

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Bibeldidaktik, Grundfragen

Mirjam Schambeck sf

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100038/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Bibeldidaktik, Grundfragen

Mirjam Schambeck sf

Biblischem Lernen wurde in den letzten 20 Jahren ein hohes Maß an Aufmerksamkeit in der religionsdidaktischen Forschung entgegengebracht. Davon zeugen nicht zuletzt die vielen unterschiedlichen Konzepte biblischen Lernens (vgl. Schambeck, 2009, 17-67), wie sie innerhalb kürzester Zeit vorgelegt und weiterentwickelt wurden: Darunter fallen Ansätze hermeneutischer Bibelarbeit von Ingo Baldermann (→ Hermeneutische Bibelarbeit) (vgl. Baldermann, 1994; 1995; 1996a; 1996b) oder Horst Klaus Berg (vgl. Berg, 1991; 1993; 1999; 2009) auf evangelischer Seite oder Franz W. Niehl (vgl. 2006, 2007) auf katholischer Seite; ferner sogenannte rezeptionsästhetische und entwicklungsorientierte Konzepte (→ Rezeptionsästhetische Bibeldidaktik; → Entwicklungsorientierte Bibeldidaktik) z.B. von Thomas Meurer, Michael Fricke, Friedrich Schweitzer, Anton A. Bucher oder Joachim Theis (vgl. Theis, 2001; 2005; 2013), der dekonstruktivistische Entwurf (→ dekonstruktivistische Bibeldidaktik) von Ulrich Kropač (vgl. Kropač, 2003; 2005; 2007; 2010) und der bibeltheologische Ansatz (→ bibeltheologische Didaktik) von Mirjam Schambeck (vgl. Schambeck, 2009). Andere Studien beschäftigen sich mit Grundlinien biblischen Lernens (vgl. Porzelt, 2012), bilanzieren Grundwissen zur Bibeldidaktik (vgl. Zimmermann/Zimmermann, 2013) oder fragen dezidiert danach, welches bildende Potenzial biblischen Texten heute innewohnt (vgl. Rendle, 2013).

Kennzeichnend für alle Studien ist das Ringen darum, die Besonderheit, in der die biblischen Texte das Wort Gottes zu Gehör bringen, in einen Dialog mit den Lebensdeutungen heutiger Menschen zu bringen, und zwar in bildender Absicht. Das heißt, dass sich biblisches Lernen nicht darin erschöpft, biblische Texte als literarisch und historisch interessante Schriften zu erkunden oder als Fundgruben alter Kulturen zu entschlüsseln. Biblisches Lernen sucht auch nach einer Erschließung biblischer Texte für die Menschen von heute, so dass diese ihre eigene Position in Bezug auf die christliche Religion verantwortet entwickeln und begründen können.

1. Grundlegende Größen biblischen Lernens

Die Herausforderungen und Anforderungen biblischen Lernens sind vielfältig. Sie ergeben sich zum einen aus der Besonderheit der biblischen Schriften als geglaubtes Wort Gottes und als literarisches Zeugnis („Welt des Textes“). Zum anderen resultieren sie aus den Kontexten, in denen sich die Lesenden heute bewegen (Stichwort Postmoderne) (vgl. Mette, 2013) sowie aus den Prägungen, dem Vorwissen, den Voraussetzungen, die für die Leserinnen und Leser selbst kennzeichnend sind („Welt der Leserinnen und Leser“). Drittens schließlich muss sich biblisches Lernen daran abarbeiten, wie beide „Welten“ in einen solchen Dialog miteinander treten können, dass diese Begegnung für die Leserinnen und Leser bildend wird. Die Herausforderungen und Anforderungen biblischen Lernens gehen auf jeden dieser Bezugspunkte im Folgenden ein:

2. Zwischen fundamentalem Bezugspunkt christlicher Theologie und existenzieller Belanglosigkeit

So sehr die Bibel das unaufgebbare Fundament christlichen Glaubens markiert, auf das sich jede → [Theologie](#), jede christliche Lebenspraxis, jedes Fragen nach Gott und Welt christlich verstanden bezieht, so fremd und irrelevant ist das Buch der Bücher für nicht wenige → [Kinder](#), → [Jugendliche](#) und → [Erwachsene](#) geworden. Der „garstig breite Graben“, den schon Gotthold E. Lessing zwischen den biblischen Erzählungen und der Leserschaft des 18. Jahrhunderts ausmachte, ist für viele Menschen von heute zu einem irreversiblen Bruch geworden und interessiert kaum noch, weil die Welt der Bibel in die eigenen Lebenswelten nicht mehr hineinreicht.

Es irritiert nicht nur → [Jugendliche](#), dass die biblischen Erzählungen ihre Lebensdeutungen so unmittelbar mit Gott verbinden, der im Leben von uns Heutigen weitgehend abhandengekommen ist.

3. Zwischen Faszination und Desinteresse

Was Jugendliche und Kinder von der Bibel halten, wissen wir zur Zeit nicht genau. Aktuelle empirische (→ [Empirie](#)) Studien, die sich mit den Einstellungen von Kindern und Jugendlichen zur Bibel beschäftigen oder deren biblisches Wissen erkunden, fehlen. Auch wenn Horst Klaus Berg Daten vorlegen kann, die auf der Studie von Martin Bröking-Bortfeldt basieren (vgl. Bröking-Bortfeldt, 1984), und Aussagen von über 4000 Schülerinnen und Schülern aus dem Jahr 1993 zusammenfassen (vgl. Berg, 1993, 12-20, wobei diese Zahlen im Grunde

auf eine Befragung im Jahr 1989 zurückdatieren), so wissen wir heute kaum über die Bibelkenntnisse, das Bibelverstehen und die Einschätzungen von Jugendlichen zur Bibel Bescheid. Der Trend, den Berg damals konstatierte, dass die Bedeutung der Bibel für Schülerinnen und Schüler mit wachsendem Alter abnimmt, scheint zwar auch für heute zu gelten (→ [Einstellungen zur Bibel, von Jugendlichen](#)) . Wie aber und in welcher Weise er gilt, bleibt unklar. Es steht höchstens fest, dass sich dieser Trend fortsetzt und die Bibel weder gelesen (vgl. eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach aus dem Jahr 2005, in der konstatiert wurde, dass zwei Drittel der Deutschen [62%] nie in der Bibel lesen. Dieser Befund verschärft sich für die Gruppe der 16- bis 29-Jährigen, in der nur 7% angaben, dass sie häufig oder hin und wieder in der Bibel lesen würden, vgl. idea-Spektrum Nr. 49 [2005], 11, zitiert nach Kropač, 2010, 416), geschweige denn als lebensbedeutsam von Jugendlichen eingeschätzt wird. Joachim Theis gelingt es, in einem Forschungsprojekt zumindest das Bibelleseverhalten etwas deutlicher zu konturieren. Er konstatiert, dass sich keine großen Unterschiede ergeben, wenn man die Lesehäufigkeit von Jugendlichen allgemein mit der Bibel-Lesehäufigkeit vergleicht. „Diejenigen, die nie lesen, lesen auch nicht in der Bibel [...] und diejenigen, die sonst auch viel lesen, schlagen öfter die Bibel auf“ (Theis, 2013, 21). Anders verhält es sich mit der Motivation. Wenn Jugendliche die Bibel lesen, tun sie das nicht wie bei anderen Büchern aus Interesse (91%), sondern weil sie dazu angehalten werden, z.B. von der Schule (vgl. Theis, 2013, 21). 86,6% aller Befragten kommen nur noch selten (32%) oder nie (54,6 %) mit Bibeltexten in Berührung. Und nur 2% lesen regelmäßig in der Bibel, 11,3% ab und zu.

Etwas anders verhält es sich bei Kindern. Obwohl es auch bei Kindern einen dringenden Nachholbedarf in puncto empirische Studien gibt, lassen Arbeiten, die sich unter dem Paradigma der → [Kindertheologie](#) oder verwandter Fragestellungen mit biblischem Lernen beschäftigen, vermuten, dass biblische Erzählungen für Kinder nach wie vor faszinierend sind (vgl. Hennecke, 2012, 27f.; → [Wissen und Einstellungen von Kindern zur Bibel](#)).

4. Wie sind Korrelationsprozesse möglich?

Insgesamt wird damit als eine erste Grundfrage der Bibeldidaktik deutlich, dass der Wichtigkeit der Bibel als *norma normans non normata* im Sinne eines nicht zu hintergehenden Bezugspunktes christlichen Glaubens und einer jede → [Theologie](#) orientierenden Größe eine zunehmende Unwissenheit und ein stetig wachsendes Desinteresse aufseiten zumindest der Jugendlichen und Erwachsenen gegenüberstehen. Biblisches Lernen muss sich dieser

Herausforderung stellen, die im Grunde als Frage nach der Möglichkeit von → [Korrelation](#) – oder in evangelischer Diktion als Möglichkeit von „Kommunikation“ – dechiffriert werden kann: Es geht darum, wie es möglich ist, dass die biblischen Texte als Lebensdeutungen für heute ins Spiel kommen, und zwar so, dass sie zumindest zu Bildungsanlässen werden und maximal verstanden zu Anlässen, das eigene Leben vom Wort Gottes her zu bedenken und zu gestalten. Wie werden beispielsweise die Aufbrüche, die Sara und Abraham immer wieder in ihrem Leben wagen (→ [Abraham und Sara, bibeldidaktisch, Grundschule](#); → [Abraham und Sara, bibeldidaktisch, Sekundarstufe](#)), zumindest zur Anfrage an den eigenen satten Lebensstil und noch mehr zum Impuls näher zu ergründen, warum sie das tun, was und wer ihnen hilft, das Risiko auf sich zu nehmen, die Sicherheit ihres Familienclans zu verlassen, um woanders ganz neu zu beginnen.

Um diesen korrelativen Prozess zwischen den biblischen Deutungen und den eigenen Lebensdeutungen zu ermöglichen und zum bildenden Geschehen werden zu lassen, bieten sich unterschiedliche Wege an, die in den bibeldidaktischen Entwürfen der letzten Jahrzehnte auf verschiedene Art und Weise ausbuchstabiert wurden (vgl. Schambeck, 2009, 17-67; 122-147). So verschieden diese Ansätze sind, so sind sie alle von der korrelativen Signatur geprägt, einen Dialog zwischen den Lebensdeutungen und den religiösen Traditionen anzubahnen.

Unabdingbar ist dabei, die biblischen Texte so ins Spiel zu bringen, dass sie relevant werden können für heutige Lebensdeutungen. Das erfordert, Anknüpfungspunkte im Sinne von „Chiffren“ ausfindig zu machen (vgl. Schambeck, 2014, besonders 248-250), die sowohl kognitiv als auch existenziell buchstabierbar sind für heute. So fremd die Begrifflichkeit des „Reiches Gottes“ in demokratisch geprägten Gesellschaften und säkular sich verstehenden Kulturkreisen wirken mag, so sehr kann die Chiffre, dass das Gute, Wichtige und Eigentliche im Leben nicht vom Menschen geleistet, sondern von einem anderen her geschenkt wird, auch und gerade in effizienzdominierten Gesellschaften zum Nachdenken bringen. Eine solche „lebenssattete Theologie“ vermag es vermutlich viel deutlicher, die in den biblischen Texten angebotenen Deutungen von Welt, von Mensch, von Umwelt als mögliche Deutungen überhaupt in Betracht zu ziehen.

Umgekehrt können dann auch Lebensdeutungen, wie sie Menschen von heute vornehmen, die Aussagekraft biblischer Texte verändern, transformieren und aktualisieren. Das sind die grundlegenden Herausforderungen, denen biblische Lernprozesse Rechnung tragen müssen.

5. Wie kann die Bibel als Inbegriff von Tradition in a-traditionalen Zeiten bildend wirken?

Eine weitere Grundfrage biblischer Didaktik formuliert sich angesichts der Enttraditionalisierung, wie sie kennzeichnend für die Postmoderne ist, und ihres spezifischen Umgangs mit Tradition. Anders als noch in der Moderne werden Traditionen postmodern nicht qua se Plausibilität und Gültigkeit zugesprochen. Tradition und Traditionen müssen vielmehr ihre Prägekraft erweisen und zeigen, dass sie für heutige Lebensdeutungen und Lebensstile etwas austragen. Anthony Giddens spricht in diesem Zusammenhang von der „nicht-traditionalen“ Weise oder von der „a-traditionalen“ Weise des Umgangs mit Traditionen (vgl. Giddens, 2001, 61).

Zudem kommt, dass Traditionen im Alltag, zumal christliche, eine immer geringer werdende Rolle spielen. Ihre Symbole, Riten, Sprachformen und Praktiken sind kaum noch kommunikabel, geschweige denn als alltags- und lebensgestaltende Impulse relevant (vgl. Altmeyer, 2011, 15-24).

Dieses Phänomen der Enttraditionalisierung sowie des a-traditionalen Umgangs mit Traditionen hat für biblisches Lernen, das eine bestimmte Tradition im Sinne eines bestimmten Gehalts und einer bestimmten Gestalt religiöser Tradition ins Spiel bringen will, enorme Konsequenzen.

Damit Traditionen ihre Plausibilität erweisen können, ist es wichtig, um die Kontextualität biblischer Texte zu wissen und das Hintergrundwissen, das in einem biblischen Text verarbeitet wurde, zu ergründen. Die Kenntnisse der sogenannten „Enzyklopädie des Textes“ erlauben, Texte nicht gegen sie selbst zu interpretieren. So hilft z.B. das Wissen, dass die Schöpfungserzählungen keine naturwissenschaftlich geprüften Hinweise über die Entstehung der Welt geben wollen, den Fehler zu vermeiden, [Gen 1](#) oder [Gen 2](#) gegen heute gebräuchliche Hypothesen über die Entstehung der Welt auszuspielen.

Ein weiterer wichtiger Punkt, die Bedeutung und Botschaft biblischer Texte zu erschließen und den Schülerinnen und Schülern zur „Plausibilitätsprüfung“ anzubieten, besteht darin, den Zusammenhang von Texten aufzuzeigen. Auch wenn darauf weiter unten noch näher eingegangen wird, soll zumindest hier schon der Hinweis erfolgen, dass biblische Texte nicht als voneinander unabhängige Miniaturstücke zu interpretieren sind.

6. Biblisches Einzelwissen versus Erkennen des

„roten Fadens“

6.1. Warum der blinde Bartimäus etwas mit dem umkehrbereiten Zachäus zu tun hat

Bei der Analyse von Religionsunterricht zum biblischen Lernen fällt auf, dass biblische Erzählungen, wo sie von Schülerinnen und Schülern erinnert werden, oftmals in einem isolierten, höchstens enzyklopädischen Einzelwissensvorrat abgespeichert sind. Dass der blinde Bartimäus ähnlich wie der durch die Begegnung mit Jesus völlig veränderte Zachäus je auf ihre Weise etwas von der lebensverwandelnden Kraft Gottes widerspiegeln, wird von Schülerinnen und Schülern nur schwer miteinander in Verbindung gebracht.

Die Zusammenschau biblisch tradierter Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben und Gott dadurch ansichtig werden lassen, der „rote Faden“ biblischer Erzählungen ist auch nach zwölf Jahren Religionsunterricht für viele Jugendliche kaum verfügbar. Ein Konzept biblischen Lernens muss sich deshalb der Aufgabe widmen, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, den inneren Zusammenhang biblischer Erzählungen zu erkennen und die in ihnen transportierte Gottesrede ausfindig zu machen.

6.2. Wie die Verwobenheit biblischer Texte erkundet werden kann

Das intertextuelle Lesen kann helfen, die Verwobenheit biblischer Texte aufzudecken und die Bedeutung abzufragen, die sich daraus ergibt. Ähnlich wie die Kanonbildung eine Aktualisierung des Textes, eines Motivs oder eines Themas in der Welt der Leserinnen und Leser bewirkte, intendiert das intertextuelle Lesen, durch das Aufdecken der Textbezüge das Alte im Klangraum des Neuen zu verstehen. Es kommt dadurch dem Entstehungsprozess der biblischen Texte selbst entgegen.

7. Bibel als Wort Gottes im Menschenwort

Eine der schwierigsten Fragen bei der Auseinandersetzung mit biblischen Texten ist das Thema, dass die Bibel Gottes Wort ist, sich aber nicht anders als im Menschenwort zu erkennen gibt. Diese Fragestellung ist in mehrere Aspekte zu differenzieren und hat mehrere Konsequenzen für biblisches Lernen:

1. Zum einen geht es hier um das Problem, was an den biblischen Texten und wie die biblische Texte Wort Gottes sind. Gibt jeder biblische Text Gottes Wort wieder? Und gibt er es unmittelbar wieder? Müssen Christinnen und Christen also glauben, dass die Welt in sechs Tagen erschaffen wurde, obwohl spätestens

Paläontologie und Evolutionstheorie vom Jahrmillionen langen Werden des Lebens berichten? Wenn biblische Texte nicht wortwörtlich gelesen werden dürfen, wie sind sie dann zu interpretieren und wer sagt, was als Wort Gottes gelten darf und was kultur- und kontextabhängig ist? Die Fragen nach der Inspiration der Schrift, nach der Interpretationshöhe und -möglichkeit sind damit aufgeworfen.

2. Zum anderen stellt sich die theologische Frage, was es bedeutet, dass Gott sich in der Schrift offenbart. Was lässt sich daraus von Gott lernen, dass er diesen demütigen und jedem Menschen zugänglichen Weg wählt, Wort zu werden, um sich dem Menschen zuzusagen? Die Weise der Kenosis, also der Entäußerung, als Weg der Selbstmitteilung Gottes zu reflektieren, stellt sich als Aufgabe insbesondere beim Nachdenken über die Bedeutung der Bibel als Wort Gottes.

7.1. Gotteswort im Menschenwort

Die biblischen Texte sind Wort Gottes für die Menschen und von den Menschen (vgl. Weinrich, 2013). Das ist Glaubensüberzeugung sowohl in der jüdischen als auch in der christlichen Tradition. Der Talmud drückt das sehr unmittelbar aus, wenn er davon spricht, dass „die Tora die Sprache der Menschen spricht“ (zitiert nach Dohmen/Hieke, 2005, 34). Die Konzilskonstitution des II. Vatikanums über die Offenbarung (Die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils, Dei Verbum, 13) hebt das feierlich ins Wort, wenn es heißt: „Denn Gottes Worte, durch Menschengewebe formuliert, sind menschlicher Rede ähnlich geworden, wie einst des ewigen Vaters Wort durch die Annahme menschlich-schwachen Fleisches den Menschen ähnlich geworden ist“. Die Kraft biblischer Texte, das Wort Gottes widerzuspiegeln, wird damit verglichen mit dem Inkarnationsgeschehen. Die Inkarnation des Logos Gottes ist Grund und Schlüssel sowohl für die Schriftwerdung des Wortes Gottes als auch die Menschwerdung.

Was aber bedeutet dies bei so schwierigen Texten wie z.B. der Bindung Isaaks ([Gen 22](#)) oder auch den Passionserzählungen? Ist die hier auffindbare Brutalität, ist die Gewalttätigkeit, die in diesen Texten zu Tage tritt, eine Beschreibung Gottes? Ist Gott also einer, der Opfer fordert und nicht davor zurückschreckt, Väter um ihre Söhne zu bringen (vgl. zu diesem Thema auch die Studien von Fricke, 2005 und 2013)?

Die Lehre von der Inspiration der Schrift versucht, auf diese Fragen zu antworten und damit die Interpretationsmöglichkeit und -höhe der Schrift zu

klären (vgl. zum Folgenden: Dohmen/Hieke, 2005, 35-39). Ein heute gängiges Verständnis von Inspiration versteht den Geist Gottes als Ur-Grund des biblischen Wortes. Damit sind die Worte der Schrift in der Tat Wort Gottes. Zugleich und das gilt, insofern Kommunikation immer ein dialogisches, also beidseitiges Geschehen ist, wird die Schrift nur für diejenigen Lesenden zum Wort Gottes, die sich auch für den Geist Gottes öffnen. Das ist die eine wichtige Aussage der Inspirationslehre. Die andere ebenso wichtige gibt Aufschluss über die Interpretationsmöglichkeit der Schrift. Das II. Vaticanum spricht in diesem Zusammenhang davon, dass alles, was „gemäß des Heils des Menschen“ geschrieben sei (*secundum salutem hominis*) als Gottes Wort zu gelten habe (vgl. Die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils, Dei Verbum, 13). Das ist der Interpretationsschlüssel schlechthin: Da Gott ein Gott des Heils, des Lebens in Fülle und der Menschenfreundlichkeit ist, ist sein Wort ein lebensstiftendes und aufrichtendes Wort. Dort, wo ein Wort zerstört, Menschen knechtet und unterdrückt, kann es sich nicht um das Wort Gottes handeln. Damit ist eine Richtschnur aufgestellt, kulturelle Gepflogenheiten, wie z.B., dass in den Gemeinden des Paulus die Frauen zu schweigen oder ihr Haar zu verschleiern haben (vgl. [1 Kor 14,34](#); vgl. auch [1 Kor 11,2-16](#)), auch als solche zu entlarven und ihnen weder dogmatische noch moralische Relevanz zukommen zu lassen.

Konnten damit die Fragen um das Ineinander von Wort Gottes und Menschenwort und damit von Interpretationsmöglichkeit und -hoheit einer Klärung zugeführt werden, steht noch immer die Beantwortung der Frage aus, was es theologisch bedeutet, dass sich Gott in so menschlichen Worten dem Menschen zeigen wollte.

7.2. Schriftwerdung als Weise der Entäußerung Gottes

Dass sich Gott den Menschen in der Weise der Schrift zu erkennen gegeben hat, wurde schon in der antiken Theologie (vgl. z.B. Gregor der Große) als Ausdruck der Zugewandtheit und Menschenfreundlichkeit Gottes gelesen. Dabei bleibt es jedoch nicht. Dieses Sich-Zeigen Gottes in der Schrift oder auch der → [Schöpfung](#) ist nicht eine beliebige Form der → [Offenbarung](#). Sie ist vielmehr eine qualifizierte Aussage über Gott selbst. Die Kenosis, die Entäußerung, sagt, wer Gott ist: einer, der es vorzieht, nicht in seiner Herrlichkeit wohnen zu bleiben, sondern sich auf den Weg zu den Menschen zu machen, und zwar in einer Weise, die die Menschen auch verstehen können. Das bedeutet dann auch, dass sich derjenige, der sich auf den Weg zu Gott macht, auch selbst auf diesen Weg einlassen muss, den Gott wählte, um zum Menschen zu kommen, nämlich den Weg der Kenosis.

Für die Schriftauslegung bedeutet das, selbst eine Haltung anzulegen, die beim Suchen nach Erkenntnis nicht darauf gerichtet ist, dem eigenen Ruhm zuzuarbeiten, sondern darauf zu achten, „Diener“ des Textes zu bleiben. Das klingt pathetisch, ist aber im alltäglichen Auslegungsgeschäft von einer nicht gering zu redenden Wichtigkeit. Erkenntnisse, Einsichten, Gedanken sind daran zu prüfen, ob sie helfen, den Text für die Leserinnen und Leser neu und lebensfördernd zu sagen, oder ob diese nur um ihrer selbst willen produziert werden. Ist Letzteres der Fall, dann taugen sie nicht für eine angemessene Interpretation.

8. Erste Bilanzierung: Die Welt des Textes und ihre Konsequenzen für biblisches Lernen

Fasst man all diese Überlegungen, die sich in einem ersten Teil auf die „Welt des Textes“ sowie die Möglichkeiten der Begegnung mit der „Welt der Leserinnen und Leser“ bezogen, hinsichtlich ihrer Konsequenzen für biblisches Lernen zusammen, ergibt sich eine vielfältige Palette von Anforderungen und Herausforderungen:

- Biblisches Lernen muss Phasen kennen, in denen die Kontextualität biblischer Texte geklärt wird. Das heißt, dass alles verfügbare Wissen über die Enzyklopädie eines Textes in Erfahrung gebracht werden muss. Die historisch-kritische Exegese hat dazu unverzichtbare Instrumente zur Verfügung gestellt.
- Biblisches Lernen muss entsprechend des a-traditionalen Umgangs mit Tradition, wie er die Postmoderne kennzeichnet, sowie des Verschwindens religiöser und speziell christlicher Semantiken die biblischen Texte so ins Spiel bringen, dass deren mögliche Deutfähigkeit von den Lesenden überhaupt wahrgenommen und in ihrer Potenzialität für die eigenen Lebensdeutungen geprüft werden kann. Ein nach wie vor hilfreicher Weg dazu ist, z.B. über die dichte Sprache von Psalmworten, → [Kindern](#), → [Jugendlichen](#) und → [Erwachsenen](#) eine Möglichkeit anzubieten, ihren eigenen existenziellen Fragen nachzugehen und sie zu erhellen (vgl. dazu die faszinierenden Ausführungen von Barbara Strumann, 2014, 257).
- Weil die biblischen Texte nicht literarische Miniaturstücke sind, sondern in einem gewobenen Ganzen, nämlich der Bibel, aufzufinden sind, bedeutet diese Verwobenheit auch, sie im Auslegungsprozess fruchtbar zu machen. Das intertextuelle Lesen als Weise, Textbezüge aufzuspüren und Texte in ihrer Beziehung zueinander zu deuten, ist ein wichtiger Weg, den „roten

Faden“ biblischer Texte zu erhellen.

- Biblisches Lernen muss überhaupt die Frage nach der Faktualität und Fiktionalität in biblischen Texten stellen und damit eine Aufmerksamkeit dafür schärfen, dass Wahrheit mehr ist als ein Festhalten am Literalsinn der Schrift; dass im Gegenteil sogar das genaue Beobachten des Buchstabens den Geist ersticken und töten kann (vgl. [2 Kor 3,6](#)).
- Biblisches Lernen muss eine Sensibilität für die Wirkungsgeschichte von Texten anbahnen. Das kann geschehen, indem die Bedeutung von Texten für bestimmte theologische Fragestellungen erhellt wird (Frage nach dem Wert des Menschen an sich und unabhängig von Leistung und Effizienz), auch lehramtliche Prägungen von Textinterpretationen bewusst und kritisch-konstruktiv beleuchtet werden und so die vielfältigen „Erinnerungsgeschichten“, die Texten anhaften, als Interpretationshorizont bewusst sind.
- Biblisches Lernen muss insofern das Methodeninstrumentarium einüben, mit dem Texte auf ihre Kontextualitäten, ihre Deuteabhängigkeiten untersucht werden und in einen stets andauernden Rückbezug mit den Texten selbst, den aktuellen Leserinnen und Lesern und den sogenannten „Verstehergemeinschaften“ (die aktuelle Klasse, Glaubensgemeinschaft, Lerngruppe, der aktuelle Bibelkreis etc.) gebracht werden.
- Biblisches Lernen darf sich allerdings nicht im historischen Wissen über biblische Texte erschöpfen. Es muss die Frage gestellt werden, was die Texte bedeuten, was sie über Gott und den Menschen aussagen und was das, was man kennenlernen und verstehen konnte, auch für die eigenen Lebensdeutungen austrägt. Das bedeutet, dass in biblischen Lernprozessen die korrelative Signatur stets präsent und für die Planung und Durchführung leitend sein muss. Gelingt dies nicht, degradieren die Texte der Schrift zu musealen Denkmälern. Diese mögen aus historischem Interesse noch interessant sein; sie tragen aber nichts (mehr) für die „unentscheidbaren Fragen“ (Heinz von Foerster) aus, die sich in jedem Leben stellen und die im Religionsunterricht Thema sind.

9. Biblische Texte sind „abhängig“ von den Leserinnen und Lesern

9.1. Einfluss und Gehalt der Rezeptionsästhetik

Gerade die Rezeptionsästhetik hat die Aufmerksamkeit dafür geschärft, dass Texte ohne Leserinnen und Leser bedeutungslos sind (vgl. Schambeck, 2009,

123f.). Damit ist Folgendes gemeint: Die Öffnung auf die Leserinnen und Leser hin ist für Texte konstitutiv. Für das biblische Lernen ist genau diese Beziehung ausschlaggebend. Dies muss in mehrerer Hinsicht verstanden werden:

1. Der Textsinn ergibt sich nicht einfach an und für sich. Er ist vielmehr abhängig vom Text, seinen Ausdrucksmitteln und Strategien und zeigt sich außerdem als Rekonstruktionsleistung durch den Leser. Der Text begibt sich also in eine Abhängigkeit zum Leser.

Diese Abhängigkeit gilt nicht nur in einem literaturtheoretischen Sinn. Hier wird vielmehr die Ungeheuerlichkeit unseres Gottes deutlich. Gott selbst entäußert sich so sehr, er wagt die äußerste Kenosis in einem Maße, dass er sich in eine „Abhängigkeit zum Menschen“ begibt. Das Wort Gottes „entleert sich“ (Kenosis, vgl. [Phil 2,6-11](#)) und will durch den Menschen gesagt werden. Das geschieht nicht, weil Gott das müsste, weil er ohne diese Beziehung zum Menschen nicht leben könnte. Die Kenosis Gottes entspringt vielmehr seiner Liebe, in der er sich frei verschenkt, frei gibt und es damit auch den Menschen frei lässt, sich auf ihn einzulassen oder nicht.

2. Damit ist aber noch nicht alles gesagt. Es ist auch noch die umgekehrte Richtung zu bedenken. Das Wort Gottes ist bleibend Wort Gottes. Das heißt, dass es auch eine Abhängigkeit des Lesers vom Text gibt. Theologisch ist hier von der Unableitbarkeit des Wortes Gottes zu reden. Der Dialog, der zwischen Text und Leser, zwischen dem Wort Gottes und dem Hörer stattfindet, ist ein von Gott her eröffneter. Literaturtheoretisch zeigt sich das darin, dass der Text aufgrund seiner Strategien einen bestimmten Leser konzipiert. In der intertextuellen Auslegung wird hier vom Modell-Leser (Umberto Eco) bzw. vom impliziten oder auch informierten Leser (Wolfgang Iser) gesprochen. Nur wer z.B. die Leerstellen, die ein Text auf tut, erkennt, kann tiefere Zusammenhänge ausfindig machen.

9.2. Konsequenzen für biblisches Lernen

Diese Überlegungen haben entscheidende Konsequenzen für biblisches Lernen:

1. Gott hat sich schon immer in das Wort der Schrift „entleert“. Das bedeutet, dass das Wort der Schrift ihn „atmet“, von ihm her angetönt ist und seiner Stimme Ausdruck verleiht. Das entlastet biblisches Lernen. Auch ohne vorgängige Leistung des Menschen hat Gott dem Menschen sein Wort gegeben.

2. Zugleich aber bedeutet die Kenosis Gottes, dass Gottes Wort darauf angewiesen ist – und zwar weil Gott das so will und nicht, weil er muss –, dass

der Mensch dieses an ihn gerichtete Wort aufnimmt, dass er es hört und dass er mit ihm umgeht.

3. Dazu kommt noch eine weitere Überlegung. Wie unter dem Themenkreis „Bibel als Wort Gottes im Menschenwort“ schon angesprochen wurde, ist die Sinngenerierung zwar eine Leistung des Subjekts, aber eben nicht nur (vgl. Schambeck, 2009, 112f.). Das eigene, subjektive Lesen und Deuten eines Textes muss sich zurückbinden lassen an die Verständigungs- und Auslegungsgemeinschaft. Bei der Interpretation biblischer Texte ist diese Auslegungsgemeinschaft nochmals durch die jeweilige Glaubensgemeinschaft bestimmt, in der ein Text als heilige Schrift gilt. Auch ihre Prinzipien, Auslegungsweisen und -traditionen sind als Horizont zu berücksichtigen, in dem sich eine Auslegung beweisen und erweisen muss, wie oben schon gezeigt wurde.

4. Die Abhängigkeit der biblischen Texte von ihren Leserinnen und Lesern besteht noch in einer weiteren Hinsicht: Auslegungen müssen im Lebenskontext der auslegenden Subjekte situiert sein (vgl. Schambeck, 2009, 113f.). Das hat etwas zu tun mit deren entwicklungspsychologischer Verfasstheit (→ [Entwicklungspsychologie](#)), mit dem kognitiven Fassungsvermögen, dem kulturellen Milieu (→ [Milieu und Religion](#)), der Sozialisation und bei biblischen Texten eben auch mit der Verfügbarkeit oder eben Nicht-Verfügbarkeit theologischer Enzyklopädie(n), sprich dem theologischen und biblischen Vorwissen und der Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zur Glaubensgemeinschaft.

Daraus ergibt sich zum einen die Forderung, dass sich Auslegungen anderer oder auch einer Auslegungsgemeinschaft so zu erkennen geben müssen, dass sie im jeweiligen Lebenskontext verstehbar werden (Relevanzkriterium). Zum anderen bedeutet das, dass beispielsweise Auslegungen von Kindern in deren Lebenswelt sehr wohl Plausibilität beanspruchen können und nicht als illegitim abgetan werden dürfen, weil sie einer bibelwissenschaftlichen Auslegung eines Textes widersprechen, sondern im Sinne einer „ersten Naivität“ zunächst gelten, wenngleich auch entwicklungs offen zu gestalten sind (Forderung der Anerkennung, dass die religiösen Artikulationen der Subjekte des Glaubens theologische Dignität beanspruchen).

5. Die Ebene der Relevanz einer Auslegung wird schließlich durch die Praxis definiert (vgl. Schambeck, 2009, 114f.). Eine Auslegung kann dann als relevant gelten, wenn sie sich in der Praxis ausdrückt und als tragfähig erweist. Der Praxis kommt von daher sowohl der Charakter einer Bewahrheitung zu als auch

der Charakter, Auslegungen zu verwirklichen, das heißt, sie Wirklichkeit werden zu lassen. Gerade die Sprechakttheorie (John L. Austin, John Searle und ihre Weiterentwicklungen) hat hier viele Überlegungen eingebracht, um Praxis nicht nur in einem engen Sinn zu verstehen und als Tat oder Handlung zu definieren. Praxis steht vielmehr für das Kommunikationsgeschehen. Sprechen ist auch Handeln. Und Handeln wird zum Erweis des Sprechens.

Damit zeigt sich, dass die Frage nach der Verbindlichkeit einer Auslegung den semiotischen Ansatz überschreitet. Die Zuschreibungen, die das Subjekt zwischen dem Bezeichneten (Signifikat) und dem Bezeichnenden (Signifikant) leistet, müssen sich auf der Ebene der Praxis be- und erweisen. Obwohl im Bereich der Semiotik die Zuschreibungen als unendliche Semiose gedacht werden können, die freilich nicht willkürlich sind (der Text als Richtschnur, die Auslegungsgemeinschaft und ihre Tradition als Richtschnur), so wird diese unendliche Semiose bei der Frage nach der Verbindlichkeit des Textes durch die Praxis eingeschränkt.

Weil eine intertextuelle Auslegung biblischer Texte auch im Rahmen einer bestimmten Glaubensgemeinschaft zu einem bestimmten Handeln anstiften will, erweist sich diese Praxis auch als einschränkendes Moment der Auslegung.

Zusammenfassend heißt das: Ob eine Auslegung Verbindlichkeit beanspruchen kann, ist unter anderem anhand ihrer Repräsentanz und Relevanz zu prüfen. Die Ebene des Textes, der Auslegungsgemeinschaft, der Lebenswelt der Subjekte und die Praxis fungieren als Faktoren, an denen sich eine Auslegung messen lassen muss. Diese Faktoren markieren damit auch die Grenzen der Auslegung.

10. Zweite Bilanzierung: Die Welt der Leserinnen und Leser und ihre Konsequenzen für biblisches Lernen

Für die Initiierung und Begleitung biblischer Lernprozesse heißt die Bezogenheit und „Abhängigkeit“ der Texte von den Leserinnen und Lesern Folgendes:

- Die Leserinnen und Leser und deren „Welt“ sind im Auslegungsprozess von derselben Bedeutung wie die Textwelt und bedürfen aller Mühe, letztere zu ergründen.
- Das bedeutet, dass die Lernausgangslage der Lesenden möglichst gut zu diagnostizieren ist, im Sinne von deren (Nicht-)Interessen, deren

Vorwissen, deren lern- und entwicklungspsychologischen Verfasstheiten (→ [Entwicklungspsychologie](#); → [Religiöse Entwicklung, Forschungszugänge](#)), deren religiöser (Nicht-)Sozialisation etc.

- Ebenso wichtig ist es, Texterschließen nicht auf ein „verinselttes Lernen“ zu reduzieren. Biblisches Lernen „lebt“ vom Austausch eigener Deutungen, Sinnstiftungen mit denen anderer – seien es Deutungen anderer aus vergangenen Zeiten (Auslegungsgemeinschaft der Tradition) oder auch der Austausch mit der aktuellen Verstehergemeinschaft, wie die aktuelle Klasse, mit der ein Psalm (→ [Psalmendidaktik](#)) oder eine Wundererzählung (→ [Wunder, bibel\)didaktisch\) gelesen wird.](#)
- Die Beschäftigung mit biblischen Texten bleibt leer, wenn sie nicht auch einen Ausdruck findet. Dieser ist nicht identisch mit dem gläubigen Vollzug, sondern umfasst auch die praktische Urteilsfähigkeit. Die Angelegenheit biblischer Texterschließung auf Praxis ist in einem viel weiteren Sinn zu denken. Damit ist gemeint, dass es zu wenig ist, wenn die Beschäftigung mit biblischen Texten nur im Privatissimum versinkt. Die Auseinandersetzung muss vielmehr auch einen Beitrag dazu leisten, die eigene Positionalität in Bezug auf bestimmte Fragestellungen in Sachen Religion auszubilden.

Insgesamt wird damit deutlich, dass in biblischen Lernprozessen sowohl die Welt des Textes als auch die Welt der Lesenden zu gewichten ist, und zwar so, dass jede in ihrer Besonderheit und Angewiesenheit auf die je andere zur Geltung kommt und die Begegnung beider zum Bildungsanlass werden kann. Dass das so passiert, ist auch abhängig von den Lernorten und der jeweiligen Situation. In besonderer Weise spielen hier die Lernwege und Methoden eine Rolle. An ihnen liegt es, wie die Welt des Textes, die Welt des Lesers und die Art und Weise der Erschließung beider füreinander erfolgt.

11. Lese- und urteilsfähig werden als Ziel biblischen Lernens

Biblisches Lernen erreicht damit nicht erst dort sein Ziel, wo Menschen die Worte der Bibel als Wort Gottes lesen, das auch an sie selbst gerichtet ist und von ihnen für ihr Leben in „Gebrauch genommen“ wird. Biblisches Lernen – zumindest im Religionsunterricht (→ [Religionsunterricht, evangelisch](#); → [Religionsunterricht, katholisch](#)) – ist auch dort schon gelungen, wo Schüler und Schülerinnen um biblische Erzählungen, Deutungen und vom Wort Gottes geprägte Lebensentscheidungen wissen, sie verstehen und beurteilen können,

um so eine eigene, begründete Position in Bezug auf den Gehalt und die Gestalt biblischer Aussagen zu gewinnen. Um das in einem Beispiel kurz zu illustrieren: So fremd die Erzählung vom brennenden Dornbusch ist, der brennt und doch nicht verbrennt (vgl. [Ex 3,1-14](#)), so wichtig ist es, die Zusage, die JHWH in der Nennung seines Namens als „Ich-bin-der-ich-bin-da“ macht, in seiner Kraft dechiffrieren zu können, die diese für das geschundene Volk Israel in Ägypten hatte: Hier ist einer, der das Elend seines Volkes gesehen, ihre Klage gehört hat, ihr Leid kennt und nicht einfach in teilnahmsloser Passivität verharrt. Der Gottesname „Ich-bin-da“ ist Zusage und Beweis, dass Gott die Misere seines Volkes zum Guten wenden wird. Diese „Botschaft“ verstehen zu können, kann biblisches Lernen im Religionsunterricht leisten. Dass Schüler und Schülerinnen ihren Freiheitsradius auch dahingehend aktualisieren, dass sie diese Zusage Gottes für sich selbst und ihr Leben, für ihre Ausweglosigkeiten und Schwierigkeiten gelten lassen, kann biblisches Lernen vorbereiten oder auch verhindern; die Entscheidung aber, die biblischen Texte als Wort Gottes an die eigene Person zu verstehen, ist ein unverfügbares Freiheitsgeschehen, das nur die Einzelne und der Einzelne selbst vollziehen kann. Das ist die Grenze, in die jegliches religiöse Lernen eingeschrieben ist.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Schambeck sf, Mirjam, Art. Bibeldidaktik, Grundfragen, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Praktische Theologie heute 14, Stuttgart 2011.
- **Backhaus, Knut/Häfner, Gerd, Historiographie und fiktionales Erzählen. Zur Konstruktivität in Geschichtstheorie und Exegese, Biblisch-theologische Studien 86, Neukirchen-Vluyn 2. Aufl. 2009.**
- Baldermann, Ingo, Ich werde nicht sterben, sondern leben. Psalmen als Gebrauchstexte, Neukirchen-Vluyn 2. Aufl. 1994.
- Baldermann, Ingo, Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn 5. Aufl. 1995.
- Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996a.
- Baldermann, Ingo, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit den Kindern in den Evangelien, Neukirchen-Vluyn 3. Aufl. 1996b.
- Berg, Horst Klaus, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München/Stuttgart 1991.
- Berg, Horst Klaus, Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte, Modelle, Methoden, München/Stuttgart 1993.
- Berg, Horst Klaus, Altes Testament unterrichten. 29 Unterrichtsvorschläge, München/Stuttgart 1999.
- Berg, Horst Klaus, Bibeldidaktische Leitlinien, in: Adam, Gottfried (Hg. u.a.), Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch, Berlin 3. Aufl. 2009, 129-133.
- Bröking-Bortfeldt, Martin, Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-jährige Schüler, Aachen 1984.
- Dohmen, Christoph/Hieke, Thomas, Das Buch der Bücher. Die Bibel – eine Einführung, Regensburg 2005.
- Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltex-te im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Arbeiten zur Religionspädagogik 26, Göttingen 2005.
- **Fricke, Michael, Was sind (zu) schwierige Bibeltex-te?, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 671-674.**
- Giddens, Anthony, Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft, in: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott, Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt a.M. 1996, 113-194.
- Giddens, Anthony, Tradition, in: Giddens, Anthony, Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert, Frankfurt a.M. 2001, 51-67.
- Hennecke, Elisabeth, Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht, Bad Heilbrunn 2012.

- Hilger, Georg/Lindner, Konstantin, Biblisches Lernen mit Kindern, in: Hilger, Georg/Ritter, Werner H./Lindner, Konstantin/Simojoki, Henrik/Stögbauer, Eva, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München überarb. Neuausgabe 2014, 204-220.
- Hünermann, Peter (Hg.), Die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils. Konstitutionen, Dekrete, Erläuterungen. Lateinisch-deutsche Studienausgabe, Freiburg i.Br. u.a. 2009.
- Institut für Demoskopie Allensbach, Geschichten aus der Bibel, Allensbacher Berichte 20 (2005). Online: https://www.google.de/?gws_rd=ssl#, abgerufen am 28.11.2014.
- Körtner, Ulrich H. J., Lector in Biblia. Schriftauslegung zwischen Rezeptionsästhetik und vierfachem Schriftsinn, in: Wort und Dienst 21 (1991) 1, 215-233.
- **Kropač, Ulrich, Bibelarbeit als Dekonstruktion: Neue Perspektiven für das biblische Lernen, in: Katechetische Blätter 128 (2003) 5, 369-374.**
- Kropač, Ulrich, Bibelarbeit in der Postmoderne. Zur Gestalt einer dekonstruktiven Bibelarbeit, in: rhs - Religionsunterricht an höheren Schulen 48 (2005) 3, 160-169.
- Kropač, Ulrich, Biblisches Lernen, in: Hilger, Geog/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München vollständig überarb. Neuausgabe 2010, 416-433.
- Kropač, Ulrich, Schülerinnen und Schüler als "Exegeten" oder als "Raumfahrer" im biblischen Zeichenuniversum? Bibeldidaktische Suchbewegungen zwischen Entwicklungspsychologie und Semiotik, in: Adam, Gottfried (Hg. u.a.), Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch, Berlin 2. Aufl. 2007, 152-157.
- Luz, Ulrich, Das Evangelium nach Matthäus 8-17, Evangelisch-Katholischer Kommentar I/2, Neukirchen-Vluyn 1990.
- Mette, Norbert, Zeitgemäßheit der Bibel, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 667-670.
- **Niehl, Franz W., Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit, München 2006.**
- Niehl, Franz W., Verfahren des biblischen Unterrichts auf dem Prüfstand, in: Bizer, Christoph (Hg. u.a.), Bibel und Bibeldidaktik, Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn 2007, 136-145.
- Niehl, Franz W./Thömmes, Arthur, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 1998.
- **Porzelt, Burkard, Grundlinien biblischer Didaktik, Bad Heilbrunn 2012.**
- Rahner, Karl, Über die Schriftinspiration, Quaestiones disputatae 1, Freiburg i.Br. 3. Aufl. 1962.
- Rendle, Ludwig (Hg.), Zur bildenden Kraft der Bibel. Argumente – Zugänge – Rezeptionen, München 2013.
- **Schambeck, Mirjam, Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009.**
- Schambeck, Mirjam, Bibeltheologische Didaktik, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 439-446.
- Schambeck, Mirjam, Reli-Lehrer/in sein zwischen Lehre und Leere? – Wie eine korrelative Theologie das Verhältnis von Theologie und Spiritualität klären könnte. Auch eine Frage nach der Beziehung von Lehramt und Glaubenssinn, in: Knapp, Markus/Söding, Thomas (Hg.), Glaube in Gemeinschaft. Autorität und Rezeption in der Kirche, Freiburg i.Br. 2014, 241-258.
- Strumann, Barbara, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, Religionsunterricht an

einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, in: Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam, Inklusion?! Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg i.Br. 2014, 247-261.

- Theis, Joachim, Verstehen von Bibeltexten, in: Schreijäck, Thomas (Hg.), Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch, Freiburg i.Br. 2001, 609-622.
- **Theis, Joachim, Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Praktische Theologie heute 64, Stuttgart 2005.**
- Theis, Joachim, Was hältst du von der Bibel? Empirische Befunde und rezeptionsästhetische Überlegungen, in: Rendle, Ludwig (Hg.), Zur bildenden Kraft der Bibel. Argumente – Zugänge – Rezeptionen, München 2013, 12-37.
- Theißen, Gerd/Winter, Dagmar, Die Kriterienfrage in der Jesusforschung. Vom Differenzkriterium zum Plausibilitätskriterium, Göttingen/Freiburg (Schweiz) 1997.
- Weinrich, Michael, Die Bibel und der Exklusivitätsanspruch, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 701-705.
- **Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013.**

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de