

Bibeldidaktik 1986–2006

Ein Überblick

1 Vorbemerkung

Im dritten Band des Jahrbuchs der Religionspädagogik ist von Klaus Wegenast (1987) ein Beitrag erschienen, in dem er einen instruktiven Überblick über die Entwicklungen innerhalb der Bibeldidaktik von 1975 bis 1986 gegeben hat. Als zentral für diesen Zeitraum stellte er heraus, dass und wie die in der Religionspädagogik insgesamt neu entdeckte Kategorie der »Erfahrung« sich auf den didaktischen Umgang mit der Bibel ausgewirkt hat.

Im Einzelnen verfolgte er dieses im Durchgang durch verschiedene religionsdidaktische Ansätze: dem Konzept des problemorientierten Unterrichts, der Symboldidaktik, der Rezeption sprachwissenschaftlicher Methoden sowie neuer exegetischer Methoden für die unterrichtliche Erschließung von Bibeltexten und dem Elementarisierungsansatz. In zwei weiteren Abschnitten befasste er sich mit »verstreute(n) Versuche(n), Erkenntnisse der Bibelwissenschaft in die Fachdidaktik umzusetzen«, sowie empirischen Untersuchungen zum Bibelunterricht.

Resümierend hielt er die gewonnenen Ergebnisse thesenartig fest und benannte als ein Defizit, das mit höchster Dringlichkeit angegangen werden müsse, differenziertere Einsichten darüber zu gewinnen, wie es mit den biografischen und soziokulturellen Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen mit Blick auf deren mögliche Begegnung mit der Bibel bestellt sei.

An diesem gehaltvollen Lagebericht knüpft der folgende Überblick über die nächsten beiden Jahrzehnte an.

2 Überblicke und Gesamtentwürfe

Für den Zeitraum bis ca. 1995 gibt Rudi Ott (1995; vgl. auch Ott 1986 und 1987) einen Überblick über die Entwicklung der Bibeldidaktik aus katholischer Sicht. An ihr lässt sich, so betont er, der erfolgte Wandel sowohl im Bibel- als auch im Bildungsverständnis nachverfolgen.

So hob etwa die kerygmatische Bibelkatechese, wie sie in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts im katholischen Raum dominierte, auf die Verkündigung des Heilsgeheimnisses, wie es in den biblischen Zeugnissen zugänglich wird, ab und

wies der Bibel eine eigenständige Bedeutung in der Katechese neben dem Katechismus zu. Während für sie der Sachbezug im Vordergrund stand und der Erfahrungsbezug vernachlässigt wurde, war nach Ott die hermeneutische Bibeldidaktik bestrebt, beides in ein paritätisches Verhältnis zu stellen. Auch wurden hier stärker die Einsichten der Exegese berücksichtigt. Als unaufgebbaren Komponenten dieses Ansatzes hob Ott hervor: die Ernstnahme des biblischen Textes in seiner Konkretheit, Bildhaftigkeit und Lebensnähe, die Erschließung seiner Bedeutung für die gegenwärtige Existenz, die Berücksichtigung des jeweiligen sozialisatorischen Kontextes und der psychologischen Voraussetzungen des Lernenden sowie die Vielfalt aktivierender und meditativer Methoden. Als Weiterführung des Bemühens, die Impulse der Bibel für das Gelingen heutigen Lebens didaktisch in Anschlag zu bringen, würdigt Ott den problemorientierten Unterricht, sah in ihm aber zugleich die Gefahr, dass die Bibel ihrer Eigenart beraubt und für aktuelle Fragen und Probleme instrumentalisiert würde. Mit seiner Schüler- und Lebensorientierung habe er allerdings die monologische Struktur der Bibeldidaktik endgültig aufgebrochen. Die möglichen Einseitigkeiten der hermeneutischen Bibeldidaktik einerseits und der problemorientiert angelegten Bibelarbeit andererseits sah Ott in der korrelativen Bibeldidaktik, der er auch die Symboldidaktik zuordnete, aufgehoben.

Als eigenen Ansatz stellte Ott dann die dialogische Bibeldidaktik vor, die er anderen Orts breiter entfaltet hatte (Ott 1990). Ihr geht es darum, konkreter als es in der Korrelationsdidaktik geschieht, die lebensbezogene Glaubenserfahrung von Bibeltexten und die Denk- und Verhaltensstrukturen der Rezipienten dialogisch miteinander zu verschränken. »Ziel jeder Begegnung mit der Bibel ist«, so resümierte Ott seine Darstellung, »das Verständnis für ihre Lebensqualität, in der sie uns einen unsere Alltagsstrukturen überbietenden und zugleich befreienden Horizont unserer Lebenswelt aufzeigt.« (Ott 1995, 306)

Ein neuerer Gesamtüberblick über die Geschichte der Bibeldidaktik, beginnend mit dem Barock und der Frühaufklärung, findet sich in der Untersuchung von Michael Fricke (2005), in der er sich – darauf wird an späterer Stelle noch ausführlicher einzugehen sein – mit »schwierigen Bibeltexten« im Religionsunterricht beschäftigt. U.a. stellt er den ganzen Reigen der Elementarisierungsansätze in der Bibeldidaktik von Gerhard Kittel bis Christina Kalloch vor (vgl. ebd., 72–106) und gibt einen instruktiven Überblick über die entwicklungspsychologische Forschung zur Rezeption von Bibeltexten (vgl. ebd., 174–193).

Den Zugang zu wichtigen, verstreut erschienenen Texten – unter ihnen auch »Klassiker aus den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts (Gert Otto und Hans Stock) – zu erleichtern, ist Anliegen eines jüngst erschienen »Lesebuchs« zur Bibeldidaktik (Adam u.a. 2006). Die insgesamt 30 Beiträge sind aufgeteilt in die Rubriken: I. Überblicksdarstellungen (zur Entwicklung der Bibeldidaktik), II. Klassiker, III. entwicklungspsychologische Aspekte, IV. neuere theologische und methodische Zugänge, V. aufschlussreiche Kontroversen und VI. bemerkenswerte Akzentuierungen. Im Anhang befindet sich eine Literaturdokumentation mit Verweisen auf weitere Publikationen. Auf einzelne Beiträge aus diesem Lesebuch wird noch zurückzukommen sein.

Ein in dieser Form bislang einmaliges »Handbuch zur Bibelarbeit« hat Mitte der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts Wolfgang Langer (1987) zusammengestellt. In seinen Beiträgen – von evangelischen und katholischen Autoren und Autorinnen – informiert es überblicksartig über den Stand der bibelwissenschaftlichen und -didaktischen Forschung in der Mitte der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts.

Eingeteilt ist das Handbuch in fünf Kapitel, beginnend mit den »bibelwissenschaftlichen Grundlagen«. Es folgt eine Einführung in die »Besonderheiten biblischer Sprache« (u.a. Prophetie, Weisheit, Gleichnisse, Wundererzählungen). Unter »Wege der Annäherung« werden die verschiedenen Methoden der Bibelauslegung vorgestellt und darüber hinaus weitere Ansätze bzw. Aspekte zum Umgang mit der Bibel behandelt. Die verschiedenen möglichen Orte, an denen mit der Bibel gearbeitet werden kann (Gemeinde, Erwachsenenbildung, Jugendarbeit, Schule), und ihre jeweiligen Spezifika werden unter »Orte der Begegnung« abgehandelt. Die verschiedenen (didaktischen und methodischen) Formen der Bibelarbeit sind unter »Arbeitsweisen der Bibelarbeit« zusammengestellt. Besonders hier wird ein guter Einblick in die damals noch neuen Formen der Begegnung mit biblischen Texten vermittelt, die zu einem neuen Aufhorchen geführt haben: kreatives Gestalten, Spiel, Bibliodrama, Tanz, Musik, Transformation, Gespräch mit dem Text, Verfremdung, Übertextung u.a.m.

Das Angebot an bibeldidaktischen Gesamtdarstellungen in Form von Monographien ist in den letzten zwanzig Jahren eher spärlich. Die Diskussion ist vor allem in Aufsätzen geführt worden.

Die damals vorliegenden Arbeiten von Ingo Baldermann hat Klaus Wegenast in seinem eingangs erwähnten Literaturbericht gewürdigt und sie in den »Zusammenhang der Neuentdeckung von ›Sprache‹ im Bibelunterricht und damit der Überwindung des monoman historisch fragenden Exegesebetriebs« (Wegenast 1987, 139) eingeordnet. An diese frühen Publikationen schloss sich eine Reihe von weiteren Veröffentlichungen zur Bibeldidaktik an. Sichtlich begeistert berichtet er immer wieder von der im Schulunterricht gemachten Erfahrung, wie nah Kindern biblische Texte sind und wie sie darin so verstrickt werden können, dass sich für sie höchst bedeutsame, ihrem Leben Hoffnung stiftende Lernwege erschließen. Unabdingbar dafür ist es nach Baldermann, dass die Kinder einen eigenen Zugang zur Bibel bekommen. Das übliche Verfahren, den Kindern erst historische Kenntnisse aus der fern zurückliegenden Zeit, in der die biblischen Schriften entstanden sind, beizubringen, um sie an diese Texte heranzuführen, hält er für einen »bibeldidaktischen Holzweg«. Damit will Baldermann historische und hermeneutische Erläuterungen keineswegs völlig aus dem Unterricht verbannen. Aber sie haben ihren Platz an späterer Stelle, wenn es um weitere Klärungen des unmittelbar aus dem Text heraus Verstandenen geht.

Dass sich Texte aus vergangener Zeit tatsächlich bereits Grundschulkindern unmittelbar erschließen können, entdeckte Baldermann (1986) bei der Arbeit mit Psalmen im Unterricht, und zwar indem er solche Abschnitte aus den Psalmen offerierte, in denen die Kinder sowohl ihnen vertraute Befindlichkeiten der Angst, des Leidens,

der Verzweiflung etc. als auch von ihnen gehegte Sehnsüchte und Hoffnungen sprachlich so ausgedrückt finden konnten, dass sie in eigenen Worten darüber sprechen konnten.

Den mit den Psalmen begonnenen Weg führte er dann mit dem Bemühen fort, Kindern elementare Inhalte der Botschaft Jesu zu vermitteln und ihnen den Zusammenhang zwischen dieser Botschaft und dem Leben des diese Botschaft Verkündenden aufzuzeigen (vgl. Baldermann 1991). Und auch hier entdeckte er, dass das, was Jesus vom Reich Gottes sagte und wie er entsprechend handelte, der Sehnsucht und Hoffnung der Kinder nach einer Welt ohne Gewalt und Angst viel näher ist, als man es gemeinhin vermutet hat. Zu Recht würdigt Michael Fricke Baldermanns Ansatz als einen »Meilenstein in der modernen Bibeldidaktik der Primarstufe, weil er Wege zeigt, Kindern im Grundschulalter eine Aneignung von und Auseinandersetzung mit biblischen Texten zu ermöglichen« (Fricke 2005, 86). Wie sehr er selbst im Laufe seines Arbeitens mit der Bibel im Unterricht dazu gelernt hat, darüber hat Ingo Baldermann gut dreißig Jahre nach Erscheinen der 1. Auflage seiner »Biblischen Didaktik« (Baldermann 1963; 1980; 1988) Rechenschaft abgelegt (Baldermann 1996).

»Einige Entdeckungen«, so schreibt er im Vorwort zu diesem neuen Buch, »haben den Ansatz von Grund auf verändert: die Einsicht, dass unter den heute verschärften Bedingungen die Frage nach der Hoffnung die Grundfrage jeder Didaktik ist; dazu kam der deutlicher wahrgenommene ökumenische Kontext, der unseren Umgang mit der Bibel verändert; vor allem aber die Entdeckung, dass Kinder einen unmittelbaren Zugang zur Bibel finden und damit kreativ umgehen können. Dabei öffneten sich Türen, die fest verschlossen schienen« (ebd., XIII).

Zu ergänzen ist aber auch, dass Baldermann an für ihn zentral gewordenen Einsichten festhielt, vor allem an der Entdeckung, dass der Bibel selbst bereits originär eine Didaktik innewohnt, dass ihre Schriften auf einen Dialog mit ihren Lesern und Leserinnen hin angelegt sind und dass sie die Augen zu öffnen vermögen für eine neue, hoffnungsvolle Wahrnehmung der Wirklichkeit. Mündigkeit lautet nach ihm das Lernziel biblischer Didaktik. (Zur Auseinandersetzung mit Baldermanns Konzeption vgl. Kalloch/Kruhöffner 2001 und Wischnowsky 2001).

Ein anderer wichtiger Name in der neueren Bibeldidaktik ist Horst Klaus Berg. Aus seiner Feder stammt ein dreibändiges »Handbuch des biblischen Unterrichts«. Mit ihm möchte er den in der Bibelarbeit Tätigen praktische Hilfestellungen auf wissenschaftlich verantworteter Grundlage geben.

Im Zentrum des ersten Bandes (Berg 1991) steht die Vorstellung von dreizehn Methoden der Bibelauslegung, beginnend mit der historisch-kritischen Auslegung über linguistische, tiefenpsychologische, materialistische, feministische und weitere bis hin zur jüdischen Auslegung. Grob eingeteilt werden können sie in diachrone und synchrone Methoden. Berg möchte mit diesem Buch dem Interesse an einer stärker

erfahrungsorientierten und damit lebensbezogenen Auslegung der Bibel entgegenkommen. Dadurch, dass die Methoden jeweils beispielhaft an zwei biblischen Texten (Kain und Abel, Heilung des Besessenen von Gergesa/Gerasa) konkret durchgeführt werden, ergibt sich die Möglichkeit eines Vergleichs der Reichweite der einzelnen Auslegungswege.

Im zweiten Band legt Berg (1993) sein bibeldidaktisches Konzept vor. Wesentliches Anliegen von ihm ist, dass die Schüler und Schülerinnen so an die Bibel herangeführt werden, dass sie die weit verbreiteten Vorurteile ihr gegenüber abbauen und durch den biblischen Unterricht Orientierungs- und Hoffnungsperspektiven angesichts der vielfältigen Belastungen, denen sie ausgesetzt sind, gewinnen. Darin kommt er mit dem Anliegen Baldermanns überein. Auch sonst weist sein Ansatz viele Berührungspunkte zu dem von Baldermann auf.

Wie im ersten Band geht es Berg um einen erfahrungsbezogenen Umgang mit der Bibel. Auf der einen Seite ist nach ihm den Erfahrungen auf die Spur zu kommen, wie sie in den biblischen Schriften überliefert sind. Er schlägt vor, sie in sechs Grundbescheiden gewissermaßen zu verdichten: 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, und sich bei der Textauswahl daran zu orientieren, so dass alle Grundbescheide nach und nach exemplarisch zur Sprache kommen. Auf der anderen Seite sind die Erfahrungen der heute Heranwachsenden zu berücksichtigen. In der neueren Entwicklung der Bibeldidaktik ist nach Berg ein Trend zu einem schülerorientierten Unterricht zu verzeichnen. Am deutlichsten werden dem seiner Meinung nach die Korrelations- und die Kontextdidaktik gerecht; beiden geht es um die Verschränkung von biblischer Überlieferung und heutiger Erfahrung. Je nach dem, an welchem dieser beiden Pole man ansetzt, kommt es zu einem der beiden Grundtypen biblischen Unterrichts: der bibelorientierten Problemerschließung oder der problemorientierten Texterschließung. Hinzu kommt für den Unterricht noch ein gewisses Maß an Bibelkunde, die vermittelt werden muss.

Als bibeldidaktisches Prinzip führt Berg an: »Der biblische Unterricht muss seine Aufgabe darin sehen, durchgehend durch alle Altersstufen strukturell analoge Lernerfahrungen und Einsichten aufzubauen« (ebd., 141). Diese grundlegenden bibeldidaktischen Überlegungen werden im dritten Teil des Buches auf die Praxis hin weitergeführt – bis hin zur Angabe von zehn Unterrichtsmethoden, deren Spektrum vom Erzählen bis zur Arbeit mit AV-Medien reicht. Dieser Praxisteil findet im dritten Band (Berg 1999) in der didaktischen und methodischen Aufbereitung von ausgewählten Texten aus dem Alten Testament seine Fortsetzung. Für einen Didaktiker besonders spannend ist es zu verfolgen, wie sich ein Neutestamentler seinem Terrain annähert. Dies hat Gerd Theißen (2003) mit einer 368 Seiten umfassenden Monografie getan.

Gegliedert hat er sie in drei Teile: Ziele des Bibelstudiums (I), Inhalte des Bibelstudiums (II) und zur Methodik (III). Seinen Ansatz hat Theißen als »offene Bibeldidaktik« charakterisiert. Damit setzt er sich ab von allen innerkirchlichen Bewegungen, insbesondere vom Fundamentalismus und von evangelikalen Strömungen, die die Bibel für sich reklamieren und keine anderen Überzeugungen gelten lassen. Für

ihn ist die Bibel ein offenes Buch, das jeder lesen kann, auch nicht-religiöse Menschen. Und dem entspricht nach Theißen eine offene Didaktik; sie will nicht missionieren, sich nicht aufdrängen, sondern setzt allein auf die Kraft des Arguments. »Die transzendente Dimension des Bibeltextes«, so führt er dazu aus, »kann approximativ verstanden werden, ohne dass sich ein Mensch existenziell in sie hineinbegibt. 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« (110).

Als erste Adressaten seiner Ausführungen hat Theißen die (Religions-) Lehrer und Lehrerinnen vor Augen. »Didaktik ist Motivationshilfe für Lehrer. Sie umfasst alle Überlegungen, die Lehrern helfen, sich selbst zu dem zu motivieren, wozu sie andere motivieren sollen« (19f). Von daher erklärt es sich, dass Theißen im dritten Teil des Buches so ausführlich dem Thema »Motivation« und »Motivierung im Bibelunterricht« nachgeht, letzteres unterteilt in Assoziations-, Konsequenz-, Modell-, Problem-, Resultat- und Selbstaktivierungsanreize. Im ersten Teil erörtert er die Frage nach dem Stellenwert der Bibel für die allgemeine Bildung. Die Bibel zu verstehen, so führt er aus, verhilft zur Erschließung der Wirklichkeit in Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften und eröffnet einen Zugang zum Selbstverständnis der Menschen in Vergangenheit und Gegenwart, fördert also die eigene Identitätsfindung. Im Anschluss daran sichtet Theißen vier zentrale Ansätze der Bibeldidaktik (hermeneutisch, problemorientiert, symboldidaktisch und kerygmatisch) auf ihre Nutzbarkeit für seine offene Bibeldidaktik hin und gewinnt jedem von ihnen einzelne Aspekte ab, die in diesem didaktischem Konzept aufgegriffen und weitergeführt werden können. Um dem Wesentlichen in der Bibel auf die Spur zu kommen, nimmt er sich zu Beginn des zweiten Teils die Kriterien der didaktischen Analyse – von Wilhelm Klafki inspiriert – vor und arbeitet dann mithilfe der Kategorien »Elementarisierung« und »Dialogisierung« die zentralen Inhalte des Bibelstudiums bzw. -unterrichts heraus. Auf der einen Seite gilt es, der Bibel gerecht zu werden (Elementarisierung). Dazu soll eine Vergewisserung der »Grundaxiome des christlichen Glaubens« (Monotheismus und Erlösung) und der »Grundmotive biblischen Glaubens« (Theißen nennt 14 Motive) verhelfen. Zum anderen muss von der Bibel her und auf sie hin das Gespräch gesucht werden (Dialogisierung), und zwar das Gespräch mit der säkularen Kultur der Gegenwart, mit anderen Religionen und mit anderen Konfessionen. Insgesamt ist Theißen eine Annäherung an den Bibelunterricht gelungen, deren Lektüre gewinnbringend ist. Aber es handelt sich doch eher um eine Bibelhermeneutik als um eine Bibeldidaktik (vgl. auch Wegenast 2003).

Drei Festschriften sind in dem Berichtszeitraum erschienen, die die Bibel und ihre Didaktik zum Thema haben. Die eine, Klaus Wegenast gewidmet (Lämmermann u.a. 1999), trägt den Titel »Bibeldidaktik in der Postmoderne«. Er sei als Problem-anzeige, nicht als Programm gemeint, betonen die Herausgeber in der Einleitung.

Wie sich ihrer Meinung nach die bibel Didaktische Problemstellung infolge der Postmoderne radikalisiert habe, machen sie anhand folgender Fragen fest: »Wie kann in einer Zeit, in der lebensweltliche Bezüge auf kulturelle und religiöse Traditionen zunehmend abbröckeln, die Plausibilität der Frage nach einem Lernen an der Bibel überhaupt noch (oder neu) aufgewiesen werden? Wie kann Bibel Didaktik verstanden werden, wenn es in ihr nicht mehr einfach darum gehen kann, den Sinn eines Textes in die Wirklichkeit des Schülers resp. der Schülerin zu übersetzen, sondern ihre Aufgabe möglicherweise darin liegt, vielfältige Sinnspektiven eines Textes mit komplexen, mehrperspektivischen Wirklichkeitskonstruktionen von Rezipientinnen und Rezipienten, die zugleich immer auch ihren Eigen-Sinn *produzieren*, in Beziehung zu setzen? Welche Bedeutung haben historisch-kritische Zugänge zur Bibel in einer gesellschaftlichen Situation, in der nicht so sehr herkömmliches Bibelwissen historisch-kritisch verformt werden muss, damit es neu zur Sprache kommen kann, sondern überhaupt Zugänge zu klassischen religiösen Traditionen zu schaffen sind? Und: Gibt es in jener Vielfalt von Vermittlungs- und Rezeptionsperspektiven, die für die heutige Situation charakteristisch erscheinen, noch so etwas wie »Wahrheit des Glaubens«, die eine Generation der nächsten verantwortungsvoll weiterreichen kann?« (11) Die Beiträge der Festschrift sind in die Rubriken »Tradition und Situation«, »Menschen und Lebenswelten«, »Zugänge zur Bibel« und »Realisationen« aufgeteilt. Die zweite, Christine Reents gewidmet (Bell u.a. 199), enthält neben einer Reihe von grundsätzlich gehaltenen Beiträgen, die teilweise auch über das bibel Didaktische Terrain hinausgehen, einige wichtige Beiträge, die die bibel Didaktische Diskussion weiterführen bzw. die Hinweise für die bibel Didaktische Praxis geben. Die dritte schließlich, Gottfried Adam gewidmet (Elsenbast u.a. 2004), stellt die Grundspannung zwischen biblischem Glauben und Bildung in den Mittelpunkt. Das inhaltliche Spektrum der Beiträge, die in die Rubriken »Bibel und Bildung«, »Vom Verstehen der Bibel«, »Didaktik der Bibel« und »Vom Umgang mit der Bibel« aufgeteilt sind, dokumentiert den Reichtum, den die Bibel für Bildungsprozesse in sich birgt. Der Vollständigkeit halber seien noch die Bücher aufgelistet, die direkt für den Unterrichtsgebrauch gedacht sind: Becker u.a. 2005; Collmar 2005; Lachmann u.a. 2001; Siemann 2003; Zimmermann 2003.

3 Schwerpunktthemen

Was Klaus Wegenast (1987, 128–131) noch als »neue Kategorie der Bibel Didaktik« konstatiert hatte, ist für den Mainstream der neueren bibel Didaktischen Diskussion zum selbstverständlichen Bezugspunkt geworden: das Bemühen um einen erfahrungsorientierten Zu- und Umgang mit der Bibel. Im Zusammenhang damit ist »Rezeption« zu einer weiteren wichtigen Kategorie geworden, die Frage also danach, wie die Adressaten und Adressatinnen bibel Didaktischer Vermittlungsbemühungen ihrerseits die Texte rezipieren. Orientiert u.a. an den Theorien zur Entwicklung des religiösen Bewusstseins ist dazu eine Reihe von empirischen Studien erarbeitet worden (3.1). Im Rahmen der »Kindertheologie« werden Kinder und Jugendliche als Kokonstrukteure biblischer Texte ernst genommen und gefördert (3.2). Methodische Ansätze zu einer erfahrungsorientierten Bibel Didaktik sind weiter ausgearbeitet worden (3.3). Aber es gibt auch massive Einwände gegen eine allzu einseitige Erfahrungsorientierung (3.4).

3.1 Empirische Studien zur Rezeption biblischer Texte

Mit seiner Studie zur Entwicklung des Gleichnisverständnisses bei Kindern und Jugendlichen hat Anton A. Bucher (1990) eine kontroverse Diskussion innerhalb der Religionsdidaktik ausgelöst.

In seiner auf kognitionspsychologischer Basis durchgeführten Untersuchung hatte er vier Stadien im Gleichnisverständnis herausgefunden, beginnend mit dem Stadium 0, auf dem Gleichnisse als punktuelle und konkrete Geschichten aufgefasst werden, bis hin zum Stadium 3, auf dem ein Gleichnis gattungsmäßig interpretiert werden kann.

Weil nach seinen Befunden dieses Stadium frühestens mit dem 12. Lebensjahr erreicht wird, ergibt sich für ihn als Konsequenz, dass es in der Grundschule eindeutig verfrüht ist, mit Kindern in diesem Alter bereits Gleichnisse als Gleichnisse thematisieren zu wollen. Von daher sah er sich veranlasst, von ihm in Halbfas' Grundschulwerk ausgemachte Ansätze in diese Richtung als entwicklungspsychologisch verfehlt zu kritisieren. Bucher musste sich daraufhin umgekehrt die Frage gefallen lassen, ob sein an Adolf Jülicher orientiertes Gleichnisverständnis exegetisch haltbar sei und ob sich nicht von einem neueren Gleichnisverständnis her doch andere didaktische Konsequenzen ergäben (vgl. zusammenfassend Mette 1994).

Eine weitere empirische Studie zum Verständnis von Gleichnissen bzw. allgemeiner von religiösen Metaphern hat Chris Hermans (1990) vorgelegt. Auch er arbeitet die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen heraus, die gegeben sein müssen, um überhaupt Metaphern zu verstehen, und plädiert, durchgeführt am Beispiel der Metapher vom Reich Gottes, für einen differenzierten didaktischen Ansatz.

Der Rezeption des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter geht eine quantitative Untersuchung unter 1000 Oberstufenschülern und -schülerinnen nach, die Joachim Theis (2005) durchgeführt hat. Ein klarer Befund: Die Vorerfahrungen der Jugendlichen prägen wesentlich ihr Verständnis des Textes. Daraus ergibt sich für Theis die Notwendigkeit, die Schüler und Schülerinnen jeweils ihren eigenen Bezug zu einem Bibeltext finden zu lassen und diese verschiedenen Perspektiven untereinander ins Gespräch zu bringen.

Zwei weitere empirische Untersuchungen sind zur Rezeption der biblischen Textgattung »Wundergeschichten« durchgeführt worden.

Hans-Joachim Blum (1997) hat 56 katholische Schülerinnen zwischen 10 und 19 Jahren in halbstandardisierten, problemzentrierten Interviews befragt und musste feststellen, dass Wunder bzw. Wundererzählungen bei denen kaum auf Interesse stoßen, was mit ihrer generell der Religion gegenüber ablehnenden Haltung korreliert. An bibeldidaktischen Erfordernissen richtet er an den Religionsunterricht u.a., dass es gelte, die Sichtweise der Schülerinnen ernst zunehmen und ihnen einen ganzheitlichen Zugang zu den Wundererzählungen zu ermöglichen. Heike Bee-Schroedter (1998) hat neustamentliche Wundergeschichten »im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen« untersucht. Sie hat sich also einerseits exegetische Kom-

mentare vorgenommen und sie daraufhin befragt, auf welcher Verstehensstufe sie argumentieren. Andererseits hat sie vier Kinder bzw. Jugendliche der Altersstufen 9–10, 13–14 und 17–20 Jahre nach ihrem Verständnis von zwei Wundergeschichten, einem Natur- und einem Heilungswunder, befragt. Ihre Auswertung hat sie induktiv vorgenommen, d.h. sie hat es von den vorliegenden transkribierten Interviews abhängig gemacht, welchen entwicklungstheoretischen Ansatz sie für eine Interpretation des jeweiligen Interviews am geeignetsten hielt. Herangezogen hat sie die Theorie zur Entwicklung des religiösen Urteils von Oser/Gmünder, die Weltbildentwicklungstheorie von Fetz/Valentin, die soziale Kognitionstheorie von Selman sowie Theorien symbolischen Verstehens. Beide Untersuchungsergebnisse lassen Bee-Schroedter dafür plädieren, von der Vorstellung eines objektiv zu erhebenden Textsinns Abschied zu nehmen und dem Rezeptionsprozess größere Aufmerksamkeit zu widmen.

Eine umfangreiche und gehaltvolle theoretische und empirische Untersuchung zu einem Thema speziell alttestamentlicher Bibeldidaktik für die Grundschule hat Michael Fricke (2005) vorgelegt, und zwar zum Thema »schwierige Bibeltexte«.

Als »schwierig« können sich nach ihm alttestamentliche Texte erweisen, die kognitionsmäßig schwer verstehbar sind, die heute als fremd und bedeutungslos anmuten, die den Kenntnissen der Schüler und Schülerinnen widersprechen, die bestimmten Werten unserer Zeit widersprechen, die in Konflikt zu heutigen gesellschaftlichen Normen stehen, die erotisch-sexuellen Inhalt haben, die keine Identifikationsmöglichkeit für die, die die Texte behandeln, zulassen, die unglaublich klingen, die grundsätzliche bzw. unlösbare theologische Fragen aufwerfen und/oder die ein als problematisch empfundenen Gottesverständnis beinhalten (23–26).

Vier Perspektiven gilt es nach Fricke dabei zu berücksichtigen: die der Kinder, der Lehrer, der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik. In Teil I der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen der Fragestellung erörtert. Alles, was für eine Bibeldidaktik des Alten Testaments seit Barock und Frühaufklärung an relevanten Wissensbeständen erarbeitet worden ist, kommt zur Sprache, so dass der Leser einen hervorragenden Überblick vermittelt bekommt. In Teil II werden die Ergebnisse der empirischen Studien, einer Lehrerbefragung und einer in Gruppen vorgenommenen Kinderbefragung vorgestellt.

Folgende Texte sind von Fricke für die Befragungen ausgewählt worden: die Schöpfungserzählungen (Gen 1–2), die Geschichte von Kain und Abel (Gen 4), die Erzählung von Noah und der Sintflut (Gen 6–9), der Jakobszyklus (Gen 25–33) und die Erzählung von Moses bis zum Exodus (Ex 1–15). Zu jedem Text gibt er jeweils die Lehreräußerungen wieder, nimmt er eine exegetisch-theologische Reflexion vor, geht er auf die Kinderäußerungen ein und zieht er bibeldidaktische Folgerungen.

Insgesamt ergibt sich für Fricke von seiner Untersuchung her folgende Konsequenz: »Die Didaktik für einen Religionsunterricht der Grundschule bedarf einer Horizonterweiterung. Dem traditionell – aus guten Gründen – dominierenden Ziel, zu behüten und Geborgenheit zu vermitteln, muss sich das Herausfordern und Auseinander-Setzen hinzuge-

sellen. Das Betonen der guten, lebensbejahenden, befreienden Seite der biblischen Tradition und des christlichen Glaubens – vgl. insgesamt das ›Gute, Wahre und Schöne‹ als Bildungsziel – bedarf einer Balance durch die Möglichkeit, die dunklen, anstößigen und unangenehmen Seiten der biblisch-christlichen Religion und damit des Daseins überhaupt ... zu thematisieren. Die ›Dominanz des Guten bzw. Einfachen‹ in der Primarstufe liegt möglicherweise an einer falsch verstandenen Protektion des Kindes. Grundschüler/innen sollten in ihren Möglichkeiten jedoch nicht unterschätzt werden, damit sie Religion später nicht im negativen Sinn als ›Kinderkram‹ betrachten (Oberthür). In diesem Zusammenhang ist auch die Warnung zu beachten – die auch im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie gefallen ist –, dass gerade eine zu starke Elementarisierung in didaktische ›Häppchen‹ die Gefahr birgt, den unstrukturierten und komplexen Gegenstand seiner Faszination zu berauben« (555). Bereits Kinder würden die Erfahrung von Belastendem, Traurigen und Unfassbaren machen, so dass dies nicht einfach ausgespart werden könne. Im Gegenteil, mithilfe des Rückgriffs auf bereit stehende Traditionen könnten Kinder dazu befähigt werden, mit den Ambivalenzen des Lebens umzugehen. Zudem bräuchten sie für ihre Entwicklung die Möglichkeit, sich in das Dunkle hineinzubegeben und auszuprobieren, wie es dort ist.

In ähnlichem Sinne hatte vorher bereits u.a. Anton A. Bucher (2004) dagegen plädiert, den Kindern ausschließlich einen »lieben Gott« zu präsentieren und alles Böse und Gewalttätige, was sich auch in der Bibel finde, ihnen vorzuenthalten. Damit werde langfristig gefördert, dass Heranwachsende auf einer späteren Altersstufe mit ihrem Kindergottesglauben vom Glauben überhaupt Abschied nähmen, weil sie damit ihre ambivalenten Erfahrungen nicht in Verbindung bringen könnten. Ausdrücklich betont Bucher allerdings, dass eine kindgemäße Einbeziehung der »Schattenseiten« der Bibel nichts mit einer Rückkehr zu einer »schwarzen« Bibeldidaktik zu tun habe.

Mit diesem seinem Plädoyer wendet sich Anton A. Bucher u.a. gegen eine allzu rigorose Befolgung der Forderung von Christina Kalloch (2001), im Kanon der im Religionsunterricht des Primarbereichs behandelten alttestamentlichen Texte eine gründliche Revision vorzunehmen:

»Das Wissen um die Komplexität alttestamentlicher Theologie und den damit verbundenen Vermittlungsschwierigkeiten kann konsequenterweise nur in ein Plädoyer für eine didaktisch begründete Reduktion alttestamentlicher Inhalte im Primarbereich münden – auch um des Alten Testaments willen, das über weite Teile keine Chance hat, seinen Intentionen gemäß erschlossen zu werden« (308).

Zwei Hauptkriterien führt Kalloch für die Auswahl biblischer Texte an: Zum einen müssen sie für die Grundschulkinder didaktisch erschließbar sein, d.h. vor allem ihrem Denkvermögen entsprechen. Zum anderen soll »zunächst das Bild des liebenden, zugewendeten und verzeihenden Gottes vermittelt werden« (228).

Im Einzelnen hält Kalloch folgende Texte mit Blick auf einen Einsatz in der Grundschule für problematisch: den zweiten Schöpfungsbericht, Noah, die Erprobung Abrahams (Gen 22) und den Dekalog. Gut geeignete »Führungsgeschichten« sind nach ihr die Josefsgeschichte sowie das Buch Rut. Aus dem Erzeltern- und Abrahamszyklus, aus der Exoduserzählung, aus den Psalmen sowie aus dem prophetischem Schrifttum gilt es nach ihr sorgfältig auszuwählen, ebenso wie sie das Buch Jona nur für bedingt in der Grundschule für einsetzbar hält.

Auch wenn Michael Fricke die Anfragen von Kalloch für bedenkenswert hält, fragt er zurück: »Wenn Texte so ausgewählt und elementarisiert werden, dass nur noch eine, richtige Verstehensmöglichkeit für die Kinder übrig bleibt, nämlich die »positive«, dann kann es nicht zu einer echten Begegnung und Auseinandersetzung mit biblischen Texten kommen. Denn Auseinandersetzung bedeutet, dass Kinder sich auch gegen Interpretationen und Texte stellen und *eigene* ausdrücken bzw. entwickeln« (Fricke 2005, 106).

3.2 Kinder und Jugendliche als Kokonstrukteure von Bibelinterpretationen

Die aus den empirischen Untersuchungen gewonnenen Einsichten legen es nahe, in der Bibeldidaktik stärker den jeweiligen Entwicklungsstand der Adressaten und Adressatinnen zu berücksichtigen und sie nach Möglichkeit als Subjekte ihres eigenen Lern- und Erkenntnisprozesses zu fördern. Programmatisch hat Friedrich Schweitzer (1999) den Ansatz einer solchen entwicklungsorientierten Bibeldidaktik skizziert. Derzufolge muss es im Bibelunterricht darum gehen, die Kinder und Jugendlichen in ihrer jeweils spezifischen Aneignung von Bibeltexten differenziert wahrzunehmen, ihre Deutungsweisen ernst zu nehmen und sie zu eigenem auslegenden Umgang mit biblischen Texten zu ermutigen.

Dazu ist es nach Schweitzer notwendig, dass die Lehrkräfte im entwicklungspsychologischen Sehen und Denken besser geschult werden, dass ein didaktisches Setting gestaltet wird, das für das Einbringen der eigenen Deutungen seitens der Kinder und Jugendlichen förderlich ist, dass die behandelten biblischen Texte entwicklungsgerecht ausgewählt werden und dass die Methoden der Bibelauslegung auf den von ihnen vorausgesetzten kognitiven und emotionalen Entwicklungsstand hin reflektiert werden. Auf diese Weise kann gerade im Jugendalter, in dem in besonderer Weise um die Frage gerungen wird, wer man oder frau sein bzw. werden möchte, zu einem bedeutsamen »Medium der Identitätsbildung« werden (Cebulj 2003; Karle 2001).

Dass und wie Kinder – und auch Jugendliche – theologisch eigenständig denken und entsprechend auch mit der Bibel umgehen, dass sie also auf ihre Weise Theologinnen und Theologen und somit auch Exegetinnen und Exegeten sind, dem intensiver auf die Spur zu kommen und daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen, hat sich die vom Philosophieren mit Kindern inspirierte »Kindertheologie« zur Aufgabe gesetzt (vor allem Bucher u.a. 2002ff). Inzwischen liegt dazu eine Vielfalt an grund-

sätzlichen Überlegungen und an didaktischen Anregungen und Entwürfen vor.

Der Neutestamentler Peter Müller (2003) hält es von der klar festgelegten Wortbedeutung her nicht für angebracht, bereits Kinder als Exegeten oder Exegetinnen zu bezeichnen. Aber wichtiger als die Bezeichnung sei es, so führt er aus, »Kinder als Interpreten der Texte wahrzunehmen. Sie bringen dabei ihre eigenen Erfahrungen, ihr jeweiliges Verstehensniveau, ihr Vorwissen und auch ihre Intuition in den Interpretationsprozess ein – und können dabei (neben zum Teil gerade dadurch verursachten Missverständnissen) in der Tat zu textadäquaten Interpretationen kommen. Wichtiger ist noch, dass sie in einen Dialog mit dem Text eintreten und Verstehensoptionen ausprobieren. Auf diese Weise kommen sie zu Auslegungen, die im Text als Verstehensoption anklingen, die in der Auslegungsgeschichte vertreten wurden oder aus der exegetischen Literatur geläufig sind« (30).

Dazu halten der zweite Band des »Jahrbuches für Kindertheologie« (Bucher u.a. 2003) sowie ein dem Alten und ein dem Neuen Testament gewidmeter Sonderband (Büttner/Schreiner 2005/2006) reichhaltiges Material bereit, und zwar sowohl mit Blick auf die Frage nach den Verfahren, wie Kinder sich biblische Texte zu eigen und sich ihren Reim auf sie machen (vgl. auch Büttner/Reis 2001), als auch für die didaktische und methodische Umsetzung im Unterricht anhand von zahlreichen Beispielen.

Eng dem Ansatz der Kindertheologie verwandt ist der didaktische Ansatz von Rainer Oberthür, der vom Fragen der Kinder ausgeht. Wie sehr dies auch bibeldidaktisch fruchtbar ist, hat er u.a. an einer Unterrichtsreihe zur Theodizeeproblematik deutlich gemacht, in der das Buch Hiob im Mittelpunkt steht (Oberthür 1998). Einschlägig bekannt geworden ist und praktisch bewährt hat sich die von ihm im Anschluss an Ingo Baldermanns Psalmenbuch entwickelte »Psalmwortkartei« (Oberthür/Mayer 1995).

Mittlerweile findet auch im deutschsprachigen Raum das sog. »Godly Play« (Berryman 2006) Verbreitung, das vom Jerome W. Berryman in den USA entwickelt worden ist und in vielen Ländern Kreise gezogen hat. Dieser Ansatz basiert konzeptionell auf der Montessoripädagogik, wie am didaktischen Arrangement (vorbereitete Umgebung) und an methodischen Elementen (anschauliche Arbeitsmaterialien) leicht ersichtlich wird. Spiel ist nach Berryman für Kinder – aber nicht nur für sie – deren spezifische (aktive und kreative) Weise, eine Vorstellung von Welt – und letztlich auch von Gott – zu bilden. Sie dazu zu ermuntern und anzuleiten, ist das Anliegen von »Godly Play«. Hervorgegangen aus der amerikanischen Sonntagschul-Praxis, werden den Kindern von Lektion zu Lektion nach einem bestimmten heilsgeschichtlichen Schema angeordnete und anschaulich vorgetragene biblische Geschichten (aus dem Alten und Neuen Testament) erzählt, so dass sie eine immer umfassendere Vorstellung von Gottes Wirken in der Geschichte der Menschen bekommen. Daran schließt sich eine Phase der vertieften Annäherung und Auseinandersetzung mit der Erzählung an. In der darauf folgenden Freiheitsphase können sich die Kinder allein oder mit anderen mit dieser oder früheren Erzählungen kreativ (malen, basteln etc.) beschäftigen, bevor sie schließlich mit einem gemeinsamen Fest und Segen verabschiedet werden.

Berrymans konsequente Orientierung am Kind ist vorbildlich. Exegetische und theologische Bedenken richten sich an seinen heilsgeschichtlich-kerygmatischen Ansatz.

Wenigstens kurz erwähnt sei in diesem Zusammenhang das große Interesse, das das Thema »Kinderbibeln« in den letzten zwanzig Jahren gefunden hat. Es sind sowohl einige neue Bibeln für Kinder und Jugendliche konzipiert worden als auch die Erforschung zu dieser verbreiteten christlich-religiösen Literaturgattung in Vergangenheit und Gegenwart vorangetrieben worden.

Gottfried Adam und Rainer Lachmann (2006) haben dazu ein reichhaltiges Lese- und Studienbuch zusammengestellt, dessen Beiträge sich mit Gattungs- und Übersetzungsfragen beschäftigen, einen historischen Überblick geben, aufzeigen, welche biblischen Gestalten, Themen und Fragen in den Kinderbibeln vorkommen, Kriterien für die Beurteilung und Auswahl an die Hand zu geben versuchen, der Problematik des Illustrierens nachgehen, Voraussetzungen und Methoden erörtern sowie die gängigen Kinderbibeln vorstellen. Eine Literaturdokumentation erleichtert die Suche nach weiteren Veröffentlichungen zum Thema.

Bisher ist in diesem Abschnitt durchgängig von *den* Kindern und Jugendlichen die Rede gewesen. Abgesehen davon, dass solche Verallgemeinerungen nie dem Einzelfall voll und ganz gerecht werden, ist inzwischen die durch die feministische Bewegung und Wissenschaft forcierte Erkenntnis Allgemeingut geworden, dass es *die* Kinder und Jugendlichen nicht gibt, sondern sie entweder Mädchen oder Jungen sind. Ob und inwiefern die sog. Genderfrage auch bei der religiösen Erziehung und Bildung eine Rolle spielt, ist vorrangiger Untersuchungsgegenstand der feministischen Religionspädagogik.

Durch Herlinde Pissarek-Hudelist (1985) angestoßen, sind in den letzten Jahren mehrere Studien durchgeführt und veröffentlicht worden: Silvia Arzt (1996) hat sich die im Religionsunterricht kaum behandelte Geschichte der Waschi im Buch Ester von Mädchen und Jungen nach erzählen lassen und dabei interessante Beobachtungen zur geschlechtsspezifischen Rezeption dieser Erzählung angestellt. Diesen Befund ernst zu nehmen, bedeutet für sie, gerade Schülerinnen mehr als bisher weibliche Protagonistinnen in biblischen Geschichten vorzustellen und ihnen so die Möglichkeit zur Identifikation mit diesen Figuren und zur Auseinandersetzung mit ihrer Geschlechterrolle zu geben (vgl. auch Arzt 1999). Angela Volkmann (2004) hat die Behandlung biblischer Themen in Religionsbüchern auf ihre Geschlechterperspektive hin untersucht und hat dabei die Vermutung einer Dominanz der männlichen Perspektive eindeutig bestätigen können. Helga Kohler-Spiegel (1995) hat in einem kurzen Artikel prägnant herausgearbeitet, dass und wie Jungen und Mädchen die Bibel verschieden lesen.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit, sondern beispielhaft sei auf drei weitere Beiträge verwiesen: Am Beispiel von Maria Magdalena zeigt Gina Schibler (1992) auf,

wie aus feministischer Sicht kreative Zugänge zu biblischen Figuren ermöglicht werden. Folkert Rickers (1992) hat in seiner exegetischen und didaktischen Annäherung an das Magnificat unter den von ihm herangezogenen Bibelauslegungen auch die feministische Theologie berücksichtigt. Martina Blasberg-Kuhnke (1999) teilt Erfahrungen aus der biographisch orientierten Bibelarbeit von Frauen mit und reflektiert diese.

An der Bearbeitung der Genderperspektive in der Bibeldidaktik gibt es noch einiges zu tun; verstärkt sollte auch der spezifische Umgang von Jungen und Männern mit der Bibel zu erhellen versucht werden (weiterführend Wischer 2007).

3.3 Erfahrungs- und subjektorientierte Methoden in der Bibeldidaktik

Im Zuge der stärkeren Erfahrungsorientierung der Bibeldidaktik ist auch eine Vielfalt von entsprechenden Methoden entwickelt worden (überblicksartig Dormeyer u.a. 2001). Großer Beliebtheit erfreuen sich zwei Wege der Bibelauslegung: der interaktionale Zugang und das Bibliodrama.

Was es mit der *interaktionalen Bibelauslegung* näherhin zu tun hat, dazu hat jüngst Julia Lehnen (2006) eine instruktive Studie vorgelegt, so dass sich Einzelhinweise erübrigen. Sie referiert darin die verschiedenen Ansätze, die sich unter diesen gemeinsamen Oberbegriff summieren lassen: Walter Winks transformierende Bibelauslegung, Detlev Dormeyers interaktionales Bibellesen, Tim Schramms Einbeziehung der themenzentrierten Interaktion, Theophil Vogts ganzheitliche Bibelarbeit, Sigrid und Horst Klaus Bergs Weiterentwicklung, Gerhard Marcel Martins Variante des Bibliodramas, Anneliese Hechts Ansatz der erfahrungsorientierten Bibelarbeit und Peter und Susan Pitzeles Bibliolog. Die einzelnen Aspekte der interaktionalen Bibelauslegung (u.a. Phasen, Körperarbeit, Gruppe und Leitung, theoretische Hintergründe) werden erläutert. Wie das Ganze im Religionsunterricht eingesetzt werden kann, wird beispielhaft am Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 25–37) vorgestellt.

Aus der *interaktionalen Bibelauslegung* hat sich das *Bibliodrama* herausentwickelt. Auch hierzu gibt es mittlerweile eine Reihe von unterschiedlichen Ansätzen (Dormeyer u.a. 2001, 177). Gemeinsam ist ihnen, dass sie »das diachrone Verfahren, das den Text von seiner Entstehung her interpretiert, indem es durch Spiel, Imagination, lebensbezogene Deutung und Reflexion eine synchrone, möglichst umfassende und ganzheitliche Auslegung anstrebt« (ebd.), erweitert.

Die bibeldidaktische Variante des Bibliodramas (Kollmann 1996; Lohkemper-Sobiech 1998) verhilft zu einer intensiven, aber vorthérapeutisch bleibenden Begegnung mit einem biblischen Text in drei Phasen mit je eigenen Schwerpunkten: (1) *Warming-up* mit einer möglichst ganzheitlichen Textaufnahme, (2) kreative Texterschließung mitsamt szenischer Darstellung und Transfer auf die eigene Lebenssituation und (3) *Aufarbeitung* in gemeinsamem Austausch und vertiefender Reflexion.

Noch nicht so weit ausgearbeitet sind andere erfahrungsbezogene bibel-didaktische Methoden, unter ihnen beispielsweise das Verfahren einer dekonstruktiven Bibelarbeit, wie es Ulrich Kropač (2001; 2003) vorgeschlagen hat. Nach ihm entspricht sie einem biblischen Lernen im Kontext der Postmoderne, für das Subjekt- und Erfahrungsorientierung als Grundprinzipien in Anschlag zu bringen sind. Die von Jacques Derrida angeregte Methode der Dekonstruktion de- und konstruiert sowohl den Text als auch das Subjekt.

Zur *Dekonstruktion* des Textes: »Dekonstruktion als methodischer Weg des Subjekts zum Text realisiert sich in pluralen Textzugängen. Ziel der Arbeit ist es nicht, die Wahrheit des Textes zu erheben, sondern vielfältige Sinnpotentiale zu erschließen ... Dem Subjekt ist es aufgegeben, die sich ihm erschließenden Bedeutungsgeschichten in Beziehung zur eigenen Person zu bringen und sie subjektiv zu bewahrheiten: Es gibt nicht *den* Sinn des Textes *an sich*, sondern nur Sinngehalte des Textes *für mich*. Diese unterstützen den Konstruktionsprozess der eigenen Biographie« (2001, 395). Zur Dekonstruktion des Subjekts: »Die Schrift provoziert nicht nur Fragen, sie stellt den Hörer selbst in Frage. Sie ist subversiv gegenüber den Deutungs- und Plausibilitätsmustern, mit denen sich Subjekte in ihrer Welt eingerichtet haben. Biblische Texte befragen das Selbstverständnis der eigenen Person, die übernommenen oder selbst entworfenen Welt- und Gottesbilder. Parallel zu dieser destruktiven Bewegung verläuft eine konstruktive, in der Kräfte, Perspektiven und Hoffnungen sichtbar werden, die die bisher gültigen Denk- und Verhaltensmuster verändern, überwinden oder in neue Zusammenhänge bringen können.« (ebd., 396)

Für die dabei anzuwendenden Verfahren greift Kropač u.a. auf die sieben Grundformen biblischen Lernens zurück, wie sie von Fritz Oser (1987) entwickelt worden sind: der Prozess des Erlesens, das Reproduzieren des Ablaufs, Wandlungen durch Reduktion, Wandlungen durch Verfremdung und Vergleich, kreatives Verarbeiten, Problemlösen und Dilemmadiskussion und allgemeine kognitive Verarbeitungsweisen.

Zur weiteren Diskussion über die Bibeldidaktik in der Postmoderne sei nochmals auf die Festschrift für Klaus Wegenast (Lämmermann u.a. 1999) verwiesen. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch der Vorschlag von Thomas Meurer (2002a; 2004), Bibeldidaktik als ästhetische Erfahrung zu konzipieren. Gewissermaßen Faustregeln für die Praxis geben Anton A. Bucher (1996) und Wolfgang Langer (1996) mit ihren bibeldidaktischen Grundregeln zum Alten bzw. zum Neuen Testament.

3.4 Einspruch gegen die Erfahrungsorientierung

Weil ihr spezifischer Gehalt bei einer einseitig erfahrungsorientierten Behandlung biblischer Themen auf der Strecke bleibe, ist nach Thomas Ruster (2000) diesem Vorgehen eine entschiedene Absage zu erteilen. Es gehe im Gegenteil darum, die Fremdheit der biblischen Texte im Religionsunterricht zur Geltung zu bringen. Wolle man, so führt Ruster weiter aus, bei den den Schülern und Schülerinnen vertrauten Erfahrungen ansetzen, käme man über eine Reproduktion des bestehenden Systems

und seiner Religion, dem Kapitalismus, nicht hinaus. Um ihrer Befreiung aus diesem totalitären System willen müsse der Religionsunterricht sie in ein alternatives Wirklichkeitsverständnis, wie es die Bibel bereit halte, einführen, ein Wirklichkeitsverständnis, das von Gott her Leben ermögliche und nicht tödlich sei, in dem Gerechtigkeit herrsche und nicht die Sucht auf Bereicherung, in dem die Güter in Fülle für alle zur Verfügung stünden und nicht knapp gehalten würden u.a.m. Das sei den heute Heranwachsenden zunächst einmal völlig fremd; aber sie hätten im Religionsunterricht ein Recht darauf, mit solchen heilsamen, wenn auch für sie fremden Erfahrungen in Berührung gebracht zu werden.

Mit diesem seinen Einspruch hat Ruster eine heftige Kontroverse innerhalb der Religionspädagogik ausgelöst (vgl. Lehnen 2006, 48–56). Sowohl aus exegetischer Sicht tun sich Bedenken auf, ob sich die in den biblischen Schriften sich findende Pluralität überhaupt unter ein einheitliches Wirklichkeitsverständnis subsumieren lasse, als auch religionspädagogisch ist die radikale Absage an der Erfahrungsorientiertheit nicht nachvollziehbar, zumal Ruster selbst appelliert, die Schüler und Schülerinnen Erfahrungen – wenn auch für sie fremde, aber doch wenigstens grundsätzlich auch für sie nachvollziehbare – machen zu lassen. Mit seinem Insistieren auf der Textgemäßheit in der Bibeldidaktik habe Ruster durchaus Recht; aber eine Adressatenorientierung schließe das nicht aus (Meurer 2002b). Zumindest einen nur im heutigen Erfahrungshorizont verbleibenden religionspädagogischen Umgang mit der Bibel hat Ruster mit seiner Betonung der Fremdheit ihres Inhalts heilsam aufgeschreckt.

In anderer Weise quer zum bibeldidaktischen Mainstream steht *Christoph Bizer* (1992; 2002) mit seiner theologischen Position. An diesen richtet er die Anfrage bzw. die Kritik, ob bzw. dass sie die Bibel bloß als Text auffasst, der mit allen möglichen Interpretationsverfahren zu erschließen ist. An das – so die These Bizers –, was die Bibel christlichem Glauben gemäß ist, nämlich Heilige Schrift, in der Gott sich aus freien Stücken den Menschen kund tut, führt dieser textmäßige Umgang mit diesem Buch nicht heran. Bizer schreibt:

»Von der Bibel ›textlich‹ verstanden, führt pädagogisch kein Weg zur Heiligen Schrift. Ist aber verstanden, was Heilige Schrift ist, dann ergeben sich die Rückfragen an die Texte wie von selbst. Die ihren Gebrauch leitende Struktur ist ein unabdingbarer Unterrichtsgegenstand. So werden die Lernenden in Sachen Religion nicht auf ihr Inneres verwiesen, sondern auf freies, expressives Nachbuchstabieren und Gestalten von Vorgaben. Der Religionsunterricht nähert sich der Heiligen Schrift in einer Perspektive auf Theologie, in die sie eingebettet ist, und gestaltet die Heilige Schrift zu einer Liturgie, die probeweise, von der Schule her gesehen, begehbar ist« (1992, 130).

Den Einwand, damit würde der Religionsunterricht zur Katechese, weist Bizer entschieden ab. Ihm geht es gerade um die Erschließung der Bibel als Heiliger Schrift im Kontext der Schule, einer Schule allerdings, in der nicht der Unterricht gewissermaßen als Korsett vorgibt, wie in ihm Inhalte zu behandeln sind, sondern in der die Inhalte maßgebend dafür sind, wie der Unterricht zu gestalten ist. Im Falle des Bibelunterrichts

sind es die »Formen der Heiligen Schrift« (2002, 129), durch die die gegebene Realität eine Verwandlung erfährt.

4 Ausblick

Die bibeldidaktische Landschaft stellt sich wie ein buntes Panorama dar. Interessant ist nachzuverfolgen, wie die Religionspädagogik sich mit verschiedenen Zugängen und Perspektiven immer neu der Bibel annähern versucht und bemüht ist, ihr den zentralen Stellenwert zukommen zu lassen, der ihr in einer christlich orientierten Bildungsarbeit zukommt. Dabei ist immer stärker damit zu rechnen, dass für den Großteil der mit dieser Bildungsarbeit in Berührung Kommenden die Bibel ein völlig fremdes Buch ist. Das kann für die Bibelarbeit durchaus ein Vorteil sein. Braucht sie doch nicht länger allererst ihr Bemühen darauf richten, gegen tief sitzende Vorurteile der Bibel gegenüber anzugehen, sondern kann sie womöglich mit einer neuen Neugier und Aufgeschlossenheit rechnen. Gleichzeitig kommt verstärkt ein Bewusstsein dafür auf, was in unserer Kultur fehlen würde, sollten die biblischen Überlieferungen nicht mehr erinnert werden.

Ein Hinweis dazu noch am Schluss: Es ist der »garstig tiefe Graben« (Lessing) zwischen damals und heute, der immer neu dazu herausfordert, Übersetzungs- und Erschließungsmöglichkeiten der biblischen Schriften unter den gegebenen Verstehens- und Glaubensbedingungen zu erkunden – ein Prozess, der schon in biblischer Zeit einsetzt (Ebach 1986). Allen didaktischen und homiletischen Vermittlungsbemühungen vorangestellt werden muss darum eine »praktische Hermeneutik der Heiligen Schrift«, wie sie Henning Schröer (2003) und Ottmar Fuchs (2004) vorbildlich entwickelt haben. Übrigens führt ein solches Vorgehen auch stärker zwei praktisch-theologische Disziplinen zusammen, die sich bislang nur in Ausnahmefällen gegenseitig zur Kenntnis genommen haben: die Bibeldidaktik und die Homiletik.

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried, Rudolf Englert, Rainer Lachmann und Norbert Mette (Hg.; unter Mitarbeit von Britta Papenhausen): *Bibeldidaktik. Ein Lesebuch*, Münster 2006.
- Adam, Gottfried und Rainer Lachmann (Hg.; unter Mitarbeit von Britta Papenhausen): *Kinderbibel. Ein Lese- und Studienbuch*, Wien/Berlin 2006.
- Arzt, Silvia: *Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung*, Innsbruck/Wien 1999.
- Arzt, Silvia: Das Bibellesen hat ein Geschlecht, RPädB 43/1999, 157–166.
- Baldermann, Ingo: *Biblische Didaktik. Die sprachliche Form als Leitfaden unterrichtlicher Texterschließung am Beispiel synoptischer Evangelien*, Hamburg 1963.
- Baldermann, Ingo: *Die Bibel – Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik*, Göttingen 1980 (3., neubearb. Aufl.: Einführung in die Bibel, Göttingen 1988).

- Baldermann, Ingo*: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn 1986.
- Baldermann, Ingo*: Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien, Neukirchen-Vluyn 1991.
- Baldermann, Ingo*: Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996.
- Becker, Ulrich, Friedrich Johannsen und Harry Noormann*: Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart³ 2005.
- Bee-Schroedter, Heike*: Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien, Stuttgart 1989.
- Bell, Desmond, Heike Lipski-Melchior, Johannes von Lüpke und Birgit Ventur* (Hg.): Menschen suchen. Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. FS für Christine Reents, Wuppertal 1999.
- Berg, Horst Klaus*: Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung (Handbuch des Biblischen Unterrichts 1), München/Stuttgart 1991.
- Berg, Horst Klaus*: Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden (Handbuch des Biblischen Unterrichts 2), München/Stuttgart 1993.
- Berg, Horst Klaus*: Altes Testament unterrichten. Neunundzwanzig Unterrichtsvorschläge (Handbuch des Biblischen Unterrichts 3), München/Stuttgart 1999.
- Berryman, Jerome W.*: Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Einführung in Theorie und Praxis, hg. v. *Martin Steinhäuser*, Leipzig 2006.
- Bizer, Christoph*: Die Heilige Schrift der Kirche und der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule. Ein religionspädagogischer Gedankengang, JRP 8 (1991) Neukirchen-Vluyn 1992, 115–138.
- Bizer, Christoph*: Die Bibel als Form – in ihren Formen. Ein didaktischer Zugang zur Heiligen Schrift, JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 124–134.
- Blasberg-Kuhnke, Martina*: »Ich finde mich in deinem Wort«. Zu Ansatz und Konzeption biographisch orientierter Bibelarbeit von Frauen, in: *Bell u.a.* (Hg.), Menschen suchen, 277–288.
- Blum, Hans-Joachim*: Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997.
- Bucher, Anton A.*: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln (Praktische Theologie im Dialog 5), Freiburg/Schweiz 1990.
- Bucher, Anton A.*: Bibeldidaktische Grundregeln: Altes Testament, in: *Engelbert Groß und Klaus König* (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 68–94.
- Bucher, Anton A.*: Ein zu lieber Gott? Oder: Ist die Tilgung des »Bösen« aus der Bibeldidaktik nur »gut«?, in: *Elsenbast u.a.* 2004, 173–185 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 99–105).
- Bucher, Anton A., Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz und Martin Schreiner* (Hg.): Jahrbuch für Kindertheologie, Stuttgart 2002ff.
- Bucher, Anton A., Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz und Martin Schreiner* (Hg.): »Im Himmelreich ist keiner sauer«. Kinder als Exegeten (Jahrbuch für Kindertheologie 2), Stuttgart 2003.
- Büttner, Gerhard und Oliver Reis*: Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen und wie entsteht kohärentes Bibelwissen?, RPädB 47/2001, 43–54 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 92–98).
- Büttner, Gerhard und Martin Schreiner* (Hg.): »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament (Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband), Stuttgart 2004.

- Büttner, Gerhard und Martin Schreiner (Hg.): »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2: Neues Testament (Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband), Stuttgart 2006.
- Collmar, Norbert (Hg.): Wenn dich dein Kind fragt. Arbeitsbuch zum Erzählen und Aneignen von biblischen Geschichten in Kirchengemeinde, Jugendarbeit und Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2005.
- Cebulj, Christian: Konfliktorientierte Bibeldidaktik. Chancen und Probleme posttraiditionaler Bibeldidaktik am Beispiel des Johannesevangeliums, RPädB 51/2003, 97–100.
- Dormeyer, Detlev, Roland Kollmann und Friedhelm Munzel: Art. Bibelarbeit, Bibeldidaktik, in: LexRP 1, 172–180.
- Ebach, Jürgen: Verstehen, Lernen und Erinnerung in der hebräischen Bibel. Aspekte alttestamentlicher Didaktik und Hermeneutik, EvErz 38 (1986) 106–117.
- Elsenbast, Volker, Rainer Lachmann und Robert Schelander (Hg.): Die Bibel als Buch der Bildung. FS für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag, Wien 2004.
- Fricke, Michael: »Schwierige Bibeltexte« im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.
- Fuchs, Ottmar: Praktische Hermeneutik der Heiligen Schrift, Stuttgart 2004.
- Hermans, Chris: Wie werdet Ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik, Weinheim/Kampen 1990.
- Kalloch, Christina: Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich, Münster 2001.
- Kalloch, Christina und Bettina Kruhöffer: Das Alte Testament »unmittelbar« erschließen? Kritische Anfragen an die bibeldidaktische Konzeption Ingo Baldermanns, LoPe 2/2001, 59–64 (abgedr. in: Adam/Englert u.a. 2006, 222–228).
- Karle, Isolde: Die Bibel als Medium der Identitätsbildung. Überlegungen zum Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht, ZPT 53 (2001) 6–22 (abgedr. in: Adam/Englert u.a. 2006, 117–126).
- Helga Kohler-Spiegel: Wenn Jungen und Mädchen die Bibel lesen, Grundschule 27 (1995) H. 2, 17–19.
- Kollmann, Roland: Bibliodrama in Praxis und Theorie, EvErz 48 (1996) 20–41 (abgedr. in: Adam/Englert u.a. 2006, 158–169).
- Kropač, Ulrich: Biblisches Lernen, in: Georg Hilger u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 385–401.
- Kropač, Ulrich: Schülerinnen und Schüler als »Exegeten« oder als »Raumfahrer« im biblischen Zeichenuniversum. Bibeldidaktische Suchbewegungen zwischen Entwicklungspsychologie und Semiotik, rhs 46 (2003) 107–114 (abgedr. in: Adam/Englert u.a. 2006, 152–157).
- Lachmann, Rainer, Gottfried Adam und Christine Reents (Hg.): Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2001.
- Lämmermann, Godwin, Christoph Morgenthaler, Kurt Schori und Philipp Wegenast (Hg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart 1999.
- Langer, Wolfgang (Hg.): Handbuch der Bibelarbeit, München 1987.
- Langer, Wolfgang: Bibeldidaktische Grundregeln: Neues Testament, in: Engelbert Groß und Klaus König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996 (abgedr. in: Adam/Englert u.a. 2006, 45–53).
- Lehnen, Julia: Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht, Stuttgart 2006.
- Lohkemper-Sobiech, Gudrun: Bibliodrama im Religionsunterricht. 2 Bde., Mainz 1998.

- Mette, Norbert: Kinder und Gleichnisse, in: *Hubert Frankemölle* (Hg.), *Die Bibel. Das bekannte Buch – das fremde Buch*, Paderborn 1994, 185–200.
- Meurer, Thomas: Bibeldidaktik als ästhetische Erfahrung, *Orientierung* 66 (2002[a]) 167–172.
- Meurer, Thomas: Bibel macht Schule. Aber schafft sie auch Glauben? Anmerkungen zu einer aktuellen Diskussion, *ThPQ* 150 (2002 [b]), 393–404 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 206–213).
- Meurer, Thomas: Bibeldidaktik als ästhetische Rekonstruktion. Zum Konzept einer ästhetischen Bibeldidaktik und ihres kritischen Potenzials für eine Religionspädagogik in der Postmoderne, *rhs* 47 (2004) 79–89 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 214–221).
- Müller, Peter: »Da mussten die Leute erst nachdenken ...« Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte, in: *Bucher u.a.* 2003, 19–30.
- Oberthür, Rainer: *Kinder fragen nach Leid und Gott*, München 1998.
- Oberthür, Rainer und Alois Mayer: Psalmwortkartei. In Bildworten der Bibel sich selbst entdecken, Heinsberg 1995.
- Oser, Fritz: Grundformen biblischen Lernens, in: *Eugen Paul und Alex Stock* (Hg.), *Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik*, Mainz 1987, 213–246.
- Ott, Rudi: Wie mit der Bibel unterrichten? Kommentare zu bibeldidaktischen Büchern von 1980 bis 1984, *RPädB* 17/1986, 79–90.
- Ott, Rudi: Geschichte der katholischen Bibeldidaktik, in: *Wolfgang Langer* (Hg.), *Handbuch der Bibelarbeit*, München 1987, 226–230.
- Ott, Rudi: Lernen in der Begegnung mit der Bibel, in: *Hans-Georg Ziebertz und Werner Simon* (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 291–309 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 11–23).
- Ott, Rudi: Dialogische Bibeldidaktik. Korrelative Auslegung der Korintherbriefe in der Kolleg-/Studienstufe, Frankfurt a.M. 1990.
- Pissarek-Hudelist, Herlinde: Religionspädagogische Konsequenzen einer feministischen Bibelauslegung, *rhs* 28 (1985) 232–242 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 176–182).
- Rickers, Folkert: »Die Niedrigen aber hebt er empor und richtet sie auf«. Unterschiedliche Bibelauslegungen und didaktische Überlegungen zum Magnifikat (Lk 1,46–55), *JRP* 8 (1991), Neukirchen-Vluyn 1992, 155–176.
- Ruster, Thomas: Die Welt verstehen »gemäß den Schriften«. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, *rhs* 43 (2000) 189–203 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 195–205).
- Schibler, Gina: Maria Magdalena – Apostolin ohne Amt? Feministisch-kreative Zugänge zu einer biblischen Figur, *JRP* 8 (1991), Neukirchen-Vluyn 1992, 101–113.
- Schröer, Henning: In der Verantwortung gelebten Glaubens. Praktische Theologie zwischen Wissenschaft und Lebenskunst, Stuttgart 2003.
- Schweitzer, Friedrich: Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik, in: *Bell u.a.* (Hg.), *Menschen suchen*, 238–245 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 2006, 106–110).
- Siemann, Jutta: *Theorie und Praxis biblischer Didaktik*, Münster 2003.
- Theis, Joachim: *Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter*, Stuttgart 2005.
- Theißen, Gerd: *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*, Gütersloh 2003.
- Wegenast, Klaus: *Bibeldidaktik 1975–1985. Ein Überblick*, *JRP* 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 127–152.

Wegenast, Klaus: Rez. zu Gerd Theißen, Zur Bibel motivieren, ZPT 55 (2003) 390–392.

Volkmann, Angela: »Eva, wo bist Du?« Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen, Würzburg 2002.

Wischer, Mariele: Differenzen im Paradies. Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis, in diesem Band, S. 146–155.

Wischnowsky, Marc: Das Alte Testament »historisch-kritisch« erschließen? Vom »richtigen« Verstehen biblischer Texte. Eine Erwiderung, LoPe 4/2001, 171–174 (abgedr. in: *Adam/Englert u.a.* 229–233).

Zimmermann, Mirjam und Ruben Zimmermann: Die Bibel – vom Textsinn zum Lebenssinn, Göttingen 2003.