

Silvia Arzt

Bibel lesen als Mädchen, als Junge

Gender und Textrezeption

1. Gender in der Bibel

Geschlecht/Gender spielt schon in der Bibel selbst eine Rolle. Die biblischen Texte sind in einer patriarchalen Umwelt entstanden und spiegeln diese wider. Wir erfahren in biblischen Erzählungen mehr von den männlichen Helden (Mose, Abraham ...) als von ihren Frauen, Töchtern und Schwestern. Frauen wurden teils vergessen, teils mit gemeint. Manche biblischen Texte wenden sich explizit nur an Männer, ihre Perspektive ist die männliche, beispielsweise Exodus 19: Zwar werden in Vers 1 die »Israeliten« bzw. die »Söhne/Kinder Israels« angesprochen, der Vers 15 aber macht klar, dass hier nur die männlichen Mitglieder des Volkes gemeint werden, wenn es heißt: »Berührt keine Frau!« und damit sexuelle Enthaltsamkeit gemeint ist (Grohmann 2003). Feministische ExegetInnen haben sich auf die Spurensuche begeben und viele Frauengestalten der Bibel wieder entdeckt, z. B. den Erzvätern die Erzmütter zur Seite gestellt (Fischer 1994) und wider die sprachliche Unsichtbarmachung von Frauen eine inklusive Bibelübersetzung erarbeitet (Bail u. a. 2007). Genderfragen, Androzentrismus und Stereotypisierungen spielen aber auch bei der Auswahl von Texten aus dem biblischen Kanon eine Rolle.

In den zahlreichen Kinderbibeln etwa sind Frauen nach wie vor unterrepräsentiert und die Übersetzung entspricht nicht ihrer Rolle in der Heilsgeschichte: »Evas Rolle im sogenannten ›Sündenfall‹ wird weit über den biblischen Text hinaus ausgeschmückt, Frauen werden generell nur in Abhängigkeit von Männern dargestellt, sind diejenigen, die sich kleinlich streiten (z. B. Lea und Rachel oder bereits vorher Sara und Hagar), die andererseits nur auf das Wohlergehen ihrer Kinder, näherhin ihrer Söhne, bedacht sind, deren herausstechendste Eigenschaft ihre Schönheit ist. Als Menschen, die die Geschichte Israels und der ersten Menschen, die an Jesus als Messias glaubten, mit JHWH erzählen, die theologisch, prophetisch, liturgisch, kämpferisch auftreten, werden sie nicht wahrgenommen.« (Schiffner 2003, 70)¹. Auch die präsentierten Männer der Bibel sind eindimensional vor allem als ›lonesome cowboy‹. Stark muss der biblische Mann sein, gehör-

1. Auf positive Ausnahmen sei hier aber hingewiesen, vor allem Klöpffer/Schiffner 2004. Auch Oberthür und Schindler etwa bemühen sich, in ihren Kinderbibeln mehr biblische Frauengestalten sichtbar zu machen (Oberthür 2008; Schindler 2008).

sam gegenüber Gott und möglichst indifferent in seinen Beziehungen zu seiner Umwelt.« (ebd.). Auch in Religionsbüchern lassen sich nur minimale Verbesserungen in Richtung Geschlechtergerechtigkeit feststellen (Duschet 2005). Mirjam etwa, in der feministischen Theologie wie auch Liturgie eine zentrale Bezugsgestalt, führt zum Beispiel in Grundschulen immer noch ein »Schattendasein« gegenüber Mose (Schart 2004, 129).

2. Gender² und Lesen

Nicht nur in der Bibel selbst ist »Gender am Werk«, auch im Prozess des Lesens von Texten, auch von biblischen, tragen LeserInnen die »Geschlechterbrille« (Bem 1993).

Die geschlechtsspezifische Leseforschung, die sich vor allem mit Lektürepräferenzen und Geschlecht befasst, hat besonders bei erzählender Literatur Geschlechterunterschiede festgestellt. Dieses Ergebnis hat besondere Relevanz auch für die Rezeption der Bibel, stehen doch vor allem im Blick auf Kinder und Jugendliche – in Kindergarten, Religionsunterricht oder der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit – vorwiegend die erzählenden Texte der Bibel im Mittelpunkt. Darüber hinaus postuliert die Rezeptionsästhetik, dass das Lesen selbst ein kreativer Prozess ist, in dem die Leserin oder der Leser einen neuen Text »schafft«. Lesen wird dabei nicht als bloße »Abbildung« verstanden, sondern als Aktivität, als Rezeption und kreative Handlung. Der »Sinn« eines Textes wird demnach nicht nur aus dem Text »herausgelesen«, sondern im Prozess des Lesens in vielfältiger Weise »hergestellt«. Dieses Neuschaffen eines Textes im Lesen hängt dabei von verschiedenen Verstehensvoraussetzungen ab (kognitive Entwicklung, Lesefähigkeit, Alter, familiärer Hintergrund, Kontextähnlichkeit oder -verschiedenheit). Das (literaturwissenschaftliche) Konzept der Rezeptionsästhetik hat in den letzten zehn Jahren breite Berücksichtigung in der Religionspädagogik, zum Teil auch in der Bibelwissenschaft gefunden³. Auch das Geschlecht der Leserin, des Lesers spielt in der Rezeption

2. Gender meint meist (immer noch, vor allem auch in empirischen Studien) das biologische Geschlecht! Studien fehlen, die das soziale Geschlecht stärker einbeziehen (Garbe 2002). Die Aufmerksamkeit liegt meist bei den Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. Für eine Erweiterung dieser Unterscheidung hin auf Gender im Sinne einer Berücksichtigung unterschiedlicher Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstrukte innerhalb der Geschlechtergruppen wird zwar plädiert (etwa Kaupp/Riegel 2006), die praktische Umsetzung ist aber noch nicht geschehen.
3. Vgl. dazu etwa Lämmermann u. a. 1999, Bizer u. a. 2007 und die stark von Anton Bucher initiierte »Kindertheologie«. Für die Exegese etwa stellt Thomas Meurer als eine »Akzentverschiebung« in der Exegese der letzten Jahre fest: »Es geht um eine radikale Rückbesinnung auf den Akt des Lesens, um die Wiederentdeckung des Menschen als homo legens und mithin um ein Eindringen, um ein Sichverstricken und Sichverbinden mit dem Text, das über die wissenschaftlich kontrollierte Tätigkeit der Auslegung zur Erhebung des Textsinns noch hinausgeht. Einfacher ausgedrückt: Im Vordergrund steht und als hermeneutische Basis erscheint der Paradigmenwechsel vom Interpretieren zum Lesen.« (Meurer 2007, 35).
Für die Religionspädagogik bezeichnet etwa Franz Niehl »die Bemühungen, rezeptionsästhetische Ansätze in die Grundlegung der Bibeldidaktik zu integrieren« als eine der »hoffnungsvollen Entwicklungen« (Niehl 2007, 136).

eine Rolle, wie einige empirische Untersuchungen zeigen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

3. Geschlechtsspezifische Leseforschung

In religiösen Lernprozessen werden erzählende Texte der Bibel in der Absicht eingesetzt, dass die Kinder/Jugendlichen diese nicht nur zur Kenntnis nehmen («informatorisches Lesen»), sondern sich intensiv auf die Texte einlassen und mit ihrer Lebens- und Glaubenswelt in Beziehung setzen («reflektierendes Lesen»). Gerade bei diesen beiden Leseweisen aber zeigen sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede⁴. Mädchen erweisen sich als die kompetenteren LeserInnen. »Kompetent« meint hier das »Reflektieren«, das Verknüpfen des Gelesenen mit eigenem Wissen und eigener Erfahrung. Beim »informationsorientierten« Lesen zeigen sich nur geringe Unterschiede: Diagramme, Tabellen und Karten verstehen Mädchen wie Jungen gleich gut, allerdings bevorzugen Jungen diese Art des Lesens.⁵ Am häufigsten lesen Mädchen wie Jungen Tageszeitungen, Zeitschriften und Texte am Bildschirm. Allerdings sind es vorwiegend die Mädchen, die auch ein erzählendes Buch lesen – und der »erste Leseknick« mit 10 bis 12 Jahren ist bei Jungen stärker (Böck 2007, 63). Erklärt wird dies einerseits damit, dass durch die steigende Bedeutung von FreundInnen, durch die verstärkte Nutzung von Computer, Fernsehen und anderen Medien weniger Zeit »für sich alleine« bleibt, die auch zum Lesen eines Buches verwendet werden kann. Zum anderen könnte – gerade für Jungen – auch die Abgrenzung von einer scheinbar für sie als »weiblich« konnotierten Tätigkeit ein Grund für den Bedeutungsverlust des Buchlesens sein: »Zusätzlich ist für die Buben auch die Zuschreibung von ›Weiblichkeit‹ an das Lesen von erzählender Literatur in Buchform zu berücksichtigen, die – neben ihrer stärkeren Affinität zu Bild(schirm)medien – bei ihrer Distanzierung von Buchlektüre ebenfalls zum Tragen kommt, geht es für sie ja auch darum, ihre männliche Geschlechteridentität zu entwickeln und in ihrer Alltagspraxis, die immer auch doing gender ist (...), nach außen sichtbar zu machen.« (Böck 2007, 64).

Christine Garbe beschreibt diese »Feminisierung des Buchlesens« bzw. des Lesens erzählerischer Texte ausgehend von einer »Art ›Ur-szene‹ der Lesesozialisation« (Garbe 2003, 76), dem Vorlesen als Teil des Einschlafrituals. Ein vierjähriges Mädchen hat das Bedürfnis, Geschichten zu hören. Da ihre kognitive Kompetenz zwar die Sprachbeherrschung, nicht aber die Beherrschung der Schriftsprache einschließt, ist sie auf das Vorlesen angewiesen. Das Vorlesen geschieht im Rahmen des Einschlaf-Rituals mit der

4. Damit werden »Trends« ausgesagt, die für einen Großteil, aber natürlich nicht für jede/n Einzelne/n gelten!
5. Teils werden diese Unterschiede auf genetische Faktoren zurückgeführt (z.B. wird dem weiblichen Gehirn eher Empathiefähigkeit zugeschrieben und dem männlichen eher Systemorientierung) (Grütz 2004, 2). Allerdings gibt es keine Geschlechterunterschiede zwischen Mädchen und Jungen, die gerne lesen (Böck 2007, 63), was den Einfluss der Gene stark relativiert.

Mutter. Gemeinsam wird vielleicht das Buch ausgesucht, Mutter und Kind kuscheln sich unter die Bettdecke. Das Vorlesen geschieht also »in einer wohligen Körpererfahrung, aber auch in intensivem verbalen Austausch – Fragen und Kommentare des Kindes, Antworten und Hinweise der Mutter, gemeinsames Ausphantasieren der Geschichte und Verknüpfen mit eigenen Erfahrungen usw.« (ebd.). Lange dauert es, bis ein Kind den Prozess des Schriftspracherwerbs abgeschlossen hat und Lesen als »Lustvolles und Befriedigendes« erleben kann. In diesem langen Prozess der »Einführung in die Welt der Schrift« brauchen Kinder »erwachsene Vermittler« (ebd., 77). Gerade an diesem Punkt, so Garbe, wird die Perspektive der Genderforschung bedeutsam⁶: »In unserem soziokulturellen Kontext (bürgerliche Kleinfamilie, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung usw.) geschieht die Einführung in die Schriftlichkeit und damit in die Welt der Literatur weitgehend durch *Frauen*: in erster Linie durch die Mütter, die in der frühkindlichen Vorlesepraxis und der gesamten familialen Lesesozialisation die Hauptrolle spielen (...), im weiteren Verlauf dann die Grundschullehrerinnen, die die Kinder im Prozess des Schriftspracherwerbs begleiten. *Lesen* (und übrigens auch Schreiben) wird von Kindern als eine *weiblich konnotierte kulturelle Praxis* erlebt. Das kleine Mädchen, das ja so werden will (und werden soll) wie seine Mutter, sieht, dass seine Mutter liest (und erlebt, wie sie ihm mit Begeisterung vorliest) – und wird selber zur Leserin: Es kann sich symbiotischen Prozessen hingeben *und* gleichzeitig imaginieren, dass Lesenlernen etwas mit Erwachsenwerden zu tun hat. Das Mädchen wird sich also – natürlich immer idealtypisch gesprochen – mit Begeisterung auf den Prozess des Lesen- und Schreiben-Lernens einlassen und sich in dieser Hinsicht mit seiner (gesellschaftlich zugewiesenen und durch das mütterliche Vorbild vermittelten) Geschlechtsrollenidentität in voller Übereinstimmung wissen. Die Folgen sind bekannt: Schon bei Schuleintritt und durch die gesamte Schulzeit hindurch sind die Mädchen in ihren sprachlichen Kompetenzen und insbesondere im Bereich der Schriftlichkeit, im Lesen, im Rechtschreiben und Textschreiben, den Jungen überlegen« (ebd.). Da für einen kleinen Jungen, der die gleiche »Ursprungssituation des Lesens« erlebt, die Entwicklungsaufgabe in der Loslösung von der Mutter besteht und in der Entwicklung einer auch von den Gleichaltrigen anerkannten Männlichkeit, lehnen viele Jungen ab dem Beginn der Pubertät das Buchlesen als weiblich konnotierte Tätigkeit ab, sie lesen keine Bücher mehr oder »verleugnen es in der Öffentlichkeit« (ebd., 79). Jungen wenden sich daher eher anderen, »cooleren« Medien zu, den Bildschirmmedien, die die Buchlektüre ersetzen. Auch Mädchen nutzen Bildschirmmedien, allerdings ergänzend zur Buchlektüre. »Dieser strukturelle Unterschied weist eine Analogie zum Unterschied in der Ausbildung der Geschlechtsidentität auf: Die Mädchen bleiben in einer *Kontinuität* zu ihrer ersten Bezugsperson, der Mutter, die Jungen erleben den erwähnten (mehr oder weniger traumatischen) *Bruch* in ihrer Identifikationslinie. Daraus würde folgen: Solange das Lesen (vor allem fiktionaler Literatur) eine *weiblich konnotierte Praxis* ist – und alle Lesestudien zeigen, dass die ›Verweiblichung‹ fiktionaler Lektüre eher zu- als abnimmt –, so lange wird Lesen ›uncool‹ bleiben für die heran-

6. Hintergrund für diese Theorie ist das in der feministischen Forschung einflussreiche Buch von Nancy Chodorow »Das Erbe der Mütter«, das auch in Bezug auf die Entwicklung von Religiosität rezipiert wird und im Bereich der Religion eine ganz ähnliche Entwicklung skizziert, s. dazu etwa Klein 2000, v. a. 27ff.

wachsenden Jungen, die der ›mütterlichen Sphäre‹ zu entkommen trachten.« (ebd., 81).

Dennoch gibt es aber auch Jungen, die gerne lesen, auch erzählende Texte. Betrachtet man Mädchen und Jungen, die erzählende Texte lesen, zeigen sich geschlechtsspezifische Präferenzen bei den Themen: In der »Mädchenbuchabteilung« finden sich vor allem Bücher über soziale Beziehungen zu FreundInnen oder in der Familie, auch in Tiergeschichten und natürlich auch Liebesgeschichten. Ganz gleich ob fiktionale oder nonfiktionale Erzählungen – das »Versinken« im Buch, die Identifikation mit den Protagonistinnen ist für Mädchen zentral (Böck 2007, 65f.). In der »Jungenabteilung« finden sich auch erzählende Texte. »Das Genre Erzählung ist hier allerdings mit anderen Themen verknüpft, z. B. mit Abenteuern, Detektiven oder mit Horror-, Science-Fiction- und Fantasy-Welten. Die Handlungen dieser normalerweise sehr unrealistischen Geschichten sind eher nach außen gerichtet. (...) Die Involviertheit in diese Geschichten bezieht sich mehr auf das Äußerliche als auf Wahrnehmung und Interpretationen der AkteurInnen und deren Gefühle.« (Böck 2007, 66).

Mehr Mädchen als Jungen lesen also erzählerische Texte, ihre Leseweisen unterscheiden sich: die Mädchen involvieren sich mehr in die Geschichten und sind deutlicher als Jungen an Beziehungsthemen interessiert, während die Jungen »action« bevorzugen.

Lesepreferenzen und Lesekompetenz sind die eine Seite, in der das Geschlecht eine Rolle spielt. Hat es aber auf der inhaltlichen Seite auch eine Bedeutung? Lesen Mädchen und Jungen nicht nur anderes, sondern auch anderes aus Texten heraus oder in Texte hinein?

4. Bibellesen und Geschlecht – rezeptionsorientierte Studien

In Anfängen zumindest wird Geschlecht als ein Einflussfaktor im Rezipieren von biblischen Texten in den Jahrbüchern für Kindertheologie bedacht. Feministische Exegese wird immer wieder deutlich rezipiert: Gender auf der Ebene des Textes. Beim Buch Rut wird von der feministischen Exegese ausgegangen und deutlich gezeigt, dass die Kinder in diesem Buch für sie wichtige Bereiche des Lebens wieder finden: Freundschaft, Treue, das Mitsein Gottes, Solidarität und Hoffnung, aber auch schwierige Situationen wie das Alleinsein oder den Tod. Die Autoren plädieren für die Wiederentdeckung dieses Buches im Religionsunterricht, nicht zuletzt mit den Worten eines Schülers, der schreibt: »Diese Geschichte ist hammergeil, weil das sooo viel mit Frauenpower zu tun hat« (Schreiner/van Treck 2004, 156).

Deutlicher berücksichtigt Elisabeth Naurath auch bei den Kindern Gender in ihrem Beitrag über Maria und Martha. Sie thematisiert unterschiedliche Schreib- und Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen in der Grundschule und die Zuständigkeit von Müttern für die Hausarbeit, wenn in der Auseinandersetzung um die Wahl des »Guten« ein »Mädchen die Schwierigkeit der Hausarbeit und der Junge die des Schreibens betont«

(Naurath 2006, 69). Oder wenn sie darauf hinweist, dass Mädchen wie Jungen von einer Beziehungsethik her argumentieren, und von daher an die Debatte über eine »weibliche Moral« anknüpft (ebd., 71).

Die »Erzählung vom Widerstand der Washti« im ersten Kapitel des Esterbuches war der Ausgangspunkt für eine eigene Studie (Arzt 1999a, 1999b). Dabei wurde der Bogen gespannt vom biblischen Text über die Auslegungstraditionen (Wirkungsgeschichte) bis hin zu Rezeptionen des Textes durch SchülerInnen. Es zeigte sich, dass auch bei den ExegetInnen »Gender« eine Rolle spielt, vor allem in der Deutung der Königin und des Königs. Washti wird sehr unterschiedlich und widersprüchlich gesehen – als gekränkte Ehefrau wie als Haremsdame, ehrenhaft oder schamlos, launisch oder stark und charakterfest, als ungehorsame Ehefrau oder politische Rebellin, auch als mutiges Vorbild.

In einem weiteren Schritt wurde der Frage nachgegangen, wie SchülerInnen diesen Text verstehen. Um ihre Rezeptionen zu erfassen, wurden 180 SchülerInnen im Alter von 10–15 Jahren gebeten, aus der Perspektive einer Gestalt der Erzählung die Geschichte wiederzugeben. Ein kurzer Fragebogen und die Nacherzählungen bildeten die Grundlage der Analyse (Inhaltsanalyse). Welche Teile der Erzählung nehmen die SchülerInnen in ihre Nacherzählungen auf, welche führen sie weiter aus, welche Leerstellen im Text werden wie gefüllt? Welche Umdeutungen zeigen sich? Im Zusammenhang mit der Forderung nach mehr Identifikationsfiguren für Mädchen auch in der biblischen Didaktik wurde auch die Frage gestellt, ob Washti eine Gestalt ist, mit der sich die SchülerInnen in ihren Nacherzählungen identifizieren.

Die geschlechtsspezifische Rezeption der Erzählung wurde deutlich. Mädchen wie Jungen wählten vor allem eine gleichgeschlechtliche Person der Geschichte, um aus ihrer Perspektive eine Nacherzählung zu verfassen. Die Mädchen verfassten deutlich umfangreichere Nacherzählungen, was als Hinweis darauf gesehen werden kann, dass Mädchen empathischere Leserinnen sind. In der offenen Frage danach, welchen Sinn diese Erzählung habe, sehen Mädchen wie Jungen vor allem das Thema »Diskriminierung/Gleichberechtigung von Frauen«. Im Zentrum ihrer Nacherzählungen steht der Konflikt zwischen Washti und Ahaschwerosch. Für die SchülerInnen wie auch vor allem für die feministischen ExegetInnen ist der Geschlechterkonflikt der zentrale Inhalt des ersten Kapitels des Esterbuches. Dies gilt vor allem für die älteren SchülerInnen – Geschlechterrollen, das Verhältnis von Frauen und Männern ist eine Frage, die Adoleszente natürlich stark beschäftigt.

Stuart Charmé ging in seiner Studie der Frage nach, welchen Sinn Mädchen und Jungen in der Geschichte von Adam und Eva finden, wenn sie ohne besondere theologische Vorinformationen mit dieser Erzählung konfrontiert werden, welche Gedanken über die Geschlechter sie anhand dieser Erzählung formulieren und wie ihre Einstellungen das Verstehen der Erzählung beeinflussen. In 70 Interviews mit Kindern im Alter von vier bis elf Jahren zeigte sich hier auch die geschlechtsspezifische Identifikation: Auf die Frage, welche Person der Geschichte sie gerne sein möchten, nannten 63 % der Mädchen Eva und 82 % der Jungen Adam. Die Antworten auf die Frage, warum Gott zuerst Adam und dann Eva erschaffen habe, machte den »powerful force of traditional views of God's gender and of gender roles of men and women that are legitimized by God«

(Charmé 1997, 31) sichtbar. Für die Hälfte der Kinder gab es dafür zwei Erklärungen: zum einen, dass Gott ein Mann ist und deshalb Männer bevorzugt, zum anderen, dass Männer stärker und besser als Frauen seien. Mädchen und Jungen reagieren auf religiöse Texte unterschiedlich, sie nehmen diese durch die »Brille des Geschlechts« (Bem 1993) wahr und Charmé appelliert an alle, die religiös erziehen: »Parents and religious educators need to explore more thoroughly the dialectical relationship between gender identity and religious identity. Not only is religion a powerful force contributing to children's gender role socialisation, but children's gender identity is a powerful lens through which they will view religion.« (Charmé 1997, 44).

Michael Fricke beschäftigt sich in seiner Studie mit der Rezeption »schwieriger« Bibeltexte. Zunächst befragt er GrundschullehrerInnen (mittels Fragebogen) nach den Texten, die sie für schwierig halten, und untersucht die Rezeption solcher schwieriger Texte dann mithilfe von Gruppendiskussionen mit SchülerInnen. Gender wird in dieser Studie vielfach Thema: zum einen sind die befragten LehrerInnen zum größten Teil weiblich, was auf die »Frauendomäne« (Fricke 2005, 291) Grundschule hinweist. Benannt werden von den LehrerInnen auch Schwierigkeiten mit biblischen Texten, die in der Unterschiedlichkeit der Geschlechterverhältnisse in biblischen Zeiten und im Umfeld der SchülerInnen liegen: So wird die Erzählung von Abraham und Sara schwierig, weil die beiden ohnehin zu alt seien, um Kinder zu bekommen (ebd., 295); Abraham verhielte sich nicht »wie ein richtiger Vater«, denn ein solcher würde Hagar und Ismael nicht einfach ins Verderben schicken (ebd., 296); Polygamie und das patriarchale Frauen- und Männerbild werden bei der Erzählung von Josef und Potifars Frau problematisiert (ebd., 297f.). »Die polygamen und patriarchalen Familienverhältnisse sind im Alten Testament eine Realität, die vorausgesetzt und kaum kritisch hinterfragt wird. In einer modernen Gesellschaft, die die Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern anstrebt, ist eine Familiensituation wie die von Jakob (vier Frauen) sehr problematisch.« (ebd., 299).

Bei den Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern achtet Fricke darauf, diese sowohl in Mädchen- als auch Jungengruppen durchzuführen, »um ggf. geschlechtsspezifische Unterschiede wahrnehmen zu können« (ebd., 308). Immer wieder zeigen sich auch Unterschiede in der Rezeption der biblischen Texte zwischen Mädchen- und Jungengruppen.

Bei den Schöpfungserzählungen bleibt die Jungengruppe stärker am Text von Gen 1, während die Mädchengruppe sich in der Diskussion stärker vom Text wegbewegt und mehr auf Fragen der Autonomie eingeht – was Fricke vor allem mit dem »Entwicklungsvorsprung« der Mädchen erklärt: »Mädchen und Jungen reagieren aufgrund von Unterschieden im Entwicklungsprozess unter Umständen sehr verschieden auf bestimmte Aspekte des Textes. So machen die in der Vorpubertät stehenden Mädchen die für die Pubertät typische Frage der Selbstbestimmung und Autonomie zu ihrem Hauptthema. Das Erwachen der eigenen Identität, das Entfernen von den Eltern und die kritische Auseinandersetzung mit Autoritäten deuten sich schon an.« (ebd., 382). Allerdings hat er in der Jungengruppe auch stärker eingegriffen, um sie beim Thema zu halten, was er auch reflektiert: »Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass auch ein Lehrer/eine Lehrerin mit dem jeweils anderen Geschlecht aus verschiedenen Gründen (z. B. Scheu, Distanz)

anders umgeht als mit dem eigenen und sich daraus Differenzen inhaltlicher Art ergeben können.« (ebd., 381).

Zu »Kain und Abel« zeigen sich folgende Unterschiede: Nach der Einheit, in der der Text erarbeitet wird, sollen die Kinder eine Szene malen. Dabei wird deutlich, dass die Mädchen Bilder ohne Menschen malen (z. B. nur einen Acker mit Blut) bzw. Bilder, in denen kaum männliche Gestalten vorkommen, sondern: »Eva ist das Hauptmotiv. Anscheinend bieten die männlichen Personen zu wenig Identifikationsraum für Mädchen. In der zweiten Serie fallen körperlich-erotische sowie mütterliche Konnotationen auf. Die Mädchen greifen den Anfang der Geschichte auf: ›Adam und Eva bekamen ein Kind ... Eva wurde wieder schwanger‹, und setzen ihn ins Bild.« (ebd., 397). Die Jungen malen ganz andere Bilder. Alle im Text genannten Personen treten auf, auch Gott und die Sünde. »Im Vergleich zur Mädchengruppe finden sich also mehr Identifikationsfiguren bzw. -motive.« (ebd., 397f.).

Als eine der bibeldidaktischen Folgerungen formuliert Fricke anschließend an die Geschichte von Kain und Abel: »Gen 4 macht uns deutlich, dass biblische Geschichten Jungen oft mehr Möglichkeiten bieten, sich mit handelnden Personen zu identifizieren. Die Mädchen dagegen müssen ausweichen (leerer Acker) oder eine erzählerische Randfigur (Eva) wählen. Interessanterweise bringen sie gerade dadurch einen wichtigen, vorher vernachlässigten Aspekt mit hinein: Wie war das eigentlich für die Eltern, ein Kind zu verlieren? Es ist eine didaktische Aufgabe, auch das, was Mädchen auswählen (z. B. Schwangerschaft, Gebären) zum Unterrichtsgegenstand zu machen.« (ebd., 415).

Im Sinne einer Vervielfältigung von Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen fordert Fricke auch im Kontext der Exodus-Erzählung: »Im Sinne eines geschlechterbewussten Religionsunterrichts sollte die Geschichte von Schifra und Pua eingesetzt werden. Die glaubensstarken, mutigen und schlauen Frauen können eine besondere Identifikationsmöglichkeit für Mädchen darstellen.« (ebd., 538).

Diese Studien, die Geschlecht berücksichtigen, sind allerdings noch immer die Ausnahmen. Wenn aber in Forschungen die Variable Geschlecht berücksichtigt wird, zeigen sich etliche Unterschiede darin, wie Mädchen und Jungen biblische Texte wahrnehmen. Sie tragen auch ihre spezifischen Themen in die Texte ein.

5. Perspektiven für die Forschung: Gender und Vielfalt wahrnehmen

»Jede Auslegung ist ein wechselseitiger Prozess. Der Sinn des Texts, zu dem auch seine Pragmatik gehört, liegt nicht einfach in ihm drin wie in einem Schatzkästchen, das ich als LeserIn nur aufzuschließen bräuchte. Der Sinn des Textes entsteht in der Auslegung als schöpferischem Prozess. Die Vieldeutigkeit der Zeichen bewirkt, dass jede *Rezeption* ein kreativer Akt ist, nicht nur die *Textproduktion*. Natürlich hängt es auch von den Lesenden ab, welche literarische Gestalt sie sympathisch finden. Auf der Seite der Lesenden gibt es eine Reihe von Faktoren, die das Rezeptionsverhalten beeinflussen: sozialer Ort, Alter, Geschlecht, aber auch individuell-biografische Kategorien. Diese Seite

des Rezeptionsprozesses zu erforschen, ist Sache der Religionspädagogik und der praktischen Theologie, eine Sache, von der die zunehmende Anzahl von empirischen Forschungsarbeiten im Bereich der Bibeldidaktik Zeugnis ablegt.« (Müllner 2009, 7f.). Manche ExegetInnen betrachten es aber als ihre eigene Aufgabe der Exegese, den »garsig breiten Graben« zu überwinden zwischen wissenschaftlicher Exegese, die sich vor allem als »exegetische Altertumsforschung« versteht, und der Alltagslektüre der Menschen von heute, die im Lesen der Bibel etwa Gottesbegegnung suchen (Strube 2006). Dennoch kann dies eine (empirisch qualifizierte) Religionspädagogik gut als ihre Aufgabe sehen, die Leseprozesse zu biblischen Texten zu erforschen. Mit Überraschungen ist zu rechnen, vor allem wenn man anerkennt, dass jede, auch die wissenschaftliche Auslegung biblischer Texte vom sozialen Ort, vom Alter, vom Geschlecht und individuell-biografischen Kategorien abhängig ist, also hie wie dort nicht voraussetzungslos ist (etwa Strube 2000).

Eine empirisch orientierte religionspädagogische Forschung zu biblischen Texten sollte Differenzen bei SchülerInnen deutlich machen. Diese Differenzen betreffen:

1. Das Alter der RezipientInnen von biblischen Texten

Hierzu wurde und wird viel gearbeitet, die Altersdifferenz scheint akzeptiert zu sein (zumindest bis ins Jugendalter, auf Kindheit und Jugend konzentriert sich die Entwicklungspsychologie). Kinder und Jugendliche verstehen biblische Texte abhängig von ihrer (kognitiven) Entwicklung. Sie dürfen (müssen) manche biblischen Texte wie etwa Gleichnisse auf ihre Weise auch »falsch« verstehen und verstehen sie auf ihre Weise dennoch »richtig«. Wie aber verstehen Menschen zwischen 20 und 90 Jahren auf ihre Weise biblische Texte »falsch« und dennoch »richtig«? Eine Ausweitung der Rezeption der Entwicklungspsychologie auch ins hohe Lebensalter ist ein Desiderat (und ist es auch, weil Religionspädagogik sich sehr – vielleicht auch zu sehr – im Kontext Schule verankert).

2. Individuell-biografische Kategorien und die Rezeption von biblischen Texten

Welchen Menschen mit welchen Lebenserfahrungen sagen biblische Texte etwas? Das Gleichnis vom gütigen Vater/verlorenen Sohn spricht welche individuell-biografischen Erfahrungen an? »Lesen« sie diesen Text aus der Perspektive eines der Söhne oder aus der Perspektive des Vaters (und wo ist eigentlich die Mutter, fragte eine Studentin im Seminar). Und als welcher Sohn lesen sie dieses Gleichnis? Ist – aus der Perspektive der Leserinnen – der Vater das Thema (es geht ja um ein Gottesgleichnis) oder die Geschwisterlichkeit?

3. Der soziale Ort

Bei einer Tagung wurde eine Studie mit SchülerInnen aus Hauptschulen und Gymnasien zu einem biblischen Text vorgestellt. Vorgestellt wurden aber nur die Gruppengespräche mit GymnasiastInnen, denn diese seien viel besser zu verstehen. Warum sind »die anderen« nicht repräsentabel? Wie gehen Menschen, Kinder und Jugendliche mit einer geringen Lesesozialisation und geringem sprachlichen Ausdrucksvermögen mit biblischen Texten um? Gar nicht? Nicht repräsentabel? Sind biblische Texte für sie so fremd wie viele Texte? Auch dazu gibt es keine Hinweise in empirischen Studien. Wenn Reli-

gionspädagogik aber subjektorientiert sein will, muss sie auch die Perspektive der wenig/kaum Lesenden, der Leseschwachen berücksichtigen.

4. Geschlecht

Nicht bei allen empirischen Untersuchungen wird »Geschlecht« als Variable einbezogen. Dies entspricht weder der Bedeutung, die ab dem Kindergartenalter Kinder geschlechtlichen Inszenierungen zuweisen, noch den Suchbewegungen von Jugendlichen, die bemüht sind, ihrer Definition von Männlichkeit und Weiblichkeit – in unterschiedlichen Kontexten noch einmal unterschiedlich – auf die Spur zu kommen. Dies entspricht auch nicht den Standards empirischer Forschung, die Gender als zumindest mögliche Variable einbeziehen muss. Dass die Unterscheidung zwischen (biologisch) männlich und weiblich nicht genügt und die Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen manchmal größer sind als die zwischen den Geschlechtergruppen ist eine weitere Fragestellung, die zur Differenzierung der Geschlechtervariablen beiträgt.

Literatur

- ARZT, SILVIA, Das Bibellesen hat ein Geschlecht, in: *Religionspädagogische Beiträge* 43 (1999a), 157–166.
- ARZT, SILVIA, Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck u. a. 1999b.
- BAIL, ULRIKE u. a. (Hg.), *Bibel in gerechter Sprache*, 3. Aufl., Gütersloh 2007.
- BEM, SANDRA, *The Lenses of Gender. Transforming the Debate on Sexual Inequality*, Yale University Press: New Haven 1993.
- BIZER, CHRISTOPH u. a. (Hg.), *Bibel und Bibeldidaktik*, Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn 2007.
- BÖCK, MARGIT, Gender und Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze, hg. v. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien 2007.
- CHARMÉ, STUART Z., Children's gendered responses to the story of Adam and Eve, in: *Journal of Feminist Studies in Religion* 2 (1997), 27–44.
- DUSCHET, ELISABETH, Geschlechterverhältnisse in Religionsbüchern für den Evangelischen Religionsunterricht. Eine erziehungswissenschaftliche Analyse zur Grundschule, in: *Schulfach Religion* 24 (2005), Nr. 1–2, 17–68.
- FISCHER, IRMTRAUD, *Die Erzeltern Israels. Feministisch-theologische Studien zu Genesis 12–36*, Berlin u. a. 1994.
- FRICKE, MICHAEL, ›Schwierige‹ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.
- GRAETZ, NAOMI, *S/He Created Them: Feminist Readings of Biblical Stories*, Professional Press: Chapel Hill 1993.
- GARBE, CHRISTINE, Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung, in: Abraham, Ulf (Hg.), *Deutschunterricht und Deutschdidaktik nach PISA*, Freiburg i. Br. 2003, 69–89.
- GROHMANN, MARIANNE, Lesen Frauen anders? Feministische Literaturtheorie und die Hebräische Bibel, in: Oeming, Manfred (Hg.), *Theologie des AT aus der Perspektive von Frauen*, Beiträge zum Verstehen der Bibel 1, Münster 2003, 23–43.
- GRÜTZ, DORIS, Der geschlechtsspezifische Zugriff auf Lesestrategien – Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen unterrichtsdidaktischer Forschung, in: *Linguistik online* 21 (2004), H. 4, URL: http://www.linguistik-online.de/21_04/gruetz.html.

- KAUPP, ANGELA/RIEGEL, ULRICH, Sex Category und Gender – Geschlecht aus praktisch-theologischer Perspektive, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 4 (2006), H. 1, 78–93 (www.theo-web.de).
- KLEIN, STEPHANIE, Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart u. a. 2000.
- LÄMMERMANN, GODWIN u. a. (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart u. a. 1999.
- KLÖPPER, DIANA/SCHIFFNER, KERSTIN, Gütersloher Erzählbibel. Mit Bildern von Juliana Heidenreich, Gütersloh 2004.
- MEURER, THOMAS, Die Wiederentdeckung der Bibel als Buch. Zum gegenwärtigen Paradigmenwechsel in der Erforschung des Alten Testaments, in: Bizer, Christoph u. a. (Hg.), Bibel und Bibeldidaktik, Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn 2007, 29–37.
- MÜLLNER, ILSE, Moralisches Lernen an unmoralischen Vorbildern. Zur Textpragmatik der Erzählung von Kain und Abel (Gen 4,1–16), URL: <http://www.jcrelations.net/de/?item=854>, (Stand: 11.2.2009).
- NAURATH, ELISABETH, »Ein Jünger kann doch das Essen vorbereiten. Der kennt doch schon alle Geschichten, die Jesus von Gott erzählt!«. GrundschulKinder deuten den Text zu Maria und Martha (Lk 10,38–42), in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2: Neues Testament, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Stuttgart 2006, 60–72.
- NIEHL, FRANZ W., Verfahren des biblischen Unterrichts auf dem Prüfstand, in: Bizer, Christoph u. a. (Hg.), Bibel und Bibeldidaktik, Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn 2007, 135–145.
- OBERTHÜR, RAINER, »Die Bibel für Kinder und alle im Haus«. Kriterien für die Textauswahl im Zusammenhang des Gesamtkonzepts, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, unter Mitarbeit von Britta Papenhausen (Hg.), Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl, Göttingen 2008, 201–217.
- SCHART, AARON, »Hurra! Wir sind frei!«. Mirjam (Exodus 15 und Numeri 12) in einer dritten Klasse Grundschule, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Stuttgart 2004, 123–136.
- SCHIFFNER, KERSTIN, Kinderbibeln – (k)ein Raum für Feministische Theologie/Gender Studies?! in: Klöpfer, Diana/Schiffner, Kerstin/Taschner, Johannes (Hg.), Kinderbibeln – Bibeln für die nächste Generation? Eine Entscheidungshilfe für alle, die mit Kindern die Bibel lesen, Stuttgart 2003, 66–77.
- SCHINDLER, REGINE, »Mit Gott unterwegs«. Vorgeschichte – Textauswahl – Entstehen des Buches, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, unter Mitarbeit von Britta Papenhausen (Hg.), Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl, Göttingen 2008, 219–238.
- SCHREINER, MARTIN/VAN TREECK, CHRISTINA, »Wo du hin gehst, da will auch ich hingehen«. Das Buch Rut als »echter Bibel-Hit«, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament, Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Stuttgart 2004, 147–156.
- STRUBE, SONJA ANGELIKA, »Wegen deines Wortes ...«. Feministische und nichtfeministische Exegese im Vergleich am Beispiel der Auslegung zu Mk 7, 24–30, Theologische Frauenforschung in Europa 3, Münster u. a. 2000.
- STRUBE, SONJA ANGELIKA, Den »garstig breiten Graben« überwinden. Empirische Erforschung heutiger Alltagslektüren als Teil exegetischen Forschens – Plädoyer für ein erweitertes Selbstverständnis der Exegese, in: Czapla, Ralf G./Rembold, Ulrike (Hg.), Gotteswort und Menschenrede. Die Bibel im Dialog mit Wissenschaften, Künsten und Medien. Vorträge der interdisziplinären Ringvorlesung des Tübinger Graduiertenkollegs »Die Bibel – ihre Entstehung und ihre Wirkung« 2003–2004, Jahrbuch für Internationale Germanistik Reihe A: Kongressberichte Vo., 73, Bern 2006, 327–340.