

***Korrelative Symboldidaktik im Fokus
unterrichtsmethodischer Konkretionen. Ein Beitrag zu
einem theo-anthropologischen Religionsunterricht in
den Sekundarstufen***

**Schriftliche Habilitationsleistung gemäß § 2, Absatz 2 der Habilitationsordnung der
Hochschule Vechta vom 30.11.2005**

**eingereicht von Dr. phil. Volker Garske, Universität Paderborn, im
April 2016**

**betreuender Gutachter: Prof. Dr. Egon Spiegel, Hochschule Vechta
Fachgebiet: Katholische Theologie /Religionspädagogik**

Inhaltsverzeichnis

Korrelative Symboldidaktik im Fokus unterrichtsmethodischer Konkretionen. Ein Beitrag zu einem theo-anthropologischen Religionsunterricht in den Sekundarstufen

1. Einleitung: Zum Aufbau der Arbeit	5
2. Korrelative Symboldidaktik im Fokus unterrichtsmethodischer Konkretionen	8
2.1 Zum Stand eigener Unterrichtskonzeptionen: Geschichte, Aufbau und Inhalte eines Unterrichtsmodells	8
2.2 Die Säulen des Modells, erläutert am Beispiel des Bandes „Die Zehn Gebote (Dtn 5,6-21). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2015)	12
2.2.1 Der didaktische Problemaufriss	12
2.2.2 Die Interpretationen	15
2.2.3 Der didaktische Ausblick auf die Unterrichtsreihe	17
2.2.4 Die Bausteine einer Unterrichtsreihe	24
2.3 Vernetzung der Unterrichtsreihe mit Feldern der Korrelativen Symboldidaktik	25
2.4 Fazit zur Vernetzung der Unterrichtsreihe zum Dekalog mit Feldern der Korrelativen Symboldidaktik	44
3. Symbolkorrelation braucht Zeit: Ein bibeldidaktisches Plädoyer für Muße, existenzielle Relevanz und Exemplarizität im Religionsunterricht, erläutert am Beispiel des Bandes „Bartimäus (Mk 10, 46-52). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2013)	45
3.1 „Dein Vertrauen hat begonnen dich zu heilen“ (Mk 10, 52). Vom Gewinn der Tiefenpsychologischen Exegese für die soziotheologische Symbolkorrelation	48
3.2 „Jesus blieb – auf der Stelle – stehen“ (Mk 10,49): Vom Gewinn der produktiven Verlangsamung für die soziotheologische Symbolkorrelation	59

3.3 „Und Jesus ging auf ihn ein und sagte: Was soll ich, möchtest du, dir tun?“ (Mk 10,51-52): Vom Gewinn der Relevanz und Exemplarizität für die soziotheologische Symbolkorrelation	69
4. Soziotheologische Symbolkorrelation in ntl. Erzählungen zu Totenerweckungen, Naturwundern und Exorzismen	76
4.1 Gott in Eltern-Kind-Beziehungen während der Pubertät und Adoleszenz: Die Totenerweckungen, erläutert am Beispiel des Bandes „Die Tochter des Jairus (Mk 5, 21-24.35-43) und Der Jüngling von Nain (Lk 7, 11-17). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2009)	79
4.2 Gott in existenziellen Krisensituationen: Die Naturwunder, erläutert am Beispiel der Bände „Der Seewandel Jesu (Mt 14, 22-33). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2008) und „‘Er ging auf dem See.‘ Raumsymbolik in Bibel, Literatur und Popmusik. Analysen und didaktische Perspektiven für den Religionsunterricht in den Sekundarstufen“ (2005)	86
4.2.1 „‘Er ging auf dem See.‘ Raumsymbolik in Bibel, Literatur und Popmusik. Analysen und didaktische Perspektiven für den Religionsunterricht in den Sekundarstufen“ (2005)	87
4.2.2 „Der Seewandel Jesu (Mt 14, 22-33). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2008)	107
4.3 Gott in gewaltfreier Kommunikation von Partnerschaft, Familie und Selbstrelation: Die Exorzismen, erläutert am Beispiel des Bandes „Der Besessene von Gerasa (Mk 5, 1-20). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2008)	113
4.3.1 Vorüberlegungen	113
4.3.2 Die Korrelate	115
5. Korrelative Symboldidaktik, fiktionale Literatur und Literaturdidaktik. Chancen und Perspektiven eines fächerübergreifenden Religionsunterrichts	119
5.1 Von den <i>Methoden</i> des Literaturunterrichts profitieren: Gott als force vitale in der <i>dramatischen Erzählung</i> über einen Eltern- und Geschwister-konflikt: „Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15, 1-3. 11-32). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2010)	123

5.2 Exkurs: Gott als force vitale in <i>Lyrik, Epik und Dramatik</i>: „Poesie zu Passion und Auferstehung Jesu. Interpretationen und methodische Zugänge im Religionsunterricht der Sekundarstufen“ (2005)	136
5.2.1 Methoden zu dramatischen Texten	136
5.2.2 Methoden zu lyrischen Texten	141
5.2.3 Methoden zu epischen Texten	145
5.3 Von den <i>Dichtern</i> des Literaturunterrichts profitieren: Gott als force vitale in <i>Adaptionen der mythischen Erzählung</i> über die Geburt, Verfolgung und Rettung des göttlichen Kindes: „Weihnachten (Mt 1,18- 2,23). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2011)	153
5.4 Exkurs: Gott als force vitale in „zärtlichen“ Beziehungen: „Christus als Ärgernis. Jesus von Nazareth in den Romanen Heinrich Bölls“ (1996)	164
6. Religionsunterricht im Fokus der Korrelativen Symboldidaktik – eine Bilanz	171
Literaturverzeichnis	176

1. Einleitung: Zum Aufbau der Arbeit

Die hier vorgelegte Arbeit versteht sich gemäß § 2.2 der Habilitationsverordnung der Universität Vechta als Beitrag zu einer kumulativen Habilitation. Entsprechend werden im Folgenden meine bisherigen Monographien, die überwiegend bibeldidaktische Konkretionen zum Gegenstand haben, unter der leitenden Fragestellung reflektiert, inwiefern sie einen Gewinn bringenden Beitrag zur Korrelativen Symboldidaktik zu leisten vermögen, der ich mich als Hochschullehrer verpflichtet fühle. Mit diesem Vorhaben verknüpft sich der Versuch, erfolgreich einem Desiderat nachzugehen, nämlich der bislang nur ansatzweise beantworteten „Frage nach Konsequenzen für den unmittelbaren Unterricht“¹, die sich aus den theoretischen Überlegungen zu einer soziotheologisch ausgerichteten Religionspädagogik ableiten lassen. Obgleich die Unterrichtskonzeptionen, die für die Sekundarstufen I und II entworfen wurden, punktuell auch das Beziehungshandeln im Schulleben beleuchten, so liegt der Schwerpunkt der hier vorgelegten Untersuchung doch auf der Meso- und Mikromethodik „guten Unterrichts“². Inwiefern korrelieren konkrete Unterrichtsmethodik, wie sie sich in den zu erläuternden Unterrichtsmodellen abbildet, und religionsdidaktischer Rahmen (Korrelative Symboldidaktik)? Inwieweit spiegeln sich die Grundanliegen einer soziotheologisch reflektierenden Religionsdidaktik in den Sozialformen, Handlungsmustern, Verlaufsformen und Inszenierungstechniken modernen Religionsunterrichts? Und welche bedeutungsvollen Impulse können von den erprobten unterrichtspraktischen Konkretionen an die didaktische Theorie zurückgesandt werden?

Ausgehend von der jüngsten Publikation zu den Zehn Geboten (Dtn 5,6-21)³, werden zunächst die für mein momentanes didaktisches Selbstverständnis bedeutsamen symbolkorrelativen Prinzipien im Kontext eines innovativen Unterrichtsmodells erläutert (*Kapitel 2*). Makro-, meso- und mikromethodische Entscheidungen lassen sich damit begründet in das theoretische System der Korrelativen Symboldidaktik integrieren.

Ist die Grundstruktur des Unterrichtsmodells beschrieben, vertieft *Kapitel 3* am Beispiel der Erzählung über die Heilung des blinden Bettlers Bartimäus (Mk 10, 46-52)⁴ die unterrichtspraktische Konkretion Korrelativer Symboldidaktik, in dem drei dringliche

¹ E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren und Gott vertrauen. Grundlagen einer Religionspädagogik der Beziehung, Münster 1997 (unveröffentlichte Habilitationsschrift), 498

² Vgl. H. Meyer, Was ist guter Unterricht? Berlin 2004, 75

³ V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote (Dtn 5,6-21). Interpretationen – Unterrichtsmodell, Paderborn 2015

⁴ V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus (Mk 10, 46-52). Interpretationen – Unterrichtsmodell, Paderborn 2013

Gewinnchancen des symbolkorrelativen Unterrichtsmodells erläutert werden: zum einen die starke Einbindung der Tiefenpsychologischen Exegese in die sachanalytische Unterrichtsvorbereitung und –planung; zum anderen die Berücksichtigung des methodischen Prinzips der produktiven Verlangsamung für die Unterrichtsökonomie; schließlich sind die in der Korrelationsdidaktik zwar immer wieder beschworenen, aber in den meisten Lehrwerken kaum unterrichtspraktisch umgesetzten Prinzipien der existenziellen Relevanz und Exemplarizität zu konkretisieren. Alle soziotheologischen Gewinnchancen werden unter dem leitenden Gedanken erläutert, Symbolkorrelation in Unterrichtsvorbereitung und –durchführung mit Muße und Zeit anzugehen.

Im Anschluss an die Erläuterungen zur Struktur des Unterrichtsmodells und seiner didaktischen, eher formalen Gewinnchancen für die Korrelative Symboldidaktik vertieft *Kapitel 4* das Zusammenspiel von Korrelativer Symboldidaktik und Unterrichtsmodell inhaltlich und beschreibt, dass und wie Gott gemäß der Feministischen Theologin C. Heyward als „Macht in Beziehung“⁵ auch in weiteren von mir entworfenen Unterrichtsreihen im Sinne der soziotheologischen Symbolkorrelation vor Lehrern und Schülern zur Sprache gebracht wird. Im Anschluss an die exemplarisch erläuterten Therapien (Blindenheilung) aus Kapitel 3 ergänzen dabei die Totenerweckungen⁶, ein Naturwunder⁷ und ein Exorzismus⁸ die Gattungsreihe der ntl. Wundergeschichten. Stets wird von Gott aufstiegstheologisch gesprochen, vom Standpunkt der Schülerwelt aus, einmal als Macht in Eltern-Kind-Beziehungen in Kindheit und Pubertät (Auferweckung der Tochter des Jairus / des Jünglings von Nain), ein weiteres Mal als Macht in Beziehungen zu Partnern, Familie, Freunden während existenzieller Krisen v.a. der Adoleszenz (der Seewandel Jesu und der missglückte Seewandel Petri), schließlich auch in gewaltfreier Kommunikation von Partnerschaft, Familie und Selbstrelation in Jugend und früher Adoleszenz (der Besessene von Gerasa). Das Kapitel wartet mit einer Besonderheit auf, wenn es das Unterrichtsmodell zur Totenerweckung vorstellt und dabei entschlüsselt, inwiefern bereits die urchristlichen Erzähler theologisch im Grunde genderspezifisch argumentierten: Für sie machte es einen Unterschied, Gott als pubertierendes, die bevorstehende Heirat boykottierendes Mädchen oder als männlicher

⁵ C. Heyward, zitiert nach E. Spiegel, Induktive Gott-Rede. Skizze einer korrelativen Symboldidaktik, in: KERYKS (Internationale Religionspädagogisch-Katechetische Rundschau) VI (2005) 1, 165-189, 174

⁶ V. Garske u. U. Gers, Die Tochter des Jairus und Der Jüngling von Nain (Mk 5,21-24.35-43 / Lk 7,11-17). Interpretationen – Unterrichtsmodell, Paderborn 2009

⁷ V. Garske, Der Seewandel Jesu (Mt 14,22-33). Interpretationen – Unterrichtsmodell, Paderborn 2008

⁸ V. Garske u. U. Gers, Der Besessene von Gerasa (Mk 5.1-20). Interpretationen – Unterrichtsmodell, Paderborn 2008

Halbweise, der als Vaterersatz im Familienverbund erwachsen werden muss, zu erfahren. Die didaktischen Konsequenzen dieser genderspezifischen Prämisse habe ich bislang in keinem Unterrichtsmaterial finden können, sie wurden m.E. in meinem symbolkorrelativ ausgerichteten Unterrichtsmodell zum ersten Mal veröffentlicht.

Kapitel 5 versteht sich als Plädoyer für eine intensive Beziehung der Korrelativen Symboldidaktik zur Literatur, Literaturwissenschaft und –didaktik. Wie nachzuweisen sein wird, hält die Deutschdidaktik zahlreiche Möglichkeiten bereit, die im Unterrichtsmodell anvisierte theologische Symbolkorrelation methodisch zu flankieren – und das in zweierlei Hinsicht. Zum einen: Wenn die Kapitel 2 bis 4 immer wieder auf die poetische Kraft der biblischen Texte, die dichterische Ausschmückung der Erzähler verweisen, so unterstreichen sie den hohen Stellenwert der Fiktion für die Bibel, wie sie die historisch-kritische Exegese betont. Sie ist, ungeachtet ihrer verschiedenartigen Gattungen, in summa „in ihren wesentlichen Stücken eine Sammlung von *Erzählwerken*“⁹. Will der Religionsunterricht mittels der poetischen Texte Gott als „Macht in Beziehung“ verhandeln, so tut er gut daran, dazu auf die Methodik des modernen Literaturunterrichts zurückzugreifen. Inwiefern dieser Rückgriff für die Korrelative Symboldidaktik bereichernd ausfallen kann, wird an zwei weiteren Veröffentlichungen exemplifiziert: Das Unterrichtsmodell zum Gleichnis vom verlorenen Sohn¹⁰ (Lk 15, 1-3. 11-32) legt die Chancen der handlungs- und produktionsorientierten Literaturmethodik für die ausgesprochen dramatische Familiengeschichte, die Jesus erzählt, ebenso offen, wie es eine weitere unterrichtspraktische Studie für den Themenkreis Passion und Auferstehung Jesu leistet¹¹. Zum anderen: Der Religionsunterricht sollte gemäß einer Forderung der Korrelativen Symboldidaktik stark auf außerbiblische fiktionale Literatur zurückgreifen, um über das Medium der Literatur an die jeweilige anthropologische bzw. theologische Kernproblematik (hier: Gott als Macht in Beziehung) heranzuführen.¹² Inwiefern konkret nun ein symbolkorrelativer, aufstiegstheologisch angelegter Unterricht von der Literatur (-wissenschaft) profitieren kann, sollen die Erläuterungen zum Modell über die mythisch gefärbte, dramatische

⁹ B. Lang, Die Bibel. Eine kritische Einführung, Paderborn 1990, 74, kursiv V.G.

¹⁰ V. Garske, Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,1-3.11-32). Interpretationen – Unterrichtsmodell, Paderborn 2010

¹¹ V. Garske, Poesie zu Passion und Auferstehung Jesu. Interpretationen und methodische Zugänge im Religionsunterricht der Sekundarstufen, Kevelaer 2005

¹² Vgl. E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 463, Abb. 29b

Kindheitsgeschichte Jesu¹³ ebenso belegen wie die literaturtheologische Analyse der Funktion des Christusmotivs im Romanwerk Heinrich Bölls¹⁴.

Den Abschluss dieser Arbeit bildet *Kapitel 6*, das das vor dem Panorama der einzelnen Beiträge im Vordergrund befindliche augenblickliche Profil des didaktischen Denkens noch einmal scharf konturiert, indem es praktische Chancen und Perspektiven eines Unterrichtsmodells zusammenfasst, das sich im theoretischen Rahmen der Korrelativen Symboldidaktik verortet.

2. Korrelative Symboldidaktik im Spiegel innovativer Unterrichtsmodelle

2.1 Zum Stand eigener Unterrichtskonzeptionen: Geschichte, Aufbau und Inhalte eines Unterrichtsmodells

In 2007 konzipierte ich ein Unterrichtsmodell, das zunächst anhand einer ntl. Wundergeschichte zur Dämonie erprobt wurde. Wie auch bei den beiden anschließenden Veröffentlichungen (in 2008 und 2009) zu weiteren Wundergeschichten, jetzt aus dem Gattungsbereich der Naturwunder und der Totenerweckungen, wurde die Unterrichtsreihe zunächst entworfen, anschließend mit Lehrern¹⁵ reflektiert, dann zur Überprüfung mehrfach in den Unterricht der Kollegen, die in den entsprechenden Jahrgangsstufen unterrichteten, gegeben, sodass die unterrichtspraktischen Erkenntnisse wieder Gewinn bringend in die Überarbeitung des Konzeptes zurückfließen konnten. Gleiches gilt für die zahlreichen Anregungen und Reflexionen im Rahmen von Lehrerfortbildungen, bei denen das Konzept vorgestellt wurde. In Zusammenarbeit mit Fachleitern für den Katholischen Religionsunterricht am Studienseminar für die Sekundarstufen I und II in Paderborn sowie zahlreichen Lehrern diverser weiterführender Schulen in verschiedenen Bundesländern ist es in den folgenden Jahren kontinuierlich überarbeitet und präzisiert worden. Auch andere Autoren übertrugen nun das Grundlagenmodell eigenverantwortlich auf spezifische Reihenthemen, wobei ich als Herausgeber der Reihe auf seinen formal korrekten Transfer geachtet habe. So führt die Buchreihe mittlerweile 20 Titel, 7 von ihnen habe ich beigetragen,

¹³ V. Garske, Weihnachten (Mt 1,18-2,23). Interpretationen – Unterrichtsmodell, Paderborn 2011

¹⁴ V. Garske, Christus als Ärgernis. Jesus von Nazareth in den Romanen Heinrich Bölls, Mainz 1998

¹⁵ Um den Text lesbarer zu halten, wird im Folgenden von dem Lehrer, dem Schüler etc. gesprochen und diese Form auch im Plural als Nomen generale genutzt.

4 davon in Kooperation mit einem Co-Autor. Im Folgenden werden Aufbau und Inhalte des seit 2007 sukzessiv verfeinerten Grundlagenmodells skizziert.

Jeder Band besteht aus 2 Blöcken, einem der Unterrichtsreihe vorausgehenden ersten Teil „*Interpretationen*“ und einem anschließenden zweiten Teil „*Unterrichtsbausteine*“. Diese Zweiteilung ist aus folgender Überlegung heraus gewählt worden: Es ist erfahrungsgemäß nicht zu leugnen, dass sich viele Kollegen einer didaktischen „Fast-food-Mentalität“ verschrieben haben, die mehrere Ursachen haben dürfte, denen an dieser Stelle aber im Einzelnen nicht nachgegangen werden kann. Doch ein Aspekt, der in den späteren Überlegungen noch eine wichtige Rolle spielen wird, soll hier nicht unerwähnt bleiben. Insbesondere seit der Einführung von „G8“ an den Gymnasien verspüren die Lehrer häufig einen immensen Zeitdruck. Mindestens in der Oberstufe, meist jedoch auch in der Sekundarstufe I geht die Rechnung kaum auf, dass der geringere Stundenumfang in einer zwölfjährigen Schulbildung so einfach durch eine entsprechende Verschlankung der Curricula aufgefangen werden kann. Viele Bundesländer kehren daher mittlerweile (mindestens gedanklich) zum Abitur nach 13 Jahren zurück. Längst hat die aktuelle Religionsdidaktik die solchermaßen provozierte, verhängnisvolle Hetze im Visier, die der Begriff des „Turboabiturs“ unfreiwillig mit bitterer Ironie kommentiert, die aber auch andere Schulformen betrifft.¹⁶ Unter dem Zeitdruck greifen offensichtlich auch Religionslehrer auf schmalspurige Unterrichtsmodelle zurück. Viele Materialien verzichten, z.T. aus rein wirtschaftlicher Kalkulation der Verlage und um dem Lehrer einen vermeintlich schnellen und leichten Zugriff auf den „Stoff“ zu ermöglichen, sowohl auf eine ausreichende Sachanalyse zu dem jeweiligen Unterrichtsthema als auch auf eine grundsätzliche didaktische Verortung, und sie bieten vielfach im methodischen Teil (oft unkommentierte) Makro-, Meso- und v.a. Mikromethodiken an, die nicht stringent aus Sachanalyse und didaktischem Kontext abgeleitet werden oder deren Ableitungen für den Lehrer nicht ersichtlich sind. So drängt sich, zugespitzt formuliert, bei diesen Handreichungen der Verdacht auf, dass mit einigen Kopiervorlagen und Farbfolien bereits alles Notwendige für die Unterrichtsvorbereitung getan wurde.¹⁷ Das hier zu erläuternde Konzept will demgegenüber dem Unterrichtenden vor Augen

¹⁶ Vgl. H. Halbfas, Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Stuttgart 2012, 145

¹⁷ Von der Kritik ausgenommen sind ausdrücklich jene Religionsbücher, die didaktische Transparenz, sachanalytische (und damit immer auch theologische) Kompetenz sowie plausible Makro-, Meso- und Mikromethodik vermitteln. Exemplarisch möchte ich hier auf das dreibändige Werk von T. Eggers, Gott und die Welt. Religionsunterricht im 5./6. - 7./8. - 9./10. Schuljahr, Düsseldorf⁵1995 (einschließlich des Lehrerhandkommentars) verweisen. Es besitzt m.E. seit Jahrzehnten unter den Religionsbüchern aufgrund seines äußerst kohärenten und stringenten Aufbaus v.a. einen vorbildlichen formalen Stellenwert, und ich verdanke ihm viele Anregungen.

führen, wie aus einer soliden Analyse des theologischen Sachverhaltes und aus einem transparenten didaktischen Grundkonzept methodische Überlegungen plausibel erwachsen können, ja müssen.

Das entworfene Unterrichtsmodell wartet darüber hinaus mit einer Besonderheit auf. Bereits seit Jahren fordert die allgemeine, aber insbesondere gerade auch die Religionsdidaktik die *exemplarische Vertiefung eines begrenzten (theologischen) Themas*.¹⁸ Die derzeitigen kompetenzorientierten Lehrpläne kommen dieser Forderung sehr entgegen, denn sie verzichten – im Unterschied zu früheren Richtlinien und Lehrplänen - auf zu viele inhaltliche Detailvorgaben und eröffnen dem Lehrer eine freiere inhaltliche Gestaltungsmöglichkeit der einzelnen Reihen. Das Modell kommt den Ansprüchen aus Didaktik und Schulpolitik konsequent nach, da die Beschäftigung mit einer relativ überschaubaren theologischen Thematik (etwa einer einzigen biblischen Erzählung) über einen längeren Zeitraum hinweg zu ertragreicheren und nachhaltigeren Lernergebnissen führt und die so vehement geforderten Kompetenzen passgenau anbahnt. An die Stelle hektisch abgearbeiteter Ketten von verschiedenen Wundergeschichten oder Gleichnissen oder eines überbordenden Kompendiums zu dem Thema „Jesus Christus“, um einige Beispiele zu nennen, tritt in demselben Zeitraum eine in die Tiefe gehende und mit Muße geführte Unterrichtsreihe zu einem singulären theologischen Aspekt, der jedoch den breiten Transfer in die Schülerwelt erlaubt.

Damit ist ein nächster Schwerpunkt der Konzeption angedeutet, die *starke Beachtung der biblischen Erzählungen*, Ausdruck der intensiven Anbindung meiner Lehre an die Biblische Didaktik. Das gilt für Klassiker, die ohnehin in schulinternen Curricula oft verankert werden (z.B. die ntl. Therapieerzählungen, Gleichnisse oder die Kindheitsevangelien), das gilt aber ebenso auch für exotische, jedoch höchst aktuelle und nahe an der Schülerwelt anzusiedelnde Themenfelder (z.B. die Dämonie). Die Favorisierung von biblischen Erzählungen schließt die obligatorischen Themen (wie Ethik, Religionskritik, Islam, Buddhismus, Ganzschriften etc.) natürlich nicht aus. Sie ist jedoch zwingend angesichts der zunehmend zu beobachtenden rückläufigen christlich-religiösen Sozialisation (auch der Lehrer) und den damit verbundenen biblischen und theologischen Defiziten in Studium, Referendariat und Beruf geboten. Es kommt in den letzten Jahren im Zuge des didaktischen Prinzips des Interreligiösen Lernens ein wichtiges Argument hinzu: Wer am Ende der Sekundarstufen Schüler aus gutem Grund

¹⁸ Vgl. zur Exemplarizität Kapitel 3.3

dazu bewegen möchte, mit Blick auf das eigene Leben Gewinn bringende Vergleiche zu anderen Konfessionen und Religionen zu ziehen, wird nicht umhin kommen, die (christlich-jüdischen) Parameter für diesen Vergleich klar zu benennen. Das Sprungbrett für einen Katapult in die Höhen eines religionswissenschaftlichen Vergleichs sind und bleiben dabei für den christlichen Religionsunterricht fundierte Kenntnisse über die biblischen Urkunden.¹⁹

Nach der die biblische Didaktik also besonders betonenden Eröffnung der Reihe mit den bereits erwähnten Bänden zur Dämonie (Mk 5), zum Naturwunder des Seewandels Jesu und Petri (Mt 14) und zu den Totenerweckungen (Mk 5 / Lk 7) kamen in den letzten Jahren dann weitere biblische Erzählungen hinzu: Nachdem in 2011 eine Unterrichtsreihe zum Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15) und in 2011 ein Band zur mt Variante der Geburtsgeschichte Jesu (Mt 1/2) erschienen war, wurde mit einem Buch zur ntl. Blindenheilung die Kette der Wundergeschichten um eine weitere Gattung komplettiert, um zu veranschaulichen, dass die Reihenkonzeption langfristig der wissenschaftlichen Differenzierung Rechnung tragen wird.

Es stellt m.E. eine didaktische, aber auch pädagogische Überforderung dar, wollte man, wie nach meiner Lehrerfahrung oft üblich, in einer Unterrichtsreihe von ca. 10 bis 15 Stunden möglichst alle Gattungen von Wundergeschichten gleichsam in „einen Topf“ werfen und in dem genannten Zeitintervall 3 bis 4 Erzählungen aufarbeiten (Analoges gilt etwa für die Gleichnisse, die Propheten oder die in den Lehrplänen undifferenziert erwähnten biblischen „Menschen, die Erfahrungen mit Gott gemacht haben“²⁰). Was durchaus gut gemeint und als schmackhaftes Ragout geplant ist, endet dabei oft in einem (Einheits-)Brei, dessen einzelne Substanzen sich nicht mehr klar voneinander unterscheiden lassen, zumal das Gericht um den Preis der fehlenden Würze gekocht wird. Es mangelt diesen Ketten von diversen Erzählungen aus Zeitgründen ganz sicher oft an sinnvollen, ausgiebigen Transfers in die Schülerwelt, an sorgfältig zu erarbeitenden Korrelaten, die jedoch im Rahmen der Korrelations- und insbesondere der Korrelativen Symboldidaktik so fundamental sind. Es kommt hinzu, dass dabei Korrelate wie etwa der sexuelle Missbrauch im Falle der Dämonie-Erzählung (Mk 5) schlichtweg nicht ohne weiteres mit dem Korrelat des Leistungsdrucks im Falle der Bartimäus-Geschichte (Mk 10) kompatibel sind. Jedes Korrelat muss nicht nur mit Muße erarbeitet werden, es sollte in seinem Profil klar erkennbar bleiben und nicht durch frühzeitige

¹⁹ Vgl. das überzeugende Plädoyer für eine Neuentdeckung der ursprünglichen Botschaft Jesu im RU von H. Halbfas, Religionsunterricht, 211

²⁰ So etwa das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2013, 26

Überblendung einer weiteren Erzählung (u.U. mit einem ganz anderen anthropologischen Schwerpunkt) nivelliert werden. Es dürfte einleuchten, dass die soziologischen und psychologischen Korrelate zu dem die Baalspropheten töten lassenden, aggressiven Elija sich fundamental von denen zu den pazifistischen Schriftpropheten unterscheiden und dass jene Korrelate, die anhand des Übergriffs auf die Tochter des Jiftach eruiert werden, im Unterrichtsgang nicht vorschnell von denen zur erotischen Begegnung von Ruth und Boas auf der Tenne abgelöst werden dürfen usw. Um ein Missverständnis auszuräumen: Wie am Beispiel von der Tochter des Jairus und dem Jüngling von Nain belegt, kann ein Vergleich von Erzählfiguren wie Elija und Amos, Jiftach-Tochter und Ruth etc. durchaus Sinn machen, er setzt allerdings die solide Korrelatserarbeitung zu den jeweiligen Figuren geradezu voraus. Nicht immer lässt sich das wie im Falle der Totenerweckungen in einer Unterrichtsreihe umsetzen. Ein solches Vorgehen hängt von verschiedenen Faktoren wie Erzählumfang, Figurencharakteristik und theologischem Kontext ab.

Mit einem Band zu den Zehn Geboten (Dtn 5) erschien in 2015 der jüngste Beitrag zu den biblischen Erzählungen im Rahmen des entworfenen Modells. In Planung befinden sich Unterrichtsreihen zu den Propheten Jona und Elija, die im Verbund mit einem Buch eines anderen Autorenpaars zu Amos die Reihe der Propheten eröffnen sollen. Am Beispiel des zuletzt in Zusammenarbeit mit dem Alttestamentler B. Lang verfassten Dekalogbandes lässt sich die zunächst nur skizzierte Zweiteilung des Modells (Interpretationen und Unterrichtsbausteine) exemplarisch präzisieren und didaktisch näher begründen. Damit rückt zunehmend das Grundprinzip der Korrelativen Symboldidaktik in den Fokus der Überlegungen.

2.2 Die Säulen des Modells, erläutert am Beispiel des Bandes „Die Zehn Gebote (Dtn 5,6-21). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2015)

2.2.1 Der didaktische Problemaufriss

Der eigentlichen theologischen Sachanalyse geht stets ein *kurzer didaktischer Problemaufriss* voraus, der die *Aktualität* des Themas und/oder die im Hintergrund stehende *didaktische Diskussion* und/oder die *besondere Methodik* etc. betont. Sein Umfang (ca. 3 Seiten) fällt gegenüber der eigentlichen Interpretation (ca. 12-20 Seiten) begrenzter aus und steht in angemessener Relation zu ihr.

Der didaktische Rahmen meines Beitrages zum Dekalog bildet – wie bei vielen Bänden zuvor – das bibeldidaktische Prinzip der „Korrelativen Symboldidaktik“²¹. Die *Korrelationsdidaktik*, so wird dem Lehrer nun pointiert erläutert, bemüht sich um eine Zusammenführung und einen produktiven Austausch von gleichwertig zu beurteilenden und sich gegenseitig bereichernden biblischen und aktuellen anthropologischen Erfahrungskomplexen. Entsprechende Brückenköpfe von der Gegenwart zur biblischen Welt können insbesondere Beziehungen sein. So bringt man tradierte und gegenwärtige Beziehungserfahrungen ins Gespräch, sie erhellen sich gegenseitig, können aber auch kritische Rückfragen auslösen und idealerweise einen konstruktiven Beitrag zur Lebensoptimierung beisteuern. Im Fall des Dekalogs (Dtn 5,6-21) muss daher für den Lehrenden geklärt werden, ob und inwiefern die biblische Rede von den „Grundrechten“²² des erwachsenen, freien israelitischen Mannes (in erster Linie denkt der Dekalog an einen Bauern) mit Beziehungs- und Lebenserfahrungen heutiger Jungen *und* Mädchen unterschiedlicher sozialer Schichten korrelieren kann.

Die Suche nach derartigen Korrelaten, so die weiteren Überlegungen, führt nämlich im Idealfall dazu, bei der Beleuchtung von Beziehungen etwas von dem sichtbar werden zu lassen, was sich im Sinne eines religiösen Überschusses als begründende, tragende göttliche Macht erweist. Die *Symboldidaktik* macht daher geltend, dass gerade gelingende Beziehungen (zu Dritten, aber auch zu sich selbst oder zur Natur und zu Tieren), gleich ob in der biblischen oder modernen Welt, Hinweise geben auf einen Beziehung stiftenden Gott „als eine Art ‚Dritte Macht‘“²³. Selbst misslingende Beziehungen bestätigen die Gottessymbolik noch insofern, als das Defizit nur auf negative Weise beschreibt, wie es auch anders sein könnte. In der im Hintergrund des Dekalogs aufschimmernden Exodus-Erzählung, so der didaktische Problemaufriss weiter, wird das Symbolisierte (= Gott) in der Erfahrung einer von jeder Form der Versklavung befreiten, von Respekt und Achtung vor den Rechten des Einzelnen geprägten Beziehung (= Symbol) erkannt.²⁴ Es gilt, dem Unterrichtenden im Zuge der

²¹ Vgl. zum Folgenden ausführlicher E. Spiegel, *Bibeldidaktik im Rahmen einer Korrelativen Symboldidaktik*, in: Ders. u.a. (Hg.), *Verantwortete Exegese: Hermeneutische Zugänge - exegetische Studien - systematische Reflexionen - ökumenische Perspektiven – praktische Konkretionen*, Berlin 2006, 541-552

²² B. Lang, *Grundrechte des Menschen im Dekalog*, in: Ders., *Wie wird man Prophet in Israel? Aufsätze zum Alten Testament*, Düsseldorf 1982, 80-89

²³ E. Spiegel, *Korrelative Symboldidaktik*, 545; Spiegel zitiert die feministische Theologin Carter Heyward

²⁴ Vgl. V. Garske u. B. Lang, *Zehn Gebote*, 16, dort mit exemplarischen Verweisen auf A. Deissler, *Die Zehn Gebote der Bibel*, Freiburg 2013, 46ff.; O.H. Pesch, *Die Zehn Gebote*, Kevelaer ¹⁰2011, 11; E. Drewermann, *Die*

Sachanalyse (= „Interpretationen“) diese soziotheologische Prämisse zu präzisieren und zu erhellen, inwieweit in den zehn Weisungen auf miss- oder gelingende Beziehungen angespielt und in welcher Weise genau dieser Gott der Befreiung in solchen Beziehungsmustern induktiv, symbolisch als Wirkmacht zur Sprache gebracht wird.

Es ist – so weiter in Anlehnung an die Argumentation von E. Spiegel - folgerichtig, dass *Korrelations- und Symboldidaktik* ein Gefüge bilden, dessen anthropologische und Glaubensebene nicht verwechselt werden dürfen. Im Korrelieren werden vergleichbare Erfahrungen auf der (zwischen-) menschlichen Ebene zusammengeführt, im Symbolisieren auf Gott hin gedeutet. Die in den letzten Jahren vermehrt diskutierte Kritik an einer korrelativen Didaktik greift im Grunde ins Leere, solange sie unter Korrelation fälschlich eine Wechselbeziehung zwischen den Polen „Glaubensüberlieferung“ und „Gegenwartserfahrung“ versteht.²⁵ Die Korrelative Symboldidaktik kommt daher besonders dem bereits vor Jahrzehnten von H. Halfas geforderten konsequenteren anthropologischen Ansatz nach²⁶ und setzt auf die Erarbeitung von existenziellen Korrelaten, die erst in einem zweiten Schritt, auf der Symbolebene nämlich, vor den Schülern als theologisch relevant markiert werden. Korrelation ist daher mitnichten „ein Akt des Glaubens“²⁷, wie ein aktueller didaktischer Kommentar irritierend vorgibt. Die Suche nach Korrelaten und die trennscharfe Differenzierung von Korrelation und Symbolisierung setzt, so der didaktische Problemaufriss weiter, auf Seiten der Lehrer ein Gespür für die Lebenswelt der Jugendlichen voraus, aber auch die Bereitschaft, sich im Vorfeld des Unterrichts so intensiv und objektiv wie möglich über eine biblische Perikope zu informieren.

Ist der didaktische Rahmen transparent, so bleibt im Einleitungsteil noch die Frage anzusprechen, ob und inwiefern man überhaupt heutigen Alltagserfahrungen unserer Schüler eine anthropologische Dimension abgewinnen kann, die strukturell analog zu denen des Dekalogs zu sehen sind. *Dass* der Dekalog grundsätzlich ein geeigneter Gesprächspartner im RU sein dürfte, geben aktuelle Jugendstudien her, auf die ich, um die potenzielle Aktualität des Dekalogs zu betonen, verweise. Ihnen gemäß werden vor dem Hintergrund eines

Zehn Gebote. Zwischen Weisung und Weisheit, Düsseldorf 2006, 28; F. Johannsen, Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart ⁴2010, 144f.

²⁵ Vgl. etwa G. Hilger u.a., Korrelation und Elementarisierung als religionsdidaktische Grundkategorien, in: Ders u.a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München ²2014, 152-168, 157f.

²⁶ Vgl. G. Hilger u.a., Korrelation, 158

²⁷ G. Hilger u.a., Korrelation, 159

gesellschaftlich und pädagogisch bedenklichen Bildes von „besinnungslosem Aktionismus, hektischer Betriebsamkeit, blindem Leistungsdruck einschließlich der Folgen zunehmender Erschöpfung (...) viele Jugendliche von einer Sehnsucht getrieben.“²⁸ Bewegt von innerer Unruhe und Verzweiflung, suchen Schüler zunehmend Orientierung in festen und haltgebenden Regelwerken, wie etwa der Psychologe Grünwald beobachtet. Dabei gerät auch die institutionalisierte Form der Religion mit ihrem Werte- und Moralkodex ins Blickfeld. So sehr jedoch das ethische Regelwerk der Zehn Gebote der jugendlichen Sehnsucht nach tragenden Werten entgegenkommen könnte, so sehr ist vor seiner unkritischen Übernahme aus dem kulturellen Abstand heraus zu warnen. Nicht alles, so wird auf der Basis eigener Studien ausgeführt, was den Dekalog und seinen Kontext ausmachen, ist von uns Heutigen so einfach zu übernehmen. Vielmehr ist bereits bei der Unterrichtsvorbereitung der kulturgeschichtliche Abstand zu dem altorientalen Text des Dekalogs bewusst zu machen. Auch um diese Prämisse zu verstehen und zu verinnerlichen, bedarf es einer geflissentlichen Sachanalyse, die im Modell am Beispiel der historisch-kritischen Exegese jeder Reihenkonzeption zwingend vorangestellt wird. Mit der Korrelativen Symboldidaktik wird der obligatorische Hinweis aktueller Didaktiken auf die „exegetisch-hermeneutisch fundamentierte theologische Kompetenz“²⁹ des Lehrers beim Wort genommen und Letzterem nun eine seriöse breitere exegetische Abhandlung zum Dekalog zugemutet.

2.2.2 Die Interpretationen

Der Problemaufriss leitet bei allen Bänden der Reihe über zu einer *genauen Analyse* z.B. zu einer Perikope, einem Theologen, einer Ganzschrift, einer kirchengeschichtlichen Epoche, einer begrenzten theologischen Problematik, einer besonderen methodischen Thematik usw. Bezüglich des Umfangs gilt, dass zur Entlastung der Unterrichtsvorbereitung so *pointiert* wie möglich, aber im Sinne der zitierten hermeneutischen Kompetenz auch *so informativ und differenziert wie nötig* argumentiert werden muss.

Die Referenzdisziplin der Beiträge zur biblischen Didaktik bildet die *historisch-kritische Exegese*, deren Arbeitsergebnisse zumeist von der *Tiefenpsychologischen Exegese* vertieft werden. In den drei Bänden zur Eröffnung der Buchreihe (Dämonie, Seewandel, Totenerweckungen, 2007-2009) ist der Lehrkraft die Wahl der exegetischen Teildisziplin der

²⁸ V. Garske u. B. Lang, Zehn Gebote, 14

²⁹ W. Ritter, Religionslehrer/in-Sein – zwischen Glaubens-, Lebenshilfe und Lernfach, in: G. Hilger u.a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule, 134-150, 139

Tiefenpsychologie didaktisch zwar jeweils näher begründet worden, ohne dabei jedoch explizit die Korrelative Symboldidaktik zu referieren, was erst mit dem Band über die Blindenheilung (2013) nachgeholt und fortan beibehalten wurde.

Die psychologische Komponente der beziehungstheologisch verankerten Symbolkorrelation findet von jeher in ihren Praxisfeldern eine implizite Berücksichtigung, etwa wenn es um das Einfühlungsvermögen im Rahmen von Kommunikation geht. Was in der didaktischen Forschung m.E. bislang jedoch fehlt(e), ist eine explizite Rückbindung der tiefenpsychologischen Exegese an das zentrale Anliegen einer aufstiegstheologisch denkenden Praktischen Theologie, Gott „von unten“, erfahrungsbezogen und induktiv zu erschließen.³⁰ Ich werde daher die psychologische Vertiefung im Rahmen meines Gesamtkonzeptes in einem eigenen Kapitel weiter unten noch näher erläutern.³¹ Es lässt sich nämlich anhand meiner Studien nachweisen, dass die Tiefenpsychologie der Korrelativen Symboldidaktik in hervorragender Weise zuarbeiten kann.

Mit der Erwähnung der Schlüsselbegriffe „Korrelative Symboldidaktik“, „Historisch-kritische Exegese“ und „Tiefenpsychologie“ wird nicht allein das didaktische, sondern auch das theologische Profil der Unterrichtskonzeption vor der Lehrkraft transparent. Es versteht sich von selbst, dass eine Theologie, die in Anlehnung an die *Feministische Theologie* Carter Heywards Gott als religiösen Überschuss, als Wirkmacht in Beziehungen induktiv erfasst, in erster Linie soziale und politische Dimensionen des Lebens reflektiert. Sie ist eine im weitesten Sinne *politische Theologie*, wie ein Blick auf die zusammengestellten Felder einer beziehungstheologisch verankerten Symbolkorrelation veranschaulicht. Die für den RU so wichtige, von Schülern immer wieder provozierte und von vielen Lehrern gefürchtete, weil an die (religiösen) Wurzeln ihrer Existenz reichende Frage, wo sich denn für einen Christen etwas von der göttlichen Macht des Lebens offenbaren könne, beantwortet sie folgendermaßen: In allen Formen prosozialen Handelns, gelebter Gemeinschaften und glückenden gesellschaftlichen Zusammenlebens, in Befreiung von Unterdrückung, Gewalt und Feindschaft, in der Gegensätze überwindenden, Empathie, Fragen und Erzählungen aktivierenden Kommunikation, in Verständigung und Versöhnung, schließlich in einer gelungenen Mensch-Tier-Ökologie.³²

³⁰ Vgl. E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 168

³¹ Vgl. Kapitel 3.1

³² Vgl. E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 180

Um dem Unterrichten nun zu demonstrieren, in welchem Feld der Beziehungstheologie sich genauer der interpretierte biblische Text (hier: Dtn 5,6-21) verorten lässt, werden die exegetisch eruierten Pointen in einem eigenen Unterpunkt „didaktischer Ausblick“, also noch unmittelbar vor der Eröffnung der Unterrichtsreihe (= Bausteinblock), mit den soziotheologischen Überlegungen der Korrelativen Symboldidaktik aus dem einleitenden Teil („Didaktische Vorüberlegungen“) vernetzt. Der Abschnitt erhält also die wichtige Scharnierfunktion zwischen dem didaktischen Grundprinzip sowie dem analysierten theologischen Thema und der aus beiden abzuleitenden konkreten Unterrichtsreihe (= „Unterrichtsbausteine“, hier: für die Klassen 9-13).

2.2.3 Der didaktische Ausblick auf die Unterrichtsreihe³³

Ohne Zweifel, so wird vor dem Lehrer der Abschnitt eröffnet, müssen Schüler spätestens ab der 10. Klasse beim Eintritt in die Gymnasiale Oberstufe unter wissenschaftspropädeutischem Gesichtspunkt über die historischen Hintergründe und den „Sitz im Leben“ des Dekalogs reduziert informiert werden. Doch ist damit für eine Korrelation noch wenig gewonnen. Ein der Korrelationsdidaktik grundsätzlich verpflichteter Religionslehrer muss die Frage beantworten können, inwiefern sich die zum Schutze des Lebens der erwachsenen, verheirateten Großbauern im städtischen Palästina aufgestellten religiösen, aber auch ganz profanen Grundrechte des Dekalogs mit den Lebens- und Beziehungserfahrungen der heutigen Jugend sinnvoll korrelieren lassen. In mehreren Unterpunkten wird diese Frage nun beantwortet:

1. Die Analyse zu Dtn 5,6-21 ergab, dass die Exoduserzählung, erwähnt im Prolog des Dekalogs, der Schlüssel zu dessen Verständnis ist. Ich ordne daher vor dem Unterrichtenden den Dekalog dem von der Korrelativen Symboldidaktik eruierten Praxisfeld „Befreiung: Das ist etwas, das aus der Versklavung befreit“³⁴ zu und lenke seinen Blick bei der Suche nach Korrelaten auf eine genauere Charakterisierung dieses Feldes: „Mit dem Exodus des Volkes Israel beschreibt das Erste Testament den Prototyp der Befreiung aus der Sklaverei. Bis heute ist der biblische Exodus *all jenen ein Heilszeichen und Anlass der Hoffnung sowie Modell, die selbst unter der Herrschaft von Menschen leiden und in der Sklaverei leben*. Der biblisch tradierte Exodus wie alle Befreiungsbewegungen symbolisieren, dass da etwas ist, das *zum*

³³ Vgl. zum Folgenden V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote, 41ff.

³⁴ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 180

aufrechten Gang verhilft und aus der Versklavung befreit, im Grunde: Gott als Macht in Beziehung.“³⁵ Ergänzt wird der Hinweis noch um das Pendant zur erinnerten Sklaverei in Ägypten, jene in der Interpretation zu Dtn 5,6-21 erläuterte Situation der Adressaten im „Land, in dem Milch und Honig fließen“ sollen (Ex 3,17): „Das im Prolog des Dekalogs genannte Sklavenhaus steht im Kontrast zur Situation der Angesprochenen. Die Erinnerung an den Exodus soll die *positive Bedeutung des Landes mit seinem Reichtum und seiner Fruchtbarkeit unterstreichen und deutlich machen, dass es dieses zu bewahren gilt. Die Funktion der Regeln liegt somit in der konkreten ‚Bewahrung der Freiheit‘*.“³⁶ Es ist wichtig, dem Lehrer bewusst zu machen, dass der israelitische Vollbürger die dem ganzen Volk widerfahrene Befreiung nun auf sich persönlich bezieht. Der Dekalog thematisiert damit, so meine Argumentation weiter, Grundrechte, die die materielle und soziale Freiheit garantieren sollen. Einige Übersetzer wählen folglich anstelle des kategorisch klingenden „du sollst (nicht)“ das instruktive „du wirst (nicht)“ mit der Begründung, die Erinnerung an den Exodus appelliere an eine tiefere Einsicht, etwa in diesem Sinne: Du wirst doch nicht angesichts des in Ägypten und auf der Flucht nach Kanaan von deinen Vorfahren Erlebten die Freiheit und das gute Land wieder aufs Spiel setzen ...³⁷

„Folgerichtig können aus dem Exodus-Kontext folgende Beziehungskorrelate abgeleitet werden, vor deren Hintergrund Gott in der Unterrichtsreihe zur Sprache gebracht werden soll:

- Leben in einer solidarischen, von gegenseitigem Respekt getragenen Sozialgemeinschaft, in der bestimmte Grundrechte langfristig das erfüllte Leben des Einzelnen in Freiheit, angemessenem Wohlstand und Glück sichern sollen („Land, in dem Milch und Honig fließen“).
- Hoffnung auf Bewahrung dieses von Rechten beschützten Lebens, die aus der gegenteiligen Erfahrung einer asymmetrischen Beziehung („Sklaverei in Ägypten“) erwächst, welche aufgrund des unmenschlichen Kommandosystems zur (Selbst-) Entfremdung führte und in der der Mensch rein funktional betrachtet, physisch und psychisch geschunden, nur aufgrund der Effizienz seiner Leistungskraft für die Wirtschaft („Fronarbeit“) akzeptiert und mit seiner Individualität und Persönlichkeit als Mensch nie geschätzt wurde.“³⁸

³⁵ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 185, Hervorhebung V.G.

³⁶ F. Johannsen, Arbeitsbuch, 144

³⁷ Vgl. A. Deissler, Die Zehn Gebote, 28

³⁸ V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote, 41f.

2. Sind von der biblischen und exegetischen Seite Beziehungskorrelate freigelegt, gilt es zu klären, inwieweit sich diese mit grundsätzlichen Überlegungen zur heutigen Jugendwelt berühren. An dieser Stelle erhält die Lehrkraft einige Erläuterungen zum aktuellen Befund der Jugend, die später in den Bausteinen noch konkretisiert werden: „Die heutige Jugend leidet unter Burn-out, Depressionen und Ängsten schon in der Schule, rasant steigenden Suizidzahlen, gerade bei Pubertierenden, Stress und Angst wegen G8 und ständigen ‚Lernstandserhebungen‘ – nicht zuletzt unter dem Pisa-Druck schon ab dem Kindergarten.“³⁹ Die Jugendpsychologie bezweifelt, dass sich soziales Lernen und eine solide Persönlichkeitsentwicklung aufgrund des seit dem Bologna-Prozess forcierten Leistungsdrucks in den Bildungsgängen überhaupt noch realisieren lassen. Das Ziel, junge Menschen möglichst früh der Erwerbstätigkeit zuzuführen, fördert letztlich „frühe Selektion, Ausgrenzung und Konkurrenz“ und den nahezu gänzlichen „Wegfall außerschulischer Aktivitäten“⁴⁰, die für eine gesunde körperliche und seelische Entwicklung essentiell sind. Solcher Ausgleich wäre deshalb von Nöten, weil zur positiven Bewältigung von Stressoren (wie z.B. die persönliche Zukunftsunsicherheit) Kompetenzen zur Selbstwirksamkeit und zum Selbstmanagement ausgebildet werden müssen. Nur einige dieser Widerstandressourcen werden dem Lehrenden vorgestellt⁴¹: Ich-Stärke, *emotionale Sicherheit*, positives Selbstgefühl, Gefühl der Zugehörigkeit und *Beheimatung* in einem sozialen Nahraum, Erfahrungen von *Vertrauen und Anerkennung* durch für einen selbst bedeutsame Dritte, Erfahrung der *Selbstwirksamkeit* durch die Beteiligung an *zivilgesellschaftlichem Engagement*, *Verlässlichkeit* der Unterstützung Dritter, Erfahrung eines bestimmten Maßes an *materieller Sicherheit*, seinen Lebensunterhalt (zukünftig) bestreiten zu können, Erleben *tragfähiger Werteorientierungen*, die u.a. *aus religiösen Quellen* bezogen werden.

Die Skizze deutet dem Lehrer an, dass der Fokus nicht allein auf dem Individuum liegt, sondern dass immer auch Beziehungen zu Anderen und zu Institutionen ins pädagogische Blickfeld geraten. Wenigstens das Fazit zur *Selbstentfremdung* und *sozialen Inkompetenz* soll daher aus den ergiebigen Studien über die negativen Folgen übertriebener Nutzung digitaler Medien genannt werden. Der Lehrer kann im Zuge der Lektüre der Interpretation realisieren, dass die psychologischen und sozialen Folgen der Mediennutzung wesentlich die

³⁹ S. Trautmann-Voigt u. B. Voigt, Editorial, in: Dies. (Hg.), Jugend heute. Zwischen Leistungsdruck und virtueller Freiheit, Gießen 2013, 7-17, 7

⁴⁰ S. Trautmann-Voigt u. B. Voigt, Editorial, 14

⁴¹ Vgl. H. Keupp, Von der (Un-) Möglichkeit erwachsen zu werden, in: S. Trautmann-Voigt u. B. Voigt (Hg.), Jugend heute, 19-41, 30f.

anthropologischen Hintergründe der Zehn Gebote berühren: „Die intensive Nutzung sozialer Online-Netzwerke vermindert nicht nur die Anzahl realer Freundschaften, sondern auch die soziale Kompetenz; die hierfür zuständigen Gehirnareale schrumpfen. Mehr Stress und zunehmender Verlust der Selbstkontrolle sind die Folgen. Eine soziale Abwärtsspirale setzt ein, die *einem erfüllten Leben in Gemeinschaft entgegensteht*. (...) Das Internet ist voller scheiternder Sozialkontakte, die vom Vorgeben, dass man ein anderer sei, über Schummeln, Betrügen bis hin zur groben *Kriminalität* reichen. Es wird gelogen, gemobbt, abgezockt, aggressiv Stimmung gemacht, gehetzt und diffamiert, dass sich die Balken biegen! Wen wundert es, dass die sozialen Netzwerke vor allem bei jungen Nutzern zu Einsamkeit und Depression führen.“⁴²

Wie die Interpretation zu Dtn 5,6-21 ergab, war ein erfülltes, religiös inspiriertes Leben in einer Gemeinschaft ja das allgemeine Ziel des Regelwerkes. Es soll heute – ganz analog zu damals - erreicht werden durch Ausbildung sozialer Kompetenzen, u.a. „die Achtung von kulturellen und gesellschaftlichen Regeln und Normen“⁴³. Da nun aber, so meine Argumentation weiter, die Verbindlichkeit traditioneller religiöser Orientierungen nachweislich immer weiter zurückgeht⁴⁴ und „nicht mehr die Bereitschaft zur Übernahme von fertigen Paketen des ‚richtigen Lebens‘, sondern die Fähigkeit zum Aushandeln“⁴⁵ geschult werden soll, dürfen auch die Zehn Gebote nicht einfach als blind zu befolgende Normen verhandelt werden. Vielmehr sollen sie im Unterrichtsmodell als Anlass dienen, grundsätzlich über den Sinn religiöser und profaner Lebensregeln nachzudenken, und „das kann nicht in Gestalt von Kommandosystemen erfolgen“⁴⁶. Zu diesem Reflexionsprozess gehört ein nicht zu vernachlässigender psychologischer Aspekt: Wenn die Gebote dereinst v.a. den ökonomischen Zweck verfolgten, das Leben zu verwalten, so unterstellte das Judentum dabei dem Menschen eine Willensfreiheit, die er – unter Androhung von göttlicher Strafe - zum ethisch Guten einsetzen sollte. Mein Hinweis auf die sexuellen Missbräuche von Jugendlichen durch Kleriker, die im Rahmen ihrer Berufsausbildung eigentlich die Zehn Gebote verinnerlicht haben sollten, ist - mit der Psychologie gesprochen - die (auch von kirchlicher Dogmatik immer wieder) unterstellte Willensfreiheit äußerst fraglich. Es ist bekanntermaßen

⁴² M. Spitzer, Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen, München 2012, 126ff., Hervorhebung V.G.

⁴³ H. Keupp, Möglichkeit, 34

⁴⁴ Vgl. K. Fröhlich-Gildhoff, Bewältigungsmuster in der Lebensvielfalt. Wie lässt sich Resilienz von Jugendlichen stärken?, in: S.Trautmann-Voigt u. B.Voigt (Hg.), Jugend heute, 61-78, 68

⁴⁵ H. Keupp, Möglichkeit, 37

⁴⁶ H. Keupp, Möglichkeit, 38

eben nicht so, dass die Kirche, wenn sie nicht-pädophilen Priesteramtsanwärter die Zehn Gebote lehrt, auch am Ende automatisch gute Menschen erhält. Im Gegenteil: Der Religionslehrer sollte wissen, dass das kirchliche Bußsakrament einen der Stützpfeiler des verbrecherischen Systems der Missbräuche bildete: Während der Priester gemäß kirchlichem Gesetz im Beichtstuhl jederzeit die Vergewaltigung vor Gott sühnen konnte, wurden die Opfer in diesem Sühneritus tabuisiert.⁴⁷ So wirkt das (Beicht-) Gesetz für das Zusammenleben der Menschen destruktiv, und die Befolgung des ethisch Guten bzw. Bösen ist damit keine Frage des Gebotes mehr, sondern der Psychologie. Was musste, so fragt sie, eigentlich in der Entwicklung dieser Täter passiert sein, dass sie sich trotz der Kenntnis der Gebote an den Seelen und Körpern der ihnen Anvertrauten vergehen konnten? Mit diesem Gedankengang zu den sexuellen Missbräuchen möchte ich den Lehrenden für die Hypothese sensibilisieren, dass jede Gesetzesreligion für das Zusammenleben unfruchtbar und kontraproduktiv bleibt, solange sich der Geist der Solidarität und Humanität nicht im Herzen des Menschen verankert. Ich zitiere eine tiefenpsychologische Exegese zum Dekalog: „Und die Frage lautet nicht: ‚Wie bringen wir die Menschen dahin, das Gesetz zu erfüllen?‘, sondern: ‚Wie führen wir die Menschen zurück zu sich selber, damit sie fähig werden zum Guten?‘“⁴⁸ Für die Fragen der Psychologie grundsätzlich sensibilisiert, soll der Unterrichtende nachvollziehen können, dass und warum das folgende Unterrichtsmodell mit den Schülern auch stets ganz konkret den existenziell-psychologischen Zugang zu den Zehn Geboten suchen wird.

„Zusammenfassend lassen sich aus der Jugendkultur (und einem Rekurs auf die Opfer sexuellen Missbrauchs) analog zum Dekalog folgende allgemeine Korrelate gewinnen, die in den Unterrichtsbausteinen von Gebot zu Gebot präzisiert werden:

- Hoffnung auf Leben in einer von Anerkennung, Verlässlichkeit und symmetrischer Kommunikation geprägten Bezugsgruppe unter Beachtung auszuhandelnder Werte, die die Selbstwirksamkeit und Selbstwerdung nicht blockieren, sondern entfalten helfen.
- Hoffnung auf langfristige Sicherung der Grundbedürfnisse des Lebens.

⁴⁷ Vgl. H. Häring, Sexuelle Gewalt in der katholischen Kirche, in: M. Klöcker u. U. Tworuschka (Hg.), Handbuch der Religionen. Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland und im deutschsprachigen Raum, Landsberg a. Lech 2010, 1-22, 10f.

⁴⁸ E. Drewermann, Gebote, 17

- Gefährdung der eigenen körperlichen und psychischen Ressourcen durch Stressoren wie digitale Medien, Leistungsdruck, Beschneidung der Freizeit und das Gefühl des Ausgeliefertseins an Wirtschaft und Schulpolitik.⁴⁹

3. Mit der Jugendpsychologie wurde vor dem Unterrichtenden hervorgehoben, dass Jugendliche heute hinsichtlich bestimmter religiöser Werte und Normen nicht im „Kommandoton“ zu belehren sind. Dem entspricht auf religionsdidaktischer Ebene das grundsätzliche Verbot jeder Indoktrination und Missionierung: „Religionsunterricht ist keine ‚kirchliche Katechese in Schulräumen‘“⁵⁰. Da die Zehn Gebote als Rechtsbestimmungen zu verstehen sind, die die Grundrechte Gottes und des freien jüdischen Bürgers schützen, ist nicht nur vor einer simplen, unkritischen Übernahme der antiken Gebote in das eigene Lebenskonzept zu warnen, sondern auch vor einem Moralismus, für den ich einige wenige Beispiele nenne, die für den Unterrichtenden durchaus von pädagogischem Interesse sind. Eine entwicklungspsychologisch äußerst bedenkliche und inhumane Verabsolutierung der Moral liegt etwa vor, wenn der Katechismus der Katholischen Kirche Homosexualität und Masturbation unter Berufung auf das sechste Gebot, in dem beide überhaupt nicht thematisiert werden, als Sünde brandmarkt und Erstere „in keinem Fall zu billigen“⁵¹ gedenkt. Auch die vom Lehramt aus dem vierten Gebot herausgelesene Verpflichtung der minderjährigen Kinder zum unbedingten Gehorsam gegenüber ihren Eltern⁵² funktionalisiert den Dekalog und „missbraucht die Krücke der Alten als Prügel für die Kinder.“⁵³ Problematisch wirkt, um ein letztes Beispiel zu nennen, auch die diskussionslose Ableitung des Selbstmordverbots aus dem fünften Gebot⁵⁴, da ja dem Frühjudentum, wie die Analyse zum Dekalog ergab, ethische Erwägungen gegen den Selbstmord fernlagen. Daher werden das theologische und didaktische Anliegen vor dem Lehrer transparent gemacht: Das Unterrichtsmodell wird sich, da es einem wissenschaftlich seriösen RU zuarbeiten möchte, auf der Basis der vorgelegten historisch-kritischen Exegese an derartigen „steilen“, moralisierenden Deutungen des Dekalogs nicht beteiligen: „Diese verbreitete Deutung des Dekalogs als Aufzählung sittlicher

⁴⁹ V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote, 43f.

⁵⁰ H.G. Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer, in: G. Hilger u.a. (Hg.); Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München ³2010, 206-226, 210

⁵¹ Ecclesia Catholica, Katechismus der Katholischen Kirche, Wien 1993, 596, vgl. ebd., 594

⁵² Vgl. Die Bischöfe Deutschlands, Österreichs und der Bistümer Bozen-Brixen und Lüttich (Hg.), Gotteslob. Katholisches Gebet- und Gesangbuch, Paderborn 1975, 143

⁵³ B. Lang, Grundrechte, 83

⁵⁴ Ecclesia Catholica, Katechismus, 580

Elementarpflichten, wie sie vor allem in Katechismen und Beichtspiegeln vorherrscht, muss heute als widerlegt gelten.“⁵⁵

4. Wenn es um die Transfer-Frage geht, inwieweit der Dekalog uns Heutigen noch Anlass zur Reflexion eigener zu schützenden Grundrechte sein kann, dürfen bei aller existenziellen Ausrichtung der Bausteine sozialpolitische Aspekte nicht ausgeklammert werden. Dazu zählt auch ein kritischer Umgang mit der kirchlichen Vergötzung von Prunk und Pomp, wie sie in Verbindung mit Falschaussagen an Eides statt zuletzt am Beispiel des Limburger Bischofs Terbartz - van Elst medial breit dokumentiert, zuvor schon durch die an die Öffentlichkeit gelangten Dokumente v.a. über die Finanzskandale im Vatikan belegt und wie sie von Papst Franziskus I. durch seinen Wunsch nach einer „arme(n) Kirche für die Armen“⁵⁶ konterkariert wird. Es ist für Schüler nicht nachvollziehbar, warum mit Recht auf den Tanz um das Goldene Kalb in der Gesellschaft verwiesen wird (hier explizit: in der Wirtschaft und an der Börse sowie im Profifußball), er andererseits aber in seinem ureigensten Feld, der religiösen Institution, nicht angesprochen werden soll.

5. Pointiert wird abschließend die Struktur des Unterrichtsmodells vorweggenommen: Sie orientiert sich an der Gliederung des Dekalogs: Im Anschluss an eine allgemeine Hinführung (Baustein 1: „Die Zehn Gebote heute?!“) widmet es sich zunächst dem Prolog, der auf den Exodus verweist (Baustein 2: „Die induktive Erschließung des Prologs“), dann den religiösen Geboten (Baustein 3: „Prolog – Alleinverehrung – Bilderverbot – Missbrauch des Gottesnamens“), bevor abschließend die profanen Gesetze anstehen (Baustein 5: „Die zivilen Gebote“). Aufgrund seiner exponierten Stellung wird dem „Sabbatgebot“ (Baustein 4) ein eigener Baustein gewidmet. Der Lehrer hat die Möglichkeit, innerhalb der Bausteine 2, 3 und 4 eine Auswahl bzw. Schwerpunktsetzung zu treffen, einzelne Gebote folglich zu vernachlässigen, ohne dass der Ablauf der Reihe gestört würde. Die Bausteine 2 bis 5 werden auf drei Ebenen erarbeitet: einer ursprungsgeschichtlich-exegetischen, einer existenziell-psychologischen, schließlich einer sozialen, wirtschafts- oder kirchenpolitischen Ebene.

⁵⁵ B. Lang, Grundrechte, 81; vgl. A. Deissler, Die Zehn Gebote, 19

⁵⁶ Papst Franziskus, Die Freude des Evangeliums. Das Apostolische Schreiben ‚Evangelii gaudium‘ über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute, Freiburg 2013, 232; vgl. zur Deutung des Motivs vom goldenen Kalb in Ex 32 und zur Vergötterung des Geldes auch ebd., 97; vgl. v.a zu den Finanzskandalen im Vatikan G. Nuzzi, Seine Heiligkeit. Die geheimen Briefe aus dem Schreibtisch von Papst Benedikt XVI., München ²2012; ein „waches Bewusstsein für Fehler und Schwächen und die Bereitschaft zu Veränderungen und Reformen“ in der Kirche wird von den Bischöfen ausdrücklich als Aufgabe an die Religionslehrer herangetragen; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1974, 38

Damit ist auch gesagt, dass Transferleistungen innerhalb der Bausteine bereits berücksichtigt werden. Vorschläge zur Vertiefung (Baustein 6: „Hintergründe zur Entstehung des Dekalogs“) und eine „Leistungsüberprüfung“ (Baustein 7) runden das Unterrichtsmodell ab.

2.2.4 Die Bausteine einer Unterrichtsreihe

Zunächst eine kurze Beschreibung der Bausteinsystematik: Die Abfolge der Unterrichtsbausteine folgt einer inneren Logik, die je verschieden ausfallen kann, aber doch eine gewisse (inhaltliche und formale) Grundstruktur beibehält. Gedacht ist bei dieser Grundstruktur an das bekannte Gerüst einer Unterrichtsreihe mit verschiedenen Phasen. Die Phasierung orientiert sich an den in den allgemeinen Didaktiken vorherrschenden Termini und signalisiert dem Lehrenden, welche Funktion dem Baustein (= der jeweiligen Phase) im Gesamtkonzept der Reihe zukommt. So ergibt sich für den Dekalogband folgende Reihenphasierung, die auf einen Blick verdeutlicht, wie intensiv (zeitlich und inhaltlich) die Auseinandersetzung mit einer singulären biblischen Erzählung ausfallen kann:

Phasennummer / Stundenzahl	Thema der Phase	Bausteinnummer	Name und Funktion der Phase
Phase 1 (Umfang: 1 Stunde)	Die Zehn Gebote heute?!	Baustein 1	<i>Hinführung</i>
Phase 2 (Umfang: 2- 3 Stunden)	Die induktive Erschließung des Prologs	Baustein 2	<i>Einstieg</i>
Phase 3 (Umfang: 6 Stunden)	Prolog – Alleinverehrung – Bilderverbot – Missbrauch des Gottesnamens	Baustein 3	<i>Erarbeitung 1 (mit Transferanteilen)</i>
Phase 4 (Umfang: 4 Stunden)	Das Sabbatgebot	Baustein 4	<i>Erarbeitung 2 (mit Transferanteilen)</i>
Phase 5 (Umfang: 9 Stunden)	Die zivilen Gebote (5. – 10. Gebot)	Baustein 5	<i>Erarbeitung 3 (mit Transferanteilen)</i>
Phase 6 (Umfang: 1 Stunde)	Hintergründe zur Entstehung des	Baustein 6	<i>Vertiefung</i>

	Dekalogs		
Phase 7 (Umfang: entfällt)	Leistungsüberprüfung	Baustein 7	<i>Transfer</i> / <i>Ergebnissicherung</i>

Den einzelnen Phasen können auch – anders als im vorliegenden Fall - unterschiedlich viele Bausteine zugeordnet werden. Hier erstreckt sich die klassische „Erarbeitung“ über drei leicht zu unterscheidende Phasen (Bausteine 3-5). Obligatorisch sind jedoch in allen Bänden Bausteine zur „Erarbeitung“ des biblischen oder theologischen Sachverhalts, Bausteine mit Angeboten zum „Transfer“ und ein abschließender Baustein „Leistungsüberprüfung“. Das Reihenschema, das ca. zwischen 50 und 80 Seiten umfasst und damit den Schwerpunkt des jeweiligen Buches bildet, ermöglicht dem Lehrenden eine variable und sinnvolle Zusammenstellung seiner „persönlichen“ Unterrichtsreihe.

Der einzelne Baustein enthält Unterpunkte in Form diverser Medien (wie expositorische, fiktionale Texte, Bilder, Filmbeiträge, Musiktitel, Karikaturen, eigene Verfremdungen etc.) oder aber auch Methoden. Zu diesen Unterpunkten werden eine kleinere Sachanalyse (ca. ½ - 2 Seiten), ein methodischer Kommentar (ca. ½ bis 2 Seiten), Arbeitsblätter und Zusatzmaterialien angeboten. Die kleinere Sachanalyse zu dem jeweiligen zentralen Medium der Einheit fällt pointiert, aber nicht zu rudimentär aus. Die Lehrenden sollen mit allen Facetten und dem aktuellen Forschungsstand vertraut gemacht werden, Rückverweise auf die „Interpretationen“ ergänzen und erleichtern die Analyse. Der methodische Kommentar legt zunächst offen, wie viele Stunden zur Erarbeitung des Mediums / der Methode vorgesehen sind (z.B. Einzelstunde oder Doppelstunde), und schlägt in prägnanter Form eine Phasierung zum Umgang mit dem Medium / der Methode vor. Die Phasen der Einheit (Hinführung und Problemstellung, Erarbeitung, Präsentation und Auswertung, Ergebnissicherung, Vertiefung, Transfer, Hausaufgabe) sollten aus der Sachanalyse stringent abgeleitet werden, sodass die Bearbeitung die (ausgewählten) Pointen sichert.

2.3 Vernetzung der Unterrichtsreihe mit Feldern der Korrelativen Symboldidaktik

Im Anschluss an einen allgemeinen Überblick zu Aufbau und Struktur des Unterrichtsmodells am Beispiel des Bandes zu den Zehn Geboten (Dtn 5,6-21) erfolgt nun die wichtige Vernetzung der einzelnen Bausteine mit den soziotheologischen Feldern der Korrelativen Symboldidaktik sowie eine anschließende Begründung der Zuordnung.

Phasennummer / Stundenzahl	Thema der Phase	Bausteinnummer	Name und Funktion der Phase	Felder der Symbolkorrelation
Phase 1 (Umfang: 1 Stunde)	Die Zehn Gebote heute?!	Baustein 1	Hinführung	<i>Aktivierende Frage Erzählgemeinschaft</i>
Phase 2 (Umfang: 2-3 Stunden)	Die induktive Erschließung des Prologs	Baustein 2	Einstieg	<i>Befreiung Aktivierende Frage</i>
Phase 3 (Umfang: 6 Stunden)	Prolog – Alleinverehrung – Bilderverbot – Missbrauch des Gottesnamens	Baustein 3	Erarbeitung 1	<i>Prosoziales Handeln Kommunikation Gesell. Zusammenleben Erzählgemeinschaft</i>
Phase 4 (Umfang: 4 Stunden)	Das Sabbatgebot	Baustein 4	Erarbeitung 2	<i>Gemeinschaft Gesell. Zusammenleben Befreiung Ökologie Verständigung</i>
Phase 5 (Umfang: 9 Stunden)	Die zivilen Gebote (5. – 10. Gebot)	Baustein 5	Erarbeitung 3	<i>Prosoziales Handeln Gemeinschaft Gewaltverzicht Verständigung Versöhnung Gesell. Zusammenleben Entfeindung Empathie Ökologie</i>
Phase 6 (Umfang: 1 Stunde)	Hintergründe zur Entstehung des Dekalogs	Baustein 6	Vertiefung	<i>Erzählgemeinschaft Gesell. Zusammenleben</i>
Phase 7 (Umfang: entfällt)	Leistungsüberprüfung	Baustein 7	Transfer / Ergebnissicherung	<i>(alle zuvor aufgelisteten Felder möglich)</i>

Vor einer näheren Begründung der Feld-Baustein-Zuordnung werden jene *Themen* und *Ziele* aufgelistet, die der Lehrenden zu jedem Baustein zur Orientierung erhält. Sie gewährleisten ihm zum einen die weiterhin notwendige Fokussierung auf Unterrichtsziele, die keineswegs durch die in den neuen Lehrplänen so betonten Kompetenzen ersetzt werden können. Kompetenzen werden mittel- bis langfristig erworben und im Idealfall in späteren beruflichen oder privaten Anforderungssituationen meist dann angewandt, wenn die Schüler die Schule längst verlassen haben. Sie können nicht das Ergebnis einer Unterrichtsstunde sein und sind auch im Rahmen einer Reihe immer nur als weiterhin zu verfolgende Perspektiven zu skizzieren. „Es wäre daher verfehlt, wollte man als Zielebene jeweils übergeordnete Kompetenzen angeben, ohne auf der Mikroebene der Planung die jeweiligen Lernprozesse, Operationen, Aktions- und Teilziele zu konkretisieren.“⁵⁷ Die solchermaßen angegebenen Ziele und Themen lassen den Lehrer zum anderen erkennen, inwiefern sich die in dem ersten Block „Interpretationen“ herauskristallisierten Prototypen von Korrelatsfeldern nun noch konkreter unter dem Aspekt der Lebensrelevanz fassen und benennen lassen.

Um zu dokumentieren, wie mühelos und vielfältig sich diese Konkretionen an weitere Felder einer beziehungstheologisch verankerten Symbolkorrelation rückbinden lassen, wird die Liste der Themen und Ziele hier um die entsprechenden *Felder* ergänzt, auch wenn dadurch Redundanzen entstehen. Diese, hier zum ersten Mal im Rahmen meiner Veröffentlichungen vorgelegte explizite didaktische, teils redundante Detailvernetzung bleibt dem Lehrer im Rahmen einer stringenten, schlanken Unterrichtsvorbereitung verborgen, wird ihm aber implizit über die Zielformulierungen angedeutet.

Baustein 1: Die Zehn Gebote heute?! (Hinführung)

Themen:

- Voreinstellungen und Kenntnisse zu den Zehn Geboten

Ziele:

- bereitwillig am Schreibgespräch über die Foto-Bildverfremdung teilnehmen und die Bedeutung der Zehn Gebote heute reflektieren
- dabei die Verfremdung als Provokation durchschauen
- aus der Reflexion Fragen zum Dekalog ableiten

⁵⁷ G. Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008, 140

Felder der Symbolkorrelation:

- Aktivierende Frage
- Erzählgemeinschaft

Begründung:

In der bekannten Stelle Lk 10, 25-37 reagiert Jesus auf die Prüfung eines Gesetzeslehrers mit einer doppelten didaktischen Strategie: (Gegen-) Frage und Erzählung (einschließlich der Conclusio). Er zwingt den Schriftgelehrten mit seiner Gegenfrage zunächst zu einer Rezitation des Doppelgebotes von Gottes- und Menschenliebe gemäß Dtn 6,5 und 10,12 sowie Lev 19,18. Auf die rechtfertigende Rückfrage nach dem Nächsten verstrickt Jesus ihn (und damit alle Leser) in einem weiteren didaktischen Schritt in die Erzählung vom barmherzigen Samariter. Beide Schritte münden am Ende nicht nur in der übereinstimmenden Conclusio der beiden Gesprächspartner (der Samariter war dem Raubopfer der Nächste), sondern auch in der die Phantasie anregenden Handlungsaufforderung Jesu, der Gesetzeslehrer möge analog zur Pointe der Erzählung sein Leben gestalten. Der Erzähler Lukas bezieht die urchristlichen Gemeindemitglieder und damit alle Christen bis heute in das Erzählgeschehen mit ein.

Auch in dieser Szene wählt Jesus – ganz in der Nähe zur sokratischen Maieutik – zunächst W-Fragen („Was steht geschrieben? Wie liest du?“) und regt damit wie in vielen anderen Szenen einen „Denk- und Willensbildungsprozess“⁵⁸ an, der hier von einer Erzählung noch flankiert wird. Ausdrücklich heißt es im griechischen Original über den Gesetzeslehrer, er habe „im *Willen*, sich zu rechtfertigen“ (Lk 10,29) die anschließende Frage formuliert, wer denn sein Nächster sei. Jesus hat bei dem Mann also folglich durch die Art seiner Frage einen Nerv getroffen, der zu einer weiteren, wie auch immer letztlich gearteten Beschäftigung mit der Sache reizt. Damit befindet sich der Mann mitten in einem Frage-Vakuum, das soziotheologisch bedeutsam ist: „Im Vakuum der Frage wirkt etwas, das erhellt, im Grunde wirkt Gott als Macht in Beziehung.“⁵⁹ Nun reißt der Schriftgelehrte seinerseits mit einer Rückfrage (wieder eine W-Frage: „Und, wer ist mein Nächster?“) den Raum für alle weiteren Selbstreflexionen auf. In dieses Vakuum einer weiteren Frage stößt Jesus bereitwillig mit

⁵⁸ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 184

⁵⁹ E. Spiegel, Induktive-Gott-Rede, 184

seinem Gleichnis, das Gott seinerseits induktiv, im Akt des Erzählens zur Sprache bringt. Die hier von mir gewählte biblische Szene erfüllt daher neben den Kriterien des Symbolfeldes „Aktivierende Frage“ auch die des Feldes „Erzählgemeinschaft“: „Wer erzählt, der bezieht seine Zuhörerinnen und Zuhörer in das Erzählgeschehen mit ein, der regt die Phantasie an, legt sie aber im Detail nicht fest, der fordert die Interpretation, gibt sie aber nicht konkret vor, der provoziert eine Entscheidung, greift ihr aber nicht vorweg (...) Im offenen Erzählgeschehen, im weiten Verständnis-Zwischen einer Erzählgemeinschaft (bestehend aus Erzähler und Zuhörern /-innen) ist etwas, das sich mitteilt, im Grund als Macht in Beziehung.“⁶⁰

Das gewählte biblische Beispiel soll zur Erläuterung der soziotheologischen Aspekte des ersten Bausteins im Unterrichtsmodell dienen. Reihe und erster Baustein werden mit einem Schreibgespräch zu einer Foto-Bildmontage eröffnet.⁶¹ Das Foto zeigt im Original die Pokalpräsentation im Rahmen der Siegerehrung bei der Fußballweltmeisterschaft 2014. Von exponierter Stelle im Stadion aus heben die Sieger den Pokal in den Himmel. Lehrer und Schüler sollen nun eine Verfremdung vornehmen, die eine neugierige Rückfrage an den biblischen Text (Dtn 5,6-21) und eine kritische Reflexion eigener Lebensgewohnheiten provozieren soll. An die Stelle des Pokals werden Steintafeln montiert, auf denen in hebräischer Schrift die Gebote stehen. Nun präsentieren die Spieler stolz und voller Freude dem Publikum die Zehn Gebote. Die Verfremdung erhält zusätzlich einen Titel, Lehrenden und Schülern werden „Die Zehn Gebote heute“ oder „Diese Worte schrieb Gott auf zwei Steintafeln und übergab sie mir!“ (Dtn 5,22) angeboten. Die Übung sieht nun in Kleingruppenarbeit ein Schreibgespräch zu dieser Foto-Bild-Montage vor. Entscheidend ist, dass das schriftliche Brainstorming die unterschiedlichen, nicht genau zu kalkulierenden (Vor-) Einstellungen und Kenntnisse der Schüler zu dem Dekalog abrufen soll. Gleich, ob die Verfremdung Verwunderung oder Ärger und Protest auslösen wird, sie öffnet – analog zur Kommunikation zwischen Jesus/Erzähler und dem Gesetzeslehrer/Gemeindemitglied - mit den W-Fragen nach dem Warum und Wozu der Vernetzung von Pokalübergabe und Zehn Geboten Reflexionsräume, die über die gesamte Reihe hinweg ausgeleuchtet werden können. Wer, wie hier versteckt über den Weg der Provokation, fragt, ob und inwiefern das religiöse und ethische Regelwerk überhaupt noch etwas mit unserem und meinem Leben zu tun hat, initiiert im Sinne der Korrelativen Symboldidaktik Denk- und Willenbildungsprozesse.

⁶⁰ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 184

⁶¹ Vgl. V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote, 46

Gleichzeitig fordert die Verfremdung vom Schüler eine Interpretation, verstrickt ihn behutsam in das Exodusgeschehen und lädt ihn ein, die Rezeptionsgeschichte der Zehn Gebote weiterzuerzählen. So wird der Unterricht selbst zu einem Vakuum der Frage nach der persönlichen oder gesellschaftlichen Aktualität der Zehn Gebote, und die Reihe erweist sich in den Phasen der Hinführung, Erarbeitung und Vertiefung selbst als offenes Erzählgeschehen, in das der Schüler von Beginn an hineingenommen wird. Haben die antiken Gebote ihm heute noch etwas zu sagen, und hat er dem biblischen Text etwas zu sagen? In der Klärung der Fragen, in der aktualisierenden Weitererzählung einer wichtigen Exodusepisode und schließlich im Aufbau Leben optimierender Kompetenzen aber wirkt gemäß der Korrelativen Symboldidaktik Gott selbst als Macht in Beziehung.

Baustein 2: Die induktive Erschließung des Prologs (Einstieg / Problemstellung)

Themen:

- Die Rezeption der biblischen Metaphern von „Ägypten“ und „Milch und Honig“ in der Werbung
- Aktualisierungen der Metaphern im politischen, wirtschaftlichen, schulischen und familiären Kontext

Ziele:

- die Funktion der Motive von „Milch und Honig“ und „Ägypten“ für den biblischen Text im Vergleich zur Werbung erschließen
- dabei Werbestrategien durchschauen und kritisch reflektieren
- aktuelle Formen der Unterdrückung in Wirtschaft, Politik, Schule und Familie benennen und deren Mechanismen erörtern
- allgemeine Regeln für ein solidarisches Zusammenleben in Schule und Familie begründet generieren

Felder der Symbolkorrelation:

- Befreiung
- Aktivierende Frage

Begründung:

Im äußerst wichtigen zweiten Baustein werden die Schüler mit dem ursprungsgeschichtlichen Ziel des Dekalogs konfrontiert, wonach er ein erfülltes Leben in dem „Land, in dem Milch und Honig fließen“ (Ex 3,17), garantieren soll. Um ein solches Ideal nicht aus den Augen zu verlieren, wurde im Prolog der erwachsene Bauer Palästinas an die menschenverachtende Vergangenheit der Israeliten in Ägypten erinnert. Aus dieser Erinnerung wuchs in der Folge die Verpflichtung zu einer solidarischen Rechtskultur.

Mittels der Analyse einer Werbung der Staatsbank Baden-Württembergs, die mit erstaunlichem Verständnis für die theologische Botschaft die zentralen Motive von „Milch und Honig“ für ihre (wirtschaftlichen) Zwecke funktionalisiert⁶², werden die Schüler auf einen pointierten exegetischen Kommentar zur biblischen Erzählung von der Offenbarung der Zehn Gebote in den Büchern Exodus und Deuteronomium vorbereitet. Mit seiner Hilfe können die Schüler die raffinierte, durchaus die Milch-Honig-Metapher realisierende Werbestrategie noch besser durchschauen, sodass sie abschließend die Polarität von gutem Leben im „Milch-und-Honig-Land“ und Formen der Unterdrückung damals wie heute verstehen können. Die Tiefenpsychologische Exegese hilft ihnen, eigene existenzielle Konfliktsituationen in diesem Spannungsfeld zu benennen und allgemeine Regeln für ein solidarisches Zusammenleben in Schule und Familie zu generieren. Zudem wird die wirtschaftspolitische Dimension moderner Sklaverei erschlossen, wenn die Schüler über die Ausbeutung der Arbeiter im Wüstenstaat Katar im Zuge der Vorbereitungen auf die Fußballweltmeisterschaft 2022 informiert werden.

Der Baustein macht mit dem Exodus-Motiv, dem atl. „Prototyp der Befreiung aus der Sklaverei“⁶³ bekannt. Wie oben ausgeführt, ordnete ich aus theologischen Gründen vor dem Lehrer das Korrelatfeld „Befreiung“ dem ganzen Dekalog-Band zu, denn erst auf dem Hintergrund des im Prolog eingespielten Exodus-Motivs erhält der Dekalog seine Tiefenschärfe. In diesem Baustein bearbeitet der Lehrer nun explizit das Feld zur Polarität von „Ägypten“ und „Milch-und-Honig“. Da auch hier Fragen nach aktuellen Formen der Unterdrückung in Wirtschaft, Politik, Schule und Familie aufgeworfen werden, berührt der Baustein wie der vorhergehende auch das Feld „Aktivierende Frage“.

⁶² Vgl. V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote, 51

⁶³ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 185

Baustein 3: Prolog – Alleinverehrung – Bilderverbot - Missbrauch des Gottesnamens (Erarbeitung 1)

Themen:

- Der ursprüngliche theologische Sinn des Prologs
- Das Motiv des Tanzes um das Goldene Kalb
- Götzendienst als Thema moderner Literatur
- Götzendienst in der katholischen Kirche
- Götzendienst an der Börse
- Götzendienst im Profifußball
- Das Bilderverbot - damals und heute
- Die Strafandrohung Gottes als literarisierter Feststellungsrealismus
- Falschaussagen vor Gericht – damals und heute

Ziele:

- den ursprünglichen theologischen Kontext des Prologs und der ersten drei Gebote erfassen
- deren Aktualität erkennen und kritisch würdigen
- die vorgeschlagenen Aktualisierungsbeispiele aus den Bereichen Wirtschaft, Kirche, Sport, Schule und Familie interessiert nachvollziehen, bejahen und zum Anlass nehmen, über eigene Bezüge zu dem Prolog und den Geboten zu reflektieren

Felder der Symbolkorrelation:

- Prosoziales Handeln
- Gesellschaftliches Zusammenleben
- Kommunikation
- Erzählgemeinschaft

Begründung:

Neben einer vertieften Beschäftigung mit dem Prolog geht es dem Baustein um die ersten drei religiösen Gebote. Das zu ihnen zählende Sabbatgebot wird aufgrund seiner exponierten Stellung und seines theologischen Gewichtes gesondert im nächsten Baustein verhandelt. Mit wenigen weiteren Hintergrundinformationen zum Prolog ausgestattet, spekulieren die Schüler zunächst über die im Alleinverehrungsgebot genannten „weiteren Götter“. Insofern ergänzt diese Einheit das Feld „Befreiung“ aus dem vorherigen Baustein. Mit der komprimierten Erzählung über den Tanz um das Goldene Kalb (Ex 32), dem Bergpredigtauszug (Mt 6,24: Kontrastierung Mammon und Gott) sowie der Frage nach der psychologisch plausiblen Motivation der Akkumulation von Reichtum in allen Kulturen und Zeiten wird jedoch ein weiteres Feld betreten: „Prosoziales Handeln“. Die im Sinne einer Problemstellung formulierte W-Frage nach dem Warum und Wozu der übertriebenen Kapitalakkumulation (durchaus wieder eine „Aktivierende Frage“) leitet einen Reflexionsprozess über moderne Formen des Götzendienstes ein. Den Schülern werden asoziale Handlungsformen vorgeführt: so im literarischen Beispiel (Saint Exupéry: Der kleine Prinz und der Geschäftsmann), anhand des Skandals um die indiskutable Renovierung des Limburger Bischofspalais, mittels der kritischen Analyse der die Weltwirtschaftskrise 2008 auslösenden Börsenspekulationen (H. Küng), schließlich durch die Dekonstruktion des krankmachenden Leistungsprinzips des deutschen Profifußballs. Die Schüler sollen realisieren, in welchen gesellschaftlichen Bereichen es gerade an „prosozialem Handeln“ mangelt. Das gilt insbesondere auch für die nachfolgende Erarbeitung des dritten Gebotes (Missbrauch des Gottesnamens), bei der die gerichtliche Vortäuschung einer Vergewaltigung problematisiert wird (pikanterweise handelt es sich dabei um ein vermeintliches Vergehen aus dem Schulalltag). Auf der Kontrastfolie des asozialen Vorgehens hebt sich das prosoziale Handeln, das der Prolog im Verbund mit dem Verbot der Götzen und dem Verbot des Missbrauchs des Gottesnamens einfordert, profiliert ab. Indem die Schüler darüber spekulieren, inwiefern Menschen wie der rücksichtslose Gierige aus Exupéry's Märchen, der ehemalige Limburger Bischof, die Börsenspekulanten, die „Macher“ des Profisports sowie die vor Gericht lügende Lehrerin ein glückliches, solidarisches Gemeinschaftsleben im „Milch-und-Honig-Land“ gefährden, reflektieren sie zugleich immer auch den Sinn der ersten drei religiösen Gebote, insbesondere des Alleinverehrungsgebotes. Sie malen sich aus, wie es auch anders sein könnte, wenn sich asoziales Verhalten in ein prosoziales, altruistisches verkehrte – und zwar aufgrund eines Impulses, „der theologisch auf eine Macht hin reflektiert wird, der daran gelegen sein muss,

dass Menschen Menschen helfen. (...) Immer offenbart sich am Ort prosozialen Handelns etwas, das Menschen bewegt, anderen zu helfen, im Grunde: Gott als Macht in Beziehung.“⁶⁴

Gleichzeitig unternimmt der Baustein im Sinne der Korrelationsfelder „Kommunikation“ und „Gemeinschaft“ den Versuch, die Schüler nach Lösungen suchen zu lassen, die alle beteiligten Parteien des Konfliktfeldes in die Gemeinschaft zurückholen. Das vormals Trennende soll aufgehoben und für alle Beteiligten zufriedenstellende Lösungen gefunden werden. So zielt ein auszus schmückender, wohlwollend zu formulierender fiktiver Brief des Papstes Franziskus I. darauf, dem Bischof Mut für ein bescheideneres Leben zu machen; so plädiert Küng für mehr Anstand in der Wirtschaft und würdigt ihren grundsätzlich nicht zu bestreitenden Beitrag für die Gesellschaft; so bedenken die Schüler im Falle des Profifußballers Deisler familiäre und gesellschaftliche Strukturveränderungen, um die Gegensätze aufzuheben; so überlegen sie die Konsequenzen eines wie in biblischen Zeiten gültigen dritten Gebotes für das Leben des unschuldig verurteilten Lehrers, der seine Kollegin in der Dienstzeit vergewaltigt haben sollte. Selbst der ratlos den Planeten des Geschäftsmannes verlassende kleine Prinz lenkt den Blick auf alternative Handlungsmöglichkeiten. Könnten Menschen wie der Gierige nicht besser leben, wenn ihnen jene psychischen Dispositionen klar würden, die unbewusst seit Kindheitstagen in ihnen schlummern und auf dem Wege zur Kompensation von Minderwertigkeiten zur Ausbeutung von Mensch und Umwelt führen? In jedem Fall soll den Schülern einsichtig werden, dass die Suche nach einer allseitigen Lebensoptimierung, gleich ob in Wirtschaft, Kirche, Sport, Justiz oder Familie, letztlich für den religiösen Menschen auf etwas setzt, „das Gemeinschaft stiftet (...), das hilft, Gegensätze zu überwinden, im Grunde auf Gott als Macht in Beziehung.“⁶⁵

Wie oben angedeutet, tangiert auch dieser Baustein das Feld „Erzählgemeinschaft“, insofern er die Schüler weiterhin über die Transferfragen in die Erzählung über den Dekalog hineinzieht und verstrickt.

Baustein 4: Das Sabbatgebot (Erarbeitung 2)

Themen:

⁶⁴ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 181

⁶⁵ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 181f.

- Sonntagsgestaltung – früher und heute
- Die Zeit am Wochenende – ein Geschenk
- Die sozial-politische, anthropologische, tierethische und ökologische Bedeutung der jüdischen Sabbatfeier

Ziele:

- anhand der pointierten Entwicklungsgeschichte des Sonntags kritisch seine persönliche Gestaltung und Bedeutung reflektieren
- Momente der Alltags- und Wochenendhektik beschreiben und Chancen erörtern, den Sonntag als Geschenk der Ruhe und der Feier des Lebens zu begreifen
- die anthropologischen, tierethischen, ökologischen, sozialen und theologischen Sinnspitzen der jüdischen Sabbatfeier verstehen und würdigen
- daraus sinnvolle, neue Perspektiven für die persönliche Gestaltung des Wochenendes ableiten

Felder der Symbolkorrelation:

- Gemeinschaft
- Gesellschaftliches Zusammenleben
- Kommunikation
- Befreiung
- Ökologie
- Verständigung

Begründung:

Der Baustein beschließt die im engeren Sinne religiösen Gebote und widmet sich ausschließlich dem Sabbatgebot. Im Zuge der Sachanalyse wurde dem Lehrer die hervorgehobene Stellung und Genese des 4. Gebotes bewusst, nun lotet er mit den Schülern seine zahlreichen Transfermöglichkeiten aus.⁶⁶ Dabei bleiben die verschlungenen Pfade der Geschichte des christlichen Sonntags weitestgehend außen vor, allein der Aspekt, dass der

⁶⁶ Vgl. zum Folgenden V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote, 82ff.

christliche Sonntag den Sabbat in einem wichtigen Punkt beerbt, wird erarbeitet: Als wöchentlicher Ruhetag signalisiert er auch dem Christen, dass der Mensch nicht nur für die Arbeit existiert. In diesem Zusammenhang betont die Unterrichtseinheit, dass gemäß historisch-kritischer Exegese „ursprünglich die Heiligung Gottes ‚im Kern gerade nicht durch gottesdienstliche Aktivitäten, sondern: durch Nicht-Arbeiten, durch Ruhen und durch Einbeziehung aller in diese Ruhe‘ (geschah). Schüler für diesen originären Sinn zu sensibilisieren, Gott ‚lustreich‘ (Justin) in der Feier der Zeit und in der Kommunikation als ‚Macht in Beziehung‘ (C. Heyward) zu erfahren, ist Ziel der folgenden drei Stunden.“⁶⁷

Näherhin reflektieren die Schüler mittels kreativer Methoden zur Erschließung von Fotoinstallationen die Sozialgeschichte des Sonntags und machen sich Gedanken zur heutigen Sonntagsgestaltung. Insbesondere die Frage nach der eigenen (Frei-) Zeitgestaltung leitet über zu dem informativen Text des Systematikers P. Eicher „Schalom Schabbath“, der die jüdischen Gepflogenheiten am Sabbat vorstellt. Zu dem expositorischen Text wird eine Collage erstellt, die die Kerngedanken sichern soll: Der Sabbat war und ist für die Juden eine gottgewollte sinn- und lustreiche Unterbrechung des harten Arbeitsalltags. Nun setzen die Schüler die „Markenzeichen“ des Sabbats ins Bild: Dazu zählen die Kommunikation, das bereichernde Gespräch unter Freunden und im Familienkreis, der ritualisierte Genuss von gutem Essen und Wein, die Ausgelassenheit bei Musik und Tanz, die spirituell-religiöse Versenkung, schließlich auch das ekstatische Moment und der leidenschaftliche Genuss von Sexualität und Erotik. Unweigerlich führt die Methode zur gedanklichen Auseinandersetzung mit eigener Wochenendgestaltung. Sie wird abschließend ergänzt durch einen exegetischen urprungsgeschichtlichen Beitrag F. Crüsemanns, der auf die ökologischen und interreligiösen Dimensionen des Sabbatgebotes hinweist, wenn er anmerkt, dass schon ursprünglich „der Sabbat auch Menschen mit fremder Herkunft und eventuell ganz anderer religiöser Orientierung einbeziehen (soll). Ja, er gilt sogar nicht nur den Menschen, sondern den Tieren und der ganzen Natur.“⁶⁸

Es versteht sich nach den bisherigen Ausführungen nahezu von selbst, dass der Baustein über die entlastende, an die Befreiung aus Ägypten erinnernde Feier der Zeit die bereits skizzierten Felder „Gemeinschaft“ und „Befreiung“ tangiert. Da – in Analogie zu den Tischgemeinschaften Jesu – am Sabbat zudem auch Menschen aufeinander treffen, die in

⁶⁷ V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote, 82, zitiert wird der Exeget F. Crüsemann

⁶⁸ F. Crüsemann, zitiert nach V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote, 87

ernsten und heiteren Gesprächen das Leben reflektieren und genießen, gemeinsam nach Perspektiven suchen, sich dabei durchaus mit dem religiös und kulturell Fremden verständigen, „wird hier das christliche Proprium eines Glaubens an eine dynamis deutlich, die über alle Grenzen hinweg Verständigung bewirkt. Ökumenisches Lernen, der interreligiöse und interkulturelle Dialog setzen dies voraus, setzen voraus, dass da etwas ist, das hilft einander zu verstehen, im Grunde: Gott als Macht in Beziehung.“⁶⁹ So ordne ich diesen Baustein auch den Feldern „Kommunikation“, „Verständigung“ und „Gesellschaftliches Zusammenleben“ zu. Letzteres gerade deshalb, weil der Sabbat, gefeiert im Familien- und Freundeskreis, nicht zuletzt in der respektvollen und zärtlichen Begegnung der Ehepartner, im wahren Sinn des Wortes die ursprünglich hierarchische Struktur der Gesellschaft Israels abbildet, die für Jesus so vorbildlich war: „eine Ordnung aus der heiligen Mitte, eine kon-templative Existenz. Jesu herrschaftsfreie Kontrastgesellschaft verweist auf die Realisierung dieses hohen Ideals auf der Ebene des Mikrokosmos: das ist dort, wo man einander noch grüßt, wo man sich noch persönlich austauschen kann. Jesus nennt seine Jünger ausdrücklich Freunde und nicht Knechte. Seitdem arbeiten Menschen immer wieder an hierarchischen Strukturen des Zusammenlebens im Vertrauen darauf, dass da etwas ist, das Menschen unvermittelt zusammenhält, im Grunde auf Gott als Macht in Beziehung.“⁷⁰ In diese Ordnung aus der heiligen Mitte werden letztlich auch die Natur und die Tiere einbezogen. Auch sie haben ein Recht auf eine Auszeit von der Arbeit und dürfen am Sabbat ausruhen, auch sie dürfen nicht ausgebeutet werden. Ausgehend vom schöpfungstheologischen Ansatz (Gott erfreut sich an der Schöpfung, die Tiere sind wie der Mensch seine Kreaturen mit einer Seele), erarbeiten die Schüler ergänzend den beziehungstheologischen Akzent, wonach „die Gemeinschaft von Mensch und Tier in einem göttlich gewirkten Zwischen gründet.“⁷¹ Der Baustein deckt folglich explizit das Feld „Mensch-Tier-Ökologie“ ab, wenn die Schüler (im Anschluss an entsprechende Recherchen im Internet etwa) die weltweit misshandelten, ausgebeuteten Tiere sich in einem fiktiven Beschwerdebrief an die Menschheit richten und im Sinne des Sabbatgebotes ein Umdenken einfordern.⁷²

⁶⁹ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 182

⁷⁰ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 183

⁷¹ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 184

⁷² Vgl. V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote, 87

Baustein 5: Die zivilen Gebote (5. bis 10. Gebot) (Erarbeitung 3)

Themen:

- Elternehrung: aktuelle Klischees im Vergleich zur ursprünglichen sozialen Bedeutung
- Psychologische und soziologische Deutungen des Tötungsverbotes nach H. Böll
- Der soziale Kontext des biblischen Ehebruchverbots
- Spielregeln für aktuelle (sexuelle) Beziehungen
- Tier- und Menschenraub in biblischer und heutiger Zeit
- „G8“ als Beispiel für moderne Formen des Zeitdiebstahls
- Falschaussagen vor Gericht – im AT und heute
- Mobbing als besondere Form der Falschaussage in Schule und Beruf
- Diebstahl in der Antike und in der Schule heute
- Psychologische Motive für den Diebstahl

Ziele:

- eine begründete Standbildproduktion zum 5. Gebot konstruieren, dabei das eigene, subjektive Verständnis des Gebotes skizzieren, mit den Aussagen der Exegese vergleichen und gängige Missverständnisse entdecken
- die denkbare aktuelle sozial-politische Bedeutung des Elterngelobtes erläutern
- die Deutungen Bölls zum Tötungsverbot wiedergeben und durch persönliche Beispiele konkretisieren
- mögliche Konsequenzen des aktualisierten Tötungsverbotes für das Schulleben ziehen
- die sozialen Hintergründe des Ehebruchverbotes herausarbeiten, erläutern und kritisch beurteilen
- ein aktuelles Gebot mit persönlichen Spielregeln für eine Beziehung kreieren
- Beispiele für moderne Formen des Tier- und Menschenraubes benennen
- Sich persönlich relevanter Formen des Zeitdiebstahls in Schule und Alltag bewusst werden und Perspektiven einer Problemlösung entwerfen
- Mobbing als Aktualisierung der biblischen Falschaussage vor Gericht nachvollziehen
- sich mit dem Mobbing kreativ mittels eines Rollenspiels auseinandersetzen und Problemlösungen erörtern

- Merkmale des Diebstahls herrenloser Gegenstände beschreiben und an aktuellen Beispielen konkretisieren
- Neid und Minderwertigkeit als Ursachen des Diebstahls realisieren und verinnerlichen

Felder der Symbolkorrelation:

- Prosoziales Handeln
- Befreiung
- Gemeinschaft
- Gewaltverzicht
- Verständigung
- Versöhnung
- Gesellschaftliches Zusammenleben
- Entfeindung
- Empathie
- Mensch-Tier-Ökologie

Begründung:

Die Elternehrung (5. Gebot), oft für eine autoritäre Erziehung missbraucht, verpflichtete die jüngere Generation zur materiellen Versorgung der betagten, nicht arbeitsfähigen Eltern (bis hin zur ordnungsgemäßen Bestattung) - ein klassisches Beispiel prosozialen Verhaltens in der Antike, die Altersheime, Sozial- und Rentenversicherungen nicht kennt. Die Schüler dekonstruieren nicht nur das gängige Klischee der „braven“, den Eltern nicht widersprechen dürfenden Kinder, sondern machen sich Gedanken über Konsequenzen des Gebotes für einen angemessenen Umgang mit den Alten in unserer Gesellschaft.⁷³ Insofern führt der Baustein zunächst auf das Feld „Prosoziales Handeln“.

In erster Linie zielte das 6. Gebot „Du sollst nicht morden“ auf die absichtliche, hinterhältige Tat gegenüber einem persönlichen Feind im Lebensumfeld (das Töten im Krieg, Selbstmord und das Töten der Tiere blieben von dem Gebot unberührt). Heinrich Böll übertrug den

⁷³ Vgl. V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote, 94f.

zentralen Gedanken der Hinterhältigkeit auf die Charakteranlagen zahlreicher Romanfiguren und erhob das Mobbing zu einem Leitmotiv seiner Plots. In einem Interview, das den Schülern vorgelegt wird, benennt Böll mit dem 6. Gebot den biblischen Referenztext für seine Figurenanlagen. So entschlüsseln die Schüler eine ihnen durchaus bekannte und sinnvolle Aktualisierung des Tötungsverbotes: „Du sollst dich und andere nicht fertig machen.“⁷⁴ Wie später auch innerhalb der Einheit zum 9. Gebot (Falschaussage vor Gericht) und zum 8. Gebot („Du sollst nicht stehlen“), avanciert das Mobbingverbot zu einem Motiv, das die Korrelationsfelder „Gewaltverzicht“, „Versöhnung“ und „Entfeindung“ gleichermaßen abdeckt.⁷⁵ Wenn die Schüler zum 9. Gebot typische Erscheinungsformen des Mobbings im Kontext von Schule erarbeiten, werden ihnen retrospektiv nicht nur die Zusammenhänge zwischen dem Tötungsverbot in der Deutung Bölls, dem Verbot der Falschaussage vor Gericht (erneut wird der Vergewaltigungsvorwurf eingespielt) sowie dem 8. Gebot (Diebstahl) deutlich (so zählt das bewusste Entwenden und Zerstören fremder Gegenstände, die Erpressung von Geld, aber auch die Verbreitung von Gerüchten und der hinterrücks betriebene Ausschluss aus sozialen Gemeinschaften zu den gängigen Spielarten des Mobbings unter Schülern). Darüber hinaus bedenken sie auch für alle genannten Gebote die Chancen und Konturen eines gelingenden, auf Versöhnung, Solidarität, Empathie und Gewaltverzicht gebauten (Schul-)Lebens im „Milch-und-Honig-Land“ und realisieren die dabei für den glaubenden Menschen im Hintergrund stehende entfendende force vitale: „Die Zumutung des Gewaltverzichts setzt voraus, dass da etwas ist, das zwischen den Fronten wirkt und Schalom stiftet (...), das Beziehungen wieder heil werden lässt (...), das Feindschaft aufbrechen und aus Feinden Freunde werden lässt (...), das unter den Bedingungen einfühlsamen Freilassens heilt, im Grunde: Gott als Macht in Beziehung.“⁷⁶

Notabene: Da unter dem antiken Verbot des Diebstahls immer auch an den Tierraub gedacht wurde, berühren die Schüler mit der Reflexion aktueller Formen des Tierraubs (etwa für Tierversuche in der Pharmaindustrie) auch das Feld der „Mensch-Tier-Ökologie“. Abgerundet werden die Überlegungen zum Diebstahlverbot mit Recherchen zur

⁷⁴ V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote, 96

⁷⁵ Hinweisen möchte ich an dieser Stelle bereits auf ein wichtiges Ergebnis meiner Studien im Rahmen der Eruiierung von Korrelaten in biblischen Erzählungen. Das Mobbing ist nicht allein ein hochaktueller schulischer Problemkomplex; wie unten noch ausgeführt wird, gehört es zu den wichtigsten Erzählmotiven der Wundergeschichten. Sowohl die Studien zu dem „Besessenen von Gerasa“ (Mk 5) als auch zum blinden Bettler „Bartimäus“ (Mk 10) bestätigen die starke Verbreitung des Mobbings im Lebensumfeld des historischen Jesus und der Urgemeinden. „Blindheit“ und „Besessenheit“ sind nichts anderes als antike Metaphern, synonym zu verstehende Begriffe des Mobbings und psychosomatische Reaktionen und Artikulationen von Mobbingopfern.

⁷⁶ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 182ff.

Zwangsprostitution von Kindern und Jugendlichen (als moderne Form des in der Antike weit verbreiteten Menschenraubs, etwa der Sklaven) sowie zu der äußerst subtilen Form des Zeitdiebstahls in der Schule, wo die Verkürzung der Schulzeit durch „G8“ zu verhängnisvollen psychischen und sozialen Fehlentwicklungen der Schüler führt.⁷⁷

Zum 7. Gebot (Verbot des Ehebruchs): Sind die Schüler anhand eines kurzen exegetischen Textes darüber aufgeklärt worden, dass das 7. Gebot kaum Interesse an einer – ihm heute vielfach unterstellten – Sexualmoral hatte (das Verbot erlaubte dem verheirateten Mann jeden Seitensprung mit unverheirateten Frauen und ist daher aus heutiger Sicht stark sexistisch) und vielmehr die Familie als wichtiges, weil wirtschaftlich relevantes Gut der Gesellschaft schützte, erwägen sie Transfermöglichkeiten. Wenn es diesem wie allen Geboten letztlich um den Schutz von Leben ging, insofern die Außenstehenden kein Recht besaßen, in Leben und Besitz einer Familie einzugreifen, darf die Frage gestellt sein, welche Regeln Jugendliche ihren Beziehungen geben, die von den Partnern, aber auch von Außenstehenden zu respektieren sein sollten. Ich meine, dass sich unter dieser Fragestellung die Unterrichtseinheit am ehesten dem Feld der „Empathie“ zuordnen lässt. Das Aushandeln von Spielregeln für eine (sexuelle) Beziehung setzt eine Interaktion voraus, die von empathischer Zuneigung, vom „einfühlsamen Sein-Lassen der/des anderen“⁷⁸ geprägt sein muss, will sie zu konstruktiven, für beide Seiten stimmigen Lösungen kommen.

Baustein 6: Hintergründe zur Entstehung des Dekalogs (Vertiefung)

Themen:

- Dtn 5, 6-21: Identität stiftende Dichtung
- Der verborgene Generationenkonflikt
- Chancen einer gesellschaftlichen Aktualisierung

Ziele:

- die Methode „mit dem Bleistift lesen“ schulen und mit ihrer Hilfe die Aussagen eines relativ komplexen Textes herausarbeiten

⁷⁷ Vgl. V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote, 101f.

⁷⁸ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 185

- dabei erläutern, inwiefern die Erzählung über die Zehn Gebote als Identität stiftende Dichtung zu verstehen ist
- die Aktualität der Zehn Gebote begründet beurteilen

Felder der Symbolkorrelation:

- Erzählgemeinschaft
- Gesellschaftliches Zusammenleben

Begründung:

Der Baustein liefert den Schülern thesenartig präsentierte historische Hintergründe zur Entstehung des Dekalogs. Sie realisieren, dass der Text keinesfalls als historisch stimmiger Bericht, sondern als Dichtung zu lesen ist, die von einer reformerischen Jugendbewegung zur bewussten Abgrenzung von der Elterngeneration verfasst wurde und sich inhaltlich und stilistisch stark an den Propheten und deren Gottesbild orientiert. Auch erfahren die Schüler, dass der Dekalog einen Entstehungsprozess über mehrere Jahrhunderte hinter sich hat, bevor er von der Jugend Palästinas an die Adresse des freien erwachsenen Bauern gerichtet wurde. Transferfragen zum grundsätzlichen Sinn ethischer und religiöser Regelwerke runden den Baustein ab. Die Schüler reflektieren noch einmal explizit das Gottesbild, wie dem Lehrer im methodischen Kommentar nahegelegt wird: „So sehr wir mit der Forschung ein wörtliches Textverständnis ablehnen, so sehr sind religiöse Menschen bis heute daran interessiert, über das mit den Geboten verbundene Gottesbild zu reflektieren und das eigene Leben ggf. danach auszurichten. Es stellt demnach für einen Christen kein Problem dar, an einen Gott als ‚Macht in Beziehung‘ zu glauben, auch wenn die Erzählungen zum Dekalog historisch gesehen nichts hergeben. Der Wert der Erzählungen liegt auf einer anderen Ebene: Wenn Jahwe als göttliche Macht begriffen wird, die sich in psychosozial gelingenden Beziehungen entfalten will, dann haben die Gebote bis heute ihren existenziellen Stellenwert nicht verloren“⁷⁹. Indem die Schüler Aktualisierungen des Dekalogs in Gesellschaft, Familie, Beruf, Kirche und Schule ausloten, wird der biblische Erzählprozess zum Dekalog unter der Hand fortgesetzt. Ohne den Schüler bei seiner Suche nach sinnvollen Transfers zu bevormunden, bezieht der Baustein ihn

⁷⁹ V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote, 109

letztlich in das Erzählgeschehen, das vor mehr als 2500 Jahren begann, mit ein, regt dabei seine Phantasie an und provoziert eine religiöse und ethische Stellungnahme. Die Zuordnung dieser Unterrichtseinheit zum Korrelatfeld „Erzählgemeinschaft“ liegt folglich nahe.

Zugleich ist mit der Einheit das Ende der gesamten Reihe erreicht, und retrospektiv wird das dem Dekalog zugrunde liegende Gottesbild bedacht. Dabei soll den Schülern einsichtig werden, dass alle Gebote des Dekalogs in der Tat im Sinne des Korrelatfeldes „Hierarchische Struktur“ um eine unsichtbare Mitte kreisten und eine Gesellschaftsordnung aus dieser heiligen Mitte anvisierten. Gerade Israels junge Generation glaubte nach der Krise von 586 v.Chr. und dem babylonischen Exil fest daran, dass das gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche und familiäre Zusammenleben ein unsichtbares, dennoch wirksames religiöses Zentrum besaß. Man darf also aus gutem Grund dieser (Nach-) Kriegsgeneration zusprechen, was bereits für die vorstaatliche Existenz Israels galt und bis heute nichts von seiner Gültigkeit verloren hat: „Seitdem arbeiten Menschen immer wieder an hierarchischen Strukturen des Zusammenlebens im Vertrauen darauf, dass da etwas ist, das Menschen unvermittelt zusammenhält, im Grunde auf: Gott als Macht in Beziehung.“⁸⁰

Baustein 7: Leistungsüberprüfung (Transfer / Ergebnissicherung)

Themen:

- Kritische Reflexion von Aktualisierungen der Zehn Gebote aus der Religionspädagogik und der Rockmusik

Ziele:

- an ausgewählten Beispielen Kernaussagen des Dekalogs strukturiert darlegen
- nach selbst gewählten Gesichtspunkten den Dekalog mit den Positionen eines theologischen bzw. poplyrischen Textes vergleichen
- zu diesen Positionen ein begründetes kritisches Urteil entwickeln
- begründet ein elftes Gebot entwerfen

⁸⁰ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 183

Felder der Symbolkorrelation:

Alle oben genannten Felder gemäß Schwerpunktauswahl des Lehrers / Schülers.

2.4 Fazit zur Vernetzung der Unterrichtsreihe zum Dekalog mit Feldern der Korrelativen Symboldidaktik

Im Anschluss an die Zuordnung der Felder einer beziehungstheologisch verankerten Symbolkorrelation zu den Themen und Zielen der Unterrichtsbausteine einer Unterrichtsreihe „Die Zehn Gebote (Dtn 5,6-21)“ lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

a. Eine genaue Zählung ergibt, dass die Unterrichtsreihe *alle* von der Korrelativen Symboldidaktik genannten 13 Felder einer beziehungstheologisch verankerten Symbolkorrelation abdeckt, wobei eine sehr ausgewogene Verteilung zu beobachten ist. Die meisten Felder, nämlich „Prosoziales Handeln“, „Gemeinschaft“, „Kommunikation“, „Verständigung“, „Aktivierende Frage“, „Mensch-Tier-Ökologie“, „Befreiung“ werden sogar in unterschiedlichen Kontexten, mindestens zweimal betreten, das Feld „Erzählgemeinschaft“ sogar dreimal und „Gesellschaftliches Zusammenleben“ gleich viermal. Letzteres überrascht angesichts der Bedeutung des Dekalogs für das religiöse und ethische Gemeinschaftsleben in Israel natürlich nicht. Die Schüler werden folglich nicht nur auf zahlreiche unterschiedliche Felder gelenkt, sie können darüber hinaus auch erleben, wie einzelne beziehungstheologische Symbolkorrelationen in unterschiedlichen thematischen Subkontexten wie in einer Art Spiralcurriculum immer wieder unterrichtet werden, die mit weiteren Korrelatfeldern vernetzt werden.

b. Möglich wird eine derartig umfassende, relativ gleichmäßige und gleichsam spiralcurriculumartige Berücksichtigung der Korrelatfelder durch eine in die Breite und Tiefe gehende Auseinandersetzung mit dem theologischen Thema. So dürfte kaum einem Schüler zu Beginn der Beschäftigung mit den Zehn Geboten bewusst sein, dass sich das Regelwerk gleich zweimal, dabei im Falle des 8. Gebotes eher implizit, zum Schalom zwischen Mensch und Tier äußert (Sabbatgebot und Verbot des Diebstahls). Erst die ausgiebige und mußevolle Konfrontation mit dem 4. (Sabbat) und 8. Gebot (Diebstahl) auf der Basis des ebenfalls breit erörterten Prologs führt den Schüler am Ende zur Erkenntnis, dass eine aktualisierende

Interpretation des Dekalogs nicht ohne bestimmte tierethische Fragestellungen auskommen kann. Wer z.B. glaubt, der Sabbatpflicht allein durch die Teilnahme am Sonntagsgottesdienst Genüge zu tun, ohne seine Ernährungsgewohnheiten, hier den übermäßigen Fleischkonsum, und die entsprechenden unwürdigen Tierhaltungen zu reflektieren, hat von der Theologie des Dekalogs wenig begriffen. Die These lautet, dass die Erfassung möglichst vieler, ersichtlich zusammenhängender Korrelatfelder in einer 15- bis 25-stündigen Reihe erst auf der Basis einer zeitintensiven Arbeit mit einem singulären theologischen Thema, hier einer einzigen biblischen Perikope, möglich wird. Da der Gedanke, sich mit einer einzelnen biblischen Textstelle über einen so langen Zeitraum zu befassen, in der didaktischen Landschaft recht innovativ ist und daher didaktisch noch näher begründet werden muss, widme ich ihm im Folgenden besondere Aufmerksamkeit.

3. Symbolkorrelation braucht Zeit: Ein bibeldidaktisches Plädoyer für Muße, existenzielle Relevanz und Exemplarizität im Religionsunterricht, erläutert am Beispiel des Bandes „Bartimäus (Mk 10, 46-52). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2013)

In ihrem die Korrelative Symboldidaktik grundsätzlich sehr bereichernden Band zur biblischen Gottesrede, der den bezeichnenden Titel „Gott ist Beziehung“ trägt, kommt die feministische Exegetin M. Crüsemann auf die Funktion von Erlass- und Jubeljahr besonders in der Tora und bei den Propheten zu sprechen und sucht von dort aus nach Korrelaten, die Gott als Macht in Beziehung auch heute noch notwendig und aktuell erscheinen lassen.⁸¹ Gemäß dem soziotheologischen Ansatz führt sie nachvollziehbar aus, welche sozialen und wirtschaftlichen Konsequenzen der Ausruf des Jubeljahres bis heute impliziert. Sie ergänzt zutreffend, dass auch Jesus in der sog. Antrittspredigt in Nazareth (Lk 4) an die Realisierung dieser Gerechtigkeitsforderung im Namen Gottes appelliert, betont aber – und das ist für meine Argumentation auf dem Forschungsfeld der Korrelationsdidaktik bedeutsam –, dass das in Lk 4 eingespielte atl. Motiv der Blindenheilung so gut wie keine Gegenwartsrelevanz besitze. Unausgesprochen geht Crüsemann offensichtlich davon aus, dass das biblische Krankheitsmotiv eine irreparable organische Erkrankung umschreibt: „So demonstriert das Evangelium, was auch unsere Realität bestimmt: Heilung von Blinden und ähnlich aussichtslos Kranken liegt nicht in der Möglichkeit der meisten Nachfolger und Jüngerinnen. Beim gerechten Umgang mit dem Geld ist das anders.“⁸²

⁸¹ M. Crüsemann, Gott ist Beziehung. Beiträge zur biblischen Rede von Gott, Gütersloh 2014

⁸² M. Crüsemann, Gott ist Beziehung, 47

Nun sprechen jedoch die meisten historisch-kritischen Exegeten mittlerweile dem historischen Jesus in der Tat Therapieerfolge zu, und sie bemühen sich zunehmend um entsprechende psychologisch-medizinische Erklärungsmuster - gerade auch für die Blindenheilungen.⁸³ So glaubt Strotmann an eine Heilungsfähigkeit Jesu, „die heutige psychosomatische Medizin wieder ernst nimmt“⁸⁴, Kollmann unterstellt im Fall der Bartimäuserzählung (Mk 10) eine „Blindheit psychogener Natur“⁸⁵, und Theißen/Merz rechnen fest damit, dass Jesus bei allen Heilungen von Krankheiten, die psychisch bedingt und damit aufhebbar sind, „letztlich den Hilfesuchenden selbst die Kraft der Heilung (zuschrieb)“⁸⁶. An der Äußerung von Crüsemann ist daher didaktisch problematisch, dass auf der Basis ihrer Forschungen zwar einerseits sehr zutreffend wirtschaftliche und soziale Korrelate im soziotheologischen Kontext eruiert werden können, dass jedoch andererseits exegetisch breit anerkannte psychologische und medizinische Komplexe schlichtweg ausgeklammert werden. Diese sind jedoch mit Blick auf die im RU zu verhandelnde Theologie ganz entscheidend: Es ist für Schüler (und mich) nicht nachvollziehbar, warum Jesus in der Synagoge von Nazareth (Lk 4) ein Gottesbild favorisiert, das für die Zuhörer (bis heute) nur einen Teil (nämlich den zweifellos wichtigen sozialen und wirtschaftlichen) ihres Lebens betreffen, während der andere (medizinisch-psychogene) „außerhalb ihrer Möglichkeiten“ liegen soll.

Dabei argumentieren die zitierten Exegeten ganz im Sinne der Katholischen Amtskirche, die für die entsprechenden psychologischen Forschungen plädiert. Gerade mit Blick auf die Wundergeschichten verspricht sie sich von ihnen großen existenziellen Gewinn: „Die psychologischen und psychoanalytischen Forschungen tragen zur Bereicherung der biblischen Exegese bei, denn dank ihnen können Bibeltexte als Lebenserfahrungen und Verhaltensmuster verstanden werden (...). Sie öffnen einem multidimensionalen Verständnis der Heiligen Schrift den Weg und helfen so, die menschliche Sprache der Offenbarung zu verstehen. (...) Zahlreiche Beispiele können aufgeführt werden, die die Notwendigkeit gemeinsamer Bemühung der Exegeten und Psychologen zeigen, so z.B. wenn es darum geht, den Sinn der kultischen Riten, der Opfer, der Tabus zu erhellen, die bildliche Sprache der

⁸³ Vgl. aktuell etwa A. Strotmann, *Der historische Jesus: eine Einführung*, Paderborn 2012, 124ff.; vgl. B. Kollmann, *Neutestamentliche Wundergeschichten. Biblisch-theologische Zugänge und Impulse für die Praxis*, Stuttgart 2002, 80ff.; vgl. G. Theißen u. A. Merz, *Der historische Jesus. Ein Lehrbuch*, Göttingen ²1997, Kap. X: Jesus als Heiler – die Wunder Jesu

⁸⁴ A. Strotmann, *Jesus*, 127

⁸⁵ B. Kollmann, *Wundergeschichten*, 81

⁸⁶ G. Theißen u. A. Merz, *Jesus*, 266

Bibel zu entschlüsseln, die metaphorische Tragweite der Wundererzählungen, die Triebkräfte des in den apokalyptischen Visionen und Auditionen sich abspielenden Dramas zu bestimmen. Es geht nicht einfach darum, die symbolische Sprache der Bibel zu beschreiben, sondern auf ihren Offenbarungs- und Aufrufs-Charakter einzugehen: in ihr tritt die numinose Realität Gottes in Kontakt mit den Menschen.“⁸⁷

Mit anderen Worten: *Gerade* die Blindenheilungen müssten sich bei entsprechender psychologischer Vertiefung als Fakten interpretieren lassen, durch die sich Gott als Macht in Beziehung, als *force vitale* erweist. Sie von vornherein als „unmöglich“ abzuqualifizieren, entzieht ihnen den Boden sozio- und psychotheologischer Reflexionen. Diese aber, insbesondere zu der Heilung des blinden Bettlers Bartimäus (Mk 10), sind expliziter Gegenstand der Korrelativen Symboldidaktik, wie ein Blick auf die Skizzierung und psychologische Begründung des Korrelatfeldes „Empathie“ belegt. E. Spiegel führt dazu aus: „Was willst du, das ich dir tue, fragt Jesus den blinden Bartimäus. Jesus beansprucht nicht zu wissen, was das Beste für den Hilfesuchenden ist. Erst im Zwischen einer sanften Interaktion vermag ein konstruktives Potenzial zu greifen, erst im Zuge einer empathischen Zuneigung, im einfühlsamen Sein-Lassen der/des anderen offenbart sich ein Weg, wächst eine Lösung, eine stimmige Entscheidung zu. Hier wird deutlich, dass da etwas ist, das unter den Bedingungen eines einfühlsamen Freilassens heilt, im Grunde: Gott als Macht in Beziehung.“⁸⁸

Wie bedeutsam ist nun das „konstruktive Potenzial“ der „sanften Interaktion“ zwischen Jesus und dem Bettler für die Gewinnung von Korrelaten? Zur Beantwortung der Frage konzentriere ich mich im Folgenden auf die von mir verfasste Sachanalyse und entworfene Reihe für die Klassen 10 bis 13, die im Band von einer analogen, aber weniger abstrakt konzipierten Reihe einer Co-Autorin für die Sekundarstufe 1 (Klassen 7-9) ergänzt wird. Lehrern und Schülern soll einsichtig werden, dass es gerade mit Hilfe der Tiefenpsychologischen Exegese gelingt, im Rahmen der einfühlsamen Kommunikation zwischen Jesus und dem Bettler den Fokus stärker auf die psychologische Leistung des Blinden zu legen. Im Laufe der Begegnung gewinnt Bartimäus ein neues Verhältnis zu sich selbst, das das alte, verzerrte Bild von sich ersetzt und die Bedingung der Selbstheilung ist. Zug um Zug erweist sich damit Gott als Macht in Beziehung nicht nur zu anderen, sondern

⁸⁷ Päpstliche Bibelkommission, *Die Interpretation der Bibel in der Kirche*, Stuttgart 1995, 116f.

⁸⁸ E. Spiegel, *Induktive Gott-Rede*, 185

gerade in Relation zum Selbst. Kaum eine biblische Perikope erzählt – psychologisch gesehen – so anschaulich den Zusammenhang von Gottesoffenbarung und Selbstwerdung wie Mk 10, 46-52. Ganz im Sinne der zitierten Päpstlichen Bibelkommission tritt nämlich im Akt der Selbstreflexion des Bartimäus die „Realität Gottes in Kontakt mit den Menschen“. Wie ist dies nun genauer zu verstehen? Die Pointen der dem Lehrer zugemuteten, tiefenpsychologisch fundierten Sachanalyse geben Antwort auf diese Frage. Sie belegen den großen potenziellen Stellenwert der Tiefenpsychologischen Exegese für die Korrelationsdidaktik. Warum ausgerechnet die Tiefenpsychologie?

3.1 „Dein Vertrauen hat begonnen dich zu heilen“ (Mk 10, 52). Vom Gewinn der Tiefenpsychologischen Exegese für die soziotheologische Symbolkorrelation

Bereits in den 90er Jahren sind in den Lehrwerken für die Gymnasiale Oberstufe die tiefenpsychologischen Interpretationen von ntl. Wundergeschichten vor Schülern gewürdigt worden⁸⁹, fruchtbare Ergebnisse einer didaktischen, methodischen und exegetischen Diskussion über den angemessenen Einsatz von Wundergeschichten im RU. So hat N. Mette den religionspädagogischen Brückenschlag zur Tiefenpsychologie beschworen: „Die Glaubenssymbole derart auf die relevanten Lebensthemen hin zu entschlüsseln, sodass ihr Hoffnungspotenzial nachvollziehbar wird – was keineswegs ihre völlige Psychologisierung zur Folge haben muss -, ist eine unerlässliche theologische und religionspädagogische Aufgabe, die ein enges Kooperieren mit der Tiefenpsychologie notwendig macht.“⁹⁰ Mette lenkt den Blick besonders auf E. Drewermann: „Dass in diesem Zusammenhang besonders auch auf die Schriften von *E. Drewermann* zu verweisen ist, (...) versteht sich von selbst.“⁹¹ Ähnlich argumentiert B. Kollmann mit Blick auf die Korrelationsdidaktik, der an der Tiefenpsychologie wertschätzt, dass es „Drewermann in beeindruckender Weise (gelingt), dass sich die heutigen Adressaten der neutestamentlichen Wundergeschichten mit dem, was ihnen auf der Seele brennt, in den Texten wiederfinden und Hoffnung auf Heilung aus ihnen gewinnen können. (...) In solcher neuen Unmittelbarkeit, welche den ‚garstigen Graben‘ zwischen Text und Gegenwart überwindet, liegt die große Stärke tiefenpsychologischer

⁸⁹ Vgl. E. Breit, *Jesus der Nazarener* (Reihe: G. Neumüller (Hg.), *Im Dialog. Kurs Religion für die Sekundarstufe II. Band 2*), München 1995, 72-75; vgl. G. Bubolz u. U. Tietz (Hg.), *Jesus begegnen. Impulse aus dem Evangelium* (Reihe: *Akzente Religion 3*), Düsseldorf⁴1999

⁹⁰ N. Mette, *Religionspädagogik*, Düsseldorf²2000, 168

⁹¹ N. Mette, *Religionspädagogik*, 168, Anm. 34

Wunderauslegung.“⁹² Konkrete methodische Schlüsse zieht aus derartigen allgemeinen religionspädagogischen und didaktischen Würdigungen H.K. Berg, der die Tiefenpsychologie zu einem wichtigen Ausgangspunkt seiner Reflexion über Methoden biblischer Texterschließung wählt: „Die Tiefenpsychologische Auslegung findet breite Anerkennung, weil hier nicht nach historischer Stimmigkeit oder Lehrgehalt eines Textes gefragt wird, sondern nach seiner integrativen, heilenden Kraft; diese wird nicht nur kognitiv wahrgenommen, sondern in ihrer Bedeutung ganzheitlich erschlossen und freigesetzt.“⁹³ Ähnlich schätzt auch G. Theißen in der Konzeption seiner Bibeldidaktik die ganzheitliche Sicht auf den Menschen und die heilende Kraft der Religion: „Die Bibel bewahrt heilende Erinnerungen, die Menschen bei ihrer Suche nach Ganzheit unterstützen. Hier ist vor allem an ihre tiefenpsychologische Auslegung gedacht.“⁹⁴ Fazit derartiger religionspädagogischer, -didaktischer und –methodischer Einschätzungen: Moderner, am Leben der Schüler orientierter und korrelativ denkender RU kommt an der Tiefenpsychologie, insbesondere der E. Drewermanns, nicht vorbei. Es gesellen sich, für die Lehrer nicht explizit erläutert, zwei weitere Argumente für eine Berücksichtigung der tiefenpsychologischen Reflexionen im Kontext soziotheologischer Symbolkorrelation hinzu, das zweite wird an späterer Stelle der Arbeit noch einmal genauer zu betrachten sein.

Zum einen: E. Spiegel verweist im Rahmen der theoretischen Fundierung der Korrelativen Symboldidaktik auf die Gesprächstherapie von C. Rogers. Als religiöses Element seiner humanistischen Sozialpsychologie begegnet dort das freilassende, einfühlsame Gespräch des Therapeuten mit dem Klienten. Rogers setzt hinsichtlich des Heilungserfolges auf jene im vertrauensvollen, akzeptierenden Klima des freilassenden Gesprächs sich entfaltende dynamis, auf jene Dritte Macht, die die Theologie „Gott“ nennt. Das „konstruktive Potenzial“, das Rogers im Subjekt zu dessen Heilung freisetzen möchte, wird dabei für den Theologen von einem „Beziehungszwischen“, von einer göttlichen *force vitale* provoziert: „Reine, von Empathie begleitete Präsenz, reines Lassen des anderen, reines Akzeptieren und Vertrauen sind jenes Klima und jenes Medium, dessen sich das transzendente *konstruktive Potenzial*

⁹² B. Kollmann, *Wundergeschichten*, 158f.; vgl. zu einer weiteren didaktischen Würdigung T. Eggers, *Wenn das Wunder Schule macht. Ein Beitrag zur Bibeldidaktik und zum Religionsunterricht*, Düsseldorf 1991, 28ff.; vgl. ebenso F. Albrecht, *Blindheit und Lähmung. Heilungserzählungen als Schlüsseltexte für Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen*, Münster 1999, 107f., 148

⁹³ H.K. Berg, *Methoden biblischer Texterschließung*, in: G. Adam u. R. Lachmann (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband*, Göttingen ⁴2002, 163-168, 164

⁹⁴ G. Theißen, *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*, Gütersloh 2003, 102

bedient.“⁹⁵ Nun ist E. Drewermann im Zuge seiner tiefenpsychologischen Interpretation biblischer Erzählungen nicht müde geworden, auf die Parallelen zwischen der analytischen Psychotherapie und dem gesprächstherapeutischen, konstruktiven Potenzial hinzuweisen, das Jesus im Umgang mit den verängstigten Marginalisierten gepflegt hat⁹⁶ – und das auch in der Bartimäus-Erzählung eine entscheidende Rolle spielt, wie unten ausführlicher zu belegen sein wird: „An einer Stelle wie dieser Wundererzählung des Markusevangeliums ist die unmittelbare Einheit zwischen Gottvertrauen und Selbstvertrauen, zwischen Religion und Psychotherapie mit Händen zu greifen.“⁹⁷ Die von E. Spiegel eruierten Analogien von Rogers‘ Gesprächstherapie und Korrelativer Symboldidaktik lassen sich mit Drewermanns Bibelauslegung daher hervorragend an einzelnen biblischen Fallbeispielen bestätigen und vertiefen. Betont die Korrelative Symboldidaktik mit Rogers jene transzendente Macht, die Vertrauen und Akzeptanz fordert und fördert, so buchstabiert Drewermann diese Akzeptanzbeziehung an konkreten Fallbeispielen durch, geht dabei wie Rogers stets von den Polen Angst und Vertrauen aus, lädt diese Parameter jedoch im Kontext der Reich-Gottes-Botschaft Jesu explizit theologisch auf. Und ebenso wie die Korrelative Symboldidaktik im Rahmen der soziotheologischen Analysen auf psychologische Motive gar nicht verzichten kann (etwa bei dem Korrelatfeld „Empathie“), so blendet die Tiefenpsychologie in ihren Studien zu seelischen, neurologischen (psychosomatischen, psychoneurotischen und psychotischen) Erkrankungen soziale Aspekte gerade nicht aus und betont etwa die Zuverlässigkeit von Bezugspersonen für eine Genesung der Seele und damit für die von der Korrelativen Symboldidaktik beschworene Lebensoptimierung.⁹⁸

Zum anderen: Indem E. Spiegel die Offenheit der Korrelativen Symboldidaktik für den interreligiösen Dialog betont, lenkt er den Blick auf ein zentrales religionswissenschaftliches Forschungsfeld der Tiefenpsychologie, die Analyse von Mythen, Märchen und Weltliteratur: „Wenn sich aktuelle und biblisch tradierte Erfahrungen vernetzen lassen, dann auch mit außerbiblischen, mit solchen, die durch Mythen und Märchen weitergegeben, und solchen, die

⁹⁵ E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 130

⁹⁶ Vgl. umfassend E. Drewermann, Jesus von Nazareth. Befreiung zum Frieden, Düsseldorf ⁵1998; vgl. exemplarisch E. Drewermann, Das Markusevangelium. Erster Teil (Mk 1,1-9,13). Bilder von Erlösung, Düsseldorf ⁹2000, 36, 74f.; vgl. insbesondere grundlegend zur Hermeneutik der Wunderauslegung E. Drewermann, Tiefenpsychologie und Exegese. Band II: Wunder, Vision, Weissagung, Apokalypse, Geschichte, Gleichnis, Düsseldorf ⁶2001, Kap. I.6

⁹⁷ E. Drewermann, Das Markusevangelium. Zweiter Teil (Mk 9,14-16,20). Bilder von Erlösung, Düsseldorf ⁶2003, 161

⁹⁸ Vgl. dazu umfassend E. Drewermann, Atem des Lebens. Die moderne Neurologie und die Frage nach Gott. Band 2: Die Seele. Zwischen Angst und Vertrauen, Düsseldorf 2007, 101ff.

in den verschiedenen Wissenschaften aufgegriffen und reflektiert werden.“⁹⁹ Zweifellos liegt eine der Stärken tiefenpsychologischer Textauslegung für die Bibel- und hier insbesondere für die Symboldidaktik in dem ergiebigen Vergleich von literarischen Motivverwandtschaften. Die Symbolsprache archaischer, mythischer Religionen und der Märchen sowie der Weltliteratur als deren Nachfahren, als „freie Fragmentkombinationen alter Mythenmotive“¹⁰⁰ verbindet sich unter dem Stichwort sog. „Archetypen“ bis heute elementar mit den Tiefenschichten der menschlichen Seele. Sie für den RU unter Heranziehung religionswissenschaftlicher Vergleiche fruchtbar zu machen, ist Aufgabe der Bibeldidaktik¹⁰¹ und eine große Chance für die Korrelative Symboldidaktik, wie ich weiter unten anhand der Erläuterung meines Bandes zum Mt Kindheitsevangelium belegen werde. Am Beispiel von Mk 10, 46-52 soll aber zunächst der konkrete Gewinn tiefenpsychologischer Auslegung für die Korrelative Symboldidaktik im Rahmen des Unterrichtsmodells demonstriert werden. Zunächst skizziere ich die zentralen Pointen einer gleichermaßen historisch-kritischen wie tiefenpsychologischen Exegese zu Mk 10, 46-52, die den Lehrenden vorgelegt wird.

*Die Exposition (Mk 10, 46)*¹⁰²: Die aussichtslose Lage des Bettlers wird besonders durch eine Detailanalyse des Raumes in der Exposition anschaulich. Nach tiefenpsychologischer und literaturwissenschaftlicher Auslegungsregel dient vielen Erzählern der Weltliteratur der Raum als Spiegel der seelischen Verfassung der Figuren. Das gilt insbesondere für die Exposition einer Erzählung, die nach einer weiteren Grundregel tiefenpsychologischer Deutung bereits alle Details zur Analyse des psychischen Grundkonfliktes der Figuren enthält.¹⁰³ Damit rücken hier die Ortswahl „Jericho“, der Wegesrand, an dem Bartimäus vor dem Stadttor sitzt, sowie die Bewegung der Menschenmasse hinaus Richtung Jerusalem ins Zentrum der Betrachtung. Der Lehrer wird über die symbol- und geschichtsträchtige Oase „Jericho“ informiert, sodass ihm der Kontrast zwischen den Hoffnungsbildern aus den Befreiungssagen Israels, der reichen Vegetation und dem regen Wirtschaftsleben einerseits und der hoffnungslosen Lage des Bettlers, der außerhalb dieses paradiesischen Eilandes hocken muss und der sich aufgrund seiner Unreinheit nicht in die Liturgie der Wallfahrt zum Passahfest nach Jerusalem einreihen darf. Die Tempuswahl des Erzählers, die von der in vielen Schulen gebräuchlichen Herder-Einheitsübersetzung nicht adäquat übersetzt wird, unterstützt die

⁹⁹ E. Spiegel, *Induktive Gott-Rede*, 186

¹⁰⁰ E. Drewermann, *Tiefenpsychologie und Exegese. Band I: Traum, Mythos, Märchen, Sage und Legende*, Düsseldorf⁶2001, 141

¹⁰¹ Vgl. H. Halbfas, *Religionsunterricht*, 126

¹⁰² Vgl. V. Garske u. J. Nolte, *Bartimäus*, 20ff.

¹⁰³ Vgl. E. Drewermann, *Tiefenpsychologie und Exegese. Band I*, 206f.

wortwörtliche Aussichtslosigkeit seiner Lage: Das griechische Imperfekt ist durativ zu lesen, Bartimäus sitzt „wie immer“ am Wegesrand und wird vom Erzähler zunächst bewusst als Randfigur fixiert, für den es aus der existenziellen und religiösen Krise (er lebt als Unreiner in äußerster Gottesferne) keinen Ausweg zu geben scheint. Psychologisch stellt sich die Frage damals wie heute, wie man in dem ständigen Bewusstsein leben kann, moralisch „wie immer“ nicht in Ordnung zu sein. Im Anschluss an eine erste Betrachtung des Raumes und der Zeit wird der Blick des Lehrers auf die für die Korrelate wichtige Kontrastierung des Bartimäus mit dem Pilgerzug gelenkt und für den Vergleich bewusst bekannte Redewendungen der deutschen Sprache gewählt, um die Korrelation auf anthropologischer, psychologischer Ebene besser zu markieren: „Die soziale und religiöse Ausweglosigkeit des Bartimäus kontrastiert mit dem Weg der Pilger. Die Bilder, die der Erzähler malt, sind sehr eingängig: Hier ein notorischer Sitzenbleiber, eine Randfigur (um einen bekannten Werbeslogan eines TV-Sportsenders zu pervertieren: Bartimäus ist „nur dabei, statt mittendrin“), die nur noch schwarz sieht, die nicht mitkommt, die den (Menschen-) Zug verpasst, völlig neben der Spur, ganz unten, die festsetzt, am Boden, ohne (Aus-) Weg, die (der Jordansenke entsprechend) völlig in der Versenkung zu verschwinden droht, die im Abseits, mit Borcherts gleichnamigem Drama gesprochen: „draußen vor der Tür“ ist, ein Außenseiter, der bereits am frühen Morgen schon wieder ganz am Ende (der Stadt) ist. Auf der anderen Seite die Fortschreitenden und Fortgeschrittenen, die oben auf, bereits in (euphorischer Festtags-) Stimmung, also stets auf der Höhe der Zeit sind, die ihren Weg gemeinsam schon machen werden, kompetenzorientiert: das langfristige Ziel nicht aus den Augen verlierend, steil nach oben (aus dem Jordantal hinauf nach Jerusalem), den Aufstieg (zum Heiligtum) fest im Visier. Wie muss Bartimäus fühlen angesichts dieser fortwährend erlebten Kontraste, dieser Masse an Lebenskraft und religiösem Selbstbewusstsein, die an ihm tagtäglich vorbeizieht, ohne dass er je hinterher käme?“¹⁰⁴

Die Schlussfrage soll die Empathie des Lehrers für Bartimäus aktivieren und damit zur wichtigen Erörterung des Krankheitsbildes überleiten. Die Tiefenpsychologische Exegese rekonstruiert aus der Raumanalyse eine Jammergestalt mit schwersten Minderwertigkeitsgefühlen und depressiven Stimmungen, die sich aus der religiösen und sozialen Ohnmacht ergeben. Die Blindheit, die gemäß historisch-kritischer Exegese alle Formen einer Sehtrübung meint, ist näherhin als psychosomatische Reaktion auf die Aussichtslosigkeit zu verstehen. Die Sehtrübung des Bartimäus ist demnach eine auch heute noch weit verbreitete

¹⁰⁴ V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 21f.

spezifische Form der Konversionshysterie. Bei dieser sog. „hysterischen Blindheit“, so erfährt der Lehrer weiter, legen sich das seelische Leid, der Lebensstress und die Perspektivlosigkeit nicht nur förmlich auf die Organe (hier der Augen), sondern das Opfer arrangiert sich zudem mit der Krankheit und hat einen heimlichen Krankheitsgewinn. Man gibt die Verantwortung für das eigene Leben bereitwillig ab, lebt – um den Preis von Apathie und Depression – „gut“ von den Almosen und hat sich in diesem Zustand der Demütigung und Entmündigung eingerichtet. Es ist wichtig, sich dieser Ambivalenz bewusst zu werden, denn sie bildet den Schlüssel zur später aufgeworfenen, theologisch äußerst relevanten Frage, inwiefern sich Bartimäus selbst heilen konnte.

*Die Dramatisierung (Mk 10, 47-48)*¹⁰⁵ : Bartimäus bringt nun „auf einmal“ (so die korrekte, erneut von der Einheitsübersetzung übergangene Wiedergabe des Aorists) jenes Urvertrauen in ein Gegenüber auf, das ihm offensichtlich stets im Leben fehlte oder das ihm abhandengekommen war. Was Bartimäus nun gegenüber der Masse, die ihn zum Schweigen bringen möchte, an Energie aufbringt, gilt der Tiefenpsychologischen Exegese als wichtiger erster Teil der Genesung. Gemäß dem griechischen Original des Verbs (*krazein*) wagt es der Bettler, gegen die Herrschaftsausübung, gegen das Redeverbot der Masse auf gleichsam unerhörte Weise aufzubegehren und sich lauthals zu Wort zu melden. Das Verb umschreibt ein unanständiges, erschreckendes und aufdringliches Geschrei, wie es in mk Erzählungen sonst nur den unreinen Geistern und Besessenen vorbehalten ist. Das von dem Bettler selbstbewusst eingeforderte „Erbarmen-machen“ erinnert bibelkundige Leser an die Berufung auf Jahwes Bundestreue, wie er sie in Ex 3,7 gegenüber den versklavten Israeliten bekundete („... ihre *laute Klage* über ihre Antreiber habe ich gehört, ich kenne ihr Leid“). Wie, so wird der Lehrer weiter in die exegetischen Erörterungen verstrickt, erklärt es sich aber psychologisch, dass es immer wieder Menschen – gerade unter liturgisch ambitionierten Gläubigen – gibt, die es nicht gut haben können, wenn die theologisch Unmündigen, die Verzweifelten den Mund aufmachen und das religiöse Gehabe der Pilgerreise stören? Das Privileg, als Gesunde auf dem Weg zum Heiligtum sein zu dürfen, verleiht den „Vielen“ vermeintlich religiöse Exklusivität. Solange Bartimäus stillhält, duckmäusert und die soziale und religiöse Rollenverteilung von Reinen und Unreinen nicht antastet, fühlen sich die „Vielen“ in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt und können in ihrer Hybris ihre (gemäß Mk: blinde) Nachfolge zu ihrem besonderen Charakteristikum steigern. Vor diesem durchaus schon von Mk kirchenkritisch verstandenen Erzähzug wird der Wesenswandel des Bartimäus

¹⁰⁵ Vgl. V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 25ff.

umso deutlicher. Indem er sich einfach über die Drohungen der „Vielen“ hinwegsetzt, findet er die psychische Energie, sich den Repräsentanten des Überichs entgegenzustellen, die ihn bislang mit ihren gesellschaftlichen und religiösen Kommandos und Normen traktiert haben. Da er nun, ausgelöst allein durch das Kommen Jesu, die Kraft findet, den Ton anzugeben und den Mund aufzumachen, vollzieht Bartimäus einen Akt der Mündigkeit und Selbstwerdung.

*Der Wendepunkt (Mk 10, 49-50)*¹⁰⁶: Der Aorist unterstreicht formal den inhaltlichen Wendepunkt der Erzählung. Hatte der Erzähler bislang Verben der Bewegung und der aggressiven Kommunikation gewählt, so lässt er Jesus im doppelten Wortsinn des Temporal- und Lokaladverbs „auf der Stelle“ stehen bleiben (was erneut von der Einheitsübersetzung nicht erfasst wird). Die Erzählung gelangt – wieder nicht ohne kirchenkritische Impulse – an einen toten Punkt: „‘Erbarmen-machen‘ beginnt also mit dem Hören auf die Kleinen und mit der gezielten Unterbrechung der Liturgie: Menschlichkeit hat immer Vorrang vor rein äußerlichem Gottesdienst.“¹⁰⁷ Gegen ihren ursprünglichen Wunsch müssen die Umstehenden auf Geheiß Jesu den Bettler zum Aufstehen motivieren. Psychologisch gesehen, überfremdet die widersprüchlich, wendehälsisch agierende Masse selbst jetzt noch den Bettler. Ohne aktive Fortsetzung seines Emanzipationsprozesses wäre für Bartimäus daher im Moment noch nichts gewonnen. Er muss daher zur Bestätigung seines Willens, der Manipulierbarkeit von außen den Kampf anzusagen, den Mantel als Symbol seiner alten Identität, der sozialen Ausgrenzung und Abhängigkeit von Dritten, abwerfen. Dass er sich dabei eines letzten rechtlich verbürgten Armenschutzes entledigt, entblößt ihn und macht ihn angreifbar, untermauert aber zugleich sein gewonnenes Selbstvertrauen.

*Das Finale (Mk 10, 51-52)*¹⁰⁸: Die für Jesu „sanfte Interaktion“ (E. Spiegel) typische Parenthese „Was soll ich, *möchtest du*, dir tun?“ hat die historisch-kritische Exegese zu einer christologischen Deutung bewogen, die auf der anthropologischen, psychologischen Ebene (im Religionsunterricht) große Probleme aufwirft. Gemäß der kerygmatischen Interpretation gewährt Jesus dem Bettler eine Art königliche Audienz, um damit seine Göttlichkeit und Herrlichkeit zu demonstrieren. Daher der Appell an den Lehrer, sich im Unterricht im Sinne der Korrelativen Symboldidaktik nicht für die dogmatisch-christologische Deutung des Textes, sondern für die anthropologisch-psychologische zu entscheiden, denn: „Sollen wir und unsere Schüler den historischen Jesus in der konkreten Situation wirklich so verstehen,

¹⁰⁶ Vgl. V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 27ff.

¹⁰⁷ V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 28

¹⁰⁸ Vgl. V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 29ff.

dass er einen Wurm von Mensch vor sich hat und diesen dann auch noch in hoheitlicher Geste ein weiteres Mal erniedrigt? Eine Audienz bestätigt doch nur den Status des Rangniedrigeren, verfestigt dessen Minderwertigkeit. Eine solche äußerst distanzierte Begegnung von ‚Hoheit‘ und Bittsteller würde ganz sicher keine Heilung der Minderwertigkeit und Angst bewirkt haben. Wie aber kann die Parenthese psychologisch sinnvoll in die bisherige Interpretation eingebunden werden?“¹⁰⁹ Die Frage lenkt den Blick des Lehrers nun auf das therapeutische Geschick Jesu. Die Parenthese ist nach tiefenpsychologischer Deutung keine majestätische Informationsfrage (übrigens mit zynischem Beigeschmack), auf deren Beantwortung der Herr in seiner Güte gnädig einzugehen gedenkt. Psychologisch gedeutet, zwingt Jesus den Bettler, das auszusprechen, was dieser eigentlich möchte – gegen das drohende und strafbereite Überich. Bartimäus muss es wagen, sich etwas herauszunehmen, nämlich zu artikulieren, was das Beste für ihn in seiner Lage sein mag. In diesem Kontext verdient das Verb (anablepein), das des Bartimäus‘ Wunsch umschreibt, besondere Beachtung. Es kann sowohl mit „sehen“ als auch mit „aufsehen“ / „aufblicken“ übersetzt werden. Bedenkt man die in der Sachanalyse eruierten Schuld- und Minderwertigkeitsgefühle, dann untermauert das Verb in der Bedeutung des Aufsehens die psychischen Ursachen der Augentrübung. Wieder aufsehen zu können meint dann nicht den respektvollen, weiterhin scheuen Blick hoch zu anderen, sondern die Überwindung von Scham eines Menschen, der bislang nur Ansehen dadurch erlangte, dass andere auf ihn abfällig und mitleidig herabblickten. Wieder aufblicken zu können meint dann das Ende eines trüben Blicks auf den Boden, impliziert (dem Aufspringen und Abwerfen des Mantels entsprechend) ein Sein auf Augenhöhe mit der Sozialgemeinschaft: „Das Schritt für Schritt gesteigerte Selbstvertrauen (Aufschreien, Mantelabwurf und Aufspringen, Äußerung des Wunsches) bildet die Ursache für die Genesung der Seele (,wieder aufsehen können‘) und damit gleichzeitig für die endgültige Heilung der Augen (,wieder sehen können‘). Noch die Sprache unterstreicht folglich den psychosomatischen Zusammenhang von Sehtrübung einerseits und Lebensstress, Depression, Schuld- bzw. Minderwertigkeitskomplex andererseits.“¹¹⁰ Wenn Jesus die Heilung auf den Glauben des Bettlers zurückführt, gibt die Tempuswahl erneut einen Fingerzeig auf das Glaubensverständnis, das der Erzähler dem historischen Jesus unterstellt. Es ist das einzige Mal in der Erzählung, dass der Erzähler auf das Perfekt zurückgreift. Ähnlich wie im englischen Present Perfect bestimmen bei diesem Tempus im Griechischen die Konsequenzen der vergangenen Ereignisse die Gegenwart maßgeblich. Glauben in dem dargestellten Sinne meint einen aufbegehrenden Protest gegen

¹⁰⁹ V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 29

¹¹⁰ V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 30

(auch religiös verantwortete) existenzielle Krisen. Das Vertrauen in die eigene Stärke wird zwar mit dem Erscheinen des Nazareners evident, aber es gilt Jesus nicht wesentlich (das tut es erst auf der kerygmatischen Deutungsebene). In Jesus begegnet Bartimäus vielmehr ein vertrauenswürdiger Mensch, „der den Blinden erst einmal zu einem gottgewollten Vertrauen in die eigene Lebensoptimierung bewegt und sein Ich so stärkt, dass es sich gegen die Überich-Repräsentanten durchsetzen will (in diesem Sinn ist Jesus wahrlich der ‚Rabbuni‘, der therapeutische ‚Meister‘ des Bartimäus). Gott- und Selbstvertrauen bilden damit eine Einheit, und so scheint die Übersetzung des ntl. „Glauben“ (gr.: *pistis*) mit ‚Vertrauen‘ sehr treffend.“¹¹¹

Aus der (hier lediglich pointiert wiedergegebenen) psychologisch fundierten Sachanalyse zu Mk 10, 46-52, so die abschließende Bilanz unmittelbar vor der Präsentation der Unterrichtsbausteine, ergeben sich nun zahlreiche Korrelat- und Symbolfelder. „Die biblisch tradierten Korrelate und Symbole zur Bartimäus-Erzählung liegen in der *Selbsteilung von psychosomatischer Krankheit* (Augentrübung) auf der Basis eines erstarkten *Gott- und Selbstvertrauens*. Damit einher geht die *Befreiung von sozialer Ausgrenzung*, die *auch religiös* motiviert ist (Unreinheit). Die Erfahrungswelt des Bartimäus dürfte in den Punkten der religiösen Stigmatisierung und der Bettelei von der Lebenserfahrung der Schüler am ehesten differieren, während jedoch die durch Lebensstress und Angst ausgelöste Konversionshysterie sowie die soziale Diffamierung und Ausgrenzung große strukturelle Ähnlichkeiten zur Jugendwelt (in beiden Sekundarstufen) aufweisen dürften. Auch wenn Schüler sich nach neuesten Studien weniger dem religiösen Vorwurf der großen Gottesferne ausgesetzt fühlen, so ist doch das Korrelat aus der biblischen Geschichte als lebensnah einzuschätzen, von einer bestimmten Gruppe als moralisch grundsätzlich nicht in Ordnung verurteilt zu sein. Ähnliches gilt für das Themenfeld ‚Betteln‘. Obgleich nur vergleichsweise wenige Schüler um Almosen bitten dürften, soll die Problematik deutscher Straßenkinder nicht ausgeklammert werden. Sie ist - mindestens in den Stadtgebieten – bittere Realität. Beide Unterrichtsreihen (A und B) werden folglich im Transferbereich die Themenfelder Depression und Mobbing in der Schule, Reihe B wird zusätzlich das Leben auf der Straße aufgreifen.“¹¹²

¹¹¹ V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 30f.

¹¹² V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 33

Der Band differenziert bei den skizzierten Korrelaten zwischen der Sekundarstufe I (Reihe A: Klassen 7-9) und der Gymnasialen Oberstufe (Reihe B: Klassen 10-12). Schüler der Klassen 10–12 können die psychosomatischen Abläufe in Körper und Seele sowie das erzählstrategische, kerygmatische Vorgehen des Erzählers Markus in Ansätzen erfassen. Die Reihe in der Unter- und Mittelstufe konzentriert sich dagegen bereits während der Erarbeitung des biblischen Textes auf die Themenkreise Minderwertigkeit – Selbstvertrauen (im Kontext von Religion) und greift dabei bewusst auf die Übersetzung des Verbs *anablepein* mit „aufblicken“ zurück. Bartimäus wird hier nicht *expressis verbis* als Blinder, sondern als Bettler mit zu Boden gesenktem und damit verstelltem Blick vorgestellt. In der Oberstufe wird er dagegen als ein an einer Augentrübung Erkrankter eingeführt, der nicht „sehen“ kann bzw. will. Der Lehrer erhält abschließend einen Überblick über folgende konkrete, stets aufeinander zu beziehende Korrelate:

Klassen 7-12:

- Befreiung von Selbstentfremdung und Perspektivlosigkeit auf dem Hintergrund depressiver Verstimmungen;
- Befreiung von Minderwertigkeit und Außenseitertum;
- Befreiung von Stigmatisierung aufgrund der sozialen / familiären Herkunft;
- Befreiung von Scham, in den Augen Anderer moralisch nicht akzeptiert zu sein und um die ideelle und materielle Unterstützung Dritter betteln zu müssen;
- Etablierung von Selbstbewusstsein und Mündigkeit.

Zusätzlich Klassen 10-12:

- Übernahme jener Verantwortung, die zuvor für das eigene Leben bereitwillig an Dritte abgegeben wurde (Krankheitsgewinn);
- Einsicht in psychosomatische Krankheitsbilder und deren Heilungen auf der Basis der Überwindung von Angst und Minderwertigkeit (auch und gerade mit Hilfe der Religion).

Der Lehrer wird noch einmal daran erinnert, dass die Korrelation von Beziehungserfahrungen des Bartimäus im Umgang mit sich selbst, mit Jesus und mit den „Vielen“ vor dem

Hintergrund einer Theologie erfolgt, in welcher Gott letztlich als der bekannt wird, der humane Beziehungen einfordert. Auch in dieser biblischen Erzählung erschließt sich dem Marginalisierten der Gott Jesu in einer Beziehungs- und Kommunikationsstruktur, die Vertrauen in das Leben fördert und sie nicht boykottiert. Noch einmal wird dem Lehrer in diesem Zusammenhang vor Augen geführt, wie Gewinn bringend in der Sachanalyse die Tiefenpsychologie die historisch-kritische Exegese dabei unterstützen konnte, neben den sozialen auch die psychologischen Motive der Erzählung zu erhellen: „Bartimäus und der Erzähler seiner Geschichte setzen auf diese, hier gleich dreifach eingespielte Möglichkeit der Gottesbegegnung. Gottes ‚Reich‘ wird erstens erfahrbar in einer heilsam gewandelten *Beziehung zu mir selbst*, die zweitens *ein vertrauenswürdiger Gegenüber* anstößt und die drittens zu einem *neuen, selbstbewussten Verhältnis* zu einer *Bezugsgruppe* führt, von der ich ehemals ausgeschlossen war, deren integraler, sie bereichernder Bestandteil ich aber jetzt bin. Diese facettenreiche Symbolik wird in beiden Reihen im Sinne der *anthropologisch gewendeten Theologie* und der *Symboldidaktik* im Anschluss an die jeweiligen Korrelate entschlüsselt.“¹¹³

Liegt die Leistung der Tiefenpsychologie also gerade darin, auch vor dem Lehrer nachzuweisen, dass die Heilung der Augentrübung, die vom Lebensstress verursacht wird, gerade nicht jenseits aktueller therapeutischer Möglichkeiten liegt, so hat diese Einsicht didaktische Konsequenzen, die am Ende des didaktischen Ausblicks nun noch hervorgehoben werden. Wie nicht zu bestreiten sein dürfte, erfährt die traditionelle christliche Glaubenslehre im RU kaum eine Nachfrage mehr, was auch mit einem Sprach- und Vermittlungsproblem zusammenhängen dürfte. Kopfschütteln, so das Argument, wird die Heilungserzählung über Bartimäus unter Schülern mit Recht dann auslösen, wenn wir uns Jesus als einen Magier vorzustellen haben, der organisch Blinde gleichsam mit einem Zaubertrick heilt. Zu unterstreichen ist vielmehr (gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Inklusionsversuche), dass jenseits einer supranaturalistischen Auslegung die Erzählung selbstverständlich in den Themenfeldern Psychosomatik, Mobbing, Depression und Marginalisierung sowohl für organisch Nichtbehinderte als auch organisch Behinderte Relevanz besitzt. „Schwer verständlich sind neben fundamentalistischen Deutungen aber auch solche Vermittlungsstrategien, die allein auf die kerygmatische Deutung rekurren und lehren, man müsse nur an Jesus als den ‚Messias‘ glauben und könne ihm dadurch wie der vorbildliche Bartimäus ‚nachfolgen‘ (oder umgekehrt: man ‚folgt‘ ihm nach, indem man an ihn als den

¹¹³ V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 34

‚Messias‘ glaubt) - ohne näher erarbeiten zu lassen, worin das Messianische des historischen Jesus besteht, worin ich ihm also auch heute noch folgen könnte. (...) Im Klartext: Das Glaubensbekenntnis, dass Jesus der ‚Messias‘ ist, dürfte – formelhaft heruntergesprochen - kaum Heilung psychosomatischer Erkrankungen bewirken. Für unsere Schüler sind solche Glaubensformeln solange irrelevant, wie die Lebensweise Jesu, sein Reich-Gottes-Programm existenziell nicht nachvollzogen wird. Die ursprüngliche Praxis Jesu aber führt gemäß der Erzählung über die Heilung des blinden Bartimäus auf das Gebiet der Psychologie und Psychosomatik. Hier, in der Überwindung von Ohnmacht und Stigmatisierung eines psychisch und psychosomatisch Verletzten auf der Basis eigenen (Gott-) Vertrauens, liegt der Schwerpunkt der Unterrichtsmodelle, hier realisieren die Schüler den ‚Lebensmodus‘ (Halbfas) Jesu.“¹¹⁴

Der Erzählung zufolge ereignet sich eine solche, mit Hilfe der Tiefenpsychologischen Exegese plausibel erläuterte Gottes- und Selbsterfahrung (vgl. Abb.1) im wahrsten Sinne des Wortes nicht „im Vorbeigehen“, vielmehr setzt sie eine Auszeit vom herkömmlichen Gang der Dinge voraus. Gemäß der tiefenpsychologischen „Zeitzerdehnungsregel“ muss das, was die Wundergeschichte in einem Augenblick gleichsam verdichtet darstellt, in der Wirklichkeit des menschlichen Lebens einen längeren Zeitabschnitt umfassen.¹¹⁵ Wenn Jesus „auf der Stelle“ stehen bleibt, so muss dieser tote Punkt der Erzählung gedehnt verstanden werden, um das ursprüngliche „konstruktive Potenzial der sanften Interaktion“ (Spiegel) in seiner zeitlichen Dimension zu erfassen. Der Individuations- und Heilungsprozess des Bettlers dürfte zahlreiche und längere Begegnungen mit der historischen Jesusgruppe voraussetzen. Der nächste Abschnitt dieser Arbeit widmet sich daher dieser psychologisch-anthropologisch, theologisch und didaktisch notwendigen produktiven Unterbrechung der Zeit.

3.2 „Jesus blieb – auf der Stelle – stehen“ (Mk 10,49): Vom Gewinn der produktiven Verlangsamung für die soziotheologische Symbolkorrelation

Wie bei allen meinen Veröffentlichungen zum oben skizzierten Unterrichtsmodell, so nehme ich die bibeltheologische Didaktik auch hier beim Wort, wonach - gerade vor dem Hintergrund der Entdeckerfreude der Schüler hinsichtlich intertextueller Bezüge - „die Begegnung zwischen Schüler/innen und Text nicht im Schnellverfahren zu absolvieren ist.

¹¹⁴ V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 34f.

¹¹⁵ Vgl. E. Drewermann, Tiefenpsychologie und Exegese I, 226f.

Die bibeltheologische Didaktik verlangsamt die Begegnung vielmehr. Bibeltheologische Didaktik fordert Zeit: Zeit der Vorbereitung und Zeit für den Prozess. Diese aber ist ein oft selten gewordenes Gut geworden. Dennoch: Wer Zeit investiert, kann ein Lernen ermöglichen, das über den Augenblick hinausreicht, für Schüler/innen gewinnbringend und weitreichend ist.¹¹⁶ Die konzeptionelle Umsetzung dieser bibeldidaktischen Prämisse zeigt sich erneut zum einen in der Zumutung für den Lehrer, die zu unterrichtende Perikope (hier: Mk 10, 46-52) mittels einer ausgiebigen Sachanalyse zunächst erschließen zu müssen. Dabei wurden zu den jeweiligen Abschnitten der Erzählung (Exposition, Dramatisierung, Wendepunkt, Finale) historisch-kritische und tiefenpsychologische Deutungen vorgestellt. Aber nicht nur die Lehrkraft benötigt diese Zeit der Textbegegnung, auch dem Schüler wird sie in meinem Unterrichtsmodell für einen weitreichenden Lernerfolg und nachhaltigen Unterrichtsprozess geschenkt. In vier Bausteinen wird daher zunächst jede Szene der Erzählung angemessen verlangsamt und produktiv erschlossen, sodass die Schüler am Ende den Entwicklungsprozess der Hauptfigur nachvollziehen und Verständnis für die in weiteren Bausteinen angebotenen Vertiefungen und Transfers gewinnen können. Dabei spielen, wie gleich zu zeigen sein wird, intertextuelle Bezüge (etwa im Rahmen eines Vergleichs biblischer Texte mit fiktionalen Texten der Weltliteratur) für meine Konzeption eine wichtige Rolle.

Für den Lehrer ist im Anschluss an die „Interpretationen“ einschließlich des „Didaktischen Ausblicks“ klar, dass die didaktischen Überlegungen zu einer Muße garantierenden Reihenkonzeption letztlich nicht nur eine Frage der Religionsdidaktik heute sind, sondern dass bereits beim historischen Jesus die Vermittlung der Reich-Gottes-Botschaft von solchen Prinzipien bestimmt war. Form und Inhalt müssen, so die Ausführungen im „Didaktischen Ausblick“ aus, auch deshalb für eine existenziell bedeutsame korrelative Konzeption einer Unterrichtsreihe ineinander spielen, weil sie es bereits für den historischen Jesus bei seiner heilenden Begegnung mit marginalisierten Menschen wie Bartimäus taten: „Der Text betont, dass Jesus ‚auf der Stelle‘ den Pilgerzug unterbricht, um Bartimäus Aufmerksamkeit zu schenken. Damit nimmt er nicht allein den Bettler, sondern auch alle Umstehenden und letztlich den heutigen Leser hinein in einen Lernprozess über die Heilkraft seiner Religion. Es kann nicht angehen, das didaktische Vorgehen Jesu zwar in der Sachanalyse zum Unterricht sehr wohl zu realisieren, es dann aber ohne analoge didaktische und methodische

¹¹⁶ M. Schambeck, *Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2009, 177f.

Konsequenzen einfach am Rand des Lernweges liegen zu lassen. Wer im RU Bartimäus und seine Geschichte ‚mal eben‘ in einer oder zwei Stunden verhandeln möchte, um alsbald möglichst rasch zum nächsten Thema zu gelangen, macht ihn didaktisch mundtot (...). Wir glauben, dass wir es Bartimäus schuldig sind, ‚auf der Stelle‘, mit Muße für längere Zeit bei ihm zu bleiben und den Schülern ‚Gelegenheit zum Innehalten‘ (G. Hilger) zu geben, nicht hektisch mit dem Strom der Masse (an Lerninhalten) an ihm vorbeizuziehen, den Ruf seiner widerständigen Geschichte nicht zu überhören und sich von ihr berühren und erzählen zu lassen, was sie eigentlich möchte. Wie will man Jesu Achtsamkeit gegenüber dem zerbrechlichen Leben ernsthaft vermitteln, wenn Lehrer und Schüler stakkatoartig von Thema zu Thema hetzen (...)?“¹¹⁷ Nachfolgend folgt eine exemplarisch Skizze, wie eine produktive Verlangsamung im Rahmen des Modells zur Heilung des blinden Bettlers Bartimäus konkret aussehen kann.

Im 2. Baustein der Reihe für die Klassen 10 bis 13 geht es um den Konflikt der Jesusgruppe mit Bartimäus (Mk 10, 47f.). Die Schüler haben die Exposition (Mk 10, 46) erarbeitet und werden nun (ohne Kenntnis über die Textfortsetzung) mit der Parabel „Gibs auf!“ (1922) von Franz Kafka konfrontiert, die häufig im Deutschunterricht der Oberstufe verhandelt wird. Ein sich nicht näher vorstellender Ich-Erzähler berichtet zunächst von einem recht unspektakulären Ereignis. In aller Frühe begibt er sich in einer ruhigen Straßenlandschaft auf den Weg zum Bahnhof. Erst ein Blick auf die Turmuhr verrät ihm seine (noch gewiss aufholbare) Verspätung, er wird übermäßig unruhig. Die Syntax spiegelt seine Unfähigkeit, unter dem Zeitdruck angemessen mit der Situation umzugehen. Typisch Kafka: Obwohl es sich um eine zwar ärgerliche, aber die Existenz nicht bedrohende Alltäglichkeit handelt, die recht leicht zu bewältigen wäre, bewertet der Mensch subjektiv diese Banalität als äußerst bedrohlich und gerät darüber in Panik.

Erleichtert entdeckt der Erzähler einen Schutzmann, dessen Reaktion auf die Frage nach dem Weg zum Bahnhof das Grotteske der Situation vollends offenbart. Seine Antwort auf die Bitte des Hilfesuchenden fällt zynisch aus, süffisant und warnend entgegnet er dem Erzähler ein zweifaches „Gibs auf!“. Eine harmlose Alltagsszene schlägt damit um in eine Situation totaler Verunsicherung und Entfremdung, eine scheinbar vertraute, vermeintlich helfende Instanz zeigt ihre feindselige Fratze.

¹¹⁷ V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 32f.

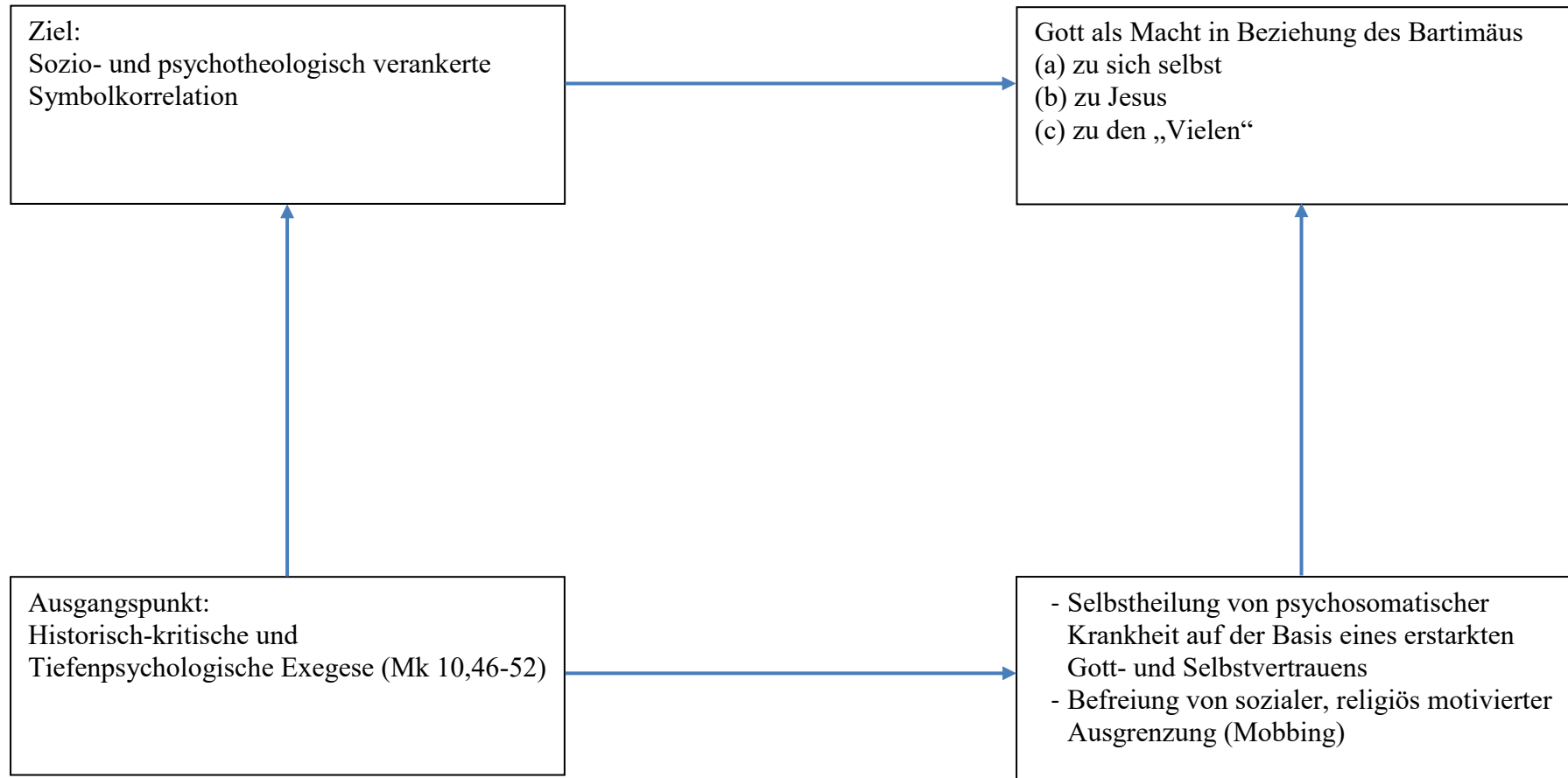


Abbildung 1: Sozio- und psychotheologische Symbolkorrelation in Mk 10,46-52

Zurückweisung, Entfremdung, Abhängigkeit von einer feindseligen Autorität – es sind exakt jene verstörenden Interaktionserfahrungen aus der Kafka-Parabel, die jenen des Bartimäus in seinem Verhältnis zu den „Vielen“ ähneln, als sein erster Hilferuf auf eine Wand der Ablehnung stößt. Im Grunde hätte die Jesusgruppe die zynischen Worte des Schutzmannes sinngemäß übernehmen können, wie es der Bettler nur wagen könne, ausgerechnet von ihnen Hilfe zu erwarten. Um zu diesem Grundkonflikt des Bartimäus mit den „Vielen“ zu gelangen, gehen die Schüler bewusst den Umweg über die Kafka-Parabel, deren anthropologische Ebene Schülern nicht unbekannt sein dürfte (Wegsuche unter Zeitdruck, Panik, erhoffte, aber verweigerte Hilfe durch Dritte). Die strukturellen Analogien zwischen Parabel und Evangelium zu entdecken, ermöglicht auch, das besondere soziale und psychologische Profil der vermeintlich vertrauten, oft vorschnell als existenziell belanglos (da unrealistisch eingestuft) und folglich als langweilig bewerteten Blindenheilung zu erkennen. Der Moment, da sich zwischen den Schüler und den biblischen Text die Parabel schiebt, verspricht im Idealfall ein Aufhorchen, eine mit Spannung verfolgte, motivierende Verzögerung der Textannäherung: Was hat der Anti-Held der Parabel mit Bartimäus zu schaffen? Und was haben beide mit meinem Leben zu tun? H.K. Berg formuliert diesen wichtigen bibeldidaktischen Grundsatz, den ich in meinem Unterrichtsmodell unausgesprochen voraussetze, so: „Flüchtige, oberflächliche Wahrnehmung verhindert, dass die Bibel als ‚newspaper‘ erfasst wird. Darum ist es wichtig, dass die Schüler (und Lehrer) wieder lernen, etwas mit Bedacht aufzunehmen. Ein wichtiger Grundsatz ist das Weg-Prinzip: Es wird absichtlich Distanz zwischen Text und Leser gelegt, er soll merken, dass er einen Weg zurücklegen muss, um sich einem Text zu nähern. Vor allem Maßnahmen zur Verlangsamung eignen sich, das Weg-Prinzip zu realisieren. (...) Langsamkeit im Sinne von Intensität, Spürbarkeit der Gegenstände.“¹¹⁸ Beide der von Berg aus diesem Grundsatz abgeleiteten Methoden zur Verstärkung der aufmerksamen Wahrnehmung, das Prinzip des Verlangsamens und das Prinzip des Verfremdens, werden von mir in den Unterrichtsgang eingespielt. Die folgenden Erläuterungen dazu werden dem Lehrenden aus Gründen einer schlankeren Unterrichtsvorbereitung lediglich pointiert im methodischen Kommentar dargeboten¹¹⁹:

Das von der Religionsdidaktik beschworene Prinzip des Verlangsamens ist, soweit ich das beurteilen kann, der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik entlehnt, die in

¹¹⁸ H.K. Berg, Methoden, 165

¹¹⁹ Vgl. V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 76f.

den 90er Jahren ausgefeilt wurde¹²⁰ und in einem weiteren Kapitel dieser Arbeit noch als besonderes Kennzeichen der unterrichtspraktischen Überlegungen dezidiert vorgestellt und daher an dieser Stelle nur kurz erläutert wird. Die konkrete Methode im Rahmen des Verlangsamens ist ebenfalls der Deutschmethodik entnommen.¹²¹ Die Schüler erhalten Schlüsselbegriffe der Kafka-Parabel (Uhr, Turmuhr, sehr beeilen, Schrecken, unsicher, Schutzmann), aus denen sie unter Beibehaltung der Reihenfolge eine kurze Erzählung entwerfen sollen (die Literaturdidaktik spricht von einer Form des kreativen Schreibens, das mittlerweile auch fester Bestand der Religionsdidaktik ist¹²²). Der Autor (Kafka) wird ihnen nicht genannt. Sofern ihnen das Original nicht bekannt ist, wird meist die Erwartungshaltung erfüllt, wonach die anfängliche Verzweiflung des Erzählers in einem spannenden, doch meist glimpflich ausgehenden Finale aufgehoben wird. Aber auch der gegenteilige Plot, ein wie auch immer geartetes Scheitern des Erzählers, ist bestens geeignet, um nach einer Phase der Auswertung das Original Kafkas als Vergleich heranzuziehen, um über die arrogante Haltung des Schutzmanns im Kontrast zur Hilflosigkeit des Erzählers zu reflektieren. Anschließend greift die Methode des Verfremdens, ebenfalls ein wichtiges Element modernen Literaturunterrichts. Die zynische Antwort des Schutzmannes „Gibs auf!“ wird in den biblischen Text montiert, sodass Vers 48 unter Verzicht auf das mehrmalige Schreien des Bettlers nunmehr folgendermaßen endet: „Da herrschten viele, damit er schweige, ihn an: Gibs auf!“ Mit dem Wissen um den Charakter des Polizisten und die seelische Verfassung des Erzählers aus Kafkas Parabel (einschließlich ihrer Überlegungen zu analogen, aktuellen Situationen eigener Entfremdung) lesen und interpretieren die Schüler nun die Begegnung der Vielen mit Bartimäus. Um das asoziale Verhalten der Festpilger und der Jünger, das sich in der Geste des Anherrschens äußert, erfahrbar, im Sinne der von Berg beschworenen Intensität der Textbegegnung regelrecht spürbar, hörbar werden zu lassen, werden ihnen die brüskten, absurden Worte des Polizisten in den Mund gelegt, d.h. die Kafka-Sequenz verschärft im Zuge der Methode der Textmontage den biblischen Grundkonflikt und hebt ihn damit erst richtig ins Bewusstsein der Schüler¹²³ (die zunächst noch ausgesparte Protesthaltung des

¹²⁰ Vgl. die wegweisenden Beiträge von G. Haas u.a., Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: Praxis Deutsch 21 (1994) 123, 17-25 sowie I. Scheller, Szenische Interpretation, in: Praxis Deutsch 23 (1996) 136, 22-32; zur weiterführenden Literatur und Begründung siehe unten Kapitel 5

¹²¹ Vgl. H. Fuchs u. D. Seiffert, Franz Kafka. Erzählungen und andere Prosa. Lehrerheft, Berlin 1999, 13f.

¹²² Vgl. exemplarisch G. Hilger u. E. Stögbauer, Kreatives Schreiben, in: G. Hilger u.a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule, 404-411

¹²³ Vgl. zu solchen Verfahren der Dramatisierung und Konkretion von Handlungen G. Waldmann, Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle, Hohengehren²1999, 73ff.

Bettlers, sein unbändiges Selbst- und Gottvertrauen werden später vor diesem Hintergrund in ihrer Dimension als noch gewaltiger und erstaunlicher erfahren).

Nach einer Spontanphase sollen die Schüler diese Szene nun nachstellen, wobei sie zur Gestaltung von Gestik und Mimik auf die Charaktereigenschaften der Figuren aus Kafkas Parabel zurückgreifen können. Entscheidend ist dabei, die Szene weiterlaufen zu lassen, indem Bartimäus kontinuierlich um Erbarmen bittet, während ihm die Umstehenden gebetsmühlenartig ihr „Gibs auf!“ an den Kopf werfen.¹²⁴ Die anschließenden Äußerungen der Schauspieler aus der Rolle heraus, aber auch aus ihrer persönlichen Sicht auf die Szene dienen der Erschließung der vom biblischen Erzähler nicht explizit erwähnten, aber für die Psychosomatik so bedeutsamen inneren Gefühlswelten (welche in einem tiefenpsychologisch-expositorischen Text in der Vertiefungsphase dann auch exegetisch analysiert werden): Wie muss Bartimäus fühlen und denken, da er – ähnlich dem Kafka-Erzähler – plötzlich in seiner verzweifelten Lage noch Hoffnung schöpft, um dann doch schroff abgewiesen und in seine Perspektivlosigkeit zurückgedrängt zu werden? Was wird aus seinem Plan, mit Jesus in Kontakt zu kommen? Und worin ist die Motivation der „Vielen“ zu sehen, den Bettler derart abzuservieren? Rezeptionsästhetisch gesprochen, werden mit Hilfe des Verlangsamens und Verfremdens sog. Textleerstellen gefüllt, die der Leser im gewöhnlichen, schnellen Leseverfahren allzu oft einfach übergeht bzw. unbewusst zwar mit Vorstellungsbildern füllt, ohne sie jedoch ins Bewusstsein zu heben und für eine Deutung fruchtbar zu machen.¹²⁵

In diesem literaturdidaktischen Kontext zählt zu den Gewinnchancen des szenischen Spiels die Reflexion von inneren und äußeren Haltungen der Figuren, mit denen auch heute (im Schulalltag) eingeschliffene Formen des Verhaltens (hier: des Mobbing) „und die in sie eingehenden gesellschaftlichen Normen und Machtverhältnisse gerechtfertigt und bestätigt werden. Ziel könnte dabei sein, vergessene, ausgegrenzte oder noch nicht entdeckte Gefühle, Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten (wieder) bewusst zu machen und als Teil des eigenen Selbst zu akzeptieren. Damit können polarisierende Vorstellungen und Deutungen, die neue Erfahrungen erschweren, in Frage gestellt und überwunden werden.“¹²⁶ Indem also die Schüler realisieren, dass und wie, mit welcher sozialen Wirkung ihrer (Körper-)Sprache, Menschen wie der Schutzmann und die „Vielen“, die qua Amt und sozialer Stellung mit Macht ausgestattet sind, über eigentlich Schutzbefohlene herrschen, analysieren sie immer

¹²⁴ Vgl. V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 79

¹²⁵ Vgl. G. Haas u.a., Literaturunterricht, 22

¹²⁶ I. Scheller, Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis, Berlin ⁸2008, 25

auch soziale Prozesse, Aggressionen, Gefühle, Lebensentwürfe etc., die sie sich ganz ähnlich in ihrer eigenen Welt angeeignet haben, ohne sie sich immer klar zu machen. Dabei können auch Verbindungen zu unbewussten Anteilen hergestellt werden, die im Zuge der Sozialisation verdrängt, verschüttet oder vergessen wurden und die eventuell wie bei dem Kafka-Erzähler / dem „alten“ Bartimäus versus Schutzmann / den „Vielen“ dazu geführt haben, dass sie sich in Beziehungen nach vorgegebenen, starren Kategorien definieren: als stark oder schwach, duckmäuserisch oder gebieterisch, gesund oder krank usw.¹²⁷ Respektieren Schüler nun diese (wieder) entdeckten bedrohlichen Anteile als eigene und integrieren sie ins Selbstbild, brauchen sie sie nicht anderen zuzuschreiben und bei ihnen als Projektion zu bekämpfen. Ganz im Sinne tiefenpsychologischer Textauslegung sind die arroganten Abwehrversuche der „Vielen“ / des Schutzmanns, sind aber auch die leicht einzuschüchternden Figuren des Ich-Erzählers und des „alten“ Bartimäus immer ein Teil des Selbst. Tiefenpsychologische Exegese, Theaterpädagogik und nicht zuletzt eine korrelative Symboldidaktik, die das Soziale immer vor seinem religiösen Hintergrund (Gott als Macht in Beziehung) verstehen will, eint dieses grundlegende literaturdidaktische Ziel: „Im Wechselspiel von Ich und Rolle könnten in dieser Weise Abgrenzungen und Polarisierungen in Frage gestellt und der Blick für die vielfältigen Schattierungen und Ambivalenzen in uns und unseren Beziehungen zu unserer sozialen Umwelt geöffnet werden.“¹²⁸

Das Besondere an Verlangsamung und Verfremdung liegt also im vorliegenden Unterrichtsentwurf in der doppelten Überblendungstechnik: Die Schüler gelangen über den Umweg der Kafka-Erzählung zur jetzt intensiver erlebten biblischen Beziehungskonstellation und Gefühlslage der biblischen Figuren, sie gelangen aber über das szenische Spiel letztlich auch zu sich selbst – und zwar im Schutz der Rolle der gespielten Figuren. Das Einfühlen in fremde Rollen, bei dem die Schüler in die äußere und innere Welt und Haltung einer Person eindringen müssen, setzt somit auch die Aktivierung sinnlicher Vorstellungen voraus.¹²⁹ Im vorliegenden Fall müssen sich die Schüler ausmalen, wie die Figuren im doppelten Wortsinn zueinander stehen, wie sie sich im Raum verteilen, welche Distanz sie (nicht) wahren, wie die Körpersprache die ablehnende Haltung unterstützt, welche bedrohlichen Wirkungen Gestik, Mimik und weitere Körperhaltungen entfalten können etc., kurz: sie befinden sich in einem Prozess ganzheitlichen Lernens, und das setzt Muße voraus, wie U. Riegel betont:

¹²⁷ Vgl. I. Scheller, *Szenisches Spiel*, 27

¹²⁸ I. Scheller, *Szenisches Spiel*, 27

¹²⁹ Vgl. I. Scheller, *Szenisches Spiel*, 29f.

„Ganzheitliches Lernen braucht Zeit.“¹³⁰ Gerade darstellende Spiele, welche die Sinne aktivieren, die Körperfunktionen schulen und dem Wahrnehmungstraining und der Ausdrucksfähigkeit dienen, benötigen genügend Spielzeit, so H. Rösner in seinen Reflexionen zu den handlungsorientierten Lernformen, und er ergänzt treffend: „Zeitdruck ist ein äußerer Zwang, der ein Spiel nicht echt aufkommen lässt.“¹³¹

Flankiert wird ein solches Plädoyer vom didaktischen Prinzip des Ästhetischen Lernens, das gerade mit dem szenischen Spiel für eine Lernkultur entsteht, „die allzu glatte und zu schnelle Lernwege bewusst unterbricht. Religionsunterricht wird so zum Ort einer ‚produktiven Verlangsamung‘ (Hilger). Produktive Verlangsamung produziert und provoziert Unterbrechung der glatten und zu schnellen Lernwege im Interesse einer sinn- und sinnerfüllten Lernzeit und einer Ermöglichung ästhetischer Kompetenz, die offen ist für die Sinnlichkeit des Glaubens. (...) Das bedeutet Verzicht auf Stofffülle und auf eine einseitige Vermittlungshermeneutik, die darauf abzielt, möglichst viel Lernstoff möglichst schnell an die Lernenden heranzubringen. So gilt nicht nur: weniger kann mehr sein, sondern auch langsamer kann mehr sein! Warten, Ruhe, Nachsinnen, nicht zuletzt Muße sind für religiöse Bildung produktiv.“¹³²

Fazit bis hierher: Eine soziotheologisch verankerte Didaktik rückt unweigerlich und grundsätzlich das Beziehungsgeschehen in den Fokus. Will sie dabei im Sinne des Korrelationsgedankens biblische und aktuelle anthropologische Erfahrungen vernetzen, kann sie u.a. mit Hilfe literaturdidaktischer Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts Schüler derart in die biblischen Erzählungen verstricken, dass deren psychologische und soziale Muster nachhaltiger realisiert und mit Gewinn auf das eigene Leben transferiert werden können. Die Voraussetzung dazu ist dann allerdings die Verzögerung der Lernprozesse sowie die Öffnung des RU für eine bewusste ästhetische Bildung. Sie liegt im genannten Fall der Bartimäus-Szene zunächst in der Produktion einer eigenen Geschichte nach Schlüsselwörtern, sodann in der spielerischen Vertiefung der biblischen Szene auf der Basis einer Textverfremdung. Im Vergleich mit dem Kafka-Original wird damit nicht allein der Charakter der Figuren erschlossen. Die Schüler erleben vielmehr

¹³⁰ U. Riegel, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2010, 166

¹³¹ H. Rösner, Spielend lernen, in: U. Baumann (Hg.), Religionsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, 118-133, 122

¹³² G. Hilger, Ästhetisches Lernen, in: Ders. u.a. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Schule und Beruf, München 2013, 334-343, 342

auch, wie besonders die Wahl der Erzählelemente Sprache, Raum, Zeit, Perspektive und Figuren die Generierung von literarischen (und damit auch biblischen) Texten beeinflusst. Sie werden sensibel für die Wortwahl des Erzählers. Der entfremdete, am Boden sitzende Verzweifelte wird von den (vermeintlich) Höhergestellten „angeherrscht“. Diese bedrohliche biblische Kommunikation sinnlich zu erfahren, zu erspüren (das Ästhetische Lernen spricht von der intensiveren Wahrnehmung der Welt, der Aisthesis), dabei eigene, verschüttete Kommunikationsmuster zu entdecken und kritisch zu reflektieren (das Ästhetische Lernen fordert solche Urteilsbildung, die Katharsis), um zu neuen Handlungsmustern zu gelangen (das Ästhetische Lernen nennt das Poiesis), ist sowohl Ziel der Literatur- als auch einer Religionsdidaktik, die das Prinzip des Ästhetischen Lernens berücksichtigt. Wenn die Literaturdidaktik geltend macht, dass verschüttete Gefühle der Schüler wieder aktiviert werden sollen, kommt das dem Ästhetischen Lernen entgegen, das ebenfalls aufgrund eines zunehmenden Wahrnehmungsverlustes an der Schulung der Selbstwahrnehmung interessiert ist: „Der Blick auf das, was wahrgenommen wird, führt weiter zu dem, was übersehen, ausgeblendet oder verschüttet zu werden droht. Plakativ formuliert, geht es der ästhetischen Bildung zunächst grundlegend um Gewinnung bzw. Wiedergewinnung der Wahrnehmungsfähigkeit angesichts einer An-ästhetisierung menschlicher Sinne (Wahrnehmungsverlust) und daraus resultierender Fühllosigkeit.“¹³³

Die von Literatur- und Religionsdidaktik gleichermaßen geforderte (Re-)Aktivierung der Wahrnehmung von Kommunikationsmustern und Gefühlswelten spielen einer sozio-theologisch ausgerichteten Didaktik folglich in die Karten. Wer Schüler verstehen und nachspüren lassen will, was die „Sinnlichkeit des Glaubens“ (Hilger) in der Bartimäus-Erzählung ausmacht, wer also empfinden lassen will, wie Bartimäus sich vertrauensvoll gegen die „Fühllosigkeit“ der Herrschenden in der Kommunikation behauptet, wer letztlich be-greif-bar machen will, wie Gott vom Erzähler als force vitale in das Beziehungsgeschehen eingebracht wird, muss Methoden einsetzen, die ihn und die Schüler an die Beziehungsstrukturen, an die Gefühlswelten der Figuren (und an die je eigenen) näher heranbringen. Die von mir gewählten, konkreten literaturmethodischen Übungen erfüllen dabei die von der Religionsdidaktik genannten, allgemeinen Kriterien, eine verlangsamte und eine sinnhaft-ästhetische Begegnung mit der (biblischen und modernen Schüler-) Welt. „Sensibilität für die Verlangsamung religionspädagogischer Lernprozesse schafft Raum für Erfahrung, die Schüler

¹³³ C. Kalloch u.a. (Hg.), Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Stuttgart 2009, 230

heute im konkreten Umgang mit Menschen und Dingen brauchen. Im Mittelpunkt ästhetischer Bildung steht die sinnenhafte, intensive, nachhaltige Beschäftigung des Subjekts mit seiner Welt, die zu bewusstem Wahrnehmen und Verstehen führen kann.“¹³⁴ So werden in meinem Unterrichtsmodell wesentliche Aspekte des Ästhetischen Lernens, des Ganzheitlichen Lernens, der biblischen Textverfremdung und der Produktiven Verlangsamung immer wieder mit Hilfe ausgewählter Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts berücksichtigt. Alle Prinzipien eint, das dürfte deutlich geworden sein, ein zentraler unterrichtsökonomischer Gedanke, den der Literaturdidaktiker G. Haas im Anschluss an die Erläuterungen von handlungs- und produktionsorientierten Methoden warnend proklamiert und der gleichermaßen für den Deutsch- und den Religionsunterricht gilt: „Schließlich ist es nicht unnützlich zu wiederholen, dass die Zeit-Hetze der Tod jedes dieser Unternehmen ist.“¹³⁵ Bedenkt man, dass alle diese im Punkt der Zeitgarantie zusammenlaufenden didaktischen Leitlinien perspektivisch auf die übergeordneten soziotheologischen und tiefenpsychologischen Fluchtpunkte der Korrelativen Symboldidaktik verlängert werden können, wird deutlich, wie vielfältig vernetzt das Unterrichtsmodell ist. Wie in einem Brennglas kann allein eine einzelne Lerneinheit die unterschiedlichen Strahlen des didaktischen Farbspektrums bündeln (vgl. Abb. 2).

3.3 „Und Jesus ging auf ihn ein und sagte: Was soll ich, *möchtest du, dir tun?*“ (Mk 10,51-52): Vom Gewinn der Relevanz und Exemplarizität für die soziotheologische Symbolkorrelation

G. Hilger / C. Lindner erwähnen im Zuge ihrer Erläuterungen zum Biblischen Lernen ebenfalls den wichtigen Zeitfaktor, ergänzen ihn aber um den Aspekt der Relevanz biblischer Texte für das Leben der Schüler. So führen sie bezüglich der Erstbegegnung mit einer Perikope aus: „Im Eröffnungsschritt muss Zeit und Raum geschaffen werden, um persönliche Alltagserfahrungen mit dem Text in Beziehung zu bringen.“¹³⁶ Die Verknüpfung von Zeit und Lebensrelevanz kommt nicht von ungefähr, denn auf eine erste weiterführende Frage, *wie* technisch im Ablauf der Reihen- und Stundenphasierung, also unterrichtsökonomisch Relevanz hergestellt werden kann, antwortet die Religionsdidaktik mit dem Hinweis auf die Exemplarizität der Themen und Medien sowie auf die Intensität der Bearbeitung: „Guter

¹³⁴ C. Kalloch u.a. (Hg.), Lehrbuch, 236

¹³⁵ G. Haas, Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze-Velber ⁶2005, 151

¹³⁶ G. Hilger u. K. Lindner, Biblisches Lernen mit Kindern, in: G. Hilger u.a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule, 204-220, 217

Religionsunterricht bemüht sich um exemplarische Vertiefung: Themen des Religionsunterrichts werden persönlich relevant, wenn sie von Schülerinnen und Schülern intensiv bearbeitet werden. Dies gelingt umso besser, je mehr die Konzentration auf wenige gewichtige Medien und deren umfassende unterrichtliche Erschließung gelenkt wird.¹³⁷ Es dürfte bislang deutlich geworden sein, dass das entworfene Unterrichtsmodell durch seine Reduktion auf eine singuläre theologische (bisweilen biblische) Thematik auf eine solche umfassende, intensive Erschließung setzt. Das gilt bei meinem Unterrichtsmodell sowohl für die Reihenkonzeption als auch für die einzelne Lerneinheit einer Einzel- oder Doppelstunde, für die U. Riegel analog postuliert, dass in ihr „ein Sachverhalt an einem konkreten Beispiel erarbeitet und von ihm auf eine allgemeine Gültigkeit erschlossen wird.“¹³⁸ Gerade das in der Didaktik immer wieder ausgelotete und bemühte Elementarisierungsmodell bietet hier unter dem Stichwort der „Elementaren Strukturen“ gute Ankerpunkte. Auf der Suche nach einer Schneise im Dickicht der Wissensbestände gibt es neben dem entwicklungspsychologischen Stand der Schüler, der Reduktion des Inhalts mit Blick auf das Stundenthema und der fachlichen Anschlussfähigkeit das Kriterium „der Exemplarizität der Inhalte und Zusammenhänge. Ein exemplarischer Sachverhalt zeichnet sich dadurch aus, dass er das Stundenthema in seinen charakteristischen Facetten darstellt.“¹³⁹ Analog ist für die Reihenkonzeption zu bedenken, dass sie das übergeordnete theologische Thema in seinen charakteristischen Facetten erfasst. Im vorliegenden Fall sollte die Erzählung vom blinden Bettler Bartimäus (Mk 10) also beispielhaft für die Gattung der ntl. Blindenheilungen stehen, darüber hinaus exemplarisch und pointiert markante Eigenschaften der von Jesus resp. von den ntl. Erzählern demonstrierten *malkut Jahwe* wiedergeben, wie sie in den ntl. Wundergeschichten gespiegelt wird.¹⁴⁰ Eine Bearbeitung (ich spreche bewusst nicht von einer „Erarbeitung“, die m.E. bei einem geringeren Zeitaufwand für eine einzelne Erzählung gar nicht wirklich vorgenommen werden kann) zahlreicher Wundergeschichten (meist zu diversen Gattungsformen!) im selben Zeitraum erübrigt sich damit.

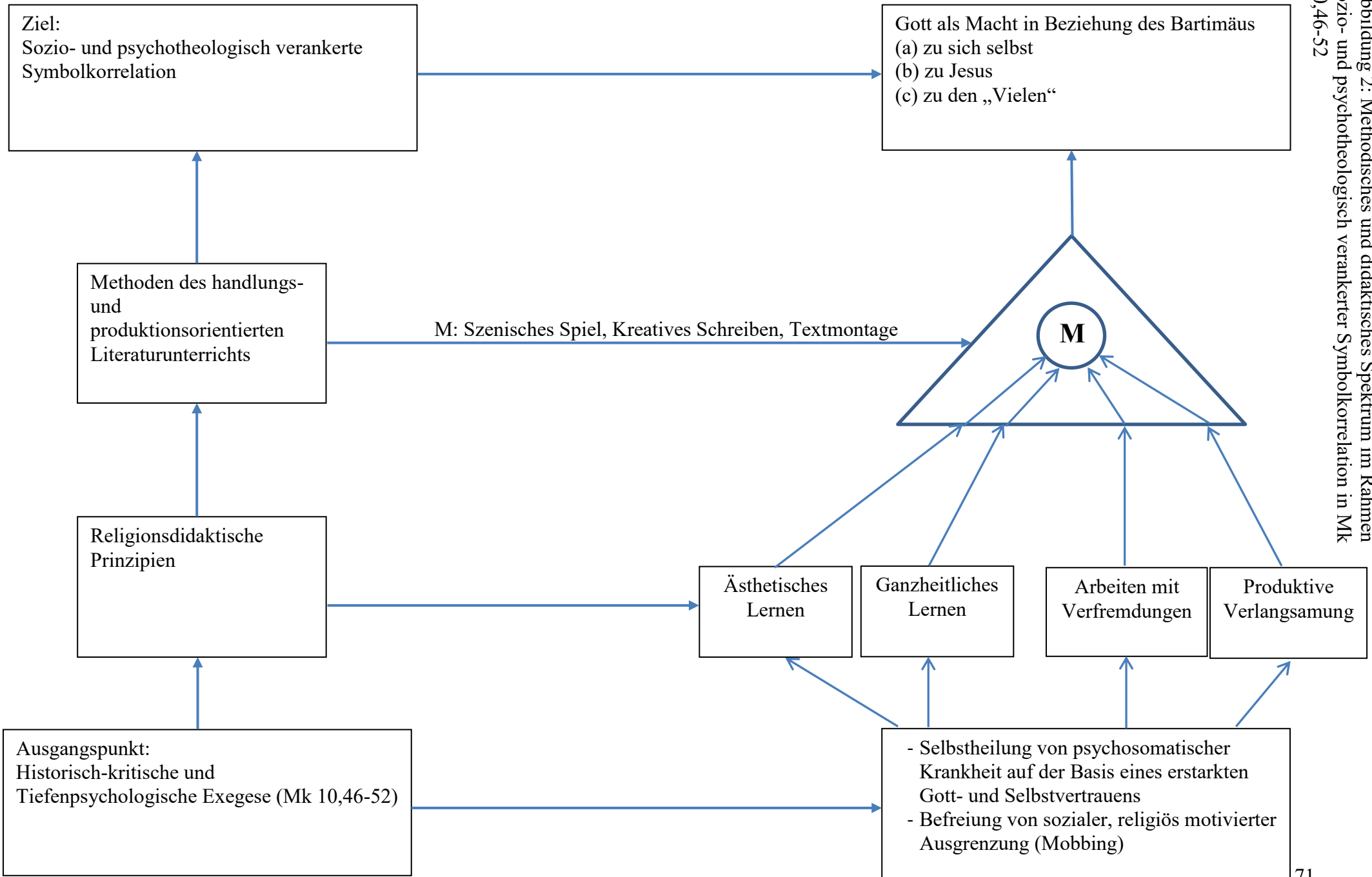
¹³⁷ M. Bahr, Guten Religionsunterricht in den Blick nehmen, in: G. Hilger u.a. (Hg.), Religionsdidaktik, 487-497, 489

¹³⁸ U. Riegel, Religionsunterricht planen, 19

¹³⁹ U. Riegel, Religionsunterricht planen, 40

¹⁴⁰ Vgl. A. Strotmann, Der historische Jesus, 120f.

Abbildung 2: Methodisches und didaktisches Spektrum im Rahmen sozio- und psychotheologisch verankelter Symbolkorrelation in Mk 10,46-52



Erst die Konzentration auf elementare Inhaltsaspekte und theologische Zusammenhänge bewirkt eine Tiefenbohrung nach Förderquellen von existenziell bedeutsamen Korrelaten. Beide Kriterien, subjektive Relevanz (die über Korrelate gewonnen wird) und Repräsentation (die über eine singuläre, aber theologisch äußerst aussagekräftige Thematik hergestellt wird), erfüllen wesentliche bibeldidaktische Forderungen, nach denen „sich die Inhalte für die Subjekte als relevant erweisen (müssen). Zugleich gilt es, dieses Kriterium um ein zweites zu ergänzen. Inhalte müssen repräsentativ in dem Sinne sein, dass sie etwas exemplarisch zu zeigen vermögen, was über den Einzelfall hinausgeht.“¹⁴¹

Wenn, so dürfte nämlich klar sein, Kafkas Parabel „Gibs auf!“ intensiv und mit Gewinn für das Leben der Schüler erschlossen werden soll, geht das nicht mit ihrer effektheischenden Einspielung in der Stundeneröffnung als Aufhänger, um alsbald vom recht unvermittelt angestrebten „eigentlichen“ theologischen Thema der Einheit übergangen zu werden. Die für die soziotheologischen Überlegungen wichtigen existenziellen Konflikte der Parabel müssen zunächst breit ausgelotet werden, um anschließend die anthropologischen Dimensionen von biblischer und heutiger Welt miteinander ins Gespräch zu bringen. Die skizzierten Methoden der Textproduktion und des Szenischen Spiels garantieren wie gesagt dabei dem Schüler, sich selbst mit seinen Erfahrungen auszudrücken und die eingesetzten Medien an ihren bedeutungsoffenen Leerstellen zu ergänzen. Die Zeit, sich selbst über das Erzählen einer eigenen Geschichte nach Schlüsselbegriffen und das Spielen der verfremdeten Szene am Stadttor von Jericho auszudrücken, ist notwendig, um aus einer Reflexionshaltung heraus an der theologischen Sache weiter zu arbeiten. Dass diese Detailarbeit breiten Unterrichtsraum beansprucht, liegt in der Natur der Sache, blockiert aber wohltuend das hektische, oberflächliche Abarbeiten mehrerer Wundergeschichten: „Von erheblicher Bedeutung ist vor allem bei deutungsoffenen Medien (im Unterschied zu einem ‚kundlichen‘, notwendiges Sachwissen erarbeitenden Lernen), inwieweit der Rhythmus zwischen Eindruck und Ausdruck schon in der Planung berücksichtigt und in der Ausführung zugelassen wird: Schülerinnen und Schüler brauchen die Gelegenheit zum Innehalten, innerlichen Bedenken und der Positionierung dazu. Kontraproduktiv ist ein oberflächliches Abarbeiten einer Stofffülle.“¹⁴² Gerade im letzten Punkt kommen Korrelations- und Bibeldidaktik unter Verweis auf Klafkis kategoriale Bildung zusammen, deren Ziel ja darin bestand, Inhalte für junge Menschen so zu erschließen, dass diese sich – Bartimäus nicht unähnlich – in dem

¹⁴¹ M. Schambeck, Didaktik, 72

¹⁴² M. Bahr, Guten Religionsunterricht in den Blick nehmen, 489

Bildungsprozess ihrer selbst bewusst werden. Aneignung der Welt und Individuation müssen demnach zusammenfallen – und das geht in unserem Beispiel, wie jetzt mehrfach gesagt, eben nicht anhand einer unergiebigem Anhäufung von Wundergeschichten: „Mit der ‚kategorialen Bildung‘ werden also die Schwächen einer materialen Bildung vermieden, die auf eine Ansammlung von Bildungsinhalten setzt.“¹⁴³

Eine deutliche Absage an eine reine Ansammlung von Inhalten erteilen im Übrigen die neuen, kompetenzorientierten Lehrpläne. Allein die Sprache verrät die bildungspolitische Strategie, an Beispielen in die Tiefe gehen zu müssen, wobei den Lehrenden eine erstaunliche Freiheit bei der Wahl des konkreten Themas gelassen wird. So werden zwar in den Kernlehrplänen für NRW einige Inhaltsfelder und zu erreichende Kompetenzen vorgegeben, innerhalb derer jedoch „Freiräume zur Vertiefung und Erweiterung der aufgeführten Kompetenzen und damit zu einer schulbezogenen Schwerpunktsetzung“¹⁴⁴ angeboten werden. Bezüglich der Inhalte sollen etwa die Schüler der Jahrgangsstufen 5/6, um nur wenige, leicht zu ergänzende Beispiele zu nennen, „*exemplarische* Glaubensgeschichten des Alten und Neuen Testaments“ wiedergeben, „an neutestamentlichen *Beispielen*“ die Reich-Gottes-Botschaft Jesu erläutern, anhand „*ausgewählter* biblischer Frauen- und Männergestalten“¹⁴⁵ die antike jüdische Glaubenspraxis reflektieren etc. Das Unterrichtsmodell bietet daher dem Lehrenden eine Überblicksseite, auf der die Unterrichtsreihe den einzelnen Inhaltsfeldern und Kompetenzbereichen zugeordnet wird (Referenztexte sind die Kernlehrpläne jenes Bundeslandes, in dem der jeweilige Autor lehrt). Im Fall der von mir erarbeiteten Reihe zu Mk 10, 46-52 ergibt sich für die Sekundarstufe II folgende Zuordnung:

„Unterrichtsreihe B bedient folgende **Inhaltsfelder** und **konkretisierte Kompetenzerwartungen** in der Qualifikationsphase (Grund- und Leistungskurs) - am Beispiel des Kernlehrplanentwurfs für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, 2013:

¹⁴³ M. Schambeck, Didaktik, 72

¹⁴⁴ So exemplarisch das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in NRW. Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2012, 11

¹⁴⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Kernlehrplan Gymnasium, 21

Inhaltsfeld 1: Der Mensch in christlicher Perspektive

Inhaltlicher Schwerpunkt: Die Sehnsucht nach einem gelingenden Leben

Sachkompetenz: Die Schüler

- beschreiben die Suche von Menschen nach Sinn und Heil – mit, ohne oder gegen Gott,
- erläutern die mögliche Bedeutung christlicher Glaubensaussagen für die persönliche Suche nach Heil und Vollendung.

Urteilskompetenz: Die Schüler

- beurteilen die Bedeutung christlicher Perspektiven auf das Menschsein für die individuelle Gestaltung von Leben und Partnerschaft sowie das gesellschaftliche Leben.

Inhaltsfeld 2: Christliche Antworten auf die Gottesfrage

Inhaltliche Schwerpunkte: Die Frage nach der Existenz Gottes; Biblisches Reden von Gott

Sachkompetenz: Die Schüler

- beschreiben die Wahrnehmung und Bedeutung des Fragens nach Gott und des Redens von Gott in ihrer Lebenswirklichkeit,
- erläutern Stufen der Entwicklung und Wandlung von Gottesvorstellungen in der Biografie eines Menschen,
- erläutern eine Position, die die Plausibilität des Gottesglaubens aufzuzeigen versucht,
- entfalten zentrale Aussagen des jüdisch-christlichen Gottesverständnisses (als Bundespartner),
- erläutern das von Jesus gelebte und gelehrtete Gottesverständnis.

Urteilskompetenz: Die Schüler

- erörtern die Vielfalt von Gottesbildern und setzen sie in Beziehung zum biblischen Bilderverbot.

Inhaltsfeld 3: Das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi

Inhaltlicher Schwerpunkt: Reich-Gottes-Verkündigung Jesu in Wort und Tat

Sachkompetenz: Die Schüler

- erläutern Zuspruch und Anspruch der Reich-Gottesbotschaft Jesu vor dem Hintergrund des sozialen, politischen und religiösen Kontextes,
- stellen den Zusammenhang von Wort und Tat in der Verkündigung Jesu an ausgewählten biblischen Texten dar.

Urteilskompetenz: Die Schüler

- beurteilen an einem Beispiel aus den Evangelien Möglichkeiten und Grenzen der historisch-kritischen Methode und eines anderen Wegs der Schriftauslegung.“¹⁴⁶

Der Lehrer erfährt auf einen Blick, dass er mit einer einzigen Reihe gleich drei von sechs Inhaltsfeldern, die im Verlauf der Oberstufe (Qualifikationsphase) abzudecken sind, betritt und dabei ca. 70 % der geforderten Kompetenzbereiche erfasst. M.a.W.: Er benötigt die Stofffülle gar nicht, eine konkrete biblische Erzählung reicht völlig aus, um zahlreiche allgemeine Kompetenzen und Inhalte repräsentativ zu erschließen.

Der Absage an die Stofffülle entspricht aber eine die Religionsdidaktik und die Kernlehrpläne berührende, bemerkenswerte jesuanische Didaktik, die oben bereits anklang. Jesus fragt Bartimäus, was *er*, der Bettler, denn eigentlich genau möchte. So sehr die Evangelien auch das Stilmittel des Summariums kennen, das die Wundertätigkeit des Nazareners aus Gründen der Erzählstruktur immer wieder komprimiert zusammenfasst, so sehr bemühen sie sich ebenso konstant um eine sehr detaillierte Einzelfallschilderung, nennen konkrete Namen der Betroffenen, genaue Orte und Kontexte der Krankheitsbilder und Therapien. Die Selbstheilung des blinden Bartimäus ist seine ganz persönliche Geschichte der Beendigung sozialer Ausgrenzung, sie beinhaltet im Kleinen, was das Gesamt des Verkündigungsthemas Jesu ausmacht.¹⁴⁷ Die tiefenpsychologisch-exegetische Eruierung des existenziellen Grundkonfliktes und die daraus abgeleiteten Korrelate haben die Exemplarizität und Relevanz des Themas sowohl für die Reich-Gottes-Botschaft Jesu als auch seine lebensweltliche Bedeutung für die Schüler anschaulich belegen können. Wir können daher unser sukzessiv erstelltes Schaubild abschließend um einen letzten Aspekt erweitern (vgl. Abb. 3). Im Folgenden werde ich auflisten, welche weiteren, über die Gattung der Blindenheilungen hinausgehenden ntl. Wundergeschichten sich exemplarisch für eine soziotheologisch arbeitende Symbolkorrelation eignen.

¹⁴⁶ V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus, 14

¹⁴⁷ Vgl. A. Strotmann, Der historische Jesus, 127f.

4. Soziotheologische Symbolkorrelation in ntl. Erzählungen über Totenerweckungen, Naturwunder und Exorzismen

Nachdem anhand der Bände zum Dekalog und zu der Heilung des Bettlers Bartimäus die Konzeption des Unterrichtsmodells vorgestellt und die zugrunde gelegten didaktischen Prinzipien erläutert wurden, liegt der Schwerpunkt im Folgenden ganz auf der Eruiierung weiterer Korrelate, die einerseits im RU für die Lebenswelt der Jugendlichen Bedeutung erlangen und die andererseits als anthropologische Basis biblischer Erzählungen Gott als Macht in Beziehung symbolisieren können. Da die Wundergeschichten in ihrem ganzen Gattungsspektrum für den RU aller Schulformen obligatorisch von Belang sind, konzipierte ich eine Reihe von Unterrichtsmodellen, die alle in der historisch-kritischen Exegese eruierten Gattungen ntl. Wundererzählungen berücksichtigen, also sowohl die stark aus nachösterlicher Perspektive verfassten und damit christologisch und soteriologisch ausgerichteten (Naturwunder und Totenerweckungen) als auch jene, die von einer Therapie erzählen, die die Forschung bei aller literarischen Ausschmückung dem historischen Jesus zuordnet (Exorzismen und Therapien). Ich wollte damit dem Vorwurf begegnen, für die „Destillation“ von Korrelaten nur jene „klassischen“ Stoffe zu verwenden, die sich problemlos „reinigen“ und „trennen“ lassen.¹⁴⁸ So berücksichtigte ich bewusst mit der Erzählung über den besessenen Gerasener (Mk 5) eine unter Religionslehrern oft befremdlich eingestufte und nicht sonderlich gemochte Wundergeschichte, die auf den ersten Blick den Bereich des Magischen berührt und die zudem von offizieller Seite der katholischen Amtskirche auch noch bewusst in diesen abergläubisch-esoterischen Bereich gestellt wird. Auch die Totenerweckungen, wie der Seewandel Jesu oft genug im RU auf die Botschaft reduziert, Glaubensgeschichten zu sein, mit deren Für-wahr-Halten der christliche Glaube nun einmal stehe und falle, waren Gegenstand meiner Forschungen.

¹⁴⁸ Den theoretischen Rahmen bildete bei den in diesem Kapitel referierten Bänden noch nicht explizit die Korrelative Symboldidaktik, sondern die allgemeine Korrelationsdidaktik. Erst später, seit den Veröffentlichungen in 2011 erfolgte eine ausdrückliche Rückbindung an die Korrelative Symboldidaktik.

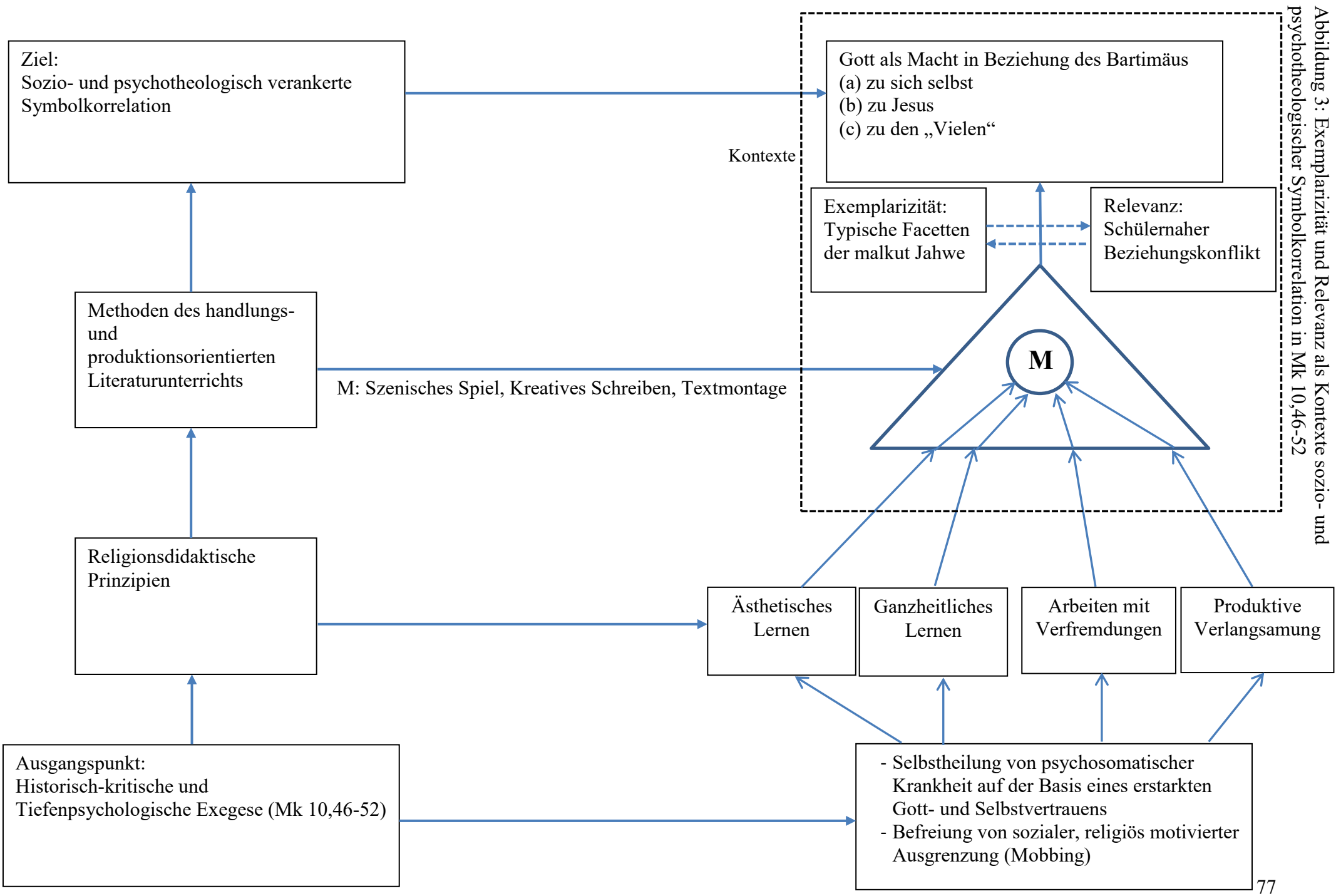


Abbildung 3: Exemplarizität und Relevanz als Kontexte sozio- und psychotheologischer Symbolkorrelation in Mk 10,46-52

Das Ergebnis: Erstens lassen sich für *alle* Gattungen der ntl. Wundergeschichten Korrelate für eine soziotheologische Symbolkorrelation „destillieren“. Das folgende Kapitel liefert aber auch zweitens den Nachweis dafür, dass über die bereits ausgewertete Gattung der Therapie (hier erläutert am Beispiel einer Blindenheilung) hinaus die Totenerweckungen, die Naturwunder und die Exorzismen an Korrelaten mit je ganz *unterschiedlichen anthropologischen Themen* didaktisch zu beerben sind, die allesamt in der Lebenswelt der Jugend gut verankert werden können. Das Spektrum reicht hier von elterlicher Überprotektion in Kindheit und Jugend über alle Spielarten der Zukunfts- und Lebensängste und bis hin zu Ausdrucksformen der (Selbst-) Entfremdung in Familie, Partnerschaft, Schule und Beruf. Im letztgenannten Kontext führt die biblische Spurensuche zur hochaktuellen Thematik des sexuellen Missbrauch sowie der Süchte.

Der Lehrer hat nun die Möglichkeit, aus dem breiten Spektrum für den entsprechenden Jahrgang (zwischen der 8. und 13. Klasse) eine Unterrichtsreihe auszuwählen, die seinen und den Interessen der Schüler entgegenkommt. Im Sinne eines Spiralcurriculums kann er von Reihe zu Reihe (resp. von Stufe zu Stufe) das konkrete anthropologische Thema variieren, ohne dass es auf der Ebene der Korrelation zu demotivierenden Redundanzen käme: Wie im nächsten Abschnitt erkennbar sein wird, unterscheiden sich Schicksal und Heilung des betäubten Bartimäus (und damit die Korrelate zu seiner Geschichte) ganz entschieden vom Sexualkonflikt der Jairus-Tochter und vom Mutterkomplex des Jünglings von Nain. Noch einmal anders präsentiert sich das anthropologische Bild des Besessenen von Gerasa mit seinen Autoaggressionen und des abgrundtief verzweifelten Petrus aus der Seewandelperikope. Alle Figuren aber werden zusammengehalten von dem grundlegenden, allgemeinen und bewusst in jeder Unterrichtsreihe wiederholten Glaubensmotiv auf der Symbolisierungsebene: Spiritus rector aller gelingenden Beziehungen ist die *force vitale*, eine Leben fördernde und optimierende Kraft, die die biblischen Erzähler Jahwe nennen und in allen Gattungen der Wundergeschichten als Macht in Beziehung präsentieren. Vor den Schülern wird damit diese theologische Quintessenz zwar stets betont, sie müssen jedoch nie das Gefühl haben, die Schicksale der einzelnen Figuren seien beliebig und daher ohne weiteres austauschbar oder (didaktisch noch tragischer) gleich in einen Topf (d.i. eine Reihe zu diversen Gattungen) zu werfen.

4.1 Gott in Eltern-Kind-Beziehungen während Pubertät und Adoleszenz: Die Totenerweckungen, erläutert am Beispiel des Bandes „Die Tochter des Jairus (Mk 5, 21-24.35-43) und Der Jüngling von Nain (Lk 7, 11-17). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2009)

Die zentralen Forschungsergebnisse der historisch-kritischen Exegese dienen auch bei diesem Band als Grundlage aller weiteren tiefenpsychologischen, didaktischen und methodischen Schritte. Dazu zählt zum einen der Befund, dass die Mk und Lk Totenerweckungen zwar stark aus dem nachösterlichen, kerygmatischen Blickwinkel verfasst wurden, dass sie jedoch Spuren einer wirklichen Therapie Jesu enthalten. Die Totenerweckungen sind mythisch gefärbte Dichtung, an deren Überlieferungsbeginn im Falle der Jairustochter und des Jünglings von Nain Heilungswundererzählungen gestanden haben dürften.¹⁴⁹ Ziel war zunächst also, für die Korrelationsebene mit Hilfe der Exegese die realistischen Krankheitsbilder und Therapien in beiden Erzählungen freizulegen und von kerygmatischen Intentionen zu trennen. Ich zitiere im Folgenden bewusst etwas ausführlicher die diesbezüglich wichtige exegetische und didaktische Wegmarkierung für den Lehrer. Sie fokussiert auf das psychologisch-existenzielle, geschlechtstypische Problem der Jugendlichen (damals wie heute), das mit kerygmatischen Aussagen gar nicht, mit rein soziologischen Kategorien noch nicht präzise genug erfasst wird. „Den Urchristen gelten nämlich die Totenerweckungen nicht einfach als Mut- und Trostgeschichten mit Blick auf das Jenseits. Grundsätzlich verstanden sie die Auferstehungen als symbolische Handlungsimpulse, um insbesondere in den unteren sozialen Schichten der diesseitigen Not entgegenzuwirken. Je nach Erzählung und je nach Erzählstrang setzt eine solche ethische Handlungsorientierung andere Schwerpunkte: Die Geschichte vom Jüngling aus Nain z.B. verpflichtete die Gemeindemitglieder zu einer bewussten Beschäftigung mit (offensichtlich gerade jungen) Sterbenden und mit Witwen – die nach dem Tod ihrer Söhne mittellos bleiben und ein Dasein auf unterster sozialer Stufe ertragen mussten. Entscheidend ist nun aber auch, dass eine solche Erzählung bereits zu Zeiten der Urgemeinde nicht nur einer Witwe, sondern eben auch einem jungen Mann ‚Hoffnung auf den Übergang von einer *tödlichen Existenz* in ein neues Leben‘ (Bovon) machte, insofern die Erzählung am Ende ein neues Mutter-Sohn-Verhältnis präsentiert – und das im Namen Gottes: ‚Diese *Theologie der Beziehung* verbindet auch die Menschen miteinander. Was Jesus mit dieser Mutter erreicht, ist eine neue, *erlöste Beziehung zwischen Eltern und Kindern* (...)‘ (Bovon) Das gilt in analoger Weise für die Tochter des

¹⁴⁹ Vgl. V. Garske u. U. Gers, Die Tochter des Jairus, 15

Jairus: ‚Wenn man weiß, wie sehr der Wortschatz der *Auferstehung* in der Urgemeinde für die Beschreibung der *christlichen Existenz* verwandt worden ist, darf man in der Jairustochter die *Erfahrung junger Christinnen* sehen und der Synagogenvorsteher Jairus könnte, soziologisch gesehen, das Angezogenensein der Synagoge durch das junge Christentum widerspiegeln.‘ (Bovon) Wenn am Ende die Zwölfjährige als (heiratsfähiges) ‚Mädchen‘ und eben nicht mehr als ‚Kind‘ (so noch V 39) aufsteht und umhergeht, sieht R. Pesch in diesem symbolischen Wechsel der Altersangabe einen Entwicklungsschritt: ‚Ein zwölfjähriges Mädchen (vgl. zu V 39), so will die begründende Altersangabe wohl sagen, kann selbständig aufstehen und umhergehen.‘ Was im Umkehrschluss doch heißen muss, dass das Wunderbare dieser Erweckung/Heilung doch in der Entwicklung der Persönlichkeit einer jungen Frau, im hohen Maß ihrer *selbstständigen* Lebensführung zu finden ist – dieser Aufstand, mit Theißens Worten: dieser Protest, machte sie als Identifikationsfigur für junge Christinnen so attraktiv, und diese Erfahrung eines neuen, selbstbewussten Standpunktes war es wert, im urchristlichen Existenzial der Auferstehung verdichtet zu werden.

Aus diesen historisch-kritischen Interpretationen ergeben sich für den *RU* folgende Möglichkeiten: Lohnend ist ganz sicher die Herausarbeitung der historisch-soziologischen Perspektiven einer Totenerweckungserzählung, also die Thematisierung der sozialen Problematik einer Witwe, die unversorgt irgendwie überleben müsste, gäbe ihr Jesus den Sohn nicht lebendig zurück; ergiebig sind sicher auch die Fragen der (antiken) Sterbebegleitung für junge Menschen; interessant sein dürfte unter kirchengeschichtlichen Gesichtspunkten daneben die Konkurrenz zwischen der frühen Kirche und der Synagoge, symbolisiert im anfänglichen Unglauben des Jairus; unter den vorangestellten entwicklungspsychologischen Aspekten (Loslösung vom Elternhaus und Rollenidentität) verspricht jedoch die Erarbeitung der von der historisch-kritischen Exegese beschworenen ‚Theologie der Beziehung‘ zwischen den jeweiligen Eltern und Kindern eine noch stärkere Berücksichtigung unserer Schülerwelt. Es geht bei den Totenerweckungen eben nicht nur um werbende Missionspredigten der Urchristen, nicht nur um antike und aktuelle kerygmatische Angebote, nicht nur um urchristliche Auseinandersetzungen mit der Synagoge, nicht allein um Fragen der Sterbebegleitung und der gerechten Altersversorgung damals wie heute. Es geht im Namen Jesu und seines Gottes bei den Totenerweckungen immer auch um eine neue, erlöste Beziehung zwischen Eltern und Kindern, und es geht insbesondere um eine neue, erlöste Existenz dieser jungen Menschen an der Schwelle zum Erwachsenendasein – und zwar

gemäß der historisch-kritischen Exegese bewusst unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten.

Die historisch-kritische Exegese sieht in dem Finale der beiden Totenerweckungserzählungen eine neue, erlöste Beziehung zwischen dem jeweiligen Elternteil und dessen Kind, das mit einer neuen Selbstständigkeit im Namen Jesu und seines Gottes ausgestattet ist. Damit deutet die Exegese an, dass die Verhältnisse vor der wunderbaren Erfahrung im Umgang mit Jesus für die Beteiligten unerlöst gewesen sein müssen und dass aufseiten des Kindes eine gewisse Unselbstständigkeit vorgelegen haben muss. Beziehung und Unselbstständigkeit, so lässt sich weiterhin stringent aus der Hypothese einer zugrunde liegenden Krankenheilung ableiten, müssen für die Kinder so belastend gewesen sein, dass darin die Ursache der Erkrankung zu suchen ist.¹⁵⁰

Dem Lehrenden werden diese Ausführungen mit Hilfe der dezidierten tiefenpsychologischen Krankheitsanalyse insofern präzisiert, als dass es wie im Fall der Jairustochter im Kontext der sog. Schachtelperikope (das Schicksal der älteren, blutflüssigen Frau wird zum Pendant der jüngeren) mit einem Vaterkomplex, näherhin mit einer weiblichen Sexualangst und im Fall des Jünglings von Nain mit einem Mutterkomplex zu tun haben. Sowohl die starke Vaterfixierung des Mädchens als auch die Überforderung des Jugendlichen aus Nain mit seiner Rolle als Partnerersatz im Familienverbund führen zu vagotonal-depressiven Reaktionen, für die Totenerweckungen ausdrucksstarke Bilder malen. Aus der medizinisch-psychologischen Analyse, deren Pointen hier lediglich kurz skizziert werden, leiten sich nun unterrichtspraktische Konsequenzen ab, die in den „Didaktischen Perspektiven“ unmittelbar vor der Präsentation der Unterrichtsreihe vorgestellt werden. Dabei war es zunächst von Bedeutung, noch einmal den konkreten Familienkonflikt zu unterstreichen, der die Basis der Korrelate bildet, und ihn von der kerygmatischen Textdeutung abzuheben:

„Das Ende der Erzählung über den Jüngling aus Nain zeigt für die historisch-kritische Exegese, dass das wiedergefundene Glück der Hilfsbedürftigen den Ruf Jesu verbreitet. Indem Jesus den Sohn seiner Mutter zurückgibt, erweist er sich als Herr über Leben und Tod und als Prophet des Höchsten. Diese Theologie der Beziehung verbindet auch die Menschen miteinander: Was Jesus mit dieser Mutter erreicht, ist eine neue, erlöste Beziehung zwischen Eltern und Kindern (vgl. Joh 19, 26-27). Deshalb deutet der Evangelist den Einzelfall als

¹⁵⁰ V. Garske u. U. Gers, Die Tochter des Jairus, 18f.; kursiv V.G.

allgemeine Erlösung (,Gott hat sein Volk besucht').¹⁵¹ (Bovon) Eine Didaktik, die die biblische Erzählung und das Leben der Schüler konsequent aufeinander beziehen will, darf - wie oben ausgeführt - nicht den Fehler begehen, die korporative Deutung der Figuren zu unverbindlich vorzunehmen. So zutreffend die Exegese die ‚allgemeine Erlösung‘ des Volkes Gottes betont, so sehr muss die Didaktik dabei bleiben, dass der Anlass des ‚Besuches‘, der die Erlösung bewirkt, ein sehr *konkreter Familienkonflikt* war. Wenn ‚Gott sein Volk besucht‘, dann tut er dies gemäß den Erzählungen von der Tochter des Jairus und dem Jüngling von Nain mit dem Ziel der Lösung sehr realer Komplikationen, die zwischen den Eltern und dem gegengeschlechtlichen Kind erwachsen sind. Wird im RU der Akzent einzig auf den Messias als den ‚Herrn über Leben und Tod‘ gelegt, hätte die Erweckung vom ‚Tod‘ nichts mit *Selbstwerdung*, gelingender Kommunikation und Befreiung aus der *Selbstverachtung* im Kontext der Familie zu tun. Es kann diesem RU also bei den Totenerweckungserzählungen nicht um die abstrakte Demonstration eines göttlichen Arztes gehen; es geht ihm auch nicht um die fundamentalistische Lesart, wonach Menschen wie Jairus und seine Tochter erst durch die Erweckung Mitglieder der ‚richtigen Kirche‘ würden; es geht ihm bei diesen Erzählungen vielmehr um die Überwindung von Ohnmacht und Marginalisierung psychosomatisch und psychisch Verletzter auf der Basis des Wachstums des eigenen Vertrauens. (Eicher) Diese Erlösung im Rahmen einer Theologie der Beziehung ist nicht zu bagatellisieren, so als sei der Inhalt der Erzählung zweitrangig, wichtig dagegen nur die finale, korporativ vermittelte, allgemeine und nicht mehr auf familiäre Schwierigkeiten bezogene Erlösung eines ganzen Volkes durch den Messias.“¹⁵¹

In einem zweiten Schritt werden dem Lehrenden nun explizit die Korrelate vor Augen geführt. Damit korrelieren die biblischen Erzählungen mit aktuellen Rollen- und Identitätsfragen Jugendlicher im – wie auch immer sich näher konstituierenden – Familienverband:

„Die Erzählungen und ihre tiefenpsychologischen Deutungen führen zu didaktischen Perspektiven, die beide Erzählzüge ernst nehmen: den biblischen Familienkonflikt einschließlich der problematischen Rollenidentität *und* das Transferangebot am Ende der Erzählung, wonach Gott nicht allein das Dorf Nain besucht, sondern alle jene, die unter ähnlichen Komplexen zu leiden haben. Die Suche nach geeigneten Unterrichtsbausteinen orientiert sich daher im Folgenden an dieser konkreteren symbolischen Interpretation.

¹⁵¹ V. Garske u. U. Gers, Die Tochter des Jairus, 31

1. Beide biblischen Texte thematisieren gemäß historisch-kritischer und tiefenpsychologischer Interpretation allgemein den Ablöseprozess von den Eltern und den Prozess des Reifens zur Unabhängigkeit (Baustein 2). Als ‚antike Tragödien des Alltags‘ (Drewermann) spiegeln sie damit gleichzeitig grundsätzliche Probleme der heutigen Jugendlichen wider. ‚Sein Volk‘ – das sind in den Bausteinen 1, 3 und 4 sowie in den zugehörigen Medien daher in erster Linie und schwerpunktmäßig junge Frauen an der Schwelle zum Erwachsenwerden, die einem Vaterkomplex verhaftet sind (und entsprechend die Väter), und junge Männer an der Schwelle zum Erwachsenwerden, die einem Mutterkomplex anhängen (und entsprechend die Mütter).

2. Die jeweiligen Protagonisten (die Tochter des Jairus/der junge Mann von Nain) können aufgrund der exegetisch eruierten aktuellen Thematik als geschlechtsspezifische Identifikationsfiguren für Mädchen und Jungen herangezogen werden. Es gilt dabei zu beachten, dass sich als thematischer Schwerpunkt für die Mädchen ein Vater-Tochter-Konflikt herauskristallisiert, der im Kern die weibliche Sexualangst impliziert. Demgegenüber erhellt die Nain-Geschichte das jungentypische Problemfeld eines von der Mutter vereinnahmten Sohnes, der als Ersatzpartner und Vaterersatz im Familienverbund zu funktionieren hat.“¹⁵²

Aus dem gegengeschlechtlichen Konflikt ergeben sich nicht zuletzt unter der Beachtung der Genderproblematik Konsequenzen für den Gang der Unterrichtsreihe. In einem Fall soll ja später auf der Symbolisierungsebene Gott als Macht in der selbstbewussten Beziehung eines Mädchens zu einem Mann (Vater, Partner), im anderen Fall als Macht in einer reifen, reflektierten Beziehung eines Jungen zu seiner Mutter vorgestellt werden. Es ist daher geboten, die Klasse wenigstens zeitweise geschlechtsdifferenziert zu unterrichten und dabei Geschlechterstereotypen kritisch zu beleuchten:

„3. Die aktuelle Religionsdidaktik fordert einen kritischen Umgang mit derartigen, nach exegetischer Auslegung bereits biblisch belegten geschlechtstypischen Zuschreibungen. Konkret gilt es, ‚die vordergründige Normalität der im sozialen Umfeld gültigen Geschlechterstereotype‘ (Riegel / Ziebertz) zu hinterfragen. Im Anschluss an die Exegese wird man gerade in den erläuterten Totenerweckungserzählungen akzeptable Möglichkeiten zur Hinterfragung der Geschlechterstereotypen finden können. Da es sich im Falle der Jairus-Geschichte um ein intimes Sexualproblem der Frau, im Falle des Jünglings von Nain um ein intimes männerspezifisches Problem handelt, ist es u. E. nur konsequent, diese

¹⁵² V. Garske u. U. Gers, Die Tochter des Jairus, 31f.

geschlechtsspezifischen Aspekte in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Gegen gängige unterrichtsmethodische Überlegungen können daher diese (biblisch vermittelten) Geschlechterstereotypen ernster genommen und zum Ausgangspunkt der Unterrichtsorganisation gewählt werden. Die Mädchen sollen entsprechende Möglichkeiten erhalten, den frauenspezifischen Konflikt in einer reinen Mädchengruppe *unbefangen* zu erarbeiten und zu diskutieren; und die Jungen des Kurses sollen analog die Chance bekommen, das spezifische Mutter-Sohn-Problem unter sich *frei* zu besprechen (Baustein 2). Beobachtet wurde, dass die Jungen ihr traditionelles Rollenmuster des ‚starken, angstfreien Helden‘ eher aufgaben und sich der biblischen Problematik öffneten, während die Mädchen ihrerseits nicht von der Angst vor peinlichen Beiträgen blockiert wurden. Es ist gemäß den neuesten Erfahrungen mit Geschlechtertrennung erwiesen, ‚dass Mädchen lebhafter und selbstbewusster auftreten, wenn sie unter sich sind.‘ (Kreienbaum / Urbaniak)¹⁵³

Sind dem Lehrenden nun die Angebotsfülle der biblisch tradierten Erfahrungen im Kontext der Eltern-Kind-Beziehung bewusst gemacht und erste Perspektiven auf die in der Reihe entsprechend zu erarbeitenden Korrelate angeboten worden, so wird ihm unmittelbar vor der Eröffnung der Reihe eine letzte didaktische Ableitung präsentiert, die im Rahmen der Korrelativen Symboldidaktik nicht unwichtig ist. E. Spiegel zählt zu den Chancen symbolkorrelativ arbeitenden Religionsunterrichts, „in aktuelle und biblisch tradierte Erfahrungen auch dritte, etwa solche aus anderen Kulturen und Religionen und z.B. Mythen und Märchen, einzuflechten.“¹⁵⁴ In einem letzten didaktischen Ausblick ist diese symbolkorrelative Möglichkeit für das Unterrichtsmodell programmatisch entfaltet worden, ohne wie gesagt ausdrücklich auf Spiegel zu rekurrieren. Der Lehrer wird dadurch nicht nur allgemein auf die mythenhafte Bilderwelt der biblischen Erzählung verwiesen, er wird auch konkret darauf vorbereitet, das Märchen „Dornröschen“ vertiefend einzusetzen. Damit wird ihm ein Beispiel an die Hand gegeben, das ihm zeigt, wie umfassend Korrelation erfolgen kann. Brückenpfeiler zwischen Märchen, Totenerweckung und Jugendwelt bildet einmal mehr die Tiefenpsychologie, deren Hilfe nicht allein bei der Erarbeitung des biblischen Textes, sondern auch bei der des Märchens in Anspruch genommen wurde.

„Der Wandel des Mädchens zur Frau und des Jungen zum Mann wird in den Totenerweckungserzählungen als ein ‚Sterben‘ bzw. ‚Schlaf‘ verstanden, dem das neue Leben

¹⁵³ V. Garske u. U. Gers, Die Tochter des Jairus, 32

¹⁵⁴ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 177

mit einer neuen Identität folgt. Dieser poetisch ausgemalte einschneidende Schritt beim Übergang zum Erwachsenwerden ist, religionswissenschaftlich gesehen, im Judentum nicht singulär. Er begegnet ganz ähnlich im antiken Mythos, in der Weltliteratur, insbesondere in den Märchen und schließlich in den Initiationsriten der Stammeskulturen. In den symbolischen Handlungen der Reifungsriten verkörpert sich exakt jenes Vokabular, das das NT und die historisch-kritische Exegese im Fall der Totenerweckungen benutzen. Im Grunde spielen die Stammesreligionen die ntl. Szenen in gewisser Weise nach. Die Initiation wird als ‚*Drama von Tod und Wiedergeburt*‘ aufgeführt; die ängstlichen Jungen z.B. dürfen das neue Leben einstweilen nicht betreten und müssen - ähnlich dem Jüngling von Nain - außerhalb des Dorfes, ‚vor dem *Tor* zum Erwachsensein verharren‘, bis sich vom ‚Tod‘ der bisherigen Daseinsgestalt die Eröffnung eines neuen Daseins ergibt und die Jungen durch das Tor zum Dorf zurückkehren dürfen (ähnlich die zum ersten Mal menstruierenden Mädchen); damit verbunden sind die bekannten Zeichen des anschließenden *Nahrungsgenusses* und der Vermittlung von *geheimnisvollem* Wissen, das anderen verborgen bleiben soll; wie die Tochter des Jairus müssen die Initianden nach der ‚Totenerweckung‘ wieder *das Gehen lernen* und stolpern symbolisch zunächst, bis sie wieder auf eigenen Beinen stehen können. Wie die beiden jugendlichen Figuren der ntl. Erzählungen gemäß den Deutungen der Exegese, so erleben auch heute noch Mädchen und Jungen die Initiation als Metamorphose des Gefühls, ‚*lebendig begraben*‘ (Hammel) zu sein, zu einer von allen anerkannten Existenz. Was in den Initiationsriten als dramatische Inszenierung der Ablösung von der Kindheit vorgeführt wird, findet sich poetisch verdichtet auch in vielen Mythen und Märchen. Gerade sie umschreiben den Prozess der Emanzipation von den Eltern als ein ‚Getötet-Werden‘, als einen Moment des ‚Todes‘, der Ermattung oder des ‚Schlafes‘, dem die Erlösung folgt. Diese Erlösung meint hier wie in den biblischen Erzählungen nicht den totalen Abbruch der Kommunikation mit den Eltern, sondern die Integration dessen, wovon man sich gelöst hat, in das neue eigene Lebenskonzept (Kast). Dieser Band wird diese frappierenden Motivähnlichkeiten nicht einfach ausblenden; der Vergleich mit dem Märchen „Dornröschen“ von den Gebrüder Grimm soll die zentralen Motive der ntl. Totenerweckungen noch einmal verständlicher machen und die therapeutische, erlösende Funktion des Jesus von Nazareth im Rahmen einer ‚Theologie der Beziehung‘ verdeutlichen (Baustein 4).¹⁵⁵

Fazit: Die Unterrichtsmodelle zu den Totenerweckungen (Mk 5 / Lk 7) lassen sich nahezu allen Feldern einer beziehungstheologisch verankerten Symbolkorrelation zuordnen (eine

¹⁵⁵ V. Garske u. U. Gers, Die Tochter des Jairus, 33f.

Ausnahme bildet Feld 9: Mensch-Tier-Ökologie): Bereits in den urchristlichen Gemeinden enthielten die Erzählungen Handlungsimpulse, jugendliche Christen bei ihrem Versuch zu unterstützen (Prosoziales Handeln), sich aus unterdrückenden Familienstrukturen zu befreien (Befreiung), subtile Formen erzieherischer Gewalt aufzubrechen (Gewaltverzicht) und in ein geheiltes, erlöstes Eltern-Kind-Verhältnis zu überführen (Gemeinschaft, Kommunikation, Verständigung, Versöhnung, Entfeindung). Damit appellierten die Texte bewusst an die Älteren (Erzählgemeinschaft), den natürlichen, gesunden Emanzipationsprozess ihrer Kinder zu fördern und sie freizugeben für ein eigenes Leben ohne starke Reglementierung (Empathie). An die Kinder wandten sie sich mit dem Appell, „aufzustehen“ und aktiver, selbstbestimmter durch das Leben zu gehen, ohne mit den Alten gänzlich zu brechen und die Altenfürsorge zu vernachlässigen. Insofern der Impuls, sich aus dem „Totenbett“ bzw. von der „Totenbahre“ zu erheben, immer auch die Frage bei jugendlichen Urchristen ausgelöst haben dürfte, aus welchen belastenden Familienstrukturen sie selbstbewusst „aufstehen“ könnten, dürfen die Bilder der Totenerweckungen auch Fantasien ausgelöst und Freiräume für den Hörer / Leser eröffnet haben (Aktivierende Frage). Mit diesen biblisch tradierten Erfahrungen können folglich aktuelle Familienerfahrungen von Jugendlichen, insbesondere die anstehende Lösung vom Elternhaus und die Konturierung einer eigenen Identität, in einen sinnvollen und produktiven Austausch gebracht werden (Korrelationsebene). Zugleich wird dem Schüler vor dem Hintergrund der biblisch erzählten Erfahrungen bewusst, dass bereits der urchristliche Jugendliche auf eine beziehungsstiftende göttliche Macht verwiesen wurde, die - für den religiösen, gläubigen Menschen - die positiven Erfahrungen erst möglich macht bzw. in ihnen erfahrbar wird (Symbolisierungsebene).

4.2 Gott in existenziellen Krisensituationen: Die Naturwunder, erläutert am Beispiel der Bände „Der Seewandel Jesu (Mt 14, 22-33). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2008) und „‘Er ging auf dem See.‘ Raumsymbolik in Bibel, Literatur und Popmusik. Analysen und didaktische Perspektiven für den Religionsunterricht in den Sekundarstufen“ (2005)

Dem Unterrichtsmodell zum Naturwunder des Seewandels Jesu (Mt 14, 22-33) gingen mehrjährige religionswissenschaftliche, exegetische und didaktische Forschungsstudien voraus, die zunächst in einem Band zu einem Unterrichtsprojekt (2005) veröffentlicht wurden. Es bildete die Basis des späteren Unterrichtsmodells (2008). Es bietet sich an, der Erläuterung

der Korrelate im Unterrichtsmodell einen Abriss des grundlegenden Projektvorschlags vorzuschalten.

4.2.1 „‘Er ging auf dem See.’ Raumsymbolik in Bibel, Literatur und Popmusik. Analysen und didaktische Perspektiven für den Religionsunterricht in den Sekundarstufen“ (2005)

Im Herbst 2004 nahm ich als Co-Referent an einem internationalen, interdisziplinären und ökumenischen Kongress zum Forschungsfeld von Theologie und Literatur in Würzburg teil. Geleitet wurde er von K.-J. Kuschel und G. Langenhorst. Ich stellte damals dem Plenum eine These vor, die meiner Schulpraxis als Deutsch- und Religionslehrer geschuldet war: Hatte die Literaturwissenschaft für zahlreiche Autoren und deren Werke, die in den Sekundarstufen gelesen wurden, zwar dezidiert religiöse und biblische Bezüge für Form und Inhalt nachweisen können, so wurden die Deutschlehrer darüber in den Unterrichtsmaterialien für das Fach Deutsch, die ich in Stichprobenanalysen sichtete, kaum bis gar nicht informiert.¹⁵⁶ Aus diesem Desiderat leitete ich die Idee für ein Unterrichtsprojekt ab, an dem Deutsch- und Religionslehrer zusammenarbeiten mögen, das aber auch von Religionslehrern eigenständig durchgeführt werden kann. Ziel war bzw. ist es, an literarischen Beispielen der Moderne jene Arbeitstechniken eines Schriftstellers zu analysieren, die grundsätzlich auch von antiken Erzählern wie den Evangelisten angewandt werden. Die Vergleichbarkeit moderner und antiker Erzähltechniken, insbesondere der Korrelation von Raumsymbolik und Figurencharakteristik, soll das Verständnis der Schüler für die Generierung und Intention biblischer Texte, hier der Wundergeschichten, letztlich erleichtern.

Fontanes Roman „Effi Briest“ und der Seewandel Jesu (Mt 14, 22-33) – ein Vergleich

Was den dabei ins Zentrum gestellten Roman „Effi Briest“ von Theodor Fontane betrifft, so konnte die Literaturwissenschaft sehr überzeugend nachweisen, dass und wie Fontane, angeregt durch sein Kunststudium, die christliche Marienikonografie formal und inhaltlich

¹⁵⁶ Ich wählte aus dem Gattungsbereich des Dramas „Leben des Galilei“ von Bertolt Brecht, aus den Kurzgeschichten „Die lange lange Straße lang“ von Wolfgang Borchert, schließlich aus dem Feld der Romane „Effi Briest“ von Theodor Fontane und analysierte, inwiefern gängige Unterrichtshilfen („EinFach Deutsch“ aus dem Schöningh-Verlag Paderborn, die „Oldenbourger Interpretationen“ vom Oldenbourg-Verlag München sowie die „Stundenblätter“ vom Ernst-Klett-Verlag Stuttgart) in ihren Interpretationen auf die religiösen Form- und Inhaltsbezüge Rücksicht nahmen, die in literaturwissenschaftlichen Abhandlungen durchaus dokumentiert wurden. Das Ergebnis fiel durchweg negativ aus, obgleich die Materialien bisweilen angaben, die Abhandlungen rezipiert zu haben.

adaptierte – und zwar mit äußerst kritischen, ironischen Brechungen.¹⁵⁷ Wie gesagt, der Deutschlehrer erfährt in den einschlägigen Lehrhilfen von diesen Transformationen wenig, in den vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten spielen sie überhaupt keine Rolle. Immerhin verweisen die Sachanalysen in den Unterrichtsmaterialien auf den Umstand, dass sich Fontane einer mythisch gefärbten Symbolsprache bediente. Interessant ist nun, dass diese Symbolsprache auch in biblischen Erzählungen wie dem Seewandel Jesu begegnet. Fontane nutze für die Zerstörung des klischeehaften Frauen- und Marienbildes, gespiegelt in dem mehrfachen Wesenswandel der Hauptfigur Effi (von der angepasst-braven, biedereren Ehefrau über die leidenschaftliche Geliebte bis hin zur tragisch am Leben zerbrechenden, psychosomatisch Erkrankten) eine Raumkulisse, die deutliche Symbolanalogien zur Seewandelperikope aus Mt 14, 22-33 enthält (unabhängig von der Frage, ob dem Dichter diese Analogie bewusst war, was ich in diesem Fall sogar vermute). Eine Detailuntersuchung solcher den Erfahrungsraum verschiedener Zeiten und Kulturen übergreifender Analogien drängte sich für einen Vergleich der Seewandelperikope mit dem Roman geradezu auf, denn beide Erzähler, Matthäus und Fontane, bedienen sich einer analogen Raumdarstellung, die aus religionswissenschaftlicher, tiefenpsychologisch-exegetischer und literaturwissenschaftlicher Sicht grundsätzlich immense Aussagekraft für die Figurenanlage besitzt: „Diese Raumdarstellung, so lautet die literaturwissenschaftliche These, ist ‚mehr als nur Schauplatz oder Kulisse der Handlung. Vielmehr ist es so, dass sich mit der Schilderung des Raumes eine inhaltliche Aussage verbindet. Dabei geht es dem Erzähler darum, zwischen der äußeren Welt und der *seelischen* Situation seiner Figuren Bezüge herzustellen.“ (Waldmann)¹⁵⁸ Es stellte sich heraus, dass Naturbilder und -erscheinungen (wie Wasser, Sturm, Sonne, Tag, Nacht, Strandlandschaften u.a.) von beiden Dichtern immer dann verwendet werden, wenn innere Haltungen, Gefühle und Emotionen (Entfremdung, Angst, Zuversicht, Freude u.a.) nicht intensiver zum Ausdruck gebracht werden können. So konnte ich – erneut v.a. mit Hilfe der Tiefenpsychologie - die Erzähltechnik des Matthäus, seine poetische Entfaltung von urchristlichen Gemeinderfahrungen mittels alttestamentlich und mythisch beeinflusster Topologie auch für die moderne Dichtung belegen, wie ein etwas längerer Auszug des Fazits zu der Untersuchung unterstreichen kann:

„1. Das anhand der Analyse zur Raumdarstellung im Roman ‚Effi Briest‘ exemplarisch bestätigte literaturwissenschaftliche Urteil, wonach Fontane grundsätzlich ‚Natur-

¹⁵⁷ Vgl. zum Folgenden V. Garske, ‚Er ging auf dem See.‘ Raumsymbolik in Bibel, Literatur und Popmusik. Analysen und didaktische Perspektiven für den Religionsunterricht in den Sekundarstufen, Essen 2005, 80f.

¹⁵⁸ V. Garske, *See*, 27f.

erscheinungen zur äußeren Darstellung seelischer Vorgänge benutzt‘ (Tau), gilt ganz analog für die Erzählung des Matthäus, der motivähnliche Landschaftsbilder einsetzt, die als Untermalung und Darstellung psychischer Verfassungen gelesen werden können. Die Naturerscheinungen in beiden Erzählungen signalisieren auf ähnliche Art und Weise gewollt Stimmungen und Stimmungswechsel bei den Figuren.

2. Beide Erzähler bedienen sich zur konkreteren Präsentation des Raumes der gleichen Kontrastsymbolik: sie jonglieren mit den Kontrastpaaren ‚aufgewühlte(r) - ruhige, glatte See‘, ‚tobende Winde und Stürme – Windstille, leichte Brise‘, ‚Dunkelheit – Sonne, Licht‘, von der Jahres- bzw. Tageszeit abhängige ‚Kälte – Wärme‘. Der jeweiligen Pointe der Erzählung entsprechend, wird die Abfolge dieser konträren Raumelemente in der Handlung unterschiedlich bestimmt. Matthäus eröffnet die Szenerie mit der Trias aus Dunkelheit, Wellengang und Sturm und beschließt seine Geschichte – um der finalen christologischen Aussage willen - mit dem Sonnenaufgang, dem Abflauen des Windes und einer geglätteten See. Bei ihm kann der Untergang von Boot und Petrus vereitelt werden. Umgekehrt bei Fontane, der mit der sonnigen, idyllischen Perspektive beginnt, dann jedoch zunehmend Wind und Wogen aufbrausen und dunklere, fahlere Lichttöne erscheinen lässt, bis letztlich der ‚Untergang‘ Effis (vorweggenommen im Einsinken des Schlittens im Schloon; *der Schloon ist der vom Meer unterspülte Strand, der zur gefährlichen, weil für den Menschen nicht einsehbaren Fallgrube wird – der Verf.*) besiegelt ist.

3. Die Erzählungen eint das Motiv des Untergangs / des Einsinkens der Menschen auf dem Meer bzw. durch die Kraft des Meeres. Natürlich kann Fontane als realistischer Erzähler die Figuren nicht einfach über das Wasser gehen und dort einsinken lassen. Doch beweist er literarische Raffinesse, um den durch das Meer ausgelösten ‚Untergang‘ ebenfalls recht deutlich in Szene zu setzen. Der Einbruch auf dem Schloon und die facettenreichen analogen Bilder, die das Meer, den Teich oder das Element des Wassers zum Gegenstand haben, demonstrieren die bedrohliche, ‚trennende Macht des Wassers‘ (Crampas), die Matthäus ganz ähnlich beschworen hatte.

4. Zwar bietet Fontane in der Schlusszene ebenfalls einen versöhnlichen und christologischen Ausblick an, da er den Heliotrop als Symbol der ungebeugten Lebenskraft und einer natürlichen Ordnung neben das Kreuz als Symbol des christlichen Glaubens an den auferstandenen Jesus von Nazareth sowie neben Effis Namen platziert und damit aufeinander bezieht. Doch dieser Trost vermag nicht darüber hinweg zu täuschen, dass es ihm als Schriftsteller weniger um eine breite eschatologische Thematisierung geht als vielmehr um die radikale Abrechnung mit der preußischen Standesgesellschaft. Nichtsdestotrotz erinnert

der Heliotrop noch einmal an die markante Sonnen- und Lichtsymbolik im Roman, die zusammen mit der Meeressymbolik in struktureller Analogie zur Matthäuserzählung genutzt werden. Seit undenklichen Zeiten dient, wie ausgeführt, das Sonnensymbol den Völkern als hoffnungsvolles Emblem der Götter des Lebens. Wie im Evangelium die Sonne Gegenspielerin der und Siegerin über die Nacht ist, so fungiert sie in diversen Erscheinungsformen (Heliotrop, Sonnenuhr, natürliches Licht am Strand) im Roman ‚Effi Briest‘ als Kontrast zu einem von Wolken überzogenen Himmel, der nächtlichen Schlittenfahrt unter dunklen Baumkronen und der dunklen Atmosphäre in den Häusern von Kessin und später in Berlin. Tatsächlich kann das literaturwissenschaftliche Urteil bestätigt und ergänzt werden, das Fontanes Epik attestiert, sie greife zur Raumkonstruktion, insbesondere bei der Pflanzen- und Tierwahl, auf bekannte Mythen zurück (Tau). Schuster nimmt an, dass der Topos vom Heliotrop seit der Dichtung des Ovid bis zu Fontane bei geschulten Lesern diverse, z.T. religiöse Assoziationen auszulösen vermag. Diese literaturwissenschaftliche Position bestätigt zusammen mit meiner Romananalyse die zitierte These Drewermanns, heutige Dichtung beherberge eine Fülle von Mythen und Mythologemen, die auch der Bibel bekannt sind. Die Korrelation derartiger Bilder kann im Sinne Drewermanns in der Tat zum besseren Verständnis der biblischen Sprache und Symbolik beitragen, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass Fontane mit der Sonnen- und Meeressymbolik ganz offensichtlich und vielleicht sogar unbewusst auf alte Mythologien rekurriert.¹⁵⁹ Ergänzend möchte ich in diesem Zusammenhang auf die Raumrequisiten des bedrohlichen Haifisches und des Krokodils im dunklen Flur des Kessiner Hauses hinweisen. Sie untermalen die ‚stürmischen und dunklen Tage‘ Effis, ihre Entfremdung und Angstzustände. Wenn zur Zeit Fontanes das Krokodil als Symbol des Bösen und des Teufels dechiffriert wurde, so ähnelt diese Charakterisierung stark dem mythischen, atl. breit belegten Topos von Seeungeheuern, die als feste Größen der Chaosmächte das Leben bedrohen. Erinnerung sei auch an das altägyptische Liebeslied und an die Buddha-Legenden, in denen das Krokodil stets die lauende Todesgefahr für die Flussgänger darstellte, was im Falle des Liebesliedes im übertragenen Sinn – ganz wie im Roman - als Bedrohung der Beziehung aufgefasst werden musste. Haifisch und Krokodil erlangen in der Fontane-Zeit durch den ausgeprägten Seehandel Bedeutung, da sie sprechende Elemente von Seefahrerzählungen bilden.

¹⁵⁹ Selbst der Teich als Miniatur des Meeres spielt in den Mythen eine vergleichbare Rolle: In einer indischen Variante des urzeitlichen Chaoskampfes kämpft der Gott Vishnu in Gestalt des Kuhhirten Krishna gegen ein Schlangengeheuer. Dieses war aus dem Meer in einen Teich gestiegen und machte dort das Leben der Menschen unsicher. Erst auf Befehl des siegreichen Krishna kehrte er in den Ozean zurück und ließ sich im Teich nie mehr blicken.

5. Nachgewiesen werden konnte, dass die ‚stürmischen Zeiten‘ in beiden Werken grundsätzlich strukturell analoge Lebenssituationen umschreiben. Das Meer dient in seiner negativen Attributierung der Spiegelung von (Selbst-) Entfremdung, Isolation und Einsamkeit, Selbstdestruktion, Angst und Resignation, (religiöser) Verlorenheit und Enge, Krankheit und Leid. Es umschreibt in beiden Fällen, wie die chaotischen Naturmächte vordergründig die Meeresanwohner und Seefahrer bedrohen, wie sie jedoch im übertragenen Sinn zur tödlichen Gefahr für das ganz persönliche Leben und das soziale Gefüge avancieren können. Damit ist auch klar, dass beide Autoren natürlich kein Interesse an einer expliziten Warnung vor den Elementen haben. Selbstverständlich geht es Fontane weniger um die Konfrontation mit der Gefährlichkeit der Ostsee, wenn er den Schloon, das havarierte englische Schiff, das über die Mole tretende Meer, den Untergang Vinetas und die den Menschen in die Dünen folgende Brandung ausmalt. So gilt, dass auch Fontane v.a. an einer symbolischen Lesart seiner Poesie interessiert ist. Die Leser des Matthäus realisierten, so hatte ich die Exegese bemüht, die Raumdarstellungen als Chiffren für Bedrohung und Hoffnung der brisanten sozial-politischen Gemeindesituation, alle Christen dürfen sich aber auch in ihrer ganz persönlichen ‚stürmischen‘ Lage angesprochen fühlen. Fontanes Leserlenkung verfolgt ein durchaus vergleichbares Ziel, wenn das Schloon-Bild die Verquickung von individuellem Schicksal (der Effi Briest) mit familiär und gesellschaftlich bedingten Umständen treffend umschreibt. Die Erzählung vom ‚Untergang Effis‘ verkörpert in bitterer Ironie den Abgesang auf Tugend und Moral der ‚christlich‘- preußischen Gesellschaft zur Zeit Fontanes. Beide Schriftsteller eint folglich der funktionale Einsatz der Raum-, insbesondere der Meeresdarstellung: Die Chaosmächte treiben nur vordergründig ihr Unwesen in der Natur; ihre Ziele und ihr Betätigungsfeld sind das persönliche und gesellschaftliche Leben.

6. Beide Erzähler setzen jedoch auch auf eine positive Konnotation des Meeresmotivs. Die im AT als Chaostrias erscheinenden Elemente des Seegangs, des Sturms und der Dunkelheit werden von Jesus souverän bezwungen. Das von ihm beruhigte Meer signalisiert den Lesern die Hoffnung auf ein Leben jenseits der Isolation, Entfremdung und Verlorenheit und spricht ihnen Mut und Vertrauen (auch für die eigene Todesstunde) zu. Um solches Leben zu realisieren, bedarf es nicht allein der Kontemplation (siehe die Gebetsszene auf dem Berg), vielmehr auch der aktiven Nachfolge und Menschlichkeit, wie die Rettung des Petrus vor dem Abgrund belegt. So demonstriert Matthäus, wie man wirklich leben könnte: Das Meer, auf das sich Petrus hinauswagt, steht für das Risiko des Lebens überhaupt, für eine angstfreie und selbstbestimmte, ja demonstrativ gegen die Masse der ‚Sitzenbleiber‘ im Boot gerichtete

Existenz, die sich im Notfall auf die Hilfe des Nächsten verlassen kann. Es repräsentiert den Abschied von allen falschen Sicherheiten, dagegen die vertrauensvolle Annahme des Ungesicherten und die Liebe, die über den Abgrund des Lebens zu retten vermag. Strukturelle Analogie im Fontane-Roman: Es ist der Teich als Miniatur des Meeres, der die Abgeschlossenheit des Hortus conclusus, der elterlichen Behütung durchbricht, und der damit anzeigt, dass alle Festlegung auf von Eltern und vermeintlich christlicher Gesellschaft vorgeschriebene Rollen in diesem Roman von der freiheitsliebenden Effi gebrochen wird. Bei aller Mitschuld Effis an ihrem Schicksal - mit den Worten Drewermanns gesprochen, zeigt der Roman Fontanes tatsächlich, was mit dem menschlichen Leben passiert, wenn man es ‚abriegelt gegen das Meer, gegen die Tiefe, gegen die Flut‘. Es ist das Meer, das verschlüsselt von der Sehnsucht Effis nach einer erfüllteren Ehe kündigt, fördert doch die Beziehung zu Innstetten Ängste, Entfremdung und Einsamkeit. Dass das Meer für den verzweiferten Versuch Effis steht, den Ausbruch aus zahlreichen Rollenzuweisungen und Scheinsicherheiten zu wagen, erinnert an die Funktion des Motivs in der Matthäusperikope. Es gehört zur bitteren Ironie Fontanes, dass die Retterfigur im Roman, Crampas, zwar wie Jesus bei Matthäus aufs Engste mit dem Meeresmotiv verbunden wird (vgl. allein die Herkunft des Majors vom Meer in der Begrüßungsszene und seine Namensgleichheit mit dem Ort auf Rügen, sodann sein Beistand, der Effis Weiterfahrt über den gefährlichen Schloon sichert), dass dieser ‚Trostbringer‘ (Effi) jedoch - anders als Jesus im Evangelium – die seelische Verkümmerng der Geängstigten nur schonungslos für seine Belange ausnutzt. Sein Rettungsversuch ist genauso trügerisch wie die Welt der Prinzipien und Karriere Innstettens. Folgt man der typologischen Interpretation Schusters, lässt sich der Vergleich zwischen Matthäus und Fontane theologisch noch brisanter ausdrücken: Während Jesus auf dem Meer die atl. vorgegebene Rolle Jahwes beansprucht und mit der Rettung auch erfüllt, scheitert der in der preußischen Gesellschaft sich ‚gottgleich‘ gebärdende Mann Effis ebenso wie der im Gewande des Retters auftretende Teufel (Crampas). Teil dieser Satire auf eine vermeintlich christliche Gesellschaft bildet jene Sequenz, in der der Neufundländer Rollo vom alten Briest zum einzigen treuen Freund des Menschen erklärt wird – natürlich arbeitet Fontane wieder mit dem symbolträchtigen Motiv des Untergangs (101): ‚Wenn ich mir so denke, da verunglückt einer auf dem Wasser oder gar auf dem schülbrigen Eis, und solch ein Hund, sagen wir so einer wie dein Rollo, ist dabei, ja, der ruht nicht eher, als bis er den Verunglückten wieder an Land hat. Und wenn der Verunglückte schon tot ist, dann legt er sich neben den Toten hin und blafft und winselt so lange, bis wer kommt, und wenn keiner kommt, dann bleibt er bei dem Toten liegen, bis er selber tot ist. Und das tut solch Tier

immer. Und nun nimm dagegen die Menschheit! Gott, vergib mir die Sünde, aber mitunter ist mir's doch, als ob die Kreatur besser wäre als der Mensch.' In der Tat begleitet der *Rettungshund*¹⁶⁰ Effi durch ihre ängstlichen Nächte in Kessin, durch die Zeit der Isolation in Berlin und der Krankheit in Hohen-Cremmen, bis er am Ende die Worte des alten Priesters erfüllt und nicht mehr vom Grabe Effis weicht. Die Treue des Hundes deckt jedoch die inhumane Grundsituation des Menschen in der preußischen Gesellschaft auf, zeigt Unversöhnlichkeiten an und artikuliert damit die (christlichen) Erwartungen an Uneingelöstes, die die Hoffnungsbilder der matthäischen Wundergeschichte gerade erfüllen. So können sich Roman und Evangelium gegenseitig bereichern in der Reflexion menschlicher Grundkonflikte, bspw. von Vertrauen und Angst, Freiheit und Erstarrung, Macht und Ohnmacht, Leben und Tod, Aufrichtigkeit und Maskerade etc.. Vom Roman aus könnten die Bilder zu den ‚stürmischen Zeiten‘ im Evangelium aktualisiert und konkretisiert werden, und umgekehrt deutet das Evangelium an, wie der Nächste in einer christlichen Gemeinschaft vor dem ‚Untergang‘ zu bewahren wäre.

7. Einige abschließende Gedanken zur oben favorisierten tiefenpsychologischen Auslegung: Die von der Tiefenpsychologie aufgestellte Auslegungsregel der Zeitraffung kann durch den Romanvergleich erhellt und ins Gespräch gebracht werden. Wenn oben gesagt wurde, dass Petrus nach tiefenpsychologischer Exegese nicht ‚über Nacht‘ zu einem neuen Menschen wird, die Erzählung vielmehr die langjährige Erfahrung der Anhänger Jesu punktuell zusammenfasst, so gilt umgekehrt von dem Roman, dass er gerade über die Makrostruktur den komplexen langjährigen, ‚schloonartigen‘ Prozesscharakter des ‚Untergangs‘ Effis vor Augen führt, den er – der Erzähltechnik des Matthäus dann wieder ähnlich - im punktuellen Ereignis des Einsinkens im Schloon bündelt. Noch in einem weiteren auffälligen Punkt der literarischen Technik kommen Tiefenpsychologische Exegese und Fontanes Epik zusammen: Die Tiefenpsychologie lenkt ihre Aufmerksamkeit besonders auf den Beginn der biblischen Erzählung, da sie ihm eine erschließende Funktion für die Auslegung unterstellt. Dem entspricht Fontanes Sinn für die exponierte Stellung der Romaneröffnung, in die er - wie gesehen – den ‚Keim des Ganzen‘ pflanzte.“¹⁶¹

Möglich ist für Lehrer und Schüler vor dem Hintergrund dieser Forschungsergebnisse eine formale und inhaltliche Korrelierung: Zum einen können die Sprachbilder zur Raum- und

¹⁶⁰ Der Einfluss des Gemäldes „Der Neufundländer und das gerettete Kind“ von Landseer auf Fontane gilt als sicher. Das Gemälde zeigt die Errettung eines ertrinkenden Kindes durch den Hund und dürfte den Autor bewogen haben, die Treue Rollos im Roman so herauszustellen.

¹⁶¹ V. Garske, See, 123ff.

Figurendarstellung bei antiker und moderner Dichtung verglichen werden und zum anderen die analogen Lebenserfahrungen existenzieller Krisen und ihre (Nicht-) Bewältigung heute und damals. Das Projekt kann die in der Seewandelerzählung mythisch-metaphorisch ausgeschmückte existenzielle Krise der Jünger im Boot und des einsinkenden Petrus auf konkrete moderne Beziehungskrisen im Roman hin transformieren, an denen die Korrelative Symboldidaktik auf der anthropologischen Ebene interessiert ist, denn hier generiert sie Korrelate. Als solche wären mindestens zu nennen:

- a. Überprotektion in Familienbeziehungen: Zu denken ist hier in erster Linie an das dirigistische Verhalten von Effis Mutter, die den um 20 Jahre älteren Baron von Innstetten mit ihrer Tochter insofern aus egozentrischen Gründen vermählt, als sie ihre einstige Jugendliebe Innstetten in ihrer Nähe haben möchte, unbewusst mit dem Lebenskonzept Effis eigene unerfüllte Lebensträume zu kompensieren hofft und damit jede Emanzipation der Tochter blockiert. Als problematisch ist in diesem Kontext das viel zu passive Verhalten des alten, im Grunde sehr gütigen Briest zu bewerten, der seiner Frau freie Hand bei der Eheplanung lässt.
- b. Machoides Gebaren des Mannes in Partnerbeziehungen: Der sich „gottgleich“ gebende Baron unterdrückt nicht nur jede Strebung Effis nach Selbstbestimmung, er instrumentalisiert seine Frau zur Staffage in seinem politischen Beruf und vernachlässigt sie emotional. Ein weiteres Mal wird Effi funktionalisiert, als sie dem Lebemann Crampas verfällt, der ihre Ehekrise als willkommene Chance zur Affäre nutzt.
- c. Gewaltsame Konfliktlösung (in Dreiecksbeziehungen): Als Innstetten von der Affäre erfährt, besteht er auf der gesellschaftlichen Konvention des Duells und tötet Crampas.
- d. Unmenschliches Verhalten in Scheidungsfällen: Im Zuge der Trennung von ihrem Mann wird die Tochter Effis dem Vater zugesprochen, ihr Besuchsrecht bei der Mutter minimiert und das Kind einer regelrechten Gehirnwäsche unterzogen. Dadurch wird Effi als Mutter stigmatisiert, der Vater moralisch einseitig entlastet. Das Kind verkommt zur Marionette strenger väterlicher Erziehung, verdrängt alle empathischen Gefühle gegenüber der Mutter, die am Ende in totaler Verzweiflung somatisiert und an einer Lungenkrankheit stirbt.

Trotz des zeitlichen Abstandes zur Veröffentlichung des Romans (1896) und der erzählten Zeit (das Geschehen spielt einige Jahre im Deutschen Reich unter Reichskanzler Bismarck) lassen sich somit erstaunlich modern anmutende existenzielle Krisen beschreiben, die der Jugendwelt grundsätzlich nicht fremd sein dürften. In Mt 14, 22-33 wird Gott vor dem Hintergrund der Chaosmächte (Angst, Selbstentfremdung, Todesgefahr), die den Romanfiguren grundsätzlich nicht fremd sind, als Macht in einer vertrauensvollen Beziehung

zu mir selbst (es braucht Ruhe, Mut und Selbstvertrauen, um die „Wogen des Lebens“ auszuhalten und zu glätten) und zu Dritten (die mir die „rettende Hand reichen“ oder umgekehrt: denen ich die Hand reiche) bekannt. Von diesen Gegenspielern des Chaos gibt es im Roman für Effi zu wenige; ihr Vater, ihr Kindermädchen und ihr Hund Rollo vermögen sie letztlich psychisch nicht entscheidend zu stabilisieren. Interessant erscheint es mir nun, vor dem Hintergrund der Seewandelperikope nach dem Unterschied zu fragen, den Jesu Gott im Roman (unausgesprochen eben als Macht in Beziehung) ausmachen könnte. Ich schlug daher in einem Kapitel u.a. folgende didaktische Perspektiven für das Projekt vor:

„1. Die Deutschdidaktik verweist ausdrücklich darauf, dass der Roman ‚in hervorragender Weise geeignet (ist), die verschiedenen epischen Kategorien wie z.B. Raum-, Figuren- und Zeitgestaltung zu erarbeiten‘ (Hamann). Ein fächerverbindender oder –übergreifender Unterricht dürfte sich diese Maxime zu Nutze machen und die Erzählelemente Raum, Figuren und Zeit bei Fontane und Matthäus gewinnbringend vergleichen. Die Intentionen des Schriftstellers Matthäus dürften dann wesentlich klarer hervortreten, der Roman für einen legitimen Transfer der Wundergeschichtenthematik in unsere Zeit sorgen. Legitimiert wird ein derartiger Motivvergleich von beiden Fächern: von der Theologie, insbesondere der Religionswissenschaft und Tiefenpsychologischen Exegese, die daran glauben, dass die Urerfahrungen der Menschheit ihren Ausdruck sowohl in Mythen als auch in der modernen Dichtung gefunden haben; von der Didaktik des RU, die die historische Frage der Wundergeschichten zunehmend ausgeklammert sehen und dagegen etwa mit der ‚Motivmethode‘ vergleichbare Lebensbezüge und Erfahrungen aufdecken möchte, so bspw. ‚von der Angst unterzugehen und ‚aus großen Wassern‘ gerettet zu werden‘ (Ritter); von der Literaturwissenschaft und Deutschdidaktik, die einen Motivvergleich innerhalb verschiedener Epochen der Literarentwicklung ausdrücklich würdigen, auch wenn dieser Fontane-Vergleich sehr viel Arbeitsaufwand impliziert. Da Mythen ohnehin im Deutschunterricht eine Rolle spielen können und auch weitere biblische Literatur (v.a. die Gleichnisse) erhellend herangezogen wird (etwa zu Franz Kafka), steht einer Begegnung der Wundergeschichte vom DU aus nichts im Wege. Das sieht H. Halfbas etwas kritischer, wenn er im Rahmen der Mythenthematik den Religionslehrer mit dem Zweitfach Deutsch auffordert: ‚Religionsunterricht ist Sprachunterricht.‘ Das gilt hier in besonderer Weise, zumal angesichts des Mythos kaum Hoffnung besteht, für diese Sprachdimension vom Deutschunterricht noch Hilfestellung zu bekommen. Eher wird in dieser Hinsicht dem Deutschunterricht aus unserem Unterrichtswerk Ergänzung und Vertiefung zu wachsen. Wer

beide Fächer unterrichtet, sollte die Chance der stetigen Wechselbeziehungen und Verknüpfungen bewußt wahrnehmen und gezielt die je vorgegebenen Lehrpläne aus einem erweiterten Horizont überarbeiten.⁶

2. Der Deutschunterricht befragt die Schüler dezidiert nach alternativen Lösungen der zentralen Konflikte des Romans. Mit der Erzählung des Matthäus argumentiert, kann diesbezüglich erkundet werden, wer Effi die rettende Hand hätte reichen können, um ihrem persönlichen ‚Untergang‘ aktiv entgegenzuarbeiten. Es liegt nahe, dass die Suche nach Antworten aktuelle Fragen nach Rollenverständnissen, Geschlechterbeziehungen, familiären Problemen, Erwartungen an das Leben, Umgang mit Sexualität und Ehebruch u.a. aufwerfen wird. Zugleich ermöglicht sie einen gelungenen Transfer der Wundergeschichte in unsere Zeit, da die Schüler nicht bei der vordergründigen historischen Fragestellung (‚Ist Jesus wirklich über das Wasser gegangen?‘) stehen bleiben, sondern aufgrund des Verständnisses für die von Matthäus und Fontane in ähnlicher Weise benutzten Bilder zu einer tiefgründigen, für das Leben der Jugendlichen bedeutsamen Auslotung der Problematik kommen. Das von Eggers bei Schülern registrierte Missverständnis von Wundergeschichten und deren hilfloser Umgang mit Poesie könnten bereinigt werden.

3. Da Fontane den Ehebruch ins Zentrum seiner Erzählung rückt, da er nachweislich bei seinen ästhetischen Studien von Malern beeinflusst wurde, die sich mit der Ehebruchsszene nach Joh 8, 1-11 auseinander gesetzt haben, bietet sich natürlich auch eine Erarbeitung der Perikope an. Der Umgang Jesu mit der Ehebrecherin beinhaltet selbst eine Antwort auf die Frage nach Alternativen im Umgang mit der Ehebrecherin Effi Briest. Eine weitere biblische Erzählung, die – gemäß der tiefenpsychologischen Auslegung von Drewermann - das Kernproblem der (elterlichen) Oktroyierung von fremden Rollen in ganz analoger Weise zu ‚Effi Briest‘ verhandelt, ist die Heilung der Tochter des Jairus nach Mk 5, 21-43. Drewermanns Interpretation gelangt im Kern zu der Annahme, dass das Leben der Tochter unter der bürgerlichen Obhut des Vaters erstickt, wie auch Effi vom Eheleben in der Stadt am Meer nur sagen kann: ‚Es rauscht und rauscht immer. Aber es ist kein richtiges Leben.‘¹⁶²

Storms Novelle „Der Schimmelreiter“, Leberts Roman „Crazy“ und Greens Roman „Léviathan“ – Vertiefungsangebote

Um den Lehrern zu demonstrieren, dass die Parallelen der Topoi bei Matthäus und Fontane keinen Einzelfall darstellen, analysierte ich weitere Beispiele fiktionaler Literatur und lyrische

¹⁶² V. Garske, See, 128f.

Texte der Chansons und der Popmusik. Auf der frühesten Entwicklungsstufe der Mythen verstanden die Menschen, die am Meer oder auf und von ihm lebten, die auch von Matthäus beschworenen Chaosmächte noch real als tagtägliche Bedrohung. Obgleich die Menschen am See Genesareth, auf dem Matthäus seine Handlung spielen lässt, ebenfalls die Gefahren der aufgepeitschten See gut kannten, hatte sich der biblische Erzähler doch schon ein gutes Stück von dieser ursprünglichen Stufe der Mythen entfernt. Wie dargestellt, ging es ihm nicht um die Warnung von den Naturmächten, sie dienten ihm vielmehr als Hintergrundmotive christologischer und ekklesiologischer Überlegungen. Ein literarisches Äquivalent zu dem originären mythischen Verständnis bietet die Novelle ‚Der Schimmelreiter‘ (1888) des Realisten Theodor Storm.¹⁶³

Die Binnenhandlung dieser Novelle schildert den Kampf des Deichgrafen Hauke Hain, der zunächst voller Selbstzufriedenheit und erfolgreich gegen die Fluten des Meeres arbeitet, um letztlich wegen der Überschätzung seiner Deichbautechniken und der Unterschätzung der Elemente zu scheitern. Dem realen Mythenverständnis früherer Menschen gleich, präsentiert Storm die Naturelemente in erster Linie als alltägliche Herausforderung und konkrete Bedrohung, ohne dass sie die tiefe symbolische Ebene Fontanes und des Matthäus erreicht. Bezeichnend ist die Wortwahl der literaturwissenschaftlichen Interpretation der Novelle, die die Brücke zu den bekannten biblischen Chaosmächten schlägt, wenn der Bruch des Deiches durch die Fluten so kommentiert wird: „Durch menschliches Verhalten siegt das Chaos. Die gestaltenden, ordnenden Kräfte des Menschen sind den Kräften der Natur nicht gewachsen. Das stets drohende Chaos lässt sich nur dann verhindern, wenn *alle* ihre Aufgaben erkennen und erfüllen.“¹⁶⁴ Ich schlug daher vor, mit einem Referat über die Novelle, insbesondere die dort waltenden Naturmächte, die Parallelen zwischen dem ursprünglichen, realen Verständnis von Mythen und den in der Dichtung Storms ‚überlebenden‘ Zügen solcher Naturbetrachtungen aufzuzeigen. Ist die Nähe Storms zu einer frühen Stufe des Mythenverständnisses betont und die Verwandtschaft von Matthäus und Fontane damit belegt, dass beide Erzähler nur vordergründig die Handlung am bzw. auf dem Meer spielen lassen, um auf einer tieferen Ebene die psychische Verfassung der Figuren zu beleuchten, so verwies ich auf zwei weitere Romane, die die Realisierung der symbolischen Ebene vom Leser erwarten und die Handlung erst gar nicht mehr direkt am Meer spielen lassen.

¹⁶³ Vgl. V. Garske, See, 130

¹⁶⁴ K. Hildebrandt, zitiert nach V. Garske, See, 130

In seinem Debütroman ‚Crazy‘ (1999) beschreibt der junge Autor Benjamin Lebert die gescheiterte (Schul-) Existenz des Halbseitenspastikers Benni, der von seinen zerstrittenen Eltern in ein Internat gesteckt wird, um wenigstens dort einen Schulabschluss erhalten zu können. Benni, der am Ende wegen mangelhafter Leistungen erneut die Schule verlassen muss, gewinnt in seiner Clique dennoch zunehmend an Selbstvertrauen und verschafft sich dort Respekt. Zur Seite steht ihm dabei besonders sein Freund Janosch, uneingeschränkt akzeptierter Anführer seiner Peergroup, die sich des Öfteren ernsthaft über Gott und die Welt unterhält. Als die Jungen eines Tages dem Internat entfliehen, entfaltet sich folgendes, von Benni, zugleich Ich-Erzähler, eröffnetes Gespräch:

„Hast du eigentlich Angst vor dem Tod?“ frage ich Janosch.

„Ein Jugendlicher hat nie Angst vor dem Tod“, antwortet er.

„Wirklich nicht?“ frage ich.

„Wirklich nicht“, entgegnet Janosch. „Ein Jugendlicher hat erst Angst vor dem Tod, wenn er kein Jugendlicher mehr ist. Vorher muß er einfach leben. Da denkt er nicht an den Tod.“

„Wie kommt es dann, daß *ich* Angst vor dem Tod habe?“ frage ich.

„Bei dir ist es etwas anderes“, erklärt Janosch.

„So? Und was ist es bei mir?“ frage ich.

„Bei dir ist es das Meer!“ sagt Janosch.

„Das Meer?“ frage ich.

„Das Meer von Angst. Das mußt du mal ablegen. Weißt du, in deiner Welt gibt es so viele Dinge, die dich umbringen wollen. Sei es die Trennung deiner Eltern. Das Internat. Andere Typen. Versuch dich nicht selber umzubringen! Das wäre schade, weißt du!“

Janosch zieht an seiner Zigarre. Ich schaue zu ihm auf. Ich bewundere ihn. Ich habe es ihm noch nie gesagt, aber ich bewundere ihn. Janosch ist das Leben. Das Licht. Und die Sonne. Und wenn es einen Gott gibt, dann spricht er durch ihn. Das weiß ich. Und er soll ihn segnen.¹⁶⁵

Die Bezüge zu den Motiven der alten Mythen sind offensichtlich, „die Angst vor der chaotischen Macht des Meeres, die, symbolisch interpretiert, auch heute noch als Einbruch in die ganz private Welt verstanden wird und natürlich auch immer Teile des sozialen Systems (Elternhaus, Schule) betrifft und umfasst; das Kontrastmotiv der Sonne, erstaunlicherweise von Benni als Symbol seines durch den Mitmenschen sprechenden Gottes begriffen: Gibt es

¹⁶⁵ B. Lebert, zitiert nach V. Garske, See 130f.

einen prägnanteren Transfer der matthäischen Raumelemente von Meer und Sonne und ihrer christlichen Bedeutung in die Welt der Jugendlichen heute? Und bedarf es eines weiteren Beweises für die These der Religionspädagogik, -wissenschaft und Tiefenpsychologie (Drewermann), dass heutige Dichtung biblisch-mythische Topoi beherbergt?“¹⁶⁶ Ganz ähnlich wie im Falle des Romans „Effi Briest“ lassen sich auch hier Beziehungskonstellationen ausmachen, die sich für eine Korrelation von biblischer und heutiger Jugendwelt eignen (nicht zu Letzt aufgrund der Inklusionsdebatte), die sich für eine anschließende Symbolisierung geradezu aufdrängen, da Benni (resp. Lebert) wie gesehen Gott als Macht in Beziehung ausdrücklich benennt:

a. Ambivalentes Eltern-Kind-Verhältnis im Trennungsfall: Der Roman lässt keinen Zweifel daran, dass das Internat eine Alibifunktion für die Eltern besitzt, das dem Schulverweigerer Benni nicht nur eine letzte, bessere Ausbildungschance zukommen lassen soll, sondern sie in erster Linie vor dem Hintergrund ihrer Eheprobleme entlastet. Fehlende Wärme und Empathie auf Seiten seiner Eltern lassen Benni den Eindruck gewinnen, als spastisches Kind von ihnen regelrecht verstoßen zu werden (soziologisch wohl als gemilderter Ausstoßungsmodus zu bezeichnen).

b. Prosoziales Verhalten und Empathie in der Clique: Benni blüht im Internat auf, als sich die Cliquenmitglieder, jeder auf seine Art ein Versager wie Benni, gegenseitig stützen. Benni gewinnt zunehmend an Selbstvertrauen, überwindet Angst, Scham und Scheu vor dem Erwachsenwerden – trotz der Behinderung erlebt er seine körperliche Leistungsfähigkeit, genießt erste Liebe und ersten Sex. Lebert konstruiert mit dem Internat eine Kontrastgesellschaft zur problematischen Familie, nicht ohne Gott als Macht in Beziehung explizit zu erwähnen. In diesem Zusammenhang ist wie im Falle Effi Briests an den Hund zu erinnern, den Benni in seiner Kindheit als einzigen Freund und Beschützer empfand: Wie bei Fontane dient das positive Verhältnis zum Tier der Kontrastierung inhumaner Beziehungen.

Ein letztes literarisches Beispiel bot der Roman „Léviathan“ (1929) aus der Feder des französischen Romanciers Julien Green (1900-1998) an. Wenn Green im „Léviathan“ das Abgründige in der Natur des verzweifelten Menschen spiegelt, personifiziert er die biblische Chaosmacht des Meeresungeheuers Leviathan. Das biblisch breit belegte Meeresungeheuer repräsentiert das Abgründige in der menschlichen Natur. In Kooperation mit dem Literatur- und / oder Französischunterricht ließe sich erarbeiten, dass der Titel an keiner Stelle des Romans explizit erläutert wird und somit ohne nähere mythische und biblische

¹⁶⁶ V. Garske, See, 131

Hintergrundinformationen völlig unverständlich bliebe. Die von Schülern so ohne weiteres kaum zu beantwortende Frage nach der Funktion des Titels kann also gerade als willkommener Einstieg in das Projekt, eine Facharbeit oder ein Referat dienen. Der „Leviathan“ – das sind die hochkomplexen, von Hoffnung, Sehnsüchten, Verzweiflung, Neid und Hass geprägten zwischenmenschlichen Liebesbeziehungen. „Im Mittelpunkt des Romans steht dabei der Hauslehrer Monsieur Guéret, der sich von der jungen Angèle jene Liebe und Wärme erhofft, die er in seinem tristen Eheleben von Anfang an vermisst hat. Als er jedoch durch einen Zufall erfährt, dass Angèle als Prostituierte im Auftrag der Zuhälterin Madame Londe arbeitet, schlägt und vergewaltigt er Angèle, der er durch seine einfühlsame und schüchterne Art derart aufgefallen war, dass sie ihm gegenüber zum ersten Mal jene tiefere Zuneigung verspürte, die sie bei ihren Freiern stets vermisste. Noch bevor sie ihm jedoch ihre wahren Gefühle mitteilen kann, zerstört Guéret in einem Rausch aus Zorn über die vermeintlich kühle und gleichgültige Angèle das hübsche Gesicht des Mädchens und erschlägt auf der Flucht einen alten Mann in der irrsinnigen Annahme, dieser könne ihn als Zeuge belasten. Da er von Angèle nicht verraten wird und die Polizei nicht mit Nachdruck nach ihm fahndet, kann er sich über Wochen versteckt halten. Vergeblich versucht er, einen Zusammenhang zwischen seinem Willen und der für ihn unverständlichen Tat herzustellen und die rätselhafte Selbstentfremdung aufzuheben, bis er sich entscheidet, Angèle aufzusuchen, um sich ihr zu erklären und sie um Verzeihung zu bitten. Tatsächlich gelingt es ihm, das Mädchen zu sehen und ihr das Angebot zu unterbreiten, mit ihm gemeinsam in einer anderen Stadt ein neues Leben zu beginnen. Angèle bleibt diesbezüglich allerdings unschlüssig und flieht; darauf begegnet Guéret Madame Grosgeorge, einer reichen, aber ebenso wie jener in einer unerfüllten Ehe lebenden Frau, deren Sohn er privat unterrichtet. Was Guéret nicht ahnen kann: diese Frau liebt ihn, muss aber nun erfahren, dass er seinerseits Angèle begehrt. Sie nimmt ihn heimlich bei sich auf, schließt ihn in einem Zimmer ein, um in einer grausamen Regie das Finale des Romans zu bestimmen. Sie will Angèle über das Schicksal Guérets entscheiden lassen und übermittelt ihr die Nachricht seiner Gefangenschaft im Hause Grosgeorge. Wiederum durch einen Zufall erhält aber die Zuhälterin Londe diese Botschaft, um natürlich umgehend die Polizei einzuschalten. Noch bevor Guéret verhaftet wird, unternimmt die lebensmüde Madame Grosgeorge in seinem Beisein einen Selbstmordversuch. Angèle, die sich im Fieberwahn zu dem mit Guéret ausgemachten Treffpunkt für die Flucht schleppt, stirbt hernach; damit verliert die Zuhälterin Londe endgültig die Garantin ihrer Einkommen, zumal die Bevölkerung längst gemutmaßte hatte, ihre

Nichte Angèle decke den Mörder. So ist sie am Ende gesellschaftlich und wirtschaftlich ruiniert.“¹⁶⁷

Auffällig der chaotische Ablauf der Ereignisse: Gleich an mehreren Gelenkstellen der Handlung führt vermeintlich der Zufall Regie. Just in den Augenblicken, da die Menschen ihre wahren Gefühle voreinander offenbaren möchten, blockiert eine andere Begebenheit die Kommunikation. Doch ein genauerer Blick auf die Bildsprache Greens demontiert die Schicksalhaftigkeit der Ereignisse. Die Personen nutzen in Anspielung an das Motiv des Meeresungeheuers Leviathan zahlreiche Tiermetaphern zur Umschreibung ihrer Beziehungen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Green auf diese Weise Menschen entwirft, die es oft genug selbst sind, die das Schicksal ihrer Mitmenschen manipulieren und sich somit zur Chaosmacht aufspielen. „Green gewährt dem Leser einen derart zuverlässigen Einblick in die Psyche der Figuren, dass deren ‚tierisches‘, ‚ungeheures‘ Verhalten vielfach mit der eigenen Unzufriedenheit erklärt werden kann und die Zerstörung anderer Lebenspläne eigene Defizite kompensieren soll. Letztlich steht damit der Leviathan nicht allein für abstrakte Zusammenhänge und Zufälle, vielmehr auch für menschliches Versagen, für das bewusst inszenierte Böse, schließlich auch für die zahlreichen Lebenslügen, die die Menschen - in den freiwillig unter ungünstigen Vorzeichen eingegangenen Ehen etwa - charakterisieren.“¹⁶⁸

Im Kern der Figurencharakterisierung und dem zugehörigen psychischen „Chaoskampf“ ähnelt der „Léviathan“ somit den Romanen „Crazy“ und „Effi Briest“. Symptomatisch lässt sich der Titel des Romans daher in erster Linie als innerer Kampf der chaotischen Triebe um die Vorherrschaft im Menschen lesen, als Spannung zwischen Ängsten, Einsamkeit, Resignation und Sehnsucht nach Liebe und Geborgenheit, der letztlich im Chaos der Selbstentfremdung versinkt. Wie in „Effi Briest“ so entwirft auch im „Léviathan“ der Erzähler einen entsprechenden Raum. Über diverse Tiermetaphern, Personifizierungen des Flusses und Windes, welche über die Substantive des Rauschens und Brausens äußerst eng miteinander verwoben werden, gelingt es Green, die Naturelemente als von der Chaosmacht des Leviathan beherrschte Bereiche zu umschreiben, die immer ein Abbild von der inneren Verfassung der Figuren geben.

¹⁶⁷ V. Garske, See, 132f.

¹⁶⁸ V. Garske, See, 135

Wie im Roman „Effi Briest“ ergänzen sich auch in Greens „Léviathan“ Raum- und Figurenanlage, sodass mit Schülern die tiefe Symbolik der chaotischen Macht des biblischen Meeresdrachens erhellt werden kann. Dabei geraten folgende für die Korrelative Symboldidaktik relevanten Beziehungsgeflechte ins Blickfeld, die der Korrelatsuche dienlich sein können:

a. Hochkomplexe, ambivalente Ehen, Partnerschaften und Liebesbeziehungen, die unter Sprachlosigkeit und Missverständnissen leiden. An die Stelle aufrichtiger Kommunikation und authentischer Selbstmitteilung treten ins Unterbewusstsein verdrängte Gefühle, die sich in Gewalt entladen können.

b. Gestörte Beziehungen zu sich selbst: Den Figuren gelingt es nicht, den wahren Gefühlen (wie Neid, Enttäuschung, Gier etc.) in ihrem Innersten auf den Grund zu gehen. Die Ursachen der Selbstentfremdung werden auch hier nicht geklärt.

Auch im Falle des „Léviathans“ wäre, so lauten daher die Impulse für das Projekt, vor dem Hintergrund von Mt 14, 22-33 zu fragen und mit Schülern zu klären, ob jüdisch-christliche Religion und ihre Gottesbilder einen Unterschied machen: Wie könnten in Greens Roman die Menschen den „Leviathan“ in sich besiegen, sodass ein friedliches soziales Miteinander möglich und die Selbstentfremdung beendet wäre (und somit auf symbolischer Ebene Gott in diesem Schalom, als Macht in Beziehung zur Sprache gebracht werden könnte)?

Motive der Seewandelperikope im Spiegel der Popmusik und der Chansons

Auch eine Sichtung der deutschsprachigen Popmusik und der Chansons führte zu dem bemerkenswerten Resultat, dass deren Lyrik zahlreiche Motive der Seewandelperikope nach Mt 14, 22-33 aufgreift, z.T. unter ausdrücklichem Bezug zur biblischen Szene. Es wurden zunächst jene Titel sondiert, die explizit auf die Seewandelszene rekurrieren, dabei aber an einem wörtlichen Verständnis des Naturwunders festhalten (wie etwa die Gruppe „Die Doofen“ mit dem Titel „Jesus“), von jenen, die im Sinne der vorgelegten Deutung des mythischen Motivs durchaus mit Gewinn für die Korrelatsuche in Frage kommen (was nicht heißen muss, Titel und Interpreten wie „Jesus“ von „Die Doofen“ nicht auch als Kontrastfolie im RU einsetzen zu können). Für sie legte ich jeweils eine umfassende Interpretation, eine eigene theologische Reflexion und einen daraus abgeleiteten didaktischen und methodischen Kommentar vor.¹⁶⁹ Aus dem Bereich der Chansons waren für das Projekt die Titel „Suzanne“ (Hermann van Veen) sowie „Ich bring dich durch die Nacht“ (Reinhard Mey) von Belang, die

¹⁶⁹ Vgl. V. Garske, See, Kap. 5

Popmusik stellte mit „Land unter“ (Herbert Grönemeyer) und „Funkelperlenaugen“ (Pur) ebenfalls zwei Beiträge.

Van Veen überzeugt bei seinem Beitrag v.a. durch eine moderne Adaption des Seewandels in Form einer Liebesgeschichte. Ausdrücklich montiert er in die von (Selbst-) Zweifeln dominierte Kommunikation eines ob einer gemeinsamen Zukunft unschlüssigen Liebespaares Verse unter Bezug auf Mt 14, 22-33. So gelingt es dem Chansonier, Gott als tragende Macht in einer von Zukunftsängsten befreiten Partnerschaft mit dem tatsächlichen Verhalten des zweifelnden Partners zu kontrastieren. Während seine große Liebe ihn auffordert, mutig und vertrauensvoll mit ihr in ein gemeinsames Leben zu gehen, blockieren den Mann diffuse Ängste und Zweifel. Auch Grönemeyer und Pur verschränken das Thema Liebe mit zahlreichen aussagekräftigen Metaphern aus der Seewandelperikope, ohne jedoch die biblische Szene zu erwähnen. In beiden Fällen kämpfen die Protagonisten – im Bild - mit der stürmischen See und werden durch den geliebten Partner (bei Grönemeyer eventuell sogar durch eine transzendente Macht) durch die brausende Nacht gerettet. Mey dehnt das partnerschaftliche Verhältnis auf diverse andere Formen der Beziehung aus: Der Hörer des Liedes darf gemäß der Lyrik des Chansons selbst entscheiden, ob er sich in einer schlaflosen und von Sorgen belasteten Nacht eher an der Seite seines geliebten Geschwisters, Freundes oder Partners wähnt, der ihn - wie ein eigens zur besseren Koordination eines Schiffes an Bord gekommener Lotse - aus den aufwühlenden Grübeleien in „ruhigere Fahrwasser“ und schließlich in den „sicheren Hafen“ bringt. Ich gelangte abschließend zu folgendem Ergebnis:

„1. Auch die Pop- und Chansonlyrik bedient sich der für Matthäus und Fontane nachgewiesenen literarischen Technik, Naturelemente grundsätzlich zur äußeren Umschreibung seelischer Vorgänge zu nutzen.

2. Alle Lieder greifen auf die bei Matthäus thematisierten Chaosmächte zurück: v. Veen verfügt über die Elemente Dunkelheit und Wasser, Grönemeyer über Wellen, Dunkelheit und Gegenwind, R. Mey über nächtliche Schwärze sowie die Wellen und Wind implizierende ‚raue See‘, PUR explizit über Wogen und Gegenwind und implizit über die Dunkelheit. Auch die im Evangelium auftauchende konträre Lichtsymbolik findet in den Liedern Raum (bei Grönemeyer über die erwünschten Signalfire, bei Mey durch den beschworenen Anbruch des neuen Tages, bei PUR mittels der strahlenden Augen). Während bei v. Veen jedoch ein positiver Akzent des Raumes ausbleibt und seine tragische Geschichte entsprechend am Abend endet und während Grönemeyer die ersehnte Rettung nur andeutet, kommt es in

‚Funkelperlenaugen‘ wie bei Matthäus auch zu einem Wandel der psychischen Verfassung des Bedrohten. Auch ‚Ich bring dich durch die Nacht‘ lässt einen solchen Stimmungswechsel stark vermuten. Alle Songs benötigen ganz analog zu Matthäus eine Gegenspielerin zur nächtlichen Dunkelheit. Diese finden sie in einer Retterfigur, die in ‚Funkelperlenaugen‘ in der ‚wunderbaren‘ Partnerin gesehen werden muss, in ‚Ich bring dich durch die Nacht‘ alternativ in einem Freund, einer Verwandten oder erneut wie in ‚Land unter‘ in dem Partner / der Partnerin. Bei Letzterem ist auch ein Transzendenzbezug denkbar. Die eingreifende Figur muss in allen drei Fällen wie bei Matthäus ‚ins Boot‘ steigen, um Abhilfe zu schaffen. Während Matthäus mit dem Seewandel auch erzählt, *wie* der Retter an Bord kommt, bleibt die Antwort auf diese Frage in den Songs ausgespart. Zwar kennt auch das Lied ‚Suzanne‘ diese Retterfigur, sie wird jedoch als solche vom Freund abgelehnt. Auffällig in diesem Zusammenhang ist auch eine sprachliche Analogie. Sowohl bei Matthäus als auch in der Musik (vgl. besonders R. Mey) und im Fontane-Roman gewinnen die Naturelemente durch die Personifizierungen eine emotionale Qualität. Mythische Sprache lässt die Dinge als Lebewesen in Erscheinung treten (Halbfas), gleich ob ‚das Boot von den Wellen gequält wurde‘ oder ‚die Nacht mit tausend Zungen wispert‘.

3. Welche psychischen Zustände untermalen nun diese Raumattribute? In ‚Suzanne‘ werden durch den ausdrücklichen Verweis auf Jesus ‚Furcht und Angst‘ genannt, deren Ursachen in einer vom Verstand gesteuerten Ablehnung des Risikos zu suchen sind, weiterhin mit der ‚großen Liebe‘ in die Zukunft zu gehen. Eine vergleichbare Funktion übernimmt in ‚Funkelperlenaugen‘ die Vernunft, wenn sie zum Stolperstein eines Menschen wird, der vor lauter hektischen Gedankenspielen den Blick für das (rein emotional erfahrbare) Wesentliche im Leben zu verlieren droht. Sehnsucht nach zwischenmenschlicher Nähe und Geborgenheit lassen in ‚Land unter‘ ebenfalls auf einen ängstlichen Gesamtzustand schließen, der ganz konkret in ‚Ich bring dich durch die Nacht‘ in den nächtlichen Sorgen und bedrohlich wirkenden Erinnerungen vorgestellt wird. Wie in der biblischen Erzählung so spiegeln in allen Songs die Raumattribute mit unterschiedlicher Gewichtung Angstzustände, Selbstentfremdung, Isolation und Einsamkeit, drohende Resignation und Verlorenheit. Die chaotischen Naturmächte bedrohen bei Grönemeyer, Mey und PUR vordergründig die ‚Bootsfahrer‘, im übertragenen Sinn gefährden sie die psychische Stabilität und die Beziehung zu Freund, Partner und Gott (Grönemeyer). Damit sei einmal mehr betont, dass die Erzähler aller Songs natürlich kein Interesse an einem wörtlichen Verständnis ihrer Bilder haben. Allein Mey benennt mit den nächtlichen Ängsten konkrete Umstände, greift jedoch wie die anderen Lyriker auf die Schifffahrtsmetaphorik zurück und ist diesbezüglich wie

Matthäus an einer symbolischen Lesart seines Textes interessiert. Insgesamt finden wir in den skizzierten psychischen Verfassungen der Figuren, in der wesenhaften Spannung von Angst und Hoffnung, in der Sehnsucht nach einer tragfähigen und erlösenden Beziehung, bestätigt, was H. Halbfas von unseren zwischenmenschlichen Beziehungen allgemein behauptet. Halbfas nimmt an, dass wir in jeder tiefen Beziehung und Bindung, die uns ein Stück bergende ‚Heimat‘ wird, im Letzten sehnsüchtig nach jenem Mittelpunkt unseres Lebens streben, den die Mythen symbolisch häufig als Weltmittelpunkt darstellten: ‚Auch in der *Sprache* unserer Zeit lebt der kosmische Symbolismus der Mitte fort. Wie in Urzeiten gelten weiterhin die gleichen Bilder für die großen kulturbedrohenden Gefahren, wenn wir von ‚Chaos‘, ‚Finsternis‘ (...) sprechen, denn hinter solchen Begriffen steht die Vorstellung eines bergenden, Heimat gebenden Kosmos, der stets von außen durch den Einbruch chaotischer Mächte bedroht ist, die alles Geordnete, Beseelte und Humane wieder in amorphe Masse auflösen können. So lebt in den Hoffnungen und Ängsten der Menschen und zugleich in der Sprache, die all dem Ausdruck gibt, die uralte Mittensymbolik fort.‘ Beides, Hoffnungen und Ängste, spiegeln die Songs durch ihre Raum-Figuren-Zuordnung wider, und so gilt von ihnen, was auch der Mythos mit bleibender Gültigkeit über den erzählten Raum ausdrücken möchte: er deutet ‚im Bild der Natur zugleich das Dasein des Menschen.‘ (Drewermann)

4. Das skizzierte Zusammenspiel der Erzählelemente, die feine Abstimmung der Orts- und Zeitangaben auf die Figurenanlage, bestätigt mit dem Gesagten die Arbeitsergebnisse zum Fontane-Kapitel: Ganz offensichtlich beherbergt auch die Dichtung der Rock- und Popmusik und der Chansons mythische Züge der biblischen Wundererzählung, integriert sie jedoch vornehmlich in Liebesgeschichten (ich erinnere nochmals an das altägyptische Liebeslied). In Ergänzung zu H. Halbfas und E. Drewermann sei auf folgende Mythendefinition aus einem Lehrwerk für die Gymnasiale Oberstufe verwiesen: Mythen ‚fassen die Sehnsucht nach Geborgenheit in Worte und lassen den Sinn des Ganzen aufleuchten. (...) Mythen erwecken und erhalten Vertrauen in die häufig als rätselhaft, feindselig oder ungerecht empfundene Welt.‘ (Bubolz/Tietz) Das lässt sich ganz analog auch für die hier analysierten Songs festhalten, mit dem Unterschied freilich, dass an die Stelle der Götter in den Mythen hier der Mitmensch getreten ist (eine Ausnahme bildet vielleicht ‚Land unter‘). Gerade der große Stellenwert, den die Rock- und Popmusik grundsätzlich den Motiven der Sehnsucht nach Geborgenheit und des Vertrauens in den Partner zuschreibt, scheint zu bestätigen, was diese Arbeit exemplarisch verifizieren konnte: ‚Popmusik und Popkultur befriedigen insofern über eine Adaption mythologischer Inhalte Bedürfnisse, die früher durch Religion erfüllt wurden.‘ (Böhm/Buschmann)

Die Entdeckung grundsätzlicher Analogien zwischen Bibel und Rockmusik ist nicht neu, sie bestätigt und erweitert im vorliegenden Fall vielmehr den bisherigen Befund. Nach R. Siedler greifen nämlich die Rockmusiker bei aller Kirchenkritik durchaus bewusst auf biblisch-religiöse Themen zurück und führen ‚eine Art geistiges Nomadentum, das die Ruinen der Religionen durchforstet auf der Suche nach adäquaten Formen symbolischer Realitätsbewältigung.‘ Dieses Urteil dürfte zumindest auch für v. Veen gelten, der ja ausdrücklich das Motiv vom Seewandel Jesu einspielt, eventuell auch für Grönemeyer. Fraglich bleibt, ob die anderen Sänger tatsächlich *bewusst* auf biblische Züge rekurrieren oder ob sich nicht gemäß der Tiefenpsychologie und Religionspädagogik unbewusst archetypische Bilder in der Lyrik tradieren. Jedenfalls vermischen sich in der Folge solcher bruchstückhafter Rezeption religiöser Themen (auch aus anderen Religionen) nach Siedler besonders die Schöpfungsmythen, der Mythos vom Ende der Geschichte (Johannesoffenbarung), der Mythos von der Einheit aller Menschen (besonders die Sintfluterzählung) und der universellen Erkenntnis (bspw. die Jonageschichte) mit aktuellen Themen der Rocklyrik. Diesem Forschungsergebnis möchte ich das erarbeitete hinzufügen: Die Raum-Figuren-Zuordnung in der Rock- und Popmusik und in den Chansons kann auf Grund ihrer auffällig parallelen mythischen Züge zum besseren Verständnis des ‚Wunders‘ in Mt 14, 22-33 beitragen. Es steht nach den Ausführungen zu vermuten, dass die analysierte ‚symbolische Realitätsbewältigung‘ (sowohl bei Matthäus als auch bei den Songlyrikern) von überzeitlicher Geltung und Gültigkeit ist. Wer – wie die Jugendlichen - den symbolischen Gehalt derartiger Bilder aus der Rock- und Popmusik auf sein eigenes Leben bezieht, dem wird es nicht schwer fallen, die Ähnlichkeiten in Mt 14, 22-33 zu erkennen, die hinter den Bildern stehenden religiösen Erfahrungen nachzuvollziehen und vielleicht auch zu den eigenen werden zu lassen. Der Vergleich zwischen dem Dichter Matthäus und den Songlyrikern hat ergeben: Das äußerlich oft so fremd erscheinende *Weltbild* der Antike ist uns in Wahrheit innerlich sehr viel näher als vermutet. Bemühen wir uns, die literarische Technik der Alten und der Poplyriker und Chansoniers zu *durchschauen* und die *hinter* der Raum- und Figurenkonstruktion ihrer Bilder liegenden inneren Erfahrungen der Menschen zu entdecken, verschwimmen die Grenzen von heute und damals. Solange, so das abschließende Fazit, die ‚Chaosmächte‘ uns Menschen bedrohen, solange verlieren die archetypischen Raumattribute im *verdichteten* Spannungsfeld von Angst und (ersehnter) Rettung ihre Gültigkeit nicht.“¹⁷⁰

¹⁷⁰ V. Garske, See, 195ff.

Die vier vorgestellten Interpreten berühren in ihren Songs mit ihren anthropologisch-existenziellen Grundkonflikten aus einsichtigen Gründen zahlreiche der von E. Spiegel erhobenen Felder einer beziehungstheologisch verankerten Symbolkorrelation. Auf den Punkt gebracht, kann Gott als Macht in folgenden Beziehungskonstellationen thematisiert werden:

- a. in Partnerschaften, die von Liebe und Zuneigung so geprägt sind, dass sie von diffusen Zukunftsängsten nicht gefährdet werden und zu einem vertrauensvollen gemeinsamen Lebensweg beitragen können;
- b. in Liebesbeziehungen, die partielle Trennungen und die Sehnsucht nach dem abwesenden Partner aushalten müssen, belebt von der Hoffnung auf baldige Wiedervereinigung und die damit einhergehende Besänftigung allgemeiner Lebensängste;
- c. in Beziehungen zu Freunden und Familienmitgliedern, die durch einfache Präsenz und emotionale Unterstützung helfen, den Sog der Angst auslösenden Grübeleien verlassen und angstfrei(er) leben zu können.

Das nachfolgend nur kurz skizzierte Unterrichtsmodell (2008) zum Seewandel Jesu nach Mt 14, 22-33 konnte auf die Studien zu dem Projekt gut zurückgreifen, insofern die Sachanalyse zur mt Perikope, aber auch einzelne Medienanalysen wie zum Roman „Crazy“ von B. Lebert und den vier besprochenen Liedern nun bereits vorlagen und damit als Basis des Unterrichtsmodells genutzt werden konnten. Während jedoch in 2005 „nur“ der didaktische und fachwissenschaftliche Rahmen eines Projektunterrichtes umrissen wurde, dessen Realisierung der kreativen Mitarbeit der Lehrkräfte bedarf, legte ich in 2008 die konkrete, die Lehrer entlastende Feinplanung einer herkömmlichen Unterrichtsreihe zum Seewandel Jesu (Mt 14, 22-33) vor.

4.2.2 „Der Seewandel Jesu (Mt 14, 22-33). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2008)

Um Redundanzen zu vermeiden, konzentriere ich mich im Folgenden weiter auf den roten Faden dieser Arbeit: Inwiefern bringt auch das Unterrichtsmodell zum Naturwunder des Seewandels Gott als Macht in Beziehung induktiv zur Sprache? Welche Beziehungsstrukturen lassen sich im RU auf der anthropologischen Ebene vor Schülern entfalten, um sie anschließend auf der symbolischen Ebene zu transzendieren? Mit den skizzierten Analysen ausgewählter Romane und Songlyrik konnte ein erster Schwerpunkt bereits ausfindig gemacht werden: Er liegt auf dem Beziehungsverhalten von Partnern und Freunden in Zeiten größerer Lebenskrisen, die bisweilen viel mit den Beziehungen selbst zu tun haben können. Von

Baustein zu Baustein wird dieses Grundmotiv daher aufgegriffen, gleichzeitig aber auch variiert und ergänzt. Im Einzelnen erarbeiten die Schüler folgende Korrelate im Kontext existenzieller Krisen¹⁷¹:

a. *Ästhetische Bewältigung von Abschied, Verlust und Trauer angesichts des Todes eines geliebten Partners* (Baustein 1): Anhand einer Analyse des Liedes „Der Weg“ von H. Grönemeyer erproben und reflektieren die Schüler die sprachlich-metaphorischen Möglichkeiten der Bewältigung von Verlust- und Todesängsten. Der ästhetische Zugang bildet wie die anschließend verhandelten Lieder aus Pop und Chanson eine Brücke zur Metaphorik der Seewandelerzählung, da Grönemeyer auch hier analoge Raum-Figurencharakterisierungen vornimmt wie in „Land unter“, nun allerdings unter konkreter Benennung der Krisensituation (Tod der geliebten Partnerin). Im Prozess des Erzählens / Singens vergewissert sich das lyrische Ich des Wertes der Verstorbenen, was ihm Mut und Kraft verleiht, den Lebensweg nicht resignativ-depressiv, vielmehr im Sinne der einst so lebensbejahenden Partnerin weiterzugehen. Die Einleitung der Unterrichtsreihe bereitet damit verdeckt die Erarbeitung des „Sitzes im Leben“ der Seewandelerzählung vor: Ihre urgemeindliche Funktion lag ja gerade darin, den Gemeindemitgliedern inmitten einer existenziellen Krisensituation (Verfolgung im Spannungsgewebe von römischer Okkupation und Lösung von der Synagoge) im Gewand mythischer Poesie Mut zuzusprechen, um den Lebensweg vertrauensvoll anzunehmen und selbst angesichts des (eigenen) Todes nicht zu verzweifeln.

b. *Allgemeine Lebens- und Zukunftsängste im Kontext von Liebesbeziehungen* (Baustein 2): Der Baustein erarbeitet mit Hilfe der handlungs- und produktionsorientierten Methoden die oben genannten, hier nicht weiter zu kommentierenden Musiktitel (v. Veen, Mey, Grönemeyer, Pur) und bietet die Chance, hypothetisch erste Bezüge zur biblischen Thematik herzustellen.

c. *Angst und Vertrauen als Parameter in sozialen Krisensituationen, unter besonderer Berücksichtigung der Klassengemeinschaft* (Baustein 3): In Beachtung der Bilderwelt unserer Sprachkultur und der außerchristlichen Erzählungen vom Gang über das Wasser (im Buddhismus und im alten Ägypten) erschließen die Schüler die Metaphorik und Aktualität der biblischen Perikope. Über die erneut bemühte Freundschafts- und Liebetheematik hinaus werden ihnen ganz persönliche Transfermöglichkeiten bewusst. Sie entdecken, dass der Text wie bei den Urchristen mit den Motiven von unbändiger Lebensangst und einem Urvertrauen

¹⁷¹ Vgl. zum Folgenden V. Garske, Seewandel, 104ff.

in das Leben jene psychologischen Parameter benennt, die zum Verständnis und zur Lösung des existenziellen Konfliktes beitragen können. Das gilt für die Verfolgung der Urchristen ebenso wie für die Konfrontation mit dem eigenen Lebensende. Das gilt aber auch für aktuelle bedrohliche Situationen wie das Mobbing im Klassenverband. In Analogie zur Bilderwelt des biblischen Textes lässt sich bzgl. des Mobbings fragen, wer oder was bewegt, anderen (die „in diesem kalten Klima“ nur noch „schwarz sehen“, die dort „keine Perspektive mehr haben“, die für sich „das rettende Ufer nicht mehr sehen“, die „wie eine Nusschale auf dem Meer“ der Launen Anderer herumgetrieben werden, die nur „ein Spielball der Wogen“ und der Launen Dritter sind, die kurz „vor dem Abgrund stehen“, denen „das Wasser“ in der Schule „bis zum Hals steht“, die in der Masse der Schüler schlichtweg „untergehen“) entschlossen „die Hand zu reichen“, die „Wogen“ der Gewalt umsichtig zu „glätten“, sie „in ruhigere Fahrwasser“ ihres Schulalltags zu „bringen“, ihren aggressiven Gegenspielern „den Wind aus den Segeln zu nehmen“ und sie letztlich „ins Boot“ der Klassengemeinschaft „zurückzuholen“, um ihnen „neue Perspektiven zu eröffnen“.

d. *Der Umgang mit Todesängsten* (Baustein 4). Der Baustein transferiert die erarbeiteten exegetischen Deutungen der mythischen Bilder aus Mt 14, 22-33 in die heutige Welt. Neben den bereits erörterten, literarisch gespiegelten Todes- und Lebensängsten des pubertierenden Benni (aus dem Roman „Crazy“ von B. Lebert) werden die Schüler mit weiteren adaptierten Motiven aus der biblischen Szene konfrontiert. Hierzu zählt eine Zigarettenwerbung, die exegetisch exzellent die Bedeutung des biblischen Glaubensbegriffs ins Bild setzt (glauben heißt im Hebräischen: sich festmachen, und das „auf dem Wasser“! Im übertragenen Sinn meint „glauben“ also ein Grundgefühl des Gehaltenwerdens, eine vertrauensvolle Annahme des Lebens und Sterbens gegen alle rationalen, logischen Argumente und Einwände). An einem felsigen Abgrund über einem Gewässer wagt ein Mensch den Absprung in die Tiefe, nicht ohne sich zuvor an einem Seil festgemacht zu haben. Das Seil steht symbolisch natürlich für den Halt, den der Zigaretten Genuss in bedrohlichen Situationen suggeriert, den ein religiöser, gläubiger Mensch jedoch vertrauensvoll der Transzendenz zuschreibt. Das Werbeplakat, betitelt mit der sinnreichen Überschrift „Glauben“, vermag damit ebenso wie der Roman „Crazy“ und eine Todesanzeige eine Reflexion des (auch ästhetischen) Umgangs mit der Angst vor dem Tod zu initiieren. Die Todesanzeige greift die Bildsprache der Werbung wie auch des Romans auf, indem sie der bitteren Realität des Todes (symbolisiert in einem von Wellen geschaukelten Segelboot) das hoffnungsvolle Motiv des Fallenlassens gegenüberstellt. Eine Karikatur zum Seewandel Jesu warnt auf diesem existenziell bedeutsamen Hintergrund der biblischen Adaptionen vor einer fundamentalistischen,

biblizistischen Lesart des Wunders und erinnert Schüler an jenen tiefen Ernst einer Erzählung, der in der Umgangssprache (in Redewendungen wie „Bin ich Jesus? Kann ich über’s Wasser gehen?“) oft völlig verkannt wird.

Die Spannung zwischen dieser supranaturalistischen, für die Korrelative Symboldidaktik recht unergiebigem und der demgegenüber für sie bedeutsamen mythischen Deutung der Seewandelperikope bleibt auch im letzten Baustein (Leistungsüberprüfung) erhalten. Pop, Lyrik, Karikatur und Werbeanzeige greifen je auf die in den Bausteinen 1 bis 4 erarbeiteten Korrelate zurück. Gerade hier im Gattungsbereich der Naturwunder wird einsichtig, dass die beziehungstheologisch fundierte Symbolkorrelation in der fundamentalistisch-wörtlichen Lesart des Textes ihre große theologische und didaktische Gegenspielerin hat. Denn auf welche Weise sollte die *force vitale*, die göttliche „Macht in Beziehung“ heute noch erfahren werden können, wenn an einen Gott geglaubt wird, dessen „Sohn“ in einmaliger und einzigartiger Weise vor gut 2000 Jahren über das Wasser gehen konnte, ein vermeintlich historisches Ereignis, das bis heute singulär und daher existenziell nicht nachvollziehbar geblieben wäre? Die Missachtung von Grundregeln religiöser Sprachlehre in der Theologie (hier: bezüglich der biblischen Mythen) hinterlässt gerade für die Korrelative Symboldidaktik eine schwere Hypothek. Sie wiegt nicht allein für die unhistorischen Naturwunder didaktisch schwer, sondern auch für jene Gattung, die uns im nächsten Kapitel noch beschäftigen wird und die nach einhelliger exegetischer Meinung wie die Therapien zwar aus nachösterlicher Perspektive ausgeschmückt wurden, die aber doch im Kern – anders als der Seewandel – auf den historischen Jesus zurückgehen: die Exorzismen.

Fazit: Das Unterrichtsmodell zum Seewandel Jesu (Mt 14, 22-33) lässt sich zahlreichen Feldern einer beziehungstheologisch verankerten Symbolkorrelation zuordnen. Im Urchristentum als Hoffnungsgeschichte im Kontext der bedrohlichen Gemeindesituation verfasst, etablierte sich die Erzählung als Antwort auf individuelle Lebens- und Todesängste, die auf dem Hintergrund der seit dem jüdisch-römischen Krieg sich verschärfenden Spannungen zwischen Judentum und Urchristentum noch sehr konkret waren. Die christologische Trostformel im Zentrum der Erzählung (gr.: „ego eimi“, dt.: „ich bin“) verstand sich jedoch fortan über den damaligen politischen Konfliktherd hinaus als grundsätzliche eschatologische Zusage eines Gottes, der seine Macht gerade im Tod eines jeden (gläubigen) Menschen erweisen wird. Getragen von der festen Überzeugung, im Tod gehalten und wieder aufgerichtet zu werden (so wohl die treffendste Bedeutung des

griechischen, passivischen egerthe im NT, dt: auferweckt), verpflichtete diese eschatologische Dimension zum anderen die Gemeindemitglieder zum prosozialen Handeln. Die Geste der Handreichung, das Motiv der Rettung des Petrus sowie die Befriedung der chaotischen Elemente (Wind, Dunkelheit, Flut) offerierten nämlich auch Handlungsimpulse für eine Optimierung des Gemeindelebens.

Nachvollziehbar dürfte angesichts dieses biblischen bzw. exegetischen Befundes die Zuordnung der Themen Mobbing in der Klassengemeinschaft und Beziehungen in Partnerschaft, Freundschaft, Familie zu den symbolkorrelativen Feldern „Prosoziales Handeln“, „Gemeinschaft“, „Gewaltverzicht“, „Kommunikation“, „Verständigung“, „Versöhnung“ und „Gesellschaftliches Zusammenleben“ sein. Wann und wie genau auch immer Lebenskrisen durch ein soziales, gewaltfreies, empathisches, vertrauensvolles Miteinander im Klassenverband, in Liebesbeziehungen, Freundschaften und Familien begegnet wird, in diesen Momenten offenbart sich gemäß der vorgelegten Auslegung von Mt 14,22-33 Gott als tragende Macht in Beziehung.

Schwieriger fällt die Zuordnung der Themen Trauer, Verlust- und Todesängste zu den Korrelatfeldern, denn es fehlt m.E. für den eschatologischen Komplex ein Feld, das Gott insofern als Macht in Beziehung vorstellt, als er den Verängstigten und Trauernden in Momenten der Hoffnung begegnet. Wenn Jesus den Jüngern im Boot ganz im Sinne der atl. Offenbarungs- und Trostformeln („habt keine Angst, ich bin“) Beistand zusagt, impliziert das eine Haltung, die angesichts des drohenden eigenen existenziellen „Untergangs“ oder auch des Todes nicht in der Resignation verharrt, sondern sich dem „Prinzip Hoffnung“ (E. Bloch), mit der Psychologin V. Kast gesprochen der „Zuversicht“¹⁷² verschreibt. Bloch sah die Hoffnung in der Imagination am Werk, in der phantasievollen Vorstellung und damit Vergegenwärtigung der Zukunft. Die urchristlichen Erzähler formulierten im Ausdruck „ego eimi“ ein Gefühl der Grundgeborgenheit im Dasein, auch über den Tod hinaus. Aus dieser eschatologischen Perspektive zu leben hieß und heißt für die Christen, sich – oft schwer genug - vertrauensvoll dem zu überlassen, was die Zukunft und der eigene Tod bringen mögen. Ich meine, dass die eschatologische Hoffnung zwar bereits eine Symbolisierung darstellt, denn sie transzendiert Leben und Sterben. Dennoch können auch Nicht-Gläubige eine „abschiedliche“ Lebenshaltung entdecken, die der christlichen Lebensweise

¹⁷² V. Kast, Zuversicht. Wege aus der Resignation, Freiburg 2012; zu Blochs Verständnis des Hoffnungsprinzips vgl. ebd., 49

grundsätzlich nahekommend und die sich daher als anthropologisches Korrelat gut anbietet: „Abschiedlich zu existieren heißt, dass wir, weil das Leben den Tod kennt, immer bereit sein müssen, die Dinge auch sterben zu lassen. Wenn wir nicht bereit sind, Dinge sterben zu lassen, kann nichts Neues werden.“¹⁷³ Diese Hoffnung auf Neuwerdung – im archetypischen Symbol der „Geburt des göttlichen Kindes“ in vielen Religionen abgebildet – meint eine erlernbare Kompetenz, einerseits das Leben immer wieder kreativ verändern zu können und darauf zu setzen, dass alles stets neu werden kann trotz aller Bedrohungen.¹⁷⁴ Bezogen auf den eigenen Tod, verheißt diese „abschiedliche Existenz“ andererseits eine bewusstere, gelassener Akzeptanz der Vergänglichkeit und der eigenen Ohnmacht, die nicht verdrängt werden sollte. Diese Lebens- und Sterbenskompetenz einer „abschiedlichen Existenz“ ist damit m.E. durchaus als Korrelat auf anthropologischer Ebene denkbar, sie kann zur Symbolisierung fruchtbar gemacht werden: Wo immer (biblische) Menschen die Möglichkeit ergreifen, das Leben aus der Perspektive der Hoffnung heraus wider das Problematische und die Resignation schöpferisch zum Besseren zu verändern und selbst den Tod zu akzeptieren, offenbart sich für Christen gemäß Mt 14, 22-33 Gott als Macht in Beziehung. Ein 14. Feld einer beziehungstheologisch verankerten Symbolkorrelation könnte folglich vor dem Hintergrund des Unterrichtsmodells zum Seewandel Jesu (Mt 14, 22-33) lauten:

(14) Zuversicht / Abschiedliche Existenz

Als gläubiger Jude in der Nähe zu den liberalen Pharisäern hat sich Jesus im Leben und Sterben vertrauensvoll von jener Macht getragen gefühlt, die er „abba“ (Vater) nannte und die der Evangelist Matthäus in der nachösterlich stilisierten christologischen Erzählung vom Seewandel Jesu (Mt 14,22-33) narrativ entfaltet. Jede Form der vertrauensvollen Akzeptanz und Verarbeitung von (Todes-) Ängsten und der Hoffnung auf eine kreative Bewältigung von Lebenskrisen einschließlich der eigenen Endlichkeit basiert für Jesus und die Urchristen auf der Überzeugung, dass da etwas ist, das Resignation aufbrechen und Zuversicht entstehen lässt, von der sich Menschen durch Leben und Sterben getragen, gehalten und zur sozialen und psychologischen Unterstützung Dritter animiert fühlen, im Grunde auf einem Vertrauen auf Gott als Macht in Beziehung.

¹⁷³ V. Kast, Vom Sinn der Angst. Wie Ängste sich festsetzen und wie sie sich verwandeln lassen, Freiburg 2011, 187

¹⁷⁴ Vgl. V. Kast, Angst, 183

4.3 Gott in gewaltfreier Kommunikation von Partnerschaft, Familie und Selbstrelation: Die Exorzismen, erläutert am Beispiel des Bandes „Der Besessene von Gerasa (Mk 5, 1-20). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2008)

4.3.1 Vorüberlegungen

Wir können nun, ähnlich wie bei der Auswertung des Seewandel-Bandes, die formalen Aspekte des Unterrichtsmodells zur Dämonie vernachlässigen und uns weiterhin auf die zentrale Frage dieser Arbeit konzentrieren, inwieweit das Unterrichtsmodell (hier: zu einer ntl. Dämonie-Erzählung) den symbolkorrelativ ausgerichteten Religionsunterricht bereichern kann. Wie kann Gott induktiv als Macht in Beziehung vor Schülern zur Sprache gebracht werden, die sich über die Dauer einer Unterrichtsreihe mit der Erzählung über den Besessenen von Gerasa (Mk 5,1-20) auseinandersetzen?

Der Exorzismus-Band eröffnete nicht ohne Grund die „EinFach-Reihe“, denn das Pilotprojekt ließ sich korrelationsdidaktisch sehr gut begründen und sollte hinsichtlich der Beantwortung der Frage wegweisend sein, wie aktuell und existenziell bedeutsam biblische Erzählungen sein können. Kaum eine ntl. Erzählung bietet m.E. der Didaktik, gut versteckt hinter mythischer Poesie, derart viele Korrelate an, die die Lebenswelt der Jugend (vorgesehen sind die Klassen 10-13) exakt treffen. Dabei gilt nicht allein vielen Lehrenden, wie ich bei Lehrerfortbildungen zu diesem Thema feststellen konnte, die Dämonie als exotisch-fremdes Motiv, das man am liebsten vom Unterrichtsgang aussperrt. Auch ganz aktuelle Oberstufenlehrwerke tun sich schwer, die anthropologische Ebene einer Dämonie-Erzählung auf der Basis der Exegese psychologisch, medizinisch und existenziell tief auszuloten, sodass für Lehrer und Schüler konkrete Korrelate erkennbar würden.¹⁷⁵ Das verwundert aufgrund der Spannungen zwischen Exegese und offizieller Kirchenlehre, die sich dem geflissentlich auf den Unterricht vorbereitenden (Hochschul-) Lehrer bieten, natürlich nicht. Folgt der

¹⁷⁵ Vgl. R. Burrichter u. J. Epping (Hg.), Sensus Religion. Vom Glaubenssinn und Sinn des Glaubens – Unterrichtswerk für die Oberstufe, München 2013, 170f. und vgl. W. Michalke-Leicht u. C.P. Sajak (Hg.), Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den Katholischen Religionsunterricht, Braunschweig 2011, 195ff.; „Vernünftig glauben“ geht durchaus im Sinne der Korrelativen Symboldidaktik in kritische Distanz zur primären christologischen Wunderauslegung und unterstreicht, dass für den Religionsunterricht „der Vorgang der Heilung in seiner anthropologischen Aussagekraft aufgefasst werden (muss)“ (198), vermag aber ebenso wenig wie das äußerst schmalspurige Wunderkapitel in „Sensus Religion“ auch nur ein einziges Korrelat zu benennen, das der Lebenswelt der Schüler ebenso wie einer Dämonieerzählung konkret zuzuordnen wäre. Im Anschluss an allgemeine Ausführungen zum antiken Wunderverständnis und zur Reich-Gottes-Botschaft Jesu, die auch die Besessenheit erwähnen, fokussiert „Vernünftig glauben“ zwei Therapien (Lähmung und Blindheit), „Sensus Religion“ die Sturmstillung. Das Motiv der Dämonie wird nicht weiter verhandelt, es bleibt den Schülern rätselhaft, eine Entschlüsselung der mythischen Bilder entfällt.

Religionslehrer nämlich den Katechismen der Kirche (Weltkatechismus, Youcat), so registriert er die nahezu vollständige Ausblendung exegetischer und religionswissenschaftlicher Forschungsergebnisse zur mythisch ausgeschmückten Bildwelt der Bibel.¹⁷⁶ Das lehramtliche wörtliche Verständnis der Dämonen als personal zu denkende Wesen, die Besitz vom Menschen ergreifen können und mittels kirchlich-exorzistischer Rituale gebannt werden sollen, wirft nicht allein theologische und psychologische, sondern auch didaktische Fragen auf. Indem die Kirche die eigentlich zu einer Korrektur der Katechismen verpflichtenden Resultate der exegetischen Forschung ignoriert, trägt sie selbst zu jenem Glaubensverlust bei, der gerade unter unseren Schülern virulent ist: „Mit seinen Katechismen seit 1992 hat das Lehramt den Glauben erst recht aus dem Lebenshorizont junger Menschen gerückt.“¹⁷⁷ Dieses hier nur kurz angedeutete Glaubens-, Vermittlungs- und Sprachproblem trifft nun die Korrelative Symboldidaktik besonders hart, weil gerade sie ja für einen interreligiösen und interkulturellen Dialog, wie er massiv von den neuen Kernlehrplänen gefordert wird, eintritt und dabei die Erarbeitung der Mythen vorsieht – mit dem didaktischen Ziel, die antiken existenziellen Erfahrungen besser mit heutigen vernetzen zu können.¹⁷⁸ Wie aber sollen jugendrelevante Korrelate auf anthropologischer Ebene angebahnt werden, wenn die in Mk 5 erzählte Besessenheit einschließlich ihrer Heilung heute eine Erfahrung von wenigen Betroffenen sein soll, die - jenseits aller exegetischen Forschungsergebnisse zur mythischen Sprache in der Bibel – nur magisch anmutet und allein von kirchlichen Spezialisten in vor der Öffentlichkeit verborgenen Ritualen „behandelt“ wird? Sollte das magische Verständnis des Lehramts tatsächlich die Basis des Religionsunterrichts bilden, so hätte jede Spielart der Korrelationsdidaktik ausgedient. Weder das der Magie zugrunde gelegte Krankheitsbild noch die Therapien durch Exorzisten (die im Übrigen wenig erfolgversprechend ausfallen, wie der tragische Fall des letzten Großen Exorzismus in Deutschland aus dem Jahr 1976 zeigt) noch die therapeutischen Fähigkeiten des historischen Jesus würden dem Schüler verständlich und nachvollziehbar. Korrelieren ließe sich hier wenig bis gar nichts.

Das vorgelegte Unterrichtsmodell zur Therapie des Besessenen von Gerasa folgt demgegenüber unausgesprochen der Prämisse der Korrelativen Symboldidaktik und präsentiert entsprechend im Interpretationsteil die aktuellen exegetisch-religionswissenschaftlichen Forschungsergebnisse, die kontrastiv von der dogmatischen Lehre

¹⁷⁶ Vgl. zum Folgenden V. Garske u. U. Gers, Gerasa, 14ff.

¹⁷⁷ H. Halbfas, Religionsunterricht, 34

¹⁷⁸ Vgl. noch einmal E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 186

abgesetzt werden. Sie bilden wie bei allen anderen hier vorgestellten Unterrichtsreihen die Basis der Korrelate, die im Bausteinblock dann erarbeitet werden, um schließlich Gott als Macht in Beziehung zu veranschaulichen.

4.3.2 Die Korrelate

Die seriöse historisch-kritische Exegese zu Mk 5, 1-20 gipfelt in der Auflösung des antiken mythischen Bildgehalts, und sie transferiert ihn für den Lehrer in unsere moderne Lebenswelt. Nach Meinung der Exegese eröffneten die Mythologeme zur Dämonie den antiken Menschen eine Chance, bestimmte Krankheiten zu artikulieren und damit auf ihre geschwächte Situation erst einmal hinweisen zu können. Die Rekonstruktion der Krankheitsbilder führt sowohl die historisch-kritische als auch die tiefenpsychologische sowie existenziale Exegese zu modernen neurologischen Erkrankungen, teils im psychosomatischen, teils aber auch im psychoneurotischen und psychotischen Bereich.¹⁷⁹ Es liegt in der Natur der Sache, dass die Tiefenpsychologie die grundsätzlichen Positionen der historisch-kritischen Exegese aufgreifen und psychologisch-medizinisch wesentlich differenzieren kann, sodass die Korrelate noch vielfältiger und profilierter ausfallen. Diese Ergebnisse sind nur von wenigen Religionspädagogen und –didaktikern (wie z.B. von H. K. Berg) bislang für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht worden. Hinter dem mythischen Bild der Besessenheit verbergen sich folgende, hier pointiert wiedergegebene existenzielle Krisensituationen:

a. Angst vor Kontrollverlust und Fremdbestimmung. Das Erscheinungsbild des Besessenen von Gerasa trägt Züge der Paranoia, einer chronifizierten Verfolgungsangst, die eine permanente Flucht vor sich selbst und Anderen mit sich bringt. In einem komplexen psychischen und gesellschaftlichen Gefüge herrschen Ohnmacht, innere Zerrissenheit und Ausgeliefertheit, die mitverursacht werden durch ambivalente soziale Beziehungen zur Dorfgemeinschaft und zur Familie. Ambivalent ist das Verhältnis des Besessenen zur Sozialgemeinschaft insofern, als er einerseits von ihr an einen Ort des Todes (Friedhof) ausgestoßen wird, andererseits dort so gerade noch und nur in Abhängigkeit von ihrer Grundversorgung überleben kann. Dabei stabilisiert der Sündenbockmechanismus des Mobbings die Dorfgemeinschaft ungemein: In dem Moment, da der Erkrankte gesundet, wird sein erstarkter Status zur akuten Bedrohung des Selbstwertes der Mobber. Bis dahin hatte der Besessene alle Kontrolle über sein Leben verloren, war sich selbst und der

¹⁷⁹ Vgl. V. Garske u. U. Gers, Gerasa, 35ff.

Sozialgemeinschaft entfremdet und Opfer von Isolationsängsten. In diesem Zusammenhang verweist eine exegetische Studie auf die Analogie der mythisch gefärbten Bilder aus Mk 5, 1-20 und Verhaltensweisen von aktuell traumatisierten Jugendlichen, die von Familienangehörigen und Klerikern vergewaltigt wurden.¹⁸⁰ Die Stigmatisierung von Gewaltopfern als „Verrückte“ führt in der Tat in extremen Fällen zu Formen der Persönlichkeitsspaltungen, die auch der biblische Text durch den Hinweis des Besessenen auf seinen Namen „Legion“ andeutet: Die Opfer sexueller Gewalt beschreiben, wie die zahlreichen Kommandos und Normen der Täter derart verinnerlicht wurden, dass sie sich selbst nur noch fremdbestimmt erleben und kein eigenes Ich mehr entwickeln konnten. Sie empfanden die Täter wie Soldaten, die ihren Körper und ihre Seele gewaltsam besetzten, und reagierten auf die „Besatzermacht“ (vgl. die militärische Anspielung auf die „Legion“) mit Formen der Hysterie. Damit sind wir bei einem weiteren Motiv moderner „Besessenheit“.

b. *Panikattacken und starke Affekte wie Zorn.* Zum Erscheinungsbild der in Mk 5, 1-20 anschaulich präsentierten Hysterie, die nach heutigen Erkenntnissen sowohl psychosomatische als auch konversionsneurotische Formen umfasst, gehört insbesondere der zornige Anfall der (Auto-) Aggression. Ein unbewusster Triebwunsch „konvertiert“ hierbei vom Unterbewusstsein in die der menschlichen Steuerung nahezu entzogene Körpersprache. Das wütende Schreien und Schlagen des Friedhofbewohners muss als „fauler Kompromiss“ zwischen Ich und Über-Ich verstanden werden. Die verinnerlichten (aber eigentlich vom Ich kritisch bewerteten) gesellschaftlichen und familiären Normen (Über-Ich) führen zunächst zu einem angepassten Rollenverhalten (Sündenbock / Opfer). Der Körper kann dann aber exakt das symbolisch und recht theatralisch zur Sprache bringen, was das Bewusstsein mühsam aus Angst vor einem unkontrollierten Durchbruch verdrängt. Die Ursache für die hysterische Selbstdarstellung des Mannes auf dem Friedhof von Gerasa ist also in der Angst zu suchen. Die hysterische Reaktion auf das Erscheinen Jesu (der Mann gibt sein Versteck auf und läuft lauthals abwehrend (!) auf Jesus zu), der ihm eigentlich „nur“ helfen möchte, kann daher symbolisch als ambivalenter Fluchtversuch aus permanenten Triebunterdrückungen und aufgestauten Aggressionen und Schuldgefühlen (aufgrund der eigentlich gewünschten Normverletzung) begriffen werden. Dass der Kranke ungefragt auf sich aufmerksam macht, auf Jesus zuläuft und doch den Therapeuten (noch) nicht ernsthaft an sich heranlassen möchte, zeigt die ganze angstbesetzte innere Widersprüchlichkeit.

¹⁸⁰ Vgl. V. Garske u. U. Gers, Gerasa, 36f.

c. *Süchte*. Exegese und Didaktik haben mit den Süchten wie Alkohol-, Drogen-, Mager- und Konsumsucht etc. weitere Formen moderner „dämonischer“ Zustände benannt, die für die Suche nach Korrelaten von Bedeutung sind. Psychologisch als kompensierte Leere, als Suche nach Lebenssinn interpretiert, ist das Suchtverhalten stets ein Anzeichen von Selbstentfremdung. Die Bilder vom sich selbst rauschhaft geißelnden Mann werden für die Forschung zum Synonym für alle modernen Bewusstseinszerstörungen durch Drogen, Alkoholika, Spielsucht und andere Formen des Massenkonsums. Interessanterweise verweist die Exegese auch auf die Prostitution, ohne diese Form der „Dämonie“ näher zu erläutern. Es steht zu vermuten, dass die „käufliche Liebe“ aus Sicht der Prostituierten immer etwas Demütigendes hat, das das Verhältnis von Körper und Seele zerstört. Zudem gilt dem antiken Frühjudentum Hurerei als etwas moralisch-religiös Anrühiges, Unreines, das von Gott entfremdet.

d. *Krankheiten, Schmerzen, Behinderungen, psychisch abweichende Verhaltensweisen*. Exegese und Didaktik erkennen hinter der Erzählung Mk 5, 1-20 weitere moderne Existenzen in der „Todeszone“. So erwähnen sie die von Schmerzen Geplagten und dadurch vom guten Leben Entfremdeten, darüber hinaus jene, die unter Identitätsverlust und dissoziativen Störungen leiden, die die Tiefenpsychologie als hysterische Neurosen klassifiziert. In diesem Zusammenhang wird noch einmal auf die sozialen Netze verwiesen, in denen sich die Kranken bewegen müssen. Die Konkretisierung des „Dämonischen“ in übler Nachrede, Hass, Neid, Mobbing und Korruption lässt didaktisch aufhorchen und lenkt den Blick auf die Schulwelt. Weite Teile der skizzierten modernen Formen der Dämonie zeigen sich sowohl im Klassen- als auch im Lehrerzimmer, wie die von mir bemühten aktuellen Studien zu Körperbeschwerden und Depressivität, zu ADHS, Ess- und Panikstörungen sowie zu dem Lehrer-Burnout dokumentieren.¹⁸¹

Haben die Schüler gemäß dem Unterrichtsmodell diese existenziellen Angst- und Entfremdungssituationen einschließlich der therapeutischen Kompetenzen Jesu anhand der Texterarbeitung von Mk 5, 1-20 entschlüsselt (Bausteine 1-5), bieten sich ihnen in den Bausteinen 6-10 Transferangebote zum Krankheitsbild und zu den therapeutischen Möglichkeiten – gerade und mit Hilfe der Religion bzw. aus dem Glauben: Baustein 6 entfaltet „Dämonie“ als Entfremdung in Beziehungen, insbesondere in Familie, Freund-, Nachbar- und Partnerschaften; Baustein 7 thematisiert unterschiedliche psychologische

¹⁸¹ Vgl. V. Garske u. U. Gers, Gerasa, 43ff.

Facetten der Alkohol- und Drogensucht; Baustein 8 problematisiert den sexuellen Missbrauch; der 9. Baustein reflektiert die „dämonische“, unter Umständen krank machende konservativ-katholische Sozialisation am Filmbeispiel „Requiem“ (2005), der den tödlich endenden letzten „Großen Exorzismus“ in Deutschland (1976) zur Vorlage nimmt. Die Vorschläge zur Leistungsüberprüfung (Baustein 10) greifen alle zuvor erarbeiteten Aktualisierungen der biblischen Besessenheitsthematik wieder auf, erweitern sie jedoch auch über die genannten sozialen Kontexte hinaus auf die Subkultur der Favelas in Brasilien und führt damit in die Theologie der Befreiung ein, die nun in einer nachfolgenden, neuen Unterrichtsreihe zum Kerngegenstand des Unterrichts avancieren könnte.

Fazit: Vernetzt man nun die einzelnen Bausteinthemen mit den Feldern einer beziehungstheologisch verankerten Symbolkorrelation, so fällt die korrelationsdidaktisch exponierte Stellung des Bandes angesichts der Vielfalt an Bezügen ins Auge: Bis auf Feld 9 (Mensch-Tier-Ökologie) lässt sich jedes (!) Korrelationsfeld mit allen (!) 10 Bausteinen verknüpfen. Dass mit der Dämonie ausgerechnet ein für viele (Hochschul-) Lehrer exotisches, eher ungeliebtes Unterrichtsthema diese einzigartige Bilanz aufweisen kann, mag nur auf den ersten Blick verwundern. Der Schlüssel zum Verständnis der positiven Statistik liegt in den mythischen Bildern der biblischen Erzählung, die zahlreiche moderne Transferangebote enthalten – und damit Chancen, Gott als Macht in Beziehung sehr konkret und lebensnah zu kommunizieren. Sie aufgrund des magisch anmutenden Gehalts didaktisch zu missachten oder nur am Rande oberflächlich in den Unterrichtsgang einzubeziehen, bringt Lehrer und Schüler um eine Vielzahl von Korrelaten. Das dürfte nicht zu rechtfertigen sein. Im Gegenteil: Die Erzählung vom Besessenen von Gerasa (Mk 5, 1-20) müsste, so mein Fazit an dieser Stelle, eigentlich zum explizit erwähnten obligatorischen Thema in den Kernlehrplänen erhoben werden. Damit würde ihr theologisch und didaktisch eine ähnliche Stellung vorbehalten sein wie etwa der Bergpredigt, den Zehn Geboten und den Propheten, die in den Kernlehrplänen ausdrücklich genannt werden.¹⁸²

¹⁸² Vgl. exemplarisch Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Kernlehrplan für die Gesamtschule in NRW. Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2013, 25f.

5. Korrelative Symboldidaktik, fiktionale Literatur und Literaturdidaktik. Chancen und Perspektiven eines fächerübergreifenden Religionsunterrichts

E. Spiegel nennt als bleibende Aufgabe bei der Suche nach Korrelationsmöglichkeiten die Sichtung religiöser und profaner Literatur.¹⁸³ Das letzte Kapitel der Arbeit begibt sich daher nun explizit auf das Forschungsfeld zum Verhältnis von Theologie und Literatur, genauer berührt es die Reflexion literarischer Texte im Kontext der Korrelationsdidaktik.¹⁸⁴ Wenn oben eine der Prämissen E. Spiegels für eine gelungene Symbolkorrelation zitiert wurde, nach der Religionslehrer ein Gespür für die Welt der Jugendlichen entwickeln müssen (Kap. 2.2.1), so wird diese Forderung auch von einer literarisch ambitionierten Religionspädagogik grundsätzlich unterstützt, denn: „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.“¹⁸⁵ Da gute literarische Texte immer auch „Produkte feinfühligere Gegenwärtigkeit“¹⁸⁶ sind, erhöht sich ihr Stellenwert für die Religionspädagogik und –didaktik – und damit auch für die Korrelative Symboldidaktik, die die Kenntnis der Jugendkultur zur *Conditio sine qua non* erklärt. C.P. Sajak führt entsprechend aus: „Literatur formuliert, konzentriert, tradiert und reflektiert existenzielle Fragen, die gerade mit den elementaren Fragen junger Menschen heute korrespondieren, in einer den ganzen Menschen ansprechenden Form.“¹⁸⁷ Ein Blick auf die Literaturliste des Deutschunterrichts lohnt sich daher für die Religionsdidaktik insofern, als die Literaturdidaktik bereits seit Jahrzehnten gerade jene literarischen Texte empfiehlt, die ein entsprechendes Identifikationsangebot für junge Menschen bereitstellen, indem sie etwa jugendliche (Anti-) Helden im Personal berücksichtigen, die ihren Platz in der Welt erst noch suchen und behaupten müssen. Folgerichtig führt dazu C.P. Sajak weiter aus: „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.“¹⁸⁸ Wenn der Religionspädagoge unterstreicht, dass Schüler in der Auseinandersetzung mit fiktionaler

¹⁸³ Vgl. E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 479

¹⁸⁴ Vgl. G. Langenhorst, Theologie und Literatur. Ein Handbuch, Darmstadt 2005, 196ff.

¹⁸⁵ A. Langenhorst u. G. Langenhorst, Fachdidaktik Religion und Fachdidaktik Deutsch: Chancen und Grenzen der Kooperation, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H1, 88-104, 101

¹⁸⁶ A. Langenhorst u. G. Langenhorst, Fachdidaktik, 98

¹⁸⁷ C.P. Sajak, zitiert nach G. Langenhorst, Theologie und Literatur, 197

¹⁸⁸ C.P. Sajak, zitiert nach G. Langenhorst, Theologie und Literatur, 197

Literatur folglich ihre eigenen Wirklichkeitserfahrungen reflektieren können, so stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise ein „guter“ Religionsunterricht mit dieser Literatur arbeiten möchte, um die für Jugendliche existenziell bedeutsamen Fragestellungen erarbeiten zu lassen.¹⁸⁹

Hat sich die vorliegende Arbeit bereits vehement für die Umsetzung der von der Religionsdidaktik geforderten Kriterien der *Lebensrelevanz* und *exemplarischen Vertiefung* eingesetzt, so legt sie hier nun zur Beantwortung der Frage nach der Methode der Texterschließung den Fokus auf zwei weitere Anforderungen an „guten“ Religionsunterricht: M. Bahr setzt, um Schülern *Freude* beim Lernarrangement zu vermitteln, „gegen langweiliges, methodisch einseitiges Unterrichten“¹⁹⁰ auf die Selbsttätigkeit der Lerner, genauer auf die *kreativ-produktive Themerschließung*. Diese grundsätzliche didaktische Position wurde bereits seit Jahren bezüglich des Einsatzes literarischer und eben auch biblisch-fiktionaler Texte im Religionsunterricht methodisch konkretisiert. „In den aktuellen Handbüchern für den Religionsunterricht gehören Ausführungen über literarische Texte und methodische Verfahren der literarischen Texterschließung zum Standard.“¹⁹¹ Die allgemeine Forderung nach einer kreativ-produktiven Erschließung des Lerninhalts wird dabei von methodischen Handbüchern durchaus unter Verweis auf die aktuelle Literaturdidaktik aufgegriffen.¹⁹² Eine Spielart dieser Literaturdidaktik, die für den modernen Deutschunterricht seit den 80er Jahren fundamental geworden ist, hat auch das vorgelegte Unterrichtsmodell bereichert: der sog. handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht.¹⁹³ Es ist hier nicht der Ort, die Entwicklungslinien dieses Unterrichts in der Deutschdidaktik im Einzelnen nachzuzeichnen, doch sieht sie heute, nach Jahren intensiver Erprobung und Differenzierung, die Vorteile der Verwendung produktiver Verfahren v.a. in der gesteigerten Lernmotivation, in der Förderung der Kreativität, in der äußerst intensiven, sinnlich-individuellen Eigenerfahrung literarischer Texte.¹⁹⁴ Von daher mutet es äußerst befremdlich an, wenn Religionsdidaktiker wie H. Schmid die „Kunst des Unterrichts“ mit literarischen Texten darin realisiert sehen möchten, den Text in der Hinführung gleich „mehrere Male lesen zu

¹⁸⁹ Vgl. umfassend M. Bahr, *Guten Religionsunterricht in den Blick nehmen*

¹⁹⁰ M. Bahr, *Guten Religionsunterricht in den Blick nehmen*, 488

¹⁹¹ A. Langenhorst u. G. Langenhorst, *Fachdidaktik*, 89

¹⁹² Vgl. etwa G. Röckel u. G. Bubolz, *Texte erschließen. Grundlagen. Methoden. Beispiele für den Deutsch- und Religionsunterricht*, Düsseldorf 2006 sowie O. Beisbart, *Kreatives Schreiben / Schreibmeditation / Personales Schreiben*, in: G. Adam u. R. Lachmann (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs*, Göttingen 2002, 175-191

¹⁹³ Vgl. Kap. 3.1

¹⁹⁴ Vgl. G. Waldmann, *Produktiver Umgang mit Literatur*, 1

lassen“, ihn dann in der Erarbeitung durch „Nacherzählen/Nachformulieren“ lediglich wiederholen zu lassen, um daran einen kognitiv-analytischen Zugang durch Fragen wie „Worum geht es in dem Text?“ oder „Worin besteht das Zentrum des Textes?“ anzuschließen.¹⁹⁵ Ein solches banales Unterrichtsverständnis hinkt nicht nur der literaturdidaktischen Zeit hinterher, es blockiert zudem alle Chancen der Symbolkorrelation. Ein wesentlicher Anstoß für die moderne Literaturdidaktik war nämlich die Beobachtung, dass rein kognitiv-analytische Erstbegegnungen mit den Texten den Schülern nicht gerecht werden, insofern sie „die herkömmliche schulische Beschäftigung mit Literatur als ein Zerreden der Literatur, das ihnen jede Lust am Lesen nimmt“¹⁹⁶, empfinden. Und so droht dem Deutsch- wie dem unproduktiven Religionsunterricht das Gegenteil dessen, was er eigentlich erreichen will, im Idealfall nämlich den interessierten (Bibel-) Leser: „Statt die Heranwachsenden zu Lesern zu machen, schafft er Antipathie gegenüber dem geschriebenen Wort.“¹⁹⁷ Die Deutschdidaktik betont, dass produktive Verfahren - die im Übrigen die analytische Aufarbeitung nicht ausklammern, sondern lediglich an anderer, späterer Stelle der Unterrichtsphasierung platzieren und in die Reflexion über die kreativen Schülerproduktionen einbinden - die innere Vorstellungskraft aktivieren, für (Fremd-) Wahrnehmungen sensibilisieren und die Identitätsentwicklung bereichern. Damit arbeiten die Methoden den Anliegen der Korrelativen Symboldidaktik zu. Um nur ein Beispiel zu nennen: Im Rahmen der Szenischen Interpretation von Texten etwa kommt es zu Experimenten mit Haltungen, Gesten, Mimik, mit Möglichkeiten, sich in fremde Figuren und Lebenskontexte im Schutze der Rolle hineinzusetzen, dabei bislang fremde Haltungen und Handlungen zu erproben, die wiederum „eigene tabuisierte oder abgewehrte lustvolle bzw. auch aggressive Wünsche, Phantasien und Verhaltensmuster aktivieren“¹⁹⁸. Die entsprechenden Methoden basieren auf soziolinguistischen, theaterpraktischen und psychologischen Kenntnissen, die in ganz ähnlicher Weise auch für die Korrelative Symboldidaktik von entscheidender Bedeutung sind. Wie für den Literaturunterricht, so spielen auch für die Soziotheologie alle denkbaren, eben oft auch unbewussten Formen der zwischenmenschlichen Kommunikation wie Gesprächsführung, Körperhaltung, Physiognomie, Statussymbole wie Kleidung, Reinlichkeit etc. eine immens wichtige Rolle - bei der Spurensuche nach einem Göttlichen nämlich, das sich in gelingenden Beziehungen realisiert.¹⁹⁹ Sich dieser zwischenmenschlichen

¹⁹⁵ H. Schmid, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfadens für den Religionsunterricht, München 2012, 83f.

¹⁹⁶ G. Haas u.a., Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, 17

¹⁹⁷ G. Haas u.a., Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, 17

¹⁹⁸ I. Scheller, Szenische Interpretation, 29

¹⁹⁹ Vgl. E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 30ff.

Kommunikationsformen erst einmal bewusst zu werden, ist Anliegen sowohl des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts als auch der Korrelativen Symboldidaktik.

Das entworfene Unterrichtsmodell greift durchgängig auf die entsprechenden Methoden des Literaturunterrichts zurück, um jenes Beziehungsverhalten zu erhellen, das Gott als „Macht in Beziehung“ symbolisiert. In Kapitel 3.1 wurde am Beispiel der Blindenheilung bereits auf die Chancen handlungs- und produktionsorientierter Zugänge zur Literatur im Religionsunterricht verwiesen. Im Mittelpunkt stand dort die exemplarische Realisierung des didaktischen Prinzips produktiver Verlangsamung. An dieser Stelle wird das didaktische Prinzip der produktiven Verlangsamung vertieft und erörtert, inwiefern sich nun die Integration resp. Ausblendung der kreativen Literaturverfahren für Gelingen bzw. Scheitern der Symbolkorrelation auswirken kann. Es wird zu zeigen sein, dass bereits der methodische Zugang zum Text über ein bestimmtes Gottesverständnis entscheidet (was für die Schüler schwer zu durchschauen sein dürfte). Meine These: Ob und wie also in einem zweiten didaktischen Schritt Gott als „Macht in Beziehung“, als *force vitale* symbolisch erkannt werden kann, hängt entscheidend davon ab, wie diese Beziehung in einem ersten Schritt methodisch erschlossen wird und welche Struktur der Beziehung über diesen Weg vom Schüler jeweils realisiert wird. Dieser Aspekt soll anhand einer weiteren Veröffentlichung exemplarisch erörtert werden. Mit dem Gleichnis vom verlorenen Sohn rückt dabei eine biblische Erzählung ins Zentrum der Überlegungen, die literarischen Weltruhm erlangt und daher konsequenterweise auch Aufnahme in die Deutschdidaktik und Deutschunterrichtsmaterialien gefunden hat.²⁰⁰

²⁰⁰ Vgl. exemplarisch H. Fuchs u. D. Seiffert, Kafka, 44ff.; für den Deutschunterricht (besonders der Sekundarstufe II) nach wie vor relevant sind die Gleichnisrezeptionen in Kafkas Heimkehr-Parabel, in Schillers Drama „Die Räuber“ und in der Novelle „Hans und Heinz Kirch“ von Theodor Storm. Hinsichtlich des Gleichnisses ist die Kooperation mit der modernen Literaturdidaktik momentan noch aus einem anderen Grund von Belang. Die bundesweit eingeführten einheitlichen Prüfungsaufgaben (EPA) verlangen von den angehenden Abiturienten auch die produktionsorientierte Lösung von Gestaltungsaufgaben. Auf der Basis der Kenntnisse von inhaltlichen und formalen Gattungsmerkmalen kann die Herstellung eines adressatenbezogenen Gleichnisses verlangt werden. Die Produktion setzt voraus, dass Schüler durchschauen, wie ein bestimmter literarischer Text funktioniert. Genau dabei unterstützt sie die handlungs- und produktionsorientierte Literaturmethodik; vgl. A. Langenhorst u. G. Langenhorst, Fachdidaktik, 100

5.1 Von den *Methoden* des Literaturunterrichts profitieren: Gott als *force vitale* in der *dramatischen Erzählung* über einen Eltern- und Geschwisterkonflikt: „Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15, 1-3. 11-32). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2010)

Die folgenden Ausführungen verzichten auf umfassende formale Erläuterungen zum Modellentwurf und konzentrieren sich auf einige wenige unterrichtsmethodische Aspekte. Aus der Sachanalyse (= „Interpretationen“) zu dem Gleichnis leiteten sich wichtige methodische Perspektiven ab, die auch für die hier aufgeworfene Fragestellung von Belang sind: Zum einen betonen viele Exegeten und Didaktiker die äußere Form der jesuanischen Erzählung. Von einer „berauschenden *Menschen-dramatik*“, einer „*Daseinstragödie* in der Geschichte der Selbstverwirklichung“, einem „*Dreipersonenstück*“, das „die Suche des Vaters zugunsten einer *dramatischen* Darstellung des Schicksals seines Sohnes ganz weglässt“ und das dessen spannende Geschichte „in mehreren *dramatisch* aufgebauten Erzählschritten verfolgt“, ist da die Rede; weiterhin von einer „*Miniaturausgabe* eines in Erzählung gefassten *Bühnenstückes*“, von einem „*Drama* in Kleinstform“. ²⁰¹ Es ist zwar völlig konsequent, wenn immerhin einige wenige Didaktiker aus der *dramatischen* Konzeption der Erzählung den Vorschlag ableiten, Schüler durch ein szenisches Spiel in den Text zu verstricken. Auf eine konkrete und stimmig begründete unterrichtspraktische Umsetzung des Hinweises wird jedoch verzichtet. Immerhin gehen diese Positionen bereits über den rein analytischen Vorschlag Schmidts hinaus, den Text einfach nur mehrmals lesen, ihn wiederholen und hernach in seinem „Zentrum“ (was wäre das in so einer vielschichtigen Erzählung eigentlich?) erschließen zu lassen. Mit dem *dramatischen* Aufbau des Gleichnisses und seiner Inszenierungsmöglichkeit gerät die sog. *Szenische Interpretation* als Spielart des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ins Blickfeld. Sie im Religionsunterricht zu übergehen hieße, *den* Zugang schlechthin zu *dramatisch* konzipierten literarischen Texten zu negieren.

Zum anderen verweisen die Exegeten und Didaktiker darauf, dass die äußere, *dramatische* Form des Gleichnisses mit einer weiteren formalen Auffälligkeit korreliert: mit einer stark affektiv aufgeladenen, poetischen Sprache. Nach exegetischem Urteil handelt es sich um „eine *undogmatische* Art, von Gott zu sprechen“ ²⁰². Jesus kritisierte nach exegetischer Auffassung damit bereits zu seiner Zeit in einer innerjüdischen Debatte jene konservative

²⁰¹ Vgl. V. Garske, Gleichnis, 48

²⁰² G. Theißen, zitiert nach V. Garske, Gleichnis, 17

religiöse Moral, die später analog auch im Urchristentum fröhliche Urständ feierte. Seine Art und die des Erzählers Lukas, in diesem Gleichnis von Gott zu sprechen, implizierte ein Gottesbild voller Zärtlichkeit und emotionaler Züge. Entfaltet wird diese undogmatische Art, von Gott zu reden, im Erzählkontext eines eingängigen Familien- und Geschwisterkonfliktes. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht hält eine breite Palette an Möglichkeiten bereit, gerade derartiger affektiv besetzter Poesie auf die Spur zu kommen.²⁰³

Wenn die Korrelative Symboldidaktik nun Gott als „Macht in Beziehung“ bewusst machen möchte, dann kann allein vor dem Hintergrund dieser pointierten Angaben zur formalsprachlichen Gestalt des Gleichnisses vom verlorenen Sohn die Art der Beziehung und damit auch die in ihr symbolisierte Macht präzisiert werden. Die Beziehung besitzt mindestens Züge des Tragischen und damit eben auch Momente einer Notwendigkeit, die sich in unserer Biografie oft jenseits eines freien, bewussten Willens bahnbricht. *Tragisch* ist nicht der Emanzipationsversuch des Jüngeren (wie oft in Kinderbibeln und Katechismen unterstellt), er ist sogar notwendig und vom Vater gewollt. Aber von einer tragischen Entwicklung ist der jüngere Sohn insofern betroffen, als er sich in der Fremde – mit einem Begriff der Exegetin L. Schrotthoff psychologisch exzellent erfasst - „verzettelt“²⁰⁴. *Tragisch* ist auch, dass der ältere sein Leben lang eigene Wünsche unterdrückte und aus infantiler Angst heraus – ähnlich seinem Bruder - ein völlig verzerrtes Vaterbild von einem moralistischen, anerkennungssüchtigen Patriarchen konstruierte. *Tragisch* könnte die Geschichte ausgehen, wenn der Vater die Gefühlslage des Älteren unterschätzt und ihn, der sich düpiert fühlt, durch sein festliches Arrangement verliert und damit eine familiäre Katastrophe heraufbeschwört. Gegen diese tragischen Motive der Familienbeziehungen stellt Jesus nun Bilder der malkut Jahwe, die sich erfüllt, wenn Menschen aus derartigen Verzettelungen ihres Lebens herausfinden und inmitten des harten Alltags wieder aufleben können (vgl. den Erzählkontext und die genannten vielen „Sünder“). *Empathie, Mitleid, Güte, Wärme, Akzeptanz* – alles das sind Eigenschaften des Vaters, die sprachlich vermittelt werden. So werden die mütterlichen, weiblichen Züge (psychologisch also die Anima) des Vatercharakters sehr eindringlich geschildert: Der Vater erbarmt sich bspw. bei der Ankunft des jüngeren Sohnes am Hof gemäß griechischem Original „aus den Eingeweiden heraus“. Bereits im AT stellt das Wort für die Barmherzigkeit Gottes (hebr.: rahamim) den Plural des hebräischen Ausdrucks für

²⁰³ Vgl. V. Garske, Gleichnis, 47

²⁰⁴ L. Schrotthoff, zitiert nach V. Garske, Gleichnis, 28

„Mutterschoß“ (rehem) dar.²⁰⁵ Die Eingeweide bilden, so erklärt der Alttestamentler J. Ebach, den ungeschützten Bauchteil, die Schwachstelle des Körpers, der die Schwäche des Anderen zum Mitleid werden lässt. Der Bibel ist der Gedanke der griechischen Philosophie und in weiten Teilen des von ihr beeinflussten Christentums fremd, der Mensch könne zur (Gottes-) Erkenntnis gelangen, indem er die körperlichen Empfindungen überwindet.²⁰⁶ Im Gegenteil: Wer den Gott Jesu als erbarmende, das Leben gerade des Schwachen vorbehaltlos unterstützende und regelrecht feiernde Macht in einer zutiefst tragischen, von Missverständnissen, Vorurteilen, Neid- und Minderwertigkeit geprägten Eltern- und Geschwisterbeziehung im Religionsunterricht mit Schülern erfassen will, der benötigt Methoden, die garantieren, dass die ganze Dramatik ebenso sinnlich-anschaulich erfasst wird wie die auf dieser Hintergrundfolie kontrastiv eingespielten Motive der bedingungslosen Annahme, Zärtlichkeit, Barmherzigkeit, Empathie, des Aufbaus von Selbstwert usw. Ein Unterricht, der die Vorherrschaft der analytischen Textzugänge wie Schmid nicht aufgibt, wird in Schülern allein über die Form des Unterrichtens auch die Antipathie gegenüber dem Inhalt (hier: Gott als Macht in Beziehung) heraufbeschwören. „Das ist fast unvermeidlich, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht auch in ihrer Sinnlichkeit, ihren Gefühlen, ihrer Phantasie, ihrem Tätigkeitsdrang angesprochen werden. Genau das will ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht.“²⁰⁷ Zwei Methoden zur Exposition des Gleichnisses mögen daher im Folgenden exemplarisch ausreichen, um handlungs- und produktionsorientierte Zugänge zur Dramatik und zur affektiven Sprache des Gleichnisses in ihrer Funktion für die Symbolkorrelation zu erläutern.

Die ersten vier Bausteine des Unterrichtmodells (Klassen 9-13) widmen sich allein dem von Jesus erzählten Familienkonflikt, erst der 5. Baustein verlässt die rein anthropologische Ebene und transferiert ihn explizit auf die Reich-Gottes-Botschaft Jesu im Kontext des Erzählanlasses. Allein diese Struktur des Modells belegt seine Nähe zur Korrelativen Symboldidaktik, die ja die Korrelation (hier: Bausteine 1-4) sauber von der Symbolisierung (hier: Baustein 5) getrennt sehen möchte. Der erste Baustein wird mit dem folgenden Arbeitsblatt eröffnet. Über die Herkunft des Textes, seinen Erzählanlass etc. wird den Schülern nichts mitgeteilt. Gesagt wird ihnen aber, dass eine wichtige Passage gelöscht wurde, die sie nun anhand einer Auswahl an Lösungsmöglichkeiten begründet zu füllen haben, um anschließend die literarische Wirkung der Lückenfüllung zu bedenken.

²⁰⁵ Vgl. V. Garske, Gleichnis, 35

²⁰⁶ Vgl. J. Ebach, Cassandra und Jona. Gegen die Macht des Schicksals, Frankfurt a.M. 1987, 37f.

²⁰⁷ G. Haas u.a., Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, 17

Der folgende Text ist der Beginn einer Erzählung. Ein Begriff aus diesem Erzählanfang ist jedoch gelöscht worden:

Ein Mensch hatte zwei Söhne. Und es sagte der jüngere von ihnen zum Vater: ‚Vater, gib mir den mir zukommenden Teil des Vermögens.‘ Der nun teilte für sie _____.
Und nachdem er nach nicht vielen Tagen alles zusammengesammelt hatte, verließ der jüngere Sohn die Heimat auf ein entferntes Land hin.

1. Wählen Sie aus den folgenden Begriffen einen aus, der sich Ihrer Meinung nach am besten für die Textlücke eignet:

- a. das ersparte Geld*
- b. den gesamten Besitz*
- c. das Leben*

*2. Begründen Sie vor der Klasse Ihren Textvorschlag. Überlegen Sie, wie sich die Bedeutung der Situation verändert, je nachdem, welche Textvariante Sie wählen.*²⁰⁸

Zur Begründung des Arbeitsblattentwurfes: Aus dem Interpretationsteil ist dem Lehrer ersichtlich geworden, dass die Exposition der Erzählung gemäß griechischem Original mit Nuancen aufwartet, die erstaunlicherweise von der in vielen Schulen gebräuchlichen Herder-Einheitsübersetzung gar nicht erfasst werden, die aber für die zu klärende symbolkorrelative Frage nach der Art der Beziehung, vor deren Hintergrund Gott vorgestellt werden kann, enorme Bedeutung erhalten. Folgende Motive, die vor dem Schüler zunächst nicht eigens kommentiert werden, sind dem Erzähler nach einhelliger exegetischer Meinung wichtig:

Ein Mensch: Auch die vierte von 7 Gleichniserzählungen wird von Lukas mit dieser Wendung „(Irgend-) Ein Mensch“ eröffnet, sie enthält – anders als die Einheitsübersetzung „ein Mann“ – einen Hinweis auf das jetzt anstehende Thema der Menschwerdung /

²⁰⁸ V. Garske, Gleichnis, 56

Menschlichkeit und weist damit über geschlechterspezifische Rollen hinaus. „Die Botschaft lautet: Gott handelt menschlich.“²⁰⁹

Das Erbe: Der jüngere Sohn bittet den Vater um das ihm zustehende Erbe (gr.: *usía*). Bei dieser eingespielten familien- und vermögensrechtlichen Frage geht es unter Berufung auf Dtn 21,17 um das übliche, in keinster Weise rechtlich oder moralisch zu beanstandende Erbrecht der sog. „Abschichtung“. Während demnach der ältere Sohn den Hof erbte, hatte der jüngere einen Erbanspruch auf ein Drittel des verfügbaren Vermögens, das nicht unmittelbar zum Hof gehört. Indem der Vater die Forderung erfüllt, konstituiert er den jüngeren Sohn als selbstständiges Rechtssubjekt und stattet ihn ökonomisch zur Gründung einer eigenen Familienexistenz aus. Der Vater trägt damit bereitwillig zur Emanzipation des Sohnes bei. Die Exegese lehnt entschieden die Position des Katechismus der Katholischen Kirche sowie von diversen Kinderbibeln ab, die in dem Auszug ein sündhaftes Verhalten des Jüngeren erkennen wollen.²¹⁰ Die Bitte um Auszahlung des Erbes dürfte nicht nur aus pädagogischen Gründen sogar ganz im Sinne des Vaters sein, sondern auch aus wirtschaftlichen. Er muss sich nicht länger sorgen, in wirtschaftlich schweren Zeiten – wie sie für Palästina damals angesichts instabiler klimatischer Bedingungen immer wieder zutrafen – beide Söhne und deren Familien ernähren zu müssen. So waren in Palästina Auswanderungen in fremde Länder keineswegs ungewöhnlich. Einzig zu erfüllende Bedingung für die Auszahlung des Erbes, die der Sohn dann später in der Fremde aus den Augen verliert, ist die Bewahrung der Liquidität, um den Eltern im Alter einst beistehen zu können.

Das Leben teilen: Bemerkenswert ist, wie der Vater im Original (das erneut von der Einheitsübersetzung einfach übergangen wird) auf die Bitte des Jüngeren reagiert. Bei der Bitte des Sohns den Vater im Griechischen um das Vermögen (gr.: *usía*), so lässt der Erzähler den Vater in seiner Antwort wörtlich das Leben (gr.: *tòn bíon*) teilen. Der Vater gibt im Sinne dieser Erzählnuance also etwas her, was dem Sohn grundsätzlich erlaubt zu leben. Das bezieht sich nicht allein auf die ökonomische Frage (die mit dem *usía*-Begriff eigentlich geklärt wäre), sondern auf das vom Vater akzeptierte Emanzipationsverlangen des Jüngeren, der auf Selbstverwirklichung und Selbstständigkeit bedacht ist. Der Begriff *bíos* präzisiert den *usía*-Terminus und zielt damit auf einen inneren Wert, den wir im Deutschen mit „Vermögen“ im Sinne eines Talents wiedergeben. Das setzt beim Vater Vertrauen voraus, eine Facette von Menschlichkeit, die zur Menschwerdung unabdingbar ist. Der Erzähler stilisiert dieses Grundvertrauen des Vaters in die humanen, lebensbereichernden Charakterzüge seiner Söhne

²⁰⁹ G. Theißen, zitiert nach V. Garske, Gleichnis, 24

²¹⁰ Vgl. V. Garske, Gleichnis, 24f.

während des gesamten Erzählgeschehens zu seinem Markenzeichen, davon halten ihn weder die Selbsterniedrigungsversuche des Jüngeren bei seiner Rückkehr noch die Wut des Älteren in der Schlusszene ab.

Wer also die entwicklungspsychologisch notwendige, durchaus das Risiko des Scheiterns implizierende Emanzipation des Jüngeren, sein vom Kontext her zu begrüßendes Bestreben nach Absonderung, Wandlung und Selbstständigkeit moralisch als Akt der Untreue bewertet, verfälscht die Figuren- und Beziehungscharakterisierung des Gleichnisses – und damit „Gott als Macht in (dieser) Beziehung“. Die Beziehung, die Gott in dieser Erzählung von Beginn an symbolisiert, ist geprägt von Vertrauen, Humanität, Los- und Seinlassen-können und von dem Wunsch nach Selbstentfaltung, psychologisch also vom Heraustreten aus dem Schutzraum der zwanghaften Sicherheit, die für den Älteren so charakteristisch ist.

Die Metapher vom „geteilten Leben“ ist für das Verständnis der vertrauensvollen Beziehung also essentiell. Sie wird hier zunächst gelöscht, damit eine zu rasche Textadaption verhindert wird. Haben die Schüler den operativen Zwischenschritt durchgeführt und dabei immer auch unbewusst eigene biografische Anteile mit in die gewählte Lösung eingetragen, kommt es in der Auswertung zu einem Abgleich mit dem Original. Die handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik geht in ihrer Begründung derartiger Verfahren auf das vierphasige Standardmodell J. Krefts zurück, der diese Art der Verstrickung des Schülers in das Erzählgeschehen bewusst als zunächst subjektiv gefärbten Interpretationsentwurf verstanden wissen will.²¹¹ Der Phase der „bornierten Subjektivität“ (in allgemeinen Didaktiken meist als „Einstieg“ oder „Motivation“ oder „Hinführung“ bezeichnet) lässt er dann eine textbezogene, eine korrigierende Abarbeitung am Text erfolgen, die den Schüler zur Diskussion reizen soll („Phase der Objektivierung“, auch: „Erarbeitung“). Auf das gewählte Beispiel aus meinem Unterrichtsmodell bezogen, bedeutet das: Aufgrund denkbarer eigener Vorkenntnisse zu familiären Erbfragen (die durchaus medial, z.B. durch das Fernsehen vermittelt sein können) tendieren die meisten Schüler zu den ersten beiden Lösungen (Geld, Besitz), wohingegen das Original durchaus Erstaunen und Irritation – ganz im Sinne von H. Meyers allgemeinem Unterrichtsmodell²¹² - auslöst. Was mag es konkret für die Beziehung bedeuten, wenn Eltern, indem sie ihre Kinder ausziehen lassen und sie dabei unterstützen, das „Leben teilen“?

²¹¹ Vgl. J. Kreft, Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg 1977

²¹² Vgl. H. Meyer, Unterrichtsmethoden. Praxisband, Frankfurt a.M. ⁸1996, 134: Meyer möchte gerade in der Einstiegsphase „möglichst oft (...) verfremden, provozieren, vernebeln.“

Die Erprobung der verschiedenen Textvarianten basiert auf so genannten literarischen Binnendifferenzen, die die Literaturdidaktik Schülern bewusst machen möchte. Diese Binnendifferenzen sind auch für den symbolkorrelativen Religionsunterricht von erheblicher Bedeutung. Gemeint ist damit, dass der Erzähler sich mit seiner Textvariante zugleich immer auch gegen andere Textlösungen entschieden hat, die er grundsätzlich auch hätte nutzen können, auf die er aber - nicht immer bewusst - verzichtet hat. In unserem Fall entscheidet sich der Erzähler Jesus resp. Lukas ganz sicher bewusst gegen den *usía*-Begriff und wählt dagegen eine psychologisch und soziotheologisch aufhorchen lassende Vokabel zur treffenderen Verhältnisbestimmung von Vater und Sohn. Das zweite Arbeitsblatt vertieft diesen Gedanken, indem die Schüler ein Akrostichon zum Stichwort „Leben“ produzieren. Nach Kreft handelt es sich um die dritte Phase der Textbegegnung („Aneignung“, in allgemeinen und Literaturdidaktiken auch „Vertiefung“ genannt), insofern die bisherigen Lernergebnisse sich für die eigene Textproduktion auswirken. Abschließend wird das positive Vaterbild durch einen Vergleich mit dem konservativen Vaterbild aus einem Popsong noch einmal besonders profiliert. Die Verbindung zu einem weiteren literarischen Text (hier: aus der Popkultur) ermöglicht damit auf der vierten Phasenstufe („Applikation“, andernorts auch als „Anwendung“ oder „Transfer“ bezeichnet) eine Zuordnung des Gelernten zu dem übergeordneten Zusammenhang, der hier etwa lauten kann „Vater-Sohn-Verhältnisse im Spiegel diverser literarischer Texte“ und bahnt die spätere Leistungsüberprüfung (Baustein 7) an, wenn die Schüler ein Referat oder eine Facharbeit zu Schillers Drama „Die Räuber“ konzipieren müssen, das ja die Beziehungskonstellation des Gleichnisses beerbt und variiert.

Arbeitsblatt 2: Schreiben eines Akrostichons

SI/II

Im Original lautet der Satz, der die Lücke enthielt, vollständig: „Der nun teilte für sie das Leben.“

1. Diskutieren Sie zunächst mit dem Nachbarn, später im Plenum über die Entscheidung des Erzählers, den Vater „das Leben“ für seine Söhne „teilen“ zu lassen: Was mag der Erzähler mit dieser Metapher gemeint haben? Was könnte es aus der Sicht von Eltern heißen, für ihre Kinder „das Leben zu teilen“?

2. Schreiben Sie aus der Perspektive des Vaters ein reimloses Gedicht, ein sogenanntes Akrostichon, das wichtigste Aspekte des Lebens auf den Punkt bringen kann. Die Buchstaben des Begriffes LEBEN bieten jeweils den ersten Buchstaben des Wortes, das den Vers eröffnet. Inhalt und Länge des Verses bestimmen Sie.

L _____

E _____

B _____

E _____

N _____

3. Vergleichen Sie das Verhalten des Vaters seinem abreisewilligen Sohn gegenüber mit dem Vater aus dem Popsong „Father and Son“ von Cat Stevens. Übersetzen Sie dazu zunächst gemeinsam den Text.

Ist damit kreativ erarbeitet worden, wie der Vater in der Exposition zu bewerten ist, so fehlt jetzt noch die nähere Charakterisierung des Sohnes. Der Lehrer eröffnet die zweite Stunde dieses Bausteins mit dem Impuls, dem Sohn eine Intonation in den Mund zu legen. Wie wird der Sohn den Satz „Vater, gib mir den mir zukommenden Teil des Vermögens“ wohl sprechen – wütend, aggressiv-fordernd, wehmütig-nachdenklich, zurückhaltend-leise, melodisch, den Vater umgarnend usw.? Da die Metapher vom „geteilten Leben“ positiv konnotiert worden ist, ist ein im Hintergrund stehendes Zerwürfnis von Vater und Sohn eigentlich auszuschließen. Dennoch ist bislang unklar, warum der jüngere Sohn eigentlich gehen soll. Die Erprobung der Intonation kann nun erneut subjektiv ermitteln lassen, wie sich die Schüler den Sohn genau vorstellen („Phase der bornierten Subjektivität“). Im Anschluss an erste Spekulationen und Sprechversuche erhalten die Schüler sozialgeschichtliche Hintergrundinformationen, denen gemäß der Jüngere einen völlig normalen, legitimen Ablöseprozess anstrebt, der entwicklungspsychologisch und wirtschaftlich zugleich motiviert ist („Phase der Objektivierung“). Das über die Intonation zunächst spekulativ erstellte Bild vom Sohn wird nun überprüft und ggf. revidiert. Dieser Sohn stellt eben keine überzogene, freche Forderung, die Intonation muss dem Rechnung tragen. Ein aggressiver Tonfall, der etwa auf ein Zerwürfnis oder auf einen widerspenstig eingeklagten Rechtsanspruch hindeuten würde, scheidet aus. Dagegen – und das ist für die Symbolkorrelation wieder bedeutsam –

dürfte der Sohn vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Notwendigkeit eher respekt- und verständnisvoll, klar und vielleicht auch freudig-ungeduldig (vgl. die Litotes „nach nicht vielen Tagen“) agieren. Zur Sicherung dieser mittlerweile gewonnenen Einsichten werden die Schüler aufgefordert, abschließend zur Eröffnungsszene einen inneren Monolog des Sohnes zu verfassen („Phase der „Aneignung“): „Mit welchen Gedanken verlässt der jüngere Sohn seine Heimat?“

Fazit an dieser Stelle: Allein diese wenigen Beispiele handlungs- und produktionsorientierter Methoden zur Erschließung literarischer Texte, die im Fortgang der Reihe durch diverse weitere, analoge ergänzt werden, belegen deren potenzielle Bedeutung für die Symbolkorrelation. Wie er später im Verlauf der Erzählung weiter entfaltet, charakterisiert der Erzähler den Vater von Beginn an human, er akzeptiert die wirtschaftlichen und entwicklungspsychologischen Gesetzmäßigkeiten des Lebens. Sie, die Wirtschaftskrise und der natürliche Lauf des Erwachsenwerdens seines Jüngeren, und eben nicht eine moralisch zu diskreditierende Fehlentscheidung bringen eine erste, völlig alltägliche *Dramatik* ins Geschehen und eröffnen den üblichen Emanzipationsprozess eines Kindes. Es ist entscheidend, dass Schüler das *empathische* Verhältnis von Vater und Sohn bereits hier mit Hilfe der kreativen Literaturmethoden erfassen, denn es legt Spuren für die weiteren Begegnungen, und es zeichnet sich damit ab, dass die Verzettelung des Sohnes in der Fremde keinesfalls als böartige, protesthafte Rebellion oder Rache des Sohnes seinem Vater gegenüber zu deuten sein wird. Eher wirbt der Erzähler mit dem Erbarmen des Vaters „aus den Eingeweiden heraus“ um Verständnis für die allzu *menschlichen* (!) Verstrickungen des Lebens und für die (psychologisch hier: hysterischen) Schwächen eines jeden Menschen. Wie sollte Jesus gegenüber den konservativen Pharisäern auch anders reagieren? Nur wer sich selbst für unverwundbar und allmächtig hält, ist erbarmungslos. Wer aber kann von sich behaupten, das Leben jederzeit so zu „beherrschen“, dass ihm weder eigenes Versagen noch Fremdverschulden etwas anhaben könnten? Ist der Sohn aus der Exposition ohnehin als Wirtschaftsflüchtling in die Fremde entlassen worden, so kommt in der Folgeszene, der intensivierten Dramatisierung, mit der Hungersnot ein weiteres Schicksal auf ihn zu, das er nicht beeinflussen, das sich aber angesichts seiner leichtsinnigen, verschwenderischen Art in aller Härte auswirken kann. Immerhin bewirkt die Krise gemäß griechischem Original ein „Zu-sich-selbst-kommen“.

Nur der Vollständigkeit halber seien die weiteren Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts zur Erarbeitung des Familiendramas in dem Unterrichtsmodell zum Gleichnis vom verlorenen Sohn genannt (Bausteine 1-4). Die Methode „Bauen einer Stimmenskulptur“ versucht, den Vorgang des Verzetteln in der Fremde für Schüler nachvollziehbarer zu machen, insofern die Verlockungen der Geldausgabe Stimmen erhalten und so in Szene gesetzt werden, dass der Sohn im Sog des verschwenderischen Umgangs mit Geld haltlos wird (und damit sein Fehlverhalten menschlicher und entschuldbarer erscheint). Ein fiktiver „Tagebucheintrag“ reflektiert seinen eigenen Beitrag zur Krise, die durch den Aufenthalt auf dem Schweineacker zum Höhepunkt gelangt. Der (analog zur Krise gestaltete) Raum wird erzählerisch oder malerisch weiter ausgeschmückt (wobei die Fäkalsprache erlaubt ist): Der Sohn hat Dreck am Stecken, er sitzt in der Scheiße, es fällt ihm schwer, die Karre noch aus dem Dreck zu ziehen, die Sache stinkt gewaltig, er ist tief gesunken usw. Die Rückkehr zum Hof des Vaters wird durch einen nicht offen gelegten Bluff eingeleitet: Der Sohn kehrt zum Hof der Eltern aus Kafkas Parabel „Heimkehr“ zurück. Die „Textverfremdung“ bildet die Kontrastfolie zum anschließend damit verglichenen Original, Aussichtslosigkeit und Entfremdung (Kafka) lassen die Pointe der überbordenden Freude über die Rückkehr bei Lukas umso deutlicher hervortreten. Das „Bauen einer (Kafka- und Lukas-) Statue“ setzt diese Pointe in Szene, um die unterschiedlichen Gesten, Mimik, Körperhaltungen bei Lukas und Kafka anschaulich vor Augen zu haben. Schließlich wird eine literarische Binnendifferenz der Rückkehrszene dadurch ins Bewusstsein gehoben, dass die Schüler die erarbeiteten charakteristischen Eigenschaften des Vaters so verändern, dass der Text (die dritte Szene) mit einem anderen Finale endet: „Und der Vater stellte den Sohn als Tagelöhner bei sich ein.“ Der Vater hätte der ursprünglichen Strategie des Sohnes entsprechen können. Er tat es nicht, an die Stelle des Überlebens auf unterstem sozialen Niveau tritt im Original die genussvolle Feier des Lebens und eine bedingungslose Rehabilitation. Aus der Perspektive des Sohnes ist daher abschließend ein Gedicht, ein sog. „Elfchen“ zu verfassen, das die Bedeutung des originären Vaters emotional-poetisch zum Ausdruck bringen kann. Auch die letzte Gleichnisszene wird mit einer Sensibilisierung für Binnendifferenzen angegangen. Die Schüler sollen, da der ältere Sohn vom Feld kommt, überlegen, wie sich der Text wohl je nach Stimmungslage des Älteren verändert: Ist er erschöpft, wütend, aufgewühlt, voller Freude...? In der Phantasie soll das Textfragment entsprechend der Grundentscheidung für eine bestimmte Emotion ausgestaltet und mit dem Original anschließend verglichen werden. Dabei hilft die bekannte Methode der szenischen Interpretation, die Original-Rede des Älteren so betont zu sprechen, dass Körperhaltung, Mimik und Gestik seine innere

Haltung widerspiegeln. Die oft in didaktischen Kommentaren recht unvermittelt vorgeschlagene Übung, das offene Ende des Gleichnisses mit einer Lösung aufzufüllen, darf natürlich nicht fehlen. Nur sind die Schüler für die Anlage der Charaktere und den sozialen Kontext am Ende des Unterrichtsmodells derart sensibilisiert, dass ihnen die Tragweite der jeweiligen Haltung und Handlung des Älteren für die Beziehungen in der Familie jetzt viel bewusster ist.

V.a. mit Hilfe der hier nur exemplarisch skizzierten handlungs- und produktionsorientierten Texterarbeitungsmethoden lassen sich im Unterrichtsmodell zum Gleichnis vom verlorenen Sohn folgende Korrelate bestimmen:

- eine von Vertrauen geprägte Vater-Sohn-Beziehung, die die entwicklungspsychologisch (und wirtschaftlich) gebotene Abnabelung des jungen Erwachsenen bejaht und den Aufbau seiner eigenen Existenz begrüßt (Szene 1: Auszug des jüngeren Sohnes);
- eine Akzeptanz der Lebenskrise, die als Chance begriffen wird, indem sie nach Möglichkeiten der Bewältigung sucht, nicht resignieren und dadurch näher zu sich kommen lässt (Szene 2: In der Fremde);
- ein ebenso von Mitleid und Nachsicht ausgezeichnetes Eltern-Kind-Verhältnis, das die Schwäche des Anderen nicht zur Demütigung missbraucht, sondern ihn bedingungslos an- und aufnimmt, ihn in seinem Selbstwert stabilisiert und mit ihm und allen Beteiligten das Leben feiert; psychologisch geht es auch um Selbstannahme und -vergebung (Szene 3: Rückkehr zum Hof des Vaters);
- die Überwindung von zwanghafter Selbstkasteiung und Neid zugunsten von Lebensgenuss und Solidarität (Szene 4: Begegnung des Vaters mit dem älteren Sohn).

Im 6. Baustein bietet das Unterrichtsmodell im Anschluss an die Erarbeitung der vier Szenen des Gleichnisses (Bausteine 1-4) sowie des Kontextes (Baustein 5) einen Transfer an, der noch einmal spezielle Korrelate enthält, die sich um den wichtigen *Metánoia*-Begriff ranken. Der sozialwissenschaftlich argumentierende Praktische Theologe H. Steinkamp hat den biblischen Umkehrgedanken auf die heutige Lebenswelt transferiert.²¹³ Steinkamp beobachtet eine Umkehrmüdigkeit in unserer Gesellschaft, die er der Umkehrbewegung des verlorenen Sohnes kontrastiv gegenüberstellt. Der Theologe glaubt, dass die fehlende Umkehrbereitschaft v.a. seiner Generation mit der oft mechanisch abgespulten Beichtpraxis

²¹³ Vgl. zum Folgenden V. Garske, Gleichnis, 102f.

der katholischen Kirche zusammenhänge. Die dort von vielen Christen erlebte Bevormundung und Disziplinierung führte zu einem stetigen Verfall der Beichtpraxis, die ein Vakuum hinterlässt: Jetzt wird die zum gelingenden Leben notwendige Umkehr – wie beim verlorenen Sohn als Eingeständnis der eigenen Ohnmacht verstanden – zum gesellschaftlich weit verbreiteten Tabu. Der moderne Mensch stehe – mit einem Wort von J.B. Metz - unter einem „generellen Unschuldsverdacht“. Die Bereitschaft, gegenüber sich selbst, vor Dritten (oder gar gegenüber Gott) die eigene Ohnmacht einzugestehen und den bisherigen Lebensweg zu verlassen, gehe zunehmend verloren. Das neuzeitliche Bewusstsein der kapitalistischen Erfolgsgesellschaft dulde demgegenüber nur die Mentalität des Siegertypen ohne erkennbare Makel. Steinkamp plädiert unter Hinweis auf die Unterstützung von Psychologie und Psychotherapie dafür, Umkehr im biblischen Sinne als alltägliche Chance auf einen Neubeginn zu vermitteln, und sieht gerade in den offenen Armen des Vaters (Lk 15,20) ein Symbol für die der Umkehr eigentlich „zuvorkommende“ Versöhnungsgeste. In diesem Zusammenhang gibt er wertvolle symbolkorrelative Impulse für einen Transfer des Metánoia-Gedankens. Aus ihnen lassen sich im Unterrichtsmodell weitere Korrelate ableiten:

- das Eingeständnis von Süchtigen, insbesondere Alkoholabhängigen in die eigene Ohnmacht und die Überwindung des Teufelskreises von Scham, Schuld und Angst als einzigem Weg zurück ins gelingende Leben;
- die Realisierung und Überwindung von Angst und Minderwertigkeit als Faktor für die übertriebene Schaffung und Erhaltung von materiellem Reichtum und die Bekehrung zu den Armen;
- die Bewusstwerdung fragwürdiger Essgewohnheiten, die zu Körpermissbrauch und Krankheiten führen, sowie die heilsame Veränderung der Ernährungsweise (u.a. Fasten) und Würdigung des eigenen Körpers;
- angesichts der drohenden Klimakatastrophe der Entschluss zur drastischen Reduzierung des Energieverbrauchs;
- die unerwartete Versöhnungsbereitschaft verfeindeter Nachbarn und zerstrittener Partner, indem der Verletzte den ersten Schritt auf den Anderen zugeht.

Es versteht sich von selbst, dass alle Korrelate besonders Feld 6 (Versöhnung) einer beziehungstheologisch verankerten Symbolkorrelation zuzuordnen sind (auch wenn weitere Felder wie v.a. Prosoziales Handeln, Gemeinschaft, Gewaltverzicht, Kommunikation, Verständigung, Erzählgemeinschaft, Empathie berührt werden). Das Gleichnis vom

verlorenen Sohn ist für E. Spiegel *der* entsprechende biblische Referenztext für das Feld „Versöhnung“. Seine Ausführungen zur Rückkehr des jüngeren Sohnes zum Hof des Vaters korrelieren mit dem Hinweis Steinkamps zur Symbolik der offenen Arme des Vaters bei der Rückkehr des Jüngeren, die gerade in Baustein 6 von den Schülern entschlüsselt wird: „In Betrachtungen des Gleichnisses vom verlorenen Sohn bzw. barmherzigen Vater (hier heißt es das „Gleichnis vom zurückkehrenden Sohn und entgegeneilenden Vater“) wird oft übersehen, dass nicht nur der Sohn aus der Fremde zu seinem Vater zurückkehrt, sondern der Vater aus dem Haus heraustritt und seinem Sohn entgegengeht. Beide bewegen sich versöhnend aufeinander zu. Eigentlicher Hinweis auf Gott ist die im Zwischen von Vater und Sohn zum Ausdruck kommende dynamis.“²¹⁴ Im Unterrichtsmodell wird auch in Baustein 6 anhand der Erzählung „Der kleine Prinz (Der Säufer)“ von A. de St. Exupéry, des Dramas „Die Katze auf dem heißen Blechdach“ von T. Williams, der Gedichte „Ostern“ von U. Wölfel, „Sachliche Romanze“ von E. Kästner, „Lebensaufgabe“ von E. Fried und des Pop-Titels „Zurück zu dir“ von den „Söhnen Mannheims“ sowie anhand des Films „Chocolat“ von L. Hallström reflektiert, „dass da etwas ist, das Beziehungen wieder heil werden lässt, im Grunde Gott als Macht in Beziehung.“²¹⁵ Die Garanten für motivierende, sinnlich-anschauliche und kreative Zugänge zu den literarischen Beiträgen sind auch hier die Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Dem stetigen Rückgriff auf diese Methoden im Unterrichtsmodell ging eine vorbereitende Arbeit voraus, die am Beispiel des nach wie vor obligatorischen Themas „Passion und Auferstehung Jesu“ (Klassen 9-13) meine schulpraktischen Erfahrungen mit ihnen reflektierte. Anders als im später entwickelten Unterrichtsmodell handelt es sich dabei nicht um eine Reihenkonzeption, sondern um ein Methodensammelsurium, das den Lehrenden lohnende, praxiserprobte Zugänge zu allen poetischen Formen (Lyrik, Dramatik und Epik) vorstellte. Sie können vom Lehrenden eigenständig in Unterrichtsreihen integriert werden. Insofern die Veröffentlichung im Rückblick einen wichtigen methodischen Meilenstein auf dem Weg zur Konzeption des Unterrichtsmodells bildet, sei sie hier wenigstens kurz vorgestellt.

²¹⁴ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 183

²¹⁵ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 183

5.2 Exkurs: Gott als force vitale in *Lyrik, Epik und Dramatik*: „Poesie zu Passion und Auferstehung Jesu. Interpretationen und methodische Zugänge im Religionsunterricht der Sekundarstufen“ (2005)

Unbeachtet bleibt in vielen religionsdidaktischen Kommentaren, dass die Literaturdidaktik gattungsabhängige methodische Zugänge zu den Texten entwickelt hat.²¹⁶ Der dramatische Text erfordert bisweilen andere Verfahren als etwa der lyrische, weil Sprache, Stil und Makrostruktur sich erheblich unterscheiden können (noch die spannende Aufgabe, einen Text in eine andere Gattung umzuschreiben, zielt ja gerade auf eine Bewusstmachung der formalen Binnendifferenz: der Autor hätte auch ein Gedicht schreiben können, zieht es aber stattdessen vor, zu erzählen ...). Meine Veröffentlichung versuchte dem Rechnung zu tragen und präsentierte zu den beiden thematischen Blöcken „Passion Jesu“ und „Auferstehung Jesu“ jeweils dramatische, epische und lyrische Beispiele, die ich im Folgenden jeweils nur skizziere, um anschließend aus der Retrospektive ihren Mehrwert für einen symbolkorrelativen Religionsunterricht zu benennen.²¹⁷

5.2.1 Methoden zu dramatischen Texten

Text 1: Ernest Hemingway: Heute ist Freitag (Einakter)

Methode: Rollengespräche im Rahmen der Szenischen Interpretation

Korrelativ-symboldidaktischer Kommentar: Der 1927 veröffentlichte Einakter führt den Leser / Betrachter zu biblischer Zeit in eine Kneipe Jerusalems, in der drei römische Soldaten die Kreuzigung Jesu unterschiedlich verarbeiten. Weniger entscheidend ist, dass Hemingway den Gekreuzigten in der Erinnerung der Soldaten nach johanneischer Art insgesamt als tapferen Mann zeichnet, der sein Leiden mit Würde zu ertragen wusste. Didaktisch ergiebiger ist m.E. die Charakterisierung eines Soldaten, dem diese eine Kreuzigung überraschenderweise sichtlich auf den Magen geschlagen ist. Während bei dem zweiten Soldaten der Respekt überwiegt, herrscht beim ersten (gespielte) Gleichgültigkeit und raubeinige Verdrängung der Emotionen vor. Der dritte Soldat schließlich somatisiert, sodass Nachdenklichkeit und

²¹⁶ So entwarf etwa G. Waldmann zwei ganz bewusst voneinander zu trennende Bände „Produktiver Umgang mit Lyrik“ und „Produktiver Umgang mit dem Drama“. Vgl. ähnlich R. Werner, Unterrichtsideen: Kurzgeschichten in den Klassen 7-10. 27 handlungs- und produktionsorientierte Vorschläge, Stuttgart 1999 und Ders., Unterrichtsideen: Lyrik in den Klassen 8-10. Handlungs- und produktionsorientierte Vorschläge, Stuttgart 1995

²¹⁷ Vgl. V. Garske, Poesie

Sentimentalität auch vor dem Leser / Betrachter durchbrechen: Wie kommt es zu dem für römische Soldaten angesichts der zahlreichen Kreuzigungen pro Tag ungewöhnlichen Mitleid? Die Methode der Rollengespräche versucht, den Spuren, die Hemingway in der Figurenanlage legt, nachzugehen. Mit verteilten Rollen soll der Text betont gelesen werden, und zwar so, dass jede Figur doppelt besetzt wird. Eine Stimme spricht den Text, eine zweite gibt das im Text nur angedeutete, nun zu präzisierende innere Befinden, die Gefühle und Handlungsmotive wieder, sobald der Lehrer sich als Interviewer der Figur in die Aufführung einmischt: es kommt zu einem die Figur reflektierenden Gespräch. Ziel ist, mit Schülern die eher unbewusste Körperreaktion der Übelkeit in ihrer Symbolik bewusst zu machen und im Schutz der Rolle (auch eigene) Gefühle zuzulassen: Der Körper spricht stellvertretend für den labilen psychischen Zustand. Dieser Soldat ahnt etwas von der Unschuld und Besonderheit des gekreuzigten Mannes, ihm ist nicht wohl bei der Sache. Zum ersten Mal wird dem Soldaten offenbar das grausame Ausmaß seines „Jobs“ für die „Pax Romana“ bewusst. Die Methode könnte folglich Gespräche eröffnen, die v.a. auf die Felder 12: Empathie und Feld 3: Gewaltverzicht führen. Erst im Zuge einer einfühlsamen ganzheitlichen Selbstreflexion, die Gefühle wie Mitleid angesichts unschuldig Gefolterter nicht verdrängt, eröffnen sich stimmige, gewaltfreie Lebensentwürfe.

Text 2: Johann Wolfgang von Goethe: Faust I (Szene: Vor dem Tor)

Methode: Szenisches Spiel und Lückenfüllung in einem Textfragment

Korrelativ-symboldidaktischer Kommentar: Im Unterschied zur vorangehenden Szene „Nacht“, die fast mit dem Selbstmord des depressiv gestimmten Gelehrten endete, wenn nicht die Erinnerungen an die Osternacht der Kindheit ihn davon abgehalten hätten, arrangiert Goethe in der Szene „Vor dem Tor“ eine farbenprächtige, lebensbejahende Atmosphäre. Die dunkle Enge von Fausts Studierzimmer weicht der weiten Naturlandschaft, die bedrückende Stimmung der Ausgelassenheit des Volkes, das symbolisch mit der Enge der muffigen Stadt auch den kalten, Entbehrungen mit sich gebracht habenden Winter hinter sich lässt. Die freie Reimstellung und die zahlreichen rhythmisch bewegten daktylischen Figuren sind angemessener Ausdruck von Fausts Enthusiasmus. Im Zentrum seiner Hymne an das Leben steht der Auferstehungsgedanke: „Jeder sonnt sich heute so gern. / Sie feiern die Auferstehung des Herrn, / Denn sie sind selber auferstanden, / Aus niedriger Häuser dumpfen Gemächern, / Aus Handwerks- und Gewerbesbanden, / Aus dem Druck von Giebeln und Dächern, / Aus der Straßen quetschender Enge, / Aus der Kirchen ehrwürdiger Nacht / Sind

sie alle ans Licht gebracht.“²¹⁸ Gleich ein ganzes Bündel an befreienden Erfahrungen werden in dem Auferstehungsbild eingeholt. Erstens die Befreiung aus beschränkter Wohnqualität; aus kaum beheizbaren und wenig gelüfteten Räumen; aus Moder und mangelhafter Hygiene, da im Winter die Exkreme von Mensch und Tier ob der zugefrorenen Wasserquellen nicht weggespült werden konnten und Reinigung kaum möglich war. Zweitens die Befreiung aus wirtschaftlicher Not, da der große Strom, über den die Versorgung der Stadt mit allem Lebens- und Handelsnotwendigen normalerweise funktioniert, vereist und nicht befahrbar war; die Folge waren u.a. Arbeitslosigkeit, Lebensmittelknappheit und Preissteigerungen. Drittens die Befreiung aus sozialer Kontrolle: die städtische Polizeiverordnung verbot im Winter das Lärmen, Ausnahmen waren nur die Festtage; wenn Faust am Ende ausruft „Zufrieden jauchzet Groß und Klein: / Hier bin ich Mensch, hier darf ich’s sein!“²¹⁹, so spielt er auf die Befreiung aus einer weiteren sozialen Disziplinierung an. Am Ostertag lassen sich im Getümmel die Standesunterschiede nicht mehr so einfach erkennen, die Menschen sind nicht an entsprechende städtische Umgangsformen gebunden. Fausts Freude drückt seine Zustimmung darüber aus, „Auferstehung“ als Bild für die Etablierung sozialer Gleichheit und Menschlichkeit an sich zu verstehen. Die Methoden des szenischen Spiels und der darauf aufbauenden Lückenfüllung sollen für die sozialen Hintergründe der Szene sensibilisieren. Im Anschluss an die zur Einstimmung nachgespielte bedrückende Schlussequenz aus der Szene „Nacht“ wird der Text „Vor dem Tor“ nur an der wichtigen Stelle zur Auferstehungsmetapher gelöscht. Einbezogen in die enthusiastische Menschen- und Naturschilderung des Faust, müssen die Schüler aus seiner Rolle heraus rekonstruieren, aus welchen – negativ zu konnotierenden – Objekten und Zuständen die Menschen „auferstanden“ sein könnten. Der Abgleich der Schülerproduktionen mit dem Original führt zweifellos zu Reflexionen über Korrelate, die sich allesamt wohl am treffendsten Feld 13: Befreiung zuordnen lassen. Dass Menschen unter Wohnungs- und Ernährungsnot, unter hygienischen Defiziten und daraus resultierenden Krankheiten, aber auch unter Standesdünkel zu leiden haben, ist mit dem Gottesbild des Exodus (sowie der ntl. Auferstehungserzählungen) schlichtweg unvereinbar und lenkt den Blick auf jene Macht in Beziehung, die von allen diesen Entbehrungen befreien möchte. Das wiederum eröffnet den Spielraum für sozialpolitische Themen und Projekte im In- und Ausland (Theologie der Befreiung, Ärzte ohne Grenzen, die aktuelle Situation der Kriegsflüchtlinge u.a.).

²¹⁸ J.W. v. Goethe, zitiert nach V. Garske, Poesie, 91

²¹⁹ J.W. v. Goethe, zitiert nach V. Garske, Poesie, 91

Text 3: Bertolt Brecht: Leben des Galilei (Bild 8: Ein Gespräch)

Methode: Begegnung zweier Figuren aus unterschiedlichen literarischen Kontexten

Korrelativ-symboldidaktischer Kommentar: Padua 1610: Galilei hat die liberale Republik Venedig verlassen und unterschätzt die Inquisition in Florenz, die seine revolutionären Forschungen streng beäugt und bezweifelt. Der Naturwissenschaftler wird denn auch unter dem Verdacht der Ketzerei nach Rom zitiert, wo er zunächst nur angehört wird und wo es durchaus auch klerikale Verfechter des kopernikanischen Weltbildes gibt. Man macht ihm zur Auflage, nur hypothetisch über den auf den Index gesetzten Kopernikus zu sprechen, eine Veröffentlichung der Forschungsergebnisse wird untersagt. In dieser Situation erhält Galilei Besuch vom „kleinen Mönch“, der ihn heimlich verehrt. Im 8. Bild seines Stückes „Leben des Galilei“ (1938/39) inszeniert Brecht in der ihm eigenen dialektischen Weise ein Streitgespräch zwischen Mönch und Galilei über die Funktion des Index-Dekretes. Galilei rechnet schonungslos mit den wirtschaftlichen und machtpolitischen Beweggründen der Kirche ab, während der Mönch das Dekret zu verteidigen sucht. Die Kirche verstand Brecht dabei als Synonym für alle Herrschaftssysteme, die Wissenschaft und Intellektuelle zum Machterhalt ausschalten wollen. Galilei reagiert auf die kirchliche Beschneidung der Forschungsfreiheit mit einem Rekurs auf die Auferstehungsfrage. Der Mönch bittet Galilei, den Forschungen abzusagen, und begründet seine Forderung mit einem Verweis auf die armen Bauern, deren Sohn er ist und deren soziale Not er seit seiner Geburt genau kennt. Dass die Erträge der ausgebeuteten Bauern dem reichen Klerus zugutekommen und er mit den Gewinnen Kriege finanziert, sieht der Mönch der Kirche nach, und er plädiert für die Bewahrung des alten Weltbildes, um den Armen das Gefühl der kosmischen Geborgenheit trotz aller Plagen nicht zu nehmen, würde doch das Kopernikanische Weltbild die Autorität von Kirche und Bibel bei den Armen schwächen. Galilei hält dagegen, sich nicht auf das Jenseits vertrösten zu lassen. Vielmehr erwartet er gerade von einem gläubigen Christen, aus dem Auferstehungsglauben den prophetischen Zorn zu beziehen, um die sozialen Missstände im Hier und Jetzt öffentlich zu kritisieren und zu beseitigen. So klar Brecht seinen Galilei den Missbrauch der Auferstehungshoffnungen des armen Volkes entschleiern lässt, so entschieden lässt er den Intellektuellen auch die vom Mönch gesehene affektive Ebene des Glaubens bei der einfachen Bevölkerung außen Acht. Das macht in diesem Bild die von Brecht arrangierte Tragik aus: Zweifellos ist die gesellschaftlich-kirchliche Analyse der Ausbeutung zutreffend, doch übergeht Galilei den ebenso wichtigen Einwand des Mönchs, mit der Aufklärung gerate

das religiöse Grundgefühl leicht ins Abseits. Während Faust während des Osterspazierganges treffend den Zusammenhang von Lebensfreude und Auferstehungsglauben sehr wohl sah, ohne sozial-politische Strukturveränderungen für ein langfristig besseres Leben der Städter anzuvisieren, leitet Galilei ebenso stimmig aus dem Auferstehungsgedanken gesellschaftliche Strukturveränderungen (Beendigung der Ausbeutung, gerechte Löhne für die Bauern, Ende der Kriege, Abschaffung des Kirchenadels) und eine Absage an die bloße Jenseitsvertröstung ab, ohne jedoch das emotionale Problem der Kontingenz zu bedenken. Was dem einen (Faust) theologisch fehlt, entfaltet der andere (Galilei) und umgekehrt. So macht es (exegetisch) sicher Sinn, diese Positionen zusammenzudenken. Methodisch bedeutete das, die Schüler in eine Szenische Interpretation zu verstricken. Im Anschluss an die Analysen zu beiden Szenen gilt es, Faust auf dem Rückweg seines Osterspazierganges auf Galilei treffen zu lassen. Beide kommen dabei in ein Streitgespräch über die Funktion des Osterfestes für das Volk. Wird es zu einer Conclusio der beiden Stimmen kommen? Mit der Ausbeutung und Kriegsfinanzierung sowie dem Schreibverbot sind zwei Komplexe berührt, die ähnlich wie im Falle des „Faust“ die Felder 13: Befreiung, 1: Prosoziales Handeln und 3: Gewaltverzicht fokussieren. Korrelationsmöglichkeit wäre z.B. die Suche nach analogen (Welt-) Wirtschaftsstrukturen, die auch die Lebenswelt der Schüler betreffen: Wo leben wir auf Kosten der Armen (man denke nur an die riesigen Getreideanbauflächen auf der anderen Hälfte des Globus, die wir hier zur Tierfütterung benötigen, um unseren Fleischkonsum zu decken, die dort aber zur Rodung des Regenwaldes, Ausbeutung und Vertreibung der indigenen Völker führen)? In welchem Verhältnis die Rüstungsausgaben im Haushalt des Deutschen Bundestages zu den mühsam von Jugendlichen bei Sternsingeraktionen eingespielten Entwicklungshilfen stehen, wird den Schülern klar, wenn sie sich die Zahlen vor Augen halten, wonach die Sternsinger ca. 1000 (!) Mal (= 1000 Jahre) um Gaben bitten müssten, um die Militärausgaben (ca. 27 – 30 Milliarden Euro) für *ein* Jahr zu erwirtschaften (der Ertrag von deutscher katholischer und evangelischer Kirche zusammen liegt stets um die 30 Millionen Euro). Weiter kann die Suche nach einer Synthese von Faust und Galilei durchaus im Sinne einer aktivierenden Frage (Feld 8) verstanden werden, die theologische Denkprozesse über die Auferstehung in Gang setzt (und damit nebenbei auf hermeneutischer Ebene bewusst die im „Galilei“ verhängte theologische Zensur aufhebt), die bereits im Evangelium angedacht werden (vgl. die Aufforderung des Mk-Evangeliums, den Auferstandenen in „Galiläa“ zu suchen, eine hermeneutische, gut jüdische Provokation der Leser, Jesus und seinem (Auferstehungs-) Glauben immer wieder neu nachzuspüren). Nicht zu vergessen ist, dass der Glaube auch eine Hoffungsdimension enthält, deren

Jenseitsperspektive von Galilei hier für seine Ziele nicht genutzt und ausgeblendet wird und die ich weiter oben als vertiefendes Feld 14: abschiedliche Existenz / Zuversicht für die Korrelative Symboldidaktik vorgeschlagen habe.²²⁰

5.2.2 Methoden zu lyrischen Texten

Text 1: Marie Luise Kaschnitz: Auferstehung

Methode: Lückenfüllung in einem lyrischen Textfragment

Korrelativ-symboldidaktischer Kommentar: Das Gedicht (1962 erschienen in dem Band „Dein Schweigen – meine Stimme“) vernetzt die Metapher der Auferstehung mit dem gewöhnlichen Alltagsszenario des Aufstehens am Morgen, um sie vorsichtig zu öffnen für alle Momente der aktiven, offensiven und jederzeit möglichen Veränderung unseres Lebens. Die synonym verwendeten Verben aufstehen und auferstehen vermögen dabei die Illusion paradiesischer Zustände zu zerstören. Auferstehung in diesem Sinne blendet die bittere Realität des Alltags nicht aus, sie lässt sich aber, so das lyrische Ich in einem förmlichen Ringen um passende Worte, inmitten der oft unerbittlichen Ansprüche des Lebens punktuell in Gelassenheit, Leichtigkeit und einem Grundgefühl der Unverwundbarkeit erspüren. Dieses Gefühl meint ein Vertrauen in das Leben, das über die Todesgrenze hinausreicht. Die Methode trägt dem für viele Gedichte so charakteristischen Unbestimmtheitsbetrag, ihrer Polyvalenz und damit der Rezeptionsästhetik Rechnung.²²¹ Der Textbestand wird exakt auf jenen Umfang reduziert, der die Leser nötigt, auf der Basis der ersten Verse „Manchmal stehen wir auf / Stehen wir zur Auferstehung auf / Mitten am Tage“ nach Worten Ausschau zu halten, die die Art einer Auferstehung mitten am Tage umschreiben können: „Mit was“ stehen wir auf? Und was ist Auferstehung gerade nicht? Und wie füllen die Schüler die Lücken im Anschluss an das kontrastierende Signalwort „dennoch“? Hier ist Raum für eigene kreative Ideen gegeben, um das, was das lyrische Ich am Ende selbst nur zögerlich und vage andeuten kann, poetisch für sich selbst zu fassen. Die Übung berührt folglich die Felder 8: aktivierende Frage und 14: abschiedliche Existenz / Zuversicht, die Schüler auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen des Aufstehens nach persönlichen Niederlagen, nach Krankheiten, nach depressiven Stimmungen usw. nachvollziehen sollten.

²²⁰ Vgl. Kapitel 4.2.2

²²¹ Vgl. V. Garske, Poesie, 73f.

Text 2: Kurt Marti: Leichenreden

Methoden: Verfassen einer fiktiven Leichenrede mit anschließendem Vortrag / Umformung einer Prosaanordnung zum Gedicht

Korrelativ-symboldidaktischer Kommentar: Als der *Pfarrer* Kurt Marti 1968 in Bern mit einer ganzen Reihe von Beerdigungen betraut wurde, entschied sich der *Dichter* Kurt Marti zeitgleich für eine ästhetische Verarbeitung des bis zur Routine erstarrten Beerdigungsrituals. Er schrieb den Gedichtband „Leichenreden“. Dort greift er in einem Gedicht die bei Beerdigungen wohl oft gestellten Fragen nach dem Schicksal des Verstorbenen auf. Wo mag er, dessen Seele jetzt sein? Doch die im Gedicht klimatisch vorgetragene Sorge der Hinterbliebenen angesichts der vom lyrischen Ich verweigerten orthodoxen Heilsauskünfte ist Strategie, sie wird dem lyrischen Ich nur zum Anlass einer Reflexion zur Auferstehung der Hinterbliebenen im Hier und Jetzt - und das unter Berufung auf den Nazarener. Die Hörer, anfänglich die im Kommunikationsgeschehen Aktiven, müssen sich den Vorwurf falscher Fragen gefallen lassen. Der Tonfall des lyrischen Ich hat sich geändert, seine anfänglich kurz gehaltenen Repetitionen („ich weiß es nicht“) schlagen um in den bestimmenden Duktus: „ich weiß / nur / wozu Er uns ruft: / zur auferstehung heute und jetzt“.²²² Marti reagiert mit seinem Gedicht ironisch auf die Begräbnislyrik im 17. Jahrhundert, eine Form der Gelegenheitsdichtung, bei der Schriftsteller (wie Opitz und Gryphius) zu Leichenrednern wurden. Vordergründig stellt sich Marti in die Reihe dieser Begräbnisdichter, enttäuscht aber auf inhaltlicher Ebene alle Erwartungen: Während die barocken Begräbnistexte den Menschen an die Kürze seines Lebens erinnerten und moralisierend das Memento mori anstimmten, durchkreuzt Marti die Weltverachtung und beschwört im Namen Jesu die Praeparatio ad vitam, das bewusste, intensiviertere Leben. Was verstand Marti unter einer „Auferstehung heute und jetzt“? Er nannte beispielhaft das Ende von Krieg und Raserei auf den Straßen. „Aber vielleicht auch, dass man einander nicht umbringt in einem übertragenen Sinn, nämlich mit Worten, mit Unverständnis, mit Hass und Vorurteilen. (...) Positiv gesagt, dass man gemeinschaftsfähig wird, gemeinschaftsfähig ist, füreinander, miteinander lebt und in diesem Miteinander auch das eigene Leben entfalten kann. Gott will das Leben und nicht das Gegenteil, dass wir einander das Leben nehmen, stehlen, uns gegenseitig um das Leben

²²² K. Marti, zitiert nach V. Garske, Poesie, 76

betrügen.“²²³ Entsprechend sah er in sozial-karitativem Engagement oder wiederbelebten Ehen Wege der Auferstehung aus einer toten Existenz. Die Aufgabe, eine fiktive Begräbnisrede zu konzipieren, die den Hinterbliebenen am Grab in der Rolle eines Klerikers betont vorzutragen ist, dürfte die Schüler zunächst Mut und Trost als zentrale Motive des Rituals zementieren lassen. In den meisten Fällen entsteht so ein Gegentext zum anschließend verblüffenden Original. Methodische Alternative: Hätte Marti nicht gegen die Schreibregeln verstoßen und eine bestimmte Druckanordnung gewählt, hätte sein Text auch eine Kurzgeschichte sein können. Man könnte bei einem Rezitationsabend nicht ohne weiteres entscheiden, ob es sich um Lyrik oder Prosa handelt. Die Schüler sollen daher eine Prosaanordnung wieder zurück in Lyrik verwandeln, wobei Textbestand und Reihenfolge der Sätze nicht verändert werden dürfen, wohl aber die Interpunktion, die Regeln zur Groß- und Kleinschreibung und die Verslänge sowie der Druck. Das Ziel besteht darin, die semantischen Strukturen des Gedichtes später zu durchschauen, was die eigene Textproduktion anbahnt. Insbesondere die Segmentierung, also die Setzung diverser Pausen, ist für den typischen Rhythmus eines Gedichtes ausschlaggebend. Beim Vergleich mit dem Original im Anschluss an das Erproben solcher Segmentierungen ist ein textanalytischer Zugang über die Form nun viel leichter möglich. Flankiert man die Methoden noch mit den Interviewaussagen des Autors, so lenken sie den Blick der Schüler unweigerlich mindestens auf die Korrelatfelder 1: Prosoziales Handeln (z.B. karitatives Engagement), 2: Gemeinschaft (z.B. verständnisvoller Umgang), 3: Gewaltverzicht (z.B. im Straßenverkehr), 6: Versöhnung (z.B. in Partnerschaften) und 8: aktivierende Frage bzw. 10: Erzählgemeinschaft, die mit dem Schlussvers ausgelöst bzw. gestiftet wird: Was könnte eine „Auferstehung heute und jetzt“ konkret meinen?

Text 3: Marie Luise Kaschnitz: Ein Leben nach dem Tode

Methode: Lückenfüllung in einem lyrischen Textfragment

Korrelativ-symboldidaktischer Kommentar: Hatte Kaschnitz (1901-1974) sich in „Auferstehung“ noch vorsichtig zur Jenseitsvorstellung geäußert, so ändert sie dies zwei Jahre vor ihrem Tod in „Ein Leben nach dem Tod“ (erschieden 1972 im Band „Zauberspruch“). Die nebulöse Metaphorik aus „Auferstehung“ wurde ersetzt durch ein klar konturiertes Bild. Die Frage von Interviewpartnern nach den persönlichen Vorstellungen eines Lebens nach dem Tode löst beim lyrischen Ich Reflexionen aus, die es zunächst an der eigenen Selbstsicherheit

²²³ K. Marti, zitiert nach V. Garske, Poesie, 80

zweifeln lassen. Es macht sich das Defizit bewusst, eigentlich so recht keine genauen Angaben darüber machen zu können, obwohl es sicher ist, dass es dieses Leben geben wird. So entwirft das lyrische Ich zunächst eine „Theologia negativa des Himmels“²²⁴: es sieht vor sich das Ende der absolutistischen Struktur der Kirche, ihre Befreiung von Pomp und Prunk, problematisiert die biblische und katholische Lehre über ein Gerichtsverfahren im Jenseits, bei dem mit der Hölle gedroht wird (vgl. Mt 10,28; 2 Kor 5,1-10; Offb 20,13ff.). Gegen die Verdammung der Bösen setzt Kaschnitz einzig die „Liebe frei gewordne / Niemals aufgezehrte / Mich überflutend“²²⁵. Im architektonischen Zentrum des Gedichtes führt das lyrische Ich näher aus, was Liebe konkret meint. Kaschnitz nutzt die Erinnerungen an Urlaube am Tyrrhenischen Meer (mit ihrem geliebten, viel zu früh verstorbenen Mann) und umschreibt das zärtliche, erotische Liebespiel der Partner, die sich nach dem Tod wiedersehen, im Bild des Wellenspiels (von der Literaturwissenschaft unbemerkt: die Wahl des Tyrrhenischen Meeres ist kein Zufall, denn die Tyrrhenoi / Etrusker besaßen bereits im 9. Jhd. v. Chr. eine dezidierte Jenseitsvorstellung. Ein Requisit durfte dort nicht fehlen: ein Ehebett für die vereinigten Geliebten). Das Liebespiel löst Erinnerungen an die Schattenseiten des Lebens aus, Tränen rinnen, doch gegenüber allen schmerzhaften Gedanken überwiegt die Gewissheit über eine unzerstörbare gemeinsame Zukunft, geprägt von Ruhe und Harmonie. Die Interviewpartner reagieren auf diese Jenseitsschau verstört, das soll alles gewesen sein, was zu erwarten ist, „mehr nicht“? Das lyrische Ich kontert: „Weniger nicht“ und lässt – autorientiert gedeutet - in der Antwort die schreckliche Alternative durchschimmern, die auch denkbar wäre. Kaschnitz bedachte in Interviews immer wieder Gewalt und Krieg als Ursachen für eine kollektive Jenseitsbestrafung. In der schulpraktischen Übung wird der Text auf ein Fragment verkürzt, das lediglich die Gewissheit des lyrischen Ich über ein Leben nach dem Tode und die unklaren Vorstellungen vom seiner konkreten Gestalt enthält. Das Fragment endet mit „Ich wusste nur eines / Keine ... / Nur...“ und lässt Raum für subjektive Zugänge: Wie werden Schüler in der Rolle des lyrischen Ich ex negativo das Jenseits beschreiben, welche präzisierenden Assoziationen löst die Partikel „nur“ aus? Der Vergleich mit dem Original führte erfahrungsgemäß zur Verblüffung: Erotik im Jenseits? Das sorgt(e) für Gesprächsstoff, sprechen doch biblische und exegetische Befunde grundsätzlich nicht dagegen.²²⁶ Die eschatologische Dimension des Gedichtes lenkt den Blick auf das Feld 14: abschiedliche Existenz / Zuversicht, vermag aber auch kritische Rückfragen an ein Leben vor dem Tod zu stellen. So rückt auch Feld 7: herrschaftsfreie Gemeinschaft in

²²⁴ V. Garske, Poesie, 126

²²⁵ M.L. Kaschnitz, zitiert nach V. Garske, Poesie, 124

²²⁶ Vgl. umfassend V. Garske, Poesie, 134f.

den unterrichtlichen Fokus: Wie interpretiert Kirche „Hierarchie“, die heilige Herrschaft heute? Jesus jedenfalls lebte vor, wie er das Leben aus der heiligen Mitte verstanden wissen wollte, als „herrschaftsfreie Kontrastgesellschaft“²²⁷, die den vertrauensvollen Kontakt und die symmetrische Kommunikation kennt. Das dürfte ganz auf einer Linie mit dem Kaschnitz-Gedicht liegen.

5.2.3 Methoden zu epischen Texten

Text 1: Wolfgang Borchert: Die lange lange Straße lang (Kurzgeschichte)

Methoden: Fiktive Rollenbiografie / Entwicklung von Stimmenskulpturen

Korrelativ-symboldidaktischer Kommentar: Nur wenige Monate vor seinem Tod 1947 verfasst der damals 26-jährige Borchert eine Kurzgeschichte über die Kriegsheimkehr eines sichtlich gezeichneten Offiziers, der sich nur mühsam auf einer schier endlos anmutenden Straße zu einer ersehnten Straßenbahn bewegt. Leutnant Fischer erinnert sich in Form eines langen inneren Monologes seiner Kriegserlebnisse, halluziniert dabei und erreicht in einem nihilistischen, kafkaesken Finale die Bahn, von der er nicht weiß, wohin sie eigentlich fährt. Im Mittelpunkt der Kurzgeschichte steht Fischers Ankunft an einem zerstörten Schauspielhaus, das gegenüber einem Fußballstadion liegt. Während der Leutnant fast wahnsinnig vor Schuldcomplexen und Trauer wird, weil er seine Soldaten bei einem Gefecht verloren hat, beschallt ihn bei seiner Rückkehr das Kulturangebot, als hätte es gar keinen Krieg gegeben. Borchert kontrastiert die selbstzufriedene, mondäne Haltung der Zuschauer, die andächtig der Matthäus-Passion nach Bach lauschen, mit dem physisch und psychisch leidenden, heruntergekommenen Offizier. Fischer nimmt wahr, wie der große Chor a capella den Namen „Barabbas“ singt, und damit reißt Borchert den biblischen Raum der Szene auf, der ihm zugleich die Möglichkeit der Bachkritik bietet. Von allen musikalischen Stützen verlassen, erscheint in der Bachrezeption die gemäß biblischem Text manipulierte Volksmasse im Moment des Verrats an Jesus moralisch verwahrlost, skrupellos. Fischer beobachtet jedoch, wie der von Bach intendierte, die Gemeinde aufrüttelnde Effekt bei den Nachkriegszuschauern verpufft: So wenig sich eine Identifikation mit dem leidenden, verratenen Jesus im Stück einstellt, so wenig schenken die Zuschauer dem heimkehrenden Soldaten Beachtung und verraten Jesus damit in gewissem Sinn ein zweites Mal: eine Reflexion über aktuelle Schuldzusammenhänge, eine noch so kleine Regung angesichts des

²²⁷ E. Spiegel, induktive Gott-Rede, 183

traumatisierten Offiziers bleibt aus. Borchert bescheinigt dem Publikum also innere Teilnahmslosigkeit, ein *L'art pour l'art* des Kulturbetriebs, das durch das parallele Fußballspiel noch unterstrichen wird, für das man- welche Ironie – auch nicht so viel Geld bezahlen muss wie für die ästhetisierte Passion Jesu. Sie ist nichts als ein kulturelles Beruhigungsmittel, das seine Wirkung aus der Form bezieht. Borchert plädierte (gegen alle Versuche der Harmonie) für stilistische Dissonanzen in der Nachkriegsliteratur, und darin steckte auch seine Bachkritik. Dessen Musik, wegen der Harmonik und des Formsinns bis heute gerühmt, war für Borchert obsolet, mit ihr konnte der Erzähler nach Auschwitz und Stalingrad nichts anfangen, zu sehr klafften bei der Bachschen Matthäus-Passion für ihn Form und Inhalt auseinander. Er setzte daher in seiner Kurzgeschichte eine besondere formale Pointe und inszenierte den Weg Fischers, vorbei an den Chören Bachs, als säkularisierte *Via Dolorosa*, dem seit dem 13. Jhd. von Christen verehrten Schmerzensweg Jesu in Jerusalem. Die Passion Jesu, gekleidet in die äußere Form von Leidensstationen, findet damit ihr Pendant in der Passion des Offiziers, der sein eigenes Stationendrama durchläuft, während die auf der Bühne präsentierte Matthäus-Passion nach Bach zum religiösen Versatzstück verkommt. Die Methoden machen diese Kulturkritik bewusst. Die sog. fiktive Rollenbiografie hilft den Schülern zunächst, sich mit Hilfe von Sekundärliteratur in Fischers historische Situation hineinzudenken und seine biografische Entwicklung bis zum Punkt der Heimkehr fiktiv auszumalen (was hat er im Krieg alles erlebt?). An die innere Haltung Fischers herangeführt, erarbeiteten die Schüler ein Standbild: Fischer geht symbolisch an Stadion und Schauspielhaus vorbei, seine Rufe nach seiner Mutter und nach seinen Soldaten vermögen gegen die Phalanx an Gegenstimmen, die ebenso von Schülern personifiziert werden, nichts auszurichten. Die Abstimmung von Körperhaltung, Gestik, Mimik, Tonfall der Stimmen lässt ins Gespräch kommen über das, was Borchert hier inszenierte: Fischer hat gegen den kulturellen Betrieb keine Chance. Der mehrfachen Überblendungstechnik (*Matthäus-Passion*, *Bach-Rezeption*, *Via Dolorosa*) muss nun nachgegangen werden. Wer sind diese „Stimmen“ eigentlich, wer war Barabbas? Die Forschungsaufträge münden in einer Beobachtungsaufgabe: Wie sieht die Karfreitagsliturgie in der eigenen Gemeinde aus? Eher in Entsprechung zum Inhalt nüchtern oder doch mit musikalischer Untermalung, womöglich mit Bach? Wie reagiert das „Publikum“? Wo stehen wir in diesem Rezeptionsprozess? Mit Blick auf die Symbolisierung ist zu klären, ob wir Gott so verstehen, dass er sich im Verständnis-Zwischen eines (musikalischen) Kulturangebotes wie dem Bachchoral mitteilt oder eher in einer der sprachlichen Schönheit entkleideten Kurzgeschichte mit offenem Ausgang (Fischer fragt nach dem Wohin des Zuges!). Ich meine, dass eine Auseinandersetzung mit Borcherts

Kurzgeschichte daher am ehesten auf das Feld 1: Prosoziales Handeln, 5: Verständigung, 4: Kommunikation, 8: aktivierende Frage, 10: Erzählgemeinschaft und 12: Empathie führt. Das zentrale Korrelat, das auch unabhängig vom historischen Kontext bei Borchert gelten dürfte, wäre die völlige Ausblendung von menschlichem Leid im facettenreichen Kultur- und Schulbetrieb. Beziehungstheologisch angestoßen werden kann mit Borchert ein „beziehungs bewusstes Zusammenleben am Ort der Schule“²²⁸, insofern das in die Kommunikation hineingeholt wird, was Borcherts Leutnant so vermisst: ein Aufeinanderhören, ein Verstehenwollen der jeweiligen (leidvollen) Lage des Anderen mit dem Ziel der Optimierung seines Lebens.

Text 2: Heinrich Böll: Und sagte kein einziges Wort (Romanauszug)

Methoden: Statuen zur zwischenmenschlichen Beziehung bauen / Verfassen eines inneren Monologs / Textfortschreibung / Füllung einer Lücke des biblischen Referenztextes mittels des inneren Monologs

Korrelativ-symboldidaktischer Kommentar: Über 13 Kapitel erzählen die Eheleute Fred (44) und Käte Bogner (38) alternierend über die Geschehnisse an einem September-Wochenende des Jahres 1952. Die seit 15 Jahren verheirateten, seit Kurzem wegen der Depression Freds infolge der traumatischen Kriegserinnerungen getrennt lebenden Eheleute planen ein Treffen in einem schäbigen Hotel. Sie möchten dort ungestört ihre Sexualität ausleben, was zuhause angesichts der Wohnungsenge und ihrer drei Kinder nicht möglich ist. An diesem Wochenende stellt die erneut schwangere Käte ihren von großer Gleichgültigkeit, Alkohol- und Spielsucht erfassten Mann, Mitarbeiter einer kirchlichen Behörde, vor die Alternative, entweder in geordnete Lebensverhältnisse nachhause zurückzukehren oder auf die Zusammenkünfte in Hotels zukünftig verzichten zu müssen. Als Fred am Tag nach der gemeinsamen Hotelnacht eine faszinierende Frau im Getümmel auf der Straße erst auf den zweiten Blick als Käte identifiziert, entschließt er sich zur Rückkehr.

Zur Verwirklichung des christologisch besetzten Begriffs der „Menschwerdung“ zählte für Böll das Wohnenkönnen in vertrauensvoller Nachbarschaft.²²⁹ Im Roman schildert er nun, wie den Bogners die Suche nach einer Heimat gerade von bigotten Christen erheblich erschwert wird. Ihre Vermieterin, Frau Franke, zeichnet sich durch eine adrette Erscheinung,

²²⁸ E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 500

²²⁹ Vgl. V. Garske, Poesie, 53ff.

Reichtum und religiöse Selbstsicherheit aus. Täglicher Kirchgang, Empfang der Eucharistie, kirchliches Ehrenamt und Bischofsempfänge bleiben allerdings ohne humane Konsequenzen gegenüber ihren Mietern. So schikaniert sie bei allen Gelegenheiten ihre Nachbarn, ergeht sich in übler Nachrede und unterbindet das Spiel der Kinder im Haus, während sie wie eine Theaterschauspielerin bei offiziellen kirchlichen Treffen die barmherzige Christin mimt. So kontrastiert Böll äußeren Ritualismus und Scheinfrömmigkeit mit tiefer Religiosität, indem er die gläubige Käte aus Respekt vor dem Sakrament dem offiziellen Gottesdienst fernbleiben und sie ihre Gebete in einer leeren Kirche sprechen lässt. Zudem verharret Käthe vor dem an der Wand hängenden Kreuz, es gibt ihr Halt und Kraft für das anstrengende Leben, obgleich sie bei seinem Anblick nach dem Sinn des Leidens fragt. Böll lässt das Kreuz mit einem abstrakten Bild aus wirren Linien korrespondieren, das Käte demonstrativ hängen lässt, während sie die romantischen, Glück und Wohlstand spiegelnden Renoir-Bilder entfernt: Sie akzeptiert das unbegreifliche Leid, nicht ohne aus der Akzeptanz Widerstandskraft zu gewinnen. Zu der Motivkette Kreuz, Bild und Käte gesellt Böll schließlich ein Spiritual, das dem Roman den Titel verlieh und das einst den nordamerikanischen Sklaven mit seinem Hinweis auf das Schweigen Jesu vor Pilatus im Zuge seiner Passion als spirituelle Kraftquelle diente (vgl. Mt 26,63; 27,12). Indem Käte dieses Spiritual hört und während des Wochenendes mehrfach reflektiert, transferiert Böll die biblische Verurteilungsszene und zeichnet Frau Franke als Pilatusfigur, gegen deren Mobbing sich Käte letztlich unter Berufung auf die souveräne Haltung Jesu vor Gericht erfolgreich, weil ohne Aggression und unter Bewahrung ihrer Würde zur Wehr setzen kann. Während ihren Mann das Mobbing noch zur Flucht antrieb, geht sie - biblisch motiviert - offensiv mit dem Problem um.

Die Methode „Statuen zur zwischenmenschlichen Beziehung“ bauen soll illustrieren, wie die Bogner und die Frankes im wahrsten Sinne des Wortes zueinander stehen. Da dazu auch Raumrequisiten symbolisch eingesetzt werden können, bildet diese Übung den Einstieg in theo-soziologische Überlegungen, die im Fortgang der Stunden weiter entfaltet werden. Das asoziale Verhalten, der Boykott des Wohnenkönnens im Sinne der Böllschen Menschwerdung (zu der unbedingt auch der angemessen intime Raum für die Sexualität zählt), und die Scheinheiligkeit Frau Bogner lassen zurückfragen, ob und inwiefern nicht bis in die Gegenwart eine barmherzige Religion und ein authentischer Glaube dazu beitragen müssten, dass gerade kriegstraumatisierte, sozial benachteiligte und psychisch labile Menschen eine Heimat finden (Feld 1: prosoziales Handeln), in der man – wie Käte Bogner - wahrhaft aus der heiligen Mitte („Hierarchie“) lebt, „wo man einander noch grüßt, wo man noch persönlich

austauschen kann.“²³⁰, anstatt die Nachbarn zu verleumden, zu desavouieren und ihr Vertrauen zu missbrauchen (Feld 7: Hierarchische Struktur). Das „Verfassen eines inneren Monologs“ und die „Fortschreibung des Textes bei einer Leerstelle“ vertiefen diesen Aspekt und helfen den Schülern, der Intertextualität auf die Spur zu kommen, die Böll anbietet. Als Leser müssen sie neben dem bekannten Symbol des Kreuzes die Renoir-Bilder vor ihrem geistigen Auge sehen, die sich von der Kreuzsymbolik und dem Bild mit den wirren Linien abheben. Vorbreitende Recherchen zu Renoir bieten sich folglich an, um der Frage nachzugehen, was Käte motiviert, die Renoir-Bilder von der Wand zu nehmen, während Kreuz und Bild hängen bleiben dürfen. Sodann lässt Böll das Spiritual mit einem zeitgleich von Käte wahrgenommenen Unterhaltungskonzert und einer „wässrigen Sonntagspredigt“²³¹ konkurrieren. Das lässt zurückfragen nach dem von Schülern hier „mitgehört“ Wortlaut der Predigt und dem Musikstil. So zielen beide Übungen in erster Linie auf die Felder 5: Verständigung und Feld 10: Erzählgemeinschaft. In Kreuz, Bild und Spiritual fühlt sich Käte verstanden und angenommen, während Renoir, Predigt und Konzert keine Sprache besitzen, die die Frau erreicht. Da die entfalten und bewusster gemachten intertextuellen Bezüge aber die Schüler in das Erzählgeschehen stärker integrieren, ist auch der Aspekt berührt, dass die Phantasie der Schüler angeregt wird, ohne sie im Detail festzulegen. Beide Übungen lassen unterschwellig auch immer eigene Identifikationsmuster aufschimmern, die wir nutzen, um leidvolle Situationen aufzufangen. Welche Symbole, Lieder, Texte erzählen von unseren Krisen, welche geben uns Halt und Kraft zum Widerstand? Im Roman lässt Böll „im Verständnis-Zwischen einer Erzählgemeinschaft“ auf zwei Ebenen Gott als Macht in Beziehung erscheinen: Böll erzählt als Autor von Gott durch geschickte intertextuelle Bezüge, regt die Phantasie der Leser an und provoziert eine Entscheidung. Auf welcher Seite stehen wir als Christen, bei Käte oder bei Renoir? Auf der Erzählebene fordern die nahezu gleichnishaften Verweischarakter besitzenden Raumrequisiten Kreuz, Bild und Spiritual versus Renoir, Predigt, Konzert Käte eine Entscheidung ab. Indem die Gegenstände bzw. Texte Käte etwas oder eben nichts zu sagen haben, teilt sich Gott ihr als Macht in diesem (vom Autor arrangierten) Erzählgeschehen mit. Wenn die Schüler die Predigt, das Konzert und das einzig Kätes Herz berührende Spiritual noch zur Aufführung bringen und personifiziert sprechen lassen, wird dieser narrative Effekt Bölls noch anschaulicher als bei einer simplen Textlektüre. Abgerundet werden die Reflexionen durch die „Füllung einer biblischen Textleerstelle mittels des inneren Monologs“. Sind die literarischen

²³⁰ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 183

²³¹ H. Böll, zitiert nach V. Garske, Poesie, 67

Abhängigkeiten von Spiritual, Passion Jesu und Kätes Situation grundsätzlich umrissen, drängt sich ein genauer Blick in die Bibel auf. Die literarische Vorlage für Kätes souveränen Umgang mit dem Mobbing findet sich in Mt 26 und 27. Der innere Monolog spürt der Frage nach, was Jesus selbst im Moment der Anklage vor Pilatus (resp. den Ältesten und Hohenpriestern) für Gründe gehabt haben mag zu schweigen. Ergeben sich von dort aus für die Schüler Analogien zu den Vorverurteilungen im Roman und im eigenen Leben? In welchen aktuellen Situationen kann deeskalierendes Schweigen vor den (vermeintlich) Mächtigen helfen, Stärke, Erhabenheit und Würde zu bewahren und damit Verwunderung auszulösen? „Hörst du nicht, was sie dir alles vorwerfen?“ (Mt 27,13) fragt Pilatus verwundert den schweigenden Jesus. Pilatus (resp. sein Autor) eröffnet damit vor dem Leser einen Denkprozess. Da wir - mit Watzlawick gesprochen - nicht nicht kommunizieren können, dürfte sich folglich auch im Vakuum dieses kommunikativen Impulses, einer sich im Schweigen artikulierenden Gegenfrage (etwa: „Was soll die Frage noch? Im Grunde ist alles gesagt, macht, was ihr nicht lassen könnt, aber ich bin nicht korrumpierbar“ usw.), etwas mitteilen, das „erhellte“²³², im Grunde also Gott als Macht in (wortloser) Kommunikation (Feld 8).²³³

Text 3: Ernest Hemingway: Alter Mann an der Brücke (Kurzgeschichte)

Methoden: Ergänzung einer gelöschten Zeitangabe / Verfassen eines fiktiven Briefes des Autors an seinen Verleger

Korrelativ-symboldidaktischer Kommentar: Die Literaturwissenschaft ist sich einig, Hemingway spiegelt in seiner Kurzgeschichte (1938) auf parabolische Weise meisterhaft das grausame Schicksal von Kriegsflüchtlingen am Beispiel eines alten Mannes im Spanischen Bürgerkrieg (1936-1939). Während der Ich-Erzähler besorgt einen Flüchtlingstreck beobachtet, der vor der anrückenden Armee flieht, fällt ihm am Straßenrand ein alter Mann auf, der zu keiner Bewegung mehr in der Lage ist. Während der Frontbeobachtung kommt es zu einem Gespräch mit dem Alten, das über das bisherige Schicksal des Mannes Auskunft gibt. Der 76-jährige ist, da er einen langen Fußmarsch hinter sich hat, physisch und psychisch mit den Kräften am Ende. Der Leser erfährt, dass er seine Heimat, insbesondere seine geliebten Tiere zurücklassen und sich auf einen sehr langen Fußmarsch begeben musste. Sein

²³² E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 184

²³³ Das Motiv des beredten Schweigens, das zur Selbstreflexion zwingt, verdient eigentlich eine eingehendere Analyse im Rahmen soziotheologischer Betrachtungen von Kommunikation, vgl. z.B. das „verschwebende Schweigen“ (Buber) Gottes gegenüber Elia auf dem Horeb (1 Kön 19,12f.)

mehrfach wiederholter Satz beinhaltet den – typisch für die neorealistische Kurzprosa Hemingways – sog. „moment of truth“, der die brutale Wahrheit über die unschuldigen Kriegsoffer aller Zeiten auf den Punkt bringt: Er sei doch völlig unpolitisch, sagt der Alte und fügt hinzu: „Ich habe doch nur Tiere gehütet.“²³⁴ Dem Soldaten bleibt, da er zunächst die Lage des Mannes noch falsch eingeschätzt und an eine Fortsetzung seiner Flucht geglaubt hatte, am Ende angesichts der Traumatisierung nur noch, den Alten damit zu trösten, dass die meisten Tiere (Tauben und Katzen) gut für sich selbst sorgen werden (die Ziegen werden dagegen nicht überleben). In gewohnter Art versteckt Hemingway hinter manierterer Lakonie, gleichsam zwischen den Zeilen seine Pointen. Der Todestag des von Resignation beherrschten alten Mannes wird nämlich wie nebenbei ganz am Ende eingespielt: „Man konnte nichts mit ihm machen. Es war Ostersonntag, und die Faschisten rückten gegen den Ebro vor. Es war ein grauer bedeckter Tag mit tiefhängenden Wolken, darum waren ihre Flugzeuge nicht am Himmel. Das und die Tatsache, dass Katzen für sich selbst sorgen können, war alles an Glück, was der alte Mann je haben würde.“ Mit bitterster Ironie offenbart Hemingway aus der Perspektive der unschuldigen Opfer die ganze Sinnlosigkeit des Krieges (vgl. die Ziegen als antike (Kriegs-) Opfertiere). Sie zeigt sich, vom Autor kunstvoll arrangiert, ausgerechnet an jenem christlichen Fest, das auf dem Hintergrund der mythisch gefärbten Erzählungen über Jesu Auferstehung zu den hoffnungsvollsten des Christentums zählt. Zeitgleich erinnern sich Christen an Ostern aber auch der erfolgreichen Flucht der Israeliten aus Ägypten. Beide Erzählmotive, Auferstehung und gelungener Exodus, werden in der Shortstory konterkariert. Hemingway lässt den alten Mann einen letzten Versuch unternehmen aufzustehen, dann schwankt er zurück in den Staub. Dort wird er an Ostern von den Franco-Faschisten, die durch die Spanische Amtskirche unterstützt wurden, erschossen werden: Der christliche Festtag der Auferstehung Jesu avanciert damit für den Kriegsflüchtling, wie Jesus Inbegriff von Selbstlosigkeit, Fürsorge und Unschuld, zu einem verlängerten Karfreitag.

Die tiefe Bedeutung der Zeitwahl Ostern wird einsichtig, wenn wir in Rechnung stellen, dass Hemingway auch andere Konstellationen für seine Story hätte wählen können. In der Tat ist der Amerikaner während seiner Zeit als Kriegskorrespondent einem alten Mann auf der Flucht am Ostersonntag 1938 begegnet. Zuvor jedoch berichtete er u.a. von einer Frau, die

²³⁴ E. Hemingway, zitiert nach V. Garske, Poesie, 122f.; in der Literaturwissenschaft wird diese Aussage in Analogie zu Joh 18,36 gesehen, eine Stelle, die in der Tat Jesu unpolitische, pazifistische Art dokumentiert, die auch der Alte an den Tag legt: „Mein Königtum ist nicht von dieser Welt. Wenn es von dieser Welt wäre, würden meine Leute kämpfen (...).“

mit einem Neugeborenen auf dem Arm auf einem Esel sitzt, der von ihrem Mann geführt wird. Leicht hätte Hemingway diese biblisch-weihnachtlich anmutende Szene zur Prosa ausschmücken können. Aber er wollte es anders. Das methodische Verfahren „Ergänzung einer gelöschten Zeitangabe“ versucht daher, den oft flüchtigen und automatisierten Lesevorgang zu erschweren. Aus einer Zahl von Jahresdaten müssen die Schüler eine Lösung finden, die sie zwingt, die Funktion ihrer Wahl und des nachgereichten Originals zu ermitteln. Die Auswahl lautet: Weihnachten – 29.9., Namenstag von Raphael („Gott heilt“) und Michael („Wer ist wie Gott?“) – Karfreitag – Silvester, in Erinnerung an Papst Silvester, der im 4. Jhd. die Christen durch eine lange Friedensperiode führte – Ostersonntag – 4.10., Namenstag des Franz von Assisi, der der Legende nach mit den Tieren sprach; General Franco trug seinen Namen – Neujahr, Tag der Namensgebung Jesu („Jahwe erweist sich als Rettung“). Die anschließende Produktion eines fiktiven Briefes des Autors an seinen Verleger versetzt die Schüler in die Lage eines Schriftstellers, der vor seinem Geld- und Auftraggeber das Erzähldetail der Zeitwahl begründet in seine Gesamtdeutung des Textes einzuordnen hat. Beide Methoden kontrastieren die Symbolik der Zeit mit dem Schicksal des Alten und führen die Schüler zu einer vertiefenden Beschäftigung mit Ostern (resp. Karfreitag) und damit mit dem Auferstehungs- und Exodusmotiv. Folglich werden explizit die Korrelatfelder 1: Prosoziales Handeln, 3: Gewaltverzicht und 13: Befreiung bearbeitet. Bedenkt man, dass die gesamte Szene am Ebro ein parabolisches Bild der Hoffnungslosigkeit abgibt, so wird vor dem Hintergrund der Ostermetaphorik auch klar, wie es eigentlich auch anders sein könnte. Aus dem Hüteauftrag für seine Tiere bezog der alte Mann seine ganze Lebensenergie, beide, Lebenssinn und Tiere, werden ihm durch den Krieg genommen. Insofern beleuchtet das Thema ex negativo auch Feld 14: abschiedliche Existenz / Zuversicht und Feld 9: Mensch-Tier-Ökologie. Das durch den Krieg zerstörte Shalom zwischen den Menschen hat Folgen für das Shalom zwischen Mensch und Tier (und damit auch für das seelische Shalom im Menschen selbst). Da der Text zusätzlich als Parabel auf das vom Krieg sinnlos zerstörte Leben von Flüchtlingen gelesen werden kann, nimmt er uns bis heute hinein in einen Reflexionsprozess. Nicht zuletzt weil der Leser gezwungen wird, in seiner Phantasie die Tötung des alten Mannes durch die Faschisten auszumalen, zwingt Hemingway gerade die Christen zur Konstruktion eines Gegentextes im Sinne von Feld 10: Erzählgemeinschaft: Wie ließe sich das Schicksal solcher ziviler Kriegsoffer eigentlich vermeiden?

Fazit: Die Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts unterstützen die Erarbeitung des literarisch gespiegelten Themas „Passion und Auferstehung

Jesu“ derart nachhaltig, dass alle Felder einer beziehungstheologisch verankerten Symbolkorrelation betreten werden – und zwar mit viel Verständnis für die in den Texten gespiegelten Beziehungskonstellationen, die wiederum für die Symbolkorrelation entscheidend sind. Am häufigsten wurde dabei Feld 1: Prosoziales Handeln berührt, gefolgt – und das ist bemerkenswert - von den Feldern 8: aktivierende Frage, Feld 10: Erzählgemeinschaft und 14: abschiedliche Existenz / Zuversicht. Letzteres dürfte mit dem theologischen, eschatologisch geprägten Schwerpunkt (Auferstehung) zusammenhängen. Das zeigt, wie wichtig ein zusätzliches Feld: abschiedliche Existenz / Zuversicht für einen symbolkorrelativ und literaturdidaktisch ausgerichteten Religionsunterricht ist. Davon abgesehen, vermag Literatur offensichtlich im Religionsunterricht Fragen zu aktivieren, die analog in biblischen Szenen auch artikuliert werden. Sie scheint daher sehr geeignet, auch den Rezeptionsvorgang, das Zusammenspiel vom Autor / Erzähler mit dem Leser als Zwischen-Raum zu reflektieren, in dem sich Gott als Macht im Freiraum einer von den Figuren aufgeworfenen Frage oder in einer offenen Erzählung offenbart. Dieser wichtige Erkenntnisgewinn wird uns nun noch näher beschäftigen, indem im folgenden Kapitel einem Wort von Kurt Marti nachgegangen wird, das die Felder 8: aktivierende Frage und 10: Erzählgemeinschaft schlaglichtartig erhellt: „Vielleicht hält Gott sich einige Dichter...“

5.3 Von den *Dichtern* des Literaturunterrichts profitieren: Gott als *force vitale* in *Adaptionen der mythischen Erzählung* über die Geburt, Verfolgung und Rettung des göttlichen Kindes: „Weihnachten (Mt 1,18- 2,23). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2011)

Eine große Gewinnchance der Kooperation des Religionsunterrichts mit der Deutschdidaktik sehen A. und G. Langenhorst in der „Textspiegelung“: „Von der 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.“²³⁵ Die in diesem Kapitel vorgenommene symbolkorrelative Auswertung meines Unterrichtsmodells zur mt Kindheitsgeschichte soll aus gutem Grund aus der Perspektive der Textspiegelungsmöglichkeiten von Literatur erfolgen, denn zahlreiche renommierte Schriftsteller haben die christliche Variante des Mythos von Geburt, Verfolgung und Rettung eines göttlichen Kindes

²³⁵ A. Langenhorst u. G. Langenhorst, Fachdidaktik, 96

akzentuiert aufgegriffen.²³⁶ Ich vernachlässige damit die Überlegungen zu den methodischen Gewinnchancen des vorhergehenden Abschnitts dieser Arbeit und konzentriere mich mit der Textrezeption stärker auf ein inhaltliches Kooperationsfeld von Theologie und Literatur bzw. Religions- und Deutschunterricht.

Nach dem obligatorischen Vorwort des Herausgebers bietet sich gemäß der äußeren Konzeption von „EinFach Religion“ dem Autor jeweils die Gelegenheit, auf einer Mottoseite eine emblematische Leseanweisung zu geben. Alles, was „Interpretationen“ und „Unterrichtsbausteine“ im Folgenden bieten werden, soll damit aus der Perspektive eines aussagekräftigen Zitates, Fotos oder Bildes präludiert werden. Im Weihnachtsband findet sich auf der Mottoseite zum einen ein Screenshot aus der Verfilmung „Als Michel das Fest für die Armen gab“ nach der Erzählung von Astrid Lindgren „Montag, der 26. Dezember, als Michel ‚Das große Aufräumen von Katthult‘ veranstaltete und die Maduskan in der Wolfsgrube fing“.

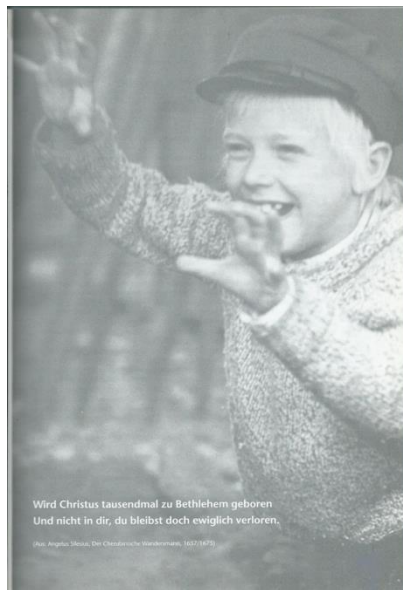


Abb. 4: Mottoseite des Bandes „Weihnachten (Mt 1,18-23). Interpretationen – Unterrichtsmodell“ (2011)

Es zeigt den lebenslustigen Blondschoopf an einem Herbsttag, da er mutig beschließt, eine Grube auszuheben, um darin im Winter einen gefährlichen Werwolf zu fangen. Vor seiner jüngeren Schwester imitiert er in der Szene einen solchen angreifenden Werwolf, um ihr ein wenig Furcht einzuflößen (was durch sein spitzbübisches Lächeln jedoch zugleich konterkariert wird). Unterlegt wird der Shot zum anderen durch das bekannte Zitat aus dem „Cherubinischen Wandersmann“ (1657/1675) des Barockdichters Johannes Scheffler (1624-

²³⁶ Vgl. bspw. K.-J. Kuschel, Das Weihnachten der Dichter. Große Texte von Thomas Mann bis Reiner Kunze, Düsseldorf 2004

1677), genannt Angelus Silesius: „Wird Christus tausendmal zu Betlehem geboren / Und nicht in dir, du bleibst noch ewiglich verloren.“ Was hat es mit dieser Ouvertüre auf sich?

Der Barockdichter bringt mit dem Aphorismus auf den Punkt, was die historisch-kritische und die tiefenpsychologische Exegese in der Sachanalyse zur subjektalen Textdeutung eruierten und was bis heute zahlreichen Didaktikern für den Religionsunterricht ein wichtiges Anliegen ist. Es ist gute und lange christliche Tradition, die mit Geburtserzählung als eine Art Bühnenstück der eigenen Seele zu interpretieren. Die Makrostruktur dieser Aufführung, die der Erzähler Matthäus für die Kindheitsgeschichte wählt, besteht aus einem in der Antike weit verbreiteten Erzählkranz über die Ankündigung, Verfolgung und Rettung eines unter göttlichem Schutz stehenden Königskindes.²³⁷ Die Funktion dieses Mythos, dessen Spuren bis zur Steinzeit zurückreichen und selbst heutige Schriftsteller noch beeinflussen (wie J.K. Rowlings Bestseller „Harry Potter“ belegt), lag zu allen Zeiten grundsätzlich darin, den Menschen angesichts des zerbrechlichen und allzeit vom Tode bedrohten Lebens Hoffnung, Mut und Trost zuzusprechen, um es zuversichtlicher angehen zu können. In der christlichen Variante dieses Erzählgerüsts findet sich der Antagonismus von Leben und Tod in der Kontrastierung von Jesu Geburt mit seinem Widersacher Herodes (im Verbund mit den Schriftgelehrten) wieder. Die Kontrastfolie einer im Kindermord kristallisierten erbarmungslosen Welt lässt die in Jesus symbolisierte Sehnsucht nach Frieden und Humanität umso konturierter aufscheinen. Bis zum Ende des Evangeliums wird Matthäus dieses spannungsgeladene Grundthema nicht aufgeben und immer wieder anhand der Reich-Gottes-Botschaft Jesu belegen, dass und wie Menschlichkeit möglich ist. Matthäus wird bis in seine Auferweckungserzählungen nicht müde, einen der zentralen theologischen Gedanken seiner Geburtserzählung immer wieder hervorzuheben, der im Mythos bereits angelegt war: Du darfst - aus Gnade - trotz aller Verfehlungen und Verzweiflungen immer wieder bedingungslos anfangen, um – gemäß der malkut Jahwe - dein Leben neu und in Solidarität mit Anderen auszurichten!

Die einzelnen Stationen des durch zahlreiche alttestamentliche Reflexionszitate geprägten mit Erzählkranz haben Christen seit jeher gereizt, ihn als Individuationsprozess zu lesen und ihn damit nachhaltig zu psychologisieren. Der Gedanke eines „inneren Weihnachtsfestes“, wie ihn Scheffler im „Cherubinischen Wandersmann“ skizziert, korrespondiert bereits im NT mit der bildhaften Rede vom Herzen als der Wohnung Gottes (vgl. Eph 3,16f.) Ganz ähnlich

²³⁷ Vgl. V. Garske, Weihnachten, 14ff.

beschreibt auch Offb 3,20 die Tür als Metapher für die menschliche Seele, an die Jesus klopft, um eingelassen zu werden. In der mittelalterlichen Mystik griffen die liturgischen Weihnachtsspiele ebenso wie die Prediger zu Weihnachten auf diese Bilder zurück. Die Vernetzung von Herzmetaphorik und Weihnachten wird dann in vielen neuzeitlichen Weihnachtsliedern zum Leitmotiv persönlicher Frömmigkeit (vgl. etwa Luthers „Vom Himmel hoch, da komm ich her“ oder Weissels „Macht hoch die Tür, die Tor macht weit“, das von Bach in seinem Weihnachtsoratorium rezipiert wurde.) Die Würdigung der subjektalen Lesart von Weihnachten setzt sich bis in die aktuelle Religionsdidaktik fort. Verstanden als Ort der Angst, aber auch der Liebe und Hoffnung, avanciert das Herz zum zentralen Symbol der Weihnacht.²³⁸ Doch wie bringt man Jesus im Sinne Schefflers und der psychologisch argumentierenden Didaktik in einem selbst zur „Geburt“, wie entschlüsselt man mit Schülern das „Herz als Krippe“, wie geht man mit ihnen im übertragenen Sinn den „persönlichen Weg nach Betlehem“, ins Exil nach „Ägypten“ und wieder hinauf nach „Nazareth“, wie lässt man „Herodes“ hinter sich?

Dem Unterrichtsmodell ist es ein besonderes Anliegen, Schüler für falsche Abhängigkeiten und Ängste zu sensibilisieren, für die „herodianischen“ Zwänge von Großseinmüssen und Aufgeblasenheit angesichts einer pathologischen Angst um den „Thron“ (Macht) ebenso wie für die – durchaus in bester Absicht erfolgte, aber an der humanen Sache Jesu oft vorbeiführende – Logik und Vernunft der Erwachsenen („Josef“ vor der ersten Engellerscheinung). Psychologisch stellt sich die Frage des „Kindermords“ in der Thematisierung von angsterfüllter Minderwertigkeit, die bis heute oft genug den wahren Grund für soziale und politische Konflikte abgibt. Eingübt werden soll daher die grundsätzliche Wertschätzung des Einzelnen (vor den Augen Gottes), aktiviert werden sollen die Sehnsüchte nach Frieden und Humanität (im Sinne der malkut Jahwe), vorbereitet werden soll der Mut zum zuversichtlichen Aufbruch und lebensrettenden Neuanfang in Krisenzeiten (gemäß der Metapher vom „Engel“). Die Schüler dürfen in „Herodes“ alle historischen Tyrannen und Kriegstreiber dieser Welt erkennen und in dem Motiv des Aufenthaltes in Ägypten ein Abbild für pazifistische Wege aus Gewalt und Unterdrückung, wie sie in dem Film „Merry Christmas“ auf der Basis der Recherche von M. Jürs „Der kleine Frieden im Großen Krieg“ am Beispiel des Kriegsboykottes an der Westfront im 1. Weltkrieg so großartig in Szene gesetzt werden. Die Schüler dürfen mit gleichem Recht in „Herodes“ aber auch jene Kräfte am Werke sehen, die Jugendlichen und Lehrern in unserer (Schul-) Kultur

²³⁸ Vgl. V. Garske, Weihnachten, 39

zusetzen und damit das „göttliche Kind in uns“ (das ist v.a. Achtsamkeit gegenüber sich selbst, dem Anderen und der Natur) „töten“ wollen: Perfektionismus, Leistungswahn, Ausbeutung der Arbeitskräfte, Mobbing usw. Das sozialpolitische und das psychologische Moment der mt Weihnachtserzählung sind dabei keine Widersprüche, sie ergänzen sich, und in diesem Sinne ist ein Zitat der Psychologin Chopich im „Didaktischen Ausblick“ auf die Unterrichtsreihe wegweisend: „Wir werden nie in der Lage sein, die Probleme von Kindesmissbrauch, Kriminalität, Krieg, Hunger und Umweltverschmutzung ganz zu lösen, wenn nicht genügend Menschen ihre seelische Arbeit leisten und lernen, aus ihrem höheren Selbst zu leben.“²³⁹

Bei der Entschlüsselung der psychologischen wie sozial-politischen Konnotationen der mt Weihnachtserzählung holt sich das Unterrichtsmodell nachhaltige Unterstützung bei den Dichtern und ihrem literarisch gespiegelten Weihnachten – die Abbildung der Titelfigur Michel aus der Lindgren-Erzählung und der Verweis auf den Barockdichter Scheffler deuten es an. Zu ihnen gesellt sich gleich im ersten Baustein („Weihnachten – Hoffnung auf erlöstes Leben und Neuanfang“) H. Hesse mit seinem bekannten Aphorismus aus dem Gedicht „Stufen“, das wiederum dem Roman „Das Glasperlenspiel“ (1943) entstammt: „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne, der uns beschützt und der uns hilft zu leben.“ Er bereitet die Erarbeitung der Pointen des mt Erzählkranzes vor. Im Anschluss an die Erarbeitung werden die Schüler im Transfer-Baustein 4 („Weihnachten heute – die Sehnsucht nach gelingendem Leben“) mit B. Brechts Kurzgeschichte „Das Paket des lieben Gottes. Eine Weihnachtsgeschichte“ (1926) konfrontiert und reflektieren mit ihr (ganz im Sinne der mt Weihnachtsbotschaft) Brechts Absage an Vorurteile und Mobbing. Dem folgt im letzten Baustein der Reihe („Leistungsüberprüfung“) die das Thema „Weihnachten“ resümierende und ergebnissichernde Auseinandersetzung mit T. Manns Roman „Die Buddenbrooks“ (1901) sowie mit A. Lindgrens Michel-Erzählung.

Während das Scheffler-Zitat den Lehrenden grundsätzlich auf die psychologische Lesart einstimmt, verkörpert die Michel-Figur wie keine andere aus dem literarischen Personal der Reihe zusätzlich die Symbiose der sozial-politischen und psychologischen Deutungen und die Realisierung der Forderung Schefflers. Michel wird (wie auch die Figuren des Romans „Die Buddenbrooks“) in der Unterrichtsreihe für die Schüler zum Objekt der tiefenpsychologischen Analyse, gibt aber im Unterschied zu den Personen in Manns Roman ein gelungenes Beispiel

²³⁹ E. Chopich, zitiert nach V. Garske, Weihnachten, 40

für die aktualisierte Botschaft des Scheffler-Wortes: Tatsächlich wird „Christus in Michel geboren“ – und das hat Konsequenzen für die Solidarität mit den Armen, die er zusammen mit dem Knecht Alfred aus dem Armenhaus („Ägypten“), in dem die Kommandora ein grausames Regiment führt („Pharao“) für einen Festschmaus („Land, in dem Milch und Honig fließen“) befreit. Die psychologische Interpretation entspricht dem hermeneutischen Reflexionsvermögen der Jugendlichen, die ihre gewonnenen Kenntnisse über die tiefenpsychologische Lesart der mit Weihnachtserzählung auf die Analyse des Michel-Films resp. der Lindgren-Erzählung übertragen können. Dazu erhalten Sie folgende Arbeitsaufträge:

Arbeitsblatt 21: Impulse für ein Referat / eine Facharbeit zu dem Film „Als Michel das Fest für die Armen gab“ nach Astrid Lindgren SI/SII

1. Beobachten Sie bei der Betrachtung des Films die Charakterisierungen besonders jener Figuren, die auch für das Weihnachtsthema eine wichtige Rolle spielen: Michel und die Kommandora. Lesen Sie zum Vergleich auch die dem Film zugrunde liegende Erzählung von Astrid Lindgren: „Montag, der 26. Dezember, als Michel ‚Das große Aufräumen von Katthult‘ veranstaltete und die Maduskan in der Wolfsgrube fing“, in: „Pelle zieht aus und andere Weihnachtsgeschichten“, Hamburg 1985, 149-184

2. Analysieren Sie, wie Lindgren bzw. der Regisseur religiöse Motive thematisiert (insbesondere Weihnachten).

3. Vergleichen Sie die religiösen Motive und die Charaktere besonders von Michel und der Kommandora mit den Motiven und Eigenschaften der Figuren aus der mit Geburtserzählung (gerade gemäß der psychologischen Deutung). Welche Werte, die Josef (vor und nach der Erscheinung des Engels), der Engel, Maria und das göttliche Kind sowie Herodes verkörpern, können Sie den Film-Figuren jeweils zuordnen? Begründen Sie die Zuordnung.

4. Überlegen Sie abschließend, inwiefern wir als Jugendliche oder Erwachsene mit Gewinn für unser eigenes Leben die Weihnachtsbotschaft des Michel-Films betrachten können.

5. Erstellen Sie eine Gliederung der Arbeit / des Referates. Hier einige Anhaltspunkte:

I. Einleitung: persönliches Interesse am Thema, Vorerfahrungen, Leitgedanken

II. Astrid Lindgren: Als Michel das Fest für die Armen gab: Handlungsübersicht (im Falle eines Referates kann hier alternativ der Film (24 Minuten) gezeigt werden.

III. Analyse des Weihnachtsmotivs und der Figuren, unter besonderer Berücksichtigung von Michel und der Kommandora

IV. Vergleich der Motive und der Figuren-Charakteristik mit den Motiven und Eigenschaften der Figuren aus der mt Geburtserzählung

V. Ausblick: Wie könnten wir heute im Sinne des Michel-Films weihnachtliche Erlösung finden?

VI. Schluss: Fazit der Filmanalyse und persönliche Bilanz der Auseinandersetzung mit dem Thema²⁴⁰

Die Analyse von Film und Erzählung motiviert die Schüler im Idealfall zu Erkenntnissen, die – im Modell unausgesprochen – auf zahlreiche Felder einer beziehungstheologisch verankerten Symbolkorrelation führen. Zunächst ein Blick auf die objektale Deutungsebene:

- „Lindgren interpretiert die Weihnachtsbotschaft sozialpolitisch und bedient sich dabei des Hirtenbildes: Michel verteilt die Gaben gerechterweise um und kümmert sich um die vom ‚Löwen‘ bedrohte ‚Schafherde‘.
- Auffällig ist die Analogie zur mt Ägyptentypologie: Wie Moses die Israeliten aus der Knechtschaft Israels führt, so befreit Michel die Armen aus dem Armenhaus und dem überharten Regiment der Kommandora. Wie Moses im Namen Jahwes mit Israel ins gelobte Land, in dem Milch und Honig fließen, zieht, so Michel mit den Hungernden und Unterdrückten aus dem Dorf heraus an die überreiche Festtafel der ‚Glückseligkeit‘.
- Vernimmt Moses am Dornbusch Jahwe als einen empathischen Gott, der ‚den Schrei seines Volkes gehört‘ und das ‚Elend gesehen‘ hat und zu ihm ‚herabgestiegen ist‘ (vgl. Ex 3, 7), so wirkt auch bei Michel das Hören und Wahrnehmen des Leides handlungsauslösend.
- Wie die mt Erzählung, so kennt auch Lindgren die Engelmetaphorik. Mit dem Ziel, die Engel zum Applaus zu bewegen, geht Michels Entschluss einher, ein Fest für die Armen zu organisieren. Sich an Engeln zu orientieren, impliziert hier wie dort den mutigen Entschluss, in Solidarität mit Dritten noch nie begangene Wege zu gehen und

²⁴⁰ V. Garske, Weihnachten, 109

dabei gesellschaftliche Normen zu verletzen (unerlaubte Ausrichtung des Festes; Befreiung der Armen).

- Michels Menschlichkeit bleibt nicht ungestraft. Beide Geschichten arbeiten mit dem Erzählzug, dass der Einsatz für Gerechtigkeit auch Gegner auf den Plan ruft.

Auf der subjektalen Ebene ergeben sich folgende psychologische Analogien zwischen dem mt Text und der Lindgren-Verfilmung:

- Michel demonstriert, wie aus dem Geist des ‚göttlichen Kindes‘ zu leben wäre: Er konterkariert unter Berufung auf die ‚Engel‘ die gesellschaftliche Norm ohne Angst vor dem Urteil der Verwandtschaft. Die ‚vernünftigen‘ Einwände Alfreds und seiner Schwester („Ist das auch wirklich kein Streich, Michel?“) werden mit Blick auf das Ziel, die ‚Engel in die Hände klatschen‘ zu lassen, beiseite geräumt. Insofern ähnelt sein mutiges und vertrauensvolles Verhalten dem des ‚Josef‘ nach der Engelsvision.
- Das impliziert: Empathie gegenüber dem ‚übers Jahr‘ Vernachlässigten und Spontaneität, spielerische Phantasie bei der Organisation des Lebensfestes. Michel lebt vor, was das ‚göttliche Kind Jesus‘ in der mt Geburtserzählung symbolisiert: die vorurteilsfreie innere Verbindung zu dem bislang für minderwertig Gehaltenen mit dem Ziel der Entfaltung von Lebenslust, Geborgenheit, Glück und innerer Stärke trotz der Schwächen.
- Lindgrens eigentlicher Angriffspunkt aber ist die Kommandora: Ihre ‚herodianische‘ Gier nach Mehr, ihr Großseinwollen (allein ihre Körperfülle und ihr Zimmer im ‚oberen Bereich‘ dokumentieren, wie sie sich förmlich ständig ins Bild drängen und Raum einnehmen muss); ihr rationales, verschlagenes, Gott als Alibi benutzendes Vorgehen. Aber auch sie findet an Weihnachten Erlösung: An die Stelle harter Bestrafung tritt ein (humorvoll vermittelter) gnädiger Neuanfang. Michels Humor lehrt die nachsichtige Relativierung und gütige Integration eigener ‚tierischer Triebe‘ (vgl. die Anspielung auf den Werwolf) und ‚erwachsener Tugenden‘ wie Gier, Herrschsucht und Großseinmüssen in das Selbstkonzept. Noch im Fortlaufen versucht sich die Kommandora ernsthaft zu rechtfertigen und erntet doch dafür nur ein kindliches Lächeln.“²⁴¹

²⁴¹ V. Garske, Weihnachten, 105f.

Im Grunde bedienen die hier pointiert skizzierten Analyseergebnisse zur Michel-Erzählung alle Korrelatfelder, doch bedarf das bezüglich der Felder 9 („Mensch-Tier-Ökologie“) und 8 („Aktivierende Frage“) einer kurzen Erklärung, da die Zuordnung aus den zitierten Analyseergebnissen nicht recht abzulesen ist. Michels prosoziales Handeln wird in Erzählung und Film kindgerecht untermauert durch Respekt vor und Solidarität mit den Tieren – ein häufiger in Lindgren-Erzählungen begegnendes Motiv. Michels Vater, der eigens an Weihnachten auch die Spatzen mit Hafer beschenkt, was für die Familie eine echte Entbehrung bedeutet, äußert das so: „(...) wenn Weihnachten ist, sollen es die Spatzen auch einmal gut haben.“²⁴² Daneben aktiviert Lindgren die Phantasie der Leser, wenn sie die allwissende Erzählerin bzw. den Erzähler sich immer wieder in das Geschehen einmischen lässt. *Eine* auktoriale Wendung lässt Erinnerungen an die mündlichen Erzähltraditionen der Bibel wach werden. Als die Armen gesättigt sind und in ihrer Glückseligkeit bereits „den Himmel auf Erden“ (so die Figur Stolle-Jocke) erfahren haben, wendet sich die Erzählerin / der Erzähler direkt an den (kindlichen) Leser: „Deshalb wurde dieses Festessen später für alle Zeiten ‚Das große Aufräumen von Katthult‘ genannt, denn du musst wissen, dass man davon noch lange danach in Lönneberga und den anderen Gemeinden redete.“²⁴³ Wann, zu welchen Anlässen, im Rahmen welcher Beziehungskonstellationen wurde von diesem Weihnachtsfest erzählt, und welche Folgen hatte das für die Hörer der Geschichte? Zu welchen Entscheidungen und Denkprozessen wurden bzw. werden die Hörer motiviert (und der geschickt in diesen Reflexionsprozess eingebundene Leser; vgl. Feld 10: Erzählgemeinschaft)? So in etwa könnten die Fragen lauten, die durch die auktoriale Erzählweise der Lindgren ausgelöst werden und die folglich Denkprozesse entlang der Weihnachtsbotschaft initiieren. Was hat ihre Figur Michel eigentlich an Weihnachten motiviert, so zu handeln? Bedenkt man, dass es zwischen dem Betrachter des Films bzw. dem Leser / Hörer der Erzählung und der Autorin resp. Erzählerin / Erzähler mit ihren Figuren eine durch solche Fragen ausgelöste Beziehung gibt, spricht m.E. nichts dagegen, auch im Vakuum dieser hermeneutischen Frage(n) etwas wirken zu sehen, „das erhellt, im Grunde wirkt Gott als Macht in Beziehung.“²⁴⁴

²⁴² A. Lindgren, Montag, der 26. Dezember, als Michel ‚Das große Aufräumen von Katthult‘ veranstaltete und die Maduskan in der Wolfsgrube fing, in: Dies., *Pelle zieht aus und andere Weihnachtsgeschichten*, Hamburg 1985, 149-184, 156

²⁴³ A. Lindgren, Michel, 174

²⁴⁴ E. Spiegel, *Induktive Gott-Rede*, 184

„Vielleicht hält Gott sich einige Dichter“²⁴⁵ – so der Titel eines wegweisenden Bandes von K.-J. Kuschel zum Gespräch von Literatur und Theologie. Kuschel entlehnte den Titel einem Wort des Schweizer Dichters und Pfarrers Kurt Marti, es lautet vollständig: „Vielleicht hält Gott sich einige Dichter (ich sage mit Bedacht: Dichter!), damit das Reden von ihm jene heilige Unberechenbarkeit bewahre, die den Priestern und Theologen abhanden gekommen ist.“²⁴⁶ Stichwort *Heilige Unberechenbarkeit*: Im Sinne der Korrelativen Symboldidaktik und meines symbolkorrelativen Unterrichtsmodells könnte man den Band von K.-J. Kuschel um die schwedische Autorin ergänzen: Vielleicht hält Gott sich eine Dichterin wie Astrid Lindgren samt ihres kindlichen (!) unberechenbaren Helden, der allein wegen seines ungestümen Charakters am 2. Weihnachtsfeiertag zuhause bleiben muss: „Alle in Lönneberga kannten ja Michel, und deshalb waren die Kinder nicht eingeladen worden.“²⁴⁷ Als er, der aus der Perspektive der Erwachsenen als unnützer Störenfried des Weihnachtstages beurteilt wird, das Fest für die Armen organisiert hat und dafür vom Vater bestraft und weggesperrt wird, fasst die Mutter treffend jene von Kuschel und Marti für viele Dichter und ihre Figuren beschworene „heilige Unberechenbarkeit“ so in ihre Worte: „Sicher ist er eigentlich fromm, der Junge, obwohl ich manchmal glaube, er ist verrückt.“²⁴⁸ Tatsächlich ist das eine verrückte Sache: Die Armen werden durch Michels Befreiungstat selig, die Hungernden satt, die Unterdrückten befreit, die ohne Stimme mündig. Da Michel die Dinge aber im Namen der weihnachtlichen Engel, die er ob der Situation im Armenhaus weinend vor seinem geistigen Auge sieht, zurechtrücken will, reiht er, dem die Erwachsenen an Weihnachten nur Unfug zutrauen, sich ein in die Schar der unheilig-heiligen, im besten prophetischen Sinne „frommen“ Figuren, die viele große Dichter erdachten. Es wäre nicht der geringste Gewinn, den die Korrelative Symboldidaktik von einer didaktisch vermittelten Begegnung mit Schriftstellern wie A. Lindgren hätte, ist ersterer doch ganz im Sinne K. Martis daran gelegen, Theologie gerade im Religionsunterricht zu erden, sie von der Metaebene der rein vergeistigten theologischen Theorien herabzuholen, „satzhaft verdichtete Wirklichkeiten immer wieder neu ‚von unten‘, d.h. erfahrungsgestützt, einzuholen“²⁴⁹. „Von unten“- das meint im Falle der Michel-Erzählung aus der Perspektive eines Kindes, das man aus Erwachsenensicht „vernünftigerweise“ nur auf Abstand halten kann, das sich aber unberechenbar-couragiert für jene einsetzt, die auf der untersten Stufe der sozialen Leiter stehen. Das eint ihn so anschaulich mit jenem verrückten Frommen (im Sinne der alt.

²⁴⁵ K.-J. Kuschel, „Vielleicht hält Gott sich einige Dichter...“ Literarisch-theologische Porträts, Mainz 1991

²⁴⁶ K. Marti, zitiert nach K.-J. Kuschel, Dichter, 11

²⁴⁷ A. Lindgren, Michel, 159

²⁴⁸ A. Lindgren, Michel, 184

²⁴⁹ E. Spiegel, Induktive Gott-Rede, 169

Prophetie; vgl. Mk 3,21) aus Nazareth, dem man als geschichtsloses Dorf in Galiläa auch nicht viel zutraute, denn, so ein bekanntes Vorurteil aus Joh 1,46: „Was kann denn aus Nazareth schon Gutes kommen?“ Es ist eben diese (in Anlehnung an Kuschel nenne ich sie:) strukturelle Analogie²⁵⁰, die die Literatur gerade für einen symbolkorrelativen Religionsunterricht so wertvoll macht. Mal lässt Lindgren ihren „verrückten“ Helden sich im Stile des zornigen Propheten über die Unterdrückung im Armenhaus ärgern, mal organisiert er in struktureller Analogie zum Exodus den Auszug der Armen (sie müssen in der Tat ob der verschlossenen Türen regelrecht aus einem Obergeschossfenster befreit werden), mal bereitet er im Stile der Bergpredigt den Hungernden ein Festmahl, bis ihre Tränen sich in das Lachen von Gesättigten verwandelt haben, mal zerstreut er in Analogie zum 1k Magnifikat (Lk 1) die Hochmütigen, stürzt die Mächtige vom Thron und erhöht die Niedrigen, indem er die Hungernden mit seinen Gaben beschenkt, während er die Reichen (nach Michels Worten die, die „sowie dick genug sind“) leer ausgehen lässt, verhilft der so tief gefallenen Kommandora dann aber wieder auch in Analogie zu vielen Taten und Worten Jesu verständnisvoll und didaktisch klug aus der Sache rauszukommen (wortwörtlich befreit er die Kommandora aus der Grube), weil nur so letztlich friedvolles Leben für alle überhaupt wieder möglich ist. In alledem konstruiert Lindgren in struktureller Analogie zu vielen biblischen Szenen heilende Begegnungen, die Gott als Macht in Beziehung ausweisen: Gesunden an Leib und Seele konnten und können fortan die Armen, weil sie an der Festtafel saßen und Michels sich herumsprechende vorbildliche Tat dem Armenhaus für alle Zeit nicht von Nachteil sein wird; geheilt ist die Kommandora, die in der Erzählung über ihr gestörtes Verhältnis zu den Armen und zu sich selbst nachdenkt und Besserung gelobt; geheilt ist Michels innere Verletzung, sein Zorn über die Ungerechtigkeit ist einer Zufriedenheit über seinen erfolgreichen Einsatz für Dritte gewichen; erlöschen konnte schließlich selbst die Wut der Eltern über Michels „Streich“, der liebevolle Tagebucheintrag relativiert seine Tat als eine „ein wenig verrückte“, letztlich aber zutiefst „fromme“ Handlung; heilen kann überdies auch die Seele jenes Lesers, der alle diese Figuren und ihre geheilten Beziehungen dafür nutzt, „Christus in sich“ zur Geburt zu bringen. Alle diese Formen heilender Begegnungen, allesamt erzähltechnisch raffiniert zusammengehalten vom Weihnachtsmotiv, machen Lindgrens Erzählung für eine symbolkorrelative Theologie „von unten“ und einen entsprechend ausgerichteten Religionsunterricht daher so ausgesprochen kostbar. Sie realisieren jene Gewinnchance der Kooperation von Religions- und Deutschdidaktik, die A. und G. Langenhorst als „Möglichkeitsandeutung“ umschreiben. Das in der Literatur fiktiv Erahnte enthält eine

²⁵⁰ Vgl. K.-J. Kuschel, Dichter, 386

visionäre Kraft, eine „Grammatik der Sehnsucht“, die „auch theologisch alle Aussagen über Gott letztlich beheimatet.“²⁵¹

Der Gedanke, mit starker Unterstützung der Schriftsteller eine beziehungstheologisch ausgerichtete Didaktik induktiv, gleichsam „von unten“ zu konzipieren, führt am Ende dieser Arbeit zu einem letzten Gesichtspunkt. In meiner Dissertationsschrift von 1996 befasste ich mich intensiv mit religiösen Motiven, insbesondere dem Christusmotiv im Romanwerk Heinrich Bölls (1917-1985). Die Arbeit stellt aus der Retrospektive für das später entworfene Unterrichtsmodell, in dem wie beschrieben Literatur immer eine zentrale Rolle einnimmt, eine wichtige interdisziplinäre Vorarbeit dar, insofern sie die Literatur als Gesprächspartnerin der Theologie exemplarisch reflektiert und Chancen einer gegenseitigen Bereicherung auslotet. Der Dissertation sei daher am Ende dieser schriftlichen Habilitationsleistung ein Exkurs gewidmet. Ein zentrales Ergebnis war ihr Befund, dass Bölls Romane in bewusster Aktualisierung biblischer, v.a. ntl. Szenen eine fiktional gebrochene „Theologie der Zärtlichkeit“ (Böll) entwerfen, die aufstiegstheologisch, aus der alltäglichen Perspektive und in der Sprache der gesellschaftlichen Randfiguren, der „kleinen Leute“ (Böll) erfolgt. Ich möchte abschließend belegen, dass die Korrelative Symboldidaktik bei ihrer Suche nach Korrelaten, die Gott als *force vitale* symbolisieren, auch mit Heinrich Böll ähnlich wie im Fall der Lindgren einen theologisch und didaktisch äußerst ergiebigen Gesprächspartner für den Religionsunterricht gewinnen könnte.

5.4 Exkurs: Gott als *force vitale* in „zärtlichen“ Beziehungen: „Christus als Ärgernis. Jesus von Nazareth in den Romanen Heinrich Bölls“ (1996)

Die Dissertation untersuchte in erster Linie die literarische Funktion der Christusfigur im Romanwerk Bölls und bediente sich dabei des autororientierten Interpretationsverfahrens. Damit konnten sowohl geschichtliche Entwicklungen der Bundesrepublik Deutschland als auch der biografische Werdegang Bölls einschließlich seiner Einstellungen zu Religion und Kirche in die Frage nach der Generierung von Literatur einbezogen werden. Die Analyse umfasste den Roman „Und sagte kein einziges Wort“ (1954) als literarisches Zeugnis der deutschen Nachkriegsgesellschaft, sodann den bis heute in der Gymnasialen Oberstufe (Deutsch) zu lesenden Roman „Ansichten eines Clowns“ (1963), dessen Hintergrund der deutsche politische Katholizismus in der Zeit des „Wirtschaftswunders“ abgibt; des Weiteren

²⁵¹ A. u. G. Langenhorst, Fachdidaktik, 101

war jener Roman von Bedeutung, der ausschlaggebend für die Verleihung des Literaturnobelpreises war: „Gruppenbild mit Dame“ (1972); nicht fehlen durfte auch der Schlussroman „Frauen vor Flusslandschaft“, der posthum veröffentlicht wurde und bereits in die Zeit der frühen Kanzlerschaft Helmut Kohls fiel (1985). Reichhaltige Quellen unterstützten die Analysen von religiös motivierten Formen und Inhalten eines Romanciers, der in den 70er Jahren immer stärker in Konflikt mit der Amtskirche geriet, aus der katholischen Kirche austrat und doch bis an sein Lebensende tief gläubig und ein biblisch Interessierter blieb. Ich konzentriere mich im Folgenden nur auf die wesentlichen Forschungsergebnisse und knüpfe daran die Frage, inwieweit sie für die Korrelative Symboldidaktik von Bedeutung sind.

Überraschend lautete ein Ergebnis, dass Böll – bis dahin weitestgehend unbemerkt von Theologie und Literaturwissenschaft – den Katholizismus nicht allein inhaltlich beerbte, sondern auch formal, wobei er nachweislich gezielt Form und Inhalt korrelieren ließ: So diente ihm die Litanei als angemessene Strukturvorlage für „Und sagte kein einziges Wort“, in dem die beiden getrennt lebenden Ehepartner alternierend von ihren Sorgen und Sehnsüchten erzählen, um sich am Ende zu (er-)hören und wieder zu vereinen. In „Ansichten eines Clowns“ griff Böll stilistisch auf die (Symbol-) Sprache atl. Prophetie zurück und stellte den Berufskomiker Hans Schnier bewusst in eine Linie mit dieser gesellschafts- und kultkritischen Institution der atl. Schriftpropheten, die schließlich selbst Straßentheater spielten. „Gruppenbild mit Dame“ wartete mit einer Satire auf: der äußeren Form nach handelt sich bei dem Roman um ein Seligsprechungsprotokoll, dessen Pointe darin liegt, dass die vom *Advocatus Diaboli* (der Erzähler) untersuchte Person (Leni) alles andere als eine vorbildliche Heilige im kirchlich-konservativen Sinne ist, aber gerade dadurch für ihn so menschlich und anziehend wird, sodass er sich zu ihrem privaten *Advocatus Dei* wandelt. „Frauen vor Flusslandschaft“ konzipierte Böll schließlich als Roman in Dramenform und hatte auch hier liturgische Gründe geltend zu machen: Der äußere Aufbau der Handlung folgte dem Ablauf eines Requiems, das Böll zum Abgesang auf die Bonner politische Szene benötigte. Da in der Bonner Politlandschaft der Katholizismus weiterhin eine enorme Rolle spielte, präsentierte Böll - der theatralischen äußeren Form entsprechend - ein völlig veräußerlichtes, zum Showbusiness verkommenes Christentum, das vor laufenden Kameras perfekt inszeniertes Gottesdiensttheater spielte und sich im Privatleben ethisch disqualifizierte.

Welche inhaltlichen Aspekte transportierten diese zweifellos der christlichen Religion entliehenen Romanformen? Einem sehr frühen Bekenntnis zur Folge interessierten Böll vor allem zwei Themen, die Liebe und die Religion. In seinem gesamten Romanwerk bezog Böll beide Themen kontinuierlich aufeinander, sie blieben stets die zwei Seiten einer Medaille. Die partnerschaftlichen Beziehungen bildeten dabei den Brennpunkt, um den herum er gesellschaftspolitische wie religiöse Motive gruppierte. Er buchstabierte durch, welche Konsequenzen gravierende gesellschaftliche Meinungsmache sowie politische und kirchliche Entscheidungen für das Wohl und Wehe einer Liebesbeziehung haben konnten. Besonders Jesus diente ihm hierbei als literarische Spiegelfigur. Geschickt hatte Böll durch diverse formal-stilistische Raffinessen insbesondere die Kreuzigung Jesu in das alltägliche Beziehungsgeschehen so eingewoben, dass dem biblisch kundigen Leser die Anspielungen bei der Textdeutung halfen. So skizzierte er in „Und sagte kein einziges Wort“ menschenverachtendes Nachbarschaftsmobbing, das pikanterweise von der Vorsitzenden eines kirchlich-karitativen Vereins so massiv betrieben wird, dass daran eine Ehe zu zerbrechen droht; in mehreren Romanen beschreibt er überdies unverhohlen die sexuelle und psychische Gewalt, die Frauen von ihren (z.T. bigotten) Ehemännern angetan wird. Mobbing und Vergewaltigung erhalten dann vor dem Hintergrund der eingespielten Kreuzigungsmotive für den kundigen Leser eine explizit religiös-biblische Dimension. „Die Rede von Jesus Christus wurde zum literarischen Mittel der Darstellung einer Welt, die nicht in Ordnung ist. Jesus von Nazareth diente als kritisches Korrektiv, das Defizite des Menschseins anprangerte. Die Kreuzigung Jesu bot dabei eine wesentliche Möglichkeit, im Modus der Anklage die diversen leidvollen Situationen des Menschen zu benennen.“²⁵²

Doch Böll blieb bei der Identifikation von Beziehungserfahrungen mit der Passion Jesu nicht stehen. „Auf dem Hintergrund zahlreicher leidvoller Erfahrungen bot die literarische Christusrede die Möglichkeit der Benennung alternativer Heilserfahrungen. Auf dem Hintergrund totalitärer Mächte konnte Jesus von Nazareth als Garant der Menschenwürde ausfindig gemacht werden. Gegen die mannigfachen Formen struktureller Gewalt wurde von Jesus als dem Befreier gesprochen“²⁵³. Böll rehabilitierte literarisch durchgängig jene, die durch unmenschliche bürokratische, amtskirchliche, wirtschaftliche und politische Entscheidungen diskreditiert wurden, unter Ausländerfeindlichkeit und Rassenwahn zu leiden hatten und u.a. deshalb in ihren Beziehungen immer wieder zu scheitern drohten. Die

²⁵² V. Garske, Christus, 277

²⁵³ V. Garske, Christus, 277

Rehabilitierung erfolgte durch symbolische Verweise auf ntl. Szenen, denen Böll heilende Wirkung zusprach. Vom ersten großen bis zum letzten Roman beerbte er diese Szenen heilender Religion in jenen Hoffnungschiffen zur Verwirklichung einer nach eigenen Worten im NT ausgemachten „Theologie der Zärtlichkeit“, die er kontrastiv von der offiziellen kirchlich-dogmatischen, abstrakt-abstiegstheologischen Sprache absetzte: „Diese Hoffnung lasse ich mir nicht nehmen. Diese Isolation, diese Verzweiflung muss doch heilbar sein, nicht durch Dogmen, nicht durch Prinzipien – und was wichtig ist, nicht, indem man andere verletzt. Im Neuen Testament steckt eine Theologie der – ich wage das Wort – Zärtlichkeit, die immer heilend wirkt: durch Worte, durch Handauflegen, das man ja auch Streicheln nennen kann, durch Küsse, eine gemeinsame Mahlzeit (...) es gibt doch gewiss Menschen, die durch eine Stimme, einfach durch das Tonmaterial einer bestimmten Stimme geheilt werden können; oder durch eine gemeinsame Mahlzeit.“²⁵⁴

Man muss nun ein Auge haben für die stilistische Analogie, die Böll in seinem Romanwerk mit Blick auf diese „Theologie der Zärtlichkeit“ entwirft. Wieviel an Solidarität, Gefühl und Empathie entwickeln die gesellschaftlichen Außenseiter, um im harten Alltag zu überleben, und wie behutsam geht der Autor dabei im Erzählstil mit diesen „kleinen Leuten“ um! Bölls Ziel dabei: das von der Gesellschaft für Dreck Erklärte in seiner Erhabenheit zu bestimmen – und zwar unter Berufung auf Jesus von Nazareth. Der vermeintlich „gesellschaftliche Abfall“ (Böll) sind die vielen Figuren, die vom kirchlichen, politischen und wirtschaftlichen Establishment, von der herrschenden Moral als Minderwertige disqualifiziert und gemobbt werden. Gerade aber sie bilden das biblisch gut begründete Reservat einer Humanität, die auf zwischenmenschlicher Wärme beruht. Ähnlich wie im Fall Astrid Lindgrens ist auch hier eine „Sakralisierung des Profanen“²⁵⁵ zu beobachten. Gemeint ist damit, dass Böll auf der Folie heilender Begegnungen im NT rein alltäglichem, säkularem Beziehungsgeschehen eine sakramentale Dimension verlieh, in der Forschung als die typisch Böllsche „Sakramentalität des Alltags“ bezeichnet.²⁵⁶ Konkret: Eine miteinander im Nachkriegsdeutschland in Armut geteilte Morgenmahlzeit, einander geschenkte und miteinander gerauchte Zigaretten, das Teilen von Brot, Kaffee und Wein, ein ehrliches, aufbauendes Lächeln im harten Alltagsleben, eine zärtliche Berührung während eines Kriegsbombardements, eine von allen Floskeln freie, authentische, vertrauensvolle Kommunikation – alles das waren für Böll Momente einer *Kommunio* zwischen zwei Menschen, die für ihn bezeugten, dass das

²⁵⁴ H. Böll, zitiert nach V. Garske, Christus, 91

²⁵⁵ K.-J. Kuschel, Dichter, 318

²⁵⁶ Vgl. V. Garske, Christus, 277

Göttliche sich zwischenmenschlich verleiblichen lässt. Ausdrücklich wollte Böll in den vielen zwischenmenschlichen Gesten eines darstellen: die Menschwerdung des Göttlichen.

Bedenkt man, dass Böll gerade in den 60er und 70er Jahren äußerst interessiert die Etablierung der Theologie der Befreiung in Lateinamerika verfolgte, dann verwundert seine literarische Konzeption einer „Theologie der Zärtlichkeit“ und „Sakramentalität des Alltags“ in der Nähe zur lateinamerikanischen Theologie der Befreiung wenig. Es war L. Boff, der 1976 in einer Studie zu den sakramentalen Dimensionen der praktischen Arbeit in der Theologie der Befreiung jene archaischen Symbole (wie Brot, Wasser, Naturelemente) und zwischenmenschlichen Gesten beschrieb, die auch Böll nutzte. Ganz auf der Linie traditioneller kirchlicher Definition von Sakramenten beschrieb auch Boff die Sakramentalität des Alltags über die offiziellen kirchlichen Sakramente hinaus: „Jeder Tag steckt voller Sakramente. In den Tiefenschichten des Alltäglichen gedeihen lebendige, erlebte und wirkliche Sakramente. Sakramente sind der Trinkbecher in unserer Familie, Mutters Polenta, der letzte Stummel einer Strohzigarette, den Vater hinterließ und den ich liebevoll aufbewahre (...) All diese Dinge sind nicht einfach mehr Sachen. Menschen sind sie geworden. Sie sprechen zu uns, wir sind in der Lage, ihre Stimme und ihre Botschaft zu vernehmen. Sie besitzen Innenleben und Herz, Sakramente sind sie geworden. Mit anderen Worten: sie sind Zeichen, die eine andere, von ihnen zu unterscheidende, in ihnen aber präsenste Wirklichkeit enthalten, darstellen, an sie erinnern, sie sichtbar machen und vermitteln.“²⁵⁷

Fazit: Aus guten Gründen bietet sich Böll als Gesprächspartner für die Korrelative Symboldidaktik an. Er arrangiert den Plot stets um die beiden Pole von Liebe und Religion. Zunächst entwirft er die anthropologische Erzählebene, auf der die harten Bewährungsproben einer oft von außen angefochtenen Beziehung ebenso geschildert werden wie die heilenden, solidarischen, humanen zwischenmenschlichen Gesten. Zeitgleich macht Böll auf einer symbolischen Ebene der Erzählung dieses Beziehungsgeschehen im Sinne der skizzierten Alltagssakramentalität transparent für das Göttliche. Dafür montiert er – für biblisch geschulte Leser klarer zu erfassen als für Bibelunkundige – verfremdete ntl. Szenen in die Handlung. Im Grunde kreiert er analog zum Vorgehen der Korrelativen Symboldidaktik existenzielle Korrelate, die er zeitgleich und etwas versteckt geschickt symbolisiert.

²⁵⁷ L. Boff, Kleine Sakramentenlehre, Düsseldorf¹²1992, 22

Wie in Boffs Sakramentenlehre können alltägliche Gegenstände wie eine gemeinsam getrunzene Tasse Tee oder Kaffee zum soziotheologisch wichtigen Korrelat werden. So besitzt, um nur ein Beispiel zu nennen, in dem Roman „Gruppenbild mit Dame“ die Tasse Kaffee, die die Hauptfigur Leni in Kriegszeiten einem russischen Fremdarbeiter demonstrativ vor einem Nazi reicht, folgende Eigenschaften, die von Schülern auf anthropologischer Ebene gut nachvollzogen werden können: Die Tasse Kaffee schmeckt als Bestandteil der Morgenmahlzeit, sie erfrischt und weckt auf Grund des Koffeins Lebensgeister; in Kriegszeiten war sie kostbar und nicht selbstverständlich²⁵⁸; in der Schule wird sie in den Pausen getrunken und ist dann rituelles Requisite einer lockeren Unterhaltung; wird ein Getränk miteinander geteilt, wirkt das auch unter Schülern gemeinschaftsstiftend; im Roman entfaltet der Kaffee deshalb besondere Verständigung, weil seine Gabe den Fremdarbeiter, der die deutsche Sprache kaum versteht, in die Sozialgemeinschaft einer Friedhofsgärtnerei, für die der Russe arbeiten muss, integriert. Er unterstützt damit provokativ die Gesten der Akzeptanz und Freundschaft und überwindet Sprachbarrieren. Die Kaffeepause wird zu einem politischen Akt.

Das Korrelat der gereichten Tasse Kaffee symbolisiert nun aber für Böll in Entsprechung zu Boffs Sakramentenlehre und ganz im Sinne der Korrelativen Symboldidaktik in der Tat „Gott als Macht in Beziehung“. Die Szene der Darreichung der Tasse Kaffee (von den Romanfiguren mit einem „heiligen Kelch“ verglichen) wird nämlich von Böll in struktureller Analogie zur kirchlichen Eucharistiefeyer geschildert, nur wird das offizielle Ritual profanisiert und in den harten Kriegsalltag versetzt.²⁵⁹ Böll inszeniert auf der Symbolebene damit eine jesuanische Mahlgemeinschaft bzw. eine urchristliche Agape. Untermalt wird die Szene zudem von der biblisch und liturgisch besetzten, hier aber erotisch konnotierten Metapher der „Handauflegung“ Lenis (so erinnern sich vom Advocatus befragte Zeugen an diesen Morgen). Die „Handauflegung“, so die Zeugen weiter, habe den russischen „Untermenschen“ schließlich „zum Menschen gemacht“²⁶⁰. Gott wird demnach erfahren, das wäre die tiefere Symbolik der geschenkten Tasse Kaffee, wenn Menschlichkeit, Menschwerdung geschieht, in einer die sprachlichen, kulturellen und nationalen Grenzen

²⁵⁸ Keine Frage, Kenntnisse zum zeitgeschichtlichen Kolorit dürften das Textverständnis bereichern; dennoch haben m.E. die existenziellen Kernprobleme des Romans auch heute nichts an Gültigkeit verloren. Die Zivilcourage, die Lenis Vorgehen verlangt, erhält vor dem Hintergrund der brenzligen politischen Lage ihr starkes Gewicht; auf der symbolischen Ebene kann m.E. mit Schülern jenseits des damaligen politischen Hintergrundes sehr wohl danach gefragt werden, inwieweit auch heute noch Gott als Macht in aktuellen Beziehungen, die Zivilcourage verlangen, analog erfahren werden kann.

²⁵⁹ Vgl. V. Garske, Christus, 206ff.

²⁶⁰ H. Böll, zitiert nach V. Garske, Christus, 208

überwindenden Begegnung, in Solidarität, Freundschaft und in Gesten der zärtlich-erotischen Körperberührung mit den (politisch und sozial) Ausgegrenzten. Kein Wunder, dass der Erzähler von dieser Humanität so angetan ist, dass er das „Russenflittchen“, das ehemals wegen mangelhafter Leistungen im Fach Religion die Schule verlassen musste und vom *Kommunion*unterricht (!) zwischenzeitlich ausgeschlossen wurde, immer mehr zu einer Figur in der Nähe zu Jesus stilisiert, die für die kirchliche Seligsprechung ganz und gar ungeeignet ist. Ganz nebenbei wirkt bei dieser literarisierten Symbolkorrelation die äußere Form unterstützend, insofern bei dem medialen Einsatz dieses Romans im Religionsunterricht nicht bekannte kirchliche Personen („Vorzeigehelige“) vorgeben, was eine Selige / Heilige auszumachen hat, sondern wie im Fall des Michel aus Lönneberga aufstiegstheologisch, aus der Perspektive der Außenseiter argumentiert wird: Der Erzähler kommt am Ende zu dem Fazit, dass Menschlichkeit im Sinne Jesu nicht an die theologische Bildung, nicht an die moralische Eignung gemäß den Katechismen oder an die Kirchenzugehörigkeit geknüpft ist. Um es mit einem Bild des Romans auszudrücken, entsteht eine „Theologie von unten“: Als die Kriegswirren zunehmen, entfaltet sich in einem unterirdischen Versteck die Liebschaft zwischen Leni und Boris vollends, die von den Freunden gedeckt und unterstützt wird und daher vom Erzähler in Anspielung an die verfolgten urchristlichen Gemeinden „Katakombengemeinschaft“ und „Heilige Familie“ genannt wird (tatsächlich wird in den Bombennächten dort ein Sohn gezeugt). Bei der erwähnten Szene aus „Gruppenbild mit Dame“, der vom Erzähler so genannten „Stunde der Tasse Kaffee“ läge der Schwerpunkt einer beziehungstheologisch verankerten Symbolkorrelation demnach v.a. auf den Feldern 3: Gewaltverzicht, 4: Kommunikation und 5: Verständigung. Das, was exemplarisch zu einer einzigen Szene aus dem Nobelpreisroman gesagt wurde, lässt sich auf das Gesamtwerk Bölls ausdehnen. Immer wieder betrieb Böll der Sache nach induktive Gott-Rede, stets gespiegelt in gefährdeten, aber auch geheilten und heilenden, weil „zärtlichen“ Beziehungen.

„In einem Kuss, der selbstlos macht, steckt so viel Gott...“ – so der Titel eines Musikstückes einer aktuellen Popgruppe („Pur“) entnommene Titel eines oben bereits zitierten Aufsatzes von E. Spiegel zu theoretischen Grundlagen der Korrelativen Symboldidaktik. Er bringt in einer von Jugendlichen wohl verstandenen und aus ihrer Popkultur stammenden Sprache prägnant das induktive Anliegen der Symbolkorrelation auf den Punkt. Nach den hier nur pointiert präsentierten Überlegungen zu dem Gewinn einer Berücksichtigung des Schriftstellers Heinrich Böll für die Korrelative Symboldidaktik und einen symbolkorrelativ angelegten

Religionsunterricht²⁶¹ möchte ich abschließend variierend hinzufügen: „In einer Tasse Kaffee, die selbstlos macht, steckt so viel Gott.“

6. Religionsunterricht im Fokus der Korrelativen Symboldidaktik – eine Bilanz

Ausgangspunkt dieser Arbeit waren die Fragen, inwieweit sich die bislang veröffentlichten unterrichtspraktischen Konzeptionen in den theoretischen Rahmen der Korrelativen Symboldidaktik sinnvoll einfügen lassen und inwiefern sich eine konkrete Unterrichtsmethodik und die allgemeine didaktische Referenz gegenseitig bereichern vermögen. Die Fragen können rückblickend folgendermaßen beantwortet werden:

1. „Religionspädagogik zielt darauf ab, Hilfen bereitzustellen (darunter im Besonderen das korrelative Gespräch mit biblisch tradierten Erfahrungen) für eine Profilierung des spontanen, unreflektierten *Beziehungsverhaltens* hin zu einem entschiedenen, mit Gott rechnenden *Beziehungshandeln*.“²⁶² Die Unterrichtsmodelle berücksichtigten diverse biblische Erzählungen, fokussierten in der Reihenplanung jeweils eine zentrale Perikope und loteten in den sachanalytischen exegetischen Studien biblisches Beziehungsverhalten aus. Ergänzt wurde die Sichtung durch Beobachtungen zum Beziehungsverhalten Jugendlicher heute, die aus Jugendstudien gewonnen werden konnten. Sie wurden der Lehrkraft pointiert in den Kapiteln „Didaktische Vorüberlegungen“ und „Didaktischer Ausblick“ vermittelt, später in den Bausteinen dann präzisiert. Bereits im Vorfeld konkreten Unterrichts kamen folglich die unterrichtspraktischen Entwürfe dem Anliegen der Korrelativen Symboldidaktik nach, fundierte exegetische Fachkenntnisse mit sozialwissenschaftlichen und psychologischen Erkenntnissen zur Jugendkultur zu vernetzen. Beides zusammen erst bildet die unabdingbare Voraussetzung erfolgreicher Korrelation, das Zusammenspiel beider Aspekte bildete die Basis der Unterrichtskonzeptionen.

2. Von hier aus ergaben sich unterrichtsmethodische Perspektiven auf die zu haltende Unterrichtsreihe. Die einzelnen Bausteine realisierten dabei in ihren Verlaufsformen sukzessive alle didaktischen Teilschritte einer erfolgversprechenden Symbolkorrelation, nämlich eigene Beziehungserfahrungen wahrzunehmen (1), sie mit aufzudeckenden fremden Beziehungserfahrungen abzugleichen (2), um über ein Moment des Staunens (3) zu einer

²⁶¹ Vgl. zu Lernarrangements bzgl. des Romans „Und sagte kein einziges Wort“ Kapitel 5.2

²⁶² E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 527

Reflexion (4) zu gelangen, sich darüber wiederum auszutauschen (5), sodass Gott plausibel als Macht in Beziehung benannt (6) und als beziehungsstiftende Macht anerkannt werden kann (7), was idealiter in spirituelle Vergewisserung (8) und konkretes Beziehungshandeln mündet (9).²⁶³ Die bekannte didaktische Schrittfolge Sehen (Teilschritte 1-3) - Urteilen (Teilschritte 4-6) - Handeln (Teilschritte 7-9) spiegelt sich faktisch in der Mesomethodik der Reihen. Die *Hinführung* tangiert stets die sog. Lernausgangslage der Schüler, eine *schülernahe Problemstellung*, die immer auch das in der *Erarbeitung* zu verhandelnde biblische Beziehungsgeflecht unausgesprochen andeutet. Während i.d.R. diese ersten beiden Phasen das Sehen abdecken (Teilschritte 1-3), konzentriert sich die *Vertiefung* auf eine theologische Reflexion (Teilschritte 4-6: Urteilen), bevor der *Transferbaustein* erneut in die Welt der Jugend zurückkehren und nach angemessenen Handlungskonsequenzen fragen lässt (Teilschritte 7-9: Handeln). Letztere werden im Übrigen von den aktuellen, kompetenzorientierten Lehrplänen explizit verlangt, können aber de facto auch erst jenseits der eigenen Schulzeit als Kompetenz sichtbar und im Schulalltag nicht immer überprüft werden. Wo es sich anbietet, werden die Teilschritte bzw. die Reihenphasen auch innerhalb eines Bausteins entfaltet. In jedem Fall unterstützt die Unterrichtskonzeption im Sinne der Korrelativen Symboldidaktik die Schüler beim wichtigen Übergang von der Reflexion des Beziehungsverhaltens zu ethisch konkretem und theologisch begründetem Beziehungshandeln.

3. Auf allen didaktischen Ebenen (Sehen – Urteilen – Handeln) plädiert die Korrelative Symboldidaktik zur Konkretisierung ihrer Ziele für die mediale und methodische Unterstützung durch Erzählungen, Romane und Gedichte.²⁶⁴ Dem entspricht in meinem Unterrichtsmodell zum einen die nachdrückliche Berücksichtigung bedeutender fiktionaler Literatur aller Gattungen. Damit wird dem didaktischen Anspruch Genüge getan, die Bedingungen gelingender Beziehungen anhand der literarisch vermittelten Wirklichkeiten zu erproben.²⁶⁵ Zum anderen wurde die einst noch visionär eingeforderte Kooperation mit dem Deutschunterricht in dem Unterrichtsmodell auch methodisch sehr konkret. Um literarisch gespiegeltes Beziehungsverhalten zu sichten, zu interpretieren und auf das eigene Leben zu transferieren, ließen sich die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren der Texterschließung Gewinn bringend nutzen. Die religionsdidaktischen Appelle nach

²⁶³ Vgl. E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 527

²⁶⁴ Vgl. E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 563, Abb. 29b

²⁶⁵ Vgl. E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 508

interaktivem Lernen und Kreativität²⁶⁶, nach Identitätsfindung über das szenische Spiel²⁶⁷ blieben dank der modernen Literaturdidaktik nicht ungehört. Ihre hier vorgestellten Methoden korrelieren sehr intensiv mit den ebenfalls unterrichtspraktisch konkretisierten didaktischen Prinzipien der Produktiven Verlangsamung, Muße, Relevanz und Exemplarizität. Das Desiderat einer arrivierten Kooperation zwischen dem Deutsch- und dem Religionsunterricht im Kontext soziotheologischer Didaktik konnte so exemplarisch gefüllt werden.

4. Der Korrelativen Symboldidaktik geht es theologisch vor allem darum, eine innere Verbindung von Beziehungshandeln und Gott als einer Art „Dritten Macht“ herzustellen und diese Fusion durch entsprechende biblische Zeugnisse zu dokumentieren.²⁶⁸ Bei diesem biblischen Nachweis erwies sich die Tiefenpsychologische Exegese als äußerst relevante Gesprächspartnerin. Die psychologische Auslegung biblischer Texte reicherte ein differenziertes Verständnis des Beziehungsgeschehens in biblischen Texten besonders an. Der so notwendige und einsichtige korrelative Pendelschlag von der antiken zur heutigen Zeit und zurück gelang vorzugsweise mit ihrer Hilfe, da die nicht immer auf den ersten Blick erkennbaren (zwischen-) menschlichen Grunderfahrungen in das Leben der Schüler hineingeholt wurden und dort Selbsterfahrungen bewirken konnten. Dies betrifft sowohl die objektale als auch die subjektale Textdeutung. Hinsichtlich der subjektalen Interpretation darf am Ende dieser Arbeit eine Gewinnchance Tiefenpsychologischer Exegese für die Korrelative Bibeldidaktik nicht ungenannt bleiben. Sie betrifft die autobiografische Grundlagenarbeit des Lehrers. Es ist nachvollziehbar, dass der Lehrer im pädagogischen Alltagsgeschäft im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unbewusst auf jene Verhaltensmuster und Einstellungen zurückgreift, die ihn seit eigenen Kindertagen prägen und ihn oft als Schatten ein Leben lang begleiten. Sich mit Hilfe der Tiefenpsychologischen Exegese dieser Schattenseiten und Muster bewusster zu werden, um mit Schülern fair, tolerant, bisweilen humorvoll und nachsichtig mit ihren altersspezifischen Eigenarten umzugehen, kann Lehrkräften helfen, Gott als Macht in Beziehung auch in diesem pädagogischen Feld von Unterricht (jenseits des rein sachlichen-inhaltlichen) zur Sprache zu bringen: „(...) sie müssen vor allem das Kind, das in ihnen selbst steckt, und ihr von daher wesentlich mitbestimmtes Handeln, ihren Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu ergründen versuchen. Dies ist umso unerlässlicher, je mehr sie als Person gefragt sind und je mehr damit von ihrer eigenen Geschichte in ihr Handeln eingeht. Das ‚innere Kind‘ ist vielen ein ‚blinder Fleck‘, von dem

²⁶⁶ Vgl. E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 528

²⁶⁷ Vgl. E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 482

²⁶⁸ Vgl. E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 525

her sie unbewusst, z.B. in ihren Ängsten vor Schülerinnen und Schülern, in ihren Reaktionen auf Pennälerstreiche usw. erheblich gesteuert werden. (...) Der professionelle Umgang mit dem ‚blinden Fleck‘, Strategien zur Aufdeckung der ‚verbliebenen Kindlichkeit‘, zur verlässlichen und produktiven Herausarbeitung des ‚inneren Kindes‘ sind indes ein auffallendes Desiderat der wissenschaftlichen Pädagogik.“²⁶⁹ Es waren u.a. die tiefenpsychologischen Analyseergebnisse in den hier besprochenen Unterrichtsmodellen, die die Lehrkräfte in die Reflexionen zum „inneren Kind“ einbanden: Inwiefern besitze ich als Lehrer seit Kindertagen Anteile des hysterischen Sohnes, inwiefern des zwanghaften, inwiefern zärtliche Kommunikationsmuster des Vaters? Welche alten, autoaggressiven Mechanismen aus (vermeintlich) längst vergangenen Zeiten greifen, wenn ich selbst im Lehrer- oder Klassenzimmer von „Dämonen besessen“ bin? Wann kommt dort der „Herodes in mir“ zum Vorschein, der vom Über-Ich gesteuerte Drang zum Großseinmüssen? Wann höre ich auf die weihnachtliche „Engelstimme“ usw.? Es ist wohl die Figur des Michel aus Lönneberga, der wie kaum eine andere das Anliegen der Korrelativen Symboldidaktik und der Tiefenpsychologischen Exegese symbolisch in sich vereint: Es war seine Empathie, sein Engagement mit dem / den Vernachlässigten, Verdrängten, Weggesperrten, das uns Lehrer mit unserem eigenen „inneren Kind“ konfrontierte, unseren Sehnsüchten nach Lebenslust, Geborgenheit, Glück und schließlich mit der für die Theologie der Weihnachtserzählung so wichtigen Sehnsucht nach einem jederzeit möglichen Neuanfang (mit mir, den sozialen Bezugspersonen und damit schließlich mit Gott) – jenseits aller Aufgeblasenheit und Herrschsucht. Es wären die schlechtesten Impulse nicht, die die Korrelative Symboldidaktik sowohl für die inhaltliche als auch die pädagogische Seite des Religionsunterrichtes von der Tiefenpsychologie erhalten könnte, wenn es darum geht, die Bewusstwerdung der eigenen Biografie mit der Ehrfurcht vor der Biografie des Anderen zu verzahnen, denn sie „sind unerlässliche Grundlagen eines *force vitale* verpflichtenden Beziehungshandelns.“²⁷⁰

5. Die Unterrichtskonzeption basiert nachweislich auf theo-anthropologischen bibeldidaktischen Konkretionen. Sie fühlt sich, ungeachtet ihrer genuinen Aufgabe, die Jugendkultur gut im Blick zu haben, fundamental dem biblischen Zeugnis verpflichtet, eben weil „Beziehung in den biblischen Schriften *das* Symbol Gottes ist“²⁷¹. Dort, in den nachweislich oft sehr aktuellen, facettenreichen Eltern-Kind-Beziehungen und Dorfgemeinschaften biblischen Kolorits ließ sich die *force vitale* mit Jahwe, dem Gott Israels

²⁶⁹ E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 517f.

²⁷⁰ E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 518

²⁷¹ E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 528

und damit dem Gott Jesu identifizieren. Diese Beziehungen sind mit den veröffentlichten Bänden natürlich längst nicht ausgereizt. Weitere Perikopen harren ihrer unterrichtlichen Erschließung. Ihre beziehungstheologischen Analysen und Unterrichtsreihen werden wie das hier vorgelegte Unterrichtskonzept mit großem Nachdruck auf ein in der jüdisch-christlichen Tradition angelegtes Deutungsangebot zurückgreifen.²⁷² Bei der Suche nach anthropologisch-existenziellen Korrelaten in ntl. Perikopen rückt unweigerlich der historische Jesus ins Blickfeld. Es dürfte für (angehende) Lehrkräfte eines christlichen Religionsunterrichts nicht unwichtig sein, unter dem Aspekt des notwendigen interreligiösen Lernens und Gesprächs die eigenen jüdischen Glaubenswurzeln gut zu kennen. Die Demonstration einer gelingenden Überführung der Gottesbilder des Juden Jesus von Nazareth in ein der korrelativen Symboldidaktik verpflichtetes Unterrichtskonzept war ein vorrangiges Ziel dieser Arbeit.

²⁷² Vgl. E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren, 526

Literaturverzeichnis

F. Albrecht, Blindheit und Lähmung. Heilungserzählungen als Schlüsseltexte für Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, Münster 1999

M. Bahr, Guten Religionsunterricht in den Blick nehmen, in: G. Hilger u.a. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Schule und Beruf, München ³2013, 487-497

O. Beisbart, Kreatives Schreiben / Schreibmeditation / Personales Schreiben, in: G. Adam u. R. Lachmann (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs, Göttingen 2002, 175-191

H.K. Berg, Methoden biblischer Texterschließung, in: G. Adam u. R. Lachmann (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband, Göttingen ⁴2002, 163-168

L. Boff, Kleine Sakramentenlehre, Düsseldorf ¹²1992

E. Breit, Jesus der Nazarener (Reihe: G. Neumüller (Hg.), Im Dialog. Kurs Religion für die Sekundarstufe II. Band 2), München 1995

R. Burrichter u. J. Epping (Hg.), Sensus Religion. Vom Glaubenssinn und Sinn des Glaubens – Unterrichtswerk für die Oberstufe, München 2013

G. Bubolz u. U. Tietz (Hg.), Jesus begegnen. Impulse aus dem Evangelium (Reihe: Akzente Religion 3), Düsseldorf ⁴1999

M. Crüsemann, Gott ist Beziehung. Beiträge zur biblischen Rede von Gott, Gütersloh 2014

A. Deissler, Die Zehn Gebote der Bibel, Freiburg 2013

Die Bischöfe Deutschlands, Österreichs und der Bistümer Bozen-Brixen und Lüttich (Hg.), Gotteslob. Katholisches Gebet- und Gesangbuch, Paderborn 1975

E. Drewermann, Jesus von Nazareth. Befreiung zum Frieden, Düsseldorf⁵1998

E. Drewermann, Das Markusevangelium. Erster Teil (Mk 1,1-9,13). Bilder von Erlösung, Düsseldorf⁹2000

E. Drewermann, Tiefenpsychologie und Exegese. Band I: Traum, Mythos, Märchen, Sage und Legende, Düsseldorf⁶2001

E. Drewermann, Tiefenpsychologie und Exegese. Band II: Wunder, Vision, Weissagung, Apokalypse, Geschichte, Gleichnis, Düsseldorf⁶2001

E. Drewermann, Das Markusevangelium. Zweiter Teil (Mk 9,14-16,20). Bilder von Erlösung, Düsseldorf⁶2003

E. Drewermann, Die Zehn Gebote. Zwischen Weisung und Weisheit, Düsseldorf 2006

E. Drewermann, Atem des Lebens. Die moderne Neurologie und die Frage nach Gott. Band 2: Die Seele. Zwischen Angst und Vertrauen, Düsseldorf 2007

J. Ebach, Cassandra und Jona. Gegen die Macht des Schicksals, Frankfurt a.M. 1987

Ecclesia Catholica, Katechismus der Katholischen Kirche, Wien 1993

T. Eggers, Wenn das Wunder Schule macht. Ein Beitrag zur Bibeldidaktik und zum Religionsunterricht, Düsseldorf 1991

T. Eggers, Gott und die Welt. Religionsunterricht im 5./6. - 7./8. - 9./10. Schuljahr, Düsseldorf⁵1995

K. Fröhlich-Gildhoff, Bewältigungsmuster in der Lebensvielfalt. Wie lässt sich Resilienz von Jugendlichen stärken?, in: S.Trautmann-Voigt u. B.Voigt (Hg.), Jugend heute, 61-78

H. Fuchs u. D. Seiffert, Franz Kafka. Erzählungen und andere Prosa. Lehrerheft, Berlin 1999

V. Garske, Christus als Ärgernis. Jesus von Nazareth in den Romanen Heinrich Bölls, Mainz 1998

V. Garske, Poesie zu Passion und Auferstehung Jesu. Interpretationen und methodische Zugänge im Religionsunterricht der Sekundarstufen, Kevelaer 2005

V. Garske, ‚Er ging auf dem See.‘ Raumsymbolik in Bibel, Literatur und Popmusik. Analysen und didaktische Perspektiven für den Religionsunterricht in den Sekundarstufen, Essen 2005

V. Garske, Der Seewandel Jesu (Mt 14,22-33). Interpretationen – Unterrichtsmodell, Paderborn 2008

V. Garske u. U. Gers, Der Besessene von Gerasa (Mk 5.1-20). Interpretationen – Unterrichtsmodell, Paderborn 2008

V. Garske u. U. Gers, Die Tochter des Jairus und Der Jüngling von Nain (Mk 5,21-24.35-43 / Lk 7,11-17). Interpretationen – Unterrichtsmodell, Paderborn 2009

V. Garske, Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,1-3.11-32). Interpretationen – Unterrichtsmodell, Paderborn 2010

V. Garske, Weihnachten (Mt 1,18-2,23). Interpretationen – Unterrichtsmodell, Paderborn 2011

V. Garske u. J. Nolte, Bartimäus (Mk 10, 46-52). Interpretationen – Unterrichtsmodell, Paderborn 2013

V. Garske u. B. Lang, Die Zehn Gebote (Dtn 5,6-21). Interpretationen – Unterrichtsmodell, Paderborn 2015

G. Haas u.a., Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: Praxis Deutsch 21 (1994) 123, 17-25

G. Haas, Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar und Sekundarstufe, Seelze-Velber ⁶2005

H. Häring, Sexuelle Gewalt in der katholischen Kirche, in: M. Klöcker u. U. Tworuschka (Hg.), Handbuch der Religionen. Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland und im deutschsprachigen Raum, Landsberg a. Lech 2010

H. Halbfas, Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Stuttgart 2012

G. Hilger, Ästhetisches Lernen, in: Ders. U.a. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Schule und Beruf, München ³2013, 334-343

G. Hilger u.a., Korrelation und Elementarisierung als religionsdidaktische Grundkategorien, in: Ders u.a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München ²2014, 152-168

G. Hilger u. K. Lindner, Biblisches Lernen mit Kindern, in: G. Hilger u.a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München ²2014, 204-220

G. Hilger u. E. Stögbauer, Kreatives Schreiben, in: G. Hilger u.a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule, Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München ²2014, 404-411

F. Johannsen, Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart ⁴2010

C. Kalloch u.a. (Hg.), Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Stuttgart 2009

V. Kast, Vom Sinn der Angst. Wie Ängste sich festsetzen und wie sie sich verwandeln lassen, Freiburg ⁴2011

V. Kast, Zuversicht. Wege aus der Resignation, Freiburg 2012

H. Keupp, Von der (Un-) Möglichkeit erwachsen zu werden, in: S. Trautmann-Voigt u. B. Voigt (Hg.), Jugend heute, 19-41

B. Kollmann, Neutestamentliche Wundergeschichten. Biblisch-theologische Zugänge und Impulse für die Praxis, Stuttgart 2002

J. Kreft, Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg 1977

K.-J. Kuschel, „Vielleicht hält Gott sich einige Dichter...“ Literarisch-theologische Porträts, Mainz 1991

K.-J. Kuschel, Das Weihnachten der Dichter. Große Texte von Thomas Mann bis Reiner Kunze, Düsseldorf 2004

B. Lang, Grundrechte des Menschen im Dekalog, in: Ders., Wie wird man Prophet in Israel? Aufsätze zum Alten Testament, Düsseldorf 1982, 80-89

B. Lang, Die Bibel. Eine kritische Einführung, Paderborn 1990

A. Langenhorst u. G. Langenhorst, Fachdidaktik Religion und Fachdidaktik Deutsch: Chancen und Grenzen der Kooperation, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H1, 88-104

G. Langenhorst, Theologie und Literatur. Ein Handbuch, Darmstadt 2005

N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf²2000

A. Lindgren, Montag, der 26. Dezember, als Michel ‚Das große Aufräumen von Katthult‘ veranstaltete und die Maduskan in der Wolfgrube fing, in: Dies., Pelle zieht aus und andere Weihnachtsgeschichten, Hamburg 1985, 149-184

H. Meyer, Unterrichtsmethoden. Band 2: Praxisband, Frankfurt a.M. ⁸1996

H. Meyer, Was ist guter Unterricht? Berlin 2004

W. Michalke-Leicht u. C.P. Sajak (Hg.), Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den Katholischen Religionsunterricht, Braunschweig 2011

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in NRW. Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2012

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2013

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Kernlehrplan für die Gesamtschule in NRW. Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2013

G. Nuzzi, Seine Heiligkeit. Die geheimen Briefe aus dem Schreibtisch von Papst Benedikt XVI., München ²2012

G. Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008

Päpstliche Bibelkommission, Die Interpretation der Bibel in der Kirche, Stuttgart 1995

Papst Franziskus, Die Freude des Evangeliums. Das Apostolische Schreiben ‚Evangelii gaudium‘ über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute, Freiburg 2013

O.H. Pesch, Die Zehn Gebote, Kevelaer ¹⁰2011

U. Riegel, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2010

W. Ritter, Religionslehrer/in-Sein – zwischen Glaubens-, Lebenshilfe und Lernfach, in: G. Hilger u.a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule, 134-150

G. Röckel u. G. Bubolz, Texte erschließen. Grundlagen. Methoden. Beispiele für den Deutsch- und Religionsunterricht, Düsseldorf 2006

H. Rösner, Spielend lernen, in: U. Baumann (Hg.), Religionsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, 118-133

M. Schambeck, Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009

I. Scheller, Szenische Interpretation, in: Praxis Deutsch 23 (1996) 136, 22-32

I. Scheller, Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis, Berlin ⁸2008

H. Schmid, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München ²2012

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1974

E. Spiegel, In Beziehungen Gott erfahren und Gott vertrauen. Grundlagen einer Religionspädagogik der Beziehung, Münster 1997 (unveröffentlichte Habilitationsschrift), 498

E. Spiegel, Induktive Gott-Rede. Skizze einer korrelativen Symboldidaktik, in: KERYKS (Internationale Religionspädagogisch-Katechetische Rundschau) VI (2005) 1, 165-189

E. Spiegel, Bibeldidaktik im Rahmen einer Korrelativen Symboldidaktik, in: Ders. u.a. (Hg.), Verantwortete Exegese: Hermeneutische Zugänge - exegetische Studien - systematische Reflexionen - ökumenische Perspektiven – praktische Konkretionen, Berlin 2006

M. Spitzer, Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen, München 2012

A. Strotmann, Der historische Jesus: eine Einführung, Paderborn 2012

G. Theißen u. A. Merz, Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen ²1997

G. Theißen, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003

S. Trautmann-Voigt u. B. Voigt, Editorial, in: Dies. (Hg.), Jugend heute. Zwischen Leistungsdruck und virtueller Freiheit, Gießen 2013

G. Waldmann, Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben, Hohengehren 1994

G. Waldmann, Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen, Hohengehren 1996

G. Waldmann, Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle, Hohengehren ²1999

R. Werner, Unterrichtsideen: Lyrik in den Klassen 8-10. Handlungs- und produktionsorientierte Vorschläge, Stuttgart 1995

R. Werner, Unterrichtsideen: Kurzgeschichten in den Klassen 7-10. 27 handlungs- und produktionsorientierte Vorschläge, Stuttgart 1999

H.G. Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und –lehrer, in: G. Hilger u.a. (Hg.); Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München ³2010, 206-226