

MARIE-THERES ULTSCH

JUGENDLICHE UND DIE BIBEL

EINE EMPIRISCHE ANALYSE
VON SUBJEKTIVEN
BEDEUTUNGSZUSCHREIBUNGEN
UND ZUGÄNGEN

[transcript]

RELIGION UND BILDUNG DISKURSIV 6

Marie-Theres Ultsch
Jugendliche und die Bibel

Editorial

Die interdisziplinär ausgerichtete Reihe vereint Publikationen zu Fragestellungen im Schnittfeld von Religion und Bildung u.a. aus der evangelischen, katholischen, islamischen und jüdischen Religionspädagogik, der Praktischen Theologie sowie den Bildungs-, Kultur-, Sozial- und Religionswissenschaften.

Im Fokus stehen dabei zum einen Forschungsbeiträge, die sich aktuellen Herausforderungen widmen, vor denen Religion und Bildung angesichts dynamischer Transformationsprozesse in beiden Bereichen stehen. Zum anderen sind insbesondere Publikationen zu Grundsatzfragen im Schnittfeld von Religion und Bildung im Blick, die sich durch einen innovativen Forschungsansatz oder eine originelle Perspektivenverschränkung auszeichnen und insofern relevante Forschungsdiskurse voranbringen.

Die Reihe wird herausgegeben von Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten.

Marie-Theres Ultsch, geb. 1987, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Marie-Theres Ultsch

Jugendliche und die Bibel

Eine empirische Analyse von subjektiven Bedeutungszuschreibungen und Zugängen

[transcript]

Diese Arbeit hat der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg unter dem Titel »Die Bedeutung der Bibel für Heranwachsende. Eine qualitativ-empirische Studie« als Dissertation vorgelegen.

Veröffentlicht mit freundlicher Unterstützung der Erzdiözese Bamberg.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dn.b.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Marie-Theres Ultsch

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG (Text und Data Mining) zu gewinnen, ist ohne schriftliche Zustimmung der Rechteinhaber*innen untersagt.

Umschlagkonzept: Maria Arndt

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839441060>

Print-ISBN: 978-3-8376-7959-5 | PDF-ISBN: 978-3-8394-4106-0

Buchreihen-ISSN: 2942-3252 | Buchreihen-eISSN: 2942-3260

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorwort	9
1. Hinführung	11
1.1 Forschungsgegenstand	11
1.2 Aufbau der Studie	13
1.3 Begriffliche Einordnungen	15
2. Theoretische Fundierungen und empirische Einblicke	17
2.1 Zur Rolle der Leser:innen in biblischen Lernprozessen	17
2.1.1 Subjektorientierte Zielsetzungen biblischen Lernens	18
2.1.2 Bibeldidaktische Verortungen	23
2.1.2.1 Ingo Baldermann: Existenzielle Bibeldidaktik	24
2.1.2.2 Horst Klaus Berg: Erfahrungsbezogene Bibeldidaktik	26
2.1.2.3 Weichenstellungen: Rezeptionsästhetische und entwicklungsorientierte Fokussierungen	28
2.1.2.4 Franz W. Niehl: Dialogische Bibelarbeit	33
2.1.2.5 Joachim Theis: Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik	35
2.1.2.6 Mirjam Schambeck: Bibeltheologische Didaktik	38
2.1.2.7 Ulrich Kropač: Dekonstruktive Bibelarbeit	40
2.2 Sichtung des Forschungsstandes	43
2.2.1 Bedeutungszuschreibungen, Bibelverständnis & Co – Das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Bibel im Überblick	44
2.2.2 Die Wahrnehmung der Bibel im Kontext des Religionsunterrichts	55
2.2.3 Die Rolle der Bibel im sozialen Bedingungsgefüge	58
2.2.4 Die Bibelrezeption von Kindern und Jugendlichen aus entwicklungspsychologischen Perspektiven	64
2.2.5 Gattungsspezifische Bibelrezeptionen von Kindern und Jugendlichen	72
2.3 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage	77

3. Forschungsdesign der Studie	83
3.1 Zur Wahl eines qualitativ-empirischen Forschungszuganges.....	83
3.1.1 Grundlagen qualitativen Forschens	83
3.1.2 Umgang mit Gütekriterien	90
3.2 Anlage der Befragung	95
3.2.1 Zusammensetzung der Stichprobe	95
3.2.2 Datenerhebung als offene schriftliche Befragung mittels Impulsfortschreibung	97
3.2.3 Ablauf und Reflexion der Erhebungsphase	100
3.2.4 Transkription und Aufbereitung des Datenmaterials	101
3.3 Auswertung der Daten als Methodenkombination	103
3.3.1 Die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse als Primärverfahren	104
3.3.1.1 Begriffliche Einordnungen	104
3.3.1.2 Ziele des inhaltsanalytischen Vorgehens	106
3.3.1.3 Analyseschritte und Modifikationen	107
3.3.2 Der Umgang mit Vorwissen und die Rolle einer a-priori-Kategorienbildung	111
3.3.2.1 Exkurs: Vorwissen und dessen Stellenwert innerhalb qualitativer Forschung	112
3.3.2.2 Rückgriff auf Aspekte des Vorwissens in vorliegender Studie	119
3.3.2.3 Formulierung von thematischen Hauptkategorien vor der Datenauswertung	121
3.3.3 Empirisch begründete Typenbildung als Sekundärverfahren	125
3.3.3.1 Begriffliche Einordnungen	126
3.3.3.2 Ziele der Typenbildung	129
3.3.3.3 Analyseschritte und Modifikationen	131
4. Analyse des Datenmaterials und Darstellung erster Zwischenergebnisse	137
4.1 Inhaltliche Herleitung der Hauptkategorien	137
4.2 Inhaltsanalytischer Zugriff auf das Datenmaterial.....	142
4.2.1 Thematische Kodierung mithilfe der Hauptkategorien	142
4.2.2 Entwicklung von Subkategorien	145
4.2.3 Erweiterung des Kategoriensystems um die Kategorie <i>Bibelwissen</i>	160
4.2.4 Ausdifferenziertes Kategoriensystem.....	161
4.3 Typenbildendes Verfahren: Analyse empirischer Regelmäßigkeiten und Annäherung an inhaltliche Sinnzusammenhänge	163
5. Die Bedeutung der Bibel für Jugendliche – Charakterisierung der gebildeten Typen	171
5.1 »Die Bibel kann ich für mich verwenden, um Rat zu suchen.« – zugewandte Pragmatiker:innen	172
5.2 »Bis jetzt hab ich noch nie jemand von den Toten auferstehen oder das Meer spalten gesehen.« – emotionale Ablehner:innen	180
5.3 »Ich kann verstehen, dass sie einigen Christen sehr wichtig ist und vielen Leuten weiterhilft.« – distanzierte Sympathisant:innen	188
5.4 »Die Bibel ist für mich nicht unbedingt zum Überleben wichtig, aber auch nicht komplett unwichtig.« – abwägende Kritiker:innen	194
5.5 »Die Bibel ist für mich das AT und NT.« – sachliche Enthalter:innen	199

6. Diskussion der Forschungsergebnisse	205
6.1 Rückbezug zum Erkenntnisinteresse der Studie.....	205
6.2 Bündelung der Ergebnisse und Einordnung in den Forschungsstand.....	207
6.3 Didaktische Perspektivierungen	221
6.3.1 Den Blick auf die Rolle der Leser:innen in biblischen Lernprozessen schärfen	221
6.3.2 Sprachsensibilität fördern	224
6.3.3 Auseinandersetzungen mit der Wahrheitsfrage ermöglichen.....	228
6.3.4 Referenzgrößen als Kontexte biblischer Zugänge wahrnehmen und kritisch befragen ..	232
6.3.5 Das Potential externalisierter Bedeutungszuschreibungen als Ausgangspunkt eigener Deutungen erschließen	234
7. Limitationen und Ausblick	237
Abbildungsverzeichnis	241
Tabellenverzeichnis	243
Literaturverzeichnis.....	245

Vorwort

Die vorliegende Studie wurde 2024 unter dem Titel »Die Bedeutung der Bibel für Heranwachsende. Eine qualitativ-empirische Studie« als Dissertation an der Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg eingereicht und für den Druck geringfügig überarbeitet. Die Arbeit ist aus meinem Interesse an den Fragen entstanden, welche Perspektiven Jugendliche auf die Bibel haben, wie sie biblische Texte subjektiv deuten und in ihr eigenes Leben einordnen oder aus welchen Gründen sie sich von ihnen abgrenzen. Der Weg von ersten vagen Ideen hin zu einer ausdifferenzierten Typologie, in der sich unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen Jugendlicher zur Bibel abbilden, war weit, mitunter herausfordernd und zugleich überaus bereichernd. Und er wäre ohne die Hilfe zahlreicher Menschen nicht möglich gewesen.

Herzlich danken möchte ich Prof. Dr. Konstantin Lindner, der meine Arbeit betreut hat. Ich danke ihm für die kontinuierliche Begleitung des gesamten Forschungsprozesses. Neben seiner fachlichen Expertise, den konstruktiven Rückmeldungen und wertvollen Impulsen zur Weiterentwicklung der Arbeit war es insbesondere die stetige Ermutigung, meine Fragestellungen zu verfolgen und eigene methodische Wege zu gehen, die mir geholfen hat, diese Studie voranzubringen. Dass ich mich jederzeit auf seine Unterstützung verlassen durfte, bedeutet mir viel.

Ebenso danke ich Prof. Dr. Henrik Simojoki, meinem Zweitgutachter, für die intensive Auseinandersetzung mit meiner Arbeit, die kritische Durchsicht und die anregenden Hinweise, die maßgeblich zur Schärfung der Studie beigetragen haben. Mein Dank gilt außerdem Prof. Dr. Stefanie Lorenzen für die wichtigen Denkanstöße zur Präzisierung und Finalisierung des Ergebnisteils der Arbeit.

Vielen Dank an meine beiden »Doktorbrüder« Florian Brustkern und Dr. Janosch Freuding, auf deren kritisch-kreative Rückmeldungen ich jederzeit zählen durfte. Martina Bradl und Dr. Carolin Kremer danke ich für die zahlreichen aufbauenden Worte und das gute Gefühl, anstrengende Phasen der Dissertation nicht alleine bewältigen zu müssen. Inspirierende Gespräche und eine angenehme Arbeitsatmosphäre haben meinen Forschungsprozess stets bereichert. Dafür danke ich Dr. Andrea Kabus und Angela Grüner sowie dem gesamten Bamberger Religionspädagogik-Lehrstuhlteam. Danken möchte ich zudem meinen Korrekturleser:innen, die mit großer Sorgfalt, Geduld und Genauigkeit zur sprachlichen und inhaltlichen Qualität dieser Arbeit beigetragen haben.

Ebenso gebührt mein Dank den studentischen Hilfskräften, die mich bei der Transkription der Daten unterstützt haben.

Dem ökumenischen Forschungsseminar an der Universität Bamberg und dem inter-universitären Oberseminar mit Prof. Dr. Mirjam Schambeck und Prof. Dr. Ulrich Kropač sowie deren Lehrstuhlteams danke ich für den wertschätzenden fachlichen Austausch.

Eine empirische Erhebung lebt von Menschen, die bereit sind, etwas über sich selbst zu erzählen. Ich danke daher den Jugendlichen, die sich im Rahmen der Befragung mit ihrer Beziehung zur Bibel auseinandergesetzt und mir ihre Gedanken anvertraut haben.

Ich freue mich sehr, dass meine Studie in die Reihe »Religion und Bildung diskursiv« des transcript Verlages aufgenommen wird. Dafür danke ich den Herausgeberinnen der Reihe Prof. Dr. Ulrike Witten, Prof. Dr. Tanja Gojny und Prof. Dr. Susanne Schwarz, seitens des Verlages danke ich Dr. Dagmar Buchwald und Christine Wichmann für die Betreuung des Projektes. Dem Erzbistum Bamberg danke ich für den großzügigen Zuschuss zur Open-Access-Veröffentlichung.

Mein größter Dank gilt schließlich meiner Familie. Meinen Eltern und meiner Schwester danke ich für ihre verlässliche Begleitung und großartige Unterstützung in allen Phasen der Arbeit, für unzählige Ermutigungen und ihren erfrischenden Blick auf meine Forschung. Meinen Kindern Sarah und Magdalena danke ich von Herzen für ihre Geduld und die vielen kleinen Erinnerungen daran, das Wesentliche nicht aus den Augen zu verlieren. Ihnen widme ich diese Arbeit.

Bamberg, im Februar 2026

Marie-Theres Ultsch

1. Hinführung

1.1 Forschungsgegenstand

Zahlreiche kulturelle Ausdrucksformen in Literatur, Musik, Architektur und Kunst weisen biblische Bezüge auf, ohne die sie weder denkbar noch verstehbar wären. Eine Beschäftigung mit biblischen Texten und Themenfeldern trägt somit in bildender Hinsicht zu einem reflektierten Umgang mit kulturellen Zeugnissen bei und befähigt dazu, sich in kulturellen Zusammenhängen kundig zu bewegen und am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren.

Neben dieser wichtigen Konstituente der Allgemeinbildung können der Bibel außerdem weitere bildungsrelevante Dimensionen zugeschrieben werden: So kommen facettenreiche menschliche Erfahrungswelten zur Sprache, die zur Auseinandersetzung, Identifikations- und Abgrenzungsprozessen einladen. Die Beschäftigung mit der Bibel stellt darüber hinaus ein religiöses Sprachspektrum zur Verfügung, das ein Angebot zur Versprachlichung existentieller Fragestellungen sein kann. Daneben offeriert sich in der Bibel ein religiöser Wirklichkeitszugriff, der Orientierung stiften und ein Ort eigener religiöser Suchbewegungen werden kann.

Diese Chancen eines Umgangs mit der Bibel spiegeln sich im schulischen Religionsunterricht wider, wo die Arbeit mit dem »Buch der Bücher« fest verankert ist. In den Lehrplänen aller Schularten finden sich sowohl genuin biblische Lernbereiche als auch biblische Schlaglichter, die in unterschiedliche Themenfelder einfließen.¹ Dabei ist

1 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: *Bibel und Tradition* gilt als eigener Gegenstandsbereich, der folgendermaßen inhaltlich bestimmt wird: »Der Religionsunterricht eröffnet Zugänge zur lebensbedeutsamen und befreienden Kraft des Wortes Gottes in den biblischen Überlieferungen des Alten und Neuen Testaments sowie der kirchlichen Tradition. Auf diese Weise und unter Einbezug kirchengeschichtlicher Vergewisserungen ermöglicht er den Schülerinnen und Schülern, die Bedeutung des Glaubens für Christinnen und Christen in Geschichte und Gegenwart nachzuvollziehen.« Weiterhin sind biblische Bezüge in den Inhalten zu den Kompetenzerwartungen in nahezu allen Lernbereichen zu finden. Vgl. zudem die kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2010).

die Bibel ein Buch, das zwischen »Nähe und Fremdheit«² changiert, das polarisierend wirkt und mitunter auch vorurteilsbehaftet ist. Alltagsbeobachtungen lassen schnell den Schluss zu, dass die Bibel in frühkindlicher und kindlicher Wahrnehmung aufgrund ihrer »schönen« und eingängigen Erzählungen tendenziell beliebt ist, wohingegen vor allem Jugendliche sich distanzieren, Inhalte in Frage stellen und eine fehlende lebensweltbezogene Ausrichtung der Bibel beklagen.

Bibeldidaktische Ansätze versuchen mit all diesen Implikationen und den daraus resultierenden Herausforderungen biblischen Lernens zurechtzukommen, indem eine Interaktion zwischen biblischen Erzählungen und den Leser:innen unter Bezugnahme auf unterschiedliche konzeptionelle Ausdifferenzierungen in Augenschein genommen wird. Ausgangspunkt gegenwärtiger Überlegungen sind meist die empirischen Leser:innen. Ebenso wie die biblischen Textwelten einer fachwissenschaftlichen Aufbereitung bedürfen, sind es auch die Leser:innen mit ihren unterschiedlichen Belangen biblischen Erzählungen gegenüber, die es wahrzunehmen gilt. Wenn in korrelativer Absicht eine Wechselbeziehung zwischen Glaubenserfahrungen biblischer Texte und gegenwärtigen Lebenserfahrungen angebahnt werden soll, müssen beide Seiten in den Fokus rücken. Heranwachsende als Subjekte religiöser Lern- und Bildungsprozesse ernst zu nehmen, heißt, sie mit ihren eigenen, individuellen Meinungen und Einstellungen in ihrer Verschiedenheit und Gleichwertigkeit anzunehmen. Dies schließt auch ihr Verhältnis zur Bibel ein. Wenn etwas elementarer Bestandteil des Religionsunterrichts ist, muss die Lebensbedeutsamkeit nicht nur theologisch und bildungstheoretisch begründet werden, sondern die Frage nach der persönlichen Zugangsweise der sich bildenden Subjekte gestellt werden.

Für eine gelingende Initiierung biblischer Lernprozesse kann das Wahr- und Ernstnehmen der eigenständigen Zugänge von Kindern und Jugendlichen zu biblischen Texten als essentielle Voraussetzung gesehen werden. Dies gilt umso mehr, als Kinder und Jugendliche längst im Sinne von aktiv Deutenden, die in eine Wechselbeziehung mit biblischen Texten treten (können) und an der Sinngenerierung dieser beteiligt sind, in bibeldidaktischen Überlegungen als konstitutiver Bestandteil von biblischen Lernprozessen zur Geltung kommen.

Das Potential einer Beschäftigung mit der Bibel in bildender und auf Lebensbewältigung zielender Weise kann dort produktiv zur Geltung kommen, wo Leser:innen mit ihren Haltungen und Einstellungen ernst genommen werden. Sodann kann das Ziel biblischen Lernens, »Menschen zu befähigen, sich über biblische Texte zu Religion zu positionieren, und zwar so, dass sie in ihren eigenen Lebensfragen, Deutungen und Lebensstilen freier, tiefer und selbstbestimmter werden«³, ein Stück näher rücken.

Vorliegende Studie zielt auf die empirischen Leser:innen, die essentieller Ausgangs- und Zielpunkt einer Beschäftigung mit der Bibel sind, und macht sie in ihrem durch individuelle Bedeutungszuschreibungen gekennzeichneten Verhältnis zur Bibel zum Forschungsgegenstand: Wie positionieren sich Jugendliche zur Bibel und von welchen Faktoren ist dies abhängig? Wie werden eigene Meinungen und Einstellungen begründet?

2 Porzelt 2012, 22.

3 Schambeck 2017, 60.

Welche Zugangsschwierigkeiten lassen sich ausmachen, worin gründet eine vermeintliche Unbeliebtheit der Bibel? Welche Bedeutungszuschreibungen werden der Bibel beigemessen? Indem diesen und weiteren Frageoptionen nachgegangen und auf diese Weise eine Konturierung der Leser:innen hinsichtlich ihrer Verhältnisbestimmungen zur Bibel angestrebt wird, können biblische Lernprozesse in theoretischer wie unterrichtspraktischer Hinsicht weiterentwickelt und lehrer:innenbildende Angebote zukunftsweisend perspektiviert werden.

Die vorliegende Studie ist qualitativ-empirisch ausgerichtet. Ein *empirischer* Forschungszugriff rückt allgemein die methodisch geleitete Interpretation von bestimmten Erfahrungsbereichen (griech. *empeiria* = Erfahrung, Kenntnis) in den Vordergrund, was ein wesentliches Element einer am Subjekt ausgerichteten und lebensweltlich orientierten Religionspädagogik ist.⁴ Ein *qualitativer* Zugang zum Forschungsfeld bietet die Chance einer Öffnung auf subjektive Deutungsperspektiven bzw. Wirklichkeitszugriffe hin. Durch die mit qualitativer Forschung verbundenen deduktiv-induktiven Vorgehensweisen kann der Differenziertheit der Leser:innenschaft und ihrer unterschiedlichen Verhältnisbestimmungen in Bezug auf die Bibel Rechnung getragen werden.

1.2 Aufbau der Studie

Die Studie *Jugendliche und die Bibel* orientiert sich an der im Rahmen empirischer Arbeiten üblichen Gliederung in theoretische und empirische Verortungen, methodische Darlegungen sowie prozesshaft-analytische Einblicke und ergebnisbezogene Darstellungen.⁵

Im Anschluss an die *Hinführung* (1) steht zunächst die Aufarbeitung *theoretischer Fundierungen* wie *empirischer Einblicke* im Fokus (2). Die verschiedenen Rollen der Leser:innen in biblischen Lernprozessen herauszuarbeiten, bildet die entscheidende bibeldidaktische Rahmung, innerhalb derer das Forschungsvorhaben einen Ansatz- sowie Zielpunkt finden kann. Ergebnisse der Studie sind im Horizont bibeldidaktischer Überlegungen zu sehen, insofern hier durch eine empirisch basierte Anreicherung Modifikationen und Weiterentwicklungen möglich werden können. Weiterhin wird der Forschungsstand des Themenfeldes *Jugendliche und Bibel* gebündelt, indem dieses hinsichtlich verschiedener Perspektivierungen erschlossen und um entwicklungspsychologische Verortungen ergänzt wird. Die aus dem Erkenntnisinteresse abgeleitete Forschungsfrage in Verbindung mit ihrem differenzierten Fragehorizont wird aus forschungslogischen Gesichtspunkten am Ende dieses ersten großen Teils der Arbeit festgelegt, da an dieser Stelle das Wissen um die theoretischen wie empirischen Grundlagen gebündelt und zugespitzt werden kann.

4 Vgl. zum Begriff Empirie auch Heil 2015; Ritzer 2015.

5 Der Forschungsprozess kann auch in »Entdeckungskontext« (Problem- und Fragestellung, Zielperspektive) »Begründungskontext« (u.a. Erhebung und Auswertung der Daten) sowie »Verwendungskontext« (Konsequenzen der Forschung für die Praxis) unterteilen werden (vgl. Heil 2015 sowie Ziebertz 2004, 214–220). Vgl. zum Forschungsverlauf auch König/Bentler 2003.

Die Darlegung des *Forschungsdesigns* (3) greift auf methodologische Erkenntnisse der als Referenzwissenschaft herangezogenen empirischen Sozialforschung zurück. Hierbei fungieren insbesondere Einordnungen zur Charakterisierung qualitativer Forschung inklusive der Frage nach Gütekriterien als wichtige Faktoren zur Ausrichtung vorliegender Studie. Davon ausgehend wird das qualitative Sample der Datenerhebung beschrieben, das sich wiederum durch den Ort der Befragung und die Zielgruppe näher bestimmt lässt und zusammen mit der gewählten Erhebungsmethode einer nicht standardisierten offenen, schriftlichen Befragung mittels Impulsfortschreibung das Feld der Datengenerierung komplettiert. Die Auswertung des Datenkorpus wird maßgeblich bestimmt durch eine Methodenkombination, bestehend aus dem Primärverfahren *Qualitative Inhaltsanalyse* und dem Sekundärverfahren *Empirisch begründete Typenbildung*. Sowohl grundsätzliche Schritte als auch Modifikationen im Hinblick auf vorliegende Studie werden dabei in den Blick genommen. In einem Exkurs wird die Frage aufgeworfen, wie mit Vorwissen in der qualitativen Forschung umzugehen ist und welche Determinationen damit in dieser Studie einhergehen. Dieser Schritt dient der Gewährleistung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit bezüglich verschiedener Entscheidungsprozesse im Verlauf der Datenanalyse sowie im Studiendesign.

Im folgenden Teil *Analyse des Datenmaterials und Darstellung erster Zwischenergebnisse* (4) wird zunächst der Prozess der Datenbearbeitung skizziert, der von der Entwicklung erster Kategorien über Textannäherungen und Kodierungen bis zur finalen Festlegung eines ausdifferenzierten Kategoriensystems reicht. Ferner mündet dieser Schritt über die Analyse empirischer Regelmäßigkeiten und inhaltlicher Sinnzusammenhänge in die angestrebte empirisch begründete Typenbildung.

Daran schließt sich der Ergebnisteil der Studie an, der die *Bedeutung der Bibel für Jugendliche* (5) darzustellen vermag und dementsprechend die Forschungsfrage beantwortet. Die herausgearbeiteten Typen werden entlang der Ausprägungen ihrer Kategorien respektive ihrer subkategorialen Facetten charakterisiert, wobei eine kontinuierliche Rückbindung an das Datenmaterial leitend ist.

Im abschließenden *Diskussionsteil* (6) der Arbeit werden die Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses der Studie rekapituliert, bevor sie gebündelt und in den Forschungsstand eingeordnet werden. Sodann werden bibeldidaktische Perspektiven aufgezeigt. Anhand einzelner Topoi können bedenkenswerte Aspekte für biblische Lernprozesse herausgefiltert werden, die ausgehend von der in vorliegender Studie vollzogenen empirischen Konturierung der Leser:innen dazu beitragen, die Arbeit mit der Bibel in Bildungszusammenhängen subjektorientiert zu gestalten und weiterzuentwickeln.

Letztlich können *Limitationen* (7) identifiziert und somit Anschlussoptionen für weitere Forschungen diagnostiziert werden.

1.3 Begriffliche Einordnungen

Vorliegende Studie beschäftigt sich mit Jugendlichen und ihrem Verhältnis zur Bibel. Dabei werden die Heranwachsenden zunächst mit ihren persönlichen Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf die Bibel empirisch wahrgenommen, um sie dann in ihrer Rolle als Subjekte biblischer Lernprozesse klar konturieren und angemessen berücksichtigen zu können. Der verwendete Begriff der *Leser:innen* bringt einen Rahmen zum Ausdruck, der die Beschäftigung mit biblischen Themen und Erzählungen auf den ersten Blick deutlich absteckt. Ohne Zweifel ist der Akt des Lesens elementar für die Begegnung mit biblischen Erzählungen und inkludiert auf Verstehen und aktive Sinnkonstruktionen zielende Prozesse der Auseinandersetzung. Vor allem im Sekundarstufenbereich stellt die Textarbeit auch eine essentielle Bearbeitungsform biblischer Erzählungen dar. Der unmittelbare Dialogpartner bleibt der geschriebene (oder gesprochene) Text, der den Lernenden präsentiert wird. Wenngleich Zeugnisse der Rezeptionsgeschichte in biblischen Lernprozessen in begleitender oder vorbereitender Weise eine tendenziell eher ergänzende Rolle spielen, können an außerschulischen Begegnungsorten ganz andere Akzente gesetzt werden, die nicht weniger prägend für die eigene Haltung zur Bibel sein müssen. Demzufolge ist von einem »erweiterten Textbegriff« auszugehen, der sodann den Begriff der *Leser:innen* gleichsam auch weitet.⁶

Die Rede von *Rezipient:innen* wird in vorliegender Studie weitgehend synonym verwendet. Ein möglicher Vorteil dieser Bezeichnung kann dahingehend ausgemacht werden, dass im Rekurs auf Erkenntnisse der Rezeptionsästhetik die Wechselbeziehung zwischen Texten und Rezipient:innen noch prominenter zur Geltung kommt. Rezipient:innen sind aktive und kreativ-produktive Beteiligte, die interpretierend an der Sinnkonstruktion der Texte beteiligt sind. Der Begriff *Rezipient:innen* erweitert den Rahmen zudem grundsätzlich dahingehend, dass auch andere mediale Zugänge zum Bibeltext mitgedacht werden.

Der Begriff *Schüler:innen* hingegen wird in Bezug auf das Sample vorliegender Studie sowie bei Studien aus dem Forschungsstand verwendet, die ebenfalls mit dieser Bezeichnung arbeiten. Für allgemeine theoretische Fundierungen, Analyse- und Ergebnisdarstellungen sowie religionsdidaktische Ausblicke scheint der Begriff *Schüler:innen* allerdings wenig passgenau, da im Rahmen bibeldidaktischer Ansätze Leser:innen respektive Rezipient:innen in ihrer Rolle als Deutende in den Fokus rücken sowie bibeldidaktische Bemühungen über den Lernort Schule hinausgehen können. Sicherlich kann die Rolle als *Schüler:innen* einflussgebend sein, insofern der Kontakt zur Bibel zu einem großen Teil über den Lernort Schule erfolgen mag, letztlich sind aber auch andere Kontextualisierungen denkbar, die unabhängig einer Schüler:innenschaft bestehen können.

6 Verzichtet werden soll auf den Begriff der Leser:innen nicht, da dieser anschlussfähig an bibeldidaktische Ansätze und Überlegungen ist, die größtenteils dieses Vokabular nutzen.

2. Theoretische Fundierungen und empirische Einblicke

2.1 Zur Rolle der Leser:innen in biblischen Lernprozessen

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

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

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

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

1 Niehl 2006, 148.

Möglichkeit einschließen, an Stellschrauben biblischer Lernprozesse nachjustieren zu können.

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

2.1.1 Subjektorientierte Zielsetzungen biblischen Lernens

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

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

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

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

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

3 Porzelt 2012, 56.

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

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

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

7 Lindner 2018, 190.

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

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

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

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

10 Schambeck 2009, 75.

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

12 Ziebertz 2010, 138.

13 Lindner 2018, 190.

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

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

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

14 Ebd., 204.

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

16 Ziebertz 2010, 123.

17 Kropač 2010, 418.

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

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

20 Kropač 2010, 418.

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

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

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

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

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

22 Kropač 2010, 419.

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

24 Sekretariat der DBK 1974, 2.3.4.

25 Kropač 2010, 420f.

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

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

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

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

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

26 Vgl. Porzelt 2021, 168.

27 Porzelt 2012, 61.

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

29 Niehl 2006, 42.

30 Vgl. Fricke 2009, 83.

31 Niehl 2006, 25.

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

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

2.1.2 Bibeldidaktische Verortungen

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

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

32 Ebd., 24.

33 Ebd., 32.

34 Vgl. ebd., 24; 30f.

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

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

2.1.2.1 Ingo Baldermann: Existenzielle Bibeldidaktik

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

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

37 Vgl. dazu auch Baldermann 2018.

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

39 Baldermann 2011, 2.

40 Vgl. ebd., 2–9.

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

42 Baldermann 2011, 34.

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