
Mit „schwierigen“ Texten der Bibel umgehen

|| Analysen und Anregungen für Schule und Gemeinde

Michael Fricke

Lutheraner und Baptisten verbindet die Auffassung, dass die Heilige Schrift einen zentralen Stellenwert in unserer kirchlichen Lehre wie in unserem kirchlichen Leben einnimmt. Weil wir Evangelische der Bibel eine normative Autorität zuschreiben, ist die Frage besonders brennend, wie wir mit Texten umgehen, die „schwierig“ sind. In unseren Gemeinden, sei es in Bibelkreisen oder Sonntagsschule, sei es im Gottesdienst der Erwachsenen oder der Kinder, sowie im schulischen Religionsunterricht setzen sich viele Menschen Woche für Woche mit Bibeltexten auseinander. Ich habe mich wissenschaftlich besonders mit der Situation in der *Grundschule* befasst, zum einen weil ich dort einige Jahre lang unterrichtete und zum anderen, weil in der Grundschule meist eine Erstbegegnung mit den Texten stattfindet und dadurch die Frage einer didaktisch begründeten Auswahl der Bibeltexte eine besondere Rolle spielt. Dabei habe ich die Begegnung mit *alttestamentlichen* Texten genauer beleuchtet, weil diese Texte in den Lehrplänen der Grundschule einen hohen Anteil ausmachen und gleichzeitig dem Alten Testament oft der Verdacht entgegen gebracht wird, es würde sich vom Neuen Testament durch sein Gottesbild unterscheiden.¹

1. Was macht einen Bibeltext eigentlich „schwierig“?

1.1. Kinderperspektiven

In meiner vierten Klasse des Schuljahres 1999/2000 stellten Kinder bei der im bayerischen Lehrplan vorgesehenen Behandlung der Mose-Einheit Fragen zu der in Ex 12 geschilderten Vernichtung der ägyptischen Erstgeborenen durch Gott: „Warum werden die Kinder und nicht der Pharao getötet, der böse war? Das ist ungerecht!“ – „Warum steht in den Zehn Geboten: ‚Du sollst nicht töten!‘ – aber Gott tötet selber?“

Schülerfragen wie diese bringen die Lehrkraft in eine heikle Lage. Welche Antworten lassen sich hier finden? Soll man die – für die Kinder offensichtliche – Ungerechtigkeit und die Gewalt im biblischen Text, hier die Tötung der ägyptischen Erstgeburt durch Gott, mit dem Hinweis auf den „eigentlichen“ Sinn dieses Textes, nämlich die Rettung der Israeliten, rela-

¹ Vgl. zum Ganzen: M. Fricke, „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.

tivieren oder ist es besser, den Kindern in ihrer Kritik recht zu geben und (vor ihnen) die eigene Ratlosigkeit einzugestehen? Oder aber soll die Lehrkraft versuchen, eine weitere Beschäftigung mit diesen Fragen zu vermeiden und darauf hoffen, dass die Kinder ihre Fragen bald wieder vergessen („Eine sehr wichtige Frage, aber wir haben jetzt leider keine Zeit mehr“)?

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

Das zeigt die Fortführung des oben zitierten Gesprächs aus der Religionsstunde über die Passnacht: Nachdem der Schüler im bayerischen Religionsbuch „Wegzeichen Religion 4“ einige Seiten nach der Passaerzählung die Zehn Gebote entdeckt und gesagt hatte: „Da steht: ‚Du sollst nicht töten!‘ Aber der Gott tötet doch selber!“, antworte ich: „Das ist eine schwierige Sache. Wer kann dazu etwas sagen?“ – Nach einer Weile meldet sich ein anderer Schüler: „Gott hat zuerst getötet. Später hat er dann eingesehen, dass es nicht gut war. Deshalb hat er dann gesagt: ‚Du sollst nicht töten!‘“ (alle Zitate: Fricke, ‚Schwierige‘ Bibeltexte, 26).

Neben ihrer unterrichtspraktischen Bedeutung zeigen uns solche Schülerfragen und -antworten auch, wie Kinder in diesem Alter denken und fühlen. Die genaue Wahrnehmung und Erforschung der *kindlichen Rezeption* von und *Auseinandersetzung* mit biblischen Texten ist ein wesentlicher Pfeiler für eine Religionsdidaktik, die die Kinder als Subjekte des Bildungsprozesses ernst nimmt. F. Schweitzer hat die Aufgabe einer *schüler- und rezeptionsorientierten* Bibeldidaktik treffend formuliert: Es geht darum, Kinder „als aktive Rezipienten [...] so sorgfältig wahrzunehmen, dass ihre Deutungen erkannt und – soweit als möglich – in ihrem Eigensinn nachvollziehbar werden“.² Darüber hinaus sollen Schüler „dauerhaft zu eigenem auslegendem Umgang mit biblischen Texten ermutigt werden, was nur gelingen kann, wenn sie von Anfang an den Wert des eigenen Entdeckens und Deutens erfahren können und im selbständigen Auslegen [...] unterstützt werden.“³

1.2. Lehrerperspektiven

Blicken wir von den Schüler/innen zu den Lehrer/innen. Auch sie erleben Schwierigkeiten mit Bibeltexten. So erzählt eine Grundschullehrerin in einem Interview (Fricke 2005, 28):

² F. Schweitzer, Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik, in: D. Bell u. a. (Hgg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel, Wuppertal 1999, 238–245, 242. Auch die *EKD-Denkschrift* zum Religionsunterricht (*Identität und Verständigung*, Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994, 28) sieht hier ein Desiderat: „In der Praxis des Religionsunterrichts werden die für Kinder und Heranwachsende charakteristischen Verstehensweisen bislang erwie-senermaßen weder genügend erkannt, noch werden die elementaren Zugänge ausreichend für den weiteren Unterrichtsverlauf berücksichtigt.“

³ Schweitzer, Kinder und Jugendliche als Exegeten, 242.

„Also für mich selber ist der Noah immer so eine Sache, weil man sagt, naja, auf der einen Seite werden so und so viele gerettet, auf der anderen Seite ertrinken ja vorher, also der Rest ertrinkt. Das ist für mich selber auch nicht so ganz zu klären. Für die Kinder ist es weniger das Problem. Also, ich muss auch sagen, als ich Kind war, war das immer was Schönes; das hat man gern gehört mit den ganzen Tieren und so weiter, und am Schluss werden alle dann gerettet, also was heißt alle, die Ordentlichen wurden gerettet und der Rest – gut, den lässt man dann immer so ein wenig hinten runter fallen. [...] Das Problem ist, dass im Unterschied zu anderen Fächern didaktische Schwierigkeiten nicht angesprochen werden. Beim Ersts Schreiben oder in Mathematik werden Klippen, wie z. B. linkshändiges Schreiben oder der Zehnerübergang thematisiert, während das in Religion fehlt.“

Wenn in einem biblischen Text das vermittelte Gottesbild unakzeptabel ist, die Protagonisten moralisch und ethisch fragwürdig handeln oder das zugrundeliegende Weltbild den Erkenntnissen und den gesellschaftlichen Normen der Moderne widerspricht, ist das für die Lehrkraft besonders brisant: Denn sie möchte bzw. soll Schüler/innen die Bibel vertraut machen und ihnen einen Weg zeigen, sie für sich als lebensrelevant zu erschließen. Gleichzeitig hat sie aber den Text als „Hindernis“ zu bewältigen. Das Zitat der Lehrerin verdeutlicht, dass Lehrkräfte nach Wegen suchen, um im Unterricht mit ‚schwierigen‘ Texten umgehen zu können; bei der Sintfluterzählung etwa könnte man sich auf die »Ordentlichen« konzentrieren und die anderen, die ertrinken, ausblenden.

Aber ist das Ausblenden überhaupt sinnvoll? Der katholische Religionspädagoge R. Oberthür ist skeptisch:

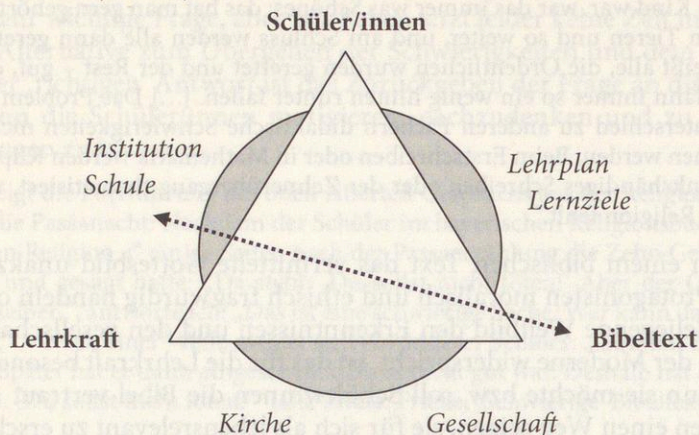
„Bis heute gibt es gerade im Religionsunterricht der Grundschule [...] eine vermeintlich ‚kindgemäße‘ Art des Umgangs mit Kindern, die sie unterschätzt, ihnen die ganze Wahrheit (noch) vorenthält und somit für die Kinder später sehr leicht Religion als ‚Kinderkram‘ im negativen Sinn erscheinen lässt.“⁴

Diese Diagnose drückt die Besonderheit des Religionsunterrichts an der Grundschule aus. Er soll die im Hinblick auf die kognitiven und affektiven Dimensionen der Religion Grundlagen schaffen, indem er die Schüler/innen ermutigt, „sich in ihrem Leben von dem Gott getragen und begleitet zu wissen, der alles Leben liebt.“⁵ Wie aber können Kinder lernen, mit Ambivalenzerfahrungen umzugehen, die der Glaube und das Leben bereithalten? Ist nicht gerade das Ziel des „Behüten-Wollens“ die Ursache für eine spätere Entfremdung und Abwendung vom Glauben? Wenn man sich je-

⁴ R. Oberthür, *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, unter Mitarbeit von A. Mayer, München 1995, 11.

⁵ So der bis 2004 gültige (alte) bayerische *Lehrplan* für den Evangelischen Religionsunterricht an Grundschulen in Bayern, 1. bis 4. Jahrgangsstufe, im Auftrag des Evang.-Luth. Landeskirchenrates hg. v. Katechetischen Amt Heilsbronn, 2. korrig. Aufl. Neuendettelsau 1994, 7. In der neuen Fassung des Lehrplans ist der Halbsatz „der alles Leben liebt“ gestrichen (*Lehrplan für die Grundschule in Bayern*, hg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus [KWMBI I So.-Nr. 1/2000], München 2000, 21).

doch für die Behandlung der schwierigen Texte und der darin vermittelten dunklen Seiten entscheidet, treten möglicherweise nicht nur Probleme für die Lehrkraft auf, sondern auch Spannungen mit der Institution „Grundschule“ (s. Abb.).



Denn die Erzählungen von Kains Brudermord (Gen 4), der Vernichtung der Menschheit durch die Flut (Gen 6–9) und der Tötung der ägyptischen Erstgeborenen (Ex 12) richten sich nicht nach den Bildungszielen des *Wahren, Guten und Schönen*.⁶ Neben der Gewaltschilderungen gibt es noch weitere Typen von Schwierigkeiten. Ein Text des Alten Testaments ...⁷

- ist für Schüler/innen oder Lehrer/innen auf der *kognitiven* Ebene schwer verständlich (z. B. Gen 1, 6 f. „Wasser unter und über der Feste“);
- ist den Schüler/innen *fremd*, weil er ihren *Kenntnissen widerspricht*, (z. B. „In der Bibel steht aber nichts über die Dinosaurier, die waren doch zuerst da!“);
- steht in Konflikt zu *heutigen gesellschaftlichen Normen bzw. Gepflogenheiten des Zusammenlebens* (Abraham hat zwei Frauen, Jakob vier usw.);
- mit *erotisch-sexuellem Inhalt* muss von der Lehrkraft erzählt werden („Die Sache mit Potifar“);
- *verschließt sich* Schüler/innen und Lehrer/innen der *Identifikationsmöglichkeit* (in den biblischen Geschichten spielen überwiegend Männer die Hauptrolle – Noah, Abraham, Jakob, Josef, Mose – und auch die Gottesbilder sind überwiegend männlich – Hirte, Schöpfer);
- erscheint Schüler/innen *unglaublich* (Schöpfung, Sintflut, Rettung im Schilfmeer). So sagt eine Lehrerin: „Was mach ich, wenn ein Schüler kommt und sagt: Das ist doch alles Quatsch“.

⁶ Die „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“ ist eines der „oberste[n] Bildungsziele“ in Art. 131, 2 Verfassung des Freistaates Bayern (vgl. *Lehrplan für die Grundschule in Bayern* 2000, 2).

⁷ Alle Zitate: Fricke, „Schwierige“ Bibeltexte, 24–26. – Wir könnten jedoch genauso gut ins NT blicken, denken wir etwa an Gleichnisse Jesu (Mt 22 Königliche Hochzeit), den Tod Jesu (Warum braucht Gott für sein Versöhnungswerk ein Opfer?), an Wunder (Joh 11 Lazarus) oder die Bilder der Johannes-Apokalypse.

- vermittelt ein Gottesbild, das *im Widerspruch* zum sog. „*neutestamentlichen Gottesbild*“ steht, bzw. erzählt von einem „anderen Gott“.

1.3. Bibel – (k)ein Buch für Kinder?

Die ‚schwierigen‘ Texte werfen natürlich auch die theologische Frage auf, ob wir uns tatsächlich mit allen Texten und Teilen der Bibel bzw. des Alten Testaments befassen müssen. Würden wir uns nicht durch eine Bereinigung der Bibel selbst entlasten? Der jüdische Theologe und Rabbiner J. Magonet schreibt dazu ironisch-provakant:⁸

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

Eine solche Bereinigung würde jedoch zu einer völligen theologischen Verarmung führen. Außerdem könnte niemand angeben, nach welchen Kriterien bereinigt werden sollte. Nun könnte man sich darauf verständigen, dass *Erwachsene* sich mit der existenten Vollbibel auseinander setzen sollen, dass dies aber für *Kinder* nicht gelten soll.

In diesem Zusammenhang ist die Frage gestellt worden, ob die Kinder überhaupt ein Buch für Kinder ist.⁹ Dazu treffen wir in der wissenschaftlichen Diskussion verschiedene Auffassungen an, die auf dem Spektrum von „eher skeptisch“ zu „eher optimistisch“ lauten:

- Die Bibel ist nicht für Kinder im Grundschulalter geschrieben. Kinder können sie aufgrund ihrer mangelnden kognitiven Voraussetzungen nur falsch verstehen;¹⁰ die Bibel ist daher ungeeignet für die Primarstufe.¹¹
- Kinder könnten entwicklungsbedingt biblische Texte falsch verstehen. Sie sollten daher nichts lesen, was zu schwer für sie ist, sondern sich auf

⁸ J. Magonet, Wie ein Rabbiner seine Bibel liest, aus dem Engl. übers. von S. Denzel und S. Naumann, Gütersloh 1994, 143.

⁹ Vgl. etwa A. Wysny (katholischer Religionslehrer an der Grundschule, Duisburg): „Bibel für Kinder in der Grundschule? Eine Streitschrift“ (unveröff. Manuskript o. J.; vermittelt durch R. Oberthür). Er kommt zu dem Schluss, „die Bibel für Kinder [in der Grundschule] ganz zu streichen“ und der „Gemeinde und der Familie vorzubehalten“.

¹⁰ Siehe etwa die Position von R. Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London 1964, 51–67.

¹¹ Klassisch der Religionspädagogie der Aufklärung, Ch. G. Salzmann, in seiner Schrift Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen. Mit einigen unwesentlichen Kürzungen [1780], in: E. Wagner (Hg.), Salzmanns Pädagogische Schriften, 1. Teil (Klassiker der Pädagogik Bd. III), Langensalza 1899: „Die biblische Geschichte halte ich zur ersten Unterweisung der Kinder für unbrauchbar“ (204).

- diejenigen Texte konzentrieren, die von ihnen „nur ‚richtig‘ verstanden werden können“¹² bzw. verständlich für sie sind.¹³
- Kinder picken sich intuitiv das Richtige heraus und erschließen sich dadurch die Bibel auf ihre eigene Art.¹⁴
 - Kinder sollen die Bibel auf ihre eigene Art verstehen dürfen.¹⁵
 - Wer sich den biblischen Texten öffnet, macht die Erfahrung, dass sie selbst unmittelbar zu ihr/ihm sprechen – das gilt auch für Kinder.¹⁶ Es gibt keine entwicklungsbedingten Beschränkungen für Kinder.¹⁷
 - Kinder wachsen in die Geschichten hinein, und die Geschichten wachsen mit ihnen mit.¹⁸
 - Auch wenn die Bibel ursprünglich nicht für Kinder, sondern für Erwachsene geschrieben ist, ist v. a. die Erzählliteratur in hohem Maße elementar und lebensbegleitend.¹⁹
 - Auch wenn die Bibel „kein Buch für Kinder“ ist – sie ist auch für Erwachsene nicht leicht zu verstehen –, besitzt sie als „Ursprungsurkunde“ unersetzliche Bedeutung für den Glauben und hat so „ihren unbedingten Platz im Religionsunterricht“.²⁰

2. Umgangsweisen mit ‚schwierigen‘ Bibeltexten

Ich stelle exemplarisch verschiedene Umgangsweisen vor, wie sie sich in Lehrplänen, Unterrichtswerken, Handbüchern, Kinderbibeln sowie in der wissenschaftlichen religionsdidaktischen bzw. theologischen Diskussion finden. Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten: die entsprechenden Texte

¹² Ch. Kalloch, *Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich*, Münster 2001, 306.

¹³ Ein Vertreter dieser Position ist A. A. Bucher, *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgene-tische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*, Fribourg (CH) 1990, 42.

¹⁴ So E. Key in ihrer reformpädagogischen Streitschrift „Das Jahrhundert des Kindes“ [1902], Studien, autoris. Übertr. von F. Maro, neu hg. mit einem Nachw. von U. Herrmann, Weinheim 1992, 202 f.: „Dieses Buch wird dem Kinde teuer, es findet darin unendlich viel, was seiner Phantasie und seinem Gefühl unmittelbar lebendige Nahrung gibt, aber nur, wenn es sich in Ruhe in die Bibel versenken kann, ohne jegliche dogmatische oder pädagogische Auslegung.“

¹⁵ Vgl. K. u. Ph. Wegenast, *Biblische Geschichten dürfen auch ‚unrichtig‘ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen*, in: D. Bell, *Menschen suchen – Zugänge finden*, 246–263.

¹⁶ So etwa I. Baldermann, *Zum Verhältnis von Anthropologie und Theologie im Religionsunterricht*, in: ders. / K. E. Nipkow / H. Stock, *Bibel und Elementarisierung*, Frankfurt a. M. 1979, 9–21, 17. Vgl. zum Ganzen die Grundlagenwerke Baldermann, *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*, Neukirchen-Vluyn 1992 und Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996.

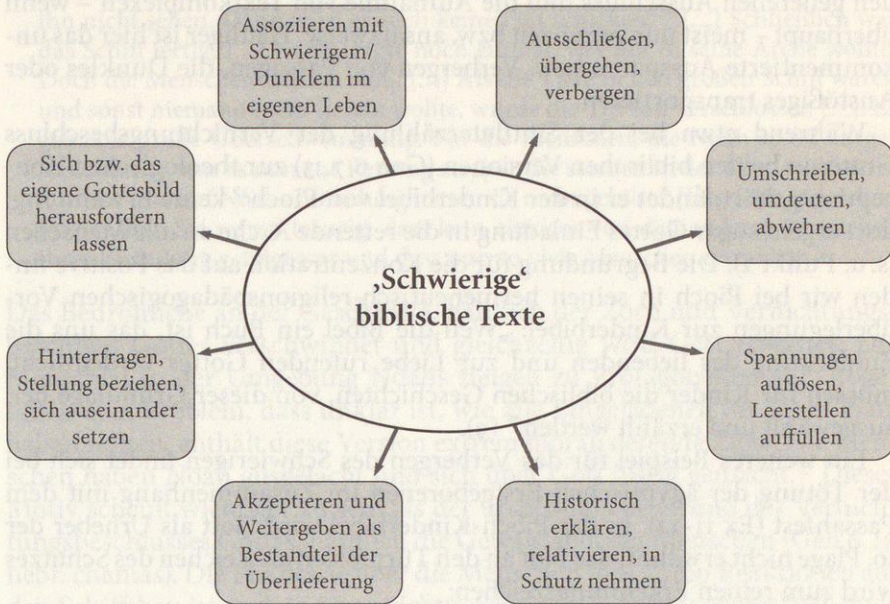
¹⁷ Vgl. Oberthür, *Kinder und die großen Fragen*, 89.

¹⁸ H.-J. Fraas, *Begegnung mit der Bibel in verschiedenen Alterstufen*, in: W. Langer (Hg.), *Handbuch der Bibelarbeit*, München 1987, 176–185, 176 f.

¹⁹ Vgl. a. a. O., 176.

²⁰ H.-J. Frisch, *Leitfaden Fachdidaktik Religion*, Düsseldorf 1995, 143. 148.

für den Unterricht auszusparen oder aufzunehmen. *Beide Wege* haben ihre Berechtigung und ihren Sinn, bergen andererseits aber auch Probleme. Die verschiedenen Nuancen der beiden Wege des Umgangs sind im folgenden Diagramm dargestellt:



2.1. Ausschließen, übergehen, verbergen

In der Religionsdidaktik der Primarstufe gehört das Auswählen geeigneter und Ausschließen ungeeigneter Einzeltexte bzw. größerer Textkomplexe zur Grundaufgabe der Elementarisierung. Dabei spielen entwicklungspsychologische, religionsdidaktische und inhaltlich-theologische Überlegungen eine Rolle. Hier nun sollen Beispiele in den Blick kommen, wie Texte oder Textpassagen explizit ausgeschlossen bzw. stillschweigend übergangen werden. Explizite Begründungen für Ausschluss oder Aufnahme finden sich vor allem auf der Ebene der wissenschaftlichen Diskussion. So fordert etwa die katholische Religionspädagogin Ch. Kalloch in ihrer Bibeldidaktik programmatisch, „zunächst das Bild des liebenden, zugewendeten und verzeihenden Gottes“ zu vermitteln.²¹ „Andere Zugänge können destruktiv wirken [...]“ (228). Fragen nach dem Leid bzw. Gottes Rolle beim Leid sollten nicht unbedingt mit biblischen Geschichten gekoppelt werden (224). „Zu vermeiden sind in der Phase der Erstbegegnung mit dem Gott des Alten Testaments inkongruente Botschaften“ (225), etwa bei der Sintflut (249). Eine „verfrühte Thematisierung des gewalttätigen, kriegerischen Gottes“ (242) verbiete sich. Geschichten der „Jahwereligion“ sollten wegen ihres „teilweise

²¹ Kalloch, Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule, 228.

aggressiven Ausschließlichkeitsanspruchs, ihrer massiven Ethisierung und Politisierung der Gottesbeziehung“ (245 f.) – anders als etwa die Vätererzählungen – in der Grundschule nicht zum Einsatz kommen.

Lehrpläne, Unterrichtswerke und Kinderbibeln dagegen begründen den generellen Ausschluss und die Aufnahme von Textkomplexen – wenn überhaupt – meist nur vereinzelt bzw. ansatzweise. Häufiger ist hier das unkommentierte Aussparen bzw. Verbergen von Passagen, die Dunkles oder Anstößiges transportieren.

Während etwa bei der Sintfluterzählung der Vernichtungsbeschluss Gottes in beiden biblischen Versionen (Gen 6, 7. 13) zur theologischen Konzeption gehört, findet er in der Kinderbibel von Pioch²² keine Erwähnung; dort ergeht sogar Gottes Einladung in die rettende Arche an *alle* Menschen (s. u. Punkt 2). Die Begründung für die Konzentration auf das Positive finden wir bei Pioch in seinen hermeneutisch-religionspädagogischen Vorüberlegungen zur Kinderbibel: „Weil die Bibel ein Buch ist, das uns die Entdeckung des liebenden und zur Liebe rufenden Gottes verdeutlicht, müssen für Kinder die biblischen Geschichten, von dieser Grundlage her, ausgewählt und erzählt werden.“ (9).

Ein weiteres Beispiel für das Verbergen des Schwierigen findet sich bei der Tötung der ägyptischen Erstgeborenen im Zusammenhang mit dem Passahfest (Ex 11–12). In der Pioch-Kinderbibel wird Gott als Urheber der 10. Plage nicht erwähnt; das Blut an den Türpfosten als Zeichen des Schutzes wird zum reinen Erkennungszeichen:

„Schließlich sagte Mose zu den Leuten seines Volkes: ‚Ihr könnt euch jetzt zum Aufbruch vorbereiten. Packt eure Sachen. [...] Schlachtet ein Lamm und esst es in dieser Nacht. Bereitet eine festliche Abschiedsmahlzeit vor und streicht etwas Lammblood an die Tür eures Hauses, damit wir erkennen, wer alles zu uns gehört.‘ [...] In dieser Nacht brach aber auch eine Krankheit aus. Viele ägyptische Kinder wurden krank, viele starben. Der Sohn des Pharao starb auch.“ (51).

2.2. Umschreiben, umdeuten, abwehren

Ein weitere Möglichkeit ist das Umschreiben bzw. Umdeuten von biblischen Geschichten, mit dem Ziel, die Kinder vor schwierigen Inhalten zu „schützen“. So gestaltet die Pioch-Kinderbibel die Noaherzählung um (19 f.): Gott lässt Noah zunächst alle Menschen einladen. Sie aber wollen nicht kommen. Nun werden die Tiere in die Arche geholt. Die Menschen ertrinken, weil sie der Einladung Gottes nicht gefolgt sind:²³

„Eines Tages sagte Gott zu Noah: ‚Bau ein großes Schiff. [...] Lade die Menschen ein, mit dir das Schiff zu bauen und mit dir ins Schiff zu steigen, wenn es fer-

²² W. Pioch, Die Neue Kinderbibel. Mit Kindern von Gott reden, illustriert von Eva Bruchmann, Hamburg 1998, 19.

²³ Diese Version liest sich wie ein Midrasch zu den neutestamentlichen Gleichnissen vom Hochzeits- bzw. Gastmahl (Mt 22, 1–14 bzw. Lk 14, 15–24).

tig ist. Doch sei nicht enttäuscht, wenn die Menschen deiner Einladung nicht folgen. [...] Die Leute, die vorüberkamen, fingen an, Noah zu verspotten und auszulachen. [...] Noah sagte: ‚Gott hat es mir so gesagt. Kommt, baut doch mit, denn bald kommt eine große Flut. Nur ein Schiff kann uns dann retten.‘ Da lachten die Leute bloß und sagten: ‚Wo ist denn eigentlich dein Gott? Wir können ihn nicht sehen. Dann wird er auch keine Flut schicken.‘²⁴ [...] Schließlich war das Schiff fertig. [...] Noah fragte noch einmal, wer mit in seine Arche wollte. Doch die Menschen lachten bloß. [...] Als die Tiere in den großen Schiff waren und sonst niemand mehr herein wollte, wurde die Tür fest verschlossen [...]. Es gab eine große Überschwemmung. Für die Menschen, die Noah so oft ausgelacht hatten, war es nun zur Rettung zu spät. Sie starben in der Flut. Auf Gottes Stimme und auf Noahs Einladung hatten sie nicht gehört.“ [Über die Menschen im Schiff:] „Sie waren traurig, dass kein einziger von den anderen Menschen ihrer Einladung gefolgt war und dass nun so viele Menschen ertranken.“

Das Bedrohliche an der Geschichte, nämlich der Zorn und Vernichtungsbeschluss Gottes verschwindet und gleichzeitig wird Gott entlastet. Die Menschen in der Umgebung Noahs steigen zu Protagonisten auf. Abgesehen vom Problem, dass unklar ist, wie alle Eingeladenen im Schiff Platz haben sollten, enthält diese Version extrem moralisierende Züge: Die Menschen haben Noah ausgelacht und sich über Gott lustig gemacht.²⁵ Dieses Motiv scheint wichtiger zu sein als der ursprüngliche Grund des Vernichtungsbeschlusses Gottes, nämlich die Gewalttaten der Menschen (Gen 6, 11; hebr. chamas). Die Phantasie über die Menschen bzw. ihren Reaktionen auf den Schiffsbau ist auch in Unterrichtswerken ein beliebtes Motiv (vgl. etwa im bayerischen Schulbuch „Am Anfang Religion 2“ das Bild der im Bau befindlichen Arche mit der Überschrift „Die Menschen verspotten Noah“).²⁶

Das Prinzip des Umschreibens ist nicht nur in der Grundschule, sondern auch noch in der Sekundarstufe wirksam, vgl. etwa die Behandlung Opferung/Bindung Isaaks (Gen 22): So wird im bayerischen Schulbuch für die 5. Klasse die Erzählung lediglich in der Retrospektive und als eine Art *Wachtraum* Abrahams geschildert; ein Verweis auf das Original in der Bibel („lies in der Bibel nach“) erfolgt nicht.²⁷ Das Umschreiben bzw. Korrigieren belastender Texte wie Gen 22 hat innerhalb der Religionspädagogik mit W. Neidhart einen prominenten Vertreter:

„Manchmal muss ich sogar die Erzählweise biblischer Autoren korrigieren, weil ich ihr Gottesverständnis, das sie in ihrer Geschichte zum Ausdruck bringen,

²⁴ Hier widerspricht sich *Pioch* selbst, denn Gottes Vernichtungsbeschluss hatte er zuvor ausgespart.

²⁵ Vgl. hierzu das biblische Motiv in Gal 6, 7: „Gott lässt sich nicht spotten. Denn was der Mensch sät, das wird er ernten.“

²⁶ *Am Anfang. Religion 2*, Lehrerhandbuch, hg. v. Religionspädagogischen Zentrum Heilsbrunn, erarb. v. Günter Eckhart u. a., Frankfurt a. M. 1995, 7. So auch noch im Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Grundschulen in Bayern 1994, 59: „Die Menschen um Noah hören nicht auf Gott. Sie lachen Noah aus.“

²⁷ *Dasein. Wege ins Leben 5*, ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule, von W. Haußmann (Red.), Frankfurt a. M. 1998, 56 f.

nicht übernehmen kann. Wenn Gott z. B. als der erscheint, der von einem Vater die Tötung des eigenen Sohnes verlangt, richte ich Unheil an, wenn ich die Auffassung des Erzählers von einem Gott, der ein Kinderopfer fordert, übernehme und mich sozusagen hinter jenem verstecke. [...] Für den Elohisten [...] war es wahr, dass Gott dem gläubigen Vater befehlen kann, seinen Sohn zu schlachten. Für mich ist ein heutiger Vater, der behauptet, ihm habe Gott befohlen, seinen Sohn zu töten, ein psychisch Kranker.“²⁸

2.3. Spannungen auflösen, Leerstellen auffüllen

Eine subtilere Form, mit schwierigen Erzählungen im Religionsunterricht umzugehen, ist, die Gedanken der Protagonisten, die in der Bibel nicht erzählt werden, in Worte zu fassen und dadurch die Spannung im Text aufzulösen: Ein klassischer Fall liegt bei der Erzählung von Kain und Abel (Gen 4) vor. So lässt Laubi in seiner Kinderbibel Kain bei der Opferung seiner Feldfrüchte laut denken: „Er dachte: ‚Gott gefällt mein Opfer nicht. Aber am Opfer meines Bruders hat er Freude.‘“²⁹ Noch weiter geht Pioch 1998, 17 f.:

„Nach einiger Zeit bekamen sie einen zweiten Jungen, den nannten sie Abel. Das war für Kain sehr ungewohnt, dass er nun nicht mehr das einzige Kind war. Manchmal fragte er sich: ‚Haben mich wohl meine Eltern genauso lieb wie den kleinen Bruder?‘“ [Jahre später opfern die beiden ...] „Doch nun geschah etwas Merkwürdiges. Kains Feuer wollte nicht so recht brennen. Der Rauch verbreitete sich über dem Acker. Aber Abels Feuer brannte mit heller Flamme. Der Rauch stieg gerade zum Himmel empor. Da dachte Kain sofort wieder: ‚Gott mag mich nicht so gern wie den Abel.‘“

Extrem ist das Auffüllen der biblischen Leerstellen in der Kinderbibel von A. de Vries: „Auch Kain brachte dem Herrn Opfer. [...] Dann begann auch Kain zu beten, aber richtig dankbar war er nicht. Er dachte: ‚Warum muss ich dem Herrn eigentlich danken? Ich habe das Korn doch selbst gesät, ich habe doch mühsam dafür gearbeitet!‘. Aber Gott sah wohl, was Kain dachte. Es sah, dass Kain ihn nicht lieb hatte. Und darum wollte er Kains Opfer nicht annehmen.“³⁰ Hier wird das, was in der Geschichte offen gehalten ist, festgelegt. Bei Pioch ist es Kain, der folgert: Gott mag mich nicht so gern wie Abel. Kain wird zum enttäuschten älteren Bruder, der sich vernachlässigt fühlt. Bei de Vries fällt Gott selbst das Urteil über Kain. Von alldem ist in der Bibel keine Rede.

Gerade auf solche Umgestaltungsversuche lässt sich der Rat von Sten Naldö – bezogen auf das Erzählen im Allgemeinen – anwenden: Er warnt vor

²⁸ W. Neidhart, Vom Erzählen biblischer Geschichten, in: ders. / H. Eggenberger (Hgg.), Erzählbuch zur Bibel. Bd 1: Theorie und Beispiele, Lahr/Düsseldorf/Zürich 1990, 15–113, 31 f.

²⁹ W. Laubi, Kinderbibel. Illustriert von Annegert Fuchshuber, Lahr 1994, 12.

³⁰ A. de Vries, Die Kinderbibel. Bilder von Herm. F. Schäfer, durchgesehene Neuausgabe Neukirchen-Vluyn 2002, 15. Sie ist die „im deutschen Sprachgebiet am meisten verbreitete“ (Klappentext) und wegen ihrer moralisierenden Art und der Ausrichtung an Fleiß, Dankbarkeit und Gehorsam berühmt-berüchtigt.

den guten Absichten, die sich in die Erzählungen einschleichen: „[...] Solche Geschichten werden dann didaktisch, fade, vor allem vorhersehbar.“³¹

2.4. Historisch erklären, relativieren, in Schutz nehmen

Schwierige Texte können unter Zuhilfenahme der historisch-kritischen Exegese erklärt und so entschärft bzw. relativiert werden. So lassen sich etwa Schwierigkeiten, die sich aus der Schilderung von Gewalt bzw. einem gewalttätigen Gott ergeben, durch die Erläuterung des historischen Kontexts abmildern. Dietrich und Link führen in ihrem Band *Die dunklen Seiten Gottes* dazu aus: „Man kann für schwer erträgliche Texte ja sehr wohl einen Kontext finden, in dem sie am Ende verständlich, zumindest erträglicher werden. Das erschreckende Gewaltpotential Gottes etwa, das sich in prophetischen Gerichtsankündigungen gegen fremde Völker ausspricht, ließe sich dann als die notwendige Gegengewalt gegen den noch größeren Schrecken deuten, der von diesen Völkern ausgeht, und wäre damit gerechtfertigt.“³²

Als besonders gewaltdurchsetzt gelten neben einigen prophetischen Texten (z. B. Jes 34, 2–5) v. a. die Überlieferungen über den Bann JHWHs (z. B. Saul und Amalek in 1 Sam 15, 3 bzw. die Bann-Vorschriften im Dtn 20, 13). In manchen von ihnen erkennen wir Reaktionen bzw. Wunschphantasien auf Bedrängungen durch die umliegenden Großmächte bzw. Rückprojektionen, gespeist aus der „Angst vor dem Verlust der eigenen Identität“ in exilisch-nachexilischer Zeit.³³ Dieser Weg über die historische Erklärung lässt die hinter den Texten liegenden Motivationen verstehen und ist somit wichtig und notwendig, gleichzeitig auch nicht unproblematisch. Dietrich/Link selbst weisen auf die Aporien hin:

„Dann aber gäbe es keinen dunklen Gott, sondern nur einen höchst klaren. Dunkel würde er allenfalls durch die mangelnde Einsicht in die Beweggründe seines gewaltsamen Handelns. Dieses fehlende Verständnis aber kann der Historiker nachliefern, und wir müssten uns am Ende fast schämen, von der Grausamkeit und der Gewaltbereitschaft Gottes in manchen Erzählungen unserer Bibel je angefochten worden zu sein. So geht es offenbar nicht. Auf diese Weise würde das auch für Israel höchst befremdliche Tun Gottes tatsächlich weginterpretiert und in seiner Fremdheit gerade nicht ausgehalten.“ (14)

Denn die Frage stellt sich ja, warum wir uns heute dann noch mit diesen und anderen entsprechenden Texte auseinander setzen sollen, wo sie doch klar erkennbar historisch bedingt und manche von ihnen darüber hinaus (nur) *Phantasien* und *Rückprojektionen* darstellen.

Diese Problematik zeigt sich auch bei den für die Grundschule relevanten Texten, etwa bei der Befreiung Israels aus Ägypten. Wir könnten

³¹ S. Nadolny, Das Erzählen und die guten Absichten. Münchner Poetik-Vorlesungen, München 1990, 59.

³² W. Dietrich / Ch. Link, Die dunklen Seiten Gottes. Bd. 1: Willkür und Gewalt, Neukirchen-Vluyn 2000, 14.

³³ A. a. O., 201.

den Schülern auf ihre Frage, warum Gott die – eigentlich unschuldigen – ägyptischen Erstgeborenen tötet (Ex 12), antworten, dass es für das Ziel der Befreiung Israels eine notwendige Maßnahme Gottes war, um den Pharao endlich zum Nachgeben zu zwingen. Damit hätte die Tötung den Rang einer geschichtlichen Tatsache erhalten und die Frage wäre aufgeworfen, inwieweit der Exodus insgesamt historisch ist. Eine andere Möglichkeit wäre, die Tötung als Wunschphantasie zu erklären, die aus einer anderen Zeit stammt als die Mosegeschichte selbst. Dann müssten wir zum einen mit der für diese Alterstufe verwirrenden Rückblend-Methode arbeiten und zum anderen begründen, warum wir diese Phantasien für so bedeutsam halten, dass wir sie im Unterricht behandeln.

Ein zweiter hier anzusprechender Bereich der historischen Erklärung von Texten ist die Quellenscheidung (Literarkritik). Welche Rolle kann sie bei der Bewältigung von schwierigen Texten einnehmen? Gibt es womöglich bei einer Erzählung eine literarische Schicht, die weniger problematisch wirkt als die andere? Die Pioch-Kinderbibel z.B. arbeitet beim Schilfmeerwunder mit der Version des Jahwisten. Im Gegensatz zur priesterlichen Version, die Mose auf wundersame Weise die Wasser teilen lässt, setzt die ‚rationalistische‘ Schilderung auf die Austrocknung des Meeres durch einen Wind. Dabei verschweigt die Kinderbibel allerdings, dass *Gott* der Urheber des Windes ist (vgl. Ex 14, 21). So wirkt der Jubel der Menschen am Ende über die Rettungstat *Gottes* etwas unvermittelt:

„Der Sturm wehte so unheimlich stark, dass das Wasser zurückgetrieben wurde. [...] Die Leute vom Volk Israel hatten gerade das andere Ufer erreicht, da ließ der Wind etwas nach [...]. Die ägyptischen Soldaten versuchten noch, das Volk Israel zu verfolgen, doch das Wasser kam schon wieder zurück. Die Kriegswagen blieben im Schlamm stecken. [...] Wer sich zu weit vorgewagt hatte, ertrank in dem zurückflutenden Wasser. [...] Da sahen die Leute vom Volk Israel, dass sie nur noch Wasser hinter sich hatten. [...] Sie jubelten und riefen: ‚Gott hat uns gerettet! Wir wollen Gott immer dankbar sein!‘“ (Pioch, 1998, 52 f.).

Eine mögliche Ebene des Erklärens bzw. Schützens anstößiger Inhalte vor Kritik ist Frage nach der gattungsbedingten Intention eines Textes. Die biblische Schöpfungserzählung (hier Gen 1) beispielsweise vermittelt Inhalte, die dem modernen Weltbild zu widersprechen scheinen. Eine verbreitete ‚Lösung‘ dieses Problems ist, den Gültigkeitsbereich von Gen 1 infolge einer Gattungsbestimmung einzuschränken, um dadurch die Erzählung vor kritischen Anfragen zu schützen: Gen 1 sei kein naturwissenschaftlicher Text und konkurriere folglich nicht mit der Naturwissenschaft; es gehe darum, seine „eigentliche Intention“ in den Vordergrund zu stellen, nämlich „die Freude an der Schöpfung in der Sprache des Lobes“.³⁴ Auch wenn das Schöpferlob ein wichtiges Merkmal dieses Textes ist, übersieht der Ver-

³⁴ So dürfe z.B. A. A. Bucher, *Bibeldidaktische Grundregeln: Altes Testament*, in: E. Groß / K. König (Hgg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 68–94, 87 zufolge der Text nicht als naturwissenschaftliche Schilderung „(miß)-verstanden“ werden.

such des In-Schutz-Nehmens des Textes vor möglichen Angriffen aus dem naturwissenschaftlichen Lager zwei Dinge, nämlich dass die damaligen Erzähler ihre damaligen Beobachtungen und Kenntnisse über die Natur bewusst eingearbeitet haben (sog. Listenwissen, z. B. Hi 38–41) und man daher auch im Zusammenhang von Gen 1 von einer „Weltentstehungstheorie“ sprechen kann,³⁵ und zum anderen, dass heutige Schüler den Text zunächst mit ihrem eigenen Weltwissen messen und vergleichen.

2.5. Akzeptieren und weitergeben schwieriger Texte als Bestandteil der Überlieferung

Eine Alternative zum Ausscheiden oder Umschreiben ‚schwieriger‘ Texte ist, diese als gegebene Bestandteile der Überlieferung zu verstehen und anzunehmen. Dies stellt eine hermeneutisch-theologische *Integrationsleistung* dar. Sie ist die Basis für die Fähigkeit, ‚schwierige‘ Texte auch mit Kindern zu bearbeiten.

Es gibt einige Lehrpläne und Kinderbibeln, die schwierige biblische Stoffe nicht verbergen, sondern thematisieren, so z. B. der Lehrplan Thüringen bei der Noahgeschichte. Er macht beide Seiten Gottes, den Zorn und Vernichtungswillen ebenso wie seinen Willen zur Bewahrung und Freundschaft mit den Menschen zum Gegenstand des Unterrichts:

„In der biblischen Überlieferung von der Absicht der Vernichtung des Menschen die Bedrohung und Gefährdung des Lebens wahrnehmen [...]. In der biblischen Überlieferung von Noah und der Arche den Regenbogen als Zeichen der Bewahrung und der Freundschaft Gottes erkennen.“³⁶

Bei den neueren Kinderbibeln sind vor allem die Neukirchener Kinder-Bibel (2. Aufl. 1989) bzw. Neukirchener Erzählbibel (1998) von I. Weth und die Kinderbibel von W. Laubi (4. Aufl. 1994) für ihre Texttreue auch bei schwierigen und anstößigen Passagen hervorzuheben.³⁷

So bieten die Kinderbibeln von Weth und Laubi beispielsweise bei der Noahgeschichte (Gen 6) den Vernichtungsbeschluss Gottes, enthalten sich dagegen des beliebten Spott-Motivs (s. o. 2.2.) über den Bau der Arche durch die Menschen (1989, 20 f.; 1994, 13). Die Nacht der Befreiung aus Ägypten (Ex 11 f.) enthält auch die Information der Tötung der Erstgeburt durch Gott (1998, 53; 1994, 71 f.). Auch bei der wegen seiner wundersamen Züge womöglich anstößigen priesterlichen Version der Rettung am Schilfmeer (Ex 14) weicht Weth nicht auf die ‚rationalistische‘ Fassung aus, sondern

³⁵ Vgl. Ch. Levin, Das Alte Testament, München 2001, 32: „Es gab sogar Weltentstehungstheorien, die in ihrem Abstraktionsgrad an die vorsokratische Philosophie heranreichen. Eine solche steht hinter dem Schöpfungsbericht auf der ersten Seite der Bibel (Gen 1).“

³⁶ Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule, hg. v. Thüringer Kultusministerium, Erfurt 1999, 266.

³⁷ I. Weth, Neukirchener Kinderbibel. Mit Bildern von Kees de Kort, Neukirchen-Vluyn 1989; I. Weth, Neukirchener Erzählbibel. Mit Bildern von Kees und Michiel de Kort, Neukirchen-Vluyn 1998 und Laubi, Kinderbibel.

lässt Mose die Hand ausstrecken und die Wasser teilen bzw. zurückfluten (1989, 75 f.); die Episode endet mit dem Mirjamlied (Ex 15, 21), das die Tat Gott ausdrücklich zuschreibt (1989, 76 f.; 1994, 75).

Bei Laubi und Weth finden sich ansatzweise auch Reflexionen und Begründungen für die Aufnahme schwieriger Texte. So schreibt etwa Laubi im Vorwort seiner Kinderbibel: Die „Geschichten der Bibel [...] erzählen von dem, was auch wir erleben: von Freude und Trauer, von Glück und Leid. Sie erzählen, wie Menschen schuldig werden und Vergebung erfahren [...]“ (1994, 4). Nicht in ihren Kinderbibeln selbst, sondern in einer nachträglichen Reflexion setzt sich I. Weth mit der Frage nach den dunklen Texten in der Bibel auseinander und führt Argumente an, warum solche Texte auch zur Überlieferung und somit in eine Kinderbibel gehören und nicht ausgespart werden dürfen.³⁸ Dabei verweist sie u.a. auf Reaktionen von Kindern und Jugendlichen, die bei der Lektüre der (zuerst erschienenen) *Kinder-Bibel* ‚schwierige‘ Texte vermissten und einforderten.³⁹ Dies habe bei Weth selbst einen Lernprozess ausgelöst:

„Was wir Erwachsene häufig als Zumutung empfinden, sehen Kinder und Jugendliche möglicherweise als wichtige Erfahrung, die ihr Leben unmittelbar tangiert. Allein schon deshalb sollten wir vorsichtig sein, im Namen einer selbst proklamierten Humanität solche Texte von vornherein auszublenden.“ (155)

So befasst sich die neuere *Erzählbibel*

„vorrangig mit Texten des Alten Testaments [...], vor allem mit solchen Texten, die uns nur schwer zugänglich erscheinen, die aber eine intensive Auseinandersetzung mit dem Alten Testament aus neuer Perspektive ermöglichen.“ (Ebd.)

Auf dem Hintergrund der religionsdidaktischen bzw. theologischen Diskussion lassen sich zusammenfassend folgende Überlegungen zur Aufnahme und Integration schwieriger Bibeltexte anführen:

(1) Die Bibel erzählt von Gottes Liebe und Treue zu den Menschen, aber auch von den *vielseitigen* und z. T. *ambivalenten Erfahrungen*, die Menschen in ihrem Leben mit sich, mit anderen und auch mit Gott gemacht haben. Die ‚schwierigen‘ Texte sind also Bestandteil der Bibel. Die Reduktion des Kanons jedoch auf vermeintlich ‚unproblematische‘ Texte beraubt ihn seiner Kraft und Lebendigkeit bzw. führt in eine „Verarmung“.⁴⁰ Bedenkenswert ist in diesem Zusammenhang die These der katholischen Theologin U. Bechmann, dass „die Bibel insgesamt mehr Texte birgt, die uns fremd sind und bleiben und uns lebenslang zur Auseinandersetzung damit her-

³⁸ I. Weth, Die dunklen Seiten des Alten Testaments – Zumutung nicht nur für Kinder, in: G. Adam / R. Lachmann / R. Schindler (Hgg.), Das Alte Testament in Kinderbibeln. Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart, Zürich 2003, 154–169, 155.

³⁹ „Warum wird in dieser Bibel nicht die Geschichte von Hiob erzählt und die Geschichte, als Jesus versucht wurde?“ (Frage einer Zwölfjährigen, zit. in Weth, Die dunklen Seiten des Alten Testaments, 155).

⁴⁰ Fraas, Begegnung mit der Bibel in verschiedenen Alterstufen, 177.

ausfordern, als vertraute Texte.“⁴¹ Gerade eine Elementarisierung in Form einer exklusiven Reduktion auf den ‚lieben‘ Gott wird der Vielstimmigkeit des biblischen Gottesbildes nicht gerecht. Die Frage, wie wir erreichen können, dass auch in der Grundschule diese vielseitigen und ambivalenten Glaubenszeugnisse und die damit auch implizierten Gottesbilder zu Wort kommen, muss in den Kanon religionsdidaktischer Ziele eingehen.

(2) Der Versuch, Kinder vor problematischen Inhalten zu ‚schützen‘, kann dazu führen, dass die Kinder sich von Christentum bzw. Bibel letztlich desinteressiert abwenden, zumal wir gar nicht sicher wissen, ob diese Inhalte für Kinder tatsächlich so problematisch sind, wie wir Erwachsenen es annehmen (s. o. 1.2. das Zitat von R. Oberthür über „Religion als ‚Kinderkram‘ im negativen Sinn“).⁴² Ähnlich argumentiert H. K. Berg: „Wer im biblischen Unterricht der Grundschule die heile Welt vertritt und die Konflikte ausklammert, verharmlost wahrscheinlich die Texte so gründlich, dass die Schüler später kaum noch in der Lage sind, den alternativen Charakter der Texte wahrzunehmen.“⁴³ Gerade ein ehrliches Einführen in die Vielstimmigkeit des biblischen Zeugnisses befreit die Lehrkräfte von der unangenehmen Lage des Verbergens und Verharmlosens. Dabei kann auch die Einsicht ein Hilfe sein, dass sie nicht für die schwierigen Stellen der Bibel verantwortlich sind, sondern selbst Anfragen an sie haben bzw. äußern dürfen! Kinder sollen die ambivalenten, kritischen Seiten der biblischen Überlieferung und Religion deshalb schon früh kennen lernen, weil sie dann *im* Religionsunterricht lernen können, sich mit ihnen auseinander zu setzen (s. u. 2.6.).

(3) Die Kinder erleben selbst Schwieriges und nehmen es in ihrer Umgebung bzw. über die Medien wahr;⁴³ in ihrem Alltag verfügen sie über ein beträchtliches Maß an Selbstständigkeit.⁴⁴ Gerade aus diesen Gründen spricht viel dafür, dass sich Kinder auch im Religionsunterricht der Grundschule mit Schwierigem in der Bibel befassen und eine eigene Meinung dazu bilden.

2.6. Hinterfragen, Stellung beziehen, sich auseinander setzen

Religionsunterricht findet im Zirkel von *Begegnung* und *Auseinandersetzung* mit christlicher Tradition bzw. christlichen Lebensäußerungen statt; es geht in ihm darum „sich Werte zu eigen zu machen“ und gleichzeitig „Werte in Frage zu stellen“ (Zilleßen).⁴⁵ Damit eine Auseinandersetzung

⁴¹ U. Bechmann, Vertrautes Buch – fremdes Buch. Die Bibel mit neuen Augen sehen, in: Una Sancta 58 (2003), 50–61, 51.

⁴² H. K. Berg, Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München/Stuttgart 1993, 142.

⁴³ Vgl. R. Oberthür, Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, unter Mitarbeit von A. Mayer, München 1998, 11 f.

⁴⁴ Vgl. H. Neuhäuser, Autorität und Partnerschaft. Wie Kinder ihre Eltern sehen, Weinheim 1993, 38–42.

⁴⁵ D. Zilleßen, Doppelte Religion. Aufräumen nach dem 11. September?, in: ZPT 54 (2002), 231–234, 234.

stattfinden kann, ist es „von Anfang an“ nötig, das kritische Denken und Urteilsvermögen zu fördern und „anspruchsvolle Inhalte“ zu behandeln.⁴⁶ Der bayerische Grundschullehrplan etwa spricht explizit von der Auseinandersetzung der Schüler mit den Inhalten: „Im Religionsunterricht können sie sich mit [...] den Deutungsangeboten des christlichen Glaubens auseinander setzen.“⁴⁷

Auf Bibeldidaktik und -unterricht bezogen können wir die Zirkelbewegung folgendermaßen formulieren: Die Auseinandersetzung mit ‚schwierigen‘ Bibeltexten gründet auf dem Akzeptieren dieser Texte als Teil des (schulrelevanten) biblisch-christlichen Überlieferungsbestands (s. o. 2.5.); das Akzeptieren jedoch verlangt gleichzeitig nach der Auseinandersetzung.

Welche Wege kann die Auseinandersetzung beschreiten? Schon F. Niebergall erkannte, dass viele biblische Texte sich nicht unmittelbar zur Aufstellung einer Norm oder eines Vorbildes eignen, dem man sein Handeln anpasst. In einem Unterricht, „der zur Selbständigkeit erziehen will“,⁴⁸ müssen diese Texte eine andere erzieherische Funktion erhalten: An ihnen soll das „Gewissen geübt“ und dadurch eine „eigne religiöse und sittliche Erkenntnis“ angebahnt werden (ebd.). Dies kann etwa dadurch geschehen, dass die Schüler „über diese biblischen Geschichten urteilen“ (39). Auch wenn wir bei der Frage nach der heutigen Bedeutung dieses Modells gewisse Abstriche machen müssen (Rhetorik der „Sittlichkeit“), bleibt der Sache nach ein wichtiges Moment bedeutsam, nämlich dass ‚schwierige‘ Texte oft nicht auf Identifikation oder Imitation abzielen, sondern auf ein Nachdenken und eine eigene Stellungnahme.

In eine ähnliche Richtung weist U. Bechmann. Wenn wir ‚schwierige‘ Texte als Teil des Kanons akzeptieren, ist das nicht gleichbedeutend mit einer Übernahme ihrer Inhalte: Die „Entscheidung der normativen Vorgegebenheit“ von biblischen Texten impliziere „nicht *nur* Annahme und Affirmation“, sondern auch „dass die vielfältigen Texte eine Vielfalt von Reaktionsmöglichkeiten herausfordern“ (Vertrautes Buch, 58): „Die Bibeltexte können unmittelbar ansprechen oder fremd bleiben, sie können Abwehr und Widerspruch hervorrufen. Anhand der Texte kann das Böse als Anschauungsobjekt reflektiert werden, daran kann gelernt [werden], was nicht zu wiederholen ist.“ (Ebd.)

Dieses Motiv des Erkennens, ‚was nicht zu wiederholen ist‘, spielt bei den Gesprächen der Kinder in meinen empirischen Untersuchungen immer wieder eine wichtige Rolle, etwa nicht so zu handeln wie Kain, auch wenn man wütend ist; nicht wie Esau dem eigenen Bruder den Tod anzudrohen, weil dieser dann viele Jahre in Angst leben muss; nicht so zu handeln wie der mächtige Pharao (auch wenn man es möchte).⁴⁹

⁴⁶ Berg, Grundriss der Bibeldidaktik, 143.

⁴⁷ Lehrplan Bayern 2000, 22.

⁴⁸ F. Niebergall, Das Alte Testament im Unterricht, Göttingen 1923, 10.

⁴⁹ Vgl. Fricke, ‚Schwierige‘ Bibeltexte, 301–541.

Auch auf der Ebene von Kinderbibeln gibt es Versuche, das ‚Schwierige‘ zu überliefern und gleichzeitig kritische Anfragen an die Bibel zuzulassen und einzubauen. So erzählt R. Schindler die Sintflutgeschichte aus der Retrospektive (Sicht der Geretteten): Kinder, Eltern und Großeltern sitzen in der Arche, die noch auf dem Wasser schwimmt und warten auf das Ende des Regens. Sie machen sich Gedanken über die Geschehnisse. Dabei kommen auch kritische Anfragen an Gott zur Sprache. So zeigen die Kinder Mitgefühl für die Ertrunkenen und fragen ihren Großvater Noah: „Was haben die anderen Menschen getan, dass sie ertrinken müssen? Was können die Tiere dafür und die Pflanzen? [...] Sind wird denn besser? [...] Werden nicht all die wunderbaren Dinge, die Gott erschaffen hat, durch die Wasserflut zerstört? Die Kinder können es nicht verstehen.“⁵⁰

Das Beispiel der Bibeldidaktik Oberthürs lehrt, wie Schüler/innen im Religionsunterricht Raum für Kritik und Anfragen gegenüber dem biblischen Text gegeben werden kann, vgl. etwa die Einheit zu Kain und Abel. Ein Kind schreibt auf: „Ich finde es nicht gut, dass Jahwe nur auf Abels Opfer geschaut hat. [...] Irgendwie ist Jahwe auch an Abels Tod schuld, weil er nur auf Abels Opfer geguckt hat.“ Ein anderes Kind meint: „Jahwe sollte Kain nicht gleich weg schicken, sondern mit ihm reden und ihm sagen, dass es ihm leid tut, dass er nur auf Abels Gabe geguckt hat“ (Kinder fragen nach Leid und Gott, 70). In seiner Einheit zu Hiob (109) ist ein „Kreatives Schreiben zur Hiobgeschichte“ vorgesehen, bei dem auch Gott direkt angeklagt werden darf bzw. soll – Klagen ist nach Oberthür eine „im Christentum leider [...] vernachlässigte oder gar untergegangene Form der Beziehung mit Gott“ (114). So lauten die Arbeitsanweisungen „Sich bei Gott beklagen – Gott anklagen: Hast du dich schon einmal bei Gott über etwas beklagt, als du dich über ihn geärgert hast? Versuch es doch einmal!“; alternativ: „Schreibe eine Hiob-Geschichte von heute!“ (109)

2.7. *Sich bzw. das eigene Gottesbild herausfordern lassen*

Dietrich/Link machen deutlich, dass die Rede von Gottes „dunklen Seiten“ zunächst einmal die *menschlichen* Projektionsmechanismen offen legt, etwa wenn in der klassischen Dogmatik bestimmte Eigenschaften, die dem Menschen fehlen (Allgegenwart, Allwissenheit, Allmacht), Gott zugeschrieben oder wenn in der Alltagsfrömmigkeit vom ‚lieben‘ Gott gesprochen wird (vgl. Die dunklen Seiten Gottes, 12). Das Problematische dieser Projektionen zeige sich in dem Moment, wenn für das Leid und Unrecht, das in der Welt geschieht, Gott verantwortlich gemacht werde. Dann ‚erfülle‘ Gott die vom Menschen selbst angelegten Maßstäbe nicht und die Menschen fühlten sich enttäuscht, weil Gott Leid und Unrecht scheinbar nicht verhindere: „Du bist nicht der, für den ich dich gehalten habe.“ In beiden Fällen stehen wir vor

⁵⁰ R. Schindler, Mit Gott unterwegs. Die Bibel für Kinder und Erwachsene neu erzählt. Bilder von Štěpán Zavřel, Zürich 2001, 19.

den Trümmern unseres Gottesbildes, das wir an den Himmel – oder an die Hölle? – unserer Vorstellungen und Wünsche projiziert haben.“ (Ebd.)

Der Fehler liege nach Dietrich/Link darin, dass das „Wissen von Wirklichkeit begrifflich“ geordnet werden solle. Die Bibel aber habe ein anderes Ziel: Sie „will Glauben ermöglichen“ (ebd.). So sperre sich die Bibel im Grunde gegen ein festgelegtes Gottesbild: „Sie [die Bibel, M.F.] legt Gott nicht fest auf die Summe der Erwartungen, die unserem Begriff eines allmächtigen und guten Wesens entsprechen. Im Gegenteil, sie konfrontiert diese Erwartungen mit schockierenden Gegenerfahrungen. Sie führt Gott in einer Weise in die Welt ein, lässt ihn uns so irritierend auf den Leib rücken, dass wir ihn als Gott nicht wiederzuerkennen meinen“ (ebd.). – „Wer mit der biblischen Überlieferung daran festhält, dass Gott sich in den Widerspruch der Welt hineinbegeben hat [...], muss den Versuch einer begriffsrichtigen, rational-logischen Darstellung Gottes aufgeben.“ (239)

Ziel und Methode sei es nicht, die in der Bibel anzutreffenden ‚dunklen‘ Seiten Gottes mit den ‚hellen‘ zu verrechnen „um am Ende zu einem dogmatisch ‚vertretbaren‘ Gottesbild zu kommen“ (15), Dietrich/Link schlagen vielmehr vor,

„den Erfahrungen nachzugehen, die zu derart befremdlichen Texten geführt haben. Warum hat man sie stehen, warum überhaupt in den Kanon gelangen lassen? Warum hat man [...] die Aufrufe zu Intoleranz und Gewalt nicht getilgt zugunsten eines eindeutigen Bekenntnisses zu Verständigungsbereitschaft, Gewaltlosigkeit und Frieden? Die Antwort auf diese naheliegenden Frage kann nur lauten: weil es eine solche Eindeutigkeit nicht gibt, weil unsere Welt nicht gewaltlos ist.“ (15 f.)

Die Frage aber ist: Lässt sich dem Handeln Gottes „ein verstehbarer, für den Glauben sogar unaufgebbarer Sinn abgewinnen“ (16)? Dietrich/Link zufolge weisen die Texte hier in eine klare Richtung:

„Sie zeigen einen Gott, der sich mit einer provozierenden Parteilichkeit in die menschliche Geschichte ‚einmischt‘, der sich mit seinem Zorn und seiner Rache in ihren Konflikten aufs Spiel setzt und in ihnen seine Gottheit riskiert. Unser theologisches Denken möchte Gott von allen grausamen, intoleranten und bedrohlichen Zügen reinigen. Nur dann meinen wir, ihn als Gott festhalten zu können. Vielleicht ist es aber genau umgekehrt. Vielleicht ist nur ein Gott, der sich selbst das Äußerste an Entfremdung, Schmerz und Betroffenheit zumutet, imstande, einer Welt Hoffnung zu geben, die an solchen Zumutungen leidet.“ (16)

I. Weth begreift (im Anschluss an Dietrich/Link) die Aufgabe für Lehrkräfte bzw. Religionspädagog/innen folgendermaßen: „Die ‚dunklen Seiten‘ des Alten Testaments stellen [...] eine Herausforderung an uns als Religionspädagoginnen und -pädagogen dar. Wir sind gefragt, ob und wie wir in der Praxis mit den ‚unbequemen‘ Texten des Alten Testaments umgehen wollen. Entweder wir grenzen sie von vornherein als ‚unzumutbar‘ aus. Oder aber wir wagen den Versuch und stellen uns ihrem Anspruch, in der Erwartung,

dass wir durch sie einen neuen Zugang zum Alten Testament und seiner Botschaft finden können.“⁵¹

Es stellt sich natürlich die Frage, inwieweit Grundschüler im Religionsunterricht dieser wichtigen Denkbewegung zu folgen im Stande sind. Ist es möglich, dass sie zu einer „behutsame[n] Differenzierung ihrer Vorstellung von Gott“ kommen?⁵² Sind sie fähig, die verschiedenen, zum Teil einander widersprechenden Facetten im Gottesbild gleichzeitig wahrzunehmen? Wir geraten hier in einen Grenzbereich. Wie R. Oberthür gezeigt hat, sind Kinder nach einem Prozess intensiver Beschäftigung mit dem Thema in der Lage, ausgehend von einer Vorgabe wie z. B. „Gott ist kein mächtiger König, aber er ist stark, weil er sich klein macht. Gott ist keine mächtige Stimme, sondern eine verwundbare Stille. Gott ist nicht die Antwort auf alle Fragen, aber er ist bei allen, die nach ihm fragen“ die Aufgabe „Schreibe Sätze über Gott mit doppeltem Sinn“ zu bearbeiten und eigene Gedanken über Gott zu formulieren (Kinder fragen nach Leid und Gott, 109): Einige Antworten der Kinder sind: „Gott selber hat keine Leiden, aber er leidet unter dem Leid der Menschen.“ – „Gott kann schwer zu verstehen sein, man kann ihn aber auch leicht verstehen.“ – „Gott ist weit, aber mir nah“ – „Gott ist nicht da, aber da. Gott ist still, aber spricht.“ (115 f.)

Diese Sätze zeigen, auch wenn sie nicht exakt unter das Thema der ‚dunklen‘ Seiten Gottes fallen, dass Kinder bei besonderem Interesse und durch intensives Üben in der Lage sind, zu sehr differenzierten Einsichten über Gott zu kommen; insofern spricht einiges dafür, sie auf diesem Weg zu fördern und auch (heraus) zu fordern.

2.8. Assoziieren mit Schwierigem bzw. Dunklem im eigenen Leben

Wie die Arbeiten von R. Oberthür und der Sonderschullehrerin I. Hermann nahe legen,⁵³ bringen Grundschulkinder das Interesse und die Bereitschaft mit, sich mit dem Schwierigen und Dunklen im eigenen Leben oder der Umgebung zu beschäftigen. Das können Erfahrungen von Krankheit, Verlust, Schuld, Unrecht, Willkür oder Gewalt (Opfer und/oder Täter), aber auch Gefühle von Trauer, Neid, Demütigung, Aggression, Rachewünschen usw. sein. Gerade ‚schwierige‘ biblische Erzählungen, die vergleichbare Inhalte behandeln, laden dazu ein, der eigenen (Ambivalenz-)Erfahrungen und Gefühle deutlicher gewahr zu werden und sie gleichzeitig auf *indirekte* Form im biblischen Kontext (wieder) zu erleben, vgl. etwa die Erfahrungen von I. Hermann aus dem Religionsunterricht (der Sonderschule) mit Kindern, die teilweise traumatisiert aus Kriegsgebieten kommen:

„Manchmal bin ich wirklich froh, dass die Bibel nicht nur ‚heilige‘ Geschichten enthält: Brudermord, Verrat, Sklaverei, Krieg, Angst und Tod. Diese Geschichten interessieren Kinder nämlich, in dem ausweglosen Leid finden sie sich. [...]

⁵¹ Weth, Die dunklen Seiten des Alten Testaments, 156.

⁵² G. Orth / H. Hanisch, Glauben entdecken – Religion lernen. Was Kinder glauben, Teil 2, Stuttgart 1998, 327 f.

⁵³ I. Hermann, „Halt's Maul, jetzt kommt der Segen ...“. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart 2000.

Manchmal beginnt es mit einer biblischen Geschichte. Die Angst der Israeliten vor dem gewalttätigen Pharaos, die Heimatlosigkeit auf der Flucht vor seinem Bruder – und dann sagt ein Kind: „Ich weiß das. Als wir von zu Hause weg sind ...“. [...] Es gibt keine Geschichte, die sie nur über den in Worten vermittelten Inhalt erreicht. Immer kommt es darauf an, dass wir im gemeinsamen Hören, Nachdenken und Sprechen auch unsere Gefühle teilen. Und jedes Gefühl darf da sein, auch Hass und Wut, Ekel und Schmerz. Wieder geht es darum, das Kind in seinem Schicksal wahrzunehmen, es behutsam kennen zu lernen.“ (Halt's Maul, 40 f.)

Auch Weth berichtet von diesen Möglichkeiten: „[...] eine andere rief überrascht, als sie zum ersten Mal die Geschichte von Josef und seinen Brüdern las und von dem Unrecht, das ihm widerfuhr: ‚Das ist ja meine Geschichte!‘ Und dann packte sie aus und erzählte, was sie selbst in ihrer Familie an unsagbarem Leid erfahren hatte.“⁵⁴

Oberthür schildert in seiner Unterrichtseinheit zu Kain und Abel, was Kinder über Gen 4 denken: „Ich finde die Geschichte gut, weil sie für kleine Kinder sehr gut ist zum Erklären, wie die Menschen sind.“ – „Kain und Abel sagt aus, wie die Welt wirklich ist, ob grausam, fröhlich, wir gehören auch dazu.“⁵⁵

Diese Schilderungen korrespondieren mit der psychoanalytischen Sicht Bruno Bettelheims, der argumentiert, dass Kinder nicht nur Ratschläge brauchen, „wie ein gutes Leben zu führen sei“, sondern auch Lösungen „für die Probleme, die sich aus den Schattenseiten unserer Persönlichkeit ergeben“.⁵⁶ Denn Kinder können in den Geschichten, in denen Negatives wie Gewalt oder Willkür vorkommt, ihre eigenen „schlechten“ Neigungen zumindest in der Phantasie ausleben, gleichzeitig aber die Grenzen des Realen anerkennen⁵⁷ und somit einen wichtigen Schritt in ihrer Persönlichkeitsentwicklung tun. Wenn das zutrifft, dann darf und soll der Religionsunterricht im Sinne einer „Lebenshilfe“⁵⁸ ein Ort sein, an dem die Ambivalenzerfahrungen von Kindern im Zusammenspiel mit den entsprechenden biblischen Texten Raum zur Resonanz, Begleitung und ansatzweisen Bearbeitung erhalten.

3. Schlussbemerkung

Es kann Situationen geben, in denen es pädagogisch sinnvoll ist, „schwierige“ Bibeltexte Kindern gegenüber auszusparen, etwa wenn man als Lehrkraft selbst bei einem Text unsicher oder ambivalent ist, und man befürchtet, dass sich diese Haltungen negativ auf die Lerngruppe auswirken. Es mag auch Manches dafür

⁵⁴ Weth, Die dunklen Seiten des Alten Testaments, 155.

⁵⁵ Oberthür, Kinder fragen nach Leid und Gott, 71.

⁵⁶ B. Bettelheim, Kinder brauchen Märchen. Aus dem Englischen von L. Mickel und B. Weinbrecht, [1975] München 1999, 63 f.

⁵⁷ Vgl. Bettelheim 1999, 64. In diesem Zusammenhang erwähnt er auch biblische Erzählungen, spricht ihnen aber gerade diese Fähigkeit der Märchen ab: „Wie aus der Geschichte von Kain und Abel hervorgeht, kennt die Bibel kein Mitgefühl für die Qualen der Geschwisterrivalität – sie warnt nur vor den verheerenden Folgen, die eintreten, wenn man danach handelt.“ (Ebd.)

⁵⁸ Leitlinien für den evangelischen Religionsunterricht in Bayern 2004 (www.materialstelle.de/leitlinien.shtml).

sprechen, biblische Texte kindgerecht zu verändern; allerdings sollte man sich über die didaktische Funktion des Eingriffs Gedanken machen und nicht aus dem Blick verlieren, dass Kinder biblischen Texten meist später ein zweites Mal begegnen und dann die Veränderung feststellen werden. Ansonsten möchte ich dazu ermuntern, die Texte auch mit den ‚schwierigen‘ Teilen in den religionspädagogischen Prozess hineinzugeben. Zum einen ist es *theologisch* geboten, das eigene Gottesbild nicht auf den ‚lieben‘ Gott zu fixieren, sondern sich durch Vielschichtigkeit der biblischen Gottesbilder herausfordern zu lassen. Zum anderen können wir auf dem Hintergrund der Verheißung von Jes 55, 11 darauf vertrauen, dass sich ‚schwierige‘ Texte genauso wie alle ‚übrigen‘ im *gemeinschaftlichen Be- und Verarbeiten* als fruchtbar erweisen.

Im Hinblick auf die Verantwortlichen, die in Schule und Gemeinde mit dem Unterrichten von Kindern betraut sind, ist zu wünschen, dass die Fragen der Kinder wahr- und ernstgenommen werden, damit sie für die weitere Gestaltung des Unterrichts eine wichtige Rolle spielen können. Darüber hinaus ist zu wünschen, dass sich die Unterrichtenden mit Wissensantworten und Kommentaren, welche Bibelauslegung „falsch“ und welche „richtig“ ist, zurückhalten, und somit den Kindern mit ihren Fragen und (kritischen) Kommentaren Raum geben und sie ermutigen, eigenständig und im Gespräch untereinander – kontrovers und engagiert – nach möglichen, d. h. ihren Antworten zu suchen. Es wäre schön, wenn Lehrkräfte in Schule und Gemeinde entdeckten, dass es kein Zeichen des Scheiterns ist, wenn sie trotz der fachlichen Kompetenzen bei einem schwierigen Text keine „Lösung“ parat haben. Wichtig ist antworten zu können, aber noch wichtiger ist – mit den Kindern in Beziehung bleibend – die Fragen auszuhalten.

Bibliographie

- Baldermann, I., Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt ²1996
 –, Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn ³1992
 –, Zum Verhältnis von Anthropologie und Theologie im Religionsunterricht, in: *ders.* / K. E. Nipkow / H. Stock, Bibel und Elementarisierung, Frankfurt a. M. 1979, 9-21
 Bechmann, U., Vertrautes Buch – fremdes Buch. Die Bibel mit neuen Augen sehen, in: *Una Sancta* 58 (1/2003), 50-61
 Berg, H. K., Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München/Stuttgart 1993
 Bettelheim, B., Kinder brauchen Märchen. Aus dem Englischen von L. Mickel und B. Weinbrecht, [1975] München 1999
 Bucher, A. A., Bibeldidaktische Grundregeln: Altes Testament, in: E. Groß / K. König (Hgg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 68-94
 Bucher, A., Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Fribourg (CH) 1990
 de Vries, A., Die Kinderbibel. Bilder von Herm. F. Schäfer, durchges. Neuausgabe Neukirchen-Vluyn 2002

- Dietrich, W. / Link, Ch., Die dunklen Seiten Gottes. Bd. 1: Willkür und Gewalt, Neukirchen-Vluyn ³2000
- Fraas, H.-J., Begegnung mit der Bibel in verschiedenen Alterstufen, in: W. Langer (Hg.), Handbuch der Bibelarbeit, München 1987, 176-185
- Fricke, M., ‚Schwierige‘ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.
- Frisch, H.-J., Leitfaden Fachdidaktik Religion, Düsseldorf ²1995
- Goldman, R., Religious Thinking from Childhood to Adolescence, London 1964
- Herrmann, I., „Halt's Maul, jetzt kommt der Segen ...“. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart ³2000.
- Kalloch, Ch., Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich, Münster 2001
- Key, E., Das Jahrhundert des Kindes“ [1902], Studien, autoris. Übertr. von F. Maro, neu hg. mit einem Nachw. von U. Herrmann, Weinheim 1992
- Levin, Ch., Das Alte Testament, München 2001
- Magonet, J., Wie ein Rabbiner seine Bibel liest, aus dem Engl. übers. von S. Denzel und S. Naumann, Gütersloh 1994
- Nadolny, S., Das Erzählen und die guten Absichten. Münchner Poetik-Vorlesungen, München 1990
- Neidhart, W., Vom Erzählen biblischer Geschichten, in: ders. / H. Eggenberger (Hgg.), Erzählbuch zur Bibel. Bd. 1: Theorie und Beispiele, Lahr u. a. ⁶1990, 15-113
- Neuhäuser, H., Autorität und Partnerschaft. Wie Kinder ihre Eltern sehen, Weinheim 1993, 38-42
- Oberthür, R., Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, unter Mitarbeit von A. Mayer, München 1998
- , Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, unter Mitarbeit von A. Mayer, München 1995
- Orth, G. / Hanisch, H., Glauben entdecken – Religion lernen. Was Kinder glauben, Teil 2, Stuttgart 1998
- Salzmann, Ch. G., Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen. Mit einigen unwesentlichen Kürzungen [1780], in: E. Wagner (Hg.), Salzmanns Pädagogische Schriften, 1. Teil, Langensalza ⁴1899
- Schindler, R., Mit Gott unterwegs. Die Bibel für Kinder und Erwachsene neu erzählt. Bilder von Štěpán Zavřel, Zürich ⁴2001
- Schweitzer, F., Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik, in: D. Bell u. a. (Hgg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel, Wuppertal 1999, 238-245
- Wegenast, K. u. Ph., Biblische Geschichten dürfen auch ‚unrichtig‘ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen, in: D. Bell, Menschen suchen – Zugänge finden, 246-263.
- Weth, I., Die dunklen Seiten des Alten Testaments – Zumutung nicht nur für Kinder, in: G. Adam / R. Lachmann / R. Schindler (Hgg.), Das Alte Testament in Kinderbibeln. Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart, Zürich 2003, 154-169
- Zilleßen, D., Doppelte Religion, Aufräumen nach dem 11. September?, in: ZPT 54 (3/2002), 231-234