

Religiöse Fragen wecken und reflektieren

„... denn da ist keine Stelle,
die dich nicht sieht. Du musst dein Leben ändern.“

Der Autor

Bernhard Bosold war Lehrer für Katholische Religionslehre, Deutsch und Philosophie.

Von 2001–2015 war er Referent für Gymnasien in der Hauptabteilung Schulen des Bischöflichen Ordinariats Rottenburg.

Dies ist eine berühmte Zeile aus einem Gedicht von Rainer Maria Rilke. Und sie gibt zugleich wichtige Hinweise darauf, welche Texte geeignet sind, religiöse Fragen zu wecken und zu reflektieren.

In dem Gedicht „Archaischer Torso Apollons“ beschreibt Rilke eine antike Statue des Gottes Apollon und ihre Wirkung auf den Betrachter, das lyrische Ich. Obwohl der Kopf fehlt, ist diese Statue noch so vollkommen, dass sich der Betrachter ihrer Wirkung nicht entziehen kann: „... denn da ist keine Stelle,/die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern.“¹

Texte, die geeignet sind, religiöse Fragen zu wecken, müssen insgesamt wirksam sein. Sie müssen den Leser, die Leserin in ihrem Inneren erreichen und eine persönliche Antwort fordern.

Damit tun sich jedoch zwei Schwierigkeiten auf: *Erstens* gibt es keinen Automatismus, auch nicht bei Kunstwerken, der eine persönliche, existentielle Antwort erzwingt. An dem Torso des Gottes Apollon, der das lyrische Ich im Innersten trifft und bewegt, können Museumsbesucher achtlos vorbeigehen, ohne etwas zu merken. *Zweitens* gibt es im Religionsunterricht, wie in jedem schulischen Unterricht, ein Überwältigungsverbot. Selbst wenn es eine sichere Wirkung auf die Schülerin, den Schüler gäbe, dürfte die Lehrkraft nicht suggestiv und manipulativ mit dieser Wirkung arbeiten, sondern den Schülerinnen und Schülern jederzeit eine kritische Distanz ermöglichen.

Trotz dieser zwei Schwierigkeiten ergeben sich aus der Gedichtzeile grundlegende Einsichten darüber, welche Texte bzw. unter welchen Bedingungen Texte geeignet sind, religiöse Fragen zu wecken und zu reflektieren.

Nach einer berühmten Definition des Theologen und Philosophen Paul Tillich ist Religion das, was

uns unbedingt angeht. Unbedingt angehen können einen Menschen nur grundlegende, tiefste Fragen, die für ihn von existenzieller Bedeutung sind. Texte, die religiöse Fragen wecken, müssen von ihrem Inhalt und von ihrer Form geeignet sein, etwas vor Augen zu stellen, was solche tiefsten Fragen aufwirft.

Weil es aber selbst bei Kunstwerken und klassischen Texten der Religionsgeschichte, der Literatur, der Philosophie und Theologie keinen Wirk-Automatismus gibt, ist die Lehrkraft gefordert. Ohne ihre Begeisterung und ihre Fähigkeit, Zusammenhänge sichtbar zu machen und Sinnbezüge zu erschließen, werden Texte kaum lebendig werden.

Bei alledem weiß die Lehrkraft zugleich um die Grenze aller didaktischen Bemühung. Gerade Texte, die religiöse Fragen zu wecken vermögen, verlieren den Kern ihres Geheimnisses nicht, wenn sie erschlossen werden. Jeder Text, der wirklich an diese tiefsten Fragen rührt, lässt zugleich den je größeren Horizont sichtbar werden. Abschließende, erschöpfende Interpretation gibt es nicht. Auch das wird die Lehrkraft erfahrbar machen und gerade so den Anspruch kritischer Reflexion einlösen. Das Geheimnis der Wirklichkeit und des Lebendigen entzieht sich sprachlicher Fixierung. Im Folgenden möchte ich einige Texte vorstellen, die ich für geeignet halte, religiöse Fragen zu wecken. Der Form nach sind es Gedichte, Gleichnisse und Gedanken. Sie wenden sich bevorzugt an Schülerinnen und Schüler ab der Klasse 9. Für die Unterstufe wären andere Texte und Textsorten erforderlich, z.B. Erzählungen, biblische Geschichten, Lieder und Gebete. Für ältere Schülerinnen und Schüler wären als weitere Textsorten auf jeden Fall noch Geschichtsquellen, prophetische Reden, literarische Ganzschriften, biographische Texte, Gebrauchstexte und Pop-songs zu nennen.

1) Rilke, Rainer Maria: Die Gedichte. Berlin 2006, S. 438. Das Gedicht eröffnet den Gedichtband: Der neuen Gedichte anderer Teil (1908).

7) Vgl. dazu: Reuß, Jörg-Dieter: Kinder sind nicht zum Opfern da. In: Loccum Pelikan 1/2011.

8) Vgl. dazu: Theiben, Gerd/Merz, Annette: Der historische Jesus. Göttingen 2001, S. 267f.

9) A.a.O., S. 268f.

10) In der Darlegung von schwierigen Bibeltexten wurden bewusst die Gründe I, II und V ausgespart. I und II deswegen, weil sie abhängig von der jeweiligen Lehrkraft sind. Grund V wurde deswegen nicht ausgewiesen, da dazu konkretes empirisches Material fehlt. Aus der religionspädagogischen Literatur und aus Umfragen bei Jugendlichen, z.B. in der Shell-Studie, lässt sich die Vermutung ableiten, dass Grund V bei den meisten angeführten Textstellen mit vorliegt.

11) Cebulj, Christian: A.a.O., S. 16.

12) Kropac, Ulrich: A.a.O., S. 417–421, liefert in seinem Aufsatz „Biblisches Lernen“ dazu Begründungsfiguren, die einerseits theologisch und andererseits bildungstheoretisch motiviert sind.

13) Darlegungen der unterschiedlichen Ansätze finden sich in: Kropac, Ulrich: A.a.O. S. 421–426; Cebulj, Christian: A.a.O., S. 16–19; Gnad, Georg: Nachhaltigkeit erreichen. In: ReliS 2/2013, S. 12f.

wollen, warum der Mensch auf der Welt ist und welche Bedeutung es hat, dass sich Welt und Mensch einem Gott verdanken und auf ihn hin ausgerichtet sind (Gründe III, V und VI). Besonders schwer wird es für Schülerinnen und Schüler, wenn dann in der Kursstufe Gen 3 und 4 dazu genommen werden: der Sündenfall und die Ermordung Abels durch Kain (Gründe III und IV).

■ Gen 22 bereitet Schwierigkeiten⁷, da für Schülerinnen und Schüler in der Kursstufe das Opfer Abrahams als mögliche Prüfung oder später redaktionell bewusst konstruierte Ablehnung des Kinderopfers nicht einleuchtend erscheint, vor allem wenn man V.19 ernstnimmt, wonach Abraham nur mit seinen Jungknechten zurückkehrte. Hier stellt sich die Frage, was das für ein Gott ist, der so etwas verlangt, auch wenn er die Durchführung am Ende verhindert (Gründe III und IV).

■ Mt 14,22–33 (Standardzeiträume 10 und 12) bietet mit dem Gang Jesu über das Wasser ein „Rettungswunder“⁸ mit einer rettenden Epiphanie Jesu. Diese Wundererzählung kann nicht einen Ursprung beim historischen Jesus annehmen, sondern setzt den Osterglauben voraus. Für diese Erzählung kann, bis auf die Tatsache, dass sie wohl auf tatsächliche Bootreisen Jesu zurückgreift, kein Beleg im Sinne eines historischen oder logischen Beweises erbracht werden, denn hier werden „Jesus über alles Menschliche hinausgehende Fähigkeiten zugeschrieben“⁹ (Grund VI).

■ Mk 16,1–18 (Standardzeitraum 10) erzählt einerseits vom leeren Grab und andererseits von der Erscheinung des Auferstandenen. Die Überzeugung der Jüngerinnen und Jünger Jesu, wonach er am dritten Tag von den Toten auferstanden ist, stellt für viele Schülerinnen und Schüler ein großes hermeneutisches Problem dar. Verschärft wird dieser Eindruck bei ihnen durch den in den Evangelien formulierten Gedanken, dass Jesus sich nach dem Willen Gottes zur Erlösung der Menschen hinrichten ließ. Das damit intendierte Verständnis von einem Gott, der dieses Opfer wünscht, lehnen die Schülerinnen und Schüler vielfach ab (Gründe IV und VI).

■ Röm 3,21–31 (Standardzeitraum 12) ist insofern ein schwieriger Text, als er theologisch sehr viel voraussetzt. Um diese kurze Passage

aus dem Römerbrief zu verstehen, bedarf es sowohl theologischen als auch historischen Vorwissens. Paulus skizziert hier seine Vorstellung von der Gerechtigkeit Gottes, die die Schülerinnen und Schüler nur nachvollziehen können, wenn sie einerseits die Interpretation des Bundes und des Gesetzes von Paulus und andererseits den historischen Kontext, in dem Paulus den Römerbrief schreibt (Gründe III und IV), verstehen.¹⁰

Diesen aus unterschiedlichen Gründen schwierigen Bibeltexten stehen einerseits die schon dargelegten Vorgaben aus dem Bildungsplan in den prozessbezogenen Kompetenzen gegenüber und andererseits die Tatsache, dass der Bibel im Religionsunterricht eine zentrale Rolle zukommt, denn sie bietet zum Verständnis des christlichen Glaubens wie auch zur Reflexion von Vergangenheit und Gegenwart eine „kulturelle Grammatik“¹¹. Auf diesen Anspruch und diese Bedeutung der Bibel für den Religionsunterricht¹² reagieren verschiedene bibeldidaktische Konzepte, die in ihren je eigenen Zugangswegen eine Beziehung zwischen dem biblischen Text und der gegenwärtig rezipierenden Schülerschaft ermöglichen möchten¹³. Doch unter den „Vorzeichen von Enttraditionalisierung und Postmoderne“¹⁴, mehr noch, unter den Bedingungen des „Traditionsabbruchs“ (Halbfas) sind Korrelation und Dialog zwischen Text und Leser schwer anzubahnen, da sich die biblischen Erzählungen für die Schülerinnen und Schüler abseits ihrer Lebenswirklichkeiten befinden. Selbst wenn sich Bezüge zwischen den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit den reflektierten Erfahrungen in den Bibeltexten aufdecken lassen, so ist der Graben für eine existenzielle, subjektbezogene Rezeption (zu?) tief. Das bedeutet nicht, dass diese schwierigen Bibeltexte gestrichen werden oder insgesamt die Arbeit mit biblischen Texten im Religionsunterricht eingestellt werden muss. Folgende Anregungen können die Arbeit mit schwierigen Bibeltexten im Religionsunterricht befördern:

a) Der neue Bildungsplan verlangt durch die theologische Profilierung des gesamten Lernzeitraums von acht Schuljahren mit den prozessbezogenen Kompetenzen, dass ein systematischer Kompetenzaufbau von Klasse 5 bis Klasse 12 von der Lehrkraft ausgewiesen wird. Der „rote Faden“, der Lerninhalte für die Schülerinnen und Schüler transparent

Unterrichtsideen zu Psalm 104 in der Übertragung von Huub Oosterhuis

Die Autorin

Monika Warmbrunn unterrichtet am Rotteck-Gymnasium in Freiburg Katholische Religionslehre und Biologie.

Zur Vorbereitung dieses Lernanges sollten im Unterricht bereits besprochen sein:

- *Gott und Gottesbilder*
- *Psalm 104 in seinen Sprachbildern*
- *Übersetzung einzelner Psalm-Abschnitte in Bilder*

i Die Autorin hat bereits eine Unterrichtssequenz mit Psalm 104 nach Huub Oosterhuis veröffentlicht. Sie steht unter dem Titel „Welt deuten“ in IRP-Impulse 1/2016. Der Focus lag dort – wie die gesamte Ausgabe der Zeitschrift – auf dem Thema „Welt begegnen – erschließen – verstehen“. Hier in diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf Methoden, die den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu dem Text ermöglichen. Damit werden die prozessbezogenen Kompetenzen 2. 2 „Deuten“ berücksichtigt. Die Methoden sind auch auf andere Texte übertragbar.

Gruppenarbeit einer 5. Klasse vom Rotteck-Gymnasium Freiburg · Darstellung zu Ps 104,25–31



Arbeit mit einer Ganzschrift im Religionsunterricht

Die Autorin

Marlies Berg unterrichtet Katholische Religionslehre am Faust-Gymnasium in Staufen, ist Fachberaterin am Regierungspräsidium in Freiburg, kirchliche Beauftragte der Erzdiözese Freiburg und Fachleiterin für das Fach Katholische Religionslehre am Studientseminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) in Freiburg.

schrift im Religionsunterricht bietet:

- Junge Menschen trainieren die Fähigkeit, die Perspektive zu wechseln, indem sie über einen etwas längeren Zeitraum immer einmal wieder *in den Mokassins anderer gehen*.
- Die Lerngruppe als Gruppe und die einzelnen Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Fähigkeit, sich miteinander über Fragen um *Gott und die Welt* und ihr Menschsein auszutauschen.
- Die nicht-abstrakte Sprache der Literatur hat hohes Erschließungspotential; Textauszüge können konkrete Sprachangebote sein, in denen Dimensionen des Religiösen zugänglich werden.
- Das Medium selbst, die gewählte Geschichte, bietet Stoff zur inhaltlichen, existentiellen Auseinandersetzung und erweitert den Vorstellungsraum junger Menschen. Für die eine Schülerin oder den anderen Schüler kann eine Geschichte unmittelbar sinnstiftend wirksam werden.

Welche Grenzen sind zu bedenken?

- Arbeit mit Literatur unterstützt „umkreisendes Verstehen“⁴ und regt zum Fragen an. Mit dieser Offenheit in der Unterrichtsarbeit umzugehen, erfordert Geduld von beiden Seiten, von der Lehrkraft und von der Lerngruppe. Deshalb ist z.B. eine zeitliche Begrenzung wichtig und die Ergänzung des Unterrichtsgesprächs durch konkrete Arbeitsaufgaben.

1. Einleitende Überlegungen

„Augmented reality“, angereicherte, erweiterte Realität¹ – der Begriff kommt mir in den Sinn, wenn ich beschreiben will, was Lesen bedeutet: Lesen erweitert mein Verständnis von Wirklichkeit, meinen Vorstellungsraum. Ich tauche ein in eine erzählte Welt, in der ich Menschen begegne und je nach Einfühlung deren Erfahrungen teile oder mich von ihnen abgrenze. Ich spaziere durch ein Buch, freue mich über Vertrautes, schüttele den Kopf über Fremdes, denke darüber nach, denke über mich nach. Wenn ich mich mit anderen über meine Lese-Erfahrungen austausche, intensiviert es mein Verstehen nachhaltig; Bücher, über die ich mit anderen debattiert habe, entwickeln noch intensiver Raum in mir. Soweit mein Blick als Erwachsene und jemand, der sehr gerne liest. Viele meiner Schülerinnen und Schüler haben zum Lesen und zu Literatur sicherlich größere Distanz. Von den vereinzelt immer noch anzutreffenden Lesebegeisterten abgesehen², bedeutet für viele Schülerinnen und Schüler Beschäftigung mit Literatur ein hohes Maß an Anstrengung. Wenn ich zurückdenke, dann habe ich das als Schülerin auch nicht anders erlebt. Ein Buch lesen und bearbeiten zu *müssen*, ist und bleibt eine Zumutung, da sitze ich mit den Deutsch-Kolleginnen und Kollegen in einem Boot. Wenn ich im Religionsunterricht einen Lese-Vorschlag in die gemeinsame Unterrichtsplanung mit den Schülerinnen und Schülern einbringe, rechne ich nicht mit riesiger Begeisterung, aber ich treffe durchgängig auf ein gewisses Interesse, an das ich anknüpfen kann³.

Drei Lernchancen sind es vor allem, die die Unterrichtsarbeit mit einer Ganz-

1) Der Begriff spielt u.a. im Zusammenhang mit dem Smartphone-Spiel Pokémon Go eine Rolle, z.B.: <http://www.sueddeutsche.de/digital/augmented-reality-dieser-mann-machte-pokemon-go-zum-millionenphaenomen-1.3081958> (Zugriff 20.12.2016).

2) Dem beliebten Genre der Fantasy-Literatur wäre mehr Aufmerksamkeit zu schenken; vgl. dazu schon im Jahr 2013: Zimmermann, Mirjam: „Hilfe, mein Kind liest nur Fantasy!“ : Religionspädagogische Überlegungen zu Harry Potter, Reckless und anderer Fantasyliteratur. In: Loccumer Pelikan 2/2013, S. 62–65.

3) Die JIM-Studie 2015 (Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland) hält in ihrem Abschnitt zu Bücher und Lesen fest: „Entgegen vielerorts geäußelter Befürchtungen nimmt das Interesse der Zwölf- bis 19-Jährigen am Lesen gedruckter Bücher trotz des stark gestiegenen elektronischen Medienangebots nicht ab. Jeder Zweite findet das Lesen von Büchern (sehr) wichtig und 36 Prozent der Jugendlichen lesen in ihrer Freizeit regelmäßig Bücher. Zwar ist die regelmäßige Nutzung im Vergleich zu den vorherigen Jahren etwas rückläufig (2014: 39 %, 2013: 40 %), lag aber auch schon im Jahr 2002 bei 37 Prozent; aktuell lässt sich hier also noch keine Tendenz zu einem sinkenden Interesse am Lesen ableiten.“ https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf (Zugriff 22.12.2016).

4) „Das Sinnpotential eines Textes lässt sich nur dann entdecken, wenn wir darauf verzichten, einen eindeutigen Sinn zu postulieren. Die existentielle und intellektuelle Lockerungsübung, die dabei von uns gefordert wird, lautet: Keine Lesart dogmatisieren, sondern Lesarten sichten und im umkreisenden Verstehen Annäherungen suchen. Wer dagegen den Text besitzen will in der einzig richtigen Auslegung, schädigt sich selbst und den Text.“ (Niehl, F. W.: Bibel verstehen : Zugänge und Auslegungswege. München 2006, S. 127).