

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Fundamentalismus/Bibilizismus, bibeldidaktischer Umgang

Michael Fricke

erstellt: Februar 2017

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100261/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Fundamentalismus/Bibilizismus, bibeldidaktischer Umgang

Michael Fricke

Im vorliegenden Artikel werden christlicher Fundamentalismus und Biblizismus im Zusammenhang mit der Frage behandelt, welche bibeldidaktischen Herausforderungen sie im Kontext religiöser Bildungsprozesse aufwerfen und welche entsprechenden Umgangsmöglichkeiten es gibt.

1. Begriffe

1.1. Biblizismus

Bibilizismus ist dadurch gekennzeichnet, dass er „alle biblischen Aussagen im Wortsinn versteht, sie kaum oder gar nicht verschieden gewichtet und sie als Quelle und Norm unmittelbar auf die Verkündigung, Lehre und Ordnung der Kirche wie auf die Gestaltung des persönlichen und öffentlichen Lebens bezieht“ (Marquardt, 1998, 1553). Der Begriff ist eine Fremdbezeichnung und dabei überwiegend pejorativ gemeint. Er stammt aus dem 19. Jahrhundert (Karpp, 1980, 478), das Phänomen ist jedoch nicht auf eine Epoche einzugrenzen. Erste Belege gibt es in der Alten Kirche (Marquardt, 1998, 1553; Karpp, 1980, 478), doch weitreichende Bedeutung erhielt der Biblizismus erst durch das reformatorische „sola scriptura“-Prinzip. Biblizismus kann den Bezug auf die Schrift im Gegenüber zu anderen Autoritäten, aber auch deren unbedingte Gültigkeit für jegliche Glaubens- und Lebensfragen meinen.

1.2. Christlicher Fundamentalismus

Christlicher → Fundamentalismus ist ein Ensemble von Glaubensüberzeugungen, in dessen Zentrum die Auffassung vom göttlichen Ursprung der Bibel und der daraus resultierenden Unfehlbarkeit und Irrtumslosigkeit sowie absoluten Autorität für alle Glaubens- und Lebensfragen steht. Fundamentalisten erklären, dass die Schrift „Offenbarung ist“ und nicht nur „Zeugnis von der Offenbarung“ (Bibeltreue, 2004, 20). Somit ist „die biblische Wahrheit sowohl objektiv als auch absolut“ und „die Bedeutung, die in jedem biblischen Text ausgedrückt wird, eine einzige, bestimmte und

unabänderliche“ (Bibeltreue, 2004, 38). Typisch für den Fundamentalismus ist also die fehlende Differenzierung von Glaubensgegenstand, das heißt dem „Absoluten“, und dem deutenden Reden von ihm sowie das Ableiten von „Ansprüche[n] auf eine Bevormundung aller anderen Bereiche menschlichen Denkens und Handelns“ (Benner, 2009, 154). Die historischen Ursprünge des Fundamentalismus liegen im 19. Jahrhundert und wurzeln in der Auseinandersetzung mit der Moderne (Rothgangel, 2010, 345-348; Vette, 2007). Der anti-rationalistische Grundton des Fundamentalismus drückt sich besonders durch den Kreationismus aus. So gelten alle Texte, insbesondere die der Genesis, als „Tatsachenberichte“ (Bibeltreue, 2004, 41). Nichts sei „erfunden“ worden (Bibeltreue, 2004, 39). Biblische Figuren sind in der Regel „historisch“, so z.B. auch Hiob (Das Buch Hiob, 1992, 22). Der soziale Trägerkreis des Fundamentalismus ist in USA z.B. in den Unterstützern der „Chicago-Erklärungen“ (Bibeltreue, 2004) zu sehen, in Deutschland z.B. in den Mitgliedern der „Evangelischen Allianz“, die sich zur „völligen Zuverlässigkeit und höchsten Autorität“ der Bibel „in allen Fragen des Glaubens und der Lebensführung“ bekennen (<http://www.ead.de/die-allianz/basis-des-glaubens.html>). Fundamentalismus will mit seinen Urteilen (Abtreibung sei Mord, Homosexualität Sünde) und Vorstellungen zu Ehe, Familie, Erziehung und Menschenrechten (Bibeltreue, 2004, 73-75; 82) den gesellschaftspolitischen Diskurs prägen.

Der Begriff „Fundamentalismus“ kann zwar als Selbstbezeichnung auftreten (Zimmer, 2007, 24), häufiger ist jedoch dessen Ablehnung (Zimmer, 2007, 191f.). Die präferierte Selbstbezeichnung ist dann „bibeltreu“ (Bibeltreue, 2004; Zimmer, 2007, 188;193) oder „bibelgläubig“ (Zimmer, 2007, 43).

In der Fremdwahrnehmung wird Fundamentalismus als „wortwörtliche Interpretation“ angesehen, die „jede Bemühung, die Bibel in ihrem geschichtlichen Wachstum und in ihrer Entwicklung zu verstehen“ ausschließe (Päpstliche Bibelkommission, 2001, 61). Eine solche Art, die Bibel zu lesen, stehe „im Gegensatz zur historisch-kritischen Methode“ und wurzele in einer „Ideologie, die nicht biblisch“ sei (Päpstliche Bibelkommission, 2001, 61). Der Fundamentalismus selbst nimmt jedoch für sich in Anspruch, „Exegese“ zu treiben (Bibeltreue, 2004, 39f.). Nach Ziebertz/Riegel werde man das „wörtliche“ Bibelverständnis des Fundamentalismus in der christlichen Theologie „nicht ernsthaft finden“, denn dort gälten die biblischen Texte als „gemacht“ und würden „übertragen“ verstanden (2008, 41f.; ähnlich Lück, 2012, 158). Diese dichotome Wahrnehmung von bzw. Kategorisierung in „wörtlich“ und „übertragen“ liegt zum Teil auch empirischen Erhebungen zugrunde (siehe

unten 3.).

1.3. Biblizismus und Christlicher Fundamentalismus

Bibilizismus und christlicher Fundamentalismus haben somit deutliche Berührungspunkte. In der Literatur gelten sie weithin als Synonyme (Roose, 2010, 24; Lück, 2012, 158; Ziebertz/Riegel, 2008, 41), können sogar pleonastisch zum „fundamentalistische[n] Biblizismus“ verschmelzen (Vette, 2007). Dennoch sind sie nicht deckungsgleich. Fundamentalismus ist das historisch und soziologisch klarer identifizierbare System.

2. Implizite Formen

Die Rede vom „implizitem“ Fundamentalismus bzw. Biblizismus (Roose, 2013a, 161) neben dem „expliziten“ wird hier verwendet, um anzuzeigen, dass sich programmatische Haltungen von unreflektierten unterscheiden, aber in der Praxis gleiche Auswirkungen haben können. Es handelt sich dabei um einen Bibelzugang, der nicht grundsätzlich und ganz, sondern im Vollzug und in bestimmten Aspekten fundamentalistische bzw. biblizistische Kennzeichen trägt. Im Kern geht es um einen „unreflektiert-normativen Gebrauch der Bibel“ (Berg, 1993, 32), der in verschiedenen Kontexten und Spielarten auftritt.

a) Durch unsachgemäße Begriffsverwendung: Beim Locus „Schöpfungsglaube“ gibt es offensichtlich eine in Kirche und Theologie tiefsitzende Unreflektiertheit, die sich in der Verwendung des Begriffs „Schöpfungsbericht“ bei [Gen 1](#) f. spiegelt, z.B. in Kirchendokumenten wie „Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule“ (Kirchenamt der EKD, 2008, 9-10;15), aber auch in aktueller exegetischer Fachliteratur (Gertz, 2010, 196; Janowski, 2010, 27), obwohl den Autoren zum Teil bewusst ist (Janowski, 2010, 33), dass [Gen 1](#) und [2](#) nichts mit der Gattung eines „Berichts“ gemein haben. Hier wäre es geboten, von „Schöpfungs**erzählungen**“ (bei Gen 1 auch von „Schöpfungs**lied**“) zu sprechen, um nicht in den Eindruck zu erwecken, man rede von Sachverhalten, die sich tatsächlich zugetragen haben.

b) Im Religionsunterricht ist das Phänomen zu beobachten, sei es durch Lehrplanvorgaben (tendenziell immer weniger, siehe unten 6.) oder Lehrerverhalten: „Hier wird die Überlieferung meist so wiedergegeben, als wenn es sich um Tatsachenberichte handelte“ (Berg, 1993, 32). Ein Beispiel dafür dokumentiert Roose: „L: Er [Mose] hat was ganz Blödes gemacht. [...] er hat den Aufseher nämlich getötet. ... Und dann hat er den Aufseher, weil er Angst gekriegt hat, in Sand eingebuddelt und ist abgehauen. *Mehrere Kinder*: War das

wirklich so? L: Das war in echt so.“ (Roose, 2013b, 148). Die Lehrkraft erzählt dann [Ex 3](#) und fragt: „L: Wer hat Mose diesen Auftrag gegeben? Frank. Frank: Gott. L: Und wenn man von Gott einen Auftrag bekommt, dann ... kann man den ablehnen? *Stimmen aus der Klasse*: Nein! Nein!“ (Roose, 2013b,153). Wenn man nach der Ursache für diese Haltung fragt und dabei nicht einen expliziten Biblizismus unterstellen will, liegt, wie Berg konstatiert, ein Mangel an Reflexion vor. Dieser mag – auf Lehrplanebene – in einem mangelnden grundsätzlichen Problembewusstsein zu suchen sein, und – auf Lehrerebene – in der Diskrepanz zwischen universitärer fachwissenschaftlicher Ausbildung und persönlichem Habitus in der Praxis. Zudem ist bei Lehrkräften ohne fachwissenschaftliche Grundlagen, etwa bei Studierenden im Nebenfach oder bei kirchlichen, nicht akademisch gebildeten „Katecheten“, bereits ausbildungsbedingt die Gefahr gegeben, dass sie unreflektiert biblizistisch oder fundamentalistisch agieren. Insgesamt schlägt sich also der unzureichende professionelle Habitus zum einen auf der Ebene der Unterrichtsvorbereitung nieder, wenn zu reflektieren wäre, wie man biblische Texte sachgemäß einspielt, und zum anderen auf der Ebene der Gesprächssituation im Unterricht, die aufgrund der Kinderfragen zur „akuten Notlage“ wird, aus der in den Augen der Lehrkraft nur noch biblizistische Äußerungen herauszuführen scheinen. Diese lassen jedoch die Schülerinnen und Schüler mit ihren Fragen allein bzw. legen das Fundament für spätere Ressentiments gegenüber der Bibel insgesamt (Pollefeyt/Bieringer, 2005, 119).

c) Ein generelles Rekurren auf Bibeltexte, die als „Belege“ für bestimmte theologische, anthropologische oder ethische Sätze dienen (Berg, 1993, 32). Ähnlich sprechen Pollefeyt/Bieringer stellvertretend für Christen im Allgemeinen in einem selbstkritischen Ton von “a mild form of fundamentalism that we frequently meet and of which we also find ourselves guilty at times” (2005, 119). Dabei suche sich der Bibelleser einen Vers aus der Bibel, der seine feste Überzeugung zu einem Thema stütze (Pollefeyt/Bieringer, 2005, 120). So werde der Text nicht mehr angemessen, das heißt in seinem historischen Kontext reflektiert, sondern als „unmediated revelation“ (Pollefeyt/Bieringer, 2005, 120) verstanden. Die Autoren folgern, dass wir in diesen Fällen alle „anonymous fundamentalists“ seien, insofern der Bibelrekurs unseren Zielen diene (Pollefeyt/Bieringer, 2005, 120). Der Hinweis ist beachtenswert, vor allem wenn Überzeugungen involviert sind, die auf überindividueller Ebene bestimmte Handlungsoptionen bzw. -aufforderungen implizieren, in übersteigerter Weise kann er jedoch zu einer (Selbst-)Kritik führen, die jede Form der Bibellektüre desavouiert. Im persönlichen Bibelgebrauch sollte die unmittelbare Inanspruchnahme des Textes gelten dürfen (siehe unten 5.).

3. Verbreitung

Bei der Frage nach der Verbreitung des Phänomens wird man zunächst auf quantitative Untersuchungen rekurren. Ergebnis der fünften EKD-Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung war, dass 30% der 2.016 befragten Evangelischen dem Item „Die Bibel sollte wortwörtlich verstanden werden“ voll oder eher (4er-Likertskala) zustimmten (Kirchenamt der EKD, 2014, 47). Items wie „Die Bibel überliefert Werte und Normen, die für uns heute entscheidend sind“ und „In den Worten, Bildern und Geschichten der Bibel finde ich mich mit meinem Leben wieder“ erhielten jedoch höhere Zustimmung (74% und 63%, Datensatz bei EKD erhältlich). Rodrego ermittelte in ihrer Untersuchung an 210 Jugendlichen im Alter von 15-19 Jahren, die je hälftig in West- und Ostdeutschland leben, davon 48% evangelische, 9% katholische und 40% konfessionslose: Knapp 31% stimmten im Rahmen einer Untersuchung zu „Urknall oder Schöpfung“ dem Item zu: „Die Bibel ist historisch richtig“ (2010, 255;263). In ihrer bundesweiten Studie an knapp 2.000 Jugendlichen der 11. Jahrgangsstufe, von denen 78% zu einer religiösen Gemeinschaft zählen, berichten Ziebertz/Riegel zum Bibelverständnis (Single-Choice-Design): 2,5% stimmen dem Item zu „Die Bibel ist das exakte Wort Gottes und deshalb wortwörtlich wahr“, 53,5% dem Item „Die Bibel ist inspiriert von Gott, wurde aber von Menschen geschrieben und muss deshalb für jede Zeit neu interpretiert werden“, 31,9% dem Item „Die Bibel enthält viele menschliche Weisheiten, sie ist aber keineswegs von Gott beeinflusst“ und 12,1% dem Item „Die Bibel ist nur ein Buch unter vielen“ (2008, 292). Lück verwendete in seiner bundesweiten Untersuchung an 1.598 Studierenden der Theologie im Lehramt exakt dasselbe Design, hier ist die entsprechende Verteilung: 2,8%, 88,1%, 8,6% und 0,5% (2012, 159). Während die Versuchsanordnung von Ziebertz/Riegel und Lück bei der Testperson eine Positionierung zwischen "wörtlich" und "übertragen" erzwingt, bietet die der EKD-Studie (2014) eine inkludierende Wahl an, die ein "sowohl-als-auch" zulässt. Dies mag die erstaunlich große Spreizung in den Ergebnissen zwischen 30% bei der EKD-Studie und unter 3% bei Ziebertz/Riegel und Lück erklären. Biblizismus und Fundamentalismus sind also ein in der christlichen Population anzutreffendes, dabei quantitativ kaum zu erfassendes Phänomen bzw. ein *grundsätzliches Problem*, das differenziert zu betrachten ist (siehe unten 5.). Daneben lässt sich die Zugänglichkeit fundamentalistischer bzw. biblizistischer Literatur betrachten. Im kostenfreien Internetangebot sind im Sektor Kinderbibel überwiegend Anbieter präsent, die das buchstäbliche Verstehen propagieren (Pollefeyt/Bieringer, 2005, 130), z.B. <http://www.childrensbible.com/>, <http://kinderbibel.net/>, während reflektierte

Kinderbibeln (→ [Kinder- und Jugendbibeln](#)) hier fehlen.

4. Entwicklungspsychologische Aspekte

Gibt es einen Fundamentalismus bzw. Biblizismus unter Kindern und Jugendlichen? Oft wird die Ansicht vertreten, dass bei Kindern generell ein buchstäbliches Verständnis der Bibel auftrete. Es handle sich um eine entwicklungsbedingte, also typische Durchgangsstation im Glauben, die zu überwinden sei (Pollefeyt/Bieringer, 2005, 121). Goldman unterschied Kinder der präreligiösen bzw. voroperatorischen Stufe (7-8 Jahre), die die Bibel krass buchstäblich verstehen (1964, 231; ähnlich der „mythisch-wörtliche Glaube“ bei Fowler, 2000, 166f.), und die der subreligiösen bzw. konkret-operatorischen Stufe (9-12 Jahre), welche die Bildsprache der Bibel nicht mehr wörtlich, aber auch noch nicht symbolisch verstehen (Goldman, 1972, 27;129). Erst in der religiösen bzw. formal-operatorischen Stufe (13/14 Jahre) würden die Aussagen der Bibel nicht mehr wörtlich, sondern symbolisch ausgelegt (Goldman, 1964, 239). Dagegen vertritt Oberthür (1995, 91) aufgrund seiner Unterrichtsversuche die Position, dass bei Kindern „sowohl wörtliches als auch symbolisches Verstehen parallel ohne kognitive Probleme möglich ist“.

Auch wenn bei Kindern ein buchstäbliches Verstehen auftrete, sei es nach Schweitzer nicht angezeigt, dies mit dem Fundamentalismus Erwachsener gleichzusetzen, weil bei jenen die typische antirationalistische Frontstellung fehle. So spricht Schweitzer von einem „scheinbaren Fundamentalismus“ (2015, 21). Erst wenn diese Lesarten „über ihre oft kindlichen Ursprünge in der Lebensgeschichte hinaus unverändert in spätere Lebensphasen fortgeführt werden“, handle es sich um Fundamentalismus (Schweitzer, 2015, 21). Dieser ist zugleich mehr als nur eine bestimmte Lesart der Bibel. Er ist „der Versuch, den bedrohten eigenen Glauben festzuhalten, auch gegen übermächtig erscheinende gesellschaftliche Tendenzen“, sowie eine Reaktion auf „fehlende Anerkennung“ (Schweitzer, 2015, 23). Faktoren wie „Entinstitutionalisierung, Selbstkonstruktion, Funktionalität und Privatisierung schaffen in der Phase der religiösen Orientierung eine hohe Unsicherheit, die dann durch fundamentalistische Inhalte gefüllt werden kann“ (Karcher, 2015, 176).

Welches Handwerkszeug zur Bibeldeutung haben Kinder? Büttner und Thierfelder systematisieren Ergebnisse einer Replikationsstudie zu Goldman, bei der es vor allem darum ging, Kinder des 4. Jahrgangs danach zu fragen, ob die Geschichte „stimmt“. Anhand der Kinderäußerungen rund um die Berufungs- und Epiphaniegeschichte in Ex 3 formulieren sie (2005, 108): Verbreitet sei 1. das

„artifizialistische Schema“: Gott mache alles und verfolge ein Ziel dabei, 2. der „Analogieschluss“ von anderen biblischen Geschichten: Wenn Gott die Welt sowie die Flut geschaffen habe, könne er auch einen Dornbusch brennen lassen, 3. „Ungewöhnlichkeit als Hervorhebung“: Gott sprach zu Mose durch den Busch, weil es sich um eine sehr wichtige Botschaft handelte; ohne Busch wäre Mose nicht auf sie aufmerksam geworden, und 4. die „Subjektivierung des wunderhaften Phänomens“: Womöglich habe Mose gedacht, er „spinne“, als der Busch brannte und er eine Stimme hörte. Kinder könnten so die Ereignisse als innerphysische Phänomene deuten und die problematischen Verletzungen des Wirklichkeitsverständnisses dadurch meiden.

Wie gehen Kinder im Alter von 11 Jahren mit der Mehrfachüberlieferung der Speisungsgeschichte ([Mt 14f.](#)) um? Nach Büttner und Thierfelder finden sich erstens „Korrespondenzen zur evangelikalen Bibelauslegung“, wenn Kinder sagen: „Es ist beides passiert, sonst wäre ja eins gelogen. Man muss eben einfach glauben, was in der Bibel steht“, zweitens kerygmatisch-apologetische Argumente: „Um noch mehr Menschen das [=dass bei Gott nichts unmöglich ist] zu zeigen. Beim ersten Mal sind es ja 5000 und dann noch mal 4000. Er wollte einfach noch mehr Menschen zeigen, dass er das kann“. Oder: „Und die Pharisäer hätten ja behaupten können, dass es beim ersten Mal nur Glück war. Deswegen zweimal“, und drittens die analytische, „überlieferungsgeschichtliche Erklärung“ eines Kindes: „Mein erster Gedanke war, dass Matthäus beim ersten Mal dabei war und beim zweiten Mal hat ihm das jemand anders erzählt und er hat es dann zweimal aufgeschrieben“ (alle Zitate Büttner/Thierfelder, 2005, 109).

In seiner qualitativen Untersuchung zum kindlichen und jugendlichen Verständnis (10-19 Jahre) von biblischen Wundererzählungen (Sturmstillung [Mk 4](#); Bartimäus [Mk 10](#)) konnte Blum ein breites Spektrum ausmachen: Globale Ablehnung der Wunder als nicht vorstellbar, Unsicherheit, wörtliche Deutungen („so ereignet, wie sie in der Bibel stehen“), Deutung als Beweis für Gottes Allmacht, Unterscheiden zwischen dem damals Möglichen und heute Nicht-möglichen, Zweifel, ob es so passiert sei, Notwendigkeit, Wunder übertragen zu verstehen und existentiell-aktualisierende Auslegung (Blum, 1997, 140-143). Die Einstellung, man müsse die Geschichten „übertragen“, findet sich mehrheitlich erst ab 15 Jahren: „Der Sturm steht für die Gefahren in der Welt, vor denen Jesus schützt, wenn man auf ihn vertraut“, „vielleicht ist die innere Ausgeglichenheit gemeint“, (Blum, 1997, 161). „Beispielgeschichten, die aussagen wollen, dass der Glaube an Gott vieles vereinfachen kann und dass man die Hoffnung nicht verlieren soll“, ist eine Auslegung zu Bartimäus (Blum, 1997, 152).

5. Theologische Reflexion

1. Dem Christentum war und ist die Frage des angemessenen Umgangs mit der Schrift von Anfang an mitgegeben. Dabei galt es die Balance zu halten zwischen der in der Praxis des Glaubens gelebten Hochschätzung der Schrift, die historisch deren Tradierung garantierte, und der „Verabsolutierung des Buchstabens“ (Theißen, 2003, 257). Die Hochschätzung korrespondiert mit der Auffassung, die Schrift sei von Gott „inspiriert“, diese musste und muss sich jedoch immer wieder im Leben von Christen bewahrheiten.
2. Die antike bzw. altkirchliche Lehre vom mehrfachen Schriftsinn – der *sensus literalis* steht dem *sensus spiritualis* bzw. dessen Unterformen (allegorisch, moralisch und anagogisch) gegenüber (Vette, 2007) – hat einen wichtigen heuristischen Wert, insofern sie die je neu zu aktualisierende Bedeutung des in früherer Zeit Geschriebenen reflektiert. Für die Moderne weiterentwickelt kann diese Lehre besagen: Idealtypisch sind zwei wechselseitig aufeinander bezogene und angewiesene Zugänge zur Schrift zu unterscheiden, der rationale, der durch die historisch-kritische Exegese repräsentiert wird, und der spirituelle, der die Bibel als persönliche Anrede Gottes versteht.
3. Während evangelische und katholische Kirche Offenbarung Gottes in Jesus Christus und Bibel als Zeugnis dieser Offenbarung unterscheiden (Härle, 2007, 119; Kügler, 2014, 126), setzt Fundamentalismus Bibel und Offenbarung Gottes gleich. Aus Sicht christlicher Theologie begründen Vielfalt in biblischen Textbeständen, Kanonsformen und Theologien, Erkenntnisse der Zeichen- und Rezeptionshermeneutik und Achtung des Anderen bei der Wahrheitssuche (Alkier, 2005) die Notwendigkeit einer über bloße Rezitation hinausgehende *Interpretation* der Texte bei gleichzeitiger Begrenzung des eigenen Wahrheitsanspruchs.
4. Trotz der exegetisch-theologischen Aporien, in die der Fundamentalismus führt, räumen ihm Vertreter christlicher Theologie insofern ein „relatives Recht“ ein, als er „eine Kraft zum Widerstand gegen eine alles assimilierende moderne Kultur“ (Theißen, 2003, 258) in sich birgt. Ihn nur als ein antirationales Phänomen zu sehen und deswegen in Gänze abzutun, sei zu undifferenziert. Nicht zu Unrecht fragt Eilert von einer fundamentalismus-freundlichen Warte her provokant, wer eigentlich „Fundamentalist“ sei: „Menschen, die an die Realität von Gottes Segen glauben [...], deren Glaube sich gängigen Diskurs- und Rationalitätsstandards nicht fügen will?“ (2015, 200).

5. Gleichzeitig sind die negativen Wirkungen des Fundamentalismus klar zu benennen: Er stellt die (Glaubens-)Freiheit anderer in Frage, setzt Menschen unter Druck, macht sie krank und verletzt sie, führt sie intellektuell, psychisch oder physisch in Zwangssysteme. Zeugnisse von „Aussteigern“ aus fundamentalistischen Kreisen zeigen die Gefahr von Selbstabwertung und Ichverlust auf (Faix, 2014, 86 und 196; www.zwischenraum.net).
6. Bibelwissenschaft schadet nicht dem Glauben, sondern nur „dem religiösen Vorurteil“ (Kügler, 2014, 125). Der Verlustschmerz, den Menschen in der Begegnung mit Exegese erleben, ist real, aber er betrifft die Vorurteile und nicht den Glauben selbst. Wer sich von Vorurteilen befreit, vermag „im Glauben zu reifen“ und sich „neuen, tieferen Fragen zu öffnen“ (Kügler, 2014, 126). Wer sich z.B. von der Vorstellung verabschiedet, das Weltall sei in sechs Tagen entstanden, kann tiefer fragen: „Was bedeutet es, die Welt als Schöpfung zu sehen?“ (Kügler, 2014, 126). Die kritische Auseinandersetzung mit fundamentalistischen bzw. biblizistischen Lesarten der Bibel kann an den Tag bringen, dass das Absolutsetzen bestimmter Texte, die z.B. von Homosexualität als „Sünde“ sprechen, aus der Angst vor möglichen Veränderungen gespeist ist (www.zwischenraum.net).
7. Auf der Suche nach einer angemessenen Schriftauszulegung ist zu fragen, inwieweit zum einen die in empirischen und konzeptionellen Publikationen (siehe oben 3. und 1.) anzutreffende pauschale Gegenüberstellung von „wörtlichem“ und „übertragenem“ Verständnis und zum anderen die Auffassung, man könne Fundamentalismus bzw. Biblizismus mit dem Attribut „wörtlich“ und wissenschaftliche Theologie bzw. Exegese mit dem Attribut „übertragen“ identifizieren und dann voneinander scheiden, wirklich sachgerecht sind. Die Gegenüberstellung von „wörtlichem“ und „übertragenem“ Verständnis ist zwar bei bestimmten Teilen der Bibel, etwa Schöpfungs- oder Wundererzählungen, zutreffend und sinnvoll. Da die Bibel jedoch Texte unterschiedlichster Gattungen enthält, also neben den erzählenden Stücken, – die in sich wiederum ein weites Spektrum zwischen fiktionalen (z.B. Hiob) und historischen Inhalten (z.B. [2 Kön 18,13;25,8-10](#); [Apg 18,12](#)) aufspannen –, auch paränetische (z.B. „prüft alles und das Gute behaltet“, [1 Thess 5,21](#)), liturgische (z.B. „Lobet den Herrn“, [Ps 147,1](#)) oder weisheitliche (z.B. „Hochmut kommt vor dem Fall“, [Spr 16,18](#)), ist ein „wörtliches“ Verstehen keineswegs pauschal abzuweisen, sondern in bestimmten Fällen gerade nötig und in der Exegese gängige Praxis.

Fazit: Ziel der Fachwissenschaft Theologie ist es, zu einem angemessenen Verständnis der Bibel anzuleiten, welches die Komplementarität von rationalem und spirituellem Zugang sowie die Urteilskraft über wörtliches und übertragenes Verständnis von Bibeltexten beinhaltet.

6. Bibeldidaktische Reflexion

6.1. Grundsätzliches

Das Ziel eines angemessenen Verständnisses der Bibel (siehe oben 5.) gilt in gleicher Weise für die religiöse Bildung. Die Lehrkraft hat „die religiöse Sprache verständlich zu machen“ (Nipkow, 2008, 32; ähnlich Sekretariat der DBK, 2005, 25). Entsprechend erwerben Lernende die Kompetenz, „religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten“ zu können, was „Grundformen biblischer Überlieferung“ einschließt (EKD, 2011, 17-18; ähnlich Sekretariat der DBK, 2010, 26). In den Lehrplänen ist dies entsprechend ausformuliert. Kinder „erklären, was die Bibel zu einem besonderen Buch macht und warum Menschen ihre Erfahrungen mit Gott weitererzählt [...] haben“ (LehrplanPlus Grundschule, EvR, 2014, 223, ähnlich KR, 2014, 261), entdecken aber auch deren spirituelle Bedeutung („tragfähige Worte in der Bibel finden“, LehrplanPlus Grundschule, KR, 2014, 228), Jugendliche im 5. Jahrgang „nehmen die Vielfalt und Vielstimmigkeit biblischer Texte wahr und zeigen [...], dass die Bibel eine lange Geschichte hat“ (LehrplanPlus Gymnasium), im 10. Jahrgang „erläutern [sie] Fragestellungen der historisch-kritischen Exegese und wenden deren Methodik [...] an“ (LehrplanPlus Gymnasium).

Lehrerseits sollte expliziter Fundamentalismus ausgeschlossen sein. Dies ergibt sich aus den universitären Studienzielen und kirchlichen Vorgaben. Die EKD-Stellungnahme über die „Grundsätze der Religionsgemeinschaft“ nach evangelischem Verständnis stellt klar: „Glaubensaussagen und Bekenntnisse sind in ihrem geschichtlichen Zusammenhang zu verstehen und in jeder Gegenwart einer erneuten Auslegung bedürftig. [...] Die Bindung an das biblische Zeugnis von Jesus Christus schließt nach evangelischem Verständnis ein, dass der Lehrer die Auslegung und Vermittlung der Glaubensinhalte auf wissenschaftlicher Grundlage und in Freiheit des Gewissens vornimmt“ (Stellungnahme des Rates der EKD, 1972, 124). Eine ähnlich hohe Bedeutung für den Religionsunterricht misst die katholische Kirche der „historisch-kritische[n] Methode“ bei, die den Ausleger zwingt, „ständig zu fragen, was mit dem damals Gesagten eigentlich gemeint und wie das Gemeinte heute verständlich zu machen sei“ (Sekretariat der DBK, 1974, 128). Implizite Formen von

Fundamentalismus und Biblizismus auf Lehrerseite können nicht vollständig vermieden, sollten aber reflektiert und reduziert werden.

6.2. Umgang mit Fundamentalismus/Bibilizismus in der Praxis

Religiöse Bildung steht in der Spannung, die Selbstbestimmung der Lernenden zu achten, aber auch den angemessenen Umgang mit der Ur-Kunde christlichen Glaubens zu lehren, was eine kritische Auseinandersetzung mit Fundamentalismus und Biblizismus impliziert (Karcher, 2015, 176).

Im Religionsunterricht können Formen von explizitem und implizitem Fundamentalismus/Bibilizismus auftreten, die zwar in ihrer Auswirkung auf das Textverständnis ähnlich sind, aber im Hinblick auf ihre Hintergründe eine differenzierte Wahrnehmung erfordern. Expliziter Fundamentalismus bzw. Biblizismus kann von einer entsprechenden Primärsozialisation (Familie, Gemeinde) herrühren oder aber im Jugendalter ein Ausdruck für „Identitätsfindung“ (Karcher, 2015, 164) oder Reaktion auf bestimmte Nöte (Schweitzer, 2015, 23) sein. Impliziter Fundamentalismus bzw. Biblizismus kann entwicklungsbedingt eine Stufe in Kindheit und Jugend darstellen und damit etwas für den Moment Gegebenes, mittelfristig aber Vorübergehendes sein.

Der Umgang mit den expliziten Manifestationen wird zwischen Person- und Sachebene unterscheiden. Fundamentalistische Schülerinnen und Schüler genießen den gleichen Respekt wie alle anderen und sollen, gerade wenn ersichtlich ist, dass sie sich in einer schwierigen Lebenssituation befinden (Eilert, 2015, 203), „sensible Begleitung“ erfahren (Schweitzer, 2015, 27). Auf Sachebene hat die Lehrkraft die Aufgabe, die Vielzahl der Herangehensweisen von Schülerinnen und Schülern als Ausdruck eigenen Denkens zu würdigen und zugleich darauf hinzuwirken, dass alle zwischen „Bibel als Dokument und Bibel als Gegenstand des Glaubens unterscheiden“ können (Schweitzer, 2015, 26). Wo sich fundamentalistisches Herangehen „missionarisch“ gegen Grundlagen und Praxis der in Kirche und Religionsunterricht approbierten Bibelauslegung wendet und Alleingültigkeit beansprucht, ist es – von Lehrkraft und Klasse – in die Schranken zu weisen.

Im Fall des impliziten, oft entwicklungsbedingten Biblizismus und Fundamentalismus gibt es eine Palette von bibeldidaktischen Möglichkeiten, die natürlich auch Schülerinnen und Schülern mit explizit-fundamentalistischen Hintergrund sowie Lehrerinnen und Lehrern mit entsprechenden impliziten Haltungen Lernchancen bieten.

1. Die Vielfalt der biblischen Darstellungen sichtbar machen. Wenn

Schülerinnen und Schüler sich z.B. mit dem Befund auseinandersetzen, dass die „Weihnachtsgeschichten“ bei Mt und Lk unterschiedlich sind (Roose, 2013a, 163), entdecken sie das je Eigene und Besondere der Texte, aber auch die Beziehungen der Texte untereinander. Auf diese Weise kann historisches Bewusstsein ohne Abwertung der Texte entstehen. Kritiker wenden ein, diese Methode würde gerade einen „scientific fundamentalism“ und eine Verdinglichung (Pollefeyt/Bieringer, 2005, 124) fördern und die Suche nach der Bedeutung vernachlässigen. Hier ist zu entgegnen, dass in einem guten Religionsunterricht historisches Verstehen und die Frage nach der bleibenden Bedeutung einander nicht ausschließen.

2. Biblische Geschichten „subjektiv“ erzählen. Steinkühler geht in ihrer Bibeldidaktik davon aus, dass die biblischen Geschichten nicht einfach als autoritative Texte weitergegeben werden können. Sie müssen für Schülerinnen und Schüler lebensrelevant werden, einladend für das kindliche Nachfragen und Prüfen. „Wir werden üben, sie anders zu erzählen als gewohnt: subjektiv und deutlich und offen“ (2011, 32). Das bedeutet den Eindruck zu vermeiden, als „berichtet“ wir. Die Stärke dieses Ansatzes liegt darin, dass die Lehrperson befreit wird, den Text den (kritischen) Schülerinnen und Schülern gegenüber „verteidigen“ oder „retten“ zu müssen, sondern die Geschichten als das einführt, was sie sind: Geschichten, die aus dem Glauben kommen und Glauben wecken wollen. Also: „Menschen erzählen, Es ereignete sich ... – und die Menschen sagten: ‚Das war Gott!‘. Ich verstehe das so ...“ (Steinkühler, 2011, 33). Dieser Grundsatz ist auch für das Genre der Kinderbibel (→ [Kinder- und Jugendbibeln](#)) bedeutsam (Steinkühler/Nascimbeni, 2015).
3. Den „historischen Kern“ und seine Wirkmächtigkeit zeigen. Oberthür macht in seiner Kinderbibel (2007, 82) deutlich, dass es bei manchen biblischen Geschichten einen historischen Kern gibt, der kleiner ist, als die Erzählung suggeriert (etwa der Exodus eines ganzen Volkes), und dass sich um diesen Kern Überlieferungen anlagerten. Diese Methode ist zweischneidig, denn bei bestimmten Texten ist sie geeignet, bei anderen, wo der „historische“ Gehalt nicht belegbar ist (z.B. Auferstehung Jesu), führt sie nicht weiter. Und es gibt Texte (z.B. Hiob, Jona), die sich vollständig im Bereich der Fiktion bewegen.
4. Für die Phase der Verarbeitung bilden bei Erzählungen, bei denen historischer und fiktionaler Anteil nicht genau zu bestimmen ist, wie z.B. bei Wundererzählungen, die Arbeit an Erfahrung und Identifikationsmöglichkeiten (Blum, 1997, 210) sowie an der „Empathie mit den Figuren“ gute Anknüpfungsmöglichkeiten (Melcher, 2008, 210-231).

Hier gilt es, die vielen Deutungen der Lernenden zuzulassen (Fricke, 2012; Blum, 1997, 206).

5. Einübung in metaphorisches Denken und Auslegen der Bibel. „Der metaphorische Sprachschatz ist jeder Religion eigen und wird – innerhalb dieser Gemeinschaft gepflegt“ (Gößinger, 2014, 51). Die zwangsläufig entstehende Distanz der Jungen gegenüber dem Sprachgebrauch der Eltern ist „eine besondere Herausforderung für die ‚Vermittler‘ der Religion“ (Gößinger, 2014, 51). Es gibt viele Texte, neben den Psalmen (→ [Psalmendidaktik](#) von Baldermann) etwa die Ich-bin-Worte Jesu im Johannesevangelium, die aufgrund ihrer Bildhaftigkeit zu einer existentiellen Auslegung und Aneignung anregen (Reuschlein, 2013). Diese Texte bilden ein Gegengewicht zu denen, die als „Berichte“ missverstanden werden könnten. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, dass auch diese Texte *Bibel*texte sind, und damit ihren Horizont weiten.
6. Den unreflektiert-normativen Gebrauch der Bibel bewusst machen. Die unter 1.-3. genannten Methoden können im Verbund dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler sensibel dafür werden, dass es eben eine *bestimmte* Lesart ist, zu denken, in der Bibel würde „direkt“ über Gottes Reden und Handeln „berichtet“, und dass Menschen durch diese Lesart auch manipuliert werden können. Sie können eigene religiöse Vorurteile (Kügler, 2014, 125) erkennen und zu einem tieferen Glaubensverständnis gelangen.
7. Den spirituellen Zugang zur Bibel im Rahmen der schulischen Möglichkeiten eröffnen. Lernende sollen den performativen Charakter von Bibeltexten erfahren können, z.B. durch Schulandachten sowie durch Methoden, die, wie etwa der „Bibliolog“, unmittelbare Lesarten zulassen (Pohl-Patalong, 2006).

Fundamentalismus/Biblizismus macht trotz seiner problematischen Begleiterscheinungen auf den Zusammenhang aufmerksam, dass Bibel und Bibeldidaktik ohne den Rahmen gelebten Glaubens nicht denkbar sind. Somit kann Bibeldidaktik nicht eindimensional, das heißt nur im Zeichen des Rationalismus agieren, sondern hat auch die spirituelle Dimension zu berücksichtigen. Die Warnung Goldmans, dass die zu frühe Begegnung mit Bibeltexten eine verbalistisch-verzerrte Sicht nach sich ziehe (1972, 54-56), ist immer wieder als Prüfkriterium für den Einsatz biblischer Inhalte und Formen in religiösen Lernprozessen heranzuziehen, sollte aber wegen der Bildungschancen der Bibel auch nicht zur Extremposition führen, komplett auf diese zu verzichten. Zuletzt gilt es bei den Bemühungen um ein Umsetzen der oben genannten Bildungsziele, die Begrenztheit der Wirkungen von Unterricht

(Rodegro, 2010, 572), die pädagogische Unverfügbarkeit sowie das Übermächtigungsverbot zu reflektieren, das in Schule, aber auch in Gemeindearbeit Leitidee sein sollte.

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

Empfohlene Zitierweise

Fricke, Michael, Art. Fundamentalismus/Biblizismus, bibeldidaktischer Umgang, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2017

Literaturverzeichnis

- Alkier, Stefan, Die Bibel ist nicht vom Himmel gefallen. Sechs Bibelwissenschaftliche Argumente gegen den christlichen Fundamentalismus, in: Alkier, Stefan/Deuser, Hermann/Linde, Gescher (Hg.), Religiöser Fundamentalismus. Analysen und Kritiken, Tübingen 2005, 191-223.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.), LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule, München 2014, <https://www.isb.bayern.de/grundschule/lehrplan/>; abgerufen am 08.08.2016.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.), LehrplanPLUS Gymnasium, <http://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium/>; abgerufen am 15.08.2016.
- Benner, Dietrich, Religiöse Bildung. Überlegungen zur Unterscheidung zwischen „fundamentalen“ und „fundamentalistischen“ Konzepten, in: Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker/Scheilke, Christoph Th. (Hg.), Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow, Gütersloh, 2009, 151-164.
- Berg, Horst Klaus, Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München 1993.
- Bibeltreue in der Offensive. Die drei Chicagoerklärungen zur biblischen Irrtumslosigkeit, Hermeneutik und Anwendung, hg. und übers. von Thomas Schirrmacher, Bonn 2. überarb. Aufl. 2004.
- Blum, Hans-Joachim, Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997.
- Büttner, Gerhard/Thierfelder, Jörg, Handwerkszeuge kindlicher Bibeldeutung, in: Locomer Pelikan (2005) 3, 106-110.
- Childrensbible, <http://www.childrensbible.com/>; Zugriff vom 07.03.2015.
- Das Buch Hiob. Kapitel 1 bis 19, erklärt von Hansjörg Bräumer, Wuppertaler Studienbibel, Reihe: Altes Testament, Wuppertal 1992.
- Die evangelische Allianz in Deutschland, Die gemeinsame Basis des Glaubens, <http://www.ead.de/die-allianz/basis-des-glaubens.html>; abgerufen am 08.08.2016.
- Eilert, Jürgen, Fundamentalistische Kommunikation als religionspädagogische Herausforderung – Fundamentalisten sind nicht immer „die Anderen“, in: Eppler, Wilhelm (Hg.), Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 2015, 197-208.
- Faix, Tobias/Hofmann, Martin/Künkler, Tobias, Warum ich nicht mehr glaube. Wenn junge Erwachsene den Glauben verlieren, Witten 2014.
- Fowler, James W., Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen

Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 2000.

- Fricke, Michael, Rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik – mit Kindern und Jugendlichen die Bibel auslegen, in: Grümme, Bernhard (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 210-222.
- Gertz, Jan Christian, Tora und Vordere Propheten, in: Gertz, Jan Christian (Hg.), Grundinformation Altes Testament. Eine Einführung in Literatur, Religion und Geschichte des Alten Testaments, Göttingen 2010, 193-311.
- Goldman, Ronald, Religious Thinking from Childhood to Adolescence, London 1964.
- Goldman, Ronald, Vorfelder des Glaubens. Kindgemäße religiöse Unterweisung, Neukirchen-Vluyn 1972.
- Gößinger, Christian, Die Rezeption der Schöpfungserzählung nach Gen 1-2,4a bei Grundschulern. Eine fachübergreifende Interventionsstudie, Frankfurt/M. 2014.
- Härle, Wilfried, Dogmatik, Berlin u.a. 3. überarb. Aufl. 2007.
- Janowski, Bernd, Die Welt des Anfangs. Gen 1,1-2,4a als Magna Charta des biblischen Schöpfungsglaubens, in: Janowski, Bernd (Hg.), Schöpfungsglaube vor der Herausforderung des Kreationismus, Neukirchen-Vluyn 2010, 27-53.
- Karcher, Florian, Jugendkultur, Religion und Fundamentalismus – Religiosität Jugendlicher heute und ihre Anfälligkeit für Fundamentalismus, in: Eppler, Wilhelm (Hg.), Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 2015, 163-178.
- Karpp, Heinrich, Art. Biblizismus, in: Theologische Realenzyklopädie 6, New York 1980, 478-484.
- Kinderbibel, <http://kinderbibel.net/>; abgerufen am 08.008.2016.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2008.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, Hannover 2011.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis, V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014.
- Kügler, Joachim, Mensch und Schrift. Von der Anthropologie des Textes aus der Perspektive eines katholischen Bibelwissenschaftlers, in: Behr, Harry Harun/Ulfat, Fahimah (Hg.), Zwischen Himmel und Erde. Bildungsphilosophische Verhältnisbestimmungen von Heiligem Text und Geist, Münster 2014, 121-137.
- Lück, Christhard, Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen, Berlin u.a. 2012.
- Marquardt, Manfred, Art. Biblizismus, in: Religion in Geschichte und Gegenwart 4. Aufl. I, Tübingen 1998, 1553-1554.
- Melcher, Katrin, Kindern biblische Geschichte erzählen. Neue Grundsätze für den Religionsunterricht an der Grundschule, Berlin 2008.
- Nipkow, Karl-Ernst, Schöpfungsglaube, Kreationismus und Naturwissenschaft: Voraussetzungen für das Gespräch des Religionsunterrichts mit naturwissenschaftlichen Fächern, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008) 1, 28-47.
- Oberthür, Rainer, Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, unter Mitarbeit von Alois Mayer, München 1995.

- Oberthür, Rainer, Die Bibel für Kinder und alle im Haus, München 5. Aufl. 2007.
- Päpstliche Bibelkommission, Die Interpretation der Bibel in der Kirche, Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 115, Bonn 3. Aufl. 2001.
- Pohl-Patalong, Uta, „Gott hat uns ja auch aus Ägypten geführt, da kann er uns jetzt auch nicht einfach im Stich lassen!“ Bibliolog als Weg zu kindertheologischen Entdeckungen, in: Bucher, Anton A. (Hg. u.a.), „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie 5, Stuttgart 2006, 124-136.
- Pollefeyt, Didier/Bieringer, Reimund, The Role of the Bible in Religious Education Reconsidered. Risks and Challenges in Teaching the Bible, in: International Journal of Practical Theology 9 (2005) 1, 117-139.
- Reuschlein, Nina, Biblische Metaphern und Grundschulkindern. Eine qualitative empirische Studie zum Verständnis ausgewählter Ich-bin-Worte in Kinderbildern, Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg Bd. 11, Bamberg 2013.
- Rodegro, Meike, Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010.
- Roose, Hanna, Wer kommt (nicht) ins Paradies? Anregung zur Einübung eines nicht-fundamentalistischen Umgangs mit biblischen Texten, in: entwurf 41 (2010) 1, 24-29.
- Roose, Hanna, **Biblizismus und evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule**, in: **Loccumer Pelikan (2013a) 4, 160-163.**
- Roose, Hanna, „War das wirklich so?“ Mose im Religionsunterricht der Grundschule: Zwischen Tatsachenbericht und fiktiver Erzählung, in: Bucher, Anton A./Schwarz, Elisabeth (Hg.), „Darüber denkt man ja nicht von alleine nach...“. Kindertheologie als Theologie für Kinder, Jahrbuch für Kindertheologie 12, Stuttgart 2013b, 147-158.
- Rothgangel, Martin, Fundamentalismus, in: Lachmann, Rainer/Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hg.), Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch, Göttingen 2010, 343-361.
- **Schweitzer, Friedrich, Fundamental, nicht fundamentalistisch – Wege einer religiösen Erziehung jenseits von Relativismus und Fundamentalismus**, in: **Eppler, Wilhelm (Hg.), Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung**, Göttingen 2015, 13-30.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht in der Schule, Bonn 1974.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 4. überarb. Aufl. 2010.
- **Steinkühler, Martina, Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten. Erzählen in Familie, Gemeinde und Schule**, Göttingen 2011.
- Steinkühler, Martina/Nascimbeni, Barbara, Die neue Erzählbibel, Stuttgart 2015.
- Stellungnahme des Rates der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts, in: EKD-Kirchenkanzlei (Hg.), Die Evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation, Gütersloh 1972, 119-127.
- Theißen, Gerd, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003.
- Vette, Joachim, Art. Bibelauslegung, christliche (2007), in: www.wibilex.de; abgerufen

am 08.08.2016.

- Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh 2008.
- Zimmer, Siegfried, Schadet die Bibelwissenschaft dem Glauben? Klärung eines Konflikts, Göttingen 2007.
- <http://www.zwischenraum.net/index.php>; abgerufen am 08.08.2016.

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