nach der Entstehungsgeschichte, ihrem Warum und Wozu, nach der Motivation ihrer Verfasser sollen auch die Kinder konfrontiert werden. Durch eine Deutung der Geschichte im biblischen Kontext werden sie

⁵⁷ Veijola, Opfer, 130f.

⁵⁸ Ebd., 132f.

⁵⁹ Steins, Bindung, 217.

⁶⁰ Schmid, Blick, o.S.

zu einer begründeten Erklärung kommen: Was war dem Autor/dem Redaktor an der Erzählung so wichtig, dass er sie aufgeschrieben hat?

5.1.4.4 Gen 22,1-19 – ein Versehen?

Schließlich sei eine letzte aufgrund der Erkenntnisse meiner eigenen Auslegung unplausibel erscheinende Deutung dargestellt: Laut Christof Hardmeier, em. evangelischer Alttestamentler, handelt es sich bei der Opferung um ein Versehen Abrahams. Denn der Befehl Gottes könne doppeldeutig – entweder im Sinne von: Abraham soll seinen Sohn opfern, oder: Abraham soll mit seinem Sohn opfern – verstanden werden. Daher ist Abraham laut Hardmeier überzeugt, er solle gemeinsam mit seinem Sohn ein Opfer vollbringen.⁶¹ Dies erkläre auch Abrahams Aussage in Vers 5.⁶² Als Abraham allerdings an der Opferstätte ankomme und kein Opfertier finde, geschehe ein Sinneswandel, welcher ihn dazu bringe, doch Isaak opfern zu wollen. Der Engel Gottes müsse nun eingreifen, um das Missverständnis richtigzustellen.⁶³ Somit geht es in Gen 22,1-19 laut Hardmeier keineswegs um einen absurden Gottesgehorsam Abrahams;⁶⁴ es handele sich lediglich um ein Missverständnis seinerseits, das Gott im letzten Moment abwende. Fraglich allerdings bliebe, inwiefern Abrahams Gottesgehorsam tatsächlich „absurd“⁶⁵ sei. Hält Abraham an der Forderung Gottes nicht gerade deshalb fest, weil er aufgrund seiner vorherigen Gotteserfahrungen darauf vertrauen kann, dass Gott niemals eine absurde Forderung stellen würde?

Da diese Auslegung zentrale Fragen wie etwa Abrahams Gottesgehorsam, das Gottesbild der Geschichte sowie die Widersprüchlichkeit der Aussage in Vers 5 aufgreift und zusammenfassend ausdeutet, habe ich sie hier dargestellt. Denkbar wäre, dass Kinder, die sich nicht mit einem negativen Gottesbild oder einer „Lüge“ Abrahams oder gar einem Vater, der bereit ist, seinen

⁶¹ Hardmeier, Realitätssinn, 16.

⁶² Ebd., 23.

⁶³ Ebd., 29.

⁶⁴ Ebd., 36.

⁶⁵ Ebd., 36.

eigenen Sohn zu töten, konfrontieren wollen, zu ähnlichen Deutungen kommen könnten.

5.1.4.5 Gen 22,1-19 – eine eigene Deutung

Die Geschichte der Bindung Isaaks beginnt erschreckend. Abraham wird von Gott auf eine unfassbare Probe gestellt, die sich nur der Leserin und dem Leser als solche erschließt. Durch die Opferung Isaaks würde Gott selbst Abraham seinen ihm versprochenen und geschenkten Sohn wieder entreißen. Die Verheißung von Gen 12,1-3 wäre erloschen.

Eine intertextuelle Leseart verhilft aber, Abrahams Reaktion auf den Gottesbefehl zu verstehen. Damals, durch den Ruf Gottes an Abraham, in ein anderes Land zu ziehen (Gen 12,1), hat der sich vielen Problemen stellen müssen.⁶⁶ Doch wurde die Verheißung Gottes, Abrahams Nachfahren zu einem großen Volk zu machen, stets wiederholt.⁶⁷ Abraham erlebte Gott als jemanden, der durchgehend an seiner Seite stand und ihn durch schwierige Zeiten trug. Gerade aufgrund dieser Vorerfahrungen hat Abraham gelernt, voll auf Gott zu vertrauen. Der hat ihn noch nie in die Irre geführt, – und das wird er auch jetzt nicht tun. Damit sind wir bei Gen 22,1-19. So lässt sich zum einen sein auch jetzt entschlossenes Verhalten erklären, Gottes Befehl zu befolgen, und zum anderen seine Aussage in Vers 5 zu den Knechten, gemeinsam mit Isaak zurückzukehren. Er vertraut ganz darauf, dass Gott ihn nicht fallen lässt, auch jetzt nicht.

Durch sein abgrundtiefes Vertrauen besteht Abraham letztlich diese radikale Prüfung. Aufgrund seiner Vorerfahrungen kann er *trotz* der ungeheuerlichen Forderung Gottes an Gott festhalten. Nur so lernt Abraham letztlich seinen Gott noch tiefer kennen. Er erfährt Gottes dunkle, herausfordernde Seite, aber erkennt weiter, dass Gott auch in den schlimmsten Situationen nicht von ihm weicht und niemals seine Verheißung fallen lässt. So kann die Geschichte – trotz des dunklen Anfangs – hell und hoffnungsvoll enden.

⁶⁶ Vgl. Gen 12,10-20; Gen 20; Gen 21,1-21.

⁶⁷ Vgl. Gen 13,14-16; Gen 15,5; Gen 15,18; Gen 17,2-22.

Die vielfältigen Auslegungen des Textes zeigen nicht nur, dass die „eine“ Auslegung des Textes nicht existieren kann. Vielmehr unterstreicht die verborgene Hintergründigkeit des Textes, die sich nur offenbart, wenn die Leserin/der Leser tief zurückschaut in die Lebens- und Glaubensgeschichte dieses Abraham, dass es einen einfachen und eindeutigen Zugang zu dem Text nicht geben kann – und sich der Text auch den zu befragenden Schülerinnen und Schülern nicht direkt erschließen wird. Vielmehr fordert dieser Text zu einer ausführlichen, spannenden und vor allem tieferen Diskussion heraus. Leerstellen, Brüche, bildhafte Sprache sowie Bezüge zu anderen biblischen Texten bilden keine Besonderheit dieses vorliegenden Textes. Sie sind in vielen biblischen Geschichten zu finden. Für die Befähigung zu einer Bibeltexauslegung ist der Umgang mit solchen kontextuellen Problemstellen daher unerlässlich. Hierfür braucht es Kompetenzen und eine begründete Argumentation. Nur so eröffnet sich ein Zugang zum Text und gelingt eine umfassende und stimmige Deutung. Für die Untersuchung einer biblischen Textauslegung von Kindern bietet gerade dieser Text daher viele Anhaltspunkte, womöglich überraschende, weil unmittelbar auch heute lebensrelevante.

5.1.5 Gen 22,1-19 im religionspädagogischen Diskurs

Nicht nur in der Exegese wurde Gen 22,1-19 kontrovers diskutiert. Einige Religionspädagoginnen und Religionspädagogen lehnen diesen Text als ungeeignet für Kinder ab, da er selbst Erwachsenen Kopfzerbrechen und Schwierigkeiten bereite – besonders bezüglich seines vermeintlich anstößigen Gottesbildes. Die Anstößigkeit wird vor allem darin gesehen, dass Gott von Abraham die Opferung seines geliebten Sohnes verlangt bzw. zu verlangen scheint und ihn später genau daran hindert, es zu vollziehen, als hätte er seine Meinung diametral geändert. Mit dem Opferbefehl trete Gott hier als sein genaues Gegenbild auf; denn in den alttestamentlichen Schriften seien doch selbstverständlich Kinderopfer verboten. Und auch wenn dieser göttliche Opferungsbefehl als Prüfung Abrahams eingeführt wird, ist die Freude

über die Rettung Isaaks durch Gott dadurch getrübt, dass Gott selbst Abraham in diese unsägliche Situation geschickt habe. Der Fokus liegt hier also nicht auf dem immensen Vertrauen Abrahams in seinen Gott, sondern auf einem Willkürgott, der einen Menschen zu einer Grausamkeit herausfordert. Daher sei zu begründen und abzuwägen, einen solch schwierigen, umstrittenen, düsteren Text mit Kindern der Klasse 6 zu bearbeiten. Auch ein Blick in zeitgenössische Kinderbibeln zeigt, dass deren Autorinnen oder Autoren diese Geschichte entweder ganz weglassen oder mit einem veränderten Akzent erzählen, der es Kindern offenbar leichter machen soll, Zugang zu dieser Episode zu finden. Dazu gleich mehr.

Dies spiegelt die religionspädagogische Diskussion wider, in der sich Hans Mendl⁶⁸ und Michael Fricke⁶⁹ sowie Walter Neidhart⁷⁰ und Heinz Zahrnt⁷¹ gegen die Behandlung von Gen 22,1-19 aussprechen, während Barbara Asbrand⁷², Rainer Lachmann⁷³ und Christian Dern⁷⁴ eher dazu ermutigen.

5.1.5.1 Gen 22,1-19 in Kinderbibeln

Viele Kinderbibelautorinnen und -autoren tun sich, wie bereits erwähnt, mit Gen 22,1-19 so schwer, dass sie die Geschichte in ihre Kinderbibeln nicht aufnehmen. Dies geschieht bei Jörg Zink⁷⁵, Karin Jeromin und Rüdiger Pfeffer⁷⁶, Werner Laubi und Annegert Fuchshuber⁷⁷, Martina Steinkühler⁷⁸, Sabine Rahn⁷⁹, Beatrix Moos und Ilsetraud Königer⁸⁰ sowie Wilfried Pioch⁸¹.

⁶⁸ Mendl, Gott.

⁶⁹ Fricke, schwierige.

⁷⁰ Neidhart/Eggenberger, Erzählbuch.

⁷¹ Zahrnt, Warum.

⁷² Asbrand, Zusammen.

⁷³ Lachmann, Abraham.

⁷⁴ Dern, Bibeldidaktik; Dern, Ganzschriften.

⁷⁵ Zink, Morgen.

⁷⁶ Jeromin/Pfeffer, Bibel.

⁷⁷ Laubi/Fuchshuber, Kinderbibel.

⁷⁸ Steinkühler, Bibelgeschichten.

⁷⁹ Rahn, Kinderbibel.

⁸⁰ Moos/Königer, Kinder-Bibel.

⁸¹ Pioch, Kinderbibel.

Wird Gen 22,1-19 überhaupt erzählt, dann in einer narrativ veränderten Form. Häufig wird die Geschichte im Rahmen einer kultätiologischen Deutung erzählt. Durch die grausame Prüfung lerne Abraham, dass Gott kein Menschenopfer will – damals nicht, heute nicht und zukünftig auch nicht. Dieses kultätiologische Verständnis ist vielleicht die meist verbreitete Rezeption der Erzählung, was zweifellos daran liegt, dass sich so ein wichtiger Wesenszug des biblischen Gottes konstruktiv aufweisen lässt. Gott habe Abraham diesen Opferbefehl nur deshalb gegeben, damit ein für alle Mal klar sei, dass Gott keine Menschenopfer will. Das ist auch für Kinder klar und verständlich und rückt Gott in ein positives Licht. Dies wird in Kinderbibeln häufig noch dadurch pointiert, dass die Menschenopferpraxis, die in Gen 22,1-19 überwunden wird, als Praxis heidnischer Religionen erscheint, von denen sich der biblische Gott abgrenzt: „Es gab viele Völker, die Kinder töteten als Gabe an die Götter. Aber dieser Bericht zeigt, daß der Gott Abrahams das nicht will“⁸². Ähnliche Fokussierungen finden sich auch bei Karel Eykman und Bert Bouman⁸³, Eleonore Beck⁸⁴, Hans Heinrich Strube⁸⁵, Martina Steinkühler⁸⁶ sowie Josef Quadflieg⁸⁷. Das Problematische dieser exegetisch überholten Deutung liegt aber darin, dass sie die verwerfliche Praxis des Menschenopfers oft anderen Religionen zuschreibt und nur das heilvolle Ende der Episode, aber nicht ihren schrecklichen Anfang betont. So wird das ambivalente Gottesbild umgangen, denn Gott ist vor allem einer, der Menschenopfer nicht will.

Ältere Kinderbibeln erzählen oft den Gehorsam Abrahams als vorbildliche Haltung. So beispielsweise in der Nacherzählung von Emma Wittmann: „Doch nun konnte man merken, wie lieb Abraham Gott hatte: Er gehorchte ihm, auch dann, als Gott das Allerschwerste von ihm verlangte: daß er seinen

⁸² Chabert/Galli, Erzähl, 24.

⁸³ Eykman/Bouman, Bibel, 32-34.

⁸⁴ Beck, Bilderbibel, 32.

⁸⁵ Strube, Geschichten.

⁸⁶ Steinkühler, Feuer, 48f.; Steinkühler, Erzählbibel.

⁸⁷ Quadflieg, Bibel, 31.

Isaak wieder hergeben sollte“⁸⁸. Reinmar Tschirch kritisiert das damit vermittelte Gottesbild als hochproblematisch und weder theologisch noch moralisch vermittelbar.⁸⁹ Darin besteht Konsens in der gegenwärtigen Religionspädagogik.

Schließlich wird Isaaks passives Verhalten im Vollzug des Opfers von den Erzählern als problematisch angesehen. Aus genau diesem Grund legitimiert Jörg Zink das Auslassen der Geschichte im Nachwort seiner Kinderbibel folgendermaßen: „Aber kein Kind identifiziert sich mit Abraham, vielmehr wird es das Schicksal des Isaak als das seine erleben, und das Handeln des Vaters wird nicht bewundernswert sein, sondern grauenhaft“⁹⁰.

Eykman/Bouman⁹¹ umgehen das Problem dadurch, dass in ihrer Geschichte Isaak gar nicht festgebunden wird, sondern der Engel schon vorher eingreift. So entsteht hier nicht das Problem, dass Isaak seinem Vater wortlos Folge leistet. Bei Eckhard zur Nieden und Ingrid und Dieter Schubert⁹² bemerkt Isaak, dass das, was Abraham von ihm verlangt, wohl nicht richtig sein kann. So lösen die Autorin und die Autoren ihr eigenes Problem, die passive Haltung Isaaks den Kindern nicht zumuten zu wollen.

Eine Ausnahme bildet die Kinderbibel von Rainer Oberthür⁹³, der in seiner Nacherzählung eng am biblischen Text bleibt, dafür aber einen Erklärungstext anbietet, mit dem er versucht, verschiedene Brücken des Verstehens zu bauen. Darin bietet er nicht nur eine kultätologische Deutung an, sondern auch Deutungen im Horizont der Theodizeefrage: „Wenn Menschen schweres Leid erfahren [...], dann sind sie verzweifelt, [...] dann verstehen sie Gott und die Welt nicht mehr. Vielleicht erzählt die Geschichte auch von so einer Zeit, von einer Krise“⁹⁴. Hier wird ein Zugang gesucht, der auch bei Rainer Lachmann noch zu sehen sein wird.

⁸⁸ Zitiert nach Tschirch, Bibel, 181.

⁸⁹ Ebd., 181; auch Ruth Böttigheimer merkt an, in einer modernen Welt dürfe kein moralisch akzeptabler Gott ein Kinderopfer verlangen (Böttigheimer, Eva, 38).

⁹⁰ Zink, Morgen, 181.

⁹¹ Eykman/Bouman, Bibel, 32-34.

⁹² Zur Nieden/Schubert/Schubert, Regenbogen, 44.

⁹³ Oberthür, Bibel.

⁹⁴ Ebd., 59.

Die Nacherzählungen in vielen Kinderbibeln demonstrieren, dass ihre Autorinnen und Autoren offenbar Probleme mit der Aussage der Geschichte haben und sie diese den Kindern so nicht aufbürden wollen. Als Resultat erscheinen Geschichten, in denen am Ende Gottes Rettung betont ist, Gott seinen Opferbefehl zurücknimmt oder Isaaks Verhalten verändert wird. Nur in variiertem Fassung scheint die Episode den Kindern zumutbar. Damit stellt sich meines Erachtens jedoch deutlich die Frage, ob dies der biblischen Erzählung selbst und ihren Herausforderungen gerecht wird.

5.1.5.2 Kritik einer unterrichtlichen Verwendung von Gen 22,1-19

Hans Mendl arbeitete in der „Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum“ an einer Evaluation des Bayerischen Kerncurriculums. Anhand von Videoaufnahmen von Schulstunden sollte überprüft werden, welches Verständnis der besprochenen curricularen Inhalte die Schülerinnen und Schüler gewinnen konnten. Im Rahmen der Untersuchung erfolgte auch eine Analyse des Verständnisses der Schülerinnen und Schüler zu Gen 22,1-19. Es sollten Argumente für oder gegen die These ermittelt werden, dass der theologische Gehalt der Geschichte nicht erfasst werden könne.⁹⁵ Diese Untersuchung bildet die bisher einzige empirische Untersuchung zum Verständnis der Geschichte der Bindung Isaaks von Schülerinnen und Schülern. In der Auswertung der erhobenen Daten kommt Mendl zu dem Schluss, dass die Erzählung für die Behandlung im Religionsunterricht der Unterstufe ungeeignet sei. Dafür nennt er mehrere Gründe: Zum einen blockierten altersadäquate Identifikationen mit Isaak das Verständnis der Erzählung,⁹⁶ zum anderen empfanden die Kinder aufgrund ihres mangelnden Abstraktionsvermögens und ihrer noch anthropomorph geprägten Gottesvorstellungen bei der Erarbeitung des Textes lediglich die Inkonsistenz eines Willkürgottes, der ein grausames Spiel mit einem Freund treibe. Es sei ihnen nicht möglich gewesen zu erkennen, dass gerade

⁹⁵ Mendl, Gott, 65-70.

⁹⁶ Ebd., 70.

in diesem scheinbar unverständlichen Handeln Gottes der Deutungsschlüssel des Textes liege.⁹⁷ Konkrete Nachfragen im Anschluss der Texterarbeitung ergaben daraufhin die Tendenz einer Erschütterung des Gottesbildes. Das Bild vom „lieben Gott“ habe sich hin zu „strengerem“ Formen gewandelt.⁹⁸ Einzelnen Kindern gelang es dennoch, den heilsgeschichtlichen Kontext zu erfassen: „Weil er vielleicht dann zur Erkenntnis kommt, er hat Gott so oft vertraut. Und am Ende hat's ihm g'holfen, also muß, also hilft er ihm au' jetzt“⁹⁹. Ein Transfer des Textes, ob Gott auch heute noch solche Forderungen stelle, misslang allerdings selbst in diesen Fällen.¹⁰⁰

Lediglich ein schon in Kinderbibeln gerne gewählter Zugang zum Text stellte sich als fruchtbar und konstruktiv heraus, der allerdings kritisch zu sehen ist, da er, wie dargestellt, in der Exegese vielfach kritisiert und daher auch von Mendel zugleich als Chance und Grenze betitelt wird: die kultätologische Deutung – die Erzählung als Begründung zur Abwendung von Menschenopfern.¹⁰¹ Die Geschichte nur auf diesen Aspekt hin auszulegen wäre seiner thematischen Vielfalt wegen weder angemessen noch exegetisch zu rechtfertigen. So kommt die Arbeitsgruppe um Hans Mendl zu dem Schluss, Gen 22,1-19 sei zu schwierig für Kinder, und rät von einer Bearbeitung des Textes im Religionsunterricht ab.

Auch Michael Fricke, der in seiner Arbeit „Schwierige Bibeltexte im Religionsunterricht der Grundschule“ erfolgreich versucht, fruchtbare Zugänge zu von Lehrerinnen und Lehrern sowie Religionspädagoginnen und Religionspädagogen für Kinder als schwierig empfundenen biblischen Texten aufzuzeigen, betitelt Gen 22,1-19 als „zu schwierig“ für die Grundschule und bezieht den Text daher gar nicht in seine Untersuchung ein. Zu schwierig sei der Bibeltext,

⁹⁷ Ebd., 72f.

⁹⁸ Ebd., 75.

⁹⁹ Ebd., 73.

¹⁰⁰ Ebd., 74.

¹⁰¹ Ebd., 76.

da Kinder der Primarstufe entwicklungspsychologisch noch nicht die kognitive und emotionale Fähigkeit besäßen, sich von bedrohlichen Motiven zu distanzieren.¹⁰²

Als nicht nur „zu schwierig“ beschreibt Walter Neidhart die Bearbeitung des Textes mit Kindern. Er fragt zudem, ob es überhaupt zu verantworten sei, Kindern diese Geschichte zu erzählen.¹⁰³ Auch Heinz Zahrnt betont: Stünde die Geschichte nicht in der Bibel, würden wir sie wahrscheinlich als „unchristlich, als ungöttlich und unmenschlich“¹⁰⁴ bezeichnen.

5.1.5.3 Befürwortung einer unterrichtlichen Verwendung von Gen 22,1-19

Mit Barbara Asbrand, Rainer Lachmann und Christian Dern finden sich Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, die trotz aller Vorbehalte zu einer Besprechung von Gen 22,1-19 ermutigen. Asbrand betont, bei der Besprechung des biblischen Textes mit einer dritten Klasse hätten die Kinder zwar den Gehorsam Abrahams nicht hinterfragt¹⁰⁵ und seien mit ihren Deutungen auf der Erzählebene geblieben;¹⁰⁶ die Kinder hätten sich aber dennoch gut an ihn erinnern können. Die Mehrzahl der Kinder habe am Ende der Unterrichtseinheit auf Nachfrage hin genau diesen Text als ihren Lieblingstext genannt.¹⁰⁷ Asbrand erklärt dies zum einen damit, die Geschichte habe aufgrund ihrer Spannung beeindruckt. Zum anderen habe die Beziehung zwischen Vater und Sohn durch ihre große Parallele zu der für Kinder relevanten Frage nach dem Verhältnis zwischen Eltern und Kindern persönliches Interesse geweckt.¹⁰⁸ Ob die Kinder das Verhältnis zwischen einem Vater, der bereit ist, sein Kind zu opfern, zu seinem Sohn tatsächlich als Parallele zu

¹⁰² Fricke, schwierige, 674.

¹⁰³ Neidhart/Eggenberger, Erzählbuch, 32.

¹⁰⁴ Zahrnt, Warum, 322.

¹⁰⁵ Eine Darstellung des Religionspädagogen Christian Dern zur Besprechung von Gen 22,1-19 mit Kindern einer Klasse 6 zeigt hingegen: Die Kinder hinterfragten sowohl Abrahams als auch Gottes Verhalten. Sie stellten eigene Fragen an den Text und konnten diese bearbeiten (Dern, Ganzschriften, 151).

¹⁰⁶ Asbrand, Zusammen, 44.

¹⁰⁷ Ebd., 47.

¹⁰⁸ Ebd., 47.

ihrem eigenen Leben betrachten, scheint mir jedoch höchst fraglich. Anders als bei Mendl scheinen die Kinder bei Asbrand allerdings kein Problem mit dem Gottesbild der Geschichte zu haben. In Klasse 6 sollten auch abstraktere Deutungen möglich sein.

Ebenso ermutigt Rainer Lachmann – trotz Bedenken – zur Erarbeitung der Geschichte mit Kindern. Lese man dann die Geschichte unter dem Leitmotiv „Gegen Gott an Gott glauben“¹⁰⁹, sei eine Besprechung des Textes gerechtfertigt. Im Rahmen der Kindertheologie ermutigt er dazu, den Kindern ruhig zuzutrauen, sich mit dieser schwierigen Geschichte auseinanderzusetzen.¹¹⁰ Schon in der Grundschule sei, so Lachmann, Kindern das Fragen in Bezug auf von Gott zugelassenem Leid nicht fremd.¹¹¹ Eine Besprechung von Gen 22,1-19 könne für die Kinder daher durchaus fruchtbar und zumutbar sein. So traut er den Kindern zu, was sich in der Studie von Mendl nur gelegentlich offenbarte: den heilsgeschichtlichen Kontext der Geschichte zu erkennen.¹¹² Auch Christian Dern bearbeitet Gen 22,1-19 im Rahmen seiner dialogischen Bibeldidaktik mit Kindern der Klasse 6. Zu der Opferungserzählung schreibt er, dass den Schülerinnen und Schülern eine sensible Wahrnehmung des Textes gelang. Es war ihnen zudem möglich, Fragen an den Text zu stellen und diese zu bearbeiten.¹¹³ Exemplarisch zeigt er dies anhand hermeneutisch gestellter Fragen an den Text durch die Kinder Tobias und Ebru auf.¹¹⁴

5.1.5.4 Fazit

Sowohl die Erzählungen der Mehrheit der Kinderbibelautorinnen und Kinderbibelautoren, als auch die Ansichten einiger Religionspädagogen verdeutlichen die Vorsicht, mit der häufig an die Besprechung der Geschichte der Bindung Isaaks mit Kindern herangegangen wird. Kann es daher überhaupt

¹⁰⁹ Lachmann, Abraham, 258.

¹¹⁰ Ebd., 260.

¹¹¹ Ebd., 261.

¹¹² Mendl, Gott, 73.

¹¹³ Dern, Ganzschriften, 150f.

¹¹⁴ Dern, Bibeldidaktik, 112-119.

gerechtfertigt sein, mit Kindern eine solche biblische Geschichte zu besprechen, die für sie kaum verstehbar erscheinen kann und zugleich die vermeintliche Grausamkeit Gottes abbildet?

Wer Kindern zu einem reflektierten Glauben verhelfen will, darf biblische Geschichten mit einem ambivalenten Gottesbild nicht aussparen. Gerade in diesen Geschichten stecken häufig elementare Lebens- und Gotteserfahrungen, welche die Menschen damals und heute nicht davon abgehalten haben und nicht davon abhalten, dennoch an ihrem Gott festzuhalten. Auch Kindern ist Leid nicht unbekannt – auch ihnen mag Gott manchmal fremd und unverständlich erscheinen. Aus diesem Grund stimme ich mit der Position Lachmanns überein, den Kindern die Geschichte zuzumuten, und erachte die Geschichte für sie als wertvoll, wird sie vor ihrem heilsgeschichtlichen Kontext – dem „Gegen Gott an Gott glauben“ – gelesen.

Viele Studien im Rahmen der Kindertheologie machen Mut, Kindern auch sperrige Geschichten und problematische Gottesbilder zuzutrauen.¹¹⁵ Gerade unverständliche und anstößige Texte regen in besonderem Maße an, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sie zu diskutieren und eigene Deutungen zu formulieren, wie auch der Erfahrungsbericht von Dern verdeutlicht. Hierbei sind von den Kindern ganz eigene und ihrem Horizont gemäße nachvollziehbare Begründungen zu erwarten, die ihnen Erwachsene häufig gar nicht zutrauen.

Es sollte auch nicht vergessen werden, dass Gen 22,1-19 mit der Rettung Isaaks durch Gott endet. Nur weil die Geschichte heilvoll ausgeht, kann sie auch dunkel beginnen. Es ist zu erwarten, dass sich Kinder in ihrer Gotteskonstruktion angesichts von Gen 22,1-19 vor allem an dem Isaak rettenden Gott und seinem Engel orientieren.

¹¹⁵ Der Exeget Ruben Zimmermann beispielsweise mutet Kindern zu, sich mit Jakobs Begegnung am Jabbok auseinanderzusetzen, mit einem selbst für Exegetinnen und Exegeten kaum zugänglichen Bibeltext (vgl. Zimmermann, Jabbok). Die Religionspädagogin Hanna Roose traut den Kindern zu, die Schilderung des Endgerichts in der Offenbarungsgeschichte des Johannes zu diskutieren (vgl. Roose, Todesstrafe). Der Religionspädagoge Michael Fricke konfrontiert Schülerinnen und Schüler mit biblischen Geschichten, die ein negatives bzw. rätselhaftes Gottesbild enthalten, wie beispielsweise Kain und Abel (Fricke, Bibeltexte, 387-416) oder die Noah-Geschichte (Fricke, Bibeltexte, 417-456).

5.2 Lk 19,1-10

5.2.1 Begründung der Textauswahl

Mit der Zachäusgeschichte liegt eine biblische Erzählung vor, die eindeutiger und leichter zu erschließen ist. Exemplarisch zeigt sich hier Jesu Handeln. Die folgende Auslegung der Zachäusgeschichte zeigt wichtige, mit den Kindern zu erarbeitende Aspekte auf. Nach der Einordnung der Perikope in den literarischen Zusammenhang erfolgt zunächst auch hier eine versweise Analyse, die Schlüsselstellen des Textes hervorhebt. Im Anschluss lege ich eine Deutung des Textes als Erzähleinheit vor. Da die wissenschaftlichen Exegesen einheitliche Textauslegungen darstellen, erübrigt sich eine Darstellung verschiedener Deutungsansätze.

Orientiert ist meine Auslegung auch hier an der Einheitsübersetzung, wobei ich die Deutung einzelner Worte vom Urtext her begründe. Schließlich gebe ich für meine Textwahl von Lk 19,1-10 im Kontext dieser Arbeit eine ausführliche Erklärung.

5.2.2 Einordnung von Lk 19,1-10 in seinen literarischen Kontext

Die Begegnung zwischen Jesus und Zachäus ereignet sich nach Jesu Wirken in Galiläa (Lk 4,14-9,50) auf seiner Reise nach Jerusalem (Lk 9,51-19,27).¹¹⁶ Aufgrund der Einheit von Ort, Zeit und Handlung ist die zu analysierende Textstelle klar als Perikope abgrenzbar. Während die vorherige Begegnung mit dem Blinden vor Jericho stattfand (Lk 18,35), spielt die Zachäusgeschichte nun direkt in Jericho (Lk 19,1). Die darauffolgende Perikope wird in die Nähe Jerusalems verortet (Lk 19,11) und grenzt sich somit örtlich ebenfalls ab. Die Zachäusgeschichte bildet somit den letzten Erzählstoff im Reisebericht, dessen Ende im Gleichnis von den anvertrauten Pfunden (Lk 19,11-27) zu sehen ist.¹¹⁷

¹¹⁶ Preuß/Berger, *Bibelkunde*, 239.

¹¹⁷ Hotze, *Jesus*, 49.

Inhaltlich ist die Textstelle eng verbunden mit der Begegnung Jesu mit dem Zöllner Levi (Lk 5,27-32). Sie weist allerdings zentrale Unterschiede auf. Beruft Jesus Levi in seine Nachfolge, macht nun Zachäus sich aktiv auf die Suche nach Jesus. Levi veranstaltet ein Gastmahl für Jesus als Dank für seine Berufung, während Jesus sich selbst bei Zachäus einlädt und sein Besuch den Zöllner zur Umkehr bewegt.¹¹⁸

Thematisch findet sich in der Zachäus-Perikope ein für Lukas typisches Jesusbild: Jesus als der Heiland der Elenden, Verachteten und Sünder.¹¹⁹ Durch sein Zugehen auf die Ausgestoßenen der Gesellschaft zeigen sich seine Vollmacht¹²⁰ sowie die Veränderung, die eine Begegnung mit ihm hervorrufen kann.

Außerdem kann Zachäus als konkrete Veranschaulichung des Zöllners im Gleichnis von Lk 18,9-14 gesehen werden. Im Gegensatz zu dem reichen Mann von Lk 18,18-30 steht er hier als positives Gegenbeispiel.¹²¹ Dabei handelt es sich bei der Geschichte um eine Erzählung aus dem Sondergut des Lukas. Durch redaktionelle Veränderungen sind hier eigene theologische Akzente gesetzt, wie die nachfolgende Auslegung verdeutlichen wird.¹²²

5.2.3 Exegese von Lk 19,1-10

Vers 1

Dann kam er nach Jericho und ging durch die Stadt.

Vers 1 beschreibt Jericho als den Ort der Handlung der Geschichte und Jesus als Protagonisten. Sein „Durchgehen“ durch die Stadt betont, dass ein Halten

¹¹⁸ Hotze, Jesus, 55.

¹¹⁹ Preuß/Berger, Bibelkunde, 239; Wiefel, Evangelium, 326; Kremer, Lukasevangelium, 183; Bull, Bibelkunde, 38; Wick, Bibelkunde, 33; Westermann/Ahuis, Bibelkunde, 263; Hörster, Bibelkunde, 77.

¹²⁰ Preuß/Berger, Bibelkunde, 235; vgl. auch Hotze, Jesus, 72. Mit der Einkehr bei Zachäus vollziehe Jesus exemplarisch seine göttliche Sendung.

¹²¹ Hotze, Jesus, 52.

¹²² Vgl. ebd., 53; Schmithals, Evangelium, 185; Bovon, Evangelium, 269f.; Schneider, Evangelium, 376f.; Grundmann, Evangelium, 358; Müller, Lukas, 147; Kremer, Lukasevangelium, 183.

nicht geplant ist, und bereitet so die notwendige Initiative des zweiten Handlungsträgers, Zachäus, in den nachfolgenden Versen vor.¹²³ Der Anfangsvers ist als redaktionelle Einfügung des Autors zu sehen, durch den eine Verbindung zwischen der vorherigen Geschichte und der folgenden Sonderguterzählung geschaffen werden kann.¹²⁴

Vers 2

Und siehe, da war ein Mann namens Zachäus; er war der oberste Zollpächter und war reich.

Der zweite Protagonist kommt ins Spiel. Zachäus ist oberster Zollpächter und „reich“. Jericho besaß als Übergang in die Arabica eine wichtige Zollstation. Mit eigenen Balsamanlagen wurden wichtige Zollartikel erzeugt.¹²⁵ Zöllner nahmen in der Regel mehr Geld, als ihnen laut Tabelle zustand; Zachäus ist also durch Betrug zu Reichtum gekommen.¹²⁶ Da Israel nur Abgaben für religiöse Zwecke kannte, sah man den jüdischen Zöllner auch als einen religiösen Verräter.¹²⁷ So wird hier schon eine Begründung für den Protest der Menge als Reaktion auf die Zuwendung Jesu zu Zachäus in Vers 7 vorbereitet. Zachäus war bei seinen Mitmenschen verständlicherweise nicht sehr beliebt.

Vers 3-4

Er suchte Jesus, um zu sehen, wer er sei, doch er konnte es nicht wegen der Menschenmenge; denn er war klein von Gestalt.

Darum lief er voraus und stieg auf einen Maulbeerfeigenbaum, um Jesus zu sehen, der dort vorbeikommen musste.

¹²³ Hotze, Jesus, 65.

¹²⁴ Ebd., 53; vgl. auch Bovon, Evangelium, 369.

¹²⁵ Grundmann, Evangelium, 359.

¹²⁶ Vgl. Hotze, Jesus, 65; Kremer, Lukasevangelium, 182; Schneider, Evangelium, 377.

¹²⁷ Rienecker, Evangelium, 438.

Da Jesus nur durch die Stadt hindurchgeht, muss Zachäus die Initiative ergreifen, um ihn zu sehen und kennen zu lernen. Eine weitere Beschreibung des Zachäus erfolgt: „[E]r war klein“. Daher bedeutet die Menge der Menschen für ihn ein Hindernis, Jesus zu sehen. Zachäus wird aktiv und klettert auf einen Maulbeerfeigenbaum, der durch seinen kurzen Stamm und dicke, ausladende Ästen leicht zu erklimmen ist.¹²⁸ Dies verdeutlicht sein großes Begehren, Jesus tatsächlich begegnen zu wollen, und bestätigt, dass ein „Hindurchgehen“ Jesu nur aktiv aufzuhalten ist.¹²⁹

Nach Mikeal C. Parsons hat die Beschreibung der Größe des Zachäus bei den damaligen Hörerinnen und Hörern der Geschichte bewirkt, dass sie ihn überhaupt als kleingeistig und in seiner Sündhaftigkeit wahrnahmen. So sei er schon geboren. Lukas zeige dann aber: Bloß weil Zachäus schon so geboren wurde, bedeute dies nicht, dass er aus der Familie Gottes ausgegrenzt sei.¹³⁰

Vers 5

Als Jesus an die Stelle kam, schaute er hinauf und sagte zu ihm: Zachäus, komm schnell herunter! Denn ich muss heute in deinem Haus bleiben.

Jesu frühere Aufforderung aus Lk 11,9: „Sucht, dann werdet ihr finden“, bewahrheitet sich im Folgenden. Subjekt der Erzählung ist wieder Jesus. Er sieht Zachäus und fordert den ihn Suchenden auf, „schnell“ von dem Baum herunterzukommen, da er in seinem Haus Gast sein „muss“. Dass Jesus den Namen des Zachäus kennt, betont sein großes Interesse an dem Zöllner.¹³¹ Sein Wille, bei Zachäus einzukehren, verdeutlicht seine Zuwendung zu den Verstoßenen der Gesellschaft.

¹²⁸ Bovon, Evangelium, 274.

¹²⁹ Vgl. Kremer, Lukasevangelium, 182; Müller, Lukas, 147; Grundmann, Evangelium, 359; Bovon, Evangelium, 267.

¹³⁰ Parson, Short, 50-57.

¹³¹ Kremer, Lukasevangelium, 182.

Zachäus „muss“ „schnell“ kommen. Diese Einladung zur Eile¹³² betont eine göttliche Absicht.¹³³ Mit dem Besuch bei dem Sünder erfüllt Jesus den göttlichen Plan;¹³⁴ sein Besuch bedeutet, wie Jesus selbst später betont, das Heil des Zachäus und seiner Familie.¹³⁵ Das Heil eines Sünders! Hier präsentiert sich die Anstößigkeit des Handelns Jesu.

Ein Vorausblick auf die Settings mit den Kindern: Die Zuwendung Jesu zu dem unbeliebten Zachäus wird bei ihnen die Frage aufwerfen, warum Jesus gerade bei ihm zu Gast sein will. Durch Auseinandersetzung mit der Frage können Sie zu der Erkenntnis gelangen, dass sich Jesus gerade den Ausgestoßenen der Gesellschaft mit seinem Handeln und seiner Botschaft zuwendet. Dieses Handeln Jesu ist den Kindern auch aus anderen biblischen Geschichten bekannt. Mittels Verknüpfungen mit anderen Bibelgeschichten werden sie diese Erzählung erschließen und Handlungsweisen für das eigene Leben aus Jesu beispielhafter Zuwendung zu Zachäus ableiten können. Zwar ist bei den Kindern noch kein sozialgeschichtliches Hintergrundwissen vorauszusetzen, eventuell können sie aber Erinnerungen aus Einheiten, die die Zeit und Umwelt Jesu betreffen, zu der Situation der Zöllner einbringen.¹³⁶

Vers 6

Da stieg er schnell herunter und nahm Jesus freudig bei sich auf.

¹³² Vgl. Lk 1,39f.

¹³³ Bovon, Evangelium, 274.

¹³⁴ Hotze, Jesus, 66; Bovon, Evangelium, 274.

¹³⁵ Vgl. Bovon, Evangelium, 274; Schneider, Evangelium, 377; Grundmann, Evangelium, 359; Müller, Lukas, 147.

¹³⁶ Vgl. die Einheit *Jesus lebt und verkündet das Gottesreich* im Lehrplan Nordrhein-Westfalens in der Grundschule (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 160); vgl. auch Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 19f.

„Er nahm auf“, griechisch ὑπεδέξατο¹³⁷, umfasst in der Bedeutung alles, was eine Gastfreundschaft damals ausmachte.¹³⁸ Zachäus bemüht sich, Jesus einen bestmöglichen Empfang zu bereiten. Hierin zeigt sich seine Ernsthaftigkeit, mit der er Jesus begegnet und seine Botschaft aufnehmen will. Seine Freude über die Einkehr Jesu in sein Haus bestätigt den schon in Vers 3 dargestellten Wunsch, ihm zu begegnen. Weiter präsentiert sich hier die Überzeugung des Evangelisten: Die Gegenwart Gottes erfreut das menschliche Herz.¹³⁹ Auch Zachäus erfährt die Besonderheit der Begegnung mit Jesus.

Vers 7

Und alle, die das sahen, empörten sich und sagten: Er ist bei einem Sünder eingekehrt.

In großem Kontrast zu Zachäus stehen im Folgenden „die Leute“. Alle, die Jesu Einkehr bei Zachäus mitbekommen, empören sich. Die Kritik richtet sich nicht gegen Zachäus, sondern gegen Jesu Besuch bei Zachäus.¹⁴⁰ Nicht die Umkehr des Zachäus steht somit im Fokus der Perikope, sondern der christologische Aspekt: Jesu Zuwendung zu den Ausgestoßenen der Gesellschaft.¹⁴¹ Im Gegensatz zu anderen lukanischen Textstellen, in denen Jesu Handeln kritisiert wird, prangern es hier nicht nur die Pharisäer und Schriftgelehrten an,¹⁴² sondern die ganze Menge. So scheint es sich hier um eine größere Anstößigkeit zu handeln und somit einen größeren Chor des Protests.¹⁴³

¹³⁷ Das Motiv des Gastseins ist für Lukas nicht ungewöhnlich. Zwar wird das direkte Wort für Gast, ξένος, nie verwendet, οἶκος/oikia findet im Lukasevangelium aber 57-mal Verwendung und im lukanischen Doppelwerk 94-mal. In den meisten Stellen ist das Haus im Sinne von Gast/Gastfreundschaft zu sehen (vgl. Hotze, Jesus, 23-25).

¹³⁸ Bovon, Evangelium, 274.

¹³⁹ Ebd., 275.

¹⁴⁰ Schneider, Evangelium, 378; Grundmann, Evangelium, 359; Kremer, Lukasevangelium, 182.

¹⁴¹ Hotze, Jesus, 67.

¹⁴² Vgl. Lk 5,30; Lk 15,2.

¹⁴³ Hotze, Jesus, 67.

Auch den Kindern kann durch diesen Protest der Menge noch einmal Jesu Ärgernis erregendes und zugleich grenzüberschreitendes Verhalten, aber auch die so engagierte Initiative des Zachäus deutlich werden.

Vers 8

Zachäus aber wandte sich an den Herrn und sagte: Siehe, Herr, die Hälfte meines Vermögens gebe ich den Armen, und wenn ich von jemandem zu viel gefordert habe, gebe ich ihm das Vierfache zurück.

Der folgende Vers beschreibt die Umkehr des Zachäus. Sie erfolgt nicht auf Aufforderung Jesu hin, sondern aufgrund der Begegnung mit ihm. Eine Begegnung mit Jesus erfreut nicht nur, sie erzeugt auch Veränderung in den Menschen.

Bei Zachäus bewirkt die Begegnung einen grundsätzlichen Wandel. Das Versprechen, das Vierfache an die Betroffenen zurückzuzahlen sowie die Hälfte des Vermögens den Armen zu geben, zeigt keine halbherzige Reue, sondern vielmehr eine übergebührlige Bußleistung. Was Zachäus da verspricht, geht weit hinaus über das, was von den jüdischen Gelehrten festgesetzt wurde. Sie schlagen 1/5 als erste Spende an die Armen und den gleichen Anteil vom vierteljährlichen Einkommen vor. Den Geschädigten soll der Schaden zuzüglich 1/5 dessen erstattet werden.¹⁴⁴ Zachäus meint seine Umkehr offenbar wirklich ernst.¹⁴⁵ Verdunkelt wird durch den Fokus auf Zachäus' Handeln aber die Vorbehaltlosigkeit der von Jesus geschenkten Vergebung seiner Sünden.¹⁴⁶

Vers 8 wird häufig als eigenständige Einfügung des Evangelisten gesehen. Durch den moralischen Wandel des Zachäus werde ein eigener theologischer Akzent gesetzt und so auf ein Problem der eigenen Gemeinde eingegangen: die Stellung der reichen Christinnen und Christen. Die Einfügung des Verses

¹⁴⁴ Grundmann, Evangelium, 360; vgl. auch Rienecker, Evangelium, 440; Wiefel, Evangelium, 327.

¹⁴⁵ Rienecker, Evangelium, 440.

¹⁴⁶ Grundmann, Evangelium, 360.

verteidige den Platz der Reichen in den Gemeinden, wenn sie wirklich an einer Begegnung mit Jesus interessiert sind.¹⁴⁷

Vers 9

Da sagte Jesus zu ihm: Heute ist diesem Haus Heil geschenkt worden, weil auch dieser Mann ein Sohn Abrahams ist.

Jesus, der als Erster in der Geschichte auftrat, beendet nun auch das Geschehen und gibt sich so abermals als der Hauptakteur. Seine Worte offenbaren eine zweifache Begründung für sein Handeln und richten sich, obwohl Zachäus angesprochen ist, an die Menge, die zuvor dieses Handeln brüskiert kritisierte (Vers 7).

Zunächst betont Jesus, aufgrund der Umkehr des Zachäus gelte auch für ihn die Abraham gegebene Zusage Gottes. Zachäus zählt zu Gottes Volk, wie Jesu Zugehen auf den Zöllner es erweist. Diese Verheißung erfüllt sich in dieser Geschichte, in der Begegnung Jesu und Zachäus', in dieser beidseitig tiefen Zuwendung.¹⁴⁸

Indem Jesus sein Hindurchgehen durch Jericho um Zachäus willen unterbricht, verdeutlicht der Evangelist, dass sich Jesus gerade denen zuwendet, die von der Gesellschaft ausgestoßen bzw. schief angesehen werden, wenn sie sich Jesus zuwenden, ihn ansprechen. Dass Jesus das Verlorene sucht, zeigt sich bei Lukas ähnlich auch in den Gleichnissen vom Verlorenen.¹⁴⁹

Die zentrale Begründung Jesu für sein Handeln kann auch von den Kindern erarbeitet werden. Es wird zu klären sein, wie sie das Bild der Abrahamskindschaft deuten. Gelingt es, eine Verbindung zu der Zusage Gottes in Gen 12,2 zu erstellen und aufgrund dessen die Aussage Jesu zu deuten?

¹⁴⁷ Bovon, Evangelium, 270; vgl. auch Schneider, Evangelium, 377; Kremer, Lukasevangelium, 183.

¹⁴⁸ Hotze, Jesus, 70.

¹⁴⁹ Vgl. Lk 15.

Vers 10

Denn der Menschensohn ist gekommen, um zu suchen und zu retten, was verloren ist.

Im Schlussvers folgt die zweite Begründung für Jesu Zuwendung zu Zachäus, und zwar in Anlehnung an Lk 5,32: „Ich bin gekommen, um die Sünder zur Umkehr zu rufen, nicht die Gerechten“; darin liegt die Quintessenz des gesamten Evangeliums.¹⁵⁰ Im Fokus steht das suchende und rettende Handeln des Menschensohnes¹⁵¹ sowie die Begründung des unterschiedslosen Zugesehens Jesu auf die Menschen, welches in seiner Begegnung mit Zachäus exemplarisch dargestellt ist.

Auch bei Vers 10 handelt es sich höchstwahrscheinlich um eine redaktionelle Einfügung. Zum einen, da die Hauptaussage des gesamten Evangeliums hier aufgegriffen wird – und der Autor so einen weiteren eigenen theologischen Schwerpunkt setzt –, zum anderen, da der Vers für die Geschichte zwar passend, nicht aber relevant ist, sondern verdeutlicht, dass Lukas die Begegnung zwischen Zachäus und Jesus als heilsgeschichtliches Ereignis verstand.¹⁵² Einen weiteren Hinweis gibt die Wendung τὸ ἀπολωλός, „der/das Verlorene“, die als Verb im Perfekt ein lukanisches Spezifikum bildet.¹⁵³

5.2.4 Lk 19,1-10 – eine eigene Deutung

Wie die versweise Auslegung verdeutlicht, weist die Begegnung des Zöllners Zachäus mit Jesus keine Unverständlichkeiten und Leerstellen auf, sondern bietet eine exemplarische Darstellung des Handelns und der Botschaft Jesu. Jesu Zuwendung zu den Sündern¹⁵⁴ – den Verstoßenen der damaligen Gesellschaft – wird in der Begegnung mit Zachäus deutlich. Sie erwartet aber gleichzeitig eine Reaktion des gesuchten Verlorenen.

¹⁵⁰ Bovon, Evangelium, 277.

¹⁵¹ Vgl. Lk 15,1-32; Mt 9,13; Mk 2,17.

¹⁵² Bovon, Evangelium, 269.

¹⁵³ Hotze, Jesus, 53; vgl. auch Müller, Lukas, 147; Kremer, Lukasevangelium, 183; Lk 15,4.6.24.32.

¹⁵⁴ Vgl. Lk 7,36-50; Lk 15,1-4; Joh 4,1-45; Joh 7,53-8,11.

Der Zöllner will Jesus kennen lernen, und trotz Protest der Menge geht Jesus auf ihn zu, ja kehrt sogar bei ihm zu Hause als Gast ein. Er durchbricht Regeln des Miteinanders, handelt grenzüberschreitend. Dies offenbart: Gerade als ausgeschlossen gebrandmarkte Menschen sind Jesus wichtig. Dies zu verdeutlichen und alle in die Reich-Gottes-Botschaft einzuschließen, ist sein Auftrag.

Der Person des Zachäus kommt große Bedeutung zu. Durch ihn offenbart sich: Wer Gott sucht, der wird ihn finden. Nicht Jesus fordert Zachäus auf, ihm zu folgen, sondern der Zöllner selbst möchte Jesus kennen lernen; und so kommt Jesus zu ihm. Die Begegnung mit Jesus verändert Menschen. Zachäus erkennt sein Fehlverhalten und ist bereit, sich zu ändern. Es zeigt sich die Kraft, die von einer Begegnung mit Jesus ausgehen kann. Durch seine Erkenntnis, sein bisheriges Handeln ändern zu müssen, bekommt er dann die Zusage, dass Gottes Verheißung auch für ihn gilt.

5.2.5 Lk 19,1-10 im religionspädagogischen Diskurs

Die Wahl des zweiten Textes sollte erstens auf eine neutestamentliche Geschichte fallen. Im Vergleich zu Gen 22,1-19 sollte die Thematik der Geschichte, zweitens, den Kindern bekannt und leicht verständlich sein. Die versweise Auslegung des Textes hat soeben gezeigt, dass es sich bei der Zachäusgeschichte um eine Erzählung handelt, bei deren Deutung sich die Exegeten einig sind. Um zu klären, inwieweit die Geschichte den Kindern bekannt und zugänglich ist, gebe ich im Folgenden einen Überblick, wie Kinderbibelautorinnen und -autoren sowie Religionspädagoginnen und -pädagogen mit der Geschichte umgehen. Dabei geht es auch um die Frage: Welche Schwerpunkte setzen sie in ihren Texten und worauf liegt der Fokus in ihren Erarbeitungen?

5.2.5.1 Lk 19,1-10 in Kinderbibeln

In Kinderbibeln findet sich mit der Zachäusgeschichte ein Text, der standardmäßig aufgenommen ist. So findet sich die Erzählung beispielsweise in Kinderbibeln von Klaus Knoke¹⁵⁵, Pat Alexander¹⁵⁶, Irmgard Weth¹⁵⁷, Werner Laubi¹⁵⁸, Werner Laubi und Annegert Fuchshuber¹⁵⁹, Hellmut Haug¹⁶⁰, Karin Jeromin und Rüdiger Pfeffer¹⁶¹, sowie Rainer Oberthür¹⁶². In der Neukirchner Erzählbibel von Irmgard Weth hingegen kommt die Geschichte nicht vor. Dies ist insofern nachvollziehbar, als sich die Autorin in ihren Erzählungen der Jesusgeschichten rein am Johannesevangelium orientiert. Daher werden selbst zentrale Geschichten anderer Evangelien hier nicht berücksichtigt.¹⁶³

In den übrigen untersuchten Kinderbibeln gehen die Autorinnen und Autoren überwiegend einheitlich vor. Die Geschichten sind nah am biblischen Text orientiert. Es finden sich weder Zufügungen noch Auslassungen wesentlicher Handlungselemente. Ein Beispiel dafür, in welcher Weise die Handlung verändert sein kann, zeigt sich bei Laubi. Die lukanische Geschichte wird in die Erzählung des Bauern Jehu und seine Erfahrungen mit Zachäus eingebettet. In dem Erfahrungsbericht macht das Handeln des Zachäus deutlich, warum er so unbeliebt ist.¹⁶⁴ Umso eindrücklicher erscheint die Zuwendung Jesu zu den Sündern und Ausgestoßenen der Gesellschaft dargestellt.

Sowohl die Initiative des Zachäus, Jesus sehen zu wollen, als auch die Sündhaftigkeit des Zöllners und seine Veränderung nach der Begegnung mit Jesus werden betont. Ebenfalls die Zusage Jesu an Zachäus, dass aufgrund seiner Umkehr auch für ihn die Abraham gegebene Verheißung gelte.

Generell nehmen die Geschichten der Kinderbibeln alle wirklich wesentlichen Handlungselemente so auf, wie sie in den Texten als solchen bezeugt sind.

¹⁵⁵ Knoke, Bibel.

¹⁵⁶ Alexander, Kinderbibel.

¹⁵⁷ Weth, Kinder-Bibel.

¹⁵⁸ Laubi, Erzählbibel.

¹⁵⁹ Laubi/Fuchshuber, Kinderbibel.

¹⁶⁰ Haug, Bibel-Bilderbuch.

¹⁶¹ Jeromin/Pfeffer, Bibel.

¹⁶² Oberthür, Bibel.

¹⁶³ Weth, Erzählbibel.

¹⁶⁴ Laubi, Erzählbibel, 131-135.

Sowohl Weth¹⁶⁵, Laubi¹⁶⁶, Knoke¹⁶⁷, Alexander¹⁶⁸, Laubi/Fuchshuber¹⁶⁹, Haug¹⁷⁰, Jeromin/Pfeffer¹⁷¹ als auch Oberthür¹⁷² beschreiben, dass Zachäus selbst beschließt, Jesus unbedingt sehen zu wollen und daher auf einen Baum klettert. Wie außergewöhnlich dieses Handeln eines erwachsenen Mannes ist, verdeutlicht sich bei Knoke, der schon in der Überschrift titelt: „Der Zöllner Zachäus steigt auf einen Baum“¹⁷³. Bei Laubi machen sich daraufhin die Mitmenschen über Zachäus Verhalten lustig: „Einer spottet: ‚Schaut euch diese Feige da oben an!‘ Und ein anderer: ‚Gibt’s jetzt Affen in Jericho?‘“¹⁷⁴ Damit soll deutlich erkennbar sein, dass es Zachäus besonders wichtig sein muss, Jesus zu sehen; sonst hätte er diese Schmach kaum auf sich genommen.

Sodann zieht sich durch alle genannten Kinderbibeln, wie anstößig das Handeln Jesu damals gewesen sei, sich einem Sünder wie Zachäus zuzuwenden. So lässt Weth die Menschen fragen: „[...] Weiß er denn nicht, wie schlecht Zachäus ist?“¹⁷⁵ Bei Laubi ruft der Bauer Jehu zornig: „Jesus, du bist bei einem Schurken, bei einem Dieb und Halunken eingekehrt. An diesem verkommenen Menschenschinder kann Gott unmöglich Freude haben!“¹⁷⁶ Außer Zweifel bleibt, dass Zachäus aufgrund seines sündhaften Verhaltens bei den Mitmenschen nicht sehr beliebt war, und es erstaunt mächtig, dass sich Jesus gerade diesem zuwendet.¹⁷⁷

Schließlich lesen die Kinder aber auch von dem beachtlichen Sinneswandel, den Jesus durch seine Zuwendung zu und seinen Besuch bei dem Zöllner bewirkt. Zachäus selbst erkennt seine Schuld und möchte von nun an anders

¹⁶⁵ Weth, Kinder-Bibel, 237f.

¹⁶⁶ Laubi, Erzählbibel, 134.

¹⁶⁷ Knoke, Bibel, 242.

¹⁶⁸ Alexander, Kinderbibel, 220.

¹⁶⁹ Laubi/Fuchshuber, Kinderbibel, 234.

¹⁷⁰ Haug, Bibel-Bilderbuch, 265.

¹⁷¹ Jeromin/Pfeffer, Bibel, 185.

¹⁷² Oberthür, Bibel, 236.

¹⁷³ Knoke, Bibel, 242.

¹⁷⁴ Laubi, Erzählbibel, 134.

¹⁷⁵ Weth, Kinder-Bibel, 239.

¹⁷⁶ Laubi, Erzählbibel, 135.

¹⁷⁷ Vgl. auch Knoke, Bibel, 242; Alexander, Kinderbibel, 200; Laubi/Fuchshuber, Kinderbibel, 235; Haug, Bibel-Bilderbuch, 272; Jeromin/Pfeffer, Bibel, 187; Oberthür, Bibel, 236.

leben. Dies zeigt sich deutlich etwa in der Überschrift der Geschichte bei Oberthür: „Jesus besucht den Zöllner Zachäus und Zachäus ändert sein Leben“¹⁷⁸. Die anderen Bibeln beschreiben Zachäus' Veränderungen durch dessen Aussagen, ähnlich der bei Jeromin und Pfeffer: „Ich habe zu viel Geld genommen. Das war nicht richtig. Ich will alles wiedergutmachen. Die Hälfte von meinem Geld gebe ich den Armen. Und wer zu viel bezahlt hat, dem gebe ich es zurück“¹⁷⁹.

Am Ende der Erzählung greifen die Autorinnen und Autoren durchweg die Zusage Jesu an Zachäus auf, dass auch dieser ein Sohn Abrahams sei. So spricht Jesus bei Weth zu Zachäus: „Alle sollen nun wissen, dass auch du zu Abraham gehörst“¹⁸⁰. Bei Laubi gibt Jesus eine den Kindern verständlichere Zusage: „Zachäus ist rein geworden. [...] Er hat jetzt ein reines Herz. Gott schaut auf das Herz“¹⁸¹. Damit zeigt sich hier, dass jeder, der es ernst meint mit seiner Umkehr, bei Gott willkommen ist.¹⁸²

Mit der Zachäusgeschichte findet sich also ein Text, der standardmäßig in Kinderbibeln vorkommt und in seiner Handlung von den Autorinnen und Autoren nicht verändert wird, d.h. dass er für Kinder nicht schwierig erscheint.

5.2.5.2 Unterrichtliche Verwendung von Lk 19,1-10

Ein Blick in das Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens lässt erkennen, dass hier Lk 19,1-10 als von Kindern zu bearbeitender Bibeltext eingeschätzt und lernzielmäßig verortet wird. Dabei gehe ich den beiden Fragen nach: Welche inhaltlichen Forderungen hinsichtlich des Neuen Testaments finden sich hier? Spricht Lk 19,1-10 vertraute Inhalte an? Anschließend soll dargestellt werden, wie die Zachäusgeschichte mit Kindern in Unterrichtswerken und Forschungsprojekten behandelt wird, um zu verdeutlichen, dass es sich um

¹⁷⁸ Oberthür, Bibel, 236.

¹⁷⁹ Jeromin/Pfeffer, Bibel, 187; vgl. auch Weth, Kinder-Bibel, 238f.; Knoke, Bibel, 243; Laubi/Fuchshuber, Kinderbibel, 236; Haug, Bibel-Bilderbuch, 273.

¹⁸⁰ Weth, Kinder-Bibel, 239.

¹⁸¹ Laubi, Erzählbibel, 136.

¹⁸² Ähnliche Fokussierungen finden sich auch bei Knoke, Bibel, 243; Laubi/Fuchshuber, Kinderbibel, 236; Haug, Bibel-Bilderbuch, 273; Jeromin/Pfeffer, Bibel, 189.

einen biblischen Text handelt, anhand dessen curriculare Lernziele umgesetzt werden.

In Bezug auf das Neue Testament liegt in den inhaltlichen Vorgaben des Kerncurriculums Nordrhein-Westfalens besonders ein Fokus auf Jesu Handeln und Botschaft, die Menschen und menschliches Handeln verändern können. Außerdem gilt es auch, die Bedeutung seiner Botschaft für Menschen heute zu erforschen. So formuliert das Kerncurriculum für den Primarbereich in Lernbereich 5, *Jesus lebt und verkündet das Gottesreich*:

„Die Auseinandersetzung mit dem Wirken des historischen Jesus [...] vermittelt den Kindern Vorbilder, denen sie nachgehen können, die modellhaft Anregungen für die eigene Lebensgestaltung geben können. Den Schülerinnen und Schülern eröffnen sich Lernchancen, aus dem Vorbild des Eintretens Jesu für Benachteiligte und Bedrückte ihre Lebenswelt als zukunfts offen und veränderbar wahrzunehmen und dabei Impulse für das eigene Gestalten und christliches Handeln zu finden“¹⁸³.

Ähnlich betont auch das Kerncurriculum der Sekundarstufe I im Inhaltsfeld 2, *Christlicher Glaube als Lebensorientierung*, es sei „die christliche Antwort auf die Frage leitend, worin Menschen ihr Leben verwurzeln können. Dabei stehen Zuspruch und Anspruch der Person und Botschaft Jesu Christi im Mittelpunkt“¹⁸⁴. Der Aspekt der verändernden Kraft Jesu wird hierbei nicht mehr eigens betont.

Präzisiert sind die Forderungen in den einzelnen Ausformulierungen der Kompetenzerwartungen und inhaltlichen Schwerpunkte. Zum einen zeigt sich ein betonter Hinweis auf Jesu unterschiedsloses Zugehen auf die Menschen durch folgende Zielvorgaben: Die Schülerinnen und Schüler „benennen als Kernaussage biblischer Erzählungen, dass Jesus unterschiedslos auf Menschen zugegangen ist“¹⁸⁵, sie „deuten Jesu Handeln als Handeln für Benachteiligte und Bedrückte“¹⁸⁶ und „benennen Beispiele für orientierungsgebendes Auftreten und Handeln Jesu“¹⁸⁷. Erstere Kompetenzforderung merkt zur Erarbeitung sogar die Zachäusgeschichte ausdrücklich an.¹⁸⁸

Zum anderen ist Ziel, die Bedeutung des Handelns Jesu für unser heutiges

¹⁸³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 155.

¹⁸⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 15.

¹⁸⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 160.

¹⁸⁶ Ebd., 160.

¹⁸⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 20.

¹⁸⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 160.

Leben zu erkennen, indem „ein verantwortliches Miteinander von Menschen aus neutestamentlichen Zusammenhängen“¹⁸⁹ begründet wird oder „Ansprüche aus Jesu Auftreten für das Handeln der Menschen heute“¹⁹⁰ abgeleitet und dargestellt werden.

Lk 19,1-10 ist ein Text, der – so konnte die obige versweise Textauslegung darstellen – exemplarisch Jesu Handeln und Botschaft aufzeigt und zugleich als Anregung gelesen werden kann für ein gutes, menschliches Miteinander heute. Somit haben wir es bei der Zachäusgeschichte mit einem Text zu tun, in dem sich die inhaltlichen Forderungen des Kerncurriculums Nordrhein-Westfalen finden.

Folgender Blick in Schulbücher und Erfahrungsberichte von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen unter dem Aspekt der Erarbeitung der Zachäusgeschichte mit Kindern verdeutlicht, dass Lk 19,1-10 genutzt wird, um genau die soeben genannten Curricula-Themen mit Kindern zu besprechen: Zum einen wird häufig Jesu grenzüberschreitendes Handeln in der Perikope betont. So beschreibt das Kursbuch von Wolfgang Eilerts und Heinz-Günter Kübler: Jesus gehe auf Menschen zu, die andere schon abgeschrieben hätten. Er „durchbricht alle Mauern und Ablehnungsspiralen“¹⁹¹. Ähnliche Schwerpunkte setzen auch Christine Koch in ihrer Studie zum Theologisieren im Kindergarten¹⁹², Michael Schibilski in der Bearbeitung der Zachäusgeschichte mit Kindern als Bibliodrama¹⁹³, die Unterrichtsideen von Hartmut Rupp und Christoph Scheilke¹⁹⁴ sowie das Schulbuch von Barbara Ort und Ludwig Rendle¹⁹⁵.

Zum anderen geht es darum, mit den Kindern einen Bezug von der Zachäusgeschichte zu unserem heutigen Leben abzuleiten, indem überlegt werden soll, welche Handlungsanweisungen im Verhalten Jesu für heute zu finden

¹⁸⁹ Ebd., 156.

¹⁹⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 20.

¹⁹¹ Eilerts/Kübler, Kursbuch, 57.

¹⁹² Koch, Theologisieren.

¹⁹³ Schibilsky, Bericht.

¹⁹⁴ Rupp/Scheilke, Unterrichtsideen, 162.

¹⁹⁵ Ort/Rendle, Religion.

sein könnten. Beispielsweise fragt das Religionsbuch „Lebens-Zeichen“: „Wie müsste man eurer Meinung nach leben, wenn man Jesu Aufruf zum ‚Umkehren‘ wirklich ernst nimmt?“¹⁹⁶ Ähnliches versuchen auch Carina Pitschmann¹⁹⁷ sowie das Schulbuch von Ort und Rendle¹⁹⁸.

Zusätzlich wird betont: Die Begegnung mit Jesus verändert Menschen. So ist in dem Religionsbuch „Erleben. Fragen“ von Thomas Stein ein Brief von Jossi an seinen Vater abgebildet, der die Veränderung des Zachäus beschreibt: Zachäus soll „ganz schön verändert sein“¹⁹⁹. Ähnliche Fokussierungen zeigen sich auch in den kindertheologischen Forschungsprojekten von Karina Schmidt²⁰⁰, Carina Pitschmann²⁰¹ und Sylvia Inou²⁰² sowie in den Arbeitshilfen zum Schulbuch „fragen – suchen – entdecken“²⁰³. Auch im Kursbuch Religion 1 von Dieter Petri und Jörg Thierfelder²⁰⁴ liegt der Fokus auf der Umkehr des Zachäus, ebenso schließlich in einem Unterrichtsvorschlag von Claudia Kuchenbauer²⁰⁵.

Die Zachäusgeschichte eignet sich offensichtlich als biblischer Text, in dem inhaltliche Forderungen des Kerncurriculums Nordrhein-Westfalens zu finden sind. Religionspädagoginnen und Religionspädagogen zeigen, wie gesehen, in Forschungsprojekten und Unterrichtsvorschlägen, dass sie Lk 19,1-10 nutzen, um genau diese Inhalte mit Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten. Da sich die Forderung, Lk 19,1-10 in Klasse 5/6 zu besprechen, ebenfalls im genannten Kerncurriculum findet, ist davon auszugehen, dass Kindern einer Klasse 6 die Erzählung bekannt sein sollte.

Die Inhalte des Kerncurriculums und die Forschungsprojekte und Unterrichtsvorschläge besprechen genau die Textaspekte, die auch in der eigenen Exe-

¹⁹⁶ Besser-Scholz, Lebens-Zeichen, 105.

¹⁹⁷ Pitschmann, Überlegungen.

¹⁹⁸ Ort/Rendle, Religion, 55.

¹⁹⁹ Stein, Erleben, 126.

²⁰⁰ Schmidt, Zachäus.

²⁰¹ Pitschmann, Überlegungen.

²⁰² Inou, Gast.

²⁰³ Ort/Rendle, Arbeitshilfen, 190.

²⁰⁴ Petri/Thierfelder, Kursbuch.

²⁰⁵ Kuchenbauer, Schau.

gese als relevant angegeben wurden und aus denen die Leitfragen der eigenen Studie abgeleitet werden sollen. Die Zachäuserzählung eignet sich also tatsächlich, um die in der wissenschaftlichen Exegese gegebenen Textdeutungen auch mit Kindern zu besprechen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Thematik des Textes den Kindern – zumindest theoretisch – bekannt sein sollte. Zu fragen ist, inwieweit sie bekannte Inhalte dann auf die Erzählung übertragen können.

5.2.5.3 Fazit

Die Analyse der Verwendung von Lk 19,1-10 in Kinderbibeln sowie in der Besprechung mit Kindern durch Religionspädagoginnen und Religionspädagogen und in Schulbüchern hat verdeutlicht, dass es sich um eine Erzählung handelt, die den Schülerinnen und Schülern bekannt und leicht zugänglich sein sollte. Dies zeigt sich zum einen dadurch, dass Kinderbibelautorinnen und Kinderbibelautoren in ihren Kinderbibeln alle wesentlichen Handlungselemente des biblischen Textes aufnehmen.

Zum anderen werden grundlegende curriculare Forderungen von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen anhand der Zachäusgeschichte erarbeitet und in Schulbüchern an genau dieser Erzählung dargestellt. So dürfen die theologischen Inhalte der Erzählung den Schülerinnen und Schülern bekannt und die Aussage der Geschichte leicht zu erschließen sein.

5.3 Konzeption des Forschungsprojekts

5.3.1 Wahl der Methode

Um die Auslegungskompetenzen und Argumentationsbereiche einer biblischen Textauslegung sowie Gesamtdeutungen von Schülerinnen und Schülern einer Klasse 6 bestmöglich zu erfassen, stellte sich mir zu Beginn der Planung dieses Forschungsprojekts die Frage, ob es im Rahmen der qualitativen oder der quantitativen Sozialforschung durchgeführt werden sollte. Im-

mer weniger stehen heute die Unvereinbarkeiten beider Forschungsmethoden im Vordergrund – betont werden vielmehr die wechselseitigen Ergänzungsmöglichkeiten beider Ansätze sowie der damit einhergehende Erkenntnisgewinn.²⁰⁶ Beide Ansätze können voneinander profitieren und einander befruchten und vertiefen.²⁰⁷ Dennoch finden sich grundsätzliche Unterschiede in den Vorgehensweisen, die ein qualitatives Forschungssetting als sinnvoll erscheinen lassen. Dies sei kurz begründet.

Vorteil der qualitativen Sozialforschung ist, dass sie ihre Theorien a posteriori formuliert.²⁰⁸ Dadurch können die Hypothesen aus den im Versuch gewonnenen Daten entwickelt werden und sind so der sozialen Wirklichkeit angemessener,²⁰⁹ da offener und aufgeschlossener an das Forschungsfeld sowie die darin agierenden Personen herangegangen werden kann.²¹⁰ Dies geschieht in der Weise, dass nicht das, was die Forscherin oder der Forscher als wichtig erachtet, zum Untersuchungsgegenstand gemacht wird. Die Versuchspersonen selbst kommen zu Wort und die Relevanzsysteme der Betroffenen determinieren den Forschungsgegenstand, Forschungsablauf und damit auch die Forschungsergebnisse.²¹¹ So muss in einem qualitativen Forschungssetting nicht überprüft werden, ob die Befragten bestimmte Kompetenzen beherrschen. Es soll vielmehr darum gehen zu untersuchen, welcher Kompetenzen sie sich von sich aus bei der Bearbeitung eines biblischen Textes bedienen und wie sie derart den Bibeltext auslegen. Gleichzeitig soll aber sichergestellt sein, dass wesentliche Kompetenzbereiche und wissenschaftliche Auslegungsschritte in der Befragung abgedeckt werden. Außerdem wird nicht vorgegeben, welcher Argumentationsbereiche sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Auslegung des biblischen Textes bedienen sollen, und es werden

²⁰⁶ Vgl. Kelle/Erzberger, Methoden, 299-308; Knoblauch, Zukunft, 623-631.

²⁰⁷ Mayer, Interview, 26f.

²⁰⁸ Lamnek, Sozialforschung, 127.

²⁰⁹ Mayer, Interview, 24.

²¹⁰ Lamnek, Sozialforschung, 258.

²¹¹ Ebd., 260.

vorab keine Textdeutungen vorgelegt. Die jeweilig dargestellten Kompetenzen, Argumentationsbereiche und Deutungen sind aus den Aussagen der Probandinnen und Probanden heraus zu bestimmen.

Dieser offene Zugang geht in der quantitativen Forschung aufgrund ihres standardisierten Untersuchungsschemas oft verloren.²¹² Durch enge Vorgaben in der Fragestellung kann oft nicht ausführlich und frei geantwortet und eigenes, wichtig Erscheinendes eingebracht werden. Zum Erschließen des biblischen Textes würden sich die Versuchspersonen nicht mehr der Kompetenzen, Argumente und Deutungen bedienen können, die sie selbst als relevant betrachten.

Dennoch ist die Herangehensweise in der qualitativen Forschung nicht willkürlich. Entscheidend ist, im Vorfeld eine klare Vorstellung über die Fragestellung zu entwickeln, um nicht Wesentliches zu übersehen. Diese ist aber weniger spezifiziert als in der quantitativen Sozialforschung und bleibt offen für Präzisierung, Modifizierung und Revision.²¹³ Als „Orienting Concept“²¹⁴ der Versuchsplanung dient zum einen die bereits dargestellte Analyse ausgewählter Kerncurricula, die deutlich gemacht hat, was theoretisch an Textauslegungskompetenzen von Kindern einer Klasse 6 zu erwarten sein sollte und von den Autorinnen und Autoren, die in der Analyse zu Wort gekommen sind, als wichtig erachtet wird.²¹⁵ Weiter zeigte die Analyse entwicklungspsychologischer Studien, welche Textauslegungskompetenzen in den Studien offenbart wurden.²¹⁶ Die ausführliche Auseinandersetzung mit den für die Forschungsthematik gewählten Bibeltexten Gen 22,1-19 und Lk 19,1-10 verweist auf für eine Studie relevante Schlüsselstellen und Themen der zu besprechenden Texte.²¹⁷ Der Großteil der Fragen wird so offen formuliert, dass sie anhand mehrerer Kompetenzen gelöst werden können. Nur wenn sich Fragen auf direkte Forderungen in einem Kerncurriculum beziehen, ist

²¹² Mayer, Interview, 25.

²¹³ Lamnek, Sozialforschung, 89; vgl. auch Mayer, Interview, 29.

²¹⁴ Vgl. Layder, Practice, 104. Anders kann auch die Rede sein von Sensitizing Concepts (vgl. Kruse, concepts).

²¹⁵ Vgl. Kapitel 4.3.

²¹⁶ Vgl. Kapitel 3.

²¹⁷ Vgl. Kapitel 5.1. und 5.2.

explizit formuliert, anhand welcher Kompetenzen die Kinder die Frage lösen sollten.²¹⁸ Das in meiner Studie erhobene Material soll dann daraufhin untersucht werden, welche Kompetenzen die Kinder, um die Fragestellungen zur Textauslegung zu bearbeiten, tatsächlich eingebracht haben.

Zum anderen bietet die dargestellte eigene Definition einer Textauslegung von Kindern Anhaltspunkte, welcher Argumentationsbereiche sich Kinder in der Beantwortung der Fragen bedienen könnten.²¹⁹ Dennoch sollte jedes Setting offen sein für zusätzliche Themenbereiche und Fragestellungen, die sie in ihre Argumentation mit einbeziehen. Auch bilden die oben vorgestellten Merkmale guter Textauslegung von Kindern Anhaltspunkte, anhand derer sich untersuchen lässt, inwieweit die Kinder wirklich zu schlüssigen und begründeten Deutungen gelangen.²²⁰ Dann können außerdem Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich mit Auslegungen von Expertinnen und Experten angesprochen werden; die Auslegungen der Schülerinnen und Schüler sollen aber nicht an diesen gemessen, sondern in ihrem Eigenwert geschätzt und, wenn möglich, an ihrer begründbaren Stimmigkeit gemessen werden.

Wie in der empirischen Forschung mit Erwachsenen ist auch in der empirischen Forschungsarbeit mit Kindern mittels qualitativer Methodiken die halbstandardisierte Befragung eine häufig angewandte Methode, um Kindern die Möglichkeit zu geben, eigenständig und ausführlich zu Wort zu kommen.²²¹ Zu reflektieren ist für diese Forschungsarbeit allerdings, ob eine solche Methode in der Forschung mit Kindern angemessen ist, insofern, als gerade bei Befragungen von Kindern in der qualitativen Sozialforschung das Problem besteht, dass es bisher keine speziellen Methoden für Interviews mit Kindern

²¹⁸ Beispielsweise fordert das Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens: Die Schülerinnen und Schüler finden „zielgerichtet Texte in der Bibel“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 18). Außerdem findet sich die Forderung, „ausgewählte Geschichten“ nachzuerzählen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 20). Diese Kompetenzen können nur direkt abgefragt werden.

²¹⁹ Vgl. Kapitel 1.3.

²²⁰ Vgl. Kapitel 2.1.5.

²²¹ Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten; Bucher, Gleichnisse; Goldman, Religious. Auch in der Kindertheologie wird häufig mit halb-standardisierten Interviews gearbeitet; vgl. dazu Zimmermann, Jabbok; Zimmermann, Jesus; Benk, Feldpredigt; Herrmann, Bruder. So ist gewährleistet, dass die Kinder und ihre Meinungen zur Geltung kommen.

gibt. Methodische Standards sind meist nur aus Erfahrungen mit Erwachsenen erprobt.²²² Die Sozialwissenschaftler Matthias Emde und Marek Fuchs betonen bezüglich Befragungen mit Kindern allerdings ermutigend, dass besonders die Methode der offeneren Gestaltung von halbstandardisierten Leitfadeninterviews in der Forschung mit Kindern im Vergleich zu engeren Testformen Rückfragen ermögliche und daher seltener zu Verständnisproblemen führe.²²³ Diese Methode scheine ergiebiger als standardisierte Interviewformen. Mit den Psychologen Michael Schober, Frederick Conrad und Scott Fricker²²⁴ belegen sie, dass Interviewerinnen und Interviewer, die bei Interviews mit Kindern stärker von einem vorgegebenen, standardisierten Schema abwichen, tatsächlich passendere Antworten zu ihren Fragen erhielten. Als Grund nennen sie die Hilfe der Interviewerinnen und Interviewer bei Verständnisproblemen.²²⁵

Angesichts dieser empirisch belegten Einschätzungen soll das halbstrukturierte Leitfadeninterview als Befragungsmethode meiner Untersuchung dienen. Sicherlich ist ein wesentlicher Vorteil dieses Vorgehens, dass Fragen näher erläutert und dem jeweiligen Sprachverständnis der Mädchen und Jungen angepasst werden können,²²⁶ sowie bei ungenauen oder missverständlichen Aussagen der Kinder Nachfragen möglich sind. Je nach Interesse und Gesprächsgang bieten halbstandardisierte Leitfadeninterviews außerdem den Vorteil, dass die Reihenfolge der Fragen variiert oder auf von den Kindern ins Gespräch eingebrachte Aspekte eingegangen werden kann.²²⁷

Gerade hierin sehe ich den klaren Gewinn meiner Untersuchung im Vergleich zu den bisher einzigen Forschungsprojekten zum Thema Auslegungskompetenz von Kindern: RU-Bi-Qua und KERK.²²⁸ Bei der Texterarbeitung mittels

²²² Emde/Fuchs, Datenqualität, 335-349; vgl. auch Fuhs, Kinder, 85f.

²²³ Emde/Fuchs, Datenqualität, 342.

²²⁴ Schober/Conrad/Fricker, Missunderstanding, 169-188.

²²⁵ Emde/Fuchs, Datenqualität, 342.

²²⁶ Lamnek, Sozialforschung, 351; vgl. auch Fuhs, Kinder, 87.

²²⁷ Als Leitfadeninterview führt auch Sonja Angelika Strube ihre empirisch-exegetische Studie zu Joh 11,1-46 durch (vgl. Strube, Bibelverständnis).

²²⁸ Vgl. Benner/Schieder/Schluß u.a., Kompetenz.

Fragebögen innerhalb der quantitativen Forschungsprojekte war gerade dieses offene Vorgehen nicht möglich. Zu überprüfende Kompetenzen wurden in Multiple-Choice Aufgaben abgefragt. Die Kinder konnten nicht für sie Relevantes hervorheben, geschweige denn eigene Schwerpunkte einbringen, oder gar auswählen, mit welchen Fähigkeiten sie die biblischen Texte erschließen würden.

Eine geplante Strukturierung des Interviews erreicht weiter eine gute Vergleichbarkeit der Interviews in der Auswertung, da sichergestellt ist, dass alle Befragten mit den gleichen Inhalten konfrontiert wurden.²²⁹

Vereinzelte findet sich Kritik insofern, als die Wahl des halbstrukturierten Leitfadeninterviews²³⁰ das Interview zu stark gelenkt werde und den Kindern keinen Raum mehr zur freien Entfaltung biete.²³¹ In der Tat werden durch das Leitfadeninterview wesentliche Aspekte biblischer Textauslegung von der Interviewerin bzw. dem Interviewer während des Interviews in den Vordergrund gerückt. Außerdem sollen in den Eingangsfragen explizite Kompetenzen abgefragt werden. Dem Problem vermeintlich mangelnder Offenheit kann aber sofort begegnet werden, indem den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, eigenständig zu entscheiden, anhand welcher Kompetenzen und Argumentationsbereiche sie die jeweilige Aufgabe lösen wollen und zu welchen Deutungen sie so gelangen. Weiter kann jederzeit von dem vorgegebenen Interviewverlauf abgewichen und auf von den Kindern gesetzte Schwerpunkte eingegangen werden.²³²

²²⁹ Kruse, Interviewforschung, 224; vgl. auch Mayer, Interview, 37.

²³⁰ Es finden sich in der Literatur unterschiedliche Bezeichnungen für diese Art von Interview: Die Psychologen Uwe Flick, Ernst von Kardorff und die Psychologin Ines Steinke sowie die Soziologin Astrid Dinter, der Theologe Hans-Günter Heimbrock und die Pfarrerin Kerstin Söderblom bezeichnen sie als teilstandardisierte Interviews (in: Flick/Kardorff/Steinke, Handbuch, 351; Dinter/Heimbrock/Söderblom, Einführung, 255). Weiter verweisen Dinter, Heimbrock und Söderblom auch auf die Bezeichnungen teilstrukturierte Interviews sowie Leitfadeninterviews (in: Dinter/Heimbrock/Söderblom, Einführung, 255). Die Bezeichnung Leitfadeninterview findet sich sodann bei dem Soziologen Jan Kruse und dem Psychologen und Sozialwissenschaftler Horst Otto Mayer (in: Kruse, Interviewforschung, 203; Mayer, Interview, 37). Im Folgenden verwende ich die Bezeichnung Leitfadeninterview. Dieser Begriff erscheint am eindeutigsten, da die Durchführung des Interviews anhand eines Interviewleitfadens geschieht.

²³¹ Vgl. Kruse, Interviewforschung, 210; Friebertshäuser, Interviewtechniken, 377.

²³² Auch Kruse schreibt, es bestehe kein Widerspruch darin, nach bestimmten Aspekten zu fragen, wenn innerhalb dieser Fokussierungen das monologische Rederecht gewahrt werde (Kruse, Interviewforschung, 212).

Unerlässlich sind die Leitfragen deshalb, weil die Untersuchung der biblischen Textauslegungskompetenz bei Kindern sowie die Frage nach den Bereichen ihrer Argumentation und Gesamtauslegung eine Bearbeitung grundlegender Schritte und Fragestellungen einer Textauslegung durch die Kinder selbst beinhaltet. Dass Kinder auf diese Themen von sich aus stoßen, ist nur teilweise zu erwarten. Daher sichert ein halbstrukturiertes Leitfadenterview innerhalb eines qualitativen Forschungssettings, dass alle wichtigen Aspekte im Interview bzw. Gesamtsetting angesprochen werden.

Um die Offenheit des Interviews zu gewährleisten und den Befragten Raum zur Entfaltung zu geben, orientiere ich die Formulierung der Leitfragen an den Vorgaben von Dinter, Heimbrock und Söderblom:

- Fragen dürfen nicht suggestiv beeinflussen. Sie müssen offen sein für neue, unerwartete Einschätzungen und Gedanken.
- Fragen müssen konkret genug sein, damit sich die oder der Befragte auf das anvisierte Themenfeld bezieht.
- Alle relevanten Aspekte sind anzusprechen.
- Das Interview bekommt durch Fokussierung auf Gefühle und Erlebnisse auch eine persönliche Relevanz.²³³

Der eigens erstellte Leitfaden wird daran zu messen sein.²³⁴ Durch die Planung des Leitfadenterviews gemäß den dargestellten Prinzipien lassen sich so die Grundsätze des qualitativen Interviews befolgen.

5.3.2 Konzeption des Interviewleitfadens

Der dem Interview zugrundeliegende Leitfaden wurde zusammen mit meinem Kollegen Patrick van Boven von der Universität Siegen im Wintersemester 2016/2017 entwickelt. Im Rahmen eines gemeinsamen Seminars haben wir

²³³ Dinter/Heimbrock/Söderblom, Einführung, 257f.; vgl. auch Kruse, Interviewforschung, 215f.

²³⁴ Vgl. Kapitel 5.3.3.

die Chance wahrgenommen, den Leitfaden mit den Studierenden zu diskutieren und zu überarbeiten²³⁵ sowie im Rahmen einer Vorstudie zu erproben. Entwickelt ist der Leitfaden nach dem S²PS²-Verfahren, das angelehnt an die Soziologin Cornelia Helfferich²³⁶ Jan Kruse weiterentwickelt hat:

- Fragen **sammeln**
- **Sortieren**
- **Prüfen**
- **Streichen**
- **Subsumieren**²³⁷

Dieses Entwicklungsmodell sollte nicht als zu statisch missverstanden werden. Einzelne Phasen laufen nicht streng nacheinander ab,²³⁸ sondern werden miteinander verbunden.²³⁹

Auf Grundlage der vorgegangenen Überlegungen zu (Teil-)Auslegungskompetenzen und Blickwinkeln der Argumentation der Kinder sowie für die Auslegung relevanter Stellen in biblischen Texten habe ich einen Leitfaden erstellt, der dazu diene, die Textauslegung von Schülerinnen und Schülern einer Klasse 6 in Nordrhein-Westfalen exemplarisch und multiperspektivisch zu testen. Die Schülerinnen und Schüler zeigten anhand von Fragen, welche Schlüsselstellen der jeweiligen Bibeltexte aufgriffen, mit welchen Kompetenzen sie an diese herangehen, wie sie argumentieren und zu welchen Auslegungen sie kommen.

Da es sich bei den zum Zuge kommenden Kompetenzen um Fähigkeiten handelt, die auf jede Art von Problemstellung übertragen werden können, sind die Fragen nicht ausschließlich an textbezogenen Inhaltsfeldern orien-

²³⁵ Kruse betont, nach seiner eigenen Erfahrung lebe die Entwicklung von Leitfadeninterviews davon, dass diese innerhalb einer Gruppe (als förderliche Größe nennt er hier drei bis fünf Arbeitsgruppenmitglieder) stattfänden. So werde eine wechselseitige Kontrolle unterschiedlich subjektiver und selektiver Fremdverstehensprozesse erreicht; es könnten sich neue Konstruktionen sowie Verstehensprozesse entwickeln (in: Kruse, Interviewforschung, 231).

²³⁶ Helfferich, Qualität, 182-189.

²³⁷ Kruse, Interviewforschung, 232.

²³⁸ So wurden beispielsweise schon während der Sammlungsphase die Fragen teilweise sortiert und während des gesamten Prozesses die Offenheit für weitere Fragen beibehalten.

²³⁹ Kruse, Interviewforschung, 227.

tiert, anhand derer die jeweiligen Kompetenzen laut Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens erlernt werden sollen. Darüber hinaus wurden Kompetenzen überprüft, die in Kerncurricula anderer Bundesländer thematisiert sind und die mir für eine Auslegungskompetenz grundlegend erschienen.

Bei der Erstellung der Fragen im Leitfadeninterview ging es nicht darum, erwartete Lösungswege anzupeilen, sondern mögliche Wege nur anzudeuten, und zwar aus der Intention, dass die Kinder sich zur Bearbeitung der Fragen verschiedener Kompetenzen bedienen können sollten und die Offenheit für ihren Textzugang und ihre Textauslegung wirksam gewahrt bleibt. Zu betonen bleibt noch, dass ich bei der späteren Auswertung der Interviews offen an die Aussagen der Kinder herangegangen bin, um möglichst neutral beurteilen zu können, welcher Kompetenzen sie sich tatsächlich bei ihrer biblischen Textauslegung bedienen.

Beim Blick auf den Leitfaden mag die Frage aufkommen, warum dem Interview keine konkrete Anforderungssituation zugrunde liegt. Schließlich erläuterte die Klieme-Expertise den Kompetenzbegriff als Disposition, „konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“²⁴⁰. Auf die Religionspädagogik übertragen betonte Gabriele Obst 2015: „Kompetenzen zielen auf den Umgang mit alltäglichen oder herausgehobenen Situationen, in denen der Einzelne sich zu konkreten Herausforderungen reflektierend und beurteilend verhalten [...] muss“²⁴¹. Anforderungssituationen zeigen dabei konkrete Fragestellungen, denen Schülerinnen und Schüler im realen Leben begegnen; sie zeigen den „Ernstfallcharakter“²⁴². Anhand von Anforderungssituationen kann eine Kompetenz also erlernt und angewendet werden, sie kann aber auch abgeprüft werden.²⁴³

Gegen die Verwendung einer Anforderungssituation habe ich mich dennoch entschieden. Will man Realsituationen herstellen, in denen Schülerinnen und

²⁴⁰ Klieme/Avenarius/Blum u.a., Bildungsstandards, 72.

²⁴¹ Obst, Lernen, 186.

²⁴² Ebd., 189.

²⁴³ Büring-Heinze/Rösener/Schaper u.a., Anforderungssituationen, 9.

Schüler einen biblischen Text auslegen müssen, so sind diese gar nicht so leicht zu gestalten und würde schnell in höchstem Maße konstruiert wirken. Grund hierfür ist, dass die Notwendigkeit im Leben heutiger Kinder und Jugendlicher, biblische Texte auszulegen, de facto kaum gegeben ist.²⁴⁴

Eine Vorstudie wurde am 20.01.2017 im Städtischen Gymnasium am Löhrtor in Siegen mit drei Mädchen und einem Jungen der Klasse 6 von mir durchgeführt. Drei weitere Interviews mit zwei Mädchen und einem Jungen machten Studierende im privaten Umfeld. Nach gemeinsamer Diskussion der Ergebnisse sowie wiederholter Diskussion über die Eignung der jeweiligen Fragen konnte ich an dem zuvor erstellten Leitfaden mit kleinen Veränderungen festhalten. Er sei nun im Folgenden ausführlich vorgestellt und begründet.

5.3.3 Aufbau und Begründung des Leitfadens

Vor einer detaillierten Begründung einzelner Leitfragen seien zunächst verschiedene Fragenkomplexe des Leitfadens dargestellt. Diese wollen jeweils einen strukturierten Einstieg in die Texterarbeitung ermöglichen, daraufhin relevante Stellen der Erzählungen in den Vordergrund rücken und eine abschließende Reflexion über die bearbeiteten Texte ermöglichen.

Fragen 1-2

Der Einstieg in die biblische Textauslegung erfolgt anhand grundlegender Kompetenzen, die für den Beginn einer Auslegung unerlässlich sind: den Aufbau der Bibel kennen, den Text in der Bibel finden, die ausgewählte Geschichte lesen und nacherzählen.

²⁴⁴ Auch Michael Fricke wendet sich gegen künstlich wirkende Anforderungssituationen: Je weiter ein zu behandelndes Thema von den Schülerinnen und Schülern entfernt sei, desto größer sei die Gefahr, dass ihr Herbeiholen mittels Anforderungssituationen die Gegenstände verzerrt und religiöses Lernen gar verunmöglicht werde (Fricke, Bedeutung, 399f.).

Fragen 3-13

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit Schlüsselfragen der biblischen Textauslegung und entscheiden eigenständig, anhand welcher Kompetenzen sie die Fragen erarbeiten sowie aus welchen Bereichen sie die Begründungen ihrer Argumentation beziehen.

Fragen 14-18

Die Schülerinnen und Schüler begründen auf der Basis ihrer eigenen Auslegung des Textes die Angemessenheit der Erarbeitung von Gen 22,1-19 mit Kindern. So kann zum einen überprüft werden, ob sich die religionspädagogischen Vorbehalte gegenüber der Bearbeitung des Textes mit Kindern aus der Perspektive von Kindern als richtig erweisen. Zum anderen wird auch bei der Beantwortung dieser Fragen nach Kompetenzen gefragt, mittels derer ihre eigene Haltung zu dem biblischen Text begründet dargestellt wird.

Fragen 19-21

Der Einstieg in die Geschichte von Lk 19,1-10 erfolgt gleichermaßen wie bei Gen 22,1-19 (vgl. Leitfragen 1-3). Das Nachschlagen, Lesen und Nacherzählen der Perikope sowie Benennen von Orten und Personen bilden die Grundlage für eine Textauslegung. Daran lässt sich erkennen, ob die Kinder den Text verstehen und sich in ihm zurechtfinden.

Fragen 22-24

Jetzt geht es um Schlüsselstellen von Lk 19,1-10. Die Kinder wählen hierzu eigene Kompetenzen und argumentative Herangehensweisen, anhand derer sie diese Stellen auslegen.

Frage 25

Die Abschlussfrage soll vermeiden, dass die Kinder nach der Befragung Gott als den „bösen Gott“ des Alten Testaments und Jesus als den „barmherzigen“ im Neuen Testament sehen. Beide Gottesbilder kommen daher noch einmal vergleichend in den Blick und ins Gespräch.

In den Interviews wird zunächst der Text des Alten und dann des Neuen Testaments mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Da die Besprechung der beiden Texte jeweils anhand der gleichen Fragen beginnt, werde ich diese im Folgenden gemeinsam begründen. Der Sinn des jeweils gleichen Einstiegs bei beiden Texten ist der, dass ich die Fragen 1-3 sowie 19-21 als grundlegend für den Beginn einer jeden Textauslegung erachte. Intention dieser Fragen ist anzustreben, dass ein Text verstanden und Wesentliches aus ihm aufgenommen wird.

Das Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens fordert für Klasse 5/6: Die Schülerinnen und Schüler „finden zielgerichtet Texte in der Bibel“²⁴⁵. Diese Kompetenz sichert den Beginn einer jeden Textauslegung und wird anhand folgender Fragen überprüft:

Frage 1: Kannst du 1. Mose 22,1-19 in der Bibel finden?

Frage 19: Kannst du Lk 19,1-10 in der Bibel finden?

Sodann ist es für eine biblische Textauslegung notwendig, den biblischen Text *in seinem Kontext zu verorten*. Dies setzt eine Kenntnis hinsichtlich der Einteilung der Bibel als Altes und Neues Testament voraus, was auch verschiedene Kerncurricula betonen.²⁴⁶ Nur so kann später eine eigenständige

²⁴⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 18.

²⁴⁶ Vgl. die Forderung Baden-Württembergs in Klasse 5/6: Die Schülerinnen und Schüler *erläutern* die „Entstehung und innere Zusammenhänge (zum Beispiel Geschichts-, Lehr-, Prophetenbücher, Altes und Neues Testament) der Bibel“ (in: Ebd., 16). Weiter fordert beispielsweise das Kerncurriculum Bayerns in Bezug auf den Umgang mit der Bibel in Klasse 6: Die Schülerinnen und Schüler *erklären* „in Grundzügen den Aufbau der Bibel“: Altes Testament (AT) und Neues Testament (NT) und ihre Unterteilungen (in: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Gymnasium, ER 5, Lernbereich 2).

und begründete Verortung der biblischen Texte gelingen. Grundlegende Inhalte der jeweiligen Testamente sind zu *benennen*, zu *erläutern* oder *darzustellen*.

Eine Verortung biblischer Texte fordert das Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens – anhand von Hilfsmitteln.²⁴⁷ Ein Wissen über den Aufbau der Bibel wird dabei nicht erwartet. Daher soll geprüft werden, ob die Schülerinnen und Schüler auch ohne Hilfsmittel den Umgang mit der Bibel beherrschen und ihren Aufbau darstellen können. Dazu wurden folgende Teilfragen gestellt, welche an Frage 1 angefügt werden:

Zusatzfragen zu Frage 1:

Das Buch 1. Mose hat noch einen anderen Namen; kennst du diesen Namen?

Die Bibel ist in zwei Teile unterteilt. Kannst du sagen, wie man die beiden Teile nennt und worum es jeweils geht?

Anschließend wird der Text von den Kindern eigenständig in der Einheitsübersetzung gelesen. Diese Übersetzung ist in allen besuchten Schulen als Schulbibel vorhanden und somit den Kindern bekannt.²⁴⁸ In der Einheitsübersetzung findet sich eine urtextnahe Übersetzung, die zugleich in modernem Deutsch verfasst ist.²⁴⁹

Nach dem Lesen der Geschichte geht es darum, miteinander zu erkennen, ob die Kinder die Geschichte für die Textauslegung verstehen und inhaltlich erinnern.²⁵⁰ Daher folgt jetzt der nächste Schritt, die Geschichte nachzuer-

²⁴⁷ Die Schülerinnen und Schüler „*erschließen* in elementarer Form biblische Texte mit grundlegenden Hilfsmitteln (u.a. Inhaltsverzeichnis, Sachverzeichnisse, historische Tabellen, Karten) und *ordnen* diese *ein*“ (in: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 18).

²⁴⁸ Das Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens gibt hier keine Vorgaben zur Verwendung einer bestimmten Übersetzung. Es wird lediglich betont, Textgrundlage für die Lehrerinnen und Lehrer solle die Lutherbibel sein. Über die im Unterricht verwendete Textversion kann frei entschieden werden (in: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 154).

²⁴⁹ Landgraf, Bibelausgaben, 86f.; ähnlich argumentiert auch Strube in ihrer Begründung für die Wahl der Einheitsübersetzung in ihrer Studie zu Bibelverständnis (in: Strube, Bibelverständnis, 62). Auch Bucher hat in seiner Studie zur Gleichnisauslegung von Kindern die Gleichnisse aus der Einheitsübersetzung vorgelesen (in: Bucher, Gleichnisse, 45).

²⁵⁰ Vgl. das Vorgehen in der Studie zum Gleichnisverständnis von Kindern von Bucher (Ebd., 46).

zählen. Verständnisschwierigkeiten können, wenn nötig, dabei geklärt werden, und spätere vielleicht unverständliche Deutungen der Kinder durch eine möglichst inhaltsgetreue Nacherzählung vorab vermieden werden.

Bereits für eine stimmige Nacherzählung sind textanalytische Kompetenzen notwendig. Wichtiges ist von Unwichtigem zu unterscheiden, Zusammenhänge sind zu erfassen und erste Deutungen können schon einfließen. Deshalb ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz des *Nacherzählens* beherrschen.

Auch diese wird im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens nicht gefordert, wohl aber in Kerncurricula anderer Bundesländer.²⁵¹ – Anhand der folgenden beiden Fragen gilt es zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler Nordrhein-Westfalens diese Kompetenz auch ohne Lernzielvorgabe beherrschen oder ob sie hierzu noch nicht in der Lage sind:

Frage 2: Kannst du Gen 22,1-19 nacherzählen?

Frage 20: Kannst du Lk 19,1-10 nacherzählen?

Um einen strukturierten Überblick über den biblischen Text zu bekommen, werden in der wissenschaftlichen Textauslegung im Rahmen der Textanalyse auch die Schauplätze und Handlungsträgerinnen und Handlungsträger der Geschichte herausgearbeitet. Diesen Schritt sollen auch die Kinder im Folgenden in Bezug auf die zu besprechenden biblischen Texte leisten. Zur Lösung der Aufgabe können sie sich verschiedener Kompetenzen bedienen. Orte und Personen können *benannt*, oder auch näher *beschrieben* werden.

Frage 3: Kannst du mir sagen, wo die Geschichte aus Gen 22,1-19 stattfindet?

Kannst du sagen, welche Personen/Tiere in der Geschichte vorkommen?

²⁵¹ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschrift, 20.25; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschrift, 219.

Frage 21: Kannst du mir sagen, wo Lk 19,1-10 stattfindet?

Kannst du sagen, welche Personen in der Geschichte vor kommen?

Die Frage nach den Personen der Geschichten wird im Weiteren vertieft. Ziel ist, nach der Darstellung der Unterteilung der Bibel in Altes und Neues Testament die Geschichten in ihrem biblischen Kontext zu verorten. Gerade hierin liegt, wie in der Darstellung verschiedener Auslegungsansätze gezeigt werden konnte, ein Schlüssel zur Deutung der Geschichten. Abrahams entschlossenes Handeln und Vertrauen auf Gott kann nur verstanden werden, wenn seine Vorgeschichte mitbedacht wird.²⁵² Jesu grenzüberschreitendes Handeln in seiner Zuwendung zu den Menschen erscheint in ihrer Bedeutsamkeit umso deutlicher, wenn sein Handeln in der Zachäusgeschichte auch in anderen Geschichten wiedererkannt bzw. erinnert wird.

Es ist vorstellbar, dass die Kinder zunächst andere ihnen bekannte biblische Geschichten *benennen*. Anschließend sollten *Bezüge hergestellt* oder *Vergleiche herausgearbeitet* werden zu ihnen eventuell bekannten anderen Geschichten von Abraham, Sarah oder Isaak und deren Erlebnissen der Gottesbegleitung bzw. von Jesus und seinem Handeln.

Frage 4: Kennst du noch andere Geschichten von Abraham oder Isaak?

Frage 23: Kennst du andere Geschichten, in denen Jesus ähnlich handelt?

Schließlich steht an, in Bezug auf Gen 22,1-19 eine abschließende Bewertung dahingehend vorzunehmen, bei welcher der Personen es sich um die Hauptfigur der Geschichte handelt. Dies ist wichtig, da nur über die Protagonisten der Erzählung ihre Aussage erschlossen werden kann. Der Fokus der Erzählung liegt eindeutig auf Abraham und der Frage, ob er sich auf Gottes Auftrag einlassen wird und warum er dies tut.²⁵³

²⁵² Vgl. die Deutungen Steins und Naumanns in Kapitel 5.1.4.2.

²⁵³ Vgl. oben bei 5.1.3 die Auslegung von Gen 19,1.

Interessant wird hierbei sein zu sehen, ob sich die Kinder – wie in der Studie bei Mendl – aufgrund ihrer eigenen Situation als Kind mit Isaak identifizieren und ihm daher große Wichtigkeit beimessen.²⁵⁴ Bringen sie eigene Erfahrungen und Ansichten in ihre Antworten ein, begründen sie textimmanent oder geben sie schon erste Deutungen?

Dabei können die Kinder die Hauptperson der Geschichte zunächst *benennen* und ihre Wahl *begründen*. Wichtige Texthandlungen der Personen können *dargestellt* oder die Rolle der beteiligten Personen miteinander *verglichen* werden. Eigene *Deutungen* können schon in die Begründungen einfließen.

Frage 5: Wer, meinst du, ist die Hauptperson in der Geschichte?

Warum?

Die Fragen 3-5 bedenken sodann direkt benennbare Aspekte der Geschichte. Die Fragen 6-13 werden in ihrer Komplexität abstrakter. Sie beschäftigen sich mit Schlüsselstellen des Textes; die Kinder sollen ihre eigene Ansicht und Deutung darstellen.

Die Intentionen der Fragen 6-9 sollen zunächst gemeinsam aufgegriffen werden. Immer geht es darum, ein Verhalten zu *benennen*, zu *beschreiben*, zu *erläutern* oder zu *begründen*. Der biblische Text selbst, so konnte die versweise Auslegung (s.o. bei 5.1.3) verdeutlichen, schweigt häufig zu den Motiven und Gedanken der Personen, weshalb sich hier große Leerstellen zur eigenen *Deutung* ergeben. Ferner können die beschriebenen Verhaltensweisen *in Beziehung gesetzt* oder miteinander *verglichen* werden mit den Kindern bekannten Verhaltensweisen von Personen in anderen ihnen erinnerbaren biblischen Geschichten.

Frage 6 beschäftigt sich mit dem Verhalten Abrahams in Vers 5. Wissenschaftliche Textausleger zeigen unterschiedliche Einschätzungen zu der Frage, inwiefern Abraham hier wirklich die Wahrheit spricht und ob hier zum ersten Mal deutlich wird, dass Abraham Gott vertraut. Hier eröffnet sich ein

²⁵⁴ Vgl. Mendl, Gott, 76.

Raum für Deutungen der Kinder. Sie sind gefragt, eigene Wege zu finden, diese Widersprüchlichkeit im Text zu erklären.

Brüche und Widersprüchlichkeiten erscheinen in biblischen Texten immer wieder. Zum einen auf Grund ihrer langen Entstehungsgeschichte und zum anderen, da sich manches erst auf den zweiten Blick erschließt. Daher ist es im Rahmen einer biblischen Textauslegung wichtig, dass die Kinder früh lernen, in Bezug auf diese Textform, ihren Kontext und Inhalt passende Lösungen zu suchen. Ob sie sich im Rahmen ihrer Argumentation an dem Text selber, an eigenen Ansichten, Deutungen oder historischem Hintergrundwissen orientieren, sei ihnen überlassen.

Frage 6: Obwohl Abraham Isaak opfern soll, verabschiedet er sich von seinen Dienern in Vers 5 mit den Worten: „Wir beide kehren zu euch zurück“. Warum sagt Abraham das?

Die darauffolgende Frage spielt auf Isaaks scheinbar kommentarloses Hinnehmen der Opferung an. Sein Verhalten soll angesprochen werden, da die Übersetzung der Septuaginta und die Qumranerzählungen offenbaren, dass das Verhalten des Sohnes schon früh unverständlich erschien und gedeutet werden wollte.

Diese Leerstelle des Textes eröffnet auch für die Kinder Raum für eigene Deutungen. Interessant ist zu sehen, ob sie das Verhalten Isaaks durch Erfahrungen der eigenen Eltern-Kind-Beziehung begründen, Argumente des Textes einbeziehen oder der Argumentation gar eine Deutung oder historisches Hintergrundwissen zugrunde liegen.

Frage 7: Warum denkst du, wehrt sich Isaak nicht?

Weiter soll das Verhalten Abrahams besprochen und gedeutet werden. Bewusst folgt diese Frage nicht nach Frage 6, da Abstand gegeben sein soll zu der Deutung von Vers 5 – so lässt sich verhindern, dass die Kinder ihre vorherige Aussage sogleich wieder aufgreifen bzw. einfach wiederholen. Es soll

um das Verhalten des Protagonisten über den gesamten Verlauf der Geschichte gehen.

Zur Deutung des Verhaltens Abrahams können verschiedene – in der verschiedenen Textauslegung dargestellte – Stellen aufgegriffen werden. Zum einen betont Vers 2 die Besonderheit des Sohnes und die Verse 6-7 lassen die enge Vater-Sohn-Beziehung erahnen, die auch den Kindern nicht fremd sein dürfte und vermuten lässt, wie schwer Abraham die Schritte zur Opferstätte fallen, trotz seines Glaubensgehorsams. Zum anderen steht an, in den Versen 3 sowie 9-10 das kühne Handeln Abrahams mit der Liebe zu seinem Sohn in Beziehung zu bringen. So lässt sich das Handeln des Vaters durch innertextliche Bezüge aufzeigen. Auch andere Argumentationsbereiche wie beispielsweise persönliche Ansichten sind aber möglich.

Frage 8: Wie findest du Abrahams Verhalten, wenn er auf Gottes Forderung eingeht?

Schließlich soll auch das Verhalten Gottes bedacht werden. Ein Gott, der solch grausame Forderungen stellt wie in Vers 1 und seinen Auftrag in Vers 12 willkürlich zu ändern scheint, dürfte den Kindern nicht bekannt sein. Das Gottesbild steht also in einem offensichtlichen Widerspruch zu ihnen vertrauten biblischen Bildern und Geschichten und bedarf eines Deutegesprächs. Weiter steht an, das Gottesbild auch in Bezug zu setzen zu eigenen Gottesvorstellungen.

Laut Mendl ändert sich das Gottesbild der Kinder nach dem Lesen der Geschichte²⁵⁵ – dies müsste dann ja in der Beantwortung der folgenden Frage deutlich werden. Möglich wäre aber auch, dass sich die Kinder an dem heilvollen Eingreifen des Engels für ihre Einschätzung Gottes orientieren und ein weniger großes Problem mit dem Handeln Gottes haben als vermutet.

Frage 9: Wie findest du Gott in der Geschichte? Denkst du jetzt anders über Gott? Wie denkst du über Gott?

²⁵⁵ Ebd., 75.

Fragen 10-13 sprechen zentrale Bereiche einer Textauslegung an: Frage 10 zielt darauf, Bezüge zwischen dem Text und der eigenen Lebenswelt, den eigenen Erfahrungen herzustellen, um den Text für das eigene Leben fruchtbar zu machen. Frage 11 spielt auf den Ortsnamen in Vers 14 an und verlangt, die Aussage Abrahams zu deuten. Frage 12 beschäftigt sich mit der Intention des Redaktors, diese Geschichte zu überarbeiten, und Frage 13 schließt die Bearbeitung des Textes, indem den Kindern die Deutung der Erzählung durch eine andere Person vorgelegt wird, und zwar die einer in der wissenschaftlichen Textauslegung anerkannte Deutung von Gen 22,1-19, zu der sie Stellung beziehen sollen.

Einen Bezug zwischen Gen 22,1-19 und der Lebenswelt der Kinder herzustellen, scheint kaum möglich. Dennoch ist dies ein wichtiger Schritt einer biblischen Textauslegung, um den Text für die eigene Lebenswelt fruchtbar zu machen und seinen Wert zu erkennen. Eine Chance kann möglicherweise ein Vergleich sein zwischen den Gotteserfahrungen Abrahams bis zu dieser Erzählung und den eigenen Gotteserfahrungen. Teilweise können die Kinder schon anhand der vorherigen *Frage 9* ihr eigenes Gottesbild beschreiben. Hier nun die aktuelle Erkundung: Kennen die Kinder ähnliche Erfahrungen wie Abraham, oder können sie eigene Erfahrungen von dessen Erfahrung abgrenzen? Da werden die Antworten der Kinder wohl davon beeinflusst sein, wie sie im vorherigen Interviewverlauf das Handeln Gottes einschätzten. Laut Mendl kann ein Transfer in die eigene Lebenswelt wohl kaum gelingen.²⁵⁶ Ich möchte dies den Kindern aber dennoch zutrauen: Die Kinder versuchen, die Gotteserfahrung Abrahams und eigene Erfahrungen zu *nennen*, zu *beschreiben*, zu *erläutern* oder zu *deuten*. Beides *setzen* sie dann *in Beziehung* oder *vergleichen*.

Frage 10: Kannst du dir vorstellen, dass wir heute noch ähnliche Gotteserfahrungen wie Abraham machen?

²⁵⁶ Ebd., 74.

Abraham gibt dem Ort, an dem er Isaak opfern sollte, in Vers 14 einen neuen Namen. In diesem spiegelt sich seine Gotteserfahrung wider: Gott hat ihn in seinen schlimmsten Zeiten nicht verlassen. Die weitere Frage zielt darauf ab zu untersuchen, wie die Kinder die Aussage Abrahams verstehen. Hierzu sollen sie diese versuchen zu *begründen* oder zu *deuten*. Haben die Kinder die Erfahrung Abrahams, die er in diesen Namen legt, verstanden? Erklären sie textimmanent, auf Grundlage einer Deutung oder ihrer eigenen Ansicht?

Frage 11: Am Ende der Geschichte gibt Abraham dem Ort einen Namen: „Der Herr sieht“. Was möchte Abraham mit diesem Namen aussagen? Was sieht Gott?

Die gleich folgende Frage 12 spricht als Nächstes einen klassischen Schritt der wissenschaftlichen Textauslegung an, die Redaktionskritik: Aus welcher Intention heraus hat der Redaktor diese Geschichte so fertiggestellt, wie sie uns heute vorliegt?²⁵⁷ Da sich in der Bindung Isaaks grundlegende Erfahrungen Israels mit seinem Gott zeigen, soll dieser Schritt auch den Kindern zutraut werden. Die Kinder werden die Frage anders bewerten als die erwachsenen Textauslegerinnen und -ausleger, da ihnen die historischen Hintergründe der Textentstehung nicht bekannt sind. Dennoch werden sie aufgrund einer eigenen Deutung der Erzählung präsentieren können, worin sie deren Kernbotschaft sehen und diese dann vermutlich auch als Intention der Entstehung des heute vorliegenden Textes nennen. Dabei wird es eine fruchtbare Übung sein, ihre Gedanken zum Text auf einen wesentlichen Punkt hin zu reduzieren, wodurch ihre Deutung des Textes noch einmal brennpunktartig Worte findet bzw. erkennbar wird, ob sie diese wirklich gefunden haben.

Ihre Kernbotschaft können sie *benennen* oder *darstellen*, *begründen* oder *erläutern*. Hier kann eine eigene unmittelbar textbezogene Deutung erfolgen, es kann aber auch ein persönliches Resümee in die Argumentation einfließen sowie biblisches Hintergrund- bzw. Kontextwissen.

²⁵⁷ Vgl. Vette, Bibelauslegung.

Frage 12: Was meinst du, zu welchem Zweck der Autor diese Geschichte von Abraham und Gott aufgeschrieben hat?

In einem weiteren Schritt bekommen die Kinder eine in der wissenschaftlichen Textauslegung anerkannte Deutung dieser Geschichte vorgelegt. Zur Textauslegungskompetenz muss auch zählen, sich mit Auslegungen anderer auseinanderzusetzen, Stellung zu beziehen und die eigene Haltung reflektiert zu überdenken, zu verteidigen oder zu revidieren. Als Niederschrift eines Mädchens getarnt, sollen die Kinder sich mit einer Textinterpretation befassen, die betont, dass Abraham trotz der grausamen Forderung Gottes an ihm festhält.

Zur Beantwortung der Frage 13 ist beabsichtigt, dass sich die Kinder folgender Kompetenzen bedienen: Sie können die Aussagen des Mädchens *in Beziehung setzen* zu oder *vergleichen* mit ihrer eigenen *Deutung* sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten *darstellen*. Von dort aus *begründen* oder *erläutern* sie, wie schlüssig ihnen die Darstellungen erscheinen.

Frage 13: Gedanken einer Schülerin: Ich glaube, dass Abraham den Befehl befolgt, weil er so fest an Gott glaubt, dass er das auch nicht wegen dieses Auftrags ändern will. Deshalb hat man sich die Geschichte erzählt. Sie soll zeigen, dass man auch in schlimmen Situationen, in denen man sich von Gott verlassen und bedroht fühlt, trotzdem an Gott festhalten kann, um zu erkennen, dass Gott trotzdem bei uns ist. Wie denkst du darüber?

Im Folgenden nehmen die Kinder Stellung dazu. So lässt sich zugleich prüfen, ob die Vorbehalte einiger Religionspädagoginnen und -pädagogen sowie Kinderbibelautorinnen und -autoren, von denen schon die Rede war, gerechtfertigt sind, den Kindern Gen 22,1-19 nicht oder nur in veränderter Form zu-

muten zu sollen. Beurteilen die Kinder selbst die Geschichte als „zu schwierig“²⁵⁸? Haben sie ein Problem mit dem Gottesbild, oder löst eine Identifikation mit Isaak Ängste aus?

Zunächst sollen die Kinder kommentieren, was sie an Gen 22,1-19 gut und was sie nicht so gut finden (Fragen 14 und 15). Hier können sich Verständnisschwierigkeiten und Ängste sowie vielleicht auch für sie als wichtig und wertvoll Empfundenes widerspiegeln. Frage 16 soll den Kindern die Chance geben, selber zu beurteilen, ob diese für jüngere Kinder gerechtfertigt ist. Sie haben häufig jüngere Geschwister, Freundinnen oder Freunde oder können sich noch gut an die Zeit erinnern; darum würde ich ihnen zutrauen zu beurteilen, ob die Geschichte für Jüngere bis zu welchem Alter nicht gut wäre. Die Fragen 17 und 18 spielen ganz konkret noch einmal darauf an, ob die Geschichte bestimmte Ängste bei den jetzt Befragten ausgelöst hat.

Auch zu dieser Klärung – ab wann ist diese Geschichte für Kinder geeignet? – können sich die Kinder verschiedener Kompetenzen bedienen. Auf der Grundlage der eigenen Auslegung der Geschichte ihre Haltung *beschreiben* und *begründen*, oder Argumente für bzw. gegen Gen 22,1-19 *benennen*. Weiter besteht die Möglichkeit, die Geschichte *in Beziehung zu setzen* zu anderen bekannten biblischen Geschichten, sie miteinander zu *vergleichen* und danach noch einmal die Angemessenheit der Geschichte zu bedenken und *begründen*.

Frage 14: Was findest du gut an der Geschichte?

Frage 15: Was findest du nicht gut an der Geschichte?

Frage 16: Stell dir vor, du müsstest eine Geschichte (im Kindergottesdienst/im Kindergarten/deiner kleinen Schwester) erzählen: Würdest du diese Geschichte von Abraham und Isaak auswählen?

Frage 17: Wie sehr hattest du Angst beim Lesen der Geschichte?

Frage 18: Was hat dir Angst gemacht?²⁵⁹

²⁵⁸ Vgl. Fricke, Schwierige, 674.

²⁵⁹ Sollten die Kinder angeben, keine Angst gespürt zu haben, erübrigt sich Frage 18.

Die folgenden Fragen richten sich an den zweiten Text, Lk 19,1-10. Fragen 19, 20, 21 und 23 wurden schon zu Beginn begründet, da hier zunächst die gleichen Schritte erfolgen wie zu Beginn der Besprechung von Gen 22,1-19. Dadurch, dass bei beiden Texten die gleichen Fragen bzw. Aufträge an die Kinder gestellt werden, lassen sich die Basisschritte der Erschließung eines biblischen Textes sowohl anhand eines schwierigeren, als auch eines leichteren und wahrscheinlich aus dem Religionsunterricht bekannten Textes prüfen.

Die Zachäusgeschichte zeigt exemplarisch das überraschend grenzüberschreitende und daher für die Umstehenden ärgerliche Handeln Jesu, d.h. seine Zuwendung zu Sündern und Ausgestoßenen. Die Kinder bekommen in Frage 22 die Aufgabe, das Tun und die Worte Jesu zu *deuten*, sich selber ein Urteil zu bilden und es dann auch zu *begründen*.

Frage 22: Warum, meinst du, will Jesus Gast sein bei Zachäus?

Was in Bezug auf Gen 22,1-19 kaum möglich war, soll in einem weiteren Schritt hier überprüft werden: die Relevanz eines Bibeltextes, also hier der Zachäusgeschichte, für unser heutiges Leben. Da gilt es, die Geschichte auf Grundlage der vorherigen *Deutung* jetzt *in Beziehung zu setzen* zu der Lebenswelt der Kinder selbst. Dabei ist das Erforschen aller ihrer Lebensbereiche möglich.

Frage 24: Meinst du, die Geschichte will uns heute auch noch etwas sagen? Was will sie uns sagen?

Die Erzählung der Begegnung zwischen Jesus und Zachäus bietet in Vers 9 die Möglichkeit, den Bogen zurück zu Gen 22,17 zu spannen. Untersucht wird, ob die Schülerinnen und Schüler es schaffen, die *Beziehung* der beiden Verse *herzustellen* und die Aussage Jesu in Vers 9 im Sinne der in Gen 22,17 oder Gen 12,2 gegebenen Verheißung zu *deuten*. Da die Bibel aus einer langen Tradition heraus entstanden ist, finden sich viele jüngere Textstellen, die

auf Vorheriges Bezug nehmen. Auch diese Verbindungen gilt es bei der Auslegung eines biblischen Textes zu berücksichtigen und, falls beim konkreten Text geschehen, zu erkennen und zu deuten.

Frage 25: Was meinst du, was in Vers 9 bedeuten könnte: Er ist doch auch ein Sohn Abrahams?

Aufgrund der beiden Texte soll abschließend das Gottesbild in den beiden Erzählungen erinnert, bedacht und eingeschätzt werden, und zwar mit dem Blick darauf, dass die Kinder die umfänglichen und gewiss für sie aufschlussreichen Interviews nicht mit dem Gefühl oder dem Gedanken verlassen, in der alttestamentlichen Erzählung einem unfassbar strengen, bitter fordernden Gott begegnet zu sein und in der neutestamentlichen einem gütigen, sich den Menschen schier bedingungslos zuwendenden Jesus, der das alles im Namen Gottes tut.

Die letzte Frage 26 soll den Kindern daher die Möglichkeit geben, das Gottes- bzw. Jesusbild der Geschichten noch einmal zu *nennen* oder zu *beschreiben* und schließlich beide Bilder zu *vergleichen*, um gleichsam eine „Fehlstellung auf den ersten Blick“ durch eine „Klarstellung auf den zweiten Blick“ zu klären. Wird ein negatives Gottesbild in Bezug auf Gen 22,1-19 gegeben, kann die Interviewerin oder der Interviewer versuchen, die Kinder zu ermuntern, *Beziehungen* zu anderen Geschichten *herzustellen*, in denen Gott seine liebende Seite offenbart.

Frage 26: Du hast jetzt zwei unterschiedliche Geschichten über Gott gehört: eine aus dem AT und die zweite aus dem NT. Was meinst du, passen diese beiden Geschichten von Gott zusammen?

5.3.4 Zur Datenerhebung

Neben dem Problem noch wenig reflektierter methodischer Vorgehensweisen bezüglich Forschungsinterviews zur Bibeltextauslegung mit Kindern

ergibt sich in der Durchführung der Interviews noch eine andere Herausforderung: Es braucht eine Interviewsituation, die nicht sozusagen durch ein „Machtverhältnis“ einer Erwachsenen-Kind-Beziehung geprägt ist, sondern ganz entschieden vom Klima einer offenen Kommunikation.²⁶⁰ Wichtig ist mir daher eine unvoreingenommene Zuwendung zu den Kindern, damit es ihnen möglichst leicht fällt, sich im Interview zu öffnen.²⁶¹ Um eine vertrauensvolle Situation herzustellen, habe ich die Interviews mit einem Gespräch über Interessen und Aktivitäten der Mädchen und Jungen begonnen. Auch die Situation des Interviews wird den Kindern dann konkret erklärt,²⁶² sowie ihr Einverständnis zur Teilnahme eingeholt. Im Vorfeld der Untersuchung wurde bereits um das Einverständnis seitens der Eltern ersucht.

Ferner ist die Situation, in der ein Interview mit Kindern stattfindet, ausschlaggebend und sollte so entspannt wie möglich gestaltet werden.²⁶³ Da die Interviews in einer Schule durchgeführt werden – auch aus organisatorischen Gründen wäre es nicht möglich gewesen, alle Kinder zu Hause, in ihrer vertrauten Umgebung, zu besuchen –, soll dennoch versucht werden, die Situation für die Kinder so angenehm wie möglich zu gestalten. Daher sollten die Interviews nicht in Klassenzimmern stattfinden, sondern in Schulbibliotheken oder Besprechungsräumen, in denen Sofas zur Verfügung stehen. So kann eine persönlichere, lockere Gesprächsatmosphäre entstehen.

Während der Interviewsituation gilt, das „Dilemma der Selbstpräsentation“ zu beachten.²⁶⁴ Gemeint ist: Die Interviewerin und der Interviewer können sich nicht so wissend und kenntnisreich in der Thematik zeigen, wie sie aufgrund ihrer Ausbildung bzw. ihrer Vorarbeit zu den Interviewthemen eigentlich sind. Die Kinder sollen zu jeder Zeit keinen Zweifel darin spüren, wie wichtig ihre Haltung und Meinung sind und dass diese während der ganzen Zeit im Fokus stehen. Gleichzeitig soll den Kindern Interesse an ihren Aussagen vermittelt

²⁶⁰ Vgl. Zinnecker, Grundschule, 44.

²⁶¹ Lätzer, Testverfahren, 363.

²⁶² Ricken/Fritz/Schuck u.a., Intelligenztest, 36.

²⁶³ Lamnek, Sozialforschung, 388.

²⁶⁴ Flick/Kardorff/Steinke, Handbuch, 361.

werden.²⁶⁵ Besonders bei Kindern sind Aussagen wie „toll, prima!“ zur Ermutigung erlaubt.²⁶⁶ Wird ein Kind während des Interviews merklich unruhig, ist eine kurze Pause angezeigt; das Kind kann kurz aufstehen oder ein Glas Wasser trinken.²⁶⁷

Fazit: Auch wenn der Fokus der Forscherin oder des Forschers auf dem Interview liegt, darf zu keiner Zeit die Situation des Kindes außer Acht gelassen werden. Die Kinder kommen meist aufgeregt zu den Interviews, wollen sie doch ihr Bestmögliches geben, um der Interviewerin oder dem Interviewer zu helfen, und freuen sich, dass ihnen so viel Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. Dies kann Einfluss haben auf das Interview. Daher empfiehlt sich, nach jedem Interview ein Postskriptum anzufertigen, das Besonderheiten des durchgeführten Interviews skizziert.²⁶⁸ Im Falle der durchgeführten Interviews beziehen sich die Notizen auf die Kinder, ihr Verhalten sowie auf Besonderheiten im Interviewverlauf, die Einfluss auf Themen und Verlauf des Interviews gehabt haben könnten.²⁶⁹ Diese Notizen sollten bei der Auswertung der Daten ebenfalls herangezogen werden.²⁷⁰

5.3.5 Auswahl der Interview-Probanden

An den Interviews nahmen 21 Schülerinnen und Schüler von drei ausgewählten Gymnasien aus Siegen und Düsseldorf teil. Beim Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium in Düsseldorf handelt es sich um eine Großstadtsschule, während das Löhrtor-Gymnasium und das Evangelische Gymnasium in Siegen-Weidenau (evau) im kleinstädtischen Bereich zu verorten sind. Letzteres

²⁶⁵ Ebd., 364; vgl. auch Lamnek, Sozialforschung, 388.

²⁶⁶ Lätzer, Testverfahren, 364.

²⁶⁷ Ricken/Fritz/Schuck u.a., Intelligenztest, 37.

²⁶⁸ Lamnek, Sozialforschung, 391f.

²⁶⁹ Äußere Störfaktoren, eine besondere Anspannung des Kindes etc.

²⁷⁰ So wurde beispielsweise bei Amelie vermerkt: Das Mädchen wirkte sehr aufgeschlossen und freute sich auf das Gespräch. Das Interview wurde in der Sofaecke der Schulbibliothek durchgeführt. So entstand schnell eine entspannte Atmosphäre. Zu Beginn des Gesprächs läuteten die Kirchenglocken. Dies schien die Schülerin aber nicht zu stören. Nach etwa siebzehn Minuten erfolgte der Pausengong. Auch dies schien die Schülerin aber nicht zu beeinflussen. Sie wurde nicht hektischer in der Beantwortung der Fragen, um die Pause nicht zu verpassen. Am Ende des Interviews erwähnte Amelie auf Nachfrage, es hätte ihr nichts ausgemacht, nun die Pause verpasst zu haben.

ist ein staatlich anerkanntes privates Gymnasium. Träger sind der evangelische Kirchenkreis Siegen und der Kreis Siegen-Wittgenstein. Das Gymnasium am Löhrtor ist das älteste staatliche Gymnasium in Siegen. Das Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium ist eine Ganztagschule. So werden im Interview regionale Unterschiede beachtet, staatliche und private Schulen sowie Ganztags- und Halbtagschulen in die Untersuchung mit einbezogen. Dadurch ließ sich ein möglichst repräsentatives Spektrum an Schülerinnen und Schülern erreichen.

Die Religionslehrerinnen und -lehrer wurden im Vorfeld darum gebeten, aus den Schülerinnen und Schülern, die sich freiwillig für die Interviews zur Verfügung stellen wollten, eine Auswahl zu treffen. Diese sollte das Leistungsspektrum gleichmäßig widerspiegeln – um die Repräsentativität der Klassen abzubilden. Im Sinne der Sättigung wurde offengehalten, noch weitere Interviews durchzuführen. Es empfiehlt sich zu bedenken, dass es möglicherweise sein kann, dass die Lehrerinnen oder Lehrer leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler schicken, um einen besseren Eindruck zu hinterlassen. Dann könnte vielleicht zwischen zwei Schülern – die beide im Dreierbereich stehen – die Schülerin oder der Schüler ausgewählt worden sein, der oder dem ein besseres Interview zugetraut wird.

Die Interviews bzw. Interviewergebnisse am Gymnasiums am Löhrtor habe ich aus meiner Vorstudie vom 20.01.2017 übernommen und in die Gesamtauswertung mit einbezogen, da ich die Leitfragen nach der Vorstudie inhaltlich nicht mehr entscheidend verändert habe und die Interviews sehr gut verliefen. Die Studie habe ich dann weitergeführt am 21.03.2017 am Gymnasium in Düsseldorf und an dem Evangelischen Gymnasium in Siegen am 22.03.2017.

5.3.6 Fazit

Auf Grundlage meiner Analyse des Vorgehens verschiedener kindertheologischer Forschungsprojekte zur Arbeit an Bibeltexten hat Kapitel 5 meiner Arbeit ein eigenes Forschungsprojekt vorgestellt. Hierfür erfolgte zuerst eine

detaillierte Auslegung von Gen 22,1-19 sowie Lk 19,1-10, um die zentralen Themen und Akzente der ausgewählten Texte auszuloten, die in einer Erarbeitung dieser Texte mit Kindern wesentlich sein werden.

Sodann ging es um eine ausführliche Begründung der Textauswahl, um eine Darstellung und Erklärung des Forschungsvorgehens sowie eine Begründung der Leitfragen für die Interviews mit Kindern, und zwar entlang der Ergebnisse der eigenen Textauslegung. Der Interviewleitfaden bedenkt auch die in den vorherigen Kapiteln erarbeiteten Erkenntnisse zur Textauslegung und zu Textauslegungskompetenzen von Kindern. Er stellt sicher, dass die Kinder überwiegend frei wählen können, anhand welcher Kompetenzen und Argumentationswege sie die biblischen Texte erarbeiten wollen, und gibt ihnen aber gleichzeitig die Möglichkeit, sich vielfältiger Ansätze zu bedienen. So kann eine Auswertung der Interviews multiperspektivisch erfolgen.

Kapitel 5 präsentierte

- den Aufbau der Studie zur Überprüfung biblischer Textauslegung von Kindern, indem die Wahl der Forschungsmethode sowie deren einzelnen Schritte anhand der vorherigen Forschungsergebnisse dargestellt und begründet wurden.
- Das beschriebene Vorgehen des Forschungsprojekts gewährleistet, dass die Kinder selber wählen können, welcher Textauslegungskompetenzen und Argumentationstypen sie sich bei ihrer Auslegung der biblischen Texte bedienen, und legt offen, zu welchen Textdeutungen sie dabei gelangen. So lässt sich die Bibeltauslegung von Kindern multiperspektivisch erfassen.

6 Ergebnisse

Die Auswertung aller empirischen Daten nach Abschluss meiner Untersuchungen erfolgt unter drei Gesichtspunkten. Erstes Thema sind die von den Kindern während der Interviews gezeigten Auslegungskompetenzen und, damit verbunden, ein erster Schritt, aus dem empirischen Material erkennbare Niveaustufen bzw. Auslegungszugänge zu erfassen und zu benennen. Damit wäre zugleich darstellbar, ob und wie die Kinder, d.h. die Interviewpartnerinnen und -partner, welche Auslegungskompetenzen anwenden konnten, die ihnen vorher schulisch präsentiert worden sind. Dies wiederum ermöglicht erste Hinweise, ob die im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens für Evangelische Religion – des Bundeslandes also, in dem meine Interview-Untersuchungen stattgefunden haben – in Bezug auf die Auslegungskompetenz biblischer Texte dargestellten Bildungsstandards valide überprüft werden können. Interessant und relevant ist die folgende Analyse besonders deshalb, weil bisher, wie bereits dargestellt, noch keine qualitativen empirischen Erhebungen zur Auslegungskompetenz biblischer Texte im Religionsunterricht vorliegen.¹ Präzise Einschätzungen zur Überprüfbarkeit der vorgegebenen Kompetenzen fallen durchaus nicht leicht.² Die Struktur sowie Leitlinien zur jeweiligen Auswertung wurden von der Autorin eigenständig entwickelt. Dies rührt daher, da bisher für das Fach Religion und die Auslegung biblischer Texte auch noch kein Konzept zur Diagnose von Kompetenzen vorliegt.³ Zunächst werde ich die inzwischen bekannten (Teil-)Kompetenzen, die für den Beginn einer biblischen Textauslegung als grundlegend zu erachten und an den entsprechenden Interviewleitfragen abrufbar bzw. überprüfbar sind, auswertend analysieren. Hierzu zählt, den vorgegebenen Text in der Bibel zu *finden*, Aufbau und Inhalte der Textszenen *darzustellen*, um sie später *verorten* zu können (Frage 1), sowie die Geschichte *nachzuerzählen* (Frage 2), um

¹ Vgl. Kapitel 4.

² Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kompetenzen, 19.

³ Vgl. Schwarzkopf, Diagnose, 2.3.1; Auch Friedrich Schweitzer merkt an, es stünden „keine empirisch validierten Kompetenzmodelle zur Verfügung, auf die sich die Leistungsbewertung in verlässlicher Weise stützen könnte“ (Schweitzer, Leistungsmessung, 8).

zu präsentieren und überprüfbar zu machen, dass bzw. ob die Kinder die wesentlichen Aspekte der Geschichte aufnehmen und verstehen konnten.⁴

Sodann geht es bei meiner Überprüfung und Auswertung um (Teil-)Kompetenzen, die nicht durch explizite Fragen abgerufen, sondern im Laufe der Interviewgespräche aktiviert wurden. Hierbei handelt es sich um Kompetenzen, die in der Analyse der Kerncurricula Nordrhein-Westfalens hinsichtlich biblischer Textauslegung als kumulativ und als nachhaltig aufgebaut charakterisiert sind. Sowie auch solche, die meines Erachtens für eine Auslegungskompetenz grundlegend sind, auch wenn sie in Nordrhein-Westfalens Kerncurriculum für den Religionsunterricht bis Klasse 6 nicht erscheinen.

Bei der Analyse der erfragten und gezeigten Kompetenzen habe ich mich an den Merkmalen guter Bildungsstandards nach Eckhard Klieme orientiert und folgende Leitfragen bedacht: Liefert das Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens verständliche Formulierungen zu Kompetenzerwartungen? Sind diese von den Schülerinnen und Schülern erreichbar und in einem Forschungssetting überprüfbar? Ist es möglich, die in dem Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens für Evangelische Religion formulierten Standards zu differenzieren?⁵

In einem zweiten Schritt untersuche ich mit Blick auf meine Fragestellung und meine ersten Reflexionen aus Kapitel 1, was für eine Art von biblischer Textauslegung Kinder leisten können, welche Arten von Textauslegungen die Kinder in der Studie vor Ort tatsächlich präsentierten und ob die anfänglichen Überlegungen sich darin bestätigt sehen können: Aus welchen Bereichen beziehen die Schülerinnen und Schüler ihre Argumentationen der biblischen Textauslegung, aus welchen Blickwinkeln heraus betrachten sie den biblischen Text? Argumentieren sie historisch, bringen sie eigene Erfahrungen mit ein, oder orientieren sie sich primär an der sprachlichen und szenischen

⁴ Zur Begründungen, warum diese Schritte elementar zu Beginn einer biblischen Textauslegung sind, siehe Kapitel 5.3.3.

⁵ Vgl. Klieme/Avenarius/Blum u.a., Bildungsstandards, 25-30.178.

bzw. inhaltlichen Gestaltung des Textes selbst? Hierzu zeige ich verschiedene Auslegungstypen auf, durch die deutlich wird, wie unterschiedlich Argumentationen in einzelnen Schritten der Textauslegung ausfallen können.

Schließlich kommen drittens die inhaltlichen Textdeutungen der Kinder im Gesamten zum Zuge. Hier zeigt sich, ob es den Kindern anhand ihrer Textauslegungskompetenzen und Argumentationszugängen gelingt, zu schlüssigen und begründeten Deutungen der Texte zu finden.⁶ Die Auslegungen der Kinder stelle ich dann neben Beispiele aus der wissenschaftlichen Exegese und vergleiche sie. Da wird deutlich, inwieweit es in den beiden Auslegungsfeldern Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt und wie diese zu begründen sind.

Die 21 durchgeführten Interviews habe ich mit dem Diktiergerät eines Mobiltelefons aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Namen der Kinder sind aus Datenschutzgründen geändert. Der Fokus der Transkriptionen liegt – aufgrund der Fragestellung nach Kompetenzen, der Argumentation der Textauslegung sowie der dargestellten Gesamtdeutungen – auf den Inhalten der Interviews. Hier empfiehlt die Fachliteratur eine einfache Transkription,⁷ um zu vermeiden, dass mehr transkribiert als analysiert wird.⁸

Die Transkription erfolgte daher ohne Berücksichtigung von Verzögerungen wie „äh“, „ähm“, „hm“ etc. Weiter fand eine leichte sprachliche Glättung statt, beispielsweise bei Wort- oder Grammatikfehlern. Färbungen des Dialekts wurden ins Hochdeutsche übertragen. Die Sprecherinnen- und Sprecherbeiträge sind übersichtlich voneinander getrennt und nicht-verständliche Worte mit Zeitmarken kenntlich gemacht.⁹

⁶ Vgl. hierzu die Kriterien einer guten Textauslegung von Kindern in Kapitel 2.1.5.

⁷ Vgl. Dresing/Pehl, Transkription, 18; Kuckartz/Dresing/Rädiker/Stefer, Evaluation, 27; Dinter/Heimbrock/Söderblom, Einführung, 145.

⁸ Dies bezeichnen Flick, Kardorff und Steinke als häufiges Problem (in: Flick/Kardorff/Steinke, Handbuch, 443).

⁹ Bei der einfachen Transkription handelt es sich um eine Transkriptionsweise, die in vielen anderen großen empirischen Studien von Religionspädagoginnen und -pädagogen als ausreichend erachtet wurde; vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 263; Schramm, Alltagsexegesen, 133; Fricke, Bibeltexte, 339; vgl. zur allgemeinen Stellungnahme auch Zimmermann, Kindertheologie, 179-180.

6.1 Formale Kompetenzen der Kinder

6.1.1 Texte in der Bibel finden

In der folgenden Auswertung wird zu jeder Textauslegungskompetenz eine Darstellung der Antworten der Kinder gegeben und im Anschluss präsentiert, ob bzw. in welchem Maße die jeweilige Kompetenz überprüfbar ist und ob und in welchem Maß die Schülerinnen und Schüler sie erfüllten. Hierzu sollen verschiedene Standards aufgezeigt werden, innerhalb derer die Kinder die Kompetenzen zeigten. Dabei wird dargestellt, wann die Kompetenz präsentiert wurde, was damit gleichzusetzen ist, dass die Kinder die Regelstandards erfüllten. Weiter, wann die Kompetenz zumindest teilweise gegeben wurde, was mit der Erfüllung von Mindeststandards gleichgesetzt werden soll, und wann die Kompetenz nicht abgerufen werden konnte.¹⁰

Welcher Kategorie welche Aussagen der Probandinnen und Probanden zugeordnet werden, ist dabei nicht im Vorfeld, sondern anhand der Antworten der Probanden festgelegt worden.¹¹ Dieses Schema soll so an der Praxis gemessen sein und keine Lösungswege „von oben“ vorgeben. Somit wird hier ein induktives Vorgehen angewandt,¹² das sich am Verständnis des Niveaustufenmodells des Psychologen Niclas Schaper orientiert: Kompetenzniveaustufen-Charakterisierungen erfolgen dabei aufgrund der schwierigkeitsbestimmenden Merkmale der jeweils gelösten Aufgaben. So lässt sich verdeutlichen, welche Anforderungen mit welchem Schwierigkeitsmaß beherrscht wurden.¹³ Bei den Niveaustufen-Konkretisierungen handelt es sich

¹⁰ Da es hier um Kompetenzen geht, die in den Kerncurricula mit direkt abfragbaren Inhalten verbunden sind, halte ich diese Einteilung für sinnvoll. Auch die Klieme-Expertise fordert, „Im Rahmen von Kompetenzmodellen verschiedene Stufungen von Kompetenzen zu unterscheiden, darunter aber eine bestimmte als Mindeststandards auszuweisen“ (Klieme/Avenarius/Blum u.a., Bildungsstandards, 33). Da sich keine Formulierungen von Stufungen der Kompetenzen im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens finden, werden diese von der Autorin eigenständig aus den Ergebnissen der Studien heraus bestimmt.

¹¹ So wird auch im Weiteren verfahren werden; vgl. hierzu die Vorgehensweise der Forscherinnen und Forscher des DFG-Projekts RU-BI-QUA (Benner/Schieder/Schluß u.a., Kompetenz, 125).

¹² Vorgeschlagen in der Kompetenzdiagnostik von Reis und Schwarzkopf (Reis/Schwarzkopf, Diagnose, 85).

¹³ Schaper, Ansätze, 43.

dabei um eine hierarchische Skalierung der Ausprägungsgrade einer Kompetenz.¹⁴ Je höher die Niveaustufe, desto höher kann der Abstraktionsgrad sein, auf dem eine bestimmte Kompetenz der Bibeltextauslegung gezeigt wurde.¹⁵

Der Einstieg in die Texterarbeitung erfolgte jedes Mal mit der Bitte, den jeweiligen Text in der verwendeten Einheitsübersetzung aufzuschlagen. Angelehnt war bzw. ist diese Frage „Kannst du den Text in der Bibel finden?“, wie erwähnt, an die Forderung des Kerncurriculums Nordrhein-Westfalens in Klasse 5/6: Die Schülerinnen und Schüler „finden zielgerichtet Texte in der Bibel“¹⁶.

	Gen 22,1-19	Lk 19,1-10
Gefunden	17	15
Mit Hilfe gefunden	4	6

Tab. 22: „Kannst du den Text in der Bibel finden?“

Die Tabelle zeigt: Allen Kindern gelang es, den geforderten Bibeltext aufzuschlagen. Siebzehn Mädchen und Jungen schafften dies bei Gen 22,1-19 ohne Hilfe sowie fünfzehn Schülerinnen und Schülern bei Lk 19,1-10. Hilfe gegeben bekamen sie immer dann, wenn sie ganz falsch suchten, d.h. im falschen Testament oder viel zu weit vorne oder hinten. Dies geschieht in der Regel dann, wenn sich die Kinder beim Suchen der Texte nicht des Inhaltsverzeichnisses als Hilfe bedienen oder die Nummerierung der Testamente (immer beginnend mit Seite 1) nicht verstehen. Lediglich drei Kinder¹⁷ konnten keine der gesuchten Bibelstellen ohne Hilfe aufschlagen; erst mit Unterstützung fanden sie die jeweils richtige Textstelle. Vier Mädchen¹⁸ können je eine Stelle nicht ohne Unterstützung *finden*. Ein Grund dafür, dass Gen 22,1-

¹⁴ Ebd., 43.

¹⁵ Dies wird besonders wichtig für spätere untersuchte Kompetenzen, die nicht an bestimmten direkten Fragen überprüft wurden.

¹⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 18.

¹⁷ Nina, Jannik, Jakob; im Folgenden werden als Belege immer die Namen der Kinder sowie, wenn nötig, die Seitenzahl der Transkription angegeben.

¹⁸ Gen 22,1-19: Romy; Lk 19,1-10: Amelie, Sina, Anna.

19 häufiger gefunden wurde, mag die Verortung der Textstelle relativ am Anfang der Bibel sein.

Insgesamt erfüllen also 14 der 21 Kinder die Kompetenzanforderungen völlig (d.h. sie erfüllen die Regelstandards¹⁹), indem sie beide Bibelstellen eigenständig in der Bibel finden. Vier erfüllen sie teilweise (d.h. sie erfüllen die Mindeststandards), indem sie *eine* Bibelstelle *finden*. Drei der Kinder erfüllen sie gar nicht, da sie keine der beiden Bibelstellen ohne Hilfe aufschlagen können. Bei der angewandten curricularen Vorgabe handelt es sich hinsichtlich der Kompetenz *finden* um eine Fähigkeit, die so verständlich mit Inhalten verknüpft ist, dass sie sich eindeutig überprüfen lässt. Die Bestimmung der Regelstandards und Mindeststandards habe ich selber vorgenommen.

6.1.2 Aufbau/Struktur der Bibel kennen und anwenden

Nach dem Aufschlagen der ersten Textstelle soll überprüft werden, inwieweit die Kinder mit dem Aufbau der Bibel vertraut sind. Dies geschieht, wie früher dargestellt, anhand folgender Frage: „Die Bibel ist in zwei Teile unterteilt. Kannst du mir sagen, wie man die beiden Teile nennt und worum es jeweils geht?“ Diese Frage ist aus der curricularen Forderung erwachsen, biblische Texte *einzuordnen*.²⁰ Es sollen das Alte und Neue Testament sowie deren Inhalte und Themen *benannt* werden. Bei der Planung dieser Studie erschien es mir sinnvoll, den Fokus auf den Schülerinnen und Schülern bekannte Inhalte bei dieser Frage zu legen. Eine direkte Verortung der beiden Texte in ihren unmittelbaren Kontext (d.h. der Abrahamsgeschichte bzw. des Lukas-evangeliums) wird nicht abgefragt, wobei ich hier die Forderungen der Kerncurricula Bayerns und Baden-Württembergs²¹ zugrunde gelegt habe, die nur konkrete Inhalte vorgeben für ein grundsätzliches Bibelbuchwissen. Eine solche Vorgabe fehlt im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens. Hier bleibt die

¹⁹ Die Klieme-Expertise definiert Regelstandards als „eine mittlere Niveaustufe, die im Durchschnitt erreicht werden soll“ (Klieme/Avenarius/Blum u.a., Bildungsstandards, 27) und Mindeststandards als eine Niveaustufe, „unter die kein Lernender zurückfallen soll“ (Ebd., 27).

²⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 18.

²¹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Gymnasium, ER5, Lernbereich 2; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 16.

Kompetenzforderung der Textverortung unspezifisch und enthält daher auch keine greifbaren Hinweise zu deren Überprüfung. Nur durch Kenntnisse des Aufbaus und der Inhalte der Bibel aber kann eine reflektierte und inhaltlich sinnvolle Verortung biblischer Texte gelingen. Nach Abschluss der Interviewgespräche mit Schülerinnen und Schülern bin ich, was diese Kompetenzthematik betrifft, zu der Ansicht gelangt, dass bei der Frage nach Angabe von Themen und Inhalten der beiden Bibelteile auch nach der kontextuellen Verortung der bearbeiteten biblischen Texte gefragt werden könnte und sogar sollte, da dies durchaus einen wichtigen Aspekt biblischer Textauslegung ausmacht.

Insgesamt wurden zu dieser Kompetenz *einordnen* neunzehn Kinder befragt. Siebzehn von ihnen gelingt es, sowohl das Alte als auch das Neue Testament als Teile der Bibel zu *nennen*. Lediglich einem Mädchen²² gelingt dies nicht. Bei einem Mädchen²³ wird im vorherigen Gespräch die Antwort schon vorweggenommen, die Frage entfällt daher. Alle neunzehn Kinder werden dann nach dem Inhalt der beiden Testamente gefragt.

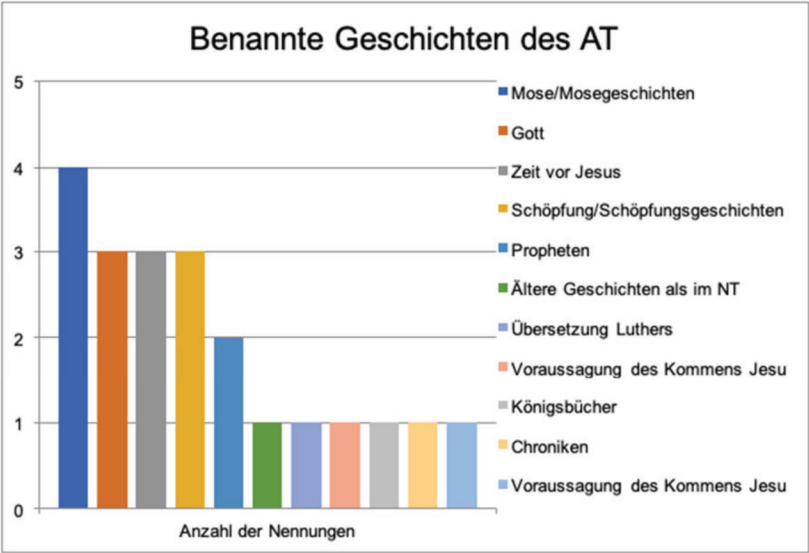
Vierzehn Schülerinnen und Schülern gelingt es, Inhalte des Alten Testaments anzugeben. Inhalte des Neuen Testaments können fünfzehn Kinder nennen. Inhalte gelten immer dann als *genannt*, wenn dies eigenständig geschieht²⁴ und wenn sie eindeutig einem Testament zugeordnet werden.²⁵ Die aufgezählten Inhalte sind vielfältig. Die folgenden Tabellen stellen die gegebenen Aspekte sowie deren Häufigkeit der Nennung dar. Dabei sind die Nennungen der Kinder in Themenkomplexen zusammengefasst:

²² Nina, 2.

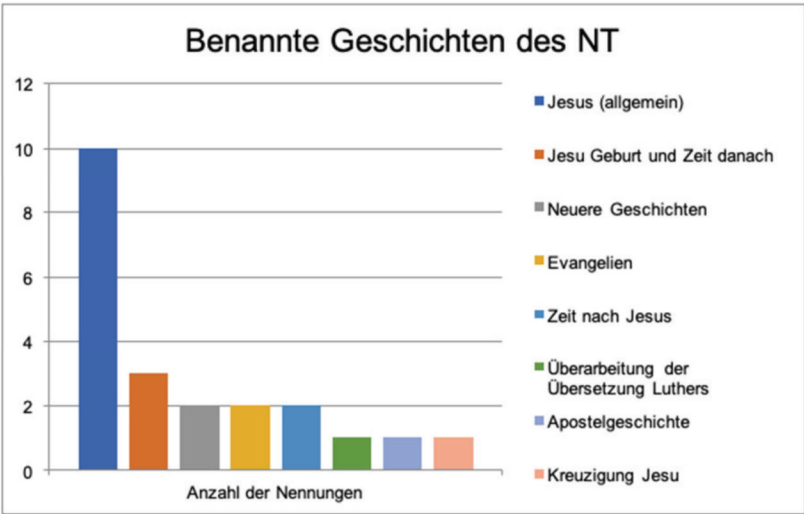
²³ Amelie, 1.

²⁴ Anders vgl. Jakob, 2; Sina, 1.

²⁵ Anders vgl. Nina, 3.



Tab. 23: Von den Schülerinnen und Schülern benannte Inhalte des AT



Tab. 24: Von den Schülerinnen und Schülern benannte Inhalte des NT

Meist erfolgt bei den Schülerinnen und Schülern eine Zuordnung von Inhalten zum AT oder zum NT durch die Unterscheidung zwischen Jesus und Gott. Vor allem zum Alten Testament werden auch bekannte Geschichten *genannt*. Ein Grund für die häufigen Nennungen der Mosegeschichten oder der Schöpfungserzählung mag die Wichtigkeit sein, die entsprechenden Textstellen im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens zukommt.²⁶ Auf Inhalte wird hier aber nicht näher eingegangen. Wichtiger ist die Frage der Überprüfbarkeit und Erfüllung der Kompetenz, bei der freilich auch inhaltliche Aspekte miteinfließen. Drei Niveaustufen zeigen sich auch hier:

Die Einteilung der Kompetenzforderung in Regelstandards, Mindeststandards und „Kompetenz nicht erfüllt“ wurde dabei von der Autorin selbst erstellt. Insgesamt können Aussagen in allen Kategorien gefunden werden. Es gibt also Kinder, die die Regelstandards erfüllen, die die Minimalstandards erfüllen, und die die Kompetenz gar nicht erfüllen.

(1) *Kompetenz nicht erfüllt*: Als nicht erfüllt muss die Kompetenz des *Benennens* von Inhalten der Bibel gelten, wenn Altes und Neues Testament nicht als Teile der Bibel *benannt* werden können, wie bei Nina: „B: [...] Und die Bibel ist ja generell in zwei große Teile unterteilt, [...] kennst du die? B: Nicht auswendig. I: Also weißt du, wie die heißen? B: Nicht unbedingt, also!“²⁷. Oder, wenn Inhalte nicht eigenständig *benannt* werden können, wie bei Paula: „I: Genau. Und weißt du auch, wenn du jetzt irgendwie ganz grob sagen müsstest, worum es im Alten und im Neuen Testament geht? B: Eher nicht!“²⁸. Außerdem, wenn Inhalte zwar *benannt*, aber keinem Testament zugeordnet werden können. So antwortet Nina nur knapp: es geht „um Jesus halt“²⁹. Ferner, wenn offensichtlich falsches *benannt* wird, wie bei Paul: „Also im Alten Testament steht ja die Übersetzung von Luther. Und in dem Neuen steht das

²⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 157.158.159.175; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 20.21.

²⁷ Nina, 2.

²⁸ Paula, 1f.; vgl. auch Jakob, 2.

²⁹ Nina, 3.

Ganze ja nochmal überarbeitet“³⁰. Hier wurde Erlerntes entweder nicht behalten oder es wird falsch wiedergegeben.

(2) *Mindeststandard erfüllt*: Teilweise erfüllt wird die Kompetenz, indem Inhalte oder Themen *benannt* werden, die aber unspezifisch bleiben. Hierzu zählen Aussagen wie: „Also in dem Neuen, da ist es nach Jesu Geburt, glaube ich. Und im Alten vor“³¹. Grobe Kategorien können gebildet werden. Diese werden aber nicht mit spezifischem Inhalt gefüllt.

(3) *Regelstandard erfüllt*: Als voll erfüllt kann die Kompetenz gelten, wenn spezifische Inhalte *benannt* werden. Nur so ist es möglich, einzelne Texte später auch innerhalb eines Testaments zu *verorten*. Einzig Lennart zeigte ausführliches Wissen: „Im Alten stehen die fünf Bücher Mose, die ganzen Chroniken und Königsbücher [...] und die Propheten. [...] Und im Neuen Testament stehen die Apostelgeschichte und die vier/also die Evangelien von Jesus“³². Lediglich Daniel gelingt es ebenfalls, jeweils zwei Aspekte in beiden Testamenten zu *benennen*, er bleibt aber unspezifischer: „Im Alten Testament stehen so Sachen wie Schöpfung und mit den Propheten. [...] Und im Neuen Testament sind dann die Sachen von Jesus und was danach geschah“³³.

Die Kompetenzforderung Nordrhein-Westfalens biblische Texte zu *verorten*, bleibt unspezifisch, da sie keine Inhalte vorgibt, die erlernt werden müssen, damit ein reflektiertes und inhaltlich gefülltes *verorten* biblischer Texte gelingen kann.³⁴ Ein Blick in Inhalts- und Sachverzeichnisse etc., wie gefordert, mag zu einer Verortung führen, stellt aber nicht sicher, dass die Angaben der

³⁰ Paul, 2.

³¹ Robin, 1; vgl. auch Sarah, 1; Julia, 2.

³² Lennart, 1.

³³ Daniel, 1.

³⁴ Wichtig wäre hier beispielsweise, die Unterteilung der Bibel in das Alte und das Neue Testament zu kennen, sowie die zentralen Unterschiede und Inhalte der jeweiligen Testamente benennen zu können. Die beiden Testamente sollten weiter unterteilt werden können in ihre Bibelbuchgruppen und deren Inhalte beschrieben werden können.

Kinder auch mit inhaltlichem Wissen gefüllt sind.³⁵ Die Kerncurricula der Länder Bayern und Baden-Württemberg geben hier spezifische Inhalte vor, an denen sich in der Überprüfung der Bibelkenntnisse der Schülerinnen und Schüler orientiert werden kann. Auch hier muss die Bestimmung der Regelstandards und Mindeststandards der Kompetenz von der Autorin selbst vorgenommen werden.

6.1.3 Nacherzählen

Nach dem Finden und jeweils eigenen Lesen der Bibeltexte folgt das Nacherzählen. Bei der Kompetenz *nacherzählen* handelt es sich um eine Fähigkeit, die nicht im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens vorkommt. In den Kerncurricula Bayerns, Baden-Württembergs sowie Niedersachsens beispielsweise ist sie erwähnt.³⁶ Diese Kompetenz bekam dennoch auch bei den interviewten Schülerinnen und Schülern der genannten Schulen Nordrhein-Westfalens ihren Raum, da ich sie für eine biblische Textauslegung von Kindern als elementar erachte. Daran kann untersucht werden, inwieweit die Kinder Wesentliches der gelesenen biblischen Texte erfasst haben und strukturiert wiedergegeben können, – eine Grundvoraussetzung für die folgende Textauslegung.

In den Kerncurricula Bayerns und Baden-Württembergs gibt es keine näheren Erläuterungen dazu, was unter der Kompetenz *nacherzählen* zu verstehen ist.³⁷ Am nächsten kommt der Kompetenz die Definition des Operators

³⁵ Es kann dann beispielsweise aufgezeigt werden, dass ein Text im Alten oder Neuen Testament steht. Die Besonderheiten beider Testamente müssen dafür aber nicht bekannt sein.

³⁶ Genannt wird *erzählen* oder *nacherzählen*; vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 20.25; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 219.

³⁷ Die Hinweise sind recht vage. Bayern fordert: Die Schülerinnen und Schüler „erzählen die Weihnachtsgeschichte in Grundzügen nach“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule, 219), Baden-Württemberg: Die Schülerinnen und Schüler sollen „ausgewählte Geschichten nacherzählen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule, 20).

wiedergeben, die ebenfalls nicht in der Operatorenliste Nordrhein-Westfalens³⁸ angeführt wird, wohl aber in den Operatorenlisten Baden-Württembergs³⁹, Niedersachsens⁴⁰ sowie Bayerns⁴¹. Jeweils ist in ihnen die von der Kultusministerkonferenz gegebene Definition wortgetreu übernommen: einen „bekannten oder erkannten Sachverhalt oder den Inhalt eines Textes unter Verwendung der Fachsprache mit eigenen Worten ausdrücken“⁴². Diese Formulierung bleibt dennoch zu ungenau, um mit ihr die Nacherzählungen der Kinder reflektiert analysieren zu können.

Detailliertere Informationen finden sich für das Fach Deutsch in Nordrhein-Westfalen in der Klasse 5.⁴³ Auch wenn die Hinweise für das Nacherzählen hier natürlich nicht in Bezug auf biblische Texte gegeben sind, lassen sie sich doch bestens auf diese übertragen. Als gelungen gilt demnach eine mündliche Nacherzählung, wenn die Schülerinnen und Schüler:

- wesentliche Aspekte benennen und keine Handlungen hinzuerfinden,
- Inhalte in der richtigen, zusammenhängenden Reihenfolge erzählen,
- Inhalte nicht wörtlich, sondern in eigenen Worten wiedergeben.⁴⁴

Anhand dieser Vorgaben untersucht diese Studie die Nacherzählungen der Kinder auf folgende Aspekte hin:

- Welche und wie viele Aspekte der Geschichte benennen die Kinder in ihren Nacherzählungen?
- Geben sie Inhalte in chronologischer Reihenfolge wieder?

³⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Religionslehre.

³⁹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 47-49.

⁴⁰ Niedersächsisches Kultusministerium, Operatoren.

⁴¹ Bayern verweist dabei direkt auf die Operatorenliste der Kultusministerkonferenz; vgl. https://www.isb.bayern.de/gymnasium/materialien/materialien-der-letzten-12-monate/epa_evangelische-religionslehre/; abgerufen am 23.08.2018.

⁴² Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 13.

⁴³ Angelehnt sind diese Inhalte an die Kompetenzforderungen des Faches Deutsch in Nordrhein-Westfalen für die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I: Geschichten *nacherzählen* (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 28; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Deutsch, 23.30).

⁴⁴ Vgl. Schurf/Wagener, Deutschbuch, 322; Graf/Stammel, deutsch.ideen. 81.298.

- Erzählen sie die Geschichte mit ihren eigenen Worten?

Zunächst schauen wir uns die Nacherzählungen von Gen 22,1-19 genauer an und danach die von Lk 19,1-10. Nach dieser Analyse anhand der drei einzelnen Überprüfvorgaben folgen Auflistungen dazu, inwieweit sich Nacherzählungen finden, die die Regelstandards oder die Mindeststandards erfüllen, oder solche, in denen die Kompetenz des Nacherzählens nicht erfüllt ist.

6.1.3.1 Inhalt

Die Nacherzählungen zu Gen 22,1-19

„B: Ja. Also der Abraham kriegt halt von Gott einen Befehl, dass er seinen Sohn töten soll.

I: Genau.

B: Und dann geht er halt mit seinem Sohn auf so einen Berg im Land Morija, glaube ich.

I: Ja genau.

B: Und dort fragt halt dann Isaak: ‚Ja, wo sind wir denn hier? Wo bleibt denn überhaupt das Opferlamm?‘ [...] Und, ja, der kommt dann halt dahin. Und dann baut er halt einen Altar auf. [...] Und schlägt auch irgendwie Holz auseinander. [...] Und, ja, dann, also dann kniet er sich da halt auch hin. Und er hält ihm halt vor die Nase so ein Messer. Und/Ja.

I: Genau. Und dann? (Kannst du es)/

B: Und dann kam ein Engel und hat ihm halt gesagt, dass, also dass er nicht seinen einzigen Sohn töten soll. Und, genau, dass er dann/und danach ging er halt nach Hause/also gingen die wieder zurück.

I: Genau.

B: Aber er hat auch gesagt, dass sie irgendwie, also er meinte, dass ‚wir wieder zurückkommen werden‘, dass er das irgendwie schon ahnte, dass irgendwie ein Engel kommt oder so⁴⁵.

⁴⁵ Annika, 1f.

Schülerin/ Schüler	Zahl	Gott stellt Probe	Weg	Ankunft 3. Tag	Aussage zu Knechten	Abraham und Isaak gehen los	Gespräch über Opfer	Bau Altar/ Opferung	Eingriff Engel	Widder	Namens- gebung	Verheißung	Rückkehr	Sonstiges/ Deutungen
Lea	8													
Amelie	5													
Hanna	5													
Anna	2													
Nina	4													X1 ⁴⁶
Robin	6													
Charlotte	5													
Annika	6													X2 ⁴⁷
Sina	6													
Elias	6													
Daniel	4													X3 ⁴⁸
Alena	6													X4 ⁴⁹
Jannik	7													
Romy	4													
Julia	7													
Lennart	5													
Sarah	5													X5 ⁵⁰
Jakob	9													X6 ⁵¹
Kati	5													
Paul	5													
Paula	5													
Gesamt		17	14	1	4	5	7	18	21	11	2	9	7	

Tab. 25: Von den Schülerinnen und Schülern genannte Textaspekte zu Gen 22,1-19

Die Tabelle zeigt, welche Aspekte bei den Studieninterviews jeweils von den Schülerinnen und Schülern genannt worden sind. Die Nacherzählung von Annika soll hier als Veranschaulichung dienen. Gewertet werden nur korrekt erzählte Teilaspekte.⁵² Weiter ist angemerkt, wenn zusätzliche Aspekte von den Kindern angeführt werden.⁵³ Gleiches gilt dann auch für die nachfolgende Analyse der Nacherzählungen von Lk 19,1-10.

⁴⁶ X1: „Und dann kommt halt ein Engel und der hält ihn davon ab, indem er halt sozusagen den Isaak als Leiche, glaube ich, darstellt“ (Nina, 4).

⁴⁷ X2: „Aber er hat auch gesagt, dass sie irgendwie, also er meinte, dass ‚wir wieder zurückkommen werden‘, dass er das irgendwie schon ahnte, dass irgendwie ein Engel kommt oder so“ (Annika, 2).

⁴⁸ X3: Es wird eine Verbindung zur Vorgeschichte Abrahams hergestellt: Isaak war der einzige Sohn von Abraham: „Weil das war auch der einzige Sohn von Abraham. Und den, ich glaube, auf den hatten die auch länger gewartet“ (Daniel, 2).

⁴⁹ X4: Am Ende wird hinzugefügt, dass Abraham sich für das Richtige entschieden hat. Damit wird eine Bewertung der Handlung gegeben: „[U]nd also er hat sich so gesehen für das Richtige dann entschieden. [...] Dass er eben nicht seinen Sohn geopfert hat“ (Alena, 4).

⁵⁰ X5: Nähere Beschreibung Isaaks: „auf den er so lange gewartet hat“ (Sarah, 3).

⁵¹ X6: Einstieg: „Der Vater, also Abraham, soll sich einer seiner/einer der Söhne aussuchen, den er am liebsten mag“ (Jakob, 3). Begründung für das Handeln Abrahams: „[U]nd Abraham hat ihm das auch geglaubt, dass es richtig ist, wenn er, wenn Gott das sagt, dann ist es richtig“ (Jakob, 3).

⁵² Nicht gewertet werden Aussagen wie die von Paul: „Dann kommt halt der Engel und sagt: ‚Mach das nicht. Deine Nachkommen machen irgendwann die anderen Tore auf für die Feinde‘“ (Paul, 3).

⁵³ Vgl. X1-X6.

Statistisch kommen in den Nacherzählungen zu Gen 22,1-19 fünfeinhalb Handlungen vor. Während Jakob⁵⁴ und Lea⁵⁵ die detailliertesten Nacherzählungen geben, fällt die Erzählung von Anna⁵⁶ sehr knapp aus. Dabei zeigt sich ein eindeutiger Trend: Der Opferbefehl und das Aufbrechen Abrahams sowie der Bau des Altars und der anschließende Eingriff des Engels finden häufige Erwähnung. Den Teil um die Ankunft am Berg bis zum Erreichen der Opferstelle sowie das Ende nach Eingriff des Engels kennen die Nacherzählungen kaum.

Der Fokus der Schülerinnen und Schüler liegt bei den Nacherzählungen eindeutig auf den Erfahrungen Abrahams gemeinsam mit Isaak. Hier handelt es sich um die Haupthandlung: Das Befolgen des Befehls, das Abrahams Vertrauen verdeutlicht, sowie der Eingriff Gottes, der offenbart, dass Gott die Seinen letztlich nie verlässt.⁵⁷ Die Rolle der Knechte erscheint den Kindern als weniger relevant, diese prägen die Handlung der Geschichte nicht. Den Geschehnissen nach dem Eingriff des Engels mag aus unterschiedlichen Gründen ebenfalls nur geringe Erwähnung zugekommen sein: Zum einen könnte nach Abfall des Spannungsbogens durch Isaaks Rettung der Rest des Textes nicht mehr als relevant empfunden werden. Zum anderen wäre es möglich, dass aufgrund der Länge der Geschichte neue Aspekte irgendwann nicht mehr aufgenommen werden (können). Vielleicht haben die Kinder besonders die ungewöhnliche Namensgebung des Opferortes durch Abraham sowie die dann folgende Verheißung Gottes an Abraham nicht verstanden. Dies können freilich nur Vermutungen sein.

Lediglich zwei Kinder fügen einen weiteren Aspekt dem Text hinzu. Nina erwähnt, wie der Engel Abraham von der Opferung abhält: „Und dann kommt halt ein Engel und der hält ihn davon ab, indem er halt sozusagen den Isaak

⁵⁴ Jakob, 3.

⁵⁵ Lea, 1f.

⁵⁶ Anna, 2.

⁵⁷ Auch der Religionspädagoge Joachim Theis zeigt in seiner Studie zum biblischen Textverstehen zu Nacherzählungen von Kindern beim Gleichnis Jesu vom barmherzigen Samariter: Die zentralen Gedanken der Geschichte hätten die Kinder am besten behalten (in: Theis, Texte, 218).

als Leiche, glaube ich, darstellt“⁵⁸. Die Aussage mag auf falschem Textverständnis beruhen, da auch der Opferbefehl Gottes unerwähnt bleibt und so das Eingreifen des Engels für das Mädchen nicht ausreichend als Begründung zur Abkehr Abrahams von dem Sohn erscheinen könnte.⁵⁹ Jakob erwähnt zu Beginn der Geschichte, Abraham solle sich „einer der Söhne aussuchen, den er am liebsten mag“⁶⁰, und mit diesem opfern gehen. Auch hier liegt ein falsches Textverständnis zugrunde. Dieses mag auf ungenaues Lesen zurückzuführen sein. Es kann aber auch sein, dass Jakob von dem anderen Sohn, Ismael, weiß, und deshalb diesen Zusatz einfügt.

Fünf Mädchen und Jungen geben schon in ihrer Nacherzählung erste Deutungen der Geschichte. Beispielsweise erklärt Annika die Worte Abrahams zu seinen Knechten in Vers 5 und macht so deutlich, dass sie die Worte als widersprüchlich und damit deutungsrelevant erkennt: „Aber er hat auch gesagt, dass sie irgendwie, also er meinte, dass ‚wir wieder zurückkommen werden‘, dass er das irgendwie schon ahnte, dass irgendwie ein Engel kommt oder so“⁶¹. Daniel und Sarah stellen eine Verbindung zur Vorgeschichte her und begründen so die Besonderheit Isaaks: „Weil das war auch der einzige Sohn von Abraham. Und den, ich glaube, auf den hatten die auch länger gewartet“⁶². Alena und Jakob kommentieren das Vertrauen Abrahams in Gott: „Abraham hat ihm das auch geglaubt, dass es richtig ist, wenn er, wenn Gott das sagt, dann ist es richtig“⁶³. Die Zusätze der Kinder in ihren Nacherzählungen drücken meines Erachtens zweierlei Kompetenzen aus, und zwar zu Recht: Sie *präzisieren* so nicht nur den Handlungsverlauf, sie dokumentieren zugleich ihr Bedürfnis, den Text schon nach dem ersten eigenen Lesen zu *verstehen*.

⁵⁸ Nina, 4.

⁵⁹ Theis kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass nur selten „Erfundenes“ von den Kindern in die Nacherzählungen vom barmherzigen Samariter eingefügt wurde (in: Theis, Texte, 211).

⁶⁰ Jakob, 3.

⁶¹ Annika, 2.

⁶² Daniel, 2; ähnlich auch Sarah, 3.

⁶³ Jakob, 3; ähnlich auch Alena, 4.

Die Nacherzählungen zu Lk 19,1-10

„Also das ist halt, der Zachäus, der ist halt ein Zolleintreiber und der wird halt von niemandem gut angesehen. Und dann geht er halt, will der halt gucken, was da los ist. Und dann geht er halt auf einen Baum und dann sieht er halt, dass Jesus kommt. Und dann kommt/stellt sich aber Jesus unter den Baum und sagt: ‚Zachäus, komm runter, ich möchte dein Gast sein.‘ Und dann sagt Zachäus/Also dann gehen die zu dem nach Hause und dann sagt Zachäus halt, dass er auf jeden Fall also den armen Leuten die Hälfte seines Reichtums abgeben möchte. Und was er zu viel abgenommen hat, will er denjenigen, denen er es zu viel abgenommen hat, vierfach zurückgeben“⁶⁴.

Schülerin/ Schüler	Zahl	Ankunft Jesu	Beschreibung Zachäus	Problem/ Lösung: Jesus sehen	Aufforderung Jesu	Aufnahme Jesu	Empörte Menge	Versprechen des Zachäus	Haus wird Heil geschenkt	Titel: Sohn Abrahams	Auftrag Jesu	Weitere Aspekte
Lea	7											
Amelie	5											
Hanna	7											
Anna	5											
Nina	6											
Robin	6											
Charlotte	6											
Annika	3											
Sina	9											
Elias	6											X7 ⁶⁵
Daniel	8											
Alena	8											
Jannik	6											X8 ⁶⁶
Romy	6											
Julia	6											
Lennart	5											
Sarah	7											
Jakob	5											X9 ⁶⁷
Kati	4											
Paul	5											X10 ⁶⁸
Paula	6											
Gesamt:		18	21	19	19	10	12	15	6	3	3	

Tab. 26: Von den Schülerinnen und Schülern genannte Textaspekte zu Lk 19,1-10

⁶⁴ Paula, 9.

⁶⁵ X7: „Und man denkt ja erst so: Hä, warum kennt der jetzt schon direkt den Namen?“ (Elias, 9).

⁶⁶ X8: Beschreibung der Zöllner wird gegeben – „Dann gab es ja den Zöllner und Zöllner wurden damals so ein bisschen als Kanaken angesehen. Also in der alten Sprache. Weil die kassierten halt oft, also sehr oft, mehr, als sie eigentlich kassieren durften oder mussten [...] die Menge versperrte ihm halt die Sicht, weil sie ihn für einen Sünder hielten und Jesus solche Leute in ihrer Stadt nicht sehen sollte, glaube ich. Und dann stieg er halt auf einen Berg“ (Jannik, 14).

⁶⁷ X9: „[N]ach Gottes Besuch war der halt wieder ein Mensch, der alles retten wollte, was verloren ist“ (Jakob, 10).

⁶⁸ X10: Spricht von Gott, nicht Jesus. Weiter: „Und die Menschen waren damit halt nicht einverstanden, dass Gott jetzt in das Haus von ihm geht, weil er halt so klein war und halt zu viel Geld hatte“ (Paul, 10).

Obwohl die Zachäusgeschichte wesentlich kürzer ist, werden in den Nacherzählungen im Schnitt sechs Handlungsaspekte wiedergegeben. Die ausführlichste Erzählung findet sich bei Sina⁶⁹, aber auch Daniel⁷⁰ und Alena⁷¹ erzählen detailliert; weniger genau gibt nur Annika⁷² die Erzählung wieder.

Ein Grund hierfür mag die leichtere Verständlichkeit der Geschichte sein, die zu einer besseren Memorierung führt. Wie schon in Gen 22,1-19 liegt der Fokus der Nacherzählungen auf den Erlebnissen der Hauptperson, hier des Zachäus. Der Verheißung und dem Zuspruch Jesu am Ende der Geschichte wird nacherzählerisch die geringste Bedeutung beigemessen. Dies könnte meine These bei der Darstellung der Nacherzählungen von Gen 22,1-19 unterstützen, dass aufgrund der Länge eines Textes oder ab einer Aufnahme einer bestimmten Anzahl an Handlungen oder Szenen einer Geschichte eine Sättigung erreicht ist. Möglich wäre aber auch, dass die Interviewpartnerinnen und -partner die Aussagen Jesu nicht verstanden haben.

Die Erkenntnisse decken sich mit Ergebnissen einer Analyse von Nacherzählungen der Zachäusgeschichte von Kindern einer dritten Klasse von Karina Schmidt. Die Schlussworte konnten hier von keinem Kind richtig wiedergegeben und Jesus zugeordnet werden. Schmidt führt dies darauf zurück, dass die Kinder mit den Worten „nicht viel anfangen“⁷³ konnten. In der vorliegenden Studie ist zu beobachten: Wenn die Kinder Worte von Protagonisten des Textes wiedergeben, dann richtig. Ein Weglassen könnte auch in diesem Falle darauf deuten, dass sie gelesenen Worte nicht richtig verstanden haben bzw. aufgrund mangelnden Hintergrund oder Kontextwissens nicht verstehen konnten.

Weitere Beobachtungen: In den Nacherzählungen von Lk 19,1-10 fügt Paul einen falschen Aspekt hinzu, indem er annimmt, die Menge wolle nicht, dass Jesus zu Zachäus gehe, „weil er halt so klein war und halt zu viel Geld

⁶⁹ Sina, 10.

⁷⁰ Daniel, 10.

⁷¹ Alena, 16.

⁷² Annika, 6f.

⁷³ Schmidt, Zachäus, 71.

hatte“⁷⁴. Dieser eingefügten Deutung liegt ein Textmissverständnis bei Paul zugrunde: Nicht darum geht es ja, dass Zachäus sehr viel Geld hat, sondern wodurch er zu seinem Reichtum gekommen ist. Und dann geht seine Deutung, warum die Menschen erbost sind, natürlich am tatsächlichen Reaktionsmotiv der Menschen vorbei. – Jakob gibt ein Element des Textes nicht richtig wieder, indem er die Aussage Jesu am Ende der Geschichte auf Zachäus bezieht: „Nach Gottes Besuch war der halt wieder ein Mensch, der alles retten wollte, was verloren ist“⁷⁵. Hier liegt ebenso ein falsches Textverständnis vor. – Kati gibt eine Passage völlig falsch wieder, was möglicherweise durch unachtsames Lesen verursacht ist. Aus den Worten Jesu, er wolle bei Zachäus „Gast“ sein, wird bei ihr: Jesus wolle seinen „Geist sehen“⁷⁶.

Eine andere Variante der Unschärfe beim Nacherzählen: Im gelesenen Text nicht Vorgekommenes fügt beispielsweise Jannik in seine Nacherzählung ein, und zwar dadurch, wie er die Rolle des Zöllners und seine Position im Volk näher beschreibt. Im Anschluss findet sich ebenfalls falsch Erzähltes:

„Dann gab es ja den Zöllner und Zöllner wurden damals so ein bisschen als Kanaken angesehen. Also in der alten Sprache. Weil die kassierten halt oft, also sehr oft, mehr, als sie eigentlich kassieren durften oder mussten [...] die Menge versperrte ihm halt die Sicht, weil sie ihn für einen Sünder hielten und Jesus solche Leute in ihrer Stadt nicht sehen sollte, glaube ich. Und dann stieg er halt auf einen Berg“⁷⁷.

Abgesehen von der Bezeichnung des Zachäus als „Kanake“, wodurch Jannik den Zöllner wohl als unbeliebt und sozial ausgegrenzt bezeichnen will, handelt es sich um eine legitime Zufügung, die dem besseren Verständnis der Geschichte dient und eigenes Hintergrundwissen zeigt.⁷⁸ Dass die Menge Zachäus bewusst die Sicht versperrt, ist eine Vermutung Janniks, ergibt sich aber so nicht aus dem Text. Auch die Darstellung, dass Zachäus auf einen Berg steigt, ist allerdings falsch und lässt sich auf falsches Erinnern zurückführen. Möglich wäre, dass diese Version besser in Janniks Vorstellung passt

⁷⁴ Paul, 10.

⁷⁵ Philip, 10.

⁷⁶ Kati, 9.

⁷⁷ Jannik, 14.

⁷⁸ Vgl. auch Daniel, 10; Julia, 10.

als die, dass ein Erwachsener auf einen Baum klettert, um jemanden zu sehen.

Insgesamt ist bei dieser Kompetenzüberprüfung mit dem alt- und neutestamentlichen Bibeltext festzustellen, dass die Kinder überwiegend in der Lage sind, die wesentlichen Aspekte der gelesenen Texte benennen zu können.⁷⁹ Der Fokus ihrer Nacherzählungen liegt auf den Erlebnissen der Hauptpersonen. Dabei können sie, statistisch betrachtet, fünf bis sechs Handlungen bzw. Szenen nennen. Schwierige Textteile sind übersehen, vergessen oder nicht verstanden: in Gen 22 etwa die Begleitung der Knechte sowie die Verheißung Gottes an Abraham, in Lk die Schlussworte Jesu über Zachäus etwa. Gering fällt mit zwei Kindern die Anzahl an Probanden aus, die unkorrekte, unstimlige Aspekte den Texten nacherzählend hinzufügen. Zu beobachten ist darüber hinaus, dass es einige Schülerinnen und Schüler in ihrer nacherzählerischen Kompetenz so versiert sind, um auch eigenes Hintergrundwissen sowie eigene Deutungen zum besseren Verständnis der Texte anklingen zu lassen.

6.1.3.2 Chronologie

Gen 22,1-19

Insgesamt gelingt es den Kindern in den Nacherzählungen von Gen 22,1-19, die Geschichte in chronologischer, dem Bibeltext entsprechender Abfolge wiederzugeben, wie das zu Beginn – bei *6.1.3.1 Inhalt* – abgebildete Beispiel von Annika verdeutlicht. Es gibt auch Beispiele, in denen die Reihenfolge der Handlungen verändert ist. Dies erscheint durchaus dann sinnvoll, wenn nacherzählerisch vorgezogene oder nachgelagerte Textinhalte beim Erzählen zur ersten deutenden Erläuterung dienen. Außerdem kommen Beispiele vor, in denen zwar die Chronologie stimmt, durch Auslassen wesentlicher Textinhalte aber später Erzähltes zusammenhangslos erscheint.

⁷⁹ Auf Beispiele, in denen dies nicht gelingt, wird später eingegangen; s.u. Kapitel 6.1.3.4.

Jannik nimmt als Einziger einen späteren Punkt der Geschichte vorweg, indem er schon bei der Beschreibung, Abraham sei mit den Knechten auf dem Weg zu Berg, erwähnt, Abraham gebe dem Ort der Opferung einen Namen, nämlich Jahwe Jireh: „Und dann nachher nennt er den Jahwe Jireh“⁸⁰. Da diese chronologische Vorwegnahme dazu dient, den Handlungsort näher zu beschreiben, erscheint sie Jannik offenbar verständnisfördernd.

Annika nimmt einen vorher schon von ihr genannten Punkt am Ende ihrer Erzählung noch einmal auf: „Aber er [Abraham] hat auch gesagt, dass sie [Abraham und Isaak] irgendwie, also er meinte, dass ‚wir wieder zurückkommen werden‘, dass er das irgendwie schon ahnte, dass irgendwie ein Engel kommt oder so“⁸¹. Auch diese wiederholende Einfügung ist keineswegs verfehlt, denn damit betont Annika noch einmal ihre Deutung, ihr Verständnis des Protagonisten dieser Geschichte: Abraham vertraute fest darauf, dass Gott am Ende seinen Isaak verschonen würde.

Anders in den Nacherzählungen von Elias und Jakob: Durch Weglassen wesentlicher Aspekte bewirken sie Unklarheit. Zu Beginn ihrer Erzählungen erwähnen sie nicht, dass Isaak geopfert werden soll. Wenn sie später dessen Opferung beschreiben, waren sie zwar die chronologische Reihenfolge der Handlungen; die plötzliche Opferung des Sohnes erscheint aber seltsam, wenn eine wichtige Information fehlt: Abraham und Isaak nehmen

„Holz mit für einen Altar und ein Messer für das Opfer, also das Lamm. Und was er halt Gott bringen sollte. Und dann sind sie am Berg angekommen. Und dann fesselt der Isaak, also dann fesselt Abraham Isaak und will ihn sozusagen opfern gegenüber Gott“⁸².

Der Auslöser der Geschichte – Gott verlangt von Abraham die Opferung seines Sohnes Isaak und Abraham bricht auf, es zu tun – kommt nicht vor: gleichsam die innere Geschichte – Abraham und seine Gottesgeschichte –, die sich in der äußeren spiegelt, also der Deutungsschlüssel.

⁸⁰ Jannik, 3.

⁸¹ Annika, 2.

⁸² Jakob, 3; vgl. auch Elias, 2.

Insgesamt ergibt sich bei der Überprüfung der Nacherzählungen durch die Kinder unter dem Aspekt der chronologischen Wiedergabe: Bis auf die wenigen soeben vorgestellten Beispiele waren die Kinder in der Lage, nicht nur die Hauptaspekte von Gen 22,1-19 in ihren Nacherzählungen wiederzugeben, sondern dies auch bis auf wenige Ausnahmen in logischer bzw. chronologischer Reihenfolge zu tun.⁸³

Lk 19,1-10

In den Nacherzählungen zur Zachäusgeschichte finden sich durchweg keine Auslassungen, die den nachfolgenden Plot unverständlich machen. Die Kürze des Bibeltextes und seine klare Handlungsstruktur mögen dazu verhelfen haben.

Einige Nacherzählungen erwähnen Elemente der Geschichte allerdings an anderer Stelle: Die Bemerkung, dass Zachäus beim Volk nicht sehr beliebt war, bringt Paula in ihrer bei 6.1.3.1 *Inhalt* zu lesenden Nacherzählung nicht im späteren Verlauf der Geschichte, dem Bibeltext entsprechend, sondern gleich in ihrem ersten Satz: Der „wird halt von niemandem gut angesehen“⁸⁴. Dies erscheint mir durchaus möglich, da so von Anfang an nicht nur die Person des Zachäus, sondern auch sein schlechtes Image beim Volk offenbar ist. Im Gegensatz hierzu beschreibt Paul die Reaktion der Menge erst am Ende der Geschichte.⁸⁵ Auch dies verändert weder die Handlung der Geschichte, noch macht es sie unverständlich. Diese chronologische Verschiebung greift keineswegs in die lukanische Sinnebene der Geschichte ein.

Die Nacherzählungen der Kinder zeigen somit, dass sie nicht nur die wesentlichen inhaltlichen Elemente der beiden Geschichten wiedergeben können, sondern diese auch in chronologischer bzw. trotz einzelner Änderungen in sinnvoller Reihenfolge *nacherzählen* können.

⁸³ Gleiches zeigte sich auch in der Studie von Helmut Hanisch und Anton Bucher. Die Forscher fanden heraus, dass es den Kindern in der Nacherzählung ihrer Lieblingsgeschichte gelang, relevante Episoden unmittelbar nebeneinanderzusetzen (vgl. Hanisch/Bucher, Netze, 39).

⁸⁴ Paula, 9; vgl. auch Kati, 9; Lea, 8.

⁸⁵ Paul, 10.

6.1.3.3 Sprachlichkeit

Schließlich bleibt zu überprüfen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler in ihren Nacherzählungen die zuvor gelesenen Bibeltexte nicht nur inhaltlich und chronologisch schlüssig, sondern auch in eigenen Worten wiedergeben können. Dazu soll auch die Frage zählen, in welcher Art und Weise sie dies tun. Die Nacherzählungen beider Geschichten werden im Folgenden gemeinsam betrachtet, da sich keine Unterschiede in den Prüfergebnissen offenbaren.

Insgesamt gelingt allen Kindern eine Nacherzählung in eigenen Worten. Einmal nur zeigt sich ein unkommentiertes wörtliches Wiedergeben einer Passage. Ansonsten sind die Erzählungen durchweg lebendig, d.h. mit wiederkehrender direkter Rede versehen. Nicht selten finden sich Satzreihungen durch „und“ verbunden sowie viele floskelhafte Einfügungen von „halt“.

Wörtliches Wiedergeben

Wörtliches, unkommentiertes Wiedergeben einer längeren Passage erfolgt nur am Ende der Nacherzählung von Lk 19,1-10 bei Daniel: „Dann sagt er sozusagen: ‚Bin gekommen/‘Also hier steht: ‚Denn der Menschensohn ist gekommen, um zu suchen und zu retten, was verloren ist‘“⁸⁶. Die Aussage lässt vermuten, dass Daniel den Inhalt der Aussage Jesu nicht erfassen oder eigenständig wiedergeben kann. Da er sie offenbar dennoch als relevant erkennt, will er sie nicht aussparen.

Direkte Rede/Innerer Monolog

Direkte Rede und innere Monologe dienen als Stilmittel, Texte lebendiger zu gestalten. Der Erzählfluss wird unterbrochen, Gedanken der Charaktere können mitgeteilt werden. Auch einige der Kinder bedienen sich dieses Stilmittels. Dabei werden zum einen direkte Aussagen der Charaktere aus dem Text in eigenen Worten wiedergegeben, zum anderen Gedanken der Personen stärker zum Ausdruck gebracht.

⁸⁶ Daniel, 10.

Das Beispiel von Annika verdeutlicht: Sie verleiht der Verwunderung Isaaks durch direkte Rede Ausdruck: „Und dort fragt halt dann Isaak: ‚Ja, wo sind wir denn hier? Wo bleibt denn überhaupt das Opferlamm?‘“⁸⁷.

Auch Paula lässt Jesus direkt zu Zachäus sprechen: „Und dann kommt/stellt sich aber Jesus unter den Baum und sagt: ‚Zachäus, komm runter, ich möchte dein Gast sein‘“⁸⁸.

Elias hingegen beschreibt die Gedanken der Menge, als Jesus bei Zachäus einkehren will. Dem Text wird damit kein neuer Aspekt hinzugefügt, die Empörung der Menge aber verdeutlicht: „Ja bei diesem Sünder kehrt er jetzt hin. Und warum nicht bei uns? Er zieht uns doch so viel ab und sündet [gemeint: sündigt] so viel“⁸⁹.

Die Nacherzählungen verlieren so nicht an Lebendigkeit im Vergleich zum Ursprungstext. Es zeigt sich, dass Inhalte nicht nur verstanden werden, sondern auch kreativ rezipientenorientiert weitergegeben werden können.

Häufige Verwendung von „und“ und „halt“

Bei der Frage, wie die Nacherzählungen gestaltet sind, fällt auf, dass Sätze sehr häufig mit „und“ verbunden sowie mit „halt“ infiziert sind. Bis auf Janniks Nacherzählung von Gen 22,1-19⁹⁰ finden sich in allen Nacherzählungen regelmäßige Satzverbindungen mit „und“. Ein Ausschnitt aus Annikas Erzählung der Opferungsgeschichte mag als Beispiel dienen:

„Und dort fragt halt dann Isaak: ‚Ja, wo sind wir denn hier? Wo bleibt denn überhaupt das Opferlamm?‘ [...] Und, ja, der kommt dann halt dahin. Und dann baut er halt einen Altar auf. [...] Und schlägt auch irgendwie Holz auseinander. [...] Und, ja, dann, also dann kniet er sich da halt auch hin. Und er hält ihm halt vor die Nase so ein Messer. Und/Ja“⁹¹.

Die Konjunktion „und“ kann eine einfache Art und Weise sein, Sätze miteinander zu verbinden. Dass die Schülerinnen und Schüler gedanklich wahrscheinlich völlig mit den Inhalten ihrer Nacherzählungen beschäftigt sind und nicht zugleich auch mit einer elaborierten Satzstruktur, führt wohl dazu, dass

⁸⁷ Annika, 1; vgl. auch Paul, 3; Julia, 2; Hanna, 2; Jakob, 3.

⁸⁸ Paula, 9; vgl. auch Elias, 9; Jannik, 14; Charlotte, 9.

⁸⁹ Elias, 9.

⁹⁰ Jannik, 3.

⁹¹ Annika, 1f.; vgl. auch Sarah, 2.9f.; Elias 2.9; Lea, 8; Annika, 6f.

sie diese Konjunktion häufig verwenden, um gleichsam in den nächsten Satz zu finden.

Weiter lese ich bei ihnen immer wieder die floskelhafte Einfügung „halt“, wie ein Ausschnitt aus der Nacherzählung Paulas zeigt:

„Also das ist halt, der Zachäus, der ist halt ein Zolleintreiber und der wird halt von niemandem gut angesehen. Und dann geht er halt, will der halt gucken, was da los ist. Und dann geht er halt auf einen Baum und dann sieht er halt, dass Jesus kommt“⁹².

Auch dies mag damit zu tun haben, dass die Schülerinnen und Schüler beim Nacherzählen gedanklich hauptsächlich auf die Inhalte der Geschichte konzentriert sind; das immer wiederkehrende (inhaltlich sinnlose) „halt“ hat offenbar die Funktion, emotional sinnvoll einen Gedanken an einen anderen zu knüpfen – und damit dies gelingt, benutzen die Nacherzählerinnen und Nacherzähler diesen imaginären „Halt“ mittels einer dann doch auch inhaltlich halbsinngefüllten Wortfloskel „halt“ – sie sind ja vermutlich alle Anfängerinnen und Anfänger im Nacherzählen, das kommt noch hinzu, wie beim anfänglichen Klavierspielen ein Metronom den Rhythmus „hält“.

Insgesamt zeigt sich, dass die Nacherzählungen in eigenen Worten wiedergegeben werden – und: Durch das vielleicht angestrenzte Fokussiertsein auf Inhalte wird wenig auf Sprachliches geachtet,⁹³ dennoch bekommen die Erzählungen dadurch Lebendigkeit, dass die handelnden Personen selbst zu Wort kommen, der Gestaltung des Bibeltextes selbst entsprechend.

6.1.3.4 Mögliche Niveaunkretisierungen

Im Folgenden soll der Fokus auf den Nacherzählungen im Gesamten liegen. Wie erfüllen einzelne Kinder die Kompetenz des *Nacherzählens*? Hier geht es darum, die Aspekte einer guten Nacherzählung in den drei Niveaunkretisierungen (s.u.) zu überprüfen. Sodann, ob Handlungsinhalte sowie Textas-

⁹² Paula, 9; vgl. auch Elias, 9; Charlotte, 2.9f.; Sina, 2.10; Hanna, 2.9.

⁹³ Hier wäre es interessant zu untersuchen, ob bei einer Niederschrift im Vergleich zu einer mündlichen Wiedergabe mehr Konjunktionen verwendet werden, und wie gehäuft diese wiederholt werden.

pekte (wörtliche Reden), die wichtige theologische Inhalte präsentieren, logisch und stringent wiedergegeben sind. Wir schauen jeweils in ein Beispiel zu Gen 22,1-19 sowie Lk 19,1-10.

Mindeststandard nicht erfüllt:

Nacherzählungen, in denen die *Mindeststandards nicht erfüllt* sind, kommen bei den befragten Schülerinnen und Schülern nicht vor. Als nicht erfüllt muss die Kompetenz dann gelten, wenn zu wenig Inhalte aufgenommen sind, um als eine schlüssige Nacherzählung zu gelten, und besonders dann, wenn der theologische Inhalt nicht erkennbar wird. Außerdem dann, wenn die Nacherzählerin oder der Nacherzähler die Chronologie der Geschichte nicht einhält, so dass eine dem Bibeltext entsprechende sinnvolle und schlüssige Handlungsfolge nicht mehr erkennbar ist. Schließlich auch dann, wenn die Nacherzählung zusätzlich sprachlich so schwach ausfällt, dass Satzstrukturen keinen Sinn ergeben.

Mindeststandard erfüllt:

Gen 22,1-19

„Also der/Also Gott hat halt zu Abraham gesagt, er solle/oder Gott hat ihn halt auf die Probe gestellt, er solle seinen einzigen Sohn Isaak opfern. Und da ist er halt mit ihm alleine, also die Knechte und so sollten halt unten warten, hoch auf einen Berg gegangen. Ich weiß nicht mehr, wie der heißt. Und dann kurz bevor er ihn halt opfern soll, wollte, hat halt der Herr gesagt, dass er das nicht tun sollte. Und dann hat sich halt da so ein Tier im Gestrüpp gefangen und das hat er dann halt geopfert“⁹⁴.

Lk 19,1-10

„Also Jesus ist halt in Jericho gewesen. Und Zachäus/und da war halt ein Zollnehmer, keine Ahnung, wie man es nennt, [...] der Zachäus. Und der war halt ziemlich klein. Und auch nicht so beliebt bei den Leuten, weil der halt so viel Geld von denen nahm. Und dann/der wollte halt auch Jesus hören. Deswegen klettert er auf einen Baum, um mehr zu sehen. Und dann sagte halt Jesus: ‚Ja, komm runter, ich möchte dein Gast sein.‘ Und die anderen Leute waren halt total neidisch sozusagen oder empört. Und dann ist der halt mit dem nach Hause gegangen mit dem Jesus, der Zachäus“⁹⁵.

⁹⁴ Charlotte, 2.

⁹⁵ Ebd., 9f.

Charlotte nennt in ihrer Nacherzählung von Gen 22,1-19 einige Handlungsaspekte, lässt aber einiges außer Acht, worunter die Stringenz der Erzählung leidet. Da sie nicht erwähnt, dass sich eine Gruppe – Abraham, Isaak und Knechte Abrahams – auf den Weg zur Opferstelle macht, wohl aber, dass am Opferort Abraham mit Isaak alleine ist, scheint die Erwähnung der Knechte seltsam.

Ferner: Nach dem Eingriff des Engels, der die Opferung Isaaks verhindert, fehlt die Begründung des Engels (Vers 12b) sowie die zweite Rede des Engels mit dem Segen für Abraham (Vers 15-18). Die wesentlichen Elemente des Textes, die das Vertrauen Abrahams und die Belohnung für dieses verdeutlichen und so wichtige theologische Elemente der Geschichte betonen, werden also außer Acht gelassen.

Da keine wörtliche Rede in dieser Nacherzählung vorkommt, wirkt sie recht nüchtern. Häufiges „und“ sowie „halt“ lassen den Text stilistisch wenig schön erscheinen.

Gleiches gilt auch für den Stil der Nacherzählung der Zachäusgeschichte. Zudem lässt Charlotte dadurch, dass sie ihre Erzählung nach Vers 6 beendet, wichtige theologische Elemente außer Acht, die zentral für die Deutung der Geschichte sind, wie die Umkehr des Zachäus durch die Begegnung mit Jesus sowie die Zusage Jesu an Zachäus.

Regelstandard erfüllt:

Gen 22,1-19

„Also der/Also Gott hat halt zu Abraham gesprochen, er soll auf einen Berg gehen, den er ihm zeigt, und da soll er seinen Sohn halt als Brandopfer, also sozusagen, ja, also Brandopfer darbringen. [...] Und hat er das auch gemacht, hat seinen Sohn mit auf den Berg genommen und hat natürlich erstmal gefragt: ‚Ja, und wo ist das Tier?‘ Und der hat halt gesagt: ‚Gott wird dem ein Tier zeigen.‘ Und dann hat der/war er kurz davor, seinen Sohn halt umzubringen. Und dann hat aber Gott, ein Gottesengel noch zu ihm gesprochen und haben gesagt: Nein, das soll er nicht machen, der sieht/Gott sieht jetzt, dass er das für ihn tun würde, aber/Dann hat er einen Widder gesehen, der si/Dann hat er halt den als Brandopfer gebracht. Und den Berg hat dann Abraham hinterher als ‚Gott sieht‘ benannt. Und, ja, und dann haben die Engel halt nochmal zu dem gesprochen, dass er so viele Nachkommen haben wird wie Sterne am Himmel“⁹⁶.

⁹⁶ Julia, 2.

Lk 19,1-10

„Und Zachäus ist halt ein Zoll/also ist eben der oberste Zöllner. So. Und er ist eben sehr klein. Und deswegen kann er Jesus eben auch nicht sehen, weil halt logischerweise wahrscheinlich auch fast die ganze Stadt eben zusammenkommt, um Jesus zu sehen. Ja, und dann klettert er eben auf einen Baum, weil er dann ja eben höher sitzt. Und da kann er Jesus besser sehen. So, dann kommt Jesus da vorbei und sagt, er soll runterkommen, er möchte heute bei ihm mal zu Gast sein. So, und/So. Ja. Und das kriegen dann natürlich auch alle anderen Leute mit und denken dann: Oh, Mann, jetzt ist der bei so einem eingekehrt. Aber dann sagt auch Zachäus: ‚Von allen Leuten, von denen ich vielleicht mal zu viel genommen habe oder so, denen will ich das alles auch zurückgeben. Und ich will auch die Hälfte meines Vermögens eben auch an die Armen weitergeben. Und ich möchte das halt alles sozusagen wieder gut machen.‘ Weil ich glaube, er ist jetzt nicht so der beliebteste Zöllner [...] gewesen, weil er vielleicht auch mal zu viel nimmt. Und dann sagt Jesus aber hinterher auch zu ihm, also so habe ich das eben verstanden: [...] ‚Ja, das ist dann so gut, wenn [...] du es so machst. Und heute ist dieses Haus gesegnet‘, weil er eben auch ein Nachkomme von Abraham ist“⁹⁷.

Diese beiden Nacherzählungen von Alena bzw. Julia erscheinen schlüssiger. Zum einen reicht ihr detaillierteres Erzählen bis zum Ende der Erzählungen. So ist in der Erzählung zu Gen 22,1-19 auch ersichtlich, warum der Engel eingreift und welche Belohnung Abraham für sein Vertrauen bekommt. Den theologischen Höhepunkt der Geschichte hat Alena also mitbedacht. Ebenso Julia: Sie nennt in ihrer Erzählung zu Lk 19,1-10 den Grund des Besuches Jesu im Haus des Zachäus deutlich, und Zachäus erkennt seine Schuld und bekommt den Zuspruch Jesu.

Sodann wirken beide Erzählungen durch Elemente der wörtlichen Rede lebendiger. Julia teilt dem Hörer die Verwunderung Isaaks bezüglich der Handlung des Vaters mit, und Alena lässt Zachäus selbst seine Schuld bekennen. Die Reaktion Jesu erfolgt ebenfalls in direkter Rede.

Häufige Satz- bzw. Satzteilverbindungen durch „und“ sowie Einfügungen von „halt“ finden sich aber auch hier. Stilistisch, sprachlich gelungene Nacherzählungen können Kinder der Klasse 6 offenbar noch nicht wiedergeben.

⁹⁷ Alena, 16.

Insgesamt stelle ich fest: Manche Kinder beherrschen die Kompetenz des *Nacherzählens* und können inhaltlich richtig, vollständig und textgetreu erzählen. Andere weisen Probleme auf.

Zwischenfazit: In Bezug auf die Kompetenzen *finden*, *verorten* und *nacherzählen*, die einen strukturierten Einstieg in eine biblische Texterarbeitung ermöglichen, werden nur zu der Kompetenz *finden* verständliche und überprüfbare Forderungen im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens gegeben. Für die Kompetenzen *verorten* und *nacherzählen* können aber – teilweise mit Hilfe von Forderungen anderer Curricula – überprüfbare Kompetenzforderungen erstellt werden. Bei allen Kompetenzen gelingt eine Unterteilung der Kompetenz in Niveaustufen.

6.1.4 Bewertung von Personen und Handlungen

Im Folgenden werden Analyseergebnisse der Kompetenzen dargestellt, die ich nicht anhand einer der 26 direkten Fragen überprüft, sondern während des Interviews spontan angezielt habe.⁹⁸ Da Kompetenzen Fähigkeiten beschreiben, die in verschiedensten Kontexten angewendet werden können, ist davon auszugehen, dass Kinder eigenständig verschiedene erlernte Textauslegungskompetenzen in vielfältigen Kontexten anwenden. Interviewfragen, die einander ähnliche Kategorien einer biblischen Textauslegung bedienen, stelle ich im Folgenden zusammengefasst dar. Dies ergibt Aufschluss darüber, welcher Kompetenzen sich die Kinder in den jeweiligen Bereichen bedienen und mit welchen Auslegungszugängen sie dies tun. Es werden dazu wiederum jeweils beide Texte, Gen und Lk, betrachtet, da die analysierten Kategorien auch hier anhand beider gemessen wurden.

In der Definition der Kompetenzen habe ich mich, wie oben ausgeführt, an den Definitionen der Operatoren der Kultusministerkonferenz orientiert.⁹⁹ Grund hierfür war, dass schon die Analyse der Kerncurricula offenbarte, dass

⁹⁸ Zur Begründung der einzelnen Fragen und möglichen Kompetenzen siehe Kapitel 5.3.3.

⁹⁹ Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 13-15.

die inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen der Kerncurricula zu allgemein formuliert sind, um daraus spezifische Schlüsse für eine biblische Textauslegungskompetenz zu ziehen.¹⁰⁰

Um herauszufinden, welche Kompetenzen speziell in Bezug auf biblische Textauslegung erwartbar bzw. anzustreben sind, musste ich schon bei der Analyse der Kerncurricula auf deren Operationalisierung zurückgreifen. Dieses Schema behalte ich in der anschließenden Auswertung der Interviews bei. Die Operatorendefinitionen der Kultusministerkonferenz sind dabei berücksichtigt, und zwar aus dem Grunde, dass in der Operatorenliste des Landes Nordrhein-Westfalen¹⁰¹ die Kompetenz „interpretieren“, hier im Folgenden „deuten“ genannt, nicht aufgeführt wird. Ansonsten unterscheiden sich beide Listen in wenigen Worten, aber nicht in der Bedeutung der einzelnen Operatoren und ihrer Definitionen.

Überprüft werden alle Kompetenzen, die im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens bis Klasse 6 mehr als einmal Erwähnung finden. Eine mehrmalige Erwähnung indiziert eine besondere Bedeutung bzw. Gewichtung der Kompetenz – auch in verschiedenen Zusammenhängen. Bei den nachfolgenden Kompetenzen ist dies der Fall:¹⁰²

- *nennen/benennen*
- *beschreiben*
- *erläutern/erklären/entfalten*
- *in Beziehung setzen*
- *deuten.*

Zusätzlich untersuche ich die Kompetenz *begründen*. Sie wird bis Klasse 6 in Bezug auf biblische Textauslegung nur einmal im Kerncurriculum der Primarstufe erwähnt.¹⁰³ Ich erachte die Kompetenz *begründen* aber als grundlegend

¹⁰⁰ Vgl. Kapitel 4.2.

¹⁰¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Religionslehre.

¹⁰² Zur ausführlichen Analyse vgl. Kapitel 4.3.

¹⁰³ Die Schülerinnen und Schüler „begründen ein verantwortliches Miteinander von Menschen aus neutestamentlichen Zusammenhängen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 156).

für eine biblische Textauslegung, um eigene Ansichten und Deutungen reflektiert darstellen zu können.

Außerdem sollen die Kompetenz *darstellen/(auf)zeigen*, die im Kerncurriculum Baden-Württembergs durchgängig bis Klasse 6 gefordert wird,¹⁰⁴ sowie die Kompetenz *vergleichen*, die im gleichen Bundesland in den Klassen 3-6 gefordert ist,¹⁰⁵ untersucht werden. Die Kompetenz *darstellen/(auf)zeigen* sehe ich für eine biblische Textauslegung als wichtig an, da sie dazu inspiriert, den Handlungen und Wortwechseln eines Textes mit den eigenen Worten zu entsprechen und Kraft zu geben.

Die Kompetenz *vergleichen* hat deshalb Relevanz, da mit ihr Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen biblischen Texten oder auch gegenüber den Ansichten und Meinungen anderer erkannt, verstanden und dargestellt werden können.¹⁰⁶ Wie weit verfügen die Kinder über diese Kompetenz, auch wenn sie zuvor nicht an biblischen Texten erlernt wurde?

Zwei weitere, in einigen Bundesländern als wichtig erachtete sowie kumulativ und nachhaltig aufgebaute Kompetenzen – *wahrnehmen* und *entdecken* – können nicht überprüft werden. Zum einen findet sich zu diesen Kompetenzen keine Definition in den Operatorenbeschreibungen der KMK, zum anderen lässt sich nicht von außen überprüfen, inwieweit etwas *wahrgenommen* oder *entdeckt* wurde; darauf lässt sich allenfalls aus Aussagen rückschließen. Die Auslegungszugänge (s.u.), anhand derer die Kompetenzen überprüft werden, lassen sich aus den Antworten der Schülerinnen und Schüler erfassen. Das Schema „Auslegungszugänge“ bezieht sich speziell auf die Auslegung biblischer Texte. Alle fünf Stufen setzen unterschiedliche Kompetenzschwerpunkte und steigen in ihrem sich verfeinernden Fähigkeitsniveau.

¹⁰⁴ In Nordrhein-Westfalen findet sich die Kompetenz nur in Klasse 5/6.

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Zur genauen Definition der Kompetenzen vgl. Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 13f.

Auslegungszugang 0:*Keine Kompetenz gezeigt – Kompetenzanforderungen nicht erfüllt*

Kompetenzanforderungen gelten als nicht erfüllt, wenn der offensichtliche Versuch, sich einer Kompetenz zu bedienen, misslingt. Dies kann aufgrund eines falschen Textverständnisses oder falscher Verknüpfungen zu außertextlichen Beispielen geschehen. Oder die Kompetenz zeigt sich als nicht erfüllt, wenn sie nicht an Textinhalte geknüpft werden kann, heißt, „erfundene“¹⁰⁷ Antworten gegeben werden, die nicht auf Textgrundlage erfolgen. Außerdem und offensichtlich dann, wenn Antworten nur gegeben werden, um etwas zu sagen, sie aber inhaltlich insgesamt keinen Sinn ergeben.

Auslegungszugang 1:*Textimmanenz*

Textimmanenz liegt dann vor, wenn eine Kompetenz sich ganz und gar an die Vorlage des biblischen Textes hält (und nichts hinzudichtet).

Auslegungszugang 2:*Kontextaktivierung: eigene Ansichten/Erfahrungen*

Nicht nur der vorliegende Text, sondern auch eigene Ansichten und Erfahrungen werden in die Kompetenz der Auslegung eines biblischen Textes eingebracht. Über eigene Eindrücke und eine eigene Meinung verfügt jedes Kind, die es auf diesem Zugangsniveau mit dem gelesenen biblischen Text zu verknüpfen vermag.

Auslegungszugang 3:*Kontextaktivierung: Bibel*

Neben dem vorliegenden Text werden auch andere biblische Texte bei der Auslegung des Textes einbezogen. Im Vergleich mit Stufe 2 unterscheidet

¹⁰⁷ Vgl. Kapitel 2.1.5.

sich Stufe 3 dahingehend, dass bisher erlerntes biblisches Hintergrundwissen in der dargebotenen Kompetenz erkennbar wird.

Auslegungszugang 4:

Abstrakte Deutung

Stufe 4 ist erreicht, wenn eine abstrakte Deutung des Textes oder einzelner Textinhalte in der präsentierten Kompetenz zu finden ist. Erstmals im Vergleich zu den vorherigen Stufen vermag ein Kind Deutungen vorzunehmen, die losgelöst sind von der Textebene.

Die Zugänge 1-4 sind nicht gänzlich getrennt voneinander zu betrachten. Um Textaspekte einer Gesamtvorlage umfassend zu erschließen, kann es auch fließende Übergänge zwischen den vier geben. Beispielsweise könnte der Entschluss Abrahams, seinen Sohn zu töten, auf Grund eigener Ansichten negativ kommentiert werden und gleichzeitig durch den Kontext anderer bekannter Abrahamgeschichten Verständnis für sein Handeln aufgebracht werden. So kann zu der Gesamtdeutung gelangt werden, dass Abraham auf Grund seiner Vorgeschichte mit Gott darauf vertrauen kann, dass dieser ihm letztlich nie schaden würde.

Schließlich untersuche ich auch in dieser Analyse die Kompetenzen – Bezugnehmend zu Kriterien guter Bildungsstandards – auf Verständlichkeit ihrer Definition, ihre Realisierbarkeit, Differenzierung und Überprüfbarkeit.¹⁰⁸

(1) Bestimmen von Personen und Orten der Geschichte

Bei den Fragen 3, 5 und 21 geht es um Erkundungen, die der Bestimmung von Personen und Orten der Geschichte dienen.¹⁰⁹ Hier wird neben der Nacherzählung überprüft, ob es den Kindern gelingt, Wesentliches der Texte zu erfassen.

¹⁰⁸ Vgl. Klieme/Avenarius/Blum u.a., Bildungsstandards, 25-30.178.

¹⁰⁹ Kannst du mir sagen, wo die Geschichte spielt? Kannst du mir sagen, welche Personen/Tiere in der Geschichte vorkommen? (Frage 3); Wer, meinst du, ist die Hauptperson in der Geschichte? Warum? (Frage 5); Kannst du mir sagen, wo die Geschichte spielt? Welche Personen kommen in der Geschichte vor? (Frage 21).

(a) Die Ergebnisse sind eindeutig: Bei der Frage nach Personen und Handlungsschauplätzen bedienen sich alle Kinder der Kompetenz *benennen*, d.h. sie nennen „ausgewählte Elemente, Aspekte, Merkmale, Begriffe, Personen etc. unkommentiert“¹¹⁰. Mit Frage 5 werden die Kinder interviewt, warum sie eine bestimmte Person als Hauptperson wählen. Bei der Beantwortung dieser Frage geht es um die Kompetenz, etwas zu *begründen*, also darum, „Aus-sagen durch Argumente“¹¹¹ zu stützen.

Wie die Schülerinnen und Schüler die jeweils gefragte Kompetenz anwenden, stelle ich im Folgenden vor, und zwar zuerst die Kompetenz *benennen*.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 0:

Einzig Lennarts Darstellung zu der Frage nach den Personen in Gen 22,1-19 ist ein Beispiel, bei dem ich diese Kompetenz als nicht erfüllt einstufe; Lennart antwortet so:

„Der Widder. Dann Gott, wenn man das als Person nehmen will. [...] Dann Isaak, Abraham. Es kann auch noch sein, ich bin mir nicht sicher, aber der Esel. [...] Und der Bruder von Isaak, das ist Jakob, oder? I: Ismael heißt der Bruder [...] der spielt auch in der Geschichte mit? B: Ja, aber der/Da ist von den beiden Söhnen die Rede, die dann packen helfen“¹¹².

Eine Kompetenz gilt als nicht erfüllt, wenn die Antwort nicht dem Bibeltext entspricht, d.h. hier konkret: Zum einen ist Jakob nicht der Bruder Isaaks. Lennart versucht, Vorwissen über die Familie Abrahams einzubringen, was allerdings misslingt. Außerdem spielt der Bruder von Isaak, Ismael, in der Geschichte, um die es hier geht, keine Rolle; Ismael war schon vorher von Abraham vertrieben worden.¹¹³ Schließlich gibt es bei Lennart noch eine irrige Texterinnerung: Nicht die beiden Söhne, wie er sagt, sondern zwei Knechte begleiteten Abraham.

¹¹⁰ Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 13.

¹¹¹ Ebd., 13.

¹¹² Lennart, 3.

¹¹³ Vgl. Gen 21,8-21.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 1:

Allen anderen Kindern gelingt es, Personen, Hauptpersonen und Orte richtig zu *benennen*. All ihre Antworten entsprechen dem Auslegungszugang 1 (Textimmanenz). Dass die Auslegungszugänge 2, 3 und 4 hier nicht angewendet werden, erscheint hinsichtlich der ganz konkreten Frage nach Textinhalten logisch.

Die gegebenen Antworten unterscheiden sich dennoch leicht. Teilweise werden Personen und Orte nur mit Namen *genannt*, wie bei Paula zu der Frage nach den Personen in Lk 19,1-10: „Also der Jesus, der Zachäus und noch ein paar Bürger von Jericho natürlich.“¹¹⁴ Teilweise werden nicht nur Namen angegeben, sondern die Personen näher umschrieben, wie bei Nina: „Halt Jesus, Zachäus und halt die Menschen, die da halt rumstehen und das nicht so gut finden“¹¹⁵. Dabei bewegen sich solche Angaben zu den Personen auf der Erzählebene.

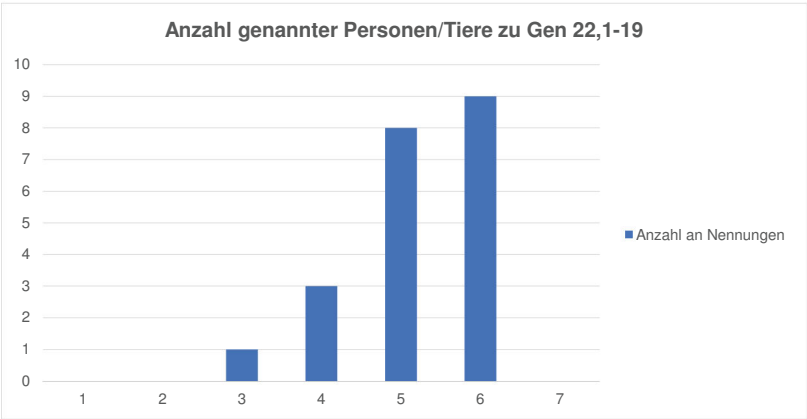
Die Antworten der Kinder zeigen neben der Kompetenz *benennen*, dass es ihnen möglich ist, Protagonisten und Handlungsorte der Geschichte zu bestimmen, also die narrativen Strukturen der Geschichten zu untersuchen. Im Folgenden gehe ich kurz darauf ein, welche Personen und Schauplätze jeweils *genannt* sind und welche Erklärungsversuche für die jeweiligen Nennungen gegeben werden. Die folgenden beiden Übersichten präsentieren zunächst sowohl die jeweilige Gesamtzahl der Nennungen von Handlungsträgern aus Gen 22,1-19 sowie die Häufigkeit der Nennungen einzelner Personen/Tiere und Orte.¹¹⁶ Nicht gewertet sind Personen/Orte, die zwar beim Nacherzählen vorkamen, jetzt bei Frage 3 aber nicht mehr explizit

¹¹⁴ Paula, 9; vgl. auch Nina, 4f.; Jakob, 3f.; Romy, 3.11; Anna, 2.9; Charlotte, 10; Lennart, 11; Hanna, 2; Daniel, 10; Jannik, 3; Robin, 2.11; Sarah, 2.

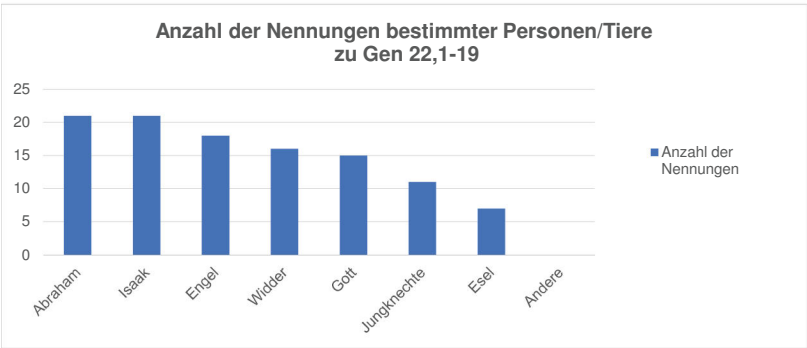
¹¹⁵ Nina, 12; vgl. auch Charlotte, 2; Amelie, 2.9; Daniel, 4; Julia, 3.10; Paul, 3; Alena, 5.17; Lea, 2; Kati, 10; Jannik, 14.

¹¹⁶ Dabei sind die genannten Aspekte einfach nur als solche dargestellt. Der Fokus liegt hier auf der Erfüllbarkeit eines Schrittes in einer Textauslegung und nicht auf der Kompetenz des Benennens. Dies wird später gesondert abgebildet. Daher entfällt hier zunächst der Schritt, die Überprüfbarkeit der Kompetenz zu beurteilen sowie die Leistung der Schülerinnen und Schüler in Niveaustufen zu gliedern.

angegeben werden konnten. Dies geschieht aufgrund der sicherlich unreflektierten Annahme der Kinder, dass diese Aspekte nicht als ganz so wichtig erachtet und drum schnell vergessen werden.¹¹⁷



Tab. 27: Anzahl genannter Personen/Tiere zu Gen 22,1-19

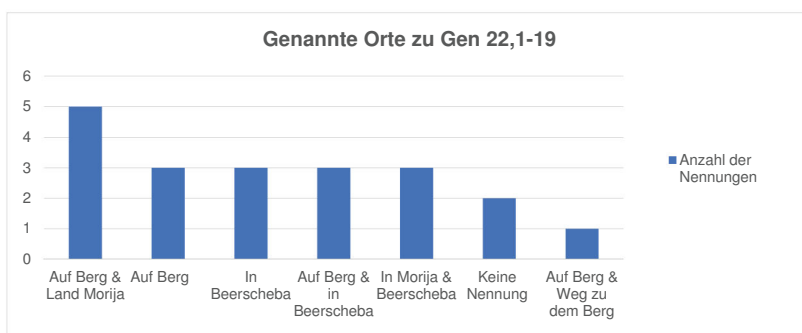


Tab. 28: Anzahl der Nennung bestimmter Personen/Tiere zu Gen 22,1-19

¹¹⁷ Vgl. Jakob, 3; Anna, 2.

Insgesamt gelingt es der Mehrzahl der Kinder (siebzehn), fünf bzw. sechs Handlungsträger der Geschichte zu *benennen*. Immer werden sowohl Abraham als auch Isaak genannt, ohne die der Handlungsverlauf der Geschichte nicht sinnvoll gedeutet werden könnte. Achtzehn Kinder erwähnen sodann den Engel. Er erscheint ihnen ähnlich relevant zu sein, was sich bereits an der Tatsache gezeigt hat, dass der Eingriff des Engels in den Nacherzählungen von allen Befragten zur Sprache kam. Daher mag es auch nicht verwundern, dass die Jungknechte und die Esel mit nur elf bzw. sieben Nennungen die geringste Erwähnung finden. Auch in den Nacherzählungen wurde ihre Rolle nur selten erwähnt.

Kontroverser zeichnet sich das Bild bei den Schauplätzen der Geschichte, wie die folgende Übersicht verdeutlicht:

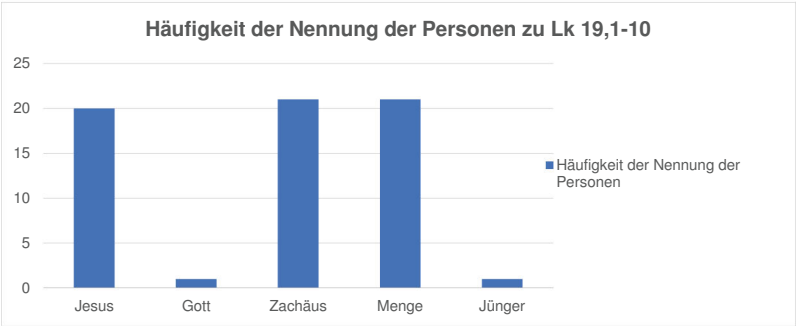


Tab. 29: Genannte Orte zu Gen 22,1-19

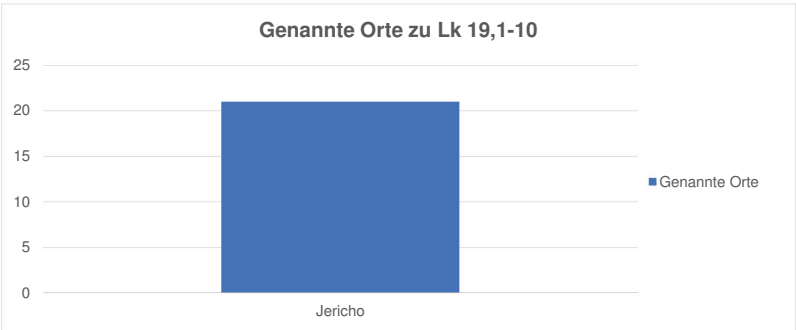
Auf einzelne genannte Aspekte muss hier nicht näher eingegangen werden. Es zeigt sich aber, dass zwölf von zwanzig befragten Schülerinnen und Schülern zwei Handlungsorte nennen. Zwölf Kinder beschreiben den Berg als Handlungsort, davon fünf zusätzlich namentlich mit Morija. Drei Kinder erwähnen Morija und Beerscheba. Beerscheba wird insgesamt neunmal angeführt. Ein Grund für die Diversität der Nennungen mag sein, dass Handlungsorte beim Erinnern im Vergleich zu Personen offensichtlich bei den Kindern eine untergeordnete Rolle spielen. Da sich die Dramatik der Geschichte im

beginnenden Akt der Opferung auf dem Berg zuspitzt, ist es verständlich, dass dieser als Schauplatz dann doch am häufigsten Erwähnung findet. Auch in den Nacherzählungen kam die Opferung als der am zweithäufigsten genannte Aspekt der Geschichte zur Sprache.

Ein anderes Bild zeichnet sich bei der Analyse der Nennungen von Personen und Orten zu der Zachäuserzählung bei Lk 19,1-10 ab:



Tab. 30: Häufigkeit der Nennung der Personen zu Lk 19,1-10



Tab. 31: Genannte Orte zu Lk 19,1-10

Alle 21 Kinder *benennen* Zachäus und die Menge als Protagonisten der Geschichte, 20 Kinder außerdem Jesus, lediglich Paul sagt Gott statt Jesus.¹¹⁸ Sarah fragt außerdem, ob die Jünger auch dabei gewesen seien.¹¹⁹

Als Handlungsort wird einstimmig Jericho *benannt*. Grund hierfür mag sein, dass die Perikope damit beginnt, Jesus komme nach Jericho und sei durch die Stadt gegangen (Lk 19,1). Offenbar sind dieser erste Satz und damit auch sein Inhalt, der Schauplatz, einprägsam wahrgenommen worden. Dies zeigt sich auch in den Nacherzählungen der Kinder, bei denen sie 18-mal mit dem Inhalt von Vers 1 beginnen. Im weiteren Verlauf der Erzählung spielt das Thema Handlungsorte im Vergleich zum Thema beteiligte Personen keine Rolle. Kein Kind differenziert die Schauplätze innerhalb Jerichos von sich aus.¹²⁰

Für Lk 19,1-10 gelingt es den Schülerinnen und Schülern durchgängig, Handlungsträger und -orte richtig zu bestimmen. Dies mag im Vergleich zu Gen 22,1-19 in der Kürze der Geschichte und der Klarheit der Handlungsabfolge begründet sein. Insgesamt gelingt es den Kindern sowohl in der Geschichte der Bindung Isaaks als auch in der Zachäuserzählung, Handlungsträger und Orte der Erzählungen zu *benennen* und somit die narrativen Strukturen der Geschichte herauszuarbeiten.

(b) Nun ein Blick darauf, wie die Kinder die Kompetenz des *Begründens* bei der Frage nach der Hauptperson anwenden, d.h. im Wortlaut der KMK, wie sie „Aussagen durch Argumente stützen“¹²¹. Gelungene Begründungen gibt es bei ihnen auf Text- oder Deutungsebene, und zwar bei den Auslegungs-

¹¹⁸ Paul, 10; dass Paul auch in seiner Nacherzählung durchgängig von Gott und nicht von Jesus redet, könnte bedeuten, dass er Jesus mit Gott gleichsetzt. Dem kann aber auch eine Fehlerinnerung zugrunde liegen, vielleicht durch zu rasches Lesen?

¹¹⁹ Sarah, 10; diese Frage mag aus ihrem Hintergrundwissen kommen, da ja in vielen anderen Erzählungen davon die Rede ist, dass Jesus mit seinen Jüngern umherzog o.ä.

¹²⁰ Bspw. in den Baum als ersten Begegnungsort und das Haus des Zöllners als Ort für ein gemeinsames Abendessen.

¹²¹ Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 13.

zugängen 1 und 4, bei Zugang 2 und 3 keine. Die Bezugnahme auf den Bibeltext selbst erscheint auch hier nachvollziehbar: Der Hauptperson kommt eine tragende Rolle in der Handlung des Textes zu.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 0:

Lediglich Paul gelingt keine Begründung für seine Wahl der Hauptpersonen: „[W]eil der Engel verhindert das ja so. Und der Sohn mit dem Vater, würde ich jetzt mal so sagen“¹²². Er nennt drei Hauptpersonen: Engel, Isaak und Abraham, ohne jede weitere Auskunft über die Angaben.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 1:

Auf der Textebene sieht Annas Begründung so aus: „Abraham. [...] Weil Abraham ja für Gott seinen Sohn umbringen möchte“¹²³. Auch Daniel gibt einen Hinweis für seine Wahl Abrahams: „Weil es ja sozusagen darum geht, ob er jetzt seinen Sohn opfern würde für Gott oder nicht“¹²⁴. Anna und Daniel sehen in Handlungen der von ihnen genannten Personen die Begründung ihrer Wahl.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 4:

Vier Kinder formulieren abstrakte Argumente für ihre Wahl der Protagonisten. So *begründet* Jakob die Wahl Abrahams so: „Weil er ja sozusagen sich überwinden musste, seinen Sohn, seinen liebsten Sohn zu opfern für Gott. Und er hat das halt auch gemacht, weil er halt Gott dann vertraut hatte“¹²⁵. Ähnlich betont auch Kati, die Hauptperson sei Abraham, „[d]enn er soll Gott bedingungslos vertrauen und ihn stellt sozusagen ja Gott/also Gott stellt ihn ja sozusagen auf die Probe“¹²⁶. Abstrakt sind diese Begründungen, da sie eine

¹²² Paul, 5.

¹²³ Anna, 3.

¹²⁴ Daniel, 4; vgl. auch Lennart, 3; Nina, 5; Romy, 4; Charlotte, 3; Hanna, 3; Paula, 4; Daniel, 4; Julia, 4; Jannik, 4f.

¹²⁵ Jakob, 4.

¹²⁶ Kati, 3; vgl. auch Robin, 3; Sarah, 4.

eigene Deutung des Handelns Abrahams aufnehmen: Abraham vertraut Gott, Gott stellt Abrahams Vertrauen auf die Probe.

Hier zeigt sich übrigens noch etwas anderes, und zwar wie wenig trennscharf präsentierte Kompetenzen zu bestimmen sind. Wenn es um das Warum der Nennung der Hauptperson(en) eines Bibeltextes geht, dann handelt es sich einerseits wohl eindeutig um die Kompetenz *begründen*: „Denn er soll Gott bedingungslos vertrauen.“ Andererseits enthält ein Begründen indirekt zugleich die Kompetenz *deuten*¹²⁷, d.h. mit Blick auf den alttestamentlichen Text: Die genannte Begründung basiert auf einer schlüssigen Auslegung bzw. Deutung des Handelns Abrahams. In dem vierstufigen Analyseschema wird dies so behandelt, dass zur Kompetenz *begründen* bei einer zu beobachtenden eigenen deutenden Reflexion Auslegungszugang 4 zum Zuge kommt.

Insgesamt betrachtet, stellt die Auswertung der Interviewergebnisse bei dem soeben analysierten Fragekomplex zu den Hauptpersonen ein einheitliches Bild dar: Zur Bestimmung von Personen und Orten biblischer Geschichten erfolgt die *Nennung* jeweils unmittelbar textbezogen, inhaltlich. Auf die Frage, warum die bzw. der Befragte eine bestimmte Person als Hauptperson nennt, kommt die Kompetenz *begründen* zur Beantwortung ins Spiel, bis auf eine Ausnahme, und zwar in unterschiedlichen Reflexionsgraden.

(2) Bewertung von Handlungen der Personen

Der zweite Fragenkomplex befasst sich mit der Erforschung und Besprechung von Verhaltensweisen der Hauptpersonen der beiden Geschichten,¹²⁸ die für die meisten ihrer Leserinnen und Leser unweigerlich Besinnung, Reflexion auslösen und daher in die Textauslegung aufgenommen werden soll-

¹²⁷ Da es keine Operatorendefinition seitens der KMK zur Kompetenz *deuten* gibt, werde ich mich im Folgenden an der Definition von *interpretieren* orientieren: Einen „Text oder ein anderes Material [...] sachgemäß analysieren und auf der Basis methodisch reflektierten Deutens zu einer schlüssigen Gesamtauslegung gelangen“ (in: Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 14).

¹²⁸ Warum, denkst du, wehrt Isaak sich nicht? (Frage 7); Wie findest du Abrahams Verhalten, wenn er Gottes Forderung eingeht? (Frage 8); Wie findest du Gott in der Geschichte? Denkst du jetzt anders über Gott? (Frage 9); Warum, meinst du, will Jesus Gast sein bei Zachäus? (Frage 22).

ten: Warum befolgt Abraham den Befehl, seinen eigenen Sohn zu töten? Warum wehrt Isaak sich nicht, wenn der Vater ihn töten will? Warum stellt Gott Abraham eine solch unfassbare Prüfung? Warum will Jesus bei einem Sünder zu Gast sein? Nur durch Klärung dieser Fragen kann das Handeln der Personen nachvollzogen und zu einem tieferen Textverständnis gelangt werden.

Da alle diese Fragen Sinn- bzw. Bedeutungsfragen sind, soll in der folgenden Analyse ihre Beantwortung gemeinsam dargestellt werden, und zwar geleitet von der Doppelfrage: Mit welcher Kompetenzqualität kommentieren die Kinder der Handlungen der Hauptpersonen, und welche Auslegungszugänge kommen dabei zum Zuge?

Beobachtungen zu Auslegungszugang 0:

Einigen Kindern gelingt es nicht, Verhaltensweisen reflektiert zu kommentieren; sie *nennen* lediglich Aspekte des Textes selbst, unkommentiert oder sie wenden die Kompetenz des *Begründens* nicht richtig an. Ein Beispiel: Auf die Frage nach dem Verhalten Abrahams antwortet Paul: Also „manchmal finde ich den bisschen komisch, aber wo er dann halt das Messer zückt, ist für mich hier so eine Stelle, und dann der Engel halt kommt, ist ganz okay eigentlich“¹²⁹. Paul *benennt* lediglich Facetten des Textes selbst und nennt seine Empfindungen; eine deutende Stellungnahme zum Verhalten Abrahams gelingt so nicht: Warum ist Abrahams Verhalten „komisch“? Was ist dann „okay“, wenn der Engel kommt? – Ähnlich *benennt* auch Daniel in der Bewertung des Verhaltens Gottes nur einen Textaspekt: „Ich glaube, das war eher so ein Test. Und ich glaube, das hatte Gott sozusagen auch schon geplant, dass er dann doch nicht zulassen wird“¹³⁰. Offensichtliches aus dem Text selbst wird angegeben, denn schon in Vers 1 der Geschichte wird dargestellt, dass es sich bei der Aufgabe Gottes an Abraham um eine Versuchung handelt. Eine Bewertung des Handelns Gottes wird dabei nicht gegeben. Die

¹²⁹ Paul, 6.

¹³⁰ Daniel, 5.

Kompetenz *benennen* wird zwar richtig angewendet, sie führt bezüglich der Fragestellung aber zu keiner reflektierten Stellungnahme.

Auch eine Anwendung der Kompetenz *begründen* misslingt, beispielsweise bei Sina und Elias. In Bezug auf Isaaks passives Verhalten erklärt Sina zunächst, Isaak habe „Respekt“¹³¹, dass Gott „dann irgendwas gegen Abraham macht“¹³². Gemeint ist wahrscheinlich Isaak habe Angst, dass Gott seinem Vater etwas antue, wenn er dessen Befehl nicht Folge leistet. Auf die Frage, ob Isaak also auch wusste, was passieren würde, folgte aber ein: „Weiß nicht genau“¹³³. Eine Begründung für die gegebene Annahme kann von Sina nicht nachhaltig vertreten werden. – Auch Elias gelingt keine sinnvolle Begründung. Er redet völlig an der Frage vorbei: „Also er weiß ja alles, Gott. Und deshalb, würde ich sagen, ja, er hat eine große Rolle“¹³⁴. Entweder hat Elias hier die Frage falsch verstanden, oder er kann sie nicht beantworten und erzählt dann etwas Anderes.

Begründungen misslingen hier und da auch aufgrund mangelnden Textverständnisses. So kann Paul Gottes Verhalten nicht einschätzen, denn der sei „ja wahrscheinlich nur der sagt: ‚der Engel kommt‘, und sonst hat er ja in der Geschichte eigentlich nichts zu tun“¹³⁵. Dass Gott den Opferbefehl zu Beginn gibt und damit das Geschehen der Geschichte auslöst, sieht Paul nicht oder blendet es aus, um sich nicht mit dem herausfordernden Gottesbild auseinanderzusetzen zu müssen, falls er es als solches empfindet.

Zur Zachäusgeschichte: Warum geht Jesus auf Zachäus zu? Anna meint, Zachäus sei selbst darauf gekommen, den Menschen das Geld zurückzugeben. Jesus habe aber ein Freund für ihn sein wollen, „weil er anscheinend keine Freunde hat“¹³⁶. Anna sieht nicht, dass die Begegnung mit Jesus erst der Anstoß für Zachäus ist, seine Sünden zu bekennen und sie wiedergutmachen zu wollen. Es mag die eigene persönliche Ansicht sein, Freunde seien

¹³¹ Sina, 4.

¹³² Ebd., 4.

¹³³ Ebd., 4.

¹³⁴ Elias, 4.

¹³⁵ Paul, 6.

¹³⁶ Anna, 10; vgl. auch Jakob, 11; Nina, 13.

doch wichtig, die Anna so sprechen lässt. Aus dem biblischen Text ergibt sie sich nicht.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 1:

Sina bedient sich lediglich der Kompetenz *benennen* in ihrer Stellungnahme zum Verhalten Gottes in der Abrahamerzählung. Anders als bei Paul und Daniel gibt sie aber eine Einschätzung zu dem genannten Aspekt, so dass die Kompetenz *benennen* hier sinnvoll eingesetzt wird:

„Also am Anfang, wo er gesagt hat, dass er das mit dem Sohn halt machen soll, zu Abraham, ich weiß nicht so genau. Also geht so. Aber am Ende, wo er dann halt einen Engel oder so geschickt hat, fand ich das halt schon gut, dass er das halt nicht machen hätte/hat machen lassen“¹³⁷.

Die Begründung bezieht sich dabei auf im Text dargestellte Handlungen. Auch wenn Sina nicht sicher ist, wie sie den Opferbefehl finden soll, beschreibt sie das Eingreifen Gottes am Ende als positiv.

Der Mehrzahl der Kinder gelingt in diesem Zugang 1 ein *Begründen* der Verhaltensweisen der Personen. So antwortet Charlotte beispielsweise auf meine Frage zu dem Verhalten Gottes, sie fände es gemein von Gott, „dass er einen auf die Probe stellt, also dass er einem also so einen, sozusagen einen Schrecken einjagt, dass man halt seinen einzigen Sohn opfern soll“¹³⁸. Daniel kommentiert zum Handeln Abrahams: „Also ich finde es auf jeden Fall gut, dass der genau das macht, was Gott sagt“¹³⁹.

Das Zugehen Jesu auf Zachäus begründet Robin damit, Jesus habe gesehen, dass Zachäus „nicht fair zu den anderen Leuten war. Und er ihm dann zeigen will, dass es auch anders geht, dass er zu den Leuten nett ist und ihnen halt nicht so viel Geld wegnimmt“¹⁴⁰.

Auch Annika nimmt eine begründete Position zum Handeln Abrahams ein: „Das ist sehr schwer, weil [...] er will Gott beweisen, dass er auf Gott hört, aber er will ja auch seinen einzigen Sohn nicht töten“¹⁴¹. Zwar kann sie nicht

¹³⁷ Sina, 5.

¹³⁸ Charlotte, 4; vgl. auch Lea, 4.

¹³⁹ Daniel, 5; vgl. auch Lea, 4; Elias, 4; Romy, 4.

¹⁴⁰ Robin, 11; vgl. auch Amelie, 10; Lea, 9; Paula, 10; Hanna, 10; Romy, 11; Alena, 17; Daniel, 11.

¹⁴¹ Annika, 3; vgl. auch Hanna, 4.

eindeutig sagen, ob sie Gottes Verhalten als gut oder schlecht ansieht; ihre Aussage verdeutlicht aber, dass sie die Ambivalenz des Handelns Gottes wahrgenommen hat.

Lediglich Amelie legt ihre Einschätzung zum Handeln Gottes durch die Kompetenz *erläutern* dar:

„[A]lso er hätte vielleicht auch auf eine andere Weise versuchen können, oder um zu sehen, festzustellen, ob Abraham auf ihn hört. Und nicht, ob er seinen Sohn töten soll. Ja, weil wenn das zu/also wenn er den schon getötet hätte, und Gott wäre nicht mehr rechtzeitig gekommen oder der Engel dann, wäre das ziemlich schlimm gewesen“¹⁴².

Im Vergleich zu anderen Begründungen unterscheidet sich Amelies Aussage dadurch, dass sie eine These aufstellt: Gott hätte Abraham auch anders prüfen können. Diese These führt sie im Folgenden weiter aus: Es wäre schlimm gewesen, wenn der Engel nicht mehr rechtzeitig eingegriffen hätte. Hier ist die Vorgehensweise der Definition des Erläuterns der Kultusministerkonferenz zu erkennen: eine „These etc. ggf. mit zusätzlichen Informationen und Beispielen nachvollziehbar veranschaulichen“¹⁴³.

Einige Kinder antworten auf die Fragen zum Verhalten Gottes in der Abrahamgeschichte mit der Kompetenz *beschreiben*, indem sie „Merkmale [...] mit Worten in Einzelheiten“¹⁴⁴ schildern. Auf der Stufe des Auslegungszugangs 1 werden Beschreibungen gegeben, die offensichtlich an dem vorher gelesenen Text orientiert sind. Dies zeigt sich beispielsweise in Amelies Antwort:

„Also er [Gott] ist nett zu den Leuten, aber er möchte schon, dass sie da so was machen. Und er mag nicht die oder, ja, die, die nicht auf ihn hören. Und also er ist schon nett, aber er/Die, die nicht auf ihn hören, weil die etwas anderes machen, denen richtet er schon eine Strafe zu“¹⁴⁵.

Gott wird *beschrieben* als „nett“, aber auch als einer, der Gehorsam von den Menschen fordert. Hier spiegelt sich die Handlung von Gen 22,1-19 wieder, in der Abrahams Gehorsam Gott gegenüber getestet wird.

¹⁴² Amelie, 4.

¹⁴³ Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 13.

¹⁴⁴ Ebd., 13.

¹⁴⁵ Amelie, 4; vgl. auch Lea in Bezug zur Arche Noah (Lea, 5) und Bindung Isaaks (Ebd., 11).

Beobachtungen zu Auslegungszugang 2:

In Kommentaren zu Isaaks Passivität spiegelt sich womöglich die eigene Erfahrung des Kind-Seins wider, wie etwa bei Romy: „Weil der nicht so viel zu sagen hat als der Vater“¹⁴⁶. Ähnlich argumentiert Annika: „[W]enn dein Vater dich umbringen würde, dann/Also ich weiß nicht, ob man sich da wirklich so wehren würde. Vielleicht vertraut er auch seinem Vater, dass es einfach/dass er das einfach nur vielleicht auch zum Schutz macht“¹⁴⁷. Im Argument des Vertrauens zeigt sich hier, dass neben der Kompetenz des *Begründens* dieser Aussage auch die Kompetenz des *Deutens* mitwirkt.

Eine eigene Ansicht wird auch in Ninas Aussagen zu Abrahams Handeln deutlich: „Also ich finde, das ist unverantwortlich, dass er das auch wirklich macht. Weil man bringt nicht einfach Menschen um. [...] Und vor allen Dingen nicht irgendwie den Sohn oder die Tochter“¹⁴⁸.

Zu Jesu Besuch bei Zachäus finden sich ebenfalls auf eigenen Ansichten basierende Begründungen. So scheint es für Lennart logisch, dass Jesus zu Zachäus kommt, „weil er auf diesen Maulbeerfeigenbaum geklettert ist. Das machen jetzt ja Erwachsene nicht so unbedingt“¹⁴⁹. Hier spricht wohl seine eigene Erfahrung: Erwachsene klettern nicht einfach so auf Bäume. Darin, dass Zachäus es trotzdem tut, sieht Lennart die Dringlichkeit des Zachäus, Jesus zu sehen. Und dass es Zachäus so wichtig ist, darin sieht Lennart dann Jesu Zugehen auf Zachäus *begründet*: Zachäus wollte Jesus so dringend sehen, setzte sich schier unübersehbar in den Baum, so dass Jesus ihn sah – ja, den Erwachsenen da auf dem Baum sehen musste – und auf ihn zuing. Annika erklärt das Handeln Jesu durch Zachäus' Reichtum: Jesus hätte vielleicht gedacht, „wenn man dahin geht, dass es einem gut geht, weil er ja sehr reich ist. Er hat ein großes Haus, er kann auch gut bestimmt bedienen“¹⁵⁰. Auch hier mögen eigene Erfahrungen eine Rolle spielen, was es heißt, bei reichen Menschen zu Gast zu sein.

¹⁴⁶ Romy, 4; vgl. auch Paul, 5.

¹⁴⁷ Annika, 3.

¹⁴⁸ Nina, 7; vgl. auch Jannik, 6; Anna, 4.

¹⁴⁹ Lennart, 11f.

¹⁵⁰ Annika, 7; vgl. auch Sina, 11; Paul, 11.

Auch in Beschreibungen des eigenen Gottesbildes spiegeln sich meist persönliche Ansichten oder Erlebnisse. So *beschreibt* Daniel, Gott wolle „immer das Beste für uns“¹⁵¹, und Romy bezeichnet Gott als „eigentlich immer gut“¹⁵². Im Anschluss an die Frage nach dem Gottesbild in der Geschichte der Bindung Isaaks *beschreibt* Julia weiter ihre enge Gottesbeziehung sehr ausführlich:

„Also ich würde ihn beschreiben, dass er immer für mich da ist. Und das kann man auch spüren, obwohl man ihn jetzt nicht sieht. Weil ganz viele sagen ja auch: ‚Den gibt es gar nicht. Was nützt einem jemand, den man nicht kennt?‘ Und ich finde, das nützt eigentlich schon was. Und ich finde, Gott ist sehr großzügig. Und wenn man dem vertraut, dann merkt man auch, dass das alles so ist, wie es sein sollte, und ich glaube, Gott ist so einer meiner besten Freunde, wenn man das sagen kann“¹⁵³.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 3:

Wenige Kinder präsentieren in ihren Antworten neben der Kompetenz *begründen* auch die Fähigkeit *in Beziehung setzen*, d.h.: „Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen“¹⁵⁴. Immer bringen sie dabei bekannte Aspekte zu Gott ein, wie beispielsweise Alena: „[E]igentlich will Gott ja immer das Beste [...] und hilft denen allen. Und so gesehen würde er ja Abraham auch schwer verletzen“¹⁵⁵. Zudem gelingt es Alena dann auch, eine Geschichte darzustellen, also die Hauptaussage eines Textes darzulegen,¹⁵⁶ an der sie Gottes helfendes Handeln verdeutlicht: „Wenn ja so das ganze Volk von Israel dann halt flieht, hilft [...] er denen ja auch, indem er dann sagt: ‚Jetzt geht da durch das Meer‘“¹⁵⁷. Hier gibt Alena eine Begründung dafür, warum Gott eigentlich sonst anders handelt; sie stellt eine Verbindung her zu einer anderen Bibelgeschichte, in der Gottes Handeln hilfreicher dargestellt ist.

Auch Julias Begründung für das Handeln Abrahams liegt die Kompetenz des *in Beziehung Setzens* und *Darstellens* zugrunde. Zunächst bringt sie sich

¹⁵¹ Daniel, 6.

¹⁵² Romy, 6; vgl. auch Sarah, 6; Charlotte, 5.

¹⁵³ Julia, 6.

¹⁵⁴ Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 14.

¹⁵⁵ Alena, 9; vgl. auch Annika, 3.

¹⁵⁶ Vgl. Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 13.

¹⁵⁷ Alena, 10.

selbst ein und setzt dazu Abrahams Reaktion auf den ungeheuerlichen Ruf Gottes in Beziehung, empfindet ihr Verständnis für Abraham und *begründet* dies andeutend mit dessen Vorgeschichte: „Also ich glaube, ich hätte jetzt nicht meinen eigenen Sohn umgebracht. Aber andersrum kann ich das schon nachvollziehen, weil er hätte den Sohn ja auch ohne Gott überhaupt nicht bekommen“¹⁵⁸. Zu dem Problem, diese Antwort eindeutig *einer* Kompetenz zuzuordnen, gesellt sich noch die Schwierigkeit, sie einem bestimmten Auslegungszugang zuzuordnen. Da der Fokus auf der reflektierten innergeschichtlichen Begründung liegt, sehe ich Julias Antwort bei Auslegungszugang 3. Auch Auslegungszugang 2 ist im Spiel, indem zunächst die eigene Haltung angesprochen ist.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 4:

Einigen Kindern gelingt es, die Verhaltensweisen der Protagonisten auf dieser Stufe zu kommentieren. Hierzu wählen sie die Kompetenz *begründen*, der eine *Deutung* der Verhaltensweisen vorausgeht. Basis für die Argumentationen bilden für Gen 22,1-19 das Vertrauen und der Glaube der Personen. Isaaks Verhalten scheint nachvollziehbar, „weil er auf seinen Vater vertraut und auch auf Gott vertraut, dass es ihm gut geht“¹⁵⁹. Oder, weil er „auch sehr gläubig“¹⁶⁰ sei. Auch Gottes Prüfung Abrahams erscheint Sarah gut, „weil er damit einfach das Vertrauen zu Abraham bestärkt“¹⁶¹. Ebenso findet sie gut, dass Gott so sieht: „der Abraham, der vertraut mir wirklich“¹⁶². Genauso empfindet Kati das Verhalten Abrahams als richtig, „da er Gott vertraut“¹⁶³, und Paula begründet: „weil er hat ja einen ganz starken Glauben“¹⁶⁴. Sodann präsentiert Charlotte eine Begründung auf Grundlage einer Deutungskompetenz, in die sie auch ihre eigene Ansicht einbringt: „[I]ch würde nicht mein

¹⁵⁸ Julia, 5.

¹⁵⁹ Sarah, 4; vgl. auch Robin, 5; Lea, 4; Elias, 4; Alena, 7; Daniel, 5; Paula, 4; Kati, 4.

¹⁶⁰ Lennart, 4.

¹⁶¹ Sarah, 5.

¹⁶² Julia, 5; vgl. auch Paula, 5; Lennart, 5.

¹⁶³ Kati, 4; vgl. auch Jakob, 5; Alena, 8; Robin, 4.

¹⁶⁴ Paula, 5.

einziges Kind opfern. Aber er hat ja auf Gott vertraut“¹⁶⁵. So zeigt sich neben Auslegungszugang 4 auch Auslegungszugang 3.

Jesu Handeln *begründen* die Kinder im Auslegungszugang 4 mit seinem generellen Zugehen auf Sünder und Hilfsbedürftige und reflektieren damit sein Handeln in der Zachäusgeschichte im Kontext seines Handelns überhaupt. Laut Sarah wolle die Geschichte verdeutlichen, dass „auch einer, der gesündigt hat, auch wie/auch zu Jesus kommen kann und rein werden kann“¹⁶⁶. Nach Elias gehe Jesus dahin, „wo es am meisten Sünden gibt“¹⁶⁷. Ähnlich *begründet* Julia, Jesus gehe zu den Menschen, „die Hilfe von Jesus, die jetzt die Hilfe wirklich brauchen“¹⁶⁸. Auch hier präsentieren die Kinder jeweils die Kompetenz *begründen*, der jeweils die Kompetenz des *Deutens* des Handelns Jesu zugrunde liegt.

Insgesamt zeigt die Analyse aller Antworten zu den Verhaltensweisen der Personen in den beiden Bibeltexten Gen 22,1-19 und Lk 19,1-10: Alle Auslegungszugänge kommen vor. Julias Begründung zum Verhalten Abrahams macht zudem deutlich, dass in der Auslegung einzelner Aspekte auch mehr als ein Auslegungszugang aktiviert sein kann. Die gezeigten Kompetenzen sind vielseitig, wobei die Stellungnahme der Kinder zu den Verhaltensweisen der Personen bis auf wenige Ausnahmen durch die Kompetenz *begründen* geschieht. In Darstellungen ihres eigenen Gottesbildes präsentieren sie die Kompetenz *beschreiben* und in den weniger komplexen Auslegungszugängen 0 und 1 zudem die Kompetenz *nennen*, die nicht immer erfolgreich, das heißt sachlich richtig angewandt worden ist. Auf der komplexeren Stufe von Auslegungszugang 3 präsentieren die Kinder die Kompetenz des *in Beziehung Setzens* durch Aufzeigen von Verbindungen zu anderen biblischen Texten sowie die Kompetenz *darstellen*. Darüber hinaus aktivieren die Kinder im Auslegungszugang 4 die Kompetenz *deuten*. Schließlich finden sich viele

¹⁶⁵ Charlotte, 4; vgl. auch Jannik, 6; Anna, 4.

¹⁶⁶ Sarah, 10; vgl. auch Jannik, 15; Charlotte, 10.

¹⁶⁷ Elias, 9.

¹⁶⁸ Julia, 11.

Beispiele, in denen die Kinder mehrere Kompetenzen bei ihren Antworten heranziehen.

Die Antworten der Kinder zu den Verhaltensweisen Isaaks und Abrahams unterstreichen die Annahme Mendels, die Schülerinnen und Schüler würden sich „in der Regel“¹⁶⁹ mit Isaak identifizieren: Ihre eigene Vater-Kind Beziehung ließe sie häufig Isaaks und Abrahams Verhalten bewerten. Anders als von Hans Mendl angenommen, zeigt die Analyse meiner Interviews mehrheitlich eher ein Verständnis auf Seiten der Befragten gegenüber dem Handeln der Protagonisten als Fassungslosigkeit über den Versuch, den eigenen Sohn opfern zu wollen bzw. die eigene Opferung hinzunehmen;¹⁷⁰ das spiegelt sich in ihrer Betonung des Vertrauens zwischen Vater und Sohn sowie zu Gott.¹⁷¹

6.1.5 Vernetzungen: Bezug zu biblischer und theologischer Tradition

Der folgende Themenkomplex befasst sich mit jenen Kompetenzen, die von Bedeutung sind, wenn es bei Bibeltextauslegungen um Fragen geht, die Verbindungen erforschen zu anderen biblischen Geschichten.¹⁷² Durch eine Verortung biblischer Texte in ihrem gesamtbiblischen oder auch näheren Kontext können innerbiblische Zusammenhänge deutlich werden und Textdeutungen an Tiefe gewinnen.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 0:

Diese Zugangsstufe liegt immer dann vor, wenn Geschichten nicht – oder nicht richtig – *benannt* oder *dargestellt* werden, oder ein *in Beziehung setzen*

¹⁶⁹ Mendl, Gott, 76.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., 76.

¹⁷¹ Auf weitere gegensätzliche Befunde bezüglich des Gottesbildes in Gen 22,1-19 werde ich jeweils an entsprechender Stelle hinweisen.

¹⁷² Kennst du noch andere Geschichten von Abraham? Kennst du noch andere Geschichten von Isaak? (Frage 4); Kennst du andere Geschichten, in denen Jesus ähnlich handelt? (Frage 23); Weißt du, was in Vers 9 heißen könnte: Er ist doch auch ein Sohn Abrahams? (Frage 25); Denkst du jetzt anders über Gott? (Frage 9) – Im Kontext der Interviews habe ich Frage 9 auch mal umformuliert zu: Kennst du andere Geschichten, in denen Gott anders/ähnlich handelt?

nicht sinnvoll gelingt. Kein *Benennen* von weiteren Geschichten über Abraham und Isaak ist beispielsweise bei Amelie überdeutlich zu vermerken: „Mir fällt jetzt gerade keine ein“¹⁷³. Auch in Bezug auf Geschichten, die ein ähnliches Verhalten Jesu wie das in der Zachäusgeschichte zeigen, misslingt ein *Benennen* bei Paul aufgrund fehlenden Bibelwissens: „Weiß ich nicht. Also ich kenne nicht so viele Geschichten aus der Bibel“¹⁷⁴. Fehlende Kenntnis lässt dann natürlich auch nicht zu, Bezüge zu anderen Geschichten herzustellen.

Zu beobachten sind zudem ungenaue Darstellungen von Aussagen oder Handlungen der beiden biblischen Texte, was die Kompetenz des freien *Darstellens*, also „die Hauptaussage eines Textes [...] mit eigenen Worten darlegen“¹⁷⁵, nicht zum Zuge kommen lässt. Paulas Antwort klingt doch sehr unkonkret und unsicher:

„Also meistens ging es um Abraham und Isaak. Und da ist halt immer irgendwas passiert. Also immer schickt Gott Abraham irgendwohin und der muss irgendwas machen. Und Isaak hilft ihm halt entweder dabei oder Isaak spielt meistens auch immer eine Rolle dabei“¹⁷⁶.

Eine dritte Beobachtung zu Auslegungszugang 0 zeigt, dass es bei der Kompetenz sinnvolle *Verbindungen aufzuzeigen* Lücken gibt. Dies zeigt sich vor allem in Romys hilfloser Antwort auf die Frage, was die Aussage Jesu zu Zachäus, er sei doch auch ein Sohn Abrahams, bedeuten könne: „Dass er vielleicht auch an Gott glaubt. I: [...] Warum sagt Jesus das? B: Keine Ahnung“¹⁷⁷. Ganz zu schweigen, dass Romy die kurz zuvor von ihr ebenfalls gelesene Verheißung aus Gen 22,17-18 jetzt nicht mehr erinnert, sondern ein anderes Argument dazu anbringt, wie Abraham und Zachäus zusammengehören könnten: der gemeinsame Glaube; dies erläutert sie dann aber nicht weiter.

¹⁷³ Amelie, 3; vgl. auch Jakob, 4; Romy, 3; Anna, 3; Sina, 3; Lea, 2f.

¹⁷⁴ Paul, 11; vgl. auch Anna, 10; Jannik, 15; Robin, 12.

¹⁷⁵ Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 13.

¹⁷⁶ Paula, 3; vgl. auch Alena, 5.

¹⁷⁷ Romy, 12f.; vgl. auch Amelie, 11; Nina, 14.

Die befragten Kinder *bildeten* außerdem *Bezüge*, die – eine weitere Beobachtung – auf falsch angewandtes Vorwissens zurückzuführen ist, etwa bei Janniks Antwort auf die gleiche Frage:

„Ja, er war Jude. Und erst viel, viel später wurde die christliche Religion geboren, in Anführungsstrichen. So dass Abraham da halt damals sein Gott war. Und auch, wenn er halt diese Sünden begangen hat, er ist immer noch ein Sohn“¹⁷⁸.

Richtig benennt Jannik Zachäus als Juden. Dass ein *in Beziehung setzen* bei Jannik dann so aussieht, Abraham sei des Zachäus Gott gewesen, ist natürlich falsch.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 1:

Kinder, deren Auslegungen sich an die unmittelbare Textebene halten, zeigen in ihren Antworten zum Teil die Kompetenz des *Nennens* oder *Darstellens* oder stellen versuchsweise *Bezüge/Verbindungen* her. So benennt Charlotte, noch einmal ein anderes Beispiel, auf die Frage nach ihr bekannten anderen Geschichten, in denen Jesus ähnlich handle, folgende Geschichten: „Mit dem Bartimäus, oder wie der heißt, [...] dem Blinden. [...] Oder mit dem Gelähmten“¹⁷⁹. Und Lennart *nennt* eine andere Handlung Jesu: „Wo er diesen einen blind macht. Äh, nein, nicht blind, er macht/er lässt ihn wieder sehen“¹⁸⁰. Eine direkte Beziehung der genannten Geschichten zu der Zachäusgeschichte kann aber nicht angegeben werden.

Wurde nach weiteren bekannten Geschichten zu Abraham und Isaak gefragt, wurde besonders häufig die Verheißung an Abraham und sein Wunsch nach einem Kind *dargestellt*. So erwähnt Daniel: „[W]o dann Gott zu dem sagt, obwohl die noch keinen Sohn haben, dass er einmal so viele Nachkommen haben wird wie Sand am Meer oder Sterne am Himmel“¹⁸¹. Julia erinnert sich:

„Als da halt Gott zu Abraham sagt: ‚Deine Frau sollst du Sarah statt Sarai nennen und [...] du wirst so viele Nachkommen bekommen.‘ Dann kommen diese drei Männer und erzählen das und die Sarah will das erst gar nicht glauben“¹⁸².

¹⁷⁸ Jannik, 15; vgl. auch Hanna, 11; Annika, 9.

¹⁷⁹ Charlotte, 10; vgl. auch Hanna, 10.

¹⁸⁰ Lennart, 12; vgl. auch Lea, 9.

¹⁸¹ Daniel, 3; vgl. auch Lennart, 4; vgl. Gen 15,5f.

¹⁸² Julia, 3; vgl. auch Robin, 2f.; Hanna, 3; Daniel, 3; vgl. Gen 17,15f.; Gen 18,1-15.

Handlungen aus der Geschichte Abrahams, die wichtig erschienen, werden jeweils in eigenen Worten *dargestellt*, sie werden noch nicht zu den gelesenen Geschichten *in Beziehung gesetzt*.

Anderen Kindern gelingt es, nicht nur Inhalte aus anderen Bibeltexten bzw. -geschichten *darzustellen*, sondern zusätzlich durch die Kompetenz des *in Beziehung Setzens* Verbindungen zu der gelesenen Geschichte herzustellen, wie beispielsweise Charlotte auf die Frage nach weiteren bekannten Geschichten zu Abraham: „Wie halt seine Frau, obwohl er so alt war, halt doch noch einen Sohn gekriegt hat, und zwar diesen Isaak“¹⁸³. In Bezug zur Zachäusgeschichte erwähnt Jakob, dass die Geschichte von der Heilung des Blinden verdeutliche, „dass er auch Menschen, die vielleicht vorher halt nicht so gut waren, dass er die auch wieder gut machen kann“¹⁸⁴. Schließlich gelingt es auch, den Segenszuspruch an Zachäus mit der Verheißung an Abraham *in Beziehung zu setzen*. Die Bezüge bleiben allerdings auf der Textebene, da sie die theologische Bedeutung der Verheißungen nicht mitbedenken, sondern sich auf die Nachkommenschaft – das Sohn-Sein – berufen. So kommt Charlotte zu dem Schluss, dass Jesu Segen für Zachäus aufgrund der Verheißung an Abraham verdeutliche, „dass der [Abraham] so viele Nachkommen hat wie Sterne am Himmel und so. [...] Dass er [Zachäus] dann so ein Nachkomme ist von Abraham“¹⁸⁵.

Direkte Vergleiche zeigen sich in Antworten auf die Frage nach Geschichten mit anderem oder gleichem Handeln Gottes. Die Kompetenz *vergleichen* liegt immer dann vor, wenn die Schülerinnen und Schüler „nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten oder Unterschiede ermitteln und darstellen“¹⁸⁶. Da die Frage auf das Handeln Gottes zielt, scheint es schlüssig, dass die Kinder direkte Vergleiche ziehen. Hier finden dann Geschichten Erwähnung, in denen Gott nach Ansicht der

¹⁸³ Charlotte, 3; vgl. auch Sarah, 3; Kati, 3; vgl. Gen 21,1-7.

¹⁸⁴ Jakob, 11.

¹⁸⁵ Charlotte, 11; vgl. auch Robin, 12; Anna, 11; Alena, 19.

¹⁸⁶ Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 14.

Kinder schlechter handelt, wie Charlotte in Bezug auf die Arche Noah Geschichte betont: „Und bei Noah und die Arche jetzt finde ich das ein bisschen doof, dass halt so viele Menschen da gestorben sind. [...] Dass man denen halt keine zweite Chance oder so lässt“¹⁸⁷. Weiter werden Geschichten erwähnt, in denen von tatsächlich vergleichbaren Handlungen erzählt wird. So zieht Lennart Vergleiche zu Geschichten, wo Gott ebenfalls direkt zu den Menschen spricht, und lässt dabei auch sein Bibelwissen erkennen:

„Ja, der brennende Busch. Das ist Mose nach dem Auszug aus Ägypten. [...] Und die zehn Plagen, da kommuniziert er ja auch immer mit Mose. [...] Dann kommuniziert er ja auch mit Mose vor Jericho. [...] Dass sie zehnmal um die Stadt rumziehen sollen. Mit Jesus auch ganz viel“¹⁸⁸.

Statt Mose ist es Josua, der um Jericho zog, hier passiert eine Verwechslung der Namen. Der Inhalt wird aber richtig dargestellt.

Einen Vergleich bildet auch Elias auf die Frage nach ihm bekannten Geschichten zu Abraham oder Isaak. Er *vergleicht* die Gotteserfahrungen Abrahams und Sarahs mit einer weiteren Geschichte: „Das, wo er mit Elisabeth sagt: ‚Ja, wir kriegen sowieso keine Kinder, du bist zu alt.‘ Und dann sagt Gott: ‚Ja, du wirst ein Kind kriegen.‘ Und dann kriegen die halt zwölf Kinder glaube ich“¹⁸⁹. Nota bene: Das Motiv des unerwarteten Kindes von einer eigentlich fürs Gebären zu alten Frau finden wir auch in einer anderen, neutestamentlichen Geschichte: Zacharias und Elisabeth bekommen einen Sohn, Johannes (vgl. Lk 1,11-25), aber keine zwölf Kinder. Hier erweist sich Elias' Bibelkenntnis als nicht ganz sattelfest.

Insgesamt zeigt sich in Auslegungszugang 1 sowohl eine Kompetenz des *in Beziehung Setzens* als auch des *Vergleichens*, wodurch Zusammenhänge zwischen biblischen Texten auf Textebene aufgezeigt werden können. Weiter finden sich auch die Kompetenzen *benennen* und *darstellen*. Werden Geschichten nur *genannt* oder Inhalte *dargestellt*, können so noch keine direkten Verbindungen zwischen Geschichten deutlich werden. Auch wenn ein erster Schritt geleistet wird, um Zusammenhängendes zu erkennen.

¹⁸⁷ Charlotte, 5; vgl. auch Lea, 4f.; Paula, 12.

¹⁸⁸ Lennart, 6.

¹⁸⁹ Elias, 3; vgl. auch Jannik, 4.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 4:

Auf dieser Stufe zeigen sich ebenfalls die Kompetenzen *in Beziehung setzen* und *vergleichen*. *In Beziehung gesetzt* wird der frohe Zuspruch Jesu für Zachäus zu der Verheißung Gottes an Abraham sowie Jesu Handeln in Lk 19,1-10 zu anderen vielleicht bekannten Bibelgeschichten. Das Handeln Gottes in Gen 22,1-19 gilt es zu *vergleichen* mit dem Handeln Gottes in anderen biblischen Geschichten.

Die Kompetenz *in Beziehung setzen* auf abstrakter Ebene, abgelöst von der Textebene, präsentiert sich dadurch, dass Beziehungen durch reflektierte Deutungen einzelner Textaspekte erstellt werden. Hier ist somit zugleich die Kompetenz *deuten* aktiv. Folgende Beispiele seien zur Veranschaulichung benannt: In der Beantwortung der Frage 25 zu Lk 19,9 findet sich häufig Abraham als Stammesvater, d.h. durch die an ihn ergangene Verheißung gehörten alle zu einem Volk – auch Zachäus, meint Lennart: „Und dass er vielleicht sagen [will], dass alle Menschen auch in gewissem Sinne auch ähnlich sind, weil sie alle Sohn Abrahams sind, das ist ja der Stammesvater“¹⁹⁰. Abstrakt ist hier die Betonung der übergreifenden Verheißung Gottes an sein Volk gemeint, welche alle Menschen „ähnlich“ werden lässt.

Bezüge werden weiter aufgestellt, indem durch hinzuziehen anderer Geschichten das grundsätzliche Handeln Jesu – das Zugehen auf hilfsbedürftige und ausgestoßene Menschen – betont wird. Auch hier ist eine Kompetenz des *Deutens* des Handelns Jesu in den Aussagen enthalten. Ein Beispiel bildet Julias Aussage über Blinde und Aussätzige: „Ja, also der hat ja auch schon Blinde geheilt und [...] Aussätzige geheilt. Und das waren ja auch nicht alles die feinsten Leute. Und da haben auch die anderen Leute komisch geguckt, warum der denn zu denen geht und so“¹⁹¹.

Auch Vergleiche zum Handeln Gottes beinhalten Deutungen. So betont

¹⁹⁰ Lennart, 14; vgl. auch Julia, 12; Kati, 11; Lea, 10.

¹⁹¹ Julia, 11; vgl. auch Sarah, 10; Elias, 9.

Alena, bei der Flucht der Israeliten durch das Rote Meer¹⁹² habe Gott „halt Mose auch unterstützt“¹⁹³. Daniel zieht sogar einen innergeschichtlichen Vergleich, indem er betont: „in der Geschichte, wo der [Gott] zum Beispiel Abraham den Himmel zeigt und dann sagt: ‚So viele Sterne da, so viele Nachkommen wirst du haben.‘ [...] Also er gibt mehr Hoffnung“¹⁹⁴. Jeweils beinhalten die Vergleiche Deutungen über das Verhalten Gottes gegenüber den Menschen.

Auslegungszugang 4 bildet somit einen Zugang zur Textauslegung, der es den Kindern ermöglicht, durch die Kompetenz des *in Beziehung Setzens* sowie des *Vergleichens* Zusammenhänge zwischen biblischen Texten aufzuzeigen, die von der Textebene losgelöst sind. Den Aussagen liegt die Kompetenz *deuten* zu Grunde.

Insgesamt wird deutlich: Die Kinder können Geschichten *benennen* und *darstellen*, die Ähnlichkeiten aufweisen zu Gen 22,1-19 und Lk 19,1-10. Durch die Kompetenzen *in Beziehung setzen* und *vergleichen* gelingt es weiter regelmäßig, Zusammenhänge zwischen den gelesenen und anderen biblischen Texten darzustellen und so die biblischen Texte in ihren weiteren Kontexten zu verorten. Dies funktioniert sowohl auf Textebene als auch bezüglich abstrakter Zusammenhänge. Beim Erstellen abstrakter Zusammenhänge zeigt sich gleichzeitig die Kompetenz des *Deutens*.

6.1.6 Textauslegung als existentielle Theologie

(1) Erschließung einzelner Textaspekte

Hier gehe ich der Frage nach, wie Kinder einzelne Textaspekte einer biblischen Geschichte erschließen.¹⁹⁵ Wie gehen sie beispielsweise bei Gen

¹⁹² Ex 14.

¹⁹³ Alena, 10.

¹⁹⁴ Daniel, 6.

¹⁹⁵ Obwohl Abraham Isaak opfern soll, verabschiedet er sich von seinen Dienern mit den Worten: Wir beide kehren zu euch zurück. Warum sagt Abraham so etwas? (Frage 6); Am Ende der Geschichte gibt Abraham dem Ort einen Namen: „Der Herr sieht“. Was möchte Abraham mit diesem Namen sagen? Was sieht Gott? (Frage 11); Was, denkst du, warum Menschen solche Erfahrungen/diese Geschichte von Abraham und Gott aufgeschrieben haben? (Frage 12); Gedanken einer

22,1-19 mit der Aussage Abrahams in Vers 5 – einem Bruch im Text – um? Oder: Wie erklären sie die Namensgebung des Berges? Was sehen sie als so elementar in der Erzählung an, dass es als Intention des Autors zur Verfassung des Textes gelten könnte? Und wie gehen sie damit um, mit ähnlichen oder anderen Textdeutungen konfrontiert zu werden?¹⁹⁶ Es finden sich Aussagen von Kindern in allen Auslegungszugängen und eine Vielzahl an Kompetenzen, anhand derer sie die ihnen vorgelegten Fragen bearbeitet haben.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 0:

In Auslegungszugang 0 lassen sich Aussagen einordnen, die aufgrund von falschem Textverständnis erfolgen, wie beispielsweise bei Nina und Paul in ihrer Begründung in Bezug auf die Intention des Autors zur Verfassung des Textes. So sagt Paul: „Weil das halt vermittelt, dass man, selbst wenn man so was geplant hat und alles dafür vorbereitet hat und das gerade machen will, dass man immer noch zurücktreten kann“¹⁹⁷. Die Begründung misslingt, da Paul nicht mitbedenkt, dass es sich bei dem Opferbefehl um eine Aufforderung Gottes handelt, die nicht von Abraham selbst geplant wurde, und er von der Opferung nur durch Eingriff des Engels zurücktritt, aber nicht aufgrund einer eigenen Entscheidung.

Ähnliches wird auch in Ninas Aussage deutlich: „[W]eil das sozusagen zeigt, dass man an Menschen halt doch glauben soll, also dass sie was schaffen oder halt nicht unbedingt alles machen, was jemand anderes sagt“¹⁹⁸. Auch hier wird nicht bedacht, dass Abraham aufgrund des Engels von Isaak ablässt und damit genau das tut, was er gesagt bekommt. Paul und Nina versuchen

Schülerin: Ich glaube, dass Abraham den Befehl befolgt, weil er an Gott festhält und darauf vertraut, dass der Opferbefehl nicht Gottes letztes Wort ist. Deshalb hat man sich die Geschichte erzählt, um zu zeigen, dass man auch in schlimmen Situationen, in denen man sich (von Gott) verlassen und bedroht fühlt, trotzdem an Gott festhalten soll (um zu erkennen, dass sich Gott nicht von uns abwendet). Wie denkst du darüber? (Frage 13).

¹⁹⁶ Hierzu habe ich den Kindern eine Aussage eines gleichaltrigen Mädchens vorgelegt und erzählt, der Bibeltext sei schon einmal mit Kindern besprochen worden, und dieses Mädchen habe diesen Text aufgeschrieben. Dazu sollten die Kinder dann Stellung nehmen.

¹⁹⁷ Paul, 7.

¹⁹⁸ Nina, 9.

zwar durch die Kompetenz des *Begründens*, die Intention des Textautors darzustellen. Aufgrund mangelnden Textverständnisses misslingt ihnen aber eine stimmige Begründung.

Auch Annika versucht bei gleicher Frage eine *begründende* Antwort, die jedoch ebenfalls mangels stimmiger Deutung misslingt:

„Weil also das war ja/ist bestimmt eine sehr, ja, eine sehr große Geschichte, weil also, weil dann, wenn er den wirklich getötet hätte, wäre ja eine Person weg aus der Bibel und wäre dann auch gar nicht mehr da. [...] Und dass man auch, dass man da sieht, dass die Engel früher sehr viel auch mitgespielt haben“¹⁹⁹.

Schließlich finden sich auch in anderen Antworten Begründungsversuche, die misslingen, da offensichtlich keine reflektierte Stellungnahme gegeben werden kann. So antwortet Charlotte, sie verstehe nicht, warum Abraham den Ort der Opferung „Der Herr sieht“ nenne, „weil der Herr sieht ja auch woanders irgendwas“²⁰⁰. Ähnlich bleibt Sarahs Stellungnahme zu der vorgetragenen Deutung des Mädchens (siehe Anm. 191, Frage 13) zu Gen 22,1-19 und meiner anschließenden Frage unzureichend: „Ich finde die Antwort ganz toll. Dass jemanden so was Tolles einfallen kann, finde ich schon schön“²⁰¹. Eine eigene Auslegung oder eine Darstellung ihrer eigenen Ansicht gibt Sarah nicht.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 1:

Auf dieser Stufe beobachte ich ebenfalls ein häufiges Verwenden der Kompetenz des *Begründens*. Aspekte des Textes werden dabei sinnvoll als Argumente in der Beantwortung der jeweiligen Frage angegeben. In Bezug auf die Frage nach der Namensgebung des Berges (Gen 22,14) werden Begründungen gegeben, die das Geschehen am Berg betonen: „Also weil Gott zu ihm auch runtergeguckt hat, sage ich jetzt mal, und rechtzeitig noch gesehen hat, dass er den Sohn jetzt nicht opfern soll“²⁰². Betont wird durch die Erklärung das rettende Eingreifen Gottes am Ende der Geschichte. Die Problematik,

¹⁹⁹ Annika, 4; vgl. auch Jannik, 8.

²⁰⁰ Charlotte, 7.

²⁰¹ Sarah, 8; vgl. auch Daniel, 8; Julia, 8 sowie in Bezug auf die Anmerkung Abrahams zu seinen Knechten Sina, 3f.

²⁰² Lennart, 8; vgl. auch Romy, 7; Daniel, 7; Nina, 8; Annika, 4; Lea, 6; Alena, 10; Paul, 7.

dass Gott zu Beginn der Geschichte den Auftrag für die Opferung gibt, wird nicht bedacht. Ein Grund hierfür könnte sein, dass trotz des anstößigen Gottesbildes versucht wird, ein positives Gottesbild zu wahren.²⁰³ Weiter wird die Aussage Abrahams auch generalisierter begründet: Abraham wolle sagen, dass „Gott vielleicht alles sehen kann“²⁰⁴.

Auch Begründungen zur Intention der Niederschrift des Textes werden auf Textebene gegeben: Der Autor wolle verdeutlichen, „dass er [Abraham] seinen einzigen Sohn, den er sehr gerne hat, für Gott tötet sozusagen“²⁰⁵. Gemeint ist: töten wollte.

Weiter wird auch die Aussage Abrahams zu seinen Knechten durch spätere Textgeschehnisse *begründet*: „[W]eil er vielleicht ahnt, dass ein Engel kommt oder irgendjemand kommt, der ihn davon abhalten wird und wirklich sagt: ‚Okay, nein, töte deinen einzigen Sohn nicht‘“²⁰⁶.

Schließlich wird auch die eigene Position zu der Aussage des Mädchens in diesem Auslegungszugang dadurch *begründet*, dass Aussagen des Mädchens aufgegriffen werden, wie bei Amelie: „Also ich stimme dieser Aussage eigentlich relativ zu, weil das ist ja so, dass der sich auf Gott verlässt“²⁰⁷. Weiter *setzt* Romy die aufgenommene Aussage *in Beziehung* zu dem vorliegenden biblischen Text:

„Ja. [...] Weil die hat ja gesagt, dass man sich dann/immer noch an Gott glauben soll und nicht dann einfach nicht mehr an den glauben soll. [...] Da, wo er dann auf den gehört hat und den dann doch nicht geschlachtet hat. Und am Anfang, wo er den dann schlachten wollte. Und dann, und der, wo er dann gesagt hat, dann nicht“²⁰⁸.

Zusätzlich finden sich auch in den Fragen nach der Intention des Autors und der Aussage des Mädchens Begründungen, die ebenfalls die Kompetenz des *in Beziehung Setzens* präsentieren. In Beziehung gesetzt werden dabei Aspekte des biblischen Textes oder der Aussage des Mädchens zum eigenen

²⁰³ Ein ähnliches Verhalten von Kindern findet sich auch in anderen Untersuchungen mit Kindern zum Gottesbild. In der Besprechung der Geschichte von Kain und Abel beispielsweise wird trotz ungerechten Handelns Gottes an einem guten Gott festgehalten und Begründungen für sein Handeln gegeben (vgl. Fricke, Bibeltexte, 402; Hermann, Bruder, 40f.). Auch in der Geschichte der Arche Noah blieb bei vielen Kindern das Gottesbild positiv (Ertl/Lojewski, Sintflut, 49).

²⁰⁴ Elias, 5.

²⁰⁵ Amelie, 6; vgl. auch Charlotte, 7.

²⁰⁶ Annika, 3; vgl. auch Nina, 6; Paul, 5.

²⁰⁷ Amelie, 7.

²⁰⁸ Romy, 7f.

Leben, indem auch heute gültige Aussagen des Textes dargestellt werden. So argumentiert Romy, der Text sei niedergeschrieben worden, denn er wolle verdeutlichen, „dass man das nicht macht. [...] Ja, jemanden umbringen“²⁰⁹. Und Sina bringt ein, dass das Mädchen mit seiner Aussage, Abraham habe auf Gott vertraut und sich daher auf den Opferbefehl eingelassen, Recht habe, „weil halt Gott auch in schlimmen Situationen oder so halt trotzdem an die Leute denkt und denen hilft“²¹⁰.

Schließlich zeigt lediglich Lennart in der Stellungnahme zu der Aussage der Schülerin die Kompetenz *vergleichen*, indem er einen Unterschied zu seinen vorherigen Aussagen hervorhebt und so verdeutlicht, dass er sich seiner eigenen Meinung bewusst ist, und sie von anderen Aussagen abgrenzen kann: „Ich würde sagen, das ist genau das, was ich auch gemeint habe. [...] Also das mit den schwierigen Zeiten, das habe ich jetzt nicht so erwähnt“²¹¹.

Insgesamt werden Einzelaspekte des Textes und Textaussagen am Text in der Erschließung der Kinder überwiegend *begründet*. Teilweise werden dabei schon eigenständig *Bezüge* zwischen dem Text und der Aussage des Mädchens oder zu der Bedeutung des biblischen Textes für unser Leben heute *hergestellt*. Einmalig erfolgt ein *Vergleich*.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 2:

Ausgewählte Textaspekte eines Bibeltextes durch Einbringen eigener Ansichten und Erfahrungen erschließen, dies findet sich in dem analysierten Fragekomplex kaum bei den Schülerinnen- und Schülerantworten. Dies scheint verständlich, da besonders die Fragen danach, warum Abraham den Berg „Der Herr sieht“ genannt habe, und warum er seinen Knechten in Vers 5 nicht mitteile, Isaak opfern zu wollen, nicht direkt auf eigene Erfahrungen abzielen. Für manche Kinder findet sich so aber dennoch ein Zugang zu dem Text, wenn es um Begründungen der Handlungen Abrahams geht. So betont Sarah, Abraham habe den Berg „Der Herr sieht“ genannt, „weil er vielleicht

²⁰⁹ Ebd., 7.

²¹⁰ Sina, 7.

²¹¹ Lennart, 9.

gesehen hat, dass es dem Abraham nicht so gut ging, als er den Isaak töten sollte²¹². Da der biblische Text zu den Gefühlen der Protagonisten schweigt, handelt es sich hier um eine eigene vermutende Schlussfolgerung Sarahs. Ähnlich nennt auch Robin eine eigene Begründung für das, was Abraham zu seinen Knechten sagt. Sie erscheint logisch, ergibt sich aber nicht aus dem Text selbst, da auch hier der Text zu der Intention Abrahams schweigt: „Vielleicht wollte er denen kein schlechtes Gewissen machen“²¹³.

Anders bringen Jannik und Lea ihre eigenen Gedanken ein zum Thema Tod und was mit den Toten passiert. So geht Jannik davon aus, man hätte geglaubt, „dass man einen Geist hat und dass der Geist dann mit ihm immer geht“²¹⁴. Ähnlich sieht es Lea, der Sohn sei dann vielleicht „so im Gedanke bei ihm“²¹⁵ und *begründet* weiter, Abraham wolle nicht, dass die Knechte denken, „dass er wie so ein Mörder“²¹⁶ sei. Solche Einschätzungen zu Abrahams Handlungsmotiven entspringen eigenen Vermutungen, ohne vom biblischen Text gestützt zu sein. Psychologisch formuliert: Die Handlungen Abrahams werden von Jannik und Lea in der Weise *begründet*, dass sie ihre eigenen Ansichten bzw. Gefühle auf die Protagonisten projizieren.²¹⁷

Beobachtungen zu Auslegungszugang 3:

Textauslegung durch innerbiblischen Bezug findet sich lediglich zweimal. So erklärt Paula die Niederschrift der Isaak-Geschichte folgendermaßen: „[A]lso das gehört halt zur Bibel dazu. [...] Und das mer/Also sobald Gott spricht oder was/gehört das ja eigentlich zur Bibel mit dazu“²¹⁸ und präsentiert so die Kompetenz des *Begründens*. Indirekt zeigt sich auch die Kompetenz des *in Beziehung Setzens*, indem Zusammenhänge zu anderen biblischen Texten hergestellt werden: Gott spricht zu den Menschen. Ein direkter Vergleich zu

²¹² Sarah, 7.

²¹³ Robin, 3; vgl. auch Hanna, 3; Alena, 7.

²¹⁴ Jannik, 5.

²¹⁵ Lea, 3.

²¹⁶ Ebd., 3.

²¹⁷ Vgl. auch Annika. Sie bringt in ihrer Stellungnahme zu der Aussage des Mädchens ein eigenes Gottesbild ein: „Und man kann immer auf Gott vertrauen, weil er wird einen nie verlassen, egal was man tut“ (Annika, 5).

²¹⁸ Paula, 7.

weiteren biblischen Texten wird nicht gegeben.

Ähnlich stellt auch Elias einen begründeten Zusammenhang her. Auf die Frage nach der Intention der Aussage Abrahams in Vers 5 zu seinen Knechten antwortet er: Abraham wisse, dass Gott seinen [Abrahams] Sohn nicht töten würde, weil Isaak „ist ja ein Mensch und der wurde von Gott gemacht“²¹⁹. Konkreter, deutlicher ist in Elias Antwort der begründende Zusammenhang, da er *Bezug nimmt* auf eine bestimmte biblische Geschichte: die Schöpfungsgeschichte. Von ihr her sieht Elias den Glauben Abrahams in dieser Situation mit Isaak *begründet*, dass Gott Isaak nicht töten werde.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 4:

Einigen Kindern gelingt eine reflektierte Deutung. Durchgehend findet sich hier in Aussagen die Kompetenz des *Deutens*, was in den vorherigen Auslegungszugängen noch nicht gelingt. Und es werden auch hier *Bezüge* zum heutigen Leben auf Grundlage der Deutungen *erstellt*, sowie Deutungen durch *Begründungen* dargestellt.

Zunächst sollen Beispiele dargestellt werden, in denen sowohl die Kompetenz des *Begründens* als auch des *Deutens* präsentiert werden. Ergebnisse hierzu finden sich in der Frage nach der Aussage Abrahams zu den Knechten von Vers 5 sowie in der Frage nach der Namensgebung des Ortes der Opferung. Hauptsächlich begründen die Schülerinnen und Schüler die Aussage Abrahams mit seinem Vertrauen und aktivieren hier die ihrer Begründung zugrundeliegende Kompetenz des *Deutens*. Entweder heißt es dann, dass Abraham darauf vertraue, „dass der Gott [nicht] zulassen würde, dass er seinen eigenen Sohn tötet“²²⁰ (d.h. Abraham seinen Sohne Isaak), oder dass Abraham wisse, egal was passiert, „dass er Gott vertraut hat und dass jetzt nicht [...] falsch war“²²¹.

Ähnlich begründet auch Kati in ihrer Antwort, gleichzeitig finde ich bei ihr noch die Kompetenz des *in Beziehung Setzens* und eine Herangehensweise des

²¹⁹ Elias, 4.

²²⁰ Julia, 4; vgl. auch Anna, 3; Charlotte, 4.

²²¹ Jakob, 4.

Auslegungszugangs 3, indem sie Wissen zur Vorgeschichte Abrahams einfügt: Abraham konnte sich immer auf Gott verlassen, denn: „[E]r hat ja sehr viel mit Gott erlebt und er [Abraham] jetzt kennt ihn [Gott] nicht, aber er weiß ja, dass es darum geht, dass also, dass Gott das Richtige will“²²².

Auch bezüglich der Namensgebung des Ortes der Opferung (des Widders statt Isaaks) bestätigt sich die Deutung des Vertrauens. Zum einen habe Gott gesehen, „dass [Abraham] ihm [...] vertraut und auch so ein bisschen fürchtet“²²³. Zum anderen zeige der Name, dass Gott „immer für einen da ist“²²⁴. So klingt eine schlüssige Gesamtauslegung des Handelns des Protagonisten. Nur aufgrund seines Vertrauens gegenüber Gott kann demnach Abraham gewiss sein, dass er die Prüfung annehmen kann und Gott trotzdem an seiner Seite bleibt. Dies spiegele sich wider in der besagten Namensgebung. Außerdem finde ich in den Antworten der Schülerinnen und Schüler zu Frage 12 (s.o. Anm. 193) auch Begründungen zur Intention des Autors dieser Bibeltexte, verbunden mit der Kompetenz *deuten* sowie *in Beziehung setzen*. Da höre ich beispielsweise: Der Text sei verfasst worden, „weil die Menschen sehen müssen, dass Gott immer für einen da ist [...], dass man auf Gott vertrauen kann, [...] egal, was man macht. Und dass er immer für einen da ist und dass er immer sieht, was man macht“²²⁵.

Bei Stellungnahmen zu der oben vorgelegten Deutung eines Mädchens (aus einer anderen Interviewrunde) kommen durchweg gleiche Kompetenzen zum Zuge. So betont Charlotte, Gott sei bei Abraham gewesen und habe zu ihm gestanden. Daher habe das Mädchen Recht mit seiner Aussage, und es sei ja auch so, „dass Gott einem/immer bei einem ist. Und auch, wenn etwas Doofes passiert, dass er trotzdem einen Plan hat“²²⁶. Die Textdeutung jenes Mädchens wird begründend legitimiert und in Beziehung zur eigenen Einschätzung gesetzt.

²²² Kati, 4.

²²³ Hanna, 6; vgl. auch Robin, 6.

²²⁴ Julia, 7.

²²⁵ Julia, 8; vgl. auch Anna, 6; Robin, 6; Sarah, 7; Jakob, 6.

²²⁶ Charlotte, 7f.

(2) Bedeutung des Textes für die eigene Lebenswelt

Der abschließende Fragekomplex befasst sich mit der Textauslegung der beiden Perikopen als Texteinheiten und mit deren Bedeutung für die eigene Lebenswelt²²⁷ – ein letzter relevanter Schritt, um die Kinder anhand ihrer Textauslegung ergründen zu lassen, inwiefern die biblischen Erzählungen auch heute aktuell und lebensnah sein können. Daher gehe ich in der folgenden Analyse ihrer Interviewresultate der Frage nach: Schaffen es die Kinder, die Relevanz der bearbeiteten biblischen Texte für ihr heutiges Leben zu erfassen und darzulegen? Und wie schaffen sie es? Welche Auslegungszugänge und Kompetenzen sind dabei erkennbar? Beides nehme ich auch jetzt wieder als Überprüfungsfilter.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 0:

Wie inzwischen vertraut, zeigt diese Stufe ein Misslingen, ein Fehl- bzw. Nichtverständnis, d.h. konkret: eine Antwort, die die Relevanz des einen oder anderen Bibeltextes als Ganzes für die heutige Lebenswelt unbegründet verneint oder bejaht, was zugleich bedeutet, dass die Kompetenz des *in Beziehung Setzens* nicht gelingt.

Hanna beispielsweise sieht keine Verbindungen zwischen heutigen Erfahrungen und der Erfahrung Abrahams: „eigentlich nicht so wirklich. [...] Keine Ahnung. Weil/Hm“²²⁸. Und gibt nicht an, was sie zu dieser Einschätzung veranlasst.

Auch Leas Antwort auf die Frage danach, ob wir heute noch ähnliche Erfahrungen mit Gott machen wie Abraham, zeigt überhaupt keinen schlüssigen Zusammenhang, und zwar ohne jede eigene Erklärung: „Zum Beispiel mit Freunden irgendwie so was. Dass man jetzt, weiß ich nicht, den irgendwie versetzt oder so, wenn man sich treffen will“²²⁹. Geht es ihr darum, dass – wie bei Abraham – eine Handlung geändert wird? Auf meine Nachfrage, ob sie

²²⁷ Kannst du dir vorstellen, dass wir heute noch ähnliche Gotteserfahrungen wie Abraham machen? (Frage 10); Meinst du, die Geschichte will uns heute auch noch etwas sagen? Was, meinst du, will sie uns sagen? (Frage 24).

²²⁸ Hanna, 5; vgl. auch Paul, 7; Annika, 4.

²²⁹ Lea, 5.

meine, dass Gott dann mit einem rede, wie man sich verhalten solle, folgt ein einfaches „Ja“²³⁰. Lea erweckt bei mir den deutlichen Eindruck, aus Unsicherheit einfach unkommentiert zustimmen zu wollen.

Ähnlich ungenügend erscheint Ninas Antwort, die sich ganz auf den Text bezieht, die Erfahrung Abrahams dann einfach in die Gegenwart überträgt: „Man denkt sich, dass man den dann irgendwie töten muss oder so. Und dann, und es kommt aber nicht von selber, sondern das taucht dann einfach auf. Und dann denkt man, das kommt von Gott“²³¹. Einen Bezug zu einer eigenen Erfahrung oder eine durchdachte Relevanz des Textes für Nina selbst wird hier erkennbar nicht aufgezeigt.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 1:

Durchgehend werden hier Beispiele aus der Textebene übernommen und ihre Relevanz für das Leben heute dargestellt. Dabei bedienen sich die Kinder in ihren Antworten immer der Kompetenz des *in Beziehung Setzens*. Julia erzählt, es gebe auch heute noch Menschen, zu denen Gott spreche, und sieht die Bindung Isaaks als eine Geschichte, die Gottes Zuwendung zu den Menschen zeige: „Es gibt ja auch heute noch welche, die allen davon erzählen. Die das toll finden“²³². Charlotte sagt noch persönlicher, Gott spreche zu ihr durch ihre Bibellese,²³³ und Amelie, Gott könne in Gedanken mit den Menschen kommunizieren.²³⁴ Elias betont ebenfalls die Zuwendung Gottes zu den Menschen auch heute und sieht den Fokus der Geschichte als Bewahrungsgeschichte: „Ja, manchmal gibt es ja halt auch so Autounfälle oder irgendwelche Unfälle und dann beschützt Gott irgendwie die Leute halt, dass sie nicht sterben“²³⁵. Wie auch Isaak vor dem Tod bewahrt wurde.

In Aussagen zur Zachäusgeschichte finden sich ähnliche Beispiele. Alena

²³⁰ Ebd., 5.

²³¹ Nina, 8; vgl. auch Romy, 5.

²³² Julia, 7.

²³³ Charlotte, 6.

²³⁴ Amelie, 5; vgl. auch Alena, 8f.

²³⁵ Elias, 5; vgl. auch Sina, 5.

sieht die Geschichte als Ausgrenzungsgeschichte, aber auch als Veränderungsgeschichte. Sie verdeutliche, man solle anderen nicht zu viel Geld abnehmen, und die, die es doch tun, aber nicht ausgrenzen, sondern versuchen, „mit denen zu reden und zu sagen: ‚Komm, willst du es nicht lieber anders machen, weil so und so‘“²³⁶. Elemente der Textebene der Geschichte – etwa die Begegnung zwischen Jesus und Zachäus, die Zachäus dazu bewegt, sein betrügerisches Handeln sein zu lassen – werden so in die heutige Lebenswelt übertragen. Ähnlich sieht auch Lennart die Geschichte als Veränderungsgeschichte. Wie Zachäus würden wir auch heute noch belohnt, „wenn man sich ein bisschen [...] in etwas reinhängt“²³⁷. Auch Hanna erklärt, „es gibt halt auch heute noch, natürlich noch Leute, die irgendwie halt schlechte Sachen machen. Und die soll dann halt zeigen, dass die es halt wieder gutmachen sollen“²³⁸, und setzt ihren Akzent auf Zachäus' Eingeständnis seiner Schuld.

Beobachtungen zu Auslegungszugang 4:

Schließlich rangieren die Antworten vieler Kinder auf Stufe 4 des reflektierten Zugangs und präsentieren sowohl die Kompetenz *in Beziehung setzen* als auch die Kompetenz *deuten*. Einige Kinder bringen auch Erfahrungen der eigenen Lebenswelt ein und tun dies mit Auslegungszugang 2.

Auslegungen, in denen sowohl die Kompetenz *in Beziehung setzen* als auch *deuten* aktiv sind, zeigen sich besonders in Antworten bzw. Auslegungen zur Zachäusgeschichte. Eigenständige Deutungen liegen zugrunde, wenn sie das Handeln Jesu nicht mehr nur in Bezug auf Zachäus beschreiben, sondern ausweiten, d.h. wenn sie Bezüge zu heute deutlich machen, wie etwa Jesu bedingungsloses Zugehen auf die Ausgestoßenen der Gesellschaft: Dieses habe auch für die Menschen heute Relevanz und zeige Handlungsweisen auch für heute.

Anna beschreibt die Geschichte als Vergebungsgeschichte. Sie hebt hervor,

²³⁶ Alena, 19.

²³⁷ Lennart, 12.

²³⁸ Hanna, 10.

dass Jesus „selbst zu den Menschen nett ist, die gesündigt haben, und dass er auch den Menschen vergibt“²³⁹. Oder es finden sich bei den Schülerinnen und Schülern Handlungsweisen für das eigene Verhalten erwähnt, wie sie sich aus Jesu Handeln ergeben. Die Geschichte gilt so als Beispielgeschichte, wie Lea erklärt: Wenn jemand böse sei, solle man versuchen, „mehr mit ihm zu machen, ihn besser kennenzulernen, damit man ihn vielleicht besser machen kann. Oder dass man halt immer gut sein soll und nett und damit nicht alle dich hassen oder so was“²⁴⁰.

Schließlich finden sich Bezüge zu heute, denen nicht nur Deutungen, sondern auch ganz persönliche Erfahrungen der Kinder zugrunde liegen, die sie elementar betroffen haben und durch die sich die Aktualität der Bibelgeschichte für sie ganz besonders zeigt. Dabei kommt neben den genannten auch die Kompetenz *erläutern* ins Spiel, etwa wenn die Kinder die These, Menschen machten ja auch heute noch ähnliche Gotteserfahrungen wie Abraham, mit eigenen Beispielen nachvollziehbar veranschaulichen.²⁴¹

Sarah beispielsweise erzählt von einer Situation, in der Gott einer Freundin in einer schwierigen Situation beistand und Hoffnung gab:

„Ich habe auch von einer Freundin, die hier auf die Schule geht, habe ich auch eine Geschichte gehört, die ich sehr toll fand. [...] Also ihr Vater war ziemlich/Also der ist gestürzt oder war, ich glaube/weiß ich gerade nicht mehr. Also der hatte auf jeden Fall eine Verletzung und lag im Koma. Und abends ist meine Freundin zu ihrer Mutter ins Bett gekrochen und hat einfach gehört/gemerkt, dass Gott ihr was versprochen hat, nämlich dass der Vater wieder gesund wird. [...] Und das hat sie auch der Mutter gesagt. [...] und die Mutter hat ihr das auch geglaubt, [...] was ich toll finde. [...] Und nachher ist die da/ist der Vater dann wirklich, der konnte nach drei oder zwei Monaten ist der erwacht oder so. Oder nach einem Monat. Und dann ist der/konnte der auch schon Fahrrad fahren und Auto fahren und so“²⁴².

Ebenso berichtet Lennart von einer Erfahrung, in der Gott seiner Meinung nach zu der Tante eines Freundes sprach und sie vor Schlimmem bewahrte:

„Ja, also die Tante von meinem Freund, das hat mein Freund erzählt, die hat ein Baby. Und das war auf ihrem Arm oder in der Wiege. Und dann ist sie eingeschlafen und hat dann geträumt, dass um den Zeh ein ganz festes Seil gewickelt ist, [...] wie

²³⁹ Anna, 10; vgl. auch Daniel, 11; Sarah, 11; Amelie, 11; Kati, 11; Elias, 10.

²⁴⁰ Lea, 10.

²⁴¹ Vgl. Kultusministerkonferenz, Prüfungsanforderungen, 13.

²⁴² Sarah, 6.

auch immer, das das Blut abschnürt. Und dann ist sie aufgewacht und das war wirklich“²⁴³.

Die genannten Erzählungen offenbaren Erfahrungen der Kinder, in denen Gottes Beistand und Kontakt zu heutigen Menschen in schwierigen Situationen Thema war. Entgegen der Hypothese von Hans Mendl zeigen Kinder meiner Studie, dass ein Transfer einer Bibelgeschichte in die Lebenswirklichkeit der Kinder durchaus gelingen kann.²⁴⁴

Fazit: Neben Kompetenzen, die anhand direkter Fragen überprüft werden können, können auch solche überprüft werden, die nicht an bestimmte Fragen geknüpft werden. Eine Bestimmung der Kompetenzen gelingt anhand ihrer Definitionen durch die Kultusministerkonferenz. Bereiche einer biblischen Textauslegung, in der die Kompetenzen jeweils angewendet werden, können aufgezeigt werden. Weiter lassen sich Auslegungszugänge bestimmen, die unterschiedliche Kompetenzschwerpunkte und zugleich steigende Niveaus beschreiben.

6.1.7 Bewertung der Textauswahl

Da die Behandlung von Gen 22,1-19 im Religionsunterricht – wie in Kapitel 5.1.5. dargestellt – religionspädagogisch durchaus umstritten ist, werde ich nach der bisherigen ersten Auswertung der Interviews im Folgenden ausführen, ob und in wieweit eine Besprechung der Geschichte gerechtfertigt war. Hierzu lege ich analysiert vor, wie die Kinder meiner Studie die Geschichte als ganze bewerten, an welchen Punkten sie von Angst sprechen und ob sie die Geschichte weitererzählen, sie also auch anderen oder gar noch jüngeren Kindern zumuten würden.²⁴⁵ So kann diskutiert oder gar deutlich werden, ob die Geschichte tatsächlich zu schwierig oder das Gottesbild hier zu negativ ist, so dass den Bedenken der Religionspädagoginnen und -pädagogen sowie Kinderbibelautorinnen und -autoren Rechnung getragen werden sollte.

²⁴³ Lennart, 7.

²⁴⁴ Vgl. Mendl, Gott, 74.

²⁴⁵ Zur Begründung der Fragen vgl. Kapitel 5.3.3.

Zunächst gelingt es allen Kindern anzugeben, was sie an der Geschichte gut und ob sie etwas schlecht finden. Die folgenden Tabellen dokumentieren die jeweiligen Aussagen sowie die Häufigkeit der Nennungen.

Was fand ich gut?	Anzahl der Nennungen
..., dass Isaak am Ende verschont wird	11
..., dass Abraham Gott vertraut	6
..., dass Gott bei Abraham/bei uns ist, wenn wir vertrauen	5
..., dass die Geschichte zeigt: Wir sollen nicht töten	1
..., dass der andere Sohn nicht mitgenommen wurde	1

Tab. 32: Von den Schülerinnen und Schülern als gut empfundene Textaspekte von Gen 22,1-19

Was fand ich nicht gut?	Anzahl der Nennungen
..., dass Gott Abraham auf die Probe stellt	11
..., dass Abraham auf Gottes Forderung eingegangen ist	5
Nichts	6

Tab. 33: Von den Schülerinnen und Schülern als nicht gut empfundene Textaspekte von Gen 22,1-19

Bei den als „gut“ empfundenen Aspekten betonen elf Kinder den positiven Ausgang der Geschichte: Isaak wird am Ende verschont.²⁴⁶ Weitere elf Kinder nennen den Aspekt des Vertrauens: Für diese Schülerinnen und Schüler scheint der Aspekt besonders wichtig, dass Abraham sich auf die Probe einlasse, weil er Gott vertraue. Fünf von Letzteren betonen, die Geschichte fänden sie gut, da sie zeige, dass auch wir Gott vertrauen können; hier ist auch die Relevanz der Geschichte für die heutigen Leserinnen und Leser mitbedacht. Vereinzelt wird nicht ein Handlungsaspekt der Geschichte als gut genannt, sondern eine eigene Deutung als positives Argument ins Spiel gebracht.

²⁴⁶ Die Aussagen der Kinder sind selbstverständlich nie identisch. In den folgenden Tabellen wurden die Aussagen jeweils Kategorien zugeordnet.

Ausführungen von Paul, die Geschichte sei gut, „weil das da dran erinnert, dass man nicht töten soll“²⁴⁷ sowie von Lennart: „Ich fand gut, dass er den anderen Sohn nicht mitgenommen hat, weil das wäre eskaliert“²⁴⁸, beruhen, wie an anderer Stelle bereits besprochen, auf teilweise falschem Textverständnis. Paul erkennt auch auf Nachfrage nicht, dass es sich um einen Opferbefehl von Gott handelt und sich Abraham daher nicht ohne Grund zur Opferung entschloss; oder Lennart geht davon aus, dass es sich bei den Jungknechten um die beiden Söhne Abrahams handle. Dies mag daher rühren, dass er den Begriff Jungknechte nicht kennt.

Die Anstößigkeit des Handelns Gottes wird von den Schülerinnen und Schülern nicht ausgeblendet – auch wenn besonders die Analyse der Antworten zur Namensgebung für den Ort des Geschehens zeigt, dass der prüfende Gott für die Kinder in der Auslegung nicht immer im Vordergrund steht. Dies verdeutlicht sich in den Nennungen der als „nicht gut“ empfundenen Aspekte der Geschichte. Hier steht ausschließlich der harte Auftrag Gottes im Fokus. So sagen elf Kinder²⁴⁹, sie fänden es nicht gut, dass Gott eine solche Probe stelle. Vier Kinder²⁵⁰ bewerten es als nicht gut, dass Abraham tatsächlich auf die Forderung Gottes, den eigenen Sohn zu töten, eingegangen sei. Hanna²⁵¹ nennt für sich beides. Lediglich sechs Schülerinnen und Schüler²⁵² sagen, gar nichts als problematisch empfunden zu haben. Das herausfordernde Gottesbild in der Geschichte wird von den Kindern also nicht verharmlost oder übergangen, sondern in seiner Problematik wahrgenommen.

Zur folgenden Tabelle: Auf der grausamen Forderung Gottes scheint für die Kinder aber nicht der Hauptfokus der Geschichte zu liegen, wie die Beantwortung von Frage 18, „Was hat dir Angst gemacht?“ zeigt:

²⁴⁷ Paul, 8.

²⁴⁸ Lennart, 9.

²⁴⁹ Vgl. Alena, 13; Romy, 8; Jakob, 7; Sarah, 8; Charlotte, 8.

²⁵⁰ Vgl. Elias, 7; Lea, 7; Nina, 10; Paul, 9.

²⁵¹ Hanna, 7.

²⁵² Kati, 7; Amelie, 7; Robin, 7f.; Daniel, 8; Julia, 9; Lennart, 9.

Was hat Angst gemacht?	Anzahl der Nennungen
Nichts	12
Nichts, aber...	5
Die Szene, kurz bevor Isaak getötet werden soll	4

Tab. 34: Frage nach beängstigenden Teilaspekten

Zwölf Befragte²⁵³ antworten, dass ihnen kein Aspekt der Geschichte Angst bereitet habe. Fünf weitere ebenso, aber fügen hinzu, ein „komisches Gefühl“²⁵⁴ gehabt zu haben, kurz erschrocken gewesen zu sein,²⁵⁵ oder sich „Gedanken“²⁵⁶ gemacht zu haben, bevor Isaak geopfert werden sollte (dargestellt in der Kategorie „Nichts, aber...“); ansonsten wurde die Situation aber nicht als problematisch betrachtet.

Lediglich vier Kinder²⁵⁷ sagen, während des Lesens der Opferungsszene Angst empfunden zu haben. Ein Junge, der kurz davor ist, von seinem eigenen Vater getötet zu werden, vermag die Vorstellungskraft und den Lebenskontext dieser Kinder stark anzusprechen. Ein Gott, der einen Menschen auf die Probe stellt, bereitet hingegen keine Probleme. Dennoch relativieren zwei Mädchen ihre Aussagen: Lea fügt ihr Erleichterungsgefühl hinzu, dass Gott „ihn dann auch aufgehalten“²⁵⁸ habe, was wohl besagen soll, er habe es dann doch nicht bis zum Äußersten kommen lassen. Annika bringt dies ganz ähnlich zum Ausdruck: Dann sei ja „ziemlich schnell auch der Engel sozusagen gekommen“²⁵⁹.

Die trotz aller Widrigkeiten überwiegend positive Sicht der meisten Kinder auf die Abrahamgeschichte bestätigt sich in der Mehrzahl der Antworten, sie würden die Geschichte jüngeren Kindern weitererzählen (Frage 16):

²⁵³ Vgl. beispielsweise Paula, 8; Amelie, 8; Nina, 11; Jannik, 12; Sarah, 9.

²⁵⁴ Elias, 8.

²⁵⁵ Lennart, 10.

²⁵⁶ Robin, 10.

²⁵⁷ Lea, 8; Annika, 9; Robin, 10; Charlotte, 9.

²⁵⁸ Lea, 8.

²⁵⁹ Annika, 9.

Würdest du die Geschichte jüngeren Kindern erzählen?	Anzahl der Nennungen
Ja, weil...	16
Nein, weil...	4
Vielleicht, aber...	1

Tab. 35: „Würdest du die Geschichte Gen 22,1-19 jüngeren Kindern erzählen?“

Als Begründung für die mehrheitlich bejahenden Antworten wird häufig der Aspekt des Vertrauens genannt. So merkt Elias an, er würde die Geschichte seiner kleinen Schwester erzählen, denn „dann weiß sie halt auch, dass Gott sie nicht im Stich lässt und sie immer auf Gott vertrauen kann“²⁶⁰. Andere betonen ein eigenes positives Empfinden gegenüber der Geschichte. Sarah merkt beispielsweise an, sie würde die Geschichte Kindern im Kindergottesdienst erzählen, „[w]eil ich sie [die Geschichte] einfach toll finde“²⁶¹.

Lediglich Hanna zeigt sich unentschlossen und wägt ab: Einerseits könne man von der Geschichte lernen, Gott zu vertrauen. Andererseits könne die zunächst befohlene Opferung des Sohnes aber auch Angst bereiten. Sie kommt zu dem Schluss: „Ich glaube, dann würde ich eher eine andere Geschichte nehmen. Irgendeine schönere. [...] die Weihnachtsgeschichte oder so was“²⁶².

Vier Mädchen bzw. Jungen sprechen sich gegen ein Weitererzählen der Geschichte aus. Die Argumente hierfür unterscheiden sich stark: Daniel traut sich nicht zu, die Geschichte anderen Kindern zu erklären, weil „die schon ziemlich schwierig ist“²⁶³. Annika vermutet, die Geschichte könne „schon ein bisschen Angst machen“²⁶⁴. Nina argumentiert mit dem Handeln Abrahams, welches sie zwar einerseits gut findet, da er dem Willen Gottes folge, ist aber andererseits dennoch der Meinung, „dass er falsch handelt“²⁶⁵. Insgesamt

²⁶⁰ Elias, 7f.; vgl. auch Amelie, 8; Anna, 7; Hanna, 8.

²⁶¹ Sarah, 8; vgl. auch Paul, 9; Julia, 9.

²⁶² Hanna, 7.

²⁶³ Daniel, 9.

²⁶⁴ Annika, 6; auch Lea argumentiert mit der Härte der Geschichte (Lea, 7).

²⁶⁵ Nina, 10.

findet sich kein gemeinsames Argument gegen das Weitererzählen, die dunklen Seiten überwiegen für die Kinder auch nicht. Wohl sind Bedenken der vier bzw. fünf Kinder zu vernehmen, wie sie auch der Religionspädagoge Michael Fricke äußert.²⁶⁶ Er begründet seine Annahme damit, dass Kinder von ihrem Entwicklungsstand her nicht in der Lage seien, sich „mit Gewalt und den ‚dunklen Seiten‘ Gottes so auseinanderzusetzen“²⁶⁷.

Insgesamt bietet die Auswertung der Antworten der Kinder zu den Fragen 14-18 gegenüber manchen Bedenken, auf die ich berichtend verweisen habe, eine Überraschung: Mehrheitlich lautet das Resümee: Die Kinder können das problematische Handeln Gottes, d.h. dessen gewaltige Zumutung gegenüber Vater Abraham, als solche wahrnehmen und auch benennen und problematisieren; der Fokus ihrer Textauslegung zielt jedoch überwiegend auf den Aspekt des tiefen Vertrauens Abrahams gegenüber Gott, das sich ja dann im Zenit der Geschichte bestätigt findet: im rettenden Eingreifen des Engels. So zeigt sich meines Erachtens recht eindrucksvoll, wie diese Sicht der meisten Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer in ihrem konsequenten Resümee mündet: Diese Geschichte ist auch eine Geschichte für Kinder – und das durchaus Erschreckende muss aus Sicht der Kinder für Kinder gar nicht geschönt werden: Abraham hat die radikale Gottesprüfung bestanden: Vertrauen trotz allem – und ich füge hinzu: Ist nicht genau das die Grundausstattung aller Kinder, die die Erde betreten? Ist vielleicht das die Antwort auf die Frage: Was veranlasst – so das Ergebnis meiner Studie in diesem Punkt –, dass, anders als erwachsene „Fachleute“, die Kinder selbst deutlich mehrheitlich keine Bedenken sehen, diese tief herausfordernde Bibelgeschichte anderen Kindern, auch jüngeren weiterzuerzählen? Das mag zu regen Diskussionen über den Text animieren.²⁶⁸

²⁶⁶ Fricke, schwierige, 674; vgl. auch oben bei Kapitel 5.1.5

²⁶⁷ Ebd., 674.

²⁶⁸ Ein weiterer, eher formaler Blick: Auch die Religionspädagogen Gerhard Büttner, Veit-Jakobus Dieterich sowie Hanna Roose weisen in ihrer Einführung in den Religionsunterricht darauf hin, dass Kinder gerne spannende Abenteuergeschichten, Tier- und Fantasy Literatur lesen würden und nicht so sehr die realistischen Kinderromane mit pädagogischer Botschaft (vgl. Büttner/Dieterich/Roose, Einführung, 123). Dieser Eindruck verstärkt sich durch die hier vorliegenden Aussagen der Kinder

6.1.8 Fazit

Aus der Analyse der Interviews bezüglich präsentierter Kompetenzen wird deutlich: Durch jeweils unterschiedliche Kompetenzen und Auslegungszugänge gelingt es den Kindern überwiegend, wichtige Fragestellungen einer Textauslegung zu erarbeiten. Im Folgenden findet sich ein resümierender Überblick dazu, in welchen Kontexten welche Kompetenzen zur biblischen Textauslegung die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer verwendet haben, und ob die im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalen aufgeführten Kompetenzen und Bildungsstandards den Anforderungen guter Bildungsstandards nach Klieme²⁶⁹ entsprechen, verständlich und überprüfbar sind und sich aus den Kompetenzen Mindest- und Regelstandards ableiten lassen.

6.1.8.1 Kompetenzen der Kinder

In ihren Textauslegungen erweist sich, dass die befragten Schülerinnen und Schüler sich vielfältiger Kompetenzen bedienen können. Zu Beginn zeigen sich mit den Kompetenzen *finden* und *nacherzählen* Fähigkeiten, durch die den Kindern ein Einstieg in die Textauslegung gelingt.

Die Kompetenz *nennen* wird meist aktiv, wenn Orte, Personen, Handlungen oder andere biblische Geschichten anzugeben sind. Nennungen erfolgen dabei immer auf Textebene. So dokumentieren die Kinder, dass sie die Struktur eines biblischen Textes erfassen und Wesentliches des Textes angeben können. Darüber hinaus können sie den Aufbau/die Struktur der Bibel *benennen*, wobei auch vorhandenes Bibelwissen einfließt. – Hier und für das Weitere sei der Hinweis ergänzt, dass die Beobachtungen für die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden zutreffen, also eine klare Tendenz beschreiben.

Darüber hinaus werden von den Kindern Hauptaussagen oder -handlungen biblischer Texte *dargestellt*, d.h. Textaspekte nicht nur benannt, sondern wesentliche Inhalte auch erkannt und aufgezeigt: eine wichtige Grundlage, um

zu der Geschichte der Bindung Isaaks. Auch Bröcking-Bortfeldt betont in seiner Studie zur Bedeutung der Bibel von Schülerinnen und Schülern, dass von diesen besonders Geschichten mit dramatischem Handlungsverlauf gerne erinnert würden (vgl. Bröcking-Bortfeldt, Schüler, 163).

²⁶⁹ Vgl. Klieme/Avenarius/Blum u.a., Bildungsstandards, 25-30.178.

im weiteren Verlauf einer Textauslegung auch noch Verbindungen zwischen Geschichten erstellen zu können.

Die Kompetenz *beschreiben* zeigen einige Kinder, indem sie, angeregt beispielsweise durch das anstößige Gottesbild in Gen 22,1-19, ihr eigenes Gottesbild *beschreiben*. Die Kompetenz wird präsentiert, indem sie einerseits Aspekte des Textes selbst für die Beschreibung ihres eigenen Gottesbildes aufgreifen, andererseits und überwiegend aber eigene Erfahrungen zum Ausdruck bringen, und zwar auch in eigenen Worten. Als wichtig erachte ich diese Kompetenz im Kontext einer Bibeltextauslegung, um auch umgekehrt vor dem Hintergrund des eigenen Gottesbildes Gottesbilder biblischer Geschichten reflektieren und miteinander vergleichen zu können.

Sodann ergeben die Studienanalysen, dass die Kinder wiederum tendenziell über die Kompetenz verfügen, Gelesenes *zu erläutern/erklären/entfalten*. Dies dient ihnen beispielsweise dazu, ihre These zu untermauern, dass sich Erfahrungen der Menschen der Bibel mit Gott vergleichbar auch in ihrem heutigen Leben finden, und dies durch konkrete Beispiele zu veranschaulichen. Diese Kompetenz erweist somit auch religionspädagogisch ihr Gewicht, weil gerade an ihr deutlich wird, dass biblische Texte vor allem deshalb ausgelegt werden müssen, da sich in ihnen und ihren Geschichten und Botschaften aus einer anderen Zeit der Menschen doch auch grundlegende Erfahrungen von Menschen mit Gott offenbaren, die heutige Menschen inspirieren können.

Eine Variante, vielleicht auch Vertiefung der Kompetenz *erklären* zeigt sich, wie folgt: Das Gottesbild der Abrahamgeschichte beispielsweise – sowohl auf der Grundlage der Handlungen und Wortwechsel im Bibeltext selbst als auch auf darüber reflektierender Ebene – *vergleichen* die Schüler und Schülerinnen mit Gottesbildern anderer biblischer Geschichten. Relevant erscheint mir diese Kompetenz *vergleichen* vor allem deshalb, da gerade sie geeignet ist, im Verbund mit den bereits genannten Kompetenzen ein nicht selten zu findendes Phänomen zu ergründen, nämlich die Unterschiede im biblischen Handeln Gottes benennen, darstellen, reflektieren, analysieren und schließ-

lich deuten zu können. – Zudem liegt im *Vergleichen* noch eine nicht uninteressante Komponente bereit, und zwar die, die eigenen Deutungen und die einer vorgelegten Deutung zu vergleichen, sie in Beziehung zu setzen (s.u.). Dies holt wiederum andere Kompetenzen sozusagen mit ins Boot, wenn diese Variante des Vergleichens voraussetzt, dass ein Kind seine eigene Sicht und Deutung konturieren kann und gegenüber einem anderen Verständnis begründet verteidigen kann.

Zusammenhänge zwischen biblischen Geschichten *in Beziehung setzen* – dabei werden sowohl Verbindungen zwischen biblischen Texten als auch zum heutigen Leben benannt, beschrieben, erklärt. Dies geschieht sowohl auf direkter Textebene als auch auf thematisch abstrakterer. Diese Kompetenz befähigt die Kinder, die gelesenen biblischen Texte in ihrem biblischen Kontext einzuordnen und zu verstehen sowie deren Relevanz für das eigene Leben zu entdecken.

Schließlich kommt die für eine Bibeltextauslegung elementare Kompetenz *deuten* zum Zuge. Da kann es um Teilaspekte einer Geschichte gehen oder um deren Gesamtaussage.

Regelmäßig bedienen sich die Kinder dieser Studie mehr als einer Kompetenz. Dabei wird auch in der Arbeit mit Kindern deutlich und darstellbar, dass Bibeltextauslegungen durchweg mit komplexeren Zugangsprozessen zu tun haben.

Schließlich noch ein Punkt in meinem Resümee: Die untersuchten Kompetenzen zur Textauslegung von Kindern werden in den Kerncurricula Nordrhein-Westfalens bis Ende der Klasse 6 mehr als einmal als Lernziel thematisiert. Meine Untersuchungen an den oben genannten Schulen in Nordrhein-Westfalen zeigen allerdings, dass bei den Arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern darüberhinausgehende Kompetenzen bei ihnen zum Zuge kamen und von Bedeutung waren, d.h. zugleich, dass die Forderungen der Kerncurricula unzureichend sind bzw. Kindern einer Klasse 6 durchaus weitere elementare Kompetenzen für die Bibeltextauslegung zugetraut werden können.

– Nota bene: Meine Studienanalyse hinsichtlich des Auslegungszugangs 0

lässt allerdings auch erkennen, dass nicht alle Kinder in der Lage sind, alle genannten Kompetenzen anwenden zu können.

6.1.8.2 Verwendbarkeit der ausgewiesenen Kompetenzen und Standards

Die im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens genannten Kompetenzen, die im Umgang mit biblischen Texten gefordert sind, sollen im Folgenden noch einmal aufgegriffen werden, und zwar unter dem Aspekt, inwiefern sie die Anforderungen von Eckhard Klieme nach guten Bildungsstandards erfüllen, verständlich und überprüfbar sind und ob sie sich in Mindest- und Regelstandards differenzieren lassen.

Zunächst seien die Kompetenzen bedacht, die direkt überprüfbar waren. Ein erstes Beispiel dazu: Bei der Kompetenzforderung, Texte in der Bibel zu *finden*,²⁷⁰ zeigt sich, dass hier eine verständlich und knapp formulierte Kompetenzforderung vorliegt, die eindeutig überprüfbar ist: Entweder wird ein Text eigenständig gefunden oder nicht. Die Auswertung im Rahmen dieser Studie hat verdeutlicht, dass eine Vielzahl von Kindern die verbindlichen Mindeststandards der Kompetenz erfüllt. Die Unterteilung in Mindest- und Regelstandards sind übrigens nicht vom Kerncurriculum vorgegeben, sondern habe ich selbst vorgenommen.

Ungenauer umschrieben ist im besagten Kerncurriculum eine zweite Kompetenzforderung, und zwar die, biblische Texte *einzuordnen*.²⁷¹ Zwar werden Hilfsmittel angegeben, anhand derer eine Einordnung gelingen kann; es mangelt aber an präziseren Hinweisen hinsichtlich inhaltlichem Wissen über den Aufbau der Bibel. Die Kerncurricula Bayerns und Baden-Württembergs verzeichnen hier inhaltlich präzisere Vorgaben,²⁷² die meines Erachtens eigentlich unverzichtbar sind, um die Kinder dazu zu befähigen, auch ohne vorliegende Hilfsmittel wie Inhaltsverzeichnisse, Sachverzeichnisse etc. ein

²⁷⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, 18.

²⁷¹ Ebd., 18.

²⁷² Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Gymnasium, ER5, Lernbereich 2; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium, 16.

Verständnis und Wissen über den Aufbau der Bibel zu erlangen und damit biblische Texte eigenständig verorten zu können. Mit Hilfe der Vorgaben der Kerncurricula Bayerns und Baden-Württembergs zeigen sich Möglichkeiten, die Kompetenzforderung dann sowohl inhaltlich überprüfbar als auch differenzierbar zu machen. Im Rahmen der Studienergebnisse lässt sich beobachten: Ein verbindliches Wissensminimum an bekannten Inhalten des Alten und Neuen Testaments kann bis auf wenige Ausnahmen von den Schülerinnen und Schülern eingebracht werden (Mindeststandards). Eine präzise Kenntnis zu Inhalten einzelner Textaspekte wird nur selten deutlich (Regelstandards).

Schließlich noch ein Blick auf die Kompetenz *nacherzählen*. Diese Kompetenzforderung ist im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens nicht erwähnt. In Bezug auf Bibeltextauslegung erachte ich diese Fähigkeit jedoch als elementar, ja unerlässlich. Nur so lässt sich überprüfen, inwieweit die Inhalte der gelesenen Texte von einem Kind zumindest in den Kernpunkten erkannt und verstanden, beziehungsweise wie sie von ihm verstanden werden. Im Fach Deutsch findet sich die Kompetenz *nacherzählen*. In Schulbüchern Nordrhein-Westfalens des Faches Deutsch werden zudem Kriterien beschrieben, die die Nacherzählungen überprüfbar und differenzierbar machen. Übertragen auf den Umgang mit Bibeltexten und die Untersuchungen zu meinen Studienthemen, besagen die Ergebnisse, dass die Kinder die Kompetenz des *Nacherzählens* erfüllen können (Mindest- und Regelstandards) bzw. wann die Kompetenz nicht erfüllt ist (die Mindeststandards also nicht erfüllt werden).

Im Folgenden geht es noch einmal um eine straffe Analyse der Kompetenzen, die in verschiedenen Auslegungssituationen präsentiert werden, aber nicht an bestimmte inhaltliche Formulierungen gebunden sind. Die Tatsache, dass die Textauslegung der Kinder nicht anhand der prozessbezogenen Kompetenzen, sondern der Operatoren analysiert wurde, verdeutlicht, dass die prozessbezogenen Kompetenzen für die direkte Überprüfung einer Auslegungskompetenz zu ungenau definiert sind. Klare und verständliche Definitionen

finden sich, wie beschrieben, hingegen in den Operatorendefinitionen der Kultusministerkonferenz. Auch diese, so zeigt die Analyse einzelner Aussagen der Kinder, erweisen sich aber häufig nicht als trennscharf genug, um sie eindeutig einer bestimmten Kompetenz zuordnen zu können. Hier wären, so darf ich aus den Studienergebnissen schließen, die Definitionen so zu erweitern, dass beispielsweise komplexere Kompetenzen weniger komplexe Kompetenzen miteinschließen, also beispielsweise in der Weise, dass die Kompetenz des Deutens biblischer Texte auch besagt, dass dies heute geschieht, d.h. durch Menschen in der heutigen Lebenswelt mit seinen kleinen und großen Lebensthemen, – kurz gesagt: dass ein *Deuten* durchweg auch die Kompetenz *in Beziehung setzen* zur eigenen Lebenswelt inkludiert. Oder, ein weiteres Beispiel, es ist gerade in Bezug auf Bibeltextauslegung zu verdeutlichen, dass Auslegungsschritte nicht selten so komplex sind, dass mehrere Kompetenzen erforderlich sind.

Im dargestellten Forschungssetting konnten einzelne Kompetenzen überprüft und bestimmt werden. Dabei ist zu bedenken, dass meine Studienmethodik diese Kompetenzen nicht direkt abgefragt, sondern aufgrund der offenen Herangehensweise des *Leitfadeninterviews* untersucht hat, welcher Kompetenzen sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Textauslegungen eigenständig bedienen – welche Kompetenzen also für sie selbst hilfreich bzw. unerlässlich zur Erarbeitung eines biblischen Textes sind.

Für die Analyse präsentierter Textauslegungskompetenzen von Schülerinnen und Schülern einer Klasse 6 in Nordrhein-Westfalen halte ich folgende Ergebnisse der Studie, bisher aufgefächert dokumentiert, hier noch einmal knapp gebündelt fest:

- Bei den Kompetenzen *finden* und *nacherzählen* handelt es sich um Fähigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler dieser Studie in Bezug auf eine biblische Textauslegung überwiegend beherrschen. Beide Kompetenzen konnten jeweils direkt überprüft und die Fähig-

keiten der Kinder in Niveaustufen unterteilt werden. Die Kompetenzen sichern einen strukturierten Einstieg in eine biblische Textauslegung

- Weitere Kompetenzen, die im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens bis Klasse 6 nachhaltig und kumulativ gefordert sind (*nennen/benennen; beschreiben; erläutern/erklären/entfalten; in Beziehung setzen; deuten*), haben die Kinder in der Untersuchung ebenfalls eingesetzt. Durch eine von mir vorgenommene Bestimmung von fünf Auslegungszugängen konnten verschiedene Niveaustufen spezifisch für die Auslegung biblischer Texte festgelegt werden. Im derzeitigen Kerncurriculum finden sich hierzu keine konkreten Vorgaben.
- Ebenso präsentierten die Kinder Textauslegungskompetenzen, die bis Klasse 6 in Nordrhein-Westfalen nicht kumulativ und nachhaltig gefordert sind, die aber andere Bundesländer und die Autorin als grundlegend erachten (*begründen, darstellen/(auf)zeigen, vergleichen*). Vielfältige Auslegungssituationen verdeutlichen, wie gewichtig diese Kompetenzen für eine Texterarbeitung sind. Auch in Bezug auf diese Kompetenzen konnten verschiedene Auslegungszugänge der Kinder verdeutlicht werden.
- Somit ist insgesamt festzuhalten, dass die Kinder überwiegend die Forderungen des Kerncurriculums Nordrhein-Westfalens erfüllen. Die Kompetenzen sind im vorliegenden Forschungssetting überprüfbar und befähigen die Kinder zur Auslegung biblischer Texte. Dabei muss auf grundlegende Kompetenzen, wie oben dargelegt, verwiesen werden, derer sich die Kinder außerdem bedienen, die in den Forderungen des Kerncurriculums bis zum Ende der Klasse 6 nicht oder nicht nachhaltig bedacht sind, – außerdem darauf, dass es dem Kerncurriculum an einer Einteilung in Niveaustufen mangelt, an denen sich die Lehrerinnen und Lehrer bei der Überprüfung der Kompetenzen orientieren könnten.

Das nachfolgende Schaubild verbildlicht noch einmal die gezeigten Auslegungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler und soll ihre Vielfältigkeit wertschätzen:



Abb. 2: Auslegungskompetenzen bei den Kindern der Studie

6.2 Typisierung der Bibeltextauslegungen durch Kinder

Nach dem Fokus auf einzelne Aussagen der Kinder soll die nachfolgende Analyse die Textauslegungen der Schülerinnen und Schüler im Gesamten betrachten. Dabei soll zunächst auf der Grundlage der Ergebnisse aus Kapitel 1 analysiert werden, welche Art von Auslegung biblischer Texte die Kinder tatsächlich vornehmen. Durch welche Blickwinkel betrachten sie den biblischen Text und welche Argumentationsrichtungen favorisieren sie dabei? Dazu werde ich darauf achten, die unterschiedlichen Typen der Textauslegung zu identifizieren, und auf dieses Ziel hin den Fragen nachgehen: *Wie argumentieren Kinder in ihrer Textauslegung? Welche Bezüge zum Text, zur Theologie, zu geschichtlichen Elementen, zu persönlichen Lebenserfahrungen etc. zeigen sich? Lassen sich hier Muster der Auslegung ausmachen?*

Folgende Herangehensweisen sind in den Interviews zu finden:

- Argumentation auf unmittelbarer Textebene (s. 6.2.1)
- Argumentation im biblischen Kontext der Geschichte (s. 6.2.2)
- Historisierende Argumentation (s. 6.2.3)

- Argumentation durch Identifizierung mit den Protagonisten (s. 6.2.4)
- Argumentation auf Grundlage einer theologischen Textdeutung (s. 6.2.5).

Um zu veranschaulichen, worin eine Argumentationsweise innerhalb einer dieser fünf Typen besteht, werde ich in heuristischer Absicht Beispiele von Kindern vorstellen. Das bedeutet allerdings nicht, dass eine Schülerin oder ein Schüler stringent nur aus einem Blickwinkel heraus argumentiert. Es zeichnet sich in den Auslegungen aber jeweils eine Tendenz in Richtung eines bestimmten Typus ab, und um ihn soll es gehen. Dabei werden besonders die Antworten bedacht, in denen sich die Kinder eigenständig eines bestimmten Typus bedienen – mit folgender Einschränkung: Benennen sie etwa zur Hauptthematik oder zu Teilaspekten von Gen 22,1-19 auf Nachfrage nach anderen thematisch ähnlichen, ihnen bekannten Geschichten tatsächlich diese oder jene Erzählung, so ist diese Nennung freilich keine eigene Argumentation im biblischen Kontext im Sinne von Herangehensweise, da die Herangehensweise zu einem bestimmten Punkt vorgegeben wurde. Werden Kinder explizit nach ihren Erfahrungen im Vergleich mit dem biblischen Text gefragt, dann ist dies keine eigenständige Identifizierung mit dem biblischen Text.

Überwiegend finden sich in der Analyse Beispiele aus der Besprechung der Abrahamgeschichte, und zwar einfach aus dem pragmatischen Grund, dass diese Opferungsgeschichte in den Interviews ausführlicher besprochen wurde und sich daher bei den Schülerinnen und Schülern mögliche Herangehensweisen deutlicher präsentieren bzw. präzisieren konnten.

6.2.1 Argumentation auf unmittelbarer Textebene

Eine Auslegung, die sich in ihrer Argumentation stark an der Textebene der besprochenen Bibelerzählung orientiert, gibt Lea. Dies werde ich nun exemplarisch darstellen.

Gen 22,1-19

Von Beginn der Textbesprechung an begründet Lea sowohl ihre Wahl bzw. Nennung der Hauptpersonen als auch die Verhaltensweisen zweier Protagonisten durch deren Handlungen im Text. Ihre Hauptpersonen sind Abraham und Isaak, denn „Abraham musste das halt machen und Isaak spielt da halt auch eine wichtige Rolle, weil das sein Sohn ist und er das Opfer darstellen sollte“²⁷³. Abrahams Handeln sieht Lea als teilweise „gut [...] aber auch schlecht“²⁷⁴ an, denn er beweise einerseits, „dass er Gott [...] gehorcht“²⁷⁵, aber zeige zugleich, dass „er dadurch seinen eigenen und einzigen Sohn opfert und ihm Gott dann wichtiger ist“²⁷⁶. Hier werden jeweils Handlungselemente aus dem Text aufgegriffen: Abraham befolgt Gottes Auftrag, seinen einzigen Sohn zu opfern. Dabei wird das Verhalten Gottes in der Erzählung als „eigentlich in Ordnung“²⁷⁷ angesehen, weil „er testet ihn ja quasi damit. Und am Ende sagt er auch, dass er das nicht tun soll“²⁷⁸. Als Begründung nennt Lea den Opferbefehl Gottes zu Beginn des Textes (Gen 22,2), der Abraham bitter auf die Probe stellt, dann aber auch den rettenden Eingriff des Engels gegen Ende der Geschichte (Gen 22,12).

Die Bewertung des Verhaltens Abrahams, es sei schlecht, seinen Sohn zu opfern,²⁷⁹ greift Lea in ihrer Deutung der Aussage Abrahams in Vers 5 zu seinen Knechten wieder auf: Abraham sage dies, weil die Knechte sonst denken würden, „dass er wie so ein Mörder ist und seinen eigenen Sohn umbringt“²⁸⁰. Der biblische Text selbst schweigt zu der Intention Abrahams, diese Aussage zu treffen. Lea gibt hier eine eigene Deutung. Aber auch diese sieht sie in der Texthandlung: Isaak soll geopfert werden. Lea bewertet dies im Vorfeld als „schlecht“²⁸¹. Ihre Schlussfolgerung ist daher, die möglichen

²⁷³ Lea, 3.

²⁷⁴ Ebd., 4.

²⁷⁵ Ebd., 4.

²⁷⁶ Ebd., 4.

²⁷⁷ Ebd., 4.

²⁷⁸ Ebd., 4.

²⁷⁹ Ebd., 4.

²⁸⁰ Ebd., 3.

²⁸¹ Ebd., 4.

Konsequenz einer tatsächlichen Opferung beim Namen zu nennen: Abraham wäre dann ein „Mörder“.

Zum Ende des Bibeltextes greift Lea noch einmal zu ihrer Herangehensweise der Argumentation auf unmittelbarer Textebene, und zwar hinsichtlich der Namensgebung des Ortes: Abraham nenne den Ort der Prüfung „Der Herr sieht“, „weil Gott sieht ja, wie er seinen Sohn für ihn opfert“²⁸².

Schlüssig erscheint aufgrund ihrer bisherigen Argumentationen zu Abraham und Gott dann auch Leas Begründung dafür, warum der Autor der Erzählung diese wohl geschrieben hat: „Weil in der Geschichte halt erzählt wird, dass man auf Gott hören soll, aber dass er dir nichts Böses sagen will, sondern nur, dass du ihm halt gehorchst“²⁸³. Lea greift hier wieder die schon vorher von ihr genannten Handlungselemente des gehorchenden Eingehens Abrahams auf die Aufforderung Gottes, sowie Gottes Eingreifen am Ende der Erzählung auf. Das dabei als positiv Benannte hebt sie jetzt noch einmal hervor, die heikle Problematik, dass Abraham sich auf den Befehl eingelassen habe und seinen Sohn vielleicht tatsächlich geopfert hätte, findet allerdings keine Erwähnung mehr.²⁸⁴

Lk 19,1-10

Eine ganz ähnliche Herangehensweise, unmittelbar am Text entlang bzw. aus ihm heraus, praktiziert Lea bei ihrer Textauslegung der Zachäusgeschichte. Zunächst greift sie in ihrer Begründung für Jesu Zugehen auf Zachäus zwei Textaspekte auf: „Vielleicht spürt Jesus so, dass er [der Zöllner Zachäus] nicht der Netteste ist, und möchte, dass er nett ist und gut wird. Und er möchte ihm vielleicht helfen“²⁸⁵. Zum einen sieht Lea die von der Menge betonte Sündhaftigkeit des Zachäus (Vers 7), zum anderen die von Jesus selbst gegebene Begründung seines Handelns am Ende der Erzählung (Vers

²⁸² Ebd., 6.

²⁸³ Ebd., 6.

²⁸⁴ Ein ähnliches Vorgehen findet sich auch bei Annika (vgl. Annika, 2-6).

²⁸⁵ Lea, 9.

10): Jesus möchte die Menschen durch seine Zuwendung zum Guten wandeln.

Beide Textelemente nimmt Lea auch in ihrer Antwort zur Bedeutung der Geschichte für die Menschen heute wieder auf: Zum einen sollen wir heute, wie Jesus damals, „wenn jemand böse ist, vielleicht versuchen [...], mehr mit ihm zu machen, ihn besser kennenzulernen, damit man ihn vielleicht besser machen kann“²⁸⁶. Zum anderen verdeutliche der Text, sagt Lea in Anlehnung an die Veränderung im Verhaltens des Sünders Zachäus, „dass man halt immer gut sein soll und nett“²⁸⁷.

Die Zuwendung Jesu, wie hier zu Zachäus, sieht Lea ähnlich auch in anderen biblischen Geschichten, die ein ähnliches Handeln Jesu beschreiben: „Ich habe mal sowas gehört, dass Jesus irgendwie zu einem Blinden gegangen ist“²⁸⁸. Den Bezug sieht sie auf der Handlungsebene beider Texte: Jesus geht auf Menschen zu, lässt sich auf sie ein. Weiter kann das gegebene Beispiel nicht ausgeführt werden: „[A]ber mehr weiß ich auch nicht mehr“²⁸⁹.

Auch die Deutung der Verheißung an Zachäus, er sei auch ein Sohn Abrahams (Vers 9), geschieht bei Lea auf unmittelbarer Textgrundlage, d.h. sie wiederholt vorab die – während der Studieninterviews – in Gen 22,17-18 eine Weile vorher gelesene Verheißung an Abraham: Gott habe zu Abraham gesagt, „dass seine Familie ganz groß werden soll und dass er dann irgendwie der Vater von allen ist“²⁹⁰. Daraus folgert sie für Zachäus: „Abraham hat dann ja immer Kinder, dann Enkel und dann ist das immer so weiter. Und dann sind eigentlich so gut wie alle Abrahams Sohn“²⁹¹. Lea bleibt auch hier ganz auf der Textebene, um die Konsequenz der Verheißung damals an Abraham – alle, die zum Volk Gottes gehören wollen, sind gesegnet – bis hin zu Zachäus aufzuzeigen.²⁹²

²⁸⁶ Ebd., 9f.

²⁸⁷ Ebd., 10.

²⁸⁸ Ebd., 9.

²⁸⁹ Ebd., 9.

²⁹⁰ Ebd., 10.

²⁹¹ Ebd., 10.

²⁹² Eine Auslegung der Zachäusgeschichte auf Textebene findet sich auch bei Robin. Jesus gehe zu Zachäus, um ihm zu zeigen, dass er nett sein soll zu anderen Menschen. Ähnlich wolle die Geschichte auch den Menschen heute zeigen, es sei nicht wichtig, reich zu sein. Man müsse andere

In beiden Textauslegungen Leas finden sich durchgehend Beispiele, die ihre Herangehensweise erkennen lassen: Argumentationen nah am biblischen Text entlang. Die Handlungsebene bevorzugt Lea unübersehbar gegenüber der Gesprächsebene, die es ja durchaus auch gibt in beiden biblischen Texten.

6.2.2 Argumentation im biblischen Kontext der Geschichte

Gen 22,1-19

Eine Auslegung, die den biblischen Kontext der gelesenen Geschichte regelmäßig mitbedenkt, gibt Julia. Immer wieder wird in ihrer Textauslegung von Gen 22,1-19 die vorausgehende Geschichte Abrahams mit Gott mitbedacht. Dass sie dabei über ein gutes Vorwissen verfügt, verdeutlicht ihre Antwort auf die Frage nach bekannten Geschichten zu Abraham und Isaak, bei denen sie zeigt, dass sie die Erzählungen von Gen 17,15-17 sowie Gen 18,1-15 aus dem Abrahamzyklus kennt:

„Das haben wir mal nachgespielt. Als da halt Gott zu Abraham sagt: ‚Deine Frau sollst du Sarah statt Sarai nennen und [...] du wirst so viele Nachkommen bekommen.‘ Dann kommen diese drei Männer und erzählen das und die Sarah will das erst gar nicht glauben“²⁹³.

Aufgrund ihrer biblischen Vorkenntnisse kann Julia das Eingehen Abrahams auf seine Prüfung durch Gott nachvollziehen,

„weil der hätte den Sohn ja auch ohne Gott gar nicht bekommen. [...] Ja, dass, wenn mir Gott jetzt schon einen Sohn gebracht hat, dann will der ja wahrscheinlich auch nicht, dass ich den jetzt umbringe. Weil sonst hätte das Ganze ja überhaupt keinen Sinn“²⁹⁴.

Auch Isaaks Hinnahme der Opferung sieht Julia in den vorherigen Erfahrungen Abrahams mit Gott begründet:

„Ich glaube, der will auch, dass er sich vielleicht selbst geopfert hat dafür, dass seinem Vater es gutgeht oder so. [...] Was Gott wollte. Der weiß ja, dass Gott das wollte. Und ich glaube, weil Abraham hat ja auch schon ganz oft in dem Handel/also in Gedanken von Gott [meint: nach Befehlen von Gott] gehandelt. [...] Und deswegen glaube ich, dass der jetzt auch so denkt: Ja, was mein Vater da tut, ist schon richtig. Der Gott hat

Menschen fair behandeln. Schließlich schlussfolgert Robin, Zachäus könne ein Nachkomme Abrahams sein, denn er sei ja nach Abraham geboren worden (vgl. Robin, 11f.).

²⁹³ Julia, 3.

²⁹⁴ Ebd., 5.

das dem ja auch so gesagt“²⁹⁵.

Eine Begründung für das provokative Handeln Gottes findet Julia ebenfalls in Gottes Geschichte mit Abraham, hier allerdings eher indirekt beschrieben: Es war

„ja wieder für was gut, dass der [Gott] gesehen hatte: Ja, der Abraham, der vertraut mir wirklich, der macht, was ich will. Der kann auch, glaube ich/Ist der nicht auch später irgendwie Prophet oder so geworden? [...] Dem kann ich wirklich vertrauen, der kann/der macht das, was ich halt sage und so“²⁹⁶.

Der Fokus liegt hier, wie gesagt, nur indirekt auf der vergangenen Geschichte, eher auf dem, was nach der Prüfung Abrahams geschah. Ob Julia dabei Abrahams Rolle tatsächlich als Prophet sieht (wie im Islam), oder ob sie mit ihrer Aussage eher auf die Verheißung anspielt, die am Ende der Geschichte noch einmal betont wird und Abraham zum Stammesvater der Israeliten und Christen machte, steht für Julia als Frage im Raum. Ohne Frage betont sie jedoch Abrahams wichtige Position, die ihm darin zuteilwird, den Gottesglauben weiterzutragen.

Die kontextuelle Erfahrungsgeschichte Abrahams mit Gott kommt wiederum in Julias Begründungsweise zum Zug, als eine Leitinterviewfrage lautete, was sie als gut in der Geschichte empfinde. Gerade die Tatsache, dass dieses Erlebnis zwischen Abraham und Gott so extrem sei, betone ja zugleich die feste Bindung zwischen den beiden – im Vergleich zu anderen Erlebnissen:

„Ich finde es besonders gut, dass es ein bisschen so krass ist. Weil wenn man jetzt/man bringt seinen Sohn ja nicht alle Tage um. [...] Und dass man da auch sieht, wie fest die Verbindung zwischen Abraham und Gott war. [...] Nicht, dass der jetzt sagt: ‚Ja, du wirst so ganz viele Kinder bekommen‘, das ist ja jetzt nicht so schlimm, wie wenn man jetzt seinen Sohn umbringen soll“²⁹⁷.

Immer wieder greift Julia in ihrer Auslegung den biblischen Kontext der Abrahamerzählung auf und begründet von daher sowohl die Intention Gottes, Abraham eine solche Prüfung zuzumuten bzw. zuzutrauen, als auch Abrahams Vertrauensgehorsam, sich auf diese Grenzerfahrung einzulassen. Zudem stellt Julia mit ihrer primären Herangehensweise die Essenz der Geschichte – das wahrlich abgrundtiefe Vertrauen zwischen Abraham und Gott – ins helle

²⁹⁵ Ebd., 4.

²⁹⁶ Ebd., 5.

²⁹⁷ Ebd., 8.

6.2.3 Historisierende Argumentation

Mit Jannik findet sich bei unserer Übersicht der Typisierung von Bibeltextauslegungen von Kindern ein Schüler, der in seiner Auslegung der Texte besonders versucht, auf historisches Wissen zurückzugreifen und von diesem her Textinhalte zu klären und darzustellen. Dieses Vorgehen praktiziert er bei beiden Textauslegungen.

Gen 22, 1-19

An drei Stellen bringt Jannik historisches Wissen in die Textauslegung von Gen 22, 1-19 ein. Zunächst versucht er, so die widersprüchliche Aussage Abrahams zu seinen Knechten von Vers 5 zu klären: „Er, ja, er sagt das, glaube ich, weil damals glaubte man ja noch, dass man einen Geist hat und dass der Geist dann mit ihm immer geht“²⁹⁹. Woher Jannik diese Vorstellung nimmt, bleibt unklar. Sie unterscheidet sich jedenfalls von im Alten Testament zu findenden Todesvorstellungen, wie etwa diesen: Das alttestamentliche Israel teilte mit seiner Umwelt zunächst die Idee einer schattenhaften Existenz in der Unterwelt.³⁰⁰ Das Totenreich lag außerhalb der Existenz Gottes. Der Tod konnte nicht überwunden werden, und die Toten lobten Gott nicht mehr.³⁰¹ In nachexilischer Zeit treffen wir auf andere Glaubensinhalte; da findet sich beispielsweise die Hoffnung auf eine Gemeinschaft mit Gott jenseits der Todesgrenze.³⁰² Auferstehungsvorstellungen tauchen aber erst in der apokalyptisch prophetischen Literatur der hellenistischen Zeit auf. Sie unterscheiden sich von Aussagen über Totenerweckungen,³⁰³ indem sie von einer endgültigen

²⁹⁸ Für ein weiteres Beispiel einer Auslegung, in der in der Argumentation regelmäßig andere Geschichten aus dem biblischen Kontext mitbedacht werden, vgl. Elias, 4.5.7f.

²⁹⁹ Jannik, 5.

³⁰⁰ Vgl. Ps 22,30; Ps 88,13; Jes 26,19; Hi 10,21-22.

³⁰¹ Vgl. Ps 6,6; Ps 30,10; Jes 38,18-19.

³⁰² Vgl. Ps 49; Ps 73.

³⁰³ Vgl. 1. Kön 17,17-24; 2. Kön 4,8-37.

Überwindung des Todes ausgehen.³⁰⁴ Diese Vorstellungen decken sich mit Janniks Aussage hinsichtlich der Idee, dass nach dem Tod nicht alles vorbei sei. Eine gleiche Vorstellung beschreibt die exegetische Literatur zu dieser Perikope nicht. Es ist möglich, dass Jannik in seine Begründung eigene Auferstehungsvorstellungen einbringt. Vielleicht erinnert er, dass in anderen Stellen der Bibel davon geschrieben ist, dass Jesus Menschen vom Tod auferweckt.³⁰⁵ Möglich wäre ebenfalls, dass er Geschichten kennt, in denen die Menschen nach ihrem Tod im Geist oder geistähnlich weiter in Verbindung mit den Lebenden bleiben.³⁰⁶

Auch das passive Verhalten Isaaks bei der Opferung erklärt Jannik historisch:

„Damals hatte man ja irgendwie so ein bisschen Angst auch vor Gott, weil er konnte halt Sachen, übermenschliche Sachen machen. Und deshalb, für Gott, Gott ist so was wie ein Herrscher. Wenn man seinen Willen nicht befolgt, dann ist man tot. Und da wollte er [Isaak] halt ein Opfer bringen für seine Familie, für seinen Vater“³⁰⁷.

Außerdem weist Jannik darauf hin, heute sei es ja auch noch so, zwar nicht in Deutschland, aber beispielsweise in Afrika, „da nimmt ja auch der christliche Glaube immer mehr zu“³⁰⁸, und begründet gewissermaßen geographisch heutige Erlebnisse mit Gott: An Orten, an denen viele Menschen noch an Gott glauben, fürchten sie diesen auch noch.

Im Alten Testament finden sich viele Geschichten, die einen ganz strengen, strafenden Gott zeigen: In der Geschichte der Arche Noah (Gen 6-9) wird bis auf wenige Ausnahmen die gesamte Schöpfung vernichtet. Oder, Sodom und Gomorra werden vernichtet (Gen 18,16-19,29). In Gen 22,1-19 soll Abraham nun seinen einzigen Sohn für Gott opfern. Dies könnte Jannik zu seiner Aussage veranlasst haben, Gott als einen Herrscher zu sehen. Was Jannik hier nicht zur Sprache bringt, ist die im Alten Testament zu findende ganz andere Seite Gottes: dass er sein Volk unendlich liebt: als der „guter Hirte“ (Ps 23), der noch viel weniger als eine Mutter ihr Kind sein Volk verlassen würde (Jes

³⁰⁴ Vgl. Jes 25,8; Jes 26,19; Dan 12,2; vgl. Liess, Auferstehung; Stemberger, Auferstehung; Waschke, Auferstehung.

³⁰⁵ Vgl. Mk 5,35-43; Lk 7,11-17; Joh 11,1-45.

³⁰⁶ In den Harry-Potter Erzählungen, beispielsweise, kommuniziert Harry Potter mit seinen toten Eltern.

³⁰⁷ Jannik, 5.

³⁰⁸ Ebd., 6.

49,15), der sein Volk tröstet (Jes 40,1) und sich niemals abwenden würde, selbst wenn sein Volk sich von ihm abwendet (Hosea).

Schließlich deutet Jannik noch den Grund an, warum der Verfasser diese Abraham-Isaak-Geschichte aufgeschrieben haben könnte: „Das Geschichten-Erzählen war ja so ein bisschen wie deren Fernsehen“³⁰⁹. Wichtige Informationen wurden so verbreitet. Bevor weiter angegeben wird, warum gerade die Opferungsgeschichte weitererzählt wurde, treffen wir nochmals auf seinen Typ der tendenziell historisierenden Herangehensweise, als er sich zur Situation des Erzählens äußert: Man saß zusammen und erzählte sich wichtige Geschichten.

Lk 19,1-10

In seine Auslegung der Zachäusgeschichte bringt Jannik korrekt historisches Wissen ein. Eigenständig erklärt er zunächst in seiner Nacherzählung der Perikope die gesellschaftliche Position der Zöllner:

„Zöllner wurden damals so ein bisschen als Kanaken angesehen. Also in der alten Sprache. Weil die kassierten halt oft, also sehr oft, mehr, als sie eigentlich kassieren durften oder mussten. So dass die dann halt ziemlich unbeliebt waren“³¹⁰.

Durch diese zusätzliche Information kann Jannik die Position des Zachäus in der Geschichte näher beleuchten³¹¹ und begründen, warum die Menge Unverständnis bekundet, dass Jesus bei Zachäus einkehren möchte.

Am Schluss der Geschichte versucht Jannik, auch die Position des Zachäus als Sohn Abrahams (Vers 9) historisierend zu begründen:

„Er [Zachäus] war ja früher Jude, glaube/Ja, er war Jude. Und erst viel, viel später wurde die christliche Religion geboren, in Anführungsstrichen. So dass Abraham da halt damals sein Gott war. Und auch, wenn er [Zachäus] halt diese Sünden begangen hat, er ist immer noch ein Sohn. Also er ist immer noch ein Mensch“³¹².

Die Bezeichnung des Zachäus als Jude ist auch historisch bzw. religionsgeschichtlich richtig und ordnet ihn der Gruppe der Juden zu. Weiter wird die

³⁰⁹ Ebd., 8.

³¹⁰ Ebd., 14.

³¹¹ Zu den Arbeitsweisen der Zöllner in neutestamentlicher Zeit vgl. Hotze, Jesus, 65; Kremer, Lukasevangelium, 182; Schneider, Evangelium, 377.

³¹² Jannik, 15.

Wichtigkeit Abrahams betont, wobei diese mit der Identifikation als Gott überbewertet wird.

Insgesamt finden sich bei Jannik Beispiele, in denen er tendenziell den Typus der historisierenden Argumentation belegt. Dabei gelingt dieser Ansatz nicht immer fehlerfrei. Dies ist auf unzureichendes historisches Wissen zurückzuführen, das altersbedingt noch nicht vorausgesetzt werden kann. Jannik bietet aber einen nachvollziehbaren historisierenden Ansatz der Textauslegung.

6.2.4 Argumentation durch Identifizierung mit den Protagonisten

Gen 22,1-19

Exemplarisch setzt Alena ihren eigenen Schwerpunkt in der Textauslegung von Gen 22,1-19, indem sie sich häufig selbst in die Handlung hineindenkt und sich dadurch mit den Personen des Textes identifiziert. Sie kommentiert wiederholt sowohl die Verhaltensweisen Abrahams als auch Gottes. In Bezug auf Abrahams Verhalten kann Alena durch ihren Typus des Textzugriffs Verständnis aufbringen für die Tatsache, dass er sich auf den Opferbefehl Gottes einlässt. Gleichzeitig fühlt sie aber wohl auch die Schwere der Prüfung:

„Ja, also ich weiß nicht, wie ich in dem Moment reagiert hätte. Ich glaube, wenn ich Abraham wäre und es mir halt/Ich meine, Abraham vertraut ja Gott. [...] Ich glaube, ich hätte zuerst, ja, auch mal so gesagt: ‚Ja, gut, dann mache ich es, weil Gott es ja will.‘ Ja, also ich glaube, mir wäre der Abschied aber allein schon so schwer gefallen, [...] dass ich wahrscheinlich dann hinterher eher gesagt hätte: ‚Nein, ich kann es nicht machen.‘ Aber das ist halt schwer zu sagen, wie man in so einer Situation halt eben reagiert, weil es ja jetzt nicht so ist“³¹³.

Ihre eigene Haltung, den Befehl vielleicht doch nicht durchführen zu können, verdeutlicht Alena auch in der Antwort auf die Frage, ob ihr etwas Angst bereitet habe. Hier bringt sie ihre eigene Vater-Tochter Beziehung in die Antwort ein und schlussfolgert, sie wisse, ihr „Vater würde das nie machen“³¹⁴; nein, Angst habe sie keine empfunden beim Lesen. Gleichzeitig zeigt sie aber Verständnis dafür, dass jüngere Kinder Angst bekommen könnten.³¹⁵

³¹³ Alena, 8.

³¹⁴ Ebd., 14.

³¹⁵ Ebd., 14.

Kein Verständnis kann Alena für die Namensgebung des Ortes durch Abraham aufbringen. Zwar erklärt sie zunächst, warum Abraham den Ort so genannt haben könnte: „also Gott sieht alles, was da passiert“³¹⁶. Dann merkt sie aber an: „Also ich würde jetzt auch nicht so einen Berg einfach so ‚Der Herr sieht‘ nennen, [...] aber gut“³¹⁷.

Auch Gottes Verhalten, Abraham eine solch schwere Prüfung zuzumuten, kann Alena nicht nachvollziehen. Das Problem für sie ist, dass Gott eigentlich keinen richtigen Grund für den Opferbefehl habe; aber so richtig könnten wir das auch nicht wissen. Gleichzeitig betont sie, sie wisse nicht, wie sie selber auf einen solchen Befehl reagieren würde und spielt so wieder auf das persönliche Annehmen der Prüfung Abrahams an:

„Also ich, ganz ehrlich, verstehe nicht so ganz den Sinn, warum er es machen soll. Also warum Abraham jetzt eben seinen Sohn schlachten soll, weil es dafür ja eigentlich gar keinen so richtigen Grund gibt. Ja, also ich weiß jetzt persönlich auch nicht, was ich jetzt davon halten würde, wenn das jetzt Gott irgendwie zu mir sagt. [...] Also ich finde Gottes Verhalten in der Geschichte/Vielleicht hatte er einen guten Grund, von dem wir jetzt natürlich hier nichts gelesen [...] haben“³¹⁸.

Ihr Unverständnis gegenüber dem Handeln Gottes greift sie auch später wieder in der Antwort zu der Frage auf, was sie in der Geschichte nicht gut finde, auf: „[I]ch habe nicht so ganz verstanden, warum Gott das eben von Abraham verlangt [...]. Es gibt sicherlich schönere Geschichten“³¹⁹.

Die Frage, ob Gott auch heute noch zu den Menschen spreche, so wie er zu Abraham gesprochen habe, bezieht Alena ebenfalls zunächst auf sich, bevor sie ihre Antwort generalisiert:

„Also ich muss ganz ehrlich sagen, ich lese jetzt persönlich zum Beispiel jetzt auch nicht die Bibel oder so, aber ich glaube schon, dass das noch so ist. Weil wenn jetzt jemand wirklich jetzt zum Beispiel jeden Tag betet oder auch ganz oft in die Kirche geht, ja, so dass er/Also ich persönlich denke jetzt mal schon, dass das so ist. Also bei mir persönlich ist es jetzt nicht so, [...] aber bestimmt bei ganz, ganz gläubigen Menschen. [...] Zu mir hat er nicht gesprochen“³²⁰.

Zunächst nennt sie persönliche Erfahrungen: Spricht Gott heute noch zu mir? Warum spricht er nicht zu mir? Die Fragen werden dann erweitert: Könnte

³¹⁶ Ebd., 10.

³¹⁷ Ebd., 10.

³¹⁸ Ebd., 9.

³¹⁹ Ebd., 13.

³²⁰ Ebd., 8f.

Gott denn zu anderen Menschen sprechen?

Verständnis für Gottes Handeln kann Alena dann doch in Bezug auf eine andere Erzählung aufbringen. Alena erinnert sich an die Geschichte, in der Gott Abraham und Sarah ein Kind verheißt, und zeigt dabei ihre empathische Einschätzung, wie es sein muss, lange keine Kinder bekommen zu können: „Ich glaube aber auch, dass er in dem Moment auch einfach Abraham helfen wollte, weil ich glaube, es macht einen schon unglücklich, wenn man so lange weiß: Ich kann einfach/ich werde nie ein Kind haben“³²¹. Ihre Identifikation mit den Gefühlen Abrahams und dem Handeln Gottes, Abraham und seiner Frau ein Kind schenken zu wollen, mag vielleicht aufgrund des Gefühls entstanden sein, selber ein wichtiges Geschenk für ihre Eltern zu sein.

Im letzten Teil des Interviews gibt Alena einen abschließenden Kommentar zu dem Handeln Gottes in den besprochenen Geschichten – ebenfalls vor dem Hintergrund eigener Empfindungen. Sie kann nachvollziehen, warum Gott einmal einen Menschen prüfen will – auch wenn dies für sie selber nicht verständlich ist, wie sie mehrmals betont – und wie er sich ein anderes Mal durch Jesus den Ausgestoßenen der Gesellschaft zuwendet:³²²

„Also ich finde schon, weil jeder Mensch verhält sich ja auch mal anders. Das ist ja jetzt auch so bei uns. Ich meine, wir sind ja auch nicht jetzt immer jeden Tag immer glücklich und könnten die ganze [...] Welt umarmen. Wir haben ja auch schon unterschiedliche Gefühle. Also ich finde schon, dass das passt, weil ich, also ich persönlich kann mir halt auch gut vorstellen, ja, auch dass wirklich Gott auch andere Seiten hat, [...] auch unterschiedliche Seiten [...] und dass er die auch beide zeigen kann“³²³.

Durch ihren Vergleich mit eigenen bzw. allgemein menschlichen Verhaltensweisen kann sie auch unterschiedliche Gottesbilder nachvollziehen: Gott habe wohl auch eine helle und eben auch eine dunkle Seite.

Insgesamt fühlt sich Alena bei ihrer Herangehensweise an die beiden Bibeltexte in deren Protagonisten ein und erklärt mit identifizierender Tendenz deren Handeln und damit indirekt die theologischen Aussagen der Texte. Deren Tun erscheint ihr persönlich teils nachvollziehbar, teils aber auch nicht.³²⁴

³²¹ Ebd., 20.

³²² Ebd., 18.

³²³ Ebd., 21.

³²⁴ Andere Beispiele, in denen Interviewpartnerinnen vorrangig eigene Ansichten in ihre Textauslegung einbringen, finden sich bei Annika und Anna (vgl. Annika, 3-5.7; Anna, 4-8).

6.2.5 Argumentation auf Grundlage einer theologischen Textdeutung

Der fünfte Typus der Bibeltextauslegung ist bei Kati zu finden. In den Besprechungen der beiden Geschichten argumentiert sie von einer tendenziell theologisch klingenden Gesamtdeutung her, die sie immer wieder aufgreift.

Gen 22, 1-19

Katis Auslegung der Opferungsgeschichte klingt meines Erachtens so, als liege ihr die Deutung zugrunde, Abraham handle aus einem ganz tiefen Gottvertrauen und Gott sei trotz allem mit Abraham. Erstmalig begegnet mir dieses Textverständnis in ihrer Begründung, Abraham sei die Hauptperson der Geschichte, denn es gehe um das eine: „Er soll Gott bedingungslos vertrauen“³²⁵. Abrahams aktiver Entschluss, die ihm gestellte Prüfung anzunehmen, schätzt Kati im dann Folgenden als gut ein, „da er Gott vertraut“³²⁶. Daher könne Abraham seinen Knechten diesen rätselhaften Satz sagen, er und Isaak würden wieder zurückkehren, „weil Abraham Gott ja auch völlig vertraut und weiß, dass er einfach das tun soll, was Gott von ihm verlangt und dass das das Richtige für ihn ist“³²⁷; denn er wisse, dass „er [Gott] nicht einfach seinen Sohn umbringen würde“³²⁸. Anders als bei Lea steht hier der Beziehungsaspekt zwischen Gott und Abraham absolut im Fokus. Den Aspekt des Vertrauens sieht Kati schließlich auch bei Isaak als maßgebend. Er kann die Opferung über sich ergehen lassen, weil „er seinem Vater ja auch vertraut“³²⁹. Diese Deutungen erweitert Kati schließlich um einen neuen Aspekt: Gott sei in dieser schwierigen Situation für Abraham bei ihm gewesen. Zunächst kündigt sich dieses Textverstehen an, als Kati auf die Frage antwortet, ob die Menschen denn heute auch noch ähnliche Gotteserfahrungen machen würden wie Abraham damals: Gott sei „halt immer da [...] dass er immer auf uns aufpasst oder dass wir einfach wissen, da ist jemand, der ist für uns da und

³²⁵ Kati, 3.

³²⁶ Ebd., 4.

³²⁷ Ebd., 4.

³²⁸ Ebd., 4.

³²⁹ Ebd., 4.

wir können immer mit ihm sprechen“³³⁰. Wenig später ergänzt sie: Drum sei auch die Geschichte damals aufgeschrieben worden, weil „damit, glaube ich, gezeigt wird, dass Gott war ja, sage ich jetzt mal, für Abraham da“³³¹.

Schließlich führt Kati beide Deutungsaspekte zusammen. Zunächst in der Antwort auf die Interviewfrage, was sie als gut in der Erzählung empfinde. Kati betont offenbar zustimmend, die Geschichte verdeutliche, „dass Gott mit den Menschen ist und dass wir Gott vertrauen müssen, dass er dann bei uns ist“³³². Auf die Frage, ob ihr etwas Angst gemacht habe in der Geschichte, hebt sie beide Deutungen hervor:

„Ja, das ist natürlich schon, was er da sozusagen da Abraham zumutet, das, ich weiß nicht, ob ich das machen würde. [...] Abraham hatte jetzt dieses Vertrauen. [...] Und dass man eben diesen Gedanken nicht haben darf, sondern weiß, Gott ist bei mir“³³³.

Lk 19,1-10

Für die Textauslegung der Zachäusgeschichte präsentiert Kati ein ganz ähnliches Vorgehen. Eine von ihr als richtig erkannte Textdeutung greift sie immer wieder auf: Jesus gehe auf die Menschen zu, die ihn noch nicht kennen. Er will sie auf einen guten, stimmigen Weg bringen. Als Grund für Jesu Zugehen auf Zachäus vermutet Kati, Jesus wolle Zachäus und vor allem den entsetzten und wütenden Zuschauern zeigen, man solle auch „zu den Schwachen [...] gehen, was heißt Schwachen, aber zu denen [...] gehen, die jetzt nicht sozusagen davon überzeugt sind, oder denen [...] helfen, dass sie an den Weg zu dir oder an den Glauben zu Jesus finden können“³³⁴. Für unser heutiges Leben verdeutliche die Geschichte ebenfalls diese bedingungslose Zuwendung: „den Weg will er [Jesus] zu sich zeigen und nicht sagen: Ja, nein, du nicht. Du hast mal was Falsches gemacht“³³⁵.

Dies bestärkend erwähnt Kati eine biblische Geschichte, in der Jesus schon einmal andere Menschen für sich gewann: „Es gibt doch diese Geschichte, wo er irgendwie diese beiden Angler, also die auch hinterher seine Jünger

³³⁰ Ebd., 5.

³³¹ Ebd., 6.

³³² Ebd., 7.

³³³ Ebd., 8.

³³⁴ Ebd., 10.

³³⁵ Ebd., 11.

werden, sieht und dann sagt: „Ja, ihr kommt mal mit mir mit“³³⁶. Stringent folgert Kati dann auch für die Aussage Jesu am Ende der Perikope, Zachäus sei doch auch ein Sohn Abrahams: Vielleicht sei Zachäus ja ein „Gesegneter, der mal/der sich wieder zu Gott bekennen kann“³³⁷.

Ihre tendenziell theologischen Deutungen des Vertrauens der Menschen einerseits und der Zuwendung Gottes zu den Menschen andererseits, und zwar sowohl bei der Geschichte der Bindung Isaaks als auch bei der Zachäusgeschichte greift Kati zuletzt in der Interviewfrage, wie sich Gott in beiden Erzählungen offenbart habe, noch einmal auf: In der Erzählung der Bindung Isaaks habe Gott schauen wollen, ob Abraham ihm auch wirklich vertraue. Jesus habe ebenfalls verdeutlichen wollen: „Jetzt komm mit mir mit, vertraue mir. Ich bin da. Tue das Richtige“³³⁸. So hätte Gott auf unterschiedliche Weisen darstellen wollen: „Glaube, vertraue darauf, baue darauf, dass Gott da ist“³³⁹.

Insgesamt finden wir also bei Kati einen Typus der Bibeltextauslegung, der aufgrund ihrer eigenen Textdeutung stringent argumentiert. Sowohl Begründungen für Verhaltensweisen von Personen, als auch Gesamtdeutungen gelangen so.³⁴⁰

6.2.6 Fazit

Die Darstellung verschiedener Auslegungstypen hat gezeigt, dass die Kinder aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus differente Argumentationszüge nutzen, um die biblischen Texte zu deuten, die Deutung begründend zu untermauern und dann zu aktualisieren bzw. in die heutige Lebenswelt zu transferieren. Dabei wurden die Unterschiede als je exemplarische Typen an jeweils einer Schülerin oder einem Schüler verdeutlicht, die bzw. der sich einer bestimmten Herangehensweise bediente. Nachvollziehbar wurde so, wie

³³⁶ Ebd., 10.

³³⁷ Ebd., 11.

³³⁸ Ebd., 11.

³³⁹ Ebd., 12.

³⁴⁰ Weitere Textauslegungen, in denen die eigene Textdeutung immer wieder in die Argumentation eingebracht wird, finden sich bei Sarah und Jakob (vgl. Sarah, 4-8.10-12; Jakob, 3-8).

Textauslegung innerhalb dieses Ansatzes/Typus erfolgt.

Es finden sich Typen, die eigene Ansichten und Erfahrungen in die biblische Textauslegung hineinlegen, oder die versuchen, historisches Hintergrundwissen einzubringen und so darstellen, dass sie den biblischen Text als geschichtlich gewordene Konstrukte fassen können. Weiter Typen, die sich an der inhaltlichen Struktur des Textes orientieren, indem sie auf Textebene argumentieren. Dabei zeigen sich auch Zugänge, die erkennen, dass biblische Texte immer auch innerhalb ihres biblischen Kontextes zu verorten und zu lesen sind, und solche, die eine eigene theologische Deutung vertreten, diese bei der weiteren Texterforschung konsequent und stringent aufgreifen und erhärten.

So unterschiedlich die fünf Ansätze auch sind, es gelingt den Kindern je auf ihre sinnvolle und zielführende Weise, einen für sie befriedigenden Zugang zum Text zu finden. Argumentationen erfolgen dabei jeweils stringent und begründet.

Diese Typus-Analyse hat insgesamt verdeutlicht, dass Kinder

- sich in ihrer Argumentation einer biblischen Textauslegung sowohl auf die Textebene beziehen, als auch in Richtung theologischer Deutungen argumentieren können. Ferner können sie sowohl historisches Hintergrundwissen als auch eigene Erfahrungen in eine biblische Textauslegung einbringen und erkennen, dass Texte nicht nur isoliert, sondern in Bezug auf den innerbiblischen Kontext zu lesen sind.
- sich aus verschiedenen Blickwinkeln heraus einem biblischen Text nähern können. Diese präsentieren sich in unterschiedlichen Argumentationsstrategien, die sich als Auslegungstypen charakterisieren lassen. So wird deutlich, dass Kinder unterschiedliche Zugänge zu biblischen Texten finden können, wie Abb. 3 noch einmal verdeutlicht:

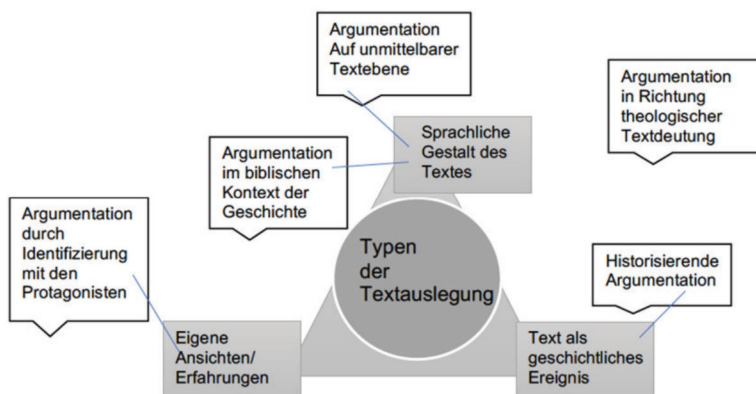


Abb. 3: Typen der Textauslegung

6.3 Typisierung der inhaltlichen Deutungen zu Gen 22,1-19

In einem letzten Schritt der Untersuchung soll eine Analyse der Gesamtdeutungen der Kinder erfolgen. Die Auslegungen sollen dabei an den Regeln guter Textauslegung gemessen werden. Aussagen müssen also nachhaltig getroffen oder begründet geändert werden. Eine einmalige Wiederholung einer Aussage genügt den Anforderungskriterien nicht. Weiter müssen die Deutungen der Kinder von ihnen als in sich schlüssig, logisch und stringent vertreten werden.³⁴¹ Werden während des Gesprächs unbegründet und unabhängig voneinander verschiedene, sich womöglich widersprechende Aussagen gegeben, kann dies nicht als eine gefestigte Auslegung gelten.³⁴²

Um die Textauslegungen der Kinder daraufhin zu analysieren, sollen nicht einzelne Fragen, sondern die Interviews als Gesamte betrachtet werden. Da die Leitfragen so offen gestellt wurden, dass die Kinder stets ihre eigenen Ansichten mit einbringen konnten, wurden ihnen vielfältige Möglichkeiten geboten, ihr Gesamtverständnis darzustellen.

³⁴¹ Vgl. Kapitel 2.1.5.

³⁴² Vgl. Konstantin.

Anstöße dazu, Auslegungen der Kinder zu analysieren, finden sich in den großen kindertheologischen Studien zum Verständnis biblischer Texte von Christian Butt und Michael Fricke. Während Butt textliche Besonderheiten in einer eigenen Exegese aufzeigt³⁴³ und darauf folgend überprüft, wie Viertklässlerinnen und Viertklässler in einer Gruppendiskussion mit den hervorgehobenen Textaspekten umgehen,³⁴⁴ wählt Fricke eine offenere Herangehensweise. Auch er präsentiert eine eigene Exegese der gewählten Texte,³⁴⁵ stellt die in einer Gruppendiskussion entstandenen Fragen der Kinder einer vierten Klasse an den Text sowie ihre eigenständigen Auslegungen dar und misst sie nicht an der eigenen Exegese.³⁴⁶

Um dem Anliegen der Kindertheologie und der biblischen Textauslegung von Kindern gerecht zu werden, sich den Auslegungen der Kinder unvoreingenommen zu stellen und diese in ihrem Eigenwert zu schätzen,³⁴⁷ orientiere ich mich im Folgenden zunächst an der Vorgehensweise Frickes, indem die Textdeutungen der Kinder in einem ersten Schritt aus den Interviews zur Sprache kommen und in Kategorien gegliedert werden. Erst in einem zweiten Schritt – wie bei Butt – folgt ein Vergleich zu wissenschaftlichen Textauslegungen. So lassen sich Gemeinsamkeiten aufzeigen, aber auch Unterschiede innerhalb eines Deutungszugangs sowie Details, die bei den Kindern in ihrer Deutung auftauchen, von der Exegese aber nicht bedacht sind.

Die Studien von Butt und Fricke fokussieren durch das Forschungsdesign von Gruppendiskussionen immer die Leistung eines Kollektivs, ohne Einzelleistungen hervorzuheben. Die Darstellung der Auslegungen einzelner Textaspekte in Gruppendiskussionen spiegelt die Auslegungen einzelner Kinder nur punktuell wider. Dabei übertrifft die kollektive Leistung die einer Einzelleistung selbstverständlich mit hoher Wahrscheinlichkeit, lässt meines Erachtens aber entschieden zu wenig Raum, die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen

³⁴³ Vgl. Butt, *Untersuchungen*, 111-120.

³⁴⁴ Vgl. ebd., 128-148.

³⁴⁵ Vgl. Fricke, *Bibeltexte*, 343-356.

³⁴⁶ Vgl. ebd., 357-380.

³⁴⁷ Vgl. Schweitzer, *Exegeten*, 242; Zimmermann, *Kinderexegese*, 429f.; Büttner/Dieterich/Roose, *Einführung*, 63; *Schluß*, Vorschlag, 25.

Schüler mit ihren oder seinen individuellen Kompetenzen und Sehweisen sowie auch ihren Schwierigkeiten wahrzunehmen und darzustellen. In dem für diese Studie gewählten Setting mit halbstandardisierten Leitfadeninterviews steht primär die je individuelle Leistung im Fokus. Da kann auch gezielt überprüft werden, wie schlüssig und durchdacht gegebene Interpretationen einzelner Schülerinnen und Schüler ausfallen und vertreten werden.³⁴⁸ Darin, dass bei dieser Verfahrensweise einzelne Prozesse, einem Bibeltext auf die Spur zu kommen, gewürdigt und differenziert betrachtet werden können, sehe ich einen immensen Vorteil des Leitfadeninterviews gegenüber einer Gruppenarbeit.

Das methodische Vorgehen der Datenerhebung verschließt sich aber anderen Analysen der gegebenen Textauslegungen der Kinder. Studien von Christian Schramm und Sonja Angelika Strube untersuchten beispielsweise, wie erwachsene Laien als „Alltagsleser“ biblische Texte ohne große Impulse von außen auslegen. Schramm wählte das methodische Vorgehen einer Gruppendiskussion und stellt dar, welcher Methoden sich „Alltagsexegeten“ bei der biblischen Textauslegung bedienten.³⁴⁹ Strube führte halbstrukturierte Leitfadeninterviews, bei denen Fragen aber nur gestellt wurden, um weitere Anstöße zu geben.³⁵⁰ Die Auslegungen der Alltagsleser und Alltagsleserinnen wurden verglichen mit Textauslegungen von Experten, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten festzustellen.

Auch für die Textauslegung von Kindern wäre es interessant zu analysieren, wie Kinder ganz frei an biblische Texte herantreten.³⁵¹ Welche Textaspekte fokussieren sie von sich aus? Wie gehen sie methodisch vor? Aufgrund des hier gewählten Settings (Leitfadeninterview) ist dies freilich nicht möglich, da die Kinder ja auf bestimmte Fragestellungen und Textaspekte gelenkt werden. Die Leitfadeninterview-Methodik (s.o. 5.3.1-5.3.2) habe ich dennoch bewusst gewählt, ausgehend von der Prämisse, dass sich Kinder einer Klasse

³⁴⁸ Vgl. das Vorgehen bei Zimmermann, Kindertheologie.

³⁴⁹ Vgl. Schramm, Alltagsexegesen.

³⁵⁰ Strube, Bibelverständnis, 72f.

³⁵¹ Vgl. hierzu für die Jugendtheologie: Troi-Boeck, Kommunikation.

6 in einer Interviewsituation nicht ohne Impulse eigenständig ausführlich mit einem vorliegenden Text befassen können. Es sollte so sichergestellt sein, dass alle relevanten Aspekte der biblischen Texte mit den Kindern besprochen wurden und dass sie die Möglichkeit bekamen, ein größtmögliches Spektrum an Kompetenzen zu präsentieren. Die Tatsache, dass in den Nacherzählungen der Kinder nur selten erste Deutungsansätze gegeben und keine eigenen Fragen an den Text gestellt wurden, bestätigte diese Annahme.

6.3.1 Gen 22,1-19 als Glaubensgeschichte

Für die Auswertung der Gesamtdeutungen zur Erzählung von der Bindung Isaaks zeigen sich besonders die Antworten der Kinder auf die Fragen nach dem Handeln Abrahams³⁵² sowie Gottes,³⁵³ nach der Intention des Autors, die Geschichte niederzuschreiben,³⁵⁴ sowie nach dem, was als positiv³⁵⁵ und erzählenswert³⁵⁶ empfunden wurde, als hilfreich. Dennoch sind in der Analyse auch über die genannten Fragen hinausgehende Antworten mitzubedenken.

Bei der Mehrzahl von Kindern finden sich Aussagen, die eine Gesamtdeutung des Textes offenbaren, in der Abraham aufgrund seines starken Glaubens die Probe Gottes annehmen kann. Dabei werden jeweils leicht unterschiedliche Akzente gesetzt, wie die folgende Tabelle verdeutlicht:

³⁵² Wie findest du Abrahams Verhalten, wenn er auf Gottes Forderung eingeht? (Frage 8) Obwohl Abraham Isaak opfern soll, verabschiedet er sich von seinen Dienern in Vers 5 mit den Worten: Wir beide kehren zu euch zurück. Warum sagt Abraham so etwas? (Frage 6)

³⁵³ Wie findest du Gott in der Geschichte? Denkst du jetzt anders über Gott? Wie denkst du über Gott? (Frage 9)

³⁵⁴ Was denkst du, zu welchem Zweck der Autor diese Geschichte von Abraham und Gott aufgeschrieben hat? (Frage 12)

³⁵⁵ Was findest du gut an der Geschichte? (Frage 14)

³⁵⁶ Stell dir vor, du müsstest eine Geschichte ... (im Kindergottesdienst/im Kindergarten/deiner kleinen Schwester) erzählen, würdest du diese Geschichte von Abraham und Isaak auswählen? (Frage 16)

Vertretene Deutung	Anzahl der Nennungen
Abraham vertraut Gott	3x
Abraham vertraut auf Gott und Gott ist für Abraham da	8x
Abraham vertraut auf Gott und Gott ist für Abraham da. Gott will keine Opfer	2x

Tab. 36: Von den Schülerinnen und Schülern gegebene Deutungen zu Gen 22,1-19

Alle dreizehn Auslegungen der Kinder, die dieser Deutungsebene zugeordnet werden können, begründen das Einlassen Abrahams auf die Forderung Gottes mit seinem starken Vertrauen gegenüber Gott. Die Schwere der Prüfung bleibt dabei nicht unbemerkt bzw. fällt nicht ins Gewicht.³⁵⁷ Das Vertrauen, diese Prüfung anzunehmen, besteht nach Jakob beispielsweise darin, dass auch, wenn der Sohn tatsächlich geopfert werden müsse, Abraham wisse, „dass er Gott vertraut hat und dass jetzt nicht [...] falsch war sonst, aber dass er auch Gott vertraut, dass er nicht einfach so seinen Sohn töten lässt“³⁵⁸. Amelie betont, Abraham glaube nicht, „dass Gott wirklich will, dass er seinen Sohn tötet. Sondern er glaubt vielleicht auch schon vorher, dass es ein Test war“³⁵⁹. Auch Charlotte ist der Ansicht, dass Abraham vertraue, „dass er ihm dann hilft oder so“³⁶⁰. Der Opferbefehl könne nicht Gottes letztes Wort sein, so die Annahme der Schülerinnen und Schüler.

Zehn Kinder betonen zudem, die Geschichte verdeutliche, dass Gott Abraham in dieser schwierigen Situation beigestanden habe und es letztlich gut mit ihm meine. Amelie kann daher zustimmen, dass die Geschichte auch kleineren Kindern weitererzählt werden könne, „weil Gott lässt ihn [Abraham] ja nicht im Stich“³⁶¹. Pia erwähnt, sie finde an der Geschichte gut, dass sie deutliche mache, „dass wir Gott vertrauen müssen, dass er dann bei uns ist“³⁶².

³⁵⁷ Vgl. Annika, 3; Sarah, 8; Hanna 4.5; Charlotte, 4; Anna, 7.

³⁵⁸ Jakob, 4; vgl. auch Kati, 4.

³⁵⁹ Amelie, 3; vgl. auch Anna, 3; Lennart, 3f.; Hanna, 6.

³⁶⁰ Charlotte, 4; vgl. auch Annika, 2.

³⁶¹ Amelie, 8.

³⁶² Kati, 7; vgl. auch Anna, 7.

Ähnlich betont Robin, die Intention des Autors sei gewesen, darzustellen, „dass Gott für einen da ist“³⁶³.

Zwei Kinder³⁶⁴ erwähnen zusätzlich, durch die Geschichte werde deutlich, dass Gott keine Opfer wolle. Auf diese weitere Argumentation soll später gesondert eingegangen werden.

Der dargestellte Deutungsansatz der Kinder zeigt einen Zugang zur Geschichte, der sich ähnlich auch bei Timo Veijola findet und von ihm als „Paradigma des Glaubens“³⁶⁵ bezeichnet ist. Dabei spricht Veijola von einem unbedingten Glaubensgehorsam Abrahams, der ihn die Prüfung durch Gott nicht hinterfragen lässt.³⁶⁶ Die Annahme des starken Glaubens Abrahams offenbart sich in den Aussagen der Kinder im Vertrauen gegenüber Gott, welches sie dem Protagonisten vielfältig zusprechen.

Die Prüfung konfrontiere Abraham mit der dunklen Seite Gottes, argumentiert Veijola weiter, durch die er letztlich aber die helle, liebende Seite erfahren kann.³⁶⁷ Der Zugang wird auch von der überwiegenden Mehrheit der Kinder mitgetragen, die diesen Textverstehenszugang wählen. Dies wird in ihren Schlussfolgerungen deutlich, Abraham erfahre durch die Prüfung, dass Gott ihm beistehe. So erkennen die Kinder Abraham als einen glaubensstarken Mann, der durch diese schwere Prüfung Gott als jemanden bestätigend erfährt, der die Seinen letztlich nicht im Stich lässt.

6.3.2 Gen 22,1-19 als Verbot von Menschenopfern

Einen anderen Zugang zum Text finden Anna, Lennart und Elias. Für sie zeigt sich die Hauptaussage der Geschichte in der Tatsache, dass Gott das Opfer am Ende nicht will. Dabei betonen Anna und Lennart zusätzlich das starke Vertrauen Abrahams gegenüber Gott sowie die Zuwendung Gottes zu Abraham. Verallgemeinernd betonen die Kinder, Gott wolle keine Menschenopfer.

³⁶³ Robin, 6; vgl. auch Sarah, 5; Lennart, 10.

³⁶⁴ Vgl. Anna, 6; Lennart, 8.

³⁶⁵ Vgl. Kapitel 5.1.4.3.

³⁶⁶ Veijola, Opfer, 130f.

³⁶⁷ Ebd., 132f.

Bei Anna offenbart sich dabei ein Auslegungsansatz, der die Praktizierung von Menschenopfern als damals gängig nennt und eine Abwendung von dieser verdeutlicht. Nachdem Anna anmerkt, Abraham sage zu seinen Knechten in Vers 5, er werde gemeinsam mit seinem Sohn zurückkehren, denn er „vertraut auf Gott, dass er es doch nicht möchte“³⁶⁸, dass der Sohn geopfert werde, erwähnt sie später: „Ich wusste halt, dass Gott manchmal auch Opfer möchte. Also er möchte die nicht, aber er kriegt die halt“³⁶⁹. Hier verweist sie darauf, dass in der früheren Opferpraxis Gott die Opfer wohl angenommen habe.

In der Antwort auf die Frage nach der Intention des Autors zur Verfassung der Geschichte wiederholt Anna ihre Ansicht, die sie vorher auch in der Annahme Abrahams präsentierte: Gott will keine Opfer. Die Geschichte verdeutliche nämlich, dass „Gott einem nichts Böses möchte und auch nicht, dass man ihm Opfer gibt“³⁷⁰.

Abschließend erwähnt sie, sie würde die Geschichte auch kleineren Kindern weitererzählen, weil „das halt zeigt, dass er [Abraham] auch auf Gott vertrauen kann, dass Gott ihm auch hilft in schlimmen Situationen“³⁷¹.

Der Erzählung schreibt sie so eine Kritik gegen eine damals gängige Opferpraxis zu, welche sie im Gespräch stringent, wiederholend einbringt und betont außerdem das große Vertrauen Abrahams, durch das er sich auf diese Opferungsprüfung einlassen kann.

Ähnlich folgert auch Lennart, die Geschichte sei verfasst worden, um zu verdeutlichen, „dass Gott nicht zulässt, dass die Söhne weggegeben werden oder die Töchter“³⁷². Wissen um eine gängige Opferpraxis bringt er dabei nicht an.

Gleichsam konstatiert auch Elias, der Grund für die Erzählung könne sein,

„dass die Menschen dann wissen, okay Gott opfert mich nicht einfach so. Er will mich auch haben und er wird niemanden so einfach umbringen lassen. [...] Und er kann

³⁶⁸ Anna, 3.

³⁶⁹ Ebd., 5.

³⁷⁰ Ebd., 6.

³⁷¹ Ebd., 7.

³⁷² Lennart, 8.

auch sagen, nein, ich will nicht, dass du irgendeinen Menschen umbringst, nur damit du zeigen willst, dass du an mich glaubst³⁷³.

Dabei nimmt Elias allerdings nicht wahr, dass Abraham seinen Sohn nur opfern will, weil Gott selbst ihm den Auftrag dazu gab.

Viele frühe exegetische Ansätze vertreten ähnliche Deutungswege wie die dargestellten Schlussfolgerungen der Kinder. So argumentiert der Alttestamentler Hermann Gunkel, Menschenopfer seien in Israel in äußerster Not praktiziert worden, und betont damit ebenfalls eine vorhandene Praxis des Opfern. Die Geschichte der Bindung Isaaks habe als Anstoß gegolten, dass diese Praxis nicht mehr bestehen solle.³⁷⁴ Diese Auslegung steht dem Deutungsansatz der Kinder am nächsten.

Anders gehen die Exegeten Rudolf Kilian und Hans-Peter Müller nicht von einer Praxis des Menschenopfers in Israel aus. Kilian sieht in der Erzählung eine Ätiologie eines neuen Kults, der das göltige Menschenopfer durch ein Tieropfer ersetzen wollte. Da das Menschenopfer in Israel aber keine gängige Praxis gewesen sei, fand die Rettung Isaaks ihren Weg in die Geschichte, als diese zu einer gesamtisraelischen Erzählung wurde.³⁷⁵ Müller beschreibt die Geschichte als Anstoß zur Abgrenzung von Nachbarvölkern, bei denen Menschenopfer gängige Praxis waren. So sollte der eigene religiöse Fortschritt betont werden.³⁷⁶ Der zeitgeschichtliche und textentstehungsgeschichtliche Kontext der Erzählung wird von den Kindern in ihren Deutungszugängen nicht mitbedacht. Hierzu fehlt es an spezifischem Vorwissen, das freilich von ihnen auch nicht erwartet werden kann. Der allgemeine Deutungsansatz der Geschichte als Anstoß zur Beendigung der Menschenopfer bildet, wie gezeigt, für Anna, Lennart und Elias einen schlüssigen Zugang zur Geschichte.

Anders als bei der Untersuchung von Hans Mendl zeigt sich dieser Zugang aber nicht als der Ansatz, der den meisten Kindern der Untersuchung als am

³⁷³ Elias, 5.

³⁷⁴ Gunkel, Genesis, 241f.

³⁷⁵ Kilian, Opferung, 100-102.

³⁷⁶ Müller, Genesis, 238.246.

schlüssigsten erscheint.³⁷⁷ Auch bildet die Abkehr von Menschenopfern für Anna und Lennart keinen Deutungsweg, der sich anderen Zugängen versperrt. Sie betonen darüber hinaus das Vertrauen Abrahams gegenüber Gott sowie die Tatsache, dass Gott Abraham in dieser schweren Zeit nicht alleine lässt.

6.3.3 Gen 22,1-19 im Kontext der Bibel verstehen

Ein weiterer, von Julia gegebener Deutungsschwerpunkt greift ebenfalls die Deutung auf, Abraham habe auf Gott vertraut und Gott sei bei Abraham gewesen. Dabei wird der Grund für Abrahams Vertrauen im biblischen Kontext der Abrahamgeschichte verortet.

Zunächst erwähnt Julia auf die Frage nach anderen bekannten Geschichten zu Abraham die Erzählung der Begegnung mit dem Herrn im Mamre von Gen 18,1-15: „Als da halt Gott zu Abraham sagt: ‚Deine Frau sollst du Sarah statt Sarai nennen und [...] du wirst so viele Nachkommen bekommen.‘ Dann kommen diese drei Männer und erzählen das und die Sarah will das erst gar nicht glauben“³⁷⁸. Hier bedenkt Julia die Vorgeschichte der Erzählung über die Bindung Isaaks mit: Aufgrund jener Verheißung habe Abraham das Vertrauen in Gott, seinen Sohn letztlich nicht hergeben zu müssen³⁷⁹, weil „der hätte den Sohn ja auch ohne Gott überhaupt nicht bekommen“³⁸⁰. Auch Isaak lasse sich, so die Argumentation weiter, aufgrund vorheriger Erfahrungen seines Vaters mit Gott auf die Opferung ein. Konkrete Kontextgeschichten nennt Julia hier nicht. Der Sohn wisse ja, dass Abraham „schon ganz oft in dem Handeln/also in Gedanken von Gott [meint: Nach den Befehlen von Gott] gehandelt“³⁸¹ habe. Abraham wird schließlich nicht enttäuscht und so zeige die Geschichte, Gott wolle „ja eigentlich immer ganz vielen Menschen auf den Weg geben: ‚Ich bin für euch da.‘ Und da ist er ja auch für den Abraham

³⁷⁷ Vgl. Mendl, Gott, 76.

³⁷⁸ Julia, 3.

³⁷⁹ Ebd., 4.

³⁸⁰ Ebd., 5.

³⁸¹ Ebd., 5.

da“³⁸². Diese schon vorher erlebte Erfahrung des Beistands Gottes wird in der Erzählung gesichert. Nachhaltig und stringent betont Julia in ihrer Texterschließung, die Protagonisten könnten aufgrund vorheriger Erlebnisse mit Gott darauf vertrauen, dass dieser auch dieses Mal zu Abraham stehe.

Mit ihrer Deutung wählt Julia ein Auslegungsvorgehen, das auch die Exegeten Georg Steins und Thomas Naumann vertreten: Gen 22,1-19 lesen sie intertextuell. Während Steins aufgrund des langen Entstehungsprozesses des Kanons Bezüge zur vorherigen Abrahamgeschichte, ebenso zu zahlreichen anderen Stellen des Pentateuchs herstellt³⁸³ und zu dem Schluss kommt, Gen 22,1-19 sei die „theologische Summe“ der Abraham-Sarah-Erzählung, in der die immer wieder gefährdete Verheißung Gottes gesichert wird,³⁸⁴ liest Naumann die Erzählung unter dem Aspekt der „Preisgabe“³⁸⁵. Nur dadurch, dass Abraham Menschen, die ihm nahe stünden, immer wieder preisgeben müsse,³⁸⁶ könne er erkennen, dass Gott ihm in den ärgsten Bedrohungserfahrungen beistehe.³⁸⁷

Altersgemäß verfügt Julia nicht über vergleichbares biblisches Vorwissen und Abstraktionsfähigkeit. Die Erzählung ordnet sie nur in deren direkten biblischen Kontext ein – Isaak, der damals verheißene Sohn. Dennoch schlägt sie einen Deutungsweg ein, mit dem sie der gleichen Intention nachkommt: Die Geschichte der Bindung Isaaks kann nicht isoliert betrachtet, geschweige verstanden werden, sondern muss Abrahams Vorgeschichte mit Gott bedenken. Nur so wird transparent, warum Abraham auf Gott vertrauen und in seiner schwersten Prüfung auf ihn bauen kann.

³⁸² Ebd., 7; ähnliche Antworten werden auch auf die Frage nach der Intention des Autors gegeben sowie auf die Frage, warum Abraham den Berg „Der Herr sieht“ nenne; vgl. ebd., 7.

³⁸³ Vgl. Steins, *Gebunden*, 304-306.

³⁸⁴ Steins, *Bindung*, 217.

³⁸⁵ Naumann, *Preisgabe*.

³⁸⁶ Vgl. Gen 12,20; Gen 20,1-18; Gen 21,8-21.

³⁸⁷ Naumann, *Preisgabe*, 44.

In der Studie von Mendl gelingt es nur vereinzelt Kindern, durch die Vorgeschichte Abrahams ein Motiv zu entdecken, welches das Vertrauen Abrahams in Gott erklärt.³⁸⁸ Auch in dieser Untersuchung gelingt es einzig Julia, Abrahams Vorgeschichte schlüssig und immer wieder mitzudenken. Eine kontextuelle Leseart scheint für die meisten Kinder zu komplex, setzt ein gewisses Bibelwissen voraus bzw. wird bisher schulisch auch nicht angeleitet und eingeübt. Manche Kinder erwähnen zu Beginn zwar noch andere Geschichten aus dem Kontext der Abrahamerzählung,³⁸⁹ können diese aber später nicht mitbedenken und entsprechende Bezüge herstellen.³⁹⁰

6.3.4 Gen 22,1-19 als „Inkonsequenz eines Willkürgottes“³⁹¹

Als dominante Rezeption der Bindung Isaaks von Kindern der Klasse 5 beschreibt Mendl in der Auswertung seiner Studie ein Unverständnis gegenüber einem scheinbar willkürlichen Handeln Gottes. Dass gerade in diesem (im Nichtverstehen dennoch auf Gott vertrauen) der Deutungsschlüssel zur Geschichte liege, sei häufig nicht erkannt worden.³⁹²

Auch Sina legt in meiner Studie den Fokus ihrer Auslegung auf die Veränderung im Handeln Gottes, was sie bis zuletzt problematisiert. Zunächst empfindet sie Abrahams Handeln, dem Befehl Folge zu leisten, als gut. Dennoch betont sie die Grausamkeit dieser Prüfung schon frühzeitig:

„Eigentlich ist es gut, dass er halt auf Gott gehört hat, weil er hat uns ja halt alle erschaffen und ist ja deswegen sozusagen unser großer Chef sozusagen. Und ich hätte, also ich hätte/also ich weiß nicht genau, was ich gemacht hätte, weil wenn man einen einzigen Sohn hat und den halt wirklich liebt und den dann sozusagen einfach abgeben müsste, wüsste ich nicht genau, was ich machen sollte“³⁹³.

In Bezug auf die Prüfung durch Gott führt sie weiter aus: Am „Ende, wo er

³⁸⁸ Mendl, Gott, 73.

³⁸⁹ Vgl. Kati, 3; Robin, 2f.; Sarah, 3; Charlotte, 3; Hanna, 3.

³⁹⁰ Auch in der Besprechung von Gen 22 im Rahmen der dialogischen Bibeldidaktik von Christian Dern zeigt sich ein intertextueller Ansatz. Hier merkt Tobias an: „Warum bittet Abraham Gott nicht, seinen Sohn zu verschonen, oder fragt ihn, warum er dies tun solle? Er war doch bei Sodom und Gomorrha auch so hartnäckig“ (Dern, Bibeldidaktik, 112). Dern fordert dezidiert für den Religionsunterricht einen bibeldidaktischen Zugang, der gerade intertextuelle Bezüge berücksichtigt und einübt.

³⁹¹ Mendl, Gott, 72.

³⁹² Ebd., 72f.

³⁹³ Sina, 5.

dann halt einen Engel oder so geschickt hat, fand ich das halt schon gut, dass er das halt nicht machen hätte/hat machen lassen“³⁹⁴.

Der Fokus liegt für Sina im weiteren Interviewprozess auf der Aufhebung des Befehls Gottes: Gott erteile einen grausamen Auftrag, den er letztlich aber widerruft. Dies buchstabiert sie in der Antwort auf die Frage, warum die Geschichte wohl niedergeschrieben worden sei. Die Geschichte verdeutliche, dass „Gott halt, wenn er trotzdem was sagt, das halt nicht immer halt machen lässt sozusagen. Also dass er auch Sachen sieht und dann die stoppt sozusagen und die anders ausgehen lässt“³⁹⁵. Was will dieses Handeln den Menschen heute sagen? „Also dass man halt schon auf Gott hören kann, aber er halt das auch dann umdrehen kann sozusagen halt, also dass er es dann trotzdem gut ausgehen lässt“³⁹⁶.

Auf die Schlussfrage hin, ob Sina die Geschichte auch jüngeren Kindern weitererzählen würde, greift sie die Wandlung Gottes noch einmal auf und problematisiert das. Dabei erscheint nicht das gute Ende für sie bedenklich, sondern die Tatsache, dass Gott seinen Befehl ändert: „Ich finde, die ist halt zum Teil so für kleinere Kinder ein bisschen schwer zu verstehen halt auch. [...] Ja, und dass Gott halt am Anfang die Person auf die Probe stellt und am Ende dann halt doch das anders macht“³⁹⁷. Diese Spannung kann Sina selber nicht auflösen. Dass gerade in diesem willkürlichen Handeln Gottes, in dem Abraham dennoch auf Gott vertrauen kann, der Schlüssel zur Geschichte liegt, sieht Sina nicht. Erst durch die Konfrontation mit einer Deutung eines anderen Mädchens kommt Sina zu der Einsicht, die Geschichte verdeutliche, „wenn man auch in schlimmen Situationen ist, dass Gott halt trotzdem immer bei einem ist“³⁹⁸. Eine schlüssige und begründete Verbindung zwischen einem Gott, der seine Meinung ändert, und einem Gott, der Abraham in einer so schlimmen Situation zugleich beisteht und ihn daraus befreit, kann Sina nicht

³⁹⁴ Ebd., 5.

³⁹⁵ Ebd., 6.

³⁹⁶ Ebd., 6f.

³⁹⁷ Ebd., 8.

³⁹⁸ Ebd., 9; diese Aussage wird auch als direkte Reaktion auf die Aussage des Mädchens gegeben; vgl. ebd., 7.

erkennen. So zeigt sich bei ihr eine schon bei Mendl dargestellte Textauslegung, die die Spannung des scheinbar willkürlichen Handelns Gottes nicht aufzulösen vermag.

Andere Kinder scheinen kein Problem mit einem Gott zu haben, der zunächst Abraham eine grausame Prüfung abverlangt, dann aber seinen Befehl widerruft. Dies verdeutlicht die oben dargestellte Bewertung der Textauswahl durch die Schülerinnen und Schüler selbst,³⁹⁹ in der die Kinder sowohl den Opferauftrag als auch die Rettung Isaaks am Ende der Erzählung betonten, aber nicht auch die Spannung im scheinbar widersprüchlichen Handeln Gottes.

6.3.5 Gen 22,1-19 als Tötungsverbot

Kein unmittelbar kontextueller, wohl aber ein innerbiblischer Deutungsansatz zeigt sich in der Auslegung von Paul: Die Geschichte erinnere an das fünfte Gebot: Du sollst nicht töten! Für Paul, der altersgemäß nur ausgewählte Geschichten der vorliegenden Bibel zu kennen scheint, mag die Verbindung eines Tötungsverbots zu der Abwendung einer geplanten Menschenopferung schlüssig erscheinen. Exegetisch spielt diese Schlussfolgerung keine Rolle. Auch wenn die Geschichte der Bindung Isaaks erst nachexilisch verfasst wurde, die Erfahrungen des Volkes Israels, nie von Gott verlassen worden zu sein, wurden in ihr auf Abraham zurückprojiziert.⁴⁰⁰ Der Dekalog war zur Zeit Abrahams noch nicht bekannt. Er gilt als gewachsene Größe und entstand wahrscheinlich in einem Zeitraum zwischen dem 8.-6. Jh. v. Chr.⁴⁰¹

Insgesamt verdeutliche die Geschichte, so Paul, dass auch, wenn ein Opfer geplant sei, man immer noch von seinem Plan abweichen könne. Denn man solle nicht töten. So sei die Geschichte niedergeschrieben worden, weil

„das halt vermittelt, dass man, selbst wenn man so was geplant hat und alles dafür vorbereitet hat und das gerade machen will, dass man immer noch zurücktreten kann. Also selbst wenn man jetzt sagt: ‚Ich will ihn jetzt erschießen‘, [...] und dann sagt: ‚Ich glaube, ich mache es doch nicht. Was bringt mir das jetzt?‘“⁴⁰²

³⁹⁹ Vgl. Kapitel 6.1.7.

⁴⁰⁰ Schmid, Blick, o.S.

⁴⁰¹ Hossfeld, Dekalog, 63; vgl. auch Rad, Theologie, 193; Perlitt, Dekalog, 410.

⁴⁰² Paul, 7.

Seine Deutung wiederholt Paul dann in der Beantwortung der Frage, was er an der Geschichte als gut empfinde:

„Ja, halt dass es auch zeigt, dass man nicht jeden umbringen muss, nur damit man jemanden opfern kann und damit es morgen regnet. Das macht ja irgendwie keinen Sinn. [...] Entweder regnet es morgen oder nicht. Und nur, weil man einen geopfert hat, das macht für mich jetzt/Also ich finde die Geschichte gut, weil das da dran erinnert, dass man nicht töten soll. Also es gibt ja auch die zehn Gebote, dass man nicht töten soll“⁴⁰³.

Gleichzeitig zeigt sich in Pauls abschließendem Satz die Verbindung zum fünften Gebot, durch die er seine Annahme, es sei nicht gut, zu töten, legitimiert: Wenn „irgendjemand jemanden tötet, finde ich das ganz, ganz schlimm“⁴⁰⁴. Dass Gott der Anstoß der Opferung gewesen sei, sieht Paul erst im späteren Interviewverlauf, und zwar nicht zweifelsfrei: „Das verstehe ich jetzt von Abraham auch irgendwie nicht, aber vielleicht hängt es ja auch mit Gott zusammen, dass er gesagt hat: ‚Geh dahin, sag das zu Iraka [gemeint: Isaak]‘“⁴⁰⁵. So schreibt Paul nicht Gottes Handeln den Sinn zu, eine Abwendung der Opferung zu verlangen.⁴⁰⁶

Ähnliche Ansichten, es sei falsch, einen Menschen zu töten, betonen auch Romy und Nina. Sie bringen ihre Auslegung allerdings nicht mit dem fünften Gebot in Verbindung. Romy drückt beispielsweise zunächst ihr Unverständnis gegenüber Abraham aus: Es sei „[k]omisch. [...] Weil er seinen eigenen Sohn tötet, schlachten will“⁴⁰⁷. Wie Paul schlussfolgert auch sie, die Geschichte sei verfasst worden, um zu verdeutlichen, „dass man das nicht macht. [...] Ja, jemanden umbringen“⁴⁰⁸. Stringent betont sie am Ende des Gesprächs, sie würde die Geschichte auch ihrem jüngeren Bruder erzählen, damit „der seine Kinder nicht umbringt“⁴⁰⁹. Wie bei Paul hebt Romy deutlich hervor, dass Abraham seinen Sohn letztlich nicht opfern muss. Eine generelle Aussage gegen eine Praxis von Menschenopfern – angestoßen durch Gott –

⁴⁰³ Ebd., 8.

⁴⁰⁴ Ebd., 8.

⁴⁰⁵ Ebd., 8.

⁴⁰⁶ Anders als Anna oder Lennart.

⁴⁰⁷ Romy, 4; Unverständnis gegenüber dem Handeln Abrahams zeigen auch Tobias und Ebru in der Besprechung von Gen 22 bei Christian Dern (Dern, Bibeldidaktik, 112.117).

⁴⁰⁸ Romy, 7.

⁴⁰⁹ Ebd., 9.

gibt es bei ihr nicht. Ihr Unverständnis, warum sich Abraham auf die Prüfung durch Gott einlassen kann, verhindert eine tiefere Durchdringung der Geschichte.⁴¹⁰

6.3.6 Keine stringente Deutungsfähigkeit

Zwei Jungen gelingt es im Rahmen dieser Studie nicht, eine schlüssige Gesamtdeutung der Geschichte zu präsentieren. Jannik vermag seine Deutung nicht stichhaltig und begründet zu vertreten. Daniel gelingt es nicht, sich in seinen Aussagen von der Textebene zu lösen. Jannik sieht Gottes Opferbefehl zunächst kritisch; konfrontiert mit der Deutung eines anderen Mädchens, übernimmt er einfach deren Sichtweise, ohne diese eigenständig zu begründen.

Zu Beginn der Auslegung geht Jannik davon aus, Abraham würde Isaak tatsächlich für Gott opfern. Dies zeigt sich in seiner Deutung der Worte Abrahams zu seinen Knechten in Vers 5, Abraham und Isaak würden gemeinsam wiederkehren: Abraham habe geglaubt, „dass man einen Geist hat und dass der Geist dann mit ihm immer geht“⁴¹¹. Und weiter darin, dass er davon ausgeht, Isaak würde der Opferung zustimmen, denn „Gott ist so was wie ein Herrscher. Wenn man seinen Willen nicht befolgt, dann ist man tot. Und da wollte er halt ein Opfer bringen für seine Familie, für seinen Vater“⁴¹². Mit dem Gottesbild hat Jannik Probleme; erst durch den Fokus auf das rettende Eingreifen am Ende der Geschichte kann er das prüfende, grausame Gottesbild relativieren:

„[I]m Reli-Unterricht lernen wir halt immer nur die guten Seiten Gottes. Und da würden wir so eine Geschichte auch wahrscheinlich nicht durchgehen. Und so, dass ich jetzt so ein bisschen eine vielleicht ganz wenig schlechtere Meinung von Gott habe. Aber auch irgendwie eine/Eigentlich ist es gleich. Würde ich nur den Anfang lesen, [...]

⁴¹⁰ Vgl. auch Nina. Das Mädchen betont, es sei von Abraham nicht richtig, den Sohn/die Tochter töten zu wollen. Auch Gott würde in seinem Opferbefehl nicht richtig handeln (Nina, 7). Die Geschichte zeige daher, man solle nicht alles machen, was Gott sage (Ebd., 9). Abraham handle „ein bisschen falsch“ (Ebd., 10).

⁴¹¹ Jannik, 5.

⁴¹² Ebd., 5.

würde ich eine schlechtere Meinung haben, würde ich bis zum Vers 19 lesen, mit eingeschlossen, würde ich denken: Okay“⁴¹³.

Aufgrund der Fokussierung des positiven Ausgangs kann Jannik später erwähnen: „[E]gal, wie hart dein Schicksal ist, Schicksal ist ja oder war ja damals noch Gott, er wird dich immer in gewisser Weise am Leben erhalten“⁴¹⁴. So zeigt er seine vorzeitige Deutung des Textes: Gott opfert uns nicht einfach so.

Als er sich später mit einer anderen Textdeutung konfrontiert sieht, übernimmt Jannik deren Deutungsansatz bzw. stimmt ihm zu, anstatt ihm die eigene Haltung begründet gegenüberzustellen:

„Ich würde sagen, sie hat Recht, weil es ist einfach so, es ist ein sehr schöner oder gut geschriebener Text. Und ich würde auch einfach sagen, es kommt einem einfach richtig vor. [...] Es ist richtig, dass man auch in schlimmen Zeiten an Gott festhalten soll“⁴¹⁵.

Jannik beeindruckt offenbar die gut formulierte und inhaltliche Schlüssigkeit der Deutung des Mädchens.

Die Aussage des Mädchens wird auch wieder aufgegriffen in Bezug auf die Frage nach dem, was an der Geschichte als gut empfunden wird:

„Ich finde es gut, dass diese Geschichte klarmacht: Gott sieht alles. Gott ist immer bei dir und du kannst an Gott festhalten. Das finde ich gut an der Geschichte. [...] Als ich ihn [den Text des Mädchens] noch nicht gekannt habe, hätte ich die Geschichte ganz anders bewertet“⁴¹⁶.

Eine Begründung für den Deutungswandel erfolgt auch hier nicht, d.h. Jannik gibt seine eigene Deutung auf zugunsten einer anderen, ohne dies argumentativ zu begründen, und gelangt so nicht zu einer eigenen, in sich stimmigen Deutung von Gen 22,1-19.⁴¹⁷

Anders bei Daniel: Auch ihm gelingt keine eigenständige Deutung, allerdings aus anderen Gründen, und zwar deshalb nicht, weil er sich in seinen Aussagen nicht von der Textebene lösen kann. Auf viele Fragen, bei deren Beantwortung eine Deutung des Gesamttextes ersichtlich werden könnte, antwortet Daniel auf Textebene. So begründet er Abraham als Hauptperson der

⁴¹³ Ebd., 7.

⁴¹⁴ Ebd., 8.

⁴¹⁵ Ebd., 9.

⁴¹⁶ Ebd., 10.

⁴¹⁷ Vgl. die Kriterien guter Textauslegung in Kapitel 2.1.5.

Erzählung, weil „es ja sozusagen darum geht, ob er jetzt seinen Sohn opfern würde für Gott oder nicht“⁴¹⁸. Das Verhalten Abrahams wird als „gut“⁴¹⁹ empfunden, weil „der genau das macht, was Gott sagt“⁴²⁰. Auch Gottes Handeln scheint „okay“⁴²¹, denn: „Ich glaube, das war eher so ein Test. Und ich glaube, das hatte Gott sozusagen auch schon geplant, dass er das dann doch nicht zulassen wird“⁴²². Dass es sich bei der Opferungsaufforderung um eine Prüfung handelt, wird für ihn aus Vers 1 ersichtlich.

Auch in der Antwort auf die Frage nach der Intention des Autors für die Niederschrift des Textes bleibt Daniel mit seiner Schlussfolgerung, die Geschichte sei wichtig, „weil Abraham [habe] das ja mit Gott erlebt“⁴²³ abermals auf Textebene. Ebenso mit seiner Antwort auf die Frage, was er an der Geschichte als gut empfinde: „dass Gott da noch einen Widder geschickt hat und dass nicht dann der Isaak sterben muss“⁴²⁴.

Einzig Daniels Deutung der Worte Abrahams zu seinen Knechten in Vers 5: „Er hofft vielleicht einfach da drauf, dass sich Gott sozusagen vielleicht noch anders entscheidet“⁴²⁵, lässt auf den Ansatz einer reflektierenden Deutung schließen – Abraham habe sich aufgrund seines Gottvertrauens auf die Prüfung einlassen können.

Sowohl für Jannik als auch Daniel gestaltet sich der Text als „zu schwierig“⁴²⁶, um zu einer begründeten eigenen Deutung zu gelangen. Statistisch betrachtet, ist die Zahl der Kinder, denen kein eigener Deutungsansatz gelingt, aber erstaunlich gering, zumal es sich bei der Auswahl der Kinder keineswegs um die besten der Klasse handelt.⁴²⁷

⁴¹⁸ Daniel, 4.

⁴¹⁹ Ebd., 4.

⁴²⁰ Ebd., 5.

⁴²¹ Ebd., 5.

⁴²² Ebd., 5.

⁴²³ Ebd., 8.

⁴²⁴ Ebd., 8.

⁴²⁵ Ebd., 4f.

⁴²⁶ Vgl. die Vermutung von Michael Fricke (Fricke, schwierige, 674).

⁴²⁷ Vgl. Kapitel 5.3.5 zur Auswahl der Probandinnen und Probanden.

6.3.7 Fazit

Die Untersuchung zur Typisierung der unterschiedlichen inhaltlichen Deutungen der Kinder weisen unterschiedliche Herangehensweisen auf, aber auch manche Affinität zu den Auslegungen wissenschaftlicher Exegeten. Dass es auch dort zum Teil widerstreitende Meinungen gibt, zeigt die Möglichkeit, an die Geschichte Abrahams unterschiedlich heranzugehen und zu verschiedenen Textdeutungen zu finden. Ebenso ergibt sich, dass bereits Kinder biblische Geschichten in eine Richtung deuten können, die ebenfalls wissenschaftlich – wenn auch freilich auf anderer Fachwissensebene – vertreten wird. Dabei gelangen die Kinder zu in sich stimmigen und begründeten Auslegungen.

Die Deutung Christof Hardmeiers⁴²⁸, die Opferung sei ein Versehen, ausgelöst durch ein Missverständnis, wird von den Kindern nicht vertreten. Dies erklärt sich zum einen aus der von Hardmeier gewählten Methode des textpragmatischen Vorgehens, das auf der Entwicklungsstufe der Kinder noch nicht als altersadäquat vorausgesetzt werden kann. Umgekehrt verglichen, eine in der Exegese nicht behandelte Deutung der Kinder zeigt sich in der Betonung eines Tötungsverbots. Dabei kam entweder das fünfte Gebot zur Anwendung, das sicher allgemein bekannt ist, oder einige Schülerinnen und Schüler konnten das Handeln Abrahams und Gottes nicht nachvollziehen. Eines der Kinder fand keine Deutung bzw. keinen Sinn im Widerruf des göttlichen Befehls.

Bis auf zwei Kinder können alle Mädchen und Jungen einen für sie schlüssigen und begründeten Zugang zum Text finden. Somit ist gegen die Bedenken vieler Religionspädagoginnen und Religionspädagogen anzumerken,⁴²⁹ dass der Akedah-Text für die Kinder, die an den Leitfrageninterviews teilgenommen haben, nicht generell als grausam oder schwierig erlebt worden ist. Vielmehr zeigt diese Studie, dass der Text für die befragten Kinder einen Sinn ergibt, den sie mit großer Ernsthaftigkeit zu begründen vermögen.

⁴²⁸ Vgl. Hardmeier, Realitätssinn.

⁴²⁹ Vgl. Kapitel 5.1.5.2.

Diese Ernsthaftigkeit ist nicht überraschend, da Vertrauen für Kinder dieser Altersstufe eine große Bedeutung hat, sowohl im familiären wie im schulischen Kontext. Das Vertrauen Abrahams durch seine vorherige Geschichte mit Gott zu begründen gelingt dabei allerdings kaum, wohl aufgrund fehlenden biblischen Wissens. Für alle, die Sorge haben, die Geschichte der Bindung Isaaks Kindern vorzulesen oder mit ihnen zu besprechen, ist jetzt vielleicht nachvollziehbar geworden, dass Kinder mit dem Text umgehen und ihn in ihr eigenes Verstehen aufnehmen können. Die Befürchtung, Kinder dabei zu überfordern, dürfte – wenn auch eventuell nicht erledigt, so aber doch – relativiert sein. Wesentlich kommt es darauf an, einerseits die unterschiedlichen Deutungen ins Gespräch zu bringen und im Sinne einer „Textauslegung für Kinder“ die Kinder dazu anzuregen, die vorherigen Erfahrungen Abrahams mit Gott in Anbahnung kontextueller Beobachtungen mitzudenken. So kann vielleicht eher verständlich werden, warum sich Abraham voller Gottvertrauen auf eine solch furchtbare Prüfung einlassen kann.

Die Grundthemen der Deutungen der Kinder sind in folgendem Schaubild dargestellt:



Abb. 4: Deutungen zu Gen 22,1-19

6.4 Typisierung der inhaltlichen Deutungen zu Lk 19,1-10

Die Analyse der Auslegungen der Kinder der Zachäusgeschichte soll das Handeln Jesu fokussieren. Warum geht Jesus auf einen Menschen zu, den viele für einen Sünder halten und meiden? Exegeten sehen in diesem Handeln ein für Lukas typisches Jesusbild.⁴³⁰ Somit muss die Leitfrage sein: Wie deuten Kinder diesen christologischen Akzent?

Die folgende Tabelle präsentiert die Deutungen der Schülerinnen und Schüler. Diese werde ich näher erläutern sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur wissenschaftlichen Exegese darstellen. Die Gesamtdeutungen der Kinder erschließen sich dabei überwiegend aus der Frage nach der Intention Jesu, Zachäus zu besuchen,⁴³¹ sowie aus der Frage nach der Bedeutung der Geschichte für Menschen heute.⁴³² Teilweise zeigen sich auch Deutungsweisen in Bezügen zu anderen Geschichten, in denen die Kinder ein ähnliches Handeln Jesu sehen.⁴³³

Vertretene Deutung	Anzahl der Nennungen
Jesus strebt eine Veränderung durch die Begegnung an	6x
Jesu Zuwendung zu Sündern und Ausgestoßenen	2x
Jesu Zuwendung zu Sündern und Ausgestoßenen sowie gewollte Veränderung	5x
Jesu Zuwendung zu Sündern und Ausgestoßenen sowie Vergebung der Sünden	4x
Zuwendung Jesu aufgrund der Initiative des Zachäus	1x
Zuwendung Jesu aufgrund der gesellschaftlichen Position des Zachäus	2x
Keine Deutung	1x

Tab. 37: Von den Schülerinnen und Schülern gegebene Deutungen zu Lk 19,1-10

⁴³⁰ Preuß/Berger, Bibelkunde, 239; vgl. auch Kremer, Lukasevangelium, 183; Bull, Bibelkunde, 38; Wick, Bibelkunde, 33; Westermann/Ahuis, Bibelkunde, 263; Hörster, Bibelkunde, 77.

⁴³¹ Warum, meinst du, will Jesus Gast sein bei Zachäus? (Frage 22)

⁴³² Meinst du, die Geschichte will uns heute auch noch etwas sagen? Was will sie uns sagen? (Frage 24)

⁴³³ Kennst du andere Geschichten, in denen Jesus ähnlich handelt? (Frage 23)

6.4.1 Veränderung durch die Begegnung

In ihren Auslegungen zu Lk 19,1-10 betonen insgesamt elf Kinder⁴³⁴ die Absicht Jesu, das Verhalten des sündigen Zöllners Zachäus zu ändern. Bei den Mädchen und Jungen, deren Deutung rein auf der Betonung der Veränderung des Zachäus liegt, zeigt sich eine stringente Auslegung, die ihre Deutung mehrfach aufgreift. Lea beispielsweise argumentiert, Jesus spüre vielleicht, „dass er [Zachäus] nicht der Nettteste ist, und möchte, dass er nett ist und gut wird. Und er möchte ihm vielleicht helfen“⁴³⁵. In der Antwort auf die Frage, ob die Geschichte uns auch heute noch etwas sagen wolle, ergänzt Lea schlüssig, die Geschichte wolle verdeutlichen, „dass man, wenn jemand böse ist, vielleicht versuchen sollte, mehr mit ihm zu machen, ihn besser kennenzulernen, damit man ihn vielleicht besser machen kann. Oder dass man halt immer gut sein soll“⁴³⁶. Im Handeln Jesu offenbart sich für Lea exemplarisch auch ein Aufruf für das Handeln der Menschen heute: Menschen sollen sich zum Besseren verändern.

Auch Robin sagt, Jesus habe gesehen, dass Zachäus „nicht fair zu den anderen Leuten war. Und er ihm dann zeigen will, dass es auch anders geht“⁴³⁷. Für die Menschen heute sieht er die gleiche Bedeutung der Erzählung wie Lea: Dass „Jesus uns damit sagen soll, dass wir auch fair zu anderen sein sollen“⁴³⁸.

Immer betonen die Kinder in ihren Deutungen ein aktives Handeln Jesu, das eine Veränderung im Verhalten des Zöllners hervorrufen möchte, und vertreten so eine moralische Deutung.⁴³⁹ Der Fokus liegt dabei auf dem falschen

⁴³⁴ Paula, Lea, Robin, Hanna, Romy, Jakob, Jannik, Daniel, Julia, Alena, Kati.

⁴³⁵ Lea, 9.

⁴³⁶ Ebd., 9f.

⁴³⁷ Robin, 11.

⁴³⁸ Ebd., 12; vgl. auch Hanna, 10; Romy, 11f.; einmalig greifen den Deutungsansatz auf: Paula, 10; Jannik, 15; Daniel, 11; Kati, 10.

⁴³⁹ Auch in anderen Studien betonen Schülerinnen und Schüler als wesentlichen Punkt der Lehre Jesu seine Aufforderung zu gutem Handeln; vgl. Hanisch/Hoppe-Graff, König, 115; Schuster, Jesus, 158.

Handeln des Zachäus: Zachäus war „nicht der Netteste“⁴⁴⁰, „nicht fair“⁴⁴¹ oder auch „ein Sünder“⁴⁴², was Jesus ändern möchte.

Das sich wandelnde Verhalten des Zachäus wird auch in der wissenschaftlichen Exegese angemerkt. So betonen die Neutestamentler Walter Grundmann und Fritz Rienecker, sein Versprechen der Bußleistung in Vers 8 verdeutliche einen grundlegenden Wandel beim Zöllner.⁴⁴³ Diesem liege allerdings kein aktives Handeln Jesu zugrunde, sondern eine durch die Begegnung mit Jesus ausgelöste Veränderung des Zachäus. Den Exegeten ist dabei der Hintergrund der übergebührlchen Bußleistung bewusst, den die Kinder nicht kennen. So mag es nachvollziehbar sein, dass sich die ehrliche Umkehr des Sünders für die Exegeten an der freiwilligen Zurückzahlung des entstandenen Schadens an die Betroffenen verdeutlicht, ohne dass von Jesus dazu ein Anstoß gegeben wurde. Für die Kinder scheint sich hier nur ein Ergebnis der Umkehr zu zeigen. Der Fokus liegt auf dem vorherigen falschen Handeln des Zöllners, das einen aktiven Anstoß braucht, um sich ändern zu können.

Dass es einen Anstoß benötigt, um Verhaltensweisen zu überdenken, mag den Schülerinnen und Schülern aus persönlichen Erfahrungen schlüssig erscheinen. Die Erziehung der Eltern geschieht ja meist aktiv, indem sie Verhaltensweisen kritisieren und Regeln aufstellen. Ähnlich agieren auch Lehrerinnen und Lehrer oder andere Personen in erzieherischer Funktion.

6.4.2 Zuwendung zu Sündern und Ausgestoßenen

Neben dem erhofften Wandel des Zachäus betonen fünf der elf Kinder⁴⁴⁴ in ihren Auslegungen zusätzlich die bedingungslose Zuwendung Jesu zu Sündern und Ausgestoßenen. Zwei Kinder⁴⁴⁵ geben nur letzteren Aspekt an, und

⁴⁴⁰ Lea, 9; vgl. auch Romy, 11.

⁴⁴¹ Robin, 11.

⁴⁴² Hanna, 10.

⁴⁴³ Grundmann, Evangelium, 360; Rienecker, Evangelium, 440.

⁴⁴⁴ Jannik, Daniel, Julia, Alena, Kati.

⁴⁴⁵ Amelie, Paul.

vier Kinder⁴⁴⁶ erwähnen außerdem die Vergebung der Sünden des Zachäus durch Jesus.

In der Betonung der Zuwendung Jesu zu dem sündigen Zachäus eröffnet sich ein Auslegungszugang, der exemplarisch die Hinwendung Jesu zu den Verstoßenen der Gesellschaft sieht. Bei Amelie und Paul, die allein diesen Zugang verfolgen, findet sich eine stringente Argumentation. Amelie betont, Jesus sei zu Zachäus gegangen, weil „viele ihn nicht mögen vielleicht, weil er den Leuten das Geld wegnimmt. Und deswegen will er vielleicht/Also weil viele ihn halt nicht mögen, möchte er zu ihm gehen“⁴⁴⁷. Auch für heute zeige die Geschichte, so erwähnt sie später, „dass Jesus oder auch Gott nicht nur für die da ist, die alle mögen. Sondern auch für die, die vielleicht etwas Schlechtes gemacht haben, aber es auch eingesehen haben“⁴⁴⁸. Amelie erkennt in ihrer Auslegung die beispielhafte Zuwendung Jesu zu Ausgestoßenen.

Ähnlich hebt Paul hervor, Jesus wolle durch das Zugehen auf den Zöllner verdeutlichen, dass „halt nicht alle Menschen schlecht sind, nur weil sie vielleicht aus einem anderen Land kommen oder weil sie halt zu viel Geld haben“⁴⁴⁹. Auch wir sollten daher auf andere Menschen zugehen.⁴⁵⁰ Für Paul zeigt sich in der Zuwendung Jesu zu Ausgestoßenen ein Anstoß auch für das Handeln der Menschen heute.⁴⁵¹

Bei Julia und Alena finden sich zusätzlich zwei Auslegungen, die das Handeln Jesu auch an anderen Geschichten verdeutlichen können. So betont Julia: „Ja, also der hat ja auch schon Blinde geheilt und [...] Aussätzige geheilt. Und das waren ja auch nicht alles die feinsten Leute“⁴⁵². Alena holt ausführlicher aus:

„Also es gibt noch eine Geschichte, also da geht es zwar nicht so um Reichtümer, aber da ist eben ein Mann, der ist irgendwie gelähmt. [...] Und diesem Mann geht es halt eben schlecht. Und auch so die Menschen sagen so: ‚Ja, komm, wir bringen den

⁴⁴⁶ Elias, Anna, Sarah, Charlotte.

⁴⁴⁷ Amelie, 10.

⁴⁴⁸ Ebd., 10f.

⁴⁴⁹ Paul, 11.

⁴⁵⁰ Ebd., 12.

⁴⁵¹ Einmalig findet sich die Betonung der Zuwendung Jesu zu Ausgestoßenen und Sündern auch bei: Jannik, 15; Daniel, 11; Julia, 11; Alena, 18; Kati, 10; Elias, 9; Anna, 10; Sarah, 10; Charlotte, 10.

⁴⁵² Julia, 11.

zwar immer ins Haus, aber wir interessieren uns alle nicht sonderlich für den.' [...] Und dann kommt da Jesus halt auch vorbei und hilft dem, [...] und hilft dann diesem Gelähmten. Und in so einer Situation hilft der dem dann ja eben auch, genauso [...] wie er jetzt auch hier eben Zachäus helfen möchte. [...] Ich meine, es gibt aber auch noch so eine Geschichte, wo ein Mann auch blind irgendwie ist. [...] Und diesem Mann hilft er eben auch wieder, so dass, [...] ja, so dass ihm halt das Leben auch wieder leichter fällt. Das ist dann so ähnlich wie mit dem Bettler. [...] Ja, da handelt er immer so ganz ähnlich, indem er halt den Leuten helfen möchte, die halt eben vielleicht unbeliebt sind oder denen es halt wirklich schlecht geht. [...] Zachäus geht es jetzt zwar nicht schlecht, er hat ja viel Geld, aber [...] eben unbeliebt sein [meint: er ist eben unbeliebt]⁴⁵³.

Zum einen nennt Alena Beispiele, in denen Jesus ein ähnliches Handeln präsentiert wie in der Zachäusgeschichte. Zum anderen nennt sie direkte Gemeinsamkeiten. So verdeutlichen Julia und Alena in ihrer Argumentation, dass es in der Perikope um ein generelles Anliegen Jesu gehe, und stellen intertextuelle Bezüge her.⁴⁵⁴

Auch Exegeten heben die Zuwendung Jesu zu dem sündigen Zöllner hervor. Nach Francois Bovon zeige sich darin sogar die „Quintessenz“⁴⁵⁵ des gesamten Evangeliums. Auch Gerhard Hotze sieht aufgrund des Protests der Menge in Vers 7 im Zugehen Jesu auf den Sünder den Hauptfokus der Perikope. Anders als sonst bei Lukas protestierten nicht nur die Pharisäer und Schriftgelehrten.⁴⁵⁶ So sei darauf zu schließen, dass der Fokus der Geschichte auf dem christologischen Aspekt liege.⁴⁵⁷

Wie bei dem vorherigen Deutungsansatz variiert die Argumentation zu den Auslegungen der Kinder leicht. Zwar finden sich mit Julia und Alena zwei Mädchen, an denen sich beispielhaft zeigt, dass auf Nachfrage auch andere Geschichten Jesu in der Argumentation der Auslegung zum Zuge kommen. Aufgrund geringerer Bibelkenntnisse als bei Exegeten können die Kinder natürlich keine umfassenden Bezüge herstellen.

Ähnlich wie im vorherigen Deutungsansatz liegt der Fokus der Argumentation der Kinder stattdessen stärker auf dem konkreten Handeln des Zöllners.

⁴⁵³ Alena, 17f.

⁴⁵⁴ Dass zu Jesu Handeln für Schülerinnen und Schüler auch die Zuwendung zu armen, kranken und ausgestoßenen Menschen gehört, zeigen auch andere Studien; vgl. Ziegler, Abschied, 114; Schuster, Jesus, 149.

⁴⁵⁵ Bovon, Evangelium, 277.

⁴⁵⁶ Vgl. Lk 5,30; Lk 15,2.

⁴⁵⁷ Hotze, Jesus, 67.

Zachäus ist von der Gesellschaft ausgestoßen, weil er „den Leuten das Geld wegnimmt“⁴⁵⁸, „Sünden begangen hat“⁴⁵⁹ oder auch aufgrund seines Handelns „nicht mal so beliebt ist“⁴⁶⁰. Deshalb wendet Jesus sich ihm zu. Schlüssig mag dieser Deutungszugang den Kindern erscheinen, da sich hier eigene alltägliche Erfahrungen zeigen könnten. Handelt man – wie Zachäus – falsch, wird man von Freundinnen und Freunden oder der Klasse verstoßen.

6.4.3 Sündenvergebung

Der Neutestamentler Walter Grundmann betont in seiner Auslegung der Zachäusgeschichte, der starke Fokus auf die Umkehr des Zachäus verdunkle die Vorbehaltlosigkeit der von Jesus geschenkten Vergebung.⁴⁶¹ Auch bei den Kindern dieser Studie liegt im Zugehen Jesu auf einen Sünder und in der dadurch ausgelösten Veränderung des Zöllners der Schwerpunkt der Erzählung. Vier Mädchen und Jungen⁴⁶² betonen jedoch darüber hinaus explizit die Vergebung seiner Sünden durch Jesus.

Sarah und Elias greifen ihren Deutungszugang mehrfach schlüssig auf. Für sie zeigt sich in der Vergebung der Sünden – neben der Zuwendung zu einem Sünder – die Hauptaussage der Erzählung. Elias erwähnt daher auf die Frage, warum Jesus bei Zachäus Gast sein wolle: „Weil die anderen vielleicht nicht so viele Sünden haben und Zachäus ihn/Er will ihn halt bekehren. Und deshalb, glaube ich, er will dahin, wo es am meisten Sünden gibt, und die reinigen“⁴⁶³. In der Antwort auf die Frage nach der Bedeutung der Geschichte für heute antwortet Elias, indem er den roten Faden seiner Deutung konsequent weiterverfolgt:

„Ich würde sagen, dass sie uns schon noch was sagen will. Denn sie will uns halt sagen, dass jeder, wie viele Sünden man auch gemacht hat, man kann immer zu

⁴⁵⁸ Amelie, 10; vgl. auch Daniel, 11; Kati, 10.

⁴⁵⁹ Jannik, 15; vgl. Julia, 11.

⁴⁶⁰ Alena, 17.

⁴⁶¹ Grundmann, Evangelium, 360.

⁴⁶² Sarah, Charlotte, Elias, Anna.

⁴⁶³ Elias, 9.

Jesus beten und sagen: „Ja ich habe Falsches gemacht. Bitte vergib mir meine Sünden. Und ich will zu dir gehören“⁴⁶⁴.

Neben der Vergebung der Sünden für Zachäus betont Elias Jesu Handeln als exemplarisch und sieht darin auch die Relevanz für die Menschen heute.

Ähnlich, aber allgemeiner formuliert Sarah, Jesus habe verdeutlichen wollen, dass „auch einer, der gesündigt hat, auch wie/auch zu Jesus kommen kann und rein werden kann“⁴⁶⁵. Den Menschen heute zeige die Geschichte, sagt Sarah, dass „auch die, die gesündigt haben [...] die können auch zu Jesus kommen und, ja, halt rein werden“⁴⁶⁶.

Ebenso erwähnen Anna und Charlotte die vergebende Funktion Jesu. Charlotte sieht Jesus für die Armen und Sünder gekommen: „Und der [Zachäus] ist halt sozusagen ein Sünder, weil er halt so viel Geld abnimmt und Leute betrügt sozusagen [...] und deswegen ist er ausgerechnet zu ihm gegangen, um ihn sozusagen zu heilen“⁴⁶⁷. Anna drückt dies so aus, „dass Jesus selbst zu den Menschen nett ist, die gesündigt haben, und dass er auch den Menschen vergibt“⁴⁶⁸. Es ist in all dem klar ersichtlich: Die Kinder verfolgen einen Deutungsansatz, der sich für sie aus der Erzählung des Lukas selbst ergibt.

6.4.4 Zuwendung auf Initiative des Zachäus

Ein anderer Deutungsansatz, der den aktiven Wunsch des Zachäus betont, Jesus sehen zu wollen, verdeutlicht sich in Lennarts Argumentation: Jesus sei auf Zachäus zugegangen, „weil er, also, weil er auf diesen Maulbeerfeigenbaum geklettert ist. Das machen jetzt ja Erwachsene nicht so unbedingt, auf Bäume klettern. Und vielleicht weil er ihn so unbedingt sehen wollte“⁴⁶⁹. Das ungewöhnliche Verhalten des Zöllners führt dazu, dass er Jesu Aufmerksamkeit auf sich zieht. Konsequenter schlussfolgert Lennart in Bezug auf die

⁴⁶⁴ Ebd., 10.

⁴⁶⁵ Sarah, 10.

⁴⁶⁶ Ebd., 11.

⁴⁶⁷ Charlotte, 10.

⁴⁶⁸ Anna, 10.

⁴⁶⁹ Lennart, 11f.

Bedeutung der Geschichte für die Menschen heute, auch uns zeige die Geschichte, „wenn man sich ein bisschen in so was auch, in etwas reinhängt, dann wird man auch belohnt“⁴⁷⁰. Dieses Verhalten Jesu kann Lennart gut nachvollziehen und gibt seiner Deutung noch eine persönliche Note: „Ich glaube, ich würde auch eher zu jemandem gehen, der wirklich auch sich in etwas reinhängt, als wenn man dann schon viel früher da steht und dann da winkt oder so“⁴⁷¹. Zachäus verdeutliche Jesus, es sei ihm wichtig, ihn zu treffen. Daher bekomme er Jesu Aufmerksamkeit und Zuwendung.⁴⁷²

Auch wissenschaftliche Exegeten wie Gerhard Hotze⁴⁷³, Jacob Kremer⁴⁷⁴, Hans-Peter Müller⁴⁷⁵, Walter Grundmann⁴⁷⁶ oder Francois Bovon⁴⁷⁷ betonen, die Initiative der Begegnung zwischen Jesus und dem Zöllner sei von Zachäus ausgegangen. Jesu Aufforderung: „sucht, dann werdet ihr finden“ (Lk 11,9) bewahrheite sich und die Mühe des Zöllners werde letztlich belohnt. Dennoch fällt auf, dass die Hauptaussage der Erzählung für die Exegeten nicht auf diesem Aspekt liegt, auch wenn er einen wichtigen Gesichtspunkt der Deutung bildet. Den Kerninhalt der Erzählung sehen sie in der Zuwendung Jesu zu dem ausgestoßenen Zöllner sowie der Veränderung, die diese Begegnung bei Zachäus auslöst.

6.4.5 Zuwendung aufgrund der gesellschaftlichen Position des Zachäus

Einen Deutungsansatz, den die wissenschaftliche Exegese nicht vertritt, präsentieren Annika und Sina. Weg von einem objektiven Jesusbild zeigen die Mädchen in ihrer Begründung des Handelns Jesu einen Deutungsansatz, der stark von der eigenen Vermutung geprägt zu sein scheint: Aufgrund seiner

⁴⁷⁰ Ebd., 12.

⁴⁷¹ Ebd., 13.

⁴⁷² Auch Julia sieht es so: Zachäus habe Jesus wirklich kennenlernen wollen, sonst „wäre er ja auch nicht auf den Baum geklettert“ (Julia, 12). Kati gleichfalls: Zachäus habe ja „sozusagen auch Interesse an Jesus gezeigt. Er ist ja auf diesen Baum geklettert“ (Kati, 11).

⁴⁷³ Hotze, Jesus, 65.

⁴⁷⁴ Kremer, Lukasevangelium, 182.

⁴⁷⁵ Müller, Lukas, 147.

⁴⁷⁶ Grundmann, Evangelium, 359.

⁴⁷⁷ Bovon, Evangelium, 267.

gut situierten Position als oberster Zöllner wende sich Jesus Zachäus zu. Annika sagt das so:

„Der ist ja ein/war der oberste Zoltpächter und war sehr reich. [...] Vielleicht einfach halt also hat er dann gedacht, wenn man dahin geht, dass es einem gut geht, weil er ja sehr reich ist. Er hat ein großes Haus, er kann auch gut bestimmt bedienen“⁴⁷⁸.

Die Begründung für das Einkehren Jesu bei Zachäus erfolgt aufgrund einer persönlichen Annahme oder eigener Erfahrungen, wie es ist, bei reichen Menschen Gast zu sein; der Text selbst gibt dazu keinen Anlass.

Ähnlich sieht es Sina:

„Also ich weiß jetzt nicht genau, ob er das mitbekommen hat, dass halt alle den Zachäus oder so nicht durchgelassen haben und halt sozusagen dann böse zu dem waren sozusagen, dass er halt nichts sehen konnte. Und da kann ich mir halt vorstellen, dass Jesus deswegen zu dem gegangen ist. Und weil er halt auch der höchste oder oberste Zoltpächter ist“⁴⁷⁹.

Auch Sina betont die hohe Stellung des Zachäus als Zoltpächter. Jesus geht auf Zachäus zu, weil er von der Menge nicht durchgelassen wurde, aber auch, um ihm aufgrund seiner hohen Position als oberster Zoltpächter zu begegnen. Da diese Intention in der Erzählung selbst nicht erwähnt wird, handelt es sich auch hier um eine persönliche Schlussfolgerung von Sina: Haben Menschen eine wichtige Position, muss man sie besuchen, vielleicht auch um an ihrer Bedeutung teilzuhaben.

Aufgrund persönlicher Erfahrungen der Schülerinnen mag der Deutungsaspekt der Position des Zöllners schlüssig erscheinen. Gerade für Kinder im beginnenden Jugendalter spielt die Position innerhalb verschiedenster Gruppen und Ansehen eine große Rolle. Aus exegetischer Perspektive bedenkt die Deutung aber nicht das generelle Handeln Jesu, welches sich gerade in der Zuwendung zu den Ausgestoßenen der Gesellschaft offenbart.

6.4.6 Keine stringente Deutungsfähigkeit

Nina gibt eine Erklärung für das Zugehen Jesu auf Zachäus, in dem sich ein falsches Textverstehen erkennen lässt. Sie gelangt nicht zu einer schlüssigen

⁴⁷⁸ Annika, 7.

⁴⁷⁹ Sina, 11.

Deutung. Zunächst antwortet sie auf die Frage, warum Jesus sich dem Zöllner zuwende, lapidar: „Weiß nicht“⁴⁸⁰. Auf Nachfrage nach einer Vermutung äußert sie:

„Ich denke, vielleicht weiß er schon oder/dass er halt den Armen was geben möchte und halt denen er zu viel, was geben, halt das Vierfache [...] geben möchte. Und dass er halt auch sagen, also dem Zachäus sagen möchte, dass er halt der Sohn Abrahams ist und dass das Haus von ihm, glaube ich, geheiligt wurde“⁴⁸¹.

Zwei Textaspekte nennt Ninas Begründung: zunächst das Versprechen des Zachäus von Vers 8, sein Vermögen mit Armen zu teilen und unrechtmäßig Erworbenes vierfach zu erstatten, sodann die in Vers 9 gegebenen Segensworte Jesu. Dabei geht Nina davon aus, Jesus habe schon im Vorfeld von dem Vorhaben des Zöllners gewusst. Dies bedenkt aber nicht die in der Geschichte dargestellte Veränderung des Zachäus durch die Begegnung mit Jesus sowie die Zuwendung zu Zachäus aufgrund seines betrügerischen Verhaltens. Die Begründungen für das Handeln Jesu bleiben auf Textebene. Dieser Eindruck verstärkt sich durch die Begründung Ninas für die Betitelung des Zachäus als Sohn Abrahams: „Weil er ihm irgendwie zeigen soll, dass er auch wichtig ist und nicht nur, also dass er halt, na, so wie Abrahams Sohn im Prinzip ist“⁴⁸². Die Zusage Jesu wird bei Nina nicht im Zusammenhang mit der von Gott gegebenen Verheißung an Abraham gelesen, sondern aufgrund der Tatsache getroffen, dass Abraham eine wichtige Persönlichkeit gewesen sei. Durch falsches Textverstehen kann so keine nachvollziehbare Textdeutung gegeben werden.

6.4.7 Fazit

In ihren Auslegungen der Zachäusgeschichte haben die befragten Schülerinnen und Schüler bis auf ein Mädchen Deutungsansätze präsentieren können, die eine schlüssige und begründete Erarbeitung der Geschichte erkennen lassen. Dabei fällt auf: Sehr häufig rückt die Dimension, dass die Begegnung mit Jesus einen Menschen verändert – bei unterschiedlicher Betrachtung,

⁴⁸⁰ Nina, 13.

⁴⁸¹ Ebd., 13.

⁴⁸² Ebd., 14.

wer die Initiative ergreift – in den Vordergrund ihrer Texterfassung. Die Kinder bedenken außerdem ethische oder christologische Deutungsaspekte mit, wie es ähnlich auch in der wissenschaftlichen Exegese geschieht. Dennoch setzen sie auch ihre eigenen, leicht variierenden Schwerpunkte, die von ihrem altersgemäßen Textverständnis her nachzuvollziehen sind.

Schließlich finden sich bei ihnen auch Deutungsansätze, denen Exegeten keine Relevanz beimessen. Begründet im lebensgeschichtlichen Einfluss der Kinder, seien es eigene Erfahrungen, seien es Beobachtungen in der Erwachsenenwelt – auf die Erschließung der Zachäusgeschichte erscheinen mir die oben skizzierten Deutungen der Kinder folgerichtig, wenn auch nicht textunmittelbar. Dies erinnert mich daran, dass auch gesellschaftliche Einflüsse, nationale oder globale Zeitthemen die Deutung anderer Kontexte beeinflussen und auf die Interpretation auch biblischer Texte vor rund 2000 Jahren Auswirkung haben. Deshalb plädiere ich dafür, in der pädagogischen Praxis ein Augenmerk darauf zu richten, dass die Kinder – auch wenn sie eigene Ansichten in die Auslegungen biblischer Texte einbringen und dies durchaus sollen, um die Relevanz der Texte für das eigene Leben auch auf diese Weise erkennen zu können – die biblischen Texte immer auch in ihrem Kontext sehen und so beispielsweise das Grundanliegen Jesu in der Begegnung mit dem Zöllner Zachäus bedenken lernen.

Die fünf Deutungsperspektiven der Schülerinnen und Schüler zur Zachäusgeschichte sind in dem folgenden Schaubild noch einmal auf einen Blick dargestellt:



Abb. 5: Deutungen zu Lk 19,1-10

Die Gesamtdeutungen der Kinder zu Gen 22,1-19 und Lk 19,1-10 fasse ich abschließend und sozusagen mit allen vorgelegten Studienergebnissen und -reflexionen im Rücken gebündelt zusammen und resümiere, dass

- es den Schülerinnen und Schülern gelingt, durch erlernte Auslegungskompetenzen und Argumentationszugänge die Geschichte der Bindung Isaaks sowie die Zachäusgeschichte auszulegen,
- die Kinder dabei überwiegend zu schlüssigen und begründeten Gesamtdeutungen gelangen,
- sich in den Deutungen der Kinder Ansätze finden, die auch in der wissenschaftlichen Exegese vertreten werden; Unterschiede in der Argumentation lassen sich altersgemäß und aufgrund der Erfahrungswelt der Kinder erklären.

Resumee

Die vorliegende Arbeit hat zu Beginn die biblische Textauslegung von Kindern theoretisch definiert und in der Kindertheologie verortet. Weiter wurden Textauslegungskompetenzen aus empirischen Studien und zentralen Schriften der Kompetenzdebatte bestimmt, die Kinder zur Erarbeitung biblischer Texte qualifizieren sollen. Es konnte daraufhin ein Forschungssetting erstellt werden, durch welches die biblische Textauslegung sowie Auslegungskompetenzen von Kindern empirisch erfasst werden sollten. Aufgrund der Ergebnisse meiner Forschungsarbeiten mit Kindern an diversen Schulen ist klarge worden und bewiesen, dass Kindern eine Auslegung biblischer Texte zugetraut werden kann, in der sie durch ihre je spezifischen Auslegungskompetenzen, ihr Hintergrundwissen und ihre argumentativen Herangehensweisen einen biblischen Text in ihrem Horizont erschließen können.

Die einzelnen Ergebnisse werden im Folgenden noch einmal resümierend dargestellt und Möglichkeiten zur Weiterarbeit aufgezeigt.

In der kindertheologischen Diskussion wird die biblische Texterarbeitung von Kindern uneinheitlich als Textauslegung, Textdeutung oder Kinderexegese etc. beschrieben. Diese Texterarbeitung von Kindern war zuvor noch nicht ausreichend theoretisch und didaktisch spezifiziert worden. Es fehlte eine ausführliche Untersuchung hinsichtlich der Frage, ob und inwieweit Kinder biblische Texte erarbeiten können.

Um die Bezeichnung „Texterarbeitung von Kindern“ begründet zu definieren, habe ich untersucht, anhand welcher Fragestellungen Kinder einen biblischen Text erarbeiten können. Am Beispiel der historisch-kritischen Exegese und der Rezeptionsästhetik ließ sich aufzeigen, wie Kinder an einen Text herangehen und welche Schritte einer Texterarbeitung sie kaum bzw. nicht leisten können.

Wie zu erwarten, wurde deutlich, dass Kindern fachliche Schritte der historisch-kritischen Exegese nicht möglich sind, etwa der, den Urtext zu rekon-

struieren und zu übersetzen. Auch die Literarkritik/Quellenkritik sowie die Traditions- und Redaktionsgeschichte, kurz: Exegese im fachlichen Sinne, sind Kindern unzugänglich. Dagegen konnte aber anhand von entwicklungspsychologischen und kindertheologischen Studien gezeigt werden, dass Kinder die Struktur eines biblischen Textes analysieren und ihn in seinem Umfeld verorten können. Ferner kann die Textgattung und ansatzweise auch der Grund seiner Entstehung untersucht, biblische Motive und Begriffe können gedeutet werden, und es kann vor allem eine Deutung (auch in Bezug auf die eigene Lebenswelt) gelingen.

Im Sinne der Rezeptionsästhetik wird Leserinnen und Lesern generell zugestanden, beeinflusst durch das eigene Vorverständnis und auf dem Hintergrund der eigenen Entwicklung und eigener Erfahrungen biblische Texte auszulegen. Gilt dies für alle Leserinnen und Leser, dann gilt es auch für Kinder. Kinder können, so mein Resümee, biblische Texte sinnstiftend erschließen und auslegen, indem sie den sprachlichen Aufbau des Textes, den biblischen und historischen Kontext und vor allem eigene Erfahrungen und Ansichten mitbedenken. Aufgrund dieser Erkenntnisse aus meinen Untersuchungen, komme ich zu dem Schluss, die Erarbeitung biblischer Texte von Kindern nicht als Kinderexegese, wie häufig getan, sondern als Textauslegung zu beschreiben.

Es mangelte bisher an einer konzeptionellen Verortung von biblischer Textauslegung von Kindern. Ein weiteres Ergebnis meiner Untersuchungen ist nun, dass sich die Textauslegung von Kindern in die Kindertheologie eingliedern lässt, dabei aber eigene, spezifische Schwerpunkte setzt. Im Mittelpunkt des Theologisierens von Kindern muss ein biblischer Text stehen, auf den Bezug genommen wird, von dem ausgehend und auf den zurückführend eine Erarbeitung erfolgt. Dabei geht es darum, dass die Auslegungen der Kinder gemäß ihrer Entwicklung reflektiert, d.h. schlüssig, stringent, kohärent, begründet und nachhaltig von ihnen vertreten werden.

Diese biblische Texterarbeitung von Kindern bildet für mich einen grundlegenden Teil von Kindertheologie. Seit 16 Jahren beschreiben die Jahrbücher für Kindertheologie vielfältige kindertheologische Forschungsprojekte. Nach einer exemplarischen Durchsicht dieser Beiträge erstaunt mich, dass nur 9 % von ihnen an einer biblischen Texterarbeitung mit Kindern interessiert sind. Eine Analyse der Beiträge gibt aber Hinweise darauf, wie innerhalb der Kindertheologie biblische Texte erarbeitet werden. Die Untersuchung brachte hier kritisch methodische und inhaltliche Forschungsdefizite ans Licht und verdeutlichte, dass nur durch (a) ein klar definiertes Forschungsziel, (b) eine Exegese des Textes durch die Forscherinnen und Forscher selbst, die wichtigen Themen und Textdeutungen analysiert und darlegt, (c) eine nachvollziehbare biblische Textvorlage als Basis, (d) die Erarbeitung durch die Kinder und (e) eine begründete Forschungsmethode ein nachvollziehbares und durchdachtes Forschungssetting erstellt werden kann, welches empirisch valide die biblische Textauslegung von Kindern überprüfen kann.

Um sodann der Frage nachzugehen, über welche Fähigkeiten Kinder verfügen müssten, um biblische Texte auslegen zu können, wurden Textauslegungskompetenzen bedacht. Für eine biblische Textauslegung grundlegende Kompetenzen wurden aus zwei Kontexten heraus erschlossen: einerseits durch die Darstellung von teils empirischen entwicklungspsychologischen Studien, die sich mit der Auslegung biblischer Texte durch Kinder befassen, andererseits durch die Analyse von kompetenzorientierten Vorgaben für den Religionsunterricht.

Empirische Studien haben bisher noch nicht direkt biblische Auslegungskompetenzen untersucht. Aus ihren Ergebnissen ließ sich aber auf Teilkompetenzen schließen, die die Kinder jeweils dazu befähigten, biblische Texte zu erarbeiten. Die Analyse offenbarte vielfältige Kompetenzen wie *benennen*, *begründen*, *nacherzählen*, *in Beziehung setzen* sowie *deuten*.

Die Erweiterung des Blickwinkels von Forschungsliteratur zu religionspädagogisch relevanten Vorgaben zeigte in der Analyse zentraler Leittexte zur

Kompetenzorientierung und zu schulischen Kerncurricula evangelischen Religionsunterrichts unterschiedlicher Bundesländer, welche Auslegungskompetenzen von Kindern bis zum Ende der Klasse 6 erlernt werden sollen. In den Leittexten finden sich nur unspezifische Vorgaben zur Auslegungskompetenz biblischer Texte, in Kerncurricula aber konkretere Formulierungen. Dabei wurde deutlich, dass nur einige wenige Teilkompetenzen einer unterschiedlich definierten Textauslegungskompetenz wie z.B. *beschreiben*, *in Beziehung setzen*, *deuten* oder *erläutern/erklären/entfalten* in Bezug auf biblische Textauslegung in den untersuchten Bundesländern kumulativ und nachhaltig bis zum Ende der Klasse 6 aufgebaut werden.¹ Die Kumulativität ergibt sich aber nicht direkt aus dem Aufbau der Kerncurricula. Andere Teilkompetenzen wie *wissen/kennen/benennen*, *darstellen/(auf)zeigen*, *wahrnehmen* oder *entdecken* werden nur in manchen Bundesländern aufgeführt. Schließlich wird eine Vielzahl an Kompetenzen wie beispielsweise *ausdrücken*, *entwickeln*, *recherchieren*, *reflektieren* oder *untersuchen* nur einmalig in einem der untersuchten Kerncurricula bis zum Ende der Klasse 6 gefordert. Ein kumulativer und nachhaltiger Aufbau der Kompetenzen entfällt somit meist. Eine Differenzierung der Kompetenzen sowie Standards werden ebenfalls nicht vorgegeben. Vorschläge zur Überprüfung der Kompetenzen finden sich auch nicht. Grundlegende Forderungen der Kompetenzorientierung werden somit nicht erfüllt. Hier besteht Überarbeitungsbedarf bei den aktuellen Kerncurricula der analysierten Bundesländer.

In Bezug auf das Kerncurriculum aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen, in dem ich meine Untersuchungen vor Ort durchführte, zeigte sich neben einem fehlenden kumulativen und differenzierten Aufbau, dass Kompetenzen, die ich für eine biblische Textauslegung als grundlegend erachte, bis zum

¹ Nach Weinert handelt es sich bei Kompetenzen um „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, Leistungsmessung, 27f.). Die in den Kerncurricula gefundenen Kompetenzen bilden so Teilkompetenzen, die im Gesamten eine Textauslegungskompetenz ergeben. Diese soll Kinder dann zu einer Auslegung biblischer Texte befähigen.

Ende der Klasse 6 keine Erwähnung finden. Auch hier besteht Überarbeitungsbedarf.

Anschließend an die theoretischen Überlegungen wurde ein Forschungssetting erstellt, mit dessen Hilfe erstmalig biblische Textauslegungen von Kindern qualitativ erforscht und analysiert werden können. Ich habe bei Schülerinnen und Schülern am Ende der Klasse 6 in Nordrhein-Westfalen exemplarisch untersucht, inwieweit sie die im Kerncurriculum geforderten Kompetenzen beherrschen, ob diese sie zu einer biblischen Textauslegung befähigen und welche Teilkompetenzen sie selbst zu einer Auslegung heranziehen. Außerdem habe ich überprüft, inwieweit Kinder tatsächlich sprachliche Textaspekte oder biblisches und historisches Hintergrundwissen in ihre Argumentationen einbringen und ob eigene Ansichten und Erfahrungen einfließen. Abschließend sollte eine Analyse erfolgen, inwieweit gezeigte Auslegungskompetenzen und Argumentationstypen den Kindern verhelfen, zu schlüssigen Gesamtdeutungen der biblischen Texte zu gelangen.

Mit halbstandardisierten Leitfadeninterviews wurden 21 Gespräche mit Schülerinnen und Schülern der Klasse 6 aus Nordrhein-Westfalen geführt, bei denen sie die Erzählungen von Gen 22,1-19 und Lk 19,1-10 auslegten.

Als erstes Ergebnis ist zu nennen: In der vorliegenden Untersuchung präsentierten die befragten Schülerinnen und Schüler überwiegend die im Kerncurriculum geforderten Kompetenzen (*finden, nennen/benennen, beschreiben, erläutern/erklären/entfalten, in Beziehung setzen, deuten*). Weiter zeigten die Kinder aber auch Kompetenzen, die das Kerncurriculum Nordrhein-Westfalens evangelische Religion bis Klasse 6 nicht kumulativ und nachhaltig fordert, die aber im Anschluss an die Analyse für eine Textauslegung als grundlegend betrachtet werden können: *nacherzählen, begründen, darstellen/(auf)zeigen und vergleichen*.²

² Die Kompetenz *vergleichen* wird in Klasse 5/6 im Fach Deutsch gefordert. Die Schülerinnen und Schüler sollen „themen- und motivgeleitete Gedichte miteinander vergleichen“ (Ministerium für

In Bezug auf gezeigte Auslegungskompetenzen gelang es in der Auswertung, sowohl Niveaunkretisierungen vorzunehmen, als auch verschiedene Auslegungszugänge aufzuzeigen, derer sich die Kinder bei der Verwendung der gezeigten Kompetenzen bedienten.

Die Auslegungszugänge wurden aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler heraus analysiert und stellten unterschiedliche Kompetenzschwerpunkte dar, die sich auch in ihren Niveaus unterscheiden. Es fanden sich Auslegungszugänge, die Kompetenzen auf Textebene anwandten, und solche, die eigene Ansichten und Erfahrungen in die Verwendung der Kompetenzen einbrachten oder den Kontext Bibel mitbedachten und weiter Zugänge, denen abstrakte Textdeutungen zugrunde lagen. Schließlich konnte auch bestimmt werden, wann eine Kompetenz als nicht erfüllt zu gelten hat. Ein solches Schema mit Niveaunkretisierungen liegt bisher für Nordrhein-Westfalen und andere Bundesländer nicht vor, müsste aber für alle Kompetenzen im Fach Religion entwickelt werden, um diese einheitlich und transparent überprüfen zu können. Erste Ansätze für ein mögliches Schema liefert diese Arbeit.

Hilfreich wäre es, ein Bibelcurriculum zu entwickeln, das strukturiert und nachhaltig biblische Textauslegungskompetenzen eventuell sogar in Bezug auf Inhalte darstellt, die von den Schülerinnen und Schülern zumindest am Ende der Primarstufe, der Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II erlernt worden sein sollen und sie dazu befähigen, strukturiert und durchdacht biblische Texte eigenständig auszulegen.

Als zweites Ergebnis konnten aus den Interviews der vorliegenden Untersuchung Textauslegungstypen herausgearbeitet werden. Diese stellen Textauslegungen von Kindern dar, in denen sich die Mädchen und Jungen in

Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Deutsch, 43). Die Kompetenz *begründen* findet sich mehrmals in Klasse 3/4. Es sollen jeweils eigene Meinungen und Entscheidungen *begründet* werden (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, 28.31.32). Eine Überprüfung des Einflusses der im Fach Deutsch erlernten Textauslegungskompetenzen auf die Erarbeitung biblischer Texte stellt weiter eine spannende Forschungsaufgabe dar.

der Erarbeitung einzelner Auslegungsschritte verstärkt einer bestimmten Argumentationsrichtung bedienten. Dabei wurde deutlich, durch welche Argumentationsrichtungen biblische Texte erschlossen werden können. Folgende Typen wurde erklärt, beschrieben und durch Beispiele veranschaulicht:

- (1.) Argumentation auf unmittelbarer Textebene
- (2.) Argumentation im biblischen Kontext der Geschichte
- (3.) Historisierende Argumentation
- (4.) Argumentation durch Identifizierung mit den Protagonisten
- (5.) Argumentation auf Grundlage einer theologischen Textdeutung.

Schließlich ermöglichten als drittes Ergebnis Textauslegungskompetenzen und Argumentationsrichtungen der Schülerinnen und Schüler, zu Gesamtaussagen zu gelangen, die von der überwiegenden Zahl der Probandinnen und Probanden in sich schlüssig, nachhaltig und begründet präsentiert werden konnten. Dabei verfolgten sie teilweise ähnliche Auslegungsansätze wie wissenschaftliche Exegetinnen und Exegeten. Unterschiede konnten altersgemäß und aufgrund der Erfahrungswelt der Kinder begründet werden. Darüber hinaus kamen die Kinder aber auch zu Auslegungen, die in der wissenschaftlichen Exegese nicht mitbedacht werden, deren Logik aber aus Sicht der Kinder verdeutlicht werden konnte.

In den Auslegungen von Gen 22,1-19 bedeutet dies, dass die Mehrzahl der Kinder die Geschichte als Glaubensgeschichte, als Erzählung für ein Verbot von Menschenopfern oder im Kontext der Bibel lasen. Anders als die wissenschaftlichen Exegeten deutete ein Mädchen aber das Handeln Gottes als inkonsequent, und ein Junge sah in der Erzählung die Bestätigung des Tötungsverbots, was er nachvollziehbar begründete. Im Gegensatz zu den Annahmen zahlreicher Pädagogen zeigten die Kinder so, dass die Erarbeitung von Gen 22,1-19 nicht zu schwierig war. Überdies merkte die überwiegende Zahl der Kinder auf Nachfrage am Ende der Erarbeitung an, dass sie selbst den Text auch nicht als zu grausam erachteten.

Auch in den Auslegungen von Lk 19,1-10 wurden ähnliche Textfokussierungen wie in der wissenschaftlichen Exegese vorgenommen, indem in den Deutungen die Zuwendung Jesu zu Sündern und Ausgestoßenen (auf Initiative des Zachäus hin), die Vergebung der Sünden sowie die Veränderung durch die Begegnung mit Jesus betont wurden. Eine nicht in der Exegese vorkommende Deutung zweier Mädchen, Jesus habe sich Zachäus aufgrund seiner gesellschaftlichen Position zugewendet, konnte entwicklungspsychologisch erklärt werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen insgesamt eine Beschreibung von Kindern als originelle und reflektierte biblische Textauslegerinnen und Textausleger. Anhand vorhandener Auslegungskompetenzen und eigenständigen Nachdenkens und Argumentierens haben die Schülerinnen und Schüler der vorliegenden Untersuchung gezeigt, dass sie zu durchdachten Auslegungen biblischer Texte fähig sind.

Die Ergebnisse und Erkenntnisse meiner Arbeit haben vor allem eines deutlich gemacht: Der Religionsunterricht muss Kinder und Jugendliche unterstützen, in Kontakt mit biblischen Texten zu treten, auch wenn diese zuweilen als schwierig oder unzumutbar bezeichnet werden. Gerade meine Untersuchungen zu Gen 22,1-19 machen einsichtig, Kindern auch Texte zuzumuten, die Erwachsenen als zu komplex erscheinen. Aufgrund der Resultate meiner Studie und der Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler über einen biblischen Text kann ein solcher Vorbehalt etwa hinsichtlich der Erzählung der Bindung Isaaks durch seinen Vater Abraham widerlegt werden. Nur so können Kinder in die Lage versetzt werden, ihre Fähigkeiten abzurufen, zu üben und auszubauen (im Sinne einer Textauslegung *für* Kinder). Dabei soll es gelingen, ihnen Lust zu machen, biblische Texte (auch eigenständig) zu erarbeiten (Textauslegung *von* Kindern).

Es wird eine bleibende Aufgabe sein, methodisch zu überlegen, wie Kinder in ihren Auslegungskompetenzen und Argumentationszugängen zu biblischen Texten bestmöglich unterstützt werden können. Die Unvoreingenommenheit und Kreativität, mit der Kinder biblischen Texten begegnen, so wünsche ich mir, soll dabei wertgeschätzt und gewürdigt werden. Nur so können Schülerinnen und Schüler selbst die Wichtigkeit der biblischen Texte auch für ihr eigenes Leben erkennen und nachhaltiges Interesse an den spannenden und lehrreichen Geschichten und Texten entwickeln. Und so werden hoffentlich noch mehr Kinder wie Kati in ihren Textauslegungen zu dem Schluss kommen: „[I]ch finde es eigentlich ganz schön, so zu sehen, dass Gott halt auch bei den Menschen ist und dass er nicht der Gott ist, der weit entfernt ist, sondern der Gott ist, der ganz nah an uns ist.“³

³ Kati, 6.

Literaturverzeichnis

- Adam, Wolfgang, Einführung in die Konzeption der Tagung, in: Adam, Wolfgang/Dainat, Holger/Schandera, Gunter (Hg.), *Wissenschaft und Systemveränderung. Rezeptionsforschung in Ost und West – eine konvergente Entwicklung?* Beihefte zum Euphorion 44, Heidelberg 2003, 11-21.
- Alexander, Pat, *Die kleine Kinderbibel*, Gießen 1985.
- Alkier, Stefan, „Papa, ich will mal zu Jesus“ – Florians Bibelverständnis, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 60-63.
- Arens, Edmund, Religiöse Kommunikation unter pluralen Bedingungen, in: Schlag, Thomas/Roose, Hanna/Büttner, Gerhard (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 1, Stuttgart 2018, 67-77.
- Arzt, Silvia, Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck 1999.
- Asbrand, Barbara, Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M. 2000.
- Baldermann, Ingo, Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in Psalmen, Neukirchen-Vluyn 8. Aufl. 2006.
- Baumann, Ulrike, „Die ganze Welt wird dann nämlich zugebaut“. Kinder sprechen über den Turmbau zu Babel (Genesis 11,1-9), in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 57-70.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.), LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule, München 2014, https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule/inhalt/fachlehrpläne?w_schulart=grundschule&wt_1=schulart&w_fach=evangelische-religionslehre&wt_2=fach; abgerufen am 23.08.2018.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.), LehrplanPLUS Gymnasium. Lehrplan für das bayerische Gymnasium, München 2014, https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule/inhalt/fachlehrpläne?w_schulart=gymnasium&wt_1=schulart&w_fach=evangelische-religionslehre&wt_2=fach; abgerufen am 23.08.2018.
- Beck, Eleonore, Meine Bilderbibel. Das große Buch von Gott und den Menschen, Konstanz 5. Aufl. 1994.
- Becker, Dorit-Friederike/Borck, Karin/Breidler, Kerstin/Hahn, Robert/Moye, Marina, „...das kann man ja nicht wiedergutmachen“ – Der Prolog des Hiobbuches im Urteil von Schülerinnen und Schülern, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 181-194.
- Becker, Uwe, Exegese des Alten Testaments. Ein Methoden- und Arbeitsbuch, Tübingen 3. Aufl. 2011.
- Bee-Schroedter, Heike, Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-kritische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien, Stuttgarter biblische Beiträge 39, Stuttgart 1998.
- Benk, Andreas, „Der hat ja gut reden, der ist ja nicht so krank oder so, wie wir“. Die ethischen Forderungen der Feldpredigt aus Kinderperspektive, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 73-84.

- Benz, Sabine, Wer ist Jesus – was denkst du? Christologische Wissens- und Kompetenzentwicklung in den ersten beiden Grundschuljahren – eine qualitative Längsschnittstudie, Arbeiten zur Religionspädagogik 56, Göttingen 2015.
- Benner, Dietrich/Krause, Sabine/Nikolova, Roumiana/Pilger, Tanja/Schluß, Henning/Schieder, Rolf/Weiß, Thomas/Willems, Joachim, Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua, in: Benner, Dietrich (Hg.), Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven, Paderborn u.a. 2007, 141-156.
- Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning (Hg. u.a.), Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn 2011.
- Berg, Horst Klaus, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, Handbuch des biblischen Unterrichts 1, Stuttgart 1991.
- Berger, Klaus, Exegese des Neues Testaments. Neue Wege vom Text zur Auslegung, Heidelberg 2. Aufl. 1984.
- Besser-Scholz, Birgit (Hg.), Lebens-Zeichen. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Band 1: Arbeitsbuch für das 5. und 6. Schuljahr, Göttingen 1988.
- Blum, Erhard, Die Komposition der Vätergeschichte. Wissenschaftliche Monographien zum Alten und Neuen Testament 57, Neukirchen-Vluyn 1984.
- Böttigheimer, Ruth B., Eva biss mit Frevel an. Rezeptionskritisches Arbeiten mit Kinderbibeln in Schule und Gemeinde, Göttingen 2003.
- Bötttrich, Christfried, „Mit zu Gott gehören“. Jesu Taufe im Jordan durch Johannes (Mk 1,9-11 par), in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 29-41.
- Bovon, Francois, Das Evangelium nach Lukas. Lk 15,1-19,27, Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament, Band 3/3, Düsseldorf u.a. 2001.
- Bröking-Bortfeldt, Martin, Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-jährige Schüler, Religionspädagogik heute 13, Aachen 1984.
- Bucher, Anton A., Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Praktische Theologie im Dialog 5, Fribourg 1990.
- Bucher, Anton A., Kinder als Theologen?, in: Zeitschrift für Religion und Lebenskunde 20 (1992) 1, 19-22.
- Bucher, Anton A., Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie 1, Stuttgart 2002, 9-27.
- Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin, Vorwort. Das Kind in der Mitte, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2002, 7-8.
- Bucher, Anton A., „Da hat der liebe Gott einen Wutanfall gehabt“ – Gewalttexte in der Bibel: Zwischen Faszination und Trauma, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 64-74.
- Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003.
- Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin, Vorwort, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 7-8.
- Bucher, Anton A., Spirituelle Intensivverfahren von Kindern, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Man kann Gott alles erzählen, auch

- kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität, Jahrbuch für Kindertheologie 6, Stuttgart 2007, 18-36.
- Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen?“ Zugänge zur Christologie von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie 7, Stuttgart 2008.
- Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Gott gehört so ein bisschen zur Familie“. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken, Jahrbuch für Kindertheologie 10, Stuttgart 2011.
- Bucher, Anton A., Wie viel und was für Theologie braucht das Kind?, in: Bucher, Anton A./Schwarz, Elisabeth E. (Hg.), „Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...“ Kindertheologie als Theologie für Kinder, Jahrbuch für Kindertheologie 12, Stuttgart 2013, 27-39.
- Bull, Klaus-Michael, Bibelkunde des Neuen Testaments. Die kanonischen Schriften und die Apostolischen Väter. Überblicke. Themakapitel. Glossar, Neukirchen-Vluyn 4. Aufl. 2005.
- Bultmann, Rudolf, Das Problem der Hermeneutik, in: Bultmann, Rudolf (Hg.), Glauben und Verstehen. Gesammelte Aufsätze. Zweiter Band, Tübingen 5. Aufl. 1968, 211-235.
- Bultmann, Rudolf, Die Geschichte der synoptischen Tradition, Forschungen zur Religion und Literatur des Alten und Neuen Testaments 12, Göttingen 8. Aufl. 1970.
- Büring-Heinze, Susanne/Rösener, Christiane/Schaper, Carolin/Stoebe, Kathrin/Wenzel, Beate, Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Religionsunterricht. 20 Beispiele, Göttingen 2014.
- Bussmann, Claus/van der Sluis, Douwe, Die Bibel studieren. Einführung in die Methoden der Exegese, Studienbücher Theologie für Lehrer, München 1982.
- Butt, Christian, „Vielleicht hätten wir ihn ja ganz vergessen, ohne dass wir noch mal die Auferstehung von ihm haben ...“ – Grundschulkinder der vierten Klasse deuten den „ungläubigen Thomas“ (Johannes 20,24-29), in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen...?“ Zugänge zur Christologie von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie 7, Stuttgart 2008, 25-35.
- Butt, Christian, Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern, Arbeiten zur Religionspädagogik 41, Göttingen 2009.
- Butt, Christian/Roose, Hanna, Macht Jesus glücklich? – Schüler/innen einer 4. Klasse beschäftigen sich mit Petrus, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Gott gehört so ein bisschen zur Familie“. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken, Jahrbuch für Kindertheologie 10, Stuttgart 2011, 153-170.
- Büttner, Gerhard, „Jesus hilft!“ Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002.
- Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart 2002.
- Büttner, Gerhard/Mähringer, Ina, „Wo der Osterhase gekommen ist, ist Jesus wieder auferstanden vom Grab“ – Osterkonzepte von Kindergartenkindern, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 89-97.
- Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin, Im Spannungsfeld exegetischer Wissenschaft und kindlicher Intuition: Mit Kindern biblische Geschichten deuten, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 7-16.
- Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004.
- Büttner, Gerhard/Bucher, Anton A., Kindertheologie – Eine Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57 (2005) 1, 35-46.
- Büttner, Gerhard/Thierfelder, Jörg, Handwerkszeug kindlicher Bibeldeutung, in: Loccumer Pelikan (2005) 3, 106-110.

- Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra, „He Vater, heil den Mann“. Die Heilung des Taubstummen (Mk 7,31-37) in der Interpretation von Siebenjährigen, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 85-94.
- Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin, „Kinder als Exeget/innen“ – Zuspruch für eine kindertheologische Bibeldidaktik, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 7-15.
- Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006.
- Büttner, Gerhard, Kinder – Theologie, in: Evangelische Theologie 67 (2007) 3, 216-229.
- Büttner, Gerhard, Kindertheologie – beobachtet. Dekonstruktive Ansichten, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007) 1, 2-11.
- Büttner, Gerhard, Erde, Sonne, Mond und Sterne. Kinderwissen als Ausgangspunkt philosophischer und theologischer Gespräche, in: Kalloch, Christina/Schreiner, Martin (Hg.), „Gott hat das in Auftrag gegeben“. Mit Kindern über Schöpfung und Weltentstehung nachdenken, Jahrbuch für Kindertheologie 11, Stuttgart 2012, 127-139.
- Büttner, Gerhard, Art. Entwicklungspsychologie, in: Das wissenschaftliche-religionspädagogische Lexikon 2015 (www.wirelex.de); abgerufen am 23.08.2018.
- Büttner, Gerhard, Kinder- und Jugendtheologie als „Kommunikation des Evangeliums und des Glaubens“ – Im Lichte der Kritik von Bernhard Dressler, in: Kalloch, Christina/Schreiner, Martin (Hg.), „Man kann es ja auch als Fantasie nehmen“. Methoden der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie 14, Stuttgart 2015, 9-18.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus/Roose, Hanna, Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart 2015.
- Büttner, Gerhard, Theologisch kommunizieren – geht das?, in: Roose, Hanna/Schwarz, Elisabeth E. (Hg.), „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“. Kindertheologie im Unterricht, Jahrbuch für Kindertheologie 15, Stuttgart 2016, 94-101.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2. Aufl. 2016.
- Büttner, Gerhard, Das Theologisieren der Vorschulkinder, in: Schlag, Thomas/Roose, Hanna/Büttner, Georg (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 1, Stuttgart 2018, 114-121.
- Büttner, Gerhard, Jugendlicher Umgang mit der Bibel – eine Matrix für die Jugendtheologie, in: Roose, Hanna/Büttner, Gerhard/Schlag, Thomas (Hg.), „Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht“. Jugend und Bibel, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 2, Stuttgart 2018, 163-167.
- Chabert, Joëlle/Galli, Letizia, Erzähl mir aus der Bibel, Kevelaer 1990.
- De Roos, Simone/Rottier, Eline/van der Kooij, Jacomijn, „Man kann Gott alles erzählen, schöne Dinge und nicht so schöne Dinge, auch kleine Geheimnisse“, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität, Jahrbuch für Kindertheologie 6, Stuttgart 2007, 50-64.
- Dern, Christian, Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 23, Kassel 2013.
- Dern, Christian, Das Lesen von Ganzschriften im Religionsunterricht der Sekundarstufen – konkrete Einblicke in den Unterricht, in: Roose, Hanna/Schwarz, Elisabeth E. (Hg.), „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“. Kindertheologie im Unterricht, Jahrbuch für Kindertheologie 15, Stuttgart 2016, 148-152.
- Deurer, Rebecca Gita, Ein Text, zwei Menschen, drei Lesarten. Interaktive Interpretation eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen, Religionspädagogische Bildungsforschung 4, Bad Heilbrunn 2018.

- Diakonia. Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche 38 (2007) 5.
- Dieckmann, Detlef, Art. Rezeptionsästhetik (AT), in: Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet 2007 (www.wiblex.de/); abgerufen am 23.08.2018.
- Dierck, Heidrun/Freudenberger-Lötz, Petra/Landgraf, Michael (Hg. u.a.), Das Kursbuch Religion 1. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Stuttgart 2015.
- Dieterich, Veit-Jakobus, „... und dann ruhte er sich vielleicht noch mal ein bisschen aus ...“ – Wie Kinder biblische Schöpfungsgeschichten (Gen 1 und 2) auslegen, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 17-30.
- Dieterich, Veit-Jakobus, Theologisieren mit Jugendlichen als religionsdidaktisches Programm für die Sekundarstufe I und II, in: Freudenberger-Lötz, Petra/Kraft, Friedhelm/Schlag, Thomas (Hg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Jahrbuch für Jugendtheologie 1, Stuttgart 2013, 35-49.
- Dievenkorn, Sabine, Theologie mit und für Kinder in Chile – Religionspädagogische Impulse aus Schule und Kirche in modernen postkolonialen Strukturen, in: Büttner, Gerhard/Kraft, Friedhelm (Hg.), „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus, Jahrbuch für Kindertheologie 13, Stuttgart 2014, 102-109.
- Dillen, Annemie, Glaubensvorstellungen von Kindern und ihre Wahrnehmung von Multikulturalität, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen, Jahrbuch für Kindertheologie 8, Stuttgart 2009, 50-59.
- Dinter, Astrid/Heimbrock, Hans-Günter/Söderblom, Kerstin (Hg.), Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen, Göttingen 2007.
- Dohmen, Christoph, Vom vielfachen Schriftsinn – Möglichkeiten und Grenzen neuerer Zugänge zu biblischen Texten, in: Dohmen, Christoph/Jacob, Christoph/Söding, Thomas (Hg.), Neue Formen der Schriftauslegung?, Quaestiones disputatae 140, Freiburg i. Br. u.a. 1992, 13-74.
- Dormeyer, Detlev/Zöller, Christina, Der Gang der Frauen zum leeren Grab (Mk 16,1-8). Interaktionales Lesen in einer 6. Realschulklass, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 194-206.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, Marburg 6. Aufl. 2015.
- Dressler, Bernhard, Religionspädagogik als Modus praktischer Theologie, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 63 (2011) 2, 149-163.
- Dressler, Bernhard, Zur Kritik einer Kinder- und Jugendtheologie, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 111 (2014) 3, 332-356.
- Dreytza, Manfred/Hilbrands, Walter/Schmid, Hartmut, Das Studium des Alten Testaments. Eine Einführung in die Methoden der Exegese, Bibelwissenschaftliche Monographien 10, Wuppertal 2. Aufl. 2007.
- Duden online, entdecken, <http://www.duden.de/rechtschreibung/entdecken>; abgerufen am 23.08.2018.
- Duden online, wahrnehmen, <http://www.duden.de/rechtschreibung/wahrnehmen>; abgerufen am 23.08.2018.
- Ebach, Jürgen, Theodizee – Fragen gegen die Antworten. Anmerkungen zur biblischen Erzählung von der „Bindung Isaaks“ (1 Mose 22), in: Ebach, Jürgen (Hg.), Gott im Wort. Drei Studien zur biblischen Exegese und Hermeneutik, Neukirchen-Vluyn 1997, 1-25.
- Ebner, Martin/Heininger, Bernhard, Exegese des Neuen Testaments. Ein Arbeitsbuch für Lehre und Praxis, Paderborn 3. Aufl. 2015.
- Eco, Umberto, Das offene Kunstwerk, Frankfurt/M. 1973.
- Eco, Umberto, Nachschrift zu „Der Name der Rose“, München 1984.
- Eco, Umberto, Lector in Fabula, München u.a. 1990.

- Eco, Umberto, Die Grenzen der Interpretation, München u.a. 1992.
- EGGER, Wilhelm/Wick, Peter, Methodenlehre zum Neuen Testament. Biblische Texte selbstständig auslegen, Grundlagen Theologie, Freiburg i. Br. u.a. 6. Aufl. 2011.
- Eikermann, Sarah-Lena, „Ich glaube manchmal, dass Gott die Erde erschaffen hat. Oder dass ein Urknall die Welt gemacht hat ...“ – Weltbilder von Grundschulkindern heute, in: Kalloch, Christina/Schreiner, Martin (Hg.), „Gott hat das in Auftrag gegeben“. Mit Kindern über Schöpfung und Weltentstehung nachdenken, Jahrbuch für Kindertheologie 11, Stuttgart 2012, 140-158.
- Eilerts, Wolfgang/Kübler, Heinz-Günter (Hg.), Kursbuch Religion Elementar 5/6 Schülerbuch. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Stuttgart u.a. 2003.
- Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind (Hg.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.
- Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007.
- Emde, Matthias/Fuchs, Marek, Datengqualität in standardisierten Interviews mit Kindern, in: Heinzl, Friederike (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim u.a. 2. Aufl. 2012, 335-349.
- Engelhardt, Stephan, Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie, Heinsberg 1997.
- Englert, Rudolf, Kerncurriculum? Was ist das nun wieder? Brauchen wir das?, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Mette, Norbert (Hg. u.a.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?, Jahrbuch der Religionspädagogik 27, Neukirchen-Vluyn 2011, 164-173.
- Englert, Rudolf, Was bedeutet Kompetenzorientierung für den RU? Neun kritische Punkte, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn 2012, 61-73.
- Erlemann, Kurt/Wagner, Thomas, Leitfaden Exegese. Eine Einführung in die exegetischen Methoden für das BA- und Lehramtsstudium, Tübingen 2013.
- Ertl, Brigitte/Lojewski, Susann, „Ich will da raus!“ Mit Kindern über die Sintflut-Geschichte nachdenken (Genesis 7ff), in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 44-56.
- Eykman, Karel/Bouman, Bert, Die Bibel erzählt. Altes Testament, Gütersloh 1997.
- Fabritz, Christian, Orte für Antworten auf selbstgestellte Fragen zu biblischen Texten finden – Eine schulische Präsenzbibliothek für den Religionsunterricht, in: Zimmermann, Mirjam (Hg.), Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik, Göttingen 2013, 93-101.
- Feindt, Andreas/Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter (Hg. u.a.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u.a. 2009.
- Fenske, Wolfgang, Arbeitsbuch zur Exegese des Neuen Testaments. Ein Proseminar, Gütersloh 1999.
- Fenske, Wolfgang, Die um Größe streitenden Jünger und das Kind (Mk 9,33-37) – Auslegung mit Kindern einer 3. Klasse, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 42-59.
- Fetz, Reto Luzius/Reich, Karl Heinz/Valentin, Peter, Weltbildentwicklung und Gottesvorstellung. Eine strukturalistische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, in: Schmitz, Edgar (Hg.), Religionspsychologie. Eine Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Forschungsstandes, Göttingen 1992, 101-130.
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbeck b. Hamburg 5. Aufl. 2007.
- Foerster, Heinz von, Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem, Unbestimmbarem und Umentscheidbarem, in: Voß, Reinhard (Hg.), Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Pädagogik – Theorie und Praxis, Neuwied u.a. 3. Aufl. 1999, 14-32.

- Fowler, James W., Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.
- Frankemölle, Hubert, Biblische Handlungsanweisungen. Beispiele pragmatischer Exegese, Mainz 1983.
- Frankemölle, Hubert, Matthäus. Kommentar 1, Düsseldorf 1994.
- Freese, Hans-Ludwig, Kinder sind Philosophen, Weinheim u.a. 6. Aufl. 1996.
- Freudenberger-Lötz, Petra, „Ich kann mich auf ihn verlassen, dass er mich beschützt“. Unsere erste Tauferinnerungsfeier, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Zeit ist immer da“. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage, Jahrbuch für Kindertheologie 3, Stuttgart 2004, 93-94.
- Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin, „Kommt alle her, dann werden wir mehr!“ Kinder deuten das Pfingstfest, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Zeit ist immer da“. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage, Jahrbuch für Kindertheologie 3, Stuttgart 2004, 109-116.
- Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern – Chancen und Herausforderungen für die Lehrer/innenausbildung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007) 1, 12-20.
- Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007.
- Freudenberger-Lötz, Petra, Von Menschenfischern und Rettungstauchern – Mit Zweitklässlern im Gespräch über die Jüngerberufung in Markus 1,16-20, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen ...?“ Zugänge zur Christologie von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie 7, Stuttgart 2008, 186-192.
- Freudenberger-Lötz, Petra/Kraft, Friedhelm/Schlag, Thomas, Vorwort, in: Freudenberger-Lötz, Petra/Kraft, Friedhelm/Schlag, Thomas (Hg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Jahrbuch für Jugendtheologie 1, Stuttgart 2013, 7-8.
- Fricke, Michael, „Wenn Gott der Bestimmer wäre ...“ – Eine Schülergruppe spricht über die biblische Schöpfungserzählung, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 46-53.
- Fricke, Michael, Verwirrung und Nachdenklichkeit – Kinder setzen sich mit der Jakobserzählung auseinander (Genesis 25.27-33), in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 84-96.
- Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.
- Fricke, Michael, Was sind (zu) schwierige Bibeltexte?, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 671-674.
- Fricke, Michael, Die Bedeutung der Kompetenzorientierung für Verständnis und Praxis des Religionsunterrichts, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 112 (2015) 3, 378-401.
- Friebertshäuser, Barbara, Interviewtechniken – Ein Überblick, in: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 2. Aufl. 2003, 371-395.
- Fuhs, Burkhard, Kinder im qualitativen Interview – zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten, in: Heinzl, Friederike (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim u.a. 2. Aufl. 2012, 80-103.
- Gehrig, Stefan, Leserlenkung und Grenzen der Interpretation. Ein Beitrag zur Rezeptionsästhetik am Beispiel des Ezechielbuches, Beiträge zur Wissenschaft vom Alten und Neuen Testament 190, Stuttgart 2013.

- Gerth, Julia, Der Heilige Geist – Das ist mehr so ein Engel, der hilft Gott. Der Heilige Geist im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe 1, Arbeiten zur Religionspädagogik 47, Göttingen 2011.
- Gese, Hartmut, Alttestamentliche Studien, Tübingen 1991.
- Goldman, Ronald, Religious thinking from childhood to adolescence, London 4. Aufl. 1968.
- Görk, Stephanie, „Das sind ja so schwierige Fragen“ – Einblicke in die praktische Arbeit einer Kasseler Forschungswerkstatt, in: Kalloch, Christina/Schreiner, Martin (Hg.), „Gott hat das in Auftrag gegeben“. Mit Kindern über Schöpfung und Weltentstehung nachdenken, Jahrbuch für Kindertheologie 11, Stuttgart 2012, 105-126.
- Graf, Günter/Stammel, Hans (Hg.), deutsch.ideen 5. Sprach- und Lesebuch, 5. Jahrgangsstufe, Braunschweig 2006.
- Grethlein, Christian/Lück, Christhard (Hg.), Religion in der Grundschule. Ein Kompendium, Göttingen 2006.
- Gruber, Christian, Unvorhersehbarkeit als Normalfall. Der literarische Wandel. Eine interdisziplinäre Untersuchung, Epistemata: Reihe Literaturwissenschaft 330, Würzburg 2000.
- Grundmann, Hannegreth, „Kindertheologie als Impuls für den Gemeindeaufbau“ – Ein Plädoyer für den Krabbelgottesdienst, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In der Mitte ist ein Kreuz“. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich, Jahrbuch für Kindertheologie 9, Stuttgart 2010, 115-122.
- Grundmann, Walter, Das Evangelium nach Lukas, Theologischer Handkommentar zum Neuen Testament 3, Berlin 6. Aufl. 1971.
- Grünwaldt, Klaus/Poppinga, Alfred, Die Verwerfung Sauls (1. Samuel 15), in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 157-168.
- Gunkel, Hermann, Genesis. Göttinger Handkommentar zum Alten Testament: 1. Abteilung, Die historischen Bücher 1, Göttingen 7. Aufl. 1966.
- Guttenberger, Gudrun, Neuere hermeneutische Tendenzen in der neutestamentlichen Fachwissenschaft und ihre Relevanz für die Bibeldidaktik, in: Roose, Hanna/Büttner, Gerhard/Schlag, Thomas (Hg.), „Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht“. Jugend und Bibel, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 2, Stuttgart 2018, 24-37.
- Haacker, Klaus, Neutestamentliche Wissenschaft. Eine Einführung in Fragestellungen und Methoden, Monographien und Studienbücher 303, Wuppertal 1981.
- Hanisch, Helmut/Bucher, Anton A., Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen u.a. 2002.
- Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried, „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002.
- Hardmeier, Christof, Realitätssinn und Gottesbezug. Geschichtstheologische und erkenntnisanthropologische Studien zu Genesis 22 und Jeremia 2-6, Biblisch-Theologische Studien 79, Neukirchen-Vluyn 2006.
- Härle, Wilfried, Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Zeit ist immer da“. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage, Jahrbuch für Kindertheologie 3, Stuttgart 2004, 11-27.
- Haug, Hellmut, Das große Bibel-Bilderbuch. Alle Geschichten der Reihe „Was uns die Bibel erzählt“ in einem Band, Stuttgart 1998.
- Heidegger, Martin, Gesamtausgabe. I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914-1970. Band 2. Sein und Zeit, Frankfurt/M. 1977.
- Helfferich, Cornelia, Qualität Qualitativer Daten. Manual zur Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden 3. Aufl. 2009.
- Hemel, Ulrich, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Ravensburger Studien zur Theologie 38, Frankfurt/M. u.a. 1988.
- Herrmann, Hans-Jürgen, „Zu meinem Bruder hätte ich noch nie sowas getan!“ Zweitklässler über Kain und Abel (Genesis 4), in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat

- immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 31-43.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.), Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. EVANGELISCHE RELIGION, Wiesbaden 2010, https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_evreligion_prst_2011.pdf; abgerufen am 23.08.2018.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.), Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. EVANGELISCHE RELIGION, Wiesbaden 2010, https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_evangelische_religion_gymnasium.pdf; abgerufen am 23.08.2018.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.), Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Hauptschule. EVANGELISCHE RELIGION, Wiesbaden 2010, https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_evangelische_religion.pdf; abgerufen am 23.08.2018.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.), Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Realschule. EVANGELISCHE RELIGION, Wiesbaden 2010, https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_evangelische_religion_realschule.pdf; abgerufen am 23.08.2018.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.), Operatoren in den Fächern Deutsch, Musik, Sport und in den Fächern des Fachbereichs II, <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/la18-operatoren-deutsch-musik-sport-fbii.pdf>; abgerufen am 23.08.2018.
- Hillringhaus, Bernd, Erfahrungsberichte über Figurenaufstellungen, in: Kalloch, Christina/Schreiner, Martin (Hg.), „Man kann es ja auch als Fantasie nehmen“. Methoden der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie 14, Stuttgart 2015, 145-150.
- Hoegen-Rohls, Christina, „Das hat eine Bedeutung!“ – Viertklässler finden den verlorenen Sohn (Lk 15,11-32), in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 106-121.
- Hoegen-Rohls, Christina/Hölscher, Swantje, „Bitteschön!“ – Viertklässler finden den verlorenen Sohn (Lk 15,11-32), in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 106-121.
- Hoegen-Rohls, Christina, Literarisches Lernen im Deutschunterricht und Biblisches Lernen im jugendtheologisch ausgerichteten Religionsunterricht – grundsätzliche Erwägungen zur Textarbeit im Fächervergleich, in: Roose, Hanna/Büttner, Gerhard/Schlag, Thomas (Hg.), „Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht“. Jugend und Bibel, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 2, Stuttgart 2018, 38-48.
- Hofmann, Renate, Mitfühlen, Mitleiden, Mitgenießen – Kindergartenkinder denken über die Erzählung der Salbung Jesu in Betanien (Mk 14,3-9) nach, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 168-177.
- Hohendahl, Peter Uwe, Einleitung. Zur Lage der Rezeptionsforschung, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 4 (1974) 15, 7-11.
- Hörster, Gerhard, Bibelkunde und Einleitung zum Neuen Testament, Wuppertal 1998.
- Höfle, Corinna, „Es ist ein ekelhaftes Tier. Der Wurm ist auch dreckig und glatt“ – Theologisieren und experimentieren mit Kindern zum Thema Schöpfung und Verantwortung, in: Kalloch, Christina/Schreiner, Martin (Hg.), „Gott hat das in Auftrag gegeben“. Mit Kindern über Schöpfung und Weltentstehung nachdenken, Jahrbuch für Kindertheologie 11, Stuttgart 2012, 62-74.

- Hossfeld, Frank-Lothar, Art. Dekalog. I. Altes Testament, Lexikon für Theologie und Kirche III (1995), 62-64.
- Hotze, Gerhard, Jesus als Gast. Studien zu einem christologischen Leitmotiv im Lukasevangelium, Forschung zur Bibel 111, Würzburg 2007.
- Inou, Sylvia, „...denn ich will HEUTE bei dir zu Gast sein“ – 12-jährige Schüler/innen erforschen Gastsein und Gastfreundschaft als Ort der Gottesnähe, in: Bucher, Anton A./Schwarz, Elisabeth E. (Hg.), „Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...“. Kindertheologie als Theologie für Kinder, Jahrbuch für Kindertheologie 12, Stuttgart 2013, 105-123.
- Iser, Wolfgang, Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München 1976.
- Iser, Wolfgang, Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa, in: Warning, Rainer (Hg.), Rezeptionsästhetik, München 4. Aufl. 1994, 228-252.
- Jauß, Hans Robert, Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft, Konstanzer Universitätsreden 3, Konstanz 1967.
- Jeromin, Karin/Pfeffer, Rüdiger, Komm, freu dich mit mir. Die Bibel für Kinder, Stuttgart 2. Aufl. 2000.
- Jochum-Bortfeld, Carsten, „Alle Menschen haben mich verachtet, ausgeschimpft und geprügelt“ – Fünftklässler nähern sich dem Bettler Bartimäus (Mk 10,46-52), in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 95-105.
- Kalloch, Christina, Glauben wie Abraham? Kinder begegnen Erzelterntexten, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 98-108.
- Kalloch, Christina, „Warum der Jona so sauer war“ – Kinder als Exegeten der Jonageschichte, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 195-205.
- Kalloch, Christina, Kindertheologie – Kinderphilosophie, in: Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Kalloch, Christina (Hg. u.a.), Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart 2014, 13-18.
- Kalloch, Christina/Schreiner, Martin (Hg.), „Man kann es ja auch als Fantasie nehmen“. Methoden der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie 14, Stuttgart 2015.
- Kalloch, Christina, „Er wollte nicht nur das Geld – er wollte auch seinen Vater wiederhaben!“ Gespräche mit Grundschulkindern über das Gleichnis vom guten Vater, in: Schlag, Thomas/Roose, Hanna/Büttner, Georg (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 1, Stuttgart 2018, 136-145.
- Kaloudis, Anke, „Auf der Grenze“. Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 19, Kassel 2012.
- Kammeyer, Katharina, „Lieber Gott, Amen!“ Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern, Stuttgart 2009.
- Kammeyer, Katharina, Kindheitsforschung und Kindertheologie. Ein kindertheologischer Blick auf Beiträge soziologischer Kindheitsforschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012) 2, 38-63.
- Kammeyer, Katharina, Inklusives Theologisieren in Gesprächen und darüber hinaus. Anregungen zur Klärung von Teilhabemöglichkeiten durch fachdidaktische Niveaudifferenzierung, in: Büttner, Gerhard/Kraft, Friedhelm (Hg.), „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus, Jahrbuch für Kindertheologie 13, Stuttgart 2014, 25-43.

- Karweick, Felix Maximilian/Alkier, Stefan, Die Arbeiter im Weinberg – Ein Bibelgespräch zwischen einem Grundschüler und einem Neutestamentler, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 54-59.
- Karweick, Stefanie/Alkier, Stefan, „So habe ich Jesus ja noch nie erlebt!“ Die so genannte „Tempelreinigung“ in der 6. Klasse einer Realschule, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 150-167.
- Katechetische Blätter 131 (2006) 2.
- Katechetische Blätter, Materialbrief RU Sekundarstufe 132 (2007) 4.
- Katechetische Blätter, Materialbrief RU Primarstufe 136 (2011) 1.
- Katechetische Blätter 139 (2014) 4.
- Kelle, Udo/Erzberger, Christian, Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbeck b. Hamburg 5. Aufl. 2007, 299-308.
- Kemnitzer, Konstanze, Kinder- und Jugendtheologie, in: Verkündigung und Forschung 59 (2014) 2, 132-140.
- Key, Ellen, Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1900.
- Kiening-Solana, Silvia, Kindertheologie. Spiegel intellektueller Potentiale von Kindern und Weg interreligiösen Lernens, Reform und Innovation, Beiträge pädagogischer Forschung 29, München 2016.
- Kilian, Rudolf, Isaaks Opferung. Zur Überlieferungsgeschichte von Gen 22, Stuttgarter Bibelstudien 44, Stuttgart 1970.
- Kimmich, Dorothee/Stiegler, Bernd, Einleitung, in: Kimmich, Dorothee/Stiegler, Bernd (Hg.), Zur Rezeption der Rezeptionstheorie, Studien des Frankreich-Zentrums der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg 12, Berlin 2003, 7-18.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.), Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, Hannover 2010.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungssahmen, Hannover 2010.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Herrmann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003.
- Knapp, Damaris, ...weil von einem selber weiß man ja schon die Meinung. Die metakognitive Dimension beim Theologisieren mit Kindern, Arbeiten zur Religionspädagogik 68, Göttingen 2018.
- Knoblauch, Hubert, Zukunft und Perspektiven qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbeck b. Hamburg 5. Aufl. 2007, 623-631.
- Knoke, Klaus, Die Bibel für Kinder, Stuttgart 1995.
- Koch, Christine, Theologisieren mit Kindergartenkindern am Beispiel der Zachäusgeschichte (Lk 19,1-10), in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In der Mitte ist ein Kreuz“. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich, Jahrbuch für Kindertheologie 9, Stuttgart 2010, 191-196.
- Koerrenz, Ralf, Art. Reformpädagogik, II. Traditionelle Bestimmung, in: Religion in Geschichte und Gegenwart 4. Aufl., VII (2003), 191-192.
- Kohlberg, Lawrence, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M. 1995.
- Köhlmoos, Melanie, Das Auge Gottes. Textstrategie im Hiobbuch, Forschungen zum Alten Testament 26, Tübingen 1999.
- Körtner, Ulrich H., Lector in biblia. Schriftauslegung zwischen Rezeptionsästhetik und vierfachem Schriftsinn, in: Wort und Dienst 21 (1991) 1, 215-233.
- Körtner, Ulrich H. J., Der inspirierte Leser. Zentrale Aspekte biblischer Hermeneutik, Göttingen 1994.

- Kraft, Friedhelm, Theologisieren mit Kindern. Ein neues didaktisches Leitbild für den Religionsunterricht?, in: Theologische Beiträge 35 (2004) 2, 81-91.
- Kraft, Friedhelm/Schreiner, Martin, Zehn Thesen zum didaktisch-methodischen Ansatz der Kindertheologie, in: Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007) 1, 21-14.
- Kraft, Friedhelm, Verwundern und Entdecken – Ein narrativer Zugang zur didaktischen Entfaltung des Themas „Das Evangelium von Jesus Christus“, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen...?“ Zugänge zur Christologie von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie 7, Stuttgart 2008, 111-138.
- Kraft, Friedhelm, Theologisieren mit Kindern und Kompetenzerwerb, in: Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Kalloch, Christina (Hg. u.a.), Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart 2014, 26-31.
- Krause, Sabine/Nikolova, Roumiana/Schluß, Henning/Weiß, Thomas/Willems, Joachim, Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK, in: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, 174-188.
- Kremer, Jacob, Lukasevangelium. Die neue Echter-Bibel. Kommentar zu Neuen Testament mit der Einheitsübersetzung, Würzburg 1988.
- Kropač, Ulrich, „Kindertheologie“: eine neue Formel auf dem Prüfstand, in: Katechetische Blätter 131 (2006) 2, 86-92.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen, Geschichte und Perspektive der Kindheits- und Jugendforschung, in: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Wiesbaden 2. Aufl. 2010, 11-42.
- Kruse, Jan, Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, Weinheim 2. Aufl. 2015.
- Kruse, Jan, Art. Sensitizing concepts, in: Dorsch – Lexikon der Psychologie, <https://portal.hogrefe.com/dorsch/sensitizing-concepts/>; abgerufen am 23.08.2018.
- Kuchenbauer, Claudia, Schau mal beim anderen rein – Der Perspektivwechsel als christlich gebotene Sicht. Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasium, in: Gelbe Folge (2003) 2, 104-116.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus, Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, Wiesbaden 2008.
- Kultusministerkonferenz (Hg.), Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Evangelische Religionslehre, 2006, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Evang-Religion.pdf; abgerufen am 23.08.2018.
- Kundert, Lukas, Die „Bindung Isaaks“ im frühen Judentum – und ihre Wirkung auf das Neue Testament, in: Bibel und Liturgie 72 (1999) 3, 135-154.
- Kunze-Beiküfner, Angela, Kindertheologie, in: Noormann, Harry/Becker, Ulrich/Trocholepczy, Bernd (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 3. Aufl. 2000, 199-204.
- Kunze-Beiküfner, Angela, Kindertheologie im Kontext des Kindergartens – Grundlagen und Praxisbeispiele, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie 5, Stuttgart 2006, 95-110.
- Kunze-Beiküfner, Angela, „Da ist jeder gleich viel wert!“ – Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Matthäus 20,1-16) interpretiert von Kindern und Jugendlichen im Kontext gemeindepädagogischer Arbeit, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen ...?“ Zugänge zur Christologie von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie 7, Stuttgart 2008, 193-216.
- Kunze-Beiküfner, Angela, „Gott ist mehr ein Gefühl und Jesus eher ein Leben“ – Die Entwicklung eines christologischen Konzepts am Beispiel eines Mädchens im Alter von vier bis neun Jahren, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In der Mitte ist ein Kreuz“. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich, Jahrbuch für Kindertheologie 9, Stuttgart 2010, 92-104.
- Küppers, Waltraut, Psychologie des Deutschunterrichts, Stuttgart 1990.

- Lachmann, Rainer, „Und Gott versuchte Abraham“ – Gen 22, eine Geschichte für Grundschul Kinder?, in: Körtner, Ulrich/Schelander, Robert (Hg.), Gottes Vorstellungen. Die Frage nach Gott in religiösen Bildungsprozessen. Gottfried Adam zum 60. Geburtstag, Schulfach Religion 18, Wien 1999, 249-264.
- Lamnek, Siegfried, Qualitative Sozialforschung, Weinheim 4. Aufl. 2005.
- Lampe, Peter, Neutestamentliche Theologie für Atheisten? Konstruktivistische Perspektiven, in: Evangelische Theologie 64 (2004) 3, 201-21.
- Landgraf, Michel, Bibelausgaben damals und heute, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 82-87.
- Lätzer, Kathrin Luise, Standardisierte Testverfahren, in: Heinzel, Friederike (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim u.a. 2. Aufl. 2012, 350-370.
- Laubi, Werner/Fuchshuber, Annegert, Kinderbibel, Lahr 5. Aufl. 1995.
- Laubi, Werner, Erzählbibel. Geschichten aus dem Neuen Testament mit Illustrationen von Rüdiger Pfeffer, Lahr 2003.
- Lauster, Jörg, Schriftauslegung als Erfahrungserhellung, in: Nüssel, Friederike (Hg.), Schriftauslegung, Tübingen 2007, 179-206.
- Layder, Derek, Sociological Practice. Linking Theory and Social Research, London u.a. 1998.
- Lenhard, Hartmut, Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen?, in: Loccum Pelikan (2007) 3, 103-111.
- Lenhard, Hartmut/Obst, Gabriele, Bibeldidaktik im kompetenzorientierten RU, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 447-456.
- Levenson, John D., Abrahams Erbe, in: Greenway, Peter/Kampmeyer, Margret/Kugelman, Cilly (Hg.), Gehorsam, Bielefeld u.a. 2015, 28-35.
- Liess, Kathrin, Art. Auferstehung (AT), in: Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet 2005 (www.wiblex.de); abgerufen am 23.08.2018.
- Lipman, Matthew/Sharp, Ann Margaret/Oscanyan, Frederick S., Philosophy in the Classroom, Philadelphia 2. Aufl. 1980.
- Loose, Anika, „(...) in der Bibel kann alles sein, auch Sachen, die für uns nicht möglich sind“ – Grundschul Kinder als Rezipienten der biblischen Erzählungen von Jakobs Kampf am Jabbok, in: Roose, Hanna/Schwarz, Elisabeth E. (Hg.), „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“. Kindertheologie im Unterricht, Jahrbuch für Kindertheologie 15, Stuttgart 2016, 162-175.
- Luz, Ulrich, Das Evangelium nach Matthäus. Band 2 (Mt 8-17), Zürich u.a. 1990.
- Mähler, Claudia, Was sie wissen und was sie denken – Naive Theorien von Kindern im Vorschulalter, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In der Mitte ist ein Kreuz“. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich, Jahrbuch für Kindertheologie 9, Stuttgart 2010, 9-16.
- Martens, Ekkehard, Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart 2004.
- Maurer, Ernspteter, „Da muss man auch diese Kraft dann spüren, wenn sie zu einem will“ – Kinder deuten das Pfingsterlebnis, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 217-228.
- Mayer, Horst Otto, Interview und schriftliche Befragungen. Grundlagen und Methoden empirischer Forschung, München 6. Aufl. 2013.
- Mayer-Blanck, Michael, Umriss einer Jugendtheologie – Vorüberlegungen zu einer didaktischen Dogmatik, in: Freudenberger-Lötz, Petra/Kraft, Friedhelm/Schlag, Thomas (Hg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Jahrbuch für Jugendtheologie 1, Stuttgart 2013, 24-34.
- Mayordomo-Marín, Moisés, Den Anfang hören. Leserorientierte Evangelienexegese am Beispiel von Matthäus 1-2, Forschungen zur Literatur des Alten und Neuen Testaments 180, Göttingen 1998.

- Mendl, Hans, Von Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22, in: Religionspädagogische Beiträge 39 (1997), 65-92.
- Michalik, Kerstin/Schreier, Helmut, Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht, Braunschweig 2006.
- Michalke-Leicht, Wolfgang, Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011.
- Miethke, Wolf Eckhard, „Verstehst du auch, was du liest?“ (Apg 8,30b) – Annäherungen an die Bibel durch Fragen in einem Bibellesetagebuch als Unterrichtsprojekt, in: Zimmermann, Mirjam (Hg.), Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik, Göttingen 2013, 102-119.
- Millard, Matthias, Art. Genesis, in: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet 2008 (www.wiblex.de); abgerufen am 23.08.2018.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), Bildungsplan 2016. Allgemeinbildende Schulen. Grundschule. Endfassung. Evangelische Religionslehre, Stuttgart 2016, http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_REV.pdf; abgerufen am 23.08.2018.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), Bildungsplan 2016. Allgemeinbildende Schulen. Gymnasium. Endfassung. Evangelische Religionslehre, Stuttgart 2016, http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_REV.pdf; abgerufen am 23.08.2018.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Düsseldorf 2007, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_deutsch.pdf; abgerufen am 23.08.2018.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2008, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf; abgerufen am 23.08.2018.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre, Düsseldorf 2011, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/ev_religionslehre/KLP_GY_ER.pdf; abgerufen am 23.08.2018.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Evangelische Religionslehre. Übersicht über die Operatoren, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-wbk/faecher/getfile.php?file=2301>; abgerufen am 23.08.2018.
- Möller, Rainer, Kompetenzorientierte Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule im Ländervergleich. Eine Übersicht, 2012, https://www.comenius.de/themen/Religionsunterricht_Religionspaedagogik/Kompetenzorientierte_Lehrplaene_evangelischer_Religionsunterricht_Grundschule_Laendervergleich_2012.pdf?m=1331033981; abgerufen am 23.08.2018.
- Möller, Rainer, Kompetenzorientierte Lehrpläne für Ev. Religionslehre in der Sek I im Vergleich. Eine Übersicht, 2012, https://www.comenius.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Kompetenzorientierte_Lehrplaene_Sekundarstufe_1_Vergleich_2012.pdf?m=1355734992; abgerufen am 23.08.2018.
- Möller, Rainer/Sajak, Clauß Peter/Khorchide, Mouhanad (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster 2014.
- Montessori, Maria, Die Entdeckung des Kindes, Freiburg i.Br. u.a. 1969.
- Moos, Beatrix/Köninger, Ilsetraud, Die Kinder-Bibel in 365 Geschichten erzählt, Stuttgart 2012.
- Motte, Jacqueline de la/Brieden, Norbert, Gottesbilder von Kindern im Religionsunterricht wahrnehmen – Religionsdidaktische Schlussfolgerungen aus zwei Fallbeispielen, in:

- Roose, Hanna/Schwarz, Elisabeth E. (Hg.), „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“. Kindertheologie im Unterricht, Jahrbuch für Kindertheologie 15, Stuttgart 2016, 176-190.
- Müller, Hans-Peter, Genesis 22 und das mlk-Opfer. Erinnerung an einen religionsgeschichtlichen Tatbestand, in: Biblische Zeitschrift 41 (1997) 2, 237-246.
- Müller, Karlheinz, Art. Exegese/Bibelwissenschaft, in: Eicher, Peter (Hg.), Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe. Band 1, München 2005, 337-353.
- Müller, Paul-Gerhard, Lukas-Evangelium, Stuttgarter kleiner Kommentar, Neues Testament 3, Stuttgart 4. Aufl. 1990.
- Müller, Peter, „Da mussten die Leute erst nachdenken...“. Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 19-30.
- Müller, Peter, „Die Wolke ist Gott!“ – Himmelfahrt (Lk 24,51-53; Apg 1,9-11), in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 207-216.
- Munzel, Friedhelm, Du holtest mich lebendig herauf. Erfahrungen mit dem Psalm Jona 2,3-10, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 109-116.
- Nakai, Sanayuki, Interpretation aus Sicht der Rezeptionsästhetik, in: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.), Literatur und Kulturhermeneutik, München 1996, 73-87.
- Naumann, Thomas, Preisgabe. Genesis 22 im Kontext der biblischen Abraham-Sara-Erzählung, in: Greiner, Bernhard/Janowski, Bernd/Lichtenberger, Hermann (Hg.), Opfere deinen Sohn! Das ‚Isaak Opfer‘ im Judentum, Christentum und Islam, Tübingen 2007, 19-50.
- Naurath, Elisabeth, „Ein Jünger kann doch das Essen vorbereiten. Der kennt doch schon alle Geschichten, die Jesus von Gott erzählt!“ Grundschulkinder deuten den Text zu Maria und Martha (Lk 10,38-42), in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 60-72.
- Neef, Heinz-Dieter, Die Prüfung Abrahams. Eine exegetisch-theologische Studie zu Gen 22,1-19, Tübingen 2. Aufl. 2014.
- Neidhart, Walter/Eggenberger, Hans, Erzählbuch zur Bibel. Band 1: Theorie und Beispiele, Lahr u.a. 1975.
- Neudorfer, Heinz-Werner/Schnabel, Eckhard J. (Hg.), Das Studium des Neuen Testaments. Band 1. Eine Einführung in die Methoden der Exegese, Bibelwissenschaftliche Monographien 5, Wuppertal 1999.
- Niebuhr, Karl-Wilhelm, Schriftauslegung in der Begegnung mit dem Evangelium, in: Nüssel, Friederike (Hg.), Schriftauslegung, Tübingen 2007, 43-104.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Evangelische Religion, Hannover 2006, http://db2.nibis.de/1db/cuvo/daten/kc_gs_evrel_nib.pdf; abgerufen am 23.08.2018.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion, Hannover 2016, http://db2.nibis.de/1db/cuvo/daten/kc_evrel_gym_i.pdf; abgerufen am 23.08.2018.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Evangelische Religionslehre. Operatoren, http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/operatoren/operatoren_ab_2012/op12_ev_rel.pdf; abgerufen am 23.08.2018.
- Nierop, Jantine, Glaubensvermittlung durch Großeltern – Eine theologisch-rhetorische Analyse von Briefen von Großeltern an ihre Enkel, in: Bucher, Anton A./Schwarz, Elisabeth E. (Hg.), „Darüber denkt man ja nicht von allein nach...“. Kindertheologie als Theologie für Kinder, Jahrbuch für Kindertheologie 12, Stuttgart 2013, 179-190.

- Nikolova, Roumiana/Schluß, Henning/Weiß, Thomas/Willems, Joachim, Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007) 2, 67-87.
- Noort, Ed, Die Akedah, in: Greenway, Peter/Kampmeyer, Margret/Kugelman, Cilly (Hg.), Gehorsam, Bielefeld u.a. 2015, 18-27.
- Oberthür, Rainer, Die Bibel für Kinder und alle im Haus. Erzählt und erschlossen von Rainer Oberthür. Mit Bildern der Kunst ausgewählt und gedeutet von Rita Burrichter, München 2004.
- Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 3. Aufl. 2010.
- Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 4. Aufl. 2015.
- Oeming, Manfred, Bibelkunde Altes Testament. Ein Arbeitsbuch zur Information, Repetition und Präparation, Neuer Stuttgarter Kommentar Altes Testament 32, Stuttgart 1995.
- Oeming, Manfred, Biblische Hermeneutik. Eine Einführung, Darmstadt 4. Aufl. 2013.
- Oerter, Rolf, Glück und Sinn des Lebens im Verständnis von Kindern und Jugendlichen verschiedener Länder, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen, Jahrbuch für Kindertheologie 8, Stuttgart 2009, 9-22.
- Ort, Barbara/Rendle, Ludwig (Hg.), fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule 3/4 für Baden-Württemberg, München u.a. 2006.
- Ort, Barabra/Rendle, Ludwig (Hg.), fragen – suchen – entdecken 3/4. Arbeitshilfen für BW, München u.a. 2007.
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalgenetischer Ansatz, Gütersloh 4. Aufl. 1996.
- Oswald, Cornelia, „... auf die harte Erde kommt er runter“ – Vom Gipfelerlebnis in die Mühen der Ebene (Mt 17, 1-9). Jesu Verklärung in der Interpretation von Schülern und Schülerinnen, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 139-149.
- Oswald, Cornelia/Steinke-Dörpholz, Angela, Theologisieren mit Kinderliteratur, in: Kalloch, Christina/Schreiner, Martin (Hg.), „Man kann es ja auch als Fantasie nehmen“. Methoden der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie 14, Stuttgart 2015, 115-123.
- Parsons, Mikeal C., „Short in Stature“: Luke's Physical Description of Zachaeus, in: New Testament Studies 47 (2001) 1, 50-57.
- Pemsel-Maier, Sabine, Kindertheologie und theologische Kompetenz: Anstöße zu einer Theologie für Kinder, in: Kraft, Friedrich/Freudenberger-Lötz, Petra/Schwarz, Elisabeth E. (Hg. u.a.), „Jesus würde sagen: Nicht schlecht!“ Kindertheologie und Kompetenzorientierung, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Stuttgart 2011, 69-83.
- Perlitt, Lothar, Art. Dekalog. I. Altes Testament, Theologische Realenzyklopädie VIII (1981), 408-413.
- Petermann, Hans-Bernhard, „... man hat immer ein Stück Gott in sich ...“ – Von der Macht des göttlichen Wortes, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 16-28.
- Petri, Dieter/Thierfelder, Jörg (Hg.), Kursbuch Religion 1. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5/6. Schuljahr. Lehrmaterialien, Stuttgart 2006.
- Piaget, Jean, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/M. 1973.
- Piaget, Jean, Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt/M. 1973.
- Piaget, Jean, Das Weltbild des Kindes, Stuttgart u.a. 1980.
- Pioch, Wilfried, Die neue Kinderbibel. Mit Kindern von Gott reden, Hamburg 1993.
- Pitschmann, Carina, „...und alle Reichen sind gemein!“ – Religionspädagogische Überlegungen zur Erarbeitung der Armuts- und Reichtumsproblematik im Kindergarten, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In der Mitte

- ist ein Kreuz“. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich, Jahrbuch für Kindertheologie 9, Stuttgart 2010, 165-190.
- Pohl-Patalong, Uta, „Gott hat uns ja auch aus Ägypten geführt, da kann er uns jetzt auch nicht einfach im Stich lassen!“ Bibliolog als Weg zu kindertheologischen Entdeckungen, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie 5, Stuttgart 2006, 124-136.
- Pola, Thomas, „Mose spürt, dass Gott da ist, wenn er die Schuhe nicht anhat.“ – Exodus 3,1-15 – exegetische und kindertheologische Aspekte, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 109-122.
- Preuß, Horst Dietrich/Berger, Klaus, Bibelkunde des Alten und Neuen Testaments 2. Zweiter Teil: Neues Testament, Tübingen u.a. 6. Aufl. 2003.
- Quadflieg, Josef, Die Bibel für den Unterricht in der Grundschule und der Orientierungsstufe, Düsseldorf 1995.
- Rad, Gerhard von, Theologie des Alten Testaments. Band 1. Die Theologie der geschichtlichen Überlieferungen Israels, Einführung in die evangelische Theologie 1, München 2. Aufl. 1957.
- Rahn, Sabine, Die Kinderbibel zum Vorlesen, Hamburg 2015.
- Reis, Oliver/Schwarzkopf, Theresa, Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen, Studienbücher zur Lehrerbildung 3, Berlin 2015.
- Reiß, Annike/Freudenberger-Lötz, Petra, Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Religionspädagogik innovativ 1, Stuttgart 2012, 133-145.
- Reiß, Annike, Art. Jugendtheologie, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon 2015 (www.wirelex.de); abgerufen am 23.08.2018.
- Religionspädagogische Praxis. Die Zeitschrift für eine ganzheitliche sinnorientierte Pädagogik 34 (2009) 2.
- Reumann, Ursula/Schwendemann, Wilhelm, Manchmal fühle ich mich wie Jona – Wie 18 Grundschulkindern mit Angst umgehen, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 117-121.
- Ricken, Gabi/Fritz, Annemarie/Schuck, Karl Dieter (Hg. u.a.), HAWIVA-III. Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter – III. Manual zur Durchführung und Auswertung. Übersetzung und Adaption des WPPSI-III von David Wechsler, Göttingen 2007.
- Ricoer, Paul, Philosophische und theologische Hermeneutik, in: Ricoer, Paul/Jüngel, Eberhard, Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache, München 1974, 24-45.
- Rienecker, Fritz, Das Evangelium nach Lukas, Wuppertaler Studienbibel. Reihe: Neues Testament, Wuppertal 9. Aufl. 1982.
- Rittner, Linda, „Das ist aber nicht witzig!“ – Mit Kindergartenkindern über Tod und Sterben sprechen, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In der Mitte ist ein Kreuz“. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich, Jahrbuch für Kindertheologie 9, Stuttgart 2010, 216-224.
- Roose, Hanna/Büttner, Gerhard, Moderne und historische Laienexegesen von Lk 16,1-13 im Lichte der neutestamentlichen Diskussion, in: Zeitschrift für Neues Testament 7 (2004) 1, 59-69.
- Roose, Hanna, „So was gibt's vielleicht, wenn's um die Todesstrafe geht“. Siebtklässler lesen die Schilderung des Endgerichts aus der Offenbarung des Johannes, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 229-242.
- Roose, Hanna, „Wieso muss ich zu Jesus beten, wenn er neben mir steht?“ Eine Kartographie zum Thema Gebet, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz,

- Petra (Hg. u.a.), „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie 5, Stuttgart 2006, 137-146.
- Roose, Hanna, „War das wirklich so?“ – Mose im Religionsunterricht der Grundschule: Zwischen Tatsachenbericht und fiktiver Erzählung, in: Bucher, Anton A./Schwarz, Elisabeth E. (Hg.), „Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...“. Kindertheologie als Theologie für Kinder, Jahrbuch für Kindertheologie 12, Stuttgart 2013, 147-158.
- Roose, Hanna, Kindertheologie und schulische Alltagspraxis: Eine explorative Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 (2014) 1, 140-163.
- Roose, Hanna, Kinder- und Jugendtheologie im hochschuldidaktischen Kontext, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14 (2015) 2, 41-53.
- Roose, Hanna, Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine rekonstruktive Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, in: Roose, Hanna/Schwarz, Elisabeth E. (Hg.), „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“. Kindertheologie im Unterricht, Jahrbuch für Kindertheologie 15, Stuttgart 2016, 13-22.
- Roose, Hanna, Literarische und theologische Gespräche – eine interdisziplinäre Perspektive, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 15 (2016) 2, 207-222.
- Roose, Hanna, Nachhaltigkeit als Qualitätskriterium in der Kinder- und Jugendtheologie?, in: Roose, Hanna/Schwarz, Elisabeth E. (Hg.), „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“. Kindertheologie im Unterricht, Jahrbuch für Kindertheologie 15, Stuttgart 2016, 56-61.
- Roose, Hanna/Büttner, Gerhard/Schlag, Thomas, Einleitung, in: Roose, Hanna/Büttner, Gerhard/Schlag, Thomas (Hg.), „Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht“. Jugend und Bibel, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 2, Stuttgart 2018, 7-11.
- Rothgangel, Martin, Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Zur fachdidaktischen Konsistenz des Berliner Forschungsprojekts, in: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, 194-197.
- Rupp, Hartmut, Die Bibel im kompetenzorientierten Religionsunterricht. Vortrag, Landau 2005.
- Rupp, Hartmut, Auf der Suche nach dem Unterschied – Theologisieren und Philosophieren im Vergleich, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen, Jahrbuch für Kindertheologie 8, Stuttgart 2009, 170-181.
- Rupp, Hartmut, Resilienz und Theologisieren, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In der Mitte ist ein Kreuz“. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich, Jahrbuch für Kindertheologie 9, Stuttgart 2010, 76-91.
- Rupp, Hartmut/Scheilke, Christoph Th., Unterrichtsideen Religion Neu. 5./6. Schuljahr. Arbeitshilfen für den Religionsunterricht in Hauptschule, Realschule und Gymnasium, Stuttgart 2. Aufl. 2010.
- Rusam, Dietrich, „Der David hat ja ein Herz gestohlen“ (2. Samuel 11,1-12,15a) – Davids Ehebruch mit Batseba, der Mord an Uria und Nathans Bußpredigt, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 169-180.
- Sagberg, Sturla, Kinder als spirituelle Subjekte und die Bedeutung von erzieherischen Umgebungen, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In der Mitte ist ein Kreuz“. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich, Jahrbuch für Kindertheologie 9, Stuttgart 2010, 28-44.
- Sagberg, Sturla, Vermittlung der Guten Nachricht im Vorschulbereich, in: Schlag, Thomas/Roose, Hanna/Büttner, Georg (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 1, Stuttgart 2018, 92-102.

- Sajak, Clauß Peter (Hg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn 2012.
- Schäfer, Hannes/Schwendemann, Wilhelm/Vobbe, Frederic, „Was ist das für ein Menschensohn?“ – Ein empirisches Forschungsprojekt zur Rezeption von Markus 4,35-41 bei Zweit- und Viertklässlern, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen...?“ Zugänge zur Christologie von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie 7, Stuttgart 2008, 77-90.
- Schaper, Niclas, Ansätze zur Kompetenzorientierung und -messung im Rahmen einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik, in: Bruckmann, Florian/Reis, Oliver/Scheidler, Monika (Hg.), Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie, Berlin 2011, 37-62.
- Schart, Aaron, „Hurra! Wir sind frei!“ Mirjam (Exodus 15 und Numeri 12) in einer dritten Klasse Grundschule, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 123-136.
- Schibilsky, Michael, Dann bist du ja einer von uns. Bericht über die Zachäusgeschichte als Bibliodrama, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 34 (1991) 4, 258-260.
- Schieder, Rolf, Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projektes, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Münster 2007, 67-86.
- Schiefer Ferrari, Markus, „Kinder-Rache an des Daseins tiefem Ernst“. Verfremdung des Vertrauten durch kindertheologische Bibellektüre, in: Religionspädagogische Beiträge 62 (2009) 1, 73-90.
- Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011.
- Schlag, Thomas, von welcher Theologie sprechen wir eigentlich, wenn wir von Jugendtheologie reden?, in: Freudenberger-Lötz, Petra/Kraft, Friedhelm/Schlag, Thomas (Hg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Jahrbuch für Jugendtheologie 1, Stuttgart 2013, 9-23.
- Schlag, Thomas, Jugendtheologie und die Bibel – hermeneutische Zwischenüberlegungen im Horizont digitaler Lebens- und Kommunikationskulturen junger Menschen, in: Roose, Hanna/Büttner, Gerhard/Schlag, Thomas (Hg.), „Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht“. Jugend und Bibel, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 2, Stuttgart 2018, 12-23.
- Schlag, Thomas/Roose, Hanna/Büttner, Georg, Einleitung, in: Schlag, Thomas/Roose, Hanna/Büttner, Georg (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 1, Stuttgart 2018, 9-17.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, Hermeneutik und Kritik, hg. und eingeleitet von Manfred Frank, Frankfurt/M. 9. Aufl. 2011.
- Schluß, Henning, Ein Vorschlag. Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitfadens zu entwickeln, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 1 (2005), 23-35.
- Schluß, Henning, Anthropologie des Jugendalters – Pädagogische Perspektiven, in: Dietrich, Veit-Jakobus/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas (Hg.), „Dann muss ja in uns allen ein Stück Paradies stecken“. Anthropologie und Jugendtheologie, Jahrbuch für Jugendtheologie 3, Stuttgart 2014, 26-38.
- Schmidt, Heinz, Kinderfragen und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext, in: Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart 2002, 11-19.
- Schmidt, Karina, Der Zöllner Zachäus im Zentrum – Narrative und exegetische Kompetenzen von Kindern am Beispiel Lukas 19,1-10, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen...?“ Zugänge zur Christologie von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie 7, Stuttgart 2008, 66-76.

- Schmidt, Konrad, Ein neuer Blick auf die Erzählung von Abraham und Isaak, <http://www.nzz.ch/articleDMYQQ-1.25689>; abgerufen am 23.08.2018.
- Schmithals, Walter, Das Evangelium nach Lukas, Züricher Bibelkommentare, Zürich 1980.
- Schneider, Gerhard, Das Evangelium nach Lukas. Kapitel 11-24, Ökumenischer Taschenbuchkommentar zum Neuen Testament 3,2, Gütersloh u.a. 1977.
- Schneider-Wölfinger, Isabel, Höre beim Reden! Zu Perspektivenwechsel und kompetenzorientiertem Lehrerhandeln in der Kindertheologie, Kassel 2008.
- Schnelle, Udo, Einführung in die neutestamentliche Exegese, Göttingen 8. Aufl. 2014.
- Schober, Michael F./Conrad, Frederick G./Fricker, Scott S., Missunderstanding standardized language in research interviews, in: Applied Cognitive Psychology 18 (2004) 2, 169-188.
- Schramm, Christian, Alltagsexegesen. Sinnkonstruktion und Textverstehen in alltäglichen Kontexten, Stuttgarter biblische Beiträge 61, Stuttgart 2008.
- Schramm, Christian, „Wenn zwei einen Text lesen ...“. Alltägliches Bibelverstehen empirisch untersucht, in: Bibel und Kirche 64 (2009) 2, 114-117.
- Schreiner, Martin/van Treeck, Christina, „Wo du hingehst, da will ich auch hingehen“: Das Buch Rut als „echter Bibel-Hit“, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 147-156.
- Schröder, Bernd, Kommunikation des Evangeliums – gemeindepädagogische Perspektiven auf die Kinder- und Jugendtheologie, in: Schlag, Thomas/Roose, Hanna/Büttner, Georg (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 1, Stuttgart 2018, 219-229.
- Schulfach Religion 25 (2006) 1-2.
- Schulte, Andrea, „Alles wird gut!“ – Das „Alltagswissen“ der Achtjährigen und die „Weisheit“ der Josef-Geschichte (Genesis 37-50), in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 97-108.
- Schultheis, Klaudia, Was ist pädagogische Kinderforschung? Grundlagen und Bezugstheorien, in: Schultheis, Klaudia/Hiebl, Petra (Hg.), Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele, Stuttgart 2016, 11-57.
- Schurf, Bernd/Wagener, Andrea (Hg.), Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 5, Berlin 2014.
- Schuster, Robert, Jesus in schriftlichen Äußerungen Jugendlicher, in: Büttner, Georg/Thierfelder, Jörg (Hg.), Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen 2001, 140-184.
- Schwarzkopf, Theresa, Art. Diagnose, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon 2018 (www.wirelex.de); abgerufen am 23.08.2018.
- Schwarzkopf, Theresa, Art. Lernausgangslage erheben, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon 2018 (www.wirelex.de); abgerufen am 23.08.2018.
- Schweitzer, Friedrich, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, Gütersloh 2. Aufl. 1995.
- Schweitzer, Friedrich, Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik, in: Bell, Desmond/Lipski-Melchior, Heike/von Lüpke, Jürgen (Hg. u.a.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel, Wuppertal 1999, 238-245.
- Schweitzer, Friedrich/Mendl, Hans, „Elementarisierung – keine Mini-Theologie!“, in: Katechetische Blätter 126 (2001) 2, 85-89.
- Schweitzer, Friedrich, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 9-18.
- Schweitzer, Friedrich, Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57 (2005) 1, 46-53.

- Schweitzer, Friedrich, Außen- statt Innenperspektive? Evangelisches Profil und ethische Orientierung einer dialogisch-(religions-) pädagogischen Begründung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht, in: Elsénbass, Volker/Fischer, Dietlind (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007, 9-16.
- Schweitzer, Friedrich, Wie Kinder und Jugendliche biblische Geschichten konstruieren. Rezeptionsforschung und Konstruktivismus als Herausforderung des Bibelunterrichts, in: Bizer, Christoph/Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga (Hg. u.a.), Bibel und Bibeldidaktik, Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn 2007, 199-208.
- Schweitzer, Friedrich, Wie Kinder und Jugendliche religiöse Differenzen wahrnehmen – Möglichkeiten und Grenzen der Orientierung in der religiösen Pluralität, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen, Jahrbuch für Kindertheologie 8, Stuttgart 2009, 39-49.
- Schweitzer, Friedrich, Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011.
- Schweitzer, Friedrich, Welche Theologie brauchen Kinder?, in: Bucher, Anton A./Schwarz, Elisabeth E. (Hg.), „Darüber denkt man ja nicht von allein nach...“. Kindertheologie als Theologie für Kinder, Jahrbuch für Kindertheologie 12, Stuttgart 2013, 12-26.
- Schweitzer, Friedrich, Leistungsmessung und Leistungsbewertung, Kompetenzen und Standards. Was ist im Religionsunterricht messbar?, in: entwurf 47 (2016) 1, 4-9.
- Schweizer, Harald, Biblische Texte verstehen. Arbeitsbuch zur Hermeneutik und Methodik der Bibelinterpretation, Stuttgart 1986.
- Seebass, Horst, Genesis I. Urgeschichte (1,1-11,26), Neukirchen-Vluyn 1996.
- Selman, Robert L., Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Beiträge zur Soziogenese und Handlungsfähigkeit, Frankfurt/M. 1984.
- Short, Sharon Warkentin, A Case Study of Children's Responses to Bible Stories, in: Christian Education Journal 8 (2011) 2, 306-325.
- Slee, Nicola, Kognitiv-strukturelle Untersuchungen zum religiösen Denken. Überblick und Diskussion unter besonderer Berücksichtigung der Forschung im Anschluss an Goldman in Großbritannien, in: Nipkow, Karl Ernst/Schweitzer, Friedrich/Fowler, James W. (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh 1988, 124-143.
- Söding, Thomas, Wege der Schriftauslegung. Methodenbuch zum Neuen Testament, Freiburg i. Br. u.a. 1998.
- Spiering-Schomborg, Nele, Zwischen den Zeilen. Jugendliche lesen Exodus 1: Theoretische Zugänge, bibeldidaktische Impulse und empirische Ausschnitte, in: Roose, Hanna/Büttner, Gerhard/Schlag, Thomas (Hg.), „Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht“. Jugend und Bibel, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 2, Stuttgart 2018, 59-69.
- Staubli, Thomas, Kinder als Tora-Gelehrte am Beispiel von Levitikus 19,3-18, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 137-146.
- Stein, Thomas Michael, Erleben. Fragen. Evangelische Religionslehre Gymnasium 5, München 1996.
- Steinkühler, Martina, Wie Feuer und Wind. Das Alte Testament Kindern erzählt, Göttingen 2005.
- Steinkühler, Martina, Bibelgeschichten für kleine Leute, Ostfildern 2012.
- Steinkühler, Martina, Die neue Erzählbibel, Stuttgart 2015.
- Steins, Georg, Die Bindung Isaaks im Kanon (Gen 22). Grundlagen und Programm einer kanonisch-intertextuellen Lektüre. Mit einer Spezialbibliographie zu Gen 22, Herders biblische Studien, Bd. 20, Freiburg i. Br. u.a. 1999.
- Stemberger, Günter, Art. Auferstehung I/2. Judentum, in: Theologische Realenzyklopädie IV (1979), 443-450.

- Stock, Alex, Umgang mit theologischen Texten. Methoden, Analysen, Vorschläge, Zürich u.a. 1986.
- Stramer, Annika, Urbild und Abbild – Gottesvorstellungen orthodoxer Kinder, in: Kalloch, Christina/Schreiner, Martin (Hg.), „Man kann es ja auch als Fantasie nehmen“. Methoden der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie 14, Stuttgart 2015, 156-165.
- Streib, Heinz, Faith Development Theory Revisited. The Religious Styles Perspective, in: The International Journal for the Psychology of Religion 11 (2001) 3, 143-158.
- Strube, Hans Heinrich, Geschichten des Alten Testaments für Kinder erzählt, Düsseldorf 2. Aufl. 1994.
- Strube, Sonja Angelika, Bibelverständnis zwischen Alltag und Wissenschaft. Eine empirisch-exegetische Studie auf der Basis von Joh 11,1-46, Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 34, Münster 2009.
- Szagon, Anna-Katharina, Mosaiksteine einer religiösen Biographie – „...aber Gott hat mich immer wieder aufgebaut“, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität, Jahrbuch für Kindertheologie 6, Stuttgart 2007, 138-152.
- Tamminen, Kalevi, Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Forschungen zur praktischen Theologie 13, Frankfurt/M. u.a. 1993.
- Taschner, Johannes, Verheißung und Erfüllung in der Jakobserzählung (Gen 25,19-33,17). Eine Analyse des Spannungsbogens, Herders biblische Studien 27, Freiburg i. Br. u.a. 2000.
- Teuchert, Sabine, „Das ist auch ganz schön schwierig in der Bibel“. Eine 5. Klasse denkt über die Erzählung von Sodom und Gomorra nach, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 71-83.
- Theis, Joachim, Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Praktische Theologie heute 64, Stuttgart 2005.
- Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007) 1.
- Thyen, Hartwig, Rezension von R.T. Fortna. The fourth Gospel and its Predecessor, in: Theologische Literaturzeitung 117 (1992) 1, 34-38.
- Troi-Boeck, Nadja, Empirische Zugänge: Lesen Jugendliche die Bibel?, in: Troi-Boeck, Nadja/Kessler, Andreas/Noth, Isabelle (Hg.), Wenn Jugendliche Bibel lesen. Jugendtheologie und Bibeldidaktik, Zürich 2015.
- Troi-Boeck, Nadja, „Das ist weißt du wie geil“ – Konfirmand/innen und die Kommunikation des Evangeliums, in: Schlag, Thomas/Roose, Hanna/Büttner, Georg (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 1, Stuttgart 2018, 181-191.
- Tschirch, Reinmar, Die Bibel für Kinder. Die Kinderbibel in Kirche, Gemeinde, Schule und Familie, Stuttgart u.a. 1995.
- Utzschneider, Helmut, Das hermeneutische Problem der Uneindeutigkeit biblischer Texte. Dargestellt an Text und Rezeption der Erzählung von Jakob am Jabbok (Gen 32,23-33), in: Evangelische Theologie 48 (1988) 3, 182-198.
- Van't Zand, Marieke/de Roos, Simone, „Ich denke, diese Kreuze auf dem Hügel sind Vogelscheuchen!“ Die Vorstellungen kleiner Kinder von Ostern, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 75-88.
- Veijola, Timo, Das Opfer des Abraham – Paradigma des Glaubens aus dem nachexilischen Zeitalter, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 85 (1988) 2, 129-164.
- Veijola, Timo, Offenbarung und Anfechtung. Hermeneutisch-theologische Studien zum Alten Testament, Biblisch-Theologische Studien 89, Neukirchen-Vluyn 2007.
- Vette, Joachim, Art. Bibelauslegung, historisch-kritische (AT), in: Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet 2008 (www.wiblex.de); abgerufen am 23.08.2018.

- Vobbe, Frederic, Auch wenn die Welt manchmal wild aussieht. Multimodale empirische Forschung zu einer Kindertheologie des Hiobbuches, Evangelische Hochschulschriften Freiburg 1, Göttingen 2012.
- Wagerer, Wolfgang, Das Hören ist der erste Schritt – Vernehmendes Theologisieren im strukturbewahrenden Erzählen, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen...?“ Zugänge zur Christologie von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie 7, Stuttgart 2008, 155-169.
- Warning, Rainer (Hg.), Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis, München 2. Aufl. 1979.
- Waschke, Ernst-Joachim, Art. Auferstehung. 2. Altes Testament, in: Religion in Geschichte und Gegenwart 4. Aufl., I (1998), 915-916.
- Weder, Hans, Die Gleichnisse Jesu als Metaphern. Traditions- und redaktionsgeschichtliche Analysen und Interpretationen, Göttingen 3. Aufl. 1984.
- Weidner, Lissy/Rogge, Ralf, Jakob und die Gottessteine (Gen 28,10-22) – Überlegungen zum Einsatz bibliodramatischer Elemente als Impulse zum Theologisieren mit Kindern im Elementarbereich, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In der Mitte ist ein Kreuz“. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich, Jahrbuch für Kindertheologie 9, Stuttgart 2010, 197-209.
- Weinert, Franz E., Leistungsmessung in Schulen, Weinheim 2001.
- Weiß, Thomas/Schluß, Henning, Die DFG-Projekte RU-Bi-Qua und KERK, in: ZeitspRÜng. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg 2 (2010) 2, 43-46.
- Westermann, Claus, Genesis. 2. Teilband. Genesis 12-26, in: Herrmann, Siegfried/Schmidt, Werner H./Wolff, Hans Walter (Hg.), Biblischer Kommentar Altes Testament, Neukirchen-Vluyn 2. Aufl. 1989.
- Westermann, Claus/Ahuis, Ferdinand, Calwer Bibelkunde. Altes Testament. Apokryphen. Neues Testament, Stuttgart 14. Aufl. 2001.
- Weth, Irmgard, Neukirchener Kinder-Bibel. Mit Bildern von Kees de Kort, Neukirchen-Vluyn 6. Aufl. 1992.
- Weth, Irmgard, Neukirchener Erzählbibel. Neue Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament. Mit Bildern von Kees und Michiel de Kort, Neukirchen-Vluyn 1998.
- Wick, Peter, Bibelkunde des Neuen Testaments, Stuttgart 2004.
- Wiefel, Wolfgang, Das Evangelium nach Lukas, Theologischer Handkommentar zum Neuen Testament, Berlin 1988.
- Wiemer, Axel, „Meistens glauben wir in Ruhe an Gott oder Jesus.“ – Eine siebte Realschulklasse begegnet dem Galaterbrief, in: Roose, Hanna/Büttner, Gerhard/Schlag, Thomas (Hg.), „Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht“. Jugend und Bibel, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 2, Stuttgart 2018, 142-152.
- Wimmer, Heinz, Zur Entwicklung des Verstehens von Erzählungen, Bern u.a. 1982.
- Worsley, Howard, How Children Aged 9-10 Understand Bible Stories: A Study of Children at a Church-Aided and a State Primary School in the Midlands, in: International Journal of Children's Spirituality 9 (2004) 2, 203-217.
- Wustrack, Simone, Religionspädagogische Arbeit im evangelischen Kindergarten. Grundlegung und Praxis, Stuttgart 2009.
- Wustrack, Simone/Kunze-Beiküfner, Angela, Theologisieren mit Kindern in Kindertagesstätten, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In der Mitte ist ein Kreuz“. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich, Jahrbuch für Kindertheologie 9, Stuttgart 2010, 225-240.
- Zahrnt, Heinz, Warum ich glaube. Meine Sache mit Gott, München u.a. 1977.
- Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57 (2005) 1.
- Ziegler, Tobias, Abschied von Jesus, dem Gottessohn? Christologische Fragen Jugendlicher als religionspädagogische Herausforderung, in: Büttner, Georg/Thierfelder, Jörg (Hg.), Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen 2001, 106-139.
- Zimmermann, Mirjam, Das methodische Handwerkszeug einer Kindertheologie, in: Katechetische Blätter 131 (2006), 106-109.
- Zimmermann, Mirjam, Jesus im Garten Gethsemane (Mt 26,36-46) – Elementare Zugänge zu Passion und Tod Jesu, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer

- ein Stück Gott in sich". Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 178-193.
- Zimmermann, Mirjam/Kok, Jacobus, „Arm“ und „reich“ sind immer die anderen. Kontextuelle Kindertheologie am Beispiel des Gleichnisses „Vom reichen Mann und armen Lazarus“ (Lk 16,19-31), in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen, Jahrbuch für Kindertheologie 8, Stuttgart 2009, 119-131.
- Zimmermann, Mirjam, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2. Aufl. 2012.
- Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben/Weißphal, Frederike, Das Matthäusevangelium – Fragen über Fragen, in: Dressler, Bernhard/Schroeter-Wittke, Harald, Religionspädagogischer Kommentar zur Bibel, Leipzig 2012, 413-432.
- Zimmermann, Mirjam, Kindertheologie und Kinderexegese, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 428-433.
- Zimmermann, Mirjam, Zur Dialektik einer aufgeklärten Kindertheologie. Die Notwendigkeit einer „Theologie für Kinder“ im Blick auf Zielgruppe, Basiswissen, Nachhaltigkeit und Inhalt, in: Bucher, Anton A./Schwarz, Elisabeth E. (Hg.), „Darüber denkt man ja nicht von allein nach...“. Kindertheologie als Theologie für Kinder, Jahrbuch für Kindertheologie 12, Stuttgart 2013, 40-56.
- Zimmermann, Mirjam, „The medium is the message!“ oder Gibt es spezifische Methoden der Kinder- bzw. Jugendtheologie, in: Kalloch, Christina/Schreiner, Martin (Hg.), „Man kann es ja auch als Fantasie nehmen“. Methoden der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie 14, Stuttgart 2015, 19-35.
- Zimmermann, Mirjam, Mit Hioh über das Evangelium kommunizieren – Begriffsarbeit im Kontext der Jugendtheologie in der Sekundarstufe II, in: Schlag, Thomas/Roose, Hanna/Büttner, Georg (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 1, Stuttgart 2018, 163-180.
- Zimmermann, Ruben, Jakobs Begegnung am Jabbok (Gen 32,23-33). Der „Kampf“ der Exegeten und die Auslegungskunst der Kinder, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra (Hg. u.a.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 31-45.
- Zimmermann, Ruben, Jesus als Brot (Joh 6,35.48) und Weizenkorn (Joh 12,24). Wie Kindergartenkinder Christologie „bilden“, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006, 122-138.
- Zimmermann, Ruben, Im Spielraum des Verstehens. Chancen einer integrativen Gleichnishermeneutik, in: Zimmermann, Ruben (Hg.), Hermeneutik der Gleichnisse Jesu. Methodische Neuansätze zum Verstehen urchristlicher Parabeltexte, Tübingen 2008, 3-24.
- Zink, Jörg, Der Morgen weiß mehr als der Abend. Bibel für Kinder, Stuttgart 8. Aufl. 1995.
- Zinnecker, Jürgen, Grundschule als Lebenswelt der Kinder. Plädoyer für eine Pädagogische Ethnografie, in: Bartmann, Theodor/Ulonska, Herbert (Hg.), Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung, Bad Heilbrunn 1996, 41-74.
- Zur Nieden, Eckhart/Schubert, Ingrid/Schubert, Dieter, Was der Regenbogen verspricht. Kinderbibel. Altes Testament, Wuppertal u.a. 1994.
- Zwergel, Herbert A., Strukturanalyse. Sachstruktur, Lernstruktur, kognitive Struktur, in: Stachel, Günter (Hg.), Die Religionsstunde, beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich u.a. 1976, 64-73.

Anhang

Synopse Auslegungskompetenzen und inhaltliche Forderungen in ausgewählten Kerncurricula bis Klasse 6

Die Kompetenzformulierungen und Inhalte sind den aktuellen Kerncurricula der jeweiligen Bundesländer entnommen.¹ Sie wurden auf das gleiche Schema angepasst und in die Tabelle übernommen, um die geforderten Auslegungskompetenzen hervorzuheben. Inhaltliche Forderungen wurden, wo möglich, mit den dazugehörigen Bibelstellen zusammengefügt.

	Baden-Württemberg	Nordrhein-Westfalen	Niedersachsen	Hessen	Bayern
Klasse 2	<u>Anforderungsbereich I:</u>² Zuhören: - biblischen Erzählungen (S. 20) (Nach)erzählen: - ausgewählte Geschichten (S. 20) - zu Festen und Festzeiten des Kirchenjahres (Advent, Weihnachten, Passion, Ostern) biblische Geschichten (S. 25)	<u>Anforderungsbereich I:</u>	<u>Anforderungsbereich I:</u>	<u>Anforderungsbereich I:</u>	<u>Anforderungsbereich I:</u> (Nach)erzählen: - die Weihnachtsgeschichte in Grundzügen (Jesu Geburt, Botschaft an die Hirten (Lk 2,1-20)) (S. 219)

¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Grundschule; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule; Niedersächsisches Kultusministerium, Grundschule; Hessisches Kultusministerium, Primarstufe; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Grundschule; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gymnasium; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gymnasium; Niedersächsisches Kultusministerium, Gymnasium; Hessisches Kultusministerium, Gymnasium; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Gymnasium.

² Die Einteilung in Anforderungsbereiche wurden aus den Operatorenlisten der KMK übernommen. Sie verdeutlichen die jeweilige Komplexität der Kompetenzen. Kompetenzen, die dort nicht erwähnt sind, wurden eigenständig den Anforderungsbereichen zugeordnet.

		<u>Wissen:</u> - Christen bekennen Gott als Schöpfer (S. 157)	<u>Wissen:</u> - von Menschen, die Jesus begleiteten und nachfolgten (Berufungsgeschichten und Begegnungsgeschichten (z.B. Mk 1, 16-20⁹⁾) (S. 21) - dass Jesus von Gott gesprochen hat und erkennen seine enge Verbundenheit mit Gott (Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,3-7); Jesus betet zu seinem Vater) (S. 21) - von der vorbehaltlosen Zuwendung Jesu zu anderen Menschen (Bartimäus (Mk 10,46-52); Zachäus (Lk 19,1-10)) (S. 21) - dass nach biblischer Aussage jeder Mensch in seiner Einmaligkeit ein von Gott geliebtes Geschöpf ist (Jesus segnet die Kinder (Mk 10,13-16); Ps 139 in Auswahl; Taufe) (S. 15)		<u>Kennen:</u> - ausgewählte Ereignisse von Passion und Ostern (Jesu Einzug in
		<u>Kennen:</u> - aus alttestamentlicher Überlieferung Glaubensaussagen vom fürsorglichen Handeln	<u>Kennen:</u> - besondere Sprachformen, in denen eine vertrauensvolle Beziehung		

⁹ Im Kerncurriculum des Landes Niedersachsen werden nur wenige Bibelstellen angegeben. In dem Kerncurriculum der Grundschule sind diese direkt nach der jeweiligen Kompetenz vermerkt, in der Sekundarstufe I des Gymnasiums werden sie unter dem jeweiligen Leitthema gesondert als biblische Basistexte erwähnt.

		Gottes (Gott tröstet wie eine Mutter (Jes 66,13a; Ps 91,1,2; Ps 118,29)) (S. 160) - ausgewählte Ereignisse der Passionsgeschichte Jesu (Einzug in Jerusalem (Mk 11,1-9); Passion und Grablegung (Mk 15 in Auszügen); Die Emmausjünger (Lk 24,13-35)) (S. 161)	zu Gott zum Ausdruck kommt (Der gute Hirte; Lieder, Gebete, Psalme sowie Bilder und Symbole der Geburt und des Vertrauens) (S. 18) - Situationen aus dem Leben Jesu (Jesu Geburt; Taufe; Passion; Auferstehung) (S. 21)	Jerusalem (Mk 11,1-11); Abendmahl und Gethsemane (Mk 14 in Auswahl); Verurteilung und Kreuzigung (Mk 15 in Auswahl); Die Frauen am Grab (Lk 24,1-10)) (S. 219) - die biblische Grundaussage, dass jeder Mensch als Gottes Geschöpf von ihm gewollt ist, <i>und bringen eigene Fragen und Gedanken dazu ein</i>⁵ (Ich als Geschöpf mit besonderen Fähigkeiten, Begabungen, Defiziten und Schwächen (Ps 139,14)) (S. 220) - die Glaubensaussage, dass alle Menschen als Geschöpfe Gottes gewollt und angenommen sind (z.B. Zachäus (Lk 19,1-10); Jesus segnet die Kinder (Mk 10,13-16); der Mensch als bedingungslos angenommenes und geliebtes Geschöpf Gottes (z.B. Ps 139,5.9-10; Ps 139,14; Jes 43,1.4a)) <i>sprach mit Situationen</i>
--	--	---	---	--

⁵ Eigenständig wurde in der Tabelle kursiviert, wo Kinder ihre eigenen Haltungen, Erfahrungen und Vorstellungen einbringen sollen. Ein wichtiger Bestandteil biblischer Textauslegung, der den Schüler:innen und Schülern ermöglicht, die Bedeutung biblischer Texte für das eigene Leben zu erkennen. Das Kerncurriculum Bayerns setzt hier einen besonders starken Fokus.

	<u>Darstellen:</u> - wie sich Menschen im Vertrauen auf Jesus mit ihm auf den Weg machen (Jüngerinnen und Jünger folgen Jesus nach (Lk 8,1-3; Mk 1,16-20)) (S. 23) <u>Aufzeigen:</u> - wie Gott Menschen liebt, annimmt und begleitet (Josef (1. Mose 37-50 in Auszügen); Abraham und Sara (1. Mose 12-21 in Auszügen); Ps 91,11-12; Ps 139,5) (S. 17) - anhand ausgewählter Geschichten, wie diese von Gott, Jesus Christus und den Menschen erzählen (S. 20) -wie Jesus alle Menschen in die Liebe Gottes einschließt (Jesus segnet die Kinder (Mk 10,13-16); Zachäus (Lk 19,1-10); Das Scherflein der Witwe (Mk 12,41-44); Heilung eines Aussätzigen (Lk 5,12-16)) (S. 23)				<u>Benennen:</u> - als Kernaussage biblischer Erzählungen, dass Jesus unterschiedslos auf Menschen zugegangen ist (Zachäus (Lk 19,1-10)) (S. 160)	<u>Benennen:</u> - anhand von biblischen Geschichten Gottesvorstellungen (der begleitende, bewahrende, helfende Gott: z.B. Abraham und Sara, Noah, Josef) (S. 18)		aus dem eigenen Alltag in Beziehung (S. 223)
--	---	--	--	--	--	--	--	--

	Wahrnehmen: - altestamentliche Geschichten von der Nähe und Begleitung Gottes und <i>stellen Bezüge zur eigenen Lebenswirklichkeit her</i> (Gott begleitet Rut; Abraham und Sara; Josef) (S. 158) - Jesus als geschichtliche Person (S. 160)	Wahrnehmen: - den Menschen „Jesus von Nazareth“ in seinem Lebensumfeld (S. 21) - gelingendes und misslingendes Zusammenleben (z.B. Jakob und Esau, Josef und seine Brüder) (S. 24)	Beschreiben: - anhand von biblischen Geschichten Gottesvorstellungen (der begleitende, bewahrende, helfende Gott: z.B. Abraham und Sara, Noah, Josef) (S. 18)	Beschreiben: - die Welt als Schöpfung in ihrer Vielfalt (S. 20)⁴	Beschreiben: - anhand ausgewählter Aspekte Jesus als Mensch seiner Zeit (Jesus als Jude: Aspekte des Alltagslebens und der Bedeutung von Tempel, Synagoge und Thora, ggf. der zwölfjährige Jesus im Tempel (Lk 2,41-51); Jesus beruft Jüngerinnen und Jünger (z.B. Lk 8,1-3)) (S. 219) - wie in den Erzählungen von Passion und Ostern ein Weg aus Trauer, Angst und Tod hin zu Mut und neuem Leben sichtbar wird (S. 219) - anhand der Geschichte von Zachäus, wie Menschen durch die
--	---	---	---	---	--

⁴ Das Kerncurriculum Hessen gibt in der Primarstufe keine biblischen Referenztexte vor.

	Tiere und Pflanzen, Römische Besatzung) (S. 23) - wie von der göttlichen Herkunft Jesu Christi erzählt wird (Geburtserzählungen (Lk 1-2 oder Mt 1,18-2,23)) (S. 23)		<u>Anteil haben an:</u> - Ausdrucksformen, die Gott als den Schöpfer loben (Ps 104 in Auszügen) (S. 24) <u>Verstehen:</u> - dass sich Menschen aus ihrem Glauben heraus für die Welt und andere Menschen einsetzen (Der barmherzige Samariter (Lk 10,29-37)) (S. 24)		Erfahrung der Zuwendung Gottes frei werden, innere und äußere Veränderungen anzugehen <i>und bringen eigene Vorstellungen dazu ein</i> (Zachäus (Lk 19,1-10)) (S. 224) - wie Menschen sich im Sinne der Botschaft Jesu für andere einsetzen (S. 224)	Zum Ausdruck bringen: - <i>eigene Vorstellungen</i> von Gott, seinem Wesen und Wirken in unterschiedlichen Formen (z.B. in Bildern, mit Symbolen, im Gespräch) (S. 218) - in unterschiedlichen Formen (z.B. Sprache, Musik, Kunst, Spiel), wie in den Geschichten von Jesus das Handeln Gottes sichtbar wird (S.
	Zum Ausdruck bringen: - Gottes Versprechen, dass er zu den Menschen steht (zum Beispiel Noah (1. Mose 6,5-9,17 in Auszügen); Taufe (Mt 28,16-20)) (S. 17)					

				219) - warum die Bibel für Christen bis heute wichtig ist und <i>bringen eigene Erfahrungen</i> (z.B. im Umgang mit biblischen Geschichten aus ihrer Kinderbibel, digitalen Medien, Kindersendungen in Rundfunk und Fernsehen) ein (S. 223) <u>Entdecken:</u> - in biblischen Geschichten von Abraham (und ggf. Josef) Antwortangebote auf die Frage nach Gottes verlässlicher Begleitung auch in schwierigen Situationen <i>und bringen eigene Gedanken und Erfahrungen dazu ein</i> (Abraham und Sara – ein Weg im Vertrauen auf Gott: Berufung und Aufbruch (Gen 12,1-5); Verheißung (Gen 15,5f.); Isaaks Geburt (Gen 21,2f.); ggf. Josef und seine Brüder – ein Weg der verborgenen Begleitung Gottes (Gen 37-45 in Auswahl; Gen 50,20); Begleitung Gottes im Leben von Menschen (z.B. Ps 18,30b, Ps 139,3.5)) (S. 218)
--	--	--	--	---

	Anforderungsbereich II: In Bezug setzen: - Erfahrungen von Menschen der Bibel mit Gott zu <i>eigenen Erfahrungen und Fragen</i> (S. 20)			Anforderungsbereich II: In Bezug/Beziehung setzen/bringen: - die Symbole Licht und Weg zu Erfahrungen, die Menschen mit Gott machen und gewinnen dabei erste Einsichten in biblische Symbolsprache (Symbol Licht: Licht der Kerze als Symbol für die Anwesenheit Gottes (z.B. Ps 119,105)) (S. 218) - ausgewählte Geschichten von Jesu Heilen und Heilen <i>mit dem, was sie erleben und ihnen widerfährt</i> (Jesu Zuwendung zu unterschiedlichsten Menschen, z.B. Zachäus (Lk 19,1-10); Levi (Mk 2,13-17); Jesus und die Kinder (Mk 10,13-16); Bartimäus (Mk 10,46-52); Heilung des Gelähmten (Mk 2,1-12); Sturmstillung (Mk 4,35-41); Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung im Sinne Jesu) (S. 219) - <i>ihre eigenen Vorstellungen vom Werden und Sinn der Welt</i> mit biblischen Aussagen zum Thema Schöpfung
--	---	--	--	---

					(Gott als Schöpfer (Gen 2,4b-8); Schöpfung als Gabe und Aufgabe (Gen 2,15); Schöpfungslob als Ausdruck der Freude und des Dankes an den Schöpfer (z.B. Ps 104 in Auswahl, Ps 8,2.4-10)) (S. 220) <u>In Verbindung bringen:</u> - <i>eigene Bilder und Vorstellungen</i> von Gott mit dem, was Jesus den Menschen von Gott erzählt (Jesu Botschaft von Gott: Der gute Hirte (Lk 15,3-6)) (S. 219) - <i>eigene Erfahrungen, Vorstellungen und Bilder</i> von Glück und Seiden mit biblisch-christlichen Aussagen über gelingendes Leben. (S. 223) <u>Zusammenhang herstellen:</u> - zwischen den Passions- und Osterzählungen und dem Licht der Osterkerze. (S. 219) <u>Vergleichen:</u> - Sprachbilder der Bibel, in denen die Beziehung Gottes zu den Menschen zum Ausdruck kommt, mit <i>eigenen</i>
--	--	--	--	--	---

				<i>Vorstellungen</i> (Bilder und Symbole der Geborgenheit und des Vertrauens in biblischen Geschichten und Psalmen, z.B. Gueter Hirte (Lk 15,3-6), Tröstende Mutter (Jes 66,13a), Fels (Ps 18,3), Burg (Ps 31,4)) (S. 218) <u>Erklären:</u> - <i>wie die Weihnachts-schichte Menschen Hoffnung gibt.</i> (S. 219) - weiche biblischen Geschichten zu den christlichen Hauptfesten und Festzeiten gehören (Advent – Zeit des Wartens: biblischer Hintergrund, z.B. Ankündigung der Geburt Jesu (Lk 1,26-38), das Volk, das im Finstern wandelt (Jes 9, 1,5); Weinachten – Jesus wird geboren: Weihnachtsgeschichte (Lk 2,1-20); Passion und Ostern – Weg aus Trauer, Angst und Tod hin zu Mut und neuem Leben: Die Frauen am Grab (Lk 24,1-10); Symbole: Kreuz, Licht) (S. 220) - <i>was die Bibel zu einem besonderen Buch</i>
--	--	--	--	--

	<u>Anforderungsbereich III:</u> Deuten: - <i>eigene Gedanken, Gefühle und Deutungen</i> biblischer Erzählungen kreativ zum Ausdruck bringen und sich darüber austauschen (S. 21)	<u>Anforderungsbereich III:</u> Deuten: - das Gebot der Nächstenliebe und <i>bringen es im Alltag durch ihr Handeln zum Ausdruck</i> (S. 156) - die Weihnachtsgeschichten aus dem NT unter dem Gesichtspunkt der Menschwerdung Gottes (Jesu Geburt (Lk 2,1-20); Die Weisen aus dem Morgenland (Mt 2,1-12)) (S. 160) - Jesu Handeln als Handeln für Benachteiligte und Bedrückte (Zachäus (Lk 19,1-10)) (S. 160) - Ostern als Begegnungserfahrung auf dem Weg aus Trauer, Angst und Tod zu Mut und neuem Leben (Einzug in Jerusalem (Mk 11,1-9); Passion und Grablegung (Mk 15 in Auszügen); Die Emmausjünger (Lk 24,13-35)) (S. 161)	<u>Anforderungsbereich III:</u> Deuten: - entwickeln die Fähigkeit zu deuten im Umgang mit bildhafter Sprache (S. 20)	<i>macht und warum Menschen ihre Erfahrungen mit Gott weitererzählen (z.B. Ur-Kunde des Glaubens, Geschichte Gottes mit den Menschen) (S. 223)</i>
--	--	---	---	---

Klasse 4	<u>Anforderungsbereich I:</u>	<u>Anforderungsbereich I:</u> Kennen: - aus alttestamentlichen Texten die aktive und Verantwortung übernehmende Rolle von Frauen (Bsp. Mose und Mirjam) (S. 158) - das Vaterunser als das christliche Grundgebet (S. 159)	<u>Anforderungsbereich I:</u> Wissen: - dass das Reden von Gott einer eigenen Sprache bedarf (Gleichnisse, Bilder, Psalmen, Metaphern, Symbole für Gott) (S. 19) - dass Jesus Gottes neue Welt verkündet und gelebt hat (Gleichnisse (z.B. Senfkorn); Wundergeschichten (z.B. Heilung am Teich Betesda, Jesus und die gekrümmte Frau, Speisung der 5000)); Seeligpreisungen) (S. 22) - dass Jesus von seinen Jüngern als der Auferstandene erkannt und verkündet wurde (Die Frauen am Grab (Mk 16, 1-8); Emmausgeschichte (Lk 24, 13-35)) (S. 22) Kennen: - religiöse Sprache in geprägten und <i>eigenen Formen</i> (S. 19) - biblische Texte, die davon erzählen, dass Gott dem Menschen Verantwortung zutraut und übergibt (Schöp-	<u>Anforderungsbereich I:</u>	<u>Anforderungsbereich I:</u> Kennen: - christliche Wegweisungen für gelingendes Leben und Zusammenleben (10 Gebote in Auswahl (Ex 20, 1-17); Doppelgebot der Liebe (Lk 10, 27)); die Frage nach dem Nächsten:
----------------------------	--------------------------------------	---	---	--------------------------------------	---

	<u>Beschreiben:</u> - eine veränderte Lebensbedeutung durch die Erfahrung von Gottes Zuwendung (Martin Luther sowie zum Beispiel Gleichnis vom gütigen Vater (Lk 15; 11-24); Menschen heute) (S. 30) - die Deutung der Welt als Schöpfung (1. Mose 1-2.4a; Ps 8) in Auseinandersetzung mit anderen oder nichtreligiösen Vorstellungen (S. 31) - die Entstehung der Bibel in Grundzügen (erzählen, aufschreiben, sammeln, weitergeben) (S. 33) - Zeit und Umwelt Jesu (zum Beispiel Sabbat, Synagoge, Pessach, Tempel, Lebensverhältnisse) (S. 36) - wie vom Wirken Jesu und seinem Verhältnis zu Gott erzählt wird (Taufe Jesu (Mk 1,9-11))	<u>Beschreiben:</u> - Gott als Retter und Befreier Israels aus Unterdrückung (Gott rettet und befreit sein Volk – Mose und Mirjam: Pua und Schifra (2. Mose 1,13-22); Mose Geburt und Rettung (2. Mose 2,1-10); Die letzte Plage (2. Mose 12,12.13); Rettung am Schilfmeer (2. Mose 14,29-30); Mirjams Lied (2. Mose 15,20.21) (S. 158)	<u>Beschreiben:</u> - die <i>Vielfalt des menschlichen Gottesbildes</i> vor dem Hintergrund unterschiedlicher menschlicher Erfahrungen (z.B. Schöpfungsgeschichte; Der barmherzige Vater (Lk 15,11-32), Mose, Jona) (S. 19)	<u>Beschreiben:</u> - <i>eigene Gottesvorstellungen</i> (S. 21)	Der barmherzige Samariter (Lk 10,25-37)) und <i>bringen Vorstellungen davon ein</i>, welche Rolle diese Wegweisungen in ihrem Alltag spielen. (S. 231) <u>Beschreiben:</u> - das Pfingstgeschehen als ein Geschehen, das Menschen bewegt, im Geist Gottes miteinander zu leben (Pfingstgeschichte; Wirkung des Heiligen Geistes: aus Mütlosigkeit wird Begeisterung und Zuversicht (Apg 2,1-8.12-18)) (S. 226)
--	--	--	--	--	--

	sowie zum Beispiel Passion, Ostern, Himmelfahrt (Lk 19:24 in Auszügen); Pfingsten (Apg 2,1-12) (S. 36) - die Bedeutung von Symbolen (zum Beispiel Kreuz, Wasser, Brot, Weinstock, Taube, Fisch) und Handlungen (Taufe, Abendmahl, Segen) (S. 38) <u>Wahrnehmen:</u> - die Sprache biblischer Bildworte und Gleichnisse (S. 33)		<u>Wahrnehmen:</u> - das Kreuz als Symbol christlichen Glaubens und können Kreuz und Auferstehung auf Christus hin deuten (S. 22)		<u>Wahrnehmen:</u> - dass Menschen zu allen Zeiten in ihrem Bemühen, Gott zu begreifen, an Grenzen stoßen und <i>bringen dazu eigene Gedanken und Vorstellungen ein</i> (S. 225) - das Ostergeschehen als erzählte Glaubenserfahrungen, die Menschen mit dem Auf-erstandenen machen (Jesus Christus – der Gekreuzigte und Auferstandene: Kreuzigung und Tod (Mt 27,31-56); Emmaus (Lk 24,13-35)) und <i>bringen eigene Erfahrungen dazu ein</i> (S. 226) - wie das Vaterunser und Psalm 23 Menschen in verschiedenen Lebenssituationen be-
--	---	--	--	--	---

	<u>Aufzeigen:</u> - wie biblische Texte zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit anderen und der Welt anleiten (zum Beispiel Zehn Gebote in Auswahl (2. Mose 20); Gebot der Nächstenliebe (Mk 12,31)) (S. 32) - an biblischen Zeugnissen, dass der Mensch als Ebenbild Gottes eine besondere Stellung in der Schöpfung hat und Verantwortung für sie übernimmt (1. Mose 1,27; 1. Mose 2,15) (S. 32) - die Vielfalt des Wirkens Gottes (Mose (2. Mose 1-20 in Auszügen) sowie zum Beispiel Jona (Jona 1-4); Die Heilung der gekrümmten Frau (Lk 13,10-17); Pfingsten (Apg 2,1-12)) (S. 34) - die verändernde Wirkung der Begegnung mit Jesus (zum Beispiel die Berufung des Levi (Mk 2,13-17); die Berufung des Petrus (Lk 5,1-11); der ungläubige Thomas (Joh 20,24-29); Bartimäus (Mk 10,46-52)) (S. 36)				gleiten, und bringen eigene Gedanken dazu ein (Das Vaterunser (Mt 6,7-13); Psalm 23) (S. 228)
--	--	--	--	--	---

	<u>Etwas lesen als...:</u> - ausgewählte Texte als erzählte Glaubenserfahrung, die Menschen mit dem verkündeten Christus machen (Sehend werden: z.B. Simeon (Lk 2,25-32), Hanna (Lk 2,36-38); Blindenheilung (Joh 9 in Auszügen 1.4.5.35b-39); Ps 119,105; Paulus (Apg 9,1-19); Leben aus der Fülle: z.B. die Speisung der Fünftausend (Mk 6,35-44), Jesus, das Brot des Lebens (Joh 6,35), Jesus und die Frau aus Samaria (Joh 4,7-15,25f.); Aufgerichtet werden: Die Heilung des Gelähmten (Mk 2,1-12), Ps 145,14; getröstet werden (Mk 4,35-41) (S. 161)	<u>Verstehen:</u> - biblische Gebote als Wegweiser für ein gelingendes Leben (Doppelgebot der Liebe; Zehn Gebote; Goldene Regel) (S. 25)	<u>Verstehen:</u> - die Taufe (und ggf. das Abendmahl) als sichtbares Zeichen der Gemeinschaft mit Gott (Jesus segnet die Kinder (Mk 10,13-16); ggf. Jesus feiert mit seinen Jüngern das Abendmahl (Lk 22,7-20)) (S. 226)
	<u>Wiedergeben:</u> - biblische Erzählungen (S. 33)		

				Entdecken: - in ausgewählten biblischen Geschichten, Psalmworten und Werken aus Kunst und Kirchenmusik vielfältige Aussagen über Gott <i>und bringen sie mit eigenen Erfahrungen in Verbindung</i> (der Gott, der in die Freiheit führt: Mose Geburt und Rettung (Ex 2,1-10); Berufung (Ex 3,1-5,13-15); Mose und Pharao (Ex 5-11 in Auswahl); Passahfest und Auszug (Ex 12-14 in Auswahl); Mirjams Lied (Ex 15,20f.); Mose und die Zehn Gebote (Ex 20,1-17); ggf. Jakob, zu dem Gott trotz aller Verfehlungen Ja sagt; Geburt von Esau und Jakob (Gen 25,19,24-28); Esau verkauft sein Erstgeburtsrecht (Gen 25,29-34); Jakob gewinnt mit List den Erstgeburtssegn (Gen 27,1-37); Jakobs Flucht nach Haran (Gen 27,41-44); Jakob schaut die Himmelsleiter (Gen 28,10-19); der liebende und vergeltende Gott: Der gute Vater (Lk 15,11-32);
--	--	--	--	--

	Anforderungsbereich I: In Bezug setzen: - biblische (zum Beispiel Jakob und Esau (1. Mose 25-35 in Auszügen); Maria und Martha (Lk 10,38-41); Sturmstillung (Mk 4,35-41); Röm 12,15; Röm 8,38-39) und andere Texte zu <i>menschlichen Erfahrungen und Fragen</i> (S. 29) - Erfahrungen und Fragen von Menschen der Bibel <i>mit den eigenen und denen anderer</i> (S. 33)	Anforderungsbereich II: In Bezug setzen: - diakonisches Handeln zu biblischen Texten und Personen aus der Wirkungsge-schichte (Was ihr getan habt einem von meinen geringsten Brüdern (Mt 25,40b); Diakonie, Brot für die Welt, Mutter Teresa) (S. 156) - den Sinn christlicher Feste und christlichen Brauchtums zu den Ursprungsgeschich-ten und <i>nehmen kritisch Stel-lung zu heutigen Ausprä-gungsformen</i> (z.B. Konsumverhalten und Ge-schenke, Klischeebildung En-gel, Weihnachtsmann usw.) (S. 157)	Anforderungsbereich III: In Beziehung setzen: - <i>ihre Fragen nach Gott und ihre Gottesvorstel-lung zu bestimmten Ge-schichten und zu eige-nen Erfahrungen</i> (S. 19)	Anforderungsbereich IV: In Bezug/Beziehung setzen/bringen/ Bezüge herstellen: - stellen Bezüge zu bib-lischen Geschichten und der Taufe her (S. 226) - Bilder aus Psalm 23 zu <i>Situa-tionen und Erfahrungen aus dem eigenen Leben</i> (z.B. Angst haben, sich geborgen fühlen, sich angenommen fühlen) (Psalm 23) (S. 228) - kennen die Bedeutung von besonderen Räu-men, heiligen Schriften oder Gebet in Judentum und Islam und stellen einfache Bezüge zu Kir-che, Bibel oder Gebet

				im Christentum her (besondere Räume (Kirche, Synagoge, Moschee), Heilige Schriften (christliche und jüdische Bibel, Koran) oder Vielfalt der Gebetstraditionen) (S. 229) - <i>eigene existenzielle Fragen</i> (z.B. <i>Was gibt meinem Leben Sinn? – Was ist gerecht? – Warum gibt es Leid auf der Welt? – Was kommt nach dem Tod?</i>) zu Erfahrungen, die Menschen in biblischen Geschichten machen (christliche Symbole und Hoffnungsbilder für den Umgang mit Leid und Tod (z.B. Joh 12,24, Joh 14,1-3, Jes 66,13a)) (S. 230) - <i>eigene Vorstellungen</i> von Erfolg, Leistung und Versagen zu biblischen Vorstellungen von gelingendem Leben (z.B. Selbpreisungen in Auswahl (Mt 5,3-10); Sorget nicht (Mt 6,25-26)) (S. 231)
--	--	--	--	--

				<u>Erklären:</u> - wie in Jesu Reden und Handeln Gottes Nähe zu den Menschen sichtbar wird (Jesus Christus – Gott kommt in die Welt: Jesu Geburt (Mt 1,18-25); Deutung der Geburt (Jes 9,1.5f); Die Weisen aus dem Morgenland (Mt 2,1-12); Jesu Taufe (Mt 3,13-17); Jesus Christus – einer der herausfordert: z.B. Ährenraufen am Sabbat (Lk 6,1-5), Heilung am Sabbat (Lk 6,6-11); Geschichten vom Reich Gottes und der Nähe Gottes zu den Menschen: z.B. Zachäus (Lk 19,1-10), Das große Abendmahl (Lk 14,15-24), Vom Senfkorn (Mk 4,30-32), Vom verlorenen Groschen (Lk 15,8-10)) (S. 225) - in Grundzügen die Bedeutung ausgewählter christlicher Feste, Festzeiten und Feiertage im Ablauf des Kirchenjahrs (Himmelfahrt und Pfingsten – neue Perspektiven und neue Aufgaben für die christliche Gemeinschaft: Himmelfahrtsgeschichte (Apg 1,9-11; Mt 28,18-
--	--	--	--	--

	<u>Entwickeln:</u> - aus dem Handeln und Reden Jesu Christi: <i>Ermutigung und Orientierung für das Zusammenleben</i> (Doppelgebot der Liebe (Mk 12,28-34); Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37) sowie zum Beispiel Elisabeth von Thüringen und andere bedeutsame Persönlichkeiten) (S. 37) <u>Vergleichen:</u> - biblische Metaphern von Gott (zum Beispiel Gott ist wie eine Mutter, ein Vater, eine Burg, ein Fels, Licht, Feuer, Liebe) <i>mit eigenen Vorstellungen</i> (S. 34)				20); Pfingstgeschichte (Apg 2,1-8,12-18)) (S. 227) - die Bedeutung der Bibel als gemeinsame Grundlage von Christen, die sie in ihrem Glauben verbindet (Bibel als frohe Botschaft für alle Christen) (S. 230)
				<u>Unterscheiden:</u> - naturwissenschaftliche Erkenntnisse und biblische Deutungsperspektiven zur Entstehung der Welt (Die Schöpfung (1. Mose 1,1; 1. Mose 2,4a); Das Paradies (1. Mose 2,4b-25)) (S. 157)	

	Zuordnen: - Erzählungen dem Alten beziehungsweise Neuen Testament (S. 33)	Anforderungsbereich III: <u>Deuten/Interpretieren/Bedeutung ermitteln:</u> - deuten das alttestamentliche Bild vom Regenbogen <i>gegenwartsbezogen</i> unter den Aspekten: Bund, Zusage, Lebensbejahung und Zuversicht (Zeichen des Bundes (1. Mose 9, 13)) (S. 157) - deuten die Reden Jesu als Veranschaulichung des anbrechenden Gottesreiches (Gleichnis vom Reich Gottes: Vom Senfkorn (Lk 13, 18.19)) (S. 160) - deuten die Weihnachtsgeschichte im Kontext alttestamentlicher Friedensverheißung und unter Einbeziehung der Lichtsymbolik (Der Friede wird verheißen (Jes 9,1)); Jesu Geburt (Lk 2,10-14a); Ps 27,1) (S. 160) - deuten die Rolle von Frauen	Anforderungsbereich III: <u>Deuten:</u> - biblische Hoffnungsbilder als Zusage, dass Leben und Tod in Gottes Hand liegen, und als Verheißung neuen Lebens nach dem Tod (Gleichnis vom Weizenkorn (Joh 12,24)) (S. 16) - Kreuz und Auferstehung auf Christus hin (S. 22)	Anforderungsbereich III: <u>Deuten:</u> - Welt und den Menschen als Gottes Schöpfung (S. 21) - Gottesvorstellungen der Bibel deutlich beschreiben (S. 21) - Geschichten der Bibel aus AT und NT als Erfahrungen von Menschen mit Gott (S. 21)	Anforderungsbereich III: <u>Deuten:</u> - das Kreuz als zentrales Symbol der Christen, in dem Erfahrungen von tiefem Leid und großer Hoffnung darauf, dass das Leben stärker ist als der Tod, verdichtet sind. (S. 226)
--	---	--	---	--	--

	als erste Zeuginnen der Auferstehung Jesu unter Genderaspekten (Jesus erscheint Maria aus Magdala (Joh 20,11-18 oder Mt 28,1-8)) (S. 161) - interpretieren die Erfahrungen des Volkes Israel mit Gottes Heilshandeln <i>auf die eigene Gegenwart hin</i> (S. 158) - ermitteln die übertragene Bedeutung von metaphorischer Sprache an einem sprachlich verdichteten Psalmwort sowie an erzählerisch entfalteten Gleichnissen (Gleichnisse vom Verlorenen: Das verlorene Schaf, Der verlorene Groschen, Der verlorene Sohn (z.B. Lk 15,1-7, Lk 15,1.3.8-10, Lk 15,1-3.11-32)) (S. 158)	Gestalten/Gestaltend zum Ausdruck bringen: - <i>eine für sie bedeutsame Aussage eines biblischen Textes</i> (S. 33) - Jesu Botschaft vom Reich Gottes als Hoffnungsbilder (zum Beispiel das Gleichnis vom großen Gastmahl (Lk 14,15-24); Gleichnis vom Senfkorn (Mk 4,30-32)) (S. 33)	Gestalten: - religiöse Sprache in geprägten und <i>eigenen Formen</i> (S. 19)	

					Auseinandersetzen mit: - mit Erwartungen, Hoffnungen, Enttäuschungen von Petrus und den anderen Jüngerinnen und Jüngern auf dem Weg mit Jesus (Jesus Christus – der Messias: Berufung des Petrus (Lk 5,1-11); Bekenntnis des Petrus (Mk 8,27-30); Tempelreinigung (Mk 11,15-19); Abendmahl (Lk 22,7-20); Getismane (Lk 22,39-53); Prozess und Verleugnung (Lk 22,54-71); neuer Auftrag für Petrus (Joh 21,15-19)) und beziehen <i>eigene Erfahrungen</i> (z.B. Angst haben, von Freunden verlassen werden, ungerecht behandelt werden) ein. (S. 225) - mit Verlusterfahrungen (z.B. durch Umzug, Schulwechsel, Scheidung), finden in biblischen Zeugnissen Angebote, mit diesen Erfahrungen umzugehen und <i>bringen eigene Gedanken dazu ein</i> (Psalmworte, Lieder, Gebete und biblische Geschichten zum Umgang mit Umbruchsituationen, Verlust, Versagen und Trauer (z.B.
--	--	--	--	--	---

					Ps 46,2, Ps 31,2-4, Ps 4,9 in Auswahl)) (S. 231) - in biblischen Geschichten, Psalmen und Gebeten mit Erfahrungen von Schuld und Vergebung (Schuld, Vergebung und Neuanfang in biblischen Texten, z.B. Der gute Vater (Lk 15,11-24), Und vergib uns unsere Schuld (Mt 6,12), Barmherzig und gnädig ist der Herr (Ps 103,8), Gott lässt seine Sonne aufgehen (Mt 5,45b)) und stellen vor diesem Hintergrund Wege des <i>Umgangs mit eigener und fremder Schuld</i> dar (S. 231)
Klasse 6	<u>Anforderungsbereich I:</u> Beschreiben: - die Bedeutung und den Anspruch biblischer Texte in unterschiedlichen Zusammenhängen (S. 16) - anhand von Gleichnissen Jesu Sichtweise auf Gott und Menschen (S. 18)	<u>Anforderungsbereich I:</u> Beschreiben: - religiöse Sprach-, Symbol- und Ausdrucksformen (S. 16) - Merkmale Jesu, die seine Zugehörigkeit zum Judentum verdeutlichen (S. 19) - prophetische Rede und prophetische Aktionen als Kritik an und Widerspruch gegen gesellschaftliche Unrechtsstrukturen in biblischer Zeit (S. 21)	<u>Anforderungsbereich I:</u> Beschreiben: - wichtige politisch-religiöse Gruppierungen zur Zeit Jesu (Pharisäer, Sadduzäer, Zeloten, Essener) (S. 23) - biblische und gegenwärtige Beispiele von Menschen, die ein Leben im Vertrauen auf Gott führten und führen (Abraham, Mose, Josef) (S. 20)	<u>Anforderungsbereich I:</u> Beschreiben: - elementare religiöse Motive in ihrer Lebenswelt (S. 22)	<u>Anforderungsbereich I:</u> Beschreiben: - vielfältige Begegnungsmöglichkeiten mit der Bibel und ihren Inhalten (z.B. Kinderbibel, verschiedene Bibelausgaben, Hören biblischer Erzählungen, biblische Texte und Geschichten als mögliche Lebensbegeleiter (Taufspruch), Gebrauch der Bibel in Andacht und Gottesdienst) und <i>tauschen</i>

				<i>sich über eigene Erfahrungen aus</i> (ER 5, Lernbereich 2) - wichtige Merkmale des Gottesglaubens in der gewählten Gesellschaftstradition aus dem Alten Testament und diskutieren seine Bedeutung <i>im Blick auf das eigene</i> und das gemeinschaftliche Leben (ER 5, Lernbereich 3) - die Lebensbedingungen in dem Land, in dem Jesus lebte (geographische, politische und soziale Lebensbedingungen und Verhältnisse zur Zeit Jesu) (ER 6, Lernbereich 2) - differenziert und ausgewogen die unterschiedlichen Reaktionen, die Jesus bei den Menschen seiner Zeit hervorruft (bei religiösen Gruppierungen, der römischen Staatsmacht, den Jüngerinnen und Jüngern) (ER 6, Lernbereich 3)
				Darstellen: - ausgehend von Pfingsten die Entstehung der Kirche bis zum Ende der Christenverfolgung im Römischen Reich (zum Beispiel Urgemeinde, Paulus in der Apostelgeschichte, Konstantinische Wende) (S. 19)

	Aufzeigen: - metaphorische Bedeutungen religiöser Sprache und Ausdrucksformen (zum Beispiel Bildworte, Symbole) (S. 15) - Zusammenhänge zwischen ausgewählten Erzählungen (zum Beispiel Abraham, Josef, Mose, Rut, David, Elia, Jeremia, Jesus und seine Jünger und Jüngerinnen, Paulus) (S. 16)	Benennen/Identifizieren: - die unterschiedlichen kommunikativen Absichten, die formal verschiedenen biblischen Texten zukommen (S. 18) - unterschiedliche grundlegende Formen religiöser Sprache (S. 18) - prophetische Aktionen als demonstrative Zeichenhandlungen (S. 21) - Eckpunkte der Biografie Jesu sowie Beispiele für orientierungsgebendes Auftreten und Handeln Jesu damals und heute (S. 20)	Benennen: im Leben Jesu (S. 23)	Bestimmen: - religiöse Sprach- und Ausdrucksformen (S. 22)	Benennen/Identifizieren: - Spannungen im Gottesbild der Bibel, und setzen sich damit auch <i>im Blick auf eigenes Nachdenken über Gott</i> auseinander (ER 5, Lernbereich 3) - in biblischen Geschichten typische menschliche Konflikte und Schwierigkeiten des Zusammenlebens (ER 6, Lernbereich 1) - die Botschaft vom anbrechenden Reich Gottes als Mitte der Verkündigung Jesu (an Gleichnissen und Wundergeschichten) (ER 6, Lernbereich 3) Zeigen: - im Überblick, dass die Bibel eine lange Geschichte hat (ER 5, Lernbereich 2) - wie die Erzählungen von Passion und Ostern mit der Botschaft Jesu vom Reich Gottes zusammenhängen (Leiden und Sterben als Konsequenz seiner Botschaft) (ER 6, Lernbereich 3)
--	---	--	--	--	---

	<u>Wiedergeben:</u> - Stationen des Lebens und Wirkens Jesu (S. 18)	<u>Finden:</u> - zielgerichtet Text in der Bibel (S. 18)	<u>Wiedergeben:</u> - zwei Gleichnisse vom Kommen des Reiches Gottes (Gleichnisse Jesu) (S. 23)	<u>Möglichkeiten aufzeigen:</u> - um aus biblischen Impulsen <i>abgeleitete passende Haltungen im Umgang mit anderen</i> zum Ausdruck zu bringen (ER 5, Lernbereich 1) <u>Wiedergeben:</u> - eine Geschichtstradition aus dem Alten Testament im Überblick (Gottesbilder in einer ausgewählten Geschichtstradition des Alten Testaments: aus Abrahamserzählungen, Exodustradition oder Königsgeschichten) (ER 5, Lernbereich 3) <u>Zurechtfinden:</u> - sicher in der Bibel (Hilfen: Einteilung in Bücher, Kapitel, Verse; Inhaltsverzeichnis und Anhänge) (ER 5, Lernbereich 2) <u>Auskunft geben über:</u> - die Erzählungen von Passion und Ostern (ER 6, Lernbereich 3) <u>Wahrnehmen:</u> - die Vielfalt und Vielschichtigkeit biblischer Texte (ER 5, Lernbereich 2)
--	--	---	--	---

	<u>Anforderungsbereich II:</u> In Beziehung setzen: - <i>Erfahrungen menschlichen Zusammenlebens (zum Beispiel Vertrauen, Geborgenheit, Freundschaft, Streit, Schuld, Fremdsein, Verlust) zu biblischen Erzählungen (zum Beispiel Kain und Abel, Josef, David, Rut, Jünger und Jüngerinnen Jesu) (S. 14)</i> - Gottesvorstellungen in biblischen Texten (zum Beispiel Erzählungen, Bildworte, Gleichnisse) <i>zu menschlichen Fragen und Erfahrungen (S. 17)</i> - Stationen des Lebens und Wirkens Jesu zu Festen des Kirchenjahres (S. 18)	<u>Anforderungsbereich II:</u> In Beziehung setzen: - religiöse Sprach-, Symbol- und Ausdrucksformen <i>zu ihrer eigenen Biographie</i> sowie zu Lebensgeschichten besonderer Menschen (S. 16)	<u>Anforderungsbereich II:</u> In Beziehung setzen: - christliche Feste mit Ereignissen aus dem Leben Jesu (Weihnachten, Karfreitag, Ostern, Himmelfahrt) (S. 23) - Frieden stiftende Konfliktregeln der biblischen Tradition <i>mit eigenen Erfahrungen</i> (Jakob und Esau, Joseph und seine Brüder, Dekalog, Goldene Regel) (S. 26)	<u>Anforderungsbereich II:</u> Bezüge herstellen: - zwischen Glaubensaussagen biblischer Texte und anderen Zeugnissen <i>zum eigenen Leben und Handeln (S. 22)</i>	<u>Anforderungsbereich II:</u> Entdecken: - elementare religiöse Motive in ihrer Lebenswelt (S. 22)	<u>Anforderungsbereich II:</u> Entdecken: - in biblischen Geschichten grundlegende Aussagen von der liebenden Zuwendung Gottes zum Menschen (z.B. Mk 10,13-16, Lk 15,11-32, Lk 19,1-10) <i>und beziehen diese auf die eigene Person (ER 5, Lernbereich 1)</i>	<u>Anforderungsbereich II:</u> Bezüge herstellen: - zwischen zentralen Aussagen aus biblischen Schöpfungstexten und dem 1. Glaubensartikel (ER 5, Lernbereich 4)
--	---	---	---	---	--	--	---

	<u>Vergleichen:</u> - den Glauben an Gott als Schöpfer mit einer gängigen naturwissenschaftlichen Erklärung der Weltentstehung (S. 17) <u>Erläutern:</u> - Entstehung und innere Zusammenhang (zum Beispiel Geschichts-, Lehr-, Prophetenbücher, Altes und Neues Testament) der Bibel (S. 16) - das Wirken Jesu auf dem Hintergrund seiner Zeit und Umwelt (religiöse, politische, soziale und wirtschaftliche Verhältnisse) (S. 18)	<u>Zuordnen und Vergleichen:</u> - ordnen unterschiedliche Gottesvorstellungen <i>menschlichen Erfahrungen</i> zu und vergleichen sie mit biblischen Aussagen über Gott (S. 19) - vergleichen gegenwärtige Personen und Aktionen mit biblischer Prophetie (S. 21) <u>Erläutern:</u> - an Beispielen die <i>Gegenwartsrelevanz des biblischen Schöpfungsgedankens</i> (S. 21)	<u>Erläutern:</u> - eine Schöpfungserzählung als Glaubensaussage (1. Mose 1 und/oder 2) (S. 20) - biblische und außerbiblische Beispiele als Zeichen der Hoffnung (biblische Aufbruchsgeschichten, Heilungen und Wundergeschichten) (S. 17) - dass Jesus Jude war (jüdisches Alltagsleben, religiöse Feste, Synagoge, Messiaserwartung) (S. 23) - <i>unterschiedliche Gottesvorstellungen</i> (S. 20)		<u>Erläutern:</u> - die Zehn Gebote und das Doppelgebot der Liebe als <i>Wegweiser für gutes Leben</i> (Zehn Gebote als Hilfe für ein gutes Leben in Freiheit und als Zusage der Begleitung Gottes; das Doppelgebot der Liebe als höchstes Gebot) (Er 5, Lernbereich 1) - an einem Beispiel, inwiefern die Bibel beim Lesen oder Übersetzen immer auch interpretiert wird (z.B. eine biblische Geschichte oder ein Psalm (ggf. in verschiedenen Bibelausgaben, Darstellungsformen, Bildern, Filmsequenzen)) (Er 5, Lernbereich 2) - den Charakter der Evangelien als historisch bedingte Glaubenszeugnisse und berücksichtigen dies bei
--	---	---	---	--	--

			<u>Erklären:</u> - dass für Christen Jesus von Nazareth der von den Juden erwartete Messias ist (S. 20)	<u>Erklären:</u> - zwei Gleichnisse vom Kommen des Reiches Gottes (Gleichnisse Jesu) (S. 23)	<u>Erklären:</u> - Verwendungszusammenhang von religiösen Sprach- und Ausdrucksformen (S. 22)	ihre Deutung von Texten aus den Evangelien (ER 6, Lernbereich 3) - biblische Impulse zur Wahrnehmung und Verschiedenheit und zum Umgang mit Fremden und Fremdem und <i>entwickeln daraus Kriterien für einen lebensförderlichen Umgang mit Verschiedenheit</i> (Gottesbildlichkeit, Fremdlingschaft in Ägypten oder im Exil, Nächstenliebe, Jesu Zuwendung zu behinderten und ausgegrenzten Menschen) (ER 6, Lernbereich 5)
					<u>Erklären:</u> - in Grundzügen den Aufbau der Bibel (Altes Testament (AT) und Neues Testament (NT) und ihre Unterteilungen) (ER 5, Lernbereich 2) - an Beispielen den Einfluss der Bibel auf unsere Kultur (z.B. biblische Bezüge in Werbung, Musik, Jugendliteratur oder im Film, Bibel als Quelle von Sprachbildern und Redewendungen) (ER 5, Lernbereich 2) - wichtige Elemente des jüdischen Glaubens, um	

	<u>Entfalten:</u> - die Relevanz biblischer Weisungen (zum Beispiel Dekalog, Goldene Regel, Doppelgebot der Liebe) <i>für menschliches Zusammenleben</i> (S. 15)	<u>Erschließen:</u> - in elementarer Form biblische Texte mit grundlegenden Hilfsmitteln und ordnen diese ein (S. 18) - unterschiedliche grundlegende Formen religiöser Sprache (S. 18)	<u>Untersuchen:</u> - die Bedeutung biblischer Aussagen und Einsichten <i>für das heutige Leben</i> und stellen ihre Ergebnisse dar (S. 16)	<u>Erschließen:</u> - Glaubensaussagen biblischer Texte und anderer Zeugnisse (S. 22) <u>Reflektieren:</u> - einfache religiöse Sprach- und Ausdrucksformen (S. 22)	Jesus im Kontext des Judentums seiner Zeit zu verstehen (Verschiedene Gruppen des Judentums zur Zeit Jesu und ihre Überzeugungen) (ER 6, Lernbereich 2)
--	---	---	--	---	--

				<u>Anwenden:</u> - einfache religiöse Sprach- und Ausdrucksformen (S. 22) <u>Fragen nach:</u> - dem Verhältnis von historischem Jesus und verkündigtem Christus (bes.: Wie es in den Evangelien überliefert ist sowie seine Verkündigung vom Reich Gottes; Passion und Auferstehung Jesu (Mk 14,1-16,8); Jesu Geburt (Lk 2,1-20); Heilung des Gelähmten (Mk 2,1-12); Arbeiter im Weinberg (Mt 20,1-16))⁶ (S. 24)	<u>Anwenden:</u> - ihre Kenntnisse über die Lebensbedingungen zur Zeit Jesu bei der Auseinandersetzung mit Leben und Botschaft Jesu (ER 6, Lernbereich 2) <u>Unterscheiden:</u> - den Gebrauch der Bibel als Glaubensbuch und ihren Einfluss auf die Kultur (Bibel als Glaubensbuch in der Spannung von Menschenwort und Gotteswort) (ER 5, Lernbereich 2)
--	--	--	--	---	--

⁶ Das Kerncurriculum Hessen gibt in der Sekundarstufe I für das Gymnasium biblische Referenztexte in den jeweiligen Inhaltsfeldern vor. Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder werden hier ausführlich dargestellt, beide werden allerdings nicht verknüpft. In der Tabelle sind beide Bereiche aufgelistet.

			Ausdrücken: - mit Hilfe der Sprache der Psalmen Möglichkeiten, Freude und Leid, Glaubensgewissheit und -zweifel (ein Psalm, z.B. Ps 23, Ps 84, Ps 121, Ps 139) (ER 5, Lernbereich 3) Begründen: - die Zehn Gebote und das Doppelgebot der Liebe aus Gottes liebender und befreiender Begleitung des Menschen und geben die beiden Texte im Wortlaut wieder (ER 5, Lernbereich 1) Ableiten: - aus den biblischen Impulsen <i>passende Hal-tungen im Umgang mit anderen und mit sich selbst</i> (ER 5, Lernbereich 1)	Anforderungsbereich III: Deuten: - Weit als Schöpfung und der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes (Schöpfung (1.Mose 1 und 2), v.a. 1.Mose 1,26f.; Ps 8) (S. 23)	Anforderungsbereich III: Deuten: - an ausgewählten Beispielen Jesu Auftreten und Handelns als Auseinandersetzung mit seiner jüdischen Tradition (S. 20) - prophetische Rede und prophetisches Handeln als Kritik	Anforderungsbereich III: Deuten/Auslegen: - gestalten eigene Auslegungs- und Deutungsversuche (ER 5, Lernbereich 2) - ausgewählte Erzählungen als Nachdenken
--	--	--	---	--	---	---

		aus der Perspektive der Ge- rechtigkeit Gottes (S. 21) Überprüfen: - an Beispielen, inwiefern zeitgenössische Personen in der Tradition biblischer Pro- pheten stehen (S. 21)	Gestalten: - <i>unterschiedliche Got- tesvorstellungen</i> (S. 20)	über Gottes Wegbeglei- tung (ER 5, Lernbereich 3) - zentrale Aussagen aus biblischen Schöpfungs- texten (Gen 1,1-2,4a; Gen 2,4b-3,24; ggf. an- dere Schöpfungs- und Verheißungstraditionen, wie z.B. Ps 136, Jes 65, Gen 8,22) (ER 5, Lernbereich 4) - menschliche Konflikte in biblischen Geschich- ten vor dem Hintergrund von Gottes Begleitung und Bejahung und <i>stel- len Bezüge zu Konflikt- situationen in ihrem Umfeld her</i> (ER 6, Lernbereich 1) - Texte der Evangelien (ER 6, Lernbereich 3) - Gleichnisse und Wun- dererzählungen als die Vergegenwärtigung des Reiches Gottes (ER 6, Lernbereich 3)
--	--	---	---	--

			Auseinandersetzen mit: - biblischen und gegenwärtigen Beispielen von Menschen, die ein Leben im Vertrauen auf Gott führten (Abraham; Mose; Josef) (S. 20)	Auseinandersetzen mit: - Gottesvorstellungen und Formen der Gottesbeziehung (kommen in der Bibel in Erfahrungen, Bildern und Symbolen zum Ausdruck; Lob der Schöpfung (Ps 104); Brennen der Dornbusch (2. Mose 3,1-14); Bilderverbot (2. Mose 20,4); Der Herr ist mein Hirte (Ps 23); Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11-32); Gott ist die Liebe (1. Joh 4,7)) (S. 23) - biblischen Grundlagen bei der Frage nach gutem Leben und dem richtigen Handeln (10 Gebote (2. Mose 20,1-17); Doppelgebot der Liebe (Mt 22,34-40); Der barmherzige Samariter (Lk 10,25-37)) (S. 24)	<u>Konstruktiv mit Fragen umgehen:</u> - die offenbleiben müssen <i>über das eigene Gottesbild</i> (ER 5, Lernbereich 3)
--	--	--	--	---	---

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms
- Band 3** "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch
- Band 17** Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmidl
- Band 18** Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey
- Band 19** „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6
Anke Kaloudis
- Band 20** Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7
Rebekka Illner
- Band 21** Theodizee – Einbruchsstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1
Stefanie Neruda
- Band 22** Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Annika Stahl

- Band 23** Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Christian Dern
- Band 24** Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6
Henk Kuindersma (Ed.)
- Band 25** Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Frauke Fiedler
- Band 26** Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Judith Krasselt-Maier
- Band 27** Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Victoria Kurth
- Band 28** Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, 217 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Elena Wagener
- Band 29** Weißt du wohin wir gehen ... ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, 143 S., ISBN 978-3-86219-816-0
Robin Alexander Kiener
- Band 30** „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 192 S., ISBN 978-3-86219-840-5
Veit-Jakobus Dieterich / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 31** „Ich spreche im Kopf mit Gott.“ Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet, Kassel 2015, 122 S., ISBN 978-3-86219-864-1
Bettina Ritz
- Band 32** Children's voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives, Kassel 2015, 171 S., ISBN 978-3-86219-922-8
Petra Freudenberger-Lötz / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 33** „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat.“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Kassel 2015, 621 S., ISBN 978-3-86219-918-1
Annikе Reiß
- Band 34** „Für die göttliche Erfahrung muss die Chemie stimmen.“ Persönliche Gotteserfahrungen von Oberstufenschüler/innen aus jugendtheologischer Perspektive, Kassel 2015, 607 S., ISBN 978-3-7376-0010-1
Karina Möller

- Band 35** Kirche, Jugend, Internet. Die Landeskirche von Kurhessen Waldeck im Netz – Erreichbarkeit und Einbindung der jungen Generation nach der Konfirmation mittels einer speziellen Homepage, Kassel 2015, 601 S., ISBN 978-3-7376-0018-7
Daniel Faßhauer
- Band 36** Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung, Kassel 2016, 494 S., ISBN 978-3-7376-0104-7
Iris Kircher
- Band 37** Begabungen und Fähigkeiten durch Wertschätzung fördern. Impulse aus der Pfadfinderpädagogik, Kassel 2017, 100 S., ISBN 978-3-7376-0282-2
Gabriel Tetzner
- Band 38** Salafismus – eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen, Kassel 2018, 192 S., ISBN 978-3-7376-0434-5
Lena Kirbach
- Band 39** Children's book Nurture for children's theology, Kassel 2018
220 S., ISBN 978-3-7376-0528-1
Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Elisabeth E. Schwarz (Ed.)
- Band 40** Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichts-
didaktik, Kassel 2019, 310 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Britta Konz

Die Kindertheologie hat gezeigt, dass Kinder sich reflektiert mit theologischen Themen und Bibeltexten auseinandersetzen können. Umstritten ist jedoch, ob Kinder deshalb nicht nur als Theologen, sondern auch als Ausleger biblischer Texte zu bezeichnen sind. Diese Arbeit verfolgt verschiedene Spuren der Annäherung, um die Auslegungskompetenz von Kindern zu untersuchen.

Inhaltlich zentrale Bausteine sind eine Verortung kindlicher Textauslegung in der Kindertheologie sowie die Überlegung, welche Textauslegungskompetenzen eine Exegese erfordert und welche davon Kinder haben können. Auf Auslegungskompetenzen von Kindern wird durch eine Analyse entwicklungspsychologischer Studien sowie zentralen Dokumenten der Debatte zur religiösen Kompetenz und ausgewählten Kerncurricula geschlossen.

Ausgehend von den Ergebnissen der Analysen werden die geforderten Auslegungskompetenzen des Kerncurriculums NRWs bis Klasse 6 sowie weitere als wichtig erachtete Kompetenzen anhand von qualitativen Leitfadeninterviews überprüft und kindertheologisch bewertet. Die Ergebnisse stellen dar,

- ob und wie die Kinder am Beispiel von Gen 22,1-19 und Lk 19,1-10 Auslegungskompetenzen und Niveaustufen zeigen
- ob die Bildungsstandards im Kerncurriculum NRWs bis Klasse 6 zur Textauslegung überprüft werden könnten
- was für eine Art von Textauslegung Kinder leisten können und ob es berechtigt ist, von Kindern als biblischen Textauslegern zu reden.

ISBN 978-3-7376-0680-6



9 783737 607025 >