

Biblischen Beziehungsgeschichten dialogisch begegnen

Markus Schiefer Ferrari

1. Bedeutung biblischer Beziehungsgeschichten für Jugendliche

Auf den ersten Blick bringen empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht für den/die PraktikerIn nicht wirklich etwas Überraschendes ans Licht, wenn sie zu dem Ergebnis kommen, dass es spätestens ab der Sekundarstufe I zunehmend schwierig wird, biblische Inhalte zu vermitteln. „Die Erzählungen von Gott und von Jesus, die in der Grundschule noch spannend waren und die Phantasie anregten, werden nun als unwahr oder als abgestanden moralisierend empfunden. Die im Gymnasium ohne Zweifel verbreitete historisch-kritische Arbeit an den Texten und deren symbolische Deutung kommen nur bei wenigen Interessierten an.“¹ Nicht zuletzt deswegen dürften befragte Jugendliche auch zu dem subjektiven Eindruck gelangen, Themen wie Gott (78 %), Jesus Christus (71 %) oder biblische Geschichten (54 %) würden wesentlich häufiger im Religionsunterricht behandelt werden als lebensrelevante Themenfelder, wie etwa Liebe und Partnerschaft (41 %), obwohl diese in den Augen der Jugendlichen bei weitem wichtiger wären (72 %) als etwa biblische Geschichten (39 %).²

Lebensrelevante Geschichten mit emotionaler Ladung

Bei genauerem Hinsehen ergeben sich aus den empirischen Studien aber interessante Hinweise, die zu einer differenzierteren Einschätzung beitragen können:

1) So sind etwa schon am Ende der Grundschulzeit „Geschichten mit starker ‚emotionaler Ladung‘ (z. B. Vätergeschichten, Kindheitsgeschichte) den Kindern eher präsent als Texte, die wenig Spannung aufweisen (z. B. Schöpfung).“ Nach Einschätzung des renommierten Salzburger Religionspädagogen Bucher enthalten diese Geschichten „offenbar Motive, die für viele Kinder wichtig sind und sie sich deshalb einprägen, beispielsweise die Geschwisterrivalität und die mögliche Ungleichbehandlung durch Väter und Mütter bzw. Erzieherinnen und Erzieher.“³

2) In der Sekundarstufe I bedeutet die Favorisierung lebenskundlicher Themen keineswegs die gleichzeitige Ablehnung genuin religiöser Fragestellungen, vielmehr tendieren offenbar diejenigen Jugendlichen, die Themen wie Liebe und Partnerschaft als wichtig einschätzen, auch bei religiösen Themen dazu, sie als bedeutsam einzustufen.⁴

3) Bei der Auswertung der einleitend zitierten ernüchternden AbiturientInnen-Befragung stellen sich die Autoren zu Recht die Frage, inwieweit nicht gerade die Auswahl biblischer Stoffe an den Lebensthemen jugendlicher vorbeigeht, wenn diese „eher mit sich selbst und ihren Beziehungen, mit ihren Gefühlen und Wünschen, mit ihrer ‚Seele‘ und damit zusammenhängenden Lebensrätseln beschäftigt“ sind, und ob nicht eine lebensweltlich-symboldidaktische Revision der Bibel-

didaktik für die Sekundarstufe I notwendig wäre, „die sich nicht vorrangig an den heilsgeschichtlich ausgezeichneten Überlieferungen ... orientiert“, wenn Jugendliche die Bibel (wieder) als bedeutsam auch für das eigene Leben erfahren sollen.⁵

4) Wie wichtig für Jugendliche Beziehungen sind, zeigt eine Umfrage, in der die Probanden danach gefragt wurden, zu wem sie Vertrauen hätten. Mit der Möglichkeit zur Mehrfachnennung rangieren dabei auf den ersten drei Antwortplätzen die Eltern mit 95 %, die Freunde mit 91 % und die Geschwister mit immerhin noch 83 %. Auf die Frage, was für sie das Wichtigste im Leben sei, geben die Befragten am häufigsten die Familie (62 %) und Freundschaft (51 %) an.⁶

Beziehungsgeschichten als Spiegel eigener Erfahrungen

Zusammenfassend bedeutet dies, dass es nicht darum gehen kann, bei der Auswahl biblischer bzw. lebensrelevanter Themenstellungen zu einer Entweder-oder-Entscheidung gelangen zu müssen, d. h. entweder angesichts der Wünsche der Jugendlichen zu resignieren oder das Selbstverständnis des eigenen Faches aufzugeben, nach dem die Bibel eine wesentliche Grundlage darstellt. Vielmehr ist zu vermuten, dass die Jugendlichen durchaus dafür offen wären, biblische „Geschichten mit starker emotionaler Ladung“, insbesondere biblische Beziehungsgeschichten, auf eigene Erfahrungen und Gefühle zu beziehen und umgekehrt. Dies ist jedoch nicht damit zu verwech-

1 Schmidt, Heinz, 1000 Stunden Religion – aus der Perspektive des Lehrplans, in: Klemann, Peter/Rupp, Hartmut, 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000, 31–39, 38.

2 Bucher, Anton, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u. a. 2000, 84.87.

3 Hanisch, Helmut/Bucher, Anton, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002, 22 f. 35.

4 Vgl. Bucher 2000, 84.87.

5 Schmidt 2000, 38 f.

6 Vgl. Beyer, Susanne u. a., Die jungen Mildten, in: Spiegel Nr. 28 (12. 7. 1999), 94–103.

seln, dass erst im Nachhinein versucht wird, auf den biblischen Topf einen lebensrelevanten Deckel zu setzen, wie es allzu oft gerade bei einer zumeist heilsgeschichtlich bestimmten Vorgabe biblischer Texte aus einer korrelationsdidaktischen Verlegenheit heraus geschehen dürfte.⁷ Bereits die Auswahl der Texte muss mit Blick auf die Jugendlichen geschehen, will man diese in ihrer Entwicklung und ihren Interessen wirklich ernst nehmen.

Grundsätzlich können Erzählungen Jugendlichen als Spiegelflächen eigener Fragestellungen und Emotionen dienen und ihnen gerade angesichts eigener Artikulations- und Kommunikationsschwierigkeiten bei der Behandlung gefühlsbesetzter Themen Wege eröffnen, die eine indirekte Annäherung an die Problematik bzw. erste Schritte einer Identifikation mit den dargestellten Akteuren ermöglichen, ohne allzu Privates preisgeben zu müssen. Diese Chance, über andere zu sprechen und sich darin selbst gespiegelt zu finden, bieten auch biblische Geschichten zu Geschwister-, Eltern-Kind-, Freundschafts- und Paarbeziehungen, wenn sie nicht heilsgeschichtlich überfrachtet, sondern zunächst einmal in ihrer Realitätsnähe wahrgenommen werden.

2. Fragwürdige Zugänge zu biblischen Beziehungsgeschichten

Wie sehr insbesondere biblische Beziehungsgeschichten nicht nur Spiegel eigener Erfahrungen sein können, sondern auch als Projektionsflächen von Irrungen und Idealisierungen missbraucht wurden, zeigt ein Blick in die Wirkungsgeschichte. Dies erscheint als Voraussetzung für eine Neubeschäftigung mit diesen Erzählungen im Religionsunterricht unerlässlich, einerseits um sich als LehrerIn des eigenen

Vorverständnisses oder beispielsweise auch der – eventuell missglückten – Auslegungen in der eigenen Kindheit oder der Hypotheken kirchlicher Rezeption⁸ bewusst zu werden, andererseits aber auch um die Notwendigkeit zu erkennen, andere, neue Zugangsmöglichkeiten zu entdecken, die sich nicht nur auf die historisch-kritische Exegese beschränken müssen, sondern beispielsweise auch sozialgeschichtliche, psychologische oder feministische Ansätze enthalten können.

2.1 Paarbeziehungen

Gerade das Buch Genesis bietet eine reiche Auswahl an verschiedensten Beziehungsgeschichten, die immer wieder zu Typologisierung, Verteufelungen, patriarchalen Stilisierungen oder Idealisierungen führten. Neben bekannten Beispielen, wie der frauenfeindlichen Interpretation von Gen 1–3 – die Frau als Zweiter-schaffene und erste Sünderin –, die bereits innerbiblisch bzw. in apokryphen Texten (Sir 25,24; 1 Tim 2,11–15; TestRub) forciert wurde und eine lange und folgenreiche Tradierungsgeschichte hatte⁹, wären Erzählungen zu nennen, die auch heute noch als Erfolgs- oder Vorbildgeschichten gelesen werden, ohne die Einseitigkeit einer glättenden Deutung wahrnehmen zu wollen: So etwa der Erzählkranz um Abraham, der sich keineswegs als der treusorgende Ehemann oder Vater des Glaubens erweist, wenn er aus Angst und egoistischen Interessen seine Frau in Ägypten als Schwester ausgibt (Gen 12,10–20)¹⁰, oder die Josefs-geschichte, in der das Verhalten der Frau des Potifar (Gen 39,7–18) in aller Regel moralisierend missbilligt wird, was umgekehrt etwa Simson (Ri 16,1) oder David in ver-

gleichbaren Situationen selbstverständlich nachgesehen wird¹¹.

2.2 Geschwisterbeziehungen

Insbesondere die Geschwistergeschichten der Genesis dienten in der Katechese der letzten Jahrhunderte dazu, Kindern ein völlig verzerrtes Ideal der Geschwisterliebe aufzuoctroyieren und damit bei ihnen permanente Defiziterfahrungen wachzurufen und Versagensängste zu zementieren.

Kain und Abel

So wird beispielsweise in Hübners Biblischen Historien (1810)¹² die Leerstelle Gen 4,5a, an der mit keinem Wort gesagt wird, warum Gott nicht das Opfer Kains annimmt, woraus aber letztlich die Dynamik des späteren Brudermordes erwächst, damit begründet, dass Kain eben von allem Anfang an, ähnlich wie seine sündigen Eltern, ausgeartet und deshalb neidisch, lasterhaft und verstockt gewesen sei und seine Tücke und seine Bosheit an seine Nachkommen vererbt habe. Zu folgen sei dem frommen und gottesfürchtigen Abel. Die Belehrung der Kinder endet einprägsam mit den Versen: „Wenn sich die Geschwister lieben,/Jung sich ächter Freundschaft weihn/Und mit Wort und That sich üben,/Stets ein Herz, ein Geist zu seyn,/Fern von Streit, vom Haß und Neide;/Dann sind sie der Eltern Freude.“

Hinter einer solchen Interpretation steht eine bereits Jahrhunderte alte Auslegungstradition, angefangen etwa mit 1 Joh 3,15: „Wer seinen Bruder hasst,

7 Vgl. Englert, Rudolf, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Hilger, Georg/Reilly, George (Hg.), Religionsunterricht im Abschied? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 97–111.

8 Vgl. Niehl, Franz W., Dialogische Exegese – oder: eine Methode, mit der Bibel ins Gespräch zu kommen, in: Müller, Gabriele u. a. (Hg.), Von Batscha – und andere Geschichten. Biblische Texte spannend ausgelegt, München 1996, 227–236.

9 Vgl. Schüngel-Straumann, Helen, Eva am Anfang, Eva und die Folgen (frauenforum), Freiburg i. Br. 2000.

10 Vgl. Fischer, Irmtraud, Gottesstretterinnen. Biblische Erzählungen über die Anfänge Israels, Stuttgart u. a. 2000, 20–25.

11 Vgl. Schüngel-Straumann, Helen, Josef & Die Frau des Potifar, in: Haag, Herbert u. a. (Hg.), Schön bist du und verlockend. Große Paare in der Bibel, Freiburg i. Br. u. a. 2001, 141–146.

12 Bei Berg, Horst Klaus, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung (Handbuch des Biblischen Unterrichts; 1), München u. a. 1991, 344–346, zitiert aus Hübner, Johann, Hübners Biblische Historien zum Gebrauche für die Jugend und in den Volksschulen. Umgearbeitet und herausgegeben von Friedrich Christian Adler. Erster Theil: Die Historien des Alten Testaments. Zweiter Theil: Die Historien des Neuen Testaments. Leipzig: J. C. Hinrichs'sche Buchhandlung. Sechste verbesserte und vermehrte Auflage 1821.

der ist ein Mörder, und ihr wisst: Kein Mörder hat ewiges Leben, das ihm bleibt.“ Im Laufe der Wirkungsgeschichte wird der bösertige Kain zunehmend zum Prototyp einer *vita activa* und der fromme Abel zu dem einer wohl damit auch höherwertigeren *vita contemplativa*. Angedeutet werden solche Zuordnungen in der Kunst, indem Kain bekleidet mit dem kurzen Rock der profanen und damit auch minderwertigeren Alltagskleidung und offensichtlich besessen von einem Dämon dargestellt wird, wohingegen Abel das lange priesterliche Gewand trägt und von einem Engel geschützt wird. (Abb. 1)¹³ Die bildlichen Interpretatio-

nen finden mit der bekannten Darstellung von Albrecht Dürer einen Höhepunkt, auf der Abel einem wehrlosen Lamm gleich, bereits am Boden liegend, die Hände vor Schmerz in die Erde verkrallt, Kain hingegen brutal mit einer Axt auf den bereits Getroffenen einschlägt. Folgt man Ambrosius, so ist Abel typologisch als das Opferlamm Jesus Christus zu verstehen, Kain hingegen als der Typus des Juden, der Christus ermordet hat. (Abb. 2)¹⁴

Es braucht kaum betont zu werden, dass solche Deutungen von Gen 4 weit-

¹³ Albrecht Dürer, Kain erschlägt Abel (1511). Vgl. Klemm, Ann Christine, Darstellungen des Opfers von Kain und Abel in der monumentalen Kunst der Romanik, Tübingen 1986, 164–166; Komenda, Bettina u. Jaquemoth, Franz Josef, Wie schuldig ist Kain? Zur Wirkungsgeschichte der biblischen Erzählung, in: *KatBl* 117 (1992), 532–538, 532.

entfernt sind von einer Interpretation, die dem eigentlichen Anliegen des Textes gerecht wird, nämlich die Entfremdung des Menschen von Gott und seine gestörte Beziehung zu Gott und zu seinen Mitmenschen ätiologisch zu erklären.

Wie hartnäckig sich allerdings auch heute noch bestimmte Klischees zu dieser Geschwistergeschichte halten, zeigt sich, für jeden einfach nachzuprüfen, wenn man SchülerInnen darum bittet, in verschiedenen Gruppen spontan Eigenschaften zu Kain bzw. Abel zu sammeln, und zwar indem sie sich vom Alphabet die Anfangsbuchstaben und damit die Reihenfolge der Begriffe vorgeben lassen.¹⁵ Wenn die Jugendlichen Gen 4 überhaupt kennen, finden sich dann beispielsweise Zuweisungen wie *abel*-feindlich, *benachteiligt*, *clever*, *dilettantisch*, *eifersüchtig*, *frustriert*, *gewalttätig* bis hin zu *jugendverfürend*, *unbeherrscht* und *zerstörerisch* auf der einen Seite, dagegen *beliebt*, *charmant*, *nett* oder *ruhig* auf der anderen Seite, obwohl sich aus dem Text kaum entsprechende Anhaltspunkte ergeben.

Jakob und Esau

In eine vergleichbare Richtung wie die Hübnerschen Historien weist eine Interpretation der Esau-Jakob-Geschichte aus einem Belehrungs- und Erbauungsbuch „für Lehrer, größere Schüler und Hausväter“ von Bernhard Overberg (1800): „Das Recht der Erstgeburt war ein von Gott verliehenes h(elliges) Recht, darum handelte Esau gottlos, als er es verkaufte, Hebr XII, 16. Er handelte auch sehr thöricht, weil mit dem Rechte der Erstgeburt große Vorzüge verbunden waren ... Weißt du, wer noch gottloser und thörichter handelt, als Esau hier that? Du! Ja du, so oft du eine schwere Sünde begehest. Dann verkaufst, oder vertauschst du das dir von Gott verliehene, durch Christi Blut dir erworbene Recht zur ewigen Seligkeit für ein sündliches Vergnügen, was oft nicht einmal

¹⁵ Vgl. Niehl, Franz W./Thömmes, Arthur, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 1998, 240.

so viel werth ist, als dem Hungrigen ein Linsengemüs. Sieh, wozu die böse Lust verleiten kann ... Die Art und Weise, wie Jacob sich das Recht der Erstgeburt und den väterlichen Segen zu verschaffen suchte, mußst du dir ja nicht zur Richtschnur deiner Handlungen machen. Du darfst ihn aber dieser Art und Weise wegen keiner Sünde beschuldigen: denn ist es nicht zu zweifeln, dass er aus besonderer Eingebung Gottes sich also verhalten hat, ohne seinem Gewissen zuwider zu handeln. Seine Mutter, welche ihm rieth, sich den väterlichen Segen also zu verschaffen, hatte schon bey der Geburt ihrer beyden Söhne die Nachricht von Gott erhalten, daß der jüngere Sohn Herr in der Familie seyn sollte.“¹⁶

Wie auch heute noch diese Erzählung mit scheinbar griffigen Kategorien wie gut und böse, schlau und dumm oder ähnlichen gelesen wird, zeigt das folgende Beispiel: Der spanische Philosoph Fernando Savater versucht in seinem sehr lesenswerten Jugendbuch „Tu, was du willst. Eine Ethik für die Erwachsenen von morgen“¹⁷ seinem Sohn Amador in durchaus kindgerechter Weise zu erklären, was Ethik überhaupt ist und will und woran sich der Mensch orientieren kann. Obwohl er sich keineswegs als religiöser Mensch versteht, versucht Savater am Beispiel der biblischen Erzählung von Esau und Jakob zu erläutern, was der Gedanke „Tu, was du willst“ eigentlich meint: Im Gegensatz zu Jakob begreife nämlich Esau, wie viele Menschen, diesen Gedanken nur sehr oberflächlich mit dem Ziel einer schnellen Bedürfnisbefriedigung, anstatt das Leben als Ganzes im Auge zu behalten.¹⁸ Auch wenn der Ansatz Savaters hier nur angedeutet werden kann, wird doch deutlich, dass Esau auch in dieser modernen Interpretation allzu rasch als der

Prototyp des oberflächlichen, etwas einfältigen Menschen begriffen wird.

Josef und seine Geschwister

Mit Sicherheit wird es auf die Sensibilität des/der einzelnen Religionslehrers/in ankommen, wie er/sie bestimmte biblische Geschwistergeschichten im Unterricht aufgreift, dennoch darf die Verlockung als nicht zu gering angesehen werden, das Licht gerade in Beziehungserzählungen noch besser herausarbeiten zu können, je dunkler die Schatten gezeichnet werden.

Der noch gültige Lehrplan für Ka-

tholische Religionslehre an den Bayerischen Gymnasien von 1992 behandelt beispielsweise in der fünften Jahrgangsstufe die Josefsgeschichte unter dem Leitthema: „Gott wendet Böses zum Guten – der Reifungsweg eines Menschen, der zuerst Neid und Hass seiner Brüder hervorruft, dann aber zu einem Weisen wird, der bereit ist zur Versöhnung.“¹⁹ Hier wird, ähnlich wie

¹⁶ Vgl. Geschichte des alten und neuen Testaments. Zur Belehrung und Erbauung besonders für Lehrer, größere Schüler und Hausväter, aus der hl. Schrift gezogen u. mit einigen Anmerkungen begleitet von Bernard Overberg, Band 1. Welcher die Geschichte des alten Testaments enthält, Münster 1800, 67.73.

¹⁷ Savater, Fernando, Tu, was du willst. Eine Ethik für die Erwachsenen von morgen, Frankfurt a. M./New York 1995.

¹⁸ Vgl. ebd. 59–62.

¹⁹ Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Katholische Religionslehre (vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Kraft gesetzt mit Bekanntmachung vom 4. 11. 1991), Ausgabe Katholisches Schulkommissariat in Bayern, München 1992.

bei der im Lehrplan unmittelbar vorausgehenden Jakobsgeschichte, weniger vom Klischee der bösen Brüder und dem etwas leichtsinnigen, aber letztlich seinen Brüdern doch bei weitem überlegenen Josef ausgegangen, sondern die Böse-Gut-Dichotomie stärker auf den biografischen Werdegang des Josef hin verschoben. Im Gegensatz zu den besonders krassen Beispielen aus dem vorletzten Jahrhundert können hier die SchülerInnen wenigstens die Möglichkeit (für sich) erkennen, dass sich ein „böses Kind“ mit Gottes Hilfe im Laufe des Lebens dennoch zu einem guten Menschen entwickeln kann. Dennoch verkennt auch dieser Ansatz nicht weniger die Realitäten einer geschwisterlichen Beziehung. Diese lässt sich eben nicht, wie zu sehen sein wird, entweder als ein Verhältnis der Rivalität oder eines der Liebe beschreiben, sondern muss als eine Beziehungsform begriffen werden, für die normalerweise beide Gefühlslagen in gleicher Weise bestimmend sind.

2.3 Eltern-Kind-Beziehungen

Laban – Lea – Rahel – Jakob – 12 Söhne und eine Tochter

Aber nicht nur Typologisierungen oder Idealisierungen tragen zu einem einseitigen Verständnis biblischer Beziehungsgeschichten bei. Viele Erzählungen sind den SchülerInnen gar nicht bekannt, weil sie nicht im Religionsunterricht der Sekundarstufe I und II auftauchen. Dies geschieht einerseits aus Zeitmangel, andererseits auch deswegen, weil man glaubt, sie bereits in der Grundschulzeit behandelt zu haben, ohne allerdings zu bedenken, dass auf dem erforderlichen kindgerechten Niveau die eigentliche Beziehungssprengkraft der Texte gar nicht thematisiert werden konnte. Ein Paradebeispiel bieten hier die Kapitel 29 bis 31 im Buch Genesis, die meist lediglich als amüsante Umkehr der Vorgeschichte gelesen werden, nach der der Betrüger Jakob nun seinerseits von seinem Onkel betrogen wird, indem ihm in der Hochzeitsnacht an Stelle der geliebten Rahel die schlecht aussehende ältere Schwester untergejubelt wird und er

dann nochmals sieben Jahre für die jüngere dienen muss.

Nicht in den Blick kommt, dass die Laban-Jakob-Geschichte nur den Rahmen für diese Kapitel bildet und es sich eigentlich um einen selbstständigen Erzählzyklus handelt, in dem ein Vater seine beiden Töchter an seinen Neffen verkauft und mit ansieht, wie aus dieser hochexplosiven Beziehungskonstellation ein Konflikt zwischen den beiden Schwestern entsteht, der sich letztlich bis in die Namensgebung und die damit erwarteten Eigenschaften der Kinder hinein verschärft. Ebenso wenig wird beachtet, dass Lea im hebräischen Text (Gen 29,17) als diejenige beschrieben wird, die zwar einen Augenfehler²⁰ oder die zarteren und empfindlicheren Augen²¹ hatte, keineswegs aber als die weniger schöne Tochter.

Um diese Beziehungsgeschichten nicht immer wieder nur unter dem gleichen, teilweise exegetisch gar nicht haltbaren Aspekt zu betrachten, ist es notwendig nach neuen überraschenden Zugängen und Perspektiven zu suchen. Wie unglaublich es klingt, Jakob habe in der Hochzeitsnacht nichts von dem Betrug des Schwiegervaters wahrgenommen, wird beispielsweise bereits in einem rabbinischen Midrasch zu Jer 31,15–17²² erörtert, ausgehend von der Frage, warum dem Volk Israel auf seinem Weg ins Babylonische Exil plötzlich um Rahels willen eine Zukunft verheißen wird. Nach diesem Midrasch gelingt es Rahel nämlich Gott in seiner harten Haltung gegen das Volk Israel umzustimmen, indem sie davon erzählt, wie sie ihrer Schwester geholfen hat: Natürlich hatten Jakob und sie davon gewusst, dass Lea in der Brautnacht von Laban gegen sie ausgetauscht werden sollte, und hatten deswegen untereinander Erkennungszeichen für die Brautnacht vereinbart. Da sie selbst aber dann Angst

bekommen hatte, Lea würde durch den auf diese Weise vereitelten Betrug zum Gespött im ganzen Dorf werden, hatte sie sich entschlossen, ihr nicht nur die entsprechenden Zeichen mitzuteilen, sondern sich die ganze Nacht unter das Ehebett zu legen, um ihrer Schwester Lea ihre Stimme zu leihen. Auch Stefan Zweig hat in Anlehnung an diesen Midrasch das besondere Verhältnis der beiden Schwestern zueinander in einer seiner Legenden literarisch umgesetzt.²³ Nicht umsonst gelten in der biblischen Tradition Lea und Rahel als die zwei Frauen, die das Haus Israel aufgebaut haben. (Rut 4,11)

Den wenigsten dürfte bewusst sein, dass es sich in Gen 29,31–30,24 (und Gen 35,16–18) – die Geburt der zwölf Söhne und der Tochter Dina – nicht um eine Namensklärung der späteren zwölf Stämme Israels handelt, sondern um einen „Gebärwettstreit“ zwischen den beiden Schwestern. Dem klassischen Rollenverständnis folgend, das den eigenen Wert nach der Zahl der Kinder bestimmt – insbesondere Söhne garantierten die Alterssicherung der Eltern –, streiten die beiden Frauen um die Gunst des Ehemannes und die besondere Zuwendung Gottes und geben ihren Kindern daher jeweils Dank- beziehungsweise Hoffungsnamen. So nennt Lea ihren ersten Sohn Ruben (Seht, ein Sohn), um zu zeigen, dass Gott ihr Elend gesehen hat und ihr Mann sie auch in Zukunft lieben wird. Oder Rahel gibt ihrem Erstgeborenen den Namen Josef (Zufüger), weil Gott endlich die Schande von ihr genommen hat und ihr doch noch einen anderen Sohn schenken (hinzufügen) möge. In diesem „Gebärwettstreit“ scheint jedes Mittel recht zu sein. Lea überlässt ihrer Schwester Rahel die schwangerschaftsfördernden Alraunen, die Ruben eigentlich für seine Mutter mitgebracht hat, wenn Rahel erst einmal für eine Weile auf Jakob verzichtet. (Gen 29,31–30,24)

In dieser Beziehungskonstellation wendet sich Gott der jeweils benach-

²⁰ Vgl. Fischer 1995, 100.

²¹ Vgl. Butting, Klara, Rachel und Lea. Der Streit der Schwestern: Genesis 29,1–30,24, in: Texte und Kontexte 33 (1987), 36.

²² Vgl. Strack, Hermann L./Billerbeck, Paul, Kommentar zum Neuen Testament. Aus Talmud und Midrasch, Bd. I: Das Evangelium nach Matthäus, München 1982, 89f.

²³ Vgl. Zweig, Stefan, Rahel rechnet mit Gott, in: ders., Legenden. Mit einem Nachwort von Alexander Hildebrand (Fischer Bibliothek), Frankfurt a. M. 1979, 7–27.

teiligten Frau zu. Trennt die beiden Frauen zunächst der Kampf um die Liebe Jakobs, dann verbindet sie schließlich die Loslösung vom Vater. Sie erheben gemeinsam Anspruch auf ihr Recht und ziehen gemeinsam aus dem Vaterhaus aus. Der Diebstahl des Hausgottes durch Rahel besiegelt den Führungsanspruch der beiden Frauen in der Familie. Sie können sich nun selbst versorgen („beeltern“) und deshalb für ihre Kinder sorgen.²⁴

3. Dialog zwischen Texten und Menschen

Bei einer bibeldidaktisch grundsätzlich einzufordernden Doppelbewegung zwischen den biblischen Texten einerseits und den SchülerInnen andererseits lassen sich nach dem so genannten Elementarisierungskonzept – ein Modell, das in der Religionsdidaktik der letzten Jahre zunehmend an Bedeutung gewonnen hat²⁵ – speziell für die Behandlung biblischer Beziehungsgeschichten im Wesentlichen folgende Aspekte herausfiltern.

Dialogische Exegese und Intertextualität

Unter dem sachorientierten Blickwinkel betrachtet kann es nicht genügen, biblische Beziehungsgeschichten nur mit Hilfe des Methodenrepertoires der historisch-kritischen Exegese zu analysieren und im Sinne der Elementarisierung sach- und schülergemäß zu vereinfachen, vielmehr geht es darum, von vornherein den Texten so zu begegnen, dass auch von der exegetischen Methodik her noch deutlicher

die dialogische Grundstruktur eingeholt wird. Im Sinne einer dialogisch orientierten Exegese gehört es vor der eigentlichen Textanalyse selbstverständlich dazu, das eigene (hermeneutische) Vorverständnis zu klären, welche eigenen Erfahrungen und Enttäuschungen mit einem Text verbunden sind, aber auch den Streitwert eines Textes (das erkenntnisleitende Interesse) zu entdecken und sich zu fragen, was einen als LeserIn überhaupt reizt, sich gerade mit einer bestimmten Beziehungsgeschichte auseinander zu setzen, oder wo der Text auch Irritationen und Widersprüche auslöst. Das „Abenteuer der Auslegung“ wird immer den biblischen Text und seine Entstehungsgeschichte, aber auch seine Wirkungsgeschichte in Kirche und Kultur und die Bedeutung für heutige LeserInnen aufeinander zu beziehen wissen. Diese Form der mehrdimensionalen Auslegung kann grundsätzlich nur in einem offenen Diskurs und einem umkreisenden Verstehen geschehen, das nicht versucht, den Text auf eine Bedeutung zu reduzieren.²⁶

Darüber hinaus kann es reizvoll sein, eine bestimmte Beziehungskonstellation durch die gesamte Bibel hindurch zu verfolgen, etwa das wachsende Motiv der Geschwisterbeziehungen angefangen von Kain und Abel bis hin zu Maria und Marta und den beiden Brüdern im Gleichnis vom barmherzigen Vater. Dieser Ansatz der Intertextualität erlaubt es in seiner weitesten Form auch, in freien Assoziationen von einem Text zum anderen zu wandern, also auch biblische Erzählungen mit heutigen Beziehungstexten in Dialog zu bringen.²⁷ Texte werden damit im Sinne Umberto Ecos als ein „offenes Kunstwerk“²⁸ verstanden, das erst „fertig“ interpretiert ist, wenn es der/die letzte LeserIn gelesen hat.

Dies kann zu immer wieder neuen Sichtweisen führen, ist aber nicht zu verwechseln mit Beliebigkeit. Vielmehr wird die historisch-kritische Exe-

gese jeweils den Rahmen beschreiben, innerhalb dessen neue Zugänge zu biblischen Beziehungsgeschichten zu suchen sind.

Liebe und Rivalität

In der weiteren Auseinandersetzung sind die elementaren Erfahrungen und die Lebensbedeutung, die mit bestimmten Beziehungsgeschichten verbunden sind, sowohl auf der biblischen Ebene als auch auf der Ebene der SchülerInnen zu reflektieren und die elementaren Zugänge unter entwicklungspsychologischem Blickwinkel zu betrachten.

Konkret etwa auf biblische Geschwistergeschichten bezogen bedeutet dies, dass es notwendig ist, sich entsprechend über die Entwicklung und Dynamik einer solchen Beziehungskonstellation zu informieren, um sich besser der biblischen Wirklichkeit, aber auch den Erfahrungen der Jugendlichen heute annähern zu können.

So ist eine Geschwisterbeziehung in der Regel bestimmt durch ein spannungsreiches, ambivalentes Verhältnis zwischen Liebe und Rivalität, zwischen Ähnlichkeit und Verschiedenheit. Diese längste Beziehung des Lebens ist im Vergleich zu einer Freundschafts- oder Paarbeziehung nicht frei gewählt, vielmehr wird man in diese „erzwungene Nähe“ hineingeboren und bleibt ein Leben lang in diesem Beziehungszusammenhang. Das andere Geschwister bedeutet immer auch einen Entwicklungsanreiz, angefangen von gegenseitigen Verschmelzungswünschen in der frühen Kindheit zur Stärkung des Selbstvertrauens über einen Wechsel zwischen Identifikation und De-Identifikation im Prozess der Identitätsbildung bis hin zur Partizipation als eine bedeutende Sozialisations- erfahrung für spätere zwischenmenschliche Kontakte. Geschwister helfen sich gegenseitig bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben als Modell und Vorbild, Übersetzer und Regulator.²⁹

24 Vgl. Eva Renate Schmidt, 1 Mose 29–31: Vom Schwesternstreit zur Frauensolidarität, in: dies. u. a. (Hg.), *Feministisch gelesen* Bd. 2. Ausgewählte Bibeltexte für Gruppen und Gemeinden, Gebete für den Gottesdienst, Stuttgart 1989, 29–39.

25 Vgl. z. B. Ritter, Werner H., Stichwort „Elementarisierung“, in: *KatBl* 126 (2001) 82–84; Schweitzer, Friedrich, *Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven*, in: *ZPT* 52 (2000) 240–252; Schweitzer, Friedrich u. a., *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie*, Gütersloh 1995; Nipkow, Karl E., *Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung*, in: *KatBl* 111 (1986) 600–608.

26 Vgl. Niehl 1996, 227–236.

27 Vgl. Berg 1991, 304–330.

28 Eco, Umberto, *Das offene Kunstwerk* (Suhrkamp Tb Wissenschaft; 222), Frankfurt a. M. 1985.

29 Vgl. z. B. Lüscher, Berit, *Die Rolle der Geschwister. Chancen und Risiken ihrer Beziehung*, Berlin 1997; Petri, Horst, *Geschwister – Liebe und Rivalität. Die längste Beziehung unseres Lebens*, Zürich 1994.

Beispielsweise neigen Kinder in bestimmten Phasen zur Meinung, die Geschwister würden von den Eltern bevorzugt werden, sie hingegen seien böse und würden deswegen zu Recht weniger geliebt werden, oder sie seien von der Natur mit weniger Begabung ausgestattet worden. Auch in der Pubertätskrise kann phasentypisch die Frage nach eigenem Aussehen oder nach Anerkennung durch andere zu einem Gefühl der Benachteiligung führen. Das heißt, dass es zu vermeiden ist, einen Geschwisterteil in einer biblischen Erzählung undifferenziert als etwas naiv, böse oder weniger hübsch darzustellen, will man nicht Projektions- und Identifikationsflächen für Minderwertigkeitsgefühle aufbauen, die gerade aus aktuellen Geschwistererfahrungen der Kinder und Jugendlichen erwachsen können.

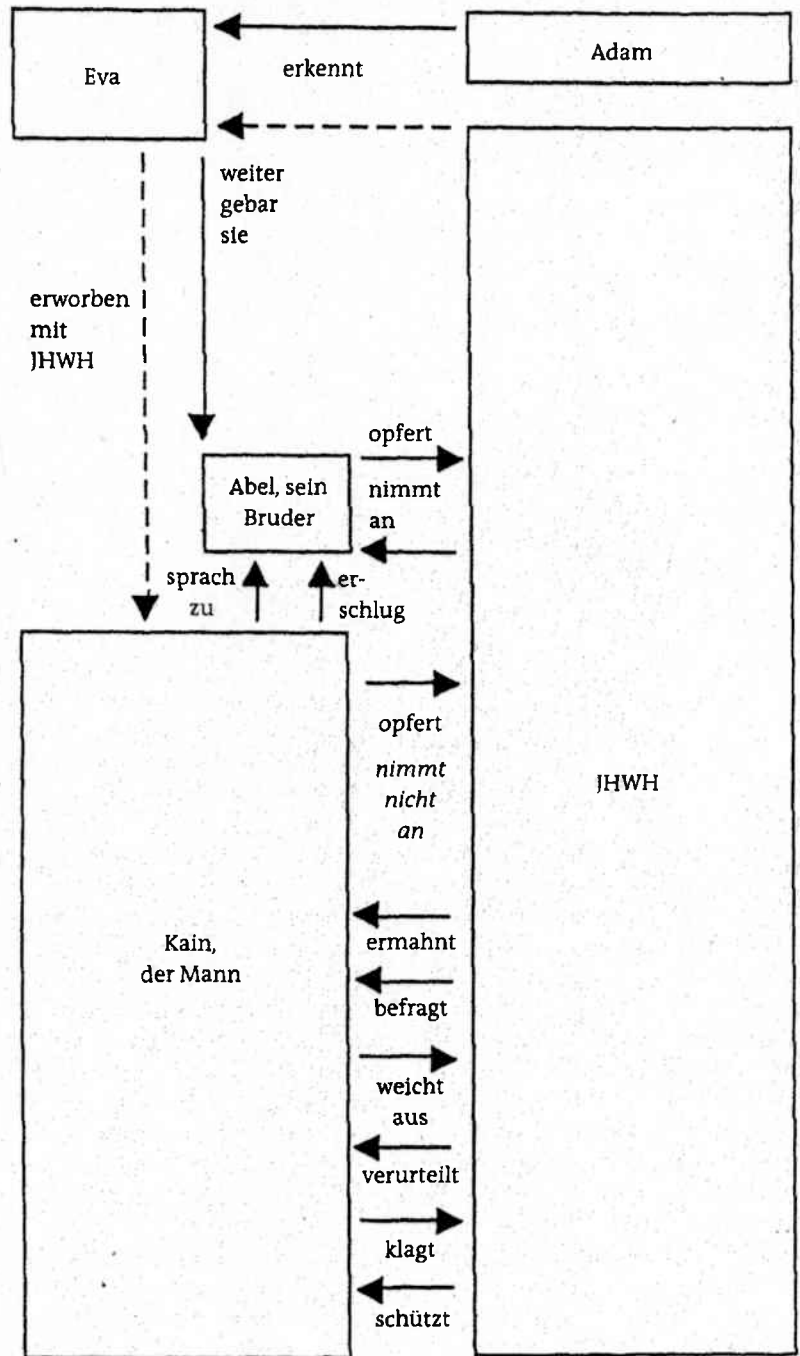
Oder wenn in einer biblischen Geschichte Streit und Rivalität dominieren, muss die Ursache nicht zwingend bei den Geschwistern selbst gesucht werden. Oft sind für Geschwisterkonflikte eher ein pathologisches Umfeld oder strukturelle Ungeborgenheit verantwortlich. Auch ein konfliktreicher Ist-Zustand in einer Geschwisterbeziehung ist offen auf eine Entwicklung hin und trägt immer beide Aspekte, nämlich die Liebe und die Rivalität, in sich. Wenn zwischen Kain und Abel die geschwisterliche Liebe keine Chance hat, ist zu fragen, ob das nicht – ganz im Sinne des biblischen Autors – an der Situation nach der Vertreibung aus der paradiesischen Geborgenheit liegt und weniger an einer etwaigen Böswilligkeit Kains oder gar an der ablehnenden Haltung Gottes gegenüber dem Opfer Kains.

Gottesbeziehung und Geschwisterlichkeit

Schließlich wird bei der Behandlung biblischer Beziehungsgeschichten vor allem auch zu fragen sein, was unter theologischem Blickwinkel Jugendlichen jeweils zu vermitteln ist.

So wird man etwa bei den biblischen Geschwistergeschichten darauf zu achten haben, Gott nicht als eine Art Deus

Konfiguration der Erzählung von Kain und Abel



ex machina oder einen erziehenden Gott zu beschreiben, der von vornherein die Geschehnisse zu Gunsten eines erwählten Geschwisters lenkt oder, dann wenn es schwierig wird, das Böse zum Guten wendet. Vielmehr ist von heutigen Geschwistererfahrungen auszugehen, nach denen sich Geschwister in aller Regel nach einer vorübergehen-

den Phase der Distanz wieder annähern werden, allerdings unter der Voraussetzung, dass sie bei Zeiten gegenseitiges Vertrauen aufbauen konnten. Nur dann, wenn Gott als ein begleitender Gott vermittelt wird, der beide Geschwister in gleicher Weise liebt und schützt, findet eine wirkliche Erweiterung des Erfahrungsraumes der Ju-

Biblische Beziehungsgeschichten als Lernchancen

Beschränkt man sich nicht darauf, nur dann biblische Beziehungsgeschichten im Religionsunterricht zu behandeln, wenn sie explizit im Lehrplan genannt sind, sondern nutzt gerade bei Themen wie Freundschaft, Liebe und Partnerschaft (z. B. HS 8.3; 9.5; RS 8.1; 10.2; Gy[neu] 9.5; 11.2) oder Konflikten (HS 7.2; RS 7.3; Gy[neu] 8.2) die Verknüpfungsmöglichkeiten mit biblischen Erzählungen oder umgekehrt bei allgemein biblischen Themen (RS 9.5; Gy 11.2) den Bezug zur Beziehungsproblematik, können sich daraus zahlreiche Lernchancen und Gesprächsanlässe für die SchülerInnen ergeben. Ein solcher Zugang über biblische Beziehungsgeschichten kann Geschwisterkonflikte, Liebe und Eifersucht zeitlich weit entfernter Menschen thematisieren und es den Jugendlichen gerade aus dieser Distanz heraus erleichtern, sich auch mit eigenen Beziehungsfragen oder -ängsten auseinander zu setzen und eigene Perspektiven zu relativieren, ohne sich jeweils vor der gesamten Klasse dazu „bekennen“ zu müssen.

Grundsätzlich wird man bei der Vermittlung biblischer Beziehungsgeschichten Zugangsformen wählen, die die dialogische Grundstruktur aufgreifen und das Beziehungslernen zwischen den SchülerInnen in besonderer Weise fördern. Dabei reicht die Palette von „klassischen“, stärker an der Texterarbeitung orientierten Methoden, wie etwa die Beschreibung der Beziehungsstruktur zwischen den einzelnen Personen (Aktantenstruktur, Konfiguration eines Textes) (Abb. 3)³¹, bis hin zu stärker erfahrungsbezogenen, kreativen Ansätzen, wie beispielsweise das gemeinsame „Erbauen“ von Standbildern³², die Erarbeitung eines Beziehungshauses³³ oder Formen des kreati-

ven Schreibens³⁴, z. B. Tagebucheinträge aus der Sicht der Kinder von Lea, Silpa, Rahel und Bilha.

Insbesondere Kunstbilder, die nicht nur eine historisierende Illustration eines biblischen Geschehens bieten, sondern versuchen, die Beziehungswünsche und -schwierigkeiten des Menschen allgemeiner zu erfassen, erlauben es, sowohl Bezüge zu aktuellen Fragestellungen als auch zu biblischen Beziehungskonstellationen herzustellen. Das Bild von Keith Haring (Abb. 4)³⁵ etwa ermöglicht es, sich der Ambivalenz einer Geschwister- oder Paarbeziehung zu nähern, indem man jeweils eine Bildhälfte abdeckt und die SchülerInnen Assoziationen zu den sichtbaren Bildelementen suchen lässt, d. h. einerseits zu den beiden Figuren, die mit geballten Fäusten und stampfenden Füßen aufeinander treffen, andererseits zu denen, die „Herz über Kopf“ ineinander verschlungen sind. Lässt man die SchülerInnen schließlich nach einem treffenden Titel für das Gesamtbild suchen, wird die Spannung zwischen Liebe und Streit in einer menschlichen Beziehung nochmals besonders deutlich.

Bei der dialogischen Begegnung mit biblischen Beziehungsgeschichten wird es vor allem darum gehen, Jugendlichen zu vermitteln, dass es sich bei der Bewältigung konfliktreicher, ambivalenter Konstellationen sowohl in Eltern-Kind-Beziehungen, als auch in Geschwister-, Freundschafts- und Paarbeziehungen offenbar um eine lebenslange Aufgabe handelt, die nicht auf eine Seite hin zu reduzieren ist, dass aber gerade aus dieser Beziehungsarbeit immer auch Perspektiven und Hoffnungen für die Zukunft erwachsen, zumal sich dabei jeder/jede Einzelne, wie die biblischen Erzählungen zeigen, von Gott begleitet und geschützt wissen darf.

gendlichen durch biblische Geschwistererfahrungen statt. Solche biblischen Erfahrungen können dann unter Umständen auch mögliche subjektive Erfahrungen Jugendlicher, von den Eltern benachteiligt zu werden, relativieren. In der Konsequenz bedeutet dies, dass bei Jugendlichen nicht nur die Elternbeziehung hilft, eine Gottesbeziehung aufzubauen, sondern umgekehrt auch ein entsprechendes Gottesbild dazu beitragen kann, das eigene Bild von den Eltern zu korrigieren.

Geschwisterlichkeit als eine moralische Norm menschlichen Zusammenlebens sollte Jugendlichen nicht nur vom Ideal einer konfliktfreien Geschwisterliebe her – alle Menschen als Kinder des einen Gottes – beschrieben werden, will man nicht, dass sich auf dem Hintergrund der tatsächlichen Geschwistererfahrungen von vornherein Brüche ergeben. Geschwisterlichkeit könnte vielmehr gerade auf der Basis biblischer Geschwistergeschichten als die (lebenslange) Bewältigung einer spannungsreichen Beziehung verstanden werden. Je ähnlicher und je näher sich Geschwister sind, umso konfliktreicher kann diese Beziehung sein, aber umso mehr kann diese Spannung auch die gemeinsame Entwicklung fördern.³⁰

30 Vgl. Schiefer Ferrari, Markus, Geschwisterbeziehungen von Kindern und Jugendlichen auf dem Hintergrund biblischer Erzählungen, in: Mendl, Hans/Schiefer Ferrari, Markus (Hg.), Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart (Festschrift Fritz Weidmann), Donauwörth 2001, 327–353, 344–348.

31 Niehl/Thömmes 1998, 129–131.

32 Vgl. z. B. Terwey, Elke, ... und wer steht, dass er nicht falle. Von der Arbeit mit Standbildern im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, In: ru 30 (2000), H. 2, 55–58.

33 Rendle, Ludwig u. a., Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch, München 1996, 113 f.

34 Vgl. Böttcher, Ingrid (Hg.), Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibwerk und Dokumentation, Berlin 2000.

35 Keith Haring, o. T., Februar 1981, in: Keith Haring. Katalog zu den Ausstellungen in Castello di Rivoli, Malmö, Hamburg, Tel Aviv. Kat.-Nr. 15 © by Keith Haring Fondation, RPE.