

Fachdidaktik Religion und Fachdidaktik Deutsch: Chancen und Grenzen der Kooperation

Annegret Langenhorst, Georg Langenhorst

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Langenhorst, Annegret, and Georg Langenhorst. 2008. "Fachdidaktik Religion und Fachdidaktik Deutsch: Chancen und Grenzen der Kooperation." *Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik* 7 (1): 88–104. <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2008-01/8.pdf>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

CC BY-NC 4.0



Fachdidaktik Religion und Fachdidaktik Deutsch: Chancen und Grenzen der Kooperation

von

Annegret Langenhorst / Georg Langenhorst

Abstract

Von einem wechselseitigen Dialog zwischen Deutsch- und Religionsdidaktik kann trotz zahlreicher Veröffentlichungen zum Verhältnis von Religion und Literatur kaum die Rede sein: Der Wahrnehmung von Literatur durch TheologInnen und ReligionspädagogInnen steht die eklatante Vernachlässigung von Religion und Theologie durch GermanistInnen und DeutschdidaktikerInnen gegenüber. Von diesem Befund ausgehend werden jüngere Entwicklungen und Diskussionen in den Blick genommen („christliche Literatur“ im Deutschunterricht; literarische Texte im Religionsunterricht) sowie Aufgabenfelder für die Kooperation der beiden Unterrichtsfächer skizziert. („Textspiegelungen“, Sprachsensibilisierung, Erfahrungserweiterung, Wirklichkeitserschließung und Möglichkeitsandeutung).

1. Theologie und Literatur – „Freundliche Schwestern“?

Seit etwa 30 Jahren hat sich im deutschsprachigen Raum eine eigenständige Forschungsrichtung etabliert: der wissenschaftliche Dialog zwischen Theologie und Literaturwissenschaft. In zahlreichen Monographien, Sammelbänden und Aufsätzen, auf Kongressen und Akademietagungen wurde und wird das spannungsreiche Verhältnis von Religion und Literatur, von Theologie und Literaturwissenschaft in immer neuen Facetten ausgeleuchtet.¹

„Freundliche Brüder“², so nannte der Tübinger Germanist Richard Brinkmann die beiden Wissenschaften Theologie und Literaturwissenschaft vor 30 Jahren. Angesichts des grammatikalischen Geschlechts ist das Wortspiel wohl eher in der Form der „freundlichen Schwestern“ sinnvoll. Zwei Beobachtungen charakterisieren dieses wissenschaftliche Begegnungsfeld, die in vergleichbarer Form auch auf die Rahmenbedingungen der didaktischen Kooperation von Deutsch- und Religionsunterricht übertragbar sind. Erstens: Das gleichzeitige Studium beider Fächer ist eine überaus beliebte Kombination. Offensichtlich besteht für viele ein gleichzeitiges Interesse an literarischer wie religiöser Deutung der Wirklichkeit. Konsequenz: Sowohl in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen als auch im schulischen Kontext ist der ‚Dialog‘ zwischen beiden Feldern oftmals zunächst ein ‚innerer Dialog‘ innerhalb von ein und derselben Person. Sämtliche ProtagonistInnen der wissenschaftlichen wie der fachdidaktischen Debatte in diesem Bereich verfügen über die akademische Doppelqualifikation und die Unterrichts- oder Lehrerfahrung in beiden Fächern.

Zweite Beobachtung: Das Interesse an Begegnung, Dialog, Austausch und Kooperation ist ungleich verteilt. Im wissenschaftlichen Diskurs um ‚Theologie und Literatur‘ ist eine erdrückende Mehrzahl der in den letzten Jahren entstandenen Arbeiten im theologischen Bereich beheimatet. Seit Jahren findet sich ein offenes Dialogangebot von Seiten der Theologie, das freilich nur von wenigen GermanistInnen (die nicht gleichzeitig auch TheologInnen sind) aufgegriffen oder auch nur wahrgenommen wird. Bis heute können germanistische Dissertationen mit implizit oder explizit religi-

¹ Vgl. G. LANGENHORST 2005 (Belege dort); GARHAMMER / G. LANGENHORST 2005.

² Vgl. BRINKMANN 1977.

ösen Themenstellungen erscheinen, ohne die relevanten theologischen Studien auch nur bibliographisch zu erfassen. Ob es deshalb angemessen ist, von einem „Dialog“ von „Theologie und Literatur“ zu sprechen, darf zumindest bezweifelt werden.³

Für das Feld schulischer Kooperationsmöglichkeiten haben diese Beobachtungen grundlegende Konsequenzen. In der universitären und schulischen Ausbildung begegnen Religionslehrende zumindest am Rande literarischen Texten und literaturdidaktischen Erkenntnissen. In den aktuellen Handbüchern für den Religionsunterricht⁴ gehören Ausführungen über literarische Texte und methodische Verfahren der literarischen Texterschließung zum Standard. Die Gegenprobe ergibt hingegen einen ernüchternden Befund. Religion und Theologie spielen für angehende Deutschlehrkräfte im Normalfall bestenfalls eine historische Rolle. Zum Verständnis von literarischen Texten vergangener Epochen (etwa des Barock, der Romantik oder des Expressionismus) bedarf es eines biblischen, kirchengeschichtlichen und liturgischen Grundwissens. Religion als gelebte Dimension der Gegenwart – zentraler Gegenstand des Religionsunterrichts – spielt hingegen nur in Ausnahmefällen eine Rolle.

In der schulischen Praxis wird man so häufig auf folgende Kooperationsbedingungen stoßen. Vier Typen von KollegInnen finden sich: Ein Teil unterrichtet ohnehin beide Fächer. Die entsprechenden KollegInnen werden häufig selbst Querbezüge und gegenseitige Verweise in ihren Fachunterricht integrieren und auch an Kooperation untereinander interessiert sein. Darüber hinaus wird es eine Reihe wohlwollend offener, unvorbelasteter KollegInnen auf beiden Seiten geben, die sich auf neue Wege einlassen. Als dritte Gruppe ist mit Religionslehrkräften zu rechnen, die selbst literarisch nur wenig interessiert sind und die Auseinandersetzung mit Literatur lieber den ‚dafür qualifizierten KollegInnen‘ überlassen. Viertens ist jedoch – regional unterschiedlich, aber quer durch alle Altersgruppen hindurch – mit Deutschlehrkräften zu rechnen, die dem Phänomen Religion und dem Religionsunterricht indifferent, skeptisch, ablehnend bis feindlich gegenüberstehen und jegliche Kooperation von vornherein ablehnen. Alle gut gemeinten Kooperationsbestrebungen sollten so von einer realistischen Analyse der konkreten Bedingungen vor Ort ausgehen.

2. „Christliche Literatur“ im Deutschunterricht? Ein Rückblick

Bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts gehörten Texte der klassischen „christlichen Literatur“⁵ – etwa von Gertrud von le Fort, Reinhold Schneider, Werner Bergengruen und anderen – zum selbstverständlichen Kanon der Lektüre im Deutschunterricht. Mit dem allmählichen Niedergang dieser literarischen Gattung verschwanden auch die entsprechenden Leseempfehlungen. Seit Beginn der 70er Jahre wurde einer Reihe von religiös verpflichteten Literaturdidaktikern deutlich, dass es einer Gegenbewegung bedarf, um das völlige Verschwinden religiöser Themen, Texte und AutorInnen im Literaturunterricht zu verhindern. In dieser Zeit begann auch bei religiös neutralen LiteraturwissenschaftlerInnen und LehrerInnen die Beobachtung, dass bei schwindendem religiösen Grundwissen auch die kompetente Erschließung wesentlicher Teile der Weltliteratur zunehmend erschwert bis unmöglich wird – eine Klage, die sich bei heute durchzieht.

³ Vgl. G. LANGENHORST 2005, 214ff.: „Abschied vom Dialog-Paradigma“.

⁴ Vgl. als Beispiel für Kooperation, die bis zur Angleichung geht: RÖCKEL / BUBOLZ 2006.

⁵ Zu einzelnen Belegen, zur Problematik des Begriffs und einer möglichen sinnvollen künftigen Verwendung vgl. G. LANGENHORST 2007.

Aus diesen Gründen wurden nun erstmals Anthologien, Themenhefte und didaktische Konzeptionen im Blick auf den Einsatz religiös-motivierter Texte für den Deutschunterricht entworfen. Angeregt von den Aufbrüchen des Zweiten Vatikanischen Konzils startete der Essener Ludgerus-Verlag 1970 eine derartige Reihe unter dem programmatischen Titel „Christliche Strukturen in der modernen Welt“. Der Paderborner Theologe und Germanist Friedrich Kienecker war federführend für den Bereich der Literatur. Gleich der erste Band widmete sich dem Thema „Der Mensch in der modernen Lyrik“, gefolgt von thematisch ähnlichen Bänden zum modernen Drama, zur modernen Prosa, schließlich auch zu „Beispielen moderner christlicher Lyrik“. Neben einigen allgemeinen Einführungen wurden jeweils aktuelle Texte oder Textauszüge abgedruckt und für den Einsatz in Lehr- und Lernprozessen gedeutet.

Nicht mehr um eine Hereinnahme der dichterischen Beispiele in eine theologisch gedeutete Welt geht es dabei, sondern zunächst um die Anerkennung des eigenen Anliegens der literarischen Texte: „Moderne Dichtung bezeugt und verschärft radikal [...] die Bewusstseinskrise, durch die der Mensch hindurchgehen muss, um aus den vielfältigen Formen der Selbstentfremdung so zu sich selbst zu kommen, dass er bei sich bleiben kann.“ Sie versteht „eine ihrer wesentlichen Funktionen darin, den seiner Welt allzu sicheren Zeitgenossen in Frage zu stellen, ihn so zu disponieren und zu provozieren, dass er ohne eine Antwort, die verbindlich eine Antwort wäre, [...] nicht mehr existieren kann.“⁶

Die Impulse dieser Reihe wirkten jedoch eher in den Religionsunterricht als in den Deutschunterricht hinein. Literatur, die auch nur entfernt mit dem Prägestempel „christlich“ in Verbindung schien, wanderte aus dem Kanon des Deutschunterrichts aus. Allein solche Texte hielten sich, die kritisch, dekonstruktivistisch, transformativ mit dem christlichen Erbe umgehen. Erst in jüngster Zeit finden sich Indikatoren für eine neue, unbefangene Annäherung an den Bereich Religion.

3. Literarische Texte im Religionsunterricht? Wege der Öffnung in den 60er und 70er Jahren

Das didaktische Interesse im Begegnungsfeld von Religion und Literatur liegt somit eindeutig und einseitig auf theologisch-religionsdidaktischer Seite. Unabhängig voneinander entwarfen sowohl die evangelische als auch die katholische Religionspädagogik in den 60er Jahren eigenständige didaktisch-hermeneutische Entwürfe – beiderseits anknüpfend an den religionsphilosophischen Ansatz von Paul Tillich.

Dem evangelischen Religionspädagogen Friedrich Hahn ging es um die grundsätzliche Auslotung der Möglichkeiten, mit Hilfe literarischer Texte religionspädagogisch zu arbeiten. 1963 erschien sein Buch „Moderne Literatur im kirchlichen Unterricht“. Drei Ziele gibt Hahn an, warum es sinnvoll sein kann, sich im Rahmen religiöser Bildung mit moderner Literatur zu beschäftigen: Sie „kann zur Klärung der eigenen Position und der meiner Zeitgenossen beitragen“; sie kann „zur Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Geist der Zeit [...] zurüsten“; schließlich können die „Stimmen moderner Dichter den Menschen der Gegenwart in seiner Sprache zum Evangelium rufen“, wenn sie „zur Dolmetscherin der biblischen Botschaft“⁷ werden. Im Kern zielt Hahn in seinen vielfach eingesetzten Veröffentlichungen darauf, „große Lebensfragen im Textvergleich“ zu erschließen – so der Untertitel seines wohl wirk-

⁶ KIENECKER 1970, 12.

⁷ HAHN 1963, 11.

mächtigsten Buches „Bibel und moderne Literatur“ von 1966. Biblische und theologische Existenzdeutungen werden nebeneinander gestellt, um sich so gegenseitig neu zu beleuchten.

Eine frühe religionspädagogische Besinnung auf den Wert von Dichtung für religionspädagogische Prozesse von katholischer Seite stammt von Hubertus Halbfas. In seiner Frühschrift „Fundamentalkatechetik“ (1968) findet sich der Abschnitt „Die Sprache der Dichtung“. „Dichtung“ – so Halbfas hier – „ist jene Sprache, die uns das Sein des Seienden offenbar macht und ein Leben in der Mitte der Wirklichkeit ermöglicht.“⁸ Weil es dem Religionsunterricht wesentlich um „eine fundamentale Sprachlehre“ geht, muss die Betrachtung von Bibel und christlicher Tradition in ihm „in einen Wechselbezug zum dichterischen Wort gestellt“ werden, der „freilich nicht als vorübergehendes Propädeutikum missverstanden werden darf, sondern als ein eigenständiges, sorgfältiges Hinhören auf die Sprache des Menschen“⁹ gesehen werden soll. In dem zusammen mit seiner Frau Ursula Halbfas 1972 herausgegebenen, programmatisch „Das Menschenhaus“ betitelten „Lesebuch für den Religionsunterricht“ finden so selbstverständlich zahlreiche literarische Texte ihren konstitutiven Platz.

In den Folgejahren begann sowohl in evangelischer als auch in katholischer Tradition die Publikation einer Folge ähnlich konzipierter Werke für die religionspädagogische Praxis. Der reflektierteste didaktische Ansatz aus dieser Zeit stammt nicht aus dem Feld der Religionsdidaktik, sondern von der Germanistin Magda Motté. In ihrem Buch „Religiöse Erfahrung in modernen Gedichten“ rückt sie den Begriff der *Erfahrung* ins Zentrum. „Das Wort des Lyrikers ist vor allem deshalb von Bedeutung, weil er im poetischen Bild eine zwar unmittelbare, aber dennoch gleichsam gefilterte Erfahrung wiedergibt“¹⁰. Diese als umfassendes Bild für Identität und Lebensentwurf geprägte Kategorie von Erfahrung wird im literarischen Werk zum Angebot, zur Herausforderung an die LeserInnen, ist doch „vor allem der Dichter als der besonders wache, hellhörige und sensible Mensch [...] offen für solcherart tiefgreifende, daseinsbereichernde Erfahrung“¹¹. Die in den Texten spürbaren Erfahrungen der DichterInnen werden zu Anregungen, über die eigenen Erfahrungen und gegebenenfalls als gläubiger Mensch zu reflektieren.

Weil die Literatur diesen unersetzbaren Eigenwert hat, schließen sich für Motté zwei zentrale methodische Grundforderungen an: „1. Es verbietet sich, die Dichtung als ‚Hilfsobjekt‘, z.B. zur Einstimmung, als Anknüpfungspunkt oder als literarisches Beispiel zur Veranschaulichung eines theologischen Sachverhaltes zu benutzen, ohne das literarische Werk als solches in seinem Wert zu würdigen. 2. Das literarische Kunstwerk darf andererseits auch nicht die Stelle des Wortes Gottes, der Heiligen Schrift, einnehmen, sodass Dichtung und Bibel auf eine Stufe gestellt werden. Die Bibel muss als Wort Gottes deutlich von der Dichtung unterschieden werden.“¹² Diese beiden *Vorbehalte* gegen *vorschnelle* und *einseitige Funktionalisierung* auf der einen, und *gleichmacherische Einebnung der Unterschiede* von profan und sakral auf der anderen Seite sollten fortan zum Grundbekenntnis sämtlicher Auseinandersetzungen um ‚Theologie und Literatur‘ und ihre didaktisch-methodischen Anwendungen gehören.

⁸ HALBFAS 1968, 214.

⁹ Ebd., 219.

¹⁰ MOTTÉ 1972, 36.

¹¹ Ebd., 37.

¹² Ebd., 40.

Während Mottés Studie sich explizit auf den Religionsunterricht konzentriert, weitet das im gleichen Jahr erschienene Buch „Moderne deutsche Literatur in Predigt und Religionsunterricht“ des evangelischen Pastoraltheologen Henning Schröer den Blick zusätzlich auf den Bereich der Homiletik. Ganz offen gesteht er dabei ein: „Die Religionspädagogen sind den Homiletikern in dieser Frage [...] ein Stück voraus.“¹³ An vier thematischen Feldern untersucht er diesen Spannungsbereich: im Blick auf die „Gottesfrage“, die „Gegenwart und Zukunft des Menschen“, das „Todesproblem“ und schließlich „Jesus“. Im Rückblick bestimmt Schröer die theologische Relevanz literarischer Texte wie folgt: Es handelt sich um eine „Herausforderung, die weder auf absolute Konfrontation noch auf Religionsersatz zielt, sondern auf die Kritik am theologischen Missbrauch der Sprache und auf die Frage nach der Wahrheit und Kraft religiöser Sprache als notwendiger Überschuss für urbane Hoffnung“¹⁴.

4. Literarische Texte im Rahmen einer schülerzentrierten Didaktik. Entwicklungen seit 1975

Seit Mitte der 70er Jahre etablierte sich die eigenständige wissenschaftliche Betrachtung von Theologie und Literatur, sicherlich maßgeblich vorangetrieben vom religionspädagogischen Interesse an diesem Bereich. Die ProtagonistInnen – Dorothee Sölle, Dietmar Mieth, Karl-Josef Kuschel und andere – arbeiteten jedoch primär aus systematisch-theologischer Perspektive. Ihre Studien veränderten auch den religionspädagogischen Umgang mit literarischen Texten. Die spezifische Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur wurde dabei fast nie in den Diskurs eingeschlossen. Die entsprechenden Forschungen führen so bis heute ein Eigenleben ohne Verknüpfung mit den sonstigen hermeneutischen wie didaktischen Entwicklungen und können auch hier nur am Rande erwähnt werden.¹⁵

1978 legte der evangelische Religionspädagoge Ralph P. Crimmann eine Dissertation vor, die nicht nur den neuen – bis heute umstrittenen – Begriff der „Literaturtheologie“ zu begründen und zu füllen versucht. Vielmehr mündet die Studie in ein leidenschaftliches Plädoyer für den Einsatz moderner literarischer Texte im Religionsunterricht vor allem in der Kollegstufe. Fünf zentrale didaktische Chancen räumt Crimmann der Dichtung im Rahmen eines solchen Unterrichtseinsatzes ein: Zunächst erhofft er sich, dass SchülerInnen „die gesellschaftliche und religiöse Wirklichkeit durch das Medium dichterischer Gestaltung“ in besonderer Weise erleben können, und sich so begeistern „für eine Form der Daseinsbewältigung, die heute selten geworden ist: die musisch-ästhetische“. Zweitens biete zeitgenössische und säkulare Dichtung die seltene Chance, „dem Schüler so zu begegnen, wie es seiner Lebens- und Welterfahrung entspricht“. Drittens könne Literatur „unter Umständen“ durch „ihre provokativen Inhalte“ die SchülerInnen „zu einem tieferen Fragen führen“, das sie dann „offen sein lässt für eine Antwort, die der christliche Glaube geben kann“. Viertens – eine im Kontext der sozialkritisch sensiblen 70er Jahre verankerte Grundthese – komme der Dichtung die Aufgabe zu, „dass sie unsere gesellschaftliche, politische, traditionelle und religiöse Wirklichkeit analysiert und auch neue Impulse“ gibt. Schließlich – nun wird der vereinnahmende Grundzug vollends deutlich – „mag es bisweilen der Dichtung auch gegeben sein, die biblische Botschaft von der

¹³ SCHRÖER 1972, 5.

¹⁴ Ebd., 178.

¹⁵ Vgl. G. LANGENHORST 2005, 198-202; HEUMANN 2005.

Versöhnung Gottes mit den Menschen mittelbar oder direkt in das dichterische Wort umzusetzen“¹⁶.

Bereits 1975 war ein Themenheft über „Religionsunterricht, Literatur und Sprache“ der religionspädagogischen Zeitschrift „Der Evangelische Erzieher“ erschienen, in dem gleich zwei Aufsätze kritisch den bis dahin üblichen Einsatz literarischer Texte im religionspädagogischen Kontext beleuchteten. Ein erster Vorwurf betrifft das grundsätzliche Verständnis von Literatur: Vorherrschend sei dort eine „Literaturauffassung typisch für die der fünfziger und frühen sechziger Jahre“, ausgezeichnet dadurch, dass sie die zeitgenössische „rationalistische, strukturalistische und linguistische Wende in der Literaturwissenschaft noch nicht verarbeitet“¹⁷ habe.

Vier Hauptvorwürfe werden erhoben, die sich auch auf die Literaturrezeption nach 1975 beziehen lassen: „Eine unpräzise Auffassung vom Verhältnis Literatur – Wirklichkeit“; die „Neigung zu mystifizierender Betrachtung von Literatur“; die „Missachtung der ideologischen Komponente der Literatur“ durch eine „im Grunde ahistorische Auffassung von ‚Wahrheit‘“; schließlich das „Außerachtlassen der Bedingungen des Rezeptionsprozesses“¹⁸. So lasse sich ein „theoretisches Defizit“ konstatieren, im Verbund mit einer „problematischen Praxis“ – so der Titel des einen Aufsatzes. Hier gehe es angesichts der enormen „Diskrepanz [...] zwischen Anspruch und Wirklichkeit“¹⁹ im Umgang mit moderner Literatur im Religionsunterricht um „domestizierte Texte“, so die Überschrift des anderen. Bei aller scharfsichtigen Analyse, bei aller bleibend berechtigten Beachtung dieser Beiträge als Warnstimmen gegen allzu leicht funktionalisierten Missbrauch literarischer Texte wird aus heutiger Sicht deutlich, dass diese Beiträge ihrerseits selbst dem einseitigen Literaturverständnis ihrer Zeit verpflichtet sind.

Eine erste umfassende kritische Sichtung des theologisch-literarischen Feldes aus religionspädagogischer Perspektive legte 1979 der evangelische Theologe Rolf Sistermann vor. In seiner Dissertation „Literatur und Ideologie im Religionsunterricht“ konzentriert er die Fragestellung – erneut dem Geist seiner Zeit entsprechend – vor allem auf die „ideologiekritische Behandlung literarischer Texte“, so der Untertitel. Zwar gebe es eine „Vielzahl“ an bis zu diesem Zeitpunkt bereits „vorliegenden Unterrichtsvorschlägen, Textsammlungen und Monographien zur Behandlung von Literatur im RU“, so seine Ausgangsbeobachtung, dennoch sei „die Funktion von Literatur im bisherigen RU wenig untersucht worden“²⁰. Er entwirft, charakterisiert und belegt sechs Kategorien, um das Spektrum auszuleuchten, wie „literarische Texte bisher im RU behandelt worden sind“: als „Zeugnisse des Unglaubens“, als „Hilfen zum Verständnis biblischer Texte“, als „Dokumente religiöser Sprache“, als „Fragen an den christlichen Glauben“, als „Beiträge zur Aufarbeitung aktueller Probleme“, schließlich als „Antworten auf die religiöse Frage“²¹. Allgemein könne man sagen, dass das auf Tillich zurückgehende „Frage-Antwort-Schema sich [...] neben dem hermeneutischen Schema der Zuordnung von Parallel-, Kontrast- und Beispieltexten noch immer größter Beliebtheit erfreut“²².

¹⁶ CRIMMANN 1978, 106-108.

¹⁷ HUSSONG 1975, 362.

¹⁸ Ebd., 365f.

¹⁹ WOLF 1975, 380.

²⁰ SISTERMANN 1979, 10.

²¹ Ebd., 16.

²² Ebd., 29.

Sistermanns Gegenentwurf: Eine „theologische Interpretationsmethode“ müsse „Texte auf die in ihnen verborgenen oder offen dargestellten Mythen hin untersuchen und diese in Relation zu den Mythen“ stellen, „in denen der christliche Glaube Ausdruck findet“²³. Dazu können sowohl werkimmanent-formalistische als auch dialektisch-materialistische oder weltanschaulich-existentielle Methoden angewendet werden. Das Interesse richte sich also nicht auf den „Text an sich“, sondern auf den „Glaube, der in ihm zum Ausdruck kommt“²⁴. Es gelte, die gegenwärtig wirkmächtigen Mythen zu entziffern, zu durchschauen und kritisch mit der christlichen Vision von Heil zu konfrontieren. Das Ziel derartiger Arbeit mit literarischen Texten im Religionsunterricht liege so in der „eigenständigen theologischen Ideologiekritik“²⁵.

1983 veröffentlichte die Mainzer evangelische Theologin und Germanistin Ursula Baltz ihre Dissertation unter dem Titel „Theologie und Poesie. Annäherungen an einen komplexen Problemzusammenhang“. Neben einer grundlegenden Verhältnisbestimmung dieser beiden Größen versucht sie eine neue didaktische Verortung unter dem Stichwort der „Erzählung“. In scharfer Rückweisung der bisherigen Konzepte einer „narrativen Theologie“ – der Begriff sei „in sich nicht tragfähig“ – fordert sie die Erweiterung dieser Ansätze um Reflexionen auf die Poetizität: „Es wäre also zu fragen, ob Narrative Theologie – wenn man den Begriff zu Recht gebraucht – für ihre Konzeption nicht zwangsläufig und konstitutiv den Dialog mit Dichtung voraussetzt“²⁶. In einer kritischen Untersuchung der Konzepte zum Einsatz von Erzählung im Religionsunterricht kommt sie zu einem vernichtenden Urteil: „Erzählung als literarische Aufgabe, als Poesie steht kaum zur Debatte. Das theologisch-pädagogische Problem der Nacherzählung biblischer Geschichten dominiert so stark in der neueren Diskussion, dass alles andere dagegen in den Hintergrund tritt.“²⁷ Zu einer gründlichen Entfaltung des eigenen religionspädagogischen Gegenprogramms gelangt die Verfasserin bei aller Kritik und Ablehnung anderer Konzepte hier jedoch kaum.

Wenige Jahre später legt sie so im vierten Band des „Jahrbuch für Religionspädagogik“ einen grundlegenden Ansatz zur Frage nach ‚Religion und Literatur‘ unter spezifisch religionsunterrichtsdidaktischer Perspektive vor. Er mündet in das überraschende Plädoyer, „Deutsch, Religion(en), unter Einschluss des neuen Faches Ethik, und Philosophie zu einem Lernbereich zusammenzufassen“²⁸. Nur so ließen sich die grundlegenden Gemeinsamkeiten und Zusammengehörigkeiten im Bereich des Ästhetischen ohne künstliche Trennungen stimmig didaktisch erschließen. Warum? „Die Unterscheidung zwischen ‚literarischen‘ und ‚religiösen‘ Texten erweist sich unter der Kategorie des Ästhetischen in wissenschaftsmethodischer wie in didaktisch-unterrichtsmethodischer Hinsicht auf weite Strecken hin als irreführend“²⁹. Die „Methoden‘ der Untersuchung ‚literarischer‘ und ‚religiöser‘ Texte sind dieselben“ – so die These –, lediglich „die Kontexte ‚literarischer‘ und ‚religiöser‘ Texte sind unterschiedlich“³⁰. Diese Vorschläge fanden wenig Anschluss in Folgestudien oder auf Lehrplan- und Unterrichtsebene. Die Einebnung der Texttypen und der Methodik ihrer didakti-

²³ Ebd., 152.

²⁴ Ebd., 153.

²⁵ Ebd., 180.

²⁶ BALTZ 1983, 165.

²⁷ Ebd., 240.

²⁸ BALTZ-OTTO 1988, 35.

²⁹ Ebd., 36.

³⁰ Ebd., 40.

schen Erschließung fand ebensowenig Zustimmung wie die Reduktion der Unterschiede allein auf die Kontexte der Betrachtungen.

Überraschend: Mit diesen Studien verstummte die Reflexion um ‚Religionspädagogik und Literatur‘ im evangelischen Raum. Sie wird dort bis heute – von wenigen Ausnahmen abgesehen³¹ – kaum mehr geführt. Zehn Jahre nach den Positionsklärungen von Ursula Baltz-Otto wurde die systematisierende Diskussion im katholischen Bereich jedoch wieder neu aufgenommen. 1998 erschien Clauß Peter Sajaks Untersuchung „Exil als Krisis“, die sich als Beitrag zu der „noch ausstehenden Integration von Exilliteratur in eine narrative Religionsdidaktik“³² versteht. Im Anschluss an Johann Baptist Metz' Konzeption von Narrativität verortet sich diese Studie als Plädoyer „für eine neue politische, der konkreten gesellschaftlichen Wirklichkeit verpflichteten Glaubensreflexion“³³. Exilliteratur wie Holocaust-Literatur werden hier als „Gedächtnisliteratur“ bestimmt, „in der Menschen von Verfolgung und Flucht, von Vertreibung und Exil, von seelischer und wirtschaftlicher Not, von Existenzsicherung und Existenzkrise erzählen“³⁴. Die Arbeit schließt mit dem Ausblick auf konkrete Möglichkeiten des Einsatzes von Texten aus der Exilliteratur in unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexten des Religions- und fächerverbindenden Unterrichts.

Über diesen Rahmen hinaus formuliert Sajak jedoch noch allgemeine „Perspektiven einer narrativen Religionsdidaktik“, die den Anschluss an thematisch anders ausgerichtete Arbeiten eröffnen. Welche Chancen und Schwierigkeiten bieten sich beim Einsatz literarischer Texte im Religionsunterricht, welchen Stellenwert können sie dort einnehmen? Erstes Stichwort – „Fragen“: „Literatur formuliert, konzentriert, tradiert und reflektiert existentielle Fragen, die gerade mit den elementaren Fragen junger Menschen heute korrespondieren, in einer den ganzen Menschen ansprechenden Form.“ Zweites Stichwort – „Hilfe zur Identitätsfindung“: „Die in der Literatur zum Ausdruck kommenden Probleme [...] entsprechen den entwicklungspsychologischen Grunddispositionen junger Menschen, sie entsprechen der Frage nach Identität und nach dem eigenen Platz in der Wirklichkeit dieser Welt“. Drittes Stichwort – „Deutung der Wirklichkeit“: „Literarische Wirklichkeitsdeutung kann zur Reflexion der eigenen Wirklichkeitserfahrung anregen und zu ehrlicher Selbstkundgabe im Rahmen eines erfahrungsorientierten, personalen Vermittlungsgeschehens einladen.“ Letztes Stichwort – „Lehrplanbezug“: „Die Themen der Curricula für den Religionsunterricht finden sich sowohl als religiöse wie auch als existentielle Fragestellungen in der Literatur wieder.“³⁵

Auch Stefan Heils 1999 veröffentlichte Studie „Die Rede von Gott im Werk Ödön von Horváths“ ist religionspädagogisch konzipiert, handelt es sich hierbei doch laut Untertitel um „eine erfahrungstheologische und pragmatische Autobiographie- und Literaturinterpretation – mit einer religionsdidaktischen Reflexion“³⁶. Im Schlussteil der Arbeit stellt Heil didaktische Grundsatzüberlegungen und methodische Vorschläge für die Arbeit mit Horváths Texten im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe vor – gegebenenfalls in Kooperation mit dem Deutschunterricht. Neben diesen Studien

³¹ Vgl. die primär praxisorientierten Bücher von SCHULZ / MALTER 2006, ZIMMERMANN 2006.

³² SAJAK 1998, 14.

³³ Ebd., 12.

³⁴ Ebd., 13.

³⁵ Ebd., 207f.

³⁶ HEIL 1999.

finden sich zahlreiche weitere Aufsätze, Essays, Zulassungsarbeiten oder Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsbereich von Deutsch- und Religionsunterricht.

5. Kooperation Deutschunterricht/Religionsunterricht? Gewinndimensionen

Welchen Ertrag hat die reiche religionspädagogische und -didaktische Auseinandersetzung mit literarischen Texten erbracht? Welche Chancen, welche Grenzen, welche Aufgabenfelder ergeben sich für die Kooperation von Deutsch- und Religionsunterricht? Die im Folgenden benannten Gewinnchancen wurden im Laufe mehrerer Jahre formuliert, überprüft und modifiziert³⁷ und sollen hier im Blick auf beide Fächer bedacht werden.

Textspiegelung

Von Textspiegelung lohnt es sich dann zu sprechen, wenn in einem literarischen Text ein Bezug auf aus dem religiösen Bereich entlehnte ‚Prätexte‘ deutlich wird, wenn also in Zitat, Anspielung, Motiv, Stoff oder Handlungsgefüge auf vorhergehende Texte referiert wird. Das breit ausdifferenzierte Begriffsrepertoire der Intertextualitätstheorien stellt hier genaue, freilich je nach Ansatz unterschiedliche Kategorien bereit. Der Erkenntnisgewinn für den *Deutschunterricht* liegt hierbei darin, zunächst einmal überhaupt zu erkennen und zu analysieren, welche religiösen oder theologischen Traditionen aufgenommen wurden, oder der Frage nachzuspüren, warum und wie diese Bezüge eingebaut wurden. In der deutschen Literaturgeschichte ist es keineswegs nur die religiös inspirierte Innerlichkeit vieler Romantiker, die ohne Kenntnis der christlichen Tradition unverständlich bleibt. Auch zahlreiche Gedichte des Expressionismus spielen bekanntlich mit dem Vokabular biblischer und liturgischer Texte, sei es im Modus der Negation oder zur Erzeugung des weihervollen Pathos expressionistischen Aufbegehrens wie z.B. in Ernst Stadlers „Fahrt über die Kölner Rheinbrücke bei Nacht“.

Selbstverständlich ist auch die Gegenwartsliteratur immer noch reich an stofflichen und motivischen Bezügen zur Bibel, auf die literarischen Grundschriften anderer Religionen, auf religiöse Praxis in Gebet, Gottesdienst, ethischem und kultischem Handeln, gegebenenfalls auch in Form von religions- und institutionskritischen Ausführungen. Zum Verständnis dieser literarischen Traditionen liefert die Theologie in Verbindung mit den Religionswissenschaften unverzichtbares Grund- und Detailwissen. Die Hauptrichtung dieser Betrachtung geht dabei meistens vom Gegenwartstext aus zurück in die Prätexte, die zum Verständnis des Ausgangstextes ausgewertet werden. Wenn also z.B. in der Sekundarstufe II im Fach Deutsch Joseph Roths Roman „Hiob“ als Beispiel für die Literatur im Zeitkontext der Weimarer Republik zur Lektüre empfohlen wird (z.B. im derzeit noch gültigen Lehrplan für den Leistungskurs Deutsch am Gymnasium in Bayern), ist ein Rückgriff auf das biblische Buch unverzichtbar und eine Herausforderung für SchülerInnen wie Lehrende.

Umgekehrt ermöglichen die neuen Bildungspläne dem *Fach Religion* die Lektüre von so genannten ‚Ganzschriften‘. Auch im Religionsunterricht hätte also ein Joseph Roth seinen Platz, gewiss dann mit anderer Akzentsetzung als im Fach Deutsch, wo die literargeschichtliche Einordnung und intertextuelle Bezüge stärker gewichtet wer-

³⁷ Vgl. G. LANGENHORST 2001; 2003, 2005.

den könnten als etwa der religionsgeschichtliche Hintergrund des Ostjudentums. Aber auch ganz andere literarische Ganzschriften sind denkbar: Seit Jahren lesen einige KollegInnen im Kontext einer Unterrichtsreihe über „Christologie“ die erste Christusnovelle von Patrick Roth, „Riverside“ (1991). Anhand von „Junges Licht“ (2004) von Ralf Rothmann lässt sich die Bedeutung von Religion für das Aufwachsen thematisieren. John von Düffels Familienroman „Houwelandt“³⁸ (2004) verwickelt Menschen in alltägliche Prozesse von Schuld und Vergebung. Im Idealfall könnten solche Lektüren Themen eines fächerübergreifenden Oberstufenseminars sein, wie sie z.B. die neue Oberstufe für G8 am Gymnasium in Bayern vorsieht.

Grundsätzlich wird für den Religionsunterricht durch die Lektüre literarischer Texte ein methodisches und begriffliches Spektrum zur Verfügung gestellt, um die Text-zu-Text-Bezüge strukturiert erfassen zu können. Hier kann der Ursprungstext der Ausgangspunkt sein, dessen Entfaltung und Weiterleben auf ihn zurück bezogen werden (etwa in Untersuchungen zur Bibelrezeption), aber auch die umgekehrte Perspektive ist möglich (etwa im Blick auf die Analyse literarischer Gesamtwerke eines Autors/einer Autorin unserer Zeit). In jedem Fall werden in der Textspiegelung zwei Dimensionen einander gegenübergestellt: der literarische Text und die mit verschärftem Blick betrachteten Texttraditionen, die in ihm aufgegriffen werden.

Nicht nur die Textrezeption bietet ein weites Feld der gegenseitigen Bereicherung von Religions- und Deutschunterricht, auch kreative Methoden der Textproduktion eröffnen neue, handlungsorientierte Ansätze. Beispielsweise gelingt es SchülerInnen mühelos, nach dem Vorbild Kohelets selbst ein Lied auf die Zeit zu verfassen, in das sie ihre eigene Wirklichkeit kleiden können.³⁹ Ein Vergleich von Schöpfungspreisliedern verschiedener Epochen kann zu einem eigenen poetischen Versuch führen. Es zeichnet sich ab, dass in dem Maße, in dem produktionsorientierte Methoden Einzug in den Unterricht halten, auch schöpferisch-kreative Aufgabenformen in die Leistungserhebungen – sowohl des Deutsch- als auch des Religionsunterrichts – aufgenommen werden.

Sprachsensibilisierung

SchriftstellerInnen reflektieren intensiv über die zeitgemäßen Potentiale und Grenzen von Sprache. Für die *Deutschdidaktik* liegt im Prozess des Nachspürens derartiger Sprachsensibilisierung die Chance, das produktive Erbe religiöser Sprache zu erkennen und für eigenes Schreiben oder eigene Analysen zu nutzen. Nicht nur die stofflichen Anregungen aus dem Bereich des Religiösen prägen die Literatur, sondern auf verborgener Ebene gerade die sprachlichen Erbspuren. Die Sprache der Psalmen in Bitte und Gebet, die Sprache der Liturgie, der Predigt, der Gebote und Gesetze, des Gebetes – in Fortschreibung und Parodie, in Satire und Chiffre prägen sie stilbildend ganze Gattungen der Literatur. Allein in Auseinandersetzung mit den historischen und philologischen Forschungen der Theologie sind diese sprachlichen Prägespuren erkennbar und deutbar. Beispiele finden sich genug: Die Tradition der Klageliteratur⁴⁰ ist so entschieden vom „de-profundis-Motiv“ geprägt. In einem Gegenwartssroman wie dem 2002 veröffentlichten „Corpus“ von Markus Orths bildet der Aufbau der katholischen Eucharistiefeier das hintergründige Strukturgerüst der Handlung. Hans Magnus Enzensberger nutzt in seinem Gedicht „Retour à l'Expéditeur“

³⁸ Zu Deutungen und Anbindungen vgl. A. LANGENHORST 2006.

³⁹ Vgl. die Impulse und Beispiele in A. LANGENHORST 2004.

⁴⁰ Vgl. GÖRNER 2000.

(1995) die Tradition des Dankgebets als sprachprägendes Muster zum Ausdruck von Schöpfungsfrömmigkeit eigener Art. Patrick Roth schreibt mit der Christustrilogie „Resurrection“ (2003) moderne Mythen ...

Umgekehrt gilt für die *Religionsdidaktik*: Gelungene literarische Werke sind Produkte feinfühligster Gegenwartserspürung, die sich kaum festlegen lässt, eher in Fragerichtungen formuliert werden kann: Wo sagt – gerade in der Annäherung an Gott – die verstummende Pause in Gedichten mehr als der ausführliche Bericht; wann bedarf es der symbolisch verschlüsselten Andeutung mehr als der einlinigen Definition; wie öffnen sich für Lesende Tiefendimensionen unterhalb der Textoberfläche? In der Beachtung solcher Fragen spüren SchriftstellerInnen wie feinfühligste Seismographen sehr genau, was Sprache kann und darf. Sicherlich sind literarischer Stil und Ausdruck – manchmal hermetisch, elitär, nur Spezialisten über differenzierte literaturwissenschaftliche Deuteprozesse zugänglich – von ReligionspädagogInnen in ihrem Sprechen von Gott nicht einfach zu übernehmen. Das Nachspüren der sprachlichen Besonderheiten zeitgenössischer Literatur kann jedoch zur unverzichtbaren Reflexion über den eigenen sorgsamsten Sprachgebrauch in Theologie und Religionspädagogik anregen. Ein Befund aus mehrjähriger Erfahrung im Grundkurs Religion gibt zu denken: In einem Religionsbuch der Oberstufe findet sich im Kapitel Eschatologie neben einem wissenschaftlichen Artikel von Gisbert Greshake das Gedicht „Ein Leben nach dem Tode“ von Marie Luise Kaschnitz.⁴¹ Die Mehrzahl der SchülerInnen, selbst „lyrikgeschädigte“ NaturwissenschaftlerInnen, finden eher einen Zugang zu dem literarischen als zu dem theologischen Text, vorausgesetzt allerdings, man verzichtet bewusst auf das manche SchülerInnen abschreckende und hier verzichtbare analytische Instrumentarium des traditionellen Lyrikunterrichtes.

Erfahrungserweiterung

Hinter dem Stichwort der Erfahrungserweiterung verbirgt sich ein doppelter Betrachtungszugang: SchriftstellerInnen stehen in individuellen Erfahrungszusammenhängen mit sich selbst, anderen Menschen, ihrer Zeit und ihrer Gesellschaft und lassen diese Erfahrungen in ihren Sprachwerken gerinnen. Zu beachten bleibt freilich, dass Lesende niemals einen direkten Zugriff auf Erfahrungen, Erlebnisse und Gedanken anderer haben können, handelt es sich doch stets um gestaltete, gedeutete, geformte Erfahrung. Über den doppelten Filter der schriftstellerischen Gestaltung einerseits und meiner stets individuellen Deutung andererseits ist hier aber zumindest ein indirekter Zugang zu Erfahrungen anderer möglich. Der holländische Romancier Harry Mulisch verrät seinen LeserInnen in seinem Roman „Die Prozedur“, warum er, der Schreiber, überhaupt schreibt: „Und warum macht ein Mensch so etwas überhaupt, jedesmal wieder? Weil er in zwei Welten leben will. Die eine reicht ihm nicht.“⁴² Schreibende wie Lesende, sie beide empfinden Ungenügen an der einen, vorgegebenen Welt. Sie beide wollen in zwei Welten leben, alternative Möglichkeiten durchspielen, die nichtgelebten Leben zumindest lesend auskosten. Schreibend und lesend machen wir Erfahrungen, die in unserer eigenen Biographie so nicht oder anders vorgekommen sind, und können diese Leseerfahrungen in unsere Lebenserfahrung integrieren.

Wenn es dem *Deutschunterricht* gelingt, zum Lesen zu erziehen, eröffnet er jungen Menschen ein Universum von Erfahrungen, das dem nicht lesenden Menschen ver-

⁴¹ FARBE BEKENNEN 13, 1996, 180.

⁴² MULISCH 2000, 15.

geschlossen bleibt. In gewisser Weise darf man durchaus von der „Spiritualität des lesenden Menschen“ sprechen, die auf den Erfahrungen des Leseprozesses selbst beruht.⁴³

Auch ein enger auf religiöse Erfahrungen zugeschnittener Fokus freilich liegt im Blickfeld des Literaturunterrichts: Welche religiösen Sozialisationsspuren lassen sich in Texten nachweisen? Welche religiöse Lektüre oder Praxis wirkt produktiv auf das schriftstellerische Schaffen ein? Welche im religiösen Feld beheimateten Rezeptionsprozesse prägen SchriftstellerIn und Werk? Mit dieser letzten Frage wird schon deutlich, dass literarische Texte nicht nur die Erfahrung der AutorInnen spiegeln, sie ermöglichen darüber hinaus für die Lesenden selbst neue Erfahrungen im Umgang mit diesen Texten, die vor allem durch rezeptionsästhetische Forschungen beleuchtet werden können.

Die beiden aufgerufenen Erfahrungsdimensionen können auch im Kontext des *Religionsunterrichts* fruchtbar werden. In der Auseinandersetzung mit in Texten verschlüsselten religiösen Erfahrungen anderer werden eigene Erfahrungen aufgerufen, aktiviert, zur Überprüfung herausgefordert. Gegen jeglichen Versuch der wissenschaftlichen Objektivität gerade in Bezug auf religiöse Fragen können literarische Texte als „Anwalt der Subjektivität“ fungieren, leuchten sie doch die ‚Innenseite‘ von Problemfeldern⁴⁴ aus. Vor allem diese bewusste Subjektivität bündelt menschliche Erfahrungen und bietet so die Möglichkeiten des Anknüpfens und der Identifikation oder der Ablehnung und Bestimmung der eigenen Position. Clauß Peter Sajak spricht hier von der zentralen Funktion literarischer Texte als „Erfahrungsverdichtung, Erfahrungsdeutung und Erfahrungsweitergabe“⁴⁵. Auseinandersetzung mit dieser Erfahrungsdimension von Literatur ermöglicht so religiöses Identitätswachstum in der bewussten Reflexion über die eigene Gottesbeziehung. Der evangelische Theologe und Romancier Klaas Huizing bestätigt in seiner „Ästhetische[n] Theologie: Der erlebte Mensch“, die Literatur, „das alte, sehr langsame Leitmedium“, biete „traditionell Identifikationsangebote“, ja der Mensch sei zuallererst ein „Lesewesen“, ein „Homo legens“⁴⁶.

Wirklichkeitserschließung

Der didaktische Gewinn für den Religions- und Deutschunterricht im Blick auf gegenseitige Herausforderung und Kooperation erschöpft sich aber nicht im Blick auf die Erfahrungsdimension. Eine weitergehende Chance kann man Wirklichkeitserschließung nennen. Während die Erfahrungserweiterung eher ‚zurück‘-schaut, auf die hinter den Texten liegende Erfahrung der SchriftstellerInnen, blickt diese Perspektive eher nach ‚vorn‘, auf die mit dem Text für die LeserInnen neu möglichen Auseinandersetzungen. Auch hier gilt es zu beachten, dass „Realität in poetischen Texten nicht vermittelt werden kann, stellt sie doch selbst nur einen Reflex auf Realitätserfahrung dar“. Zudem gilt es darauf zu achten, dass jeweils die „geschichtlich-gesellschaftliche Abhängigkeit und der ideologische Gehalt der Texte berücksichtigt“⁴⁷ wird.

⁴³ Vgl. A. LANGENHORST 2004.

⁴⁴ BALTZ / LUTHER 1983, 50.

⁴⁵ SAJAK 1998, 160.

⁴⁶ HUIZING 2000, 46.

⁴⁷ HUSSONG 1975, 364.

Jenseits dieser berechtigten Mahnungen zu einem erneut stets nur gebrochenen, gefilterten und bewusst gestalteten Zugang zu der Wirklichkeit hinter den Texten, stehen diese selbst als Wirklichkeit. Religions- wie Deutschunterricht bemühen sich darum, in Sprache und mit Sprache Wirklichkeit zu beschreiben und herzustellen. Ihr Anspruch ist dabei unterschiedlich: Während der *Literaturunterricht* sich – im Normalfall – normativ-wertender Zugänge zur Wirklichkeit verschließt, den Inhalt sprachlicher Äußerungen nicht an Wahrheitskriterien misst, ist dies gerade essentieller Anspruch der Theologien, egal welcher konfessionellen oder religiösen Färbung. Dieser Unterschied kennzeichnet ein an dieser Stelle grundverschiedenes Wissenschafts- und Unterrichtsverständnis, das zu vielen gegenseitigen Verdächtigungen führt: Tatsächlich ist dieser Unterschied aber erneut produktiv nutzbar zu machen. Die literaturwissenschaftlich konzipierten Deutungen können sich den Versuchen der Theologie, ihren Anspruch immer wieder neu zu begründen und zu prüfen, stellen und sie zumindest auf philologische Stichhaltigkeit befragen. Nur von genauer Kenntnis solcher Begründungsstrukturen her lassen sich zahlreiche Werke und AutorenInnen – man denke nur an Kafka, Döblin, Brecht, Böll, Kaschnitz, Domin oder Handke – verstehen.

Dass sich der Deutschunterricht durchaus die Gretchenfrage stellt und im Begriff ist, das Ausblenden religiöser Wirklichkeit zu überwinden, zeigt sich z.B. in einem Blick auf die zentralen Leistungserhebungen in Deutsch. Im letztjährigen zentralen Abitur für den Grundkurs Deutsch konnten sich die bayrischen AbiturientInnen mit einem Gegenwartsautor auseinandersetzen, der wie eine ganze Reihe seiner Zeitgenossen einen unbefangenen literarischen Umgang mit theologischen Fragen pflegt. Es galt, einen Abschnitt aus Friedrich Christian Delius' kleinem, mit autobiographischen Zügen durchsetztem Roman „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde“ zu analysieren und zu erkennen, wie das theologische Vokabular des protestantischen Pfarrhaushalts verflochten wird mit religiösen Sprachanleihen aus der legendären Fußballreportage des WM-Endspiels 1954. Die anspruchsvolle Zusatzaufgabe bestand darin, ein anderes literarisches Werk zum Vergleich heranzuziehen, in dem es ebenfalls um Religion geht.

Umgekehrt können die SchülerInnen im Zuge der bundesweit eingeführten Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) für das Abitur im Fach Religion in Zukunft neben traditionellen Aufgabenformen auch eine so genannte Gestaltungsaufgabe wählen, welche den Umgang mit unterschiedlichen Materialien, gegebenenfalls auch deren Auswahl, immer jedoch deren Erschließung und Bearbeitung im Hinblick auf produktionsorientierte Lösungen fachspezifischer Aufgabenstellungen verlangt. Unter produktionsorientierter Lösung wird die Herstellung eines adressatenbezogenen Textes verstanden, der die Beherrschung der formalen und inhaltlichen Kriterien der entsprechenden Textgattung voraussetzt (z.B. Leserbrief, Rezension, Interview, Zeitungsartikel, Kommentar, Glosse, Essay, Dialog, Rede, Brief, Gleichnis, Liedtext). Nicht zuletzt diese Neuerungen der EPA werden daher eine engere Kooperation von Deutsch- und Religionsdidaktik unverzichtbar machen, um derartige neue Aufgabenformen im Unterricht einzuüben, in Prüfungen auszuprobieren und bewerten zu können.

Das kreative Umgehen mit verschiedenen Textgattungen und ihrem Adressatenbezug „erdet“ die im Religionsunterricht behandelte Thematik bereits und prüft sie auf ihre Relevanz. Das Umgehen mit literarischen Texten eröffnet in einem anders ausgerichteten Schritt auch für den *Religionsunterricht* Räume, in denen die Skepsis der

Philologie Anlass zur kritischen Selbstüberprüfung theologischer Rede liefert. Literarische Texte – und ihre Deutungen – erschließen als konkurrierende Wirklichkeitsdeutungen eigene Realitätsebenen. Hier werden oft genug Bereiche des menschlichen Daseins angesprochen, die etwa binnenkirchlich sonst kaum Gehör finden. Hier kommen andere Stimmen und Wirklichkeitsdeutungen zu Wort, die ungewohnt, provokativ, im positiven Sinne herausfordernd sein können, ja: in denen sich möglicherweise auch an Religion Interessierte eher wieder finden als in den traditionellen Sprachspielen von Dogmatik, Katechese und Liturgie. Literatur kann vor allem die Fähigkeit fördern, die Mehrdimensionalität von Wirklichkeit wahrzunehmen und so ein Mittel gegen den häufig zu beobachtenden Wirklichkeitsverlust theologischen Sprechens und Denkens werden.

Eine ernüchternde Erfahrung für viele ReligionslehrerInnen ist es ja, bei allem Bemühen um Korrelation dennoch die Fragen und Anliegen der Schülergeneration zu verfehlen, weil der Abstand zwischen der Wirklichkeit der Lehrenden und derjenigen der SchülerInnen kaum überbrückbar groß erscheint. Altersgerechte Kinder- und Jugendbücher, die im weiten Sinn religiöse Grundfragen aufwerfen, können hier eine Brücke und einen „fiktionalen Erfahrungsraum“⁴⁸ bieten, über den gemeinsam nachzudenken sich lohnt. Mit dieser Absicht hat Mirjam Zimmermann mit ihrem Autorintenteam eine Auswahl von geeigneten Kinder- und Jugendbüchern mit Unterrichtsentwürfen von Klasse 5 bis 10 erschlossen und ihre Sammlung mit dem Satz von Hannah Arendt eingeleitet: „Das Geschichtenerzählen enthüllt den Sinn, ohne den Fehler zu begehen, ihn zu benennen.“⁴⁹

Möglichkeitsandeutung

Literatur lebt schließlich nicht nur von erfahrener, „erschriebener“ und erschlossener Wirklichkeit, sondern vor allem – wie es Robert Musil in seinem epochalen Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“ (1930) benannt hat – vom „Möglichkeitssinn“. „Möglichkeitssinn“, das sei die zentrale Fähigkeit, „alles, was ebenso gut sein könnte, zu denken, und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist“. Das so benannte, fiktiv erahnte Mögliche könne man, so Musil weiter in erstaunlich theologisch geprägter Terminologie, sogar „die noch nicht erwachten Absichten Gottes“ nennen, denn es habe „etwas sehr Göttliches in sich, ein Feuer, einen Flug, einen Bauwillen und bewussten Utopismus, der die Wirklichkeit nicht scheut, wohl aber als Aufgabe und Erfindung behandelt“⁵⁰. Gerade die Kraft solcher Visionen dessen, was sein *könnte*, zeichnet die besondere Faszination literarischer Texte aus. In einer damit vergleichbaren ‚Grammatik der Sehnsucht‘ sind auch theologisch alle Aussagen über Gott letztlich beheimatet.

Es darf dabei nicht zu einer Verwischung der Sprachebenen kommen. Sicherlich zeichnen sich religiöse und literarische Sprache durch große Gemeinsamkeiten aus: Beide verdichten Wirklichkeit und weisen über sich selbst hinaus, ‚transzendieren‘ also Wirklichkeit. Dennoch gibt es vom Selbstanspruch her einen zentralen Unterschied, den der evangelische Religionspädagoge Peter Biehl in Bezugnahme auf Paul Ricoeur deutlich benennt. Zunächst geht Biehl so weit zu behaupten: „Dichterische wie religiöse Sprache haben offenbarenden Charakter, sie eröffnen nämlich von sich her das Angebot einer Welt, in die hinein ich meine eigensten Möglichkeiten

⁴⁸ ZIMMERMANN 2006, 6.

⁴⁹ Ebd., 5.

⁵⁰ MUSIL 1930, 16.

entwerfen kann.“ Sein Offenbarungsbegriff entspricht hier also nicht dem gängigen theologischen Sprachgebrauch. Entscheidend dann jedoch die Differenzierung: „Religiöse Sprache modifiziert diesen offenbarenden Charakter dichterischer Sprache dadurch, dass sie den allgemeinen Charakteristika der Dichtung die Verbindung eines Ur-Bezugspunktes – ‚Gott‘ – hinzufügt und damit zu einer Sinnverwandlung dichterischer Sprache führt.“⁵¹

Zunächst teilen literarische und religiöse Texte also einen allgemeinen Transzendenzanspruch im Sinne eines Sich-Selbst-Überschreitens, ohne dass es eine jenseitige Macht geben müsse, welche diesen Prozess ermöglicht. Diese Dimension ist auch in literaturwissenschaftlichen Verfahren erschließbar. Im Selbstanspruch der Theologie ist der Transzendenzbezug religiöser Sprache freilich keineswegs ausschließlich ein menschliches Sich-Selbst-Überschreiten, sondern ein von Gott gewährter Prozess des Sich-Öffnens auf Gott hin. Im *Deutschunterricht* kann so von der Theologie das religiöse Verständnis dieses Möglichkeitssinns, dieses Transzendenzanspruchs erschlossen werden. Im *Religionsunterricht* kann es umgekehrt möglich werden, von LiteraturInnen und LiteraturwissenschaftlerInnen ein nicht-religiöses Verständnis von Transzendenz zu lernen.

Im Spektrum dieser fünf Gewinndimensionen – Textspiegelung, Sprachsensibilisierung, Erfahrungserweiterung, Wirklichkeiterschließung und Möglichkeitsandeutung – lassen sich die gegenseitigen Herausforderungen und Chancen in der Kooperation von Deutsch- und Religionsunterricht differenzierter fassen als in der Rede vom ‚Dialog‘. Aber gleich eingestanden: Auch diese fünf didaktischen Leitbegriffe sind nur provisorische Hilfsbegriffe, die zur Schärfung, Überprüfung und Verbesserung vorgeschlagen werden und sich in der Praxis als hilfreich bewähren müssen.

Literatur

- BALTZ, URSULA, Theologie und Poesie. Annäherungen an einen komplexen Problemzusammenhang zwischen Theologie und Literaturwissenschaft, Frankfurt/M. 1983.
- BALTZ, URSULA / LUTHER, HENNING, Von der Angewiesenheit des Theologen auf literarische Kultur, in: Themen der Praktischen Theologie – Theologia Practica 18 (1983), Heft 3/4, 49-54.
- BALTZ-OTTO, URSULA, „Religion und Literatur“. Theologie und Literaturwissenschaft, in: Jahrbuch für Religionspädagogik 4/1987, 21-41.
- BIEHL, PETER, Religiöse Sprache und Alltagserfahrung. Zur Aufgabe einer poetischen Didaktik, in: Themen der praktischen Theologie – Theologia Practica 18 (1983), 101-109.
- BRINKMANN, RICHARD, Theologie und Literaturwissenschaft. Die freundlichen Brüder, in: Theologische Quartalschrift 157 (1977), 219-222.
- CRIMMANN, RALPH P., Literaturtheologie. Studien zur Vermittlungsproblematik zwischen Germanistik und Theologie, Dichtung und Glaube, Literaturdidaktik und Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1978.
- FARBE BEKENNEN 13. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe, München 1996.

⁵¹ BIEHL 1983, 104f.

- GARHAMMER, ERICH / LANGENHORST, GEORG (Hg.), Schreiben ist Totenerweckung: Theologie und Literatur, Würzburg 2005.
- GÖRNER, RÜDIGER, Unerhörte Klagen. Deutsche Elegien des 20. Jahrhunderts, Frankfurt / Leipzig 2000.
- HAHN, FRIEDRICH, Moderne Literatur im kirchlichen Unterricht, München 1963.
- HALBFAS, HUBERTUS, Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Stuttgart 1972.
- HEIL, STEFAN, Die Rede von Gott im Werk Ödön von Horváths. Eine erfahrungstheologische und pragmatische Autobiographie- und Literaturinterpretation mit einer religionsdidaktischen Reflexion, Ostfildern 1999.
- HEUMANN, JÜRGEN (Hg.), Über Gott und die Welt. Religion, Sinn und Werte im Kinder- und Jugendbuch, Frankfurt/M. u.a. 2005.
- HUIZING, KLAAS, Ästhetische Theologie, Band 1: Der erlesene Mensch. Eine literarische Anthropologie, Stuttgart 2000.
- HUSSONG, MARTIN, Theoretisches Defizit – problematische Praxis. Kritische Bemerkungen zur Literatur über Dichtung im Religionsunterricht, in: Der Evangelische Erzieher 27 (1975), 358-369.
- KIENECKER, FRIEDRICH: Der Mensch in der modernen Lyrik. Eine Handreichung zur Interpretation, Essen 1970.
- LANGENHORST, ANNEGRET, Von der Spiritualität des lesenden Menschen, in: Lebendige Seelsorge 55 (2004), 118-123 (= 2004a).
- LANGENHORST, ANNEGRET, „Alles hat seine Stunde“ – auch Kohelet im Unterricht?, in: rhs 47 (2004), 357-362. (2004b)
- LANGENHORST, ANNEGRET, „... die Gottes Gnade fanden zu guter Letzt“. Eine theologische Lektüre des Romans „Houwelandt“ von John von Düffel, in: ECKHOLT, MARGIT / PEMSEL-MAIER, SABINE (Hg.), Räume der Gnade. Interkulturelle Perspektiven auf die christliche Erlösungsbotschaft, Ostfildern 2006, 162-172.
- LANGENHORST, GEORG, Gedichte zur Bibel. Texte – Interpretationen – Methoden. Ein Werkbuch für Schule und Gemeinde, München 2001.
- LANGENHORST, GEORG, Gedichte zur Gottesfrage. Texte – Interpretationen – Methoden. Ein Werkbuch für Schule und Gemeinde, München 2003.
- LANGENHORST, GEORG, Theologie und Literatur. Ein Handbuch, Darmstadt 2005.
- LANGENHORST, GEORG (Hg.), Christliche Literatur für unsere Zeit. 50 Leseempfehlungen, München 2007.
- MOTTÉ, MAGDA, Religiöse Erfahrung in modernen Gedichten. Texte, Interpretationen, Unterrichtsskizzen, Freiburg/Basel/Wien 1972.
- MULISCH, HARRY, Die Prozedur, Reinbek 2000.
- MUSIL, ROBERT, Der Mann ohne Eigenschaften. ¹1930-43, hg. von Adolf Frisé, Reinbek 2001.
- RÖCKEL, GERHARD / BUBOLZ, GEORG, Texte erschließen. Grundlagen – Methoden – Beispiele für den Deutsch- und Religionsunterricht, Düsseldorf 2006.
- SAJAK, CLAUß PETER, Exil als Krisis. Selbstkundgabe, Erinnerung und Realisation als Beitrag deutschsprachiger Exilliteratur zu einer narrativen Religionsdidaktik, Ostfildern 1998.

- SCHRÖER, HENNING, Moderne deutsche Literatur in Predigt und Religionsunterricht. Überlegungen zur Wahrnehmung heilsamer Provokationen, Heidelberg 1972.
- SCHULZ, PETRA / MALTER, REBEKKA, Schräge Perspektiven. Unterrichtscollagen im Spannungsfeld von Theologie, Literatur und Alltagswelt, Neukirchen-Vluyn 2006.
- SISTERMANN, ROLF, Literatur und Ideologie im Religionsunterricht. Die ideologiekritische Behandlung literarischer Texte, Freiburg/Basel/Wien 1979.
- WOLF, BERNHARD, Domestizierte Texte. Bedeutung und Funktion moderner Literatur im Religionsunterricht, in: Der Evangelische Erzieher 27 (1975), 358-369.
- ZIMMERMANN, MIRJAM (Hg.), Religionsunterricht praktisch mit Jugendliteratur. Materialien für die Sekundarstufe I, Göttingen 2006.
- ZISLER, KURT, Literatur in den Büchern für den Religionsunterricht, in: Theologisch-Praktische Quartalschrift 152 (2004), 49-60.