

I. Grundfragen der Bibeldidaktik

Die Beziehung von Bibel und Religionsunterricht ist ein ebenso wichtiges wie ambivalent besetztes Thema der religionspädagogischen Diskussion. Auf der einen Seite stellt die Bibel die konstitutive Glaubensurkunde des Christentums dar und erfreut sich im Raum der Kirchen als Heilige Schrift größter Autorität, die im Protestantismus im Rahmen des *sola scriptura*-Prinzips besonders stark ausgeprägt ist. Auf der anderen Seite ist die Bibel in der Schule nur ein Buch unter vielen und leidet in der Gesellschaft seit Jahrzehnten unter einem massiven Bedeutungsverlust. Vor diesem Hintergrund wird immer wieder die Sinnhaftigkeit dessen bezweifelt, Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht mit den alten und oftmals als schwierig oder fremd empfundenen Texten der Bibel zu konfrontieren. Nicht selten ist von einer »Bibelmüdigkeit« der Schülerinnen und Schüler die Rede. Die kontroverse Debatte um die religionspädagogische Relevanz der Bibel wird auf unterschiedlichen Themenfeldern virulent. Von besonderer Bedeutsamkeit sind die Grundsatzfragen, wie sich die Notwendigkeit biblischen Lernens begründen lässt und welcher Stellenwert der Auseinandersetzung mit der Bibel im Religionsunterricht einzuräumen ist. Hinzu kommen die strittigen Punkte, inwieweit Kinder und Jugendliche mit biblischen Geschichten noch etwas anfangen können und welche Gestalt ein Konzept der Bibeldidaktik haben sollte, das den Herausforderungen der postmodernen Schülerwelt gewachsen ist.

Debatte um die religionspädagogische Relevanz der Bibel



■ Begründungen biblischen Lernens

Für das Arbeiten und Lernen mit der Bibel gibt es sowohl unter theologischen als auch unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten eine Vielzahl guter Gründe (KROPAČ 2010, 417-421; SCHAMBECK 2009, 68-81, FRICKE 2012, 374-376). Aus theologischer Perspektive ist *erstens* das ungeschminkte Menschenbild der Bibel bedeutsam, das die Abgründe der menschlichen Existenz nicht ausklammert. Die Bibel zeigt den Menschen in seiner ganzen Ambivalenz als ein Geschöpf Gottes, das einerseits zu Liebe und Zuwendung fähig ist, andererseits unter dem Einfluss von Angst, Neid oder Hass aber auch vor äußerster Gewalt und Zerstörung nicht zurückschreckt. Die ganze Fülle des Lebens mit seinen Höhen und Tiefen, der Glanz wie auch das Elend des Menschen kommen in der Bibel zur Sprache. *Zweitens* thematisiert die Bibel die substanziellen Grundfragen des Menschen und motiviert dazu, sich in der Begegnung mit dem existenziellen Ringen und Hoffen der biblischen Gestalten des eigenen Daseins bewusster zu werden und sich auf die Suche nach neuen Existenzmöglichkeiten zu machen. *Drittens* beschränkt sich die Bibel nicht auf die Beschreibung und Analyse der Realität, sondern kultiviert die Kraft der Phantasie und bietet Visionen der Hoffnung für die Welt. Sie ist ein Wegweiser dazu, Gegenwelten zu vermeintlich unveränderlichen Strukturen zu entwerfen und verwirklichen. *Viertens* ergibt sich dadurch eine zentrale Bedeutung der Bibel, dass diese als konstitutive Glaubensurkunde der Kirche, an der sich die gesamte christliche Glaubenslehre und Glaubenspraxis messen lassen muss, einen einzigartigen Rang einnimmt.

Theologische Begründungen biblischen Lernens

Die Bibel bringt die Fülle des Lebens mit allen Höhen und Tiefen zur Sprache

Die Bibel ist in dem Sinne Wort Gottes, dass sie ein durch menschliche Autoren vermitteltes Zeugnis der göttlichen Selbstoffenbarung darstellt. *Fünftens* schließlich enthält die Bibel eine Einladung zur heilvollen Begegnung mit Gott, der in den biblischen Schriften seine bleibenden Spuren hinterlassen hat.

Aus bildungstheoretischer Perspektive stellt *erstens* die Bedeutung der Bibel als kulturbildender Kraft einen maßgeblichen Grund dafür dar, sich intensiv mit ihr zu beschäftigen. Unsere Sprache, Musik, Kunst und Literatur wurden nachhaltig durch die Bibel geprägt. Grundkenntnisse in der biblischen Tradition zählen zur Allgemeinbildung und sind unabdingbare Voraussetzung, um die Bedeutung der eigenen Kultur erschließen zu können. *Zweitens* spielt die Bibel in den gesellschaftlichen Diskursen über aktuelle Themen wie Bewahrung der Schöpfung, Schutz der Familie, Schutz des Lebens, soziale Gerechtigkeit, Migration oder Erhaltung des Friedens eine wichtige Rolle bei der Wertebildung. Die

Die Beschäftigung mit der Bibel fördert die Identitätsbildung

Heiligen Schriften haben wichtige Impulse für die ethische Orientierung bewahrt. *Drittens* vermittelt das Lernen an und mit der Bibel allgemeine wie auch religiöse Sprachfähigkeit. Sprache erschließt Wirklichkeit. Biblisches Lernen verhilft dazu, mit Sprache vertraut zu werden, und vermittelt darüber hinaus die Kompetenz, durch eine existenzielle Erschließung der Wirklichkeit auch religiös ausdrucksfähig zu werden. *Viertens* leistet die Beschäftigung mit der Bibel einen wichtigen Beitrag zur Identitätsbildung, indem sie die großen Fragen »Wer bin ich?« und »Welchen Sinn hat mein Leben?« thematisiert. Mit ihren Bildern wie Geschichten von Erfahrungen, die Menschen mit Gott und mit anderen gemacht haben, gibt sie für die Suche nach der eigenen Identität Orientierung und hält ein reiches Reservoir an Anregungen bereit. *Fünftens* schließlich ist das kritisch-utopische Potenzial der Bibel, das die bestehenden Verhältnisse kritisch hinterfragt und noch nicht verwirklichte Möglichkeiten des individuellen wie gesellschaftlichen Lebens einklagt, insofern bildungstheoretisch bedeutsam, als Schule und Bildung auch einen Beitrag zu Veränderungen im Sinne eines humaneren Lebens und einer gerechteren Globalisierung leisten wollen.

■ Die Rolle der Bibel im Religionsunterricht

Kaum ein Thema hat die religionspädagogische Diskussion der vergangenen sechs Jahrzehnte derart nachhaltig beschäftigt wie die Frage nach dem Stellenwert der Bibel im Religionsunterricht. In der Evangelischen Unterweisung als der nach dem Zweiten Weltkrieg im Protestantismus zunächst dominanten Konzeption des schulischen Religionsunterrichts, deren wichtigste Vertreter *Gerhard Bohne* und *Helmuth Kittel* waren (LÄMMERMANN ²1999, 63-94), stand die Bibel gemeinsam mit Gesangbuch und Katechismus als zentrale Urkunde des christlichen Glaubens im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Die Evangelische Unterweisung war maßgeblich von der Dialektischen Theologie *Karl Barths* und *Friedrich Gogartens* inspiriert und verstand sich vor dem Hintergrund des Versagens der Kirchen während der Zeit des Nationalsozialismus als Gegenentwurf zu einem Religionsunterricht, der auf die Erweckung oder Pflege eines religiösen Gefühls abzielte und in dem der christliche Glaube als eine Art religiöses Kulturgut galt. Durch die konsequente Orientierung an dem in der Bibel bezeugten

Wort Gottes sollte der Religionsunterricht im rechten Umgang mit dem Evangelium unterweisen und von Überfremdung durch Ideologien befreit werden. Innerhalb des schulischen Fächerkanons wurde ihm programmatisch die Rolle des »Störfaktors« zugewiesen, der mit einer ständigen Hinterfragung der Fachweltanschauungen durch das Evangelium einen kritischen Beitrag zur Bildung leistete. Die Lehrkraft bezog im Konzept der Evangelischen Unterweisung ihre Legitimität aus dem Missionsbefehl Jesu (Mk 28,16-20) und war mit der Aufgabe betraut, als engagierter Zeuge durch Auslegung der Schrift die Schülerinnen und Schüler zur Entscheidung gegenüber dem Anspruch des Wortes Gottes zu führen. Bei aller berechtigten, vor allem auf die einseitige Ableitung des Religionsunterrichts aus dem Verkündigungsauftrag der Kirche zielenden Kritik an der Evangelischen Unterweisung gehört zu ihren bleibend gültigen Grundeinsichten, dass der Religionslehrer oder die Religionslehrerin in der Sache des Evangeliums engagiert sein muss, das Evangelium auch kritisch in die Welt der Schule hineinzuwirken hat und der Religionsunterricht in Mitverantwortung der Kirchen zu gestalten ist (STURM ⁵1997, 50). Auf römisch-katholischer Seite hatte die Evangelische Unterweisung in der kerygmatischen Bibelkatechese ihr Pendant, wo ebenfalls die Bibel als zur persönlichen Glaubensentscheidung aufrufendes Zeugnis vom Wort Gottes im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stand und der Lehrperson die Rolle des Verkündigers oder der Verkündigerin zugeschrieben wurde (OTT 1995, 291-292).

Die Lehrkraft
muss in der
Sache des Evan-
geliums enga-
giert sein

Ende der 1950er Jahre wuchs in der evangelischen Religionspädagogik die Kritik am Konzept der Unterweisung und es entwickelte sich der Hermeneutische Religionsunterricht, als dessen Begründer *Martin Stallmann* gelten kann. Die Zentralstellung der Bibel im Unterricht blieb gewahrt, doch war sie nicht mehr Wort Gottes im Sinne einer formell beschworenen Autorität, und alttestamentliche Texte traten angesichts der ausgeprägten Fokussierung auf das neutestamentliche Kerygma von Tod und Auferstehung Christi in den Hintergrund (PREUL 1977, 27). Anders als die Evangelische Unterweisung leitet der hermeneutische Ansatz den Religionsunterricht aus dem Bildungsauftrag der Schule ab (STALLMANN 1958, 198-200) und sieht ihn als Unterrichtsfach an, das kein geringeres didaktisches Niveau als andere Fächer haben darf. Aus der schultheoretischen Begründung des Religionsunterrichts ergibt sich, dass in dessen Zentrum nicht die Verkündigung zur Glaubenserweckung, sondern die engagierte und methodisch reflektierte Interpretation von Texten steht, wie sie sich auch in anderen Fächern vollzieht. Der Hermeneutische Religionsunterricht ist maßgeblich durch die existenziale Theologie *Rudolf Bultmanns* geprägt, der sich als Exeget auch in religionspädagogische Debatten einschaltete. Er übte deutliche Kritik an der Evangelischen Unterweisung und sah die zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts in der Befähigung der Lernenden, sich durch ein Verstehen der neutestamentlichen Glaubenslehren von Sünde und Gnade ihrer eigenen Existenz bewusst zu werden (LÄMMERMANN ²1999, 99-100). Zu beanstanden ist am Hermeneutischen Religionsunterricht ein Übergewicht an historischen Themen und Texten, wobei sich in der Praxis die Einübung der exegetischen Methoden nicht selten verselbständigte und das eigentliche Ziel einer existenzbezogenen Aneignung der biblischen Überlieferungen aus dem Blickfeld geriet. Zudem traf er mit seinen sehr allgemeinen Kategorien der Existenzhellung, bei der Begriffe wie

Hermeneutischer
Religionsunterricht

»Angst« oder »Sorge« im Vordergrund standen, nicht die konkrete Erfahrungswelt der Jugendlichen (BERG ³2003, 104). Ganz ähnlich zog auf römisch-katholischer Seite die mit dem Hermeneutischen Religionsunterricht eng verwandte Hermeneutische Bibeldidaktik die Kritik auf sich, bei der Auslegung des Bibeltextes zu sehr den abstrakten Kategorien der Existenzphilosophie verpflichtet zu sein, ohne die konkrete Lebenswelt der jungen Menschen im Blick zu haben, und bei der religionspädagogischen Rezeption der wissenschaftlichen Bibelexegese zur bloßen Einübung von deren Methodik zu tendieren (OTT 1995, 294-295).

Mit der Konzeption des Problemorientierten Religionsunterrichts, der die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler konsequent in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens rückte, erlitt die Bibel einen massiven Bedeutungsverlust. *Hans-Bernhard Kaufmann* verneinte 1968 in einem programmatischen Aufsatz die Frage, ob die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen muss, entschied sich und hob damit ein Grundprinzip praktisch aller bis dahin existierenden Lehrpläne aus den Angeln. Die traditionelle Fokussierung auf die Bibel als Gegenstand und Stoff des Religionsunterrichts sei ein Selbstmissverständnis und weder theologisch noch didaktisch gerechtfertigt. Dem Hermeneutischen Religionsunterricht mit seinem Bemühen um

Der Problemorientierte Religionsunterricht fordert die Arbeit an Themen statt an Texten

die Auslegung biblischer Texte wird eine »Philologisierung« vorgeworfen und anstelle der Fokussierung auf die christliche Tradition eine Schülerorientierung gefordert. Die biblischen Texte müssten »im Kontext der geschichtlichen Welt und der menschlichen Lebenswirklichkeit sowie im Dialog mit dem

Welt- und Selbstverständnis der heute lebenden Menschen zur Sprache gebracht werden« (KAUFMANN 1968, 79). Im Problemorientierten Religionsunterricht können biblische Texte demnach nur dann Verwendung finden und didaktische Relevanz entfalten, wenn sie Probleme der gegenwärtigen Alltagswelt widerspiegeln und die ihnen innewohnenden Sinngehalte den Interessen der Schülerinnen und Schüler auf deren jeweiliger Entwicklungsstufe entsprechen. Dies führte nicht selten zu einem selektiven Verfahren, bei dem man alles aus der Bibel, was für die gegenwärtige Erfahrung scheinbar bedeutungslos war, ausblendete und biblischen Texten auch dort, wo sie etwas zu Gegenwartsproblemen zu sagen hatten, eine untergeordnete Stellung gegenüber anderen Unterrichtsmaterialien einräumte. Die »Mainzer Thesen zum Religionsunterricht in der Grundschule« (OTTO/RAUSCHENBERGER 1970, 325-327) wollten die Bibel zwar nicht prinzipiell aus dem Religionsunterricht ausgeschlossen wissen, hielten aber in jedem Fall die kritische Rückfrage für notwendig, ob denn »der Umweg über den biblischen Text« zur Erhellung der Situation des Kindes überhaupt notwendig sei. *Horst Gloy* forderte für den Religionsunterricht eine Arbeit an Themen statt an Texten, bei der die Bibel weit in den Hintergrund rückte. Da ein Großteil der Schülerinnen und Schüler über keinerlei Vorstellungselemente aus dem christlichen Glauben verfüge, richte bei der Behandlung eines in der Klasse relevanten Themas, beispielsweise »Angst vor dem Tod«, ein zu frühes Drängen auf eine »sachgemäße« Auseinandersetzung mit biblischen Texten und deren zu wenig problembezogene Einführung mehr Schaden als Nutzen an (GLOY 1971, 67-79).

In den 1980er Jahren konnte sich die Bibel wieder aus der Randstellung befreien, in die sie durch den Problemorientierten Religionsunterricht gedrängt worden war. Nach einer Phase didaktischer Praxis, in der die Erschließung von

Bibeltexten weithin nur noch über Problemstellungen gegenwärtiger Wirklichkeit erfolgte, brach ein »biblischer Frühling« in der Religionspädagogik an (STECK 1982, 170). Dabei setzte sich die Einsicht durch, dass eine nicht einseitig von der Problemorientierung diktierte Auseinandersetzung mit der Bibel zu den unverzichtbaren Inhalten der Religionsdidaktik zählt. Maßgeblichen Anteil daran hatte die Symboldidaktik, in der biblische Überlieferungen unter dem Aspekt ihrer Symbole und Symbolsprache in den Fokus rücken. *Hubertus Halbfas* als Begründer der Symboldidaktik fordert zur Überwindung eines einseitig am Intellekt orientierten Lernens die Entwicklung eines »dritten Auges«, das ein »metawissenschaftliches«, sinnlich-emotionales Eindringen in die Tiefe der Wirklichkeit ermöglicht. Im Hintergrund steht der tiefenpsychologische Ansatz von *Carl Gustav Jung*, dem zufolge in einer Tiefenschicht der menschlichen Seele bestimmte Urbilder (Archetypen) abgelagert sind, die sich bei der Lebensbewältigung von unschätzbarem Wert erweisen. Angesichts der Verkopfung unserer Kultur und des Verlustes von Ganzheit machten die zeitlos gültigen archetypischen Symbole ein umfassendes und zugleich unerschöpfliches Angebot zur Sinnfindung, das Halbfas im Religionsunterricht zu erschließen versucht. Die Schülerinnen und Schüler sollen in einem primär für die Grundschule konzipierten Programm der Symbolerziehung »durch beständigen Umgang mit Symbolen, betrachtend, erzählend, hörend, spielend, handelnd« für die Kommunikation mit den ewig gegebenen Symbolen sensibilisiert und zur unmittelbaren Wahrnehmung in Symbolen befähigt werden (HALBFAS 1982, 128). Der Symbolschatz der Bibel spielt dabei eine wichtige Rolle, besitzt aber keine Sonderstellung innerhalb der archetypischen Symbole aus den Religionen und ursprünglichen Kulturen. Es sei freigestellt, auf welchem Feld man die Symbolsprache der Mythen, Riten, Märchen, Sagen und Legenden erlernen wolle (ebd., 132).

Für *Peter Biehl* ist dagegen Unterricht nach dem Symbolansatz zugleich schülerorientierter, bibelorientierter und gesellschaftskritischer Unterricht (BIEHL²1991, 184). Er entwirft für die Sekundarstufe I und II eine *kritische* Symbolkunde, deren Fokus auf der didaktischen Funktion von Symbolen als Brücke zwischen Gegenwart und Vergangenheit liegt (ebd., 154-195). Symbole seien für die bewusste Vertiefung von Lebenserfahrungen in besonderer Weise geeignet, da sich in ihnen das »unbedingt Angehende« eines Lebenszusammenhangs anschaulich fokussiere. Die Erfahrungen, die den biblischen Texten zugrunde liegen, hätten sich in Symbolen wie »Hand«, »Haus«, »Weg«, »Brot«, »Wasser« oder »Kreuz« verdichtet. Mit diesem Moment der Verdichtung oder der Konzentration sei eine expressive Kraft verbunden. Dass Symbole eine Beziehung zwischen den in biblischen Texten präsenten Erfahrungen und gegenwärtigen Erfahrungen stiften, wird zum Anschlag von Lernprozessen nutzbar gemacht. Fragen wie die nach Identität, Liebe oder Wahrheit böten einen hermeneutischen Schlüssel, mit dem die Symbole aus der heutigen Lebenswelt und die Symbole aus der christlichen Überlieferung in ein spannungsvolles Verhältnis gebracht werden könnten. Konkret geht es darum, die christlichen Symbole als Kontrastsymbole fruchtbar zu machen, in denen Alltagserfahrungen durchbrochen werden. Methodisch entspreche das Bibliodrama dem symboldidaktischen Ansatz am besten (BIEHL²2007, 62). Angesichts der Affinität von Symbolsprache und Körpersprache ist ein kreativer und leibhafter, insbesondere bibliodramatischer oder gestalterischer

**Der Symbolschatz
der Bibel gibt
Hilfe zur Lebens-
bewältigung**

Die Symboldidaktik
von Peter Biehl

Umgang mit religiösen Symbolen aus der Bibel und der heutigen Lebenswelt intendiert. Sein Ziel findet er darin, mit der Frage, welchen Symbolen wir vertrauen können, einen Streit um die Interpretation der Wirklichkeit auszulösen und den Wahrnehmungshorizont für das Verständnis des Evangeliums zu öffnen. Ursula Früchtel zeigt, dass sich biblische Geschichten auch über zahlreiche weitere Symbole zur Anregung von Lernprozessen fruchtbar machen lassen (FRÜCHTEL²1994). Sie reklamiert allerdings für den Symbolschatz der Bibel eine unverwechselbare Sonderstellung innerhalb der Symbolwelt der Märchen, Mythen oder Religionen und versteht ihren Ansatz als bewusste Kampfansage an die in der Tradition von Halfas oder Biehl stehenden Symbolkonzeptionen.

Performative
Religionsdidaktik

Die zu Beginn unseres Jahrtausends entwickelte Performative Religionsdidaktik (KLIE/LEONHARD 2008; MENDEL 2016) knüpft an die Symboldidaktik und Zeichendidaktik (Semiotik) an. Wenn sie auf die Erschließung praktischer Inanspruchnahme von Religion abzielt, liegt die Prämisse zugrunde, dass die christliche Religion nur als erzählte, gestaltete und gefeierte Religion begreifbar wird. Die szenische Ausdehnung sei wichtig für den Religionsunterricht, weil sich die Praxis des Evangeliums nicht auf abstrakte Einsichten und Bewusstseinsphänomene beschränke. Vor diesem Hintergrund geht es im Unterrichtsgeschehen um die Inszenierung oder den probeweise erfolgenden Vollzug von Religion im

Die Bibel ist nicht
nur ein informativ-
onhaltiger Text,
sondern hat auch
Gestaltqualität

Sinne der experimentellen Ingebrauchnahme religiöser Symbole und Zeichen. »In einem performativen Prozess werden wie bei einem Theaterstück durch fortlaufende Produktion und Rezeption verschiedenster Zeichensysteme Bedeutungen freigesetzt« (KLIE/LEONHARD 2008, 19). Der Bibel kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu, doch soll sie nicht mittels texthermeneutischer Methoden, sondern durch ästhetische und gestalterische Lernwege erschlossen werden. Reduziere man die Heilige Schrift auf einen informationshaltigen Text, dann verkenne man ihre Gestaltqualität und habe das Wesentliche schon verfehlt. »Erst in Klanggestalt gebracht, erst im je aktuellen Verlauten ist die Bibel religionspädagogisch von Belang. Unterrichtsgegenstand ist also die ihren religiösen Gebrauch leitende Struktur. Im expressiven Nachbuchstabieren und im Gestalten ihrer Vorgaben bleibt evangelische Religion bei sich und wird probeweise begehbar« (KLIE 2003, 174). Auf der »Spielwiese des Performativen« ist es allerdings wichtig, die Dignität biblischer Texte zu bewahren und sie vor unstatthaftem Zugriff zu schützen (MEURER 2016, 146-147).

Kinder- und
Jugendtheologie

In der Ende des 20. Jh. in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführten und derzeit zu den einflussreichsten Konzepten der Religionspädagogik zählenden »Kindertheologie« (BÜTTNER u.a. 2014), deren Wurzeln in der »Kinderphilosophie« liegen, spielt die Bibel dadurch eine wichtige Rolle, dass Kinder als kompetente Exegeten biblischer Texte und gleichberechtigte theologische Gesprächspartner über biblische Themen in das Blickfeld rücken. Die Kindertheologie lässt sich als eine Theologie von Kindern, eine Theologie mit Kindern und eine Theologie für Kinder bestimmen (SCHWEITZER 2003, 9-18). Im Zuge einer Wahrnehmung der *Theologie von Kindern* zeigt sich, dass diese vor dem Hintergrund ihrer Lebenswelt und Sinnsuche ganz eigene religiöse Vorstellungen und Zugänge zu biblischen Texten haben, die das Wissen der Erwachsenen ergänzen und ihnen zum Gewinn neuer Einsichten verhelfen können. Die *Theologie mit Kindern* ist durch die Praxis eines gemeinsamen theologischen Fragens und Suchens nach

Antworten mit Kindern gekennzeichnet. Diese Auseinandersetzung mit theologischen Themen und Problemstellungen kann sich beispielsweise anhand von biblischen Texten vollziehen, wobei die oftmals brillanten Deutungen der Kinder von Seiten der Lehrperson ernst genommen und konstruktiv aufgegriffen werden. Erfahrungsberichte, die um das gemeinsame Theologisieren über alt- und neutestamentliche Texte kreisen (BUCHER 2003; BÜTTNER/SCHREINER 2004), bieten anschauliche Beispiele für die exegetische Kompetenz von Kindern. Bei der *Theologie für Kinder* geht es darum, dass Deutungsangebote mit weiterführenden Impulsen bereitgestellt werden, die Kinder theologisch herausfordern und in ihrer Fragekompetenz fördern, daneben aber auch auf theologische Aufklärung, etwa die Korrektur verängstigender Gottesbilder, abzielen. In jüngerer Vergangenheit hat sich analog zum Konzept der Kindertheologie eine »Jugendtheologie« etabliert (SCHLAG/SCHWEITZER 2011; DIETERICH 2012; FREUDENBERGER-LÖTZ 2012), die auch danach fragt, wie Jugendliche mit der Bibel umgehen und welche ganz eigenen Deutungsweisen biblischer Texte sie dabei erkennen lassen (TROI-BOECK/KESSLER/NOTH 2015; ROOSE/BÜTTNER/SCHLAG 2018).

Insgesamt zeigt der Überblick, dass vor dem Hintergrund des weitgehenden Bedeutungsverlustes, den die Bibel im Problemorientierten Religionsunterricht erlitten hatte, ein Umdenken einsetzte. Nachdem die Entwicklung lange Zeit nach der Devise »Immer weniger Bibel im Religionsunterricht« verlaufen war, ist seit den 1980er Jahren eine unter dem Leitmotto »Wieder hin zur Bibel« stehende Kehrtwende erkennbar. Mit diesem Paradigmenwechsel wird der Tatsache Rechnung getragen, dass es sowohl theologisch als auch bildungstheoretisch gute Gründe für biblisches Lernen gibt und das Potenzial der Bibel für den Religionsunterricht nicht leichtfertig verschenkt werden darf. Die prägenden religionspädagogischen Konzepte der jüngeren Vergangenheit wie Symboldidaktik, Performative Religionsdidaktik und Kinder- bzw. Jugendtheologie stimmen darin überein, dass der Bibel ein fester Platz im Unterrichtsgeschehen zukommt. Unterschiedliche Auffassungen bestehen lediglich darüber, mit welcher Methodik und auf welchen Lernwegen sie am besten in ihrer Lebensrelevanz für Heranwachsende zu erschließen ist.

Fazit

Das Potenzial der Bibel für den Religionsunterricht darf nicht leichtfertig verschenkt werden

■ Die Bibel in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

Veränderte Lesegewohnheiten, ein Rückgang biblischen Wissens und eine sinkende Akzeptanz der Bibel in der Gesellschaft (THEIS 2017) stellen die Bibeldidaktik vor große Herausforderungen und Probleme. Die Zahl der Menschen, die mindestens einmal wöchentlich ein Buch zur Hand nehmen, ist nach einer Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach von 49 Prozent im Jahr 2012 auf 42 Prozent im Jahr 2017 gesunken, wobei die Rückläufigkeit die junge und mittlere Generation in besonderem Maße betrifft. Im Hinblick auf die Bibellektüre stellen sich die Werte noch dramatischer dar. Laut der Shell Jugendstudie von 2000 schauen 79 Prozent der deutschen Jugendlichen nie und 19 Prozent selten in die Heilige Schrift (FUCHS-HEINRITZ 2000, 167). Eine Umfrage des Allensbacher Instituts von 2005 kommt zu dem Ergebnis, dass von den 16- bis 29-jährigen Deutschen nur noch 7 Prozent regelmäßig oder sporadisch zur Bibel greifen. Bes-

Rückgang biblischen Wissens

ser sind die Werte bei Jugendlichen aus freikirchlichen Gemeinden. Laut einer Umfrage von 2003 lesen aus dieser Gruppe zumindest 26 Prozent regelmäßig und 43 Prozent unregelmäßig, nur 31 Prozent hingegen nie in der Bibel (GREINER 2003, 322-358). Vor dem skizzierten Hintergrund wird seit langem beklagt, dass Kinder und Jugendliche aufgrund eines signifikanten Traditionsabbruchs ein zunehmendes Desinteresse an der Bibel zeigen, oftmals nur über rudimentäre Bibelkenntnisse verfügen und der Bibel nur geringe Bedeutung für die eigene Lebenswirklichkeit beimessen. Empirische Studien zum Bibelwissen, zur Bibelrezeption und zu christologischen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen vermitteln einen genaueren Eindruck davon, welchen Zugang diese überhaupt noch zur Bibel haben, welches ihre Lieblingsgeschichten aus dem Alten oder Neuen Testament sind und in welcher Weise sie über Jesus Christus denken. Die Untersuchungsergebnisse liefern wichtige Erkenntnisse und Impulse für die Weiterentwicklung der Bibeldidaktik. Erst in Ansätzen erforscht ist der Einfluss des sozialen Milieus auf das Bibelverständnis Jugendlicher (RIEGEL 2018, 674-677).

Die Studie von
Ronald Goldman

Pionierarbeit auf dem Feld der Erforschung der Bibelrezeption leistete *Ronald Goldman*, der die Bibelkonzepte britischer Kinder und Jugendlicher im Alter von 6-16 Jahren als Teil einer Studie zur Entwicklung des religiösen Denkens von der Kindheit bis zur Adoleszenz untersuchte (GOLDMAN 1964, 69-86). Das Bibelverständnis wurde unter vier Blickwinkeln (Charakter der Bibel; Entstehung der Bibel; Wahrheit der Bibel; Relevanz der Bibel und mögliche Wiederholung biblischer Erfahrung) beleuchtet. Dazu legte Goldman den Probanden Fragen wie »What kind of book is the Bible?« oder »How did the Bible come to be writ-

**Ronald Goldman
erforschte die
Bibelkonzepte
britischer Kinder
und Jugendlicher**

ten?« vor und interviewte sie zu drei Bibeltexten (Brennender Dornbusch; Durchzug der Israeliten durchs Meer; Versuchung Jesu). Unter dem Strich ergaben sich für Goldman drei Entwicklungsstufen zum Bibelkonzept im Kindes- und Jugendalter. Bis zum Alter von 8-9 Jahren gilt Gott, Jesus oder eine andere mächtige Person als Verfasser der Bibel, die im buchstäblichen Sinn für wahr gehalten, aber einer längst vergangenen Zeit zugewiesen wird. Zudem sind die Kinder eher auf das äußere Erscheinungsbild der Bibel fokussiert. In der Altersstufe von etwa 10-12 Jahren beginnt sich die Aufmerksamkeit verstärkt auf den Inhalt der Bibel zu richten, als deren Verfasser nun menschliche Autoren gelten, wobei aber Gott als Quelle oder Urheber des in den biblischen Geschichten Berichteten angesehen wird. Ab dem Alter von 13-14 Jahren rücken die Botschaft und religiöse Bedeutung der Bibel vertieft in den Blick. Die Wahrheit der biblischen Geschichten wird damit begründet, dass sie Augenzeugenberichte seien, die mit anderen Informationsquellen und der eigenen Erfahrung in Einklang stehen. Gleichzeitig betonen die Befragten zunehmend den symbolischen Sinn biblischer Aussagen und gegen davon aus, dass die biblischen Autoren eher inspiriert waren, als dass sie sich genau an die Fakten hielten. Zudem wird den biblischen Texten Gegenwartsrelevanz beigemessen. Gott spreche auch heute noch zu den Menschen, wie er es damals zu Mose im Dornbusch tat, und Versuchungen, wie Jesus sie erfuhr, gebe es weiterhin, wenn auch in anderer Form. Unter dem Strich ist die Bibel laut Goldman kein Buch für Kinder, sondern erst für Jugendliche. Er wendet sich aufgrund seiner Untersuchungsergebnisse gegen einen verfrühten Bibelunterricht, da Heranwachsende im Stadium eines präformalen Denkens noch nicht in der Lage seien, den

wahren, nämlich abstrakten Sinn der biblischen Geschichten zu erfassen (ebd., 51-67.220-221.226-227).

Kalevi Tamminen veröffentlichte 1993 die Ergebnisse einer bereits von 1974 bis 1980 in drei Etappen durchgeführten Untersuchung zur Erfassung der religiösen Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Finnland, bei der es auch um das Bibelkonzept ging (TAMMINEN 1993, 146-166). In der Durchführung orientiert sich die Studie eng an der Vorgehensweise von Goldman. Die Probanden sollten nach Betrachtung eines Fotos, auf dem zwei Mädchen eine Bibel anschauen, den Satz »Die Bibel ist ...« vervollständigen und zudem zu den drei bereits von Goldman herangezogenen biblischen Geschichten (Brennender Dornbusch; Durchzug der Israeliten durchs Meer; Versuchung Jesu) dahingehend Stellung beziehen, ob diese so passiert seien. Dazu wurde eine fünfteilige Skala vorgegeben, die von »Ja, alles ist geschehen« bis zu »Nein, nichts davon ist wirklich geschehen« reichte. Bei der Folgestudie von 1976, an der sich 277 der Probanden erneut beteiligten, kamen ergänzend auch Fotos von einem in der Bibel lesenden Jungen oder Mädchen zum Einsatz, wobei der Satz »Er/sie betrachtet die Bibel und wundert sich über etwas, das ihr/ihm schon früher mal in den Sinn gekommen ist. Er/sie denkt nach über ...« zu vervollständigen war. Die Auswertung führte zu dem Ergebnis, dass es anders als in Goldmans Studie auf den unterschiedlichen Altersstufen nur geringfügige Veränderungen in der Haltung der Schülerinnen und Schüler zur Bedeutung (wertvoll; heilig) und zum Inhalt (Erzählungen über die Vergangenheit; Erzählung über Gott und Jesus; Wort Gottes; Lebensregel) der Bibel gab. Allerdings zeigte sich mit zunehmendem Alter eine Verschiebung des Schülerinteresses von singulären biblischen Erzählungen zu grundsätzlicheren Fragen nach der Glaubwürdigkeit der Bibel und ihrer Bedeutung als Buch. In ähnlicher Weise war das Bewusstsein für die potenzielle Relevanz der Bibel als geistliche oder ethische Lebensregel in höheren Klassen stärker ausgeprägt als in niedrigeren Klassen. Zudem nahmen mit steigendem Alter negative Aussagen zur Bibel, Zweifel an der Glaubwürdigkeit der Bibel und die Abkehr von einem buchstäblichen Verständnis der Bibel zu.

Als Meilenstein in der empirischen Erforschung des Bibelwissens und der Lebensrelevanz der Bibel bei Heranwachsenden in Deutschland gilt gemeinhin die Studie von *Martin Bröking-Bortfeldt* aus den frühen 1980er Jahren, der 750 Schülerinnen und Schüler zwischen 13 und 16 Jahren nach der Bedeutung der Bibel für ihr Leben befragte (BRÖKING-BORTFELDT ²1989). Er legte den Jugendlichen einen Fragebogen vor, in dem es unter anderem um die Häufigkeit der Bibellektüre, um besonders beeindruckende Geschichten und Gestalten aus der Bibel und um die Orte der Begegnung mit der Bibel (Elternhaus, Schule, Kirchengemeinde) ging. Dabei zeigte sich, dass nur acht Prozent der befragten Jugendlichen ziemlich oft oder regelmäßig, 39 Prozent hingegen eigentlich nie in der Bibel lasen. Als besonders beeindruckende Texte wurden aus dem Alten Testament die Schöpfungsgeschichte, die Sintflutgeschichte und die Exoduserzählung, aus dem Neuen Testament die Geburtsgeschichte Jesu und die Gleichnisse vom verlorenen Sohn, barmherzigen Samariter und verlorenen Schaf genannt. Der lebensgeschichtliche Ort, an dem die Jugendlichen der Bibel begegneten, waren in erster Linie der Konfirmandenunterricht (65%) und der Religionsunterricht

Die Studie von
Kalevi Tamminen

Mit zunehmendem Alter rückt die Frage nach der Glaubwürdigkeit der Bibel in den Fokus

Die Studie von
Martin Bröking-
Bortfeldt

(45%), während das Elternhaus (5%) eine völlig untergeordnete Rolle spielte. Als Konsequenz aus seiner Studie plädierte Bröking-Bortfeldt für einen problemorientierten Bibelunterricht, da am ehesten noch biblische Motive wie Frieden, Gerechtigkeit und Befreiung von den Jugendlichen als relevant für ihr Leben und ihre Wirklichkeitsdeutung empfunden würden.

Die Studie von
Horst Klaus Berg

Im Jahr 1989 befragte *Horst Klaus Berg* mehr als 4000 relativ zufällig ausgewählte Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg zu ihrer Einstellung gegenüber der Bibel (BERG 2003, 12-19). Die Probanden besuchten die Sekundarstufe I in Haupt- und Realschulen, in einem Fall auch des Gymnasiums, oder die Berufsschule. Methodisch orientierte Berg sich an der Untersuchung von Bröking-Bortfeldt, dessen Fragenkatalog in stark abgespeckter und leicht veränderter Form die Grundlage der Befragung bildete. Zu den wichtigen Ergebnissen zählt, dass die Konfession für die Einstellung zur Bibel kaum eine Rolle spielt, die Frage »Hat die Bibel für Dich eine große Bedeutung?« mit zunehmendem Alter immer stärker verneint wird und bezüglich der Frage »Wie sollte man sich Deiner Meinung nach mit der Bibel im Religionsunterricht beschäftigen?« bei Jugendlichen der Fokus auf der Diskussion von Gegenwartsproblemen unter Einbeziehung biblischer Texte liegt. Unter dem Strich konstatiert Berg einerseits ein von Jugendlichen im Verlauf der Adoleszenz immer stärker empfundenen Relevanzdefizit der Bibel für das eigene Leben, andererseits aber auch ein durch den bisherigen Religionsunterricht nicht abgedecktes Interesse an einem lebensbezogenen und erfahrungsorientierten Zugang zur Bibel, womit sich Ansatzpunkte für eine produktive Weiterentwicklung der Bibeldidaktik ergäben (ebd., 18-19).

Die Studie von
U. Arnold, H. Hanisch und G. Orth

Ursula Arnold, Helmut Hanisch und *Gottfried Orth* haben 24 Interviews über Glaubenthemen publiziert, die sie mit neun- bis elfjährigen Kindern aus Religionsklassen in Deutschland und Österreich führten (ARNOLD/HANISCH/ORTH 1997). In den Interviews, die unter systematischen Gesichtspunkten ausgewertet wurden (ORTH/HANISCH 1998), kam auch die Frage zur Sprache, welche Geschichten aus der Bibel die Schülerinnen und Schülern kennen und lieben. Nur wenige der Befragten hatten keine Bibelgeschichte parat. Viele Kinder erzählten Geschichten, die ihnen wichtig waren und mit denen sie in unterschiedlicher Weise persönliche Lebenszusammenhänge verbanden. »Für manche sind biblische Geschichten relevant, weil sich an ihnen Glaubensfragen entzünden. Andere finden sich in Geschichten emotional wieder. Sie dienen ihnen zur persönlichen Stärkung. Schließlich gibt es Geschichten, die für Kinder ethisch bedeutungsvoll erscheinen und sie zu entsprechendem Handeln auffordern« (ORTH/HANISCH 1998, 116).

Die meisten Kinder haben Lieblingsgeschichten aus der Bibel

Die Studie von
H. Hanisch und
A.A. Bucher

Helmut Hanisch und *Anton A. Bucher* gingen in einer empirischen Studie, an der sich rund 2400 evangelische wie katholische Kinder aus Baden-Württemberg und Berlin im Durchschnittsalter von zehn Jahren beteiligten, den Fragen nach, über welches biblische Wissen Grundschul Kinder verfügen, wie sie sich biblische Geschichten aneignen und wo sie diesen begegnen (HANISCH/BUCHER 2002). Die Ergebnisse zeigten, dass Kindern am Ende ihrer Grundschulzeit spontan eine ganze Reihe biblischer Geschichten einfallen. Im Durchschnitt wurden von jedem Kind knapp fünf biblische Texte genannt, wobei nur 3,5 Prozent der Befragten keine einzige Geschichte in den Sinn kam. Mädchen erzielten dabei, wie auch bei einem zusätzlich im Multiple-Choice-Verfahren durchgeführten Bi-