



# Leseprobe

**Zur Bibel motivieren**  
 Aufgaben, Inhalte und  
 Methoden einer offenen  
 Bibeldidaktik;

---

Bestellen Sie mit einem Klick für 39,99 €



Seiten: 368

Erscheinungstermin: 03. März 2014

Mehr Informationen zum Buch gibt es auf

[www.penguinrandomhouse.de](http://www.penguinrandomhouse.de)

# Inhalte

- Buch lesen
- Mehr zum Autor

## Zum Buch

---

**Warum Bibel unterrichten? Was in der Bibel unterrichten? Wie die Bibel unterrichten? - Gerd Theißens Bibeldidaktik zum Jahr der Bibel 2003.**

Als Kinderbuch beliebt, gilt die Bibel schon bei Jugendlichen als »Buch für alte Menschen« und als uninteressant. Manche wagen es darum schon nicht mehr: Nicht wenige Pfarrer und Religionslehrer verzichten darauf, biblische Geschichten und Inhalte zum Gegenstand ihres Unterrichts zu machen - mit mehr oder weniger schlechtem Gewissen.

Mit diesem Buch will Gerd Theißen zur Beschäftigung mit der Bibel motivieren und zugleich zeigen, worin die Motivationskraft der Bibel für das Leben bestehen kann. Der Heidelberger Neutestamentler erschließt zunächst die Gründe dafür, die Bibel zu studieren und diese auch künftigen Generationen nahe zu bringen. Ein zweiter Teil fragt dann nach den grundlegenden Inhalten der Bibel, die studiert und vermittelt werden sollten. Er fasst das Elementare in ihr zusammen und zeigt, wie es im Dialog mit anderen Überzeugungen und Religionen lebendig werden kann. Der dritte Teil dieses Bandes schließlich bietet Anregungen für die Methodik des Bibelstudiums.

Alle, die in Gemeinde und Schule religiöses Wissen vermitteln, finden hier eine Bibeldidaktik, die durch Nüchternheit in der Argumentation, Klarheit in der Darstellung und Klugheit in den Zielen besticht.

Gerd Theißen

# Zur Bibel motivieren

Aufgaben, Inhalte und Methoden  
einer offenen Bibeldidaktik

Gütersloher Verlagshaus

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Entdecken Sie mehr auf  
[www.gtvh.de](http://www.gtvh.de)

Unveränderter Nachdruck der 1. Auflage 2003  
Copyright © 2003 by Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh,  
in der Verlagsgruppe Random House GmbH, München

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist  
ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere  
für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und  
die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: SOMMER media GmbH & Co. KG, Feuchtwangen  
Druck und Einband: Books on Demand GmbH, Norderstedt  
Printed in Germany  
ISBN 978-3-579-05393-6

[www.gtvh.de](http://www.gtvh.de)

*Hartwig Thyen*  
*zum 75. Geburtstag gewidmet*

# Inhalt

Vorwort .....	12
§ 1 Einleitung: Aufgaben einer offenen Bibeldidaktik .....	15
I. Ziele des Bibelstudiums: Warum soll man die Bibel studieren?	
§ 2 Die Bibel in der allgemeinen Bildung: Warum soll ein gebildeter Mensch die Bibel kennen und verstehen? .....	28
1. Der Begriff der Bildung und seine besondere Aura: Der Beitrag der Bibel zur Bildungstheorie .....	28
2. Das Verstehen der Bibel als Beitrag zur Erschließung der Wirklichkeit in Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften ..	36
a) Die Naturwissenschaften .....	37
b) Die Sozialwissenschaften .....	41
c) Die Geisteswissenschaften .....	44
3. Das Verstehen der Bibel als Zugang zum Selbstverständnis von Menschen in Vergangenheit und Gegenwart .....	46
a) Der Beitrag der Bibel zum Verstehen der eigenen Vergangenheit .....	47
b) Der Beitrag der Bibel zur Kommunikation in der Gegenwart .....	49
c) Der Beitrag der Bibel zur eigenen Identitätsfindung .....	51
§ 3 Die Bibel im Religionsunterricht: Warum soll die Bibel im Religionsunterricht gelesen werden? Vier Ansätze und vier Antworten .....	63
1. Der hermeneutische Ansatz: Das Verstehen der Bibel als Lebensorientierung und Arbeit am kulturellen Gedächtnis .....	63

a)	Die Entstehung der hermeneutischen Bibeldidaktik .....	64
b)	Vertiefung durch wirkungsgeschichtliche Hermeneutik ....	66
c)	Kritik der hermeneutischen Bibeldidaktik: Die Hermeneutik des Verdachts, des kulturellen Gedächtnisses und des Fremden .....	68
2.	Der problemorientierte Ansatz: Die Bibel als Problemlösungspotential und die Grenze von Problemlösungen .....	72
a)	Die Entstehung der problemorientierten Bibeldidaktik ....	73
b)	Die Reduktion auf Lernzielorientierung und pragmatische Lebensbewältigung .....	78
c)	Kritik der problemorientierten Bibeldidaktik: Die Notwendigkeit von Utopien <i>und</i> von Kontingenzbewältigung .....	79
3.	Der symboldidaktische Ansatz: Die Bibel als Symbolsprache und Symbolpolitik .....	82
a)	Die Entstehung der biblischen Symboldidaktik .....	82
b)	Abgrenzung des Symbolbegriffs .....	86
c)	Kritik der Symboldidaktik: Die Geschichtlichkeit und Ambivalenz der Symbole .....	89
4.	Der kerygmatische Ansatz: Die Bibel als Chance zur Kontaktaufnahme mit Gott und für religiöse Erfahrung .....	94
a)	Die Entstehung der kerygmatischen Bibeldidaktik .....	96
b)	Die Weiterführung der kerygmatischen Bibeldidaktik .....	98
c)	Kritik des kerygmatischen Ansatzes: Plädoyer für eine offene Bibeldidaktik .....	109
II.	Inhalte des Bibelstudiums: Was ist das Wesentliche in der Bibel?	
§ 4	Kriterien didaktischer Analyse .....	118
1.	Die Elementarisierung der Bibel .....	119
a)	Das Fundamentale in der Bibel: Ihre geistigen Grundstrukturen .....	120
b)	Das Elementare in der Bibel: Grundlegendes für Lernen und Leben .....	123

c) Das Exemplarische in der Bibel: Texte als Zeugen für Grundstrukturen und elementare Inhalte .....	126
2. Die Dialogisierung der Bibel .....	128
a) Der intersäkulare Dialog .....	129
b) Der interreligiöse Dialog .....	130
c) Der interkonfessionelle Dialog .....	130
§ 5 Die Elementarisierung der Bibel:	
Biblische Axiome und Grundmotive als Kriterien	
biblischer Identität .....	131
1. Die beiden Grundaxiome des christlichen Glaubens .....	133
a) Der Monotheismus .....	134
b) Der Erlöserglauben .....	135
2. Grundmotive biblischen Glaubens .....	138
a) Das Schöpfungsmotiv .....	139
b) Das Weisheitsmotiv .....	141
c) Das Wundermotiv .....	143
d) Das Entfremdungsmotiv .....	145
e) Das Hoffnungsmotiv .....	148
f) Das Umkehrmotiv .....	150
g) Das Exodusmotiv .....	152
h) Das Stellvertretungsmotiv .....	154
i) Das Einwohnungsmotiv .....	156
j) Das Glaubensmotiv .....	157
k) Das Agapemotiv .....	159
l) Das Positionswechselform .....	161
m) Das Gerichtsmotiv .....	162
n) Das Rechtfertigungsmotiv .....	163
§ 6 Die Dialogisierung der Bibel:	
Was ist in ihr dialogfähig in einer pluralistischen Welt? .....	174
1. Die Bibel im Dialog mit der säkularen Kultur der Gegenwart .....	175
a) Das erste Grundaxiom christlicher Religion: Gottesglaube und säkulare Erfahrungen .....	177
b) Das zweite Grundaxiom christlicher Religion: Erlöserglaube und säkulare Erfahrungen .....	188



c) Säkulare Zugänge zu den Grundmotiven der Bibel .....	193
2. Die Bibel im Dialog mit anderen Religionen .....	202
a) Religionstypologien als Versuche eines Überblicks über die Religionen .....	208
b) Das Judentum und die Bibel: Der Eigenwert des Alten Testaments .....	217
c) Der Islam und die Bibel: Das Gottes- und Jesusbild des Korans .....	226
d) Der Hinduismus und die Bibel: Ahimsa und Gewaltverzicht .....	235
e) Der Buddhismus und die Bibel: Antiselektionismus als gemeinsamer Nenner? .....	239
f) Bibel und pluralistische Religionstheorie .....	245
3. Die Bibel im Dialog mit anderen Konfessionen .....	253
a) Die Verabsolutierung der Institution: Katholizismus und protestantisches Prinzip .....	256
b) Die Verabsolutierung des Buchstabens: Fundamentalismus und protestantisches Prinzip .....	257
c) Die Verabsolutierung der »Werke«: Sozialmoralismus und protestantisches Prinzip .....	258

### III. Zur Methodik:

Wie kann man zum Bibelstudium motivieren?

§7 Allgemeine Kategorien zur Motivation im Unterricht .....	267
1. Motivation und Religion .....	269
a) Motivation als Stimulierung .....	270
b) Motivation als Triebreduktion .....	271
c) Motivation als Informationsverarbeitung .....	274
2. Motivation und hermeneutischer Prozess .....	281
a) Positive und negative Motivation im Bibelunterricht .....	282
b) Assimilations- und Akkommodationsmotivation im Bibelunterricht .....	283
c) Intrinsische und extrinsische Motivation im Bibelunterricht .....	284
d) Selbstverursachte und fremdverursachte Motivation im Bibelunterricht .....	285

3. Motive zum Bibelverstehen: Das Interesse an Religion .....	285
a) Religiöse Motive und Interessen – Anknüpfungspunkt der Religionsdidaktik? .....	288
b) Religiöse Erfahrungen und Interesse an Religion .....	289
c) Religiöse Sensibilität und Interesse an Religion .....	291
d) Allgemeines Sinnverlangen und Interesse an Religion .....	292
e) Empirische Interessen beim Religionsunterricht .....	297
§ 8 Motivierung im Bibelunterricht .....	300
1. Assoziationsanreize beim Bibelunterricht .....	306
a) Das »Setting« .....	307
b) Die Sprache .....	307
c) Die Bilder .....	309
d) Musik .....	309
2. Konsequenzanreize im Bibelunterricht .....	311
a) Formelle Konsequenzen .....	311
b) Informelle Konsequenzen .....	312
c) Vereinbarte Konsequenzen .....	314
3. Modellanreize im Bibelunterricht .....	314
a) Reale Modelle .....	315
b) Mediale Modelle .....	316
c) Fiktionale Modelle .....	316
4. Problemanreize im Bibelunterricht .....	317
a) Interpretationsaufgaben .....	317
b) Vergleichsaufgaben .....	320
c) Reflexionsaufgaben .....	324
d) Rekonstruktionsaufgaben .....	326
5. Resultatanreize im Bibelunterricht .....	329
a) Resultatwahrscheinlichkeit .....	329
b) Resultatgestaltung .....	330
6. Selbstaktivierungsanreize im Bibelunterricht .....	331
a) Übernahme der Lehrerrolle .....	332
b) Kooperative Lehrformen .....	335
c) Übernahme der Exegetenrolle .....	337
d) Übernahme biblischer Rollen .....	338
Anhang: Vorschläge zur Reduzierung von Lärm in Schulklassen .....	345
Literaturverzeichnis .....	356

## Vorwort

Es bedarf keiner Begründung, dass ein Exeget eine Bibeldidaktik schreibt. Er unterrichtet über biblische Texte, motiviert andere dazu, die Bibel zu studieren. Er treibt ständig Bibeldidaktik. Und doch gibt es bisher keine Bibeldidaktik eines Fachexegeten. Es sind besondere Gründe, die mich dazu bewegen, dieses Buch zu schreiben.

Am Anfang sei ein persönlicher Grund genannt: Ich habe in den 70er Jahren Religion und Deutsch an Gymnasien unterrichtet. Ich war gerne Lehrer und habe mich auch an der Universität als Lehrer verstanden. Die hier vorgelegte Bibeldidaktik gibt Rechenschaft über das, was ich seit Jahren hauptberuflich treibe: über den Unterricht in der Bibel. Sie greift auf Gedanken und Erfahrungen zurück, die ich seit meiner Zeit als Lehrer ausarbeiten wollte. Sie fragt: Warum soll man die Bibel an nachfolgende Generationen vermitteln – und das in vielen Varianten, als meditativen Text, als normative Grundlage der christlichen Gemeinschaft, als kulturgeschichtliches Dokument? Bibeldidaktik ist ein Weg, für das Lesen und Studieren der Bibel zu werben.

Die Bibel gehört zur kulturellen Grundinformation unserer Gesellschaft. Doch nur wenige haben sich ein Bewusstsein dafür bewahrt, dass man sie kennen sollte, auch wenn man sie nicht als Predigttext hört. Eine Bibeldidaktik fragt: Warum sollte sie jeder gebildete Mensch studieren? Warum auch die, die zum biblischen Glauben kein Verhältnis haben? Warum geht mit ihr etwas Unersetzliches verloren? Antworten auf diese Fragen sind Aufgabe einer Bibeldidaktik, insbesondere einer offenen Bibeldidaktik, die nicht nur christlich sozialisierte Menschen im Blick hat.

Sogar innerhalb der Kirche ist die Bibel umstritten. Ihre Hochschätzung gilt oft als Zeichen konservativer Mentalität. Wenn in theologischen Diskussionen für eine biblische (oder gar eine »bibeltreue«) Theologie plädiert wird, so steht dahinter in der Regel ein konservativer Einspruch gegen den Zeitgeist, nur selten eine prophetisch inspirierte Opposition zu ihm. Am schwächsten ist die Liebe zur Bibel in liberalen, bildungsbürgerlichen Traditionen. Eine offene Bibeldidaktik wendet sich vor allem an sie

und die progressive kritische Opposition. Sie möchte Vertreter eines welt-offenen Christentums für eine Liebe zur Bibel gewinnen. Konservative Christen und Theologen braucht man nicht von der Bedeutung der Bibel zu überzeugen.

Solche Überzeugungsarbeit ist auch im Protestantismus notwendig. In ihm stand die Bibel traditionell im Zentrum persönlichen Glaubens. Heute sucht er nach anderen Evidenzquellen in Religionsphilosophie und Kunst, Liturgie und Spiritualität, Ethik und Meditation. Die Annäherung an den Katholizismus ist zu begrüßen, ebenso die Neuentdeckung der Bibel im Katholizismus. Der niedrige Stellenwert der Bibel in einem welt-offenen Protestantismus ist dennoch alarmierend. Ihre geringe Bedeutung ist Zeichen einer Vitalitätsschwäche des Protestantismus. Die Bibel spielt in evangelischer Erwachsenenbildung und Akademien kaum eine Rolle, obwohl die Bibelarbeiten auf Kirchentagen gut besucht sind. Die Beschäftigung mit der Bibel nahm hier sogar zu!

Beide Konfessionen teilen die Schwierigkeit, in einer säkularen Welt die Bedeutung der Bibel verständlich zu machen. Beide sehen sich herausgefordert, im Gespräch mit anderen Religionen ihr Verständnis der Bibel neu zu überprüfen: Juden und Moslems berufen sich auf sie. Buddhisten und Hindus machen sich ihre eigenen Gedanken über sie. Von allen kann man lernen. Vor allem motiviert oft erst das Gespräch mit anderen Religionen Christen und säkularisierte Zeitgenossen aus christlich geprägten Ländern, sich um ihre eigenen Grundlagen und Traditionen zu kümmern.

Nun werden in der Theologie grundsätzliche Überlegungen über die Bibel meist in Form einer Hermeneutik veröffentlicht, als Lehre vom Verstehen im Allgemeinen und der Bibel im Besonderen. Dabei geht es um die Frage, wie ein in ferner Vergangenheit entstandener Text noch heute zugänglich sein und Geltung beanspruchen kann. Hermeneutik bemüht sich um Verstehen eines solchen Verstehens. Aber sie ist von der Lebenswirklichkeit der Bibellektüre oft weit entfernt. Sie erreicht nicht die Situationen, in denen die Bibel tatsächlich verstanden und missverstanden wird. Wenn ich in dieser Bibeldidaktik von praktischen Fragen ausgehe und dabei grundsätzliche Fragen erörtere, so auch, um grundsätzliche Überlegungen praxisnah zu diskutieren.

Bei der Niederschrift dieses Buches habe ich das Dilemma jeder praxisorientierten Wissenschaft deutlich gespürt: Man muss unterrichten, auch wenn man keine befriedigende Didaktik hat. Wie viele Wissensgebiete berührt eine Bibeldidaktik! Hermeneutik und Geschichtstheorie, Religions-

philosophie und – psychologie, Soziologie und Entwicklungspsychologie, Religionspädagogik und Bildungstheorie, Gesamtkonzepte einer biblischen Theologie und der Religionsgeschichte, eine Theorie der Moderne und ein Verständnis für moderne Mentalitätsströme. All das kann niemand in gleicher Weise beherrschen. Und es ist oft schwer, heterogene Theoriefragmente in ein überzeugendes Ganzes zu integrieren. Dennoch erfordert verantwortliches Handeln, dass man sich Rechenschaft über Ziele, Inhalte und Methoden seines Vorgehens gibt und dabei alles nach bestem Wissen und Gewissen verarbeitet.

Die Entstehung dieses Buches verpflichtet mich zu mannigfachem Dank. Ich danke denen, die den ersten Entwurf kritisch gelesen und kommentiert haben. Aus dem Bereich der Universität nenne ich besonders Heinz Schmidt, Helmut Schwier, Hanna Roose und Annette Merz, aus dem Bereich der Praxis Helmut Mödritzer, der schon die ersten Entwürfe verfolgt hat, sowie zwei Schuldekane, Barbara Köhrmann und Ralph Hochschild. Sehr wichtig für mich war ein gemeinsames Seminar mit H. Schwier über die Thematik des Buches und über den ersten Entwurf. Allen Studierenden, die direkt oder indirekt Anregungen zu Änderungen gegeben haben, sei herzlich gedankt. Für die Gestaltung und Bearbeitung des Manuskripts bin ich Anke Geisdorf und Kristina Wagner Dank schuldig. Dass hinter den psychologischen Ausführungen (besonders in der Methodik) viele Gespräche mit meiner Frau stehen, sei ausdrücklich erwähnt. Als ich die ersten Gedanken zu diesem Buch niederschrieb, unterrichtete sie Pädagogische Psychologie. Inzwischen arbeitet sie seit langem als Psychotherapeutin.

Ich widme das Buch meinem langjährigen Kollegen Prof. Hartwig Thyen. Er hat Zeit seines Lebens für die Liebe zur Bibel geworben – sowohl als Grundtext des Glaubens als auch als ein Stück beeindruckender Literatur.

Heidelberg, Oktober 2002

*Gerd Theißen*

## § 1 Einleitung:

### Aufgaben einer offenen Bibeldidaktik

Wer jeden Tag wissenschaftlich mit der Bibel umgeht, hat von sich aus wenig Anlass, über die Motivationskraft der Bibel nachzudenken. Denn die Bibel ist sein Lebelement. In ihr lebt er, atmet er, denkt er. Kann er sich überhaupt vorstellen, dass man nicht motiviert ist, sich mit ihr zu beschäftigen? Er erforscht ihren Sinn in ihrem historischen Kontext und vertraut darauf, dass er sich auch heute in Motivation zum Leben verwandelt. Aber das ist nicht selbstverständlich.

Zunächst ist zu fragen: Welche Bibel motiviert ihn?<sup>1</sup> Als *Bekenntnisbuch* ist sie ein Buch der Kirche: In jeder Kirche liegt sie auf dem Altar als sichtbares Symbol für das Vertrauen, dass sie eine Chance zur Kontaktaufnahme mit Gott ist. Sie ist Predigttext, legitimiert Entscheidungen, dient als Grundlagenbuch der Theologie. Kontakt mit Gott verspricht sie auch als *Meditationsbuch* im privaten Leben – dort, wo sie in Losungen und Lesungen präsent ist. Sie führt oft ein verborgenes Leben, wenn biblische Sprache im alltäglichen Bewusstseinsstrom wach wird: »Der Herr ist mein Hirte. Mir wird nichts mangeln ...«. Oder wenn sich angesichts von Fehlverhalten die Worte einstellen: »Und vergib uns unsere Schuld, wie auch wir vergeben unsern Schuldigern!« Schließlich wirkt die Bibel als *Bildungsbuch* in der Gesellschaft: als Gegenstand von Unterricht und Wissenschaft, nicht nur in Theologie und Religionsunterricht, sondern

1. H. Schwier, Praktische Theologie und Bibel. Die Rolle von Bibel und Exegese in der derzeitigen Standortbestimmung der Praktischen Theologie, EvTh 61 (2001) 340-353, hat die drei Formen der Bibel mit den drei Gestalten des Christentums, der kirchlichen, privaten und öffentlichen, zusammengebracht, die D. Rössler, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin / New York: de Gruyter 1986, unterschieden hat: das Bekenntnisbuch mit der Kirche, das Erbauungsbuch mit der Religion des Einzelnen, das Quellenbuch mit der Gesellschaft als ganzer. Ich habe die Begrifflichkeit etwas abgewandelt: Der Begriff »Erbauungsbuch« schließt liberalen Bibelgebrauch aus. Der Begriff »Quellenbuch« ist zu eng, um die Bedeutung der Bibel in der allgemeinen Kultur und Gesellschaft zu erfassen. Auch im akademischen Unterricht ist die Bibel mehr als eine »Quelle«.

auch in Literatur- und Kunstwissenschaft, Geschichte und Ethik. Jahrhunderte lang hat sie die Kunst inspiriert und inspiriert noch heute große Künstler. Wenn ein wissenschaftlicher Exeget zu ihrem Studium motiviert, so meint er sie als Bildungsbuch. Aber vielleicht ist noch wichtiger, dass sie in allen Bereichen ein *widerspenstiges Buch* ist. Viele Gedanken in ihr entziehen sich jeder kirchlichen Verwertung. Wer Erbauliches erwartete, wird oft enttäuscht. Als Bildungsgut ist sie sperrig.

Gerade wenn man dieses Buch liebt, hat man Grund zu bibeldidaktischen Überlegungen. Didaktik ist die Reflexion darüber, welche Bestände an Wissen und Können wir an zukünftige Generationen weitergeben, zu welchem Zweck, in welcher Auswahl und Reihenfolge. Lange war unumstritten, dass nachfolgende Generationen die Bibel als großes Buch unserer Kultur und Grundlage des Glaubens kennen lernen. Heute muss man das begründen. Und das nicht nur für den Schulunterricht, sondern für die gesamte Kultur, für Studium, Erwachsenenbildung, Massenmedien und die persönliche Bildung des Einzelnen.

Vielen Religionslehrern und Pfarrern bläst beim Religions- und Bibelunterricht der Wind ins Gesicht. Wir erleben eine zunehmende *Säkularisierung*.<sup>2</sup> In Großstädten wie Hamburg und Berlin werden kaum die Hälfte der Kinder getauft. 83 % der Jugendlichen gingen im Jahre 2000 nie in die Kirche.<sup>3</sup> Auf Skepsis stößt die Botschaft einer liberalen Kulturtheologie, nach der das Christentum weiter als die Kirche reiche; es bröckele nur im Kernbereich ab, lebe aber in einer breit akzeptierten Sozial- und Bildungsarbeit fort.<sup>4</sup> Dass auch die Bibel zum Bestand gehört, der alle Säkularisierungswellen überlebt, hört man in kulturtheologischen Kreisen

2. Das galt schon für die Verhältnisse in der alten Bundesrepublik. Die Integration der ehemaligen DDR auf der einen, die Integration in die Europäische Union auf der anderen Seite verstärken diese Entwicklung. Europa definiert seine Identität heute ohne Rückgriff auf die Religion, die Europa geschaffen hat!
3. Nach der 13. Shell-Jugendstudie. Vgl. K. Gabriel, Art. Tradierungskrise, LexRP 2 (2001) 2137-2139.
4. Während die Regale sich mit kulturtheologischen Analysen füllen, werden die Kirchen nicht voller. Solche theologische Umdeutungen der Säkularisierung verfestigen den Eindruck einer Selbstsäkularisierung der Theologie. Sie wirken wie ein akademisches Forschungsprogramm, mit dem ein theologischer Liberalismus historisch-kritisch nach seiner eigenen Geburtsurkunde sucht – als sei er unsicher, ob er Existenzrecht in Kirche und Gesellschaft habe. Man findet hier liebenswerte Menschen, aber keine Theologie mit gemeinschaftsbildender Kraft.

nicht. Kunstschätze in Kirchen stehen dort höher im Kurs. Religion in Popmusik beeindruckt mehr als die Bibel. Und doch erweist sie sich immer wieder als ein robustes Buch. Gerade deswegen dürfte an der kulturtheologischen These, das allgemeine Säkularisierungstheorem basiere auf einer Selbsttäuschung, etwas Wahrheit sein.

Eine ebenso plausible Sicht sagt: Was Säkularisierung zu sein scheint, sei in Wirklichkeit *Pluralisierung*.<sup>5</sup> Den großen Kirchen mit ihrer weiten inneren Pluralität falle es schwer, Menschen an sich zu binden. Dafür blühen kleine Gemeinschaften auf, die ein deutlicheres Profil christlichen Lebens und intensivere Binnengewissheiten anbieten – dazu religiöse Gruppen außerhalb des Christentums, so dass manche von einer Wiederkehr der Religion sprechen. Theologiestudierende haben festgestellt, dass sich am Sonntag in einer Großstadt mehr Menschen in kleinen religiösen Gemeinschaften sammeln als in katholischen und evangelischen Gottesdiensten zusammen! Viele dieser Gemeinschaften sammeln sich um die Bibel. Man muss daher zur Kenntnis nehmen: Obwohl seit 200 Jahren das Ende der Religion vorausgesagt wird, ist es nicht eingetreten. Seit mehr als einem Jahrhundert gilt: »Friedrich Nietzsche sagt: Gott ist tot.« (Und er meinte den Gott der Bibel). Seit über hundert Jahren gilt aber auch: »Gott sagt: Nietzsche ist tot.«<sup>6</sup> Die Religion lebt weiter – als Schatten der Säkularisierung, als distanzierte Christlichkeit, als volksskirchliche Religiosität, auch in Menschen, die bewusste Bewohner dieser modernen Welt sind, in einer Sehnsucht nach dem ganz Anderen, die Menschen immer umtreiben wird, und last not least: in unverwüstlichen Bibellesern und -leserinnen.

5. P. Berger, Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit (engl. 1992), GTB 1323, Gütersloh: Mohn 1999, 31-52. Die Pluralisierung der Überzeugungen verstärkt das Erleben der Säkularisierung: Bei unvereinbaren tiefen Überzeugungen neigen wir dazu, sie auszuklammern. Sie werden nicht mehr öffentlich geäußert, sondern bleiben im inneren Dialog verborgen. Die Religion wird aus einer »Privatsache« zur »Intimsache«: Man spricht auch in der Familie nicht über Glaubensfragen, sondern nur noch mit persönlich befreundeten Menschen, es sei denn, man hat eine offizielle Rolle, in der man über religiöse Fragen sprechen muss: die Rolle des Religionslehrers oder der Pfarrerin.
6. Slogan, der in eine Theateraufführung eines Stückes von Gregory Tabori am Heidelberger Stadttheater »eingeblenDET« wurde. F. Nietzsche lebte von 1844-1900.



Bibeldidaktik wirbt in diesem Umfeld für eine Beschäftigung mit der Bibel. Auf der einen Seite kämpft der Religionsunterricht darum, nicht zusammen mit Bibel und Kirche an den Rand gedrängt zu werden. Auf der anderen Seite wollen Menschen in ihm die Chance festhalten, sich mit religiösen und ethischen Fragen zu beschäftigen, weil sie in zu vielen Bereichen verdrängt werden. Die Bibel lebt sowohl aus der Kraft des Verdrängten als auch aus der Resistenz religiöser Fragen. Eine Kulturtheologie muss das berücksichtigen – und sie irrt, wenn sie die Bibel zur blassen Form eines kirchlich verwalteten Christentums zählt. Bibeldidaktik hat in dieser Situation die Aufgabe, auch in der Kirche für die Bibel zu werben. Hier begegnet manchmal gähnende Bibelmüdigkeit. Das spricht nicht gegen die Bibel, eher gegen manche Kirchen! Bibeldidaktik sollte das nicht anfechten. Sie darf sich unbeirrt ihrer Aufgabe widmen, die Beschäftigung mit der Bibel vor der nächsten Generation, der Öffentlichkeit, der Schule und der Bibel zu rechtfertigen.

Didaktik ist Rechenschaftsablage vor der *zukünftigen Generation*. Umfragen zeigen: Als Kinderbuch ist die Bibel erfolgreich. Jugendliche halten sie eher für ein Buch, das vor allem für alte Menschen und Menschen mit Problemen wichtig ist.<sup>7</sup> Sie stößt bei ihnen nicht spontan auf Interesse. Das rechtfertigt nicht, dass Religionslehrer aufhören, im Unterricht mit biblischen Texten zu arbeiten. Mir berichtete eine Studentin, sie habe in neun Jahren Religionsunterricht nie die Bibel aufgeschlagen! So etwas verstärkt den Eindruck, die moderne Welt entwerte in sich beschleunigendem Tempo Traditionen wie die Bibel.<sup>8</sup> Aber gerade der immer schnellere »Verbrauch« von Traditionen hat einen paradoxen Effekt: Je älter die Traditionen sind, um so weniger werden sie von den Wirbeln der Modernisierung erfasst. Die Gedankenwelt Jerusalems und Athens entfernt sich langsamer von der Gegenwart als die neuesten Ideen aus New York. Daher kann man die erste Frage jeder Bibeldidaktik: Welche Gründe haben wir

7. Vgl. die Ergebnisse empirischer Umfragen bei H.K. Berg, Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte, Modelle, Methoden, München / Stuttgart: Kösel / Calw 1993, 12-19.

8. Dieser Bruch wird nur wenig dadurch gemildert, dass sich die Lebenserwartung verlängert. Die Bibel wird für ältere Menschen wieder attraktiv; und es gibt mehr ältere Menschen als früher. Für den Lehrer ist das ein schwacher Trost, zumal eine Wiederannäherung an die Bibel im Alter eine Beziehung zu ihr in Kindheit und Jugend voraussetzt, vermittelt durch Lehrer, die der Dank des Schülers nicht mehr erreichen kann.

dafür, die Beschäftigung mit diesem Buch auch künftigen Generationen im dritten Jahrtausend ans Herz zu legen? wahrscheinlich leichter beantworten als die Frage, welche Auswahl an moderner Literatur wir an unsere Kinder weitergeben sollen.

Der Wille, die Bibel an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben, muss sich ferner vor der *Öffentlichkeit* rechtfertigen. Didaktik ist Argumentationshilfe in bildungspolitischen Konflikten. Alle Gruppierungen in der Gesellschaft ringen darum, dass für sie wichtige Wissensbestände in den Lehrplan aufgenommen werden. Die Kirchen wollen, dass die Bibel auch in einem neutralen Fach Lebenskunde, Ethik und Religion der nachfolgenden Generation begegnet (wie in Brandenburg). Sie möchten, dass sie zugleich im Religionsunterricht von Menschen vermittelt wird, mit denen sich junge Menschen bei ihrer Identitätsfindung auseinandersetzen können. Sie fragen mit Recht: Brauchen junge Menschen nicht ältere, die über den Minimalkonsens einer offenen Gesellschaft hinaus Stellung zu Lebensfragen beziehen und mit ihrer Person dafür einstehen? Und ist dieser Minimalkonsens von Werten so selbstverständlich: »Verantwortung vor der Geschichte«, »Unantastbarkeit menschlicher Würde«, »Solidarität unter den Menschen«, »Achtung vor der Natur«? Muss man nicht die biblische »story« hinter diesen Worten kennen: die Verantwortung vor Gott, die Ebenbildlichkeit des Menschen, das Gebot der Nächstenliebe, den Auftrag zur Bewahrung der Schöpfung? Die zweite elementare Frage jeder Bibeldidaktik ist daher: Haben wir Gründe, es der ganzen Gesellschaft zur Pflicht zu machen, sich mit der Bibel als einem Grundtext unserer Kultur zu beschäftigen – auch dort, wo er nicht mehr als Predigttext gehört wird?

Der Wille, die Bibel an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben, muss vor allem die *Lehrer und Lehrerinnen* überzeugen.<sup>9</sup> Didaktik ist Mo-

9. Dass Religionslehrer und -lehrerinnen unter ihrer schwierigen Aufgabe leiden und ausgelaugt sind, wurde durch empirische Untersuchungen nicht bestätigt. Vgl. A.A. Bucher, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Salzburger Theologische Studien 3, Innsbruck / Wien: Tyrolia 1996. Die Zusammenfassung S. 148-151 hebt hervor, dass Religionslehrer (1) ein hohes Maß an Berufszufriedenheit haben, (2) ein geringes Ausmaß an Burnout, (3) ein hohes Sinnpotential erleben, (4) oft die Überzeugung haben, eine notwendige Aufgabe zu erfüllen und (5) durchaus hohe Zielsetzungen verfolgen. Natürlich gibt es (6) auch eine kleine Gruppe von wirklich Leidenden.

tivationshilfe für Lehrer. Sie umfasst alle Überlegungen, die Lehrern helfen, sich selbst zu dem zu motivieren, wozu sie andere motivieren sollen. Man überzeugt andere nur, wenn man selbst überzeugt ist.<sup>10</sup> Und das gilt nicht nur für die Schule, sondern auch für das Theologiestudium. In der Diskussion über seine Reform gibt es Tendenzen, den Anteil des Bibelstudiums zugunsten gegenwartsorientierter Disziplinen zu reduzieren.<sup>11</sup> Man spürt eine Skepsis, ob Bibelstudium wirklich das bringt, was man von ihm erhofft. Manchen möchte man da W. Biermanns Äußerung ins Stammbuch schreiben: »Sie müssen das Licht der Bibel nicht so unter den Scheffel stellen. Da sind nicht nur ein paar Elemente drin, die man heute vielleicht noch gnädig gebrauchen kann. Die Bibel ist und bleibt das wichtige Erfahrungsbuch der Menschheit ... Die Bibel ist das erste große Kompendium, in dem alle Erfahrungen, die wir Menschen miteinander, unter-

10. Das ist bei Religionslehrern nicht immer der Fall. Ch. Reents hat aus ihren Erfahrungen in der Lehrerausbildung Argumente gegen den Bibelunterricht zusammengestellt in: »Bibel weg – hat kein'n Zweck!«? Zwölf Argumente und zwölf Gegenargumente, in: G. Lämmermann / Ch. Morgenthaler / K. Schori / Ph. Wegenast (Hg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne*, FS K. Wegenast, Stuttgart: Kohlhammer 1999, 337-344: Die Bibel sei (1) ein Buch aus der Antike, (2) ohne Bedeutung für den Alltag, (3) nur Spezialisten verständlich, (4) werde mit dem Rückgang von Kirchlichkeit zunehmend irrelevant, (5) enthalte ein patriarchalisches Gottesbild, (6) fördere durch Identifikation mit einem Leidenden falsche Opferbereitschaft, (7) widerspreche mit ihrem Gottesglauben einem selbstgestalteten Leben sowie (8) mit ihrem Ethos der irreversiblen Individualisierung des Lebens und (9) der Notwendigkeit von Vergeltung statt Versöhnung. Sie gehöre (10) zu einer überholten Feiertagskultur, sei (11) voll von unglaubwürdigen Lügengeschichten und (12) als Kinderbuch ungeeignet. Die Unlust der Religionslehrer an der Bibel könnte freilich größer sein als die ihrer Schüler. A.A. Bucher, *Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders?*, in: G. Lämmermann u. a. (Hg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne*, 1999, 135-147, hat in einer Untersuchung festgestellt, dass Schüler und Schülerinnen im dritten und vierten Grundschuljahr mehrheitlich das Hören von Geschichten aus der Bibel mit Glück assoziieren.
11. In den 60er Jahren stand die Bibel im Zentrum des Theologiestudiums. Bibelhermeneutik war *das* zentrale Thema. Heute müssen Exegeten auch im Rahmen des Theologiestudiums für ihr Fach werben! Sie werden mit ihrer historischen Gelehrsamkeit oft für Defizite im Theologiestudium verantwortlich gemacht. Das führt manchmal zu grotesken Überreaktionen: In einer Theologischen Fakultät Mitteleuropas (in Genf) kann man inzwischen neutestamentliche Theologie und Exegese nach dem dritten Studienjahr abwählen!

einander und mit der Welt haben können, dargestellt sind, auch ohne lieben Gott. Deswegen gehört mir die Bibel genauso wie Ihnen.«<sup>12</sup> Die dritte Frage einer Bibeldidaktik ist daher: Haben wir Gründe, Lehrer und Lehrerinnen davon zu überzeugen, dass Religionsunterricht nicht nur Lebenskunde sein soll, sondern dass es sich lohnt, sich mit der Bibel zu beschäftigen, wenn man junge Menschen ins Leben begleiten will? Und dass man sich auch in alternativen Angeboten zum Religionsunterricht (in Ethik und Philosophie) mit der Bibel beschäftigen soll?

Der Wille, die Bibel an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben, muss schließlich vor der *Bibel* selbst gerechtfertigt werden. Die Bibel ist ein altes Buch. Das wissen nicht nur die Jugendlichen, die ihr einen Wert für alte Menschen zuschreiben. Das wissen wir Exegeten noch viel besser. Wir kennen die vergangene Welt, aus der sie stammt. Wir sind darin geübt, diese vergangene Welt zu respektieren, sie nicht umzudeuten, indem wir unsere eigene Welt in sie hineinprojizieren. Vielleicht haben an diesem Punkt Exegeten Voraussetzungen für didaktische Überlegungen, die andere so nicht haben. Wir verstehen die Jugendlichen gut, die sagen: Die Bibel ist ein altes Buch! Aber zu fragen ist: Ist gerade ihr Alter, ihr Widerstand zu unserer modernen Gedankenwelt wertvoll? Ist es eine der großen Gaben Israels an die Menschheit gewesen, dass es einen Kanon schuf und in ihm viele subversive Gedanken dem Vergessen entzog? Damit stellt sich die vierte Frage jeder modernen Bibeldidaktik: Haben wir Gründe, dies alte Buch in seiner ganzen Fremdheit zu studieren und es unseren Kindern nahe zu bringen?

Die intellektuelle Situation ist dafür aufgeschlossen. Es verbreitet sich die Erkenntnis, dass wir in einer postsäkularen Welt leben, in der religiöse und nicht-religiöse Menschen auf Dauer miteinander leben müssen. Weder können traditionelle Religionen die moderne Gesellschaft zurück erobern noch säkulare Intellektuelle auf das Ableben der Religion hoffen. Beide Gruppen müssen sich füreinander öffnen. »Postmoderne« Mentalität, wie sie sich seit den 80er Jahren ausbreitete, erleichtert das. Als die Architektur unvereinbare Stile nebeneinander gelten ließ, brachte sie eine Bereitschaft in unserer Gesellschaft zum Ausdruck, sich mit Verschiedenheit zu arrangieren. Die Skepsis gegen Letztbegründungen des Wissens nahm ebenso zu wie gegen den Fortschritt und die Möglichkeit objektiver

12. Zit. nach H. Halbfas, *Die Bibel, erschlossen und kommentiert* von Hubertus Halbfas, Düsseldorf: Patmos 2001, 17.

Wirklichkeitserkenntnis. Die »großen Erzählungen« gerieten in Misskredit.<sup>13</sup> Auch wenn man postmoderne Mentalität eher als Gegenströmung betrachtet, die bestätigt, dass der große Strom in dieselbe Richtung fließt wie bisher, hat sie die Situation der Religion geändert. Bleibt nämlich Religion ein Element der modernen Welt, so könnte Aufklärung darin bestehen, sie besser zu verstehen, als sie sich selbst versteht. Auf keinen Fall wäre es im Sinne der Aufklärung, religiösen Menschen zuzumuten, sich um das Verständnis der säkularen Welt zu bemühen, sich selbst aber zu weigern, in einen Dialog mit religiösen Überzeugungen einzutreten – außer durch Religionskritik, die religiösen Menschen oft jene Achtung entzieht, die Voraussetzung eines Dialogs ist.<sup>14</sup> Aber auch für postmoderne Mentalität sind Religionen sperrig. Sie geben Letztbegründungen, bieten »große Erzählungen« und vertreten (oder vertraten) Absolutheitsansprüche.

Wenn im Folgenden eine offene Bibeldidaktik konzipiert wird, die um ein Bibelverstehen für alle wirbt, so ist ihr »Sitz im Leben« die postsäkulare Gesellschaft. Bisher musste jede Bibeldidaktik, die ihren religiösen Gehalt einschließt, als missionarisches Bemühen der Kirchen verstanden werden. Postmoderne Mentalität kann sich leichter auf Überzeugungen anderer einlassen, ohne Zwang zu empfinden, ihnen zustimmen zu müssen. Sie kann Überzeugungen äußern, ohne deren Missionar zu sein.

Diametral entgegengesetzt reagiert der christliche Fundamentalismus auf die gegenwärtige Situation. Er ist vom traditionellen Pietismus mit seinen Wurzeln im 17./18. Jh. zu unterscheiden, für den die Bekehrung als Hinwendung zu Jesus und die *praxis pietatis* entscheidend waren. Dieser Pietismus wandte sich gegen die Institution der Kirche und eine lebensferne orthodoxe Theologie. Sein Subjektivismus war ein modernes Element. Fundamentalismus<sup>15</sup> ist dagegen die in Nordamerika beginnende Reaktion auf die sich säkularisierende Politik und die moderne Wissenschaft des

13. Vgl. C. Strube, Art. Postmoderne I, TRE 27 (1997) 82-87; W. v. Rejen, Art. Postmoderne, EKL 3 (1992) 1276-1282.
14. Vgl. die Rede von J. Habermas zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels: Glauben und Wissen, Frankfurt: Suhrkamp 2001. Der Begriff »postsäkulare Gesellschaft« findet sich dort S. 13 u.ö.
15. Der Begriff Fundamentalismus geht auf die 12bändige Schriftenreihe »The Fundamentals« 1910-1915 zurück. 1919 wurde in Philadelphia die »World's Christian Fundamentals Association« gegründet. Vgl. W. Joest, Art. Fundamentalismus, TRE 11 (1983) 732-738; K. Kienzler, Der religiöse Fundamentalismus. Christentum, Judentum, Islam, bsr 2031, München: Beck 1996.

19. Jh. Im Niagara Creed von 1878 werden als »Essentials« neben der Verbalinspiration der Schrift vier Bekenntnissätze zur Christologie, zu Jungfergeburt, Sühnetod, Auferstehung und Wiederkunft Jesu genannt. Entscheidend aber wurden sehr viel mehr drei Anliegen:

- (1) Die Ablehnung der historisch-kritischen Erforschung der Bibel, also der allgemeinen rationalen Textauslegung.
- (2) Die Bekämpfung der Evolutionslehre durch einen Kreationismus, der die Schöpfungsgeschichte wortwörtlich versteht und sich gegen die Abstammung des Menschen vom Affen auflehnt.
- (3) Die Verteidigung traditioneller Moral – besonders bei Frauenemanzipation, Abtreibung und Homosexualität.

Vom Fundamentalismus sollte man die gemäßigteren »Evangelikalen« abgrenzen, die sich auf die moderne Kultur einlassen<sup>16</sup> und eine maximalistische Theologie vertreten: Möglichst viel soll in der Bibel historisch sein, möglichst viel vom Glauben der Kirche bewahrt werden. Hier verzichtet man bewusst auf überzogene fundamentalistische Positionen.

In den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts erlebte der Fundamentalismus im Christentum, Judentum und Islam eine Renaissance.<sup>17</sup> Wie der Pietismus durch seinen Subjektivismus an der modernen Welt teilhat, so auch der neue Fundamentalismus: Während postmoderne Mentalität den Pluralismus und seine Relativierung von Gewissheiten akzeptiert, protestiert fundamentalistische Mentalität gegen die Auflösung von Gewissheiten. Sie ist formal modernistischer Mentalität verwandt. Diese beharrt auf objektiven wissenschaftlichen Erkenntnissen, allgemein einsichtigen moralischen Urteilen und der Kraft des Fortschritts. Ebenso insistiert der Fundamentalismus auf objektiven religiösen Wahrheiten, verbindlichen moralischen Werten und einem eschatologischen Heil für die ganze Welt. Er ist ein Versuch, die verlorene Geltung von Religion mit politischer Macht wiederherzustellen und Religion als ein (pseudo-)modernes Produkt zu verkaufen. Der Glaube soll so sicher in Fakten verankert sein wie irgendeine andere wissenschaftliche Theorie. Daher wird ein erbitterter Kampf um die Deutungskompetenz für die Bibel geführt: Die historisch-kritische Forschung gilt als der große Gegner. So wie Wirtschaftsunterneh-

16. Sie gründeten 1943 die »National Association of Evangelicals«. Es kam 1957 zum Schisma, bei dem sich diese gemäßigtere Strömung um den Erweckungsprediger Billy Graham von den Fundamentalisten abspaltete. Vgl. M.S. Hamilton, Art. Fundamentalismus, II,2b, RGG<sup>4</sup> 3 (2000) Sp. 416-418, dort 418.
17. K. Kienzler, Fundamentalismus, 9f, weist auf folgende chronologische Daten: Im Mai 1977 kam der Likud Block in Israel an die Macht, mit dem fundamentalistische Strömungen in Israel politischen Einfluss erhielten. Im September 1978 wurde der Pole Karel Wojtila zum Papst gewählt, der die konservativen Kräfte in der katholischen Kirche stärkte. Im Februar 1979 kehrte Ayatollah Khomeini nach Teheran zurück. 1980 wurde Ronald Reagan mit Unterstützung fundamentalistischer Kreise zum amerikanischen Präsidenten gewählt.

men keine »Häretiker« dulden, die der allgemeinen Betriebsphilosophie widersprechen, so duldet der Fundamentalismus keine Kritiker, die ihn in Frage stellen. Aber dabei bleibt es nicht. Unsere kapitalistische Gesellschaft misst Theorien daran, dass sie sich erfolgreich in Produkte verwandeln lassen. Der Markt gilt als Instrument der Wahrheitsfindung. Der moderne Fundamentalismus unterwirft sich diesem Gesetz. Er will sein »Produkt« erfolgreich absetzen. Dazu werden die üblichen Marktstrategien eingesetzt: Trotz des antimodernen Affekts tritt er in modernen Formen auf. Die elektronische Kirche ist seine Erfindung. Er ist Antimodernismus in moderner Form.

Fundamentalismus und evangelikale Strömungen beanspruchen die Bibel emphatisch für sich.<sup>18</sup> Zwar ist sie Konsensbasis für Kirche und Ökumene. Aber wer innerhalb der (protestantischen) Kirchen »Bibel« und »Biblisches« hochhält, signalisiert nicht Konsens. Beide Stichwörter sind zum Schibboleth evangelikaler Strömungen geworden. Von ihnen geht ein Spaltungspotential aus: »Bibeltreu« (im Sinne des evangelikalen Schlagwortes) will nur eine Minderheit in der Kirche sein. Selbst der Begriff »Bibeldidaktik« weckt negative Assoziationen.<sup>19</sup> Eine offene Bibeldidaktik muss die Worte »Bibel« und »biblisch« gegen den »Trend« im Protestantismus benutzen und sich von ihrer Abwertung frei machen. Sie kann daran anknüpfen, dass die »Bibel« seit dem II. Vaticanum im Katholizismus das Symbol für eine progressive Theologie geworden ist. Sie kann sich durch die Wiederentdeckung der Bibel in lateinamerikanischen Basisgemeinden ermutigen lassen. Sie sollte sich durch die Bibelflucht mancher Protestanten nicht allzu sehr imponieren lassen. Sie kann in Erinnerung rufen, dass der Geltungsbereich der »Bibel« nie mit den Kirchengrenzen zusammengefallen ist. Das Alte (oder das Erste) Testament ist auch das Buch des Judentums; die zweigeteilte Bibel aus Altem und Neuem Testament ist im Islam Vorstufe zur vollendeten Offenbarung. Die Bibel gehört nicht nur den Christen. Sie hat die europäische Geschichte weit über den kirchlichen Raum hinaus mitbestimmt, auch in Form von Bibel- und Religionskritik. Der Umfang des Adjektivs »biblisch« ist weit größer als fun-

18. Die hier vorgelegte Bibeldidaktik widerspricht dem Fundamentalismus: Die historisch-kritische Forschung, die evolutionäre Sicht der Natur und die Notwendigkeit, moralische Normen zu überprüfen, werden bejaht.
19. Vgl. W. Gräßl, Die Pluralisierung des Religiösen in der ›Postmoderne‹ als Problem der ›Bibeldidaktik‹, in: G. Lämmermann u. a. (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne, 1999, 182-197: »›Bibeldidaktik‹ assoziiert eher krampfhaft Bemühungen, die Bibel ›einzubringen‹, wo es unpassend ist« (S. 197).

damentalistisch, evangelikal, protestantisch, katholisch, kirchlich oder christlich. Daher dies Plädoyer für eine *offene* Bibeldidaktik.<sup>20</sup>

Eine offene Bibeldidaktik für alle – unabhängig von Glauben und Unglauben – entspricht der Bibel selbst. Das Judentum hat als erste Religion einen Kanon geschaffen. Es schuf damit den Typus der Buchreligion: »Das ist das Schöne an Buchreligionen wie Judentum, Christentum oder auch Islam: Man kann sich mit ihnen vertraut machen, ohne sich ihren Riten und Lebensformen zu unterwerfen, ohne koscher zu essen, nach Mekka zu wallfahren oder in die Messe zu gehen, sogar ohne das Kreuz im Klassenzimmer. Glauben das ist eine andere Sache. Aber Lesen sollte es schon sein.« (J. Ross)<sup>21</sup>. Zwar haben die großen Buchreligionen einen missionarischen Zug. Aber ihre Bücher kann man unabhängig davon lesen. Damit entspricht der Leser Motiven, die bei der Entstehung der Bibel eine Rolle gespielt haben.

Bei der Entstehung der Bibel waren Außenstehende im Blick: Die alttestamentliche Kanonbildung begann mit Esra, der (wahrscheinlich) Anfang des 4. Jh. v. Chr. das jüdische Gemeinwesen im Auftrag des persischen Königs auf der Grundlage des »Gesetzes des Himmelsgottes« neu gründete (Esra 7). Wir wissen nicht, welches »Gesetz« er mitbrachte, aber es sollte nicht nur nach innen eine neue Ordnung begründen, sondern sicherte auch nach außen hin die Autonomie des Judentums: Die persischen Herrscher wollten dies Gesetz respektieren. Eine solche Außenfunktion des Kanons begegnet noch einmal in der Septuaginta, der griechischen Übersetzung des Alten Testaments. Nach dem Aristeasbrief ist sie eine Darstellung jüdischer Religion für Nichtjuden. Die Übersetzung wird für die berühmte Bibliothek in Alexandrien angefertigt (Aristeas 9ff). Der Brief zeigt die Übersetzer in einem langen Gespräch mit dem heidnischen König über die rechte Art des Regierens. Auch wenn es sich um eine legendarische Überlieferung handelt, so entstand in der Sicht von Juden die Septuaginta nicht als reine Binnenliteratur – unabhängig von den wirklichen historischen Motiven, die hinter dieser Bibelübersetzung stehen.

20. Die hier vorgelegte »offene Bibeldidaktik« kann an die religionsdidaktische Reflexion von der liberalen Religionspädagogik bis zur Symboldidaktik anknüpfen. Da sie (in Deutschland) ihren »Sitz im Leben« in der Schule und nicht (nur) in der Kirche hat, finden wir in ihr eine viel größere Offenheit als in innertheologischen hermeneutischen Konzeptionen. Man muss diese Offenheit freilich ins Bewusstsein heben.
21. J. Ross, Faust, Freud, Bach und die Bibel, in: Die ZEIT Nr. 14 vom 27.3. 2002, 1.



Das Neue Testament ist dagegen allein aufgrund von Anstößen aus dem Urchristentum selbst entstanden. Es ist Kleingruppenliteratur. Gerade deshalb ist es erstaunlich, wenn wir in ihr eine Tendenz zur Öffentlichkeit finden. Die ersten Schriften, in denen die Schwelle zu einer christlichen Publizistik erreicht wird, haben das »Evangelium« zum Thema – eine »frohe Botschaft« mit Öffentlichkeitscharakter. Es ist das Thema des Römerbriefs, des ersten urchristlichen Schreibens, das die Schwelle zur Publizistik erreicht hat. In Röm 1 nennt Paulus als seine Adressaten alle Völker (Röm 1,16f), Griechen und Nichtgriechen, Weise und Unverständige (Röm 1,14). Das »Evangelium« ist auch das Thema des ältesten Evangeliums (Mk 1,1). Es soll in der ganzen Welt verbreitet werden (Mk 13,10; 14,9). Auch wenn dahinter missionarische Impulse stehen, gilt: Das Neue Testament will grundsätzlich von allen gelesen werden, nicht nur von Gläubigen. Es wurde nachweislich schon in der Antike von Kritikern des Christentums studiert. Eine offene Bibeldidaktik widerspricht also nicht den Intentionen der Bibel.

Diese Bibeldidaktik soll im Folgenden in drei Schritten entfaltet werden. Am Anfang steht die Frage nach den (Lern-) Zielen einer Beschäftigung mit der Bibel. Warum sollen sich Gebildete heute mit ihr beschäftigen? Warum soll man sie mit Kindern und Jugendlichen lesen? Ein zweiter Teil fragt, was sollen wir in der Bibel studieren? Was in ihr ist so elementar, dass man es zusammen mit Kindern studieren kann? Was in ihr fördert die Kommunikation mit anderen Menschen? Am Schluss steht ein dritter Teil, der sich mit der Methodik des Bibelunterrichts beschäftigt. Für alle Teile aber gilt: Keine Didaktik kann die Bibel besser darstellen, als sie ist. Sie wird gelesen, weil sie in sich eine Motivationskraft hat. Bibeldidaktik kann nur helfen, diese Motivationsenergie in »aktuelle« Motive zum Lesen und Studieren der Bibel zu verwandeln.

## **I. Ziele des Bibelstudiums:**

### ***Warum soll man die Bibel studieren?***

Warum soll man die Bibel studieren? Diese Frage stellt sich nicht nur für Schule und Unterricht. Unsere ganze Kultur muss sich darüber Klarheit verschaffen. In einem ersten Abschnitt behandeln wir daher die Frage: Inwiefern gehört die Bibel zur allgemeinen Bildung?<sup>1</sup> Danach ist zu fragen, inwiefern sie zur religiösen Bildung gehört. Denn auch das ist umstritten. Sie wurde im Religionsunterricht aus ihrer Mittelpunktstellung verdrängt.

1. Vgl. H. Schmidt, Bildung ohne Christentum? in: W. Härle / H. Schmidt / M. Welker (Hg.), Das ist christlich. Nachdenken über das Wesen des Christentums, Gütersloh: Kaiser 2000, 157-174.

## §2 Die Bibel in der allgemeinen Bildung:

Warum soll ein gebildeter Mensch die Bibel kennen und verstehen?

Homer war die Bibel der Griechen. Auch als sie nicht mehr an die Götter Homers glaubten, hielten sie an seinen Epen fest. Auch Christen lasen ihn. Er blieb Bestandteil humanistischer und literarischer Bildung nach dem Untergang der antiken Welt. Sollte es der Bibel ähnlich ergehen? Könnte sie ihre Erosion als Quelle für Welt- und Lebensdeutung überleben? Ansätze dafür gibt es. Ebenso wie gebildete Christen in der Spätantike Homer lasen, lesen in der Moderne nicht-christliche Intellektuelle wie Bert Brecht, Ernst Bloch, Leszek Kolakowski und Manès Sperber die Bibel.<sup>1</sup> Aber welchen Wert könnte die Bibel für Menschen haben, die so wenig an den inkarnierten Gottessohn glauben wie die antiken Christen an die Götter Homers? Und kann man sich auf der Grundlage eines solchen Bibelverständnisses mit Juden und Moslems verständigen?

### 1. Der Begriff der Bildung und seine besondere Aura:

Der Beitrag der Bibel zur Bildungstheorie

Das Wort »Bildung« ist schwer in andere Sprachen zu übersetzen. Aber die Sache ist keine deutsche Ideosynkrasie und lässt sich in jeder Sprache erklären. »Bildung« meint mehr als Wissen und Fertigkeiten. Was dies »Mehr« ist, verschwimmt zwar oft im nebelhaften (deutschsprachigen) Bildungsgerede. Ist es gar ein theologisches Relikt? Hängt die Aura dieses Begriffs damit zusammen, dass am Anfang der Wortgeschichte von »Bildung« Gott stand? »Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn« (Gen 1,27). Diese Ebenbildlichkeit des Menschen war durch den Sündenfall verloren gegangen und sollte durch Verwandlung des Menschen in das Bild Christi wieder hergestellt werden. Mit dem Neuen Testament setzte sich der Gedanke durch: Der Mensch ist gewor-

1. Vgl. die Zeugnisse einer Bibellektüre bei H.J. Schultz, Sie werden lachen – die Bibel, Stuttgart: Kreuz 1975.

den, um anders zu werden. Er wird geboren, um wieder geboren zu werden. »Es ist noch nicht offenbar geworden, was wir sein werden« (1 Joh 3,2). Damit kam Unruhe ins Leben. Sie lebt im Bildungsgedanken weiter. Zur Bildung gehört der Wille, über das hinaus, was wir von Geburt aus sind, anders zu werden. Diese Unruhe hat als Kontrapunkt in der Bibel die Gewissheit: Der Mensch ist unauslöschlich Ebenbild Gottes. Das wird durch nichts in Frage gestellt. In der Bibel stehen nun beide Aussagen nebeneinander – Aussagen über eine von der Schöpfung her sich durchhaltende Ebenbildlichkeit und eine durch Erlösung neu zu erlangende Ebenbildlichkeit. Irenäus verband Ende des 2. Jh. n. Chr. beide, indem er zwischen *imago* und *similitudo Dei* unterschied: Das Bild Gottes bleibt als Schöpfungsstruktur im Menschen erhalten. Der Sünder bleibt *imago Dei*, seine Ähnlichkeit mit Gott aber ging verloren; die *similitudo Dei* muss durch Erlösung wieder hergestellt werden. Gott wurde dazu Menschensohn, damit der Mensch Sohn Gottes wird (Irenäus adv haer III,10,2). Die Wiedergewinnung der Ebenbildlichkeit ist das Ergebnis der heilsgeschichtlichen »Bildungsarbeit« Gottes.

Der Weg zum modernen Bildungsgedanken ist ein Säkularisierungsprozess. Er besteht darin, dass die Wiederherstellung der Ebenbildlichkeit des Menschen zur Aufgabe des Menschen wird. Durch Bildung soll der Mensch verwirklichen, was Natur in ihn gelegt hat. Er soll nicht Gottes Hoheit und Würde widerspiegeln, sondern eigene Würde ausstrahlen. Die Verwandlung des Menschen durch eigene Bildungsarbeit trat an die Stelle der Verwandlung durch göttliche Erlösung. Diese Bildungsarbeit muss (1) innerhalb dieses menschlichen Lebens, (2) in Ausrichtung auf ein dem Leben immanentes Ziel und (3) durch eigene Arbeit geschehen. Drei geistesgeschichtliche Epochen haben Spuren in diesem Bildungsgedanken hinterlassen:<sup>2</sup>

- (1) Die Mystik verstand die Ebenbildlichkeit des Menschen, ihren Verlust und Wiedergewinn nicht als Aufgabe der großen Heilsgeschichte, sondern als innere Geschichte des Menschen. Gott hat sich in die Kreatur entäußert, und er gewinnt sich aus ihr durch Wiederannäherung der Seele an ihn zurück. Der mystische Weg nach innen führt zur »Bildung« des Menschen zum Ebenbild Gottes (Meister Eckhardt).
- (2) Die Renaissance verstand die Entwicklung der Ebenbildlichkeit als

2. Vgl. die Überblicke bei C. Menze, Art. Bildung, HPG I (1970) 135-184; R. Lennert, Art. Bildung I, TRE IV (1980) 568-582.

Entfaltung einer inneren Anlage im Menschen: Bildung ist eine den Dingen und Lebewesen immanente Entelechie (Paracelsus). Gott trat als Schöpfer in den Hintergrund zugunsten des Gedankens einer organischen Entwicklung. Aber die innere Zielbestimmtheit des Menschen blieb im Grunde ein Gedanke Gottes, der sich im Menschen verwirklicht.

- (3) Seit der Aufklärung wurde Bildung zur Selbstverwirklichung des Menschen. Dabei ging es im Neuhumanismus nicht nur um nützliche Ausbildung für Beruf und Gesellschaft, sondern um Entfaltung der eigenen Kräfte als Selbstzweck. Der Gedanke des nicht verrechenbaren Eigenwerts wurde dabei weniger aus der Theologie als aus der Ästhetik bezogen: Der Mensch ist einem Künstler vergleichbar, dessen Bildungsarbeit in sich wertvoll ist, weil Kunst einen Eigenwert darstellt. Im Hintergrund steht oft der Gedanke: Als zweiter Schöpfer ist der Mensch ein Ebenbild des ersten Schöpfers.

Bildung ist Selbstverwirklichung durch Auseinandersetzung mit Welt und Mitmensch. Mit diesem Bildungskonzept waren immer Verheißungen verbunden, die kein Bildungswesen erfüllen konnte. Es enthält einen Überschuss, dessentwegen manche den Bildungsbegriff aufgeben möchten. Andere möchten ihn gerade deshalb als kritische Potenz behalten. Worin aber besteht dieser Überschuss von »Bildung« gegenüber dem Lernen?

- (1) *Bildung ist mehr als Ausbildung.*<sup>3</sup> Bildung ist Selbstwert, Ausbildung hat Tauschwert. Gelernt wird für einen Beruf, mit dem man Leistun-

3. W.v. Humboldt formuliert das in noch heute gültigen Worten: »Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf einen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hiezu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschiehet, von einem zum anderen überzugehen« ... »Fängt man aber von dem besondern Berufe an, so macht man ihn einseitig, und er erlangt nie die Geschicklichkeit und die Freiheit, die nothwendig ist, um auch in seinem Berufe allein nicht bloss mechanisch, was Andere vor ihm gethan, nachzuahmen, sondern selbst Erweiterungen und Verbesserungen vorzunehmen.« (W.v. Humboldt, Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts, 1. Dezember 1809, in: W.v. Humboldt, Studienausgabe in 3 Bänden, hg. v. K. Müller-Vollmer, Bd. 2, Paderborn: Schöningh 1971, 144f). Für Humboldt gehörte zur Idee der Bildung die »Individualität« des Menschen, die noch nicht von Natur gegeben ist, sondern sich entwickeln muss, die »Totalität« seiner Fähigkeiten und die »Uni-

gen auf dem Markt anbietet. Wer sie bringt, wird dafür bezahlt. Bildung kann dagegen nicht bezahlt, sondern nur »honoriert« werden. Sie geht jedem berufsspezifischen Lernen voran und ist in allem beruflichen Wissen das, was auch für Menschen wertvoll ist, die einen anderen Beruf haben. Freilich zeigt sich hier eine Ambivalenz: Auch zweckfreie Bildung kostet Geld. Sie ist teuer, wie das Budget jeder Universität, jedes Museums oder Theaters zeigt. Und vor allem: Zweckfreie Bildung hat sich immer wieder für Zwecke instrumentalisieren lassen. Ihre Zweckfreiheit wurde oft zur Lebenslüge.

- (2) *Bildung ist mehr als Erziehung.* »Erziehung« ist ein Einwirken erwachsener Menschen auf aufwachsende Menschen, sei es intentional oder funktional. Sie wird beim Erwachsenen durch Training, Beratung und Therapie abgelöst. Bildung ist dagegen ein lebenslanger Prozess. Er verbindet Kinder und Erwachsene. Der unterrichtende Lehrer hat immer einen Vorsprung an Wissen und Können, aber er ist durch seinen Status nicht unbedingt überlegen: Professoren bilden sich durch ihre Doktoranden weiter. Schon wegen dieser Minimierung des autoritären Gefälles ist der Bildungsbegriff wertvoll. Ein wenig ambivalent bleibt freilich: Bildung ist zwar nicht Erziehung, aber sie bleibt Selbst-erziehung. Deshalb hat sie oft einen etwas egozentrischen Akzent. Sie ist Arbeit an der *eigenen* Bildung. Wird dabei nicht die Aufgabe vernachlässigt, für ein gutes Zusammenleben zu sorgen?
- (3) *Bildung erweitert den Horizont.* Sie transzendiert die eigene Lebenswelt. Für die humanistische Bildungsidee war es die Antike, die den Menschen durch Begegnung mit einer fremden Lebenswelt bildete. Die Beschäftigung mit ihr war über den Verdacht erhaben, sie geschehe wegen ihres praktischen Nutzens in der Gegenwart. Heute gilt unabhängig davon: Bildung geschieht überall, wo der Dunstkreis des eigenen Lebens verlassen wird. Dazu gehört die Begegnung mit anderen Kulturen. Reisen bilden, vor allem wenn man fremde Länder nicht nur aus der Perspektive des Touristen kennen lernt. Aber auch hier tut sich eine Ambivalenz auf: Die Beschäftigung mit fernen Zeiten und Kulturen kann gegenüber der eigenen Lebenswelt entfremden. Aus Horizont-erweiterung wird Horizont-verengung. Was hilft es, wenn man alles über die Odyssee weiß, aber in der Odyssee seines eigenen Leben

versalität« der Bildungsstoffe, an denen sich diese Fähigkeiten entwickeln sollten.

nicht nach Hause findet? Bildung war oft ein Rückzug in die Nischen einer »Sonderwelt«. Daher ist die vierte Bestimmung von Bildung so wichtig:

- (4) *Bildung ist kommunikativ.* Bildung muss sich in der eigenen Gesellschaft bewähren. Mit der Allgemeinbildung war immer die Verheißung verbunden, dass jeder über die eigene Gruppe hinaus mit jedem kommunizieren kann. Darauf ist eine Demokratie angewiesen. Sollen doch in ihr gemeinsame Probleme öffentlich diskutiert werden. Auch hier zeigt sich die Ambivalenz von Bildung: Sie will soziale Schranken überwinden, errichtet aber oft neue Barrieren. Die Schranke zwischen Gebildeten und Ungebildeten ist oft nicht weniger schmerzlich als die zwischen Reich und Arm, Mächtigen und Ohnmächtigen. Bildung ist ein großes Einschüchterungspotential gegenüber den »Ungebildeten«.
- (5) *Bildung ist Selbstbestimmung.* Sie ermöglicht ein selbstbestimmtes Leben und ist eine Quelle von Lebensmotivation. Die Verheißung von Bildung ist, dass ein Mensch in ihr nicht von außen bestimmt wird, sondern tut, womit er sich identifizieren kann. Sein Leben ist von seinem »Wissen« durchdrungen, sein Wissen vom Leben getragen. Aber auch hier gibt es eine Ambivalenz: Wer viel Wissen hat und sich dessen bewusst ist, dass er dennoch wenig weiß, sehnt sich manchmal nach jener Wolke von Unwissenheit, in der man ungebrochen leben kann. Bildung nimmt dem Leben seine Unbefangenheit. Wer sich über die Schultern beim Leben zuschaut, wird gelähmt, weil er keine Entscheidung mit gutem Gewissen fällen kann. Zu viel Bildung kann es auch schwer machen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen.
- (6) *Bildung ist selbstreflexiv:* Der Mensch arbeitet nicht direkt an sich. In, mit und unter der Aufgabe, die Umwelt zu gestalten und mit Menschen zu kooperieren, arbeitet er ständig an sich selbst. Im Wissen von den Dingen ist immer ein Wissen von uns selbst, im Umgang mit anderen Menschen gehen wir mit uns selbst um. Das ist der selbst-reflexive Grundzug der Bildung. Er führt zu einer starken Selbstthematierung des Menschen, dem alles zum Material seiner Bildung wird. Eben darin liegt eine weitere Ambivalenz: Nur auf den ersten Blick scheint es leichter zu sein, auf sich selbst einzuwirken als auf anderes. In Wirklichkeit kann man sich nur schwer selbst bearbeiten. Wir zerstören durch programmatische Selbstthematierung vielleicht gerade das,

was wir in uns kultivieren sollten: die Offenheit für Dinge und für Menschen, die voraussetzt, dass wir sie nicht nur durch den Spiegel unserer eigenen Probleme sehen.

Die Verheißungen der Bildung sind alle ambivalent. Bildung hat Nebenfolgen, die ihre Ziele konterkarieren. Aber dennoch schimmert die Gott-ebenbildlichkeit durch solche Verheißungen hindurch. Der Mensch ist als Ebenbild Gottes letztlich auf nichts Endliches und Begrenztes bezogen. Er ist ein Selbstwert. Er ist dazu bestimmt, dass einmal keiner den anderen mehr belehrt (Jer 31,34). Er transzendiert seine Lebenswelt. Er hat Verantwortung für ein selbstbestimmtes Leben und ist mit allen Menschen und Kreaturen verbunden. Und gleichzeitig wird in den Ambivalenzen der Bildung die Gebrochenheit des real existierenden Menschen sichtbar, seine Ferne und Entfremdung von Gott. Die Ebenbildlichkeit des Menschen steht hinter den Verheißungen der Bildung, seine Endlichkeit zeigt sich in ihren Ambivalenzen. Eine theologische Deutung der Bildung kann deren rein immanente Deutung vertiefen. Dieser latente religiöse Hintergrund des Bildungsbegriffs irritiert die, die nüchtern von Lernkonzepten zur Lebensbewältigung sprechen. Aber dieser Mehrwert macht den Bildungsbegriff unersetzlich. Denn er widerspricht einer Funktionalisierung unseres Wissens und Könnens zur utilitaristischen Lebensbewältigung.

Nur in einem Punkt steht die Anthropologie des Bildungsbegriffs notwendig mit einer theologischen Anthropologie in Spannung. Das sei an der zuletzt angeführten Ambivalenz klar gemacht. Selbstreflexivität ist ein Grundzug der Bildung. Aber gerade sie wird in einem theologischen Menschenbild zum Problem. Wer primär mit sich selbst beschäftigt ist, hat ein *cor incurvatum in se ipsum*. Er verfehlt sich selbst. Die Beziehung zu Gott befreit den Menschen von der Fixierung auf sich selbst. Nicht nur die Grenzen der Bildung, sondern das Streben nach ihr erscheint dann in einem problematischen Licht – es sei denn, man verändert den Bildungsbegriff und sagt: Gebildet ist der, der sich mit innerer Freiheit Menschen und Sachen zuwendet. Der Gebildete ist Sachwalter und Mitmensch (K. Schaller).<sup>4</sup> Ein solcher Bildungsbegriff entspricht biblischem Ethos. Der

4. Diese Selbstbezogenheit der Bildung in einem humanistischen Bildungsbegriff kritisiert Klaus Schaller, *Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht*, Heidelberg: Quelle & Meyer 1961: Der Glaube befreit den Menschen von seiner Konzentration auf sich und macht ihn frei für andere Dinge



ganz auf sich zurückgebogene Gebildete ist dagegen nicht frei, sondern in seinem Ich gefangen.

Um so mehr sollte man betonen, dass der Bildungsbegriff mit dem Gedanken der Gottebenbildlichkeit nicht nur historisch zusammenhängt, sondern auch sachlich verbunden ist. Auch dort, wo man bewusst seine theologische Tiefendimension ausblendet, hat der Bildungsbegriff eine ihm eigentümliche »Aura«. Manche beziehen sie aus der griechischen und römischen Klassik. Die neuhumanistische Bildungsidee fand hier Gehalte, die sich einer Funktionalisierung des Menschen für begrenzte Zwecke widersetzen. Andere bezogen sie aus der Ästhetik. Das Schöne ist Selbstzweck. Heute treten oft die Menschenrechte in die Nachfolge solcher Bildungsbegründungen. Im Bekenntnis zur unauslöschlichen Würde des Menschen wird jedem Menschen ein Selbstzweck zugesprochen. Menschenwürde ist Ebenbildlichkeit ohne (expliziten) Transzendenzbezug. Wir sollten diese »Aura« im Bildungsbegriff nicht aufgeben, wie auch immer sie begründet wird. Sie weist darauf, dass das Ziel menschlichen Lebens das real gelebte Leben transzendiert. Die Tiefendimension des Bildungsbegriffs enthält ein unaufgebbares kritisches Potential – mag es auch dazu verführen, die Ambivalenzen der Bildung zu überspielen und viel Nebel um den Begriff »Bildung« (gerade in Deutschland) zu verbreiten.

Die Bibel gehörte nicht zu den Gegenständen, die im neuhumanistischen Bildungsgedanken eine Rolle spielten. Im 19. Jh. war sie Teil der elementaren Volkserziehung, die auf das ausgerichtet war, was im Leben nützlich war. In A. Diesterwegs Überlegungen zu einem allgemeinen Religionsunterricht wird mit Katechismus und Gesangbuch auch das Lesen der Bibel verworfen<sup>5</sup> – obwohl die vernünftige und allgemeine menschliche Religion Jesu einen zentralen Ort in ihm haben soll. Diese Religion Jesu stand für ihn in Spannung zum kirchlichen Jesus. Heute hat sich die Situation verändert. Die Bibel ist kein Volksbuch mehr. Ihre Kenntnis kann der Religionsunterricht nicht voraussetzen, er muss sie schaffen. Sie

und andere Menschen, denen er »entsprechen« kann. Seine Formel für Bildung findet sich im Titel einer Aufsatzsammlung: K. Schaller, *Der Gebildete heute*, Sachwalter und Mitmensch, Bochum: Kamp 1962.

5. Vgl. K. Dienst, Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866), in: H. Schröer / D. Zilleßen (Hg.), *Klassiker der Religionspädagogik*, Frankfurt: Diesterweg 1989, 135-148. Ferner H.F. Rupp, Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm, *LexRP 1* (2002) 344-347.

