

Literatur auf Gottes Spuren

Religiöses Lernen

mit literarischen Texten des 21. Jahrhunderts

herausgegeben von

Georg Langenhorst und Eva Willebrand

Matthias Grünewald Verlag

VERLAGSGRUPPE PATMOS

**PATMOS
ESCHBACH
GRÜNEWALD
THORBECKE
SCHWABEN**

Die Verlagsgruppe
mit Sinn für das Leben

Für die Verlagsgruppe Patmos ist Nachhaltigkeit ein wichtiger Maßstab ihres Handelns. Wir achten daher auf den Einsatz umweltschonender Ressourcen und Materialien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten
© 2017 Matthias Grünewald Verlag,
ein Unternehmen der Verlagsgruppe Patmos
in der Schwabenverlag AG, Ostfildern
www.gruenewaldverlag.de

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart
Umschlagabbildung: suze/photocase.de
Gestaltung, Satz und Repro: Schwabenverlag AG, Ostfildern
Lektorat: Andreas Rode, München
Druck: CPI books GmbH, Leck
Hergestellt in Deutschland
ISBN 978-3-7867-3105-4

Inhalt

Hinführung	9
I. Gottesbilder	33
1. ‚Gott‘ zwischen Bilderverbot und poetischer Annäherung <i>Rafik Schami: „Wie sehe ich aus?“, fragte Gott“</i> <i>Eva Willebrand</i>	35
2. Fern und fremd in dieser Welt. Und jener. Die Suche nach Gott und Mensch in <i>Daniel Kehlmanns</i> Roman „F“ <i>Horst Quirnbach</i>	45
II. Gottesbegegnung	57
3. Gottesbegegnung „in all deinem Nichtfinden“ <i>Andreas Knapp: „Klopfzeichen“</i> <i>Matthias Werner</i>	59
4. „deutsche Worte fehlen / für Gott“ Von der Magie des Kirchenraums in Gedichten <i>Michael Krügers</i> <i>Georg Langenhorst</i>	71
III. Ringen um das Gebet	81
5. Vom Suchen und Finden des „Kendauchdich“ Zur (Ohn-)Macht des Bittgebets in <i>Esther Maria Magnis‘</i> „Gott braucht dich nicht“ <i>Johannes Heger / Clemens Hermann Wagner</i>	83
6. „Ich könnte beten. Wenn ich einen Funken Religion hätte.“ <i>Tamara Bach: „Marienbilder“</i> <i>Markus Tomberg</i>	93

IV. Leid als Ort der Gotteserfahrung? _____	103
7. Trauerarbeit literarisch	
<i>Nils Mohl: „Stadtrandritter“</i>	
<i>Kathrin Wexberg</i> _____	105
8. „Der bleiche Tod, ein großer Arzt, heilt allen Schmerz“?	
<i>Makia Lucier: „Das Fieber“</i>	
<i>Norbert Brieden</i> _____	116
V. Die Gottesfrage angesichts des eigenen Sterbens _____	127
9. „Ich stelle mir vor, jemand sieht mich von oben, aber niemand sieht mich“	
<i>Wolfgang Herrndorf und der Tod</i>	
<i>Michael Winklmann</i> _____	129
10. Schöpfungsglaube an der „Schwelle zum unsichtbaren Licht“	
<i>Erika Burkart: „Existenz“</i>	
<i>Eva Willebrand</i> _____	139
VI. Angefragte Schöpfung _____	147
11. <i>Jürg Schubigers</i> „Als der Tod zu uns kam“	
Fortschreibung der biblischen Schöpfungsgeschichte	
<i>Christoph Gellner</i> _____	149
12. <i>Ernesto Cardenal: Der alte Dichter und die Gegenwart</i> Von unbequemen Wahrheiten und liebevollen Visionen	
<i>Annegret Langenhorst</i> _____	159
VII. Annäherungen an Jesus, den Christus _____	171
13. Zwischen Wunderglaube und Wunderskepsis	
<i>Ralf Rothmanns</i> Jesuserzählung: „Von Mond zu Mond“	
<i>Georg Langenhorst</i> _____	173
14. Das verlorene Buch	
<i>Patrick Roths</i> Jesusroman „SUNRISE. Das Buch Joseph“	
<i>Markus Schiefer Ferrari</i> _____	182

VIII. Judentum in Geschichte und Gegenwart	193
15. Mit der Widerstandskraft der Erinnerung „Ketzer“ von <i>Leonardo Padura</i>	
<i>Dirk Steinfert</i>	195
16. In der Synagoge „Beni und die Bat Mitzwa“ von <i>Eva Lezzi</i>	
<i>Georg Langenhorst</i>	203
IX. Mystische Spiegelungen des Islam im Bild der Liebe	213
17. Von Sehnsucht gemeißelt <i>Elif Shafak</i> : „Die vierzig Geheimnisse der Liebe“	
<i>Dirk Steinfert</i>	215
18. „... daß man tatsächlich etwas anderes sein kann als immer nur ich“ Religion und Eros in <i>Navid Kermanis</i> „Große Liebe“	
<i>Christoph Gellner</i>	227
X. Religion in der Fantasiliteratur	237
19. Kirchenraum einmal anders Sakrale Gebäude in <i>Cassandra Clares</i> „Chroniken der Unterwelt“	
<i>Christina Heidler</i>	239
20. Befreiung durch Liebe <i>Joanne K. Rowlings</i> „Harry Potter“ als erlösendes Kind	
<i>Heidi Lexe</i>	249
Nachwort	261
Textquellen	263
Literaturverzeichnis	264
Beiträgerinnen und Beiträger	271

Hinführung

„Als Künstlerin behauptete ich:
Die Kreativität kommt von Gott.“

Nora Gomringer 2015

Der Einsatz literarischer Texte in religiösen Lernprozessen hat sich fundamental gewandelt. In den 1970er-Jahren erlebte die Aufnahme derartiger Texte einen regelrechten Boom. Zahlreiche Anthologien wurden publiziert, didaktische Modelle entworfen, Unterrichtsentwürfe sowie Anregungen für die religionspädagogische Praxis allgemein erstellt. Die Aufnahme literarischer Texte etwa in Religionsbücher für den schulischen Einsatz (vgl. *Willebrand* 2016) ist seitdem selbstverständlich geworden. Dabei ging es primär um die Spiegelung menschlicher Erfahrungen und christlicher Glaubenshoffnung, oft genug im Gewand von Infragestellung, Provokation oder Aufspaltung traditioneller Denk- und Sprachformen. Genau so wurden literarische Texte – sei es aus der ‚Erwachsenenliteratur‘, sei es aus der ‚Kinder- und Jugendliteratur‘ – eingesetzt: als Bereich zur Gewinnung konkreter (widerständiger) Erfahrung, als *Kontrastfolie* der christlichen Sprach- und Glaubenswelt.

Spätestens seit den 1990er-Jahren hat sich die Lage verändert. In der Literatur selbst geht es nun eher (oder zumindest auch) um die (solidarische) Suche nach religiösem Ausdruck, nach Wegen, Gott der Unbegreifbarkeit zu entreißen, ihn denkerisch und sprachlich fassbar zu machen – bei aller bleibenden Entzogenheit. Die Frage nach der eigenen (auch) religiösen Identität stellt sich im Kontext von Konfession oder Religionszugehörigkeit im postmodernen Vielerlei neu. Dabei kommt den Versuchen einer – reflektierten – Affirmation ganz neue Bedeutung zu.

Dieser pragmatische Wandel hat sich aber erst in Ansätzen in der religionspädagogischen und religionsdidaktischen Reflexion und den von ihr angeregten Praxisanregungen niedergeschlagen. Das vorliegende Buch nimmt diese Situation auf und stellt sich den folgenden Fragen:

- Wo zeigen sich in den unterschiedlichen Feldern der *Literatur des 21. Jahrhunderts* Spuren des genannten Wandels?
- Wie lassen sich literarische Texte didaktisch so fruchtbar machen, dass

sie einerseits die Prozesse *gegenwartstauglichen religiösen Lernens* vorantreiben, ohne dass man andererseits übergriffig und einengend mit diesen Texten umginge?

- Welche *methodischen Settings* ermöglichen ein kompetenzorientiertes religiöses Lernen mit literarischen Texten – sei es in den Sekundarstufen der Schulen (angebunden an die Bildungs- und Lehrpläne), sei es im Blick auf Gemeinde und Erwachsenenbildung?

Ein mögliches Missverständnis gilt es dabei von vornherein auszuräumen: Die religionspädagogische Hinwendung zu literarischen Texten erfolgt oft aus der Hoffnung heraus, die Sprache der Dichter könne Kirche, Theologie und Religionspädagogik aus der breit diagnostizierten ‚Sprachkrise‘ heraushelfen. Die „Defizitdiagnose religiöser Sprache in ihrer Doppelstruktur aus Sprachverlust und Sprachlosigkeit“ stellt gewiss „so etwas wie eine kritische Konstante“ (Altmeyer 2011, 15) in religiösen Zustandsbeschreibungen unserer Epoche dar, so Stefan Altmeyer. Mit der Analyse-Kategorie ‚Sprachkrise‘ bleibt man jedoch an der Oberfläche. Der Glaube daran, eine nur bessere, gegenwartsnähere *Sprache* könne das Problem der Glaubensvermittlung, der Glaubensermöglichung lösen, hat sich als falsch erwiesen. Die Diagnose greift zu kurz. Sprache und Denken, Sprache und religiöse Vorstellungen, Sprache und Glaube sind viel zu dicht ineinander verwoben, als dass man nur eine sprachliche Oberfläche verändern müsste, um einen immer gleich bleibenden Kern zugänglich zu machen.

Es geht also im Blick auf die Berücksichtigung literarischer Texte nicht um bloße Aktualisierung, nicht um eine angepasste, ästhetisch aufgehübschte Neuverpackung. Vielmehr haben wir es zu tun mit einer grundsätzlichen Ohnmachtsspirale religiöser Rede: Wie soll ich in Sprache fassen, was ich letztlich nicht verstehe? Wie soll ich verstehen, wofür ich letztlich keine Sprache habe? Diese Spirale ist nicht leicht aufzusprengen. Denn: In Sprache und Denksystem verbleiben Theologie und Religionspädagogik im Normalfall ausschließlich innerhalb eines „*Theotops*“ (vgl. Graf 2008) – ein Begriff, der mit anderer semantischer Füllung auf *Friedrich Wilhelm Graf* zurückgeht. Unter einem ‚Biotop‘ versteht man einen ganz spezifischen Lebensraum, in dem nur genau dafür geeignete Pflanzen oder Tiere leben können. So ähnlich geht es der Kirche. Traditionell Gläubige sind Bewohner eines engen, gut gehegten Bereiches theologischer Selbstverständigung. *Sie* wissen, wie man sich darin verhält um zu

leben und zu überleben, welche Sprache benutzt wird, im besten Falle auch was sie bedeutet. Dieses Theotop hat seine Notwendigkeit und Berechtigung, keine Frage, aber immer deutlicher werden seine dreifachen Grenzen.

- Zum Ersten leben nach Auskunft sämtlicher empirischer Studien innerhalb dieses Theotops immer weniger Menschen. Das Theotop *schrumpft*. Vor allem die Zahl von Kindern und Jugendlichen, die in diesem Theotop aufwachsen und dort auch bleiben, nimmt ständig ab.
- Zum Zweiten wird es immer schwerer, die Binnensprache und die Binnenregeln des Theotops und seine Inhalte *nach außen* zu vermitteln, zu übersetzen. Systematische Theologinnen und Theologen verstehen sich meistens in erster Linie als ‚Hüter des Theotops‘ nach innen, kaum als ‚Vermittler des Theotops‘ nach außen.
- Zum Dritten jedoch wird auch die Binnenverständigung *in* diesem schrumpfenden Theotop immer schwieriger. Theologische Sprache verkommt auch nach innen zur ‚Fremdsprache‘. Religiöse Rituale und Riten werden mehr und mehr unverständlich, religiöse Praxis schmilzt ab. Die zu vermittelnde ‚Wahrheit‘ wird nicht infrage gestellt, verliert aber völlig an Bedeutung und praktischer Lebensrelevanz.

Die Abbrüche allein der Sprachwelten sind radikal und unumkehrbar. Ein Ringen um Wahrheit müsste sich auf andere Sprache und Realität einlassen. Wie aber könnte das möglich werden? Bieten die literarische Sprache und die literarischen Weltentwürfe *einen* Weg zur Sensibilisierung? Öffnet der Zugang über poetische Formen der Spiegelung, Gerinnung und Gestaltung von Realität eine eigene Chance?

Konturen eines literarisch sensiblen Religionsunterrichts

Ein kurzes literarisches Blitzlicht: In der Erzählung „Der Hof im Spiegel“ aus dem gleichnamigen Erzählband der aus der Türkei stammenden und in Berlin lebenden Schriftstellerin *Emine Sevgi Özdamar* (*1946) entwirft die Icherzählerin, Özdamars Alter Ego, persönliche Stadtpläne:

Ein Freund in Paris, der an der Uni als Professor für Urbanistik arbeitete, kam nach Hause, gab seiner Frau und mir zwei leere Blätter und sagte: ‚Ich habe heute von einem meiner Schüler erfahren, was er für seine Doktorarbeit macht: Er verteilt in Paris an viele Menschen Blätter und bittet sie: ‚Zeichnen Sie Ihren persönlichen Parisstadtplan‘.

Alle Zeichnungen waren ganz verschieden voneinander. Jeder hat in einer Stadt seine persönliche Stadt. Seine Frau und ich zeichneten auf dem Papier die Orte, die für uns Paris bedeuteten. Auch diese waren sehr unterschiedlich.

Özdamar 2002, 17

„Orte, die für uns Paris bedeuteten“ – das sind Orte, die einem einzelnen Menschen persönlich wichtig sind. Auch für ihre Wahlheimat Berlin ‚zeichnet‘ die Erzählerin einen solchen Stadtplan: Ein Papageienladen, die Bäckerei um die Ecke, ein Buchladen und ein Obdachloser in der noblen Berliner Koenigsallee gehören für sie dazu – Orte der prägenden Begegnung mit verschiedensten Menschen, mit denen die Erzählerin ins Gespräch kommt.

Der *Entwurf persönlicher Stadtpläne*, von dem hier die Rede ist, bildet eine treffende Analogie für das literarisch-religiöse Lernen. Das allgemeine Ziel eines gegenwarts- und zukunfts-tauglichen religiösen Lernens besteht – den deutschen katholischen Bischöfen folgend – im „Erwerb persönlicher religiöser Orientierungsfähigkeit“ (Kirchliche Richtlinien 2006, 17). In das zuvor entwickelte Bild übertragen: im Entwurf eines mentalen Stadtplans mit individuell bedeutsamen Orten und Wegen. Dies entspricht zugleich dem derzeit maßgeblichen *konstruktivistischen* Postulat der Ausbildung individueller Lernlandschaften: dem Wissen darum, dass Lerninhalte nicht direkt übertragbar sind, sondern produktiv zu eigenen Konstrukten verarbeitet werden.

Darüber hinaus macht die oben geschilderte Episode auf ein Weiteres aufmerksam: Persönliche Stadtpläne bestehen nicht (nur) aus den bekanntesten Sehenswürdigkeiten, den monumentalsten Gebäuden und berühmtesten Straßen, sondern in erster Linie aus – objektiv betrachtet – eher unscheinbaren Orten, mit denen ein einzelner Mensch persönliche Begegnungen verbindet und an denen sich ihm subjektiv Wichtiges erschlossen hat. Verortet man literarische Texte im religiösen Diskurssystem, so ist zweifellos einzugestehen, dass sie häufig – bildlich gesprochen – keineswegs den Rang des Eiffelturms oder des Brandenburger Tors haben und in der Regel auch keine großen Sakralbauten sind, die zum touristischen Pflichtprogramm gehören. Vielmehr handelt es sich bei ihnen um kleinere oder größere *Denk-Male* – manchmal *Mahn-Male* – aus unterschiedlichen Zeiten und mit ganz eigener Architektur. Oftmals

läuft man achtlos an ihnen vorbei, ohne sie überhaupt wahrzunehmen oder als Kunst zu erkennen. Selbst der, dem vieles in der Stadt vertraut ist, hat sich mit ihnen oft nicht näher auseinandergesetzt. Es sind mal mehr, mal weniger deutliche Spuren, die Autorinnen und Autoren der Vergangenheit und Gegenwart im religiösen Diskursuniversum hinterlassen haben.

Wenn das allgemeine Ziel religiösen Lernens darin besteht, Lernenden persönliche religiöse Orientierung zu ermöglichen, so stellt sich für das Lernen mit literarischen Texten die Frage, wie es gelingen kann, dass solche Werke zu Orten werden können, an denen sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene *existenziell Bedeutsames* erschließen.

Drei Phasen literarisch-religiöser Didaktik

Seit 1970 haben sich viele Studien mit dieser Fragestellung auseinandergesetzt. Die Entfaltungswege literaturtheologischer Sensibilität bis in die Gegenwart hinein sollen hier nicht in allen Einzelheiten erneut nachgezeichnet werden (vgl. *Langenhorst 2011*). Vielmehr geht es darum, eine ergebnisorientierte Zwischenbilanz zu ziehen, die dazu verhilft, praktische Konsequenzen zu formulieren. Dazu bedarf es eines kurzen Blicks auf die Entwicklung der Berücksichtigung literarischer Texte für religiöse Lernprozesse (vgl. *Willebrand 2016*). Sie lässt sich in drei klar voneinander abgrenzbaren Phasen darstellen.

- Die erste Phase umfasst die von der materialkerygmatischen Konzeption beeinflussten Schulbücher und Anthologien, die in den 1940er-Jahren auf den Buchmarkt kamen und bis in die 1960er-Jahre in Religionsunterricht und Gemeindegarbeit eingesetzt wurden.
- Die zweite Phase umfasst die in den 1960er- und 1970er-Jahren erschienenen Werke, die ganz unterschiedlichen Konzeptionen verpflichtet waren, nun aber die konkrete Textarbeit in den Fokus rückten.
- Die dritte Phase schließlich bezieht sich auf Religionsbücher, Sammelwerke und konzeptionell ausgerichtete Studien, die von den späten 1970er-Jahren bis heute erschienen und – mehr oder weniger – auf das differenzierte religionspädagogische Verständnis von *Korrelation* bezogen sind.

Die *erste Phase* zeichnet sich dadurch aus, dass literarische Texte hier vor allem der ‚via indirecta‘ dienten, einem von *Theoderich Kampmann* (1899–1983) entwickelten System der indirekten Glaubensvermittlung. Sie

stammten fast durchgängig von explizit und affirmativ christlichen Schriftstellerinnen und Schriftstellern und sollten vor allem zum Glauben *hinführen*. Literarische Texte – vor allem solche von Autorinnen und Autoren des ‚Milieukatholizismus‘ – wurden für die christliche Verkündigung in Dienst genommen. Umgekehrt konnten Texte nicht-christlicher Autorinnen oder Autoren als falsche Wege entlarvt werden – auch das eine religionspädagogisch bewusste Option. Auffällig: Interessant wurden literarische Texte in dieser ersten Phase allein durch ihren *Inhalt*, ihren Gehalt. Entscheidend war, ob sie christliche Wahrheit verbürgten oder leugneten. Der Blick auf Ästhetik und Form, die konkrete Textanalyse – all das hatte in dieser Epoche keinen Platz.

Ganz anders in der *zweiten Phase*: Nicht mehr um ‚Zeugnis‘ ging es nun, sondern um analytische Textarbeit. Literarische Texte wurden nun ganz auf der Seite der menschlichen Erfahrungen angesiedelt, die wahr-, ernst- und aufgenommen werden müssen. Ausgangspunkt der Zugänge: Literatur verhilft zur Wahrnehmung und Formulierung menschlicher Fragen und Bedürfnisse – genau das ist ihre didaktische Funktion. Noch immer fanden sich Texte christlicher Autorinnen und Autoren. Sie rückten aber mehr und mehr in den Hintergrund zugunsten der Werke von Schriftstellerinnen und Schriftstellern ohne explizit kirchliche Bindungen. Texte der literarischen Moderne beherrschten das Feld; von ihnen erhoffte man sich kritische Zeitgenossenschaft. Zuvor verworfene Autoren – allen voran Bertolt Brecht, aber auch Rilke oder Kafka – wurden nun zu Zeugen zeitgenössischer Erfahrung und Weltdeutung, die einen Platz in den Feldern religiösen Lernens erhielten, auf deren Deutungen die Kirche (und die Religionslehrenden) reagieren sollte. Wenn explizit christliche Stimmen zu Wort kamen, dann solche, in denen eine literarisch geformte ‚Kirchenkritik von innen‘ Raum gewann.

Von der Literatur erwartete man also jene Realität, Dringlichkeit und Erfahrungsdichte, die man binnenkirchlich nicht mehr antraf. Erfahrungen und Sprache der Dichtung sollten – in analytischer Erschließung – jene Dimensionen einbringen, zu der es keinen unmittelbar religiösen Zugang zu geben schien. Das Ziel lag darin, durch analytische Textarbeit die literarisch geronnenen Erfahrungen und Reflexionen über das menschliche Leben freizulegen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Hinzu kam nun eine stärkere Berücksichtigung der politischen und sozialgeschichtlichen Hintergründe, die zuvor fast vollständig ausgeblendet

worden waren. Aufschlussreich: *Hubertus Halbfas* – einer der zentralen Vertreter dieser Phase – benennt im Vorwort zu seinem neuen, von 2015 bis 2017 publizierten dreibändigen Lesewerk zu „Literatur und Religion“ sein hermeneutisches Interesse: Literatur diene dazu „Anfragen“ an die Theologie zu formulieren, die Texte werden ihm zu Zeugnissen von „Zweifel“, „Kritik“ und „Ablehnung“ (*Halbfas* 2015, 12) der klassischen Theologumena und kirchlichen Weltdeutungen. Deutlicher kann man das Erkenntnisinteresse der frühen 1970er-Jahre nicht benennen. Bis in die Gegenwart hält sich also hier ein Erkenntnisraster, das eigentlich in der zweiten Phase beheimatet war, heute aber wie ein Relikt längst vergangener Tage wirkt.

Denn all das änderte sich ein weiteres Mal in der seit den späten 1970er-Jahren entstandenen, bis heute andauernden *dritten Phase*. Der Weg in die Gegenwart führte zwar zu postmoderner Vielfalt, die sich bündelnder Zusammenfassung verschließt, gleichwohl lassen sich auch hier einige grundlegende Entwicklungen und Tendenzen aufzeigen. So verschwinden die Texte der traditionellen christlichen Literatur fast vollständig. Stattdessen bestimmen Texte der literarischen Moderne und der deutsch-jüdischen Literatur das Feld, wobei es einige fast schon ‚kanonische‘, oft wiederholte Texte gibt (z. B. von Domin, Kaschnitz, Handke). Nur vereinzelt werden Texte aus der unmittelbaren Gegenwart eingespielt, deren Präsenz viel schwerer aufzuarbeiten ist. Der für das Konzept von ‚Korrelation‘ vorherrschende Gedanke von Zeitgenossenschaft ist dadurch schwer einzulösen. Oft geht es eher um herausfordernde Fremderfahrungen.

Auffällig im Gegensatz zur zweiten Phase: Spätestens mit Beginn der 1990er-Jahre dominieren Texte von Schriftstellerinnen und Schriftstellern aus einem im weitesten Sinne religiösen Kontext, die sich als *Suchtexte* auf dem gemeinsamen Weg präsentieren. Nicht mehr um Zeugnis (‚erste Phase‘) geht es primär, nicht mehr um Erfahrung und Herausforderung (‚zweite Phase‘), auch nicht primär um Kirchenkritik von innen, sondern um Bausteine einer neuen, *einladenden, zu Eigenkonstruktionen herausfordernden Suche*. Daneben treten Texte des interreligiösen Bereichs (vgl. *Gellner/Langenhorst* 2013), eine Tendenz, die ganz neu ist und sich angesichts der allgemeinen Entwicklungen künftig noch entfalten wird.

Neu ist auch die Beobachtung, dass der Einbau literarischer Texte in den seitdem entstehenden Studien, Anthologien und Lehrwerken nun stark religionsdidaktisch reflektiert erfolgt, zum Teil metareflexiv angebun-

den an den wissenschaftlichen Dialog von ‚Theologie und Literatur‘ (vgl. Langenhorst 2005, Weidner 2016). Hermeneutische Texterschließungsmethoden werden mit einer kreativen, stark von den handlungs- und produktionsorientierten Prinzipien der Rezeptionsästhetik angeregten Methodenvielfalt verbunden, die auf aktive Betätigung setzt und auf persönliche Positionierung abzielt. Angesichts einer nun wachsenden Sensibilität für Sprache und Sprachgestalt wird der Blick auf die ästhetische Gestalt zur gleichberechtigten Perspektive neben der Beachtung des Inhaltes. Gerade die Frage, wie Inhalt und Gestalt einander bedingen und ermöglichen, wird als Reiz literarischer Texte erkannt. Berücksichtigung von Autorenbiografie und Kontext, Beachtung und didaktische Nutzbarmachung der Sprachform – all das wird nun mehr und mehr selbstverständlich.

Angesichts der Errungenschaften im Umgang mit Literatur werden deshalb nachfolgend insgesamt *sieben Konturen* eines religionsdidaktisch verantworteten Umgangs mit literarischen Werken formuliert (Systematik nach Willebrand 2016). Hierbei handelt es sich explizit nicht um sklavisch abzuarbeitende Unterrichtsschritte – ein Aufstellen solcher ist angesichts der Vielfalt literarischer Texte sowie der Vielfalt von Lernsituationen nicht möglich –, sondern um *didaktische und methodisch relevante Wegweiser*, die sowohl die Eigenschaften der Literatur als auch die Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen wollen.

Erste Kontur: Beachtung der Autonomie literarischer Texte

Nicht zu leugnen ist: Wer literarische Texte in religiöse Lernprozesse integriert, funktionalisiert sie – unabhängig davon, ob die Auseinandersetzung mit Literatur auf Verwurzelung im Glauben, auf Problemerkennung, auf religiöse Sprachfindung oder auf die Entwicklung religiöser Kompetenzen zielt. Die Berücksichtigung dessen, dass es sich bei literarischen Texten stets um autonome Kunstwerke handelt, ist deshalb ein im Hintergrund stehender Grundsatz, der allen nachfolgenden Konturen vorangeht. Diese Forderung ist keineswegs ein Novum, wird aber angesichts gegenwärtiger religionsdidaktischer Entwicklungen neu und in bislang nicht da gewesener Form virulent. Grundsätzlich lässt sich beobachten, dass sich das Bewusstsein für die Autonomie literarischer Texte im Diskurs von Theologie und Literatur wie auch speziell im religionsdidaktischen Bereich zunehmend geschärft hat.

Dienten literarische Texte in der *ersten* Phase, sofern sie nicht als unchristlich abgelehnt wurden, noch der Bestätigung christlicher Glaubenssätze, so wandte man sich in der *zweiten* Phase gegen solch eine theologische Deutung von Literatur und siedelte Texte aufseiten der (vermeintlichen) Probleme und existenziellen Fragen an, die auf diese Weise erhellt und einer Lösung oder Antwort entgegengeführt werden sollten. Bereits in dieser Phase – 1972 – wurde der Ruf nach einer Würdigung literarischer Texte als eigenständige Werke laut: *Magda Motté* wies darauf hin, dass es sich verbiete, „Dichtung als ‚Hilfsobjekt‘, z. B. zur Einstimmung, als Anknüpfungspunkt oder als literarisches Beispiel zur Veranschaulichung eines theologischen Sachverhaltes zu benutzen“ (*Motté* 1972, 40). Diese Mahnung ernst nehmend, wurden literarische Texte in korrelativ angelegten Lernprozessen zunehmend so integriert, dass sie als Medium mit ganz spezifischen Lernchancen und unersetzbarem ästhetischen Mehrwert Beachtung fanden. Auffällig dabei ist vor allem, dass entgegen der langjährigen Konzentration allein auf die Inhalte literarischer Texte nun auch ihre *Sprachgestalt* Beachtung findet. Der vielschichtige, nicht in einfache Schemata zu pressende Umgang mit Literatur in der *dritten* Phase zeugt insgesamt von einem hohen Maß an Sensibilität für die Autonomie literarischer Texte und von einem Bewusstsein für die klar formulierte Forderung: Literarische Texte dürfen weder dazu herangezogen werden, das Eigene nur noch einmal in anderer Form zu bestätigen, noch dazu, das von vornherein feststehende Eigene als Antwort oder Problemlösung zu präsentieren.

Angesichts religionsdidaktischer Entwicklungen in jüngster Zeit ist diese Forderung zu ergänzen. Die gegenwärtige Religionspädagogik und -didaktik näher betrachtend, konstatiert *Rudolf Englert* eine allgemeine Wende vom „Bezeugen zum Beobachten“, die dazu führe, dass „sich die mit theologischen Aussagen und religionspädagogischen Orientierungsangeboten verbundenen Geltungsansprüche deutlich reduziert“ (*Englert* 2013, 49) haben. Bezogen auf den Umgang mit Literatur bedeutet dies vielfach: Literarische Texte, die letztlich austauschbar sind, dienen nur dazu, den kulturellen Stellenwert der Bibel oder das ungebrochene Interesse von Gegenwartsschriftstellern an Jesus Christus zu belegen. Was aber das bleibend Aktuelle eines bestimmten Bibeltextes sein kann oder *worin* für einen konkreten Gegenwartsschriftsteller die Faszination von Jesus liegt, ist dabei ebenso irrelevant, wie die Frage, welche Sprachgestalt ein

Autor gewählt hat, um einen bestimmten Standpunkt, eine Haltung oder Überzeugung zu verbalisieren.

Ausgehend von diesen kritischen Beobachtungen ist also heute zu fordern: Wenn in religiösen Lernprozessen literarische Texte eingesetzt werden, dann so, dass sie nicht allein dazu dienen, *Beobachtungen* zu präsentieren und zu belegen, sondern so, dass deutlich wird, welche *Überzeugung* in ihnen zum Ausdruck gebracht wird und auf welche *Weise* dies geschieht! Konstruktivistisch gewendet: Der Text ist als Fremdkonstruktion zu würdigen – als ernst zu nehmende Auseinandersetzung mit Wirklichkeit, christlicher Überlieferung oder religiöser Tradition, die es wahrzunehmen, zu deuten und zu beurteilen gilt.

Zweite Kontur: Verortung im (intertextuellen) religiösen Bezugsnetz

Die zweite Kontur verhält sich komplementär zur ersten. ‚Autonom‘ heißt keineswegs ‚beziehungslos‘ – darauf verweist bereits die oben aufgerufene und ausgestaltete Stadtmetapher. Literarische Texte, in denen es um religiöse oder allgemein anthropologische Fragen geht, sind also angesiedelt in einem komplexen religiösen Verweiszusammenhang – unabhängig davon, ob sich eine Schriftstellerin oder ein Schriftsteller selbst als religiös versteht.

Für religiöses Lernen allgemein gilt: „Religion und Glaube werden in dem Maße ‚denkbar‘, wie man sich in diesem Verweiszusammenhang zurechtfindet. Manche theologische Fragen lassen sich nur dann wirklich verstehen und viele theologische Antworten lassen sich nur dann wirklich würdigen, wenn man den größeren Gesprächszusammenhang ein wenig kennt, aus dem heraus sie formuliert wurden“ (Englert 2013, 55f.). Die vorsichtig gewählte Formulierung Englerts, man müsse die Zusammenhänge ‚ein wenig‘ kennen, macht darauf aufmerksam, dass religiöse Lernprozesse letztlich nur sehr begrenzt in das komplexe, nicht überschaubare religiöse Bezugsnetz einführen können. Deshalb kann es immer nur um das Erschließen von exemplarisch ausgewählten einzelnen Zusammenhängen innerhalb dieses Netzes und um die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen auf dieses Thema gehen.

Im Wissen um die jeweils klar begrenzten Möglichkeiten sind auch literarische Texte in ihre religiösen und auch in andere relevante Verweiszusammenhänge einzuordnen, da sich erst dann ihr Inhalt, ihre spezifische Sprache und die in den Texten vorhandenen (religiösen) Begriffe und Mo-

tive erschließen. Grundsätzlich gilt hierbei, dass die Auseinandersetzung mit einem Text umso tiefgehender und nachhaltiger ist, je besser die Kenntnis der Diskurszusammenhänge ist. Im Wissen um seine religiöse Einbettung, um biografische, biblische, historische, gesellschaftliche und kulturelle Hintergründe lässt sich dann im Anschluss an die Ansätze der beiden Wegbereiter des theologisch-literarischen Dialogs *Dietmar Mieth* und *Karl-Josef Kuschel* das Verhältnis zwischen dem literarischen Text und seinen theologischen Bezugspunkten näher erschließen: Wo finden sich Entsprechungen, also ‚strukturelle Analogien‘? Wo lassen sich Widersprüche, also ‚produktive Kollisionen‘, zur christlichen Wirklichkeitsdeutung ausmachen? Von hier aus kann sich dann jeder und jede Einzelne in den Deuteprozess einschalten und positionieren.

Dritte Kontur: Ermöglichung von Entdeckungen und Erfahrungen

Standen mit den ersten beiden Konturen eher kognitive Dimensionen im Umgang mit Literatur im Vordergrund, so betont die dritte Kontur verstärkt die affektive Auseinandersetzung. Literarische Texte zeichnen sich gerade durch ein Zusammenspiel von Inhalt *und* Form aus, haben eine ganz eigene Sprache und Dramaturgie. In ihnen begegnen religiöse oder anthropologische Erfahrungen in ästhetisch gestalteter Form, die es zu erkunden und entdecken gilt. Reduzierte man sie lediglich auf ihre Lehre oder Botschaft, würde man zentrale Chancen verspielen. Gerade angesichts der gegenwärtigen Situation, in der Jugendliche der Kirche, ihren Traditionen und ihrer Sprache zunehmend entfremdet und bestenfalls auf der Suche nach einer Sprache jenseits der tradierten Glaubenssprache sind, können literarische Texte als Orte religiöser Fragen und menschlicher Sehnsucht aufgesucht und erkundet werden. Die in ausgewählten Texten vorhandene religiöse Lesart von Welt ermöglicht heutigen Menschen, die weitgehend in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten aufwachsen, eine neue Wahrnehmung von Wirklichkeit. Literatur kann hier einen neuen Blickwinkel ermöglichen. Sie kann Erstaunen, Irritation und Befremden hervorrufen und so den Lernenden Erfahrungen zugänglich machen, die zur Entwicklung ihrer – auch religiösen – Identität beitragen können.

In Orientierung am *Prinzip des ästhetischen Lernens* lässt sich also sagen, dass literarische Texte eine Wahrnehmungsschulung fördern, die über eine reine Sinnesschulung hinausgeht: Es geht hierbei um ein Mitempfin-

den, um ein Verwickeltsein in die Welt des Textes. Vor allem narrative Texte ermöglichen es, für die Dauer des Lesens die erzählte Welt zu „bewohnen“ (vgl. *Kumlehn* 2008), in sie einzutauchen, sich in Konflikte verwickeln zu lassen, mitzuleiden und sich mitzufreuen. Die im Leseprozess entstehenden individuellen Gedanken und inneren Bilder gilt es näher zu erspüren: Warum geht einem selbst ein bestimmter Text nahe? Warum fühlt man sich von ihm angesprochen? Was bewirkt, dass man von einem literarischen Werk eher abgestoßen wird? Was löst Befremden aus? Wie verändert sich durch einen Text die eigene Sichtweise? Literatur kann so „Wahrnehmungsgewohnheiten [...] unterbrechen, um sowohl das Vertraute wie das Fremde in seiner Differenz wahrnehmen zu können und es so dem schnellen Konsumieren zu entziehen“ (*Hilger* 2010, 338).

Vierte Kontur: Einbringen theologisch-literarischen Expertenwissens

Die Forderung, theologisch-literarisches Expertenwissen in Lernprozesse einzubringen, knüpft an die zweite Kontur an, die bereits auf die Notwendigkeit des Wissens um Querverbindungen hingewiesen hat. Die knappe Nachzeichnung des Umgangs mit Literatur in den letzten Jahrzehnten zeigt, dass die Wertschätzung für das konkret vorliegende literarische Werk stetig zugenommen hat: Während es in den Religionsbüchern der *ersten* Phase durchaus üblich war, nur Bruchstücke von Gedichten zu präsentieren, Auslassungen nicht kenntlich zu machen und auf Quellenangaben weitgehend zu verzichten, so finden sich in den Unterrichtswerken der *zweiten* Phase bereits längere Texte und Textauszüge, die ein Einfühlen ermöglichen. Auszüge aus Romanen werden vielfach im Gesamtkontext verortet. Nun werden Angaben zum Autor und zur Entstehungszeit üblich. Dies gilt auch für einen Großteil der Unterrichtswerke der *dritten* Phase, die verstärkt auch auf größere Zusammenhänge aufmerksam machen, indem sie literarische Werke in Beziehung zu ihrer biblischen Vorlage, zu Bildern der Kunst oder theologischen Texten setzen und vermehrt auf biografische und zeitgeschichtliche Hintergründe verweisen. All dies trägt zum Verständnis des Textes bei und gibt hilfreiche Anhaltspunkte, diesen zu deuten und seine kulturgeschichtliche, anthropologische und gesellschaftliche Bedeutsamkeit zu erschließen.

Im Rahmen einer konstruktivistischen Konzeption religiösen Lernens wächst die Besinnung auf die Notwendigkeit instruktiver Phasen. So plädiert etwa Rudolf Englert dafür, dass die Lehrenden nicht nur als Modera-

toren, sondern auch als „theologische Experten“ (Englert 2013, 59) auftreten; ebenso versteht es Hans Mendl als eine Aufgabe der Lehrenden, „fachspezifisches Wissen sachrichtig und verständlich aufbereitet zu präsentieren“ (Mendl 2010, 319), da erst auf dieser Basis selbstständiges Lernen möglich ist. Der Vermittlung theologisch-literarischen Expertenwissens in der Auseinandersetzung mit literarischen Werken kommt kein Selbstzweck zu. Vielmehr ist sie als Beitrag zur angezielten religiösen Orientierung der Lernenden zu verstehen. Deshalb dienen instruktive Phasen nicht dazu, eine – per se unmögliche – lückenlose Deutung vorzustellen. In Orientierung am vielfach verwendeten *Elementarisierungsmodell* geht es vielmehr um eine sach- und subjektgemäße Vereinfachung des Unterrichtsgegenstandes.

Abhängig vom konkreten Text und von der Lerngruppe ist also zu überlegen, welche Wissensbestände angemessen und relevant sind. Das können etwa zentrale Eckdaten zur (Glaubens-)Biografie eines Autors, Verweise auf biblische und systematisch-theologische Zusammenhänge oder Hintergrundinformationen zum kultur-, motiv- und zeitgeschichtlichen Kontext eines Textes und seiner formalen Gestalt sein. Dieses Wissen kann dann in die Analyse und Interpretation eines Textes einfließen. Wir werden uns in den später ausgeführten 20 Textbeispielen an diesen Vorgaben orientieren.

Fünfte Kontur: Ermöglichung individueller Sinnkonstruktionen

Bereits in den 1970er-Jahren hat die Literaturdidaktik auf die aktive Rolle der rezipierenden Lesenden hingewiesen, deren Vorerfahrungen, Wissens- und Entwicklungsstand die Deutung eines Textes wesentlich mitbestimmen, wodurch ein literarisches Werk mit jedem Lese- und Deutungsvorgang immer wieder neu mit Bedeutung gefüllt werde. Seit einigen Jahren ist sich auch die Bibeldidaktik der Bedeutung der *Rezeptionsästhetik* bewusst und hat ihrerseits Ansätze entwickelt, die darauf aufmerksam machen, „dass es weder einen Textsinn an sich gibt, noch dass der Text allein für sich verantwortlich ist“. Sie wecken vielmehr das Bewusstsein für den „Leser und die Begegnung von Text und Leser als Sinn produzierende Faktoren“ (Schambeck 2009, 55). Deshalb „liegt es“ in der Tat „nahe, auch auf die (post)moderne Literaturwissenschaft zu rekurrieren, wenn über die Gestalt einer zeitgemäßen Bibeldidaktik nachgedacht wird“ (Kropač 2016, 62).