

KURT ZISLER

Literatur in den Büchern für den Religionsunterricht

In lyrischen und erzählenden Texten verdichten sich Erfahrungen von Leben und Glauben. Besonders aus diesem Grund ist Literatur ein beliebtes Medium des korrelativen Religionsunterrichts. Prof. Dr. Kurt Zisler, Direktor der Religionspädagogischen Akademie in Graz, zeigt in seinem Beitrag, welche religionspädagogischen Grundfragen und konzeptionellen Hintergründe für die Aufnahme literarischer Texte in Religionsbüchern relevant sind. (Redaktion)

...wäre, hochgesetzt,
der hallraum nicht
eines herzens¹

Hinwege

Heute wird oft von Nachhaltigkeit gesprochen. Das heißt, alles wird von dem her beurteilt, was bleibt. So ist es durchaus üblich und möglich, auch in Bezug auf den Religionsunterricht zu fragen: Was bleibt nach acht oder zwölf Jahren Religionsunterricht?

Ich hatte an einem Oberstufenrealgymnasium Religion unterrichtet. Jahre später treffe ich eine Schülerin. Sie kommt freudestrahlend auf mich zu, begrüßt mich und sagt: „Bei ihnen haben wir in Religion Gedichte geschrieben.“ – Sie hat mir keinen Inhalt gesagt; aber sie hat offensichtlich Freude dabei empfunden, und diese Freude war nachhaltig.

Ein anderes Erlebnis ist mir in Erinnerung. Bei vielen Besprechungen in der Lehrbuchkommission bin ich mit einem Gutachter zusammengetroffen. Er musste von weit her zu den Sitzungen anreisen, und ich habe ihn einmal ge-

fragt, was er bei den langen Zugreisen eigentlich mache. Da hat er mir geantwortet: Ich habe in meiner Tasche immer die Bibel und einen Lyrikband bei mir.

Seit meinem Studium der Theologie und Germanistik beschäftigt mich das Verhältnis von Literatur und Theologie, von Glaube und Sprache. Als Autor oder Mitautor habe ich seit dem Jahr 1985 an vielen Büchern für den katholischen Religionsunterricht geschrieben beziehungsweise mitgearbeitet. Beobachtet werden hier in einem Überblick die Bücher für den Religionsunterricht, die seit dem Jahr 1985 in Österreich für die Volksschule (VS), Hauptschule (HS) und die Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) herausgegeben wurden.

1. Bücher im Gesamt des Religionsunterrichts

1.1 Rechtliche Situation

In Österreich werden im Rahmen des sogenannten Schulbuchkontingents die Bücher für den Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern gratis zur

¹ Reiner Kunze, Der Leser (für Toni Pongratz), in: Ders., Selbstgespräche für andere. Gedichte und Prosa, Stuttgart 1989, 16.

Verfügung gestellt, was ihnen eine große Breitenwirkung ermöglicht. Alle Bücher werden zuerst durch eine Kommission des Interdiözesanen Amtes begutachtet und dann von der Bischofskonferenz für den Religionsunterricht approbiert. Das Anliegen, für jede Schulstufe von VS bis AHS zur Ermöglichung einer religionsdidaktischen Vielfalt zwei Bücher zur Auswahl zu haben, ist weitgehend verwirklicht.

Die Bücher haben die Aufgabe, die Lehrpläne für die Praxis des Unterrichts umzusetzen. Sie stehen daher in einer Spannung, dem Lehrplan folgen zu müssen und gleichzeitig den Schülerinnen und Schülern zugewandt zu sein; sie sollen dem Unterrichtsgeschehen Impulse geben, haben eine Auswahl- und Konzeptfunktion und sind gleichzeitig ein Depot für Texte, Bilder, Arbeitsanregungen. Dies gilt nicht nur für den Unterricht, sondern darüber hinaus auch als Brücke ins Elternhaus.²

Bücher stellen ein Element im Rahmen des gesamten Unterrichtsgeschehens dar, das durch folgende Eckpunkte gekennzeichnet ist:

- Der Religionslehrer/die Religionslehrerin schafft durch die Art der Beziehung und Akzeptanz eine Art Grundstimmung, auf deren Hintergrund sich das Unterrichtsgeschehen entfalten kann
- Schülerinnen und Schüler mit allen ihren Fähigkeiten und Voraussetzungen sind Adressaten und Partner des Unterrichtsgeschehens

- Der Lehrplan mit seinen Schwerpunkten – dem Leben der Schülerinnen und Schüler und den Angeboten der christlichen Tradition³ – bildet gleichsam die Partitur.

1.2 Religionspädagogischer Hintergrund

Die Lehrpläne des Religionsunterrichts folgen seit den 1980er Jahren der religionspädagogischen Konzeption der Korrelation.⁴ Dabei können wir unter dem vom evangelischen Theologen Paul Tillich übernommenen Begriff die wechselseitige und kritische Erschließung von Leben und Glauben verstehen, sodass beide sich gegenseitig fördern und beflügeln. Die hier in den Blick genommenen Bücher beachten weiters das Anliegen des Lebendigen Lernens, das sich am Konzept von Ruth Cohn orientiert.⁵ Weitere Orientierungspunkte stellen die Symboldidaktik, der diakonische, ästhetische und biografische Ansatz der Religionspädagogik und Didaktik dar.

Die Frage, wie wir uns Korrelation vorstellen können und wie sie initiiert, begleitet und reflektiert werden kann, wurde in unterschiedlicher Weise beantwortet. Eine vereinfachende Vorstellung und Durchführung von zwei parallel nebeneinander liegenden Erfahrungen, die wie durch eine Brücke verbunden sind, ist wohl zu Recht als vereinfachend in Misskredit geraten. Viele haben deshalb aber auch grundsätzlich die Anfrage gestellt, ob die Zeit für Korrelation nicht endgültig

² Zur Funktion der Bücher vgl. *Matthias Scharer*, Wie sich Vertrautes und Neues verbindet. Theologische und religionsdidaktische Grundlegung der neuen Glaubensbuchreihe für Zehn- bis Vierzehnjährige, in: CPB 114 (2001) 236.

³ Der Lehrplan 1999 für AHS (Unterstufe) und HS, neu approbiert 2003, formuliert die Ziele in ihrer Doppelstruktur.

⁴ Vgl. *Georg Baudler*, Korrelation von Lebens- und Glaubenssymbolen. Zwei Grundregeln einer Korrelationsdidaktik, in: *Katechetische Blätter* 105 (1980) 763–771; *Gottfried Bitter*, Was ist Korrelation? Versuch einer Bestimmung, in: *Katechetische Blätter* 106 (1981) 343–345.

⁵ Vgl. *Matthias Scharer*, Thema – Symbol – Gestalt, Styria 1987.

vorbei sei,⁶ oder haben eine grundsätzliche neue Sicht der Korrelation vorschlagen.⁷

Rudolf Englert sieht folgende Möglichkeit: „Mir selbst schien immer, Korrelationsdidaktik könne nur ‚funktionieren‘, wenn (mindestens) zwei Voraussetzungen erfüllt sind: Erstens, wenn deutlich wird, was ‚hinter‘ dem überlieferten Glauben steckt, beziehungsweise wenn sich ahnen lässt, welche Erfahrungen Menschen gemacht haben müssen, um zu den im jüdisch-christlichen Glauben artikulierten Überzeugungen zu gelangen; zweitens, wenn erkennbar wird, was für eine Art von Glauben beziehungsweise von Welt- und Lebensanschauung sich im zeitgenössischen Bewusstsein der Menschen heute ausspricht – und das heißt im Falle des Religionsunterrichts: in der Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler über ihr Leben und die großen Fragen dieses Lebens denken und urteilen: über Glück, über Gott, über Freundschaft, über soziale Gerechtigkeit usw. Nur wenn also der überlieferte Glaube auf bestimmte Erfahrungen so bezogen werden kann, dass diese Erfahrungen als bleibend relevante oder sogar als jederzeit in ähnlicher Weise mögliche Grund-Erfahrungen erkennbar werden, wird er anschlussfähig für zeitgenössisches Bewusstsein. Und nur wenn es gelingt, das Erleben der Menschen heute auf die es sozusagen zu einer Welt- und Lebensanschauung konfigurierenden Glaubensmomente hin so durchsichtig zu machen, dass deutlich wird, was (zum Beispiel) Kindern und Jugendli-

chen heute warum wichtig beziehungsweise nicht wichtig ist, wird zeitgenössisches Bewusstsein anschlussfähig für den überlieferten Glauben. Mit anderen Worten: Es muss zum einen gelingen, die Tradition des Glaubens in Erfahrungen hinein zu verflüssigen, und es muss zum anderen gelingen, die Erfahrungen der SchülerInnen auf ihre latente Glaubensstruktur hin zu verdichten. Nur so kann es zu jener Form des Zueinanders kommen, das in der einschlägigen Literatur eine ‚kritisch-produktive Wechselbeziehung‘ genannt wird.“⁸

Diese Funktion der Verdichtung, die wieder verflüssigt werden kann, stellen die verschiedenen Ausdrucksformen der Kunst und ihre Symbole dar. Hierin liegt die grundsätzliche Bedeutung der Literatur in verschiedenen Formen.

2. Literatur in den Büchern des Religionsunterrichts

Was die Literatur betrifft, so können wir große Gruppen unterscheiden, die in den Büchern verwendet werden: Erzählungen und lyrische Texte. Dramatische Texte sind selten, und allenfalls in der Oberstufe der AHS zu finden.

2.1 Erzählungen Geschichten, literarische Texte

Erzählen gehört zum Ureigensten des Religionsunterrichts. Dies gilt vor allem für die Volksschule. Es gehört deshalb auch einerseits zu den nachhaltigen Erinnerungen derer, die an den Religionsunterricht zurückdenken. An-

⁶ Vgl. Rudolf Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: G. Hilger/G. Reilly (Hg.): Religionsunterricht im Abseits. München 1993, 97–110.

⁷ Vgl. Hans-Georg Ziebertz/Stefan Heil/Andreas Prokopf (Hg.), Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster-Hamburg-London 2003.

⁸ Rudolf Englert, Korrelation – Ja? Nein? Wie?, in: Christlich Pädagogische Blätter 115 (2002) 236.

dererseits spiegelt sich dieses Element des Erzählerischen in einem immer gehörten Vorwurf wider: in der Religionsstunde werde nur erzählt, gespielt, gemalt und gesungen.

Dabei wird in dem vorwurfsvollen „nur“ die Frage gestellt, ob dies nicht für den Religionsunterricht zu wenig sei.

Wenn wir vom Erzählen sprechen, so können wir drei Formen unterscheiden: das mündliche Erzählen des Religionslehrers/der Religionslehrerin, das Lesen einer Erzählung, die im Buch abgedruckt ist, und die biblische Erzählung.

Der Ulmenstamm

Wir sägten Holz, griffen dabei nach einem Ulmenbalken und schrieten auf. Seit im vorigen Jahr der Stamm gefällt wurde, war er vom Traktor geschleppt und in Teile zersägt worden, man hatte ihn auf Schlepper und Lastwagen gerollt, auf die Erde geworfen – aber der Ulmenbalken hatte sich nicht ergeben!

Er hatte einen frischen grünen Trieb hervorgebracht – eine ganze künftige Ulme oder einen dichten, rauschenden Zweig.

Wir hatten den Stamm bereits auf den Block gelegt, wie auf einen Richtblock; doch wagten wir nicht, mit der Säge in seinen Hals zu schneiden. Wie hätte man ihn zersägen können?

Wie sehr er doch leben will – stärker als wir!

Alexander Solschenyzin⁹

Hartmut von Hentig hat in seinem Buch „Bildung“ unter den zehn Anlässen, denen er im schulischen Kontext den „Anlass zum Sich-Bilden“ zutraut, als erstes die Geschichten genannt.

„Die Menschen leben von Geschichten nicht weniger als vom Brot, und die Menschheit hat sie vermutlich eher erfunden als dieses, sofern Sprache eher da war als das kunstvolle Mehlgebäck... Geschichten sind Mitteilungen besonderer Art. Es gibt zwei Gründe, sie hören zu wollen und sie zu erzählen, und also zwei Typen von Geschichten: Die eine Art von Geschichten erzählt von etwas, was wir noch nicht kennen – Neuigkeiten, Noch-nicht-Dagewesenes, Interessantes – und unterhält und belehrt dadurch. Die andere erzählt etwas, was immer schon war, offenbart, deutet, bestätigt es und bewegt und bereichert uns dadurch. Sehr gute Geschichten verbinden beides. Und beides, weil es in Worten daherkommt – nicht sichtbar und nicht fassbar –, regt die Einbildungskraft des Hörers an, in dem das Erzählte neu entsteht. Dieser Vorgang bereitet Lust, die immer ein Anzeichen dafür ist, dass wir das brauchen, was sie auslöst.“¹⁰

Zum einen sagt Hartmut von Hentig, dass wir Geschichten brauchen, weil sie Mitteilungen besonderer Art sind. Weiters spricht er von der „Lust“, die sie auslösen. Sie lassen zum einen Neues entdecken und erweitern somit den Horizont, zum anderen deuten sie schon Gekanntes.

„Der Erzähler nimmt, was er erzählt, aus der Erfahrung: aus der eigenen oder berichteten. Und er macht es wieder zur Erfahrung anderer, die seiner Geschichte zuhören“¹¹, sagt Walter Benjamin.

Es gehört auch zu den Beobachtungen der Lehrerinnen und Lehrer, dass Erzählungen die Kraft besitzen, Kinder

⁹ Alexander Solschenyzin, Im Interesse der Sache, Neuwied-Berlin 1970, 264.

¹⁰ Hartmut von Hentig, Bildung, Ein Essay, Weinheim-Basel 1999, 102f.

¹¹ Zit. in: Eugen Biser/Ferdinand Hahn/Michael Langer (Hg.), Lexikon des christlichen Glaubens, München 2003, 114.

zu fesseln. Sie erleben das, was erzählt wird, mit und werden dadurch selbst verändert.

So sollt ihr Geschichten erzählen

Man bat einen Rabbi, dessen Großvater ein Schüler des Baalschem gewesen war, eine Geschichte zu erzählen. „Eine Geschichte“, sagte er, „soll man so erzählen, dass sie selber Hilfe sei.“ Und er erzählte: „Mein Großvater war lahm. Einmal bat man ihn, eine Geschichte von seinem Lehrer zu erzählen. Da erzählte er, wie der heilige Baalschem beim Beten zu hüpfen und tanzen pflegte. Mein Großvater stand und erzählte, und die Erzählung riss ihn so hin, dass er hüpfend und tanzend zeigen mußte, wie der Meister es gemacht hatte. Von der Stunde an war er geheilt. – So soll man Geschichten erzählen.“¹²

2.2 Der „Rahmen“ der Erzählungen

In den Büchern für den Religionsunterricht wurde seit dem Jahre 1985, in der von Albert Biesinger, Matthias Scharer und Kurt Zisler begleiteten Reihe der Glaubensbücher für die HS, das Doppelseitenprinzip als Gestaltungsprinzip eingeführt und seither von den einzelnen Autorentams übernommen.¹³ Dabei wird – geleitet von den Einsichten der Gestaltpädagogik – jede Doppelseite als eine Lerneinheit verstanden. Jede dieser Doppelseiten bietet einen Inhalt übersichtlich in verschiedenen Akzenten dar. Dabei finden sich auf einer Doppelseite verschiedene Bausteine: Eigentexte der AutorInnen, literarische Texte, biblische Texte, Bilder und Lieder. Sie kommen in unter-

schiedlicher Weise in den einzelnen Doppelseiten vor.

Die biblischen Texte und Erzählungen sind dabei durch eine einheitliche grüne Schrift hervorgehoben, um eine bestimmte Art von Zusammengehörigkeit und Einprägsamkeit zu gewährleisten.

In den neuesten Glaubensbüchern für die Sekundarstufe der Grazer Gruppe¹⁴ finden sich auf der Doppelseite Marginalien, die einerseits Hintergrundinformationen, aber auch Arbeitsanregungen und Hinweise zu fächerübergreifendem Unterricht beziehungsweise zur Internetrecherche bieten.

Aus dem Prinzip der Korrelation und dem Verständnis der Eigenständigkeit und Autonomie von Kunstwerken kann eine Lerneinheit ausgehend von einem Element zur Gänze – oder in Beziehung zu anderen Elementen der Doppelseite oder anderer Herkunft – gestaltet werden. So ergeben sich für die LehrerInnen eine Fülle von Gestaltungsmöglichkeiten einer Stunde aus den Bausteinen der Doppelseiten.

Neu war damals auch die Gestaltung der einzelnen Elemente nach dem ästhetischen Prinzip der Sparsamkeit. Es sollte nicht mehr „möglichst viel“ auf der Seite dargeboten werden, sondern Texte, Bilder oder Lieder sollten so präsentiert werden, dass sie ihre Wirksamkeit optimal entfalten konnten. Das bedeutet eine bestimmte Größe von Bild und Text, aber auch den nötigen Platz für Leere und Zwischenraum. Um diese „produktive Leere“ hatten die Autoren jedoch sehr zu

¹² In: Wladimir Lindenberg, *Die Menschheit betet*, München-Hamburg 1968, 75.

¹³ Die Autorengruppe KEPT ist demgegenüber in der Buchreihe *Thema: Religion für die Sekundarstufe I* (aufbauend erscheinend ab 2002) wieder zum seitenübergreifenden Kapitelprinzip zurückgekehrt.

¹⁴ Bisher sind die Glaubensbücher *Lebens-Quellen* (Kurt Zisler/Dorothea Uhl/Heinz Finster 2002), *Licht-Blicke* (Dorothea Uhl/Heinz Finster/Kurt Zisler 2003) und *Frei-Räume* (Walter Prügger/Anton Schrettle/Franz Feiner 2004) erschienen.

kämpfen, und zwar einerseits in der begutachtenden Lehrplankommission, andererseits den Verlagen gegenüber, die diese leeren Plätze eher als Platzvergeudung sahen.

Eine Diskussion entstand auch um das Abdrucken der Bibeltexte. Da neben den Büchern für den Religionsunterricht die Schulbibel als Schulbuch ebenfalls zur Verfügung gestellt wurde, meinten viele, ein solches Abdrucken von Bibeltexten sei eher eine Verdoppelung. Mit dem Argument einer Heraushebung und der einprägsamen Gestaltungsmöglichkeit haben sich die Autorinnen und Autoren dann aber doch durchgesetzt.

2.3 Biblische Erzählungen

„Erzählen ist eine Grundform jüdisch-christlicher Überlieferung. Darin zeigen sich die prophetische Kraft ‚gefährlicher Erinnerungen‘, die Vorstellungen einer erlösten Welt als Hoffnungsspuren und das Wirken Gottes in der Geschichte. Dieses Handeln Gottes erweitert die Grenzen der Wirklichkeit ... Religionsunterricht braucht das Erzählen und Zuhören und dabei die Erfahrung der Erzählgemeinschaft.“¹⁵ Besonders zahlreich sind die biblischen Texte in den Büchern zu finden.

Ich möchte wieder Hartmut von Hentig zu Wort kommen lassen.

„Das erstaunlichste Beispiel dafür, dass und wie der Mensch Geschichten braucht, ist die Bibel – die Aufzeichnungen eines Volkes von seinen Erfahrungen mit Gott. Diese Erfahrungen sind dadurch zur Geschichte Israels geworden, d.i. zu seinem unumkehr-

baren Schicksal, seinem Werdegang, seiner ‚Bildung‘ im ursprünglichsten Sinn. Die Bibel war und ist Erinnerung, Selbst-Vergewisserung, Lebensgesetz, Weltdeutung – und in alldem das, was man in einem dunklen Wort Offenbarung nennt: Wenn Menschen sich das alles über die Zeiten hinweg erzählen, ist es in der Tat, als spräche Gott über seine Pläne – Aussage des Ganzen über sich selbst... Das geschieht nicht durch Wörter, sondern durch die in ihnen mitgeteilten Sinnfiguren.“¹⁶

Der Hinweis auf die „Sinnfiguren“ macht uns deutlich, dass Erzählungen eine Ganzheit bilden. Diese „Sinnfiguren“ – einmal wahrgenommen – werden auf andere und eigene Situationen übertragbar. So kann eine Brücke „Von der Bibel zum Leben“ und „Vom Leben zur Bibel“ geschlagen werden, wie es das Programm der Bibellektüre nach Carl Mesters initiiert.¹⁷ „Bibel und Leben können miteinander verbunden sein, denn sie sind wie zwei Zweige, die aus ein und demselben Stamm hervorgehen. Sie gehen beide aus demselben Gott hervor. Wer beide miteinander in Verbindung gebracht hat, sieht das liebevolle Gesicht Gottes hinter den Dingen, von denen die Bibel erzählt, und nimmt die Anwesenheit dieses selben in den Dingen des eigenen Lebens wahr. Wenn das geschieht, dann fängt die Bibel an, vom Leben zu sprechen, und das Leben fängt an, das Verständnis der Bibel zu erleichtern.“¹⁸

Das bedeutet in anderen Worten, die Bibel kann das Leben der Schülerinnen und Schüler erhellen und eine in ihm anwesende, verborgene Struktur (Sinn-

¹⁵ Georg Hilger, *Wie Religionsunterricht gestalten? Methodenfragen und ihre Implikationen*, in: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 214.

¹⁶ Hartmut von Hentig (s. Anm. 10), 106.

¹⁷ Carl Mesters, *Vom Leben zur Bibel – von der Bibel zum Leben*, Mainz-München 1982.

¹⁸ Ebd. 15.

figur) erkennen lassen; und umgekehrt können die SchülerInnen aus ihren Lebenserfahrungen die Glaubenserfahrungen der Bibel erkennen.

So ergibt sich ein neues Verständnis vom Verhältnis von Bibel und Lesen. Dieses neue Verständnis hat Dorothee Sölle beschrieben:

„Eine afrikanische Frau,/ auf einer Konferenz befragt,/ warum sie denn immer die Bibel lese,/ es gäbe doch so viele Bücher,/ sie könne doch nun lesen und schreiben,/ gab, in die Enge getrieben,/ schließlich die Antwort:/ „ich lese doch gar nicht. Das Buch liest mich.““¹⁹

Diese neue Perspektive, ja mehr noch, dieses neue Ergriffenwerden wird auch neuerdings in der ästhetisch orientierten Religionspädagogik reflektiert.

Aus der Fülle der biblischen Erzählungen sind aus dem Ersten Testament die Erzählungen des Exodus, Abrahams, Davids, der Schöpfung zentrale Themen des Religionsunterrichts und damit auch der Bücher. Daneben finden wir zentrale prophetische Texte und der Weisheitsliteratur. Einen besonderen Platz nehmen die Psalmen ein.

Auch aus dem Neuen Testament finden wir im Laufe der Schuljahre exemplarische Beispiele zu den verschiedenen Textformen, wie Kindheits Erzählungen, Wundererzählungen, Gleichnisse, Passions- und Auferstehungserzählungen sowie Texte von Paulus und anderer Bücher des Neues Testaments.

2.4 Lyrik

...Fliege bunter Schmetterling

Es muss die Larve

Sich entlarven,

damit die Puppe
werden kann.

Es muss die Puppe

Sich entpuppen,

damit der Falter

fliegen kann.

Entlarve dich!

Entpuppe dich!

Fliege, bunter Schmetterling!

(Rupp Federsel²⁰)

Das Rätsel

Drei Brüder wohnen in einem Haus,

sie sehen wahrhaft verschieden aus,

doch willst du sie unterscheiden,

gleicht jeder den anderen beiden.

Der erste ist nicht da, er kommt erst nach Haus.

Der Zweite ist nicht da, er ging schon hinaus.

Nur der dritte ist da, der Kleinste der drei,
denn ohne ihn gäbs nicht die anderen zwei.
Und doch gibt's den dritten, um den es sich handelt,

nur weil sich der erst' in den zweiten verwandelt.

Denn willst du ihn anschauen, so siehst du wieder

Immer einen der anderen Brüder!

Nun sag mir: Sind die drei vielleicht einer?

Oder sind sie nur zwei? Oder ist er gar – keiner?

Und kannst du, mein Kind, ihre Namen mir nennen,

so wirst du drei mächtige Herrscher erkennen.

Sie regieren gemeinsam ein großes Reich –

Und sind es auch selbst! Darin sind sie gleich.

(Michael Ende²¹)

¹⁹ Dorothee Sölle, Die Fenster der Verwundbarkeit. Theologisch-politische Texte, Stuttgart 1987, 295.

²⁰ Rupp Federsel, zitiert aus: „The Power of love“ – Werkstatt Liebeskultur, Diözese St. Pölten 1999; Beispiel aus: Walter Prügger u.a., Freiräume. Glaubensbuch 3 HS/AHS, Salzburg 2003, 119.

²¹ Michael Ende, Momo, Stuttgart 1973, 75. Beispiel aus: Martin Jäggli u.a., Du traust mir was zu. Religion 4, Klagenfurt u.a. 1997, 74.

Die Silhouette von Lübeck

*Damit die erde hafte am himmel, schlugen
die menschen
kirchtürme in ihn*

*Sieben kupferne nägeln, nicht aufzuwiegen
mit gold*

(Reiner Kunze²³)

Das sind drei Beispiele poetischer Texte aus drei unterschiedlichen Büchern für den Religionsunterricht. – Poetische Sprache gehört zu den Grundaussdrucksformen menschlicher Kultur. Sie ist nicht Information über Mensch und Welt, sondern ein Versuch, dem im menschlichen Leben und in der Welt Wesentlichen, Erlebten und Erfahrenen nachzugehen und ihm einen Ausdruck zu verleihen. So überschreitet die Poesie den Raum der ersten Wahrnehmung und führt in die Tiefen des Menschen und auch des Glaubens.

„Poetische Sprache ist kein Luxus. Sie ist eine unverzichtbare Dimension der Menschlichkeit... Es gehört zum Wesen der Religion, dass sie reich ist an Emotionen, an Phantasie, an Visionen ... Durch seine Poesie – behaupte ich, prägt das Christentum mehr als durch Lehre und Appell. Psalmen, Hymnen, Choräle, Spirituals, aber auch die neuern Songs, Lieder und Gedichte sind als poetisch gestaltete Erfahrung Träger religiöser Überzeugung in einer verdichteten Gestalt.“²⁴

Gedichte und Lieder der verschiedenen Jahrhunderte bedienen sich einer eigenen Sprachform und sind ständig auf der Suche nach einer neuen Sprache. „Der Lyriker bietet den Menschen etwas, das nicht wieder zur Vorbereitung für etwas anderes wird: das ‚Unnütze‘ und zugleich ‚Unverzichtbare‘... das, worauf es in Wahrheit ankommt.“

Der Lyriker bietet uns die Pause, in der die Zeit still steht, alle Künste bieten diese Pause an. Ohne dieses Innehalten, für ein ‚Tun‘ anderer Art, ohne die Pause, in der Zeit stillsteht, kann Kunst nicht angenommen werden, noch verstanden, noch zu eigen gemacht.“²⁴

Lyrik eröffnet dem Menschen demnach Wesentliches. Sie gibt aber auch ein neues Zeitmaß vor. Damit wird sie zu einem Korrektiv der Beschleunigung heutiger Gesellschaft. Sie ist daher auch eine Möglichkeit, jene „Verlangsamung“ zu erreichen, von der in der neuen Religionspädagogik vermehrt als Aufgabe gesprochen wird.²⁵

Wenn Hilde Domin die ‚Pause‘ nennt, die Lyrik einzubringen vermag, so können wir uns an ein Wort von Johann Baptist Metz erinnern: „Kürzeste Definition von Religion: Unterbrechung.“²⁶ Demnach habe Poesie die Fähigkeit, Erfahrungsraum für Religiöses zu eröffnen.

In dem Zusammenhang ist es stimmig zu beobachten, dass Lyrik häufig in den Büchern für den Religionsunter-

²³ Reiner Kunze, Selbstgespräche für andere. Gedichte und Prosa, Stuttgart 1989, 32. Beispiel aus Kurt Zisler u.a., Glaubensbuch AHS 2, Dem Leben auf der Spur, St. Pölten o. J., 11.

²⁴ P. Corneli, Lieder, Lyrik, Liturgien. Sprache des Glaubens – Sprache des Zweifels, in: Dieter Zilleßen u.a. (Hg.), Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze, Anregungen, Aufgaben, Rheinbach-Merzbach 1991, 299.

²⁵ Hilde Domin, Wozu Lyrik heute. Dichtung und Leser in der gesteuerten Gesellschaft, Frankfurt 1993, 26.

²⁶ Vgl. Georg Hilger, Ästhetisches Lernen, in: Georg Hilger/Stephan Leingruber/Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik (s. Anm. 15), 315.

²⁷ Glaube in Geschichte und Gesellschaft, Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Mainz 1984, 150.

richt zu finden ist. Dazu sind auch die zahlreich abgedruckten Psalmen aus dem Ersten Testament zu rechnen.

3. Auswahl von Literatur

Im Gesamten können wir bei einer Übersicht über die AutorInnen feststellen, dass eine große Zahl bekannter Autorinnen und Autoren der Literaturgeschichte vorkommen. Weitgehend finden wir bekannte Vertreter der klassischen Moderne, aber auch Vertreter zeitgenössischer Literatur. Zu beobachten ist auch die vermehrte Verwendung von literarischen Beispielen aus anderen Kulturkreisen. Dies ist wohl auf die Impulse eines interkulturellen und interreligiösen Lernens zurückzuführen. Bei der Auswahl zeigt sich auch eine neue Sensibilität für die Berücksichtigung von Frauen durch die Genderbewegung. Es ist zu wünschen, dass bei der Neuerarbeitung der Bücher für die AHS-Oberstufe zeitgenössische Literatur auch ausreichend eingearbeitet wird.

Es muss allerdings festgestellt werden, dass in den Büchern meist kurze Texte oder Ausschnitte von größeren Erzählungen zu finden sind. Selten steht eine Erzählung allein auf einer Doppelseite. Als Ergänzung wurden deshalb von vielen Autorinnen und Autoren literarische Texte in den die Bücher begleitenden Handbüchern angeboten. Daneben sind zahlreiche Vorlesebücher für den Religionsunterricht erschienen. Der Vorwurf, dass im theologisch-literarischen Dialog noch immer auf dieselben Schriftstellerinnen und Schrift-

steller zurückgegriffen werde, „deren Werke religiöse Motive aufweisen beziehungsweise die als religiöse Personen bekannt sind“²⁷, kann aus diesem Befund nicht bestätigt werden. Wohl finden sich in manchen Büchern manche Autoren in gehäufte Zahl. Bewährte Texte scheinen auch von einer Schulbuchreihe in die andere mit übernommen zu werden. Es ist jedoch in den neuen Buchreihen das Bemühen zu erkennen, immer auch zeitgemäße und neue literarische Beispiele einzubringen.

Entscheidend ist das Grundverständnis, warum ein Text gewählt wurde und welche Funktion er erfüllen soll. Grundsätzlich hat sich ein Verständnis entwickelt, das eine Verzweckung von Literatur für bestimmte Ziele ausschließt und sie als eigene Kunstwerke gelten lässt. Dorothee Sölle hat schon diese Autonomie der Dichtung eingefordert.²⁸ Und seit Umberto Eco gilt jedes Kunstwerk als „offenes Kunstwerk“, das sich erst im Betrachter beziehungsweise im Leser vollendet.²⁹

Selbstverständlich liegt es nicht nur bei den auswählenden Autoren, diese offene und autonome Sicht der Literatur sicherzustellen. Es ist vor allem die Fähigkeit der Religionslehrerinnen und -lehrer, die solche Texte in der Schule verwenden, diesen Anspruch und diese Offenheit durchzuhalten. Derartiges Verständnis muss natürlich auch in der Ausbildung der Religionslehrerinnen und -lehrer eingeübt und verstärkt werden.

²⁷ Brigitte Schwenns-Harrant, *Erlebte Welt – erschriebene Welt. Theologie im Gespräch mit österreichischer erzählender Literatur der Gegenwart*, Innsbruck-Wien 1997, 13.

²⁸ Dorothee Sölle, *Realisation. Studien zum Verhältnis von Theologie und Dichtung nach der Aufklärung*, Darmstadt/Neuwied 1973, 77; jetzt wieder verfügbar in: *Dies.*, *Das Eis der Seele spalten. Theologie und Literatur in sprachloser Zeit*, Mainz 1996.

²⁹ Umberto Eco, *Das offene Kunstwerk*, Frankfurt 1977 (*Opera aperta*, Mailand 1962).

4. Warum Literatur im Religionsunterricht – Verwirklichung einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik

Auf die Frage, wie Gottes Wort zum Menschen kommen und wie der Mensch in seinem Leben Gott entdecken kann, ist in letzter Zeit eine Hinwendung zur Kategorie des Ästhetischen erfolgt, um das Moment der Wahrnehmung und der Erfahrung neu zu gewichten.³⁰

Für die Religionspädagogik als Theorie religiöser Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse hat Joachim Kunstmann herausgearbeitet, dass es eine gemeinsame ästhetische Signatur von Bildung und Religion gibt.³¹ So ergeben sich neue Ansätze für ein ästhetisches Lernen und eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik.³² Dabei wird auf die drei Dimensionen ästhetischer Erfahrung zurückgegriffen: Es soll eine neue Wahrnehmungsfähigkeit ermöglicht (aisthesis), die Entscheidungsfähigkeit geschärft (katharsis) und eine neue Handlungsfähigkeit eröffnet werden (poesis).³³ In Werken der Kunst können diese Dimensionen in besonderer Weise wahrgenommen und erschlossen werden.

Literatur ermöglicht als Kunstwerk neue Wahrnehmung

Literatur ergreift, entweder im Sinne von Faszination oder von Provokation.

Entsprechend dem griechisch medialen Wort „aisthanomai“ können wir daran die Doppelbewegung erfahren: ich lese einen Text – und der Text liest mich, wie es vorher geheißen hat; wir lesen und werden in Geschichten verstrickt...

Möglich wird das, wenn in den Hörenden und Lesenden dieser „Hallraum des Herzens“ geöffnet wird.

Das Geräusch der Grille

Eines Tages besuchte ein Indianer einen weißen Mann, mit dem er befreundet war. In einer Stadt zu sein, mit all dem Lärm, den Autos und den vielen Menschen um sich, war ganz neuartig und ein wenig verwirrend für den Indianer.

Die beiden Männer gingen die Straße entlang, als plötzlich der Indianer seinem Freund auf die Schulter tippte und sagte: „Bleib einmal stehen. Hörst du auch, was ich höre?“

Der weiße Freund horchte, lächelte und sagte: „Alles, was ich höre, ist das Hupen der Autos und das Rattern der Busse. Und dann freilich auch die Stimmen und die Schritte der vielen Menschen. Was hörst du denn?“ „Ich höre ganz in der Nähe eine Grille zirpen“, antwortete der Indianer. Wieder horchte der weiße Mann. Er schüttelte den Kopf. „Du musst dich täuschen“, meinte er dann. „Hier gibt es keine Grillen. Selbst wenn es hier irgendwo eine Grille gäbe, würde man doch ihr Zirpen bei dem Lärm, den die Autos machen, nicht hören.“ Der Indianer ging ein paar Schritte weiter. Vor einer Hauswand blieb er stehen. Wil-

³⁰ Vgl. Albrecht Grözinger, *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*, Gütersloh 1995; ders., *Praktische Theologie und Ästhetik*, München 1987.

³¹ Joachim Kunstmann, *Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh-Freiburg 2002.

³² Georg Hilger, *Ästhetisches Lernen* (s. Anm 25), 305–318; ders., *Dimensionen des Ästhetischen*, in: Engelbert Groß/Klaus König (Hg.), *Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 19–29; Reinhard Göllner, *Von der Handlungswissenschaft zu einer Religionspädagogik der Ästhetik – ein Paradimenwechsel?*, in: RU – heute, Mainz 2003; Kurt Zisler, *Ästhetik und Religionspädagogik*, in: RPB 38 (1996) 43–60; ders., *Kunst öffnet Augen. Ästhetik und Religion*, in: CPB 111 (1998) 7–12.

³³ Vgl. Hans Robert Jauss, *Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung*, Konstanz 1972.

der Wein rankte an der Mauer. Er schob die Blätter auseinander, und da – sehr zum Erstaunen des weißen Mannes – saß tatsächlich eine Grille, die laut zirpte.

Nun, da der weiße Mann die Grille sehen konnte, fiel auch ihm das Geräusch auf, das sie von sich gab. Als sie weitergegangen waren, sagte der Weiße nach einer Weile zu seinem Freund: „Natürlich hast du die Grille hören können. Dein Gehör ist eben besser geschult als meines. Indianer können besser hören als Weiße.“ Der Indianer lächelte, schüttelte den Kopf und erwiderte: „Du täuschst dich, mein Freund. Das Gehör eines Indianers ist nicht besser als das eines weißen Mannes. Pass auf, ich will es dir beweisen.“ Er griff in die Tasche, holte ein 50-Cent-Stück hervor und warf es auf das Pflaster. Es klimperte auf dem Asphalt, und Leute, die mehrere Meter von den beiden Männern entfernt gingen, wurden auf das Geräusch aufmerksam und sahen sich um.

Einer hob das Geldstück auf, steckte es ein und ging seines Weges. „Siehst du“, sagte der Indianer, „das Geräusch, das das 50-Cent-Stück gemacht hat, war nicht lauter als das der Grille. Und doch hörten es viele der weißen Männer und drehten sich danach um, während das Geräusch der Grille niemand hörte außer mir. Der Grund dafür liegt nicht darin, dass das Gehör der Indianer besser ist. Der Grund liegt darin, dass wir alle stets das gut hören, worauf wir zu achten gewohnt sind.“

(Frederik Hetmann³⁴)

Literatur bringt Erkenntnisse

Wir haben oben über die Möglichkeiten einer Identifikation mit Literatur gesprochen. Literatur bringt wie jede

Kunst eine neue Erkenntnis über den Menschen. Diese Eröffnung von Erkenntnis ist tendenziell aber nicht begrenzt. Bei der Vorstellung der einzelnen Bereiche menschlichen Lebens kennen wir die klassische vorgegebene Einteilung von Erde und Himmel. Damit wurde aus einer vorgegebenen Naturerfahrung die Zuordnung des Bereiches der Erde für den Menschen und des Himmels für den Bereich des Göttlichen und Religiösen. Diese Bereiche, die ursprünglich als durchaus miteinander verwoben erschienen, wurden im Laufe der Entwicklung streng voneinander getrennt. Es bedurfte eines langen Weges, bis es wieder möglich war, dieses Verwobensein grundsätzlich neu zu denken. Nicht in den Kategorien von oben und unten oder innen und außen. Das bedeutete zum Beispiel, dass Menschliches und Religiöses auch thematisch streng getrennt wurden. So galt ein Heiligenbild von vornherein als religiös und ein Landschaftsbild von vornherein als weltlich.

In der Bildenden Kunst wurde in Frankreich durch die Dominikaner Paul Régamey und Marie-Alain Couturier eine Wende erreicht, indem sie erkannten, dass jedes wahre Kunstwerk religiös ist, unabhängig von Thema und Künstler. So hatten sie den Mut, von Künstlern – unabhängig von deren Glaubenseinstellung – Kirchen bauen und ausgestalten zu lassen. (Siehe die berühmten Kirchenbauten von Ronchamp, Audincourt und Assy.)

In der Religionspädagogik hatte Hubertus Halbfas diese Sicht auf Literatur übertragen eingefordert, indem er postulierte: „Alle Dichtung ist religiös“³⁵.

³⁴ Aus: Welt in Christus, 160/161, Feldkirch 1982, 65; Beispiel aus Dorothea Uhl u.a., Licht-Blicke. Glaubensbuch 2 für HS und AHS, St. Pölten 2003, 65.

³⁵ Hubertus Halbfas, Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf 1961, 212.

In dem Sinn kann die Erzählung vom „Ulmenstamm“ und die Darstellung eines Astkreuzes der Gotik, das an anderer Stelle im Buch angeboten wird, möglicherweise eine innere Ähnlichkeit erkennen lassen. Kunstwerke sind also gleichsam Fenster, die im Blick auf Mensch und Welt auch das Religiöse aufleuchten lassen und umgekehrt.

*„Ich löschte das Licht, um den Schnee und die Bäume zu sehen. Und ich sah den Schnee und die Bäume durch das Fenster, und ich sah den Mond. Doch dann sah ich, dass Schnee, Baum und Mond nur wieder Fenster sind, und durch dieses Fenster sahst Du mich an.“*³⁶

Der spezifische Erkenntnisgewinn liegt nicht im Durchschauen eines Einzelbereichs des Menschlichen oder Religiösen, sondern vielmehr im Erkennen

der Verwobenheit und Zusammengehörigkeit beider.

Literatur ermöglicht Freiheit und Kreativität

Sie unterbricht die Vorherrschaft des Vorhandenen, des Lebensflusses, dessen, was uns aufgegeben ist. Sie schafft eine Pause und gibt damit die Möglichkeit eines Neuentwurfs.

Durch die literarischen Beispiele und dazugehörige Impulse in den Arbeitsanregungen sollen Schülerinnen und Schüler Freude daran bekommen, sich auch sprachlich im Schreiben von Texten und Gebeten kreativ auszudrücken.³⁷ Dieses kreative Tun macht Schülerinnen und Schülern Freude und kann auch zur Beliebtheit des Faches Religion beitragen.³⁸

* Ernesto Cardenal, In der Nacht leuchten die Wörter, Gütersloh. Beispiel aus *Dorothea Uhl u.a., Licht-Blicke* (s. Anm. 34), 67.

* Vgl. dazu die Anregungen bei Fritz Oser, *Kreatives Sprach- und Gebetsverhalten in Schule und Religionsunterricht*, Olten 1972.

* Anton A. Bucher, Auf dem Spielplatz, im Kinderzimmer oder vor dem Computer? In welchen Räumen können Kinder Glück erleben, in: CPB 112 (1999) 66–70.