

**Bibliolog als Zugang für das Thema**  
***Frauengestalten der Bibel***  
**in einem gendersensiblen Religionsunterricht.**

**Masterarbeit**

**im Zwei-Fächer-Masterstudiengang, Fach Ev. Religion**  
**der Theologischen Fakultät**  
**der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel**

**vorgelegt von**  
**Anne Schramm**

**Erstgutachterin: Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong**

**Zweitgutachterin: StR'in Christiane Flachsenberg**

**Kiel im Februar 2020**



## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	4
<b>2. Religionspädagogik der Vielfalt</b>	7
2.1 Gender, Bildung, Religion	7
2.2 Geschlechtsspezifische und religiöse Sozialisation	9
2.3 Feministische Theologie	12
2.4 Gendersensibler Religionsunterricht	15
<b>3. Frauengestalten der Bibel</b>	15
3.1 Auslegungsgeschichte biblischer Frauengestalten	15
3.2 Drei Beispiele biblischer Frauengestalten	17
3.2.1 Eva (Gen 2-3)	18
3.2.2 Hagar (Gen 16)	24
3.2.3 Mirjam (Num 12)	29
3.3 Der Gehalt feministischer Hermeneutik für das Thema <i>Frauengestalten der Bibel</i>	34
<b>4. Die didaktische Auseinandersetzung mit dem Thema <i>Frauengestalten der Bibel</i></b>	35
4.1 Die Relevanz des Themas	35
4.2 Der Bezug des Themas zu den Fachanforderungen Religion	38
4.3 Der Zugang zum Thema	39
<b>5. Bibliolog als religionspädagogischer Ansatz</b>	40
5.1 Die Praxis des Bibliologs	40
5.2 Bibliolog im Religionsunterricht	43
5.3 Bibliolog im Kontext einer Religionspädagogik der Vielfalt	44

<b>6. Bibliolog als Zugang für das Thema</b>	
<i>Frauengestalten der Bibel</i>	47
6.1 Bibliolog als Zugangsweise	47
6.2 Resümee: Chancen und Grenzen des Bibliologs für das Thema	53
<b>7. Literaturverzeichnis</b>	56
<b>8. Anhang</b>	69
8.1 Abbildungen	69
Abbildung 1: <i>Gender – Bildung – Religion</i>	
Abbildung 2: <i>gendersensibler RU – Bibliolog – Frauengestalten</i>	
8.2 Die methodische Auseinandersetzung	70
8.2.1 Entwurf einer Unterrichtseinheit	70
8.2.2 Raster der Unterrichtseinheit	81
8.3 Materialien	83
Material 1 (Geschichte von Gott)	83
Material 2 (Impulse für theologische Gespräche)	84
Material 3 (Tabelle: Gender-Symbole)	85
Material 4 (OHP-Folie)	86
Material 5 (adamadamadam)	87
Material 6 (Vergleichende Bildbetrachtung)	88
Material 7 (Tabelle: Erwartungshorizont)	89
Material 8 (Bibliolog zu Gen 3,1-7)	90
Material 9 (Gruppenpuzzle: Arbeitsauftrag)	93
Material 10 (Gruppenpuzzle: Texte)	94
Material 11 (Hausaufgabe: Arbeitsauftrag)	102
Material 12 (Ertragssicherung: Tabelle)	104
<b>9. Erklärung</b>	106

## 1. Einleitung

*„Ich denke, dass Gott immer als männlich dargestellt wird, weil die Welt früher eine Männer-Welt war, bzw. heute noch teilweise ist. Männer haben den Ton in der Geschichte angegeben, die Bibel und ihr Ursprung entstammen [...] einem Mann, deshalb ist Gott, weil er das Sagen hat, auch ein Mann. Im Zeitalter der Gleichbehandlung wird Gott zur Mann-Frau, das zeigt, dass das Geschlecht Gottes abhängig von der Geschichte des Menschen ist.“<sup>1</sup>*

(Verfasser\*in: Keine Angabe)

Dieses Zitat ist eine Antwort auf die Frage „Warum ist Gott immer männlich?“. So lautet eine von insgesamt zwölf Fragen norddeutscher Schüler\*innen<sup>2</sup>, die im Rahmen einer Kampagne der Nordkirche mit dem Namen »Raum für Fragen. Mein Religionsunterricht« im September 2019 im Radio zu hören und auf Plakaten, Kirchturmbannern und Postkarten in allen drei Sprengeln zu lesen sind. Ziel dieser Initiative ist es, darauf aufmerksam zu machen, dass und warum der Religionsunterricht<sup>3</sup> für S\* von Wichtigkeit ist. Besagte Frage ist neben dem Gesicht einer Jugendlichen<sup>4</sup> zu lesen, von welcher die Frage zu stammen scheint.<sup>5</sup>

Sowohl die Frage als auch die zitierte Antwort zeigen das Bedürfnis von S\*, Geschlechtergerechtigkeit im Unterricht zu thematisieren. Die Frage spiegelt wider, dass ein gendersensibler RU, in welchem zum Beispiel vielfältige Gottesbilder aufgezeigt werden, keine Selbstverständlichkeit ist.<sup>6</sup> Die Antwort macht darauf aufmerksam, welche geringe Rolle Frauen im gesamtgeschichtlichen Kontext der christlichen Kirche spielen. Die „Frage nach Gott“ verweist

---

<sup>1</sup> Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland, Hauptbereich Schule, Gemeinde- und Religionspädagogik, 2019/9 (WWW-Dokument, <https://www.mein-reli.de/de/startseite/frage-der-woche>), abgerufen am 22.09.2019.

<sup>2</sup> Im Folgenden S\* abgekürzt.

<sup>3</sup> Im Folgenden RU abgekürzt.

<sup>4</sup> Eine eindeutige Aussage über das Geschlecht der abgebildeten Person ist nicht zu treffen. Vielmehr eröffnet das Aussehen der Person einen Deutungsspielraum, der über ein binäres Denken von Geschlechtlichkeit hinausweist.

<sup>5</sup> Vgl. Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland, 2019/9, abgerufen am 22.09.2019.

<sup>6</sup> Vgl. Pithan, Annebelle, Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik? In: Dis. et al. (Hgg.), Geschlechter bilden: Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh 2011, 62-78. Die Autorin sieht in der Verbesserung von der Vermittlung zwischen Schule und geschlechterbewusster Theologie eine Notwendigkeit, um gendersensiblen RU in Zukunft selbstverständlicher zu ermöglichen.

hier auf die „Frage nach dem Menschen“ und impliziert in diesem Fall die Frage nach der Bibel als „religiöse Schrift“.<sup>7</sup>

Die Bibel sowohl in Bezug auf die Bedeutung der (männlichen) Gottesbilder als auch in Hinblick auf eine ganzheitliche Anthropologie zu untersuchen, ist Anliegen Feministischer Theologie. Eine genaue Beleuchtung biblischer Stoffe, in denen Frauen die Akteurinnen sind, kann mit Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis der Geschlechter vielfältige Perspektiven eröffnen. Um Frauengestalten der Bibel im RU zu begegnen und einen gendersensiblen Umgang anzubahnen, ist die Frage nach geeigneten Zugängen entscheidend. Der religionspädagogische Ansatz Bibliolog ermöglicht durch seine starke Subjektbezogenheit ein Antworten auf Fragen und Themen, „die sich in der Gegenwart in besonderer Weise stellen“<sup>8</sup>. Eingefahrene Deutungsmuster in Bezug auf eine Geschlechterordnung können mittels Bibliolog im RU hinterfragt und umgedeutet werden.<sup>9</sup>

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche Chancen und Möglichkeiten der religionspädagogische Ansatz Bibliolog für das Thema *Frauengestalten der Bibel*<sup>10</sup> im RU bietet. Hierbei wird der Fragestellung nachgegangen, welche Wege und Mittel durch den Bibliolog in Hinblick auf einen gendersensiblen RU erschlossen werden. Vor diesem Hintergrund wird erörtert, welche Ziele eine geschlechterbewusste Bibelhermeneutik verfolgt und wie diese anhand von biblischen Frauengestalten entfaltet werden kann und sollte.

Zu Beginn wird das Feld »Religionspädagogik der Vielfalt« abgesteckt, indem die Themen *Gender*, *Religion* und *Bildung* in einen Zusammenhang gebracht werden. Hierfür werden zunächst die zentralen Begrifflichkeiten geklärt. Im Weiteren werden unter Berücksichtigung der Geschlechtsspezifika anthropo-

---

<sup>7</sup> Die **inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche** I, II und IV tangieren sich an dieser Stelle. Vgl. BMBF SH (Hg.), Fachanforderungen Evangelische Religion. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I Sekundarstufe II, Kiel 2014, 18.

<sup>8</sup> Pohl-Patalong, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule (Bd. 1.: Grundformen), Stuttgart 2013, 89.

<sup>9</sup> Vgl. ebd., 99.

<sup>10</sup> Da *Frauengestalten der Bibel* kein exklusives, scharf umrissenes Thema darstellt, muss es sich bei einer religionsunterrichtlichen Auseinandersetzung mit biblischen Frauen nicht zwangsläufig um eine geschlossene Unterrichtseinheit handeln. Vielmehr meint *Frauengestalten der Bibel* im Kontext dieser Masterarbeit auch die Thematisierung von biblischen Frauen, welche sich wiederum in andere Thematiken integrieren lässt.

gene und soziokulturelle Voraussetzungen von S\* dargestellt und Rückschlüsse auf die menschliche Identitätsbildung gezogen. Die Frage nach der Bedeutung von biblischen Frauengestalten mit Fokus auf eine weibliche, religiöse Identitätsbildung wird an dieser Stelle aufgeworfen und führt zu einer Auseinandersetzung mit der Feministischen Theologie, deren Definition und Anliegen dargelegt werden. Der Einbezug feministischer Hermeneutik fördert einen RU, der gendersensibel gestaltet sein will. Daher werden feministisch-exegetische Zugänge und Verfahren erläutert, wobei das Augenmerk auf die Übersetzung der Bibel in eine »gerechte Sprache« und die »Dekonstruktion« von Bibeltexten gerichtet ist.

Sodann wird das Thema *Frauengestalten der Bibel* und deren Auslegungsgeschichte behandelt. Der Gehalt feministischer Hermeneutik wird exemplarisch anhand von drei ausgewählten biblischen Frauengestalten veranschaulicht.

Anschließend wird auf die didaktische Auseinandersetzung mit *Frauengestalten der Bibel* eingegangen. Die Relevanz des Themas wird in Hinblick auf den Lebensweltbezug zu den S\* sowie vor dem Hintergrund eines gendersensiblen RU beleuchtet. Außerdem erfolgt eine Einbettung des Unterrichtsgegenstandes in die Fachanforderungen für das Fach Evangelische Religion des Landes Schleswig-Holstein. Mit einer Auseinandersetzung über den Zugang zum Sujet werden die didaktischen Überlegungen abgeschlossen.

Welche Möglichkeiten aber auch Grenzen der Bibliolog in Bezug auf biblische Frauengestalten im RU aufweist, wird überprüft, indem zunächst die Praxis des Bibliologs erläutert wird. Es wird verdeutlicht, dass dieser religionspädagogische Ansatz von „bestimmten Voraussetzungen lebt und bestimmte Konsequenzen nach sich zieht“<sup>11</sup>. Was diese Tatsache konkret für den RU bedeutet, wird aufgezeigt, bevor auf die Besonderheiten des Bibliologs im Sinne einer Religionspädagogik der Vielfalt eingegangen wird.

Um zu verdeutlichen, inwiefern der Bibliolog als schüler\*innenadäquate Zugangsweise dem Thema *Frauengestalten der Bibel* dienlich ist, wird im Anhang exemplarisch der Entwurf einer Unterrichtseinheit für eine zehnte Klasse chronologisch und methodisch präsentiert. Hierbei werden zwei Beispielstunden, von denen eine auch einen Bibliolog beinhaltet, genauer beleuchtet. Ent-

---

<sup>11</sup> Pohl-Patalong (2013), 89.

scheidungen für die Formen der Phasierung, für die Sozialformen, für die Medien und Arbeitsblätter, sowie für die jeweiligen Übersetzungen der Bibel werden begründet. Auch Alternativen werden gegeneinander abgewogen. Kriterien für die Entscheidung, an welcher Stelle der Bibliolog eingesetzt wird, werden genannt. Ein Raster gibt einen Überblick über den Verlauf der Unterrichtseinheit und benennt Lernziele und Kompetenzschwerpunkte.

## 2. Religionspädagogik der Vielfalt<sup>12</sup>

### 2.1 Gender, Bildung, Religion

Religionspädagogik ist nicht nur in die Fachdiskurse der Theologie und der Pädagogik einbezogen, sondern sie ist als praktische Religionspädagogik eingebunden in gesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse, welche unter anderem dem Genderdiskurs entspringen.<sup>13</sup> Ein protestantisch-religiöser Bildungsansatz im Sinne des Priestertums aller Gläubigen ist in erster Linie orientiert am Subjekt und seiner Bildsamkeit und verpflichtet daher die Praxis des religiösen Lehrens- und Lernens zu einer gendersensiblen und -gerechten Perspektive, wie nachfolgend aufgezeigt werden soll.

Die Bezeichnung Gender wird seit über zwanzig Jahren<sup>14</sup> als feststehender Begriff in der deutschen Sprache verwendet und verweist auf eine Unterscheidung zwischen dem biologischen (engl. *sex*) und dem soziokulturellen Geschlecht (engl. *gender*).<sup>15</sup> Diese Unterscheidung weckt das Bewusstsein, dass Geschlechternormen, -rollen und -vorstellungen sozialen Prozessen unterworfenen Konstrukte sind und daher nicht aufgrund von biologistischen Begrün-

---

<sup>12</sup> Der von Annedore Prengel geprägte Begriff *Pädagogik der Vielfalt* hat neben der Feministischen auch die Interkulturelle und die Integrative Pädagogik im Blick. In dieser Arbeit wird sich im Kontext von Gendergerechtigkeit vornehmlich mit dem Zusammenspiel von feministischen Perspektiven und Religionspädagogik auseinandergesetzt. Vgl. Prengel, Annedore, *Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen 1995.

<sup>13</sup> Vgl. dazu die Grafik von: Mehlhorn, Annette, *Geschlechtsspezifische Dimensionen im interreligiösen Lernen - Erkundungen in Zwischenräumen*. In: Schreiner, Peter et al. (Hgg.), *Handbuch interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005, 315-329, hier 317.

<sup>14</sup> Als Meilenstein ist das Jahr 1996 zu sehen, in dem das **Gender Mainstreaming**, die politische Forderung, alle mit Geschlechtsunterschieden verbundenen Zuordnungen in allen Alltagshandlungen zu berücksichtigen, in allen EU-Mitgliedsstaaten durch die Grundrechte der EU (Art. 23 Nr. 1) verbindlich wurde.

<sup>15</sup> Vgl. Butler, Judith, *Gender Trouble*, New York 4<sup>2007</sup>, 1-34. Der Kern von Butlers Auseinandersetzungen sind die Probleme, die sich aus der Zuschreibung und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen ergeben.

dungen anzunehmen und invariabel sind. Geschlecht ist differenzierter wahrzunehmen als ein System von Zweigeschlechtlichkeit.<sup>16</sup> Vielmehr ist »Geschlecht« in seiner Gesamtheit etwas, das wir – als individuelle Frauen wie Männer – in Kommunikationsprozessen und durch unser Tun erschaffen (»doing gender«).<sup>17</sup>

Auch Bildung ist ein dynamischer Prozess. Wolfgang Klafki definiert Bildung unter anderem als „Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, religiöser Art“.<sup>18</sup> Bildung ermöglicht dem Subjekt, seine Fähigkeiten zu entfalten und zu einer kritischen Mündigkeit zu gelangen. Im „Modus der Bildung“ geschehen Lernprozesse immer „selbstbezüglich“, indem das, was mir in der Welt begegnet, auf seine Bedeutsamkeit für die eigene Lebensführung hin befragt wird.<sup>19</sup>

Der Bildungsforscher Jürgen Baumert erklärt die Auseinandersetzung mit Problemen „konstitutiver Rationalität“ als eine unverzichtbare Form der Weltbegegnung.<sup>20</sup> Allgemeinbildung inkludiert somit auch religiöse Bildung. Im Schulfach Religion wird sich mit den Konditionen „menschlicher Erkenntnis und menschlichen In-der-Welt-Seins“ beschäftigt.<sup>21</sup>

Gender, Bildung und Religion stehen in einem Dreiecksverhältnis zueinander und wirken gegenseitig aufeinander ein.<sup>22</sup> Im Zentrum steht das Subjekt und seine Entwicklung. Ein reflexiver Umgang mit Gender aber auch mit Religion ermöglicht eine „Identitätsfindung in sozialer Verantwortung“. Bildung in Bezug auf Religion und Gender befruchtet eine „Subjektwerdung in universaler Solidarität“.<sup>23</sup> Die jüdisch-christliche Religion verankert eine Schöpfungstheologie, in welcher der Mensch seine Würde als gottgeliebtes Geschöpf erlangt –

---

<sup>16</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Art. Gender, in: WbFTh (2002), 216-221, 216.

<sup>17</sup> Vgl. ebd. 218.

<sup>18</sup> Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim / Basel 2007, 98f.

<sup>19</sup> Vgl. Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Neue Theologische Grundrisse, Tübingen 2012, 214.

<sup>20</sup> Vgl. Dressler, Bernhard, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, 110f.

<sup>21</sup> Kumlehn, Martina, Art. Bildung, religiöse, in: WiReLex 2015/01 (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100082/>), abgerufen am 09.10.2019.

<sup>22</sup> Vgl. **Abbildung 1** im Abschnitt 8.1.

<sup>23</sup> Grümme, Bernhard, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg 2012, 219.

unabhängig von seinem biologischen oder sozialen Geschlecht.<sup>24</sup> Gleichzeitig erfolgen Begegnungen mit Religion nie jenseits der Geschlechterfrage.<sup>25</sup> Dieses Dreieck aus Gender, Bildung und Religion stellt ein Element der Religionspädagogik der Vielfalt dar. Eine solche verzichtet ausgehend »von der Unbestimmbarkeit des Menschen« auf Formen der Essentialisierung und Dichotomisierung und ermöglicht zugleich einen geschlechtlichen Identitätsprozess.<sup>26</sup>

## 2.2 Geschlechtsspezifische und religiöse Sozialisation

Die Forderung nach einem reflektierten Verständnis von der „Konstruktion der Mechanismen, mit denen [G]ender [...] erzeugt wird“<sup>27</sup>, intendiert keinesfalls Ausdrücke von Weiblich-Sein oder Männlich-Sein aufzuheben, da diese für die Identitätsbildung bedeutsam sind.<sup>28</sup> Die geschlechtsspezifische Identitätsentwicklung im Sinne von Gender wird im Folgenden genauer zu untersuchen sein, wobei das Hauptaugenmerk dem weiblichen Gender gilt.<sup>29</sup>

Sozialisation kann als Wechselwirkung zwischen einem Individuum und seiner Gesellschaft verstanden werden. Identitätsbildung und Sozialisation verhalten sich interaktional zueinander.<sup>30</sup> Die Sozialisation eines Menschen beginnt von Geburt an damit, dass geschlechtsspezifische Erwartungen bewusst oder unbe-

---

<sup>24</sup> Vgl. Franke, Gesa, Nenn' mich nicht Nutte! Sexuelle Sprache und Verhaltensweisen im Alltag von Jugendlichen, in: Ahrens, Sabine / Pithan, Anabelle (Hgg.), KU – weil ich ein Mädchen bin: Ideen – Konzeptionen – Modelle für mädchengerechten KU, Gütersloh <sup>2</sup>2000, 119-124, hier 119.

<sup>25</sup> Vgl. Kohler-Spiegel, Helga, Gender und Bibelverständnis: Lesen Jungen und Mädchen die Bibel unterschiedlich? In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben, (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen <sup>2</sup>2018, 678-682, hier 681.

<sup>26</sup> Vgl. Jakobs, Monika, Religionspädagogische Entwicklungen zur Frauen und Geschlechterforschung. In: Pithan, Anabelle et al. (Hgg.), Gender Religion Bildung, Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 47-67, hier 67.

<sup>27</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Art. Gender (2002), 219.

<sup>28</sup> Vgl. Kohler-Spiegel, Helga, Art. Feministische Theologie, in: LexRP 1 (2001), 556-569, hier 564.

<sup>29</sup> Selbstverständlich hat ein gendersensibler RU auch das männliche Gender im Blick, zumal vor dem Hintergrund der seit der IGLU-Studie 2005 herrschenden Diskussion um eine Benachteiligung von Jungen im Schulsystem. Im Kontext des Themas *Frauengestalten* im RU und unter Berücksichtigung der in der Vergangenheit konstanten Benachteiligung von Schülerinnen in Bezug auf Bildung soll das männliche Gender jedoch nicht im Zentrum dieser Arbeit stehen. Zur historischen Entwicklung von fehlender schulischer Partizipation von Mädchen bis zur Forderung einer Jungenförderung vgl. Kreienbaum, Maria Anna, Wer gewinnt, wer verliert? Jungen und Mädchen im Bildungswesen, Wider simple Antworten auf komplexe Fragen, in: Pithan, Anabelle et al. (Hgg.), Geschlechter bilden: Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh 2011, 40-49.

<sup>30</sup> Vgl. hierzu ausführlich: Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh <sup>8</sup>2016, 174-177.

wusst an ein Kind herangetragen werden.<sup>31</sup> Als ein entscheidender Faktor, der sich in starker Weise auf den Sozialisationsvorgang auswirkt, ist die Tatsache zu nennen, dass Frauen nach wie vor die Hauptverantwortung in Bezug auf die Betreuung von Kindern zu Hause, in Krippen- und Elementargruppen und in der Primarstufe übernehmen.<sup>32</sup> Wegen der Einheitserfahrung durch das gemeinsame Geschlecht geschieht bei Mädchen in der Adoleszenz eine langsamere und differenziertere Abgrenzung von weiblichen Rollenbildern als bei Jungen. Diese bei jungen Frauen stärker ausgeprägte Beziehungsthematik bringt Mädchen mit Beginn der Phase einer verstärkten Identitätsfindung in ein Beziehungsdilemma<sup>33</sup>: Um ihre Bindungen zu anderen nicht zu gefährden, scheuen Mädchen sich, ihr Wissen und ihre Gedanken preis zu geben. Initiative und Selbstvertrauen der jungen Frauen nehmen ab, sodass der eigenständigen Lebensperspektive wenig Raum gegeben wird.<sup>34</sup>

Mädchen neigen häufiger als Jungen dazu, die von ihnen erwartete Rolle zu erfüllen.<sup>35</sup> So ist für Mädchen im Vergleich zu Jungen oft eine Definition über ihr Aussehen erstrebenswert. Eine Festlegung von tendenziellen Stereotypmerkmalen wie beispielsweise als weiblich geltende Werte (Anpassungsfähigkeit, Autoritätsgläubigkeit, Rücksichtnahme, etc.) trägt zu einer Fremd- und Selbstbeurteilung bei jungen Menschen bei.<sup>36</sup> So werden Schüler**innen** in einer Klasse oft als Gruppe wahrgenommen, die fleißig und diszipliniert weniger Raum beansprucht, während den Schülern aufgrund eines auffälligeren Benehmens im Unterricht mehr Beachtung entgegengebracht wird.<sup>37</sup> Wenn dieses rollenkonforme Verhalten von der Lehrkraft durch positive Sanktionen unterstützt wird oder Unterrichtsmaterialien ausgewählt werden, welche Rollenkli-

---

<sup>31</sup> Vgl. Grabrucker, Marianne, Typisch Mädchen – typisch Junge. In: Enders-Dräger, Uta / Fuchs, Claudia (Hgg.), Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt am Main 1990, 120ff.

<sup>32</sup> Vgl. BMBF (Hg.), Bildung auf einen Blick 2019, OECD Indikatoren, Bonn 2019, 521.

<sup>33</sup> Vgl. Schweitzer (<sup>8</sup>2016), 192.

<sup>34</sup> Vgl. Brown, Lyn M. / Gilligan, Carol, Die verlorene Stimme. Wendepunkt in der Entwicklung von Mädchen und Frauen, Frankfurt am Main / New York 1994, 235ff.

<sup>35</sup> An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass es nicht *die* Mädchen oder *die* Jungen gibt, sondern diese immer als konkrete Individuen zu betrachten sind. Gleichwohl benennt die begriffliche Kollektivierung die Prägung der Realitätswahrnehmung entlang der Geschlechtergrenze in einem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit.

<sup>36</sup> Vgl. Wuckelt, Agnes, Art. Erziehung / Sozialisation, in: WbFTh (2002), 117-121, hier 118.

<sup>37</sup> Vgl. Kreienbaum (2011), 42.

schees bestätigen, spricht man von einem »heimlichen Lehrplan«.<sup>38</sup> Gesellschaftlich vorgegebene Geschlechterrollen bieten Pubertierenden zwar einerseits Orientierung, andererseits behindern sie die Jugendlichen auf der Suche nach dem eigenen Menschsein.

Die geschlechtsspezifische und die religiöse Sozialisation<sup>39</sup>, die in verschiedenen Instanzen wie Familie oder Schule stattfinden, sind ineinander verwoben. So kann die religiöse Sozialisation verstärkend oder hemmend auf traditionelle Geschlechterstereotype einwirken. Bemerkenswert ist, dass ein Großteil der Religionspädagogik – Wissenschaft wie Praxis – aktuell die Geschlechterkategorie nicht berücksichtigt.<sup>40</sup> Der männlich geprägte Rahmen der biblischen Tradition stellt eine Hürde dar für die Entwicklung eines echten Problembewusstseins hinsichtlich der Relevanz eines gendergerechten Denkens.<sup>41</sup> Dadurch stehen in religionspädagogischen Materialien hauptsächlich männliche Bilder, Geschichten und Personen zur Verfügung, die jungen Menschen Erfahrungsfelder eröffnen und Möglichkeiten zur Identifizierung geben.<sup>42</sup> Mädchen sind gezwungen, die maskuline Projektions- und Symbolwelt umzu-  
deuten, um sie auf sich selbst beziehen zu können.<sup>43</sup>

Vorbilder spielen bei der Identitätsausprägung im Jugendalter eine große Rolle, indem sie als Modelle zur Imitation oder Abgrenzung dienen.<sup>44</sup> Es stellt sich die Frage, inwiefern biblische Frauengestalten als Orientierungsfiguren für

---

<sup>38</sup> Vgl. Jakobs, Monika, Religionspädagogik aus feministischer Sicht. Aspekte des schulischen RU aus feministischer Perspektive oder Feministische Theologie und Religionsunterricht, in: RPädB 34 (1994), 97-106, hier 103.

<sup>39</sup> Auf theoretische Erkenntnisse hinsichtlich der religiösen Sozialisation unter Einbezug von geschlechtlichen Kategorien kann an dieser Stelle nicht ausführlich eingegangen werden. Vgl. hierzu Schweitzer, <sup>8</sup>2016, 188-197. Fest steht, dass das Geschlecht relevant für den Umgang mit Religion sein kann. So kann bei der Rezeption von biblischen Texten von einer **geschlechtsspezifischen »Lesebrille«** ausgegangen werden. Vgl. hierzu Arzt, Silvia, Das Bibellesen hat ein Geschlecht. In RPB 22 (1999), 157-166.

<sup>40</sup> Vgl. Pithan, Anabelle, Vortrag bei dem Symposium „Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht“ am 15. 5. 2009 an der Westfälischen Wilhelms-Universität, Münster (PDF-Dokument: [https://comenius.de/themen/Gender-und-Bildung/Wo\\_steht\\_die\\_geschlechterbewusste\\_Religionspaedagogik\\_2009.pdf](https://comenius.de/themen/Gender-und-Bildung/Wo_steht_die_geschlechterbewusste_Religionspaedagogik_2009.pdf)), abgerufen am 18.10.2019, 5.

<sup>41</sup> Vgl. Pithan (2011), 65.

<sup>42</sup> Vgl. Meiners, Christiane, Mit Mut meinen Weg gehen, Ein Nachmittag mit Mirjam für Konfirmandinnen, in: Ahrens, Sabine / Pithan, Anabelle (Hgg.), KU – weil ich ein Mädchen bin: Ideen – Konzeptionen – Modelle für mädchengerechten KU, Gütersloh <sup>2</sup>2000, 136- 144, hier 136.

<sup>43</sup> Vgl. Ahrens, Sabine / Pithan, Anabelle, Einleitung. In: Dis. (Hgg.), KU – weil ich ein Mädchen bin: Ideen – Konzeptionen – Modelle für mädchengerechten KU, Gütersloh <sup>2</sup>2000, 7-9, hier 7.

<sup>44</sup> Vgl. Hoffmann, Renate, Geschlechtergerecht denken und leben lernen. Religionspädagogische Impulse, Münster 2003, 81.

Leben und Glauben eine positive Auswirkung auf die Identitätsentwicklung von Schülerinnen haben können.<sup>45</sup> In Bezug auf die Rolle von Frauengestalten in der Bibel sind die Perspektiven der Feministischen Theologie unerlässlich, welche im Folgenden dargestellt werden.

### 2.3 Feministische Theologie

Dank des Aufkommens Feministischer Theologie in den USA Ende der 1960er-Jahre wurde das Augenmerk verstärkt auch auf Frauengestalten der Bibel gelegt. Feministische Theologie eröffnet einen kritischen Blick auf den Androzentrismus biblischer Texte, der sich in der patriarchalisch<sup>46</sup> geprägten Welt des alten Israel und des Zweiten Testaments widerspiegelt.<sup>47</sup>

Das Anliegen Feministischer Theologie ist es, alle Lebensbereiche von Staat, Gesellschaft, Kultur und Religion aus weiblicher Perspektive zu beleuchten und kritisch zu durchdenken.<sup>48</sup> Es geht dabei nicht ausschließlich um die rechtliche, soziale und religiöse Gleichstellung von Frauen, sondern „um die Veränderung kyriarchaler<sup>49</sup> Strukturen und androzentrischen Denkens“.<sup>50</sup> Im Vordergrund stehen weniger die Themen als die Perspektive auf Themen.

Als ein „kontextueller Diskussions- und Praxiszusammenhang von vielen Theologien“ ist Feministische Theologie in der Mehrzahl anzunehmen<sup>51</sup>, weshalb festzuhalten bleibt, dass es *die* Feministische Theologie nicht gibt. Es gibt verschiedene Strömungen und Ansätze Feministischer Theologie. Allen gemeinsam ist die Zielsetzung, eine befreiende Religiosität zu suchen, die für Frauen

---

<sup>45</sup> Vgl. Pithan, Anabelle, Mädchen zwischen Selbstbewußtheit [sic.] und Fremdbestimmung. In: Dies. / Ahrens, Sabine (Hgg.), *KU – weil ich ein Mädchen bin: Ideen – Konzeptionen – Modelle für mädchengerechten KU*, Gütersloh <sup>2</sup>2000, 27-37, hier 34.

<sup>46</sup> **Patriarchat** kann im aristotelischen Sinne als ein sozio-kulturelles System in Form einer abgestuften Pyramide von Unterordnung und Ausbeutung gesehen werden. In dieser hierarchisch gegliederten Gesellschaft haben auch Frauen Anteil an Macht über sozial Niedrigere. Vgl. Schröder, Gabriele, Art. Patriarchat, Feministisch-theologisch, in: *WbFTh* (2002), 442f-444, hier 442.

<sup>47</sup> Vgl. Weißphal, Frederike, Die Bibel als patriarchalisches Buch. In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hgg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (UTB 3996), Tübingen <sup>2</sup>2018, 750-753, hier 750.

<sup>48</sup> Vgl. Meyer-Wilmes, Hedwig, Art. Feministische Theologie, Programm Feministischer Theologie(n), in *WbFTh* (2002), 147-150, hier 147.

<sup>49</sup> Um einer sprachlichen Engführung des Begriffs Patriarchat vorzubeugen, kann von **Kyriarchat**, der »Herrschaft der Herrschenden« gesprochen werden. Vgl. Schüssler Fiorenza, Elisabeth, *Wege der Weisheit. Eine Einführung in die feministische Bibelinterpretation*, Stuttgart 2005, 301.

<sup>50</sup> Meyer-Wilmes, Art. Feministische Theologie (2002), 148.

<sup>51</sup> Ebd., 147f.

einen Prozess der Identitätsentwicklung, Autonomiebildung und Selbstwerdung möglich macht. Feministische Theologie weist sich aus als eine Befreiungs-, Erfahrungs- und ganzheitlich prozessorientierte Theologie.

In Bezug auf biblische Texte beleuchtet die Feministische Theologie besonders eine maskuline Sprache, ein einseitiges männliches Gottesbild und die Marginalisierung von Frauen.<sup>52</sup> Es handelt sich hierbei um eine bewusst parteiliche Arbeit, die versucht, von einer weiblichen Sichtweise auszugehen und weibliche Erfahrungen zu bedenken.<sup>53</sup>

### **Feministisch-hermeneutische Verfahren**<sup>54</sup>

Interessenbezogene Hermeneutik wird ausschlaggebend, wenn es um Bibelübersetzungen geht. Die Feministische Theologie ist unter anderem Impulsgeberin bei dem Projekt *Bibel in gerechter Sprache*<sup>55</sup>. Dieses Vorhaben legt seine hermeneutischen Prämissen offen und vermeidet dadurch eine Suggestion von objektiven Ergebnissen. Vielmehr wird versucht, die Vielstimmigkeit der biblischen Bücher als Chance anzusehen.<sup>56</sup> BigS ist kein Auftragswerk, sondern ein engagiertes, unkommerzielles Unternehmen, welches die Frage nach Gerechtigkeit in mehrfacher Hinsicht ins Zentrum seiner übersetzerischen Tätigkeiten stellt.<sup>57</sup> Das Kriterium der Geschlechtergerechtigkeit wird insofern bedacht, als dass durch teilweise kreative Sprachmöglichkeiten Bezeichnungen, die Frauen mit umschließen, sichtbar gemacht werden. Ein Gottverständnis jenseits der Geschlechterpolarität wird ebenso intendiert, wie Neuentdeckungen der bedeutsamen Rolle von Frauen in versteckten Zusammenhängen.<sup>58</sup>

---

<sup>52</sup> Vgl. Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben, Aneignende Methoden der Exegese. In: Dies. (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen 2018, 497-502, hier 500f.

<sup>53</sup> Vgl. Cursach Salas, Rosa, Eine christliche feministische Bibelhermeneutik. In: Schüssler Fiorenza, Elisabeth / Jost, Renate (Hgg.), Feministische Bibelwissenschaft im 20. Jahrhundert (BuF 9.1), Stuttgart 2015, 169-184, hier 174f.

<sup>54</sup> Es wird keinesfalls der Anspruch erhoben, einen umfassenden Überblick Feministisch-hermeneutischer Verfahren zu geben. Vielmehr werden blitzlichtartig ausgewählte Arbeitsweisen beleuchtet.

<sup>55</sup> Im Folgenden **BigS** abgekürzt.

<sup>56</sup> Vgl. Janssen, Claudia / Köhler, Hanne, Eine lange Geschichte des Säens, damit dann und wann Wunder wachsen: Bibelübersetzungen in gerechte Sprache, in: Schüssler Fiorenza, Elisabeth / Jost, Renate (Hgg.), Feministische Bibelwissenschaft im 20. Jahrhundert (BuF 9.1), Stuttgart 2015, 343-369, hier 360.

<sup>57</sup> Vgl. Rickers, Folkert, Hermeneutik der Bibel und Religionspädagogik. In: Bizer, Christoph et al. (Hgg.), Bibel und Bibeldidaktik (JRP, Bd. 23), Neukirchen-Vluyn 2007, 209-236, hier 228.

<sup>58</sup> Vgl. Janssen / Köhler (2015), 361.

Für die biblischen Frauengestalten hat eine feministisch-theologische Perspektive zur Folge, dass die überlieferten, eventuell negativ geprägten, für die kyriarchale Gesellschaft rollenstabilisierenden Frauenbilder in Bezug auf ihre Rezeptions- und Wirkungsgeschichte überprüft werden.<sup>59</sup> Mit dem grundsätzlichen Bestreben einer Subjektwerdung aller Menschen als Kern der biblischen Botschaft greifen feministische Exeget\*innen auf unterschiedliche Zugänge zurück.<sup>60</sup> Dabei wird eine Objektivität und Neutralität der zum Beispiel historisch-kritischen Verfahren ausgeschlossen, da die Textauslegung abhängig ist vom Standpunkt und den Erfahrungen der Theolog\*innen.<sup>61</sup> Gleichzeitig ist die Bibel eher als Prototyp denn als Archetyp aufzufassen, da ersterer sich verändern kann und Raum für das Inspirationspotential biblischer Texte lässt.<sup>62</sup> Die Autorität der Bibel, die sich aus einem eindeutigen „Schriftprinzip“ speisen würde, wird zugunsten einer Polyphonie biblischer Texte hinterfragt.<sup>63</sup> Ein möglicher feministischer Umgang mit Bibeltexten ist eine an die Philosophie von Jaques Derrida angelehnte, dekonstruktivistische Lesart des Textes. Die feministischen Theorien greifen die Strategien der „Unterscheidbarkeit der Bedeutung“ und der „Dekonstruktion von Oppositionen“ auf: Durch Berücksichtigung bestimmter Hinweise im Text, die bei einschlägigen dominanten Auslegungen marginalisiert wurden, oder durch Entlarvung außer Acht gelassener Bedeutungsvarianten können „weiße Flecken“ im Text sichtbar werden.<sup>64</sup> Das heißt Informationen und Gegebenheiten, die nicht direkt im Text stehen oder denen bislang keine Bedeutung zugesprochen wurde, finden bei der Auslegung Beachtung.

---

<sup>59</sup> Vgl. Zimmermann / Zimmermann (2018), 500.

<sup>60</sup> **Feministische Exegese** stellt keine eigene Methode neben z. B. historisch-kritischen Auslegungen dar. Vielmehr hat sie eine eigene Methodologie, welche den Einsatz verschiedenster exegetischer Zugänge zur Interpretation von Texten gestattet. Dabei weist sie alle Kriterien von wissenschaftlicher Komplexität auf.

<sup>61</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Lebensrelevante Lektüre? Zur Hermeneutik erfahrungsbezogener Zugänge zur Bibel, in: PrTh (49) 2014, 158-164, hier 161.

<sup>62</sup> Vgl. Cursach Salas (2015), 175.

<sup>63</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Uta / Saur, Markus, Editorial. In: PrTh (49) 2014, 134f., hier 134.

<sup>64</sup> Vgl. van Soest, Berthe, WHO DUNNIT: Die Rolle der Frau bei der Enthauptung von Johannes dem Täufer. Eine feministisch-dekonstruktivistische Lesart von Markus 6,16-28, in: Günther, Andrea (Hg.), Feministische Theologie und postmodernes Denken. Zur theologischen Relevanz der Geschlechterdifferenz, Stuttgart 1996, 133-146, hier 134f.

## 2.4 Gendersensibler Religionsunterricht

Auf das religionspädagogische Handlungsfeld angewendet bedeutet eine feministisch-theologische Perspektive, Geschlecht als ein zentrales Strukturmerkmal zu betrachten und mit Geschlechterverhältnissen diskursiv umzugehen, ohne endgültige Lösungen statuieren zu wollen.<sup>65</sup> Es gibt weder *die* Frau noch *den* Mann, sondern nur heterogene, konkrete Menschen mit ihren diversen Lebenslagen, denen wir in der heutigen Lebenswelt sowie in der Bibel begegnen.<sup>66</sup> Ein genderbewusster RU verpflichtet sich einer Bibeldidaktik, welche eine feministische Hermeneutik mitdenkt.

Eine Entwicklungsaufgabe adoleszenter Mädchen liegt in einer Bewältigung der unter Abschnitt 2.2 beschriebenen Bindungskrise. Junge Frauen müssen erlernen, wie sie ihren eigenen Selbstaussdruck und die Forderungen ihrer Umwelt in Balance bringen können.<sup>67</sup> Geschlechterorientierte religiöse Erziehung<sup>68</sup> kann diesen Vorgang unterstützen. Gleichzeitig sollte jungen Männern aufgezeigt werden, dass weibliches Selbstbewusstsein eine Bedingung für ein gleichberechtigtes Miteinander ist und daher keine Gefahr darstellt.<sup>69</sup> Eine Aufweichung im Sinne einer Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen stellt ein Ziel von Religionspädagogik der Vielfalt dar, auch wenn dieses bei allen S\* zu Unsicherheiten führen kann.<sup>70</sup> *Frauengestalten der Bibel* sollten im RU behandelt werden, um den S\* neue Rollenbilder zu offenbaren und sie zu einem Denken jenseits des Klischees einzuladen.

## 3. Frauengestalten der Bibel

### 3.1 Auslegungsgeschichte biblischer Frauengestalten

Die Bibel ist das Basisbuch des christlichen Glaubens, auf welches sich die Geschichte der europäischen Kultur bezieht. Biblische Personen begegnen uns

---

<sup>65</sup> Vgl. Hötger, Andrea / Wuckelt, Agnes, Art. Feministische Religionspädagogik, in: WbFTh (2002), 138-144, hier 138.

<sup>66</sup> Vgl. Wischer, Mariele, Lebens-Texte – genderreflektiert, Befreiende Bibeldidaktik für Kinder und Jugendliche, in: Pithan, Annebelle et al. (Hgg.), Gender Religion Bildung, Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 273-286, hier 275.

<sup>67</sup> Vgl. Pithan, (PDF-Dokument, 2009), 5.

<sup>68</sup> **Erziehung** wird hier im Sinne von „*Hilfe zu eigener Lebensführung [...] und überwiegend aktive Tätigkeit des Individuums*“ verstanden. Vgl. Wuckelt, Agnes, Art. Erziehung / Sozialisation (2002), 117.

<sup>69</sup> Vgl. Jakobs (1994), 106.

<sup>70</sup> Vgl. Volkmann, Angela, „Eva, wo bist Du?“, Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen, Würzburg 2004, 76.

in der Kirche, in Museen, in Kunstwerken und Filmen, in der Literatur und der Musik und gehören zum kulturellen Langzeitgedächtnis nicht nur der jüdisch-christlichen Tradition.<sup>71</sup>

Im Gegensatz zu den Protagonisten scheinen die Frauengestalten der Bibel nicht selten als ohnmächtige, anonyme Randgestalten aufzutreten. Meistens sind es Männer, welche die Heilsgeschichte vorantreiben. Sind die Geschichten der Bibel doch, so ist anzunehmen, in der Mehrzahl von Männern aufgeschrieben und über nahezu zwei Jahrtausende aus kyriarchaler Sichtweise überliefert und interpretiert.<sup>72</sup> Gleichwohl finden sich in den biblischen Schriften auch souveräne, initiativ handelnde Frauen. Es ergibt sich ein durchaus vielfältiges Bild weiblicher Persönlichkeiten. Sie werden vermittelt als Archetypen und Individuen, Herrscherinnen und Unterdrückte, Hochbeehrte und Verkannte, Opfer und Täterinnen, Freundinnen und Rivalinnen, als Prophetinnen, Richterinnen, Königinnen, Hebammen, Wahrsagerinnen, Prostituierte, als Mütter, Töchter, Schwestern, Partnerinnen und Ehefrauen.<sup>73</sup>

Das christliche Bild der Frau hat sich nur begrenzt an dem breiten Spektrum biblischer Frauenschicksale und -typen orientiert.<sup>74</sup> Bis zum ersten Wirken Feministischer Theologie schienen Frauentexte in der Exegese und theologischen Reflexion wenig relevant. Ferner war der Maßstab der Auslegung biblischer Texte ein männlicher. Dieser suggeriert nicht nur die Ausschließlichkeit männlicher Akteure, sondern führt auch zu einer Tradierung von androzentrisch geprägten Frauenbildern.<sup>75</sup> Selektives Lesen und Interpretieren tragen zudem ihren Teil zur Zementierung stereotyper Geschlechterrollen bei. Nicht selten wird eine durch die Autoren aber auch durch die Rezeption vorgenommene Polarisierung bei den Frauengestalten deutlich.<sup>76</sup> Eine konsequente Dif-

---

<sup>71</sup> Vgl. Höger, Christian, »Adam und Eva« als Impuls zum Theologisieren mit Jugendlichen – Chancen eines alttestamentlichen Motivs in evangelischen und katholischen Religionsbüchern der Sekundarstufe I und II, in: Dieterich, Veit-Jakobs et al. (Hgg.), »Dann müsste ja in uns allen ein Stück Paradies stecken«. Anthropologie und Jugendtheologie (JaBuJu 3), Stuttgart 2014, 107-115, hier 107.

<sup>72</sup> Vgl. Haag, Herbert, Vorwort. In: Ders. et al. (Hgg.), Große Frauen der Bibel in Bild und Text. Freiburg / Basel / Wien <sup>3</sup>1994, 8-9, hier 8.

<sup>73</sup> Eine Übersicht aller in der Bibel genannten Frauen findet sich beispielsweise bei Feinberg Vamosh, Miriam, Frauen in biblischer Zeit, Düsseldorf 2007, 100.

<sup>74</sup> Vgl. Haag, Herbert (<sup>3</sup>1994), 8.

<sup>75</sup> Vgl. Fischer, Irmtraud, Gottesstreiterinnen. Biblische Erzählungen über die Anfänge Israels, Stuttgart 1995, 14-16.

<sup>76</sup> Als ein Beispiel sei hier Eva: *Mutter allen menschlichen Übels* versus Maria: *Mutter Jesu und Himmelskönigin* genannt.

ferenzierung zwischen Bibeltexten und ihrer Wirkung in der Rezeptionsgeschichte ist dringend geboten.

Zu bedenken sind neben der exegetisch-wissenschaftlichen Aneignung biblischer Texte auch die Auseinandersetzung mit selbigen in Literatur, Liturgie und Kunst. Erstes und Zweites Testament boten über Jahrhunderte hinweg Künstler\*innen anregendes Material zur bildlichen Auseinandersetzung. Hierbei ist zu beobachten, dass oftmals eine Verschmelzung von Gendermodellen, welche die Lebenszeit der Kunstschaffenden bestimmten, mit den erahnten Geschlechterverhältnissen zu biblischer Zeit abgebildet wurde.<sup>77</sup> Eine bedeutende Rolle für die Geschlechterkonstruktionen der abendländischen Kultur spielen die Auslegungen der Kirchenväter, welche die Exegese der folgenden Epochen entscheidend beeinflussten.<sup>78</sup> So konnten aus traditionellen Aussagen über biblische Frauen Diskriminierungen bis in nicht-religiöse und nicht-theologische Zusammenhänge hinein resultieren.<sup>79</sup>

### **3.2 Drei Beispiele biblischer Frauengestalten**

Die rezeptionsgeschichtlich wirkungsträchtigsten Texte für das abendländisch-christliche Frauenbild sind das zweite und das dritte Genesis-Kapitel. In religiös geprägten aber auch in profanen Zusammenhängen wird sich zur Erläuterung eines männlichen wie weiblichen Rollenverständnisses bis heute auf Gen 2-3 berufen.<sup>80</sup> Um exemplarisch die Bedeutung feministischer Hermeneutik zu entfalten, drängt sich eine Auseinandersetzung mit dem traditionellen Bild der Eva als Urmutter allen Lebens aber auch als *Ursache* allen menschlichen Leidens nahezu auf.

Im Folgenden werden neben Eva auch die Sklavin Hagar aus der Erzelternzählung und die Prophetin Mirjam mit Fokus auf ihr politisches und öffentliches Wirken in Num 12 unter Berücksichtigung feministischer Anliegen unter-

---

<sup>77</sup> Vgl. Wiltschnigg, Elfriede, Alttestamentliche Frauen in Bibelillustrationen des 19. Jahrhunderts am Beispiel von Julius Schnorr von Carolsfeld und Gustav Doré. In: Sohn-Kronthaler, Michaela / Albrecht, Ruth (Hgg.), *Fromme Lektüre und kritische Exegese im langen 19. Jahrhundert*, (BuF 8.2), Stuttgart 2014, 330-350, hier 350.

<sup>78</sup> Vgl. Fischer, Irmtraut / Taschl-Erber, Andrea, Vorwort. In: Elisabeth Børresen / Prinzivalli, Emanuela (Hgg.), *Christliche Autoren der Antike* (BuF 5.1), Stuttgart 2016, 5.

<sup>79</sup> Vgl. Schüngel-Straumann, Helen, Von androzentrischer zu feministischer Exegese: Genesis 1-3. In: Schüssler Fiorenza, Elisabeth / Jost, Renate (Hgg.), *Feministische Bibelwissenschaft im 20. Jahrhundert* (BuF 9.1), Stuttgart 2015, 133-152, hier 150.

<sup>80</sup> Vgl. ebd., 134.

sucht. Jede dieser Frauen repräsentiert eine andere bestimmte, klar umrissene Epoche der biblischen Geschichte. Die Beispiele entstammen alle der hebräischen Bibel, welche mit ihrem häufig ausgedehnten Erzählstil vergleichsweise mehr Material zu Frauenfiguren aufzeigt als die griechische Bibel<sup>81</sup>, in welcher auf die weiblichen Lebenszusammenhänge weniger eingegangen wird.<sup>82</sup>

In Hinblick auf die Überprüfung der Kompatibilität des Themas *Frauengestalten* und dem Ansatz Bibliolog im weiteren Verlauf dieser Arbeit ist es sinnvoll, sich mit erzählenden Texten auseinanderzusetzen, die erkennbar außerhalb der Lebenswelt von S\* liegen. Gleichwohl empfiehlt es sich für einen Bibliolog Texte zu wählen, die von menschlichen Erfahrungen und Beziehungen erzählen und die eine Vielschichtigkeit der Figuren erkennen lassen.<sup>83</sup> Gen 2-3, Gen 16 und Num 12 erfüllen diese Kriterien.<sup>84</sup> Jene Texte und ihre Protagonistinnen werden im Folgenden in den Blick genommen. So nicht anders angegeben, wird sich auf die Biblia Hebraica<sup>85</sup> bezogen. Es wird keinesfalls der Anspruch erhoben, eine detaillierte Exegese zu erarbeiten. Vielmehr liegt das feministisch-perspektivische Augenmerk vor allem auf einschlägigen Beobachtungen und Textaussagen sowie bemerkenswerten Begrifflichkeiten.<sup>86</sup>

### 3.2.1 Eva (Gen 2-3)

#### Auslegungs- und Rezeptionsgeschichte

Eva ist keine historische Gestalt. Sie ist Repräsentantin für die gesamte weibliche Menschheit. Die biblische Erzählung um Eva vermittelt das Urbild *der Frau* und bietet Grundlagen für eine Typologie des Weiblichen.<sup>87</sup>

---

<sup>81</sup> Eine größere Frauenfreundlichkeit des Zweiten Testaments im Vergleich zum Ersten Testament, die oftmals angenommen wird, lässt sich nicht nachweisen. Vgl. Fischer, Irmtraut, *Déjà-vu zum Erweis der Heilsrelevanz. Genderrelevante Rezeption der Hebräischen Bibel in den erzählenden Schriften des Neuen Testaments*, in: Navarro Puerto, Mercedes / Perroni Marinella (Hgg.): *Evangelien. Erzählungen und Geschichten (BuF 2.1)* Stuttgart 2012, 74-98, hier 98.

<sup>82</sup> Vgl. Wiltschnigg (2014), 335.

<sup>83</sup> Vgl. Pohl-Patalong (<sup>3</sup>2013), 47 und 49.

<sup>84</sup> Eine ausführliche **didaktische Reflexion** in Bezug auf die getroffene Auswahl ist Gegenstand des vierten Themenbereiches dieser Arbeit.

<sup>85</sup> *Biblia Hebraica Stuttgartensia. Editio funditus renovata*, Schenker, Adrian (Hg.), Stuttgart 1997.

<sup>86</sup> Hierbei beziehe ich mich, wenngleich nicht ausschließlich, auf die *Hermeneutik des Verdachts*, dem ersten von vier Schritten eines Ansatzes zur Bibelinterpretation. Im Grunde unterstützt dieser hermeneutische Vorgang einen dekonstruktivistischen Umgang mit Bibeltexten wie er unter 2.3 aufgeführt ist. Vgl. Schüssler Fiorenza, Elisabeth, *Brot statt Steine: die Herausforderung einer feministischen Interpretation der Bibel*. Freiburg <sup>2</sup>1991.

<sup>87</sup> Vgl. Wind, Renate, *Eva, Maria und Co. Frauen in der Bibel und ihre Geschichte(n)*, Neukirchen-Vluyn, 2004, 9.

Die traditionelle Auslegung von Gen 2-3 proklamiert die Überlegenheit des männlichen Geschlechts mit einhergehender Unterordnung des Weiblichen.<sup>88</sup> *Der Mensch* (אָדָם / 'ādām) ist sprachlich männlich und so gilt das Männliche als das allgemein Menschliche.<sup>89</sup> Die Zweitrangigkeit des Weiblichen ergibt sich aus seiner sekundären Erschaffung. Zudem wird die *Hilfe* (עֲזָרָה / 'ēzārā), von der in Gen 2,18 geschrieben steht, als untergeordneter Dienst an dem Mann verstanden und degradiert die Frau zu einer Art Magd und Hilfskörper in Bezug auf die Fortpflanzung.<sup>90</sup> Des Weiteren fundiert die grobe Übersetzung des hebräischen Wortes zala' (צֶלַע) als *Rippe* in der Vulgata eine Minderwertigkeit der Frau: Die Schaffung der Frau aus einem verhältnismäßig kleinen, abkömmlichen Körperteil des männlich gedachten Menschen immatrikuliert eine Abhängigkeit in den Schöpfungsvorgang.<sup>91</sup>

Bereits im ersten Brief des Paulus an die Korinther finden sich negativ-patriarchale Kommentare in Bezug auf die Erschaffung des weiblichen Menschen.<sup>92</sup> Die frauenfeindliche Argumentation wird in den Pastoralbriefen fortgeführt und um eine Schuldzuweisung Evas ergänzt.<sup>93</sup> Die Begründung der Erbsündenlehre durch den Kirchenvater Augustinus baut das Bild der verführenden Eva weiter aus und diffamiert die erste Frau zur Auslöserin. Seither ist Eva verantwortlich für den kollektiven Fall der Menschheit in Sünde. Die frei erfundene Überschrift *Sündenfall* für Gen 3 gilt heute noch als selbstverständlich in nahezu allen Bibelübersetzungen, obschon das Wort *Sünde* bis Gen 4,7

---

<sup>88</sup> Auf die doppelte Schöpfung des Menschenwesens in Gen 1,26f. und Gen 2,7 wird an dieser Stelle nicht eingegangen. In der Auslegungsgeschichte werden Gen 1-3 oft zusammen betrachtet und aufeinander bezogen, so dass beispielsweise die Interpretation von 'ādām als grundsätzlich männlich für Gen 1,26 und Gen 2,7 geltend gemacht wird.

<sup>89</sup> Die Identifikation von »Mann« und »Mensch« durchzieht die einschlägigen Auslegungen von Gen 1-3 und wird besonders übergreifend bei Westermann behandelt, indem dieser wiederholt betont, dass der Erstgeschaffene als männlich zu sehen sei. Vgl. Westermann, Claus, Art. „'ādām“, in: THAT Bd. 1 (1971), 41-57. Und vgl. Westermann, Claus, Genesis 1-11. In: Herrmann, Siegfried / Wolff, Hans Walter (Hgg.), BKAT (Bd. I/1), Neukirchen-Vluyn 1974, 313.

<sup>90</sup> Vgl. Schüngel-Straumann, Helen, Genesis 1-11. Die Urgeschichte, in: Schottroff, Luise / Wacker, Marie-Theres (Hgg.), Kompendium Feministische Bibelauslegung. Gütersloh 2007, 1-11, 4.

<sup>91</sup> Vgl. Crüsemann, Frank, Eva – eine Seite des Menschen. In: Hübner, Britta et al. (Hgg.), Gestalten des Lebens. 24 Männer und Frauen des Alten und Neuen Testaments, Stuttgart 2010, 18-25, hier 19.

<sup>92</sup> **1 Kor 11,7f.**: „Der Mann aber [...] ist Gottes Bild und Abglanz; die Frau aber ist des Mannes Abglanz. Denn der Mann ist nicht von der Frau, sondern die Frau von dem Mann.“ (Lutherbibel 1984)

<sup>93</sup> **1 Tim 2,13f.**: „[...] Adam wurde zuerst gemacht, danach Eva. Und Adam wurde nicht verführt, die Frau aber hat sich zur Übertretung verführen lassen.“ (Lutherbibel 1984)

nicht erwähnt wird. Hinter Evas Sünde, die sowohl in allgemein moralischer als auch in sexueller Hinsicht verstanden wird, steht eine anti-emanzipatorische Ideologie.<sup>94</sup> Die negativen Auswirkungen Evas verstärken sich, indem die Kapitel Gen 2-3 seit der Spätzeit libidinisiert werden. Eva wird Sinnbild für Schönheit und erotische Ausstrahlung und als solches dämonisiert.<sup>95</sup>

Für das christliche Frauenbild fungiert die sündige Eva als negative Folie gegenüber der reinen Maria Mutter Jesu.<sup>96</sup> Aus dem Grundprinzip der Subordination der Frau als Schöpfungsordnung leitet sich eine Dogmatik ab, welche eine Superiorität des Mannes verkündet.<sup>97</sup> Das Resultat ist eine Proklamation der physischen, rationalen und sittlichen Unterlegenheit des Weiblichen. Es wird ein Bild konstruiert von Weiblichkeit als das gemeinhin Schwache, gegen die Versuchung Anfällige, letztendlich der Sünde Verfallene, dämonisch Verführende und Schuldige.

### **Exegetische Beobachtungen**<sup>98</sup>

Der Name הַוְוָה (hawwāh) kann als *Mutter alles Lebendigen* gedeutet werden. Allerdings findet sich diese Benennung für den primären weiblichen Menschen auf Erden erst in Gen 3,20 und dann nur ein weiteres Mal in Gen 4,1, wo von der Geburt der ersten Kinder gesprochen wird. Im zweiten Bericht über die Schöpfung und in der Erzählung über den Garten Eden (Gen 2,4b-3,24) ist zunächst von אָדָם ('ādām) dem Menschen, einem geschlechtlich undifferenzierten Geschöpf die Rede. Die Gottheit Jahwe (יהוה) erschafft aus einer Seite (צֶלַע / zala') des Menschen, einem festen Bauelement, ein weiteres menschliches Wesen. Die schlafende Menschenkreatur ist bei diesem Schöpfungsakt passiv. Erst im gegengeschlechtlichen Gegenüber nimmt der Mensch sich als Mann (אִישׁ / īš) und Männin (אִשָּׁה / iššāh) wahr<sup>99</sup>, wobei es sich hier nicht um Namen,

---

<sup>94</sup> Vgl. Wind (2004), 13.

<sup>95</sup> Vgl. Schüngel-Straumann, Helen, Art. Eva. Biblisch, in: : WbFTh (2002), 125-128, hier 125f.

<sup>96</sup> Vgl. Schüngel-Straumann (2007), 3.

<sup>97</sup> Vgl. beispielsweise Barth, Karl, Kirchliche Dogmatik. Die Lehre von der Schöpfung, Das Gebot Gottes des Schöpfers (Bd. III/4), Zürich, 1982.

<sup>98</sup> Gen 2,4b-3,24 (ebenso wie Gen 16 und Num 12) ist kein einheitlicher Text, sondern gewachsen. Auf seine verschiedenen Schichten einzugehen, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Da in der weiteren (didaktischen) Auseinandersetzung mit Bibelstellen immer der kanonische Endtext im Fokus steht, ist es angebracht, auf ein literarkritisches Moment zu verzichten.

<sup>99</sup> Dies ist die Übersetzung von M. Luther, die den Gleichklang der Worte widerspiegeln soll. Nach aktuellen philologischen Erkenntnissen ist das hebräische Wort für *Frau* keine Ableitung

sondern um Gattungsbezeichnungen handelt.<sup>100</sup> Eine Rangfolge durch die Reihenfolge der Erschaffung ist nicht intendiert, da die Erschaffung der Tiere zeitliche Priorität vor dem Menschenpaar hatte. Daraus wäre eine soziale Superiorität der Tiere abzuleiten.<sup>101</sup>

Die Schöpfung eines Gegenübers, das sich stofflich entspricht, gereicht dem ersten Menschen zur qualifizierten Hilfe (עֵזֶר כְּגֹדֶר/ Hilfe, die ihm entspricht) wie in Gen 2,18 beschrieben ist, und bedeutet eine substanzielle Rettung aus der Einsamkeit.<sup>102</sup> Ein Paradoxon: Erst in der Zweigestalt ist der Mensch ein vollkommenes Ganzes. Die Verwandtschaftsformel in Gen 2,23 betont eine Adäquatheit der Frau und eine Egalität der Geschlechter.<sup>103</sup> Der folgende Vers knüpft an diese Verwandtschaftsbeziehung an und benennt sie als Grund dafür, dass ein Mann seine Eltern vernachlässigt, um einer Frau anzuhaften.<sup>104</sup> Frau und Mann werden Lebens- und Schicksalspartnerin und -partner.<sup>105</sup>

Die biblische Geschichte vom ersten Menschenpaar könnte zwischen dem 10. und dem 6. Jh. v. Chr. entstanden sein.<sup>106</sup> Da die erzählte Zeit der Anfang der Welt ist, prägt die Erzählung den Lebensprozess an sich. *Mann und Männin* stehen prototypisch für das gesamte Menschengeschlecht. Grundlegende Menschheitsfragen werden verhandelt, indem Konflikte und Lösungswege symbolisiert sowie Mentalitätsmuster und Verhaltensmodelle aufgezeigt werden.<sup>107</sup>

---

vom hebräischen Wort für *Mann*. Vgl. Sals, Ulrike, Art. Frau (AT), in: WiBiLex 2006 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/18521/>), abgerufen am 2.11.2019. Um das Lautspiel aus dem Hebräischen beizubehalten und gleichzeitig die Einheit in der Zweiheit anklingen zu lassen, schlage ich für die deutsche Wiedergabe von Gen 2,23 Folgendes vor: „*Da sprach der MenSch: [...] Die soll **Schen** genannt werden, denn vom **Men** wurde die genommen.*“

<sup>100</sup> Vgl. Fischer, Irmtraut, Art. Frauen in der Literatur (AT), in: WiBiLex 2008 (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/42334/>), abgerufen am 1.11.2019, 1.

<sup>101</sup> Vgl. Schüngel-Straumann, Art. Eva. Biblisch (2002), 126.

<sup>102</sup> Vgl. Tribble, Phyllis, Eve and Adam: Genesis 2-3 Reread, 1973 (PDF-Dokument: [https://www.law.csuohio.edu/sites/default/files/shared/eve\\_and\\_adam-text\\_analysis-2.pdf](https://www.law.csuohio.edu/sites/default/files/shared/eve_and_adam-text_analysis-2.pdf)), abgerufen am 02.11.2019, 2.

<sup>103</sup> Vgl. Fischer, Art. Frauen in der Literatur (2008), 3.

<sup>104</sup> Vgl. Schroer, Silvia, Auf dem Weg zu einer feministischen Rekonstruktion der Geschichte Israels. In: Dies. et al. (Hgg.), *Feministische Exegese, Forschungserträge zur Bibel aus der Perspektive von Frauen*, Darmstadt 1995, 83-169, hier 144.

<sup>105</sup> Vgl. Gradwohl, Roland, Jeder der keine Frau hat, ist kein Mensch, Eva in der Tradition des Judentums, in: RU 26 (4/1996), 121-124, hier 122.

<sup>106</sup> Vgl. Schüngel-Straumann (<sup>3</sup>2007), 2.

<sup>107</sup> Vgl. Josuttis, Manfred, Adam und Eva. In: Jörns, Klaus-Peter (Hg.), *Von Adam und Eva bis Samuel. Frauen und Männer in der Bibel I*, Göttingen 1993, 19-28, hier 19.

Wenn Gen 2 und Gen 3 nicht als Abfolge, sondern als parallele Erzählungen nebeneinander gelesen werden, beschreibt Gen 2 das gottgewollte Miteinander des Menschen als Paar in der idealen Beziehung. Gen 3 schildert die Verhältnisse, wie sie faktisch sind: Die Menschen haben weder eine perfekte Beziehung zueinander noch zu ihrer Schöpfergöttheit.<sup>108</sup> Leben die Menschen in Gen 2 nach dem Muster des komplett umsorgten Kleinkindes, welches noch keine Erkenntnis von Gut und Böse ausgebildet hat, werden ihre Lebensumstände in Gen 3 massiv schlechter.<sup>109</sup> Hier wird die Widersprüchlichkeit der menschlichen Existenz benannt und beleuchtet.<sup>110</sup>

Die Frau steht zunächst im Mittelpunkt des Geschehens. Sie disputiert auf theologischer Ebene mit der in Gen 3,1 klar als Geschöpf Gottes beschriebenen und als »Hauptperson« eingeführten Schlange (שָׁרָף / nâchâsh: im Urtext männliches Genus) über das Gebot Jahwes, von einem einzigen Baum nicht zu essen.<sup>111</sup> Im Zusammenhang mit der altorientalischen Ikonographie sind Baum und Frau sowie Baum und Göttin ebenso verbunden wie der Akt des Zu-Essen-Gehens mit der Rolle der Frau als Ernährerin verknüpft ist.<sup>112</sup> An dieser Stelle war der Verfasser des Textes einem bestimmten Formzwang unterlegen, der zur Folge hat, dass nicht der Mann das Gespräch mit der Schlange führt. Zudem wurde israelitischen Frauen der Königszeit im korporativen Leben mit einem Mann die Rolle der Ratgeberin zuteil. Sie waren aktiv und impulsgebend für ihre Partner, wie es in Gen 3,12 vom Mann beschrieben wird.<sup>113</sup>

So isst die Frau als erste von der Frucht. Zu bedenken ist, dass ihr bis dato weder das Konzept *Lüge* (von welchem die Schlange Gebrauch macht) noch das der *Sünde* vertraut sind. Der weibliche Mensch handelt buchstäblich *unschuldig*. Durch ihre Entscheidung zum Verzehr verhält sie sich wissbegierig und selbstbestimmt.<sup>114</sup> Der Mann ist partizipiert und lässt sich auf das Essen ein, wie in Gen 3,6 knapp beschrieben wird. Die gewonnene Autonomie hat ambivalente Folgen. Die Menschen sind gottesgleich geworden, sie können Gutes

---

<sup>108</sup> Vgl. Schüngel-Straumann (<sup>3</sup>2007), 3f.

<sup>109</sup> Vgl. Crüsemann (2010), 21.

<sup>110</sup> Vgl. Wind (2004), 20.

<sup>111</sup> Vgl. Schüngel-Straumann, Helen, Eva. Die erste Frau der Bibel: Ursache allen Übels?, Paderborn 2014, 155f.

<sup>112</sup> Vgl. Schüngel-Straumann (<sup>3</sup>2007), 5.

<sup>113</sup> Vgl. Schroer (1995), 146.

<sup>114</sup> Vgl. Sölle, Dorothee, Mutter Aller Lebendigen. In: Haag, Herbert et al. (Hgg.), Große Frauen der Bibel in Bild und Text. Freiburg / Basel / Wien <sup>3</sup>1994, 14f., hier 14.

und Böses<sup>115</sup> erkennen. Das Wissen über Nützlich und Schädlich ermöglicht der Menschheit, ihr Leben losgelöst von ihrer Schöpfergöttheit zu führen. Doch diese Daseinssteigerung ist polysem. Mit der Erkenntnis geht eine Überforderung einher, da die Menschen der Versuchung zum Missbrauch der dadurch gegebenen Möglichkeiten nicht gewachsen sind. Die Menschen spüren nun die widrigen Umstände des Lebens außerhalb des Garten Eden.<sup>116</sup>

Durch eine Grenzüberschreitung erhalten die menschlichen Wesen Lebenseinsicht, bleiben aber auf der Suche nach Lebensgewinn. Schuld und Scham im ganzheitlichen, nicht ausschließlich sexuellen Sinne gehören nun zu den menschlichen Erfahrungsdimensionen. Damit einher geht das Phänomen der Schuldzuweisung in Gen 3,12f., welches eine prinzipielle Struktur des menschlichen Verhaltens ist.<sup>117</sup> Sünde bedeutet in diesem Zusammenhang keine einzelne Verfehlung, sondern ist „Grundkonstante menschlicher Existenz“.<sup>118</sup>

Die Sprüche in Gen 3,17-19 sind keine Gebote, sondern ätiologische Beschreibungen der vorherrschenden nicht gottgewollten sozialen Ordnung des erzählzeitlichen Lebens. Die Mühsale des Lebens sind Folgen der menschlichen Verfehlung.<sup>119</sup> Der Verfasser reflektiert in einem archaischen Modell Arbeit und Sexualität, die wichtigsten Lebensäußerungen des erwachsenen Menschen, wie sie zu seiner Zeit für die Geschlechter bestimmend waren. Dabei war das Leben der Männer beherrscht von der Arbeit auf dem Acker, das der Frauen war gefährdet durch das Kindergebären sowie durch das pervertierte Verhältnis der Geschlechter zueinander, welches die Herrschaft des Männlichen über das Weibliche bedeutete.<sup>120</sup> Geht man davon aus, dass auch Frauen den Ackerboden bestellen<sup>121</sup>, Männer allerdings keine Schwangerschaften am eigenen Leib erfahren, ist das Kämpfen um die Existenz für weibliche Menschen um ein

---

<sup>115</sup> Die unendliche Bedeutungsvielfalt von *Gut und Böse* ist nur ein Beispiel für die exegetische Unerschöpflichkeit von Gen 2-3, mit welcher die Bearbeitung dieser Kapitel Lesende konfrontiert. (Sicherlich ist keine scharfe Trennung in zwei Seiten möglich. Auch handelt es sich nicht in erster Linie um etwas Moralisches, sondern vielmehr um eine Ganzheitsaussage.) Es kristallisiert sich heraus, dass der Beginn der Urgeschichte weniger als Lehrtext, denn als Geschichte, die zum Nachdenken anregen soll, zu verstehen ist. Diese Überlegung unterstützt auch die Idee, Gen 2 und Gen 3 parallel zu lesen, um vergleichen zu können.

<sup>116</sup> Vgl. Crüsemann (2010), 21.

<sup>117</sup> Vgl. Josuttis (1993), 23.

<sup>118</sup> Müller, Peter, Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik, Stuttgart 2009, 147.

<sup>119</sup> Vgl. Schüngel-Straumann (<sup>3</sup>2007), 5.

<sup>120</sup> Vgl. Schüngel-Straumann, Art. Eva. Biblisch (2002), 127.

<sup>121</sup> Es ist anzunehmen, dass Frauen und Männer der biblischen Zeit für die Ernte auf den Feldern tätig waren. Vgl. Rut 2,2f. / Ri 13,9.

Vielfaches härter anzusiedeln. Zudem werden in Gen 3,16 die biologischen Vorgegebenheiten für das Verhältnis von Mann und Frau bestimmt: Das Geburtsgesetz beschreibt, dass jeder Mann aus dem Körper einer Frau hervorgeht.<sup>122</sup>

Aus der in Gen 3,16 dargestellten Überlegenheit des Mannes mag sein Recht der Namensgebung resultieren, welches gleichzeitig aber eine Erhöhung der Frau mit sich bringt.<sup>123</sup> Die Benennung als Eva (חַוְוָה / ḥawwāh), die das Leben präsent macht, schließt ein Glaubensbekenntnis mit ein, nämlich den Glauben an ein Festhalten des Lebens, das als ein großes Mysterium von der Mutter-schaft der Frauen über den Tod hinaus wirkt.<sup>124</sup> Mit Eva beginnt eine Kette der Geburten<sup>125</sup>, die der durch die Vertreibung aus dem Garten gewonnenen Sterblichkeit gegenübersteht.

Eva ist der erste Eigenname der Bibel und damit der erste selbständige Mensch, so es zur menschlichen Selbstwerdung einen Namen braucht.<sup>126</sup> Als Männin ist sie eine Hilfe (עֵזֶר / ‘ēzær) *entgegen* dem Mann und steht diesem oppositionell gegenüber. Daraus resultiert, dass das partnerschaftliche Leben der Geschlechter ein Zusammenspiel in einer befruchtenden Einheit der Gegensätze ist.<sup>127</sup> Ebenso wie ihr Partner ist Eva menschlich, was da heißt, sie ist nicht fehlerfrei. Dadurch wird sie zur Triebfeder der Veränderung und Verursacherin der Subjektwerdung des Menschen.

### 3.2.2 Hagar (Gen 16)

#### Auslegungs- und Rezeptionsgeschichte

Die Geschichte um die Sklavin Hagar, ihre kinderlose Herrin Sara und deren Ehemann Abraham, die im 16. und 21. Genesis-Kapitel erzählt wird, ist fester Bestandteil des Ersten Testaments und wird zu den traditionell so bezeichneten *Erzvätererzählungen* gerechnet. Dieser Terminus technicus verführt zu der Annahme, dass die Anfangsgeschichte Israels ausschließlich auf Männer zurückzuführen ist. Frauen wie Hagar erscheinen dadurch wie unbedeutende

---

<sup>122</sup> Vgl. Josuttis (1993), 20.

<sup>123</sup> Vgl. ebd., 21.

<sup>124</sup> Vgl. von Rad, Gerhard, Das erste Buch Mose. Genesis (ATD 2/4), Göttingen<sup>10</sup>1976, 68.

<sup>125</sup> Der von Hannah Arendt geprägte Begriff *Natalität* (Geburtlichkeit) findet hier eine biblische Verankerung. Vgl. Arendt, Hannah, Vita activa oder Vom tätigen Leben, München<sup>6</sup>2007.

<sup>126</sup> Vgl. Crüsemann (2010), 23.

<sup>127</sup> Vgl. Wind (2004), 20.

Randfiguren.<sup>128</sup> Die frei gewählten Überschriften der verschiedenen Bibelübersetzungen für Gen 16 und Gen 21 unterstreichen das vermeintliche Hauptagieren der Männer und suggerieren einen geringen Anteil der Person Hagar am Handlungsverlauf.<sup>129</sup> Zudem erscheint Hagar, wo sie auf ihre klassische Rolle als Frau in der Familie und außerhalb der Öffentlichkeit festgelegt wird, als Stereotyp. Sinndimensionen in Hagar's Verhalten, die hinter der Privatheit liegen, werden damit ausgeschlossen.<sup>130</sup>

Das christlich traditionelle Verständnis betrachtet Hagar in einer theologischen und sozialen Gegenüberstellung mit Sara. In diesem Kontrastmodell erfährt Hagar eine überaus negative Deutung. Unzutreffend als Konkubine oder Nebenfrau (*פִּלְגַמֶּסֶת* / *pilægæš*) bezeichnet, entsteht der Eindruck, Hagar würde in einem zumindest teilweise selbstbestimmten Vertrauensverhältnis mit Saras Mann leben und beinahe auf Augenhöhe mit der Erstfrau konkurrieren.<sup>131</sup> Ähnliches passiert, wenn man Hagar als Leihmutter pseudoaktualisiert.<sup>132</sup> Sie erscheint als Frau, welche die Heilsgeschichte lediglich verkompliziert. Hagar und ihr Kind werden als eine Bedrohung für die Erfüllung der Verheißung betrachtet.<sup>133</sup>

In Paulus' Brief an die Galater polarisiert die Magd Hagar, die „in die Sklaverei hineingeibt“<sup>134</sup>, mit ihrer freien Herrin Sara. Hagar wird Repräsentantin für eine bedrohliche Unfreiheit. Gal 4,24ff. wurde antijüdisch ausgelegt und das Bild der Hagar in der christlichen Tradition zur Begründung normativer Glaubensaussagen überbeansprucht.<sup>135</sup> Die Kirchenväter Ambrosius und Augustinus stigmatisierten Hagar zum „Inbegriff der sündigen menschlichen Natur“.<sup>136</sup>

---

<sup>128</sup> Vgl. Fischer (1995), 14.

<sup>129</sup> So prangt in der Einheitsübersetzung über Gen 16 *Ismaels Geburt*. Die Lutherbibel von 1984 schreibt für Gen 16 *Abraham will Gott nachhelfen: Hagar und Ismael*.

<sup>130</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Art. Gender (2002), 219f.

<sup>131</sup> So zu lesen bei Westermann, Claus, Am Anfang. 1. Mose, Teil 1: Die Urgeschichte, Abraham, Neukirchen-Vluyn, 1986, 182.

<sup>132</sup> Vgl. Wacker, Marie-Theres, Hagar – die Befreite. In: Schmidt, Eva Renate et al. (Hgg.), *Feministisch gelesen* (Bd. 1), Stuttgart 1988, 25-32, hier 26.

<sup>133</sup> Vgl. Naumann, Thomas, Art. Hagar, in: WiBiLex 2014 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/20293/>), abgerufen am 05.11.2019, 4.

<sup>134</sup> **Gal 4,24** (Elberfelder Übersetzung).

<sup>135</sup> Vgl. Stöhr, Martin, Hagar – einmal fremdbestimmt, immer fremdbestimmt? In: Hübner, Britta, et al. (Hgg.), *Gestalten des Lebens, 24 Frauen und Männer des Alten und Neuen Testaments*, Stuttgart 2010, 42-50, hier 47.

<sup>136</sup> Vgl. Naumann, Art. Hagar (2014), 7.

Aus jüdischer und christlicher Überlieferung ging Hagars Familiengeschichte in den Koran ein, ohne sie dort jedoch namentlich zu erwähnen. Ihr Sohn als Stammesgründer der Ismaeliten wird ausdrücklich positiv gewürdigt.<sup>137</sup> Die Ismaeliten werden als Nachkommen Hagars nach der Eroberung des christlich-byzantinischen Reiches zum Feindbild der Christenheit. Hagar wird Sinnbild für polemische Bedrohung von Innen (Judentum) und Außen (Islam). Zugunsten dieser Typisierung verliert sie ihre Identität.<sup>138</sup>

### Exegetische Beobachtungen

Der biblische Name Hagar (הַגָּר / *hāgār*) kann mit Arabien in Verbindung gebracht werden und verweist auf *die Fremde*.<sup>139</sup> Die erzählte Zeit der zwei Perioden, in welchen Hagar wirkt, ist zwischen 2000 und 1000 v. Chr. anzusiedeln. Wahrscheinlich im babylonischen Exil aufgeschrieben haben Gen 16 und 21 sagenhaften Charakter.<sup>140</sup> Trotz ihrer Knappheit vermitteln die zwei Varianten einer ursprünglich wohl isoliert überlieferten Erzählung durch ihre Dichte und Weiträumigkeit der Darstellungen ein lebendiges und konkretes Bild einer Frau namens Hagar.<sup>141</sup>

Die unfreie Ägypterin Hagar und ihre Herrin Sara befinden sich in einer zu biblischer Zeit gängigen Konfliktsituation.<sup>142</sup> Und obschon ihre Gegenspielerin nach erzählzeitlichen Rechtsverhältnissen korrekt und konsequent handelt<sup>143</sup>, zeichnet sich das Einzelschicksal der Hagar durch besondere Härte aus: Aufgrund Saras Kinderlosigkeit, welche vorrangig als männliches Problem dargestellt ist<sup>144</sup>, führt sie ihrem Mann ihre Sklavin (שִׁפְחָה / *šifhāh*) zu, auf dass Abraham Hagar schwängere. Hagars sozialer und rechtlicher Status verändert sich dadurch nicht. Sie bleibt Saras Sklavin, als welche sie sich auf dem niedrigsten Rang abhängiger Personen befindet und als „bewegliche Habe“ erscheinen

---

<sup>137</sup> Vgl. Stöhr (2010), 42.

<sup>138</sup> Vgl. ebd., 48f.

<sup>139</sup> Vgl. Naumann, Art. Hagar (2014), 1.

<sup>140</sup> Vgl. Stöhr (2010), 43.

<sup>141</sup> Vgl. Ruppert, Lothar, Genesis. Ein kritischer und theologischer Kommentar, 2. Teilband: Gen 11,27-25,18, in: Schnackenburg, Rudolf et al. (Hgg.), FzB (98), Würzburg 2002, 300.

<sup>142</sup> Vgl. Feinberg Vamosh (2007), 33.

<sup>143</sup> Im **Codex Hammurabi** findet sich eine einschlägige Rechtsbestimmung, die besagt, dass das erzeugte Kind des Ehemannes mit der Leibmagd als Kind der Herrin gilt. Vgl. Borger, Rykle (Bearbeitung) Codex Hammurapi § 146, in: Kaiser, Otto et al. (Hgg.), TUAT (Bd. I), Gütersloh 1985, 60.

<sup>144</sup> Abraham spricht in **Gen 15,2**: „[...] *Ich gehe dahin ohne Kinder* [...].“ (Lutherbibel 2017)

kann<sup>145</sup>, und wird zudem Abrahams Ehefrau. Sara hat in Rücksprache mit ihrem Ehemann volle Verfügungsgewalt über Hagar.<sup>146</sup> Hagars Rolle beschränkt sich auf die „sozialhierarchische Kompensations-Institution des stellvertretenden Gebärens“<sup>147</sup>. Die Sklavin wird in Bezug auf ihre Arbeitskraft und ihre Geschlechtlichkeit ausgebeutet. Hagars Perspektive auf die soziale Hierarchie verschiebt sich allerdings, da ihre Herrin nicht mehr unantastbar in ihrer Stellung scheint.<sup>148</sup> Zur Sicherung ihres Erbes, welches unerlässliche Basis für ein frei zu entfaltendes Leben ist, benötigt Sara Hagars Sohn.<sup>149</sup>

Das Herabsehen der Sklavin auf Sara in Gen 16,4 bedeutet, dass Hagar Sara nicht mehr als ihre Herrin gelten lässt, sondern sich unmittelbar an Abraham hält.<sup>150</sup> Dieses Verhalten als „natürlichen Mutterstolz“ zu kategorisieren, wie es Claus Westermann macht<sup>151</sup>, greift zu kurz. Zunächst müsste bei Abraham ebenso ein natürlicher Vaterstolz vorauszusetzen sein, der ihm bei der Preisgabe der schwangeren Hagar und seinem ungeborenen Kind offenkundig fehlt. Außerdem beschreibt Mutterstolz ein Erhabenheitsgefühl, ausgelöst durch das eigene Kind, welches bereits geboren ist.<sup>152</sup> Mutterstolz als Motiv zu nennen, ist sogar falsch und beraubt Hagars Handeln seiner Tiefendimension.

Es wäre Abrahams Pflicht im Streit der Frauen zu richten, da er für den Herrenstatus seiner Frau verantwortlich ist. Durch das von sich Weisen der Konfliktlösungskompetenz in Gen 16,5f. gewährt er der Willkür Einzug und

---

<sup>145</sup> Engelken, Karen, Frauen im Alten Israel: Eine begriffsgeschichtliche und sozialrechtliche Studie zur Stellung der Frau im Alten Testament (BWANT 130), Stuttgart 1990, 113.

<sup>146</sup> Vgl. **Gen 16,5f.**

<sup>147</sup> Fischer, Irmtraut, Genesis 12-50. Die Ursprungsgeschichte Israels als Frauengeschichte, in: Schottroff, Luise / Wacker, Marie-Theres (Hgg.), Kompendium Feministische Bibelauslegung. Gütersloh<sup>3</sup>2007, 12-25, hier 14.

<sup>148</sup> Vgl. ebd.

<sup>149</sup> Vgl. Kubian, Veronika, Eine Frau im Schatten: Hagar. In: RU 11 (3/1981), 101-105, hier 103.

<sup>150</sup> Vgl. Seebass, Horst, Genesis II. Vätergeschichte I (11,27-22,24), Neukirchen-Vluyn, 1997, 87.

<sup>151</sup> Westermann, (1986), 182. Der Autor meint vermutlich den Stolz einer werdenden Mutter. Psychologisch ist dieser Stolz ebenso wenig wie der sog. »Mutterinstinkt« nachgewiesen und damit nicht als »natürlich« zu bezeichnen. Vgl. Lockman, Darcy, All the Rage: Mothers, Fathers, and the Myth of Equal Partnership, New York 2019, 57-94.

<sup>152</sup> Siehe: Eintrag im DWDS für **Mutter**: „Frau, die geboren hat [...]“, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.), DWDS, Berlin 2019, (WWW-Dokument: <https://www.dwds.de/wb/Mutter#1>), abgerufen am 11.11.2019. Ferner siehe: Eintrag im Duden für **Mutterstolz**: „Stolz einer Mutter auf ihr Kind“, Duden. Das Bedeutungswörterbuch (Bd. 10),<sup>4</sup>2010, 668.

trägt letztendlich Schuld an Hagars gefahrenvollem Ausbruch.<sup>153</sup> Durch ihre Flucht versucht Hagar sich den Erniedrigungen zu entziehen und bricht mit ihrer Rolle, da sich die Vorstellung ihres Lebensentwurfs geändert hat. Diese Grenzüberschreitung erfordert Charakter. »Sklavenflucht« stand im Alten Orient unter strengsten Strafdrohungen.<sup>154</sup> Die schwangere Frau beweist Willen zur Unabhängigkeit und Mut. Letzteren erfordert es auch, um die Ziellosigkeit der Flucht anzuerkennen und die bedrängte Situation nach der Rückkehr zu bewältigen.<sup>155</sup>

Der gesamte Abschnitt Gen 16,7-14 beschreibt die nachgehende Sorge der Gottheit Jahwe gegenüber Hagar. Sie wird zu einer Frau, die von Jahwe angesprochen, gesegnet, erhört und angeschaut wird.<sup>156</sup> Zum ersten Mal in der Geschichte wird Hagar in ihrer Persönlichkeit wahrgenommen. Selbstbewusst bekennt sie ihre Flucht wahrheitsgetreu ein. Hagar wird Namensgeberin für die Gottheit und den Brunnen der Begegnung, welcher zum heiligen Ort wird. Ihre Gotteserfahrung wird zur Gründungslegende.<sup>157</sup>

Hagar wird die erste namentlich genannte Mutter aus dem Stamme Abrahams. Sie ist ein Beispiel dafür, dass Verheißungen nicht ausschließlich an Väter sondern an Eltern ergehen.<sup>158</sup> Als Unfreie erfährt sie Rettung aus der Bedrückung und wird mit dem Segen der Gottheit Israels bedacht. Damit macht ihre Geschichte eine weite Gottesauffassung sichtbar und ermahnt zu solidarischer Freiheit unter den Völkern.<sup>159</sup>

Die Gestalt der Hagar hat ein unverwechselbares, individuelles Gepräge. Angetrieben durch den Willen zu einem selbstverantworteten Leben, repräsentiert sie das Bild einer Frau, die vom passiven Objekt zum handelnden Subjekt wird.<sup>160</sup> So wird sie zu einer Symbolfigur für Emanzipation. Hagar, die Fremde, bekommt Anteil an der Gottesgemeinschaft ihres Herrenhauses und wird

---

<sup>153</sup> Vgl. Granig, Peter, Abraham mit Sara und Hagar. In: Jörns, Klaus-Peter (Hg.), Von Adam und Eva bis Samuel. Frauen und Männer in der Bibel I, Göttingen 1993, 51-60, hier 53.

<sup>154</sup> Vgl. Fischer, Irma, Die Erzeltern Israels. Feministisch-theologische Studie zu Gen 12-36 (Beiheft), in: ZAW 222 (1994), 102f.

<sup>155</sup> Vgl. Kubian (1981), 103.

<sup>156</sup> In den Bezeichnungen »Bote Jahwes« und »Jahwe« schlagen sich Hagars verschiedene Erfahrungen der Gottheit nieder. Vgl. Granig (1993), 54.

<sup>157</sup> Vgl. Fischer (2007), 14.

<sup>158</sup> Vgl. Fischer (1995), 37.

<sup>159</sup> Vgl. Kubian (1981), 104.

<sup>160</sup> Vgl. Motté, Magda, Esthers Tränen, Judiths Tapferkeit. Biblische Frauen in der Literatur des 20. Jahrhunderts, Darmstadt 2003, 42.

Matriarchin eines nicht domestizierten Zwölf-Stämmevolkes. Damit skizziert ihre Geschichte eine Möglichkeit der positiven Würdigung und genealogischen sowie theologischen Verwandtschaft unterschiedlicher Völkertraditionen.<sup>161</sup>

### 3.2.3 Mirjam (Num 12)

#### Auslegungs- und Rezeptionsgeschichte

In den sieben kurzen Textabschnitten der Bibel, die Mirjam betreffen, sind nur spärliche Informationen enthalten, sodass sich kein einheitliches Bild dieser Frau zeichnen lässt.<sup>162</sup> Mirjam ist eine Gestalt im Umfeld der Moseerzählungen. Vermutlich im 8. Jh. v. Chr. verfasst sind die Texte nachexilisch überarbeitet worden mit einer Tendenz, Mose als Gesetzgeber und Führungsperson zu autorisieren. Dabei ist eine Marginalisierung und Abwertung der Gestalt Mirjam anzunehmen.<sup>163</sup> Rezeptionsgeschichte und Exegese drängten Mirjam in neuerer Zeit häufig in die Trivialisierung. So wird das Lied der Mirjam in Ex 15,20 aufgrund seiner Kürze und in Gegenüberstellung mit dem Lied des Mose in Ex 15,1ff. als profanes Siegestanzlied eingestuft, in welchem Mirjam als »Vorsängerin einer Frauentanzgruppe« auftritt.<sup>164</sup>

In Num 12 erscheint Mirjam als negative Identifikationsfigur<sup>165</sup>: Aus Eifersucht lehnt sie eine Kuschiterin als Ehefrau des Mose ab. Wird die dunkle Hautfarbe der Frau aus Kusch betont, vertritt Mirjam eine neuzeitlich rassistisch anklingende Position.<sup>166</sup> Gemeinsam mit Aaron protestiert sie gegen den Führungsanspruch des Mose, wobei sie als Rädelsführerin dargestellt wird. Als warnendes Beispiel für die Folgen einer Auflehnung gegen die Autorität wird einzig sie mit zeitweiligem Ausschluss aus der Gemeinde bestraft, obschon Aaron sich in Num 12,11 als mitschuldig bekennt. Die Tradition einer Frau als Führerin Israels, als welche Mirjam in Ex 15,21 erscheint, wird dadurch ent-

---

<sup>161</sup> Vgl. Naumann, Art. Hagar (2014), 5.

<sup>162</sup> Vgl. Fischer, Irmtraud, Gotteskünderinnen. Zu einer geschlechterfairen Deutung des Phänomens der Prophetie und der Prophetinnen in der Hebräischen Bibel, Stuttgart 2002, 16.

<sup>163</sup> Vgl. Breitmaier, Isa, Mose und Mirjam. In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen <sup>2</sup>2018, 315-319, hier 315.

<sup>164</sup> Vgl. Winter, Urs, Frau und Göttin. Exegetische und ikonographische Studien zum weiblichen Gottesbild im alten Israel und in dessen Umwelt, Göttingen 1983, 33.

<sup>165</sup> Vgl. Kruse, Ingeborg, Unter dem Schleier ein Lachen. Neue Frauengeschichten aus dem Alten Testament, <sup>3</sup>1986, 105.

<sup>166</sup> Vgl. Wacker, Marie-Theres, Mirjam, Kritischer Mut einer Prophetin, in: Zwischen Ohnmacht und Befreiung. Biblische Frauengestalten, Freiburg im Breisgau 1998, 44-52, hier 48.

wertet.<sup>167</sup> Mirjam in der Rolle der Mittlerin wird desavouiert. Sie erscheint sprachlos gemacht und spiegelt auf eine Art die Situation von Frauen in der Geschichte des Christentums wider.<sup>168</sup>

In Dtn 24,8f. gilt Mirjam als Präzedenzfall bei der Behandlung von Aussätzigen. An ihr wird demonstriert, was bei Nichteinhaltung der durch Mose vermittelten Bestimmungen geschieht.

### **Exegetische Beobachtungen**

Inwiefern es Mirjam als historische Person gab, lässt sich nicht nachvollziehen. Die literarische Figur Mirjam ist verbunden mit dem Volk, das Mose nach ihrem Tod in Num 20 nicht mehr ins gelobte Land zu führen vermag. Solange Mirjam lebt, ist die Wasserversorgung für das Volk und damit ein Leben in der Wüste sowie eine „Korrektheit der Führungselite“ sichergestellt.<sup>169</sup> Nach ihrem Tod muss das Volk um beides bangen und verhält sich widerspenstig. Im biblischen Kontext scheint daher eine Herleitung vom hebräischen Wort für *widerspenstig sein* (מָרָה / mārāh) für den Namen Mirjam (מִרְיָם / mirjām) sinnvoll.<sup>170</sup>

Mirjam gehört zum Stamm der Leviten. In zwei Genealogien (Num 26,59 und 1Chr 5,29) wird sie als Schwester des Mose und des Aaron geführt. In Ex 15,20 tritt sie ebenfalls als Schwester Aarons auf, wobei der Geschwistertitel hier nicht auf eine biologische Beziehung, sondern auf eine hierarchische Gleichstellung mit Aaron hinweist.<sup>171</sup> Mi 6,4 führt sie als Führerin des Volkes neben Aaron und Mose auf. Im Gegensatz zu Aaron wird sie nicht in Abhängigkeit zu Mose vorgestellt. Sie ist von Jahwe (Mi 6,4) berufen und gesandt.<sup>172</sup> In keinem Text wird etwas über eine Heirat Mirjams berichtet, was ihre Unabhängigkeit unterstreicht.<sup>173</sup>

Mirjam ist eine der fünf namentlich benannten Prophetinnen des Ersten Testaments. Als solche wird sie explizit in Ex 15,20f. bezeichnet, wo sie stellvertretend für das Volk mit musikalischer Unterstützung der Israelitinnen eine Hym-

---

<sup>167</sup> Vgl. Scherzberg, Lucia, Grundkurs feministische Theologie, Mainz 1995, 89f.

<sup>168</sup> Vgl. Wacker, (Freiburg im Breisgau 1998), 50.

<sup>169</sup> Vgl. Rapp, Ursula, Das Buch Numeri. Grenzwanderungen, in: Schottroff, Luise / Wacker, Marie-Theres (Hgg.), Kompendium Feministische Bibelauslegung. Gütersloh<sup>3</sup>2007, 54-66, 59.

<sup>170</sup> Vgl. Rapp, Ursula, Art. Mirjam, in: WiBiLex 2007 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/27817/>), abgerufen am 15.11.2019, 1.

<sup>171</sup> Vgl. ebd., 2.

<sup>172</sup> Vgl. Fischer, Art. Frauen in der Literatur (2008), 22.

<sup>173</sup> Vgl. Schmitz, Irmgard, Schifra, Pua, Jochebed ... Mirjam – Frauen in der Exodus-Überlieferung. In: RU 23 (1/1993), 28-30, hier 30.

ne für die Gottheit Jahwe singt. Mirjam übernimmt an dieser Stelle die Vermittlungsfunktion. Charismatisch-mitreibend schlägt sie zeitgleich mit dem Zurückfluten des Wassers auf dem Höhepunkt des Geschehens das Tamburin (תַּפֻּף / taphaph).<sup>174</sup> Dieses Trommelinstrument mit Glockenrand verortet das Lied in den kultischen Bereich, sodass Mirjam an dieser Stelle auch eine priesterliche Funktion tangiert.<sup>175</sup> Sie erscheint hier als eigenständige Führungspersönlichkeit beim Auszug aus Ägypten.<sup>176</sup> Mirjam übernimmt die gleiche Aufgabe wie Mose, indem sie das Ereignis der Teilung des Meeres deutet.<sup>177</sup> Bemerkenswert ist, dass Mirjam nicht wie Mose in Ex 15,4 den Tod der Gegner, sondern die Zerstörung des Kriegsmaterials preist.<sup>178</sup> Eindringlich erinnert Mirjam daran, dass die Gottheit Jahwe selbst es ist, die ihrem Volk neue Lebensmöglichkeiten eröffnet, und Kampf und Opfer enden können.<sup>179</sup> Mirjam wird mit ihrem Preisgesang in das Mittleramt der Prophetie gestellt, noch bevor dieses vom Erzählverlauf her gestiftet wird.<sup>180</sup> Ihr Bekenntnis steht an der entscheidenden Wende für die Geschichte des Volkes Israel.<sup>181</sup>

In Num 12,1-16 erscheint Mirjam ebenfalls als eine auslegende Prophetin, welche dieselben prophetischen Kompetenzen wie Mose beansprucht.<sup>182</sup> Auslösend für die meisten Handlungen ist sie die zentrale Figur des Textes und treibende Kraft. Das göttliche Sprechen, Kommen und Rufen ist nach Mirjam ausgerichtet. Mirjam ist hier klar Subjekt, denn auch sie vollzieht Handlungen.<sup>183</sup>

Es ist nicht eindeutig, welcher Zusammenhang in Num 12,1f. zwischen Moses ausländischer Frau und der Kritik an seiner Mittlerrolle besteht. Bemerkenswert ist, dass Mirjam nicht wegen des Aussatzes aus dem Lager geht, sondern

---

<sup>174</sup> Vgl. Fischer (2002), 65f.

<sup>175</sup> Vgl. Burns, Rita J., *Has The Lord Indeed Spoken Only Through Moses? A Study of the Biblical Portrait of Mirjam* (SBL Dissertation Series 84), Atlanta 1987, 12ff. und 39.

<sup>176</sup> Vgl. Scherzberg (1995), 89.

<sup>177</sup> Vgl. Scholz, Susanne, *Exodus. Was Befreiung aus „seiner“ Sicht bedeutet*, in: Schottroff, Luise / Wacker, Marie-Theres (Hgg.), *Kompendium Feministische Bibelauslegung*. Gütersloh <sup>3</sup>2007, 26-39, hier 33.

<sup>178</sup> **Ex 15,21**: „[...] *hoch erhaben ist er; Pferd und **Wagen** warf er ins Meer!*“ (Elberfelder Bibel).

<sup>179</sup> Vgl. Wacker, (Freiburg im Breisgau 1998), 46.

<sup>180</sup> Vgl. Fischer, Art. Frauen in der Literatur (2008), 22.

<sup>181</sup> Vgl. Schmitz (1993), 29.

<sup>182</sup> Vgl. Rapp, Ursula, Art. Mirjam (2007), 2.

<sup>183</sup> Vgl. Rapp (<sup>3</sup>2007), 57.

weil sie in Num 12,4 bezüglich der Rede über (עַל לְדִבָּר)<sup>184</sup> die Kuschiterin, die in Num 12,1 von Aaron ebenso wie von Mirjam ausgeht, zum Begegnungszelt beordert wird.<sup>185</sup> Die Frage, wie mit Kritiker\*innen umgegangen wird, ist zentral in Num 12. Zudem werden die Autoritätsverhältnisse reflektiert.<sup>186</sup> Mirjams Hinterfragen der Stellung Mose gleicht einer Kritik an Jahwe. Sie hat eine Grenze überschritten. Die Strafe für ihr Vergehen ist Isolation.<sup>187</sup> Der Ausschlag Mirjams ist weniger als Hauterkrankung, denn als Stigma aufgrund ihrer Grenzüberschreitungen zu betrachten.<sup>188</sup>

Die Geschichten des Buches Num, die in Israels frühester Zeit angesiedelt sind, wollen für die exilisch-nachexilische Erzählzeit Aussagen in Bezug auf die stattfindende gesellschaftliche Neuorganisation machen.<sup>189</sup> Num 12 nimmt eine Verhältnisbestimmung vor zwischen der durch Mirjam repräsentierten Prophetie, dem durch den Priester Aaron verkörperten Kult und der durch Mose vermittelten Tora.<sup>190</sup> Die zunehmende Bedeutung Letzterer im nachexilischen Judentum bringt eine Ausgrenzung der Prophetie mit sich. Die Tora wird als entscheidendes Medium der Kommunikation zwischen Jahwe und Israel dem Priestertum und der Prophetie übergeordnet.<sup>191</sup>

Es ist anzunehmen, dass in den Umstrukturierungen der nachexilischen Zeit Frauen mehr Freiräume in Bezug auf ihre soziale Rolle und die Religionsausübung hatten.<sup>192</sup> Dass in der Bibel überhaupt von Frauen in der Mittlerinnenrolle geschrieben steht, lässt darauf schließen, dass „das dahinterliegende historische Phänomen größere Ausmaße hatte“.<sup>193</sup> Daher ist es möglich, dass Mirjam eine Gruppe von Prophetinnen repräsentiert, die nach der zweiten Eroberung Jerusalems so einflussreich waren, dass sie von den Priestern als Konkur-

---

<sup>184</sup> Diese Wendung meint ein intensives Zureden im positiven oder negativen Sinne. Vgl. Seebass, Horst, Numeri (BKAT IV/2), Neukirchen-Vluyn 2003, 59.

<sup>185</sup> Vgl. Milgrom, Jacob, Numbers (JPSTC), Philadelphia 1989, 93.

<sup>186</sup> Vgl. Rapp (<sup>3</sup>2007), 56f.

<sup>187</sup> Vgl. Tribble, Phyllis, Bringing Miriam out of the Shadows. In Brenner, Athalya (Hg.), A Feminist Companion to Exodus to Deuteronomy, Sheffield 1994, 177.

<sup>188</sup> Vgl. Seebass (2003), 66.

<sup>189</sup> Vgl. Rapp (<sup>3</sup>2007), 54.

<sup>190</sup> Vgl. Butting, Klara, Prophetinnen gefragt, Die Bedeutung der Prophetinnen im Kanon aus Tora und Prophetie, Uelzen 2001, 50f.

<sup>191</sup> Vgl. Fischer, Art. Frauen in der Literatur (2008), 22.

<sup>192</sup> Vgl. Schroer (1995), 135.

<sup>193</sup> Fischer (2002), 25.

renz empfunden wurden. Mirjam steht als Chiffre für Prophetinnen, die Kritik an Autoritätsmissbräuchen durch Institutionen des Reiches übten.<sup>194</sup>

In Bezug auf die Mischehenthematik ist Mirjams Position nicht eindeutig erkennbar. Es ist durchaus legitim von Mose, eine Unterwerfung unter die für alle geltenden Gesetze zu fordern. Dies wäre ein Motiv für Mirjam, sich gegen eine Heirat außerhalb des eigenen Volkes auszusprechen.<sup>195</sup> Es ist aber auch möglich, dass Mirjam auf der Seite der Reforme\*innen der Erzählzeit steht und die Ehe mit fremdstämmigen Menschen befürwortet.<sup>196</sup> In Mirjams prophetischer Rede zu Mose klingt die Aussage an, dass er aufgrund seiner Tätigkeiten seine Frau vernachlässigt.<sup>197</sup> In Ex 18,13 schickt Mose seine Ehefrau Zippora zurück zu ihrem Vater. Wo diese Trennung von Gegnern der Mischen als vorbildlich hingestellt wird, opponiert Mirjam: Mose in seiner privilegierten Stellung zu Jahwe kann mit seinem in Num 12,3 beschriebenen überaus demütigen Verhalten nicht zur Norm für das ganze Volk erklärt werden.<sup>198</sup>

In ihrem konfliktträchtigen Redevorgang problematisiert Mirjam die Mischehe und entfacht eine Kontroverse um die Legitimation prophetischer Rede. Jahwe entscheidet in diesem Konflikt hierarchisch zugunsten von Mose. Mirjam wird beschämt, die Sanktion gegen sie wird jedoch wieder aufgehoben. Da sie die herausragende Stellung von Mose nicht anerkannt hat, muss sie sieben Tage lang das patriarchale Ins-Gesicht-Spucken des Vaters hinnehmen und wird entwürdigt und aus der Gemeinschaft ausgegrenzt. Dass Aaron einer Bestrafung entgeht, verortet ihn dahin, wo er nach Ex 7,1 eingesetzt wurde: Als Prophet im Dienst des Mose. Mirjam bleibt Prophetin Jahwes.<sup>199</sup> Ferner lässt sich im Gesamtkontext der Pentateucherzählungen mit Blick auf die Meriba-Erzählung in Num 20,22ff. kaum von einer ausschließlichen Bestrafung Mirjams sprechen.<sup>200</sup>

Mirjams enger Bezug zum Volk wird in Num 12,15 verdeutlicht. Aus Solidarität ziehen die Menschen erst weiter, als Mirjam wieder integriert ist. Wenn

---

<sup>194</sup> Vgl. Rapp (<sup>3</sup>2007), 57f.

<sup>195</sup> Vgl. Pohl-Patalong (<sup>3</sup>2013), 102.

<sup>196</sup> Vgl. Fischer (2002), 75.

<sup>197</sup> Vgl. ebd., 71f.

<sup>198</sup> Vgl. ebd., 76.

<sup>199</sup> Vgl. ebd., 77.

<sup>200</sup> **Num 20,24:** „Aaron soll zu seinen Völkern versammelt werden; denn er soll nicht in das Land kommen, das ich den Söhnen Israel gegeben habe, weil ihr gegen meinen Befehl widertspenstig gewesen seid bei dem Wasser von Meriba.“ (Elberfelder Bibel)

man die Erzählaussage von Num 12 am Ende des Textes verortet, so ist dort nicht Mirjams Beschämung zu finden, sondern ihre hohe Respektierung durch das Volk.<sup>201</sup>

Die biblische Prophetin Mirjam repräsentiert das Bild einer bedeutenden Frau, die vor Gott und den Mitmenschen Verantwortung für sich selbst übernimmt. Eigenständig, souverän, streitbar und rebellisch lässt sie sich nicht in das enge Rollenmuster ihrer Zeit einfügen. Sie ruft zu Veränderungen auf und macht den Männern, neben denen sie gleichgeordnet auftritt, zu schaffen, indem sie kritischen Mut beweist und kontroverse Fragen stellt. Sie wird beschämt ohne ihre Größe zu verlieren. Mirjam verkörpert eine charismatische geistliche und politische Führerin.

### **3.3 Der Gehalt feministischer Hermeneutik für das Thema**

#### ***Frauengestalten der Bibel***

Bei der näheren Analyse der ausgewählten Frauengestalten hat sich verdeutlicht, dass feministische Exegese aufgrund ihrer Intention und ihres Blickwinkels eine unabdingbare Ergänzung zu der »traditionellen« Exegese darstellt. Die feministische Hermeneutik trägt dazu bei, den androzentrischen Blick des Redaktors einer Geschichte nicht noch zu verstärken.<sup>202</sup> Die drei angeführten Beispiele zeigen deutlich die Auswirkungen einer kyriarchalen Sichtweise, welche immer zu einem Dualismus führt<sup>203</sup>: Eine Zweiteilung in Körper und Verstand, wobei das Maskuline den geistigen Bereich für sich beansprucht (Gen 2-3), eine Zweiteilung in privates und öffentliches Leben, wobei dem Weiblichen der Platz im privaten, engeren Raum zugewiesen ist (Gen 16), und die Zweiteilung in Demut und Macht (Num 12), wobei das Männliche über dem Weiblichen steht.

Durch eine dekonstruktivistische Lesart gelingt es, erstarrte einseitige Sichtweisen zu hinterfragen und festgezeichnete Negativfolien von Frauenbildern neu zu überdenken, wie die Auseinandersetzung mit der Gestalt Eva eindringlich aufgezeigt hat. Eine parteiliche Positionierung hilft dabei, Gestalten wie Hagar aus ihrer ohnmächtigen Positionen zu schälen und ihnen eine Stimme zu

---

<sup>201</sup> Vgl. Seebass (2003), 61.

<sup>202</sup> Vgl. Jakobs (1994), 100.

<sup>203</sup> Vgl. Berg, Horst Klaus / Berg Sigrid, , Einführung. In: Dies. (Hgg.), Frauen. Biblische Texte verfremdet (Bd. 6), München / Stuttgart 1987, 5-14, hier 8.

verleihen. Biblische Texte werden durch feministische Interpretationsgedanken frag-würdig gemacht und Frauengestalten wie Mirjam können aus ihrer Randexistenz geholt und als handelnde Subjekte wahrgenommen werden. Bei alledem spielt ein scharfes in den Blick nehmen der Übersetzungen aus dem Hebräischen und Kenntlichmachung der Begrenztheit und Ungenauigkeit von Sprache zugunsten der Eröffnung gerechterer sprachlicher Denkspielräume eine entscheidende Rolle.

In Hinblick auf den RU ist eine feministische Perspektive auf biblische Texte von großer Relevanz, um vorbildhaftes- oder bedeutsames Verhalten bei den Frauengestalten zu erfassen. Nur so können zeitgemäße Weiblichkeits- und Rollenbilder aufgezeigt werden, die im Sinne eines „umkreisenden Verstehens“<sup>204</sup> einem gendergerechten Denken zugrunde liegen, es aufbauen und es unterstützen.

#### **4. Die didaktische Auseinandersetzung mit dem Thema**

##### ***Frauengestalten der Bibel***

##### **4.1 Die Relevanz des Themas**

Im Hinblick auf die Subjektorientierung, zu welcher sich der evangelische RU verpflichtet weiß, gilt es, die S\* in ihrem freiheitlichen Fühlen, Denken, Wollen und Handeln zu fördern. Ziel des RU ist es, einen Beitrag zur persönlichen religiösen Orientierung und Bildung zu leisten und somit auch unter Berücksichtigung der Kategorie *Geschlecht* Hilfe bei der Identitätsfindung bereit zu stellen.<sup>205</sup> Die Frage nach Identität wird bedeutungsvoll, wo sich mit Lebensgeschichten beschäftigt wird. Die Bibel liefert Geschichten über Erfahrungen von Menschen miteinander und mit ihrer Gottheit. Personen der biblischen Überlieferung bieten Identifikations- und Reibungsfläche, die in die Gegenwart hineinreichen.<sup>206</sup> In den Handlungen der biblischen Gestalten können exempla-

---

<sup>204</sup> Vgl. Jakobs, Monika, Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in Religionspädagogik, in *theo-web* 2 (2003), 73-93, hier 86.

<sup>205</sup> Vgl. BMBF SH (2014), 14.

<sup>206</sup> Vgl. Becker, Silke, Grundlegende Überlegungen. In: Husmann, Bärbel / Biewald, Roland (Hgg.), *Frauen und Männer in der Bibel. Impulse für biographisches Lernen im Religionsunterricht* (Themenheft Religion 7), Leipzig 2009, 9-18, hier 12.

rische Momente aufscheinen, die als Modelle S\* darin unterstützen, die eigenen Handlungskonzepte zu schulen, zu hinterfragen oder zu erweitern.<sup>207</sup>

Das Angebot von beispielhaften Handlungs- und Entscheidungsmustern bildet also einen integralen Bestandteil religiöser Erziehung. Dabei ist in Hinblick auf eine Geschlechtsgebundenheit der Bibelrezeption<sup>208</sup> für ein gleichheitsorientiertes religiöses Lernen und Lehren auf eine ausgewogene Quantität an weiblichen und männlichen Identifikationsfiguren zu achten. In religionspädagogischen Materialien und Lehrbüchern ist festzustellen, dass weibliche Gestalten zwar präsent sind, ihre Situationen allerdings keinen Fokus bekommen. Biblische oder historische Protagonistinnen sind selten erkennbar, da Frauen nicht in aktiven Rollen erscheinen.<sup>209</sup> Selbst im Lehrplan finden sich als konkrete Themenvorschläge in Bezug auf biblische Gestalten 100 Prozent mehr Handlungsträger als -trägerinnen.<sup>210</sup>

Diese Gegebenheit verantwortet unter anderem, dass Frauengestalten einen geringeren Bekanntheitsgrad bei S\* besitzen als männliche Figuren der Bibel.<sup>211</sup> Eine Überzahl an Handlungsträgern im RU suggeriert die Dominanz maskuliner Sichtweisen und eine größere Bedeutung des Männlichen im Kontext der jüdisch-christlichen Religion. Schüler~~innen~~ assoziieren die Bibel mit männlich geprägten Inhalten, was einerseits Desinteresse auslösen, andererseits Einschüchterung verursachen kann. Daher bleibt ein Kompensationsansatz hinsichtlich biblischer Frauengestalten notwendig und unverzichtbar.

Ontologische Annahmen über *das* weibliche Geschlecht, die junge Menschen in ihrer Selbstentfaltung begrenzen können, sind alltäglich.<sup>212</sup> Eine rollenstereotype Zuweisung und eine hierarchische Bewertung im System der Zweigeschlechtlichkeit ist nach wie vor allgegenwärtig.<sup>213</sup> Religion ist hierbei von wichtiger und vielseitiger Bedeutung. Vor diesem Hintergrund scheint eine Auseinandersetzung mit der biblischen Eva für den RU unerlässlich. Eine Bearbeitung der Gestalt Eva wird im Sinne einer angestrebten Gendergerechtig-

---

<sup>207</sup> Vgl. Mendl, Hans, Lernen an (außer-) gewöhnlichen Biographien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005, 63.

<sup>208</sup> Siehe hierzu: Arzt, Silvia, Das Bibellesen hat ein Geschlecht. In RPB 22 (1999), 157-166.

<sup>209</sup> Vgl. Pithan (2011), 64f.

<sup>210</sup> Vgl. BMBF (2014), 21.

<sup>211</sup> Vgl. hierzu die Studie von Bucher, Anton / Hanisch, Helmut, in: Dies., Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002, 19-44.

<sup>212</sup> Vgl. hierzu: Abschnitt 2.2.

<sup>213</sup> Vgl. Jakobs (2009), 66.

keit fruchtbar, wenn sie dazu verhilft, die soziale, kulturelle und historische Analyse zu unterscheiden.

Ein am Subjekt ausgerichteter RU befähigt S\* zu einer autonomen Lebensführung. Speziell für Schüler**innen** muss dabei der „Aufbau von Widerständen, das Sich-nicht-Fügen und selbstbewusstes Stehen zum als richtig erkannten Lebensentwurf“ mit eingeschlossen sein.<sup>214</sup> Dabei unterstützen Identifikationsfiguren, die ein gelingendes Mensch- und Frausein repräsentieren. Eine Gestalt wie Mirjam, die sich nicht in das enge Rollenmuster ihrer Zeit einfügen lässt, kann aufzeigen, dass weibliche Menschen treibende Kraft für Veränderung sein können, auch ohne aggressiv Macht durchzusetzen. Mirjam ist ein Beispiel für die Bedeutung von Frauen in der Bibel und verweist zugleich auf das Problem, wie mit biblischen Frauengestalten verfahren wurde.<sup>215</sup>

Durch die Geschichte am Brunnen, die der Sklavin Hagar widerfährt, welcher Gotteserfahrungen zuteil werden, die den Männern der späteren Geschichte Israels vorenthalten bleiben, bekommen S\* einen Einblick in wertvolle Erfahrungen der jüdisch-christlichen Religion, die dereinst als „Anreiz zum Glauben“<sup>216</sup> aufgeschrieben wurden und heute dazu beitragen, die christliche Religion als eine Art der Weltbegegnung und Welterschließung nachzuvollziehen. Gleichzeitig ist Hagar ein gutes Beispiel dafür, dass die Bibel keine Heldinnen stilisieren will, sondern von menschlichen Irrungen, Rückschlägen und Neuanfängen berichtet. Daraus kann für S\* eine Entlastung in Bezug auf den Umgang mit biblischen Personen resultieren. Die Gebrochenheit von Bibelgestalten mit S\* zu beleuchten, stellt eine didaktische Chance dar. Der pädagogische Wert einer »Heldin auf Augenhöhe« speist sich aus dem Brückenschlag zur Lebenswelt der S\*.<sup>217</sup>

Für Schüler**innen** eröffnen sich durch die Betrachtung biblischer Frauengestalten Handlungsperspektiven und das Erdenken von Alternativen zu diesen wird angeregt. Für Schüler ist die probeweise Identifikation mit einer weiblichen

---

<sup>214</sup> Wuckelt, Agnes, Art. Erziehung / Sozialisation (2002), 119.

<sup>215</sup> Vgl. Schmidt, Stephan, Mirjam befreit ihr Volk und singt ein Danklied für Gott. Freiarbeitsmaterial für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Stuttgart 2004, 11.

<sup>216</sup> Husmann, Bärbel, Didaktische Leitlinien. In: Dies. / Biewald, Roland (Hgg.), Frauen und Männer in der Bibel. Impulse für biographisches Lernen im Religionsunterricht (Themenheft Religion 7), Leipzig 2009, 18-21, hier 20f.

<sup>217</sup> Vgl. Mendl, Hans, Lernen an biblischen Personen. In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben, (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen 2018, 283-286, hier 284.

Gestalt eine Chance, Erfahrungen über den Horizont des eigenen Geschlechts hinaus zu machen. Durch das Hineinversetzen in die weibliche Perspektive schulen sie ihre emotionalen Kompetenzen und erweitern ihr Empathievermögen. Denn obschon Jungen wie Mädchen bei gegebenem Angebot eine gleichgeschlechtliche Identifikationsfigur präferieren<sup>218</sup>, erweisen sich Schüler<sup>innen</sup> erfahrener und daher kompetenter im Hineinversetzen in gegengeschlechtliche Vorbilder.<sup>219</sup> Durch den Einblick in Handlungsweisen des nicht eigenen Geschlechts wird bei S\* die Gendersensibilität stimuliert.<sup>220</sup>

Biblische Frauen sind also erkundungswürdig und berühren somit die Lehrkraft als auch die S\*. Eine besondere Tiefenschärfe erhalten die biblischen Geschichten dadurch, dass sie vor dem Hintergrund einer Gottesbegegnung entstanden sind.<sup>221</sup>

#### **4.2 Der Bezug des Themas zu den Fachanforderungen Religion**

„Die biblisch bezeugte Geschichte Gottes mit den Menschen“<sup>222</sup> und damit auch die Geschichte Gottes mit weiblichen (Rand-) Figuren ist fester Bestandteil des evangelischen RU. Das Lernen im RU bezieht sich auf die „Auseinandersetzung mit Kernproblemen des gesellschaftlichen Lebens“, welche sich auch auf Gleichstellung und die „Entfaltungsmöglichkeiten der Geschlechter“ bezieht.<sup>223</sup> Eine Beschäftigung mit Frauengestalten der Bibel regt in jedem Fall zum Anknüpfen an diese Kernprobleme an.

Damit betten sich *Frauengestalten der Bibel* im RU sehr gut in den inhaltsbezogenen Kompetenzbereich II der Fachanforderungen Evangelische Religion Sekundarstufe I ein. „Die Frage nach dem Menschen“ thematisiert existenzielle Grundfragen. Der Mensch wird in seiner Selbst-, Gemeinschafts- und Weltbezogenheit einschließlich der Geschlechterkategorie betrachtet.<sup>224</sup> In der Sekundarstufe II erweitert sich der Kompetenzbereich II um die Frage nach „dem

---

<sup>218</sup> Vgl. Arzt, Silvia, *Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung*, Innsbruck / Wien 1999, 78.

<sup>219</sup> Vgl. Grohmann, Marianne, *Lesen Frauen anders? Feministische Literaturtheorie und die hebräische Bibel*, in: Oeming, Manfred (Hg.), *Theologie des Alten Testaments aus der Perspektive von Frauen*, Münster 2003, 23.

<sup>220</sup> Vgl. Becker (2009), 17.

<sup>221</sup> Vgl. Mendl (<sup>2</sup>2018), 285.

<sup>222</sup> BMBF SH (2014), 13 und 29.

<sup>223</sup> Ebd., 8f.

<sup>224</sup> Vgl. ebd., 18.

richtigen Handeln“. Die Auseinandersetzung mit biblischen Frauengestalten vor einem genderbewussten Hintergrund tangiert den Kompetenzbereich II inhaltsbezogen insofern, als dass S\* die Möglichkeit erhalten, zu erkennen, dass Identitätssuche und -entwicklung ein persönlicher Prozess ist. Konkret setzen sie sich mit Fragen zur „Entstehung von Geschlecht, Geschlechterrollen und -zuschreibungen“ auseinander.<sup>225</sup>

#### **4.3. Der Zugang zum Thema**

Eine gendersensible Bibelhermeneutik sollte ertragreich auf die Geschlechterverhältnisse mit ihren individuellen und strukturellen Auswirkungen auf Lebenswelt und Text reagieren.<sup>226</sup> Aus feministischer Perspektive gewonnene Erkenntnisse in den RU einzuflechten, verhilft bei der Auseinandersetzung mit biblischen Texten dazu, eine männerzentrierte Überfremdung der in ihrem Kern ursprünglich befreienden Überlieferung einzusehen.<sup>227</sup>

Eine inklusive Sprache, die Mädchen und Jungen gleichberechtigt und gleichwertig anspricht, ist für einen gendergerechten RU unerlässlich. Bei der bibel-didaktischen Konzeption von Unterrichtsstunden empfiehlt sich das Heranziehen der BigS, um in einem zweiten Schritt entsprechende Entscheidungen für oder gegen bestimmte Übersetzungsvorschläge zu treffen.<sup>228</sup> Denn die BigS fordert Reaktionen heraus, die Gedanken zur Gendergerechtigkeit anregen und den RU dadurch befruchten. Eine geschlechtergerechte Sprache hilft zudem, ein ganzheitliches Gottesbild zu vermitteln. Schließlich zeigen die aufgeführten Beispiele von Frauenfiguren in Abschnitt 3, dass „Die Frage nach dem Menschen“ auf eine „Frage nach Gott“ verweist und sie implizieren auch die Frage nach der Bibel als „religiöse Schrift“.<sup>229</sup> Eine scharfe Trennung zwischen den inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen (I, II und IV) ist nicht möglich, geschweige denn sinnvoll.

Es liegt nahe für den Zugang zu biblischen Frauengestalten eine handlungsorientierte Verfahrensweise zu wählen, bei welcher Kommunikations-, Interakti-

---

<sup>225</sup> BMBF SH (2014), 36.

<sup>226</sup> Vgl. Wischer (2009), 276.

<sup>227</sup> Vgl. Berg, Horst-Klaus, Ein Wort wie Feuer, Wege lebendiger Bibelauslegung, München / Stuttgart 1991, 253.

<sup>228</sup> Vgl. Hoffmann, Renate, Geschlechtergerechter Religionsunterricht – Impulse für die Praxis, in: Theo-Web 2 (2003/2), 53-66, hier 57.

<sup>229</sup> BMBF SH (2014), 18.

ons- und Handlungskompetenzen der S\* gestärkt werden. Denn, wo der Gendergedanke ernst genommen wird, ist Geschlecht nicht mehr „primär eine Sache des Seins, sondern eine des Denkens und Handelns“. <sup>230</sup> Weil Geschlecht erst in der Interaktion mit einem Gegenüber konstruiert wird, ist immer die Möglichkeit zur Dekonstruktion gegeben.

Ausgehend davon, dass die Bibel auf eine wechselseitige Erschließung angelegt ist <sup>231</sup>, geht es um ein Entdecken der Frauenbilder und um eine schüler\*inneneigene Ergänzung der Bilder durch eine persönliche Rezeption der Gestalten. Dafür bedarf es einer Annäherung und Verstrickung mit Frauen der biblischen Geschichten in verschiedenen Lebenszusammenhängen. <sup>232</sup>

Um den S\* eine probeweise Identifikation mit den Frauengestalten der Bibel zu ermöglichen und ihnen einen Reflexionsraum für Erfahrungen in dieser Rolle zu geben, benötigen sie eine Anleitung, um gestaltend und handelnd mit biblischen Texten umzugehen. An diese Konzeptidee knüpft der religionspädagogische Ansatz Bibliolog an, wie im folgenden Abschnitt erläutert werden soll.

## **5. Bibliolog als religionspädagogischer Ansatz**

### **5.1 Die Praxis des Bibliologs**

#### **Hintergrund**

Der Bibliolog <sup>233</sup> ist ein im deutschsprachigen Raum relativ junger Ansatz biblische Texte durch Identifikation mit Gestalten der Bibel auszulegen. Mit dem Bibliodrama verwandt, fokussiert sich der Bibliolog weniger auf die darstellende, als mehr auf die sprachliche Form und ist daher in einem zeitlich geringeren Umfang zu erleben. <sup>234</sup> Der jüdische Nordamerikaner Peter Pitzele entwickelte unter Mitwirkung seiner Frau Susan Pitzele diese Form der kreativen Bibelauslegung vor dem Hintergrund des jüdischen Verständnisses des (hag-

---

<sup>230</sup> Hoffmann, (2003/2), 54.

<sup>231</sup> Vgl. Lämmermann, Godwin, Schulzeit. In: Ders. et al. (Hgg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 135-210, hier 170.

<sup>232</sup> Vgl. Mendl (2005), 161.

<sup>233</sup> Bibliolog wird ursprünglich mit dem englischen Wort *Bibliodrama* bezeichnet. Der Begriff *Bibliolog* wird in Deutschland zur Abgrenzung von den vielfältigen anderen Formen von Bibliodrama gebraucht.

<sup>234</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Art. Bibliolog, in: WiReLex 2016 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100139/>), abgerufen am 04.12.2019.

gadischen) Midrasch.<sup>235</sup> Diese rabbinische Hermeneutik unterscheidet zwischen dem »schwarzen Feuer« dem Buchstabengehalt des Textes und dem »weißen Feuer« als dem Raum zwischen den Worten.<sup>236</sup> Die jüdische Tradition deckt sich hier mit den Erkenntnissen der Rezeptionsästhetik, die in der Annahme einer Mehrdeutigkeit der Texte den »Leerstellen« eine wesentliche Funktion für den Verstehensprozess zuschreibt.<sup>237</sup> Die Konzentration auf die »Leerstellen« eines biblischen Textes, das Schüren des »weißen Feuers«, ist die besondere Stärke des Bibliologs.

### Vorgehen

Bei der Durchführung<sup>238</sup> eines Bibliologs kommt der Leitung eine bedeutende Rolle zu. Daher müssen sogenannte Bibliolog\*innen, um Bibliologe verantwortlich zu leiten, zunächst in Kursen gewisse Kompetenzen erworben haben. Die Leitung wählt den Text aus und bereitet Impulse und Fragen zur Interpretation vor. Sie führt die Teilnehmenden mittels eines **Prologs** in den Zugang des Bibliologs ein, indem sie den Ablauf erklärt und zur Teilnahme ermuntert. Wichtig ist hier der Verweis auf Freiwilligkeit zu Äußerungen und die daraus resultierende Legitimation zur stillen Teilnahme. Anschließend gestaltet die Leitung eine Einführung in die Situation der Geschichte. Bei dieser sogenannten **Hinführung** wird narrativ der Hintergrund und der Kontext der biblischen Szenerie entfaltet. Hier werden auch sozialgeschichtliche und historische Informationen, die zum angemessenen Textverständnis nötig sind, mit eingebunden.

Mit dem Aufschlagen der Bibel beginnt der eigentliche Bibliolog, der Austausch mit dem Text. Nach dem Rezitieren eines oder mehrerer Verse fordert die Leitung die Teilnehmenden auf, sich in die Rolle einer biblischen Gestalt zu versetzen und eine offenbleibende Frage zur Befindlichkeit, zu Gedanken oder Gefühlen dieser Person in der Ich-Form zu beantworten. Die Teilnehmenden antworten als die Gestalt, die sie mit ihren persönlichen Erfahrungen an-

---

<sup>235</sup> Vgl. Pitzele, Peter A., *Scripture Windows. Towards a Practice of Bibliodrama*, Los Angeles 1998, 15.

<sup>236</sup> Vgl. dazu ausführlich: Pitzele (1998), 11f., 24 und 31. Sowie: Pohl-Patalong (<sup>3</sup>2013), 26-29.

<sup>237</sup> Vgl. Iser, Wolfgang, *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München 1976, 284ff.

<sup>238</sup> Vgl. zum **methodischen Vorgehen** ausführlich: Pohl-Patalong (<sup>3</sup>2013), 45-79. Alle Angaben über den Ablauf eines Bibliologs sind ebd. entnommen.

reichern. Bei diesem *enroling* haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Ideen im *voicing*<sup>239</sup> laut zu äußern und so mit der Gruppe zu teilen. Alle Äußerungen werden von der Leitung im sogenannten *echoing* ebenfalls in der ersten Person Singular sinngemäß so wiederholt, dass ihr emotionaler Gehalt hervorgehoben wird. Bei Bedarf kann die Leitung durch das *interviewing* eine Nachfrage an die Person richten.

Diese Methodenschritte (*enroling*, *voicing*, *echoing*, *interviewing*) werden im Verlauf eines Bibliologs mehrmals wiederholt, sodass verschiedene Rollen eingenommen und folglich auch unterschiedliche Perspektiven, die das »weiße Feuer« entstehen lässt, zusammengetragen werden. Abschließend werden die Teilnehmenden im sogenannten *deroling* aus den Rollen entlassen und in die Gegenwart zurückgeführt. Der Bibeltext wird nun noch einmal in einem Fluss von der Leitung vorgelesen, bevor die Bibel geschlossen wird. Fakultativ erfolgt ein **Epilog**, der das im Bibliolog Erlebte noch einmal aufgreift, ohne es zu bewerten, und der als Überleitung zu einer eventuell folgenden Gesprächsrunde dienen kann.

### **Voraussetzungen und Konsequenzen**

Trotz der Strukturierung in einzelne methodische Schritte ist der Bibliolog „keine Methode im technisch-handwerklichen Sinne“.<sup>240</sup> Diese Kategorisierung wird allein dadurch ausgeschlossen, dass auf Wertung gewiss nach richtigen oder falschen Antworten verzichtet wird. Die Deutungshoheit liegt auf Seiten der Teilnehmenden. Nur so kann die Möglichkeit gegeben werden, dass die Erfahrungswelten der Bibel und der Teilnehmenden sich miteinander verquicken. Dabei beansprucht die subjektive Deutung keinen objektiven Wahrheitsgehalt. Die verschiedenen Füllungen der gleichen Rolle relativieren und korrigieren sich und Widersprüche werden als Ambivalenzen der biblischen Rolle erkennbar.<sup>241</sup>

---

<sup>239</sup> Vgl. Pitzele (1998), 29.

<sup>240</sup> Pohl-Patalong (<sup>3</sup>2013), 89.

<sup>241</sup> Vgl. Pohl-Patalong, »Gott hat uns ja auch aus Ägypten geführt, da kann er uns jetzt auch nicht einfach im Stich lassen!«, Bibliolog als Weg zu kindertheologischen Entdeckungen, in: Bucher, Anton A. et al. (Hgg.) »Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben« Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie (JaBuKi 5), Stuttgart 2006, 124-136, hier 125 und 127.

Eine fundierte exegetische Arbeit der Leitung, die auch eine literar- und redaktionskritische Auseinandersetzung impliziert, ist explizit erforderlich.<sup>242</sup> Um alle Aussagen der Teilnehmenden als wertvolle Beiträge zum Textverstehen achten zu können, ist in der Vorbereitung eines Bibliologs gründlich zu bedenken, dass ausschließlich Fragen formuliert werden, die das »schwarze Feuer« nicht beantwortet. Dadurch wird einer willkürlichen Auslegung des Textes vorgebeugt.<sup>243</sup> Die Aussageabsicht des Textes wird nicht denunziert, da der Bibliolog selbst die „Grenze der Interpretation“<sup>244</sup> zieht. Der Spielraum des »weißen Feuers«, in welchem zirkulär der Text erschlossen wird, ist durch das »schwarze Feuer« abgesteckt.<sup>245</sup>

## 5.2 Bibliolog im Religionsunterricht

Biblische Texte haben reichhaltig Potenzial zur Auslegung, so dass es in der Begegnung mit ihnen – zumal im religionsunterrichtlichen Kontext – nicht um das Verabsolutieren einer bestimmten Deutung gehen kann.<sup>246</sup> Ein bezeichnendes Charakteristikum des Bibliologs als religionspädagogischer Ansatz ist der bewertungsfreie Raum, den er S\* eröffnet. Dieses Konzept ist vor dem Hintergrund der Thematisierung lebenselementarer Wahrheiten und Erfahrungen<sup>247</sup> durchaus angebracht und ermöglicht zudem eine verstärkte Subjektorientierung.<sup>248</sup> Ein wertfreies Klima ist ein guter Nährboden für persönliche Assoziationen der S\* zum Text.<sup>249</sup> S\* wird auf diesem Wege die Chance erteilt, eine „Lebensdienlichkeit“ in Bezug auf die Bibel zu entdecken.<sup>250</sup> Die Zusage, dass jede Antwort wertvoll ist, muss auch für die den Bibliolog im RU anschließende obligatorische »Ertragssicherung« gelten. Hierfür eröffnet die Lehrkraft

---

<sup>242</sup> Vgl. Pohl-Patalong (2014), 164.

<sup>243</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. In: Dies. et al (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt, konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019, 183-192, hier 185.

<sup>244</sup> Eco, Umberto, Die Grenze der Interpretation, München 1995, 39.

<sup>245</sup> Vgl. Pohl-Patalong (<sup>3</sup>2013), 96.

<sup>246</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule (Bd. 3: Handlungsfeld Religionsunterricht), Stuttgart 2019, 15.

<sup>247</sup> Zur Einordnung in das religionspädagogische Denken der **Elementarisierung** vgl. Baumann, Ulrike, Art. Elementarisierung. In: WiReLex 2015 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100014/>), abgerufen am 16.12.2019.

<sup>248</sup> Vgl. Pohl-Patalong (Stuttgart, 2019), 17.

<sup>249</sup> Vgl. Naurath, Elisabeth, Texte. In: Dies. et al. (Hgg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 288-290, hier 289.

<sup>250</sup> Vgl. zur Frage der „**Lebensdienlichkeit**“ evangelischer Bildung: Pohl-Patalong, Uta, „...sed vitae discimus“. Religionsunterricht zwischen Religiosität und christlicher Tradition – didaktische Orientierungen, in: IJPT 11 (2007), 173-192, hier 186.

nach dem Bibliolog Raum zum Austausch über Entdeckungen und Erkenntnisse und flicht die Erlebnisse des Bibliologs in das unterrichtliche Geschehen ein, um dann eine ertragsichernde Weiterarbeit zu initiieren.<sup>251</sup>

Die Lehrkraft, die den Bibliolog im Vorfeld genau plant, hat als Leitung des Bibliologs eine „strukturierende, agierende und auch direktive[...] Rolle“ und trägt zu einem klaren Rahmen bei, der den S\* eine gewisse Sicherheit für die Begegnung mit dem biblischen Text bietet.<sup>252</sup> In der Vorbereitung legt die Lehrkraft durch Auswahl der Rollen und Fragen fest, worauf die Aufmerksamkeit der S\* gerichtet wird, und beeinflusst so den Erkenntnisprozess.

Eine „sorgfältige, theologisch, hermeneutisch und methodisch reflektierte Vorbereitung“ auf Seiten der Lehrperson ist unabdingbar, um eine Ausgeglichenheit zwischen dem Text als Leitlinie und der Auslegungsfreiheit der S\* zu gewähren.<sup>253</sup> Religionspädagogisch wird von der Lehrkraft die Beherrschung der „Kunst, das Antworten zu verantworten“, gefordert.<sup>254</sup> Einer möglichen Angst vor einer Profanisierung der biblischen Texte durch ihre Verknüpfung mit Privatheiten der S\*<sup>255</sup> kann nach meiner Sicht Einhalt geboten werden: Sind Religionslehrer\*innen doch angehalten auch, „vor die Tore des Heiligtums (profanes) zu gehen und dort das Göttliche zu finden“.<sup>256</sup>

Es kristallisiert sich heraus, dass der Bibliolog im RU weniger auf die Vermittlung von überprüfbarem Wissen, denn mehr auf eine Perspektiverweiterung der S\* abzielt. Das Mitwirken an einem Bibliolog gibt S\* Impulse, die sie eigenständig im Sinne einer »Selbstbildung« handhaben können.<sup>257</sup>

### **5.3. Bibliolog im Kontext einer Religionspädagogik der Vielfalt**

Erfahrungsbezogen das eigene Selbstbild sowie Vorbilder und Normen „im Kontext der Mitwelt“ zu reflektieren ist wichtiger Prozess einer Selbstbildung.<sup>258</sup> Dabei ist die Kategorie *Geschlecht* in Bezug auf Bildungssubjekte

---

<sup>251</sup> Vgl. Pohl-Patalong (Stuttgart, 2019), 20.

<sup>252</sup> Pohl-Patalong (2013), 43.

<sup>253</sup> Vgl. Pohl-Patalong (Göttingen 2019), 185.

<sup>254</sup> Vgl. Beuscher, Bernd, Tipps für einen langweiligen Bibelunterricht. In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen 2018, 746-750, hier 749.

<sup>255</sup> Vgl. Pohl-Patalong (Stuttgart 2019), 21.

<sup>256</sup> Tillich, Paul, Die religiöse Substanz der Kultur. Schriften zur Theologie der Kultur, (GW Bd. 9), Stuttgart 1967, 352.

<sup>257</sup> Vgl. Pohl-Patalong (Stuttgart 2019), 21.

<sup>258</sup> Vgl. BMBF SH (2014), 21.

sowie -objekte wenn auch „nicht omnirelevant [...], so [...] doch omnipräsent“.<sup>259</sup> Deshalb sollte jede Form von Schulunterricht eine Sensibilität für die Kategorie *Geschlecht* aufweisen. Ein gendersensibler oder auch genderorientierter RU lässt sich im Kontext einer Religionspädagogik der Vielfalt zudem als eigenständiger religionspädagogischer Ansatz auffassen, der in der Praxis vielgestaltige Formen findet.<sup>260</sup>

Eine Voraussetzung für das Gelingen eines gendersensiblen RU ist die sogenannte »Genderkompetenz«<sup>261</sup> der Lehrkraft. Genderkompetent zu unterrichten bedeutet, aufmerksam zu sein sowohl für binäre Geschlechterdifferenzen als auch für innergeschlechtliche Heterogenität.<sup>262</sup> Der Aspekt der Geschlechtergerechtigkeit spielt dabei auch eine Rolle.

Hinsichtlich eines bibeldidaktischen Arbeitens sollte das schöpferische Verstehen der Individuen zum zentralen Element der unterrichtlichen Sinnproduktion im Umgang mit biblischen Texten werden. Denn so kann die erforderliche Relevanz der Kategorie *Geschlecht* aufgegriffen und bearbeitet werden.<sup>263</sup> Diese Gegebenheit trifft für den Bibliolog in hohem Maße zu.

Denn als konstruktivistischer Zugriff schafft der Bibliolog einen dynamischen Zugang zur Bibel, der sich bewegt zwischen einer Dekonstruktion, die stereotype Geschlechtervorstellungen sichtbar macht, und einer Rekonstruktion, die eine Deutung von Frau- und Mann-Sein jenseits kultureller Normierung eröffnet. Während die Leitung durch die Selektion von Rollen und Fragen die dekonstruktive Perspektive der Teilnehmenden stimulieren kann, liegt der rekonstruktive Prozess allein in den Antworten der S\* begründet. Die Bewegung zwischen De- und Rekonstruktion ermöglicht eine Vielfalt der Auslegung entlang der Geschlechterfrage.

---

<sup>259</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Uta / Hasler, Sebastian, Gendersensibler Religionsunterricht. In: Dies. et al (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt, konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019, 193-203, hier 193f.

<sup>260</sup> Vgl. ebd., 193 und 197.

<sup>261</sup> Zum Begriff **Genderkompetenz** vgl. Horstkemper, Marianne, Genderkompetenz und Professionalisierung. Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In: Stadler-Altman, Ulrike (Hg.), Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion, Opladen 2013, 29-42.

<sup>262</sup> Vgl. Wischer, Mariele, Differenzen im Paradies, Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis, in: Bizer, Christoph et al. (Hgg.), Bibel und Bibeldidaktik (JRP, Bd. 23), Neukirchen-Vluyn 2007, 146-155, hier 147f.

<sup>263</sup> Wischer (2009), 276.

Im Bibliolog kann die Diversität und Widersprüchlichkeit der biblischen Rollenmuster in Bezug auf die Kategorie *Geschlecht* entlarvt werden, indem die S\* sich als konkrete Menschen in Interaktion mit den Rollen des Textes identifizieren. Denn dadurch dass S\* im Bibliolog individuelle Sinnpotentiale im Text erschließen, ist eine Identifikation auch in Abgrenzung zum Text gegeben. Durch das Hineinfühlen in eine biblische Person kann eine Distanz zur Wirklichkeit des eigenen Alltags empfunden werden.<sup>264</sup> Implizit erfolgt so eine „Reflexion des eigenen Lebensentwurfes sowie die Deutung der erlebten Wirklichkeit“<sup>265</sup>. Und diese Lebenswirklichkeit der einzelnen S\* speist sich neben religiösen und kulturellen Hintergründen nicht zuletzt auch aus körper- und geschlechtsbezogenen Identitätswürfen.<sup>266</sup> Demnach begegnen den S\* im bibliologischen Arbeiten Genderfragen in den Gestalten des Textes, in den schüler\*innen-eigenen Antworten und auch in der Reflexion der Antworten der Mit-S\*, wie nachfolgend gezeigt wird.

Durch die Sichtbarmachung von unterschiedlichen Wahrnehmungen einer biblischen Situation durch Schüler\*innen und Schüler kann im und nach dem Bibliolog die Existenz der Geschlechterdifferenz aufgezeigt werden. S\* erhalten so die Möglichkeit zum Vergleich der Selbst- und Fremdwahrnehmung.<sup>267</sup> Dadurch wird aktive Toleranz in Bezug auf die Beziehung und die Kommunikation hinsichtlich von Verschiedenheit gefördert.<sup>268</sup> Allerdings darf dies im Sinne der Ergebnisoffenheit des Ansatzes kein initiiertes Lernziel darstellen. Denn obschon der Bibliolog im RU zu gewissen Zwecken und mit entschiedenen Absichten eingesetzt wird, kann dieser religionspädagogische Ansatz keinem operationalisierbaren Lernziel nachgehen<sup>269</sup>, wie Abschnitt 5.2 verdeutlicht hat.

Basal schafft der Bibliolog eine integrierende Atmosphäre, da alle sich mit der gleichen Gestalt identifizieren und alle Äußerungen gleich wertvoll bedacht werden.<sup>270</sup> Dadurch ermöglicht er ein erfahrungsbezogenes Arbeiten, was für

---

<sup>264</sup> Vgl. Pohl-Patalong (Stuttgart 2019), 76.

<sup>265</sup> Vgl. BMBF SH (2014), 13.

<sup>266</sup> Vgl. Pithan, Annebelle et al., Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung, in: Dies. et al. (Hgg.), Gender Religion Bildung, Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 9-29, hier 10.

<sup>267</sup> Vgl. Wischer (2007), 150.

<sup>268</sup> Vgl. Pithan (Gütersloh 2009), 13.

<sup>269</sup> Vgl. Pohl-Patalong (Stuttgart, 2019), 17.

<sup>270</sup> Vgl. Pohl-Patalong (Göttingen 2019), 191.

einen gendersensiblen RU besonderen Wert hat. Das Gefühl des Angenommenwerdens ist Grundlage für einen Heterogenität ermöglichenden RU, der auf Wertschätzung von Differenzen beruht.

## 6. Bibliolog als Zugang für das Thema *Frauengestalten der Bibel*

### 6.1 Bibliolog als Zugangsweise

Die Anregung hermeneutischer Prozesse mit der Bibel unter den Rahmenbedingungen des Schulunterrichts ist grundsätzlich nicht leicht. Mit biblischen Texten im evangelischen RU zu arbeiten bedeutet, ihre existenzielle Wichtigkeit für gegenwärtige S\* zugänglich zu machen.<sup>271</sup> Ein „kreativer und an den eigenen Lebensfragen orientierter Umgang mit der Bibel“ ist unverzichtbar, um ein Interesse für biblische Texte zu initiieren.<sup>272</sup> Damit ein Anschluss an die Lebenssituation von S\* hergestellt wird, sind Unterrichtsmethoden und -ansätze sinnvoll, die Raum für individuelle Erfahrung und Reflexion lassen und die Stimme der/des Einzelnen wertschätzen.<sup>273</sup> In dieser Hinsicht bergen die rezeptionsästhetischen Erkenntnisse für den Bibelunterricht ein großes Potential.<sup>274</sup>

Als religionspädagogischer Zugang zur Bibel werden im Bibliolog Ansätze aus der Rezeptionsästhetik fruchtbar gemacht. Unter anderem anknüpfend an eine Bibeldidaktik im Sinne Theißens, welche eine Pluralität der Bibeldeutungen bejaht und davon ausgeht, dass alle biblischen Texte zu einem Dialog mit Gott einladen<sup>275</sup>, vertritt der Bibliolog ein offenes Textmodell, das von biblischen Texten eine bestimmte Bedeutungsvielfalt erwartet.<sup>276</sup>

Die (weiblichen) Erzählfiguren des Textes sind »mentale Modelle«, welche speziell im Vorgang der Rezeption entstehen. Die S\* vernetzen und ergänzen

---

<sup>271</sup> Vgl. Pohl-Patalong (Stuttgart 2019), 11.

<sup>272</sup> Müller (2009), 54.

<sup>273</sup> Vgl. Pithan (<sup>2</sup>2000), 34.

<sup>274</sup> Vgl. Zimmermann / Zimmermann (<sup>2</sup>2018), 497.

<sup>275</sup> Vgl. Theißens, Gerd, Polyphones Verstehen. Entwürfe zur Bibelhermeneutik, Berlin 2014, 18. Allerdings setzt sich Theißens in seinen bibeldidaktischen Überlegungen eher mit der Frage nach der Dialogfähigkeit der Bibel und weniger mit der Frage nach den Gesprächspartner\*innen auseinander. Somit kann der Bibliolog als ein mögliches Gegenstück zu Theißens Idee angeführt werden.

<sup>276</sup> Zur **Polyphonie biblischer Texte** und der Aufforderung zur eigenen Auseinandersetzung mit ihnen durch selbige vgl. Saur, Markus, Dialog als Prinzip. Alttestamentliche Texte und ihre Deutungsoffenheit in der neueren exegetischen Diskussion, in: PrTh (49) 2014, 136-142.

die Figureninformation im konkreten Text mit ihrem Wissen.<sup>277</sup> Erfahrungen der textlichen Figuren werden von den S\* nachvollzogen und auf diese Weise parallel erlebt.<sup>278</sup> Dabei wird beim Bibliolog diesen persönlichen Rezeptionsweisen der Teilnehmenden ein hoher Rang zugesprochen.<sup>279</sup> Daher initiiert der Bibliolog in besonderer Weise die zu fördernde „schöpferische und aktive“<sup>280</sup> Identitätsausbildung von S\*.

Durch die Übernahme weiblicher (sowie männlicher) biblischer Rollen, die sich bisweilen in extremen Situationen befinden, werden „Fragen von existenzieller Bedeutung“<sup>281</sup> aufgeworfen. Persönliche Glaubens- und Lebensfragen der S\* werden tangiert und das bewirkt Motivation. So ermöglicht der Bibliolog eine fruchtbare und lebensrelevante Auseinandersetzung mit biblischen Frauengestalten.<sup>282</sup> Denn durch das Füllen der Leerstellen, dem »weißen Feuer«, werden die Frauen lebendig und die S\* treten in Beziehung zu ihnen.

Die Auseinandersetzung mit Frauengestalten der Bibel aus feministisch-theologischer Perspektive im Abschnitt 3 hat verdeutlicht, dass ein weiblicher Zugang zu biblischen Texten und deren Interpretation sich von einem männlichen Blickwinkel unterscheidet. Die feministische Exegese ist ebenso wie der Bibliolog ein Beispiel für eine rezeptionsorientierte Form der Bibelauslegung.<sup>283</sup> Für die Behandlung von biblischen Frauengestalten im RU erscheint die Ausgestaltung von den sich bei einer dekonstruktivistischen Lesart eröffnenden »Leerstellen«, wie in Abschnitt 2.3 beschrieben, als besonders konstruktiv.

Im Bibliolog wiederum wird den S\* auf de- und rekonstruktive Weise Raum zur Entfaltung der eigenen Phantasie gegeben, sodass sie sich mit den Frauen identifizieren und ihnen eine Stimme geben können. Konventionelle Deutungsmuster können so entschlüsselt und „verborgene Deutungsstränge [...]

---

<sup>277</sup> Vgl. Schneider, Ralf, Grundriß [sic.] zur kognitiven Theorie der Figurenrezeption am Beispiel des viktorianischen Romans (ZAA Studies 9), Tübingen 2000, 37ff.

<sup>278</sup> Vgl. Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben, Die Bibel – Vom Textsinn zum Lebenssinn. Religionsunterricht praktisch, Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Sekundarstufe II, Göttingen 2003, 88.

<sup>279</sup> Vgl. Roose, Hanna et al., Einleitung. In: Dies. et al. (Hgg.), »Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht«, Jugend und Bibel (JaBuKiJu 2), Stuttgart 2018, 7-11, hier 7.

<sup>280</sup> Vgl. BMBF SH (2014), 14 und 30.

<sup>281</sup> Vgl. ebd., 13.

<sup>282</sup> Vgl. Pohl-Patalong (Stuttgart 2019), 107.

<sup>283</sup> Vgl. Zimmermann / Zimmermann (2003), 80.

sichtbar werden“.<sup>284</sup> Um die dekonstruktive Perspektive zu schärfen kann die BigS dort unterstützend sein, wo ihre „Formulierungen, die gängigen Auslegungsklischees verflüssigen und produktive Sichtweisen nahe legen“.<sup>285</sup> Der Einsatz der Bigs für den Bibliolog ist ein Beispiel für eine Form der offensichtlichen Verflechtung von bibliologischer Hermeneutik und Feministischer Theologie.

Ausgangspunkt feministischer Hermeneutik ist weniger, zu einer letztgültigen Auslegung der heiligen Texte zu gelangen, als vielmehr die befreiende Grundannahme, dass Frauen Teil der biblischen Geschichte sind.<sup>286</sup> Auch Randfiguren der Bibel, als welche Frauen oft erscheinen, können im Bibliolog lebendig werden, ein authentisches Profil bekommen und lassen sich so von ihrem Verhalten her zugänglicher attribuieren. Indirekt kann so die Gleichwertigkeit von weiblichen und männlichen Menschen innerhalb der biblischen Botschaft aufgezeigt werden.<sup>287</sup> Darüber hinaus können männliche Gestalten zu Frauen gemacht und Frauenfiguren ergänzt werden, die im kanonisierten Text nicht enthalten sind, sodass weibliche Stimmen Gehör finden. Hierin spiegelt sich eine lebendige Involvierung feministisch-theologischer Perspektiven in der Hermeneutik des Bibliologs wider.<sup>288</sup> Möglichst komplexe Frauenpersönlichkeiten, wie sie der Abschnitt 3.2 dieser Arbeit beispielhaft behandelt, werfen die Frage nach der Stellung von Frauen in der Gesellschaft auf, die unter dem Aspekt der Gleichberechtigung im Anschluss an einen Bibliolog im RU diskutiert werden kann.

In jedem Fall bietet der Bibliolog die Chance, nachzuvollziehen, dass es in biblischen Zeiten Frauen gab, die entscheidenden Einfluss ausgeübt und selbstbestimmt gehandelt haben. Es geht um das Kennenlernen biblischer Frauengestalten, die Beschäftigung mit ihrem soziokulturellen Umfeld, ihrer Rolle und ihrem Verhalten. Dabei verhindert der identifikatorische Zugang zur Bibel im Bibliolog eine Überhöhung der Handlungsträger\*innen, sodass diese zugänglich und spannend für die S\* bleiben. Des Weiteren wird deutlich, dass die Darstellung von Frauen (und Männern) in der Bibel nicht einmalig festge-

---

<sup>284</sup> Pohl-Patalong (2014), 163.

<sup>285</sup> Pohl-Patalong (2013), 54.

<sup>286</sup> Vgl. Cursach Salas (2015), 181.

<sup>287</sup> Vgl. Pohl-Patalong (Stuttgart 2019), 16.

<sup>288</sup> Vgl. Pitzele (1998), 190.

schrieben ist, sondern im Lebenskontext der S\* immer neu entfaltet werden kann.

Die Frage „Wer bin ich?“ erörtern S\* anhand des Spektrums zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit in der Zeitspanne des eigenen Lebens.<sup>289</sup> Für einen identitätsausbildenden RU sind affektive Aneignungen wie beispielsweise Spiegelung, Antizipation, Übertragung und Gegenübertragung und Empathie, von besonderer Bedeutung.<sup>290</sup> Diese werden allesamt im Bibliolog angeregt. Angewendet auf eine biblische Geschichte mit einer Handlungsträgerin wie etwa Hagar oder Mirjam, ermöglicht der Bibliolog Schüler<sup>innen</sup>, sich „mit ihrem ganzen Sein, auch mit ihrer geschlechtlichen Identität“<sup>291</sup>, angesprochen fühlen zu dürfen.

Der Bibliolog bietet in besonderer Weise die Chance zur differenzierten Personenwahrnehmung im Text, unter den Teilnehmenden und auch in Bezug auf die eigene Person und fördert so die Empathiekompetenz auf mehreren Ebenen (Alter-, Ego- und Allo-Empathie).<sup>292</sup> Empathie und gegenseitiger Respekt sind wesentliche Elemente eines genderorientierten RU. Dass im Bibliolog eine Pluralität unter den S\* als wesentliche Bedingung begriffen wird<sup>293</sup>, erleichtert die implizite und explizite Thematisierung von Geschlechtlichkeit währenddessen und bei der Weiterarbeit im RU. Aufgrund der persönlichen und emotionalen Beteiligung ist der Betroffenheitsgrad der S\* hoch zu verorten. So kann das Interesse am Thema *Frauengestalten der Bibel* aber auch an der Auseinandersetzung mit der Kategorie *Geschlecht* nicht nur geweckt, sondern auch gesteigert werden.

Gleichzeitig ist die Gefahr einer ausschließlichen »Dramatisierung«<sup>294</sup> von Geschlecht, also das Fokussieren auf das Thema *Gender*, während des Bibliologs durch die Heterogenität jeder Lerngruppe auf mehreren Ebenen (nicht allein in Bezug auf die Kategorie *Gender*) gering. Zudem kann die Lehrkraft in

---

<sup>289</sup> Vgl. Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011, 72.

<sup>290</sup> Vgl. Niehl, Franz W., Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege, Impulse für die Praxis der Bibelarbeit, München 2006, 72.

<sup>291</sup> Meiners (2000), 136.

<sup>292</sup> Zu den **(Meta-) kommunikativen Empathie-Ebenen** vgl. Stettberger, Herbert, Empathische Bibeldidaktik. Eine interdisziplinäre Studie zum perspektiveninduzierten Lernen mit und von der Bibel, Berlin 2012, 144-146.

<sup>293</sup> Vgl. Pohl-Patalong (Stuttgart 2019), 78.

<sup>294</sup> Zur **Dramatisierung und Entdramatisierung** von Geschlecht Vgl. Budde, Jürgen, Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. In: Der Deutschunterricht, 58 (2006/1), 71–83.

der Vorbereitung der Impulse bedenken, inwiefern sie eine »Dramatisierung« anbahnen möchte, und dementsprechend für die Weiterarbeit »enddramatisierende« Elemente einplanen.

Es zeigt sich, dass der Bibliolog im Bereich der „nicht-dramatisierenden“<sup>295</sup> Herangehensweisen geschlechterreflektierter Pädagogik angesiedelt ist. Das Vorgehen im Bibliolog – selbst in einem genderorientierten RU – stellt „Geschlecht als Analyseansatz [...] nicht in den Mittelpunkt der pädagogischen Aktivitäten“<sup>296</sup>. Der Fokus im Bibliolog liegt vielmehr auf der Förderung individueller Kompetenzen und individueller Diversität. Im Vordergrund des bibliologischen Zugangs steht nicht das Herausarbeiten überprüfbarer Inhalte. Gleichwohl eröffnet der Bibliolog als nicht-dramatisierende Strategie den Teilnehmenden die Möglichkeit, bestimmte – vielleicht geschlechteruntypische – Erfahrungen zu machen.

Durch den Bibliolog kann es gelingen, die Geschlechterfrage mit biblischen Inhalten verwoben zu thematisieren. Der Bibliolog eröffnet hierbei unterschiedliche Zugänge zum Text die „zwischen Gefühl und Verstand, Erleben und Gedanken“ changieren.<sup>297</sup>

Indem der Bibliolog seinen „Fokus auf der Texterkenntnis“ hat, ermöglicht er den S\* durchaus Aufschlüsse in Bezug auf die eigene Persönlichkeit, setzt aber keine innere Bereitschaft voraus, sich der Lerngruppe gegenüber privat zu zeigen.<sup>298</sup> Dadurch wird kein Druck ausgeübt und die Einzelnen werden „in ihrem Erleben und [speziell die Schülerinnen in] dem Wahrnehmen ihrer Stimme“ bestärkt.<sup>299</sup> Für Schüler bietet sich die Chance die Übernahme einer gegengeschlechtlichen Rolle zu »trainieren« ohne sich dabei beobachtet zu fühlen. Geschichten, in denen Menschenmengen vorkommen, eignen sich an dieser Stelle besonders, da sie mannigfache Identifikationsmöglichkeiten bieten und viel Bewegungsfreiheit gewähren. Das Risiko in eine genante Situation zu geraten

---

<sup>295</sup> Zur **Nicht-Dramatisierung** von Geschlecht Vgl. Debus, Katharina, Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: Dies et al. (Hgg.), Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung, 150-158.

<sup>296</sup> Ebd., 153.

<sup>297</sup> Pohl-Patalong (Stuttgart 2019), 15.

<sup>298</sup> Vgl. Pohl-Patalong (<sup>3</sup>2013), 41f.

<sup>299</sup> Pithan, (<sup>2</sup>2000), 34.

ist eher gering.<sup>300</sup> Das *echoing* ermutigt zudem dazu, auch fragmentarische oder uneindeutige Gedanken und Vermutungen mitzuteilen.<sup>301</sup>

Eine biblische Frauengestalt in einem genderorientierten Bibelunterricht sprechen zu lassen, wie beispielsweise im *voicing* des Bibliologs, kann „eine didaktisch positive Wirkung der Irritation“ auslösen.<sup>302</sup> Indem durch die Antwort das erwartete Rollenverhalten durchbrochen wird, sind die teilnehmenden S\* aufgefordert, bei gleichzeitiger Rollenübernahme dieser biblischen Figur ihr eigenes Verhalten zu überdenken (Alter-, Ego- und Allo-Empathie). Gleichzeitig wird den S\* in einem Bibliolog Spielraum gegeben, ihre eigenen „Fragen, Empörungen und Begeisterung“ auszubilden.<sup>303</sup> Durch die Identifikation mit biblischen Personen, welche die eigene Person nicht direkt tangieren, bietet sich die Möglichkeit eine Rolle auszuprobieren, die nicht die alltägliche ist.<sup>304</sup> Im Bibliolog gelingt es »das Fremde« in der Bibel als motivierende Herausforderung zu inszenieren und damit Neugier zu initiieren. Dadurch wird auch die Genderkompetenzorientierung berücksichtigt.

In einem genderorientierten RU werden Lernprozesse initiiert, welche die „Vielfalt gelebter und möglicher Realität von Geschlecht“<sup>305</sup> spürbar werden lassen. Dazu braucht es eine Theologie in der Bibeldidaktik, welche die Freiheit des Menschen achtet und befördert.<sup>306</sup> Diese Konditionen leistet der Bibliolog, indem er S\* in ihren kreativen und eigenständigen Denk- und Kommunikationsprozessen begleitet und bestärkt.

Gerade für SchülerInnen ist es wichtig, ihren eigenen Denkprozessen im geschützten Rahmen eine Stimme zu verleihen, welche durch die Rollenübernahme einer Frau aus der Bibel zudem vor einer ungewünschten Verbindlichkeit geschützt ist. Dieser Vorgang kann im Bibliolog angebahnt werden und eine „befreiende und auch stärkende Erfahrung darstellen“<sup>307</sup>. Selbige wird

---

<sup>300</sup> Vgl. Ellendorff, Michael, „Schon stark, einfach hierher zu kommen und zu sagen: Kommt mit...“. Bibliolog im Konfirmationsunterricht, in: Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule (Bd. 1: Grundformen), Stuttgart <sup>3</sup>2013, 112-114, hier 112f.

<sup>301</sup> Vgl. Pohl-Patalong (<sup>3</sup>2013), 65.

<sup>302</sup> Vgl. Volkmann (2004), 268.

<sup>303</sup> Vgl. Beuscher (<sup>2</sup>2018), 746.

<sup>304</sup> Pohl-Patalong (Stuttgart, 2019), 14.

<sup>305</sup> Vgl. Jakobs (2003), 82.

<sup>306</sup> Vgl. Schambeck, Mirjam, Bibeltheologische Didaktik. In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen <sup>2</sup>2018, 461-468, hier 461.

<sup>307</sup> Volkmann (2004), 278.

dadurch untermauert, dass das *echoing* verdeutlicht, dass Gefühle sogar heftiger Art, im Umgang mit der Bibel erlaubt sind.<sup>308</sup> Gefühle, die im Bibliolog aufgetaucht sind, können zudem im Epilog noch einmal als „Entdeckungen der biblischen Geschichte“ aus den Rollen heraus benannt werden und schützen so die Teilnehmenden.<sup>309</sup>

Für alle S\* bietet die Erfahrung des Angenommenwerdens und die Möglichkeit zur Identitätsausbildung durch die Annäherung an biblische Frauengestalten im Bibliolog eine hilfreiche Basis für ihren Lebensalltag auch in Bezug auf ihren Umgang mit vielfältiger Geschlechtlichkeit.

## 6.2 Resümee: Chancen und Grenzen des Bibliologs für das Thema

Der hohe Grad der Subjektbezogenheit und der ganzheitliche Ansatz des Bibliologs, seine Initiativen zur Perspektivübernahme und zur Förderung der emotionalen Kompetenzen sowie seine Handlungs- und Prozessorientierung ermöglichen einen kreativen Zugang zur Bibel, der für das Thema *Frauengestalten* zumal unter geschlechtsspezifischer Perspektive äußerst ertragreich im RU eingesetzt werden kann. Gleichzeitig greift der Bibliolog auf feste Strukturen und Elemente zurück, die den S\* Orientierung und Sicherheit bieten, was die Verwirklichung genderorientierter Anliegen erleichtert.

In Kombination mit einem feministisch-hermeneutischen Blickwinkel auf das Thema *Frauengestalten der Bibel* hat der Bibliolog ein großes didaktisches Potenzial für einen reflexiven Umgang mit Gender. Die in der feministischen Exegese beheimatete *Hermeneutik des Verdachts* und die *Hermeneutik des Zutrauens*, wie sie der Ansatz Bibliolog vertritt<sup>310</sup>, befruchten sich obgleich des sprachlichen Paradoxons derart, dass sie S\* in ihrer „Identitätsfindung in sozialer Verantwortung“ und ihrer „Subjektwerdung in universaler Solidarität“<sup>311</sup> in hohem Maße fördern. Damit knüpfe ich an das eingangs beschriebene Dreiecksverhältnis von Gender, Bildung und Religion in Abschnitt 2.1 an.<sup>312</sup>

Auch gendersensibler Unterricht, Bibliolog und *Frauengestalten der Bibel* lassen sich in eine trianguläre Beziehung zueinander setzen, deren gemeinsamer

---

<sup>308</sup> Vgl. Pohl-Patalong (<sup>3</sup>2013), 67.

<sup>309</sup> Ebd., 79.

<sup>310</sup> Vgl. Pohl-Patalong (<sup>3</sup>2013), 90.

<sup>311</sup> Grümme (2012), 219.

<sup>312</sup> Vgl. **Abbildung 2** im Abschnitt 8.1.

Kern die Identitätsbildung ist. Sowohl ein genderorientierter Ansatz als auch die Thematisierung von biblischen Frauen im RU verpflichten vor dem Hintergrund einer Religionspädagogik der Vielfalt zu einer Eröffnung feministisch-theologischer Perspektiven. Bibliolog und genderperspektivischer RU zielen im Sinne einer Erfahrungstheologie beide auf eine Form der Identitätsbildung ab, der eine Selbstbildung des Subjekts inhärent ist. *Frauengestalten der Bibel* ist ein thematischer, Bibliolog ein methodischer Zugang, mit denen im Sinne einer prozessorientierten und lebensweltbezogenen Theologie identitätsbildende Entwicklungen im RU initiiert werden kann.

Biblische Texte (über Frauengestalten) haben eine Tendenz dazu, „selten definitive und abschließende Antworten auf menschliche Fragen zu liefern und eher Suchprozesse zu schildern“.<sup>313</sup> Der Bibliolog ist eine Suche nach individuellen Antworten, ohne festgeschriebene Lösungen im Blick zu haben. Gleiches stellt auch ein genderorientierter RU dar, indem er eine Voll- und Gleichwertigkeit mannigfacher differenter, gelebter Geschlechterrollen erfahrbar macht. Es geht um „ein Verständnis des Differenten [...] ohne es zu vereinnahmen“ und um einen gleichwertigen Dialog mit dem Fremden, der offen ist und zugleich die „Undurchsichtigkeit des Anderen aushält.“<sup>314</sup>

Im Verlauf des Bibliologs findet allerdings kein direkter Austausch im Sinne eines Dialogs zwischen den Teilnehmenden statt. Was eine diskursive Auseinandersetzung mit bestimmten Themen (beispielsweise Gendergerechtigkeit) angeht, stößt der Bibliolog an seine Grenzen. Der Ansatz Bibliolog ermöglicht, Vielfalt lebendig werden zu lassen, jedoch „bindet der Bibliolog diese Vielfalt nicht“.<sup>315</sup> Da die Diversität in mehrfacher Hinsicht Prinzip des Bibliologs ist, muss sie bewusst offen gelassen werden und darf abschließend nicht in Bezug auf ein Thema gebündelt werden. Erst in einer Weiterarbeit im RU kann ertragssichernd auf eine Fragestellung eingegangen werden, ohne jedoch explizit die Antworten innerhalb des Bibliologgeschehens zu tangieren. Es bedarf also

---

<sup>313</sup> Pohl-Patalong (2014), 164.

<sup>314</sup> Pohl-Patalong, Uta, Die Bibel im Konfirmationsunterricht. Rezeptionsästhetische Erwägungen und methodische Konsequenzen, in: EvTh 63 (2003), 296-310, hier 305.

<sup>315</sup> Krasemann, Lisa, „Das weiße Feuer entfachen...“ – Die Methode des Bibliologs im Kontext von Diversität und Schule. In: Roebben, Bert / Rothgangel, Martin, »Die anderen braucht man im Unterricht, damit es ein bisschen voran geht« (JaBuJu 5), Stuttgart 2017, 139-146, hier 144.

gerade für einen gendersensiblen RU anschließender Methoden, die den S\* die Möglichkeit geben mit der wahrgenommenen Vielfalt weiterzuarbeiten.<sup>316</sup>

Dafür braucht es auf Seiten der Lehrperson Genderkompetenz. Die Lehrkraft sollte die Gratwanderung, zwischen Rollenklischees und alternativen Rollenmodellen, die ein didaktisches Konzept mit dem Anspruch eines geschlechtergerechten Unterrichts zum Thema *Frauengestalten der Bibel* initiiert, bewältigen können. Allerdings bedeutet die Arbeit mit Bibliologen für die Lehrperson auch einen immer wieder frischen Zugang zum Text. Anstatt in ausgearbeiteten Interpretationen und traditionellen Gendervorstellungen zu verharren, können Lehrer\*innen sich erneut vom Text gefangen nehmen lassen und neue Aspekte entdecken, was wiederum ihre Genderkompetenz fördert.

Sicherlich ist die Arbeit mit dem Bibliolog im RU nicht für jede Lehrkraft vorstellbar, da nicht jede\*r mit den Voraussetzungen und Konsequenzen dieses religionspädagogischen Ansatzes umgehen möchte. Bibliolog ist meiner Meinung nach nur zu empfehlen, wenn sich bei Lehrkräften nach der Ausbildung zur Bibliologsleitung neben dem »schwarzen« und »weißen Feuer« auch ein persönliches Feuer für diesen Ansatz entfacht hat.

Grundsätzlich ist zu bedenken, dass die Reflexion der Lernziele vor der Auswahl des methodischen Vorgehens zum Zuge kommen sollte. Bei bestimmten Konstellationen, die sich bei der Planung einer Unterrichtsstunde mit Blick auf ein bestimmtes Lernziel ergeben, muss der Bibliolog ausgeschlossen werden. Fest steht, dass eine ausschließliche Bearbeitung des Themas *Frauengestalten der Bibel* via Bibliolog, der immer an die Letztgestalt des Textes anschließt, wenig sinnvoll, wenn nicht sogar ermüdend und nur begrenzt konstruktiv sein kann. Um biblische Texte ganzheitlich zu verstehen, ist es daher unerlässlich, neben der erfahrungsbezogenen auch eine historisch-diskursive Perspektive auf Geschichten um Frauen zu eröffnen, wie es auch in der im Anhang folgenden methodischen Auseinandersetzung bedacht und konkretisiert wurde.

---

<sup>316</sup> Vgl. Krasemann (2017), 145.

## 7. Literaturverzeichnis

### I. Abkürzungsverzeichnis

Abkürzungen von Monographiereihen oder Zeitschriften sowie antiker biblischer oder jüdischer Quellen erfolgen nach dem Abkürzungsverzeichnis von

Schwertner, Siegfried M., IATG3, Internationales Abkürzungsverzeichnis für Theologie und Grenzgebiete, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/Boston 2014.

Die Abkürzungen werden ergänzt durch das Abkürzungsverzeichnis von

Redaktion der RGG<sup>4</sup> (Hg.), Abkürzungen Theologie und Religionswissenschaft nach RGG<sup>4</sup>, Tübingen 2007.

Die Schreibweise biblischer Namen sowie die Abkürzung von Bibelstellen erfolgt nach

Ökumenisches Verzeichnis der biblischen Eigennamen nach den Loccumer Richtlinien. Hg. v. den katholischen Bischöfen Deutschlands, dem Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bibelgesellschaft - Evangelisches Bibelwerk. Stuttgart <sup>2</sup>1981.

Als weitere Abkürzung wird verwendet

BuF = Die Bibel und die Frauen, eine exegetisch-kulturgeschichtliche Enzyklopädie

### II. Quellen

Bibel in gerechter Sprache, Ulrike Bail et al. (Hgg.), Gütersloh <sup>4</sup>2014.

Biblia Hebraica Stuttgartensia. Editio funditus renovata, Schenker, Adrian (Hg.), Stuttgart 1997.

Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, Katholisches Bibelwerk (Hg.), Stuttgart <sup>9</sup>2011.

Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers. Mit Apokryphen. Bibeltext in der revidierten Fassung von 1984, Evangelische Kirchen in Deutschland (Hg.), Stuttgart 2009.

Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung - Lutherbibel revidiert 2017: Standardausgabe. Mit Apokryphen, Deutsche Bibelgesellschaft (Hg.), Stuttgart 2017.

Hoffnung für alle. Die Bibel, die deine Sprache spricht, Fontis (Hg.), Basel 2015.

Revidierte Elberfelder Bibel (Rev. 26), SCM R.Brockhaus (Hg.), Witten 2008.

Stuttgarter Erklärungsbibel: Lutherbibel mit Erklärungen. Mit Apokryphen, Deutsche Bibelgesellschaft (Hg.), Stuttgart<sup>2</sup>2007.

### **III. Wörterbücher und Hilfsmittel**

Duden. Das Bedeutungswörterbuch (Bd. 10),<sup>4</sup>2010.

Gemoll, Wilhelm / Vretska, Karl, Gemoll. Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch, München / Düsseldorf / Stuttgart<sup>10</sup> 2006.

Stowasser, J. M. / Petschenig, M. / Skutsch, F., Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch, München, 2003.

### **IV. Sekundärliteratur**

Ahrens, Sabine / Pithan, Annebelle, Einleitung. In: Dis. (Hgg.), KU – weil ich ein Mädchen bin: Ideen – Konzeptionen – Modelle für mädchengerechten KU, Gütersloh 22000, 7-9.

Arendt, Hannah, Vita activa oder Vom tätigen Leben, München<sup>6</sup>2007.

Arzt, Silvia, Das Bibellesen hat ein Geschlecht. In RPB 22 (1999), 157-166.

- Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck / Wien 1999.

Barth, Karl, Kirchliche Dogmatik. Die Lehre von der Schöpfung, Das Gebot Gottes des Schöpfers (Bd. III/4), Zürich,<sup>4</sup>1982.

Becker, Silke, Grundlegende Überlegungen. In: Husmann, Bärbel / Biewald, Roland (Hgg.), Frauen und Männer in der Bibel. Impulse für biographisches Lernen im Religionsunterricht (Themenheft Religion 7), Leipzig 2009, 9-18.

Berg, Horst-Klaus, Ein Wort wie Feuer, Wege lebendiger Bibelauslegung, München / Stuttgart 1991.

Berg, Horst Klaus / Berg, Sigrid, Einführung. In: Dies. (Hgg.), Frauen. Biblische Texte verfremdet (Bd. 6), München / Stuttgart 1987, 5-14.

Beuscher, Bernd, Tipps für einen langweiligen Bibelunterricht. In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen 22018, 746-750.

BMBF (Hg.), Bildung auf einen Blick 2019, OCED Indikatoren, Bonn 2019.

BMBF SH (Hg.), Fachanforderungen Evangelische Religion. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I Sekundarstufe II, Kiel 2014.

Borger, Rykle (Bearbeitung) Codex Hammurapi § 146, in: Kaiser, Otto et al. (Hgg.), TUAT (Bd. I), Gütersloh 1985.

Boschki, Reinhold, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt <sup>3</sup>2017.

Breitmaier, Isa, Mose und Mirjam. In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen <sup>2</sup>2018, 315-319.

Brown, Lyn M. / Gilligan, Carol, Die verlorene Stimme. Wendepunkt in der Entwicklung von Mädchen und Frauen, Frankfurt am Main / New York 1994.

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

Budde, Jürgen, Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. In: Der Deutschunterricht, 58 (2006/1), 71–83.

Burns, Rita J., Has The Lord Indeed Spoken Only Through Moses? A Study of the Biblical Portrait of Mirjam (SBL Dissertation Series 84), Atlanta 1987.

Butler, Judith, Gender Trouble, New York <sup>4</sup>2007.

Butting, Klara, Prophetinnen gefragt, Die Bedeutung der Prophetinnen im Kanon aus Tora und Prophetie, Uelzen 2001.

Böttrich, Christfried et al., Adam und Eva in Judentum, Christentum und Islam. Göttingen 2011.

Crüsemann, Frank, Eva – eine Seite des Menschen. In: Hübner, Britta et al. (Hgg.), Gestalten des Lebens. 24 Männer und Frauen des Alten und Neuen Testaments, Stuttgart 2010, 18-25.

Cursach Salas, Rosa, Eine christliche feministische Bibelhermeneutik. In: Schüssler Fiorenza, Elisabeth / Jost, Renate (Hgg.), Feministische Bibelwissenschaft im 20. Jahrhundert (BuF 9.1), Stuttgart 2015, 169-184.

Debus, Katharina, Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: Dies et al. (Hgg.), Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung, 150-158.

Dressler, Bernhard, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006.

Eco, Umberto, Die Grenze der Interpretation, München 1995.

Ellendorff, Michael, „Schon stark, einfach hierher zu kommen und zu sagen: Kommt mit...“. Bibliolog im Konfirmationsunterricht, in: Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule (Bd. 1: Grundformen), Stuttgart<sup>3</sup>2013, 112-114.

Engelken, Karen, Frauen im Alten Israel: Eine begriffsgeschichtliche und sozialrechtliche Studie zur Stellung der Frau im Alten Testament (BWANT 130), Stuttgart 1990.

Fischer, Irmtraut, Déjà-vu zum Erweis der Heilsrelevanz. Genderrelevante Rezeption der Hebräischen Bibel in den erzählenden Schriften des Neuen Testaments, in: Navarro Puerto, Mercedes / Perroni Marinella (Hgg.): Evangelien. Erzählungen und Geschichten (BuF 2.1), Stuttgart 2012, 74-98.

- Die Erzeltern Israels. Feministisch-theologische Studie zu Gen 12-36 (Beiheft), in: ZAW 222 (1994).
- Genesis 12-50. Die Ursprungsgeschichte Israels als Frauengeschichte, in: Schottroff, Luise / Wacker, Marie-Theres (Hgg.), Kompendium Feministische Bibelauslegung. Gütersloh<sup>3</sup>2007, 12-25.
- Gotteskünderinnen. Zu einer geschlechterfairen Deutung des Phänomens der Prophetie und der Prophetinnen in der Hebräischen Bibel, Stuttgart 2002.
- Gottesstreiterinnen. Biblische Erzählungen über die Anfänge Israels, Stuttgart 1995.

Fischer, Irmtraut / Taschl-Erber, Andrea, Vorwort. In: Elisabeth Børresen / Prinzivalli, Emanuela (Hgg.), Christliche Autoren der Antike (BuF 5.1), Stuttgart 2016, 5.

Feinberg Vamosh, Miriam, Frauen in biblischer Zeit Düsseldorf 2007.

Franke, Gesa, Nenn' mich nicht Nutte! Sexuelle Sprache und Verhaltensweisen im Alltag von Jugendlichen, in: Ahrens, Sabine / Pithan, Annebelle (Hgg.), KU – weil ich ein Mädchen bin: Ideen – Konzeptionen – Modelle für mädchengerechten KU, Gütersloh<sup>2</sup>2000, 119-124.

Geschwender-Blachnik, Ingrid, Eva - Sünderin, Frau, Mutter, Schwester, Freundin? Eine Unterrichtsreihe in der Jahrgangsstufe 12, in: RU 26 (4/1996), 135-139.

Grabrucker, Marianne, Typisch Mädchen – typisch Junge. In: Enders-Drägässer, Uta / Fuchs, Claudia (Hgg.), Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt am Main 1990.

Gradwohl, Roland, Jeder der keine Frau hat, ist kein Mensch, Eva in der Tradition des Judentums, in: RU 26 (4/1996), 121-124.

Granig, Peter, Abraham mit Sara und Hagar. In: Jörns, Klaus-Peter (Hg.), Von Adam und Eva bis Samuel. Frauen und Männer in der Bibel I, Göttingen 1993, 51-60.

Grohmann, Marianne, Lesen Frauen anders? Feministische Literaturtheorie und die hebräische Bibel, in: Oeming, Manfred (Hg.), Theologie des Alten Testaments aus der Perspektive von Frauen, Münster 2003.

Grümme, Bernhard, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg 2012.

Haag, Herbert, Vorwort. In: Ders. et al. (Hgg.), Große Frauen der Bibel in Bild und Text. Freiburg / Basel / Wien <sup>3</sup>1994, 8-9.

Hoffmann, Renate, Geschlechtergerecht denken und leben lernen. Religionspädagogische Impulse, Münster 2003.

- Geschlechtergerechter Religionsunterricht – Impulse für die Praxis, in: Theo-Web 2 (2003/2), 53-66.

Horstkemper, Marianne, Genderkompetenz und Professionalisierung. Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In: Stadler-Altman, Ulrike (Hg.), Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion, Opladen 2013, 29-42.

Husmann, Bärbel, Didaktische Leitlinien. In: Dies. / Biewald, Roland (Hgg.), Frauen und Männer in der Bibel. Impulse für biographisches Lernen im Religionsunterricht (Themenheft Religion 7), Leipzig 2009, 18-21.

Höger, Christian, »Adam und Eva« als Impuls zum Theologisieren mit Jugendlichen – Chancen eines alttestamentlichen Motivs in evangelischen und katholischen Religionsbüchern der Sekundarstufe I und II, in: Dieterich, Veit-Jakobs et al. (Hgg.), »Dann müsste ja in uns allen ein Stück Paradies stecken«. Anthropologie und Jugendtheologie (JaBuJu 3), Stuttgart 2014, 107-115.

Hötger, Andrea / Wuckelt, Agnes, Art. Feministische Religionspädagogik, in: WbFTh (2002), 138-144.

Iser, Wolfgang, Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München 1976.

Jakobs, Monika, Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in Religionspädagogik, in: theo-web 2 (2003), 73-93.

- Religionspädagogik aus feministischer Sicht. Aspekte des schulischen RU aus feministischer Perspektive oder Feministische Theologie und Religionsunterricht, in: RPädB 34 (1994), 97-106.

- Religionspädagogische Entwicklungen zur Frauen und Geschlechterforschung. In: Pithan, Annebelle et al. (Hgg.), Gender Religion Bildung, Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 47-67.

Janssen, Claudia / Köhler, Hanne, Eine lange Geschichte des Säens, damit dann und wann Wunder wachsen: Bibelübersetzungen in gerechte Sprache, in: Schüssler Fiorenza, Elisabeth / Jost, Renate (Hgg.), Feministische Bibelwissenschaft im 20. Jahrhundert (BuF 9.1), Stuttgart 2015, 343-369.

Josuttis, Manfred, Adam und Eva. In: Jörns, Klaus-Peter (Hg.), Von Adam und Eva bis Samuel. Frauen und Männer in der Bibel I, Göttingen 1993, 19-28.

Kammeyer, Katharina, Theologisieren in heterogenen Lerngruppen – Empirische Einsichten in Perspektiven von Lehrkräften und konzeptionellen Überlegungen, in: Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.), Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012, 191-210.

Kirchenamt der EKD (HG.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh <sup>5</sup>2000, 26.

Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim / Basel <sup>6</sup>2007.

Kohler-Spiegel, Helga, Art. Feministische Theologie, in: LexRP 1 (2001), 556-569.

Kohler-Spiegel, Helga, Gender und Bibelverständnis: Lesen Jungen und Mädchen die Bibel unterschiedlich? In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben, (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen <sup>2</sup>2018, 678-682.

Krasemann, Lisa, „Das weiße Feuer entfachen...“ – Die Methode des Bibliologs im Kontext von Diversität und Schule. In: Roebben, Bert / Rothgangel, Martin, »Die anderen braucht man im Unterricht, damit es ein bisschen voran geht« (JaBuJu 5), Stuttgart 2017, 139-146.

Kreienbaum, Maria Anna, Wer gewinnt, wer verliert? Jungen und Mädchen im Bildungswesen, Wider simple Antworten auf komplexe Fragen, in: Pithan, Annebelle et al. (Hgg.), Geschlechter bilden: Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh 2011, 40-49.

Kruse, Ingeborg, Unter dem Schleier ein Lachen. Neue Frauengeschichten aus dem Alten Testament, <sup>3</sup>1986.

Kubian, Veronika, Eine Frau im Schatten: Hagar. In: RU 11 (3/1981), 101-105.

Ladenthin, Volker, Bildung. Selbstbildung / Identitätsbildung / Erziehung / Lebenssinn, in: Gräß, Wilhelm, Weyel, Birgit (Hgg.), Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh 2007, 17-28.

Lockman, Darcy, *All the Rage: Mothers, Fathers, and the Myth of Equal Partnership*, New York 2019.

Lämmermann, Godwin, *Schulzeit*. In: Ders. et al. (Hgg.), *Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis*, Gütersloh 2005, 135-210.

- *Jugendkultur, Wertorientierung und Jugendreligiosität*. In: Ders. et al. (Hgg.), *Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis*, Gütersloh 2005, 211-220.

Mehlhorn, Annette, *Geschlechtsspezifische Dimensionen im interreligiösen Lernen - Erkundungen in Zwischenräumen*. In: Schreiner, Peter et al. (Hgg.), *Handbuch interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005, 315-329.

Meiners, Christiane, *Mit Mut meinen Weg gehen, Ein Nachmittag mit Mirjam für Konfirmandinnen*, Ahrens, Sabine / Pithan, Annebelle (Hgg.), *KU – weil ich ein Mädchen bin: Ideen – Konzeptionen – Modelle für mädchengerechten KU*, Gütersloh 2000, 136- 144.

Mendl, Hans, *Lernen an biblischen Personen*. In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben, (Hgg.), *Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996)*, Tübingen 2018, 283-286.

- *Lernen an (außer-) gewöhnlichen Biographien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis*, Donauwörth 2005.
- *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*, München 2011.

Mette, Norbert, *Zeitgemäßheit der Bibel*. In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hgg.), *Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996)*, Tübingen 2018, 739-742.

Meyer-Wilmes, Hedwig, *Art. Feministische Theologie, Programm Feministischer Theologie(n)*, in *WbFTh* (2002), 147-150.

Milgrom, Jacob, *Numbers (JPSTC)*, Philadelphia 1989.

Motté, Magda, *Esthers Tränen, Judiths Tapferkeit. Biblische Frauen in der Literatur des 20. Jahrhunderts*, Darmstadt 2003.

Müller, Peter, *Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik*, Stuttgart 2009.

Naurath, Elisabeth, *Texte*. In: Dies. et al. (Hgg.), *Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis*, Gütersloh 2005, 288-290.

Niehl, Franz W., *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege, Impulse für die Praxis der Bibelarbeit*, München 2006.

Oberthür, Rainer, Die Symbol-Kartei. 88 Symbol- und Erzählbilder für Religionsunterricht und Gruppenarbeit, München 2016.

Pithan, Annebelle et al., Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung, in: Dies. et al. (Hgg.), Gender Religion Bildung, Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 9-28.

- Mädchen zwischen Selbstbewußtheit [sic.] und Fremdbestimmung. In: Dies. / Ahrens, Sabine (Hgg.), KU – weil ich ein Mädchen bin: Ideen – Konzeptionen – Modelle für Mädchengerechten KU, Gütersloh <sup>2</sup>2000, 27-37.
- Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik? In: Dis. et al. (Hgg.), Geschlechter bilden: Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh 2011, 62-78.

Pitzele, Peter, Geleitwort. In: Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule (Bd. 1: Grundformen), Stuttgart <sup>3</sup>2013, 7f.

- Scripture Windows. Towards a Practice of Bibliodrama, Los Angeles 1998.

Pohl-Patalong, Uta, Art. Gender, in: WbFTh (2002), 216-221.

- Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule (Bd. 1.: Grundformen), Stuttgart <sup>3</sup>2013.
- Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule (Bd. 3: Handlungsfeld Religionsunterricht), Stuttgart 2019.
- Bibliolog. In: Dies. et al (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt, konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019, 183-192.
- Die Bibel im Konfirmationsunterricht. Rezeptionsästhetische Erwägungen und methodische Konsequenzen, in: EvTh 63 (2003), 296-310.
- Geschlecht wahrnehmen. Auf dem Weg zu einer Methodologie feministischer Praktischer Theologie, in: Hausschild, Eberhard et al. (Hgg.), Praktische Theologie als Topographie des Christentums. Eine phänomenologische Wissenschaft und ihre hermeneutische Dimension, Rheinbach 2000, 304-322.
- »Gott hat uns ja auch aus Ägypten geführt, da kann er uns jetzt auch nicht einfach im Stich lassen!« Bibliolog als Weg zu kindertheologischen Entdeckungen, in: Bucher, Anton A. et al. (Hgg.) »Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben« Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie (JaBuKi 5), Stuttgart 2006, 124-136.

- Lebensrelevante Lektüre? Zur Hermeneutik erfahrungsbezogener Zugänge zur Bibel, in: PrTh (49) 2014, 158-164.
- „...sed vitae discimus“. Religionsunterricht zwischen Religiosität und christlicher Tradition – didaktische Orientierungen, in: IJPT 11 (2007), 173-192.

Pohl-Patalong, Uta / Hasler, Sebastian, Gendersensibler Religionsunterricht. In: Dies. et al (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt, konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019, 193-203.

Pohl-Patalong, Uta / Saur Markus, Editorial. In: PrTh (49) 2014, 134f.

Prenzel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 1995.

Rapp, Ursula, Das Buch Numeri. Grenzwanderungen, in: Schottroff, Luise / Wacker, Marie-Theres (Hgg.), Kompendium Feministische Bibelauslegung. Gütersloh <sup>3</sup>2007, 54-66.

Rickers, Folkert, Hermeneutik der Bibel und Religionspädagogik. In: Bizer, Christoph et al. (Hgg.), Bibel und Bibeldidaktik (JRP, Bd. 23), Neukirchen-Vluyn 2007, 209-236.

Roose, Hanna et al., Einleitung. In: Dies. et al. (Hgg.), »Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht«. Jugend und Bibel (JaBuKiJu 2), Stuttgart 2018, 7-11.

Rupp, Hartmut, Sünde – ein verschwiegenes Thema. Ein Blick in Bildungspläne und Unterrichtsmaterialien. GILern 20 (2005).

Saur, Markus, Dialog als Prinzip. Alttestamentliche Texte und ihre Deutungsoffenheit in der neueren exegetischen Diskussion, in: PrTh (49) 2014, 136-142.

Ruppert, Lothar, Genesis. Ein kritischer und theologischer Kommentar, 2. Teilband: Gen 11,27-25,18, in: Schnackenburg, Rudolf et al. (Hgg.), FzB (98), Würzburg 2002.

Schambeck, Mirjam, Bibeltheologische Didaktik. In: Zimmermann Mirjam / Zimmermann Ruben (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen <sup>2</sup>2018, 461-468.

Scherzberg, Lucia, Grundkurs feministische Theologie, Mainz 1995.

Schmidt, Stephan, Mirjam befreit ihr Volk und singt ein Danklied für Gott. Freiarbeitsmaterial für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Stuttgart 2004.

Schmidt, Uta, Die Bibel in Erfahrung bringen, Feministische Exegese für ReligionspädagogInnen im 21. Jahrhundert in: Bizer, Christoph et al. (Hgg.), Bibel und Bibeldidaktik (JRP, Bd. 23), Neukirchen-Vluyn 2007, 61-69.

Schmitz, Irmgard, Schifra, Pua, Jochebed ... Mirjam – Frauen in der Exodus-Überlieferung. In: RU 23 (1/1993), 28-30.

Schneider, Ralf, Grundriß [sic.] zur kognitiven Theorie der Figurenrezeption am Beispiel des viktorianischen Romans (ZAA Studies 9), Tübingen 2000.

Scholz, Susanne, Exodus. Was Befreiung aus „seiner“ Sicht bedeutet, in: Schottroff, Luise / Wacker, Marie-Theres (Hgg.), Kompendium Feministische Bibelauslegung. Gütersloh <sup>3</sup>2007, 26-39.

Schroer, Silvia, Auf dem Weg zu einer feministischen Rekonstruktion der Geschichte Israels. In: Dies. et al. (Hgg.), Feministische Exegese, Forschungserträge zur Bibel aus der Perspektive von Frauen, Darmstadt 1995, 83-169.

Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Neue Theologische Grundrisse, Tübingen 2012.

Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kinder- und Jugendalter, Gütersloh <sup>8</sup>2016.

Schüngel-Straumann, Helen, Art. Eva. Biblisch, in: : WbFTh (2002), 125-128.

- Eva. Die erste Frau der Bibel: Ursache allen Übels?, Paderborn 2014.
- Genesis 1-11. Die Urgeschichte, in: Schottroff, Luise / Wacker, Marie-Theres (Hgg.), Kompendium Feministische Bibelauslegung. Gütersloh <sup>3</sup>2007, 1-11.
- Von androzentrischer zu feministischer Exegese: Genesis 1-3. In: Schüssler Fiorenza, Elisabeth / Jost, Renate (Hgg.), Feministische Bibelwissenschaft im 20. Jahrhundert (BuF 9.1), Stuttgart 2015, 133-152.

Schüssler Fiorenza, Elisabeth, Brot statt Steine: die Herausforderung einer feministischen Interpretation der Bibel. Freiburg <sup>2</sup>1991.

- Wege der Weisheit. Eine Einführung in die feministische Bibelinterpretation, Stuttgart 2005.

Seebass, Horst, Genesis II. Vätergeschichte I (11,27-22,24), Neukirchen-Vluyn, 1997.

- Numeri (BKAT IV/2), Neukirchen-Vluyn 2003.

Stettberger, Herbert, Empathische Bibeldidaktik. Eine interdisziplinäre Studie zum perspektiveninduzierten Lernen mit und von der Bibel, Berlin 2012.

Stöhr, Martin, Hagar – einmal fremdbestimmt, immer fremdbestimmt? In: Hübner, Britta, et al. (Hgg.), Gestalten des Lebens, 24 Frauen und Männer des Alten und Neuen Testaments, Stuttgart 2010, 42-50.

Sölle, Dorothee, Mutter Aller Lebendigen. In: Haag, Herbert et al. (Hgg.), Große Frauen der Bibel in Bild und Text. Freiburg / Basel / Wien <sup>3</sup>1994, 14f.

Theißen, Gerd, Polyphones Verstehen. Entwürfe zur Bibelhermeneutik, Berlin 2014.

Tillich, Paul, Die religiöse Substanz der Kultur. Schriften zur Theologie der Kultur, (GW Bd. 9), Stuttgart 1967.

Trible, Phyllis, Bringing Miriam out of the Shadows. In Brenner, Athalya (Hg.), A Feminist Companion to Exodus to Deuteronomy, Sheffield 1994.

van Soest, Berthe, WHO DUNNIT: Die Rolle der Frau bei der Enthauptung von Johannes dem Täufer. Eine feministisch-dekonstruktivistische Lesart von Markus 6,16-28, in: Günter, Andrea (Hg.), Feministische Theologie und post-modernes Denken. Zur theologischen Relevanz der Geschlechterdifferenz, Stuttgart 1996, 133-146.

Volkman, Angela, „Eva, wo bist Du?“, Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen, Würzburg 2004.

von Rad, Gerhard, Das erste Buch Mose. Genesis (ATD 2/4) , Göttingen <sup>10</sup>1976.

von Sengbusch, Julia, Art. Warum haben Männer Brustwarzen? In: Spektrum - Die Woche 46 (2009), 16f.

Wacker, Marie-Theres, Hagar – die Befreite. In: Schmidt, Eva Renate et al. (Hgg.), Feministisch gelesen (Bd. 1), Stuttgart 1988, 25-32.

- Mirjam, Kritischer Mut einer Prophetin, in: Zwischen Ohnmacht und Befreiung. Biblische Frauengestalten, Freiburg im Breisgau 1998, 44-52.

Weißphal, Frederike, Die Bibel als patriarchalisches Buch. In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen <sup>2</sup>2018, 750-753.

Westermann, Claus, Am Anfang. 1. Mose, Teil 1: Die Urgeschichte, Abraham, Neukirchen-Vluyn, 1986.

- Art. „’ādām“, in: THAT Bd. 1 (1971), 41-57.
- Genesis 1-11. In: Herrmann, Siegfried / Wolff, Hans Walter (Hgg.), BKAT (Bd. I/1), Neukirchen-Vluyn 1974.

Wiltchnigg, Elfriede, Alttestamentliche Frauen in Bibelillustrationen des 19. Jahrhunderts am Beispiel von Julius Schnorr von Carolsfeld und Gustav Doré. In: Sohn-Kronthaler, Michaela / Albrecht, Ruth (Hgg.), Fromme Lektüre und

kritische Exegese im langen 19. Jahrhundert, (BuF 8.2), Stuttgart 2014, 330-350.

Wind, Renate, Eva, Maria und Co. Frauen in der Bibel und ihre Geschichte(n), Neukirchen-Vluyn, 2004.

Winter, Urs, Frau und Göttin. Exegetische und ikonographische Studien zum weiblichen Gottesbild im alten Israel und in dessen Umwelt, Göttingen 1983.

Wischer, Mariele, Differenzen im Paradies, Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis, in: Bizer, Christoph et al. (Hgg.), Bibel und Bibeldidaktik (JRP, Bd. 23), Neukirchen-Vluyn 2007, 146-155.

- Lebens-Texte – genderreflektiert, Befreiende Bibeldidaktik für Kinder und Jugendliche, in: Pithan, Annebelle et al. (Hgg.), Gender Religion Bildung, Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 273-286.

Wuckelt, Agnes, Art. Erziehung / Sozialisation, in: WbFTh (2002), 117-121.

Zimmermann, Mirjam / Ruben, Zimmermann, Aneignende Methoden der Exegese. In: Dies. (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik (UTB 3996), Tübingen <sup>2</sup>2018, 497-502.

- Die Bibel – Vom Textsinn zum Lebenssinn. Religionsunterricht praktisch, Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Sekundarstufe II, Göttingen 2003.

## **V. Internet-Ressourcen**

Baumann, Ulrike, Art. Elementarisierung, in: WiReLex 2015 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100014/>).

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.), DWDS, Berlin 2019 (WWW-Dokument: <https://www.dwds.de>).

Cranach, Lucas, Adam und Eva, In: CorpusCranach, Werkverzeichnis-Nr.: CC-BAT-010-018 (WWW-Dokument: <https://cranach.ub.uni-heidelberg.de/wiki/index.php/Hauptseite> ).

Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland, Hauptbereich Schule, Gemeinde- und Religionspädagogik, 2019/9 (WWW-Dokument, <https://www.mein-reli.de/de/startseite/frage-der-woche>).

Fischer, Irmtraud, Art. Frauen in der Literatur (AT), in WiBiLex 2008 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/42334/>).

Gilgamesh, Horus, Awkward Moments Childrens Bible, Volume # I, 2013 (WWW-Dokument: <http://www.awkwardmomentsbible.com/>).

Kiefer, Jörn, Art. Sünde/Sünder AT, in WiBiLex 2017 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/31970/> ).

Kumlehn, Martina, Art. Bildung, religiöse, in: WiReLex 2015/01 (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100082/>).

Naumann, Thomas, Art. Hagar, in: WiBiLex 2014 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/20293/>).

Pithan, Annebelle, Vortrag bei dem Symposium „Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht“ am 15. 5. 2009 an der Westfälischen Wilhelms - Universität, Münster (PDF-Dokument: [https://comenius.de/themen/Gender-und-Bildung/Wo\\_steht\\_die\\_geschlechterbewusste\\_Religionspaedagogik\\_2009.pdf](https://comenius.de/themen/Gender-und-Bildung/Wo_steht_die_geschlechterbewusste_Religionspaedagogik_2009.pdf)).

Ploghaus, Stefan (Geschäftsinhaber), mauritius images GmbH, 2019 (WWW-Dokument: <https://www.mauritius-images.com/de>).

Pohl-Patalong, Uta, Art. Bibliolog, in: WiReLex 2016 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100139/>)

Rapp, Ursula, Art. Mirjam, in: WiBiLex 2007 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/27817/>).

Reiss, Annike, Art. Jugendtheologie, in: WiReLex 2015 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100022/>).

Sals, Ulrike, Art. Frau (AT), in: WiBiLex 2006 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/18521/>).

Thiel, Christiane, Art. In die Freiheit vertrieben - über Adam, Eva und den Garten Eden, in: chrismon plus 2017/3 (WWW-Dokument: <https://chrismon.evangelisch.de/das-wort/christiane-thiel-ueber-adam-eva-und-den-garten-eden-35352>).

Trible, Phyllis, Eve and Adam: Genesis 2-3 Reread, 1973 (PDF-Dokument: [https://www.law.csuohio.edu/sites/default/files/shared/eve\\_and\\_adam-text\\_analysis-2.pdf](https://www.law.csuohio.edu/sites/default/files/shared/eve_and_adam-text_analysis-2.pdf)).

Willmes, Bernd, Art. Sündenfall, in WiBiLex 2008 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/31958/> ).

## 8. Anhang

### 8.1 Abbildungen

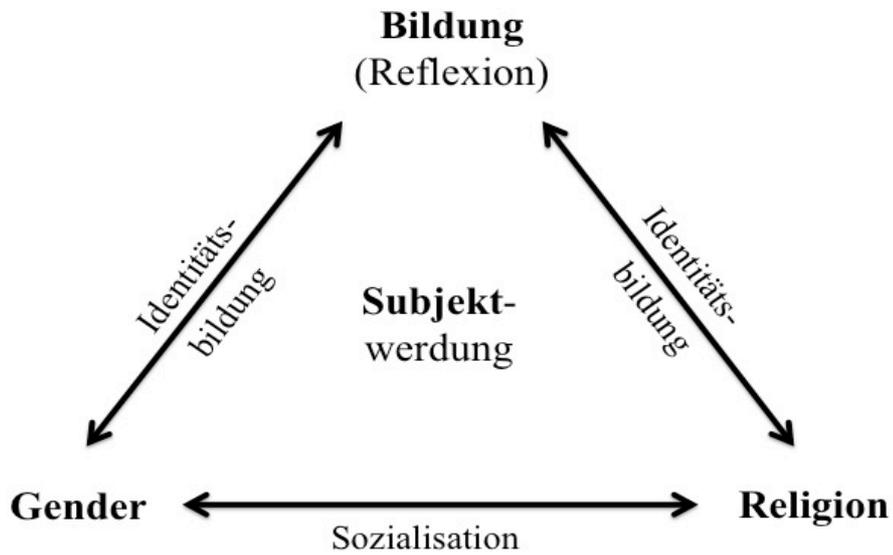


Abbildung 1

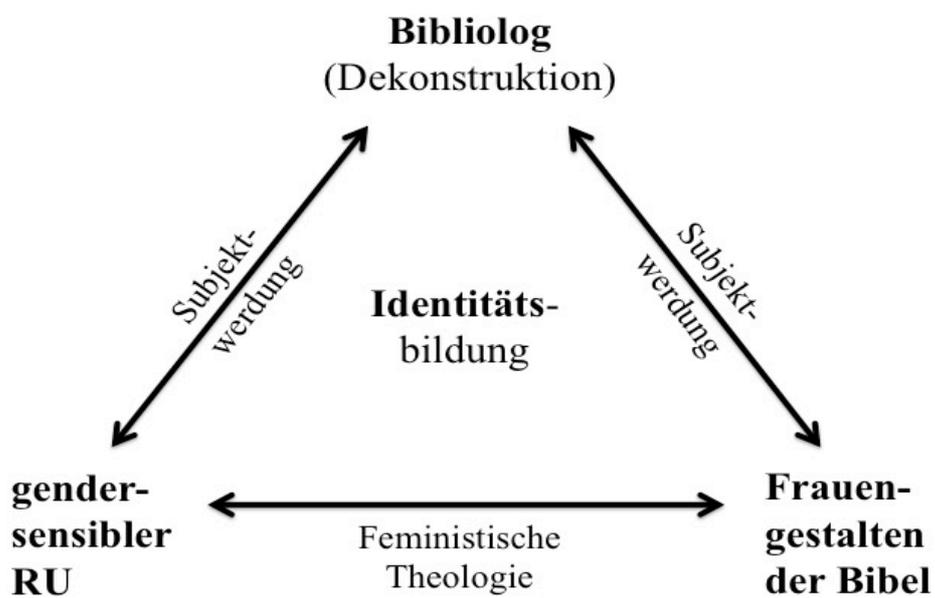


Abbildung 2

## 8.2 Die methodische Auseinandersetzung

### 8.2.1 Entwurf einer Unterrichtseinheit<sup>317</sup>

Im Folgenden wird an einer Unterrichtseinheit<sup>318</sup> von neun Stunden à 90 Minuten blitzlichtartig gezeigt, wie das Thema *Frauengestalten der Bibel* und der Ansatz Bibliolog vor dem Hintergrund eines gendersensiblen Religionsunterrichts<sup>319</sup> konkret miteinander verbunden und umgesetzt werden können. Es wurden Unterrichtsstunden<sup>320</sup> für eine zehnte Klasse konzipiert, da S\* dieser Jahrgangsstufe sich zwischen dem 15. und 16. Lebensjahr befinden und entwicklungspsychologisch bei aller „jugendkulturellen Pluralisierung und Differenzierung der Lebensformen und -stile“ im Regelfall als im klassischen Jugendalter zu beschreiben sind.<sup>321</sup> Der lebenslange Prozess der „Identitätssuche“ speziell im Kontext der Kategorie *Geschlecht* ist in dieser Lebensphase besonders spürbar.<sup>322</sup>

Grundsätzlich wurde auf einen Abwechslungsreichtum in Bezug auf die Sozialformen geachtet. Da »Geschlecht« erst in der Auseinandersetzung mit einem Gegenüber konstruiert wird, ist die UE geprägt von handlungsorientierten Ansätzen und Methoden, die überwiegend Partner- und Gruppenarbeit in kooperativer Form erfordern. In Kombination mit produktionsorientierter Erschließung biblischer und nichtbiblischer Texte, setzt die vorliegende UE an einer ganzheitlichen, also affektiv, kognitiv und praktisch geprägten Rezeption der Texte an. Die UE ist im Sinne eines kumulativen Lernens angelegt, indem sie eine wiederholende Vernetzung von Wissen und Verankerung von Fähigkeiten anstrebt.

Als Leistungsnachweis können alle schriftlichen Ergebnisse aus Einzelarbeitsphasen herangezogen werden, sofern man die Beurteilung und gegebenenfalls deren Kriterien im Vorfeld transparent macht und Bearbeitungszeit über die US hinaus ermöglicht.

---

<sup>317</sup> In Bezug auf die **Literaturangaben** siehe bitte Abschnitt 7 ( Literaturverzeichnis).

<sup>318</sup> Im Folgenden **UE** abgekürzt.

<sup>319</sup> Im Folgenden **RU** abgekürzt.

<sup>320</sup> Im Folgenden Singular wie Plural mit **US** abgekürzt.

<sup>321</sup> Vgl. Lämmermann, Godwin, Jugendkultur, Wertorientierung und Jugendreligiosität. In: Ders. et al. (Hgg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 211-220, hier 213.

<sup>322</sup> Vgl. Boschki, Reinhold, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt <sup>3</sup>2017, 62.

Bei den Bibliologen wurde stets das „Problem der Funktionalisierung“<sup>323</sup> im Kontext dieser thematisch orientierten UE bedacht und versucht durch wohl überlegte Konzeption zu umgehen.

## 1. Das Thema der Unterrichtseinheit

Geschlechtergerechte Bibeldidaktik begründet eine Haltung, die alle weiteren bibeldidaktischen Überlegungen und Konkretionen prägt und den Einsatz von Methoden im Kontext einer Bibeldidaktik der Postmoderne strukturiert.<sup>324</sup> In Anbetracht eines unerlässlichen Kompensationsansatzes ergibt sich eine große Relevanz biblischer Frauengestalten, wie Abschnitt 4.1 der vorliegenden Masterarbeit aufzeigt, sodass sich explizit dafür entschieden wurde, dem Thema *Frauengestalten der Bibel* eine eigen UE zu widmen. Ebenso ist es möglich und sollte bei globaler Lernzielorientierung bedacht werden, in thematisch anders gelagerten UE in quantitativ ausgleichender Weise, Frauen aus der Bibel mit einzubeziehen. Gleichwohl kann zu den vier Frauen (Eva, Sara, Hagar, Mirjam), die in dieser UE bedacht werden, jeweils eine eigene UE konzipiert werden, wobei Sara und Hagar sich tangieren und hier eine Schwerpunktsetzung erfolgen sollte.

Das Thema der UE ist mit *Frau – Bibel – Gott. Ein Dreieck.* betitelt und verweist auf das Ineinandergreifen der drei Kompetenzbereiche (I, II und IV).<sup>325</sup> Das Thema wird für die S\* allerdings erst in der letzten US transparent, um einer Voreingenommenheit gegenüber der Dramatisierung von Geschlecht, die das Thema mit sich bringt, vorzubeugen. Gleichwohl ist es unerlässlich die S\* für die Kategorie *Gender* zu sensibilisieren, indem beispielsweise Stereotype bewusst gemacht werden<sup>326</sup>, was im Verlauf der UE berücksichtigt wird.

Die Auseinandersetzung mit Frauengestalten der Bibel ist das zentrale Moment der UE, doch soll vor einem genderorientierten Hintergrund die Beschäftigung

---

<sup>323</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Uta, *Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule* (Bd. 3: Handlungsfeld Religionsunterricht), Stuttgart 2019, 90f.

<sup>324</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Uta, *Geschlecht wahrnehmen. Auf dem Weg zu einer Methodologie feministischer Praktischer Theologie*, in: Hausschild, Eberhard et al. (Hgg.), *Praktische Theologie als Topographie des Christentums. Eine phänomenologische Wissenschaft und ihre hermeneutische Dimension*, Rheinbach 2000, 304-322.

<sup>325</sup> Vgl. diese Masterarbeit, Abschnitt 1 (Einleitung) und Abschnitt 4.3 (Der Zugang zum Thema).

<sup>326</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Uta / Hasler, Sebastian, *Gendersensibler Religionsunterricht*. In: Dies. et al (Hgg.), *Religion unterrichten in Vielfalt, konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch*, Göttingen 2019, 193-203, hier 196.

mit der Bibel auch Einblicke in vielfältige (nicht ausschließlich männliche) Gottesvorstellungen bereitstellen, zumal die in der UE aufgegriffenen Bibeltex-te jeweils von Frauen vor dem Hintergrund einer Gottesbegegnung erzählen.

## **2. Einstieg in die Unterrichtseinheit (Stunde 1)**

Die im Theologisieren<sup>327</sup> behandelte Frage, ob Gott immer männlich ist<sup>328</sup>, wird durch einen motivierenden, weil provozierenden Einstieg mittels einer Geschichte, die Gott als weiblich beschreibt (Material 1), problematisiert. Den S\* wird so zunächst die Möglichkeit gegeben, sich dem Thema *Gottesvorstellungen* zu nähern, um in einem zweiten diskursiven Schritt ihre Assoziationen zum Thema zu äußern.<sup>329</sup> Das Theologisieren als Motivationsphase zu nutzen, ist gleichfalls möglich, allerdings wäre die Idee eines weiblichen Gottes dann noch nicht etabliert. Hier wäre es sinnvoll, einen Impuls für das theologische Gespräch vorzubereiten, der stärker eine weibliche Gottesvorstellung eröffnet als die Einstiegsfrage.

Anschließend visualisiert eine Mind-Map, in welche die S\* verschiedene Gendersymbole integrieren, die Diversität der Gottesvorstellungen. Die als Arbeitsmaterial beigefügte Tabelle der Symbole (Material 3) eröffnet für die S\* gleichzeitig eine Perspektive über die binäre Geschlechterordnung hinaus, was grundlegend für den weiteren Verlauf der UE ist.

## **3. Eva<sup>330</sup> (Stunden 2-4)**

Der Auseinandersetzung mit der Gestalt Eva wird mit drei US relativ viel Raum innerhalb der UE eingeräumt. Dies ist vor dem Hintergrund ihrer Rolle für das Frauenbild unserer Gesellschaft durchaus angebracht. Die in Gen 2-3 angesiedelten zentralen Aspekte der christlichen Anthropologie sind nicht nur

---

<sup>327</sup> Zu diesem eigenen religionsdidaktischen Ansatz vgl. Reiss, Annike, Art. Jugendtheologie, WiReLex 2015 (WWW-Dokument: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100022/>), abgerufen am 17.01.2020.

<sup>328</sup> Die in Abschnitt 1 (Einleitung) beschriebene Frage auf einer Postkarte (siehe Material 2) kann als Impuls für das Theologisieren verwendet werden.

<sup>329</sup> Vgl. Kammeyer, Katharina, Theologisieren in heterogenen Lerngruppen – Empirische Einsichten in Perspektiven von Lehrkräften und konzeptionellen Überlegungen, in: Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.), Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012, 191-210, hier 198.

<sup>330</sup> Obschon die erste Frau der Bibel erst in Gen 3,20 den Namen Eva erhält, ist es zur Übersichtlichkeit im Kontext der gesamten UE legitim, durchgehend von *Eva* zu sprechen. Vor dem Erfahrungshorizont der S\* ist anzunehmen, dass die Bezeichnung *Eva* plausibel ist. Es sollte allerdings im Laufe der dritten oder vierten US auf die Namensgebung eingegangen werden.

fundamental für eine religiöse Bildung, sondern auch für die Beschäftigung mit Gendergerechtigkeit. Außerdem gehören die Erzählungen von Gen 1-3 zum allgemeinen Kulturgut und sind zugleich ein gemeinsamer Besitz der drei abrahamischen Religionen.<sup>331</sup>

Bei der vergleichenden Textarbeit mit den biblischen Schöpfungsberichten werden anschließend an die Einführungsstunde in der zweiten US die Gottesvorstellungen nicht aus den Augen verloren. Ein an die Lebenswelt der S\* anknüpfender akustischer Einstieg mittels der Folge einer aktuellen norddeutschen Radio-Comedy-Serie, welche die Frage aufwirft, ob Gott Brustwarzen hat, ermuntert die S\* zum zwanglosen Umgang mit der Beziehung von Gott und Mensch und der Beziehung der Geschlechter zueinander. Diese sollen sich die S\* veranschaulichen, indem sie in Gruppen zunächst je einen der vier Texte (Gen 1,26ff. Lutherbibel, Gen 1,26ff. BigS<sup>332</sup>, Gen 2,7ff. Lutherbibel, Gen 2,7ff. BigS 2,7ff.) erschließen und jeweils ein Gottesbild und ein Menschenbild in Hinblick auf ihren Text gestaltend erarbeiten.

Der Umgang mit der BigS zeigt spätestens im Vergleich bei der Präsentation der Plakate in der Sicherungsphase einen feministisch geprägten Blick auf Bibeltexte auf, ohne dass dieser für die S\* explizit so benannt werden muss. So werden keine negativen Konnotationen mit dem Begriff Feminismus hervorgehoben.<sup>333</sup> In der anschließenden Vertiefung (Material 4) werden die Brustwarzen als göttlich diskutiert und als naturgemäß männlich und weiblich benannt, um die Zweiheit in der Einheit des Menschen und das Wortspiel אִשָּׂה / אֵל (iššāh) zu ergründen. Angeregt durch die Projektion *adamadamadam* auf dem OHP (Material 5) wird ein sprachlich kreativer Umgang mit der Bibel angebahnt. Den S\* wird auf diese Weise die Flexibilität, aber auch die Begrenztheit und Ungenauigkeit von Sprache und Übersetzung gewahrt, was für die weitere Beschäftigung mit der Rolle Evas in Gen 3 bereichernd ist.

---

<sup>331</sup> Vgl. Böttrich, Christfried et al., Adam und Eva in Judentum, Christentum und Islam, Göttingen 2011.

<sup>332</sup> Bibel in gerechter Sprache, Ulrike Bail et al. (Hgg.), Gütersloh 2014.

<sup>333</sup> „Feminismus ist out – aber Gleichberechtigung ist selbstverständlich.“ Diese Haltung vertreten junge Menschen (oft gerade Frauen) sehr nachdrücklich. Vgl. Schmidt, Uta, Die Bibel in Erfahrung bringen, Feministische Exegese für ReligionspädagogInnen im 21. Jahrhundert in: Bizer, Christoph et al. (Hgg.), Bibel und Bibeldidaktik (JRP, Bd. 23), Neukirchen-Vluyn 2007, 61-69, hier 62.

Für die dritte US, die Gen 3 im Fokus hat, wurde, weil hier die Frau erstmals klar als Handlungsträgerin erscheint, der Bibliolog als Zugang zur Bibelstelle Gen 3,1-7 gewählt (Material 8). Die S\* sollten in Hinblick auf das Pensum und das Thema der US möglichst mit dem Ansatz Bibliolog vertraut sein. Beim Bibliolog wurde bedacht, als erstes eine Identifizierung mit Eva anzubahnen, um ihre Hauptrolle im Geschehen zu bedenken. Deswegen wird sie auch ein zweites Mal befragt.

Orientiert am Lernziel ist die Rolle des Adams nahezu obligatorisch, um seine aktive und passive Beteiligung am Handlungsverlauf zu erspüren. Nur Eva und die Schlange durch das *voicing* zu Wort kommen zu lassen, würde ein Ungleichgewicht bei der Identifikation mit den Menschen zur Folge haben. Des Weiteren profitieren im Sinne einer Pädagogik der gegenseitigen Akzeptanz alle S\* durch die Identifizierung mit sowohl Adam als auch Eva davon, dass gegengeschlechtliche Handlungsweisen angesprochen werden. An dieser Stelle wird ein Fundament für weitere Bibliologie dieser UE gelegt, welche implizit stärker die Gleichberechtigung der Geschlechter problematisieren als der Bibliolog zu Gen 3,1-7.

Bei der Wahl der Übersetzung wurde sich zugunsten einer leicht verständlichen klaren Sprache für die Hfa <sup>334</sup> entschieden. Im Vergleich mit der Lutherbibel<sup>335</sup> ist die Hfa die kommunikativere Übersetzung. Bei der BigS kann der etwas salopp übersetzte erste Vers von Gen 3 für S\* befremdend wirken, weshalb sie an dieser Stelle nicht in Frage kommt.<sup>336</sup>

Bei der Formulierung der Fragen wurde besonders hinsichtlich Eva bedacht, verschiedene Ebenen anzusprechen. Gen 3 wurde hierfür sowohl als »Konfliktgeschichte« als auch als ein Text, der Zweifel thematisiert, betrachtet.<sup>337</sup> Als reflektierende Figur wurde der Baum der Erkenntnis gewählt. Da er nicht in das Geschehen involviert ist und eine Beobachterposition hat, eignet er sich gut für eine abschließende Gedankenbündelung.

Eine dem Bibliolog vorausgehende vergleichende Bildbetrachtung sensibilisiert die S\* für Perspektivität in Bezug auf Rollenmuster und Verhalten der

---

<sup>334</sup> Hoffnung für alle. Die Bibel, die deine Sprache spricht, Fontis (Hg.) Basel 2015.

<sup>335</sup> Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung - Lutherbibel revidiert 2017: Standardausgabe. Mit Apokryphen, Deutsche Bibelgesellschaft (Hg.), Stuttgart 2017.

<sup>336</sup> **Gen 3,1:** „Die Schlange hatte weniger an, aber mehr drauf als alle anderen Tiere des Feldes [...].“ (BigS)

<sup>337</sup> Vgl. Pohl-Patalong (2019), 59 und 62.

ersten Menschen (Material 6). Bewusst wurden zwei Darstellungen gewählt, die in Hinblick auf die Aktivität und Passivität der Personen stark divergieren. Da nicht ausschließlich Eva abgebildet ist, wird das Stundenthema nicht zu deutlich intoniert. Die Gemälde kontrastieren die Rolle der Eva, lassen aber gleichzeitig Interpretationsspielraum. Zudem weisen die Bilder einen hohen Grad an Symbolik auf, der die S\* auch implizit berührt und zu Assoziationen anregt. Die Abbildung von Nacktheit kann ferner als provozierendes Moment fungieren und schafft so Aufmerksamkeit.

Die dreispaltige Tabelle (Material 7) spiegelt den Wechsel von Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion in Bezug auf Gen 3 wider. Sie wird zur Sicherung der Bildbetrachtung angelegt und hilft nach dem Bibliolog durch das Sammeln von „nachklingenden Begriffen“<sup>338</sup> zur Bündelung von Kernaspekten des Textes. Mit den in der Identifikation gemachten Entdeckungen kann so reflektierend weiter gearbeitet werden. Die Tabelle wird in der vierten US vervollständigt. So wird ein Bogen zwischen den beiden Stunden, die sich mit Gen 3 beschäftigen, geschlagen, der auch die Auseinandersetzung mit Traditionsprozessen in der Hausaufgabe integriert. Die wiederholte Bildbetrachtung und die Tabelle machen den Brückenschlag für die S\* nachvollziehbar. Die Bildbetrachtung kann bei der Stellungnahme zum Stundenthema in der vierten US (Material 11) unterstützend sein. Das Anlegen der Tabelle begründet, warum ein Bibliolog als Einstieg in diese US nicht in Frage kommt.

In der Mitte der US platziert, hebt sich der Bibliolog klar als Hauptgegenstand der Stunde hervor.<sup>339</sup> Der Dialog zwischen Bibelstelle und Lernenden steht im Mittelpunkt. Der sich daraus speisende hohe Betroffenheitsgrad ermöglicht den S\*, dem »alten« Text, mit dessen Inhalt sie vermutlich schon Kontakt hatten, wichtige Bedeutung für ihr heutiges Leben zuzusprechen.<sup>340</sup>

Die Vermittlung von historisch-kritischem Wissen, die im weiteren Verlauf der UE in Bezug auf Gen 3 unter anderem geplant ist, wird durch den Bibliolog mit einer „ kreativen Möglichkeit[en] des Bibelunterrichts kombiniert“.<sup>341</sup> Der Bibliolog bereitet sowohl methodisch auf die textliche Arbeit mit den Bibel-

---

<sup>338</sup> Pohl-Patalong (2019), 126f.

<sup>339</sup> Vgl. ebd., 99.

<sup>340</sup> Vgl. Geschwender-Blachnik, Ingrid, Eva - Sünderin, Frau, Mutter, Schwester, Freundin? Eine Unterrichtsreihe in der Jahrgangsstufe 12, in: RU 26 (4/1996), 135-139, hier 135.

<sup>341</sup> Müller, Peter, Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik, Stuttgart 2009, 46.

stellen in der vierten US vor, als dass er den S\* auch die Möglichkeit lässt, zu entfalten, wie der Text auf sie wirkt. Die Wirkung des Textes und ebenso die des Bibliologs auf die S\* kann in einer Gesprächsrunde thematisiert werden. Diese ist bei allen angedachten Bibliologen dieser UE obligatorisch und bahnt im Prinzip die nächste Unterrichtsphase an.

Bei der Auswahl der Arbeitstexte (Material 10<sup>342</sup>) für die vierte US wurde bedacht, dass sie inhaltlich und optisch für die S\* ansprechend sind und in Kombination mit der Methode *Gruppenpuzzle* (Material 9) eine großflächige Erschließung des dritten Genesiskapitels ermöglichen. So wurde dafür Sorge getragen, dass neben der Thematisierung von Geschlecht und Gender auch Aspekte wie Gottesebenbildlichkeit, Erkenntnisgewinn, Sünde und Schuld<sup>343</sup> sowie List und Schlangensymbolik<sup>344</sup> tangiert werden.

#### **4. Hagar und Sara (Stunden 5 und 6)**

Ein Bibliolog zu Beginn der ersten US zu Hagar stellt einen zugleich aktivierenden wie motivierenden Stundeneinstieg dar. „Er eröffnet einen weiten Raum für die S\* zum Text“<sup>345</sup>, zu den Gestalten Hagar und Sara und zum Thema Emanzipation. Der Bibliolog initiiert eine spezielle Arbeitsatmosphäre, die von gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist<sup>346</sup> und sich befruchtend für den gendersensiblen Ansatz auf die weitere US überträgt. Dadurch wird wiederum die Thematisierung von Selbst- und Fremdbestimmtheit erleichtert. Zudem wird gewährleistet, dass die Textgrundlage, auf welcher das Lernziel erarbeitet

---

<sup>342</sup> Der Text in englischer Sprache wird zugunsten der Authentizität im Original ausgehändigt, um unter anderem den »Ton« des Kommentars wahrnehmbar zu belassen. Dabei wurde bedacht, dass die Materialien dem Sprachniveau eines zehnten Jahrgangs gerecht werden. Es werden Vokabelhilfen gegeben, damit der Inhalt und nicht das Übersetzen im Vordergrund steht.

<sup>343</sup> H. Rupp zufolge bildet *Sünde* ein Hintergrundthema aller Curricula des RU. Vgl. Rupp, Hartmut, Sünde – ein verschwiegenes Thema. Ein Blick in Bildungspläne und Unterrichtsmaterialien. GILern 20 (2005), 178. Daher ist es aus religionspädagogischer Sicht geboten, *Sünde* im Kontext von Gen 3 zumal vor dem Hintergrund der Überschrift »Sündenfall« und im Kontrast zu *Schuld* anzusprechen.

<sup>344</sup> Die Schlange als Wahrzeichen der Phantasie repräsentiert zugleich das, dem Bibliolog genuine, bei S\* in Bezug auf den Schulunterricht vielleicht mit Vorbehalt betrachtete, Moment, welches die besondere Stärke des Bibliologs darstellt. Vgl. Pitzele, Peter, Geleitwort. In: Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule (Bd. 1: Grundformen), Stuttgart <sup>3</sup>2013, 7.

<sup>345</sup> Pohl-Patalong (2019), 98.

<sup>346</sup> Vgl. ebd.

werden soll, allen S\* bekannt ist. Denn der Text wird im weiteren Verlauf der US nicht gelesen.

Wichtig für eine gelingende genderorientierte bibliologische Arbeit ist es, weibliche und männliche Perspektiven gleichermaßen in den Blick zu nehmen und ein breites Spektrum an geeigneter Identifikationsfläche zu bieten. Deshalb ist bei der Rollen- und Fragensauswahl bedacht worden, dass Chancen zum Fremd- und Selbstverstehen eröffnet werden. Es wurde sich für diesen Bibliolog für die Übersetzung der BigS entschieden, da diese die Tiefendimensionen im Handeln der Frauen besonders gut hervorhebt. Gegebenenfalls müsste die Bezeichnung »Adonaj« erläutert werden.

Entscheidend ist, dass durch die Hinführung die soziale Stellung der beiden Frauen für das heutige Verständnis von S\* klar nachzuvollziehen ist. Je plastischer Hagar und Sara einführend gezeichnet werden, desto größer ist die Chance der S\*, sich den Handlungsweisen der Frauen intuitiv und assoziativ zu nähern. So können sie selbst das Problem des Konflikts erspüren, um dann in der Erarbeitungsphase in Diskussion mit einem Gegenüber die jeweilige Position der Protagonistinnen herauszufiltern.

Die Sicherungsphase bündelt noch einmal die Vielfalt der Perspektiven (Material 12). An dieser Stelle kann die Lehrkraft auf selbige verweisen. Die S\* haben die Möglichkeit, allein anhand der Quantität der Perspektiven zu ergründen, welche Schwierigkeit es bedeutet, zwischen Selbstbestimmtheit und Fremdbestimmtheit zu entscheiden. Auf Grundlage dieser Erkenntnis bietet es sich an, dass sich die S\* in der Vertiefung mit ihrem persönlichen Verständnis von Emanzipation auseinandersetzen. Weniger affektiv als beim Einstieg dürfen die S\* nun in schriftlicher Form Stellung beziehen. Sie antworten vor dem Hintergrund der Ergebnisse der bisherigen US. Im Plädoyer kann besonders erspürt werden, was der Entwurf eines selbstverantworteten Lebens bedeutet, und dass ein solches erreicht werden kann, indem ein Mensch zum handelnden Subjekt wird.

Die sechste Stunde legt ihren Schwerpunkt auf die (redaktionelle) Bearbeitung von Bibeltexten und problematisiert die Marginalisierung von Frauengestalten. Durch das Aufgreifen der Antwort auf das in der ersten US verwendete Zitat (Material 2) werden die US in Beziehung zueinander gesetzt und die Verbindung der drei Kompetenzbereiche für die S\* spürbar, worauf in der letzten US

der UE besonders eingegangen wird. An dieser Stelle der UE werden Informationen und die in den vorausgegangenen US angebahnte „Arbeit an der inneren Haltung“<sup>347</sup> der S\* nutzbar für einen genderorientierten RU miteinander verflochten.

### **5. Mirjam** (Stunde 7 und 8)

Durch den provozierenden Einstieg wird die in der sechsten US thematisierte Marginalisierung von Frauengestalten in der Bibel weiter entfaltet und auch hier eine Verknüpfung der US angestrebt. Die Erarbeitungsphase mit der anschließenden Sicherung in Steckbriefform hat reproduzierenden Charakter. Die S\* erschließen sich die fiktionale Person Mirjam. Hierbei kann sehr gut das textbasierte Arbeiten geübt werden. Es ist den S\* erlaubt, ihre eigenen Vorstellungen und Ideen zu Mirjam zu konkretisieren und abzubilden. Hierbei werden ihnen die Übergänge von Textvorlage zu Interpretation vergegenwärtigt. Die Steckbriefe dienen als Basis zur Weiterarbeit mit dem produktiven Verfahren des Briefverfassens in der achten US. Die produktive Aufgabe unterstützt die aktive Beteiligung der S\* an ihrer individuellen Wirklichkeitserschaffung in Bezug auf die Bibeltexte.

Die siebte US bereitet die S\* auf den Bibliolog in der achten US vor. Die S\* haben jetzt schon eine Beziehung zu Mirjam aufgebaut und sie als eigenständigen Menschen und bedeutende Prophetin kennengelernt. Dies wird als Grundlage im Bibliolog zu Num 12 ertragreich gemacht, indem durch die Fragestellungen auf verstärkte Weise zur Dekonstruktion der Rollenklischees eingeladen wird. Anhand der Beleuchtung dieser Frauengestalten darf erspürt werden, inwiefern biblische Texte binäre Geschlechterstereotype und -hierarchisierungen untermauern. Die Übersetzung der Elberfelder Bibel eignet sich hierfür, da sie eine direkte Sprache verwendet und gleichzeitig wenig interpretiert.

Die in der Erarbeitungsphase für die Standbilder verwendeten Textstellen aus Num 12 sollen Raum für die Darstellung von Mirjams Stärke und ihres Mutes geben. An Stelle der Standbilder hätte auch eine alternative Form der Weiterarbeit wie beispielsweise ein Tagebucheintrag oder die Arbeit mit Symbolkar-

---

<sup>347</sup> Pohl-Patalong / Hasler (2019), 197.

ten gewählt werden können. Allerdings ist in Hinblick auf den Gesamtverlauf der US und auch der UE eine körperlich aktivierende Form der Erarbeitung im Anschluss an einen Bibliolog sinnvoll. Zudem kann es für die S\* spannend sein, sich physisch einer Rolle zu nähern, die sie zuvor psychologisch ergründet haben.

## **6. Abschluss der Unterrichtseinheit (Stunde 9)**

Die letzte US der UE hat retrospektiven und resümierenden Charakter. Die S\* sind aufgefordert, eine biblische Gestalt der UE zu benennen, die sie positiv oder negativ am meisten beeindruckt hat und eine Symbolkarte<sup>348</sup> für diese Person zu wählen. Die Karten werden nicht gegenseitig kommentiert, damit die individuelle Perspektive nicht entwertet wird.<sup>349</sup> Durch die Symbolkarten wird subjektorientiert ein emotionaler Bezug zu den biblischen Gestalten, so nicht schon vorhanden, implizit angebahnt. Für die folgende Erarbeitungsphase in Gruppen, welche die S\* je nach Neigung zu den Frauengestalten selbst gründen dürfen, kann dieser emotionale Zugang wirksam gemacht werden. Die anschließende Gestaltung der Plakate verwirklicht ein Arbeiten mit Kopf, Herz und Hand.

Nach der Präsentation werden die Plakate denen aus der zweiten US gegenübergestellt und damit auf *Die Frage nach Gott* verwiesen. Den S\* wird verdeutlicht, dass *Die Frage nach dem Menschen* komplex, vielschichtig und facettenreich ist. Auch durch die drei Bibliologe innerhalb der UE konnten sie erspüren, dass es in der Bibel oft um typisch menschliche Erfahrungen geht, die verdichtet wurden. Sie haben darüber hinaus ergründet, welche Vielfalt an Frauengestalten jenseits von Genderklischees in biblischen Texten entworfen wird.

Ihre Kenntnisse bringen die S\* nun in die Graphik, die das Thema der US und der UE abbildet mit ein, indem sie diese in EA beschriften und kreativ ausgestalten. Sollte sich herausstellen, dass das Dreieck bei einigen S\* um den Begriff *Mann* zu einem Viereck ergänzt werden muss, ist dieser Transfer selbstverständlich willkommen. Sowohl die Arbeit an den Plakaten als auch an der Graphik schafft eine Verbindung der Kategorien Begegnung, Erfahrung, Be-

---

<sup>348</sup> Hierfür eignen sich beispielsweise die Karten von Rainer Oberthür, *Die Symbol-Kartei*. 88 Symbol- und Erzählbilder für Religionsunterricht und Gruppenarbeit, München 2016.

<sup>349</sup> Vgl. Pohl-Patalong (2019), 130.

wusstmachung, Reflexion und Freiheit zur Selbstfindung. Diese Verbindung ist eine Basis, welche unter geschlechtsspezifischer Perspektive für den RU äußerst ertragreich ist.

Es sei daher an dieser Stelle darauf verwiesen, dass neben den Kompetenzen der EPAs<sup>350</sup>, welche im Raster zu dieser Einheit aufgeführt sind, die Förderung der Empathiekompetenz als weiterer Kompetenzschwerpunkt der UE gilt. Empathie und gegenseitiger Respekt wird speziell in den Bibliologen gefördert, indem Perspektivübernahme und Selbstreflexion eingeübt wird und der Bibliolog einen „respektvollen Umgang miteinander vorlebt“.<sup>351</sup>

---

<sup>350</sup> Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Evangelische Religionslehre, Berlin 2006, 8f.

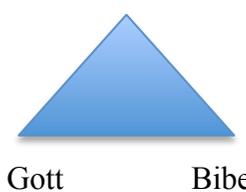
<sup>351</sup> Pohl-Patalong (2019), 78 und 81.

## 8.2.2 Raster der Unterrichtseinheit

Thema der UE: Frau – Bibel – Gott. Ein Dreieck. ( Neun US à 90 Minuten)

Klasse: 10

US	Thema der Stunde	Hauptlernziel / Lernziele	Kompetenzschwerpunkt	Methodik /Materialien
1	Warum ist Gott immer männlich?	Die S* nehmen vor dem Hintergrund der »traditionellen« Vorstellung von einem männlichen Gott (Herr / Vater) wahr, dass es in Bezug auf das Geschlecht vielfache Gottesvorstellungen gibt und können ihre eigene Gottesvorstellung reflektieren.	Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit	Geschichte von Herman van Veen ( <a href="#">Material 1</a> ) Theologisieren zur Frage <i>Ist Gott immer männlich?</i> ( <a href="#">Material 2</a> ) Mind-Map zu Gott: ♀ ♂ ♂♂ ♂♂♂ ( <a href="#">Material 3</a> ) Textarbeit zu christlichen- und vorchristlichen Gottesbildern → Einordnung auf Mind-Map
2	Hat Gott Brustwarzen?	Die S* arbeiten auf Grundlage der biblischen Schöpfungsberichte differente Gottes- und Menschenbilder heraus und setzen diese in Beziehung zueinander, so dass sie ein androzentrisch gedeutetes Geschlechterverhältnis analysieren und die Gleichwertigkeit der Geschlechter nachvollziehen können.	Deutungsfähigkeit Gestaltungsfähigkeit	Akustischer Impuls: <i>Die Freeses</i> (Vol.1/Track 6) Vergleichende Textarbeit in Gruppen zu Gen 1,26-29 und 2,7-25 (je Lutherbibel / BigS), Plakate gestalten OHP: Text über Brustwarzen ( <a href="#">Material 4</a> ) dann OHP: <i>adamadamadam</i> ( <a href="#">Material 5</a> ) als Impuls für weitere Wortspiele
3	<b>Eva:</b> Ursache allen Übels?	Die S*setzen sich auch auf emotionaler Ebene mit Gen 3 auseinander und können das »traditionelle« Verständnis von der Rolle der Frau und der Rolle des Mannes im sog. <i>Sündenfall</i> reflektieren und die Existenz der Geschlechterdifferenz erkennen.	Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit	Vergleichende Bildbetrachtung ( <a href="#">Material 6</a> ) → Tabelle ( <a href="#">Material 7: Erwartungshorizont</a> ) Bibliolog zu Gen 3,1-7 ( <a href="#">Material 8</a> ) Textarbeit Gen 3 als Handlungsspiel Geschlechterrollen erarbeiten <b>HA:</b> Kontrastierung mit 1 Tim 2,8-15
4	<b>Eva:</b> Ursache allen Übels?	Die S* erkennen, wie Traditionsprozesse funktionieren und können den Inhalt von Gen 3 vor dem Hintergrund der Überschrift „Sündenfall“ kritisch reflektieren und dabei die Prägung der Rezeptionsgeschichte von positioneller Parteinahme benennen.	Deutungsfähigkeit	Bildbetrachtung bezüglich der HA ( <a href="#">Material 6</a> ) Traditionsprozesse Gruppenpuzzle ( <a href="#">Material 9: Arbeitsauftrag</a> ) ( <a href="#">Material 10: Informationstexte für 4 Gruppen</a> ) → Tafelbild: Tabelle ( <a href="#">Material 7</a> ) <b>HA:</b> Stellungnahme zum Studententhema ( <a href="#">Material 11: Arbeitsauftrag</a> )

5	<b>Hagar ↔ Sara</b> Oder: Wer ist hier fremdbestimmt?	Die S* erfassen auch auf emotionaler Ebene die Schwierigkeiten und Chancen, die sich für die Protagonistinnen aus der Situation in Gen 16 ergeben und können ihre Vorstellungen von Emanzipation reflektieren.	Deutungsfähigkeit	Bibliolog zu Gen 16 PA zur Aufgabe: <i>selbstbestimmt / fremdbestimmt</i> Teilt Sara und Hagar den Begriffen zu, begründet. Ertragssicherung: Tabelle ( <a href="#">Material 12</a> ) Plädoyer aus Verteidiger*innen-Perspektive bzgl. Saras oder Hagar's Emanzipation schreiben.
6	<b>Mütter / Väter/ Kinder</b> Oder: Wer spielt hier die Hauptrolle?	Die S* erarbeiten sich den Inhalt von Gen 21 und können die menschlichen Beziehungen in der Geschichte darstellen. Die S* können in Bezug auf die Bibel (redaktionelle) Bearbeitungsgründe erfassen und über die Rolle von Frauen reflektieren.	Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit	Zeitungsmeldung verfassen zu unterschiedlichen Überschriften von Gen 21,1-7 und Gen 21,8-21 Textarbeit/Soziogramm/Konfiguration Überschriften finden mit Bibelüberschriften vergleichen Diskussion zu Zitat ( <a href="#">Material 2</a> )
7	Wer zum Teufel ist <b>Mirjam?</b>	Die S* setzen sich mit der biblischen Gestalt Mirjam mit Fokus auf ihre Rolle als Prophetin auseinander und können ihre Bedeutung im Kontext des Exodus deuten.	Deutungsfähigkeit	Stundenthema als stummer Impuls Spurensuche (GA) Steckbriefe von Mirjam erstellen Prophetin herausarbeiten / Definition Mirjamlied (Ex 15,20f.) → Gottesbild Arbeit mit Symbolkarten für Gottesbild
8	<b>Aussatz!</b> Oder: Bei Risiken und Nebenwirkungen fragen sie Mirjam.	Die S* entdecken von innen heraus den Bibeltext Num 12 und können zu den Ereignissen der Geschichte und Mirjam's aktiver Rolle darin Stellung nehmen.	Deutungsfähigkeit	Bibliolog zu Num 12 Schreibgespräch Standbilder Brief Mirjam's mit den Worten „...und ich fühlte mich stark...“ verfassen
9	Frau  Gott                  Bibel	Die S* wenden ihre Kenntnisse über (weibliche) biblische Gestalten an und können sich kritisch die Bedeutung von dem Weiblichen in Bezug auf die Frage nach der Bibel, nach Gott und nach dem Menschen erschließen.	Deutungsfähigkeit Gestaltungsfähigkeit	Blitzlicht: biblische Gestalten (Symbolkarten) GA: Plakate gestalten zu Eva, Hagar, Mirjam (Beziehung zu Gott, Rolle in Bibel, Stärken, Schwächen) Gegenüberstellung mit Plakaten aus US 2 Stundenthema (= Graphik) ausfüllen

## 8.3 Materialien

### Material 1 (US 1)

*Zum Vorlesen*

#### **Geschichte von Gott**

Gestern habe ich das Haus Gottes gesehen. Es sah genauso aus, wie ich es erfunden hab, mit roten Dachpfannen, Butzenscheiben und grünen Fensterläden, unmittelbar hinter den 16 Pappeln am Deich. Mein Herz stand still und ich ertrank beinah in Gänsehaut. Schrecklich nervös ging ich zur Tür. Auf dem Namensschild stand: g punkt ott. Das war die Chance meines Lebens, Gott vor dem Himmel zu sprechen. Ich hatte tausend Fragen und nahm mir vor, mit etwas ganz Einfachem zu beginnen, nicht sofort mein Pulver zu verschießen mit einer Frage wie: Warum sind in deinem Namen so viele Kriege geführt und so viele Menschen geopfert worden? Das könnte Gott vielleicht abschrecken. Ich überlegte eine ganz, ganz höfliche Frage, mit der ich beginnen würde: „Grüß Gott, haben sie auch was mit dem Lotto zu tun?“ Ich stellte mir vor, dass Gott dann lachen und sagen würde: „Nein mein liebes Kind, dein Schicksal liegt in deiner Hand.“ Oder so was ähnliches, in jedem Fall etwas sehr Tiefsinniges. Ich blieb nervös, holte Luft und klopfte an die Tür. Eine junge, lachende Frau öffnete: „Guten Tag, ist Gott zu Hause?“  
„Du sprichst mit ihr – komm doch herein.“

(nach: Hermann van Veen)

**Quelle:** Hahn, Klaus / Henning, Peter, »Oh Gott ...!« Durch Gottesgeschichten auf den Weg gebracht. In: Raum für Begegnungen mit Gott. KU-Praxis 34 (1996), 8-11.

## Material 2 (US 1)

### *Impuls für das theologische Gespräch*



## Material 2 (US 6)

### *Impuls für eine Diskussion im Plenum*

*„Ich denke, dass Gott immer als männlich dargestellt wird, weil die Welt früher eine Männer-Welt war, bzw. heute noch teilweise ist. Männer haben den Ton in der Geschichte angegeben, die Bibel und ihr Ursprung entstammen [...] einem Mann, deshalb ist Gott, weil er das Sagen hat, auch ein Mann. Im Zeitalter der Gleichbehandlung wird Gott zur Mann-Frau, das zeigt, dass das Geschlecht Gottes abhängig von der Geschichte des Menschen ist.“*

(Verfasser\*in: Keine Angabe)

**Quelle:** Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland,  
Hauptbereich Schule, Gemeinde- und Religionspädagogik, 2019/9.  
(WWW-Dokument, <https://www.mein-reli.de/de/startseite/frage-der-woche>).



Material 3 (US 1)

**Gender-Symbole**

Ein Gender-Symbol ist ein Symbol, mit dem das biologische Geschlecht (englisch sex) eines Lebewesens oder das soziale Geschlecht (gender) eines Menschen gekennzeichnet wird. Die Gender-Symbole sind meist entweder übereinstimmend mit astronomischen Symbolen oder von diesen abgeleitet.

Symbol	Bedeutung
	<b>Androgynität</b>  bedeutet „männliche und weibliche Merkmale vereinigend“. Es wird oft synonym zu „zwitterhaft“ verwendet, was aber biologisch nicht korrekt ist (siehe unten).
	<b>Männliches Geschlecht</b>  Planet Mars
	<b>Nichtbinär</b> (binär = doppelt, paarweise)  ist eine Sammelbezeichnung für Geschlechtsidentitäten, die weder ausschließlich männlich noch weiblich sind, sich also außerhalb dieser binären Einteilung befinden.
	<b>Neutrois</b>  bezeichnet die Abwesenheit geschlechtlicher Merkmale.
	<b>Transgender</b> ( <i>trans</i> = jenseits von, ,darüber hinaus)  ist eine Bezeichnung für Personen, deren Geschlechtsidentität nicht oder nicht vollständig mit dem nach der Geburt anhand der äußeren Merkmale eingetragenen Geschlecht übereinstimmt.
	<b>Weibliches Geschlecht</b>  Planet Venus
	<b>Zwittrigkeit</b> (oder Hermaphroditismus)  bezeichnet den Zustand von doppelgeschlechtlichen Individuen, also Individuen einer Art mit männlicher und weiblicher Geschlechtsausprägung.

*OHP-Folie*

**Warum haben Männer Brustwarzen?**

Nicht nur Männer, sondern auch Kater, Stiere oder Eber haben Brustwarzen, obwohl es doch bei Säugetieren eindeutig die Weibchen sind, die den Nachwuchs mit Milch versorgen. Trotzdem hat die Evolution die scheinbar nutzlosen Verzierungen am männlichen Körper nicht abgeschafft.

Ob Männlein oder Weiblein, am Anfang unserer Existenz sind wir alle gleich. Erst zwischen der achten und zehnten Schwangerschaftswoche bilden menschliche Embryonen ihre Geschlechtsmerkmale aus. Das Y-Chromosom kurbelt bei den Jungs die Entwicklung der Hoden an. Diese bilden das Sexualhormon Testosteron.

Wenn das Y-Chromosom aktiv wird, ist es für die Verhinderung von Brustwarzen aber schon zu spät. Denn die entstehen bereits in der Phase, in der der Embryo noch nicht "weiß", ob er ein Mädchen oder Junge wird. Schon in der sechsten bis siebten Woche sind zwei Milchleisten angelegt, die von der Achsel bis zur Leiste laufen. Nicht nur Menschen, auch alle anderen Säugetiere bilden Milchleisten in dieser frühen Entwicklungsstufe.

Dass Männer Brustwarzen haben, ist also biologisch erklärbar. Bleibt die Frage, warum die männlichen Brustwarzen von der Evolution nicht abgeschafft wurden. Möglicherweise ist es für den Körper günstiger, erst einmal einen Grundbauplan für den Embryo anzulegen und dann hormonell zu steuern, welche Funktionen aktiviert werden. Außerdem stellen die Brustwarzen für ihre Träger keinen Selektionsnachteil dar. Solange sich die weiblichen Säugetiere mit den runden Verzierungen an ihren Männchen abfinden und sich trotzdem weiter mit ihnen fortpflanzen, wird auch die Brustwarze ein Teil des männlichen Körpers bleiben.

[Text nach: von Sengbusch, Julia, Art. Warum haben Männer Brustwarzen? In: Spektrum - Die Woche 46 (2009), 16f.]

*Zwei OHP-Folien als Impuls übereinander*

**adamadamadam  
adamadamadam  
adamadamadam**

*Nach dem Entfernen der oberen OHP-Folie wird Folgendes ersichtlich:*

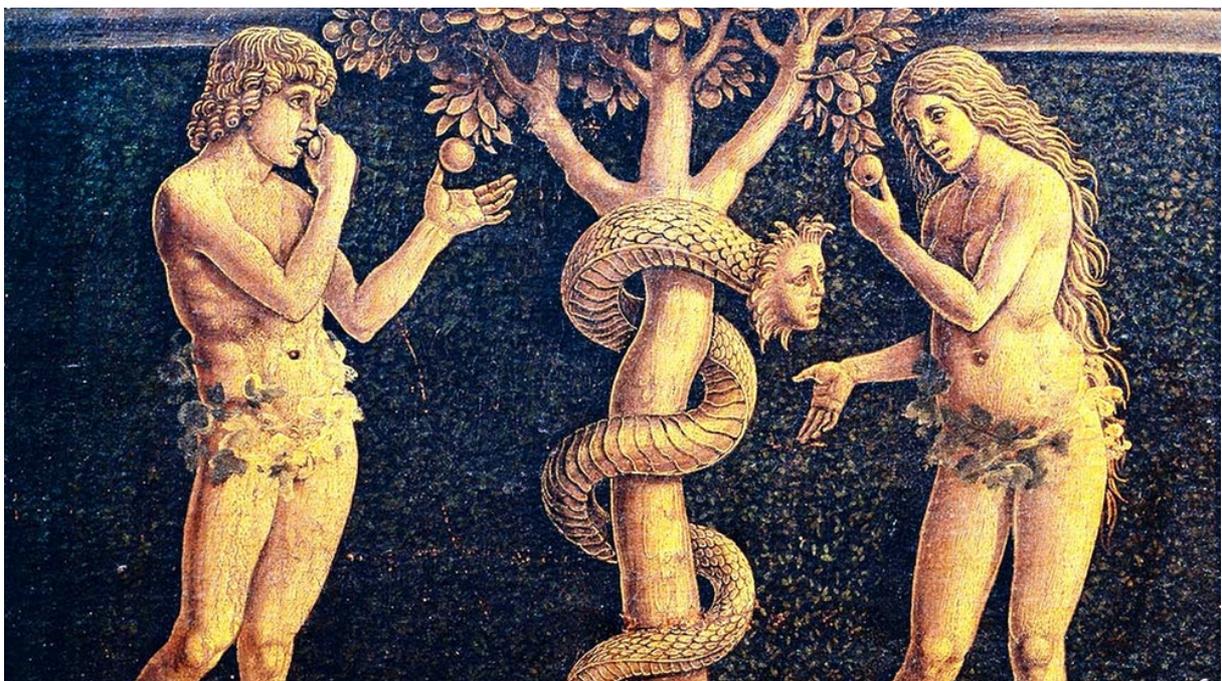
**adamadamadam  
ada                      adam  
                    madam  
adamadamadam**

Material 6 (US 3)

*Vergleichende Bildbetrachtung*



**Quelle:** CorpusCranach, Werkverzeichnis-Nr.: CC-BAT-010-018.  
(WWW-Dokument: <https://cranach.ub.uni-heidelberg.de/wiki/index.php/Hauptseite> )



**Quelle:** Künstler\*in nicht nachvollziehbar.  
(WWW-Dokument: <https://www.mauritius-images.com/de>).

Auf den ersten Blick (Bildbetrachtung)	Bibliolog	Recherchiert (Textarbeit)
<p><b>Mann</b> (Adam)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• unsicher / eigenständig</li> <li>• nachdenklich /essend</li> <li>• unschuldig (Reh) / verantwortlich</li> </ul> <p>--- Verführter / Selbständig</p> <p><b>Frau</b> (Eva)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• selbstbewusst / zweifelnd</li> <li>• verliert Reinheit (Einhorn)</li> <li>• Initiatorin (Bär: Kreislauf des Lebens)</li> </ul> <p>--- Verführerin / Mittäterin</p> <p><b>Schlange</b></p> <p>Schlange mit Gesicht/ Teufel</p> <p>Apfel / <b>Frucht</b></p> <p><b>Baum</b></p> <p>[Weinblätter]</p> <p>Feigenblätter</p> <p><b>Sünde</b>(nfall)</p>	<p>zung persönliche Auseinanderset-</p>	<p><b>Der Mensch = verantwortlich</b></p> <p>Zweifel / Neugier</p> <p>Misstrauen</p> <p>urspr. geschlechtslos: gleichgültig</p> <p>Gebot &amp; Auftrag</p> <p><b>Zusammengehörigkeit Mann &amp; Frau</b></p> <p>Menschin, Erotik statt Langeweile</p> <p>Konzept <b>Sünde /Lüge unbekannt!</b></p> <p>unschuldige Kinder: unfrei</p> <p>Geschlechtlichkeit/ Geburt unter Schmerzen</p> <p><b>Tod</b> (durch Eigenverantwortung)</p> <p>kriechendes wildes Tier, klug, nackt</p> <p>nicht verschlagen, Initiatorin/Lügner*in</p> <p><b>Teufel</b> nie erwähnt!</p> <p>malum = schlecht, Fruchtgenuss</p> <p>kein spezifischer Baum, keine Urteilskraft,</p> <p>kein ewiges Leben</p> <p>Erkenntnis Gut + Böse= + / - (Allwissenheit)</p> <p>Nützlich / Schädlich (Eigenverantwortung)</p> <p><b>Ursünde</b> = Gott sein wollen = Verlockung (Anfälligkeit) =<b>Menschlichkeit</b></p> <p>Fall aus Geborgenheit Gottes:</p> <p>Blick auf Selbst (nicht sexuell!)</p> <p>Nacktheit = natürlich, Schönheit / Verstehen, spannungsreiches Verhältnis</p> <p>→ <b>Freiheit = Vertreibung aus Paradies (umfassende Fürsorglichkeit Gottes)</b></p> <p>= <b>kein Verderben</b></p>

Ergebnisse der Gruppen farblich markiert (Baum / Schlange / Eva / Apfel)

### Prolog

Alle von euch kennen zumindest Ausschnitte aus der biblischen Geschichte, die oft mit „der Sündenfall“ betitelt ist. Wir werden jetzt diesen biblischen Text zusammen erforschen. Dafür wollen wir den Anfang von Gen 3 nun in einem Bibliolog erleben. Ich erkläre kurz, wie wir das machen:

Ich werde gleich ein Stück aus der Bibel vorlesen. An einer Stelle halte ich dann an und bitte euch, in eine Rolle aus der Geschichte zu schlüpfen. Ich sage euch, wer aus der Geschichte ihr seid und werde euch in dieser Rolle eine Frage stellen. Wenn ihr als diese Gestalt aus der Bibel etwas sagen möchtet, meldet Ihr euch. Ich komme zu euch und nachdem ihr gesprochen habt, gebe ich das Gesagte in meinen Worten noch einmal wieder. Eventuell frage ich etwas nach. Wichtig ist, dass es nicht um richtige Antworten geht. Alles, was gesagt wird, ist ganz wertvoll und wichtig. Alle dürfen etwas sagen, aber niemand muss laut antworten. Es ist auch toll, sich seine Antwort zu denken. Aber wenn wir ganz viele unterschiedliche Aussagen hören, wird es besonders spannend.

### Hinführung

Ich lade euch ein, euch mit mir in den Garten Eden zu begeben. In ihm fließt ein schillernder Fluss und Gott hat diesen Garten mit allen wunderbaren Tieren, mit allen prächtigen Pflanzen und ihren leckeren Früchten – ja mit allem Leben – frisch erschaffen. Wir befinden uns sozusagen zu Beginn der Zeiten.

Im Garten Eden leben die ersten Menschen: eine Frau und ein Mann, von denen wir wissen, dass sie Eva und Adam genannt werden. Auch sie hat Gott geschaffen und ihnen erklärt, dass sie sich von den Früchten der Bäume ernähren dürfen. Nur von einem Baum in der Mitte des Gartens hat Gott ihnen verboten zu essen. Seine Früchte würden die Menschen Gut und Böse erkennen lassen und Gott hat ihnen versichert, dass sie sterben würden, wenn sie von diesem Baum der Erkenntnis äßen.

Wie ein gewöhnlicher Tag im Garten Eden aussah, was die Tiere und was das Menschenpaar gemacht haben, darüber können wir nur spekulieren. Heute jedoch geschieht etwas Besonderes:

### ***(Bibel aufschlagen)***

---

<sup>352</sup> Inspiriert durch Bibliologe von Andrea Rückert und Uta Pohl-Patalong zu selber Bibelstelle. Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule (Bd. 3: Handlungsfeld Religionsunterricht), Stuttgart 2019, 143. Und Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule (Bd. 1: Grundformen), Stuttgart<sup>3</sup>2013, 21-25.

### Gen 3

<sup>1</sup> *Die Schlange war listiger als alle anderen Tiere, die Gott [...] gemacht hatte. „Hat Gott wirklich gesagt, dass ihr von keinem Baum die Früchte essen dürft?“, fragte sie die Frau.*

<sup>2</sup> *„Natürlich dürfen wir“, antwortete die Frau, <sup>3</sup> „nur von dem Baum in der Mitte des Gartens nicht. Gott hat gesagt: »Esst nicht von seinen Früchten, ja – berührt sie nicht einmal, sonst müsst ihr sterben!«“*

Ihr – Ihr alle seid die Frau, **Eva**.

Eva, du hast dir schon viele Gedanken zu dem Baum in der Mitte des Gartens gemacht. Jetzt spricht dich die Schlange auf Gottes Verbot an und du antwortest ihr, dass ihr von den Früchten der Bäume im Garten esst; *nur von dem Baum in der Mitte des Gartens nicht. Gott hat gesagt: „Esst nicht von seinen Früchten, ja – berührt sie nicht einmal, sonst müsst ihr sterben!“*

Eva, was geht dir durch den Kopf als du diese Worte sagst?

Danke Eva! Die Geschichte geht weiter, indem die Schlange unmittelbar antwortet.

<sup>4</sup> *„Unsinn! Ihr werdet nicht sterben“, widersprach die Schlange, <sup>5</sup> aber Gott weiß: Wenn ihr davon esst, werden eure Augen geöffnet – ihr werdet sein wie Gott und wissen, was Gut und Böse ist.“*

Ihr seid nun die **Schlange**.

Schlange, du bist ein sehr scharfsinniges Tier und machst dir deine Gedanken. Du sagst zu der Frau, dass die Menschen nicht sterben werden, wenn sie die Früchte des besonderen Baumes essen; aber dass sie sein werden *wie Gott und wissen, was Gut und Böse ist*. Schlange, was sind deine Beweggründe mit Eva zu sprechen? Was möchtest Du?

Danke Schlange! Weiter geschieht Folgendes:

<sup>6a</sup> *Die Frau schaute den Baum an. Er sah schön aus! Es wäre bestimmt gut, von ihm zu essen, dachte sie. Seine Früchte wirkten verlockend, und klug würde sie davon werden! Sie pflückte eine Frucht und biss hinein.*

Ihr seid noch einmal **Eva**. Eva, was auch immer dich an Gedanken und Gefühlen zuvor begleitet hat, nun hast du die Frucht gegessen. Eva was ist jetzt dein Bauchgefühl?

Danke Eva. Und weiter steht geschrieben:

<sup>6b</sup> *Dann reichte sie die Frucht ihrem Mann, der bei ihr stand, und auch er aß davon.*

Ihr seid der Mann, **Adam**. Adam, auch du hast von Gottes Verbot, von den Früchten des Baumes in der Mitte zu essen, gewusst. Adam, du isst dennoch von dem Baum, du beißt in die Frucht. Was ist es, das dich von dieser Frucht essen lässt?

Danke Adam! Und dann steht in der Bibel:

*<sup>7</sup> Plötzlich gingen beiden die Augen auf, und ihnen wurde bewusst, dass sie nackt waren. Hastig flochten sie Feigenblätter zusammen und machten sich daraus einen Lendenschurz.*

Ihr seid nun zum Ende der Baum in der Mitte des Gartens, der Baum der Erkenntnis. **Baum**, du hast alles mitbekommen: Das Gespräch Evas mit der Schlange und wie Adam und sie die Frucht verzehrten. Du siehst, was nun passiert. Baum, was sagst du zu alledem?

Danke Baum.

### Derolung

Danke an alle Bäume der Erkenntnis, an alle Schlangen, an alle Adams und an alle Evas, dass ihr eure Gedanken und Gefühle mitgeteilt habt. Ihr seid jetzt wieder in die Bibel zurück entlassen. Wir kehren aus dem Garten Eden zurück in unseren Klassenraum. Ihr seid jetzt wieder ihr selbst, Schüler\*innen im heutigen Religionsunterricht. Als ihr selbst hört ihr erneut den ganzen Text. Bitte achtet doch darauf, ob euch jetzt Aspekte auffallen, die euch besonders wichtig und interessant erscheinen.

### **Gen 3,1-7**

### Epilog

Wir haben eben diesen, zumindest teilweise unter euch bekannten, biblischen Text gemeinsam ausgelegt. Dabei wurde klar, wie viel Unterschiedliches in dieser über 2000 Jahre alten Erzählung enthalten ist an Erfahrungen, Gefühlen und Gedanken. Manche dieser Gedanken, Gefühle und Erfahrungen sind gar nicht soweit weg von denen, die uns heute bewegen. Wie habt ihr das empfunden?

### **Leitfragen für die Gesprächsrunde**

- Was habt ihr im Bibliolog erlebt?
- Was fandet ihr wichtig oder interessant?
- Was fandet ihr in Bezug auf unsere vorausgegangene Bildbetrachtung (Tabelle an der Tafel) interessant?
- Welcher Satz / welches Gefühl ist euch im Gedächtnis geblieben?



## **Gruppenpuzzle**

### **Frage:**

**Was erfährst Du über den Bibelabschnitt Genesis 3, der auch als „Der Sündenfall“ betitelt wird?**

### **Aufgaben:**

- 1) Lies den dir zugeteilten Text aufmerksam durch und unterstreiche Inhalte oder Stichworte, die dir in Bezug auf die obige Frage relevant erscheinen.
- 2) Anschließend kommst du als Experte\*in deines Textes mit weiteren Experten\*innen dieses Textes zusammen und ihr tauscht Euch für einige Minuten aus:
  - a) Besprecht Fragen oder Ideen, die Ihr zu dem Text habt.
  - b) Überlegt euch, was relevant an eurem Text ist.
  - c) Lernt den hauptsächlichen Inhalt des Textes so wiederzugeben, dass Personen, die den Text nicht kennen, erfahren worum es geht und was die Hauptaussagen sind.
- 3) Als nächsten Arbeitsschritt findest du dich in einer Gruppe (Baum, Schlange, Eva, Apfel) mit Experten\*innen zu anderen Texten zusammen und ihr stellt euch gegenseitig die Ergebnisse der Experten\*innen-Runde vor: Inhalt, Aussagen, relevante Themen, Fragen, Ideen zum Text.
- 4) In einem letzten Schritt sammelt ihr als Gruppe wichtige Begriffe oder Aussagen zur obigen Fragestellung auf Karteikarten, um die Tabelle an der Tafel zu vervollständigen.





Material 10 (US 4)



**Ausgehend von der Stuttgarter Erklärungsbibel** (Lutherbibel mit Erklärungen)

Die Bibel beginnt mit der Erschaffung der Welt durch Gott (Gen 1). Nachdem dies vollbracht war, macht Gott das Menschenwesen (Gen 2) und weiter steht geschrieben:

*<sup>15</sup> Und Gott der HERR nahm den Menschen und setzte ihn in den Garten Eden, dass er ihn bebaute und bewahrte. <sup>16</sup> Und Gott der HERR gebot dem Menschen und sprach: Du darfst essen von allen Bäumen im Garten, <sup>17</sup> aber von dem Baum der Erkenntnis des Guten und Bösen sollst du nicht essen; denn an dem Tage, da du von ihm isst, musst du des Todes sterben. <sup>18</sup> Und Gott der HERR sprach: Es ist nicht gut, dass der Mensch allein sei; ich will ihm eine Hilfe machen, die ihm entspricht.*

Gott erschafft die Frau oder genauer übersetzt Männin und es steht weiter:

*<sup>25</sup> Und sie waren beide nackt, der Mensch und seine Frau, und schämten sich nicht.*

**Erklärungen:**

**Eden:** Obwohl der Garten Eden in der Bibel als Ursprung tatsächlich existierender Flüsse beschrieben wird, ist es nicht möglich seine Lage geographisch festzulegen. Der Name ist wohl ursprünglich mit dem sumerischen<sup>1</sup> Wort für Steppe/Wüste verwandt. Demnach wäre der Garten als wasserreiche Oase zu sehen. Andererseits kann man aus dem hebräischen Wort *eden* die Bedeutung „Wonne“ heraushören. So ist Eden zum Inbegriff des idealen Landes geworden, zum Sinnbild für umfassende Fürsorglichkeit Gottes. In der griechischen Übersetzung heißt der Garten *paradeisos*.

---

<sup>1</sup> **Sumerisch** = Sprache eines altorientalischen Kulturvolkes.



Der Garten Eden ist kein Schlaraffenland: Der Mensch bekommt einen Auftrag. Zugleich gibt ihm Gott ein Gebot, das ihn an seine Grenzen als Geschöpf erinnern soll. Bei der **Erkenntnis des Guten und Bösen** denkt der Hebräer nicht zuerst an das sittliche Gut bzw. Verwerfliche. Gut und Böse kann in einem umfassenden Sinn das „Positive und das Negative“ bedeuten und steht dann für „alles“. Dann ginge es bei der Frucht des Erkenntnisbaumes um die Teilhabe an der göttlichen Allwissenheit. Wahrscheinlicher ist hier jedoch die Bedeutung „das Nützliche und das Schädliche“. Es ginge dann um ein begrenztes Wissen, das der Lebensbewältigung dient. Ein solches Wissen würde es dem Menschen erlauben, sein Leben in eigener Regie zu führen und nicht aus der stetigen Verbindung mit dem Schöpfer. So oder so ist die Warnung eindeutig: Leben oder Tod des Menschen entscheiden sich am Gehorsam gegenüber der göttlichen Weisung.

**Nacktheit** ist für den hebräischen Menschen etwas Ungehöriges, eine Schande. Hier dagegen wird die Nacktheit als etwas Natürliches gesehen, das erst durch die Abwendung des Menschen von seinem Schöpfer (Gott) ins Zwielficht geraten ist.

Das Bild von der Erschaffung der Frau aus einer Rippe – oder besser einer Körperseite des Mannes – will nicht die Unterordnung oder gar Minderwertigkeit der Frau begründen; es bringt die einzigartige Zusammengehörigkeit und ursprüngliche Verbundenheit der beiden zum Ausdruck, die füreinander geschaffen sind. Die Frau ist ein Teil des ersten Menschenwesens; seinesgleichen. Im Hebräischen steht für die als Mann und Frau übersetzten Begriffe *isch* und *ischa*: ein Wortspiel, welches mit Mann und **Männin** wiedergegeben werden kann.



**Aus der Stuttgarter Erklärungsbibel** (Lutherbibel mit Erklärungen)

Der Sündenfall (Gen 3)

<sup>1</sup> Und **die Schlange war listiger als alle Tiere** auf dem Felde, die Gott der HERR gemacht hatte, und sprach zu der Frau: Ja, sollte Gott gesagt haben: Ihr sollt nicht essen von allen Bäumen im Garten <sup>2</sup> Da sprach die Frau zu der Schlange: Wir essen von den Früchten der Bäume im Garten; <sup>3</sup> aber von den Früchten des Baumes mitten im Garten hat Gott gesagt: **Esset nicht davon, rühret sie auch nicht an**, dass ihr nicht sterbet! <sup>4</sup> Da sprach die Schlange zur Frau: Ihr werdet keineswegs des Todes sterben, <sup>5</sup> sondern Gott weiß: an dem Tage, da ihr davon esst, werden eure Augen aufgetan, und **ihr werdet sein wie Gott** und wissen, was gut und böse ist. <sup>6</sup> Und die Frau sah, dass von dem Baum gut zu essen wäre und dass er eine Lust für die Augen wäre und verlockend, weil er klug machte. Und sie nahm von **seiner Frucht** und aß und gab ihrem Mann, der bei ihr war, auch davon und er aß. <sup>7</sup> **Da wurden ihnen beiden die Augen aufgetan** und sie wurden gewahr, dass sie nackt waren, und flochten Feigenblätter zusammen und machten sich Schurze. <sup>8</sup>

**Erklärungen:**

In der frühjüdischen Auslegung wird die **Schlange** als Bild für den Teufel verstanden. Der Erzähler der „Sündenfall“- Geschichte zählt sie ausdrücklich zu den Tieren und sieht sie nur mit besonderer Klugheit ausgestattet (**listig** bedeutet hier nicht verschlagen, sondern klug). Offenbar liegt ihm daran, dass der Mensch seine Verantwortung nicht auf eine übermenschliche Macht abschieben kann.



Sein zu wollen wie Gott ist die Ursünde des Menschen. Gott hat dem Menschen eine Grenze gesetzt, um ihn vor dem Missbrauch der in ihn gelegten Möglichkeiten zu bewahren. Doch das Unbekannte und dabei Verbotene übt eine unwiderstehliche Verlockung aus. Die Schlange bringt den Prozess in Gang; aber die Versuchung steigt letzten Endes aus dem Menschen selbst auf. Neugier ist im Spiel, aber auch Misstrauen und Zweifel: Sollte Gott uns etwas missgönnen? Der Übereifer mit dem die Frau den Gedanken abwehrt, indem sie Gottes Gebot der Schlange gegenüber nochmal vergrößert darstellt („rühret sie auch nicht an“), offenbart die Anfälligkeit.

Die Bibel erzählt nicht, um was für einen spezifischen Baum es sich handelt, oder welche Früchte er trägt. Dass die Menschen von dem Baum essen, steht in engem Zusammenhang mit etwas Schlechtem. Das Schlechte, das Übel, heißt im Lateinischen malum. Apfel heißt im Lateinischen mālum (mit langem A). So entstand wahrscheinlich dieser Mythos.

Die beiden stehen da wie betrogene Betrüger! Sie sind aus der Geborgenheit, die der vertrauensvolle Gehorsam gegen Gottes Gebot gewährt, herausgefallen und erblicken zum ersten mal sich selbst in ihrer Blöße. „Der Sündenfall“ hat trotz der erwachenden Scham nichts mit sexueller Verführung zu tun, sondern besteht in der Übertretung des göttlichen Gebots, im Seinwollen „wie Gott“. Eine Abwertung der Sexualität und der Frau als Verführerin lässt sich aus Gen 3 nicht begründen.



## **Adam und Eva essen vom Baum. Was kommt?**

### **Kein Sündenfall, sondern Lust und Leidenschaft.**

Meine drei kleinen Söhne laufen nackt vom Garten, wo sie im glitzernden Strahl des Rasensprengers geduscht haben, auf den Gehweg vorm Haus. Sie hüpfen und springen wie kleine Bälle voller Lust und Lebensfreude. Mein Herz jubelt. Wie schön sie sind! Wie hat der liebe Gott sie wunderbar gemacht. Diese Nervensägen. Sie tun so, als lebten sie im Paradies. Das tun sie. Die grüne, im Sommer üppig blühende Hölle, die unser Haus umwächst, ist ihr Paradies. Aber ihre Kindheit ist gefährdet, weil sie sich ihrer Nacktheit bewusst werden. Es wird ihnen ergehen wie Adam und Eva. Sie werden feststellen, dass sie nackt sind. Sie werden der Kindheit entwachsen und die Freiheit kosten dürfen. Sie werden Männer, und Lust und Erkenntnis werden Teil ihres Lebens. Die Tür zum Paradies fällt ins Schloss. Na und?

In der Regel wird das dritte Kapitel des Genesisbuches als „Sündenfallgeschichte“ gelesen. Eva und die Schlange bringen Verderben über die Menschen. So verstanden, konnte der Text zum Ausgangspunkt einer frauenfeindlichen Theologie der Sünde werden: Frauen, Sexualität, Lust und Leidenschaft werden dämonisiert. In manch einem Kopf wird Eva gar zum Einfallstor des Todes. Aber stimmt denn das? Gibt das die Geschichte her? Juden lesen denselben Text anders. Sie verstehen ihn als Auseinandersetzung um Erkenntnis und Sexualität. Die gelehrten jüdischen Interpretinnen und Interpreten der Bibel sind den Geschichten schon immer mutig, manchmal draufgängerisch begegnet. Ihr Gespräch mit der Bibel, wie sie ihre Kunst des Bibellesens verstanden, setzt sich bis in die Gegenwart fort. Widerspruch ist erlaubt, Hintersinn und Witz sind willkommen! Bei Eva und der Schlange ist es so, dass selbstverständlich das Vorspiel beachtet werden muss. Sieh da! In Genesis Kapitel 2 erblickt ein geschlechtsloses Wesen aus Erde (hebräisch: Adamah) und Atem das Licht der Welt. Es lebt nah bei Gott in tiefer



Gleichgültigkeit vor sich hin. Gott muss zur Einsicht gedrängt werden, dass unter den Tieren keine Gesellschaft für den Erdenwurm ist. Sieg der Erotik über das langweilige Paradies.

Ein anderer Mensch muss her. Aber selbst nach dem Wunder aus der Rippe und der Unterscheidung der Geschlechter (jetzt wird das Erdwesen zu Mann und Frau) bleiben die Verhältnisse im Paradies leidenschaftslos. „Obwohl die beiden nichts anhatten, der Mann und seine Frau, schämten sie sich nicht.“ Die Rabbiner und Rabbinerinnen betonen, dass dieser letzte Vers wie eine Brücke zur Schlangengeschichte hinüberführt. Denn da geht es gleich wieder um nackte Tatsachen. Die kluge und nackte Schlange kommt ins Spiel! Das hebräische Wortspiel aus den gleich klingenden Worten „nackt und schlau“ (beides: „arum“) lässt die Schlange zum doppeldeutigen Hinweis werden. Es geht um Fruchtgenuss und Verzehr, um die Folgen der Schönheit und des Verstehens, nicht um Sünde! Das ganze Gespräch läuft auf den Sieg der Erotik über das langweilige Paradies hinaus. Eva isst von der Frucht und ihr Mann auch.

Sie bekommen nichts von dem, was sie erwartet hatten, weder die versprochene Urteilskraft über Gut und Böse (bis heute urteilen wir meistens falsch!), noch bleiben sie auf ewig jung und lebendig. Aber sie entdecken und erkennen einander, und damit geht alles los. Aus ergebener Nähe zu Gott wird ein spannungsreiches Verhältnis. Aus friedlichem Gärtnern unter Bäumen wird harte Arbeit auf widerspenstiger Erde. Begehren wird zum leidenschaftlichen Kampf der Geschlechter und Gebären zum Schmerz der Frauen. Das Tor zum Paradies: verschlossen. Die Vertreibung ist endgültig, aber es ist die Vertreibung in die Freiheit.

(Christiane Thiel, In die Freiheit vertrieben - über Adam, Eva und den Garten Eden, 2017)  
aus chrismon plus (Das evangelische Magazin)

Quelle: <https://chrismon.evangelisch.de/das-wort/christiane-thiel-ueber-adam-eva-und-den-garten-eden-35352>

## ~~Satan~~ Tricks Eve

The snake was the craftiest animal the Lord had made. The snake asked Eve, "Did God really tell you not to eat from this garden?" Eve told the snake, "Just this one tree." "What? You won't die! God just knows that when you eat from it, you will be powerful like him," scoffed the snake!

Genesis 3



AwkwardMomentsBible.com/Satan

Who really tricked Eve in the Garden of Eden? \_\_\_\_\_

Let's not worry about the talking snake for a moment – it's just too obvious and some people will be quick to correct you that it was a serpent<sup>2</sup>, not a snake! The real concern<sup>3</sup> we have with this story is that your average<sup>4</sup> children's Bibles (and most churches) have changed the characters. It's no longer just a talking snake in the Garden of Eden, it's the devil in disguise<sup>5</sup>!

**The Problem:** The book of Genesis<sup>6</sup> never actually mentions Satan in the Garden of Eden. Nope, not once! (Though, some folks will try really hard to connect the dots<sup>7</sup> using an obscure<sup>8</sup> verse in the book of Revelation<sup>9</sup>.) In fact, in this very passage, the Bible clearly confirms<sup>10</sup> that Genesis is referring<sup>11</sup> to a "wild animal" that God created – not some little red guy with a pitchfork<sup>12</sup>. \_\_\_\_\_

<sup>2</sup> **serpent:** Gottheit in Form einer Schlange.

<sup>3</sup> **concern:** Das Bedenken.

<sup>4</sup> **average:** durchschnittliche.

<sup>5</sup> **disguise:** Verkleidung, Verhüllung.

<sup>6</sup> **The book of Genesis:** Das erste Buch Mose = Das erste Buch des Ersten Testaments, der Beginn der Bibel.

<sup>7</sup> **to connect the dots:** Eine Verbindung herstellen.

<sup>8</sup> **obscure:** verschleiert, undurchsichtig.

<sup>9</sup> **the book of Revelation:** Die Offenbarung des Johannes oder die Apokalypse = Das letzte Buch des Zweiten Testaments, das Ende der Bibel.

<sup>10</sup> **to confirm:** bestätigen, bekräftigen.

<sup>11</sup> **referring:** Bezug nehmend auf...

<sup>12</sup> **pitchfork:** Mistgabel.



**Why Does It Matter?** There's a word for changing the Word of God to meet<sup>13</sup> your own needs – HERESY<sup>14</sup>! At the end of the day, yes – it's actually just a talking snake. It also matters because there are still a number of denominations<sup>15</sup> who take every word of Genesis quite literally<sup>16</sup>, going as far as to justify<sup>17</sup> gender inequality<sup>18</sup> because it was the WOMAN (not the man) who was stupid enough to fall for this trick in the garden. It matters. It all matters. \_\_\_\_\_

**WARNING!** This is not the only Bible story that has been tinkered<sup>19</sup> with through the ages...

## Comments

1.  Gina September 4, 2014

Here's the thing that always gets me about this story: Let supposed<sup>20</sup> for a minute that it's absolutely true. Meaning NO SIN<sup>21</sup> existed at this point. Eve had never been exposed<sup>22</sup> to a lie before. Everything she had ever been told was totally truthful (besides<sup>23</sup> that whole "you will surely die the day you eat from that tree" thing... but hey she didnt know it wasnt true at that time).

So how was she supposed<sup>24</sup> to even understand the concept of a lie? If you didnt know what a lie is, wouldnt you just naturally believe everything you are told? Would Adam have known the difference? I doubt<sup>25</sup> it. Hell Adam DID believe the snake's words when Eve told him, he had no reason to not believe it, especially since there Eve was still alive after eating the fruit!

SMH<sup>26</sup>, I guess "GOD" figured<sup>27</sup> they would just know what lies are even though he had never warned them about a lie. They should have SENSED<sup>28</sup> the lie. Whatever.

(aus: Gilgamesh, Horus, *Awkward Moments Childrens Bible*, Volume I.)

**Quelle:** <http://www.awkwardmomentsbible.com/>

<sup>13</sup> **to meet:** hier im Sinne von *befriedigen*

<sup>14</sup> **heresy:** Häresie = Aussage oder Lehre, die im Widerspruch zu kirchlich-religiösen Glaubensgrundsätzen steht.

<sup>15</sup> **denomination:** hier *Gruppe*

<sup>16</sup> **literally:** wörtlich, buchstäblich.

<sup>17</sup> **to justify:** begründen, rechtfertigen.

<sup>18</sup> **gender inequality:** Die Geschlechterungleicheit.

<sup>19</sup> **to tinker:** herumfuschen.

<sup>20</sup> **to suppose sth. :** etwas annehmen.

<sup>21</sup> **sin:** Sünde, Versündigung.

<sup>22</sup> **exposed:** ausgesetzt.

<sup>23</sup> **besides:** außer.

<sup>24</sup> **she was supposed:** ihr wurde unterstellt.

<sup>25</sup> **to doubt sth.:** an etwas zweifeln.

<sup>26</sup> **SMH** = Abkürzung für „Shaking my head“.

<sup>27</sup> **to figure sth.:** sich etwas vorstellen.

<sup>28</sup> **to sense sth.:** etwas spüren, empfinden, bemerken.



## **Informationen zum Thema „Sündenfall“:**

### **I. Sündenfall**

„Angesichts der noch mangelnden Erkenntnisfähigkeit des Menschen ist fraglich, ob man das Nachgeben gegenüber der Verführung als Sünde bezeichnen soll, da die Bibel selbst keine der Bezeichnungen für „Sünde“ hier benutzt. Zweifelhaft ist daher auch die Bezeichnung ‚Sündenfall‘.“

(Bernd Willmes, Sündenfall, 2008,

aus dem gleichnamigen Lexikonartikel [3.2. Deutung der Sündenfallerzählung])

Quelle: <https://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/>

### **II. Sünde**

„Das deutsche Wort Sünde bezeichnet im allgemeinsten Sinne eine Verfehlung gegen eine anerkannte Verhaltensnorm. Im Kern ist der Begriff aber religiös geprägt: Es geht um einen Verstoß gegen göttliche Normen oder Absichten.“

(Jörn Kiefer, Sünde/Sünder AT, 2017,

aus dem gleichnamigen Lexikonartikel [1. Die Begriffe im Deutschen])

Quelle: <https://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/>

### **Aufgabe:**

**Bitte nimm auf der Rückseite Stellung zu der Aussage / Frage:**

**Eva: Ursache allen Übels?**

**Bedenke auch inwiefern bei dem Text Genesis 3 von einem „Sündenfall“ gesprochen werden kann.**



Tabelle (an der Tafel) im Anschluss an den Bibliolog zu Gen 16

	<b>selbstbestimmt</b>	<b>fremdbestimmt</b>
<b>Sara</b>		
<b>Hagar</b>		



## **9. Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Die eingereichte schriftliche Fassung der Arbeit entspricht der auf dem elektronischen Speichermedium.

Weiterhin versichere ich, dass diese Arbeit noch nicht als Abschlussarbeit an anderer Stelle vorgelegen hat.

Datum, Unterschrift