

Als Jona drei Tage im Walfisch war – oder: Vom Zähneputzen!

Intertextuelle bibeldidaktische Zugänge in der Grundschule



der autor

Dr. Egbert Ballhorn, Professor für Exegese und Theologie des Alten Testaments an der Technischen Universität Dortmund



die autorin

Dr.ⁱⁿ Claudia Gärtner, Professorin für Praktische Theologie an der Technischen Universität Dortmund

Abstract

Der Beitrag geht von einer Fallstudie über eine korrelativ ausgerichtete Unterrichtsreihe zu Jona in der Grundschule aus. Hieran wird deutlich, vor welchen Schwierigkeiten eine korrelative Bibeldidaktik steht und welche Chancen sich zugleich für intertextuelles Arbeiten mit dem Buch Jona ergeben. Von dieser Fallstudie ausgehend werden theoriegeleitet Grundzüge der intertextuellen Exegese vorgestellt und hieraus Anforderungen an und Herausforderungen für intertextuell ausgerichtete Lernprozesse erarbeitet.

Schlagerworte: *Intertextualität – Bibeldidaktik – Kanonische Exegese – Korrelationsdidaktik – Unterrichtsforschung*

When Jona was inside the whale for three days – or: It's about toothbrushing!

Intertextual bibeldidactical approaches in primary school

The paper takes a case study about a correlatively oriented teaching unit on Jona in primary school as its starting point. This case study clearly shows the difficulties which correlative Bible Didactics have to face. However, it also illustrates the chances of working with the book of Jona on an intertextual basis. Based on this case study, the theoretical main features of intertextual exegesis shall be presented here. This should then lead to the development of requirements and challenges for intertextually oriented learning processes.

Keywords: *intertextuality – bible didactics – canonical exegesis – correlation didactics – education research*

Die Jona-Erzählung gehört in Kinderbibeln zu den ‚Klassikern‘. Neben der Arche Noah dürfte Jona für Kinder die bekannteste alttestamentliche Geschichte sein. Über die Gründe hierfür lässt sich nur spekulieren. Vermutlich sind es die Tiere, denen eine besondere Attraktivität für Kinder zugesprochen wird. So erhalten Tierillustrationen insbesondere in den Kinderbibeln für Kita und Grundschule oftmals viel Raum.¹ Zu Grunde liegt hier explizit oder implizit ein korrelativer Ansatz: in die Lebenswelt der Kinder mit ihrer Faszination für Tiere werden biblische ‚Tiergeschichten‘ eingeführt.

Im Grundschulalter wird dieser Zugang ausdifferenziert. So formuliert der NRW-Lehrplan als Kompetenzerwartung für das Ende der 4. Klasse: Die SchülerInnen „beschreiben und deuten den Lebensweg/Auftrag eines Pro-

pheten: Elija/Elischa oder Jesaja und deuten das Buch Jona als Lehrerzählung“. Wie kann ein bibeldidaktischer Lernweg hierzu aussehen, und wie lernen GrundschülerInnen in einem solchen Setting? Anhand einer kleinen Fallstudie zu ‚Jona‘ soll dieser Frage nachgegangen werden. Hieran sollen zum einen Lernchancen und -hürden einer korrelativ ausgerichteten Jona-Didaktik im Grundschulalter gewonnen und zugleich alternative intertextuelle Ansätze aufgewiesen werden.

Bibeldidaktik ist ein interdisziplinäres Feld, das von Religionspädagogik und -didaktik sowie von der Exegese bespielt wird. Dennoch wird Bibeldidaktik oftmals von einzelnen ForscherInnen betrieben – und dann erweist sich dieses Feld zumeist als sehr groß. Die Reaktionen auf bibeldidaktische Ansätze folgen daher nicht selten einem Muster:

Wagen sich ReligionspädagogInnen an die Bibeldidaktik, so werden Stärken in Schülerorientierung, didaktischen Prinzipien und Methoden, aber Schwächen in der exegetischen Tiefe wahrgenommen – und umgekehrt! Die vorliegende Fallstudie wird daher von einer Religionspädagogin und einem Exegeten gemeinsam reflektiert mit dem Ziel, hieraus sowohl exegetische als auch religionsdidaktische Folgerungen für und Forderungen an die Bibeldidaktik zu formulieren.

1. Jona in der Grundschule – eine Fallstudie

1.1 Geschirrspülen, Zähneputzen und Unterhose wechseln – korrelative Zugänge zu Jona

Eine dritte Klasse einer katholischen Grundschule nähert sich der Jona-Erzählung korrelativ. In einem ersten Schritt werden die Kinder aufgefordert, sich Gedanken darüber zu machen, welche Aufträge sie selbst gerne annehmen und vor welchen sie sich drücken. Diese lebensweltlichen Erfahrungen bieten den korrelativen Einstieg, um Jonas Geschichte sukzessiv Kapitel für Kapitel zu erarbeiten. Bei dieser inhaltlichen Rekonstruktion des Erzählstrangs tritt die korrelative Verschränkung mit der Lebenswelt über weite Teile in den Hintergrund. Ein Bezug zu den SchülerInnen wird dabei mehrfach über psychologisierende Identifikationen mit den Erzählfiguren gesucht. „Wenn ich der Fisch wäre ...“ „Anstelle von Jona würde ich ...“ „Schau dir die einzelnen Menschen an: Beschreibe ihre Gedanken und Gefühle!“ „Was denkt oder fühlt Jona? Versuche Gründe für sein Verhalten zu finden!“² Die Unterrichtsreihe mündet darin, dass die Kinder die ganze Geschichte in eigenen Worten aufschreiben. Mit dieser Unterrichtsreihe sollen die SchülerInnen Kompetenzen erwerben, um a) die Vielfalt des biblischen Gottesbilds vor dem Hintergrund unterschiedlicher menschlicher Erfahrungen beschreiben, b) ihre Fragen nach Gott und ihre Gottesvorstellung zu bestimmten Geschichten und zu eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen und c) religiöse Sprache in geprägten und eigenen Formen kennen und gestalten zu können.³ Insgesamt folgt die Reihe einem korrelativen Muster, in dem die Vermittlung von und die Auseinandersetzung mit der biblischen Geschichte im Zentrum stehen. Die Studie zum korrelativen Religionsunterricht von Englert et al. hat gezeigt, wie vielfältig Korrelation in der Praxis vorkommt und wie unterschiedlich Lehrkräfte dieses religionsdidaktische Prinzip deuten und unterrichtlich gestalten.⁴ Die vorliegende Unterrichtsreihe lässt sich am ehesten der „adaptiven Variante“⁵ von Korrelation zuordnen. Charakteristisch für diesen Ansatz sei, dass aus der christlichen resp. biblischen Tradition vor allem solche Elemente und Texte ausgewählt wer-

den, die eine recht unproblematische Erschließung von Seiten der SchülerInnen erwarten ließen, was zu einer eher selektiven Aneignung von Religion führte. Nach Englert et al. zählen hierzu oftmals Unterrichtsreihen zu Prophetenworten und Psalmen.⁶ Neben sachkundlich-informierenden Elementen umfassten adaptiv ausgerichtete korrelative Lernformate Aspekte der individuellen Aneignung, in der vorliegenden Unterrichtsreihe vor allem die psychologisierende Identifikation mit der Jonafigur sowie auch der in Abb. 1 abgedruckte Arbeitsauftrag. Dass der hier gewählte Zugang Korrelation eher verkürzt einholt, ist offensichtlich und soll hier nicht weiter vertieft werden. In der hier vorgestellten Fallstudie wurde der Lernprozess einer achtjährigen, religiös sozialisierten Drittklässlerin analysiert, indem zum einen schriftliche Dokumente ausgewertet wurden, die Aufschluss über den Unterrichtsverlauf geben (Unterrichtsplanung, schriftliche Arbeitsergebnisse der Schülerin). Zum anderen wurde die Schülerin retrospektiv über ihren Lernprozess befragt. Damit ist die Fallstudie qualitativ-explorativ angelegt, ohne Anspruch auf Repräsentativität zu erheben. Aufschlussreich in dieser Fallstudie ist, wie die Lernende das vorliegende korrelative Element zu Beginn der Unterrichtsreihe ausgestaltet. Sie benennt jeweils drei, statt der geforderten zwei Aufgaben, die sie entweder gerne annimmt oder vor denen sie sich drückt (Abb. 1).

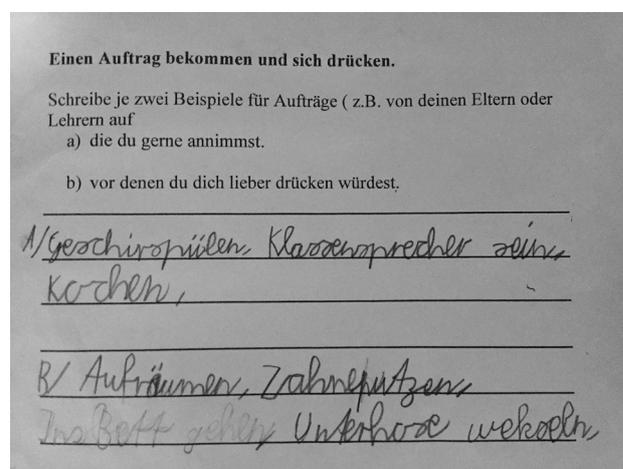


Abb. 1: Auszug eines Arbeitsblatts zu Jona, 3. Klasse

Auffällig ist, dass das Kind trotz des religiösen Kontextes (Religionsunterricht, Unterrichtsthema Jona, religiöse Sozialisation) keine Tätigkeiten benennt, die religiös konnotiert sind. Ein Religionsstunden-Ich ist in weiter Ferne. Die Aufgaben beziehen sich vornehmlich auf den häuslichen Zusammenhang und deuten auf Auseinandersetzungen mit basalen Aufgaben des täglichen Lebens hin: Geschirrspülen, Aufräumen, Zähneputzen, Unterhose wechseln. Auffällig ist aber auch, dass die genannten Beispiele in sehr großer Distanz zu den biblischen Erfahrungen stehen. Ob der Unwille, die Unterhose zu wechseln oder die Zähne zu putzen einen

produktiven Erfahrungshorizont für die Korrelation mit der biblischen Text- und Lebenswelt darstellt, ist fraglich. In einem Gespräch mit dem Mädchen, das kurz nach Beendigung der gesamten Reihe geführt wurde, äußerte es Schwierigkeiten bei der Bearbeitung des Arbeitsblattes. „Ich wusste nicht so genau, was ich schreiben sollte. Ich hab' irgendwie gar nicht so viele Aufträge. Das war das Einzige, was mir eingefallen ist. Und, eh, so häufig spüle ich nun auch nicht, und das mit der Unterhose, ja, die wechsele ich schon, weil meine Mutter mir die alte immer wegnimmt. Aber das ist mir halt so spontan eingefallen.“ Hier wird deutlich, wie schmal der Erfahrungshorizont der Schülerin in Hinblick auf die Übernahme oder Verweigerung von unangenehmen Aufgaben ist, wobei diese ihrerseits wiederum noch längst nicht als göttlicher Auftrag zu qualifizieren sind. Eine Korrelation von der Lebenswelt der Schülerin mit der Jona-Erzählung, so die These, kann kaum angebahnt werden.

Was bedeutet dies nun für den Umgang mit der Jona-Erzählung? Kann das achtjährige Mädchen diese gar nicht mehr nachfühlend verstehen, obwohl sie religiös sozialisiert wurde? Der weitere Gesprächsverlauf mit der Schülerin mag diesbezüglich einige Antwortperspektiven eröffnen.

1.2 40 Tage im Bauch von Jona – intertextuelle Zugänge zu Jona

Nachdem das Mädchen im Gespräch zum Ausdruck gebracht hatte, ihm sei nicht klar, was seine Antworten mit Jona zu tun haben, erläuterte es sein weiteres (Un-)Verständnis von Jona. „Das mit dem Verschlucken und dass Jona dann 40 Tage im Bauch war, habe ich auch nicht so richtig verstanden, wie soll denn das gehen? Das ist so typisch Bibel. Das muss man irgendwie anders verstehen. Das ist doch an ganz vielen Stellen so, Jesus war 40 Tage in der Wüste, die Israeliten zogen 40 Tage durch die Wüste, die Arche Noah war 40 Tage lang im Wasser. Jesus war 40 Tage, ach ne, der war nur, wie lange, 2 oder 3 Tage am Kreuz, Moment: Karfreitag, Ostersonntag, Ostersonntag, ach, auch egal! Auf jeden Fall heißt das doch immer, dass es jemanden total lange ganz schlecht gegangen ist und dass Gott dem dann geholfen hat. So war das auch bei Jona.“ Die Grundschülerin rekurriert in ihrer Deutung der Geschichte nicht auf eigene Erfahrungen, im Gegenteil: Zu Beginn markiert sie deutlich, dass sie die Perikope im Bauch des Fisches nicht verstanden habe. Ihre Alltagslogik, die naturwissenschaftlich geprägt ist, versagt hier. Sie ist allerdings Übergangslösung in der Lage, eine biblische Logik aufzugreifen („Das muss man irgendwie anders verstehen“), mit deren Hilfe sie einen Schlüssel zu den Texten erhält. Über eine, wenn auch in den Details nicht immer korrekte Zahlensymbolik, gelingt es ihr, Bezüge zwischen Bibeltexten herzustellen.

Damit verändert sie den (naturwissenschaftlichen) Fokus von der Frage, wie Jona so lange im Bauch überleben könne, auf das grundlegende biblische Motiv der Rettung durch Gott. Durch diesen intertextuellen Bibelumgang sucht das Mädchen nicht nach vergleichbaren Erfahrungen in ihrer eigenen Welt, sondern sie kennt und akzeptiert die biblische Logik der Zahlen. Zwar ist diese ihrer Lebenswelt fremd („Das ist so typisch Bibel“), aber dennoch hat sie hierzu einen Zugang, da intertextuelle Plausibilitäten auftauchen, die ihr einen ‚Schlüssel‘ zum Verstehen bieten. Die Schülerin schlägt somit das korrelative Lernangebot aus und erschließt sich die Erzählung intertextuell.

Auch wenn man aufgrund der ‚narrativen Stichprobe‘ der Schülerin nicht auf die Unterrichtsreihe zum Jonabuch zurückschließen kann, so lassen sich doch zwei Befunde erheben, die aussagekräftig für die Verwendung von Bibel insgesamt im Religionsunterricht sind und die aus exegetischer Sicht zu kommentieren sind.

2. Intertextuelle Zugänge zu Jona – exegetische Reflexion der Fallstudie

Da ist zum einen die Moralisierung. Häufig wird die Gottes- und die biblische Botschaft auf allgemeine moralische Grundsätze eingeeengt, gerade weil diese unmittelbar einsichtig sind. Der im obigen Beispiel genannte bibeldidaktische Zugang ‚Aufträge annehmen‘ geht in diese Richtung. Das andere ist die Gattungsfrage. Die Vielfalt der biblischen Gattungen wird fast in der gesamten religionsdidaktischen Praxis auf narrative Texte eingeeengt, auf Erzählungen.⁷ Damit hängt auch das Phänomen der „Personalisierung“ zusammen.⁸ Jona wird als Figur eingeführt, das Medium und seine spezifischen Bedingtheiten (Buchgestalt, Literarität) tritt in den Hintergrund. Das ist beim Buch Jona mit seinem prononcierten Protagonisten nicht unangemessen, droht jedoch insgesamt zu einer Verengung zu führen. Vielfach wird auch der literarische Charakter zugunsten der ‚Sachinformationen‘ des Geschehensablaufs übersprungen.

Die biblische Basiseinheit hingegen lautet ‚Buch‘. Die Bibel als Buch besteht aus einer Fülle von einzelnen Büchern. Kaum ein religionspädagogisches Medium, das nicht in seinen Einführungen in die Bibel das Motiv ‚Die Bibel als Bibliothek‘ einspielt. Dieses Grunddatum wird gelehrt, jedoch selten fruchtbar gemacht. Beides soll anhand des Jonabuches kurz dargestellt und dann mögliche Konsequenzen für den Religionsunterricht skizziert werden.

Es ist aussagekräftig, wenn die Schülerin von der ‚Jona-Geschichte‘ spricht, denn dies ist vollkommen zutreffend, und doch holt es nur einen Teil der Aussage des Buches ein. ‚Jona – das Buch‘, nicht ‚Jona – die Figur‘ ist die biblisch vorgegebene Einheit.

Das Buch Jona ist dezidiert ein Prophetenbuch.⁹ Sicher stellt es einen Sonderfall innerhalb des Prophetencorpus der Bibel dar – denn es erscheint in der außergewöhnlichen Form einer Prophetenerzählung, ja geradezu, wenn man so will, eines ‚Romans‘. Damit unterscheidet es sich von den anderen Büchern innerhalb der Sammlung des Zwölfprophetenbuches. Und doch zeigt der biblische Buchzusammenhang, dass die große Überschrift ‚Prophetie‘ ist. Das weist auf die Verständnisrichtung des Buches hin, die damit dem literarischen Thema ‚biographische Erzählung‘ einen theologischen Meta- und Erwartungsrahmen gibt; das ist ein Kontext, der die Auslegung entscheidend prägt. In seinem Kern geht es im Jonabuch um die auch bei den anderen Prophetenbüchern vorkommenden Hauptbotschaften, die dem Gottesvolk offenbart werden: Gott, der gnädig und barmherzig ist, der Umkehr ermöglicht, weil er selbst sich seinem Volk zuwendet. Und es geht auch um die Liebe Gottes, die selbst an den Grenzen des Todes und des Volkes Israel nicht Halt macht. Jona ist nicht der Protagonist des Buches, sondern eher eine exemplarische Lernfigur, die durchaus auch mit viel Humor durch die sich wandelnden Szenarien des Buches geführt wird. Und Gott führt immer Regie.¹⁰

Auch die anderen Prophetenbücher enthalten diese Botschaften, und auch dort stehen die Gottesworte nicht im leeren Raum, sondern sind in (wenn auch viel kürzere) erzählende Passagen eingebunden. Das ist eine entscheidende literarische Prägung der Bibel: Die Botschaften, die ergehen, seien es Gottesworte in Form prophetischer Offenbarung, sei es Gottes Weisung zum Leben (die Tora, die an Mose übermittelt wird), ist immer in einen konkreten Erzähl- und Beziehungskontext eingebunden, der diese Worte verortet und sie überhaupt lebbar und verständlich macht. Die Bibel ist nicht das Buch satzhafter Wahrheiten im leeren Raum.

So funktioniert auch das Buch Jona. Jona wird als Beispielfigur durch immer unwahrscheinlichere Szenarien geführt, um den Grundsatz vom alle Grenzen überwindenden verzeihenden Gott nicht nur als prophetisches Wort zu verkünden, sondern ihn auch in sein eigenes Leben übertragen zu können (Jona 4,2), ihn zumindest zu verstehen, wenn gesehen wird, dass Gott auf diese Weise am Werk ist. Welche Schlussfolgerungen für den Umgang mit biblischen Texten und welche Kompetenzen damit auch im Umgang mit der Schrift zu wecken sind, ergibt sich aus dem hier skizzierten exegetischen Blick auf das Jonabuch und dem Fallbeispiel.

Bei der eigenständigen Deutung der Erzählung durch die Schülerin stehen sich zwei Ansätze gegenüber. Die Unterrichtseinheit versucht einen korrelationsdidaktischen Ansatz. Die Gestalt des Jona wird ganz nah an Alltagserfahrungen der SchülerInnen herangeholt. Exegetisch kann die-

ses Vorgehen durchaus angefragt werden, denn es bestehen ganz unterschiedliche ‚Fallhöhen‘. Elterliche ‚Aufträge‘ aus dem kindlichen Erfahrungsbereich, die der Gestaltung des familiären Alltags dienen, und die exzeptionelle Prophetenberufung mit der Übergabe einer herausragenden Botschaft stehen in einem Spannungsverhältnis. Implizit wird Gott in der Unterrichtsreihe in einem bereits erwähnten moralisierenden Duktus mit dem Eltern-Über-Ich in Verbindung gebracht und die prophetische Zumutung mit kindlichen Unlustgefühlen im Erziehungsalltag. Im Grunde hat die im Eingangsbeispiel geschilderte Schülerin zu Recht sehr ‚unfromme‘ Beispiele gebracht und damit verdeutlicht, dass für sie die Sphären deutlich unterschieden sind. Das Angebot eines gewissermaßen missglückten Brückenbaus zwischen der Jonagestalt und dem eigenen Leben hat sie nicht angenommen.

Dagegen hat die Schülerin im eigenen Nachdenken über die Prophetenerzählung deutlich gemacht, dass sie sich sowohl einen Zugang zur literarischen Gestalt des Buches selbst geschaffen hatte als auch in der Lage war, das neu Erfahrene eigenständig in ihren eigenen biblisch-intertextuellen Verständnisrahmen einzufügen. Damit ist sie auf einer guten Spur. Das Jonabuch zeichnet sich durch die literarische Eigenschaft aus, den Protagonisten Jona auf einen sorgfältig inszenierten Lernweg zu schicken, um ihm die zentrale Stoßrichtung der Gottesbotschaft (sowohl des Buches Jona als durchaus auch der Prophetenbücher der Bibel insgesamt) deutlich zu machen. Er muss sie sich aneignen, indem er von Kapitel zu Kapitel den Weg regelrechten ‚Stationenlernens‘ geschickt wird. Phantastisch-märchenhafte Elemente (der plötzliche Sturm, der unglaubliche Fisch, die überraschende Rizinusstaude) sind Bestandteil der literarischen Konstruktion. Während sich die Unterrichtsreihe tapfer bemüht, die Jonaerzählung als ‚Geschichte des Alltags‘ zu deuten, lässt die genannte Schülerin sich gerade auf die nichtalltäglichen Motive ein. Sie reagiert damit angemessen auf den Text. Die häufig im Vordergrund biblischer Erläuterungen stehende Frage „Kann das denn so geschehen sein?“ bzw. „Was ist von dieser Erzählung realistisch?“ stellt sich ihr nicht. Sie ist bereit, sich auf den kunstvoll-literarischen Charakter einzulassen und innerhalb dessen Rahmen nach Sinn-Codierungen zu suchen.

Besonders spannend ist für den Bibelwissenschaftler die Szene, in der die Schülerin den Aufenthalt Jonas im Bauch des Fisches deutet. Ihr ist zum einen klar, dass es sich um ein symbolisches Geschehen handelt – und zum anderen zieht sie biblische (neutestamentliche!) Vergleichstexte heran. Sie sieht den Text also nicht zuerst in Korrelation zu ihrem Alltag, sondern zu anderen Bibeltexten und erkennt so etwas wie eine primäre Eigenlogik der Bibel als Buch, als sprachlicher Sinnkosmos. Nur ein kleiner Sachfehler unter-

läuft ihr: Jona war nur drei Tage im Bauch des Fisches – die von ihr erwähnte Parallele zum Tod Jesu ist also wirklich auf der Motivebene gegeben! Aber auch die vierzigtägige Frist kommt im Buch Jona vor, nämlich in der prophetischen Ankündigung der begrenzten Frist „noch vierzig Tage...!“ (Jona 3,4), die das Volk von Ninive als Bußzeit zu nutzen versteht.

Die Erfahrung, die die Schülerin mit anderen Texten der Bibel gemacht hat, zieht sie zum Verständnis des neuen Textes heran. Sie erkennt, dass die Sinndimensionen des Textes symbolisch codiert sind. Dieser Aspekt kommt in der Unterrichtsreihe selbst nicht vor.

Aus dem intuitiven Umgang der Schülerin mit dem Buch Jona lassen sich Folgerungen für den Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht entwickeln und für Vorstellungen von einer intertextuellen Gestaltung bibeldidaktischer Lernsettings fruchtbar machen.

3. Theoretische Integration des Fallbeispiels – intertextuelle Bibeldidaktik

Die bisherige Analyse des Fallbeispiels soll nun im bibeldidaktischen Diskurs verortet werden mit dem Ziel,

diesen zu konkretisieren und zugleich (lokale) Theoriebildung voranzutreiben. Da es hier nicht möglich ist, umfassend in den aktuellen bibeldidaktischen Diskurs einzuführen,¹¹ sei exemplarisch die bibeltheologische Didaktik von Mirjam Schambeck aufgeführt. Ihr Ansatz kann als ein profilierter Ansatz intertextueller Bibeldidaktik betrachtet werden. Ziel dieser intertextuell ausgerichteten bibeltheologischen Bibeldidaktik ist es, die Welt des Textes und des/der Leser/s/in miteinander ins Gespräch zu bringen und damit zugleich Räume der Begegnung mit dem Wort Gottes zu eröffnen. „Unplanbar bleibt, ob die Begegnung gelingt und welche Konsequenzen sie hat.“¹² Dabei geht sie von einer komplexen Bewegung zwischen Text- und Leserwelt aus, die jeweils unterschiedlich gerahmt sind. Die Textwelt ist maßgeblich durch den biblischen Kanon und der Auslegungsgemeinschaft der Tradition gerahmt. Die heutige Leserwelt ist hingegen maßgeblich durch die postmoderne Lebenswelt sowie die jeweilige Verstehensgemeinschaft und ihrer Wissens- und Verstehensvoraussetzungen geprägt, wie folgende Grafik zeigt.

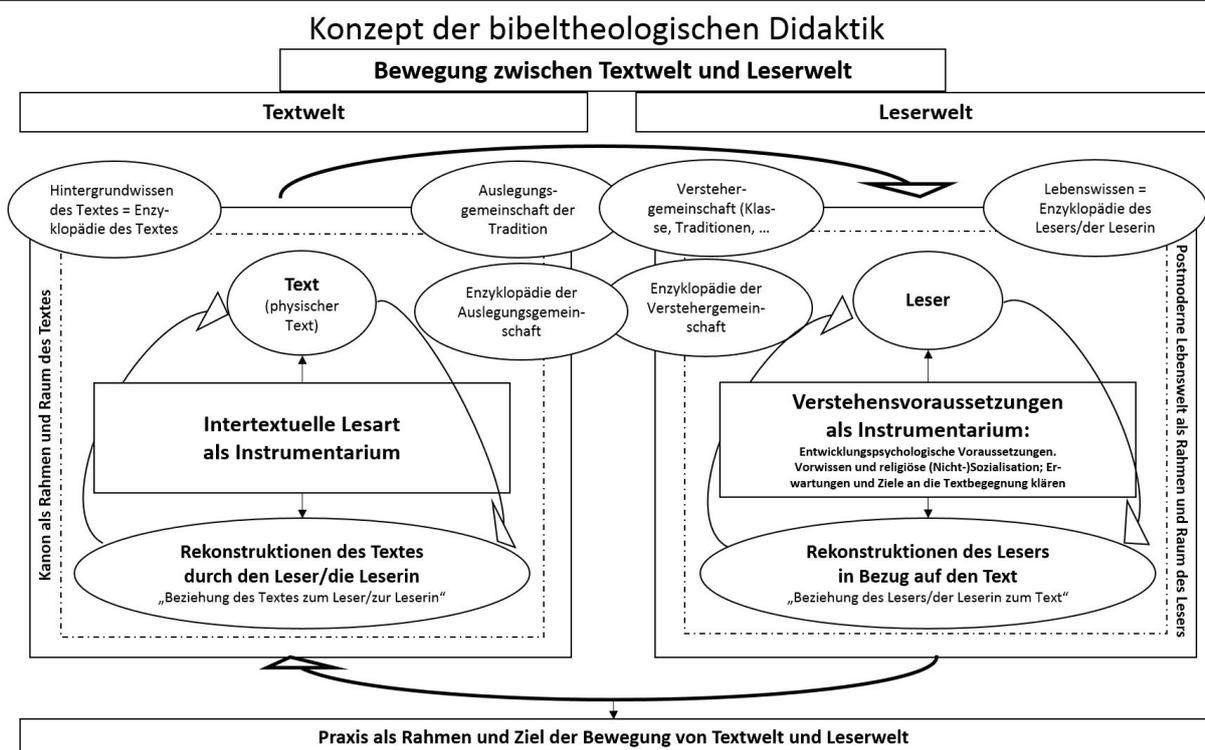


Abb. 2 Konzept der bibeltheologischen Didaktik¹³

Das vorliegende Fallbeispiel kann und will weder dieses gesamte komplexe bibeldidaktische Schaubild konkretisieren, noch diese bibeldidaktische Theoriebildung umfassend weiterführen. Vielmehr soll im Sinne einer lokalen Theoriebildung der Ansatz intertextueller Bibeldidaktik anhand

einer konkreten Lernsituation und eines konkreten kanonischen Textes spezifiziert und dabei ein besonderer Fokus auf die Fähigkeiten und Tätigkeiten der Lernenden und Lehrenden sowie des Lehr-Lern-Arrangements gerichtet werden.

Die elementaren Zugänge, die Verstehensvoraussetzungen der Lernenden in der Bibeldidaktik zu bedenken, ist in der Theoriebildung weitgehender Konsens und besitzt auch

in Schambecks Bibeldidaktik einen zentralen Stellenwert. Dennoch sind die Kenntnisse zum biblischen Textverstehen und zum Umgang mit biblischen Texten eher gering und am ehesten inhaltlich auf die Wunderthematik und die Gleichnisse und didaktisch-methodisch im Bereich der Kinder- und Jugendtheologie belegt. Oftmals sind entsprechende Reflexionen an religiöse Entwicklungstheorien (z. B. James Fowler, Fritz Oser/Paul Gmünder) angelehnt¹⁴ oder in Auseinandersetzung mit Erhebungen zur Religiosität von Kindern und Jugendlichen entwickelt.¹⁵ Für eine intertextuelle Bibeldidaktik liegen bislang keine umfassenderen Studien zu den Lernvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen vor. Das Fallbeispiel gibt Aufschluss darüber, dass und wie bereits GrundschülerInnen grundsätzlich in der Lage sind, prozedurale Analysen vorzunehmen, was bedeutet „andere Texte der Schrift einzuspielen und den Einzeltext durch den ‚Resonanzraum‘ der anderen Texte zu lesen.“¹⁶ Im Fallbeispiel geschieht die Einspielung von Verweistexten nicht durch die Lehrkraft, sondern durch die Schülerin selbst. Sicherlich liegt dieser Fähigkeit der Schülerin eine recht breite Kenntnis biblischer Geschichten zu Grunde, die nicht zu verallgemeinern ist. Dennoch unterstreicht das Fallbeispiel, dass bereits GrundschülerInnen kognitiv und motivational in der Lage sind, Intertextualität im Rezeptionsprozess selbst herzustellen. Aufgabe der Lehrperson bestünde in diesem Fall nicht in der Anberaumung, sondern in der Korrektur des intertextuellen Verstehens. Wäre der Schülerin bewusst gewesen, dass Jona nur drei Tage im Wal war, so hätte sie hierdurch theologisch sehr verdichtet Bezüge zu Tod und Auferstehung Jesu Christi denken können, die sie im Horizont der Zahl 40 nicht weiter verfolgt hat. Intertextuelle Bibeldidaktik ist – so lässt sich folgern – zwar voraussetzungsreich und komplex, kann jedoch in elementarisierter Form durchaus bereits in der Grundschule zu einer Auseinandersetzung mit dem Text führen sowie neue Bezüge und Erkenntnisse eröffnen. Hierzu bedarf es jedoch – auf Seiten der Lehrenden sowie sukzessiv auch auf Seiten der Lernenden – eines Verständnisses der kanonischen Gestalt der Bibel. Einzelne Bibeltexte sind in diesem Verständnis Bestandteil der literarischen Großkomposition Bibel bzw. des ‚Sinnkosmos Bibel‘. LehrerInnen müssen selbst eine Vorstellung von Sinn- und Motivlinien haben, die sich durch die Bücher der Bibel (des Alten und des Neuen Testaments!) hindurchziehen. Erst in der Vernetzung mit anderen Texten kann der Einzeltext seine Aussagen entfalten. Heuristisch stellt die Gesamtbibel so etwas wie einen Such- und Sinnrahmen dar; theologisch gesprochen ist der Gesamttext der Bibel der Offenbarungs- und Bekenntnisrahmen, dem das Augenmerk im Kontext von Kirche und Religionsunterricht gilt. Daraus leitet sich auch ab, dass bei SchülerInnen langfristig und über einzelne Unterrichtsrei-

hen hinaus eine eigene ‚Bibelkompetenz‘ aufzubauen ist. Dazu gehört das Verfügen über ein Text- und Motivrepertoire sowie die Kompetenz, Texte zueinander in Beziehung zu setzen.

Das Fallbeispiel gibt damit auch exemplarisch Aufschluss, wie die Welt des Textes und die Welt des/der Leser/s/in miteinander in den Dialog geraten. Die Schülerin weicht einer didaktisch inszenierten Korrelation aus, zu weit entfernt erscheinen diese zwei Welten – und dies theologisch aus gutem Grund, wie die exegetischen Reflexionen gezeigt haben. Der Dialog wird vielmehr auf kognitiver und hermeneutischer Ebene eröffnet. Da die Schülerin um die symbolische Bedeutung von Zahlen in der Bibel weiß und diese als symbolische erschließen kann, ist sie motiviert, dieses Wissen auf Jona zu übertragen. Inwiefern bzw. wie auch andere Verweisstrukturen (z. B. Schlüsselbegriffe etc.) von SchülerInnen ausgebildet werden können, stellt in diesem Kontext ein vielversprechendes Forschungsfeld intertextueller Didaktik dar.

Ob diese intertextuelle Lesart zu einer korrelativen Begegnung mit dem Text führt, die auch für das Leben und den Glauben der Schülerin eine Bedeutung besitzt, entzieht sich der Analyse. Deutlich wird jedoch, dass für sie eine ganz andere theologische Wahrheit – nämlich Gott als Retter – relevant wird. ‚Gott als Retter‘ ist ein Motiv, das erst einmal nicht allgemeine Alltagserfahrungen abbildet, wohl aber diese Alltagserfahrungen auf Dauer verändern und prägen kann. Eine intertextuelle Didaktik, die davon ausgeht, (unterschiedliche) Textwelten miteinander in Beziehung zu setzen und einen Dialog mit der Welt des/der Leser/s/in zu eröffnen, verweist an dieser Stelle auf die Offenheit von Rezeptionsprozessen und erweist sich damit – so die These – erstens didaktisch und zweitens bibeltheologisch als äußerst fruchtbar und angemessener als einige Varianten didaktisch inszenierter Korrelationen von Lebens- und Textwelt.¹⁷

In diesem Sinne spricht (religions-)didaktisch für intertextuelle Lernsettings, dass diese nicht von einer geplanten, didaktisch inszenierten Korrelation zwischen Lebenswelt und Text ausgehen, sondern durch das Textgefüge und den breiten kanonischen Horizont vielfältige Anknüpfungspunkte bieten, um die Fremdheit zwischen Text und LeserIn für eine Begegnung aufzubrechen. Ein solcher Ansatz lässt sich im Horizont konstruktivistischer Religionsdidaktiken verorten, der die vielfältigen Vorerfahrungen, das unterschiedliche Vorwissen und die kognitiven Konstrukte der Lernenden berücksichtigt und entsprechend offene Lernumgebungen schafft.¹⁸ Intertextuelle Bibeldidaktik – so die These – kann die Heterogenität der Lernenden und Lesenden produktiv aufgreifen, indem sie Verstehensprozesse

(kanonisch) weitet und nicht auf inszenierte Korrelationen zuspitzt.

Aus bibeltheologischer Sicht spricht für einen intertextuellen Ansatz, dass dieser – insbesondere im Vergleich zu didaktisch inszenierten korrelativen Zugängen, die bleibende Alterität des Wortes Gottes aufnimmt – und auch die Unverfügbarkeit des lernenden Subjekts achtet.¹⁹ Nicht Korrelationen planen und herstellen wäre somit Aufgabe von Lehrenden, sondern vielmehr intertextuelle Begegnungen und Reflexionen eröffnen, Dialoge zwischen Text- und Lesewelt initiieren. Denn die Bibel will mehr als Alltagserfahrungen widerspiegeln und allgemein einsichtige Lebensregeln verdoppeln. Dafür wird sie nicht benötigt. Unerhörtes und Unerwartetes, auch Anstößiges sind Bestandteil der Offenbarung. Das kommt sowohl in der Tora als auch bei den Propheten und erst recht in der Verkündigung Jesu zum Ausdruck. Es ist anstrengend und entzieht sich geplanter Korrelationen, aber diesem Anspruch müssen sich Theologie und Bibeldidaktik immer wieder stellen und sich mit der Frage auseinandersetzen, inwiefern sie ihn in ihrem Alltagsgeschehen im Auge behalten.

Aus exegetischer Perspektive sollten daher biblische Texte nicht zu schnell in korrelative Unterrichtseinheiten eingefügt werden, deren ‚Überschriften‘ und (anthropologische) Zielrichtungen von vornherein feststehen. Die Gefahr, dass Bibeltexte zu Illustrationen vorfindlicher lebensweltorientierter Lernziele werden, ist nicht zu unterschätzen. Vor allem dann können Bibeltexte ihre Eigenbotschaften entfalten, wenn sie sich womöglich nicht immer passgenau in vorgefertigte Rahmungen und in die Erwartungswelt der Lesenden einfügen.

Damit soll jedoch nicht grundlegend eine korrelative Ausrichtung von (Bibel-)Theologie und Religions- bzw. Bibeldidaktik abgelehnt werden. Im Gegenteil: Wenn Bibel nichts mehr mit der heutigen Lebenswelt zu tun hätte, wenn sie als das völlig andere, fremde Buch wahrgenommen würde, das keine lebensweltliche Relevanz mehr besäße, dann wäre die Auseinandersetzung mit ihr weitgehend sinnlos und leer. Die geäußerten Vorbehalte beziehen sich vielmehr auf die didaktisch-methodische und nicht auf die hermeneutische Ebene.²⁰ Oftmals erweisen sich didaktisch-methodisch inszenierte Korrelationen als unterkomplex und nicht in der Lage, Bezüge zwischen den unterschiedlichen Welten herzustellen. Eine intertextuelle Didaktik – so die These – setzt hermeneutisch durchaus eine Korrelation zwischen diesen Welten voraus, eröffnet die Lernprozesse jedoch in einem breiteren Texthorizont und lässt sowohl den Texten der Bibel als auch den lesenden RezipientInnen ihren jeweiligen Eigenraum.

4. Lokale Theoriebildung: Jonadidaktik – intertextuell

Dieser Aufsatz setzte mit einem Fallbeispiel zu einem konkreten Text ein. Die im vorangegangenen Kapitel vorgenommene theoretische Integration bezog sich jedoch allgemein auf biblische Texte bzw. auf eine intertextuelle Bibeldidaktik. Die Diskrepanz von Einzeltext und Bibel als Einheit soll in einem letzten Schritt auf der Ebene bibeldidaktischer Theoriebildung eingeholt werden, damit ‚Bibel‘ nicht zu einem allgemeinen, inhaltsleeren Wort gerät.

Ein Schritt in diese Richtung besteht darin, Bibel dezidiert als Literatur wahrzunehmen, in der Vielfalt der Gattungen und Stoffe, die sie anbietet. Bibeldidaktik kann nicht darin aufgehen, daraus eine flächig-homogene Gesamtstruktur ‚biblischer Geschichten‘ zu machen oder Sachhintergründe zur erzählten Welt zu liefern, sondern muss auch den Mut haben, die literarische Gestalt der Texte aufzunehmen. Dabei ist jedoch zu konstatieren, dass im Religionsunterricht häufig eine Verengung auf Erzähltexte vorgenommen wird. Auch die Auseinandersetzung mit Jona ist hierzu zu zählen. In Hinblick auf die Vielfalt unterschiedlicher Gattungen ist viel zu erarbeiten, aber auch viel zu gewinnen. Aus exegetischer Sicht ist es daher ein wichtiges Anliegen, dass Bibeltexte ihre Eigenwirkung entfalten können. Wenn sie als das Gesamtbild abrundende Mosaiksteine in fertige Konzepte eingefügt werden, laufen sie Gefahr, auf Dauer als schmückendes Beiwerk wahrgenommen zu werden. Das Plädoyer, sie in ihrer literarischen Gestalt, in ihrer spezifischen Gattung und in ihrem kanonisch-bibeltheologisch angereicherten Sinn zu lesen, soll dieses Anliegen unterstützen. Es kommt nicht auf ‚Bibel‘ als Abstraktbegriff allgemein an, sondern auf dieses Buch mit seinen ganz spezifischen Texten. Insofern würden bibeldidaktische Ansätze, die allgemein über ‚Bibel‘ sprechen, aber nicht Inhalt, Form und Aussage konkreter biblischer Texte berücksichtigen, zu kurz greifen.

So bietet der vorliegende Aufsatz einzelne Einblicke in die Erzähldidaktik, bescheidener noch in die Jonadidaktik (in der Grundschule). Es braucht in der Bibeldidaktik somit eine dezidierte Literaturdidaktik, nicht nur eine Erzähldidaktik, sondern auch Gleichnisdidaktik, Psalmendidaktik, Briefdidaktik, Prophetendidaktik, Toradidaktik etc. Denn gerade die Eigenarten der verschiedenen literarischen Gattungen und Formen sind Bestandteil ihres Wahrheitsdiskurses. In der Bibeldidaktik wird dies partiell bereits bearbeitet, insbesondere in der Gleichnis-, Wunder- und Psalmendidaktik, dennoch dominiert auch hier das, was in der fachdidaktischen Entwicklungsforschung als ‚große Lehr-Lern-Theorien‘ bezeichnet wird. „Große“ Lehr-Lern-Theorien [...] sind jedoch zu allgemein, um die konkrete Gestaltung

von Lernumgebungen zu einem bestimmten Lerngegenstand zu determinieren und die darin stattfindenden Lernprozesse zu beschreiben oder vorauszusagen.²¹ Demgegenüber wird eine lokale Theoriebildung mit begrenzter Reichweite forciert, die aus der Evaluation ganz konkreter, begrenzter Lernsettings und Lernprozesse resultiert. In den bibeldidaktischen Diskurs übersetzt bedeutet dies eine deutliche Relativierung von ‚großen‘ Ansätzen wie der symboldidaktischen, dekonstruktivistischen, korrelativen oder rezeptionsästhetischen Bibeldidaktik. In gleichem Maße läuft eine intertextuelle Bibeldidaktik Gefahr, zu allgemein und unbestimmt zu bleiben, um Lernprozesse beschreiben, analysieren oder initiieren zu können. Im Sinne der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung ist es somit auch Aufgabe einer intertextuellen Bibeldidaktik, diese anhand einzelner Texte und ihrer Textwelten mit Lernenden und ihrer Lesewelten anhand spezifizierter Lerngegenstände und Lehr-Lernarrangements zu erproben und zu evaluieren, um hierdurch sowohl der Vielfalt der biblischen Texte als auch der Lernenden gerecht zu werden.

In diesem Sinne kann auch das vorliegende Fallbeispiel zu einer lokalen Theoriebildung beitragen, wie intertextuelles Lernen mit der Jonaerzählung geschieht. Vorschnelle Verallgemeinerungen auf die intertextuelle Bibeldidaktik oder auf die Bibel als solche sind damit sowohl didaktisch als auch bibeltheologisch obsolet. Man könnte es auch so ausdrücken: eine intertextuelle Bibeldidaktik muss sich, über die notwendigen Ansätze der Theoriebildung hinaus, an der Konkretheit je unterschiedlicher biblischer Texte und an der Individualität der Lebens- und Denkhorizonte konkreter SchülerInnen bewähren.

Anmerkungen

- 1 Zum Thema der Textauswahl und dem Schwerpunkt auf Tiererzählungen vgl. NAUERTH, Thomas: Fabelnd denken lernen. Konturen biblischer Didaktik am Beispiel Kinderbibel, Göttingen: V&R unipress 2009 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 42), 123–142; bes. 124.
- 2 Die Planung der Unterrichtsreihe ist dokumentiert unter http://www.rpi-loccum.de/material/lernwerkstatt/vorangegangene-ausstellungen/lwst_gott [abgerufen am 03.07.2017].
- 3 Vgl. EBD.
- 4 Vgl. ENGLERT, Rudolf / HENNECKE, Elisabeth / KÄMMERLING, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts: Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München: Kösel 2014. Die AutorInnen machen auf der Theorieebene insgesamt 7 Varianten korrelativen RU aus, wobei sie in ihrer empirischen Erhebung von 113 Unterrichtsstunden nur in relativ wenigen Stunden korrelativen RU wahrgenommen haben – und dies vornehmlich in phänomenologischen und relevanzprüfenden Varianten. Vgl. EBD., 108.
- 5 Vgl. EBD., 39–73, bes., 70.
- 6 Vgl. EBD.
- 7 Als Ausnahmen seien die psalmenpädagogischen Ansätze von BALDERMANN, Ingo: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag ¹¹2011 und

OBERTHÜR, Rainer / MAYER, Alois: Die Psalm-Wortkartei. In Bildworten der Bibel sich selbst entdecken, Heinsberg: Dieck-Verlag 1995 genannt.

- 8 Als Stichprobe hierfür sei beispielhaft auf das ‚Handbuch Bibel Didaktik‘ verwiesen (ZIMMERMANN, Mirjam / ZIMMERMANN, Ruben (Hg.): Handbuch der Bibel Didaktik, Tübingen: UTB 2013. Darin wird beispielhaft ersichtlich, wie der Focus statt auf biblische Bücher auf deren ProtagonistInnen gerichtet wird. Die Buchgestalten oder einzelne biblische Bücher spielen hingegen keine Rolle. Und auch der Artikel ‚Propheten‘ verweist auf die ProphetInnengestalten und nicht auf die Prophetenbücher.
- 9 Aus der Fülle der Auslegungen seien herausgegriffen VANONI, Gottfried: Der Mann, der Taube hieß. Mit Kindern die Bibel lesen. Das Buch Jona, Wien / Freiburg / Basel: Herder 1984 (eine vom Alttestamentler Vanoni bewusst als Erzählung angelegte Auslegung des Buches); SIMON, Uriel: Jona. Ein jüdischer Kommentar, SBS 157, Stuttgart: Katholisches Bibelwerk 1994; WEBER, Beat: Jona. Der widerspenstige Prophet und der gnädige Gott, Leipzig: Evangelische Verlagsgestalt 2012 (= Biblische Gestalten 24). Ihnen an die Seite tritt der neueste, ausführliche Kommentar von WEIMAR, Peter: Jona, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2017 (= HThK-AT).
- 10 Vgl. als Kurzübersicht über Struktur und Theologie des Jonabuches ZENGER, Erich: Das Buch Jona, in: DERS. u.a., Einleitung in das Alte Testament, Stuttgart: Kohlhammer ⁸2012, 655–662.
- 11 Vgl. hierzu Beiträge in der aktuellen Ausgabe von ÖRF sowie den Themenschwerpunkt Bibel Didaktik in: RpB 75 (2016) sowie ZIMMERMANN / ZIMMERMANN 2013 [Anm. 8].
- 12 SCHAMBECK, Mirjam: Bibeltheologische Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009, 133; ähnlich 144.
- 13 Grafik aus SCHAMBECK 2009 [Anm. 12], 134.
- 14 Vgl. LANGENHORST, Georg: Bibel Didaktik und Entwicklungspsychologie, in: ZIMMERMANN / ZIMMERMANN 2013 [Anm. 8], 605–609; FRICKE, Michael: ‚Schwierige‘ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibel Didaktik für die Primarstufe, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005, 174–200.
- 15 Vgl. RIEGEL, Ulrich / ZIEBERTZ, Hans-Georg: ‚Sag mir, wie du die Bibel liest, und ich sag dir, woran du glaubst.‘ Der Zusammenhang zwischen dem Schriftverständnis von Jugendlichen und ihrer Religiosität als Herausforderung für die Bibel Didaktik, in: BACHMANN, Michael (Hg.): Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibel Didaktik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2009, 265–280.
- 16 SCHAMBECK 2009 [Anm. 12], 135, in Anlehnung an NICKLAS, Thomas: Leitfragen leserorientierter Exegese. Methodische Gedanken zu einer ‚Biblischen Auslegung‘, in: BALLHORN, Egbert / STEINS, Georg (Hg.): Der Bibelkanon in der Bibelauslegung. Methodenreflexionen und Beispielexegesen, Stuttgart: Kohlhammer 2007, 45–61.
- 17 Vgl. zur Vielfalt der Varianten von Korrelation ENGLERT / HENNECKE / KÄMMERLING 2014 [Anm. 4], die ein pauschales Reden über die Korrelations Didaktik verhindern.
- 18 Vgl. STIMPFLE, Alois: Bibel Didaktik und konstruktivistisches Lernen, in: ZIMMERMANN / ZIMMERMANN 2013 [Anm. 8], 421–428, 426; BÜTTNER, Gerhard / KUMPF, Herbert: Biblische Bücher und Perikopen als ‚Lernumgebung‘. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Bibel Didaktik, in: BACHMANN 2009 [Anm. 15], 45–58.
- 19 Vgl. SCHAMBECK 2009 [Anm. 12] 178–180; DIES.: Biblische Facetten. 20 Schlüsseltexte für Schule und Gemeinde, Ostfildern: Grunewald 2017, 41–43.

- 20 Die Diskussionen um die Korrelationsdidaktik sind so alt wie ihre Konzeption und bei weitem noch nicht abgeholten. Vgl. ENGLERT, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Ansätze zur Urteilsbildung, Stuttgart: Kohlhammer 2008, 122–158; vgl. als einer der jüngsten Ansätze, Korrelation systematisch-theologisch zu konkretisieren und neu auszurichten PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten. Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg: Herder 2015.
- 21 PREDIGER, Susanne / LINK, Michael: Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche, in: BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen, Münster u.a.: Waxmann 2012, 29–45, 39; ähnlich PREDIGER, Susanne u.a.: Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell, in: Der mathematische und naturwissenschaftlicher Unterricht (MNU) 65/8 (2012) 452–457.

AutorInneninformation

Prof. Dr. Egbert **Ballhorn**
Technische Universität Dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Str. 50
D-44227 Dortmund
e-mail: egbert.ballhorn@tu-dortmund.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Claudia **Gärtner**
Technische Universität Dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Str. 50
D-44227 Dortmund
e-mail: claudia.gaertner@tu-dortmund.de
GND: (DE-588)124141323