

2. Theoretische Fundierungen und empirische Einblicke

2.1 Zur Rolle der Leser:innen in biblischen Lernprozessen

Biblisches Lernen spannt sich zwischen dem Pol der Leser:innen und dem Pol des jeweiligen Textes auf. Aktuelle biblische Didaktiken kreisen vor diesem Hintergrund um die Fragen, wie eine Interaktion zwischen Leser:innen und biblischen Texten verstanden werden kann, welche kontextuellen Bezüge und Dialogpartner in den Auseinandersetzungsprozess integriert sind bzw. berücksichtigt werden müssen und wie schließlich biblische Lernprozesse entsprechend initiiert werden können.

Dabei gelten im Sinne einer subjektorientierten Bibeldidaktik die Leser:innen als unbestreitbarer Zielpunkt jeglicher Bemühungen. Biblische Lernarrangements sind stets danach zu befragen, was sie für Leser:innen austragen können, denn »Bibelunterricht soll dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche fähig werden, sich selbst anzunehmen und zu entwickeln und sich mit anderen über das zu verständigen, was sie selbst und was alle angeht«¹.

Ansatzpunkt vorliegender Studie sind demnach die Subjekte bzw. die Leser:innen biblischer Texte, die es empirisch zu konturieren gilt. Bevor dies geschehen kann, muss eine Klärung erfolgen, welche Position Leser:innen ganz konkret in biblischen Lernprozessen einnehmen: Inwieweit werden sie als aktive Rezipient:innen anerkannt? Welche Kompetenzen haben sie im Umgang mit biblischen Texten? Wie kann eine Bewegung von Leser:innen auf den Text hin aussehen? Inwiefern kommen die Leser:innen mit ihrem lebensweltlichen Kontext zur Sprache? Welche Berücksichtigung erfährt letzterer im biblischen Lerngeschehen? Kurzum: Wie werden empirische Leser:innen wahrgenommen?

Indem hier eine erste theoretische Fundierung stattfindet, wird ein Reflexionszusammenhang für vorliegende Studie eröffnet. Zum einen wird der Rahmen deutlich, innerhalb dessen die empirische Konturierung der Leser:innen stattfindet und demnach eine Anreicherung und Schärfung der Ausgangslage bibeldidaktischer Bemühungen anvisiert wird. Zum anderen impliziert eine empirische Anreicherung der Leser:innen auch, ausgehend von Analyseergebnissen Folgerungen zur Diskussion zu stellen, die die

1 Niehl 2006, 148.

Möglichkeit einschließen, an Stellschrauben biblischer Lernprozesse nachjustieren zu können.

Im Folgenden wird darauf verzichtet, eine vollständige Darlegung bibeldidaktischer Ansätze vorzunehmen. Vielmehr geht es zunächst darum, Zielsetzungen biblischen Lernens unter subjektbezogener Perspektive zu beleuchten, bevor sodann aktuelle bibeldidaktische Grundlegungen auf ihr jeweiliges Verständnis der Leser:innen hin überprüft werden.

2.1.1 Subjektorientierte Zielsetzungen biblischen Lernens

Es gibt vielfältige Zielsetzungen, die mit biblischen Lernprozessen einhergehen bzw. zahlreiche Begründungsmuster, warum der Umgang mit der Bibel bildungsrelevant ist. Im Kontext von Säkularisierungsbewegungen muss diese Frage zunehmend aus einer Perspektive erfolgen, die nicht von gläubigen, religiös sozialisierten Menschen ausgeht. Auch Lernende, die den konfessionellen Religionsunterricht besuchen, zeichnen sich durch eine zunehmende Heterogenität hinsichtlich ihrer religiösen und weltanschaulichen Bezüge aus.

Somit muss die Frage danach gestellt werden, was eine Auseinandersetzung mit der Bibel – jenseits theologischer Argumentationslinien – in bildender Hinsicht für alle Menschen angesichts postmoderner Herausforderungen austrägt² und inwiefern ein »Zuwachs an menschlicher Entfaltung«³ bzw. ein Beitrag zur »anthropologischen (Selbst)Vergewisserung«⁴ erfolgen kann. Legitimationen biblischer Lernprozesse sind demzufolge vor allem in bildungstheoretische Zusammenhänge einzuordnen.⁵

Einige ausgewählte, subjektorientierte Zielsetzungen biblischen Lernens, die zugleich als Begründungen bzw. Legitimationen für die Bibelarbeit in Bildungskontexten fungieren, werden im Folgenden angeführt.⁶

Beitrag zur kulturbezogenen Bildung Kinder und Jugendliche »wachsen in bestimmte, kulturell aufgeladene Kontexte hinein, die mit verschiedenen Codierungsoptionen von Welt bekannt machen«⁷. Darunter befindet sich auch die religiöse Codierung von Welt mit ihren zahlreichen biblischen Bezugfeldern. Mit Jürgen Baumert kann in diesem Zusam-

2 Vgl. u.a. Theißen 2003, 28–62; Schweitzer 2004.

3 Porzelt 2012, 56.

4 Ebd., 57. Diese anthropologische Grundausrichtung wird in Porzels Begründungsmodell um einen korrelativ angelegten Ausgangspunkt ergänzt, der die Bibel auf der einen Seite und Schüler:innen auf der anderen als Partner fokussiert, die in einen ebenso gleichberechtigten, kritischen wie produktiven Dialog eintreten. Das anthropologisch-korrelative Begründungsmodell spannt sich entlang von vier Argumentationslinien auf, die sich auf »kulturgeschichtliche«, ideologiekritische, »existenzielle« sowie »religiöse« Dimensionen beziehen (vgl. ebd. 2012, 54–67). Die folgenden Ausführungen orientieren sich weitgehend an dieser Systematik, finden jedoch eine Erweiterung im Argument der »Sprachbefähigung«.

5 Vgl. zur Debatte um das Bildungspotential des Religionsunterrichts Schambeck 2012 sowie zum Bildungspotential biblischer Texte Theis 2017a.

6 Vgl. zum Folgenden die Ausführungen zu Zielen und Begründungen biblischen Lernens bei Hilger/Lindner 2014, 208–211; Schambeck 2009, 68–81; Porzelt 2021, 167–169; Kropač 2010, 417–421.

7 Lindner 2018, 190.

menhang darauf verwiesen werden, dass einer der vier Modi der Weltzugänge die religiös-konstitutive Rationalität ist. Umfassende Bildung ist nur dann gegeben, wenn den Heranwachsenden auch eine Auseinandersetzung mit diesem Weltzugang angeboten wird.⁸ Der Arbeit mit der Bibel kommt bei diesem Weltzugang eine besondere Bedeutung zu, insofern diese als Grundlage der jüdisch-christlichen Glaubenstradition und kulturprägende Größe gilt.⁹

So offenbart sich die »kulturbildende Kraft«¹⁰ der Bibel in zahlreichen Zeugnissen der Wirkungsgeschichte biblischer Texte. Unter anderem in Musik, Film und Kunst finden sich biblische Anspielungen, direkte biblische Zitate oder kritische Auseinandersetzungen mit biblischen Themenbereichen. Ebenso ist die Sprache durchdrungen von biblischen Redewendungen. Kirchenbauten als Orte christlichen Lebens und als Zeugen der christlichen Tradition leben in ihrer künstlerischen Ausgestaltung vom Inhalt biblischer Überlieferungen. Ferner werden biblische Begründungsmuster bei ethischen Fragestellungen bzw. Wertdiskussionen als eine Stimme im Prozess der sittlichen Urteilsbildung eingebracht. Die Bibel erlebt somit eine »kulturelle Einbettung [...] im Alltag«¹¹. Macht es sich nun Bildung zur Aufgabe, den Menschen zu einem mündigen Teilnehmer an der Gesellschaft zu machen, ihn »mit dem kulturellen Erbe bekannt zu machen«¹² sowie ein aktives, zukunftsgerichtetes Gestalten der Gegenwart zu fokussieren, so ist bildungstheoretisch gesehen die Arbeit mit der Bibel ein wichtiger Faktor. Um eine Erschließung kultureller Zeugnisse zu ermöglichen, ist eine Beschäftigung mit den Spuren ihrer biblischen Traditionen unumgebar. Ganz im Sinne kulturbezogener Bildung geht es um den Erwerb von Kompetenzen, die es dem Einzelnen ermöglichen, »sich in verschiedenen kulturbezogenen Settings zurechtzufinden, sich selbst zu positionieren und das eigene Leben in Auseinandersetzung mit anderen Menschen und mit der Welt zu gestalten sowie als sinnvoll zu erleben«¹³. Ein Lernen mit der Bibel kann dazu beitragen, dass die im Rekurs auf biblische Bezüge vorherrschenden religiösen Codierungen von Wirklichkeit wahrgenommen werden, kritische Auseinandersetzungs- und Deko-

8 Vgl. Baumert 2002; Deutsches PISA-Konsortium 2000, 21; Kropač 2012: Kropač differenziert die religiöse Rationalität in die kognitive, ästhetische und praktische Dimension aus. Vgl. auch zur Einzigartigkeit des religiösen Weltdeutungsmodus das Bischofswort »Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen«, in dem betont wird, dass »Religion einen Zugang zur Wirklichkeit« eröffnet, »der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann« (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 7).

9 Vgl. dazu auch Klafki, dessen auf verantwortungsbewusste Lebensbewältigung zielender und auf der Auseinandersetzung mit Vergangenen fußender Bildungsbegriff zum Maßstab eines bildenden Umgangs mit der Bibel wird. Insofern die heutige Lebenswelt der Heranwachsenden voller Zeugnisse biblischer Rezeptionen ist, kann biblisches Lernen hier anschlussfähig werden (vgl. Klafki 1993, 56).

10 Schambeck 2009, 75.

11 Theis 2021, 300. Vgl. zum unauffälligen bzw. inkulturiert-transformativen Umgang mit Religion König 2012, 102–104.

12 Ziebertz 2010, 138.

13 Lindner 2018, 190.

dierungsprozesse in Gang kommen und schließlich »eigene religiöse Codierungen von Welt«¹⁴ vorgenommen werden können.¹⁵

Zugang zu religiösem Orientierungswissen Das »Vertrautmachen mit der religiösen Dimension der Wirklichkeit«¹⁶ stellt ein wichtiges, allgemeines Ziel religionsdidaktischer Bemühungen dar, was die Auseinandersetzung mit biblischen Zeugnissen einschließt. Die Beschäftigung mit der Bibel als der »Ur-Kunde der Selbstmitteilung Gottes«¹⁷ samt zugehörigem Hintergrundwissen bedeutet dabei ein Kennenlernen der Grundlage des jüdisch-christlichen Glaubens sowie eine Begegnung mit einem vieldimensionalen Menschen- und Gottesbild.

Dabei geht es nicht um ein eigenes Einverständnis zur Bibel als Glaubensbuch, sondern um das Verstehen, wie Menschen ihr Leben im Horizont Gottes gedeutet haben und gegenwärtig deuten, sowie um einen respektvollen Umgang damit.¹⁸ Biblisches Lernen kann jedoch darüber hinaus die Verknüpfung mit eigenen Lebenserfahrungen als weiteren Schritt anbahnen, wenn biblische Deutungen von Gott, dem Menschen und der Welt in ein Gespräch mit eigenen Suchbewegungen kommen. Auf diese Weise bleibt es nicht bei Verfügungswissen, sondern kann eine Transformation in religiöses Orientierungswissen stattfinden.¹⁹ Die vielfältigen Erfahrungen, die in biblischen Erzählungen verdichtet zur Sprache kommen, eignen sich als Dialogpartner für eigene Erfahrungen. Dabei kommt dem in der Bibel laut Ulrich Kropač vorfindbaren »ungeschminkten Menschenbild«²⁰ eine besondere Rolle zu, welches den großen Fragen der Menschen in Leid, Schmerz, Trauer, aber auch Freude, Dankbarkeit und Hoffnung Ausdruck verleiht und hinsichtlich der Orientierungsmöglichkeiten für das eigene Leben befragt werden kann.

14 Ebd., 204.

15 Vgl. auch die – auf die Begründung des Religionsunterrichts aus pädagogischer Sicht zielende – kulturgeschichtliche Argumentationslinie des Synodenbeschlusses: »Eine Schule, die dem jungen Menschen die Situation, in der er sich vorfindet, erschließen will, kann nicht darauf verzichten, auch Prägungen dieser Art [gemeint sind christliche Glaubenszeugnisse, die sich u.a. in Festen, Bräuchen, Motiven in Literatur und Kunst, Normen etc. wiederfinden; Anm. d. Verf.in] bewußt [sic!] zu machen und sie als Ausdruck religiösen Daseinsverständnisses kompetent zu deuten.« (Sekretariat der DBK 1974, 2.3.1)

16 Ziebertz 2010, 123.

17 Kropač 2010, 418.

18 Theißen formuliert dies folgendermaßen: »Das Ziel wäre nicht Einverständnis in Form eines Bekenntnisses, sondern Verständnis für das Bekenntnis – auch bei denen, die es nicht nachsprechen. Ziel wäre Achtung vor dem Glauben des anderen und ein besseres Verständnis der eigenen Haltung. Nicht Glaube ist das Ziel des Bibelunterrichts, sondern Verstehen und Achtung.« (Theißen 2003, 110)

19 Vgl. die von Mittelstrass vorgenommene Unterscheidung in Verfügungswissen, welches das Wissen um Ursachen, Wirkung und Mittel meint, und Orientierungswissens, welches das Wissen um Ziele und Zwecke im Sinne einer deutenden und erklärenden Aneignung in den Fokus rückt (vgl. Mittelstrass 1989, 19–21).

20 Kropač 2010, 418.

Förderung der (religiösen) Sprachbefähigung Die Bibel eröffnet einen Reichtum an vielgestaltigen sprachlichen Ausdrucksformen. In Gleichnissen, Wundererzählungen, lyrischen Texten, Gebeten, Liedern, prophetischen Worten, Psalmen, Sprichwörtern etc. werden unterschiedlichste (religiös-)menschliche Erfahrungen verbalisiert.²¹ Die verschiedenen »Redemodi (symbolisches, bildhaftes, mythisches, rituelles Sprechen)« werden zum »Ausdruck eines Ringens um eine angemessene sprachliche Gestalt dieser Erfahrungen«²².

Der Umgang mit verschiedenen biblischen Sprachformen kann zunächst dazu beitragen, die Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf religiöse Sprachmuster zu fördern. Dies bezieht sich nicht nur auf innerbiblische Textstellen oder auf Rezeptionen in Tradierungsprozessen, sondern vielmehr auf religiöse Artikulationen in unterschiedlichsten gegenwartsbezogenen und verschiedene Religionen inkludierenden Kontexten. Die vielfältigen Ausdrucksweisen, die in biblischen Texten zur Geltung kommen, können sodann zur Möglichkeit werden, eigene existenziell-menschliche Erfahrungen zu versprachlichen und religiöse Wirklichkeitsdeutungen in Worte zu fassen. Vor allem in der Andersartigkeit, gewohnte Sprachmuster aufbrechenden Art und Weise symbolisch aufgeladener biblischer Rede eröffnet sich ein facettenreicher, alternativer Zugriff auf die eigenen Versprachlichungen von lebensweltlichen (religiös konnotierten) Erfahrungen. Gleichzeitig kann das Ringen um einen angemessenen Ausdruck in der biblischen Rede selbst produktiv aufgegriffen werden und zur Möglichkeit werden, eigene Widersprüchlichkeiten zu äußern. Schließlich wird Kommunikationsfähigkeit in Bezug auf religiöse Fragen gefördert.²³

Sensibilisierung für ideologiekritische Akzente Die Bibel ist ein Buch voller kritischer Impulse im Sinne von Anfragen an gesellschaftliche Zustände und Entwicklungen sowie individuelle Verfasstheiten. Der Aufruf zur Umkehr, zu Veränderungen und einer menschenfreundlichen Gestaltung der Zukunft zeigt sich etwa in prophetischer Rede, im Exodus-Geschehen oder in der christologischen Zuspitzung in den Evangelien des Neuen Testaments. Die im Synodenbeschluss formulierte Begründung des Religionsunterrichtes, dass »die Schule sich nicht zufrieden geben kann mit der Anpassung des Schülers an die verwaltete Welt« und dass »der Religionsunterricht auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt ist, auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten«²⁴, stellt die Bedeutung eines Umgangs mit biblischen Texten aus ideologiekritischer Perspektive heraus.

Gleichzeitig ist das kritische Moment nicht ohne das in der Bibel aufscheinende Hoffnungspotential zu sehen, welches Kritik und Anklage in positiver Weise verwandelt und lebensbejahende Akzente setzt. Somit kann die Bibel dazu beitragen »Veränderungen im Sinne eines humaneren Lebens«²⁵ einzufordern, indem ihr kritisches Potential

21 Vgl. die Übersicht bei Epping 2009, der im Rahmen seiner Darstellungen zur Textarbeit im Religionsunterricht auch die zahlreichen biblischen Textsorten charakterisiert.

22 Kropač 2010, 419.

23 Vgl. Niehl 2002, 488 sowie zur Bibel als Medium religiöser Sprachentwicklung Reis u. a. 2020.

24 Sekretariat der DBK 1974, 2.3.4.

25 Kropač 2010, 420f.

aktuell bestehende sozial-gesellschaftliche und politische Verhältnisse hinsichtlich möglicher zukunftsweisender Veränderungen anfragt.

Gerade in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-spannungsgeladenen Themenfeldern wie Flucht und Migration, Klimakrise und Radikalisierung einiger Bevölkerungsteile bieten biblische Texte zahlreiche Anknüpfungspunkt für kritische Auseinandersetzungen. Die Bibel offeriert aber auch in Bezug auf einzelne menschliche Entscheidungen ein Reibepotential, das herausfordert, mitunter provoziert und letztlich zu eigenen Reflexionen einlädt.

Mit Burkard Porzelt ist darüber hinaus auch darauf hinweisen, dass Ideologiekritik auch als Maßstab an biblische Texte angelegt werden muss, die ihrerseits in ihrer Kontextverwobenheit zu verorten und hinsichtlich heutiger Lebenswelten kritisch zu befragen sind.²⁶

Beitrag zur Identitätsbildung »Wenn wir die Bibel lesen, begegnen wir dem, was uns selbst bewegt und umtreibt. Allerdings begegnen wir den eigenen Existenz Erfahrungen im Spiegel fremder Interpretationen und Deutungen.«²⁷ Das, was Burkard Porzelt über den der Bibel innewohnenden Erfahrungsschatz und dessen Verbindung zu der Erfahrungswelt heutiger Leser:innen aussagt, kann unter dem Aspekt der Identitätsbildung als weitere Chance und Zielsetzung biblischen Lernens verstanden werden. Indem die Bibel als große Sammlung menschlicher Grunderfahrungen (Trauer, Angst, Liebe, Hass, Hoffnung, Freude ...) und existenzieller Fragen gilt, kann sie sich als Hilfe erweisen, um mit eigenen (widersprüchlichen) Erfahrungen des menschlichen Lebens umzugehen und diese zu versprachlichen. Eigene Existenzfragen und Suchbewegungen können in den Horizont der Bibel gestellt werden, indem eigene Erfahrungen problematisiert, gespiegelt oder mit alternativen Deutungsoptionen in (herausfordernde) Beziehungen gestellt werden.²⁸ So eröffnen sich überdies Möglichkeiten, das eigene Leben religiös zu deuten: »Erzählungen und Symbole sind maßgebliche Formen, mit denen die Bibel unsere Suche nach uns selbst und nach unserer sozialen Welt unterstützt. Indem wir mit dem Symbolvorrat der Bibel arbeiten, fragen wir nach uns selbst und nach einem Bild für unsere Welt.«²⁹

Unter dem Stichwort der narrativen Identität wird deutlich, dass der Mensch für seine Lebensgeschichte Narrative benutzt, die ihm verhelfen seine Identität und die Beziehungen zu anderen auszubilden und zu deuten. Die Bibel ist voller Erzählungen, die Angebote für die eigene Narration darstellen können.³⁰ Niehl spricht von einem »neuen Interpretationshorizont«³¹, der entstehen und herausfordern kann: »Die fremde Erzähl-

26 Vgl. Porzelt 2021, 168.

27 Porzelt 2012, 61.

28 Vgl. auch hier die aus dem Synodenbeschluss hervorgehende anthropologische Begründung des Religionsunterrichts. Demnach unterstützt er junge Menschen bei der »Selbstwerdung« und »durch sein Fragen nach dem Sinn-Grund« trägt er dazu bei »die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen« (Sekretariat der DBK 1974, 2.3.4).

29 Niehl 2006, 42.

30 Vgl. Fricke 2009, 83.

31 Niehl 2006, 25.

welt wird zum Prüfstein für die eigenen Geschichten, für das eigene Wahrnehmung- und Deutungsmuster.«³² Ausgehend davon können »Wandlungs- und Reifungsprozesse«³³ in Gang gesetzt werden, insofern der Blick geweitet wird in Bezug auf Möglichkeiten der Identifikation sowie Möglichkeiten des Aufbrechens und Neujustierens des Selbstbildes.³⁴ Auf diese Weise fordert die Bibel heraus und offeriert zugleich Chancen, eine eigene Positionierung einzunehmen inmitten einer von Pluralität geprägten Gesellschaft.

Die Orientierungen der Zielsetzungen biblischen Lernens an den Leser:innen entlang verdeutlicht die subjektbezogene Grundausrichtung. Wenn Begründungen anthropologische Perspektivierungen sind und sich jede Beschäftigung mit der Bibel am Maßstab ausrichten lassen muss, was es den Leser:innen bringt, ist es unverzichtbar, deren Rolle in bibeldidaktischen Ansätzen näher zu bestimmen, was im Folgenden geschehen soll.

2.1.2 Bibeldidaktische Verortungen

Alle nachfolgenden bibeldidaktischen Ansätze prägen Überlegungen rund um die Planung, Initiierung und Durchführung biblischer Lernprozesse in der Gegenwart. Sie sind als theoretische Konstrukte zu verstehen, die die Grundlage dafür schaffen, dass Leser:innen eine tragende Rolle bei der Interpretation biblischer Texte spielen, was letztlich ihre nähere Beforschung – auch durch vorliegende Studie – legitimiert. Gleichzeitig bieten die in der vorliegenden Studie erhobenen und interpretierten Aussagen der Leser:innen eine Reflexionsoption und empirische Anreicherung für die bibeldidaktischen Ansätze.

Den Einstieg in die Darstellungen³⁵ bilden die dem hermeneutischen Bibelunterricht zuzuordnenden Ansätze von Ingo Baldermann und Horst Klaus Berg. Im Rahmen hermeneutischer Bibelarbeit findet eine zunehmende Fokussierung auf die Leser:innen biblischer Texte sowie eine Wahrung des Bezugs zur Gegenwart statt. Erfahrungen der Leser:innen kommen in ein Gespräch mit dem Text, wobei Leser:innen jedoch noch nicht aktiv an der Sinnkonstruktion des Textes beteiligt sind. Leser:innen fungieren als Adressaten, die die (vielfältigen) Sinnzusammenhänge des Textes aufdecken und sich davon anfragen lassen können.

32 Ebd., 24.

33 Ebd., 32.

34 Vgl. ebd., 24; 30f.

35 Die vorausgehenden Entwicklungen in der Bibelarbeit der Neuscholastik zentrierten dogmatische Aussagen, die schließlich an biblischen Texten belegt wurden. Im materialkerygmatischen Religionsunterricht stand ein Bibelunterricht ganz im Zeichen der Verkündigung. Biblische Texte wurden nun eigenständig gewürdigt, indem ihnen eine theologische Fokussierung zugesprochen wurde. Die Vermittlung von Glaubensinhalten stand im Mittelpunkt. Die Leser:innen waren als Adressat:innen außen vor, was die Sinnkonstruktion angeht (vgl. den Überblick von Ott 2007). Eine Zusammenschau der bibeldidaktischen Entwicklungen und Diskussionsfelder in den Jahren 1986–2006 findet sich bei Mette 2007.

Im weiteren Verlauf werden zentrale Aspekte rezeptionsästhetischer und entwicklungsorientierter Überlegungen dargestellt, die essentiell sind für die abschließend angeführten Ansätze, welche einer korrelativ-dialogischen Grundausrichtung unterliegen.

2.1.2.1 Ingo Baldermann: Existenzielle Bibeldidaktik

Grundlage des bibeldidaktischen Ansatzes von Ingo Baldermann ist die Annahme einer bibel-immanenten Didaktik³⁶, die es ermöglicht, dass die Leser:innen biblischer Texte unmittelbar angesprochen und in ein Begegnungsgeschehen mit dem biblischen Text hineingenommen werden. Dies geschieht durch die Konfrontation mit in biblischen Texten zur Sprache gebrachten menschlichen Erfahrungen. Insbesondere die Psalmen³⁷, aber auch prophetische Rede und narrative Texte eröffnen die Chance eines direkten Zugangs, der sodann eine Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen herausfordert und letztlich zu einem eigenen, mündigen Umgang mit biblischen Texten führen kann.³⁸ Fernab einer historisch-kritischen Exegese postuliert Baldermann demnach einen »natürlichen Umgang«³⁹ mit biblischen Texten. Ausgangspunkt des Lerngeschehens ist der biblische Text, der durch seine Kontextualisierung bzw. die Bestimmung des sog. »Sitz im Leben« offenbar werden lässt, dass biblische Texte aus existentiellen menschlichen Erfahrungen heraus aufgeschrieben wurden und in einen dialogisch-didaktischen Austausch mit heutigen Leser:innen und ihren Erfahrungen treten wollen.⁴⁰ Baldermann geht davon aus, dass Lernprozesse mit der Bibel eine notwendige Hilfe bieten, um mit den veränderten Bedingungen des Aufwachsens umgehen zu lernen. Diese Voraussetzungen auf Leser:innenseite treffen auf biblische Texte, die ebenfalls menschliche Erfahrungen des Leidens, der Klage und Verzweiflung kennen, dann aber in einem weiteren Schritt das Potential der Hoffnung als das die Bibel bestimmende Prinzip zur Geltung zu bringen.⁴¹ Durch die in biblischen Texten zum Ausdruck kommenden menschlichen Erfahrungen kann der Umgang mit und die Versprachlichung von eigenen Erfahrungen und emotionalen Aspekten gelingen. Diese »emotionale[n] Erziehung«⁴² zielt darauf, eigene Emotionen in einen »größeren Zusammenhang der Hoffnung«⁴³ zu stellen.

36 Baldermann spricht auch von einem Lernen, das ein »von der Bibel selbst initiierte[s]« ist (Baldermann 2011, 5).

37 Vgl. dazu auch Baldermann 2018.

38 Vgl. Baldermann 2007, 41f. sowie Baldermann 2011, 5. Im Sinne einer Elementarisierung identifiziert Baldermann für den Erschließungsprozess elementare Redeformen der Bibel wie Klage, Lob und Bitte sowie elementare Grundbegriffe wie Gerechtigkeit, Tod und Leben, Bund etc. (vgl. Baldermann 1993, 34; 60–89).

39 Baldermann 2011, 2.

40 Vgl. ebd., 2–9.

41 Vgl. ebd., 9–23 sowie Baldermann 2007, 43f. Konkretisiert auf psalmendidaktische Überlegungen hin hebt Baldermann die Klageworte heraus, die mit ihrer »elementar menschliche[n] Sprache« (Baldermann 2013, 141) Kinder und Jugendliche unabhängig ihrer religiösen Sozialisation und ihres Vorwissens ansprechen und dabei die Frage nach Gott in menschlicher Sprechweise anstoßen, indem die Klage auf ein Erhört-Werden wartet und neben der menschlichen Erfahrung des Leidens und der Verzweiflung implizit auch die Erfahrung der Antwort im Sinne neuer Hoffnungsperspektiven mitträgt (vgl. ebd., 141–143 sowie Baldermann 2011, 26–31).

42 Baldermann 2011, 34.

43 Ebd., 37. Baldermann spricht von einer »Alphabetisierung in der Sprache der Hoffnung« (ebd., 20).

Die Rolle der Leser:innen in der existenziellen Bibeldidaktik Die Leser:innen stehen im Mittelpunkt des existenziellen Ansatzes, insofern ihnen die Auseinandersetzung mit biblischen Texten im Sinne einer lebensbedeutsamen, orientierenden Chance dienlich sein soll. Baldermanns Ansatz leistet zudem einen wichtigen Beitrag zur Sprachbefähigung bzw. zur Überwindung eigener Sprachlosigkeiten, indem das Wahrnehmen und Kennenlernen biblischer Sprache sowie der Umgang mit ihr dabei hilft, artikulationsfähig zu werden für eigene Erfahrungen sowie emotionale Belange.

Ein Einbeziehen von Kontextinformationen zu den für den Lernprozess ausgewählten Texten ist zwar intendiert, jedoch erst im weiteren Verlauf des Lernprozesses. Um ein erstes Verstehen anzubahnen, sind dagegen keine Erläuterungen vonnöten.⁴⁴ Nicht zuletzt zeigt sich hier eine hohe Wertschätzung der Leser:innen, indem ihnen ein eigener, intuitiver Umgang mit biblischen Texten zugetraut wird.

Demgegenüber steht die Beschreibung der Lebenswelt unter defizitären Gesichtspunkten, insofern biblische Texte Problemfeldern entgegengestellt werden, welche im Vorhinein feststehen. Sehnsüchte nach einer besseren Welt, Träume und Visionen werden als lebensweltliche Facetten angenommen, die eine fragile Kindheit bzw. Jugend kennzeichnen. Die Rolle der Leser:innen rückt demzufolge zwar in den Fokus, jedoch auf eine vorab definierte Weise, die eine individuelle Betrachtung der empirischen Leser:innen sowie ihrer konkreten Lebensbedingungen vermissen lässt.⁴⁵ Dass für ein gelingendes und unmittelbares In-Dialog-Treten mit dem biblischen Text weitere Erfahrungsfelder und Rahmenbedingungen seitens der Leser:innenschaft sowie den Begegnungsprozess determinierende Faktoren relevant sein können, findet keinen Eingang in die Überlegungen.

Ferner bleibt die Möglichkeit außen vor, dass durch eine historische wie kulturelle Distanz kein unmittelbarer Zugriff auf biblische Texte erfolgen kann. Auch auf die fehlenden Abgrenzungsoptionen innerhalb der auf existenzielle Erfahrungen und Begegnungen zielenden Didaktik sei verwiesen. Biblische Texte werden als existenzielle Texte verstanden, die aufgrund der in ihnen thematisierten grundmenschlichen Erfahrungen unmittelbar ansprechen. Sich in den Auseinandersetzungsprozess hineinnehmen zu lassen, impliziert und fordert somit sofort eine existentielle Verwicklung, ohne dass diese kritisch hinterfragt und gegebenenfalls verweigert werden kann.⁴⁶

Auch die Identifizierung biblischer Texte bzw. Verse als (an)klagend, Vertrauen ausdrückend, lobend oder Hoffnung schenkend grenzt Interpretationsspielräume ein, indem der Deutungsrahmen klar konturiert wird. Möglichkeiten der Distanznahme sowie einer kritisch-versierten alternativen Lesart bleiben demnach außen vor.

Schlussendlich ist der Raum für eigene Erschließungsmöglichkeiten und sinn-generierende Prozesse wenig gegeben. Mirjam Schambeck resümiert hierzu: »Dass auch die Leser/innen mit ihrem Erfahrungshorizont und ihren Verstehensbedingungen den Sinn von Texten neu, anders erschließen können, ist bei Baldermann noch

44 Vgl. Baldermann 2007, 42.

45 Vgl. u.a. die Kritik an einem dualistischen Begründungsmuster, das den Bildungswert der Bibel entlang der Defizite der Schüler:innen herausstellt bei Porzelt 2012, 47–51.

46 Vgl. Schambeck 2009, 38f.

kaum im Blick.«⁴⁷ Lernprozesse werden zwar auf Leser:innen hin entwickelt und an den ihnen zugeschriebenen Problemfeldern ausgerichtet, jedoch bleiben Leser:innen letztlich doch Adressat:innen einer Bewegung, die maßgeblich vom Text und den ihm zugeschriebenen Deutungsperspektiven ausgeht.

2.1.2.2 Horst Klaus Berg: Erfahrungsbezogene Bibeldidaktik

In Horst Klaus Bergs bibeldidaktischem Ansatz stehen Erfahrungen und Bedürfnisse der Leser:innen sowie die zentralen in biblischen Texten zur Sprache kommenden Erfahrungen im Mittelpunkt. Das Ziel biblischen Lernen sieht Berg darin, »Orientierungs- und Hoffnungsperspektiven«⁴⁸ zu eröffnen, indem biblische Erfahrungen für die eigene Lebenswelt hinsichtlich ihrer Reichweite befragt werden können. Er konstatiert, dass »die Bibel [...] viel an heilsamer Erfahrung, kritischer Kraft und verändernder Dynamik aufbewahrt«⁴⁹, und bündelt das Potential der Bibel in sog. »Lernchancen«⁵⁰.

Im Sinne einer Elementarisierung von Inhalten arbeitet Berg »Sprachformen« heraus, »die Altes und Neues Testament selbst für die elementare Verdichtung von Glaubenserfahrungen und -traditionen verwenden«⁵¹. Diese sechs sog. »Grundbescheide« sind: »Gott schenkt Leben«, »Gott stiftet Gemeinschaft«, »Gott leidet mit und an seinem Volk«, »Gott befreit die Unterdrückten«, »Gott gibt seinen Geist«, »Gott herrscht in Ewigkeit«⁵².⁵³ Grundbescheide gelten als »hermeneutischer Schlüssel, der Einzeltexte in einen sinnvollen biblischen Gesamtzusammenhang bringt«⁵⁴, ohne jedoch die Option der Erweiterung und Modifizierung aufgrund neuer Erfahrungen außer Acht zu lassen.⁵⁵ Die Funktionen der Grundbescheide sind jeweils kontextorientiert zu betrachten. In Bezug auf die Geschichte Israels sind es Erinnerungen an das Heilshandeln Jahwes, die in den Grundbescheiden zum Ausdruck kommen, ebenso das Aufzeigen praktischer Lebensmodelle, das kritisch-befreiende Potential gegenüber bestehenden Verhältnissen,

47 Ebd., 28.

48 Berg 1993, 24. Jedoch geht es nicht um eine Modelllösung aus der Bibel für alle juvenilen oder kindlichen Probleme. Vielmehr ist es das Potential der Bibel, das es heranzuziehen gilt und das mit einem Angebotscharakter versehen ist (vgl. Berg 1993, 51).

49 Ebd., 37.

50 Vgl. hierzu ebd., 38–49.

51 Ebd., 76.

52 Ebd., 79–87.

53 Berg gibt jeweils einen kurzen Überblick über Charakteristika der zugrundeliegenden Erfahrungszusammenhänge, die sich auch hinsichtlich ihrer geschichtlichen Entwicklungslinien aufzeigen lassen, und ordnet ihnen eine Auswahl an alt- und neutestamentlichen Texten zu. Er geht davon aus, »daß [sic!] die Grundbescheide nicht ein nachträglich an die Überlieferung herangetragenem Kategorienschema darstellen, sondern an die Basis herankommen, auf denen die biblischen Texte selbst aufrufen. Sie bringen Grunderfahrungen zur Sprache, die die biblischen Menschen mit Gott gemacht haben, von denen her sie die Überlieferung weitergaben und gestalteten, in deren Licht sie neue Erfahrungen im Glauben deuteten. Damit können sie auch heute im Prozeß [sic!] der verstehenden Aneignung von Tradition die Auslegung auf diese Grunderfahrungen hin zentrieren.« (Berg 1993, 92)

54 Ebd., 78. Vgl. zudem Berg 2007, 132f.

55 Vgl. Berg 1993, 93.

der Anstoß zu Veränderungen vor dem Hintergrund der Zusage Gottes sowie die Erinnerung an die universale Gültigkeit der Heilszusage.⁵⁶ Die Grundbescheide in der heutigen Rezeption können dazu dienen, die »Auslegung der Schrift auf elementare Glaubenserfahrungen [zu] konzentrieren«⁵⁷, die Erfahrungen der Ursprungsgeschichte als heutige Erfahrungen betreffende Aussagen wahrzunehmen sowie die Auseinandersetzung mit biblischen Texten als dialogisch-interaktiven Prozess zu verstehen, der um einen Austausch beider Erfahrungswelten ohne vorschnelle Vereinnahmungen bemüht ist.⁵⁸ Biblische Grundbescheide können ausgehend von den ihnen zugrundeliegenden Erfahrungen gegenwärtige Erfahrungen anfragen, ebenso können heutige Problembereiche als Ausgangspunkt fungieren und in Konfrontation mit Grundbescheiden befragt sowie auf diese Weise mit Anstößen zu Veränderungen angereichert werden.⁵⁹

Schließlich kann neben der Intention, »den Erfahrungsbezug der biblischen Texte wieder zu gewinnen« auch das »Aufdecken der Mehrdeutigkeit der Texte«⁶⁰ als Schwerpunkt der Bibelarbeit Bergs genannt werden. Durch das Hinzuziehen verschiedener hermeneutischer Konzepte im Sinne eines »integrativen Konzeptes«⁶¹ werden je neue Zugänge zu biblischen Texten geschaffen. Auf diese Weise wird einer mehrdimensionalen sowie die Vielschichtigkeit und den Erfahrungsreichtum biblischer Texte berücksichtigenden Auslegung Rechnung getragen⁶², die methodisch vielfältig eingeholt werden kann.⁶³

Die Rolle der Leser:innen in der erfahrungsbezogenen Bibeldidaktik Bergs Ansatz ist von einer korrelativen Grundidee durchzogen und nimmt die unbedingte Forderung nach einer Lebensbedeutsamkeit der Bibel ernst. Indem Lebenskontexte sowie eigene Erfahrungen in den Fokus rücken und – über die Brücke der Grundbescheide – in ein Gespräch mit vergangenen (Glaubens)Erfahrungen verwickelt werden, wird die Rolle der Leser:innen

56 Vgl. ebd., 91f. sowie Schambeck 2009, 34.

57 Berg 1993, 92.

58 Vgl. ebd., 92–95. Lachmann fasst dies treffend zusammen: »Die Bescheide haben Anhalt an der biblischen Tradition, ermöglichen eine Vermittlung von biblischen Erinnerungen und gegenwärtigen Erfahrungen, drängen auf Erzählung, Gespräch und Verständigung und sind offen für eine lebensbezogene Auslegung und einen lebensförderlichen Umgang mit der Bibel.« (Lachmann 1999, 215)

59 Vgl. Berg 1993, 132–139. Die Brücke zwischen Tradition und Situation kann dabei unter den Frageperspektiven der Dringlichkeit von Grundbescheiden, der Gefährdung von Grundbescheiden sowie der Veränderungspotentiale, die von ihnen ausgehen können, gedacht werden (vgl. ebd.). Dem zuzuordnen sind Bergs grundsätzliche Wege biblischen Unterrichts: die bibelorientierte Problemschließung sowie die problemorientierte Texterschließung. Die Aneignung von Informationsbausteinen ist als Voraussetzung anzusehen (vgl. Berg 1993, 139–141).

60 Schambeck 2009, 34.

61 Berg 1993, 173.

62 So werden die historisch-kritische, die existentielle, die linguistische, die tiefenpsychologische, die interaktionale, die ursprungsgeschichtliche, die materialistische, die feministische, die intertextuelle, die wirkungsgeschichtliche und die jüdische Auslegung sowie die Konzepte der *Relectura* und der Verfremdung als mögliche Zugänge angeführt (vgl. Berg 1991, 408–418). Eine ausführliche Darstellung der Auslegungswege anhand von Gen 3 findet sich bei Berg 2017.

63 Vgl. dazu die ausführliche Darstellung bei Berg 1991, 442–449.

zunächst einmal gestärkt. Biblische Texte werden zudem nicht auf eine einzige Aussage reduziert. Durch das Heranziehen verschiedener Auslegungswege können die Leser:innen in eine aktive, erfahrungsbezogene Kommunikationssituation mit den Erfahrungen treten, die im Text zur Sprache kommen. Eine mehrdimensionale Auslegung eröffnet dabei aber nicht nur immer wieder neue Perspektiven auf biblische Texte, sondern vermag auch je nach Verstehensvoraussetzungen oder Lebenskontexten der Leser:innen entsprechende Fokussierungen zu setzen.

Die Arbeit mit Grundbescheiden kann jedoch auch hinderlich sein, indem eine unmittelbare Begegnung zwischen Leser:innen und biblischen Texten verstellt wird, und Grundbescheide somit eine »Zusammenfassung« der biblischen Botschaft suggerieren.⁶⁴

Mit Mirjam Schambeck ist weiterhin darauf hinzuweisen, dass »Bemühungen vom Text ausgehen und auf den Text zielen«, und »nicht im Blick [ist], dass der Leser den Text mitkonstituiert und selbst Sinn stiftet. Das Subjekt kommt weiterhin lediglich als Adressat des Textes vor. Die Erfahrungen, die im Text verdichtet sind, sind als Botschaften für den Leser zu entziffern und sollen in das Leben des Lesers übersetzt werden.«⁶⁵ Eine Wechselbeziehung, die auch den Leser:innen die Kompetenz zuschreibt, den Text verändern zu können, ist noch nicht gegeben.

Ferner wird die Rolle der Leser:innen biblischer Texte dahingehend konturiert, dass bei aktuellen Problemfeldern angesetzt und demzufolge wie bei Baldermann von einer defizitären Ausgangslage ausgegangen wird. Berg skizziert ein Bild der Lebenswelt von Schüler:innen, das sich etwa durch komplizierte Lebenskonstellationen, verschiedenen Rollenerwartungen, die Anonymität des Lebens in der postmodernen Gesellschaft, fehlende Hoffnung, das Streben nach Perfektionismus etc. auszeichnet⁶⁶. Das bildende Potential der Bibel für Kinder und Jugendliche wird somit unter dualistischen Gesichtspunkten hervorgehoben, so dass die problembehafteten Lebenssituationen der Leser:innen auf die Problemlösungen seitens der Bibel treffen. Dieser eingeschränkte Blick auf Leser:innen und Bibel, der ausschließlich Schwächen der einen und Stärken der anderen Seite berücksichtigt, lässt weder andere lebensweltliche Charakterisierungen noch die grundsätzliche Anfragbarkeit biblischer Texte und ihre durchaus vorhandenen Ambivalenzen zur Geltung kommen.⁶⁷

2.1.2.3 Weichenstellungen: Rezeptionsästhetische und entwicklungsorientierte Fokussierungen

Wichtige Impulse für eine leser:innenorientierte Weiterentwicklung biblischer Lernprozesse kommen aus dem literaturtheoretischen Ansatz der *Rezeptionsästhetik*. Rezeptionsästhetische Fokussierungen ermöglichen eine Neuausrichtung des Verhältnisses zwischen Text und Leser:innen. Bei jedem Akt des Lesens wird der Sinn eines Textes neu generiert, und zwar im Sinne eines Aushandlungsprozesses zwischen Text und Leser:in-

64 Vgl. Fricke 2005, 93f.

65 Schambeck 2009, 40.

66 Vgl. Berg 1993, 20–24.

67 Vgl. zur Kritik u.a. Porzelt 2012, 47–49 sowie Schambeck 2009, 39–41.

nen.⁶⁸ Die »Entdeckung des Lesers«⁶⁹ impliziert eine Abkehr von der Zuspitzung auf einen von Leser:innen unabhängig existierenden Textsinn und eine Hinwendung zu einem Kommunikationsgeschehen zwischen Text und Leser:innen, im Zuge dessen Bedeutungen entstehen, so dass »der Leser den Sinn des Textes dadurch »empfängt«, daß [sic!] er ihn konstituiert«⁷⁰. Die Annahme einer bestimmten Textaussage wird somit zugunsten einer auf Polyvalenz zielenden Verstehensweise aufgebrochen: Durch neue Auseinandersetzungen mit einem Text können je neue Deutungen entstehen.⁷¹ Der Text ist als »offenes Kunstwerk« zu verstehen, das von Aktualisierungen lebt und »auf tausend verschiedene Arten interpretiert« werden kann, »ohne dass seine [...] Einmaligkeit davon angetastet«⁷² wird.

Somit bringen Rezeptionsästhetische Überlegungen eine Schärfung der Leser:innenrolle mit sich, insofern die Begegnung mit dem Text von den Leser:innen aus gedacht wird. Die aktiv-deutende Rolle, die ihnen zukommt, wird nun zum Dreh- und Angelpunkt im Begegnungsgeschehen mit dem Text. Den Leser:innen werden schöpferische Fähigkeiten und damit erweiterte Befugnisse dem Text gegenüber zugesprochen. Die Rezipierenden verharren somit nicht länger in der Rolle der passiven Empfänger:innen, sondern bringen sinnstiftendes Potential in die Textbegegnung ein. Der Text ist geradezu auf die Leser:innen angewiesen, denn er ist »in seiner materiellen Gegebenheit bloße Virtualität, die nur im Subjekt ihre Aktualität finden kann«⁷³.

Der Akt der Texterschließung konkretisiert sich im Umgang mit den beiden Faktoren *Unbestimmtheit* und *Leerstellen*. *Unbestimmtheit* meint die Darstellung von Personen und Handlungen in einem begrenzten Merkmalsraster. Diese Unbestimmtheiten wirken integrativ auf Lesende, insofern sie ergänzt bzw. ausgearbeitet werden wollen und zu einem Denken über den Text hinaus motivieren. Ähnlich verhält es sich mit *Leerstellen*, die jedoch eine Kombination bzw. ein In-Beziehung-Setzen mehrerer Perspektiven und somit ein Denken in Zusammenhängen einfordern. Auch hier kann das Spektrum an Lesarten in vielerlei Hinsicht erweitert werden. Voraussetzung einer Identifizierung von Leerstellen ist die Bereitschaft der Leser:innen, in einen Dialog mit dem Text zu treten.⁷⁴ Diese Unbestimmtheits- und Leerstellen lenken die empirischen Leser:innen und sind gleichzeitig Ausdruck des sog. »impliziten Lesers«, der die »Gesamtheit der Vororientierungen, die ein fiktionaler Text seinen möglichen Lesern als Rezeptionsbedingungen«⁷⁵ bietet, beinhaltet.⁷⁶ Der jeweilige Text hält ein »Rollenangebot für seine

68 Vgl. zum Begriff *Rezeption* Theis 2015.

69 Bucher 1990, 9.

70 Iser 1976, 39.

71 Vgl. Fricke 2005, 201–204.

72 Eco 1990, 30.

73 Iser 1976, 108.

74 Vgl. Fricke 2005, 207–209; Iser 1976, 284; Niehl 2006, 74.

75 Iser 1976, 60.

76 Eine andere Ausrichtung erfährt die Rezeptionsästhetik durch das Konzept von Hans Robert Jauss, der nicht die impliziten Leser:innen, sondern die historischen ins Auge fasst. Zugleich wählt er einen rezeptionsgeschichtlichen Fokus, der die verschiedenen Rezeptionen eines Textes im Laufe der Zeit berücksichtigt (vgl. hierzu Jauss 1994 sowie zur Gegenüberstellung der Ansätze von Jauss und Iser die Darlegungen von Kropač 2016, 62f.).

möglichen Empfänger«⁷⁷ bereit, ohne dass es eine Deckungsgleichheit zwischen diesen Angeboten und den tatsächlichen, lebensweltlichen Verfasstheiten der Leser:innen und ihren Vorverständnissen gibt, d.h. die »Leserrolle enthält einen Realisierungsfächer, der im konkreten Fall eine bestimmte und folglich nur eine ›episodische Aktualisierung‹ erfährt.«⁷⁸ Der »implizite Leser« versteht sich demnach als »ein Konzept, das den Beziehungshorizont für die Vielfalt historischer und individueller Aktualisierungen des Textes bereitstellt«⁷⁹. Iser macht deutlich, dass »die in der Lektüre sich einstellende Bedeutung vom Text konditioniert [ist], allerdings in einer Form, die es erlaubt, daß [sic!] sie der Leser selbst erzeugt«⁸⁰. Sowohl die Entdeckung als auch die Füllung der Leerstellen kann insgesamt nicht ohne den Zusammenhang zur eigenen Biographie und momentanen Lebenssituation geschehen. Niehl spricht von dem Text, der »mit dem Wertesystem und den soziokulturellen Mustern der Leser arbeitet«⁸¹. Folglich können sich Leser:innen vom Text befragen und möglicherweise auch verändern lassen, indem sie sich mit seinen Deutungsangeboten in Beziehung setzen.

Dass diese grundlegenden Aspekte rezeptionsästhetischer Überlegungen exegetischen und hermeneutischen Annäherungen an die Bibel keineswegs fernliegen, machen u.a. die zahllosen intertextuellen Bezüge innerhalb des biblischen Kanons deutlich, wenn die »biblischen Autoren [...] den heiligen überlieferten Texten so große Lebensrelevanz« zuschreiben, »dass sie diese zur Deutung der eigenen Situation heranziehen«⁸² und damit eine gewissen Polyvalenz und kontextbedingte Interpretation biblischer Texte nicht in Abrede stellen.

Werden Sinnkonstruktionen möglich und rücken die Leser:innen damit als Deutende biblischer Texte zunehmend in den Fokus, wird zugleich die Frage nach Grenzen der Interpretationsmöglichkeiten (im Rahmen unterrichtlicher Settings) dringlich. Weitgehender Konsens besteht darin, dass zum einen eine Rückbindung an den Text mit seiner Struktur und Kohärenz und zum anderen eine Rückbindung an die »Verständigungs- und Auslegungsgemeinschaft«⁸³ gegeben sein sollte.⁸⁴ Folglich kristallisieren sich Aktualisierung und Rückbindung als zwei aufeinander bezogene Größen in der Textbegegnung heraus: »Jede Aktualisierung durch das Kind – und zwar in Form der Frage ebenso wie in der des Antwortens – ist zunächst eine legitime Herangehensweise«⁸⁵ und bedarf der Förderung. Ebenso ist eine Rückbindung an die Auslegungen anderer von Bedeutung. So gilt es, unterschiedliche Deutungen miteinander ins Gespräch zu bringen, sie kritisch zu hinterfragen und ausgehend davon weiterzuentwickeln.⁸⁶ Hier erfahren syn-

77 Iser 1976, 61.

78 Ebd., 65.

79 Ebd., 66.

80 Iser 1994, 248.

81 Niehl 2006, 75.

82 Fricke, 2012, 212.

83 Fricke 2005, 211. Gemeint ist hier sowohl die »Verständigungs- und Auslegungsgemeinschaft« der Tradition wie auch die der aktuellen (Lern)Gemeinschaft.

84 Vgl. ebd., 211f.

85 Ebd., 230.

86 Vgl. ebd., 230f.; Schambeck 2017, 42f. Mirjam Schambeck zieht darüber hinaus die Relevanz und Plausibilität der Auslegungen in der Lebenswelt der Subjekte sowie die Tragfähigkeit der Ausle-

chron ausgerichtete Ansätze der Rezeptionsästhetik eine Erweiterung um den diachronen Aspekt, der die zahlreichen Deuteoptionen der Rezeptionsgeschichte eines Textes in den Auseinandersetzungsprozess einbezieht.⁸⁷

Zugleich bleibt für biblische Lernprozesse beachtenswert, dass die durch die sinnkonstituierende Rolle der Leser:innen hervorgerufene Polyphonie des Verstehens biblischer Texte zugleich mit einer »Fragmentarität von Interpretationsversuchen«⁸⁸ einhergeht und die bei den Leser:innen anzutreffende Heterogenität und Fragilität als Grundmomente menschlichen Seins mitzudenken sind.⁸⁹

Entwicklungsorientierte Ansätze konkretisieren rezeptionsästhetische Erkenntnisse in Bezug auf die entwicklungsbedingten Verstehensmöglichkeiten der Leserschaft. Über die sinnkonstituierende Rolle der Leser:innen hinaus wird nun die Abhängigkeit des Verstehens von Voraussetzungen, die auf Leser:innenseite anzutreffen sind und die in die Textbegegnung und -deutung eingebracht werden (könnten), fokussiert. Kognitive, affektive und auch kontextuelle Begebenheiten rücken ins Blickfeld.⁹⁰

Unter Rückgriff auf Piagets Erkenntnistheorie der kognitiven Entwicklung macht Anton Bucher in Bezug auf das Verstehen von Gleichnissen⁹¹ darauf aufmerksam, dass (religiöse) Entwicklungslinien stärker zu berücksichtigen sind, indem Fragen danach gestellt werden, welche kognitiven Leistungen Kinder in bestimmten Altersstufen erbringen können, wie sie Gleichnisse rezipieren und wo entsprechend bibeldidaktische Herausforderungen bestehen.⁹² Einen Bibeltext verstehend zu erschließen heißt »Aufbau neuer Wissensstrukturen. Dazu müssen Leserinnen und Leser im Leseprozess den Text mit den eigenen Wissensbeständen, Erfahrungen und Emotionen verknüpfen. Von daher muss die Bibelrezeption bzw. Bibellektüre von Jugendlichen mit altersbezogenen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verstehensbedingungen rechnen.«⁹³ Diese Bedingungen gilt es zu kennen, um eine entwicklungs- und subjektorientierte Bibelarbeit initiieren zu können.

Die Rede von »Kindern als Exegeten«⁹⁴ nimmt die aus der Kinderphilosophie und Kindertheologie laut gewordenen Forderungen nach einem Anerkennen der je eigenen

gungen in der Praxis als entscheidende Marker bzw. Grenzen ein. Ulrich Kropač macht darauf aufmerksam, dass es in bibeldidaktischer Hinsicht zunächst um die realen Leser:innen und ihre Deutungen gehen muss, bevor eine Rückbindung an die Lesegemeinschaft sowie die Überlieferungs- und Auslegungsgemeinschaft stattfinden kann. Jede Auseinandersetzung mit anderen Deutungen impliziert eine Weitung der Möglichkeiten ebenso wie eine kritische und ggf. korrigierende Option (vgl. Kropač 2016, 64).

87 Vgl. Kropač 2016, 64.

88 Schiefer Ferrari 2017, 48.

89 Vgl. ebd., 52–54.

90 Vgl. Schambeck 2009, 44–46; Schweitzer 2007, 106; Schweitzer 2007a, 202.

91 Vgl. die Darstellung seiner Forschung im Unterkapitel 2.2.

92 Vgl. zur Relevanz rezeptionsästhetischer und entwicklungspsychologischer Einordnungen Bucher 1990, 9–19, sowie zur Bedeutsamkeit empirischer Forschung und entwicklungsorientierter Aspekte 161–172.

93 Theis 2017.

94 Schweitzer grenzt hier zwei extreme Positionen ab, die nicht unter dem Stichwort »Kinder als Exegeten« verhandelt werden: Unterweisung in und Anwendung einer wissenschaftlichen Exegese

Denkfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen auf.⁹⁵ Hinsichtlich ihrer Deutungen geht es darum, sich um diese in nachvollziehbar-verstehender Weise zu bemühen, sie als eigene Zugänge zu biblischen Texten anzuerkennen – wenn sie auch in Widersprüchen zu wissenschaftlich-exegetischen Ausführungen stehen können – sowie sie durch Ermutigung und Unterstützung zu begleiten.⁹⁶ Sinnkonstruktionen können somit verstanden und gewürdigt werden. Gleichzeitig können Verstehensbedingungen als entscheidender Baustein bei der Planung biblischer Lernsettings hinzugezogen werden.

Entlang konkreter Aufgaben zeigt sich, dass eine entwicklungsorientierte Bibeldidaktik in verschiedenen Phasen der Planung biblischer Lernprozesse eine Rolle spielt.⁹⁷ Friedrich Schweitzer macht zunächst auf die Relevanz der genauen Wahrnehmung und Analyse von kindlichen und juvenilen Rezeptionen aufmerksam, die u. a. deutlich werden lassen, wo es kognitive Veränderungen im Weltbild, Entwicklungslinien zwischen verschiedenen Altersstufen oder entwicklungsbedingte Fragekontexte gibt (1). Des Weiteren ist eine Verankerung des Einübens in ein »entwicklungspsychologisches Sehen und Denken«⁹⁸ in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften unabdingbar, um auf diese Weise Wahrnehmungen zu schulen und »Verständnis für den Eigensinn kindlicher Welt- und Textzugänge«⁹⁹ zu wecken (2). Ferner ist die Anpassung des didaktischen Arrangements vonnöten, insofern ein Rahmen geschaffen werden muss, der sowohl eigenen Deutungen der Kinder und Jugendlichen einen Raum bietet als auch eine unterstützend-motivierende Atmosphäre schafft, um eigene Deutungen entwickeln und in einen Austausch bringen zu können (3). Die Auswahl biblischer Texte sollte nicht den Ausschluss bestimmter Gattungen wie Wunder oder Gleichnisse verfestigen, sondern – unter Berücksichtigung vorhandener Weltdeutungen und Textverständnisse – einen entwicklungsorientierten Zugang zu einer Vielzahl an Erzählungen ermöglichen. Auch die Eignung hinsichtlich der Interessen und Bedürfnisse der entsprechenden Altersgruppe gilt es zu beachten (4). Letztlich kann die Wahl der Unterrichtsmethoden bzw. der Auslegungswege nicht an den Entwicklungsstufen vorbeigehen und ist dementsprechend einer Reflexion zu unterziehen (5).

Insgesamt erfährt die Bibeldidaktik an dieser Stelle somit eine empirische Ausrichtung und findet zugleich in der Entwicklungspsychologie eine wichtige Referenzwissenschaft, die nicht zuletzt der Einordnung empirischer Ergebnisse sowie der Antizipation möglicher Entwicklungslinien dienlich ist und gleichzeitig auf die Vorläufigkeit und Prozesshaftigkeit aller entwicklungsbedingten Voraussetzungen verweist.

und damit eine extreme Wissenschaftsorientierung einerseits sowie das alleine für sich in kompetenter Weise die Bibel auslegende Kind andererseits (vgl. Schweitzer 2007, 107).

95 Demnach sind entwicklungspsychologische Verortungen nicht im Sinne eines defizitären Nicht-Verstehen-Könnens einzuordnen, sondern im Sinne einer Möglichkeit, vorherrschende Verstehensweisen nachvollziehen zu können, die in ihrem Eigenwert anerkannt und nicht beurteilt werden. Die Kindertheologie liefert hier entscheidende Impulse. Vgl. hierzu auch Schweitzer 2007a, 204–207.

96 Vgl. Schweitzer 2007, 108.

97 Vgl. zum Folgenden ebd., 109f.

98 Ebd., 109.

99 Ebd., 109.

Diese Überlegungen sind essentiell für alle folgenden bibeldidaktischen Bemühungen, die sich einer subjektorientierten Zugangsweise verschrieben haben. Während in den Ansätzen von Ingo Baldermann und Horst Klaus Berg durch eine Elementarisierung wesentlicher biblischer Belange die im Vorfeld der Begegnung mit dem biblischen Text identifizierten Bedürfnisse der Leser:innen aufgegriffen werden, gestattet eine rezeptionsästhetisch und entwicklungsorientierte Bibeldidaktik eine weitaus größere Offenheit der Lernprozesse.

Alle folgenden Ansätze sind in dieses Feld einzufügen, insofern Franz W. Niehl die sinn generierenden Aufgabe der Leser:innen in den dialogischen Prozess zwischen Text, Wirkungsgeschichte und Schüler:innen einspeist, Joachim Theis die Bedingungen rund um das Bibelverstehen fokussiert, Mirjam Schambeck im Zuge des Textbegegnens die rekonstruktive Rolle der Leser:innen unter Berücksichtigung ihrer Verfasstheiten in den Blick nimmt und Ulrich Kropač aktiv-schöpferische Momente im Sinne von Destruktion und Konstruktion seitens der Leser:innen und des Textes aufgreift. Diese Schlaglichter werden im Folgenden einer genaueren Betrachtung unterzogen.

2.1.2.4 Franz W. Niehl: Dialogische Bibelarbeit

Franz W. Niehl entfaltet ein Modell der Bibelarbeit, das auf das Kennenlernen »exemplarische[r] Texte der Bibel« und einen sachgerechten Umgang mit ihnen zielt, verbunden mit dem Erwerb von Grundwissen über die Bibel sowie der »Bereitschaft und Fähigkeit, einen Dialog mit biblischen Texten zu führen, in dem die eigene Lebenswelt und die Erzählwelt der Bibel sich wechselseitig erhellen«. Darüber hinaus gehören die Auseinandersetzung mit der »politisch-sozialen Bedeutung biblischer Texte« und das Erfassen der »Wechselwirkungen zwischen Bibelverständnis und gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen« laut Niehl ebenso grundlegend zu einer gelingenden Auseinandersetzung mit der Bibel dazu wie die Beschäftigung mit »theologischen Deutungen biblischer Texte« und dem Erfassen der »Bedeutung der Bibel für die Kirchen und christlichen Gemeinschaften«. ¹⁰⁰ Diese Zielperspektiven rücken verschiedene Dialogpartner in den Mittelpunkt des biblischen Lerngeschehens. Niehl spricht von drei Polen, die den dialogischen Bibelunterricht profilieren: das Orientierungsverlangen heutiger Schüler:innen, der biblische Text (inkl. seiner Herkunft, seines Kontextes sowie seiner Struktur) sowie dessen Wirkungsgeschichte. ¹⁰¹ Im Laufe der Auseinandersetzung mit dem biblischen Text entsteht keine eindeutige Interpretation, sondern ein sich prozesshaft entwickelndes »Dialogfeld« ¹⁰², in welchem die genannten Gesprächspartner in einem »umkreisenden Verstehen« ¹⁰³ zu Wort kommen und auf diese Weise immer wieder neue Blickwinkel und Deutungsoptionen einbringen. Jeder interpretierende

100 Niehl 2006, 150–154. Niehl ergänzt sie um einige affektive Lernziele, wie »sich anregen lassen zu selbstständigen Auslegungen«, Neugierde und Forschergeist entwickeln«, »die emotionale Dichte biblischer Texte wahrnehmen und sich davon berühren lassen«, »die sprachliche Schönheit biblischer Texte schätzen lernen« etc. (Niehl 2006, 153).

101 Vgl. ebd., 155 sowie Niehl 2005, 95.

102 Niehl 2006, 127. Vgl. auch die Darstellung eines Dialogfeldes im Rahmen der Auseinandersetzung mit Gen 22 bei Niehl 2005, 89–96.

103 Niehl 2006, 127.

Zugang zum Text wird auf diese Weise Teil »eines kulturell gewachsenen Verweisungssystems«¹⁰⁴, der einzelne Mensch wird in einen Generationen übergreifenden Diskurs eingebunden.¹⁰⁵ Der Mittelpunkt der umkreisenden Annäherung bleibt für den Text frei, der sich nicht auf eine Bedeutung festlegen lässt.¹⁰⁶

Die Rolle der Leser:innen in der dialogischen Bibelarbeit – Wenngleich der Fokus auf der hermeneutischen Erschließung des Bibeltextes liegt, verweist Niehl auf die aktive Rolle der Leser:innen bei der Deutung biblischer Texte und auf die Wechselseitigkeit des Dialoges zwischen ihnen und dem Text. Leser:innen sind gar Bedingungen, »dass potenzielle Bedeutungen des Textes im kulturellen Verweisungssystem aufgespürt und in ihrer Tragweite erkannt und vergegenwärtigt werden.«¹⁰⁷ Hier wird die Rolle der auslegenden Subjekte deutlich geschärft, indem sie als essentieller Teil eines kulturhistorisch gewachsenen Dialogfeldes an der Sinnkonstruktion des Textes beteiligt sind, bestehende Deutungen als tragfähig beurteilen können, aber auch selbst interpretatorisch-verändernd auf den Text wirken.

Die grundlegende Offenheit der Auseinandersetzungsprozesse nimmt sowohl die Fülle interpretatorischer Zugänge zu biblischen Texten als auch die Leser:innen in ihrer Rolle als Deutende ernst. Die Vielfalt an Textzugängen¹⁰⁸ wiederum bezieht verschiedene Rahmenbedingungen, Interessen etc. mit ein und ermöglicht eine an das Subjekt angepasste Bearbeitung biblischer Texte.

Niehl widmet sich darüber hinaus – gleichsam als Grundlage seiner Überlegungen – dem Vorgang des Lesens von (biblischen) Texten im Allgemeinen und setzt dadurch wichtige Impulse für eine subjektorientierte Bibelarbeit, die Verstehensprozesse seitens der Leser:innen angemessen berücksichtigt sowie die Rolle einer narrativen Identität stärkend hervorhebt. Dabei betont er zwei Aneignungsweisen. Kognitives Verstehen impliziert die Verknüpfung von Text und Wissensbeständen (vgl. Assimilation und Akkommodation im Rückgriff auf Piaget), d.h. es findet ein Wechselspiel zwischen »erworbenen Deutungsmustern und der Erzählwelt«¹⁰⁹ statt. Im Kontext des affektiven Verstehens kommen dagegen »unterschiedliche Identifikationsprozesse« zum Tragen, »in denen die Bild- und Erzählwelt des Lesers und die Textwelt einander begegnen und sich dadurch wechselseitig neu interpretieren.«¹¹⁰ Wo Leser:innen keine identitätsstiftende Größe wahrnehmen, kann die Auseinandersetzung mit Lektüre scheitern. Deshalb müssen Anknüpfungspunkte angeboten werden, die eine affektive Verbindung zwischen der individuellen Lebenswirklichkeit der Leser:innen und der Lektüre anbahnen können.¹¹¹

Ferner macht Niehl darauf aufmerksam, dass der Dialog zwischen Leser:innen und Texten von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird: Er schärft den Blick für die Welt der

104 Niehl 2005, 96.

105 Vgl. ebd., 95.

106 Vgl. Niehl 2006, 127.

107 Ebd., 129.

108 Vgl. ebd., 105–113 sowie Niehl 2005, 94f.

109 Niehl 2006, 65.

110 Ebd., Modelle der affektiven Aneignung können Substitution, Spiegelung, Antizipation, Übertragung – Gegenübertragung sowie Empathie sein (vgl. ebd. 58–62; 66).

111 Vgl. dazu auch die Zielsetzungen biblischen Lernens in diesem Unterkapitel.

Leser:innen, indem in seinem bibeldidaktischen Ansatz Aspekte wie die eigene Lebensgeschichte, das narrative sowie soziokulturelle Gedächtnis, Wissensbestände, Sprachvermögen, Deutungsmuster etc. in Zusammenhang mit dem eigenen Interesse, mit Erwartungen und dem Vorverständnis beachtet werden. Diese Welt der Leser:innen tritt sodann in eine Kommunikation mit dem Text und seiner Welt, die ebenso mannigfaltig ist und nicht zuletzt im Sinne von Leerstellen offene Interpretations- und Identifikationsangebote für die Leser:innen bietet.¹¹² Die Ermöglichung kommunikativer Prozesse ist überdies abhängig von den situativen Rahmenbedingungen der Textbegegnung. Dies impliziert, dass Sprach- und Denkmuster in der Kommunikation zwischen Leser:innen und Text verwendet werden müssen, »die anschlussfähig sind an jene Sprach- und Denkmuster, mit denen Kinder und Jugendliche ihr Lebenswelt wahrnehmen und deuten«.¹¹³

Das Orientierungsverlangen der Schüler:innen wird zwar vorausgesetzt, kann aber zugleich im Sinne einer anthropologischen, subjektorientierten Grundausrichtung positiv hervorgehoben werden, insofern es verdeutlicht, dass die Begegnung mit biblischen Texten für Schüler:innen etwas austragen muss. Das Hineintreten in einen wechselseitig angelegten Dialog mit dem biblischen Text kann den Schüler:innen zur »Bearbeitung ihrer Lebensgeschichte«, zur »Erweiterung ihres Weltverständnisses« sowie bei »Suche nach dem richtigen Leben« und auf dem Weg in die »Kultur hineinzuwachsen«¹¹⁴, dienlich sein. Der Schwerpunkt liegt somit insgesamt auf einem lebensdienlichen und die Herausforderungen der gegenwärtigen Welt bewältigenden Umgang mit biblischen Schriften.

2.1.2.5 Joachim Theis: Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik

Ausgehend von seiner empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter¹¹⁵ sowie im Rekurs auf verschiedene Erkenntnisse der Sprechakttheorie und der kognitiven Psychologie entwickelt Joachim Theis eine Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik. Ziel dieser ist es, Bedingungen zu schaffen, die biblische Verstehensprozesse ermöglichen, sie initiieren und begleiten.¹¹⁶ Verstehen wird dabei – in Anlehnung an die Rezeptionsästhetik – als ein aktiver, konstruktiver sowie wechselseitiger Prozess verstanden, der situativ verortet, mehrdimensional angelegt und von einer Vielzahl an Faktoren determiniert ist.¹¹⁷ Um eine Begegnung zwischen Text und Lesenden anzubahnen, aus der letztlich ein Bibelverstehen resultieren kann, müssen die Voraussetzungen auf Seiten der Verstehender:innen, die Komplexität des Textes sowie die Beziehung der beiden Größen zueinander berücksichtigt werden. Zudem ist es wichtig, die soziale Dimension des Verstehens einzubeziehen.¹¹⁸

Texte zu verstehen bedeutet, in eine kommunikative Auseinandersetzung mit ihnen zu treten. Dabei gilt es zu beachten, dass Menschen Wahrgenommenes stets kategori-

112 Vgl. Niehl 2006, 80–82.

113 Ebd., 148.

114 Vgl. ebd., 156.

115 Vgl. Unterkapitel 2.2.

116 Vgl. Theis 2005, 242.

117 Vgl. ebd., 241f.; Theis 2016, 60.

118 Vgl. Theis 2005, 242 sowie Schambeck 2009, 48.

sieren und somit in bereits vorhandene Denkmuster integrieren. In Bezug auf biblische Texte kann dies etwa bedeuten, die religiöse Dimension biblischer Texte wahrzunehmen. Leser:innen sind jedoch nicht selbstverständlich mit dieser Fähigkeit ausgestattet. Deshalb ist ein sog. »Musterwissen« vonnöten, um den biblischen Text als solchen zu erkennen. Es geht folglich um das Abrufen und Einbeziehen der sog. »biblischen Bestände« der Leser:innen, welche kognitiver wie affektiver Art sein können, und um die Frage danach, welche Inhalte für die Leser:innen von Bedeutung sind und sein sollen. Erst dann kann der Raum eröffnet werden, um Sinn und damit weitere Bedeutungsfelder zu konstruieren.¹¹⁹

Eine biblische Didaktik, die die Verstehensbedingungen ernst nimmt und an ihnen anknüpft, richtet ihr Augenmerk sodann auf die Erweiterung der biblischen Wissensbestände. Dies meint eine Integration weiterer Schemata in den Dialogprozess. Kann die Verbindung von Musterwissen und Alltagswissen erfolgen, »geschieht biblisches Verstehen aus eigenen Begriffen«¹²⁰ heraus. Durch diese Auseinandersetzungen können letztlich die Denkstrukturen der Leser:innen verändert werden, was wiederum zu einer Modifikation der Verstehensprozesse führen kann.¹²¹

Insgesamt kann konstatiert werden, dass der Dialog zwischen Text und Leser:innen zwar durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Lebenswelten durchaus Konfliktpotential besitzt, dass diese kommunikative Situation jedoch auch transformierende Potentiale im Sinne zweier Bewegungsrichtungen bietet: eine, die vom »Text aus der Vergangenheit in die Gegenwart hineingeht«, und eine, die »von der heutigen Situation des Verstehers und seinem Denken ausgeht«¹²².

Bibelverstehen als dialogischer Prozess ist zugleich eingebettet in eine gesellschaftliche, sozial-kulturelle Dimension.¹²³ Dementsprechend gilt es, subjektive Sinnkonstruktionen anzubahnen, so dass diese in eine intersubjektive Auseinandersetzung mit anderen Deutungen treten können, in deren Zentrum die Nachvollziehbarkeit der anderen Konstruktionen und die Kommunikationsfähigkeit stehen.¹²⁴ Hieraus speist sich die Interpretationsvielfalt bei der Auslegung biblischer Texte unter gleichzeitiger Wahrung der individuellen Interpretationshoheit.

Im Rahmen der Ermöglichungsdidaktik geht es folglich um ein multiperspektivisches Befassen mit biblischen Texten, das an individuellen Aneignungsprozessen anschließt, diese integriert und fördert.¹²⁵

119 Vgl. Theis 2005, 248f. sowie Schambeck 2009, 50f.

120 Theis 2016, 264.

121 Vgl. Schambeck 2009, 48.

122 Theis 2005, 31.

123 Vgl. Theis 2016, 59f. sowie Theis 2005, 33; 254–260.

124 Vgl. Theis 2016, 59. Die Tradition kann dabei als »Resonanzraum für das eigene Verstehen, als Deutereservoir und [...] als Korrektiv für das eigene Verstehen« (Schambeck 2009, 52) dienlich sein.

125 In fünf Phasen wird ersichtlich, welcher Schritte es hierbei bedarf: In einer Wahrnehmungsphase erfolgt eine erste (lesende) Annäherung an den Text. Dieses Zugehen auf den Text ist sogleich mit eigenen spontanen Anfragen, Überlegungen sowie Assoziationen und begrifflichen Klärungen verbunden. Textstrukturen in einem analytischen Prozess zu erschließen und ggf. mit fachwissenschaftlichen Aspekten anzureichern ist im zweiten Schritt zentral. Sodann stehen die Lernenden im Mittelpunkt, indem sie ihre Überlegungen erneut einbringen können und auf diese Weise in das Begegnungsgeschehen mit dem Text treten. Schließlich folgt die Interpretation des

Die Rolle der Leser:innen in der Ermöglichungsdidaktik In Bezug auf die Rolle der Leser:innen ist die zugrundeliegende empirische Betrachtung der Rezipierenden hervorzuheben, die für Joachim Theis die Basis für die Entwicklung seiner Bibeldidaktik bildet.¹²⁶ In diesem Zusammenhang werden sowohl kognitive als auch affektive Komponenten sowie sozial-kulturelle Aspekte auf der Seite der Leser:innen berücksichtigt, wodurch eine umfassende Konturierung dieser erfolgt. Joachim Theis bleibt also nicht bei entwicklungspsychologischen Einordnungen stehen, sondern differenziert die Bedingungen, die Leser:innen in das Auslegungsgeschehen einbringen, und schafft damit eine hilfreiche Grundlage, um biblische Lernprozesse vom Subjekt ausgehend initiieren zu können: Wie Leser:innen Informationen aus biblischen Texten aufnehmen, erweist sich als abhängig von den mit dem Lesen verbundenen Zielen, von Sinnerwartungen sowie dem jeweiligen Vorwissen. Ferner ist es unerlässlich, auch intrapsychische Vorgänge zu berücksichtigen. Diesbezüglich müssen Erfahrungen, Methoden, Einstellungen, Strategien sowie Emotionen, mit denen Leser:innen auf biblische Texte zugehen, Beachtung finden.¹²⁷ Theis macht außerdem darauf aufmerksam, dass kommunikative Textbegegnung nicht ohne die entsprechende Bereitschaft seitens der Leser:innen möglich ist.¹²⁸ Diese Bereitschaft gilt es im Sinne einer elementaren Bibeldidaktik zu ermöglichen, so dass eine Verständigungssituation entstehen kann, in der die Kommunikationskompetenz der Lernenden anerkannt und sukzessive erweitert wird.¹²⁹

Mit Blick auf die vorliegende Arbeit ist vor allem die dargestellte Relevanz von Bedeutungsschemata bei den Leser:innen zu betonen, welche konstitutiv für alle Sinnkonstruktionen sind. Wenn Theis davon spricht, dass Menschen biblische Texte »auf der Grundlage der Bedeutung, die diese Texte für sie besitzen«¹³⁰, verstehen, wird der persönliche Bedeutungsgehalt in eine extraponierte Stellung gehoben. Vorherrschende Schemata, in die alle weiteren Wahrnehmungen integriert werden, können als wichtige Kristallisationspunkte biblischen Lernens identifiziert werden. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass diese Wahrnehmungskategorien keinesfalls eine religiöse Dimension enthalten müssen, sondern ganz im Gegenteil in einer Verwobenheit mit Anfragen an den Wahrheitsgehalt o.Ä. verbunden sein können, ergeben sich unbedingt mitzudenkende Gesichtspunkte für sämtliche bibeldidaktische Bemühungen.

Darüber hinaus stellt Joachim Theis die intersubjektive Verwobenheit heraus, die mit dem Verstehensprozess einhergeht. Indem er verdeutlicht, dass Sinnkonstruktionen nicht nur in der Auseinandersetzung zwischen Leser:innen und Text, sondern auch im Dialog mit der Verstehergemeinschaft und unter Rückgriff auf Sozialisationsbegebenheiten entstehen, greift er eine weitere wichtige Perspektive biblischer Lernprozesse

Textes durch Einspielen verschiedener individueller Deuteoptionen. Ein kreativer Schritt im Sinne einer Gestaltwerdung rundet das Lerngeschehen ab. Dabei steht die Frage nach dem persönlichen Bedeutungsgehalt im Fokus, welcher durch verschiedene Ausdrucksformen festgehalten werden kann (vgl. Theis 2005, 273 sowie Theis 2021, 304–306).

126 Vgl. hierzu Theis 2005, 169–204.

127 Vgl. ebd., 35;110.

128 Vgl. ebd., 245.

129 Vgl. ebd.

130 Ebd., 243.

auf. Auf diese Weise werden Referenzpunkte thematisiert, die hinsichtlich ihrer Einflüsse auf Wahrnehmungsschemata und Deutevorgänge kritisch befragt werden müssen, die aber auch immer wieder neue Abgrenzungs- und Anregungsmöglichkeiten eröffnen können.

Ebenso rückt der Prozess der Textbegegnung detailliert ins Blickfeld. Joachim Theis geht von einem dialogisch ausgerichteten und wechselseitig-kommunikativen Interaktionsprozess zwischen Leser:innen und biblischem Text aus und nimmt so eine korrelative, an rezeptionsästhetischen Vergewisserungen orientierte Zugangsweise zu biblischen Texten vor. Damit werden die Befugnisse der Auslegenden gestärkt. Die Leser:innen sind Sinn-Konstrukteur:innen, die in der Interaktion mit den Deuteangeboten des Textes sowie auf intersubjektiver Ebene in der Auseinandersetzung mit der Verstehergemeinschaft eigene Sinnkonstruktionen kommunikativ vertreten, abgleichen und ggf. verändern.¹³¹ Situationen der gegenwärtigen Lebenswelt bringen »die Bibel auf erstaunliche Art und Weise neu zum Ausdruck«¹³². Zugleich können durch die Auseinandersetzung mit biblischen Texten neue Perspektiven im Hinblick auf die gegenwärtige Lebenswelt der Leser:innen eröffnet werden.¹³³

2.1.2.6 Mirjam Schambeck: Bibeltheologische Didaktik

Im Mittelpunkt der bibeltheologischen Didaktik von Mirjam Schambeck stehen die Textwelt und die Leserwelt, zwischen denen eine Bewegung vonstattengehen kann, die die Schüler:innen als Subjekte biblischer Lernprozesse zuallererst dazu befähigt, »eine eigene, verantwortete und begründete Position in Bezug auf biblische Texte einzunehmen«¹³⁴, und die darüber hinaus das Potential entfalten kann, wechselseitig verändernde und transformierende Prozesse in Gang zu setzen.¹³⁵

Um die vielfältige Ausgestaltung des Lesers und seiner Leserwelt¹³⁶ angemessen wahrzunehmen, konturiert Mirjam Schambeck folgende beachtenswerte Gesichtspunkte¹³⁷: Zum Leser gehört dessen Lebenswissen, seine aktuelle Verstehergemeinschaft, wie etwa die Klasse, sowie deren Enzyklopädie.¹³⁸ Aber auch die postmoderne Lebenswelt mit ihren charakteristischen Gegebenheiten, wie bestimmten Sprachmustern und Denkformen, ist als kontextueller Rahmen auf der Leserseite zu berücksichtigen. Weiterhin ist die Klärung von Verstehensbedingungen zentral. Größen, die in der Textwelt eine Rolle spielen, sind der physische Text, die Auslegungen des Textes durch die Auslegungsgemeinschaft der Tradition, deren Enzyklopädie sowie das Hintergrundwissen des Textes. Den Rahmen der Textwelt bildet der biblische Kanon.¹³⁹

131 Vgl. ebd., 260–263.

132 Ebd., 253.

133 Vgl. ebd., 250–253 und Theis 2016, 58 sowie Schambeck 2009, 51.

134 Schambeck 2018, 468.

135 Vgl. Schambeck 2009, 144.

136 Die von Mirjam Schambeck verwendeten Begriffe »Leser« und »Leserwelt« werden beibehalten.

137 Vgl. Schambeck 2009, 128–131 sowie Schambeck 2009a, 185f.

138 Mirjam Schambeck verweist darauf, dass »Verstehen kein selbstbezogener Prozess« ist, sondern stets »ein Ereignis, das auf andere, deren Denken und Handeln und die Interaktion mit ihnen verwiesen ist.« (Schambeck 2016, 45)

139 Vgl. Schambeck 2009, 122–128.

Text- und Leserwelt stehen nun in einer Wechselbeziehung zueinander und sind voneinander abhängig. Der Leser wird zu einer Größe der Textwelt, da der Text ohne ihn bedeutungslos bleibt und sich Sinn generieren somit als »Rekonstruktionsleistung des Lesers«¹⁴⁰ in Bezug auf den Text verstehen lässt. Aber auch umgekehrt kann eine Abhängigkeit des Lesers vom Text ausgemacht werden, indem der Text einen impliziten Leser bzw. einen Modell-Leser entlang der in ihm verankerten Strategien entwirft, dessen Aufgabe sich darin zeigt, »die unterschiedlichen Textstrategien zu decodieren und für das Textverstehen zu nutzen«¹⁴¹. Mit anderen Worten: Der Text offeriert einen »virtuellen Deutungsraum«¹⁴², der durch den empirischen Leser letztlich eine Aktualisierung erfährt (»aktualisierter Deutungsraum«¹⁴³).

Durch die intertextuelle Ausrichtung dieses Ansatzes werden biblische Texte in ihrer »Sinnverwobenheit«¹⁴⁴ zur Sprache gebracht. Die intertextuelle Exegese zielt demnach auf eine theologische Auslegung der Texte, wie sie in ihrer Endgestalt vorliegen. Biblische Texte werden in ihrer Verbundenheit wahrgenommen, in ihren (direkten und indirekten) Bezügen und Beziehungen.¹⁴⁵

Entsprechend dieses Settings implizieren konkrete Schritte¹⁴⁶ der bibeltheologischen Didaktik Annäherungen an die Textwelt in Form der prozeduralen Analyse, der strukturalen Interpretation sowie der zusammenfassenden Deutung des Textes. Die Annäherungen an die Leserwelt erfolgen unter Berücksichtigung der genannten unterschiedlichen Facetten der Leserwelt sowie durch Einbettung subjektiver Deutungen in die Deutungen der aktuellen Verstehergemeinschaft im Sinne einer sozialen Dimension. Letztlich gilt es, anhand der Bewegungen, die zwischen den beiden Welten entstehen, herauszufinden, »wie die Leserwelt die Textwelt verändert und umgekehrt«¹⁴⁷.

140 Ebd., 123 sowie Schambeck 2009a, 183.

141 Schambeck 2017, 52.

142 Ebd., 50.

143 Ebd.

144 Schambeck 2009, 176.

145 Vgl. Schambeck 2017, 40 sowie Schambeck 2009, 82–121. In Bezug auf die Rolle des empirischen Lesers in der intertextuellen Exegese weist Mirjam Schambeck kritisch darauf hin, dass dieser stärker zu gewichten ist. Nicht nur der Modell-Leser, der der Textwelt zuzuordnen ist, sondern auch der empirische Leser mit seinen eigenen Zugangsweisen und Beziehungen zum Text ist zu berücksichtigen.

146 Vgl. Schambeck 2009, 135–141 sowie Schambeck 2017, 56–60. Bei der prozeduralen Analyse erweist sich das Prinzip »vom Näheren zum Weiteren« als hilfreich, d.h. Texte werden in der unmittelbaren Umgebung, im Kontext des jeweiligen Testaments, dann im Kontext der gesamten Bibel wahrgenommen. Weiterhin sind Einspielungen des Redaktors, z.B. Zitationen von Versen, ebenso wie hermeneutische Redaktionen zu beachten, die auf das Vorverständnis des Lesers zurückgreifen. Schließlich sind Brüche, Doppelungen, Leerstellen, Schlüsselwörter etc. als Strategien des Textes aufzuspüren. Im Rahmen der strukturalen Interpretation werden die bisherigen Erkenntnisse in Beziehung zu dem gesamten Text gestellt sowie ein Dialog zwischen den Auslegungen des Einzelnen und denen der Verstehergemeinschaft sowie der Auslegungsgemeinschaft der Tradition initiiert.

147 Schambeck 2009, 139.

Die Rolle der Leser:innen in der bibeltheologischen Didaktik Zwei Aspekte erscheinen besonders beachtenswert: Erstens stehen in der bibeltheologischen Didaktik die empirischen Leser:innen mit ihren facettenreichen leser- bzw. lebensweltlichen Begebenheiten im Mittelpunkt. Biblische Lernsettings werden danach befragt, auf welche Art und Weise die empirische Leserschaft mit ihren jeweiligen Voraussetzungen für das Auslegungsgeschehen biblischer Texte zur Geltung gebracht werden kann.¹⁴⁸ Es geht darum, »den aktuellen, empirischen Leser als Resonanz-, Interpretations- und Aktualisierungsraum eines Textes anzuerkennen und in das Auslegungsgeschehen der biblischen Texte einzu-beziehen«¹⁴⁹.

Leserweltliche Konkretionen sind dabei mannigfaltig: Religiöse Sozialisationsbedingungen, die sich auf das Verhältnis zur Bibel niederschlagen, allgemeine (Vor)Wissensaspekte, entwicklungspsychologische Einordnungen, Interessen und Intentionen, die mit einer konkreten Textbegegnung verbunden sind, bestimmte Erwartungen und vorhandene Beziehungen und Erfahrungen, aber auch Fragen, fehlendes Interesse, Barrieren und Vorurteile etc. werden (in Bezug auf den jeweiligen Text) unter dem Stichwort der »Leseverfasstheiten«¹⁵⁰ genau in den Blick genommen. Diese Bandbreite an Faktoren zeichnet ein Bild des Umgangs mit den Leser:innen, das nicht auf bestimmte, vorab identifizierte Problemfelder reagiert, sondern eine Offenheit gegenüber empirischen Konstellationen und Voraussetzungen signalisiert. Eine Bewegung auf den Text zu und ein Sich-Bewegen-Lassen durch den Text werden in ein konkretes, empirisches Bedingungsgefüge gestellt.

Zweitens sind die Leser:innen und ihre Welten gleichberechtigt gegenüber dem Text mit dessen Welten – mehr noch: Die Leser:innen sind notwendiger Teil der Textwelt, der Text bedarf eines aktualisierten Deutungsraumes, der nicht ohne die Leser:innen gefüllt werden kann. Über eine rein literaturtheoretische Begründung im Sinne rezeptionsästhetischer Verortungen hinaus wird die tragende Rolle der Leser:innen zudem theologisch eingeholt, indem zwar die »Unableitbarkeit des Wortes Gottes« betont wird, dieses jedoch zugleich auf die Leser:innen angewiesen ist und sich somit in eine »Abhängigkeit zum Menschen«¹⁵¹ begibt.

Die beiden Pole Text und Leserschaft bleiben jedoch auch in ihrer jeweiligen Andersheit gewahrt, insofern die Möglichkeit des Scheiterns einer Wechselbewegung zwischen ihnen mitgedacht wird und infolgedessen die Leser:innen in ihren aktiven, selbstbestimmten Rollen ernst genommen werden.¹⁵²

2.1.2.7 Ulrich Kropač: Dekonstruktive Bibelarbeit

Bei der Entfaltung seines bibeldidaktischen Ansatzes orientiert sich Ulrich Kropač an der postmodernen Denkform der Dekonstruktion, die auf Jacques Derrida zurückzuführen ist.¹⁵³

148 Ebd., 128.

149 Ebd., 120.

150 Schambeck 2016, 46.

151 Schambeck 2009, 123.

152 Vgl. ebd., 178f.

153 Derrida übt mit seinem Entwurf Kritik an einem zentrierenden Denken von einem Einheitspunkt aus, der Hervorhebung des gesprochenen Wortes (inkl. der Vorstellung des Bedeutungsgehaltes

Dekonstruktion bezeichnet ein Zusammenspiel von destruktiven und konstruktiven Elementen. Bei dieser Art der Auseinandersetzung mit einem Text wird die Wahrnehmung für dessen Vielstimmigkeit und damit auch Bedeutungs Offenheit geschärft, während seine vermeintliche Geschlossenheit aufgebrochen wird. Es existiert keine Bedeutung an sich, vielmehr ist Bedeutung an Sprache gebunden und hängt von den Leser:innen sowie dem jeweiligen Kontext der Textbegegnung ab.¹⁵⁴

In Anlehnung an diese Vorüberlegungen arbeitet Ulrich Kropač drei Grundzüge¹⁵⁵ einer dekonstruktiven Arbeit mit biblischen Texten heraus: Ganz im Sinne der Rezeptionsästhetik ist hierbei das Lesen (1) ein aktiver, bereits textauslegender und damit sinn generierender Vorgang. Dekonstruktive Lektüre (2) meint sodann eine mehrfache Lektüre, durch die je neue Perspektiven aufgedeckt werden und für die eine wechselseitige Dekonstruktion von Leser:innen und Text entscheidend ist.¹⁵⁶ Die intertextuelle Lektüre (3) biblischer Texte fokussiert schließlich andere Bibelstellen, die deutlich werden lassen, wie der jeweilige Text im biblischen Kanon verortet ist und wo es evtl. Parallelisierungen oder verwandte Textgattungen gibt, die der Auseinandersetzung mit dem thematisierten Bibeltext dienlich sind.¹⁵⁷

Die Rolle der Leser:innen in der dekonstruktiven Bibelarbeit Bei der dekonstruktiven Bibelarbeit stehen die Leser:innen dem Text gleichberechtigt gegenüber. Sie sind dazu fähig, auf ihn einzuwirken und ihn zu gestalten. Diese Bewegungen der Leser:innen auf den Text hin und die Veränderbarkeit desselben spiegeln rezeptionsästhetische Grundlinien wider. Eine detaillierte Textanalyse wehrt sich nicht nur gegen den Versuch, den einen Sinn des Textes bzw. die Intention der Autorin/des Autors ermitteln zu wollen, sondern nimmt gleichzeitig die Befugnisse der Leser:innen im Umgang mit dem Text ernst.¹⁵⁸ Ungereimtheiten und Widersprüche im Text werden von den Leser:innen registriert und im Zuge sinnstiftend-konstruierender Prozesse bearbeitet.

ohne textuelle Träger von Bedeutung) sowie der Verallgemeinerung als höchstes Prinzip unter Aufgabe des Besonderen. Derrida setzt letztgenanntem Aspekt ein Differenzdenken unter Stärkung des Besonderen und des Anderen entgegen (vgl. Kropač 2005, 161f. sowie Kropač 2003, 370).

154 Vgl. Kropač 2016, 65; Kropač 2005, 162f.; Kropač 2005a, 127–129.

155 Vgl. auch Kropač 2016, 68–71: Er entwickelt ein Grundgerüst einer dreifachen Lektüre, mit dessen Hilfe den Ansprüchen einer zeitgemäßen Bibeldidaktik begegnet werden kann. Die drei Lektüremodi »aktualisierende Lektüre«, »aufspürende Lektüre« sowie »kanonsensible Lektüre« lassen sich dabei an die drei literaturtheoretischen Ansätze der Rezeptionsästhetik, des Dekonstruktivismus sowie der Intertextualitätstheorie rückbinden und berücksichtigen sowohl Leser:innen als auch den Text und dessen Kontextverwobenheit. Vgl. auch die exemplarische Ausgestaltung anhand von Gen 32,23–33 bei Schambeck/Kropač 2003.

156 Vgl. Kropač 2005, 166f. sowie Kropač 2010, 429f.

157 Vgl. Kropač 2016, 66f. Kropač verweist darauf, dass ein hermeneutisch-strukturalistischer Ansatz der Intertextualität als Anschlussstelle für bibeldidaktische Adaptionen geeignet ist, wonach konkret intertextuelle Bezüge, wie Zitate, Anspielungen, Relationen zum Paratext, kritische implizite Auseinandersetzung mit anderen Texten, Gattungsbeziehungen etc. im Vordergrund stehen. Der weitaus radikalere poststrukturalistische Ansatz würde hingegen zum Beispiel die Identität eines Werkes bestreiten.

158 Vgl. ebd., 66.

Neben impliziten Vorannahmen auf der Seite des Textes können dabei auch solche auf der Seite der Leser:innen zu Tage gefördert werden, indem für die eigene Deutung Sperriges und damit in Konflikt zu eigenen Vorannahmen Stehendes aufgespürt und analysiert wird.¹⁵⁹ Eine Dekonstruktion der Lesenden und ihrer Lebenserfahrungen findet statt, indem »Selbstwidersprüchlichkeiten und Doppelbödigkeiten« vor Augen geführt und die »höchst ambivalenten ›Lebenstexte‹ von Menschen im Kontext und Horizont der Schrift«¹⁶⁰ mit neuen Sichtweisen und Angeboten versehen werden.¹⁶¹

Zugleich verdeutlicht die intertextuelle Lektüre die besondere Stellung der Rezipierenden, die Bezüge herstellen und biblische Texte in Beziehung setzen und die dadurch einen breiteren Verstehenshorizont entdecken und für sich befragen können. Intertextuelle Lektüre kann somit als weiterer Schritt im individuellen Sinnengerierungsprozess verstanden werden.¹⁶²

Dass Texte eine verändernde Wirkung auf die Leser:innen haben können, diese herausfordern und ihre Wirklichkeitsverständnisse mit neuen Deutungsangeboten versehen, bleibt letztlich ein ergebnisoffener Prozess, der stets auf die Annahme seitens der Leser:innen angewiesen ist. Hieran wird ersichtlich, dass sich die Beschäftigung mit biblischen Texten stets an einer individuellen lebensbedeutsamen Ausrichtung messen lassen muss.

Die im Hinblick auf verschiedene Altersgruppen und Schularten viel kritisierte Textlastigkeit dieses bibeldidaktischen Ansatzes ist durchaus beachtenswert. Jedoch sind die Zugeständnisse, die den Leser:innen gemacht werden von weitreichender Bedeutung. Über die Frage nach der konkreten Anwendbarkeit hinaus wird die Rolle der Leser:innen durch die Überlegungen zur wechselseitigen Dekonstruktion gestärkt – auch für andere, nicht textzentrierte Formen der Bibelarbeit.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Zielsetzungen biblischen Lernens die Leser:innen bzw. die lernenden Subjekte in den Mittelpunkt rücken, insofern sich von ihnen aus biblisches Lernen als bedeutsam für die Lebensbewältigung erweisen muss. In den verschiedenen bibeldidaktischen Schlaglichtern nehmen die Leser:innen schließlich eine zunehmend prominente Position ein. Gerade in den neueren korrelativ-dialogisch ausgerichteten Ansätzen kommt den Leser:innen eine große Deutungshoheit über den Text zu. Ebenfalls wird der Tenor lauter, genauer auf die Leser:innen und ihre Verstehensbedingungen sowie die Verstehensprozesse zu schauen.

Diese herausragende Stellung der Leser:innen bildet letztlich die theoretische Grundlage bzw. die bibeldidaktische Prämisse für eine empirische Forschung, die dazu beitragen kann, die Leser:innen in ihren persönlichen, lebensweltlich bedingten Bezügen zur Bibel sowie in ihrem Rollenverständnis in biblischen Lernprozessen präziser zu erfassen. Im Folgenden wird eine empirische Bestandsaufnahme präsentiert, bevor das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage der vorliegenden Studie dargelegt werden.

159 Vgl. ebd.

160 Kropač 2005, 167.

161 Vgl. Kropač 2003, 372.

162 Vgl. Kropač 2005, 168, Kropač 2010, 430f. sowie Schambeck 2009, 61.

2.2 Sichtung des Forschungsstandes

An dieser Stelle der Arbeit gilt es, einen Blick auf bereits existierende Studien zu werfen, die das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Bibel unter verschiedenen inhaltlichen Perspektiven betrachten. So wird die Rolle der Bibel beispielsweise im familiären bzw. alltäglichen Kontexten, die Beliebtheit biblischer Themen im Religionsunterricht, vorhandenes Bibelwissen, das Bibelverständnis und die Bedeutung der Bibel für die eigene Person oder die Entwicklungslinie von Kindheit zu Jugendalter sowie (kognitive) Verstehensprozesse bei der Auseinandersetzung mit biblischen Texten beforcht.

Im folgenden Durchgang werden zunächst diejenigen Studien skizziert, die eine große Bandbreite an Facetten hinsichtlich des Verhältnisses von Kindern und Jugendlichen zur Bibel erfassen und die ungeachtet des Erhebungssettings über den schulischen Kontext hinausgehen, insofern auf eigene Bedeutungszuschreibungen, Bibelkonzepte etc. rekurriert wird. Dieser Zugriff zielt u.a. auf die Fragen, wie die Bibel grundsätzlich als Buch eingeordnet wird, mit welchen Bibelverständnissen Heranwachsende auf die Bibel zugehen, über welche Deutekompetenzen sie verfügen etc. (2.2.1). Im Anschluss werden Studien präsentiert, die Aufschluss darüber geben, wie biblische Themen im Rahmen des Religionsunterrichts vonseiten der Schüler:innen wahrgenommen und bewertet werden, indem etwa die Rolle biblischen Lernens oder die Beliebtheit biblischer Themen eruiert werden (2.2.2). Ferner schließen sich einige Studien an, die Perspektivierungen auf die Bibel außerhalb des Religionsunterrichts vornehmen und in diesem Zusammenhang auf die Bibel im Alltag, in der Erziehung und weiteren Begegnungsfeldern eingehen (2.2.3), bevor abschließend einige entwicklungspsychologische Verortungen vorgenommen (2.2.4) und die Rezeptionen spezifischer biblischer Gattungen fokussiert werden (2.2.5).

Zwei Auswahlkriterien bezüglich der Wahl der Studien wie auch der Hervorhebung bestimmter Ergebnisse einzelner Studien sind zu nennen: Einerseits werden jene Studien und jene Schlaglichter herausgegriffen, die für die vorliegende Studie von besonderem Interesse sind. Dies kann in mehrfacher Hinsicht der Fall sein: So kann sich etwa im Hinblick auf die Zielgruppe der Studie ein Vergleichspotential eröffnen, ebenso kann eine Entwicklungslinie aufzeigbar bzw. ein Alterstrend verfolgt werden (z.B. zwischen Grundschulkindern und Schüler:innen der Sekundarstufe). In diesem Sinne erweist sich die Auseinandersetzung mit Kindern und deren Sichtweisen auf die Bibel u.a. deswegen als bedeutsam, weil hier im Übergang zu juvenilen Zugängen Entwicklungen abgelöst, angebahnt oder verstärkt werden können. Daneben können Faktoren im Kontext der religiösen Sozialisation im Kindesalter Auswirkungen auf die empirischen Leser:innen des Jugendalters haben. Des Weiteren können methodische Zugriffe im Mittelpunkt stehen sowie mögliche Randgebiete des eigenen Forschungszuganges. Da vorliegende Studie ein nicht-standardisiertes Befragungsverfahren innehat, muss zunächst offenbleiben, welche kategorialen Einordnungen im Verlauf der Datenanalyse verfolgt werden können. Dementsprechend wird versucht, eine möglichst repräsentative Spannweite zu erreichen, so dass das Verhältnis Jugendlicher zur Bibel in deren Gewordenheit und unter Rückbezug auf entwicklungspsychologische Grundmomente in vielen Facetten und unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet wird.

Insgesamt bietet das Aufgreifen des Forschungsstandes die Möglichkeit, das Forschungssetting vorliegender Studie zu präzisieren, indem beispielsweise Desiderate herausgearbeitet werden können. Ferner offerieren vorhandene Studien einen Reflexionshorizont für den Forschungsprozess wie auch dessen Ergebnisse.

2.2.1 Bedeutungszuschreibungen, Bibelverständnis & Co – Das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Bibel im Überblick

Horst Klaus Berg führte im Jahr 1989 in Anlehnung an Martin Bröking-Bortfeld¹⁶³ eine quantitative angelegte Befragung unter 4000 Schüler:innen der Klassen 5 bis 10 an unterschiedlichen Schularten durch.¹⁶⁴ Beforscht wurden u.a. das Bibelverständnis und die Bedeutsamkeit der Bibel für das eigene Leben, situative Verortungen des Bibelgebrauchs, relevante biblische Erzählungen und Personen, Bedeutsamkeiten der Bibel für andere Menschen sowie die Rolle der Beschäftigung mit der Bibel im Religionsunterricht.¹⁶⁵ Die Aufschlüsselung der gewonnenen Daten nach Jahrgangsstufen ermöglicht es, Entwicklungstendenzen zu identifizieren.¹⁶⁶

Während Schüler:innen der 5. Jahrgangsstufe bei der Frage nach der eigenen Bedeutung der Bibel den Aussagen, sie sei die »Grundlage des christlichen Glaubens« bzw. eine »Sammlung von Gottes Worten« zu 47 % bzw. 60 % zustimmen, sind es bei Schüler:innen der 10. Jahrgangsstufe nur noch 32 % bzw. 45 %. Demgegenüber steigt die Zustimmung zur bibelkritischen und reduktiven Sichtweise auf die Bibel als »Märchenbuch« (5. Klasse: 7 %, 10. Klasse: 17 %) und als »Sammlung wichtiger Erfahrungen, die andere Menschen gemacht haben« (5. Klasse: 39 %, 10. Klasse: 48 %) mit zunehmendem Alter deutlich an. Eine große Bedeutung¹⁶⁷ besitzt die Bibel für 51 % der Schüler:innen der 5. Klasse, in der 10. Klassenstufe nur noch für 13 % der Schüler:innen. Die Gruppe derjenigen, die sich nicht festlegen können, ist bereits bei den Schüler:innen der 5. Klasse hoch und erreicht in der 8 und 9. Klasse schließlich ihren Höhepunkt (65 %), was eine grundsätzliche Unsicherheit im Umgang mit dem Thema »Bibel« impliziert und eine Verstärkung in individuellen Suchbewegungen und Schwankungen im Jugendalter findet.

Die Untersuchung der situativen Verortungen eines Umgangs mit der Bibel offenbart, dass mit zunehmendem Alter die Gruppe derjenigen wächst, die keine bestimmte

163 Vgl. Bröking-Bortfeld 1984: Die Studie von Martin Bröking-Bortfeld gilt als wegweisend, was die Untersuchung der Bedeutung der Bibel für Jugendliche angeht, insofern sie nicht nur einen sehr differenzierten Blick auf den Umgang Jugendlicher mit der Bibel wirft, sondern überdies eine der ersten Studien ist, welche sich auf diese Zielgruppe fokussiert. Die quantitativ-empirische Untersuchung wurde 1981 in Niedersachsen an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien durchgeführt. In schriftlicher Form wurden dabei insgesamt 750 Schüler:innen im Alter von 13–16 Jahren (Klasse 7–11) zum Thema Bibel in ihrem Lebensalltag befragt (vgl. Bröking-Bortfeld 1984, 81–94).

164 Vgl. Berg 1993, 12. Die Konfessionszugehörigkeit wurde nicht berücksichtigt.

165 Vgl. ebd., 13f. Berg wählte aus den 49 Fragen der Studie von Bröking-Bortfeld insgesamt 11 Fragen aus und modifizierte sie zum Teil.

166 Vgl. ebd., 13–18.

167 Wobei der Bedeutungsbegriff inklusive der Attribuierung mit »groß« an dieser Stelle (»Hat die Bibel für Dich eine große Bedeutung?«) noch sehr vage bleibt sowie durch die Antwortoptionen »ja«, »nein«, »Das kann ich nicht so genau sagen« keine differenzierenden Nuancen, allenfalls eine nicht näher bestimmbare Enthaltung zulässt.

Situation identifizieren können, in der die Bibel herangezogen werden könnte. Im Bereich der 10. Jahrgangsstufe sind es über die Hälfte. Grundtenor ist über alle Jahrgangsstufen hinweg eher die Zuschreibung einer Bedeutung der Bibel in schwierigen Situationen des Lebens als bei wichtigen oder freudigen Ereignissen. Eine weitere Konkretisierung erfolgt durch die Fokussierung bestimmter Personengruppen. So wird Menschen, die krank, einsam oder alt, aber auch traurig und unglücklich sind, eine erheblich größere Wichtigkeit der Bibel zugesprochen als etwa fröhlichen, zufriedenen oder jungen Menschen. Die Zustimmung zur Aussage, dass die Bibel eine Bedeutung für Christen hat, ist ähnlich hoch.¹⁶⁸ Interessant ist ferner, dass Gleichaltrigen mehrheitlich ein Zugeständnis gemacht wird, selbst zu entscheiden, ob sie regelmäßig in der Bibel lesen oder nicht. Der Wunsch nach einer Zunahme der Beschäftigung mit der Bibel im Religionsunterricht ist bei der Hälfte der Jüngeren und nur noch bei einer Minderheit (14 %) der Schüler:innen der 10. Klasse anzutreffen. Eine Zunahme findet jedoch das Verlangen nach einer Diskussion heutiger Probleme unter Berücksichtigung biblischer Texte.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Ergebnisse Bröking-Bortfeldts durch Berg weitgehend bestätigt werden.¹⁶⁹ Mit zunehmendem Alter nimmt das »Interesse an einem lebensbezogenen, erfahrungsorientierten Verständnis der Bibel«¹⁷⁰ zu. Berg bündelt seine Erkenntnisse unter den Stichworten »Realitätsverlust«, »Relevanzverlust« und »Effektivitätsverlust«¹⁷¹ der Bibel.

Die Untersuchung des Bibelkonzepts ist Teil der umfassenden, 1993 veröffentlichten Studie *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend* von Kalevi Tamminen, deren Zielgruppe finnische Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Klassenstufen (im Alter von 7–20 Jahren) waren.¹⁷² Neben freien Assoziationen zum Bibelverständnis und Anfragen an die Bibel standen vor allem Aspekte der Wahrheitsfrage im Fokus, insbesondere buchstäbliche und nichtbuchstäbliche Verstehensweisen der Bibel. Differenziert wurden die Ergebnisse nach Schulstufen, Geschlecht und religiöser Bindung. Des Weiteren war ein einordender Abgleich mit den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen Goldmans von Interesse.

Erhoben wurden die Daten mithilfe verschiedener Instrumente. Unter anderem sollte der offene Impuls »Die Bibel ist ...« fortgeführt werden. Interessant ist der methodi-

168 Unklar bleibt an dieser Stelle, inwieweit eine eigene Zugehörigkeit zum Christentum mitgedacht wird.

169 Aus der Studie von Bröking-Bortfeld sind an dieser Stelle noch einige Ergänzungen anzumerken, die für den Fortgang der vorliegenden Studie durchaus Relevanz besitzen: Am meisten Kontakt zur Bibel erfahren die Befragten in der Studie von Bröking-Bortfeld im Konfirmandenunterricht bzw. Kommunionunterricht und im Religionsunterricht (65 % und 45 %), dagegen nur selten in der Familie (5 %). Die »Verursachungskontexte zur Beschäftigung mit der Bibel« sind mit großem Abstand Pfarrer und Lehrer, während Eltern und Freunde eine eher geringe Rolle spielen. Außerdem geben 78 % an, es sei ihrer Familie »egal«, ob sie sich mit der Bibel beschäftigen (vgl. Bröking-Bortfeld 1984, 155; 210f.; 223).

170 Berg 1993, 18.

171 Ebd., 19.

172 Vgl. Tamminen 1993, 11; 27–30: Es gab eine Basisuntersuchung 1974 (N=1558), gefolgt von drei Follow-Up-Untersuchungen, bevor schließlich 1986 eine Wiederholungsstudie stattfand (N=1176).

sche Zugriff insofern, als in offener Weise ein Zugang zum Thema Bibel geschaffen wird. Ohne begrenzende Aussagen werden die Befragten herausgefordert, sich zur Bibel zu äußern. Dabei ist der Impuls sicherlich als einladend in Bezug auf eine definitorische Annäherung an die Bibel zu sehen. Der persönliche Aspekt wird nicht vorausgesetzt, allerdings auch nicht ausgeschlossen.¹⁷³ Die Antworten wurden kategorisiert in »Die Bibel als Buch und ihr Gebrauch«, »Bedeutung als Buch«, »Inhalt der Bibel« sowie »Glaubwürdigkeit der Bibel«¹⁷⁴. Hier zeigt sich eine große Bandbreite der Antworten. Auffallend ist die dominierende Annäherung an die Bibel über den Inhalt. 49 % (42 % in der Folgestudie) beantworten den Impuls mit »Erzählung über Gott und Jesus«, auch der Aspekt »Erzählung über die Vergangenheit« spielt eine Rolle. Die Definition als »Wort Gottes« nimmt mit zunehmendem Alter ab, während die Zuschreibung »Lebensregel« häufiger wird. Die der Bibel zugesprochene Bedeutung im Sinne der Eigenschaften »wertvoll« und »heilig« ist bei 13 % (Folgestudie 16 %) zu finden, während eine negative Bewertung der Bibel bei nur 2 % (3 %) der Befragten zu finden ist. Dagegen ist eine Beschreibung der Bibel direkt über Aspekte der Glaubwürdigkeit sehr gering. So beschäftigen sich nur wenige Befragte in der Fortsetzung des Impulses mit dem Wahrheitsanspruch biblischer Texte. Auch Zweifel an der Glaubwürdigkeit werden sehr selten benannt, nehmen aber auf niedrigem Niveau mit steigendem Alter zu. Die Annäherungen über Aussehen, Zusammensetzung und Gebrauch der Bibel sind im Mittelfeld anzuordnen.¹⁷⁵

In der Studie von 1986 bezog sich ein Impuls auf Dinge, die Irritationen an der Bibel auslösen bzw. auf Fragen, die sich die Zielgruppe bezüglich der Bibel stellen. Tamminen macht darauf aufmerksam, dass »eine eindeutige und durchgängige Veränderung mit zunehmendem Alter nur in einer der Kategorien, nämlich der bezüglich der *Glaubwürdigkeit* der Bibel [...], feststellbar ist«¹⁷⁶. Fragen zum Ursprung der Bibel sind daneben über alle Altersstufen hinweg verhältnismäßig häufig vertreten. Die Frage nach der persönlichen Bedeutung der Bibel wird zwar ebenfalls als etwas genannt, worüber man sich wundern kann, jedoch nur von einer geringen Anzahl der Befragten (durchschnittlich von ca. 4 %).¹⁷⁷

Drei biblische Erzählungen bieten in Tamminens Studie den Anlass, um über die Faktizität biblischer Texte nachzudenken. Die »nichtbuchstäblichen« Auslegungen der Bibel nehmen mit zunehmendem Alter zu, wobei der deutlichste Anstieg zwischen den Klassenstufen 3 und 7 (9–14 Jahre) auszumachen ist. Tamminen verweist darauf, dass Entwicklungsprozesse im Hinblick auf die Glaubwürdigkeit der Bibel in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren zu sehen sind, wie Glaube an Gott, Gotteserfahrungen und

173 Tamminen kritisiert selbst, dass der Impuls die Befragten in eine Lehrerrolle drängen könnte (vgl. ebd., 150).

174 Vgl. ebd., 150f. Hier wählt Tamminen eine klare Anlehnung an die Entwicklungsstufen von Goldman und reflektiert seine Ergebnisse auch im Abgleich mit diesen.

175 Vgl. ebd., 150–166. Es wird darauf verzichtet, die Ergebnisse hinsichtlich ihrer altersbedingten Entwicklung einzuordnen, weiterhin findet auch kein detaillierter Vergleich der beiden Studien-durchläufe statt. Vielmehr geht es um Grundkonstanten, die wichtige Rückbindungsoptionen für die vorliegende Studie zulassen können.

176 Ebd., 157.

177 Vgl. ebd., 156–159.

Gebetspraxis. So sind etwa religiöse Einstellungen von entscheidender Bedeutung, insofern die Glaubwürdigkeit der Bibel bei Gläubigen oder konventionell Religiösen zwar auch zunächst abnehmend ist, aber zwischen den Klassenstufen 9 und 11 wieder ansteigt. Deutlich wird zudem, dass die Skalen der nicht-buchstäblichen Verstehensweise und die der Unglaubwürdigkeit der Bibel nahezu parallel verlaufen, was den Schluss zulässt, dass ein nichtbuchstäbliches Verstehen der Bibel Fragen nach einem adäquaten Umgang mit der Bibel aufwirft und Wahrheiten infrage stellt.¹⁷⁸

Hinsichtlich des Interesses an der Bibel ist bei der Zielgruppe der Studie eine Veränderung »von singulären biblischen Ereignissen zu Fragen nach der Glaubwürdigkeit der Bibel und ihrer Bedeutung als Buch«¹⁷⁹ auszumachen. Demzufolge wird der Blick auf übergreifende Aspekte hin geweitet, welche für grundsätzliche Annäherungs- und Verstehensprozesse relevant sind. Diese Verlagerung kann als Resultat eines höheren Reflexionsniveaus gesehen werden und macht gleichzeitig die Wichtigkeit eines diskursiven Aufgreifens solcher Belange deutlich. Gleichzeitig bleibt zu vermuten, dass Fragen nach Glaubwürdigkeit und Bedeutung der Bibel als Buch Auswirkungen auf den Umgang mit einzelnen biblischen Erzählungen haben.

In ihrer Studie *Da waren die Netze randvoll* aus dem Jahr 2002 widmeten sich *Helmut Hanisch* und *Anton Bucher* 2402 Kindern der 4. Grundschulklasse.¹⁸⁰ Gefragt wurde u. a. nach Geschichten, die Kinder kennen, nach Lieblingsgeschichten und deren Bedeutsamkeit, nach biblischen Wissensbeständen sowie Berührungsorten mit der Bibel. Auch wurde der Zusammenhang zwischen Bibelkenntnissen und dem Verhältnis zur Bibel auf der einen Seite und der Religiosität auf der anderen Seite sowie das zugrundeliegende Bibelkonzept und eine (zukunftsbezogene) Beurteilung der Bibel untersucht. Die Daten wurden in einer Mischung aus offenen und geschlossenen Fragen erhoben, wobei freie Textformulierungen der Kinder in ein kategorienbasiertes Auswertungssystem überführt und schließlich Quantifizierungen generiert wurden. Besonderes Augenmerk ist auf die offen gestellten Fragen zu legen, insofern über diese Begründungen eingeholt wurden, welche etwa die Wichtigkeit der eigenen Lieblingsgeschichte, die Verhältnisbestimmung der Bibel zum eigenen Leben sowie eine zukünftige (Nicht)Behandlung biblischer Geschichten plausibilisieren.¹⁸¹

Die Wahl ihrer Lieblingsgeschichte¹⁸² wird von 26,2 % der Befragten mit einer individuellen Deutungsmöglichkeit der jeweiligen Erzählung begründet. Dieses Ergebnis ist aus bibeldidaktischer Perspektive hoch bedenkenswert, insofern sich über persönliche Auseinandersetzungen Deutungsspielräume eröffnen können, die in eigene Positionierungen und mitunter auch Relevanzsetzungen münden können. 19,9 % können die Wahl der eigenen Lieblingsgeschichte nicht begründen, etwa gleich viele argumentieren

178 Vgl. ebd., 159–165.

179 Ebd., 165.

180 Vgl. Hanisch/Bucher 2002, 14f.

181 Vgl. ebd., 11–14 sowie zum Fragebogen ebd., 125–134.

182 An erster Stelle werden die »Arche Noah« vor »Mosegeschichten« und »Kindheitsgeschichten« Jesu genannt, gefolgt von der »Passion«. Knapp ein Fünftel der Befragten hat keine Lieblingsgeschichte (vgl. ebd., 37–44).

auf inhaltlicher Ebene, indem Elemente der Geschichte, die besonders wichtig erscheinen, wiedergegeben werden, ohne jedoch eigene Deutungen heranzuziehen. 11,4 % begründen die persönliche Relevanz der Lieblingsgeschichte mit moralischen Deutungen, was beachtenswert erscheint hinsichtlich der Prämissen, mit denen Kinder biblischen Erzählungen begegnen. Weitere analysierte Kategorien sind beispielsweise »emotionale Deutungen«, »theologische Deutungen«, »erlebnisorientierte Deutungen«, »negative Deutungen« im Sinne einer fehlenden Wahrnehmung von Wichtigkeit oder Besonderheit sowie »abstrakte Deutungen«. ¹⁸³ Obgleich an dieser Stelle eine große Bandbreite an relevanzanzeigenden Zugängen vorherrscht, konstatieren Hanisch und Bucher »dass viele Kinder mit der Verbalisierung dessen, was ihnen an biblischen Geschichten wichtig ist, Probleme haben. Möglicherweise werden sie im Rahmen der religiösen Unterweisung dazu zu wenig herausgefordert.« ¹⁸⁴

Die Frage nach einem Zusammenhang der Lieblingsgeschichte mit dem eigenen Leben wird von etwa 30 % der Kinder bejaht, während ebenso viele keine Antwort haben und 40 % diese Frage verneinen. Die Gründe für die Lebensbedeutsamkeit sind vielfältig und reichen von der Nennung »sachlicher Gründe« über die Aspekte »Bekenntnis und Glaube«, die Nähe zu »gleichen oder ähnlichen Erfahrungen«, »Identifikationen«, »moralischen Gründen« bis hin zu »emotionalen Gründen«. ¹⁸⁵ Einen fehlenden Bezug zum eigenen Leben begründen die Kinder zum einen mit ausbleibenden Identifikationspotenzialen hinsichtlich der Personen sowie der Handlung der Erzählung. Zum anderen sind es »geographische und historische Distanzen« und »inhaltliche Gründe«, welche die Befragten an der Richtigkeit der Erzählungen zweifeln lassen. Unter Rückgriff auf entwicklungspsychologische Einordnungen weisen Hanisch und Bucher darauf hin, dass aufgrund des fehlenden Abstraktionsvermögens nicht unbedingt davon auszugehen ist, dass eine Lieblingsgeschichte mit dem eigenen Leben in Beziehung gesetzt wird. ¹⁸⁶ Dass dies dennoch viele Kinder in positiver wie negativer Weise begründend tun, ist beachtenswert.

Mit Hilfe eines semantischen Differenzials wurden die Vorstellungen der Kinder von der Bibel abgefragt. Die Vergleichspaare »modern«/»alt«, »von Gott«/»von den Menschen«, »für mich wichtig«/»für mich unwichtig«, »spannend«/»langweilig«, »wahr«/»erfunden«, »gut«/»böse« standen jeweils kontrastierend gegenüber. Die Ergebnisse zeigen, dass 83,6 % der Kinder die Bibel als ein altes, 69 % die Bibel als ein von Gott stammendes Buch sehen; für 74,5 % ist sie wichtig, 76 % finden sie spannend, für 86,8 % ist sie wahr und für 95,2 % gut. ¹⁸⁷ Diese Einschätzungen zeigen einen starken Transzendenzbezug, ein positiv konnotiertes Bild von der Bibel und bestätigen die Ergebnisse anderer Studien, wonach Kinder im Grundschulalter einen großen Spannungsfaktor mit biblischen Geschichten verbinden. Die Einstufung der Bibel als altes Buch hat keinen negativen Einfluss auf die übrigen Faktoren. Die Einschätzung als wahres Buch kann aufgrund des Gegensatzwertes »erfunden« auf ein korrespondenztheoretisches

183 Vgl. ebd., 44–47.

184 Ebd., 47.

185 Vgl. ebd., 47–50.

186 Vgl. ebd., 50–53.

187 Vgl. ebd., 71f.

Wahrheitsverständnis abzielend eingeordnet werden. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist die hohe Zustimmung zum Item »wahr« in diesem Altersbereich nicht überraschend.¹⁸⁸ Es sei jedoch darauf verwiesen, dass die Einschätzung als »erfunden« mit einer persönlichen Unwichtigkeit korreliert.¹⁸⁹ Dieses Resultat erweist sich vor dem Hintergrund älterer Zielgruppen als bedeutsam. In Bezug auf Erwartungen an die zukünftige Bearbeitung biblischer Geschichten werden vor allem die Aspekte »Spannung« und »Gefallen« als Kriterien genannt. Wer keine zukünftige Beschäftigung wünscht, begründet dies vor allem mit dem Faktor der »Langeweile«.¹⁹⁰

Religiöse Praxis korreliert mit Bibelkenntnissen auf geringem Niveau, während zwischen religiöser Praxis und einer positiven Einschätzung der Bibel als »für mich wichtig«, »gut«, »wahr« etc. ein eindeutiger Zusammenhang besteht. Religiöse Praxis ist wiederum u. a. durch die Erzählfrequenz biblischer Geschichten in der Familie bedingt, so dass biblisches Erzählen letztlich mit einer positiven Einstellung der Bibel gegenüber korreliert.¹⁹¹ Dennoch bleibt festzuhalten: »Selbst wenn Kindern im Elternhaus nie aus der Bibel erzählt wird, werden deren Geschichten von knapp zwei Dritteln gleichwohl als wichtig und spannend gewürdigt. Dies ist zweifellos dem schulischen Religionsunterricht zu verdanken, der für zusehends mehr Kinder der einzige Ort ist, an dem sie der biblisch-christlichen Tradition begegnen.«¹⁹²

Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz untersuchten in ihrer 2009 erschienenen Studie »sage mir, wie du die Bibel liest, und ich sage dir, woran du glaubst«, welche Teil der international angelegten Studie »Youth in Europe« ist, das Schriftverständnis Jugendlicher der 11. Jahrgangsstufe an Gymnasien und Gesamtschulen und dessen Zusammenhang zu ihrer spezifischen Religiosität.¹⁹³ Ausgangspunkt der Studie ist die aus Davis Wulffs Überlegungen abgeleitete These, dass jedes Schriftverständnis in einen grundlegenden religiösen Stil eingebunden ist, »der sich in eigenständigen Glaubensüberzeugungen und religiösen Vollzügen äußert«¹⁹⁴.

Grundlegend ist hierfür Wulffs Differenzierung von Religiosität entlang zweier Dimensionen. Die eine Dimension umschließt den Glauben an die Existenz einer transzendenten Wirklichkeit, welche bejaht oder abgelehnt werden kann. Die andere Dimension bezieht sich auf das Verständnis heiliger Schriften, das wörtlicher oder symbolischer Art sein kann.

188 Vgl. zur Kritik an der Anlage des Gegensatzpaares »wahr« – »erfunden« u. a. Gennerich/Zimmermann 2020, 19f., die darauf aufmerksam machen, dass das Gegenteil von »wahr« eigentlich »unwahr« und das Gegenteil von »erfunden« »hat real stattgefunden« wäre. Vgl. zu entwicklungspsychologischen Einordnungen Abschnitt 2.2.4.

189 Vgl. Hanisch/Bucher 2002, 71.

190 Vgl. ebd., 74–79.

191 Vgl. ebd., 81–85.

192 Ebd., 84f. Vgl. zur weiteren Ausdifferenzierung der Rolle des Religionsunterrichts die Ausführungen unter 2.2.2.

193 Zielgruppe (N=1790) sind Schüler:innen in ganz Deutschland, von denen etwa die Hälfte katholisch und 25 % evangelisch sind (vgl. Riegel/Ziebertz 2009, 272).

194 Ebd., 268.

Aus der Kombination dieser beiden Dimensionen ergeben sich vier religiöse Stile, die sich gemäß Riegel und Ziebertz wie folgt auf die Bibel anwenden lassen: Glaubenshaltungen im Stil der »literal affirmation« sehen biblische Texte als das exakte Wort Gottes. Die Texte werden folglich wörtlich verstanden, wobei gleichzeitig die Existenz einer transzendenten Wirklichkeit angenommen wird. Demgegenüber ist für den Stil der »literal disaffirmation« zwar ebenfalls eine wortwörtliche Lesart der Bibel charakteristisch, diese ist jedoch mit einer ablehnenden Haltung gegenüber einer transzendenten Macht verbunden. Konkret heißt dies, dass hier durch die fehlende Plausibilität eines wörtlichen Zugangs, der jedoch als Anspruch mitgedacht wird, eine Ablehnung einer transzendenten Wirklichkeit gefolgert wird. Die Bibel wird somit zu einem gewöhnlichen Buch, zu einem Buch unter vielen. Im Stil »restorative interpretation« werden biblische Texte symbolisch verstanden und auf das Vorhandensein einer transzendenten Macht hin neu gedeutet. Im Stil der »reductive interpretation« ist die symbolische Lesart gepaart mit der Ablehnung einer transzendenten Macht. Biblische Texte gelten als Sammlung von menschlicher Weisheitsliteratur.¹⁹⁵

Riegel und Ziebertz erheben auf Grundlage dieses Differenzials zunächst die vorherrschenden Bibelverständnisse bei Jugendlichen. Demnach ist das symbolische Bibelverständnis mit Bezug zu einer transzendenten Macht mit 53,5 % am häufigsten anzutreffen, gefolgt von einem reduktiven, die Bibel als Weisheitsliteratur ohne Transzendenzbezug denkendem Verständnis (31,9 %). 12,1 % der Befragten begegnen der Bibel religionskritisch, insofern der vermeintliche Anspruch einer wörtlichen Verstehensweise nicht geteilt wird und sich die Bibel durch keinerlei Besonderheiten von anderen Büchern abhebt. Eine wörtliche Lesart mit Transzendenzbezug beanspruchen lediglich 2,5 % der Befragten für sich.¹⁹⁶

Für die anschließenden Analysen rund um Zusammenhänge zwischen Schriftverständnis und religiösen Einstellungen werden Faktoren auf drei Ebenen in den Blick genommen: auf der Ebene der Weltanschauung, in Bezug auf die Rolle von Religion auf gesellschaftlicher Ebene sowie auf der individuellen Ebene religiöser Erfahrungen.¹⁹⁷

195 Vgl. ebd., 267f; Wulff 1991.

196 Vgl. Riegel/Ziebertz 2009, 273. Vgl. auch Ziebertz/Riegel 2008, 155 sowie die Ergebnisse der Empirica Jugendstudie 2018, welche evangelische Jugendliche und Erwachsene (14–29 Jahre) aus dem freikirchlichen wie landeskirchlichen Bereich befragte. Jugendliche, die der Landeskirche zugehörig sind, stimmen mit 13,8 % der Aussage zu, die Bibel sei wörtlich zu lesen; demgegenüber sind es 24,2 % der Freikirchler. Hier ergeben sich zum einen signifikante Unterschiede zu einem katholisch geprägten Milieu. Die Ausrichtung des Lebens nach der Bibel bejahen 29,5 % der Landeskirchler, sogar 50,1 % der Freikirchler. Einem Verstehen und Deuten der Bibel aus heutiger Perspektive stimmen 60 % der Landeskirchler zu und 47,4 % der Freikirchler. Wird nach »hochreligiös« und »religiös« differenziert, zeigt sich, dass Hochreligiöse die Bibel viel öfter wortwörtlich verstehen als Religiöse (vgl. Faix/Künkler 2018, 76–78). Joachim Theis differenziert in *wortwörtliches, christliches, humanistisches* sowie *literarisches* Verständnis, wobei die literarische und humanistische Bibelerinterpretation gegenüber einer christlichen und wortwörtlichen Deutung dominieren. Befragte, die sich als religiös verstehen, ziehen die christliche oder humanistische Deutung vor (vgl. Theis 2005, 201).

197 Vgl. Riegel/Ziebertz 2009, 270f.

Die ermittelten Typen lassen sich wie folgt charakterisieren:¹⁹⁸ Jugendliche mit einem symbolischen Bibelverständnis sind durch ein metatheistisches Weltbild gekennzeichnet, welches zwar die Existenz einer transzendenten Macht annimmt, diese aber als nicht näher beschreibbar betrachtet. Zudem ist ein pragmatisches Weltbild vorzufinden, nach dem jeder Mensch gefordert ist, für sich relevante Sinnzusammenhänge zu generieren. Zu einem christlichen Weltbild haben die Heranwachsenden dieses Typs ein distanzierendes Verhältnis, ohne es jedoch abzulehnen. Eine Aufgeschlossenheit gegenüber individuellen religiösen Erfahrungen ist gegeben. Religiöser Pluralität begegnen sie mit großer Offenheit und Religion gilt als zeitgemäß.

Die Gruppe derjenigen, die sich durch ein reduktives Schriftverständnis auszeichnet, kann durch ein agnostisches sowie ein pragmatisches Weltbild charakterisiert werden. Dabei wird das christliche Weltbild abgelehnt. Hinsichtlich eines religionskritischen und naturalistischen Weltbilds lassen sich ambivalente Einstellungen beobachten. Die Möglichkeit religiöser Erfahrungen wird nicht geleugnet, allerdings besteht kein individuelles Interesse daran oder persönliche Erfahrungen dazu. Die Anerkennung religiöser Vielfalt steht außer Frage, hingegen kann die Frage, ob Religion zeitgemäß ist, nicht eindeutig beantwortet werden.

Vertreter:innen eines religionskritischen Bibelverständnisses lehnen ein christliches oder immanent-spirituelleres Weltbild deutlich ab und präferieren dagegen ein pragmatisches, agnostisches und religionskritisches Weltbild. Religiöse Pluralität wird akzeptiert, gleichzeitig gilt Religion als nicht zeitgemäß. Eine mäßige Zustimmung erfährt die Glaubwürdigkeit religiöser Erfahrungen, es findet jedoch keine individuelle Auseinandersetzung mit ihnen statt.

Schließlich teilen Jugendliche mit einem wörtlichen Bibelverständnis ein christliches Weltbild und lehnen demgegenüber religionskritische, agnostische oder naturalistische Weltdeutungen ab. Religiöse Erfahrungen werden als möglich und erwünscht eingestuft bzw. zum Teil bereits als eigenes Wiederfahrnis herausgestellt. Religiöse Pluralität wird anerkannt und Religion als durchaus zeitgemäß identifiziert, während eine Unentschlossenheit gegenüber monoreligiösen Einstellungen herrscht, welche von einem nur in der eigenen Religion vollumfänglich vorfindbaren Wahrheitsgehalt ausgehen.

Von Interesse ist die durchgängige Beobachtung, dass naturalistische Denkweisen allenfalls in ambivalenter Weise angeschaut werden, aber keine volle Zustimmung erhalten. Auch die Akzeptanz der religiösen Pluralität sowie die Einräumung der Möglichkeit zu religiösen Erfahrungen sind über alle Befragten hinweg auszumachen.

Die engen Korrelationen zwischen Einstellungen zu religiösen Themen und dem Schriftverständnis lassen Riegel und Ziebertz resümieren: »Die Art und Weise, wie Jugendliche die Bibel verstehen, sagt damit tatsächlich etwas darüber aus, woran sie wie glauben.«¹⁹⁹

Die Verwobenheit religiöser Stile mit dem Bibelverständnis veranschaulicht, welche Faktoren möglicherweise auf letzteres einwirken. Eine Verortung innerhalb religiöser Stile und Entwicklungen ist daher ein wichtiger Vergewisserungspunkt und trägt zu ei-

198 Vgl. ebd., 276–278.

199 Ebd., 279.

ner angemessenen und kontextbezogenen Berücksichtigung der Leser:innen biblischer Texte bei.

Carsten Gennerich und Mirjam Zimmermann befragten in ihrer international angelegten Studie *Bibelwissen und Bibelverständnis* aus dem Jahr 2020 Jugendliche im Alter von 9–20 Jahren, die mehrheitlich den Religionsunterricht besuchten. In der deutschen Stichprobe waren es vorwiegend Schüler:innen des Gymnasiums, in der englischsprachigen Stichprobe verteilten sich die Befragten auf primary school und secondary school.²⁰⁰ In einem quantitativ-qualitativen Setting wurden Fragen zu Bibel im Alltag und Religionsunterricht sowie eigene Einschätzungen und Bedeutungszuschreibungen, Deutungskompetenzen und Bibelwissen abgefragt. Als Referenzstudie gilt die bereits vorgestellte Studie von Hanisch und Bucher, länderspezifische Unterschiede interessieren ebenso wie der Altersbezug, die Relevanz der Wahrheitsfrage der Schrift in allen Jahrgangsstufen, die Genderperspektive, Einflüsse des Lebensstils auf den eigenen Zugang zur Bibel und schließlich die Interpretation biblischer Erzählungen.²⁰¹

Die Einschätzung der Bibel wird entlang der von Hanisch und Bucher aufgestellten Polaritätsmessung untersucht. Insgesamt zeigt sich, dass die Bibel eher alt (89,1 %) als modern (10,9 %) gesehen wird, eher von Gott (68,5 %) als vom Menschen (31,5 %) handelt, eher wahr (65,4 %) als erfunden (34,6 %) eingeschätzt wird, eher schwer (60,9 %) als leicht (39,1 %) verstehbar und eher vieldeutig (77,8 %) als eindeutig (22,2 %) beurteilt wird. Bei den Items »langweilig« (51,7 %) und »spannend« (48,3 %) und »hat mit meinem Leben zu tun« (52,5 %) und »hat nicht mit meinem Leben zu tun« (47,5 %) weichen die Werte weniger deutlich voneinander ab. Jedoch kann diese Beobachtung relativiert werden, insofern in der englischsprachigen Stichprobe die Einschätzung der Bibel im Allgemeinen etwas positiver ausfällt. So ist es auch beim Lebensbezug (66,6 % im Gegensatz zu 45,5 % der deutschen Stichprobe) und bei der Spannung (60,2 % und 48,3 %). Zudem wird der Bibel vonseiten der englischsprachigen Schüler:innen ein deutlich höherer Wahrheitsgehalt attestiert (75,9 % im Gegensatz zu 59,9 % bei der deutschen Stichprobe).²⁰²

Insgesamt zeigen sich Erklärungsansätze für mögliche Problemfelder und Zugangsschwierigkeiten, insofern eine Einschätzung der Bibel als modern, lebensweltnah und leicht verstehbar von einer jeweils – mitunter deutlich – kleineren Gruppe geteilt wird. Hier ergeben sich Ansatzpunkte für weitere Forschungsbeiträge.

Im Altersvergleich zeigen sich ferner einige bedeutsame Entwicklungen. Ein anderes Bibelverständnis mag zugrunde liegen, wenn ältere Befragte deutlich häufiger die Bibel als ein von Menschen handelndes Buch bewerten. Die ihr zugeschriebene Spannung nimmt drastisch ab, dafür steigt eine ihr zugesprochene Vieldeutigkeit ebenso wie

200 Vgl. zur Zusammensetzung der Stichprobe Gennerich/Zimmermann 2020, 64–73. In der Gesamtstichprobe waren evangelische und katholische Schüler:innen mit ca. 40 % gleichermaßen vertreten, 10 % waren konfessionslos. Neben soziodemographischen Angaben spielten auch die Bedeutung von Religion im Elternhaus, Häufigkeit des Gottesdienstbesuches sowie des Gebets und Werthaltungen eine Rolle. Bei der Darstellung ausgewählter Ergebnisse wird ein Rückbezug auf die Gesamtstichprobe die Regel sein. Die deutschsprachige Stichprobe umfasst N=1446, die englischsprachige Zielgruppe: N=665.

201 Vgl. ebd., 56–58.

202 Vgl. ebd., 89–91.

die Einschätzung als schwer verstehbar.²⁰³ So kann eine Vieldeutigkeit zwar im Sinne einer klaren Abgrenzung zu fundamentalistischen Verstehensweisen gesehen werden, allerdings wird auch deutlich, »dass die Vieldeutigkeit insgesamt nicht als ein positiv zu würdigendes Merkmal der Bibel wahrgenommen wird.«²⁰⁴ Die Wechselbeziehung zum gleichzeitigen Anstieg der schwereren Verständlichkeit der Bibel verweist u.a. darauf. Der Aussage, dass die Bibel erfunden ist, stimmen mit zunehmendem Alter ebenfalls mehr zu, »was darauf verweist, dass einerseits die kritische Wahrnehmung der Frage nach Wahrheit früher einsetzt oder aber auch deutlicher (in Familie bzw. Schule) thematisiert wird.«²⁰⁵

Die Einschätzung der Bibel als »wahr« korreliert mit der Zuschreibung, dass sie ein Buch für die eigene Person ist, sowie mit der Aussage, dass sie mit dem eigenen Leben zu tun hat, ebenso – wie Gennerich und Zimmermann im weiteren Verlauf der Studie zeigen können – mit der eigenen religiösen Praxis und der Begegnung mit der Bibel in der Kindheit sowie mit der Auffassung der Bibel als »Inkarnation«. Auch gilt die Bibel als sehr bedeutsam, wenn sie die Eigenschaft »wahr« trägt.²⁰⁶ Diese Korrelationen sind deshalb beschränkt aussagekräftig, weil mit der Gegenüberstellung »wahr« – »erfunden« ein lediglich korrespondenztheoretisches Wahrheitsverständnis transportiert wird, das »Wahrheit« nicht in der persönlichen Lebensbedeutsamkeit ansiedelt, sondern in Abgrenzung zur Fiktionalität einordnet.

Bezüglich der »personenbezogenen Wichtigkeitseinschätzungen« bestätigt die Studie von Gennerich und Zimmermann Ergebnisse, die auch schon Berg und Bröking-Bortfeldt vorgelegt haben. Die Bibel wird vorwiegend als ein Buch für »Menschen, die in die Kirche gehen« und »Bibelwissenschaftler« gesehen. Daneben sind es Menschen mit Krankheit, mit Handicap oder alte Menschen, denen eine Wichtigkeit der Bibel zugesprochen wird. Dass die Bibel ein Buch für Jugendliche ist, findet am wenigsten Zuspruch und fällt anteilmäßig etwa gleich mit der Wichtigkeit für die eigene Person.²⁰⁷

Wie die Bibel definiert wird und welche Bedeutung sie für die eigene Person hat, wird in der Studie von Gennerich/Zimmermann in offener Weise abgefragt²⁰⁸ und mittels einer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Beschreibung der Bibel vorwiegend über den Aspekt »Glaubenszeugnis« (42 %) geschieht, wobei die eigene Person zum Teil in die Gruppe derjenigen integriert wird, für die die Bibel eine Rolle spielt, wie z.B. »Christen«. Zum Teil wird von dieser Gruppe nur in der 3. Person ohne eigene Zugehörigkeit gesprochen. Inhaltlich gebundene Einschätzungen (36 %), welche bibelkundliche Informationen zum Aufbau der Bibel ebenso enthalten wie inhaltliche Einordnungen bezüglich der Art biblischer Erzählungen, sind ebenso in deutlichem Maße auszumachen. Weitere Annäherungen an die Bibel erfolgen über den Aspekt der »Inkarnation«, über kritische Anfragen (z.B. hinsichtlich der Wahrheit und Historizität), über

203 Vgl. ebd., 91f.

204 Ebd., 92.

205 Ebd.

206 Vgl. ebd., 161–164.

207 Vgl. ebd., 94f.

208 Hierbei sollten die Befragten einem fiktiven buddhistischen Austauschschüler die Frage »Was ist eine Bibel und was bedeutet sie für dich?« beantworten (vgl. ebd., 60; 95).

eine geschichtliche Dimension sowie über den mit besonderen Merkmalen versehenen Buchcharakter der Bibel.²⁰⁹

Eine große oder sehr große Bedeutung für das eigene Leben schreiben ca. 30 % der Befragten der Bibel zu, 30 % erkennen keine oder wenig Relevanz, der Rest spricht der Bibel zwar zu, interessant zu sein, ohne jedoch eine Wichtigkeit für die eigene Person zu besitzen. Diese Ergebnisse sind aufgrund der Quantifizierungen wenig aussagekräftig, insofern keine nähergehenden Einschätzungen und Begründungen der Bedeutungszuschreibung sowie deren Grenzen erkannt werden können. Dass die Bedeutung der Bibel für das eigene Leben mit zunehmendem Alter sinkt, bestätigt Ergebnisse anderer Studien.²¹⁰

Die Fähigkeit der Heranwachsenden, biblische Texte zu deuten, sowie die Deutoptionen, mit denen dabei agiert wird, wurden zunächst über die Begründung der Lieblingsgeschichte²¹¹ sowie der Auswahl der wichtigsten biblischen Geschichten erhoben. Hier zeigt sich die »theologische Deutung« als dominante Begründung der Wichtigkeit (29 %), ethische Deutungen (10,6 %) folgen. Ebenso ist die Kategorie der »Verneinung« interessant, insofern hier Ausweichmechanismen herangezogen werden und das Nichtvorhandensein von Lieblingsgeschichten oder das Nichtvorhandensein einer bestimmten Bedeutung, die ihnen zukommt, zur Sprache gebracht wird. Mit 12,2 % ist diese Gruppe stark vertreten. Überaus beachtenswert erscheint auch die große Zahl nichtgegebener Antworten mit 28,6 %, was auf eine gewisse Sprachlosigkeit oder fehlende Auseinandersetzungsoptionen mit eigenen Bedeutungszuschreibungen schließen lassen könnte. Weiterhin lassen sich nur bedingt Rückschlüsse ziehen, ob genannte Deutfähigkeiten übergreifend auf das Verhältnis zur Bibel angewandt werden können oder lediglich die genannten biblischen Erzählungen tangieren. Dass aber eine Korrelation zwischen theologischen Deutungszugängen und der persönlichen Bedeutung einzelner Geschichten besteht, können Gennerich und Zimmermann durchaus feststellen.²¹²

Darüber hinaus wurde die Deutungskompetenzen anhand Argumentationsmustern analysiert, welche die Befragten im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Zachäusgeschichte sowie einer Deutung in Bezug auf ein Mädchen mit Handicap und der damit einhergehenden Fragestellung, ob dieses weniger wert sei, entwickelten. Hier zeigt sich eine deutliche Umgehung von expliziten Begründungen zugunsten »bloßer Behauptungen« sowie »externer Argumente« und fehlender Antworten. Nur ein kleiner Teil der argumentativen Deutung bezieht sich auf den biblischen Text selbst.²¹³ Das Autorenteam resümiert hierzu, »dass die Schülerinnen und Schüler sehr begrenzte exegetische Kompetenzen haben, bzw. ungeübt darin sind, aus dem Text heraus Begründungen zu entwickeln.«²¹⁴

209 Vgl. ebd., 95–98.

210 Vgl. ebd., 98f.

211 Lieblingsgeschichten bzw. Erzählungen mit besonderer Wichtigkeit decken sich mit Ergebnissen anderer Studien: Geburt Jesu sowie die Schöpfungserzählung, Noah und Mose sind hier an den ersten Stellen zu nennen (vgl. ebd., 99–107).

212 Vgl. ebd., 107–111.

213 Vgl. ebd., 111f.

214 Ebd., 112.

Die Fragen, die die Zielgruppe einem fiktiven Bibelwissenschaftler rund um die Bibel stellen würden, sind heterogen, jedoch insofern relevant, als einerseits persönliche Fragen an den fiktiven Bibelwissenschaftler dominieren, welche u.a. die Lebensrelevanzfrage in den Fokus rücken. Andererseits sind es Fragen rund um die Wahrheit, welche auch vor dem Hintergrund anderer Studien als entscheidende Marker im Umgang mit biblischen Erzählungen gesehen werden können.²¹⁵

2.2.2 Die Wahrnehmung der Bibel im Kontext des Religionsunterrichts

Ort des Kennenlernens biblischer Erzählungen ist neben den frühkindlichen Begegnungen mit biblischen Erzählungen im familiären Kontext genuin der Religionsunterricht: »Ohne Religionsunterricht [...] würden mehr als die Hälfte aller Kinder mit biblischen Geschichten kaum vertraut sein.«²¹⁶ Diese Bedeutsamkeit nimmt in postmodernen Kontexten insofern zu, als sich religiöse Lern- und Bildungsprozesse zunehmend in den schulischen Kontext verlagern.²¹⁷

Um den Lernort Schule näher zu fokussieren, folgen im nächsten Abschnitt Studien, die die Rolle der Bibel bzw. biblischer Themen im Rahmen des Religionsunterrichts in Augenschein nehmen.

In seiner 2002 veröffentlichten Studie *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe* befragte Anton Bucher über 7000 Schüler:innen an Grundschulen, Sekundarstufen I, gymnasialen Oberstufen und Berufsschulen zu ihrer Sicht auf den katholischen Religionsunterricht, indem er u.a. auf dessen Beliebtheit, die wahrgenommene Häufigkeit und Wichtigkeit bestimmter Tätigkeiten und Themenfelder, Lerneffekte sowie auf zugehörige Bedingungsfaktoren rekurrierte.²¹⁸ Die innerhalb des Religionsunterrichts wahrgenommene Rolle und Präsenz der Bibel sowie die Beliebtheit und Relevanz biblischer Themenfelder sind an dieser Stelle beachtenswert. Ebenso lassen sich aufgrund der großen Altersspanne zwischen Grundschulkindern und Schüler:innen der weiterführenden Schulen altersbedingte Entwicklungstendenzen eruieren.

In der Grundschule ist insgesamt eine sehr positive Einstellung zum Religionsunterricht auszumachen.²¹⁹ Verbunden damit werden dem Fach hohe Lerneffekte zugeschrieben; hierunter an dritter Stelle »Im RU habe ich viel gelernt über die Bibel« mit 63 % Zustimmung. Bei den traditionellen Methoden innerhalb des Religionsunterrichts in der Grundschule geben 24 % der Kinder an, dass die Lehrkraft »sehr oft« aus der Bibel

215 Vgl. ebd., 122–129.

216 Hanisch/Bucher 2002, 62.

217 82 % geben an, von dort die meisten biblischen Geschichten zu kennen, gefolgt von Kontakten in Gottesdiensten, mütterlichem Erzählen sowie Konfirmandenunterricht (vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 82f.).

218 Vgl. Bucher 2000, 13f. Zu der Zusammensetzung der Stichproben vgl. ebd., 32f.; 35; 56f; 97; 107f. Die Fragebogen waren größtenteils über Items konzipiert, zeigten an einigen Stellen aber offene Passagen, insofern freie Assoziationen genannt werden konnten. Bei der Ergebnisdarstellung werden Auszüge hiervon ebenso eingebracht wie Stellen aus Lehrer:inneninterviews.

219 51,2 % der Kinder geben an, der Religionsunterricht sei bei ihnen »sehr beliebt«, 26,1 % sagen »beliebt« (vgl. ebd., 36f.).

erzählt, 29 % stimmen der Aussage »einmal in der Woche« zu. Dieser grundlegende Bestandteil des Unterrichts korreliert mit den Lieblingstätigkeiten: An fünfter Stelle (von 13 üblichen Tätigkeiten im RU) stehen »Bibelgeschichten«. 47 % der Kinder beschäftigt sich dabei »sehr gern« und 27 % »gern« mit Bibelgeschichten. Bei der Häufigkeit bestimmter Themen erweisen sich insgesamt religiös-theologische – darunter auch die Bibel – als dominant im Vergleich zu lebenskundlichen.²²⁰

Im Vergleich zur Grundschule erfährt die Beliebtheit des Religionsunterrichtes in der Sekundarstufe I einen deutlichen Rückgang.²²¹

Bei der Frage nach der Brauchbarkeit von Inhalten des Religionsunterrichtes für das Leben werden »Biblische Kenntnisse« allerdings immerhin an dritter Stelle mit 20 % hinter »Moralisches/Ethisches« und »Vertiefung des Glaubens« genannt.²²² Unter »Biblisches Kenntnisse« werden dabei bestimmte Gestalten oder Geschichten ebenso wie die Fähigkeit des praktischen Umgangs mit der Bibel (z.B. das Finden von Versen) subsumiert.²²³

Im Bereich der religiös-kirchlichen Tätigkeiten stimmen der Aussage »Im RU arbeiten wir mit der Bibel« 3 % mit »immer«, 8 % mit »einmal in der Stunde« und 21 % mit »einmal in der Woche« zu. Hier kristallisiert sich in der Wahrnehmung der Schüler:innen bereits ein erheblicher Unterschied zur Grundschule heraus. Dabei wird über Gott weitaus häufiger gesprochen, die Bibelarbeit liegt aber insgesamt noch weit vor Beten, Meditationen, Gottesdienstvorbereitung und Liedern.²²⁴

Ein Blick auf die wahrgenommene Häufigkeit der Themen insgesamt offeriert, dass religiöse Themen im Vergleich zu lebenskundlichen vermehrt behandelt werden. An dritter Stelle von 15 Items liegen »Biblische Geschichten«. Über die Hälfte der Befragten gibt an, dass sie »sehr oft« oder »oft« vorkommen. Allerdings ist hier das Alter zu bedenken:

220 Vgl. ebd., 36–49. (Bei den traditionellen Tätigkeiten (vs. Ästhetische Tätigkeiten) ist »Geschichten aus der Bibel hören« vom Beliebtheitsgrad her sogar an erster Stelle zu finden.) Unter lebensweltlichen Themen versteht Bucher im Grundschulbereich Aspekte wie »richtig leben«, »Krankheit, Sterben und Tod«, »Natur und Umwelt«, »Probleme in der Familie« etc. Vgl. auch Hanisch/Bucher 2002, 121–124: Demnach ist die Kenntnis biblischer Geschichten bei Grundschulkindern überraschend hoch. Auch die Beurteilung der Bibel ist positiv, wenngleich diese im Alltag der Kinder keine große Rolle spielt und der Hauptkontakt mit der Bibel im Religionsunterricht stattfindet. Hier ist aber durchaus ein Interesse am Hören biblischer Geschichten vorhanden.

221 Vgl. Bucher 2000, 57–61.

222 Bei dieser Frage war eine freie Nennung von Stichworten möglich.

223 Vgl. Bucher 2000, 63f.

224 Vgl. ebd., 76f. Auch die Ergebnisse der Studie von Gennerich und Zimmermann machen Folgendes deutlich: Die wahrgenommene Häufigkeit biblischer Themen im Religionsunterricht ist insgesamt recht hoch. Dass die biblischen Geschichten »fast immer« Thema im Religionsunterricht sind, sagen 20 % der Schüler:innen in Deutschland (und sogar 47,5 % der englischsprachigen Schüler:innen). Diese Wahrnehmung nimmt mit zunehmendem Alter ab. Weiterhin zeigen Gennerich und Zimmermann in Bezug auf die Wertschätzung der Arbeit mit der Bibel im Religionsunterricht, dass »das Interesse an diesem Lerngegenstand im Religionsunterricht sehr stark auseinandergeht« (Gennerich/Zimmermann 2020, 86), insofern sowohl diejenigen, die die Arbeit mit der Bibel gut/sehr gut finden, als auch diejenigen, die gegenteiliger Meinung sind, jeweils eine größere Gruppe ausmachen. Mit zunehmendem Alter fällt eine Bewertung etwas negativer aus (vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 84–87).

Mit zunehmendem Alter steigt die Wahrnehmung der lebenskundlichen Themen und biblische Bereiche werden seltener registriert.²²⁵

Die Wahrnehmung der Häufigkeit biblischer Themen und die ihnen zugesprochene Wichtigkeit gehen signifikant auseinander. Die von den Schüler:innen eingeschätzte Wichtigkeit der einzelnen Themenfelder zeigt ein eindeutiges Bild: Bei insgesamt 15 – sowohl lebensweltlich als auch religiös konnotierten – Themenfeldern werden »Geschichte der Kirche«, »Biblische Geschichten« und »Zehn Gebote« als die am wenigsten wichtigen benannt. Zwar stufen dennoch immerhin 39 % der Schüler:innen das Thema »Bibel« als wichtig ein, jedoch ist dies weit entfernt von der den lebenskundlichen Themen und den religiösen Themen »Gott«, »Jesus Christus« sowie »Tod« attestierten Relevanz.²²⁶ Lediglich bei der Brauchbarkeit schneidet die Bibel überraschend gut ab. Bucher resümiert: »Wenn SchülerInnen aktiv sein können – insbesondere mit Themen, die sie als lebensnah beurteilen (das können auch biblische Geschichten sein) –, steigen Akzeptanz und Effizienz enorm.«²²⁷

Ein kurzer Blick auf die gymnasiale Oberstufe zeigt, dass sich der Trend fortsetzt, insofern sowohl religiös-kirchliche Themen seltener (wahrgenommen) werden als auch der Einsatz der Bibel im Unterricht stark abnimmt. Bei der wahrgenommenen Häufigkeit aller Themen befindet sich »Bibel« im Mittelfeld, bei der Wichtigkeit der Themen sind biblische nur noch für 24 % der Schüler:innen »wichtig«, was eine Abnahme im Vergleich zur Sekundarstufe I bedeutet (vgl. dort 39 %).²²⁸

Die Studie überzeugt dadurch, dass der Blick auf die Bibel in deren alltägliches Setting eingebettet ist – als ein Teil religiöser Lern- und Bildungsformate. Im Vergleich

225 Vgl. Bucher 2000, 84–86. Davor befinden sich lediglich die Themenfelder »Gott« und »Jesus Christus«.

226 Vgl. ebd., 86–89. Susanne Schwarz kommt in ihrer Studie zu »SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht«, in der Schüler:innen der Abschlussklassen an Mittel- und Realschulen in Bayern befragt wurden, zu einem vergleichbaren Ergebnis und resümiert: »Das Schlusslicht der relevanten Themen bilden ausnahmslos explizit biblische.« (Schwarz 2019, 269) Auch ist die Bibel bei den Themen, die in guter Erinnerung sind, deutlich hinter Themen wie »andere Religionen«, »Liebe/Partnerschaft/Sexualität/Freundschaft« oder »Jesus Christus/Gott« zu finden. Die Einordnung als gute Erinnerung ist dabei vor allem an das persönliche Interesse und die dem Thema zugeschriebene Relevanz gebunden (vgl. Schwarz 2019, 227–231). Vgl. auch die Befunde der Resonanzstudie von Domszen/Lütze in Sachsen-Anhalt zu Schüler:innenperspektiven auf den Religionsunterricht an Sekundarschulen und Gymnasien. Bemerkenswert ist hier der signifikante Unterschied zwischen der Wichtigkeit biblischer Erzählungen in den Klassen 5/6 mit 49,8 % und in den Klassen 9/10 mit nur noch 24,2 %. Außerdem ist die Einschätzung der Wichtigkeit biblischer Geschichten bei sich als gläubig verstehenden Schüler:innen deutlich höher als bei solchen, die sich als nicht gläubig bezeichnen. Darüber hinaus wird deutlich, dass biblische Geschichten zu den Themenfeldern gehören, die stark polarisieren (vgl. Domszen/Lütze 2010, 135–155). Vgl. auch die Replikationsstudie Domszen/Hietel/Tenbergen 2021. Vgl. zudem die Ergebnisse der Studie von Michael Wermke, in der thüringische Schüler:innen der Jahrgangsstufen 5/6 und 9/10, die an Regelschulen und Gymnasien den evangelischen Religionsunterricht besuchten, befragt wurden. Auch hier bestätigt sich, dass die Thematisierung biblischer Geschichten im Vergleich zu anderen Themen als eher unwichtig angesehen wird. Spannend ist, dass biblische Themen von Jungen mehr präferiert werden als von Mädchen (vgl. Wermke 2006, 52–58).

227 Bucher 2000, 95.

228 Vgl. ebd., 101–104.

mit anderen Themenfeldern, persönlichen Relevanzsetzungen und Einschätzungen von »Brauchbarkeiten« für das Leben lassen sich eindeutige altersbezogene Entwicklungsstränge ausmachen. Bucher zeigt überdies, dass die Bibel von Jugendlichen nicht als gänzlich unwichtig und bei weitem nicht als unbrauchbar gesehen wird. Offen bleibt, inwiefern diese Erkenntnisse inhaltlich zu füllen sind, d.h. welche Relevanzkontexte in persönlichen Lebensumständen gesehen werden oder weshalb biblische Kenntnisse als brauchbar im weiteren Lebensverlauf eingeschätzt werden können. Deutlich wird aber, dass eine Relevanz vom Binnengeschehen des Religionsunterrichts abhängt. Werden lebensbedeutsame Themen aktiv gestaltbar, eröffnen sich Räume für persönliche Bedeutungen.

Dass innerhalb der Sekundarstufe Trends bezüglich der Bewertung biblischer Themen auszumachen sind, kann in der Studie »*Religionsunterricht in der Pubertät*« von Uwe Böhm und Manfred Schnitzler aus dem Jahr 2008 nochmals fokussiert werden, insofern Entwicklungen zwischen den Jahrgangstufen 7 und 8 erkennbar werden.²²⁹ Bei der Frage nach Themenwünschen (18 Themenvorschläge wurden gemacht) sind theologische Themen allgemein unbeliebter, biblische Geschichten zählen gar zu den »Mega-Flops«. Nur 17 % der Schüler:innen wünschen sich die Beschäftigung mit biblischen Geschichten. Einen geringeren Zuspruch bekommen lediglich die Themen »Umweltschutz«, »Glauben« und »Kirchengeschichte«. Dabei ist bemerkenswert, dass das Interesse an biblischen Geschichten zwischen Beginn der 7. Klasse und Ende der 8. Klasse drastisch schwindet.²³⁰ Ein anderes Bild ergibt sich jedoch, wenn die Frage »Was hat mir Reli im letzten Schuljahr gebracht?« ins Blickfeld rückt, d.h. wenn es um die Effektivität geht, die Schüler:innen dem Religionsunterricht in Bezug auf einzelne Themenfelder oder methodische Vorgehensweisen beimessen. Nach »Teamarbeit« und »andere Religionen« bewerten die Befragten an dritter Stelle die »Vermittlung von biblischen Kenntnissen« mit 50 % Zustimmung im Durchschnitt als sehr hoch – wenngleich auch hier einschränkend zu sagen ist, dass die Zustimmung zwischen 7. und 8. Klasse von 67 % auf 44 % sinkt. Demgegenüber bleibt der der Bibel zugesprochene lebensweltliche Wert weit zurück. Das Item »Bibel als Hilfe für mein Leben« ist mit 9 % Zustimmung das Schlusslicht. So ist eine eindeutige Diskrepanz zwischen Kenntnissen über die Bibel, die als positive Effekte gewertet werden, und einer persönlichen Lebensrelevanz der Bibel auszumachen.²³¹

2.2.3 Die Rolle der Bibel im sozialen Bedingungsgefüge

Während die Beschäftigung mit biblischen Themen essentieller Bestandteil des Religionsunterrichts ist und somit für alle an jenem Unterricht teilnehmenden Schüler:innen ein unausweichlicher Berührungspunkt mit biblischen Texten vorherrscht, ist das Maß

229 Böhm/Schnitzler befragten in der quantitativen Erhebung Realschüler:innen in Württemberg zu drei Zeitpunkten: Zu Beginn der Klassenstufe 7, am Ende der Klassenstufe 7 sowie am Ende der Klassenstufe 8. Die Beteiligung sank dabei im Verlauf des Projekts von N=326 auf N=215 Befragte. Ergänzt wurde die Studie auch von leitfadengestützten Gruppeninterviews mit Lehrkräften und Schüler:innen (vgl. Böhm/Schnitzler 2008, 41).

230 Vgl. ebd., 105–109.

231 Vgl. ebd., 101–105.

an Freiwilligkeit einer Beschäftigung in Alltagskontexten weitaus größer. Wenngleich religiöse Erziehungssysteme im frühen Kindheitsalter immer häufiger aus dem familiären Setting ausgelagert werden, ist dennoch auf den Umgang mit der Bibel in der Familie zu schauen. Denn: Wie in der Familie mit der Bibel umgegangen wird, ob aus ihr vorgelesen oder erzählt wird, bedingt die Einschätzung der Bibel.²³² Mit zunehmenden Alter stellt sich zudem die Frage nach eigenen Leseprozessen, die ein Vorlesen und/oder Erzählen der Eltern und Großeltern ablösen. Über die unmittelbare Umgebung der Familie hinaus sind weitere Kontaktpunkte im Rahmen von gemeindlichen Angeboten sowie Einstellungen des erweiterten sozialen Umfeldes von Relevanz.

Viel zitierte Zahlen zur Lesehäufigkeit liefert die *Shell Jugendstudie 2000*. Demnach lesen nur 1 % der Befragten »sehr oft« in der Bibel, 2 % tun dies nach eigenen Angaben »oft«. Mit 79 % ist die Antwortmöglichkeit »nie« am häufigsten vertreten (19 % »selten«). Die Bibellektüre geht mit zunehmendem Alter zurück, weibliche Jugendliche lesen etwas mehr in der Bibel als männliche. Differenzen in Bezug auf die Schulbildung zeigen sich, insofern Jugendliche mit Hauptschul- oder Realschulabschluss weniger in der Bibel lesen als Jugendliche mit Oberschulniveau. Im vergleichenden Blick auf die Lektüre religiöser Bücher bestätigt sich dieser Trend.²³³

Diese Zahlen sowie die auch in anderen Studien erhobenen Daten zur Lesehäufigkeit²³⁴ bedürfen einiger Einschränkungen bezüglich ihrer Aussagekraft und Tragweite: So geht es an dieser Stelle um einen rein lesenden Zugriff. Dass die Bibel kein Thema im Alltag ist und eine Beschäftigung mit ihr kaum stattfindet, kann nicht unmittelbar gefolgert werden. Viele andere mediale Zugriffsmöglichkeiten stehen zur Verfügung. Neue Medienumgebungen und damit verbundene Transformationen des Leseverhaltens²³⁵ sind Aspekte, die mit Blick auf die Motivation der Lektüre biblischer Texte durchaus bedenkenswert erscheinen.

Relativiert werden müssen Ergebnisse, wie sie sich bspw. in der Shellstudie zeigen, auch vor dem Hintergrund der allgemeinen Lese(un)freudigkeit sowie des (geringen) Leseinteresses in der Adoleszenz. Mit Übergang in die Sekundarstufe bzw. Eintritt in die Pubertät wird häufig von einer »Lese Krise« gesprochen, die sich in Nicht-Lesen oder Neuorientierungen äußern kann und eine Modifikation kindliches Leseverhaltens impliziert. Mit Überwindung der Lese Krise können verschiedene (mitunter geschlechtsspezi-

232 Vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 92.

233 Vgl. Fuchs-Heinritz 2000, 167.

234 Vgl. Berg 1993, 15: Die Lesehäufigkeit bezogen auf die 10. Klasse zeigt, dass 88 % »nie in der Bibel lesen«, lediglich 4 % lesen »häufig« in ihr. Das *Institut für Demoskopie Allensbach* legte im Jahr 2005 eine Studie vor, in der nach der Lesehäufigkeit sowie nach dem Bekanntheitsgrad einiger biblischer Geschichten gefragt wurde. Zielgruppe war die Bevölkerung ab 16 Jahre (N=750). Diese Studie ist insbesondere deshalb aussagekräftig, weil eine Abstufung die 16–29-Jährigen gesondert in den Blick nimmt. Durchschnittlich geben 62 % der aller Befragten an, »nie« in der Bibel zu lesen, 25 % »selten«, 9 % »hin und wieder« und nur 4 % sagen, sie würden »häufig« in der Bibel lesen. Ein etwas anderes Bild ergibt sich bei detaillierter Betrachtung. Bei den 16–29-Jährigen greifen nur insgesamt 7 % »häufig« oder »hin und wieder« zur Bibel, während es bei der Bevölkerung ab 60 Jahren immerhin 19 % sind (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2005).

235 Vgl. Bertschi-Kaufmann 2016, 34–57.

fische) Ausprägungen und Orientierungen eintreten, die von fehlender Lesebereitschaft über die Hinwendung zu Sachtexten bis zu einer neuen Zuwendung zu literarischen Texten reichen können.²³⁶ Bezüglich des Leseinteresses ist es vor allem Unterhaltungsliteratur²³⁷, die sich im Jugendalter gegenüber dem Angebot an klassischen Lektüren durchsetzt.²³⁸ Wenn Heranwachsende Interesse am Lesen haben – was auch von der familiären Lesesozialisation und dem Leseverhalten Gleichaltriger²³⁹ beeinflusst wird –, dann oft aus der Erwartung heraus, bestimmten Emotionen zu begegnen, auf bestimmte Stimmungen zu reagieren und Probleme zu bearbeiten (Identitätsfragen, Langeweile, Hang zur Entspannung, Traurigkeit etc.).²⁴⁰ Die Motivation, in der Bibel zu lesen, ist allerdings eine andere: Hier steht der mit dem schulischen Kontext verbundene, verpflichtende Charakter im Zentrum.²⁴¹

Gleichzeitig deutet sich die Chance einer existentiellen Begegnung mit der Bibel an, die ein reichhaltiges Repertoire an menschlichen Erfahrungen, Stimmungen und Emotionen beinhaltet. Die vorgenommenen Einordnungen verdeutlichen darüber hinaus einmal mehr die Relevanz einer Berücksichtigung der lebensweltlichen Umstände der Bibelleser:innen.

Im Rahmen der 2007 erschienenen Studie *Bibelverständnis und Bibelumgang in sozialen Milieus in Deutschland* erforschte Karl Gabriel mit seinem Forscherteam das Verhältnis Jugendlicher zur Bibel in deren sozialen Bedingungsgefügen. Ziel war es, über die »Rekonstruktion des Orientierungsrahmens die in den jeweiligen Gruppen geteilten Deutungsmuster zu erschließen, die Aufschluss über den milieutypischen Umgang mit der Bibel«²⁴² geben können.

Forschungsfragen waren in dieser Absicht u. a.: »Wie gehen aktuell Menschen mit der Bibel um, wie lesen sie die Bibel, welche Bezüge stellen sie zu ihr her?«.²⁴³ Die Auswertung von drei²⁴⁴ mit Jugendlichen geführten Gruppendiskussionen lässt folgende Einblicke zu:

Die Gruppe »CVJM« aus dem evangelikalen Milieu²⁴⁵ zeichnet sich durch eine missionarische Idee aus, die sich klar gegen eine als Beliebigkeit abgewertete Offenheit, ge-

236 Vgl. Philipp 2016, 91; 93f.; Kepser/Abraham 2016, 104f.

237 Hier vor allem Abenteuer-, Spionage- Kriminalromane, Problembücher, Liebesromane etc. Darüber hinaus sind Sachbücher sehr beliebt (vgl. Dehn u.a. 1999, 590).

238 Jedoch besteht eine Korrelation zwischen allgemeiner Lesehäufigkeit und der Bibellektüre. Wer viel liest, greift auch öfters zur Bibellektüre (vgl. Theis 2005, 199).

239 Vgl. Philipp 2016, 91; 94.

240 Vgl. Bonfadelli 1996, 61–64 sowie Dehn u.a. 1999, 591.

241 Vgl. Theis 2005, 200. Vgl. auch die verschiedenen Lesemodi, worunter auch die »Pflichtlektüre« fällt. »Dieser Lesemodus ist klar extrinsischer Natur, weil Personen aus institutionellen Gründen lesen müssen, zum Beispiel um etwas zu lernen. Im negativsten Fall besteht sogar ein Zwang zur Lektüre.« (Philipp 2016, 94.)

242 Gabriel u.a. 2007, 87.

243 Vgl. ebd.

244 Die Studie beinhaltet darüber hinaus die Gruppendiskussionen mit erwachsenen Zielgruppen des Niveaumilieus, des Integrationsmilieus, des Harmoniemilieus und des Selbstverwirklichungsmilieus (vgl. ebd., 88–94).

245 Vgl. ebd., 95f.

gen Gleichgültigkeit und Passivität in Bezug auf den Umgang mit der Bibel stellt. Sie setzt sich mit großem Engagement für die gemeinsame Sache ein, Jesu Botschaft zu verkünden. Innerhalb dieses orientierungsstiftenden Rahmens der Gruppe sind keine individuellen Gestaltungsoptionen (im Umgang mit der Bibel) denkbar. Die Bibel gilt »als die alles entscheidende Richtlinie Gottes, ja als Gottes Wort«²⁴⁶ und erhält aus diesem Verständnis heraus höchste Autorität.

Die Gruppe »KSJ« (Katholische Studierenden Jugend) ist dem katholisch-liberalen (Bildungs-)Milieu²⁴⁷ zuzuordnen. Sie verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur mündigen Erziehung Heranwachsender zu leisten. Dementsprechend positioniert sie sich gegen Einschränkungen von Selbstbestimmung und Unmündigkeit. Glaube heißt hier durchaus, sich immer wieder neu entscheiden zu können. Die mündige Erziehung wird auch auf den Kontext Bibel übertragen, insofern biblische Texte »als Metaphern und Mittel der Erziehung interpretiert«²⁴⁸ werden. Die mögliche Übertragbarkeit biblischer Texte auf heute ist maßgeblich abhängig von der individuellen Betroffenheit.

Schließlich gibt die Gruppe »SOLID«²⁴⁹ aus dem offenen linken Milieu bezüglich des Bibellesens an, dass die Bibel – obwohl die meisten eine besitzen oder zumindest besitzen haben – von keinem Mitglied der Gruppe gelesen wurde. Jedoch herrscht eine grundsätzliche Offenheit gegenüber der Bibel sowie der Bereitschaft, sie zukünftig zu lesen. Der Orientierungsrahmen der Gruppe ist von politisch-gesellschaftlichem Engagement geprägt, das einhergeht mit einer skeptischen Haltung gegenüber Hierarchien und Machtstrukturen. Obwohl biblischen Texten ein strategisches Potential für politisch-gesellschaftliches Handeln zuerkannt wird, bildet sich diese skeptische Haltung auch in der Einstellung zur Bibel ab: »Bibel und ihre Traditionen rufen bei den Mitgliedern der Gruppe primär Bilder und Geschichten ihres Missbrauchs durch die Kirche und die Herrschenden hervor.«²⁵⁰

Gabriel u.a. sehen den Mehrwert ihrer Studie vor allem darin, dass »der bis dato weitgehend sträflich vernachlässigte *ordinary reader* wahr- und ernstgenommen«²⁵¹ wird. Die vermeintlich pauschal als »bibelmüde« bezeichneten Jugendlichen werden einer empirisch fundierten Differenzierung unterzogen. Dabei wird erstens die Heterogenität der Einstellungen und zweitens deren kontextuelle Verwobenheit sichtbar. Was in der Studie als »Orientierungsrahmen« charakterisiert wird, verweist auf die Auswirkungen politischer, gesellschaftlicher wie religiöser Kontextfaktoren auf das Verständnis der Bibel, ihre Funktionalisierung und Bedeutungsweite.

Joachim Theis untersuchte in seiner 2005 erschienen Studie *Biblische Texte verstehen lernen* die Verstehensprozesse bzw. Behaltensleistungen, die sich bei der Auseinandersetzung mit biblischen Texten abspielen. Auf der Grundlage seiner Erkenntnisse führt er sodann

246 Ebd., 96.

247 Vgl. ebd., 96f.

248 Ebd., 96f.

249 Vgl. ebd., 97f.

250 Ebd., 98.

251 Ebd., 98.

bibeldidaktische Konsequenzen an, die einer Förderung solcher Prozesse dienlich sein können.²⁵²

Im Rahmen seiner Studie fragt er bei der Zielgruppe²⁵³ zahlreiche sozio-kulturelle Werte sowie Bibeldispositionen ab und stellt davon ausgehend Korrelationen zu kognitiven wie affektiven Verstehensprozessen, Behaltensleistungen und Textinterpretationen her. Einige, für vorliegende Studie relevante Faktoren, die im Sinne einer sozialen Kontextualisierung der Bibelbegegnung gesehen werden können, werden im Folgenden beschrieben.

Hinsichtlich der Berührungspunkte mit der Bibel stellt Theis fest, dass »Religiosität und die Bibel Themen der familiären Erziehung sind«²⁵⁴. Demnach ist nicht nur der Besitz einer Bibel bei 94,7 % der Befragten gegeben, sondern darüber hinaus geben 17,6 % an, dass die Bibel eine sehr große oder große Rolle in der Erziehung spielt, bei 26,7 % kommt ihr eine mittelmäßige Rolle zu.²⁵⁵ Wenngleich die »Rolle in der Erziehung« unterbestimmt bleibt, sind das beachtliche Zahlen, welche eine Präsenz der Bibel im familiären Kontext bestätigen.

Die Kirche als Ort der Begegnung spielt demgegenüber eine untergeordnete Rolle. Zwar gibt es bei 39,1 % der Befragten durchaus Kontakte mit der Bibel im kirchlichen Bereich, welche aber nicht durch eine nachhaltige Beeinflussung der Einstellung zur Bibel gekennzeichnet sind. Theis konstatiert, dass lediglich 15 % der Befragten, einen »nachhaltigen Kontakt mit der Bibel im Rahmen kirchlicher Einrichtungen«²⁵⁶ haben. Diese Nachhaltigkeit wird u.a. über die Erinnerung an konkrete Bibeltexte überprüft. Eine Kontaktaufnahme zur Kirche geht außerdem nicht unbedingt mit einer gleichzeitigen Kontaktaufnahme zu biblischen Texten einher. Wenn doch, werden diese Begegnungen von fast der Hälfte der Befragten nicht positiv bewertet.²⁵⁷

Die tendenziell eher kirchenkritische Haltung im Jugendalter sowie eine geringe kirchlich-christliche Religiosität sind als Hintergrundfolie beim Einordnen der Zahlen mitzudenken. Darüber hinaus lässt sich mit Theis diagnostizieren, dass die sog. »Metatexte der Kirche [...] die Distanzierung und Abwehrhaltung gegenüber Bibeltexten [verstärken]. Jugendliche befürchten durch kirchliche interpretative Vorgaben, ihre selbstbestimmte Bibelrezeption zu verlieren.«²⁵⁸ Dies manifestiert sich laut Theis in ei-

252 Biblischer Referenzpunkt der Untersuchung ist das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37).

253 Die Zielgruppe setzt sich aus 15–21jährigen Schüler:innen aus dem Raum Trier zusammen; N=1114 (vgl. Theis 2005, 171–174; 176f.).

254 Ebd., 190.

255 Vgl. ebd.

256 Ebd., 191.

257 Vgl. ebd. 190–192. Besonders gut werden die Schöpfungserzählung(en), die Weihnachtsgeschichte, Mose-Geschichten und die Passions-/Auferstehungserzählung erinnert. Für die Rolle des Religionsunterrichts ergibt sich ein ähnliches Bild. Über ein Viertel der Befragten geben an, sich oft oder gar sehr oft mit der Bibel im Religionsunterricht zu beschäftigen. Die Hälfte tut dies manchmal. Diese Angaben kombiniert mit Nennung mindestens eines Textes, kommt Theis zum Schluss, dass ein wirklicher Kontakt zur Bibel nur für 36,9 % der Schüler:innen gegeben ist. Die restlichen 61,6 % »haben also auch in der Schule eigentlich keinen wirklichen Bezug aufgebaut und keine wirkliche Berührung mit der Bibel gehabt« (ebd., 192).

258 Theis 2017.

ner negativen Einstellung der Bibel gegenüber.²⁵⁹ Und weiter stellt Theis heraus: »Diese Befunde verschärfen und aktualisieren sich durch die Beobachtung, dass die Bibel nicht mehr als eigenständige Größe wahrgenommen wird, sondern im Gemenge mit anderen religiösen und kirchlichen Texten ihre Eigenständigkeit verliert. Die Abgrenzung biblischer Texte und Persönlichkeiten gegenüber Heiligen der Kirche und berühmten religiösen Legenden und Erzählungen ist verwischt.«²⁶⁰

Fragen nach dem Kontakt mit der Bibel im schulischen Unterricht offenbaren, dass 28,8 % der Befragten in der Schule oft oder sehr oft mit der Bibel in Berührung kommen, die Hälfte gibt an, sich manchmal mit der Bibel zu beschäftigen, während 20,0 % selten oder nie mit ihr in Kontakt kommen.²⁶¹ Bei 36,9 % kann tatsächlich davon gesprochen werden, dass sie in einen Kontakt zur Bibel treten, da bei ihnen Erinnerungen vorhanden sind, wohingegen 61,6 % »auch in der Schule eigentlich keinen wirklichen Bezug aufgebaut und keine wirkliche Berührung mit der Bibel gehabt«²⁶² haben.

Im Rahmen der Untersuchung der Bibeldisposition diagnostiziert Theis, dass der Besitz einer Bibel nicht einhergeht mit einer Lesetätigkeit, dagegen ist der »Zusammenhang zwischen allgemeiner und Bibel-Lesehäufigkeit [...] signifikant«²⁶³. Ähnliche Ergebnisse wie in der Shell-Studie liegen vor, wenn 2 % angeben regelmäßig und 11,3 % ab und zu in der Bibel zu lesen. Der überwiegende Teil der Befragten liest jedoch nie in der Bibel (54,6 %). Wenn zu ihr gegriffen wird, dann spielt der Faktor Interesse gegenüber dem Faktor Verpflichtung eine untergeordnete Rolle. Diese Daten gehen einher mit einer eher negativen kognitiven wie emotionalen Einstellung zur Bibel.²⁶⁴ Theis stellt weiterhin heraus, dass »die religiöse Einstellung und der affektive Bezug zur Bibel in einem klaren Verhältnis stehen«²⁶⁵. Emotional-ablehnende Haltungen sind bei Nicht-Religiösen deutlich stärker vorhanden als bei sehr Religiösen. Darüber hinaus ist auch die der Bibel attestierte Lebensrelevanz beachtenswert. Fast drei Viertel der Befragten messen der Bibel keine Relevanz im Alltag bei, für 3,7 % ist sie relevant, der Rest sieht eine geringe Rolle.²⁶⁶

Theis untersucht ferner die Wirkung einzelner Faktoren auf das Verstehen eines Bibeltextes bzw. auf die Behaltens- und Interpretationsleistung. Einige wenige Aspekte seien an dieser Stelle benannt: Wenn eine Beziehung zwischen Leser:innen und Bibel in der Schule hergestellt werden kann, ist die Behaltensleistung höher. Eine positive Einstellung zur Kirche verstärkt ebenfalls die Behaltensleistung – allerdings nur in geringem Maße.²⁶⁷ Insgesamt reduzieren negative kognitive sowie emotionale Erwartungen an bzw. Einstellungen zur Bibel die Verstehens- und Behaltensleistung. Interesse, po-

259 Vgl. ebd.

260 Ebd.

261 Vgl. Theis 2005, 191.

262 Ebd., 192.

263 Ebd., 199.

264 Vgl. ebd., 199f.

265 Ebd., 200.

266 Vgl. ebd., 200f.

267 Vgl. ebd., 223.

sitive Emotionen und positiv konnotierte kognitive Einstellungen der Bibel gegenüber sowie eine erkennbare Alltagsrelevanz biblischer Texte verstärken sie hingegen.²⁶⁸

Jedoch ist mit Blick auf die Interpretation biblischer Texte durchaus festzuhalten, dass diese von dem Verhältnis zur Kirche beeinflusst wird. So korrelieren negative Einstellungen zur Kirche sowohl mit der Behaltensleistung als auch mit der Interpretation der Bibel: »Kirchlichkeit und Textinterpretation stehen in Relation, d.h. die Art und Weise, wie Bibeltexte aufgenommen werden, ist abhängig von der Beziehung zur Kirche.«²⁶⁹ Wer ein positives Verhältnis zur Kirche hat, bevorzugt biblisch-theologische Deutungsmuster vor. Affektive Komponenten spielen ebenfalls eine Rolle, insofern positive Beziehungen zur Kirche Emotionen beim Umgang mit biblischen Texten verstärken.²⁷⁰

Was an dieser Stelle wichtig wird, sind im Umkehrschluss folgende Aspekte: Wenn der Bibel zum Beispiel keine Lebensrelevanz beigemessen wird, sinkt auch Verstehens- und Behaltensleistung, was wiederum dazu führen kann, dass Bedeutungszuschreibungen ausbleiben und Interesse noch weiter sinkt.

2.2.4 Die Bibelrezeption von Kindern und Jugendlichen aus entwicklungspsychologischen Perspektiven

Im Folgenden werden zunächst einige entwicklungspsychologische Schlaglichter präsentiert, die Anhaltspunkte bieten, um die Bibelrezeptionen Heranwachsender sowie ihr Verhältnis zur Bibel einordnen und nachvollziehen zu können. So erlauben Überlegungen zur Entwicklung des religiösen Denkens, des Lebensglaubens, des religiösen Urteils sowie hybrider und komplementärer Denkformen ebenso wie Ausführungen zur Ausprägung religiöser Stile eine Kontextualisierung juveniler Zugänge zur Bibel und ermöglichen eine Sensibilisierung für etwaige (entwicklungsbedingte) Zugangsmöglichkeiten und -schwierigkeiten.

Anschließend werden entwicklungspsychologische Studien zur Rezeption von Bibeltexten kurz vorgestellt. Diese Studien befassen sich mit Zugängen Heranwachsender zu biblischen Wundererzählungen bzw. Gleichnissen. Die Studienergebnisse erweisen sich als wichtige empirische Grundlage zur Konturierung der Leser:innen biblischer Texte, insofern sich an diesen vermeintlich schwierigen biblischen Textgattungen Verstehensmöglichkeiten sowie (ableitbare) Zugangsschwierigkeiten in verdichteter Weise offenbaren, welche darüber hinaus hinsichtlich ihrer Konsequenzen für andere Bibeltexte befragbar werden.²⁷¹

268 Vgl. ebd., 224f. Vgl. auch die Studie Kammeyer/Büttner 2011, die u.a. Bedingungen und Begegnungsorte, die zur Erinnerung biblischer Erzählungen beitragen, fokussiert.

269 Theis 2005, 239.

270 Vgl. ebd., 230; 234f.; 239.

271 Die Darstellungen folgen zunächst der Logik der jeweiligen Theorien bzw. Studien, bevor die in religionspädagogischen Diskursen weit verbreitete Kritik an diesen entwicklungspsychologischen Einordnungen sodann gebündelt zur Sprache gebracht wird.

Ronald Goldmans Darlegung der »*Entwicklung religiösen Denkens*«²⁷² ist für das Themengebiet *Jugendliche und Bibel* insofern bedeutend, als er in seinen Untersuchungen auch auf die Interpretationen biblischer Texte eingeht.²⁷³ Die Stufentheorie, die er in den 1960er Jahren im Anschluss an Piagets Stufen der kognitiven Entwicklung um die Entwicklung religiöser Denkvorgänge erweiterte, kann Aufschluss darüber geben, inwiefern Kinder und Jugendliche eines bestimmten Alters in der Lage sind, symbolisch-metaphorische Lesarten der Bibel für sich in Erwägung zu ziehen.

Piagets präoperatorischer Stufe ordnet Goldman ein intuitiv geprägtes religiöses Denken zu, das von einem anthropomorphen Gottesbild ausgeht, magische Züge hat sowie noch fragmentarisch und unsystematisch ist. Biblische Texte werden hier wörtlich begriffen. Auf der konkret-operatorischen Stufe verändert sich religiöses Denken in dem Maße, dass zwar noch keine symbolisch-metaphorische Lesart angenommen wird, jedoch auch keine rein wörtliche und unkritische. Für beide Lesarten wird eine Art Kompromiss gesucht, ein verbindendes, zusammenhängendes Denken. Erst im Jugendalter, auf der formal-operatorischen Stufe, ist demnach von einem abstrakten religiösen Denken auszugehen, welches dadurch gekennzeichnet ist, dass Symbole als solche erkannt werden, und religiösen Inhalten in reflektierter Weise begegnet wird.²⁷⁴

Die allgemeinen Zuordnungen lassen sich durch Goldmans Erkenntnisse zur Entwicklung eines Verständnisses vom Wesen der Bibel konkretisieren, welches folgende Stadien durchläuft: Zunächst findet eine Thematisierung des Wesens der Bibel über deren äußere Erscheinung oder die Benutzungsoptionen statt (bis 10 Jahre). Sodann wird der Fokus auf den Inhalt und die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften gelegt (bis 12 Jahre). In der Folge wird die religiöse Bedeutung der Bibel sowie deren Aussage betrachtet (bis 14 Jahre), bevor die Phase der Perspektivierung des geistlichen Sinns der Bibel einsetzt (ab 14 Jahren).

In Bezug auf die Frage nach Wahrheit lässt sich festhalten, dass die Bibel bis zu einem Alter von zehn Jahren als wörtlich wahr verstanden wird. Dies geht auch mit der Vorstellung von Gott als Verfasser einher. Bis 12 Jahre wird die Wahrheitsfrage mit Gott und seiner Autorität als Quelle der biblischen Erzählungen begründet, ohne sich an eine Verfasserschaft Gottes zu binden. Schließlich wird im Jugendalter ein Rekurs auf die Glaubwürdigkeit von Zeugen und auf eigene Erfahrungen als Begründung der Wahrheit angeführt. In diesem Stadium ist eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage eines wörtlichen Verstehens von biblischen Texten wahrscheinlich.

Der Blick auf die Frage nach der Entstehung der Bibel macht überdies deutlich, dass die Annahme eines magischen Ursprungs der Bibel gepaart mit der Vorstellung von Gott, Jesus oder einer anderen religiösen Person als Verfasser (bis 9 Jahre) abgelöst wird durch

272 Vgl. Goldman 1964, 51–67. Er befragte 200 Kinder im Alter von 6–16 Jahren und rekurrierte in seinen klinischen Interviews auf religiöse Konzepte sowie auf biblische Erzählungen, zu deren Verständnis er Fragen stellte.

273 Er ging u. a. auf drei konkrete biblische Erzählungen (der brennende Dornbusch, die Durchquerung des Roten Meeres sowie die Versuchung Jesu) ein. Sein Erkenntnisinteresse lag auf dem Wesen der Bibel, ihrer Autorität sowie der Frage nach Wahrheit und Glaubwürdigkeit und Relevanz (vgl. ebd. sowie Tamminen 1993, 146–148).

274 Vgl. Bucher/Oser 2002, 609; Fricke 2005, 179–181; Goldman 1972, 36–40.

die Vorstellung von mehreren Verfasser:innen, die sich auf Augenzeugen oder mündliche Traditionen berufen (bis 14 Jahre). Schließlich mündet dies in die Vorstellung einer Inspiration der Schrift, was gleichzeitig eine Abkehr vom Kriterium der Faktizität bedeutet.²⁷⁵

Die Wahrnehmung religiöser Bedeutungen biblischer Texte, die plausible Rede von der Inspiration der Schrift sowie eine Loslösung von einem an die Wörtlichkeit gekoppelten Einordnen von Wahrheit treten Goldman zufolge erst im Jugendalter ein. Infolgedessen spricht er der Bibel ab, ein geeignetes Buch für Kinder zu sein, da deren wörtliche Verstehensweise kein geeigneter Zugang sei, um biblische Texte zu erschließen.²⁷⁶

Bei *James Fowlers Theorie der Glaubensentwicklung* geht es nicht genuin um die Entwicklung biblischer Rezeptionen. Insofern aber der Lebensglaube²⁷⁷ als ein den Zugang zur Bibel beeinflussender Faktor angenommen oder zumindest nicht ausgeschlossen werden kann, sind auch hier bedenkenswerte Erkenntnisse abzuleiten.

Die in Anschluss an Piaget, Kohlberg, aber auch Freud und Erikson, ausdifferenzierten sechs Stufen der Glaubensentwicklung (faith)²⁷⁸ zeigen auf, dass sich eine Entwicklung vom intuitiv-projektiven Glauben in der Vorschulzeit über einen mythisch-wörtlichen im Bereich der Grundschule bis hin zu einem synthetisch-konventionellen und schließlich individuierend-reflektierenden Glauben im Jugendalter vollzieht. Im Erwachsenenalter kann mitunter ein verbindender Glauben angenommen werden, ein universalisierender Glaube ist schließlich eine ideale, empirisch nicht belegbare letzte Stufe.²⁷⁹ Ungeachtet der kritischen Anfragen an die Abfolge und altersgemäßen Zuordnungen sind wichtige Erkenntnisse zur Einordnung der Kinder und Jugendlichen sowie zu deren potentiellen Zugangsschwierigkeiten zu biblischen Texten auszumachen. In diesem Zusammenhang kann etwa der Übergang eines mythisch-wörtlichen Glaubens hin zu einem synthetisch-konventionellen Glauben als Brennpunkt in zweierlei Weise gelten:

Zum einen zeichnet sich die synthetisch-konventionelle Stufe dadurch aus, dass sie »auf die Erwartungen und Urteile bedeutender anderer abgestimmt ist und sich ihrer eigenen Identität und ihres eigenständigen Urteils noch nicht sicher genug ist, um eine unabhängige Perspektive zu konstruieren und festzuhalten«²⁸⁰. Die Orientierung an Menschen im sozialen Umfeld bei gleichzeitig noch nicht gefestigten eigenen Glaubenspositionen impliziert eine Ablösung von in früheren Lebensjahren als wichtig eingestuft Autoritäten, infolgedessen eine Neuordnung und Gewichtung von Referenzsystemen und deren Einflussmöglichkeiten stattfindet. Hier ergeben sich auch Verschiebun-

275 Vgl. Tamminen 1993, 146–148.

276 Vgl. Goldman 1964, 220f; 226f.; Fricke 2005, 179.

277 In halb-standardisierten Interviews wurden ca. 300 Personen zur eigenen religiösen Entwicklung befragt (vgl. Büttner/Dieterich 2016, 76).

278 Fowler 1991, 35. (In Abgrenzung zu den Glaubensinhalten = belief)

279 Vgl. zu den Stufen des Glaubens ebd., 136–231; vgl. auch Fowler 1981, 117–210 sowie die Zusammenfassung von Büttner/Dieterich 2016, 76–79; Stögbauer-Elsner 2021, 80–82; Bahr 2014, 355f.; Fricke 2007, 15–19.

280 Fowler 1991, 191.

gen hinsichtlich der Begegnungsorte mit der Bibel und die ihnen beigemessene Bedeutsamkeit.

Zum anderen zeichnet sich der mythisch-wörtliche Glaube durch ein anthropomorphes Gottesbild, ein eindimensionales Verstehen von Symbolen sowie eine Integration von Erfahrungen in die Erzählung von stories aus. Der Übergang zur nächsten Stufe bricht dann mit einem wortwörtlichen Betrachten von Erzählungen, woraus die Notwendigkeit resultiert, verschiedene Erzählungen miteinander in Verbindung zu bringen und Konflikte zu lösen.²⁸¹ Auf der synthetisch-konventionellen Stufe kann gleichzeitig eine Neuausrichtung des eigenen Gottesbildes sowie ein Heranziehen von Symbolen zur Auseinandersetzung mit dem Transzendenten angenommen werden.²⁸² Dadurch können sich auch Fragen nach der richtigen Lesart der Bibel, nach Wahrheit und Fiktion stellen, die in der Folge auf die Tragweite für das eigene Leben befragt werden. Wichtig ist außerdem die Feststellung Fowlers, dass diese Stufe auch »für viele Erwachsene [...] ein dauerhafter Ort des Gleichgewichts«²⁸³ ist. Es darf demnach vermutet werden, dass diese Stufe auch bei den Befragten vorliegender Studie eine entscheidende Rolle spielt.

Fritz Oser und Paul Gmünder lassen mit ihre Studie zur *Entwicklung des religiösen Urteils*²⁸⁴ aus dem Jahr 1988 und den dort aufgezeigten Stufen »Orientierung an absoluter Heteronomie, »Orientierung an ›Do ut des‹, »Orientierung an absoluter Autonomie (Deismus)«, »Orientierung an vermittelter Autonomie und Heilsplan« und schließlich »Orientierung an religiöser Autonomie Intersubjektivität«²⁸⁵ hilfreiche Einschätzungen und Einordnungen der Argumentationen Jugendlicher auch hinsichtlich deren biblischen Deutungsweisen und Annäherungen zu. Insbesondere auf der dritten Stufe (Deismus) erfolgt eine klare Differenzierung der Bereiche »Letztgültiges« und »eigenes Ich«.²⁸⁶ Dies hat zur Konsequenz, dass eigene, verantwortungsvolle Entscheidungen für die eigene Person und die Welt zu treffen sind, welche nicht in Beziehung zu einem Letztgültigen stehen. Dieses kann zwar als existent angenommen werden, greift jedoch nicht wirkmächtig in Lebensvollzüge ein. Transzendenz und Immanenz gelten somit als zwei abgetrennte Bereiche. Der Mensch ist autonom in seinen Entscheidungen, indem er sich von Autoritäten auf verschiedenen Ebenen löst. Eine ablehnende Haltung gegenüber Autoritäten im religiösen oder konkret kirchlichen Bereich sind somit ebenfalls auszumachen.²⁸⁷ Für Einstellungen gegenüber biblischen Kontexten können erstens Auslegungs- und Begegnungsgrößen in deren Legitimation und Auslegungspotential befragt werden. Zweitens kann das Bibelverständnis dergestalt beeinflusst werden, dass die Bibel an sich an Autorität verliert, wenn religiöse Größen unbedeutender werden.

281 Vgl. ebd., 152; 166f.

282 Vgl. ebd., 170; 180; 191.

283 Ebd. 1991, 191.

284 Vgl. Oser/Gmünder 1988. Anhand von Dilemmata und den jeweiligen Begründungsstrukturen bei der Bearbeitung dieser Kontingenzsituationen entwickelten die beiden Forscher ein sechs Stufen umfassendes Schema.

285 Ebd., 80. Vgl. die Zusammenstellung der Stufen von Stögbauer-Elsner 2021, 77–80; Bahr 2014, 356–358; Fricke 2007, 19–23.

286 Oser/Gmünder 1988, 86.

287 Vgl. ebd., 80; 86–89.

Drittens können Veränderungen auf der Seite des Bibelverständnisses eine Rolle spielen, insofern der transzendente Bezug durch eine deistische Einstellung abgelöst wird.

Bedenkenswert auf der vierten Stufe sind Entwicklungen, wenn unter Wahrung der Autonomie in Fragen der eigenen Religiosität wieder eine Beziehung zum Transzendenten aufgebaut wird, indem etwa das Letztgültige als Voraussetzung des autonomen Handelns eines Menschen gesehen wird und dieser Vollzug innerhalb eines Heilsplans zu verorten ist.²⁸⁸ »Das Subjekt sieht sich als Entscheidendes, derweil es innerhalb eines universellen Planes steht, der die Möglichkeit der Bedingung von Leben ist [...]«. ²⁸⁹

Im Unterschied zu Fowler sehen Oser/Gmünder im Jugendalter ein deistisches und von Autonomie gegenüber dem Ultimativen geprägtes Bild als vorherrschend, während bei Fowler noch die synthetisch-konventionelle Stufe dominiert und sich demnach individuelle Einstellungen und Loslösungsentwicklungen später als bei Oser/Gmünder ereignen.²⁹⁰ So resümiert Büttner, der diese Unterschiede nicht zuletzt auf verschiedenen Zielgruppen und deren gesellschaftliche und kulturelle Kontexte zurückführt, in Bezug auf Entwicklungen im Jugendalter: »Für diese Altersphase spielen soziale, kulturelle, gesellschaftliche und geschichtliche Faktoren offensichtlich eine wesentlich größere Rolle als für die Zeit der Kindheit.«²⁹¹

Schließlich können Einordnungen zur Entwicklung *komplementären Denkens*²⁹² ein nützliches Raster bilden, um die Problematik um den Umgang mit der wahrgenommenen Spannung zwischen Glaube und Naturwissenschaft als Denk Voraussetzung der Bibelrezeptionen Jugendlicher plausibilisieren zu können²⁹³. Da nicht zuletzt aufgrund zahlreicher Studien angenommen werden kann, dass Anfragen an den Wahrheitsgehalt biblischer Texte von großer Tragweite sind, ergibt sich eine gewisse Dringlichkeit bezüglich kognitiver Einordnungen.

Insbesondere die Studien von *Karl Helmut Reich* geben Aufschluss über den Verlauf der Entwicklung komplementären Denkens, die sich in mehreren Stufen vollzieht: Niveau I zeichnet sich durch ein Denken in sich gegenseitig ausschließenden Alternativen aus. Entweder (Theorie) A oder (Theorie) B kann gelten, während auf Niveau II eine punktuelle Berücksichtigung beider Sichtweisen und somit Ansätze von Komplementarität erkennbar sind, insofern die Möglichkeit in Betracht gezogen wird, dass A, aber auch B richtig sein könnte. Eine konkretere Anbahnung komplementären Denkens findet auf Niveau III statt, wenn die Notwendigkeit des Heranziehens von A und B erkannt wird,

288 Vgl. ebd., 80; 89–92.

289 Ebd., 89f.

290 Vgl. Streib/Gennerich 2011, 22; Büttner/Dieterich 2016, 81.

291 Büttner/Dieterich 2016, 82.

292 Als Grundmerkmale von Komplementarität sind folgende Aspekte auszumachen: 1. Mindestens zwei Erklärungen/Theorien liegen vor, die sich auf ein gemeinsames »Explanandum« beziehen. 2. Alle Erklärungen/Theorien sind notwendig für eine umfassende und komplette Beschreibung. 3. Die Erklärungen/Theorien sind voneinander eindeutig unterscheidbar und stehen in einem bestimmten Verhältnis zueinander (vgl. Rothgangel 1999, 42).

293 Gerade rund um die Frage nach dem Verhältnis von Schöpfung und Evolution respektive Weltentstehungs- bzw. Welterklärungsmodellen oder Weltbildentwicklungen haben sich zahlreiche Arbeiten zur Entwicklung komplementären Denkens hervorgerufen.

um die Erklärung eines Sachverhalts herbeizuführen. Schließlich werden auf Niveau IV A und B als zusammengehörig im Sinne von komplementär aufgefasst und ihr Verhältnis bestimmt. Bei Niveau V ist ein voll ausgeprägtes Verständnis von Komplementarität zu finden. Auf einer Metaebene werden die Beziehungen zwischen A und B sowie deren Kontextbedingungen reflektiert, was ab dem späten Jugendalter erwartbar ist.²⁹⁴

Zwei Aspekte scheinen darüber hinaus beachtenswert:

Die Ausprägung komplementären Denkens beschränkt sich nicht auf einzelne Denkbereiche, sondern manifestiert sich insbesondere als übergreifende Aufgabe zwischen unterschiedlichen Domänen. Dies führt zu spezifischen Herausforderungen.²⁹⁵ Hier ist auch die Frage nach Wahrheit zu verorten, die aus dem Spannungsfeld von Religion und Naturwissenschaft erwächst, beide Domänen tangiert und dementsprechend übergreifend bearbeitet werden muss.

Außerdem sind Formen hybriden Denkens sowie Vorformen komplementären Denkens auch im späten Jugendalter und im Erwachsenenalter zu finden. Damit einhergehend ist die denkerische Entwicklung abhängig von bestimmten Voraussetzungen, welche eine Entwicklung vorantreiben können, wie etwa die aktive Auseinandersetzung anhand konkreter Fragestellungen und weniger die Verhandlung auf einer theoretischen Ebene.²⁹⁶ Hybrides Denken liegt vor, wenn »naturwissenschaftliche und religiöse Sichtweisen entweder weitgehend unbewusst nebeneinander existieren und sich eventuell situativ bzw. kontextabhängig aktualisieren oder zugleich zur Bearbeitung von thematischen Problemen herangezogen werden«. ²⁹⁷ Auch im späten Jugendalter, wenn eine Trennung der Domänen sowie eine Reflexion ihres Verhältnisses möglich wäre, werden formal-hybride Denkmuster angewandt, um auf diese Weise zum Beispiel gegenseitig Erklärungslücken zu füllen. So können naturwissenschaftliche und religiöse Weltdeutungen auf integrierende, synthetische oder aufgabenabhängige Weise miteinander in Beziehung stehen.²⁹⁸

Die 2001 veröffentlichten Forschungen zu *religiösen Stilen* von Heinz Streib sind bei der Frage nach Bibelrezeptionen schließlich insofern hilfreich, als sie verschiedene Arten des Umgangs mit Religion inklusive der Lebenszusammenhänge sowie religiöse Wandlungsprozesse in den Blick nehmen. Das Modell einer schematischen Abfolge in Form von Stufen wird abgelöst von der integrativen Idee einer möglichen Mischung und Überlagerung religiöser Stile sowie eines Wechsels zwischen den Stilen. Die Stile werden zwar akkumulativ im Lebensverlauf erworben, je nach Lebenssituation können jedoch unterschiedliche Zugriffe erfolgen, indem auf bereits früher erworbene Stile rekurriert wird bzw. Stile einer Transformation unterliegen.²⁹⁹

294 Vgl. Oser/Reich 2000, 220; Büttner/Dieterich 2016, 97–101; Rothgangel 1999, 40–51; Dieterich 2018, 152–156.

295 Vgl. Büttner/Dieterich 2016, 101.

296 Vgl. Dieterich 2018, 155.

297 Ebd., 155.

298 Vgl. Büttner/Dieterich 2016, 90–95, der sich auf die Studien von Harris 2000 und Harris 2011 stützt.

299 Vgl. Dieterich 2015, 9–10; Büttner/Dieterich 2016, 82f., 87f.

Streib verdeutlicht, dass unter religiösen Stilen »unterschiedliche Arten von praktisch-interaktiver (ritueller), psychodynamischer (symbolischer) und kognitiver (narrativer) Rekonstruktion und Aneignung von Religion« zu verstehen sind, dass diese »ihren Ursprung in Bezug zur Lebensgeschichte und zur Lebenswelt haben« und schließlich »die Variationen und Transformationen von Religion über eine Lebensspanne hinweg bedingen«³⁰⁰.

Insgesamt kann Streib fünf religiöse Stile ausmachen, die die Differenziertheit religiöser Vorstellungen sowie religiöser Empfindungen abbilden. Relevant für vorliegende Studie sind der »instrumental-reziproke Stil«, der sich durch schlüssige Geschichten, ein wörtliches Verstehen und Aushandlungsgedanken im Sinne des »do ut des« auszeichnet, der »wechselseitig-religiöse Stil«, der ein Augenmerk auf zwischenmenschliche Beziehungen richtet und in ihnen Orientierung und Abgleichoptionen für religiöse Vorstellungen und Empfindungen findet, sowie der »individuierend-systemische religiöse Stil«. Bei letzterem kann die Integration in ein soziales Gefüge angenommen, gleichzeitig aber auch Distanzierungen dazu geschaffen werden. Geleitet von rationalen Überlegungen werden religiöse Erzählungen kritisch befragt und eine eigene Positionierung zu ihnen entwickelt. Schließlich folgt der »dialogisch religiöse Stil«.³⁰¹ Dass Stile in unterschiedlichen Kontexten und Themenbereichen auch unterschiedlich vorhanden sein können, erweist sich als beachtenswerte Weiterentwicklung der Ausführungen Fowlers und kann innerhalb biblischer Lernprozesse einmal mehr die Sensibilität dafür schärfen, dass es eine große Heterogenität in Bezug auf Einstellungen und Wahrnehmungen der Bibel geben kann, dass überdies bereichsspezifische Entwicklungen auftreten und auch bereits vergangene religiöse Stile wiederkehren können. Religiöse Stile unterliegen somit einer Prozesshaftigkeit, die nicht als linear verlaufend, sondern als durchlässig zu verstehen ist.

Kritisch anzufragen sind entwicklungspsychologische Einordnungen dahingehend, dass von einem bereichsübergreifenden Denken ausgegangen wird, welches ein Erreichen der nächsten Stufe kontextunabhängig auf alle Bereiche des Denkens überträgt. Demgegenüber kann vielmehr von einem bereichsspezifischen Denken mit gegenstandsbezogenen Theorien ausgegangen werden, deren Genese jeweils eigenen Entwicklungslinien folgt und von Faktoren wie Sozialisation, Interesse oder Übung sowie zur Verfügung stehenden Wissensbeständen abhängig ist.³⁰² Dieses Denken in sog. Domänen inkludiert auch den Bereich Religion.³⁰³ Ausgangspunkt bildet möglicherweise die kindlich-magische Vorstellung eines alle Dinge leitenden übernatürlichen Wesen, die durch Anreicherung mit bereichsspezifischem Wissen ausdifferenziert und weiterentwickelt wird. Innerhalb der Domäne Religion sind wiederum Subdomänen

300 Streib 2001, 149.

301 Vgl. ebd., 150–153; Dieterich 2015, 9–11; Büttner/Dieterich 2016, 82–84.

302 Vgl. Büttner/Dieterich 2016, 25–36; Fricke 2005, 199; Fricke 2012, 214–216; Dieterich 2015, 6; Stögbauer-Elsner 2021, 85.

303 Im Zuge der Weiterentwicklung der Piaget'schen Forschung wird eine bereichsspezifische Entwicklung der Domänen Physik, Biologie, Psychologie und Mathematik angenommen. In der weiteren Diskussion wird die Frage nach weiteren Domänen, darunter Religion, aufgeworfen (vgl. Dieterich 2015, 6–8).

mit je »eigenen Denk- und Entwicklungslogiken«³⁰⁴ möglich. Neben der Erklärbarkeit unterschiedlicher Denkentwicklungen in unterschiedlichen Domänen muss allerdings auch das Problem des Verhältnisses zwischen den Domänen und ihrer mitunter verschiedenen Wirklichkeitszugriffe und Erklärungsideen berücksichtigt werden, was insbesondere im Jugendalter als spannungsvolle Beziehungen wahrgenommen werden kann. Hier wird die Förderung eines Denkens in Komplementarität virulent.³⁰⁵

Einen weiteren Kritikpunkt stellt Heike Bee-Schroedter heraus: »Welche Erfahrungen eine solche Entwicklung auslösen, welche situativen sozialen Kontexte solche Erfahrungen ihrerseits fördern oder hemmen, darüber geben kognitiv strukturell orientierte Entwicklungstheorien in selbst gesteckter Begrenzung keine Auskunft. Ihnen liegt an einer Erklärung der ersten unmittelbaren Ursachenerklärung für gezeigtes Verhalten.«³⁰⁶ Konkrete lebensweltliche Zusammenhänge und Einflussfaktoren, Sozialisationsbedingungen, Vorverständnisse und eigene subjektive Interessen und Relevanzsetzungen zu beleuchten, ist folglich unumgehrbar und damit Aufgabe religionspädagogisch-empirischer bzw. religionssoziologischer Forschung.

In vielen Stufenmodellen spielen wörtliche und symbolische Lesarten religiöser respektive biblischer Texte eine entscheidende Rolle, indem sich u. a. an ihnen spezifische kognitive Fähigkeiten bestimmten Stufen zuordnen lassen. Hier ist jedoch eine Differenzierung zwischen der Fähigkeit biblische Texte symbolisch zu deuten auf der einen Seite und einem wörtlichen Lesen, das Geschriebenes als im buchstäblichen Sinne wahr versteht, auf der anderen Seite als eine stark kontrastierende Gegenüberstellung kritisch zu befragen. Dass Kinder »aus der Binnenlogik der Geschichte heraus« sprechen und sehr wohl »fiktionale Räume«³⁰⁷ wahrnehmen, ist ein beachtenswerter Faktor. Weder ist eine theologisch-symbolische Deutung noch eine faktisch-realistische Lesart zwangsläufig anzunehmen; vielmehr ist ein wörtliches Verstehen im Rahmen eines fiktionalen Textes als mögliche Zugangsoption zu berücksichtigen und kann für juvenile Verstehensprozesse ebenso mitgedacht werden.³⁰⁸

So kann insgesamt festgehalten werden, dass Stufentheorien und entwicklungspsychologische Studien zur Rezeption von Bibeltexten helfen, Zugangsmöglichkeiten und -grenzen sowie Verständnisschwierigkeiten einzuschätzen, Aussagen einzuordnen und daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen. Jedoch sind es zum Beispiel die »affektive Dimension«³⁰⁹ des Verstehens, Sozialisationsbedingungen und Interessen in der Domäne Religion usw., die darüber hinausgehend ebenfalls einer Berücksichtigung bedürfen.³¹⁰

Deswegen ist auch klar davon Abstand zu nehmen, eine Entwicklung auf nahezu konkrete Altersangaben zu reduzieren. Vielmehr bieten Stufenmodelle – und hier können Streibs religiöse Stile einen wichtigen Anhaltspunkt geben – die Option, die Band-

304 Ebd., 7.

305 Vgl. ebd., 13f.

306 Bee-Schroedter 1998, 316.

307 Niehl 2006, 171.

308 Vgl. ebd., 167–172. Niehl verweist auf die Ausführungen von Kaspar H. Spinner 1995 und antizipiert diese auf das Verstehen biblischer Erzählungen.

309 Niehl 2006, 171.

310 Vgl. zur Kritik Fricke 2005, 181; Bucher/Oser 2002, 610.

breite an Verstehensmöglichkeiten innerhalb kindlicher und juveniler Zugänge wahrzunehmen.³¹¹

Wichtig ist zweifelsohne die Untersuchung der Verständnisschwierigkeiten, die auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen auftreten können, sowie eine Sensibilisierung für diese. Problematisch hingegen ist die pauschale Aussage, dass die Bibel kein geeignetes Buch für Kinder sei, da diesen ein Zugang zu symbolischen Textwelten nicht offenstehe.

2.2.5 Gattungsspezifische Bibelrezeptionen von Kindern und Jugendlichen

Die Frage nach entwicklungsbedingten Zugangsweisen zu biblischen Texten spitzt sich zu, wenn es um vermeintlich schwierige Texte oder Gattungen geht. Gleichnisse und Wunder gehören zweifelfrei in diesen Bereich und sind Gegenstand zahlreicher Studien. Im Folgenden werden drei davon herausgegriffen, um Verstehensmöglichkeiten und entwicklungspsychologische Verortungen anhand konkreter Bibelrezeptionen von Kindern und Jugendlichen herauszustellen.

In seiner 1990 erschienenen Studie »*Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*« untersuchte Anton Bucher, wann bzw. von welcher Entwicklungsstufe an Gleichnisse als Gleichnisse³¹² verstanden werden können, welche Entwicklungen in Bezug auf voranschreitendes Alter auszumachen sind und inwieweit Gleichnisverständnisse mit einem anthropomorphen Gottesbild und territorialen Vorstellungen des Reich Gottes einhergehen.³¹³

Bucher befragte in seiner Studie zur Gleichnisrezeption insgesamt 28 Personen, von denen zwölf zwischen dem 7. und 12. Lebensjahr waren. Die Fragen des Fragebogens beinhalteten u. a. Aspekte zur Faktizität von Gleichnissen, zum Verständnis einer metaphorischen Darstellung Gottes sowie zum wahrgenommenen Bezug zur Reich-Gottes-Thematik.³¹⁴

Bucher legt seiner Studie ein Entwicklungsmodell des Gleichnisverständnisses zugrunde, welches in Anlehnung an Piagets Stufen der kognitiven Entwicklung formuliert ist und von der Prämisse ausgeht, dass das Verstehen von Gleichnissen einzufügen ist in eine allgemeine kognitive Entwicklung. So zeichnet Bucher einen Weg von der Rezeption der Gleichnisse als konkrete Geschichten mit einem auf der Bildhälfte der Gleichnisse verharrenden Zugriff über Anklänge eines partiellen symbolischen Verstehens bis hin zur Fähigkeit, Gleichnisse im übertragenen Sinne zu verstehen, indem theologische

311 Vgl. zur kritischen Auseinandersetzung mit der Rolle der Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik Fricke 2005, 196–200.

312 Seine Gleichnisdefinition impliziert die Unterscheidung von Bild- und Sachhälfte in Anlehnung an Jülicher: »Unter einem Gleichnis soll im Folgenden ein konkret-bildhafter Text verstanden werden, bei dem aus der Bildhälfte die Sachhälfte zu erschließen ist, aus der wortwörtlichen Bedeutung die übertragene, aus der Rhema das (theologische) Thema.« (Bucher 1990, 33)

313 Vgl. ebd., 34; 44.

314 Vgl. ebd., 44–47.

Bedeutungsstränge inkl. der Reich-Gottes-Botschaft identifizierbar werden und literarische Fiktionalität als Denk voraussetzung angenommen wird.³¹⁵

Die Ergebnisse Buchers lassen eine altersabhängige Zuordnung zu den einzelnen Entwicklungsstadien des Gleichnisverständnisses erkennen: Vor dem 10. Lebensjahr rechnet Bucher nicht damit, »daß [sic!] Parabeln als Parabeln rezipiert werden.«³¹⁶ In dieser Phase des konkret-operatorischen Denkens ist demnach auch ein entsprechendes Gleichnisverständnis anzutreffen, das keine Übertragungen zulässt und erst mit Beginn der formal-operatorischen Stufe (ab dem 12. Lebensjahr) in dem Sinne abgelöst wird, dass Gleichnisse als solche verstanden werden können.³¹⁷

Anthropomorphe Gottesbilder korrelieren ebenso wie eine konkret physikalische und lokalisierende Vorstellung des Reich Gottes mit einem Gleichnisverstehen, das Gleichnisse als konkrete Geschichten auffasst.³¹⁸ Bucher resümiert, dass in der Grundschulzeit Gleichnisse »noch nicht als Gleichnisse thematisiert werden« sollen, da die »dafür erforderlichen kognitiven Strukturen [...] noch nicht formiert«³¹⁹ sind. Dagegen sind Beispielerzählungen leichter zugänglich. In Bezug auf die Reich-Gottes-Gleichnisse schlägt Bucher vor, zunächst auf der Bildhälfte der Gleichnisse zu verharren.³²⁰

Insofern sich in Gleichnissen die Problematik um ein symbolisches Gottesbild bzw. eine symbolische Lesart der Bibel zuspitzt, sind Forschungen zu Gleichnisrezeptionen unter entwicklungspsychologischen Perspektiven wichtige Referenzpunkte für bibeldidaktische Anforderungssituationen, um Zugangsoptionen und –schwierigkeiten Heranwachsender leichter ausloten zu können.³²¹ Gleichzeitig zeigt sich ein wesentliches Referenzmoment für etwaige Zugangsschwierigkeiten zur Bibel, die sich im Rahmen vorliegender Untersuchung herausstellen können.

Heike Bee-Schroedter widmet sich in ihrer Studie zu *Neutestamentlichen Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen* aus dem Jahr 1998 der Fragestellung: »Wie rezipieren Kinder und Jugendliche heute biblische Wundergeschichten?«³²²

Im Fokus steht dabei zunächst die Dokumentation der unterschiedlichen Rezeptionen neutestamentlicher Wundergeschichten (als Perspektive der Befragten) sowie im Anschluss daran deren Einordnung bzw. Erklärung mit Hilfe entwicklungspsycho-

315 Vgl. ebd., 42f.

316 Ebd., 63.

317 Vgl. ebd., 63.

318 Vgl. ebd., 63–66.

319 Ebd., 66.

320 Vgl. ebd., 66–68.

321 Dagegen kann mit Michael Fricke kritisiert werden, dass die »Versuchsanordnung [...] nicht an den Relevanzsystemen der Befragten orientiert« (Fricke 2005, 182f.) ist, indem weitgefaste Fragen zum eigenen Verständnis bzw. zum Unverständnis der Gleichnisse ausbleiben und dagegen eine Zuspitzung auf Fragen zur Überprüfung der Hypothesen und zielend auf die Einordnung in das Stufenmodell stattfindet.

322 Vgl. Bee-Schroedter 1998, 145.

logischer Theorien (als Perspektive der Forscherin).³²³ Zielgruppe³²⁴ sind je vier Kinder entwicklungspsychologisch relevanter Altersstufen, die mit einem halbstandardisierten, problemzentrierten Interview befragt wurden.³²⁵

Ausgangspunkt der Interviews sind die beiden Bibeltexte Lk 18,35-43 (Blindenheilung) und Mt 14,22-33 (Seewandel).³²⁶

Unter anderem folgende Fragen wurden besprochen:³²⁷ »Kannst Du Dir vorstellen, dass das, was hier erzählt wird, auch tatsächlich so geschehen ist? Warum?«; »Was vermutest Du: Von wem ist diese Geschichte ursprünglich wohl erzählt worden? Warum hat derjenige sie vermutlich erzählt?«; »Wie gefällt Dir diese Erzählung? Warum?«.

Für die entwicklungspsychologischen Verortungen griff Heike Bee-Schroedter auf folgende Theorien zurück: Stufen des religiösen Urteils von Oser/Gmünder, Untersuchung der Weltbildentwicklung nach Fetzer/Valentin, Entwicklung der sozialen Kognition nach Selman sowie Entwicklung der Wahrnehmung von Symbolen im Rückgriff auf verschiedene Forschungen.³²⁸

Folgende Auszüge aus den Ergebnissen erweisen sich im Horizont Jugendlicher und ihrer Verstehensprozesse als besonders beachtenswert³²⁹:

Die Interpretation der Wundergeschichten des 9-Jährigen lässt sich konkreten kognitiven Entwicklungsstufe zuordnen. Zum Beispiel finden sich »Do-ut-des«-Muster hinsichtlich des religiösen Urteils, ein artifiziellistisches Weltbild mit intentionalen Begründungslinien, gepaart mit einem wortwörtlichen Verstehen der Texte und anthropomorphen Gottesvorstellungen.³³⁰ Dabei wird deutlich, dass »die herangezogenen Stufenbeschreibungen eine *strukturelle* bzw. *inhaltliche Entsprechung*«³³¹ aufweisen, d.h. dass sie sich gegenseitig logisch ergänzen und ein schlüssiges Gesamtbild in Bezug auf die Interpretationsaussagen ergeben.

Bei den beiden älteren Befragten ist hingegen eine eindeutige Erklärung der Interpretationen mit Hilfe konkreter Entwicklungsstufen nicht gegeben. Vielmehr muss der Fokus auf Zwischenstufen gerichtet werden. So sind es etwa die Übergänge zwischen den Stufen 2 und 3 des religiösen Urteils sowie ein synkretistisches Symbolverständnis. Nichtsdestotrotz kann ein naturwissenschaftlich geprägtes Weltbild bzw. ein sich in der Auflösung befindliches artifiziellistisches Weltbild, verbunden mit einer Skepsis gegenüber dem direkten Eingreifen Gottes sowie einer starken Orientierung an den Vorstellungen anderer wahrgenommen werden. Auch bei der 20-jährigen Befragten kann ei-

323 Vgl. ebd., 145–148. Bei diesem Vorgehen wird – anders als etwa bei Buchers Studie zum Gleichnisverständnis – kein deduktives, hypothesenprüfendes Verfahren eingesetzt, sondern eine induktive Annäherung gewählt, indem die Rezeptionen der Befragten zunächst im Mittelpunkt stehen und erst der zweite Schritt eine theoretische Einordnung ermöglicht.

324 Vgl. zur Auswahl ebd., 169–174.

325 Vgl. ebd., 149–158.

326 Vgl. ebd., 158–162.

327 Ebd., 168f.

328 Vgl. ebd., 194–253.

329 Drei Interviews mit Befragten unterschiedlicher Altersgruppen (9, 13 und 20 Jahre) wurden vertiefend ausgewertet.

330 Vgl. ebd., 311–317 sowie 451–455.

331 Ebd., 313.

ne noch andauernde Entwicklung der Denkstrukturen diagnostiziert werden. Zum Teil sind die gleichen Stufen wie bei der 13-jährigen Schülerin auszumachen.³³²

Heike Bee-Schroedter folgert, dass biblisches Lernen kognitive Fähigkeiten der Heranwachsenden in um Verstehen bemühter Weise berücksichtigen muss, indem »stärker als bisher üblich auf die Adressaten der Vermittlungsbemühungen tatsächlich zu hören« ist, »statt nur zu *vermuten*, wie sie wohl denken.«³³³ Diese Forderung wird in der Anlage der Studie selbst eingelöst, indem durch ein induktives Vorgehen die Deutungen der Befragten als Ausgangspunkt fungieren und erst in einem zweiten Schritt entwicklungspsychologische Rückbindungen vorgenommen werden.³³⁴ Weiterhin arbeitet sich die Studie an einer Textgattung ab, die in verdichteter Weise Zugangsschwierigkeiten repräsentiert, indem die Frage nach Vereinbarkeit biblischer Texte mit einem naturwissenschaftlichen Weltbild bzw. die Frage nach Glaubwürdigkeit deutlich zum Tragen kommt.

Ulrich Riegel befasst sich in der 2021 erschienenen Studie mit dem *Wunderverständnis von Kindern und Jugendlichen*, dem Einfluss bestimmter Prädikatoren darauf sowie der Rolle der Lerngruppen- bzw. Jahrgangsstufenzugehörigkeit.³³⁵

In einer qualitativ-quantitativen Erhebung wurde der Zielgruppe³³⁶ eine Wundererzählung vorgelegt, die zu einer Dilemmageschichte abgewandelt wurde und bei der an Jesus herangetragene Bitte um Hilfe abbricht. Die Befragten sollten sodann die Reaktion Jesu auf den Hilferuf sowie die Begründung der Reaktion Jesu aufschreiben. Daneben wurden eine religiöse Selbsteinschätzung, sozio-demographische Variablen, die Zugehörigkeit zur Lerngruppe/Jahrgangsstufe sowie das Niveau der kognitiven Leistungsfähigkeit (durch Einschätzung der Lehrkräfte) erhoben.³³⁷

Folgende Erkenntnisse lassen sich anführen:

Im Rahmen eines typenbildenden Verfahrens kann Ulrich Riegel sechs Reaktionsmuster³³⁸ und neun verschiedene Begründungsfiguren³³⁹ herausstellen. Durch die kombinatorische Auswertung von Reaktions- und Begründungsschemata analysiert Ulrich Riegel vier Verständnisse von Wundererzählungen: ein *bibel-affines Wunderverständnis* (60 %), ein *phantastisches Wunderverständnis* (4 %), ein *naturphilosophisch grundiertes Wunderverständnis* (10 %) und eine *naturphilosophisch inspirierte Wunderkritik* (3 %). Ein *bibel-affines Wunderverständnis* zeichnet sich durch die Annahme aus, dass Wunder göttliche Geschehen sind, die durch Gott oder durch die göttliche Person Jesus oder durch den mit göttlichen Kräften ausgestatteten Menschen Jesus vollzogen werden, während

332 Vgl. ebd., 383–388.

333 Ebd., 458.

334 Auf der anderen Seite sind die Fragen zum Teil geschlossen bzw. eng gefasst und von vielen Nachfragen geprägt, so dass offenbleibt, inwieweit Raum für persönliche Einschätzungen tatsächlich gegeben ist (vgl. zur Kritik Fricke 2005, 189f.).

335 Vgl. Riegel 2021, 79–84.

336 Sample: Schüler:innen verschiedener Schularten im Katholischen Religionsunterricht im Alter von sechs bis 25 Jahren; N = 2723 (vgl. ebd., 101f.).

337 Vgl. ebd., 91–95.

338 Vgl. ebd., 103–108.

339 Vgl. ebd., 109–115.

ein *phantastisches Wunderverständnis* von Jesus als Mensch mit übernatürlichen Kräften ausgeht. Ein *naturphilosophisch grundiertes Wunderverständnis* sieht Jesus als Menschen, dem zugetraut wird, etwas Außergewöhnliches getan zu haben, weil die grundsätzliche Möglichkeit angenommen wird, dass außergewöhnliche Dinge in der Welt passieren. Hier ist kein Transzendenzbezug gegeben. Eine *naturphilosophisch inspirierte Wunderkritik* schließlich versteht Wundererzählungen als rein narrative Fiktion.³⁴⁰

Im Hinblick auf den Einfluss der Prädikatoren kann Ulrich Riegel einige Entwicklungen aufzeigen: Das mythische Wunderverstehen geht mit zunehmendem Alter zurück. Bei jüngeren Kindern ist demnach noch viel häufiger ein *phantastisches Wunderverständnis* zu finden, während *Wunderkritik* eher bei Älteren in der Sekundarstufe II vorfindbar ist. Das *bibel-affine* und das *naturphilosophisch grundierte Wunderverständnis* zeigt sich in der Gesamtstichprobe verteilt, genauso wie in allen Schulstufen.

Je weniger religiös die Befragten sich selbst einschätzen, desto häufiger findet man ein *naturphilosophisch grundiertes Verständnis* sowie die *Wunderkritik*. Je stärker die kognitive Leistungsfähigkeit ist, desto häufiger wird entweder Kritik an Wundererzählungen geübt oder Gottes Wirken in der Welt akzeptiert. Bei kognitiv schwächeren Schüler:innen sind *phantastische Zugangsweisen* demgegenüber mehr zu finden.³⁴¹

Anhand von Davis Wulffs Modell der Religiosität³⁴² demonstriert Riegel, dass sich die jeweiligen Wunderverständnisse in diese Systematik einordnen lassen. Eine *literal disaffirmation* und eine *Wunderkritik* hängen zusammen, insofern bei beiden »ein wörtliches Verständnis religiöser Erzählungen zur Kritik derselben«³⁴³ führt. Ein *naturphilosophisch grundiertes Wunderverständnis* ist mit einer *reduktive interpretation* in Verbindung zu bringen. Das *bibel-affine Wunderverständnis* akzeptiert zwar eine transzendente Wirklichkeit, lässt jedoch keine eindeutigen Rückschlüsse darauf zu, ob die Wunder wörtlich oder symbolisch verstanden werden. Riegel geht zwar von einem überwiegend wörtlichen Verständnis aus, schließt jedoch ein symbolisches Verständnis nicht gänzlich aus. Das *bibel-affine Wunderverständnis* findet demnach eine Verortung zwischen *literal affirmation* und *restaurative interpretation*. Das *phantastische Wunderverständnis* kann dagegen eindeutig im Bereich der *literal affirmation* angesiedelt werden.³⁴⁴

Für vorliegende Arbeit sind die Forschungen zu Wunderverständnissen von Heike Beschroedter und Ulrich Riegel als Referenzen bedeutsam, da Wunder zum einen zu den bekanntesten Erzählungen der Bibel gehören und der Zugriff auf sie somit entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmung der gesamten Bibel haben kann. Zum anderen können sich an Wundererzählungen mögliche Zugangsbarrieren zur Bibel zuspitzen, da Wundererzählungen auch zu den vermeintlich sperrigen Bibeltexten gehören, die Fragen nach Historizität, Fiktionalität und Wahrheit anstoßen können. Dies ist insbesondere dann gegeben, wenn ein wörtliches Verstehen zugrunde liegt, was bei der Studie

340 Vgl. ebd., 115–121; 138. Bei 24 % der Fälle war eine Zuordnung nicht möglich.

341 Vgl. ebd., 132–139; 159.

342 Vgl. die Ausführungen zur Studie von Riegel/Ziebertz im Abschnitt 2.2.1.

343 Riegel 2021, 150.

344 Vgl. ebd., 149–151.

von Riegel immerhin bei drei der vier Wunderverständnissen der Fall ist, und im Laufe der juvenilen Entwicklung dann in Frage gestellt wird.³⁴⁵

2.3 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Die eingangs vorgenommenen bibeldidaktischen Einordnungen zur Rolle der Leser:innen sowie der Blick auf empirische Studien und entwicklungspsychologische Grundlagen haben Folgendes gezeigt:

1. Die Leser:innen biblischer Texte sind hinsichtlich ihrer Rolle in biblischen Lernsettings klar konturiert. Dass sie eine sinnkonstituierende Aufgabe im Dialog mit dem Bibeltext wahrnehmen, kann als Konsens bibeldidaktischer Diskurse verstanden werden. Längst geht es nicht mehr um die Frage nach einer Legitimation der Deutungsberechtigung der Leser:innen. Vielmehr wird die Interpretationsfähigkeit der Subjekte als unbestreitbare Prämisse aller didaktischen Überlegungen angesehen.
2. Jeglicher Umgang mit biblischen Texten im schulischen Kontext ist nicht als Selbstzweck zu verstehen, sondern muss sich vor der Frage nach der Lebensbedeutsamkeit für die Lernenden verantworten. So werden biblische Lernprozesse von den Leser:innen aus und auf die Leser:innen hin gedacht. Der postmoderne Lebenskontext mit seinen Enttraditionalisierungs-, Deinstitutionalisierungs-, Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen stellt dabei den Hintergrund dar, vor dem Zielsetzungen biblischen Lernens plausibilisiert werden müssen.
3. Insgesamt ist eine große Bandbreite an Einschätzungen und Verstehensweisen der Bibel vorzufinden. Mit zunehmendem Alter der Leser:innen sind einige Punkte identifizierbar, die an Signifikanz gewinnen und mit bibeldidaktischen Herausforderungen verbunden sind: Hierzu zählen z. B. ein abnehmendes Interesse an der Bibel, Anfragen an die Bibel hinsichtlich ihrer Lebensrelevanz und ihres Wahrheitsanspruches, Veränderungen kognitiver Verstehensmöglichkeiten, Veränderungen des eigenen Bezugssystems verbunden mit einer Abgrenzung zu Einstellungen aus der Kindheit etc. Die Adoleszenz erweist sich insgesamt als eine Altersspanne, für die ein Relevanzdefizit der Bibel sowie ein Legitimationsdruck in Bezug auf eine Beschäftigung mit ihr diagnostiziert werden kann.
4. Damit einhergehend ist auch ein klarer Alterstrend hinsichtlich der Attraktivität der Bibel in schulischen Bildungsprozessen auszumachen: Während sich biblische Themen bei Grundschulkindern in der Regel noch großer Beliebtheit erfreuen, sinkt diese Beliebtheit mit zunehmendem Alter auf ein Minimum. Die Bibel wird zu einem der unbeliebtesten Themen im Religionsunterricht und Forderungen nach einer lebensweltlich-problemorientierten Auseinandersetzung mit ihr werden lauter.
5. Eine Beschäftigung mit der Bibel in familiären Kontexten kann in der kindlichen Erziehung zum Teil vorausgesetzt werden, findet jedoch meist keine eigenständige Fortsetzung in Alltagsbeschäftigungen Jugendlicher. Weitere Akteure des sozia-

345 Vgl. hierzu auch ebd., 164f.

len Umfeldes, wie Peers, erweisen sich als weniger einflussreich, sind aber dennoch nicht außer Acht zu lassen.

6. Entwicklungspsychologische Schlaglichter dienen bei der Frage nach den kognitiven Zugriffsmöglichkeiten auf biblische Texte als hilfreiche Einordnungsmarker. Zugleich müssen vorgegebene Verstehensmuster jederzeit relativiert werden, insofern bereichsspezifische, von zahlreichen Einflussfaktoren bedingte Entwicklungsprozesse sowie affektive Faktoren mitzudenken sind.

Drei Dinge sind schließlich zu konstatieren, welche zugleich den Fragehorizont vorliegender Untersuchung eröffnen:

Erstens: Das Subjekt ist der Maßstab für religionspädagogisches und -didaktisches Denken schlechthin. Selbiges trifft auch auf bibeldidaktische Überlegungen zu, denn »[w]er tragfähig zu begründen versucht, warum die Bibel für heutige Schüler/innen als Bildungsbuch hilfreich sein kann, der muss die Lebens- und Erfahrungswelt ebendieser Schüler/innen in ihren positiven wie kritischen Aspekten fair zur Kenntnis nehmen.«³⁴⁶ Es ist also von entscheidender Bedeutung, biblische Lernprozesse von den Subjekten in ihrer Rolle als Leser:innen biblischer Texte her zu denken. Dies impliziert, Leser:innen nicht nur hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten, sondern mit all ihren persönlichen Voraussetzungen zu betrachten. Jugendliche als Rezipient:innen biblischer Texte und Konstrukteur:innen ihrer Wirklichkeit ernst zu nehmen, heißt, sie zur Prämisse aller Bemühungen um eine subjektorientierte Bibeldidaktik zu erklären. Nur unter diesem Fokus eröffnet sich die Möglichkeit, dass bibeldidaktische Ansätze dazu beitragen, ein Begegnungsgeschehen zwischen Leser:innen und biblischen Texten anzubahnen. Demzufolge gilt, dass die »Erkundung heutiger Erfahrungswelten zur ureigenen und unverzichtbaren Aufgabe der Religionspädagogik«³⁴⁷ gehört.

Zweitens: Bisherige empirische Befunde werden vorwiegend von quantitativ angelegten Studien aufgezeigt, die mithilfe von Items, Ratings oder Rankings ihre Datenkorpora erheben und sodann in statistisch-mathematischer Weise analysierte Ergebnisse aufzeigen. Die wenigen qualitativen Annäherungen leisten durch ihre offenen Forschungsanlagen wichtige Beiträge zur Erschließung des Forschungsfeldes *Jugendliche und Bibel*, fokussieren jedoch meist nur einen kleinen Ausschnitt, indem thematisch zugespitzte Settings gewählt werden.³⁴⁸ Bisweilen werden Ergebnisse qualitativer Zugänge auch in eine quantitative Analyse eingebracht oder erweisen sich als wenig ergiebig.³⁴⁹

Drittens: Dargelegte Studien bieten ausgehend von ihren Ergebnissen zahlreiche weiterführende Fragehorizonte, die auf eine tiefergehende Bestimmung des Verhältnisses Jugendlicher zur Bibel drängen. Diese beziehen sich z. B. auf mögliche Distanzierungsgründe und Einflussgrößen, auf die Frage nach Korrelationen zwischen Ablehnung biblischen Lernens im Religionsunterricht und einer grundsätzlichen Ablehnung der Bibel,

346 Porzelt 2012, 52.

347 Porzelt 2000, 78.

348 Als bedeutsam erweist sich der Unterschied, ob Items bei quantitativen oder Fragehorizonte bei halb-standardisierten qualitativen Forschungszugängen bereits vorgegeben werden oder aber Einschätzungen zur Bibel ad hoc und ohne Einschränkungen möglich werden.

349 Vgl. die Ausführungen zum Forschungsstand in Kapitel 2.2.

aber auch auf etwaige positive Bedeutungszuschreibungen einer Zielgruppe, die sich gerade dadurch auszeichnet, dass sie an der Schwelle zum Erwachsensein steht und stets auf der Suche nach Orientierung und Identifikationsmöglichkeiten ist etc.

Diese Grundannahmen und Forschungsdesiderate begründen das Erkenntnisinteresse vorliegender Studie, das Verhältnis Jugendlicher zur Bibel in detaillierter Weise zu charakterisieren. Eine empirisch-qualitative Untersuchung juveniler Einstellungen zur Bibel soll den Rahmen, der durch bereits vorliegende Studienergebnisse aufgespannt ist, inhaltlich anreichern. Durch eine qualitative Befragung mit einer nicht-standardisierten Erhebungsform werden Möglichkeiten eröffnet, Sinnkonstruktionen sowie Zugangsweisen und Interpretationshorizonte zu Tage zu fördern. Auf diese Weise kann vorliegende Studie in Ergänzung zu quantitativen Studien einen Beitrag dazu leisten, die empirischen Leser:innen in ihren Verhältnisbestimmungen zur Bibel genauer kennenzulernen. Fragen, die sich aus quantitativen Studien ergeben, können möglicherweise aufgegriffen, präzisiert und in neue Zusammenhänge gestellt werden. Genauso besteht die Möglichkeit, dass weitere, noch nicht bedachte oder wenig beforschte Aspekte aufgespürt werden können.

Anliegen vorliegender Studie ist es, ein differenziertes Bild der Beziehung Jugendlicher zur Bibel zu eröffnen, indem die Befragten in der Komplexität ihrer Einstellungen wahr- und ernstgenommen werden. Dadurch, dass den Befragten die Gelegenheit geboten wird, alle Gedanken und Meinungen, Assoziationen und Eindrücke hinsichtlich ihres ganz persönlichen Verhältnisses zur Bibel uneingeschränkt wiederzugeben, ist es möglich, Einstellungsweisen dieser Zielgruppe zur Bibel vertiefend zu erforschen. Es geht folglich um eine Ausrichtung der Studie an den bestehenden »Relevanzsystemen«³⁵⁰ der befragten Jugendlichen, um eine Perspektivierung existenzieller und individueller Aussagen zu erlangen. Der qualitative Weg kann dabei zu einem erweiterten Verständnis des Themenfeldes *Jugendliche und die Bibel* beitragen, insofern er in offener Weise und beziehend auf persönliche Positionsbestimmungen zur Bibel Details und Begründungszusammenhänge aufdecken kann, die nicht aus quantitativen Daten hervorgehen.³⁵¹

Qualitative Forschung zeichnet sich schließlich gerade dadurch aus, dass die untersuchten Gegenstände »nicht in einzelne Variable zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit«³⁵² analysiert werden. Vor dem Hintergrund einer pluralen Gesellschaft und der Achtung der Lernenden als Subjekte und Konstrukteur:innen ihrer eigenen Lebenswelt, erfährt diese Voraussetzung eine besondere Bedeutung – gerade weil die »Subjektivität von den Untersuchten«³⁵³ zum zentralen Bestandteil des Forschungsprozesses wird.

Ein qualitatives Setting erweist sich somit als Anschlussoption für quantitative Studien, qualitative Studienausschnitte sowie entwicklungspsychologische Verortungen.

350 Fricke 2005, 194; Fricke 2018a, 123.

351 Vgl. Strauss/Corbin 1996, 5 und zur Indikation qualitativer Forschungszugänge Oswald 2003, 79–82.

352 Flick 2012, 27.

353 Ebd., 29. Flick verweist in allgemeiner Hinsicht auf die Aktualität qualitativer Forschung, die nicht zuletzt aufgrund ihres induktiven Vorgehens der Differenziertheit heutiger Gesellschaften mit samt ihrer pluralen Deutungsmuster gerecht werden kann (vgl. ebd., 22f.).

Ansatzpunkte und Chancen für eine Bibelarbeit in der Schule können als Schlussfolgerungen gezogen werden. Anvisierter Zielpunkt der Studie ist die Überführung der mittels einer Qualitativen Inhaltsanalyse gewonnenen Erkenntnisse in eine Typologie, um das Forschungsfeld systematisierend und auf inhaltliche Sinnzusammenhänge überprüfend aufzubereiten.

Zusammenfassend lässt sich folgende leitende **Forschungsfrage**³⁵⁴ für vorliegende Studie aufstellen: *Welche Bedeutung hat die Bibel für Jugendliche?*

Das große Wörterbuch der deutschen Sprache verweist auf zwei wesentliche, im allgemeinsprachlichen Gebrauch verankerte Grundlesarten des Bedeutungsbegriffes. Zum einen wird mit *Bedeutung* der »Sinn, der in Handlungen, Gegebenheiten, Dingen, Erscheinungen liegt«³⁵⁵ verbunden. Zum anderen drücken sich Aspekte wie »Gewicht, Tragweite, Belang« bzw. »Geltung, Ansehen, Wert«³⁵⁶ in dem Begriff *Bedeutung* aus. Etymologische Herleitungen spitzen gar in verkürzter Form auf die Perspektiven »Sinngehalt« und »Wichtigkeit«³⁵⁷ zu. Das Verb *bedeuten* wird in Analogie dazu mit »Sinn haben« und »von Wichtigkeit sein« umschrieben.³⁵⁸ Diese beiden Aspekte bringen treffend zum Ausdruck, welche Sachverhalte in vorliegender Studie ins Auge gefasst werden und welcher Erkenntnisgewinn erhofft wird: *Welcher Sinngehalt wird der Bibel (aus persönlicher Sicht) zugeschrieben? Wie wird die (persönliche) Wichtigkeit der Bibel eingestuft?* Deutlich wird an dieser Stelle zudem eine Abgrenzung: Ein der Bibel zugesprochener Sinngehalt ist noch lange nicht mit einer ihr attestierten (persönlichen) Wichtigkeit gleichzusetzen und umgekehrt. Inwieweit beide Aspekte für eine angestrebte Typologie relevant werden können, wie sie miteinander verbunden sind und in welchem Verhältnis sie zu anderen Dimensionen des Forschungsfeldes stehen, wird im Laufe der Datenauswertung zu analysieren sein.

Appliziert auf den Auseinandersetzungsprozess mit biblischen Texten lässt sich konstatieren, dass »*Bedeutung* entsteht [...], wenn einer dem anderen etwas zu sagen hat, der Texte dem Leser und der Leser dem Text.«³⁵⁹ Solche Bedeutungshorizonte zu erschließen, ist Ziel vorliegender Studie. Bedeutungszuschreibungen sind grundsätzlich an Verstehensprozesse gekoppelt und können dabei sowohl Endpunkte biblischer Lernprozesse sein als auch zugleich Voraussetzung für nachfolgende Auseinandersetzungen, was die Dringlichkeit einer Erforschung mit Blick auf bibeldidaktische Bemühungen umso deutlicher herausstellt. Bedeutung kann sich in verschiedener Weise ausdrücken, unterschiedliche Lebenskontexte einschließen und sich auf mannigfache Bedingungsgefüge zurückführen lassen. Bedeutung kann aber auch fehlen. Bemühungen um ein In-Beziehung-Setzen der Leser:innen zum Text bzw. des Textes zu Leser:innen können scheitern. Kurzum: Eine bedeutungstragende Interaktion kann ausbleiben.

354 Vgl. zur Formulierung und Bedeutung von Forschungsfragen Döring/Bortz 2016, 145–149.

355 Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 1999, 479.

356 Ebd.

357 Dudenredaktion 2006, 142.

358 Ebd.

359 Niehl 2006, 80.

Die Fragestellung nach der Bedeutung der Bibel für Jugendliche dient der Eingrenzung des Forschungsbereiches und ist offen für differenzierte Antwortperspektiven.³⁶⁰ In Anknüpfung an die Überlegungen zum Bedeutungsbegriff lassen sich weitere präzisierende Fragestellungen skizzieren, wobei unterschiedliche Ausprägungen und Konturen desselben tangiert werden:³⁶¹

- Welche persönliche Positionierung zur Bibel nehmen Jugendliche ein?
- Wie begründen sie ihre Positionierung?
- Welches Bibelverständnis liegt jeweils zugrunde?
- In welchen Lebenskontexten kann die Bibel eine Rolle spielen?
- Von welchen Faktoren hängt es ab, welche Bedeutung Jugendliche der Bibel zuschreiben?
- Welche Zugangsschwierigkeiten zur Bibel gibt es?
- In welcher Rolle sehen sich Jugendliche in der Auseinandersetzung mit biblischen Texten? Wie gehen sie mit diesem Rollenverständnis um?
- Welche Folgerungen lassen sich schließlich aus den Ergebnissen der Studie für biblische Lernsettings sowie für bibeldidaktisches Forschen ziehen?

Diese forschungsleitenden Fragen erfüllen den wichtigen Zweck der Orientierung bei der Auswertung des Datenmaterials, erweisen sich als eine Reflexionsgröße im gesamten Forschungsprozess und können nach Beantwortung der Forschungsfrage fruchtbare Weiterentwicklungsperspektiven für religiöse Lern- und Bildungsprozesse anstoßen.³⁶² Welche dieser Fragestellungen jedoch letztendlich durch die Studie aufgegriffen oder gar beantwortet werden, ist aufgrund der prinzipiellen Offenheit qualitativer Vorgehensweisen nicht vorhersehbar.³⁶³ Die Fragehorizonte sind demzufolge als ein Rahmen zu verstehen, der im Laufe des Forschungsprozesses stetigen Veränderungen unterliegt, insofern Fragen wegfallen, zusammengefügt oder um andere ergänzt werden können.³⁶⁴

Vorliegende Studie intendiert weder, dass Leser:innen mit all ihren empirischen Beziehungen ins Blickfeld rücken, noch, dass Verhältnisse zu bestimmten biblischen Einzeltexten näher bestimmt werden. Vielmehr geht es um die Positionierung zur Bibel als Ganze. Entscheidende Vorüberlegung dieser Studie ist, dass Grundeinstellungen zur Bibel jedwede Auseinandersetzung mit biblischen Einzeltexten bestimmen. Bedeutungsstränge, Vorurteile, Aversionen, Zugangsbarrieren, die in allgemeiner Hinsicht der Bibel gegenüber ausgemacht werden, können sich im Umgang mit Einzeltexten spiegeln. Mit anderen Worten: Die Beschäftigung mit einem Text kann sich zwar von der Beschäftigung mit einem anderen unterscheiden, dennoch gibt es grundlegende Zugangsvoraus-

360 Die Forschungsfrage kann bei Bedarf im Laufe des Forschungsprozesses noch nachjustiert werden, ebenso die untergeordneten Fragestellungen.

361 Vgl. dazu die thematischen Hauptkategorien, die a priori vor der Datenauswertung gebildet werden und die sich sowohl an den Forschungsfragen wie auch an den bereits existierenden Studien orientieren.

362 Zur Ableitung des Impulses aus der formulierten Forschungsfrage vgl. 3.2.2.

363 Vgl. zu Grundlagen qualitativen Forschens Kapitel 3.1.1.

364 Die ausdifferenzierten Forschungsfragen finden Eingang in die Kategorienbildung, welche im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse ansteht.

setzungen oder -schwierigkeiten, die übergreifend auf biblische Lernprozesse im Allgemeinen auszuweiten sind und die Zuschreibung von persönlicher Bedeutung beeinflussen.³⁶⁵

365 Dies bestätigen auch vorangestellte Studien, die auf die Bibel im Allgemeinen eingehen.