

I. Einleitung

Vielfältig sind die Themen, die das Buch Exodus birgt. Eines – und der hebräische Name *schemot*, d. h. ‚Namen‘, lässt dies schon anklingen – ist die Entstehung einer Gemeinschaft¹ und eines Volkes aus einer Familie, den Kindern Jakobs. Diese werden zu Beginn des Buches namentlich genannt – *schemot* bezieht sich darauf. Die Erzähllinien im Buch Exodus sind dicht mit denen der Genesis verbunden, schon über die Josefserzählung und den Umzug seiner Familie nach Ägypten. Somit sind Ägypten und auch Ägyptens Oberhaupt, Pharao, Bezugsgrößen dieser Genese. Folgt man Jan Assmanns Lesart des Buches Exodus, wird hier die Gemeinschaftswerdung Israels in Abgrenzung erzählt – in Abgrenzung zu Systemen, die nicht die eigenen sind, vor allem zu Ägypten und zur Herrschaft Pharao. Diese Strategien der Abgrenzung erscheinen in sich stimmig, haben eine bestechende Logik, wenn man liest: „Die dissoziative Tendenz des neuen Typus von Religion ist nur die andere Seite ihrer assoziativen Kraft. Je stärker der Glaube bindet, solidarisiert, zusammenschließt, desto schärfer unterscheidet er und grenzt er aus.“² Die Abgrenzung gegenüber Ägypten scheint so zu *der* identifikationsstiftenden Kraft des Buches Exodus zu werden.³

Dieser Lesart muss eine andere hinzugefügt werden: *Die Entstehung einer Gemeinschaft im Buch Exodus*, so die *These* der vorliegenden Arbeit, wird nicht primär und allein in Abgrenzung zu Ägypten definiert. Sie geschieht vor allem in Bezug auf ein Gegenüber, auf das sich die erzählten Individuen und auch die entstehende Gemeinschaft beziehen: auf den Gott Israels, JHWH. Somit ist die Gemeinschaftswerdung oder -bildung mit Gott als Gegenüber ein Schwerpunkt dieses biblischen Buches. Diese These soll nicht Assmanns Lesart ablösen, sondern sie ergänzen und neu gewichten. Sie wird im exegetischen Teil der Arbeit Schritt für Schritt in Bezug auf die Texte ausgeführt und im fachdidaktischen Teil auch für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht.

Die Exegese des Buches, wie sie im ersten Teil der Arbeit vorgenommen wird, bezieht sich auf vier exemplarische narrative Texte. Ihre Auswahl ist von didaktischen und exegetischen Erwägungen geleitet. Die bibeldidaktische Ausrichtung dieser Arbeit motiviert dazu, Texte bzw. Textabschnitte in den Blick zu nehmen, die sich mit Schülerinnen und Schülern ab der Sekundarstufe lesen lassen. Mit der Auswahl von Texten stellt man – in exegetischer wie auch in didaktischer Perspektive – Weichen, die die weitere Arbeit maßgeblich beeinflus-

1 Der Begriff der Gemeinschaft wird in Kap. II.2.6 geklärt.

2 Assmann, J.: Totale Religion (2016), 147.

3 Vgl. Assmann, J.: Exodus (2015), 119; vgl. ebenso Assmann, J.: Moses (2011), 20.

sen. Kriterien der Auswahl, die eher formale Textmerkmale betreffen, werden hier vorgestellt. Die Darstellung auf inhaltlicher Ebene erfolgt in einem gesonderten Kapitel (II.1.2).

Ein formales Kriterium der Textauswahl ist es, einen kohärenten Spannungsbogen feststellen zu können. Dies bedeutet aus exegetischer Sicht eine Erzähllogik, die mit Situationen des Mangels bzw. der Gefährdung konfrontiert, die am Ende aufgehoben werden müssen. Diese narrative Dynamik erzeugt Spannung und kann so aus der Perspektive der Leserinnen bzw. Hörer des Textes Interesse am Fortgang der Handlung wecken. Empirische Forschung zeigt, dass so z. B. Rettungserzählungen Kindern und Jugendlichen eher in Erinnerung bleiben als andere biblische Texte.⁴

Ein nächster wichtiger, die Erzählstruktur betreffender Punkt stellt die Auswahl der Erzählfiguren dar. Sie sollten möglichst Identifikationsmöglichkeiten bieten, und zwar vielfältiger Art. Mit mächtigen Figuren und solchen, die fehlende Macht strategisch kompensieren, mit Figuren verschiedenen Geschlechts und unterschiedlicher Altersgruppen sind nur einige Kategorien genannt, in denen sich Vielfalt bzw. Heterogenität⁵ abbilden kann. Durch eine Auswahl an Figuren, in denen sich Leserinnen und Hörer von Erzählungen wiederfinden können oder von denen sie sich abgrenzen mögen, entscheidet man sich auch für didaktisches Potential.⁶ In der vorliegenden Arbeit bildet sich dies schon in der ausführlichen Analyse der Figuren, aber auch der Erzählperspektiven, die die Texte bieten, ab.

Das Verstehen biblischer Texte, wie es hier angelegt wird, sollte in einem ersten Zugang nicht allzu viele Voraussetzungen erfordern. Kinder und Jugendliche lesen zwar grundsätzlich, aber keine biblischen Texte (vgl. Kap. IV.4.5). Somit betreten viele von ihnen mit dem Unterrichtsgegenstand Bibel Neuland. Intertextuelle Parallelen dürfen in den Erzählungen erkennbar sein, ihre Kenntnis jedoch keine notwendige Bedingung für ein erstes Verstehen bilden. Nele Spiering-Schomborg betont in einer empirischen Untersuchung, in der sie Kenntnisse von Intertexten betrachtet, die Ex 1 vorausgesetzt sind: „Wichtige intertextuelle Informationen avancieren im Rahmen von Lektüreprozessen möglichenfalls zu Randnotizen, deren Funktion die Leser_innen nicht erschließen können.“⁷ Dasselbe gilt für Strukturen der Voraus- und Zurückdeutung, der Pro- und Analepse. Sie sind in den ausgewählten Texten zu finden und auch wesentlich für ein vertieftes Verstehen; dies wird im exegeti-

4 Vgl. Kammeyer, K./ Büttner, G.: Erfolgreiche Bibelperikopen (2011), 18.

5 Die Begriffe Heterogenität, *diversity* etc. werden in einem späteren Kapitel (IV.2.1) geklärt.

6 Vgl. Fricke, M.: ‚Schwierige‘ Bibeltexte (2005), 53.538.

7 Spiering-Schomborg, N.: Exodus 1 (2017), 275.

schen Teil deutlich. So lässt sich z. B. das Ägyptenbild des Buches Exodus ertragreich von der Genesis her erschließen. Die Auslegungen zeigen so die verschiedenen Verstehensebenen. Im fachdidaktischen Teil wird dann ein vertieftes Verstehen auf didaktischer Ebene angebahnt, beispielsweise über die Funktion von und den Umgang mit Intertextualität (vgl. Kap. IV.6.2.1).

So ist die Auswahl der Texte des Buches Exodus in didaktischer Perspektive vorgenommen worden und von exegetischem bzw. thematischem Interesse geleitet (vgl. Kap. II.1.2). Die Auswahl soll für schulische Lern-Lehr-Situation nutzbar sein, exemplarisch, handhabbar, veränderbar, vom Thema her dem genannten ‚roten Faden‘ auf der Spur. Hier nun trifft sich exegetische und didaktisch motivierte Argumentation. Ein solcher ‚roter Faden‘ kann so zu einem ‚Schlüssel‘⁸ werden: Erstens kann er einen exemplarischen Zugang zu einem biblischen Buch bieten. Exemplarisch zu lernen heißt zwar, eine Auswahl treffen zu müssen, jedoch auch intensiver bei einem Lerngegenstand bzw. einem Thema zu verweilen und verschiedene Ebenen der Erschließung und Reflexion auszuprobieren. Dies unterstreicht Elisabeth Hennecke, wenn sie mit Blick auf die Grundschule formuliert: „Die Ausbildung ‚roter Fäden‘ wird meiner Erfahrung nach besonders auch durch Unterrichtsformen unterstützt, die ein sich vergewisserndes, reflektierendes Lernen ermöglichen.“⁹ Zweitens kann dieser ‚Schlüssel‘, geht man von ausgewählten Texten aus, die Entwicklung von Strategien ermöglichen, andere biblische Schriften zu erschließen. Auch dies meint exemplarisches Lernen. Drittens besteht die Möglichkeit, dass während der Textlektüre in einem konkreten Kontext der genannte Verstehensschwerpunkt transformiert, individuell adaptiert oder durch andere thematische Fäden ergänzt wird. In dieser Offenheit für den Lese- und Verstehensprozess ist die Auswahl getroffen und die thematische Leitlinie benannt.

Die Gemeinschaftswerdung als durchgängiges Thema der Texte, die hier vorgestellt werden, entwickelt sich nicht primär in Abgrenzung, sondern in Bezug auf den Gott Israels. Der Prozess ist auf zwei Ebenen interessant: Einerseits geht es um die entstehende Gruppe bzw. Gemeinschaft auf horizontaler Ebene. Dabei stellen sich immer wieder Fragen wie die nach dem Innen und Außen, wer sich an den Rändern bewegt und diese überschreitet, welche Qualitäten ihr zugesprochen werden, inwiefern man überhaupt von einer Gemeinschaft sprechen kann. Die zweite Ebene bedingt die erste: Gemeinschaftswerdung geschieht in den vorgelegten Texten des Buches Exodus maßgeblich ausgerichtet auf JHWH. Hier kommt die vertikale Ebene ins Spiel. Diese beiden Ebenen sind

8 „Für mich steht die Frage im Vordergrund, ob ein Text in der Lage ist, wie ein Schlüssel eine Tür zur Bibel aufzuschließen.“ (Müller, P.: Schlüssel (2009), 89).

9 Hennecke, E.: Die Bibel (2006), 241.

in den narrativen Strukturen untrennbar miteinander verbunden, aufeinander bezogen und werden als ‚zwei Seiten einer Medaille‘ betrachtet.

Im fachdidaktisch ausgerichteten Teil der Arbeit wird aus dem biblischen Erzählraum herausgetreten. Aus bibeldidaktischer und -hermeneutischer Perspektive ist der nun folgende Übertrag interessant: In den betrachteten Texten des Buches Exodus geht es um eine Gruppe, die zur Gemeinschaft wird, und die das Innen und Außen nicht (nur) über Abgrenzung definiert, sondern über Solidarität oder über die Ausrichtung auf den Gott Israels. Ich möchte diesen Erzählfaden als modellhaft bzw. exemplarisch für schulisches Lernen mit dem Buch Exodus verstehen und infolgedessen eine *erste Leitfrage* formulieren: *Ist es möglich, dass schulische Lerngruppen im gemeinsamen Verstehen einen Zugang zur (narrativ vermittelten) Gottesdimension erhalten können, indem sie sich als Lese- und Verstehensgemeinschaften einer biblischen Schrift erproben?*

Um die Lerngruppen, wie sie uns im Religionsunterricht begegnen, realistischer in den Blick zu bekommen, wird zu Beginn des fachdidaktischen Teils das Hauptaugenmerk auf die Kinder und Jugendlichen gelegt. Da diese hermeneutisch ausgerichtete Arbeit keine eigene Empirie vorsieht, werden im Rahmen einer ‚Sichtung der Lernausgangslage‘ (vgl. Kap. IV.2 und Kap. IV.4) zwei Schwerpunkte gesetzt: Zum einen geht es um Konfessionalität als ein Strukturprinzip von Religionsunterricht, aber auch um die konfessionelle Ausrichtung des konkreten Unterrichtsgeschehens. Hier stellt eine Studie von Englert et al.¹⁰ den maßgeblichen Bezugspunkt dar. Zum anderen stellt sich die Frage, ob Kinder und Jugendliche überhaupt lesen – und ob sie die Bibel lesen; auch hier wird auf fremde Empirie zurückgegriffen. Dies geschieht, damit nicht mit idealisierten oder unrealistischen Apriori argumentiert wird. Die Ergebnisse dieser ‚Sichtungen‘ stellen jeweils Zugänge zu Schwerpunkten von Theoriebildung dar. Angedeutet wird bereits, dass Konfessionalität im RU das ‚Wir‘ wenig prägt.

Kinder und Jugendliche kommen mit Fiktionalität in Kontakt. Sie lesen zwar, jedoch wenig biblische Texte. Mit ‚Fremdheit bzw. Alterität‘, ‚Fiktionalität‘ und ‚Gruppe bzw. Gemeinschaft‘ sind Schlagworte genannt, unter denen empirische Untersuchungen, hermeneutische und didaktische Überlegungen aus der Religionspädagogik und aus angrenzenden Wissenschaften geführt und immer wieder mit den Ergebnissen des exegetischen Teils ins Gespräch gebracht werden. Dieses Gespräch hat nicht zum Ziel, biblische ‚Rezepte‘ für momentane Problemlagen der Religionspädagogik zu entwickeln. Es geht vielmehr, explorativ und zum Teil spielerisch, um eine wechselseitige Bezugnahme exegetischer Ergebnisse und theoretischer Konzepte. So wird sich zeigen, inwiefern biblische Texte Anregungen für Problemstellungen und

10 Vgl. Englert, R. et al.: Innenansichten (2014), 110.

Prozesse der Identifikationsfindung heute geben können – und auch, inwiefern religionspädagogische Theorie einen ‚neuen Blick‘ auf biblische Texte ermöglicht.

Die oben genannte erste Leitfrage bezieht sich auf das Thema der Arbeit. Wie wird nun im fachdidaktischen Teil der Arbeit der Schwerpunkt der *Gemeinschaftswerdung Israels im Buch Exodus* weiter geführt, damit sie sich als *Identifikationsangebot im Religionsunterricht* denken lässt? In Kapitel II.1.4 wird die hermeneutische Vorentscheidung erläutert, dass biblische Texte sich sowohl als rein literarische Texte¹¹ lesen lassen, oder aber auch als solche, die auch theologisch inspiriert sind. Diese zweifache Leseweise der Bibel macht es möglich, das Buch Exodus mit religiös heterogenen Gruppen zu erarbeiten, also den Weg der Auseinandersetzung und des gemeinsamen Lernens trotz divergenter religiöser und weltanschaulicher Lebensentwürfe offen zu halten. Gleichzeitig stellt sich die Frage nach dem ‚Wir‘, das, so Englert et al., der RU vermissen lässt. Gelingt über die Texte ein Zugang zu einem ‚Wir‘, als Gruppe oder Gemeinschaft? Die zweite Leitfrage nimmt dieses ‚Wir‘ in den Blick: *Ist es denkbar, dass die gruppenbezogenen Textauslegungsprozesse, das gemeinsame Lesen und Verstehen biblischer Texte, Anknüpfungsstellen für ein ‚Wir‘ bieten und somit Auswirkungen auf die Gemeinschaftswerdung haben können?*

Allem zugrunde liegt die Beobachtung, dass Gemeinschaft eine Form und ein Teil des menschlichen Zusammenlebens darstellt. Wie sie jedoch beschaffen sein kann oder sein sollte, ist erst einmal offen. Die für den exegetischen Teil beschriebenen Analysekategorien und Spannungsfelder, in denen Gemeinschaft stehen und beschrieben werden kann (vgl. Kap. II.2.6), tragen auch durch den fachdidaktischen Teil und werden im Schlusskapitel zusammengeführt. Auch Antworten auf begleitende Fragen sammeln sich im Schluss dieser Arbeit. Doch mag die neugierige Leserin, der geneigte Leser¹² Antworten schon unterwegs entdecken – v. a. in Verdichtungen, Erträgen und Verknüpfungen – und dabei eigene Schwerpunkte setzen.

11 Eine Begriffsklärung zu ‚Literatur‘ erfolgt in Kap. II.1.3.

12 Es ist ein Ziel dieser Arbeit, männliche, weibliche und diverse Handelnde gleichberechtigt zu adressieren. Gleichzeitig wird versucht, technisch anmutende Lösungen wie ‚Lehrer_innen‘ weitestgehend zu vermeiden, da sie m. E. den Lesefluss unterbrechen. Daher erfolgt die Verwendung grammatikalisch männlicher und weiblicher Formen in dieser Arbeit möglichst gleichmäßig und manches Mal spielerisch. Mit Formulierungen wie ‚Leserinnen und Hörer der Texte‘ oder ‚die Lehrkraft als Expertin‘ (vgl. Reiß, A./Freudenberger-Lötz, P.: *Didaktik des Theologierens* (2012), 140) soll somit niemand ausgeschlossen werden.

II. Exegetischer Teil: Gemeinschaftswerdung im Buch Exodus

II.1 *Biblisch-hermeneutische Entscheidungen*

II.1.1 *Einleitung*

Gemeinschaftswerdung mit Gott – vier Texte aus dem Buch Exodus werden nun gelesen, in denen sich dieses Thema in unterschiedlichen Facetten spiegelt. Die Begründung der Textauswahl wurde in der Einleitung auf formaler Ebene angesprochen. Im nun folgenden Schritt ist für eine inhaltliche Begründung Raum. Dann sollen einige hermeneutische Entscheidungen transparent gemacht werden, die den sich anschließenden Auslegungsprozess bestimmen.

Ist das Lesen biblischer Texte mit dem Lesen von Literatur, moderner Literatur, zu vergleichen? In der Einleitung ist dies so angeklungen und stellte eine Bedingung dar, die es möglich macht, biblische Texte auch aus nicht gläubender Perspektive heraus zu lesen. Auch in einer christlich-theologischen exegetischen Arbeit soll diese besondere Leseperspektive in Betracht gezogen werden, da der exegetische Teil an das Bibellesen in Schulkontexten anschlussfähig sein sollte. Dort können auch Kinder und Jugendliche partizipieren, die – aus ihrer Selbstwahrnehmung heraus oder rein formal – nicht Teil einer christlichen Glaubensgemeinschaft sind. Sie sollen bereits im exegetischen Teil dieser Arbeit mit berücksichtigt werden. Somit geht es nach der Begründung der Textauswahl um ein Nachdenken über die Gestaltung biblischer Texte. Sowohl ihre Ästhetik als auch ihre Anbindung an reale Lebenswirklichkeiten macht es möglich, sie als literarische Texte zu bezeichnen und zu lesen. Dann wird die Rolle der theologischen Inspiration bzw. der Offenbarung in Bezug auf biblische Texte reflektiert. Die theologische Prämisse, dass sie in den Texten Spuren hinterlässt, muss nicht von allen Bibellesern und -leserinnen geteilt werden. Gleichzeitig prägt sie Lese- und Verstehensprozesse ganz grundsätzlich, wie noch erläutert wird.

Im Anschluss geht es um Fragen methodischer Ausrichtung: Welche Analysekategorien braucht eine Exegese, die das ästhetische Moment biblischen Erzählens stärkt, gleichzeitig aber auf seine Besonderheiten schaut, wie z. B. eine ausgeprägte Intertextualität sowie eine interessen geleitete Ausrichtung? Eini-

ge signifikante Kategorien bedürfen der Erläuterung – dies erfolgt im Nachgang zu den nun anstehenden hermeneutischen Entscheidungen.

II.1.2 Begründung der Textauswahl

Die Auswahl der Texte wurde in der Einleitung schon kurz in didaktische Begründungszusammenhänge gestellt. Im Folgenden wird sie auf inhaltlicher Ebene vertieft erläutert. Die Zusammenstellung ist nach der Lektüre des gesamten Buches Exodus wie auch der Fokussierung auf unterschiedliche Textabschnitte in Seminaren und in schulischem Unterricht entstanden. Sie orientiert sich an dem genannten thematischen Faden: Die Gemeinschaft¹ des Volkes Israel entsteht hier auch in Auseinandersetzung mit Pharao und Ägypten, primär jedoch aus solidarischem, kooperativem Handeln heraus und in Ausrichtung auf JHWH.

Diese Verbindung von Thema und Textauswahl bleibt vorläufig. Während andere thematische Zugänge eine andere Textauswahl nach sich ziehen würden, könnte dieser thematische Zugang eventuell auch mit anderen Texten erschlossen werden. „Kommt es dabei zu einem allzu selektiven Zugriff auf die biblische Überlieferung, ohne dass die zwischen den Texten bestehenden Bezüge ausreichend gewürdigt würden?“² Diese Frage darf verneint werden, wenn ein thematischer Faden, aus der Lektüre des Buches Exodus entstanden, die Textauswahl wiederum leitet – eine hermeneutische Spirale, die immer wieder hinterfragt werden sollte, um nicht im Sinne einer Selbstbestätigung ohne Erkenntniszuwachs rein zirkulär zu werden.

„Rote Fäden in der Bibel darf man folglich nicht aufgrund dogmatischer Vorgaben oder nach Vorlieben für bestimmte Themen und Sachverhalte postulieren und konstruieren, sondern man darf sie nur aus der Bibel selbst heraus entwickeln und formulieren. Wer die Bibel so liest, wie sie sich uns als Bibel, d. h. als Ganzes darstellt, der wird ‚rote Fäden‘ entdecken.“³

Was hier in Bezug auf die Bibel als Ganze formuliert wird, gilt gleichermaßen und idealerweise für das einzelne biblische Buch: Die Entdeckung eines thematischen Fadens erfolgt in der intensiven Lektüre während der Vorbereitung; die Textarbeit in Lern-Lehr-Situationen kann dann zu Neuentdeckungen oder Vertiefungen bezüglich dieses Themas oder aber anderer thematischer Linien führen. Hier wird wiederum die hermeneutische Spirale deutlich, die das Lesen

1 Zur Begriffsklärung vgl. Kap. II.2.6.

2 Troue, F.: Auf der Suche (2006), 265f.

3 Dohmen, Ch./ Hieke, Th.: Roter Faden (2006), 245.

und Auslegen biblischer Texte auf allen Ebenen durchschreitet.⁴ Kritisch soll die Anfrage präsent bleiben, die Dohmen und Hieke so formulieren, dass „eigene Wünsche und Erwartungen“⁵ sowie auch gesellschaftliche Fragestellungen Text- und Themenschwerpunkte beeinflussen können. Denn nicht nur die Entstehung biblischer Texte ist kulturell geprägt und von Erfahrungen beeinflusst (vgl. Verdichtung IV: Exil und Exodus – die ‚biblische Migrationsthematik‘). Auch die Auswahl und Deutung von Erzählungen begegnet als Ausdruck dessen, was das eigene Selbstbewusstsein prägt bzw. prägen soll.⁶ Dies präsent zu halten, ist Teil des Entscheidungsprozesses und somit der Textauswahl.

Nun sollen die vier Erzählabschnitte kurz vorgestellt werden, um einen ersten Überblick zu gewährleisten, wie sich das Thema erzählerisch entfaltet.

Der Beginn des Buches Exodus, Ex 1,1–7 lässt sich als narrative Anbindung an die Genesis und als Einstieg in die Volkwerdung der Kinder Israels verstehen. Narrativ noch etwas ‚sperrig‘ gestaltet, wird hier die Bühne für die sich anschließenden Erzähllinien präsentiert. Der Rückgriff auf die Genesis, besonders auf die Josefsvovelle, reaktiviert das von dort her stammende Bild von Ägypten als einem attraktiven Ort, der den Kindern Israels Schutz bietet. Dies geschieht jedoch sehr knapp und nur in Andeutungen. Das Wachsen der Familien der Kinder Jakobs und die damit verbundene Vielzahl an Menschen stellen einen deutlichen thematischen Schwerpunkt der Exposition dar. Diese Vielzahl wird zu einem Auslöser der Konflikte, die die folgenden Erzählabschnitte prägen.

Mit Ex 1,15–22 gerät der Leser bzw. die Hörerin⁷ des Textes thematisch dann schon *in medias res*, zumindest was das Thema Gott als ein Gegenüber betrifft: Mit den Hebammen Schifra und Puah begegnen zwei beispielhaft handelnde Frauen. Sie schützen die neugeborenen hebräischen Jungen vor dem Vernichtungsbefehl Pharaos. Ihre Motivation begründet sich von ihrer Gottesfurcht her. Hier kommt erstmalig im Buch Exodus der Gott Israels ins Spiel – noch nicht als handelnder Akteur, jedoch deutlich im Hintergrund des Geschehens wahrnehmbar. Das vorbildhafte Handeln der Frauen hat wiederum zur

4 Vgl. Dern, Ch.: Dialogische Bibeldidaktik (2013), 211.

5 Dohmen, Ch./ Hieke, Th.: Roter Faden (2006), 245.

6 Vgl. Nünning, A.: Erzählungen (2013), 43.

So ist das Postulat von Dohmen/ Hieke, das die Lektüre leiten sollte, methodisch nicht mit der eingeforderten Klarheit vollständig umsetzbar: Jede Lektüre eines Textes, auch fachwissenschaftlicher Art, ist immer beispielsweise von gesellschaftlichen oder auch von persönlichen Themen, die besonders virulent sind, geleitet.

7 Biblische Texte begegnen – wie in diesem Buch – als zu lesende oder – z. B. in der Liturgie – als Hör-Texte (vgl. Wagerer, W.: Zum Hören ermutigen (2019), 30f). Diese wesentliche Rezeptionsebene soll durch die Formulierung ‚der Leser bzw. die Hörerin des Textes‘ wach gehalten werden.

Konsequenz, dass die Familien wachsen und so die Sozialstrukturen an Stabilität gewinnen.

Die Rettungserzählung des Säuglings Mose in Ex 2,1–10 bietet eine offenere Deutung als der vorhergehende Text, warum Menschen motiviert sein können, neugeborenes Leben zu bewahren. Eine der zentralen Erzählfiguren des Buches wird geboren und gerettet. Die Passiva weisen schon auf seine Rolle in diesem Narrativ hin – der junge Mose ist Zentrum einer ausgeklügelten Rettungsaktion mehrerer Frauen, seine Namensgebung erfolgt zum Abschluss des Erzählabschnitts. Über die Namen der Frauen hingegen ist nichts zu erfahren. Sie interagieren in besonderer Weise miteinander und sind nur als situativ entstandene Gemeinschaft, also in Kooperation, zu ihrem Rettungshandeln fähig. Somit ist die Frage der Gemeinschaftswerdung hier ein Thema. Außergewöhnlich an diesem Text ist, dass nicht explizit von Gott gesprochen wird. Er kann ‚mitgelesen‘ werden, das muss aber nicht so gehalten werden. Unterschiedliche Lesarten sind hier möglich, je nachdem, ob intertextuelle Bezüge berücksichtigt werden, wie z. B. Ex 14,13, wo Mose JHWH als Retter benennt. Diese Offenheit macht Ex 2,1–10 gerade in didaktischer Perspektive interessant. Ein eher ‚säkulares‘ Verstehen ist möglich, das die Verantwortung der Frauen in den Vordergrund rückt – oder aber ein Verstehen, das Gott ‚im Hintergrund‘ an- bzw. wahrnimmt und von dort aus ihrem Handeln zwar nicht die Verantwortlichkeit abspricht, es aber theologisch motiviert sieht.

Zuletzt fließen mit Ex 19,1–8 zwei Themen ineinander: erstens das von Gemeinschaft grundsätzlich und zweitens die Frage nach Gott als dem, der dem Volk gegenüber steht und auf den es sich ausrichtet. Die Gottesbeziehung der Kinder Israels wird in Ex 19,1–8 auf den eigentlichen Exodus hin reflektiert, d. h. den Auszug aus Ägypten und die Wüstenwanderung, die am Horeb vorerst endet. JHWH ist ein sich sorgender Retter, so das Narrativ, und bleibt gleichzeitig auf dem Horeb auf Distanz. Die Leserin bzw. der Hörer des Textes lernt die Gemeinschaft der Kinder Israels in einer Weise geschlossen, auf anderer Ebene aber offen kennen – wie dies geschieht, wird noch zu zeigen sein. Die Möglichkeiten, über die Rezeption Zugänge zum Text zu erhalten, werden auch hier wieder sichtbar werden, auch wenn sie hier ganz anders gestaltet sind als beispielsweise in Ex 2,1–10.

Der letztgenannte Text setzt neue Akzente: Die Kinder Israels und ihre Identität werden ausdrücklich zum Thema. Identität – als abstrakter Begriff im Alten Testament nicht vorfindlich⁸ – ist hier im Sinne eines Selbstverständnisses gemeint, das in der Exegese über Fragen in den Blick genommen wird. Dazu gehört zu Beginn die Frage ‚Wer gehört dazu?‘, um die Grenzziehungen und Ausrichtungen der Gruppe in den Blick zu nehmen. Zum Schluss des exegeti-

8 Vgl. Frevel, Ch.: Person – Identität – Selbst (2018), 65.

schen Teils werden die Fragen ‚Wo kommen wir her?‘, ‚Was ist geschehen?‘, ‚Wo stehen wir nun?‘ und ‚Wo geht es (inhaltlich) hin?‘ gestellt und von den Texten her beantwortet. Über sie konturiert sich das Selbstverständnis des ‚Wir‘, wie es in den Texten narrativ entwickelt wird. Identitätsbildung ist hier als ein unabgeschlossener Prozess zu verstehen – somit geht es eher um ein Selbst-Verstehen oder um ein Selbst-Erzählen.⁹ Nach Ex 19,1–8 sind die Kinder Israels als Gemeinschaft somit noch nicht ‚fertig‘, sondern sind eine, die noch werden muss, damit sich der Bund realisiert. Betrachtet man diese Auswahl als ein Ganzes, bleibt das Ende im Grunde offen.

So viel soll bis hier zu den vier Texten, die im Zentrum der Auslegung stehen, gesagt sein. Zwar werden sie im Buch Exodus von anderen Erzählabschnitten unterbrochen. Die Schilderung der Zwangsarbeit erfolgt in Ex 1,8–14. Besonders zwischen Ex 2,1–10 und Ex 19,1–8 klafft dann eine große Lücke. Es böte sich für individuelle Lernsettings an, weitere Akzente mit anderen Texten zu setzen. Die vorgestellte Auswahl lässt sich jedoch, wie zu zeigen sein wird, als ein Bogen wahrnehmen, in dem sich (im Sinne des oben genannten ‚roten Fadens‘) ein Ausschnitt der Theologie des Exodus-Buches realisiert.

II.1.3 *Biblische Texte als literarische Texte lesen*

II.1.3.1 *Zwischen Wirklichkeitsbezug und ästhetischer Autonomie*

Nun geht es um die Gestaltung biblischer Texte, die, so die Prämisse, auch als literarische Texte gelesen werden können. Was zeichnet literarische Texte eigentlich aus? Norbert Mecklenburg hebt hervor, dass sie in einem Spannungsfeld zwischen „Autonomie und Wirklichkeitsbezug“¹⁰ stünden. Beide Pole lassen sich auch in biblischen Texten erkennen.¹¹

In einer ersten Annäherung an ihre Autonomie wird ihre „poetische[...] Sprachlichkeit“¹² in den Blick genommen. Biblische Texte, und dies wird bei

9 Vgl. zu Identität als eine zu erzählende in religionspädagogischer Perspektive auch Kunstmann, J.: Was ich geworden bin (2007), 235.

10 Mecklenburg, N.: Alterität (1990), 95.

11 Für den Kontext dieser Arbeit genügt im Grunde eine Antwort auf die Frage: Inwieweit sind narrative Texte des Buches Exodus als Literatur zu verstehen? Ein weiterer Rahmen bietet jedoch die Möglichkeit, entwickelte Konzepte auch umfänglicher anzuwenden. Einzelne Texte wären jeweils zu prüfen, ob sie der Beschreibung genügen. Utzschneider schlägt eine nicht-exklusive Sammlung von alttestamentlichen Texten vor, die er mit dem Begriff der Literatur versieht (vgl. Utzschneider, H.: Literatur (2006), 66).

12 Utzschneider, H.: Literatur (2006), 77.