

Ursula Baltz-Otto

## »Religion« und »Literatur« Theologie und Literaturwissenschaft

Hermeneutische und didaktische Perspektiven<sup>1</sup>

Vorbemerkung

I »Vollkommene Poesie« oder *concordia discors*?

Überholung des Dialogs?

II Aspekte des Dialogs

III Didaktische Perspektiven

IV Ausblick

Wegen der Weitläufigkeit des Themas möchte ich eingangs die Fragestellungen und Interessen formulieren, um die es mir geht:

- Texte sind das primäre Medium in den Unterrichtsfächern Deutsch, Religion und Ethik/(Philosophie).<sup>2</sup>

- Der Umgang mit Sprache, gefaßt in Texte, folgt in allen drei Fächern denselben methodischen Prinzipien: z.B. Analyse der Form, Fragen nach Autor und Adressaten, Berücksichtigung diverser Kontexte, wirkungsgeschichtliche Aspekte usw.

- Sind Texte aus dem Umkreis der »Literatur« und aus dem Umkreis der »Religion« hinsichtlich ihrer methodisch reflektierten Bearbeitung und Rezeption dennoch zu unterscheiden? Wenn ja: inwiefern? Und welche didaktischen Konsequenzen ergeben sich aus der Antwort auf die gestellte Frage?

Diese drei Problemstellungen steuern die Überlegungen insgesamt, gliedern sie aber nicht. Die Gliederung ergibt sich vielmehr aus dem Untertitel: hermeneutische und didaktische Perspektiven. Nach grundsätzlichen Überlegungen im Anschluß an Dorothee Sölles Thesen (I) wende ich mich in II Aspekten des Dialogs<sup>3</sup> zwischen Literaturwissenschaft und

1 Die Begriffe »Literatur« und »Religion« stehen in Anführungszeichen, um den weiten Gebrauch, der für unseren Zusammenhang sinnvoll ist, zu signalisieren. - Ganz entsprechend das Verständnis von »sacrum« bei S. Sawicki, Das Sacrum in der Literatur, in: H. Koopmann und W. Woesler (Hg.), Literatur und Religion, Freiburg i.Br. 1984, 34ff, mit interessanten Hinweisen auf die einschlägige Diskussion in der polnischen Literaturwissenschaft.

2 Dem Unterrichtsfach »Ethik« in der Mehrzahl der Bundesländer entspricht in Hamburg und Schleswig-Holstein für die Sekundarstufe II das Fach »Philosophie«.

3 Die historische Dimension der Fragestellung muß hier ganz außer Betracht bleiben. Dies ist generell ein Manko der neueren Diskussion des Dialogs zwischen Literaturwissenschaft und Theologie - zu deren Nachteil! Welche Tiefenschärfe die Erörterung bei Einbe-

Theologie<sup>4</sup> zu, erörtere in III einige didaktische Fragen und schließe in IV mit einem Ausblick auf drei Autoren ab, die weitere Akzente setzen.

## I »Vollkommene Poesie« oder concordia discors? Überholung des Dialogs?

Dorothee Sölle formuliert in ihrem Essay »Das Eis der Seele zu spalten« den Schlüsselsatz: »Mein metaphysisch-ästhetischer Traum ist die vollkommene Poesie, die zugleich reines Gebet wäre.«<sup>5</sup> Dem entspricht die einige Jahre zurückliegende, wohl noch weniger programmatisch formulierte Aussage: »Das Christentum setzt eigentlich voraus, daß alle Menschen Dichter sind, nämlich beten können . . .«<sup>6</sup>

Die Intention ist deutlich: In der Kategorie des Ästhetischen wird die Unterscheidung zwischen Poesie und Religion überholt. Der leitende Begriff ist: »vollkommene Poesie«.

Damit nimmt Sölle eine Position ein, die jenseits des Interesses am »Dialog« zwischen Literaturwissenschaft und Theologie liegt. Sie läßt die Ebene, auf der ein solcher Dialog stattfinden könnte, hinter sich. An die Stelle des Dialogs tritt die Sehnsucht nach Ganzheit.<sup>7</sup> So gesehen ist es alles andere als zufällig, daß Sölle seit Jahren die Form des Gedichts wählt, um theologische Aussagen zu machen.

Sölles Position hat ihr großes Vorbild in der deutschen Romantik. Friedrich Schlegels Begriff der »progressiven Universalpoesie«<sup>8</sup> und Novalis' entsprechende Aus-

ziehung der Vorgeschichte der heutigen Diskussion erhält, zeigt beispielhaft *S. Berning*, Zur pietistischen Kritik an der autonomen Ästhetik, in: *Koopmann/Woesler* (Hg.), Literatur, 91ff. – Vgl. insgesamt auch dazu *A. Grözinger*, Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1987; s. dazu auch weiter unten.

4 Als instruktive Parallele zum Dialog zwischen Theologie und Literaturwissenschaft ist der Dialog zwischen Jurisprudenz und Literaturwissenschaft zu vergleichen, neuerdings in brillanten Analysen vorgeführt von *P. Schneider*, Ein einzig Volk von Brüdern. Recht und Staat in der Literatur, Frankfurt/M. 1987.

5 S. in diesem Band 3.

6 Themaheft Theologie – Literatur – Literaturwissenschaft, ThPTh-ThPr 18 (1983) 12–18. Vergleichbar damit ist die Aussage von Joseph Beuys: »Jeder Mensch ist ein Künstler« (ebd., 5–12).

7 Bewegt sich Hans Küng in dieselbe Richtung, wenn er die Doppelvorlesung über Dichtung und Religion so resümiert: »In summa: Dichtung und Religion in einem: Thema einer mehrtausendjährigen Vergangenheit. Dichtung und Religion in einem: Thema der Hoffnung auf eine neue Zukunft – eine Zeit, die eine Dichtung hervorbringen möge, in der große Theologie und große Ästhetik in exemplarischer Weise sich verschwistern«? (*H. Küng*, Religion im Zusammenbruch der Moderne, in: *W. Jens* und *H. Küng*, Dichtung und Religion, München 1985, 305).

8 Schlegel legt im 116. »Athenäum«-Fragment seine Theorie der romantischen Poesie dar. Er bezeichnet sie als »progressive Universalpoesie«, weil sie alle getrennten Gattungen der Poesie vereinigt, Poesie, Philosophie und Rhetorik zueinander in Beziehung setzt, »Poesie und Prosa, Genialität und Kritik, Kunstpoesie und Naturpoesie« zu einer Gesamtkunst verbindet. Sie enthält alles, was nur poetisch ist (*F. Schlegel*, Athenaeum, Berlin 1798–1800, I, Teil 2, 28ff). Damit verschwinden die Grenzen zwischen den Künsten, sie »verschmelzen«. Dieses Aufheben der Grenzen entspricht der Wirklichkeitsauffassung

sagen<sup>9</sup> lesen sich streckenweise wie der Kontext zu Sölle, natürlich nicht in allen Einzelzügen, wohl aber in der Intention. Und Schleiermachers Theologie der Sehnsucht nach dem Unendlichen ist die theologische Ausformung der romantischen Kunsttheorie und zugleich die ästhetische Fassung der Theologie.<sup>10</sup>

Dieser Hinweis auf den geistesgeschichtlichen Hintergrund der Position Sölles darf nicht mißverstanden werden. Er geschieht nicht, um abzuwerten, schon gar nicht mit Hilfe jener Klischees und Vorurteile, die sich mit dem Begriff Romantik inzwischen verbunden haben, sondern um zu größerer Präzision der Fragestellung zu kommen. Sölles Position weckt eine Rückfrage, und zwar ungeachtet der unbezweifelbaren Bedeutung ihrer Essays und Gedichte; sie weckt eine Rückfrage als Position: Können wir heute die Frage nach dem Dialog zwischen »Literatur« und »Religion« und seiner Problematik mit den ästhetischen Kategorien der Romantik beantworten? Und das hieße ja: an Stelle des Dialogs die ideelle Einheit von Dichtung und »Religion« anstreben! Das scheint mir nicht möglich, weil dabei ein ungebrochen positiver Begriff von Kultur leitet: »Letztendlich unterliegt Schleiermacher einem romantischen . . . Verständnis von Kultur, das sich vor dem faktischen Elend und der Not, die Kultur immer auch bedeuten, nicht mehr verantworten kann.«<sup>11</sup>

Daher ist die Suche nach der *concordia discors*, also der inhaltlich möglicherweise oder gegebenenfalls *widersprüchlich* bleibenden Einhelligkeit im Dialog zwischen »Literatur« und »Religion«, zwischen Theologie und Literaturwissenschaft eher vor Verkürzungen bewahrt, weil so die kritische Perspektive offengehalten bleibt. Walter Jens hat mit der Formel *concordia discors* die Aufgabe des Dialogs im Anschluß an Kierkegaard, den »Verächter und Verteidiger, Ankläger und Kronanwalt religiöser Literatur«, umschrieben<sup>12</sup>, eines Dialogs, der »niemals zu dissonanzloser Übereinstimmung in jedem Punkt«<sup>13</sup> führen wird. Es könnte sein, daß mit

des Romantikers. Er betrachtet das Leben als Einheit. Religion, Philosophie, Poesie und Leben sind eins. Ziel der romantischen Poesie ist das Streben nach dem Unendlichen (vgl. ebd. II, 21 und III, 12). Der Kern der Religion ist für Schlegel, zu denken, zu dichten und göttlich zu leben, von Gott erfüllt zu sein (ebd. II, 14). Jeder Mensch, dessen Hauptziel ist, vollkommen zu werden, ist ein Künstler (ebd. III, 7).

9 Vgl. *Novalis*, Schriften, Bd. 3, hg. v. R. Samuel, Darmstadt 1969; R. Bohren, Nur Poesie kann für die Liebe sprechen, EK 5 (1972) 649ff.

10 Vgl. Grözingers Analyse von Schleiermachers Theologischer Ästhetik als Theorie der Kultur (Theologie, 73ff). Dort zusammenfassend: »Im Kontext der Kulturtheorie Schleiermachers kommt demgemäß der Religion und der Kunst eine identische Aufgabe zu, nämlich Individualität in der Bezogenheit auf das Allgemeine so auszubilden, daß der gespannte Bogen nicht bricht. Im Kunstwerk hat die »Idee vollendeten Ausgleichs des Allgemeinen und des Individuellen« ihren praktischen und systematischen Ort zugleich. Dort repräsentiert und artikuliert sich das, was Aufgabe der Religion immer schon ist . . . In ihrer Verantwortung für den Zusammenhalt der Kultur stellen sich Kunst und Religion als Geschwister dar, die unabdingbar aufeinander angewiesen sind« (ebd., 76).

11 Ebd., 78; s. dort auch zu P. Tillichs Kulturtheorie.

12 W. Jens, Theologie und Literatur. Möglichkeiten und Grenzen eines Dialogs im 20. Jahrhundert, in: W. Jens, H. Küng und K.-J. Kuschel (Hg.), Theologie und Literatur. Zum Stand des Dialogs, München 1986, 39.

13 Ebd., 39.

der gewiß immer interpretationsbedürftigen (und nicht einfach im Sinne der frühen Dialektischen Theologie auszunützensenden) Rede von der *concordia discors* nicht nur der grandiose Traum der Romantik, die unstillbare Sehnsucht nach »vollkommener Poesie«<sup>14</sup>, aufbewahrt ist, sondern zugleich auch alle geschichtlichen Erfahrungen zwischen der Romantik und unserer Gegenwart, also jener Abgrund von Antagonismen menschlichen Lebens, die aller Eintracht nur hohnlachend ins Gedächtnis eingeschrieben sind: Auschwitz.

## II Aspekte des Dialogs

Um die Stimmenvielfalt zu raffen und uns auf Hauptprobleme zu konzentrieren, diskutieren wir Hauptaspekte, indem wir uns teilweise an dem von W. Jens, H. Küng und K.-J. Kuschel herausgegebenen Band: *Theologie und Literatur. Zum Stand des Dialogs* (1985) als einer Art Leitlinie orientieren, der außerdem andere, vorwiegend neuere Stimmen zuzuordnen sind.<sup>15</sup> Dabei werden, dem Vorbild des Tübinger Symposions folgend, die »Schlüsselwerke« von H.-E. Bahr (*Poesis*) und D. Sölle (*Realisation*)<sup>16</sup> vorausgesetzt.<sup>17</sup>

Ich hebe sieben Aspekte hervor, deren Reihenfolge keinem systematischen Prinzip unterliegt:

1. Der Begriff »Literaturtheologie« sollte als »Sinnungeheuer«<sup>18</sup>, das er ist, verschwinden, damit die Diskussion nicht unnötig damit belastet wird. Auch ständige Beteuerungen der Unbrauchbarkeit des Begriffs rechtfertigen seinen Gebrauch nicht. Es redet ja auch mit gutem Grund heute niemand mehr von einer Parallelbildung wie »Staatstheologie«.<sup>19</sup>
2. Hans Küng hat zu Beginn des Tübinger Symposions einige Leitsätze formuliert<sup>20</sup>, die ein produktives theologiekritisches Interesse am Dialog zwischen Theologie und Literaturwissenschaft erkennen lassen, das es festzuhalten gilt: »Theologie sucht gerade in dem so sensiblen Raum der

14 D. Sölle, »Das Eis der Seele zu spalten«. *Theologie und Literatur auf der Suche nach einer neuen Sprache*, in diesem Band 3–19.

15 Etwa *Koopmann/Woesler* (Hg.), *Literatur und Religion*.

16 H.-E. Bahr, *Poesis*. Theologische Untersuchungen der Kunst, Stuttgart 1961; D. Sölle, *Realisation*. Studien zum Verhältnis von Theologie und Dichtung nach der Aufklärung, Darmstadt/Neuwied 1973. Vgl. außerdem U. Baltz, *Theologie und Poesie*. Annäherungen an einen komplexen Problemzusammenhang zwischen Theologie und Literaturwissenschaft, Frankfurt/M. 1983.

17 Vgl. auch D. Sölle, *Zum Dialog zwischen Theologie und Literaturwissenschaft*, IDZ 2 (1969) 296–318 und die Bände des *Almanachs für Literatur und Theologie* (1967ff).

18 Vgl. den Diskussionsbericht, in: *Jens u.a.* (Hg.), *Theologie und Literatur*, 178ff.

19 Gegen R. Crimann, *Literaturtheologie*. Studien zum Vermittlungsproblem zwischen Germanistik und Theologie, Dichtung und Glaube, Literaturdidaktik und Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1978. Anders: K.-J. Kuschel, *Weil wir uns auf dieser Erde nicht ganz zu Hause fühlen*. 12 Schriftsteller über Religion und Literatur, München 1985.

20 H. Küng, *Theologie und Literatur: Gegenseitige Herausforderungen*, in: *Jens u.a.* (Hg.), *Theologie und Literatur*, 24–29.

Literatur nach Möglichkeiten, ihre eigenen Defizite und Deformationen zu diagnostizieren, aber auch *neue Formen des Umgangs mit Religion* zu entdecken.«<sup>21</sup> Hier tritt Theologie *fragend* in den Dialog ein. Nur so dürfte er erfolversprechend sein. Wenn im Dialog nicht die Erwartung leitet, etwas zu erfahren, was keiner der Partner aus sich heraus schon weiß, ist er nutzlos. Dies bedeutet für unseren Fall: Die Hinwendung zur »Literatur« kann das Verständnis von »Religion« erweitern oder korrigieren.

Für den konkreten Umgang des Theologen mit »Literatur« heißt das: »Viel wäre erreicht – wenn Sie mir diese *kleine Vision* gestatten –, viel wäre erreicht, wenn es gelänge, daß zunächst einmal *Theologie* die Literatur weniger zur Illustration und Selbstbestätigung festgeschriebener, unveränderlicher Inhalte benutzte.«<sup>22</sup> Natürlich rührt das an den Wahrheitsanspruch der Theologie. Gott sei Dank – möchte man sagen, weil nur zu oft ein falsch verstandener Wahrheitsanspruch die Theologie behindert hat, neue Einsichten zu gewinnen. Die eigene Geschichte müßte die Theologie lehren, sich zu öffnen, weil sie »entdecken würde, wieviel an Krisenwahrnehmung, authentischer Subjektivität . . ., aber auch an neuer Gestaltung, neuer Formgebung, neuer Bewältigung, neuer Hoffnung in Literatur zu finden ist.«<sup>23</sup> So gesehen kann »Literatur« den Theologen die Augen öffnen helfen und zu einer Wahrnehmungsfähigkeit führen, die sich nicht auf »obsolet gewordene binnentheologische Probleme« und »falsche innerkirchliche Schlachten« beschränkt.<sup>24</sup>

3. Es gibt in der Moderne vermutlich wenige Beispiele, in denen in vollendeter ästhetischer Gestalt »Religion« zu Dichtung – und umgekehrt! – wird. Ich nenne Paul Celans »Tenebrae«, ein Gedicht, das »den Charakter einer in gleichnishafter Rede vorweggenommenen und bis heute ungeschriebenen Theologie nach Auschwitz besitzt.«<sup>25</sup>

Diese wenigen Beispiele heben nicht auf, setzen nicht außer Kraft, daß »Religion« und Dichtung je eigene »Ebenen« der Artikulation, Theologie und Literaturwissenschaft entsprechend je eigene Ebenen von deren Reflexion sind – so sehr sie sich berühren, überschneiden, im gelungenen Ausnahmefall durchdringen und immer gegenseitig *brauchen*, gegenseitig erhellen und interpretieren.

Die Unterscheidung der »Ebenen« und der Aufgaben – sowie zugleich deren verhüllte Nähe ist gerade kein Widerspruch, sondern Ausdruck der Komplexität von Sprache und »Religion« im Horizont von Wirklichkeit.

Jens zeigt dies in äußerster Konzentration an van Gogh: »Es verriet – ein Beispiel aus der bildenden Kunst – ebensoviel artistischen Sachverstand wie religiösen Takt, als van Gogh – bestrebt, Jesus zu malen, wie er Lazarus erweckte – keine Figur, sondern . . . die Sonne

21 Ebd., 26.

22 Ebd., 27.

23 Ebd., 27f.

24 Ebd., 28.

25 *Jens*, Theologie, 44. Vgl. U. Baltz, Eucharistie im Gedicht. Zu religiöser Sprache in zwei Gedichten von Paul Celan und Gottfried Benn, in: H. Becker und R. Kaczynski (Hg.), Liturgie und Dichtung. Ein interdisziplinäres Kompendium, II, St. Ottilien 1983, 903–922. Dort auch weitere Literatur. – Vgl. auch H. M. Krämer, Eine Sprache des Leidens. Zur Lyrik Paul Celans, München/Mainz 1979 und D. Meinecke (Hg.), Über Paul Celan, Frankfurt/M. 1973.

malte – van Gogh, der, genauer als viele Schriftsteller, wußte, daß das Mysterium am ehesten von der Peripherie her, mit Hilfe objektiver Korrelate und Bild-Elemente, die aufs Zentrum verweisen, indem sie es aussparen, künstlerisch gebannt werden kann: ›Wenn ich hierleibe‹, Brief an Bruder Theo, ›werde ich nicht versuchen, einen Christus im Olivengarten zu malen; vielmehr die Olivenernte, so wie man sie noch sieht, und wenn ich darin die wahren Verhältnisse der Gestalt auffinde, so kann man an jenes denken.‹ Das sind Schlüsselsätze aus einem geheimen Lehrbuch der religiösen Kunst . . . *Denke bei dem, was man noch sieht, an jenes*: Das van Goghsche Axiom will sagen: Nur vom Rand aus, von der Welt her, vom Sichtbar-Profanen, dem Alltäglichen des Hier und Jetzt, nur vom Natürlichen der Wirklichkeit, vom Relativen und Wandelbaren, nur vom Endlichen aus kann, durch die Vermittlung der Kunst, aufs – vielleicht – Unendliche, nur vom Vorläufigen aufs Definitive, vom Besonderen auf jenes Absolute verwiesen werden, das sich im Partikulären manifestiert. «<sup>26</sup>

Die Briefstelle van Goghs zeigt, in der Interpretation Jens', beides: *daß* Kunst »Religion« ins Bild bringt und *wie* sie es tut – indem sie »Welt« ins Bild bringt, nicht indem sie »Religion« abbildet. So kehrt im Verhältnis zwischen Kunst oder Literatur und »Religion« wieder, was, theologisch gesprochen, das Interesse und die Problematik der Rede von der Inkarnation ausmacht.<sup>27</sup>

4. Man kann kaum sagen, daß die Probleme des Dialogs zwischen christlicher Theologie und Literaturwissenschaft bereits von beiden Seiten zureichend reflektiert oder gar definiert wären, trotz aller hoffnungsvollen Anfänge, und schon leitet W. Barner völlig zu Recht zur umfassenderen Fragestellung über: »Wenn wissenschaftliche Beschäftigung mit Literatur in einem reflektierten Sinn auch religiöse Fragestellungen an die Texte und Autoren heranträgt, dann reichen die Perspektiven und Methoden der Literaturtheologie nicht aus. Ihr muß mit prinzipiell gleichem Recht eine (vorläufig analog so zu nennende) Literaturmythologie an die Seite treten – so wie religiöse Phänomene nicht Reservat der christlichen Theologie sind, sondern zunächst Gegenstand der Religionswissenschaft.«<sup>28</sup>

Damit ist noch einmal aus anderem Interesse belegt, wie ungeeignet der Begriff ›Literaturtheologie‹ ist. Gebraucht man ihn dennoch, muß man notwendig auch eine ›Literaturmythologie‹ fordern. Läßt man die Problematik beider *Begriffe* auf sich beruhen und nimmt das dahinter stehende Interesse auf, so ist in der Tat gerade die DDR-Literatur ein Beispiel dafür, daß Barners Fragerichtung durch das Material gedeckt ist: »›Literaturtheologie‹ und ›Literaturmythologie‹ sind (eliminierbare) Hilfsbegriffe, die dokumentieren sollen, daß die christlichen, die religiösen, die mythischen Züge der modernen Literatur nur im Zusammenwirken der Aspekte gefaßt werden können.«<sup>29</sup> Aus dem Umkreis der DDR-Li-

26 Jens, Theologie, 48f.

27 Vgl. Grözinger, Theologie, 1.

28 W. Barner, Literaturtheologie oder Literaturmythologie?, in: Jens u.a. (Hg.), Theologie und Literatur, 146f. – Die m.E. sehr mißverständliche Form der Aussage Barners lasse ich auf sich beruhen (es geht nicht darum, daß der Interpret »religiöse Fragestellungen an die Texte und Autoren heranträgt«!).

29 Ebd., 161.

teratur ist Christa Wolfs »Störfall« ein geradezu exemplarisches Beispiel<sup>30</sup> (wie natürlich auch »Kassandra«, auf das sich Barner u.a. bezieht).

Denkt man den Begriff der Theologie jedoch angemessen weit und komplex, so zeigen gerade auch die Beispiele, daß der problematische Begriff einer »Literaturtheologie« überflüssig wird – dann nämlich, wenn Theologie begriffen wird als *Reflexion* von »Religion«, christlicher ebenso wie nichtchristlicher. Nur ein verengter Begriff von Theologie (der freilich verbreitet genug ist) macht die Forderung einer Literaturmythologie notwendig und zeigt zugleich, daß er auseinanderlegt, was zusammenzuhalten ist: das vielschichtige und vielgestaltige Vorkommen von »Religion« in literarischen Texten.

5. Walter Killy hat in Tübingen sinngemäß formuliert: Eine Literaturwissenschaft, die methodologisch die Theologie von vornherein ausschließe, würde sich in vielen Fällen dem Verständnis eines Gedichtes geradezu verschließen.<sup>31</sup>

Darüber ist im Kreis der Interessierten heute kaum ein Zweifel. Nachdenkenswert erscheint mir jedoch, daß diese Feststellung nicht darüber hinwegtäuschen darf, daß die Minimalforderung notwendiger theologischer Kenntnisse bei Schulgermanisten sehr *häufig* nicht, bei Universitätsgermanisten *lange nicht immer* erfüllt ist.

Das ist eine Frage an die Literaturwissenschaft – und zwar mitnichten aufgrund theologischer »Besitzansprüche«, sondern aus Sachgründen, denen sich Literaturwissenschaftler um ihres Niveaus willen nicht verschließen dürften.<sup>32</sup> Das scheint für mittelalterliche Dichtung schlicht selbstverständlich, aber wie sieht es damit in der Interpretation moderner Lyrik aus? Wo werden zum Beispiel in der Interpretation von Hilde Domin oder Marie Luise Kaschnitz, von Gottfried Benn oder Ingeborg Bachmann die von diesen Autoren/Autorinnen oft nur assoziativ aufgenommenen religiösen/theologischen/christlichen Traditionen *literaturwissenschaftlich* kompetent – also nicht konfessionell-affirmativ! – aufgearbeitet? Die Selbstaussagen lebender Autoren sagen darüber oft verblüffend viel mehr als die Analysen der Interpreten.<sup>33</sup>

6. Ein zwischen Theologie und Literaturwissenschaft längst nicht ausdiskutiertes Problem scheint mir die Frage nach dem Status des jeweiligen Textes zu sein.

Wenn Klaus Jesziorkowski lapidar feststellt: »Religiöse Texte verstehen

30 Zu »Störfall« s. III. Zu Christa Wolf s. U. Baltz, Notizen zu Christa Wolf. Die »Grenze« als Ort der Annäherung zwischen »Religion« und Dichtung, ThPTh-ThPr 18 (1983) 79–88.

31 Diskussionsbericht, in: *Jens u.a.* (Hg.), Theologie und Literatur, 181. Vgl. K. Ringger, Lesen als Auslegung. Zum Selbstverständnis mittelalterlicher Literatur. Oder: Warum der Interpret etwas von Theologie verstehen muß, ThPTh-ThPr 18 (1983) 72–79. Vgl. U. Baltz-Otto, Öffnungen in Richtung »Bildung«?, Friedrich Jahresheft »Bildung«, Velber 1988.

32 Instruktiv die Fülle stichwortartiger Hinweise – ungeachtet des sonstigen Argumentationszusammenhangs – bei B. v. Wiese, Gedanken zur Dichtung unter den Aspekten von Häresie und Utopie, in: *Koopmann/Woesler* (Hg.), Literatur, 9ff.

33 Vgl. *Kuschel*, Weil wir uns, bes. das Gespräch mit Martin Walser, ebd., 140–154.

sich – im Unterschied zu den literarischen – als nichtfiktional<sup>34</sup>, dann verdeckt er alle hier erst noch zu klärenden Probleme. Ich nenne thesenartig nur zweierlei:

– Eine Fülle biblischer Texte (um es hier darauf zu beschränken) ist fiktional und transportiert gerade in der Fiktionalität religiösen Sinn. Man braucht doch nur an die Gleichnisse in den synoptischen Evangelien zu erinnern.

– Viel komplizierter ist das andere Problem, daß religiöse Texte von spätantiken Autoren als nichtfiktional begriffen und konzipiert worden sind, von uns heute jedoch als fiktionale Texte rezipiert werden. Die neutestamentlichen Auferstehungstexte oder ein Teil der Wundergeschichten sind dafür Schulbeispiele. Was bedeutet diese hermeneutische Differenz in literaturwissenschaftlich-ästhetischer Hinsicht?

Die Unterscheidung zwischen religiösen und literarischen Texten nach dem Schema nichtfiktional – fiktional geht also keineswegs auf<sup>35</sup>, ja sie verfehlt im Grunde die Problematik, weil sie unangemessen vereinfacht, was in Wahrheit gerade durch seine Komplexität charakterisiert ist. Diese Komplexität wird noch viel aufregender, wenn man über die genannten neutestamentlichen Beispiele hinaus an die »fiktionalen« Konstruktionen der Geschichte Israels, genauer: der wechselnden *Darstellung* der Geschichte Israels im Horizont unterschiedlicher Perspektiven denkt!<sup>36</sup> Der Problematik wird Jesziorkowski für literarische Texte eher gerecht, wenn er formuliert:

»Ästhetisch strukturierte Texte sind exakt durch ihre ästhetische Organisation parabolisch, vibrieren und strahlen in konzentrierter Ruhe von dem, wovon ihre Struktur nur Zeichen und Abbeviatur ist. Sie leuchten von gewaltloser Vollendung, die uns im Profanen nicht anders erscheinen kann als durch ästhetische Struktur. Ihre ästhetische Geformtheit, selbst und gerade wo sie sich in Sprüngen, Brüchen und Schnitten, in Fragmentierung und Verwerfung manifestiert, ist Vorschein dessen, worüber das schöne Gebilde selbst nicht mehr verfügt – Vollendung, Erlösung aus Zwang und Entfremdung. Ästhetisch strukturierte Texte sind Parabeln der Vollendung und der Erlösung, auch und gerade dort, wo sie Dissonantes und dissonierend gestalten. Ihre Struktur, ihr Werk-Sein allein ist die Balance, ist Verweis auf Vollendung, Zustandekommen des Schmerzes, der Qual, des Terrors, des Schreckens. Ihre Geformtheit ist – verzeihen sie mir das nicht blasphemisch gemeinte Bild – ihre Auferstehung am dritten Tage und die Rückgewinnung des Paradieses.«<sup>37</sup>

34 K. Jesziorkowski, Zum Verhältnis von Theologie und Literaturwissenschaft, in: *Jens u. a.* (Hg.), *Theologie und Literatur*, 192.

35 Dies belegt auch J. Andereggs instruktive Unterscheidung zwischen »instrumentellem« und »medialem« Sprachgebrauch, die mir viel ergiebiger scheint als die zu flach bleibende zwischen fiktional und nichtfiktional: *J. Anderegg*, *Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik*, Göttingen 1985.

36 Vgl. z.B. nur: *W.H. Schmidt*, *Alttestamentlicher Glaube in seiner Geschichte*, Neukirchen-Vluyn 1987 und *G. v. Rad*, *Die Theologie der geschichtlichen Überlieferungen. Theologie des Alten Testaments I*, München 1969; als literarisches Beispiel: *S. Heym*, *Der König David Bericht*, Frankfurt/M. 1972.

37 *Jesziorkowski*, *Verhältnis*, 190.

Aber – gilt ebendies nicht vergleichbar für religiöse Texte? Damit sind wir auf das Grundproblem gestoßen. Es liegt in der Frage nach der Bedeutung ästhetischer Kategorien für unser Thema. Oder noch genauer: Beziehen sich ästhetische Kategorien nur auf »literarische« oder auch auf »religiöse« Texte? Jesziorkowskis Argumentation führt letztlich dazu, ästhetische Kategorien »literarischen« Texten vorzubehalten, sie aber nicht auf »religiöse« Texte zu beziehen. Ich halte dies für falsch, weil es sich in *beiden* Fällen um sprachliche Gebilde handelt, deren Mitteilung von ihrer *Form* nicht trennbar ist.

Albrecht Grözinger hat in seiner Mainzer Habilitationsschrift die Bedeutung der ästhetischen Dimension für die Praktische Theologie insgesamt überzeugend aufgewiesen.<sup>38</sup> Was für die Praktische Theologie insgesamt gilt, gilt um so mehr für Fragestellungen des Dialogs zwischen Theologie und Literaturwissenschaft.

Grözingers Analysen religiöser und literarischer Texte zeigen dies vor allem deswegen so deutlich, weil er Texte unterschiedlichster Herkunft bearbeitet: das Mirjamlied (Ex 15,21) und die Berufungsgeschichte des Mose (Ex 3,1-14), die Emmausperikope (Lk 24,13-35), die Abendlieder des Matthias Claudius und Paul Gerhardt, Thomas Manns »Doktor Faustus«.<sup>39</sup> Grözingers zusammenfassende Formulierungen machen schon in der Einleitung seiner Untersuchung, anknüpfend an das Thema vorbereitende Analysen, auf den »ursprünglichen Zusammenhang« von Religion und Poesie aufmerksam, den eine theologische Ästhetik »in Erinnerung zu rufen« hat und der nur zum Schaden von Theologie und Literaturwissenschaft übersehen wird.<sup>40</sup> Der »enge Zusammenhang von Form und Inhalt«, in religiösen wie in literarischen Texten, ist es, der zur ästhetischen Analyse nötig ist, »die, von der Form ausgehend, den Inhalt in den Blick zu bekommen versucht . . . Eine theologische Ästhetik besitzt weithin auch eine *erkenntnistheoretische Funktion*.« Es kommt hinzu, daß so auch auf das »Voraus« des Dichters vor dem wissenschaftlichen Theologen verwiesen« werden kann. »Im Blick auf die Dichtung kann die Theologie ihre eigenen Defizite erkennen. Eine theologische Ästhetik stellt somit für die ständig notwendige Selbstreflexion der Theologie als Wissenschaft ein unerläßliches ›opus alienum‹ dar.«<sup>41</sup>

7. Unstrittig scheint inzwischen geworden, daß der ästhetische Anspruch, also das Form-Niveau, gegenüber literarischen Texten mit expliziter religiöser Aussage kein anderes sein kann als gegenüber nichtreligiösen Texten – wenn denn der Anspruch erhoben wird, literarisch ernst genommen zu werden. Damit ist das Zerrbild sog. christlicher Literatur<sup>42</sup>, in der frommen Absicht literarische Qualität suspendierte, aus der Diskussion. Damit ist aber auch – was mindestens ebenso wichtig ist – ein instru-

38 Grözinger, Theologie.

39 Vgl. ebd., 2ff.92ff.99ff.4ff.16ff.

40 Grözinger, Theologie, 25 (Grözinger formuliert etwas anders: Er spricht nicht von Religion und Poesie, sondern von »Theologie« und »Poesie«).

41 Ebd., 26 (Hervorhebungen dort).

42 Gegen Kuschels Versuch, einen neuen Sinn für den Begriff »christliche Literatur« zu reklamieren; s. K. -J. Kuschel, Jesus in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Zürich/Köln/Gütersloh 1978; vgl. K. Marti, »Ich zucke immer leicht zusammen, wenn von mir als ›christlichem Dichter‹ die Rede ist«, ThPTh-ThPr 18 (1983) 3-5.

menteller »Verbrauch« qualifizierter Literatur, unter Mißachtung ihres eigenen literarischen Sinnes und Ortes, disqualifiziert.<sup>43</sup>

Dieses Abräumen einer Schutthalde – und welche Mengen religiösen Kitsches, auch von renommierten Autoren!, liegen da! – eröffnet zugleich neue Wege, die es dann auch ermöglichen, christliche Aussagen, die sich literarischer Formen bedienen, neu zu würdigen. Wenn z.B. die Predigt neben allem, was über sie theologisch zu sagen ist, als *literarische* Form verstanden wird<sup>44</sup>, mindestens tendenziell, stellt sich z.B. auch die Frage nach der Rezeption literarischer Stimmen in Predigt oder Religionsunterricht neu und anders: nämlich produktiv und nicht nur unter dem Verdikt instrumentalisierenden Mißbrauchs.<sup>45</sup>

### III Didaktische Perspektiven

Die hermeneutische und die didaktische Fragestellung sind nicht voneinander zu trennen. Hermeneutische Überlegungen haben didaktische Folgen, und didaktische Erwägungen haben hermeneutische Voraussetzungen. Für unseren Überlegungszusammenhang bedeutet dies: In den hermeneutischen Ausführungen zum Dialog zwischen Theologie und Literaturwissenschaft sind bereits didaktische Implikationen enthalten, nur sind sie nicht ausgeführt worden; und umgekehrt: Die folgenden didaktischen Erörterungen enthalten hermeneutische Implikationen, ohne daß diese immer ausgebreitet werden können. Es kann jetzt nur darum gehen, die Richtung der bisherigen Überlegungen in einige didaktische Konkretionen hinein fortzuschreiben. Die Richtung der bisherigen Klärungsversuche ist folgendermaßen zu umschreiben:

Die *Ästhetik* ist die gemeinsame Ebene, auf der über das Rezipieren und Verstehen von Texten aus »religiösen« und von Texten aus »literarischen« Zusammenhängen zu verhandeln ist. Ästhetik meint dabei die Bemühung um jene grundlegende Vorgabe, auf die der Interpret immer schon stößt: Jeder Inhalt ist an *seiner* Form gebunden. Didaktik meint – in unserem Zusammenhang – die Frage nach Lehr-Lern-Prozessen und -Situationen, ihrer Organisation und ihrer Reflexion, zumal im Rahmen von Schulunterricht, in denen es um »literarische« und/oder um »religiöse« Texte geht. Dabei besteht ein entscheidendes Problem darin, daß wir es eben nicht einmal mit »literarischen«, ein anderes Mal mit »religiösen« Texten zu tun haben, wie zum Beispiel die meist beziehungslos nebeneinanderherlaufenden Fächer Deutsch und Religion und die ihnen jeweils zugeordneten Texte suggerieren könnten. Um zuerst diesen Grundirrtum

43 Vgl. Küng, Religion, in: *Jens/Küng*, Dichtung und Religion, 24–29.

44 Vgl. dazu die Arbeit der Kommission für literarische Gebrauchsformen der österreichischen Akademie der Wissenschaften (*G. Welzig*).

45 Vgl. *G. Otto*, Literatur in der Predigt, in: *Ders.*, Predigt als rhetorische Aufgabe, Neukirchen-Vluyn 1987, 118ff; *ders.*, Vater unser. Eine Auslegung für Menschen unserer Zeit, Mainz 1986.

aus der Welt zu schaffen, beginne ich mit einem »literarischen« Beispiel, das Gegenstand von Unterricht ist. Dieses Beispiel führt notwendig zu Überlegungen, die die Grenzen des herkömmlichen Begriffs der Fachdidaktik betreffen, und diese Überlegungen sind sodann zurückzubinden an die Frage des Umgangs mit »literarischen« und »religiösen« Texten.

1. Christa Wolfs Erzählung »Störfall«<sup>46</sup> ist ein mehrschichtiger Text:  
 - An einem Tag, »makellos geblieben bis zu seiner letzten Minute«<sup>47</sup>, erreicht die Nachricht von der Katastrophe in Tschernobyl das Dorf in Mecklenburg, in dem die Erzählerin lebt.  
 - Am selben Tag muß sich der Bruder der Erzählerin an einem anderen, entfernten Ort einer komplizierten, bedrohlichen Gehirnoperation unterziehen.

Diese beiden Ebenen verschränken sich in der Erzählung fortlaufend miteinander, bis ins Druckbild kenntlich gemacht: Reflexionen, ausgelöst durch die alle angehende Nachricht aus Tschernobyl, und das individuelle Zwiegespräch mit dem nahestehenden, durch Krankheit und Operation tödlich gefährdeten Bruder.

Aber es ist nicht nur eine Zweischichtigkeit, denn zu jenem makellosen Tag gehört noch viel mehr:

- »An diesem Tag kommen Besucher auf den Spuren alter Kriegserinnerungen in den Ort. An diesem Tag will der alte Nachbar ein paar Saatkartoffeln in den Boden kriegen. An diesem Tag soll man eigentlich nicht im Garten arbeiten.«<sup>48</sup>

Die Dramatik des welterschütternden Ereignisses und die individuelle Bedrängnis durch die Lage des Bruders läßt die Welt nicht stillestehen, sondern es passiert, was auch an anderen Tagen passieren könnte, Alltagsereignisse, mindestens auf den ersten Blick, aber auf den zweiten Blick geraten sie in gefährliches Zwielficht: »An diesem Tag soll man eigentlich nicht im Garten arbeiten.«

Diesen in der Analyse voneinander abhebbaren inhaltlichen Strängen entspricht schließlich als letzter Aspekt der genannten Mehrschichtigkeit des Erzähltextes, daß die Erzählerin den Ablauf des Tages eben nicht einfach »nacherzählt«, sondern:

- Die Erzählerin nimmt Stimmen, »Materialien«, Assoziationen aus unterschiedlichsten Zusammenhängen auf, die sie offenbar braucht, um *diesen* Tag und *sich selbst* an diesem Tag zur Sprache zu bringen. Wie Fäden durchziehen das Gewebe ihres Nachdenkens: Liedstrophen, Märchenmotive, religionsgeschichtliche Anknüpfungen, Mythologumena, alttestamentliche Bilder<sup>49</sup> und natürlich: immer wieder eingestreute naturwissenschaftlich-technische und medizinische Basisinformationen.<sup>50</sup>

46 Chr. Wolf, Störfall. Nachrichten eines Tages, Darmstadt/Neuwied 1987. Ich greife zur Konkretisierung auf diesen Text auch zurück in: Baltz-Otto, Öffnungen.

47 Wolf, Störfall, 82.

48 Ebd., Vorbemerkung.

49 Vgl. z.B. ebd., 60.68f.93f.

50 Vgl. z.B. ebd., 21.31f.36.43.47f.52.54.58f.61.

Diese vierfache Komplexität – Tschernobyl, der Bruder, der Alltag, die sprachlichen Anknüpfungen – ist es, die dem Text Hintergründigkeit und lastendes Gewicht gibt: »Wie schwer, Bruder, würde es sein, von dieser Erde Abschied zu nehmen.«<sup>51</sup> So erscheint auch der in der Vorbemerkung stehende Satz über die Erzählung insgesamt angemessen: »›Störfall‹ ist Christa Wolfs Antwort auf eine nicht zu beantwortende Frage: Was ist an diesem Tag im April 1986 mit den Menschen geschehen?«

Ich habe diese vierfache Komplexität bisher flächenhaft beschrieben, Unterscheidbares lediglich registrierend. Aber die vier herausgehobenen »Schichten« sind nicht gleichartig. Sie stehen in einer bestimmten Beziehung zueinander. Dabei interessiert für unseren Zusammenhang jetzt lediglich eine Verhältnisbestimmung: Wie verhält sich der letzte Aspekt, die mannigfachen sprachlichen Anknüpfungen, zu den drei anderen, vordergründig durch Thema und »Inhalt« der Erzählung bestimmten? Die Antwort ist eindeutig: Das von Christa Wolf verwendete vielfältige »Sprachmaterial« ist es, das es der Erzählerin ermöglicht, die Komplexität des »Inhalts« an den Tag zu bringen, hörbar, erlebbar, bedenkbar, erleidend zu machen.

Ich gehe jetzt von der Hypothese aus: Christa Wolfs Erzählung »Störfall« wird im Unterricht der Sekundarstufe II interpretiert, ohne daß ich diese Hypothese hier im einzelnen didaktisch begründen kann.<sup>52</sup> Hier kann es vielmehr nur um die eine Frage gehen: Wie wäre dabei vorzugehen? Welche Arbeitsschritte sind im Blick auf Eigenart und Struktur des Textes methodisch naheliegend und/oder zwingend notwendig? Die analytischen Hinweise zum komplexen Zusammenhang von sprachlicher Form und inhaltlicher Struktur machen die Antwort einfach: Es wird unumgänglich sein, aufmerksam zu werden für das Vorgehen der Erzählerin. Der Text wird streckenweise auseinandergelegt werden müssen, um den inhaltlichen Zusammenhang zu erkennen, der die Erzählung charakterisiert.

Dies bedeutet – neben anderen notwendigen Arbeitsschritten – auch, die Sprachmaterialien, die Christa Wolf verarbeitet, sich mindestens in Auswahl vor Augen zu führen. Arbeitet der Schüler/Interpret diese Materialien nicht mindestens ein Stück weit für sich auf, erfragt er nicht ihren ursprünglichen Kontext, so kann er nicht entdecken, wie die Erzählerin sie verarbeitet hat. Beispielhaft sei dies an der Einbeziehung der Sage von Kain und Abel in den Duktus der Erzählung illustriert:

»Eine Melodie ist mir dabei in den Kopf gekommen, zu der sich nach einiger Zeit drei Worte einstellen: ›. . . die ich lange sah . . .‹ Ich konnte den ganzen Text nicht finden, weil sich immer wieder eine Frage in den Vordergrund meiner Gedanken schob: Wo ist dein Bruder

51 Ebd., 119.

52 Daß diese Hypothese nicht willkürlich ist, zeigt ein Blick in die Lehrpläne der Sekundarstufe II für Deutsch, Religion, Ethik ebenso wie für Sozialkunde oder erst recht die Reflexion von Interessen der Schüler.

Abel? – Wer fragt? Wer stellt sich, auf meiner inneren Bühne, dieser Leib- und Lebensfrage? Wer wagt die Gegenfrage: Soll ich meines Bruders Hüter sein?

Wie angewurzelt habe ich mitten in der Küche gestanden, und zum erstenmal habe ich begriffen, daß der zweite, der Gegenfrager, sich nicht verstellt. Nicht die Antwort schon weiß. Nein. Tief erstaunt, überrascht steht er da in der Wüste und fragt: Soll ich meines Bruders Hüter sein? Das wäre neu. Und, falls die Antwort ›Ja!‹ lauten sollte, bestürzend genug. Ob Kain danach einfach weitermachen kann wie davor? Mißgünstig; neidisch; gierig nach der Erstgeburt, das heißt: nach der alleinigen Liebe des Vaters und nach ihrer Verkörperung, dem Besitz –«

»Die Verbindung zwischen Töten und Erfinden habe uns seit den Zeiten des Ackerbaus nie verlassen, lese ich. Kain, der Ackerbauer und Erfinder? Der Gründer der Zivilisation? Es sei schwer, die Hypothese zu widerlegen, daß der Mensch selbst, durch Kampf gegen seinesgleichen, durch Ausrottung unterlegener Gruppen, das wichtigste Werkzeug der Selektion war, die eine rasche Weiterentwicklung der Gehirne bewirkte? Jene Mutanten, deren Aggressionen sich ungehemmt gegen Artgenossen richteten (bei den meisten Tierarten als ungünstig selektiert), führen beim ›König der Tiere‹ – durch seine Intelligenz anderen Feinden relativ überlegen – zur weiteren Evolution? Tötung innerhalb der eigenen Art zur Vermeidung von Überpopulation? Begrenzte Tötung biologisch tragbar? So wurde der Mensch sich selbst zum Feind?«<sup>53</sup>

Es liegt auf der Hand: Diese Passagen kann nur verstehen, wer die Sage von Kain und Abel im Kontext von Genesis 1 bis 11 kennt, und nicht nur dies; man muß auch wenigstens einen Blick auf Beispiele der Auslegung des alttestamentlichen Textes geworfen haben, und sei es nur auf ein modernes Beispiel. Ganz Entsprechendes gilt natürlich für Christa Wolfs Einbeziehung der Motive der Sprachverwirrung und vom Turmbau zu Babel. Die Interpretation des *literarischen* Textes macht die Auseinandersetzung mit in ihm verarbeiteten *religiösen* Traditionselementen nötig, um zu erkennen, wie die Autorin diese Traditionselemente einsetzt, mit welchem Interesse, in welcher Verfremdung, ob gegenläufig zum Ursprungssinn oder nicht usw.

Dies ist nur ein einziges Beispiel für zahlreiche Arbeitsaufgaben vergleichbarer Art, vor die der Interpret der Erzählung von Christa Wolf gestellt ist. Was hier für einen alttestamentlichen Text gesagt wird, gilt analog für alle anderen verwendeten Traditionsstücke. Und daß dabei die Methoden der Interpretation bei einem Genesistext grundsätzlich keine anderen sind als bei einem Text von Christa Wolf, dürfte sich von selbst verstehen.

2. Das Beispiel macht deutlich, daß unsere gängigen Schemata nicht passen: War das Deutschunterricht, weil eine Erzählung von Christa Wolf behandelt wurde? War das Religionsunterricht, weil die Sagen von Kain und Abel oder vom Turmbau zu Babel interpretiert werden mußten? Welches ist ein »literarischer«, welches ist ein »religiöser« Text?

Vom konkreten Fall her ergibt sich in didaktischer Hinsicht die Notwendigkeit, gängige fachdidaktische Denksphären zu relativieren, vielleicht auch zu korrigieren.

Diese Tendenz läßt sich auch deutlich im vierten Band der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts<sup>54</sup> erkennen, dort am überzeugendsten ausgeführt für methodisch-mediales Handeln im Lernbereich Ästhetik.<sup>55</sup> Die verallgemeinerte Ausgangsfeststellung lautet dort: »Das institutionell motivierte Bemühen um Unterscheidungsmerkmale für Unterrichtsfächer, um Abgrenzung durch Hinweis auf Andersartigkeit des einen im Verhältnis zu anderen Fächern verdeckte vielleicht zu lange die ebenso naheliegende Frage nach Gemeinsamkeiten von Fächern, nach grenzüberschreitenden Merkmalen statt des Hinweises auf abgrenzende Eigenarten.«<sup>56</sup> Diese Überlegung ist nicht von der Frage nach fachspezifischen Inhalten geleitet, sondern von der Annahme, »daß ein Fachgrenzen überschreitender Lernbereich eher von durchgängigen Aktionsformen und Zugriffsweisen, von gemeinsamen Merkmalen der Schüler- und Lehrertätigkeiten her wahrnehmbar gemacht werden kann als von Gegenstandskatalogen der Aufgabenfelder her.«<sup>57</sup>

Dies ist mehr als ein Wechsel der Perspektive, es ist ein entscheidender didaktischer Paradigmenwechsel. Der neue Ansatz öffnet bisherige fachdidaktische Eingrenzungen, die wir heute als beengend und behindernd empfinden – was überhaupt nicht ausschließt, daß sie wissenschaftsgeschichtlich gesehen ihr Recht hatten. Solange die eigene Legitimität didaktischer Aussagen – im Unterschied zu fachwissenschaftlichen – von vielen Seiten als fraglich empfunden und also immer erst erwiesen werden mußte, lag es nahe, didaktische Fragestellungen im Horizont je eines Faches zu explizieren. Das zeigt ein Blick in die Nachkriegsgeschichte der Deutschdidaktik ebenso wie der Religionsdidaktik.<sup>58</sup> Diese Tendenz zur fachdidaktischen Isolation wurde für den Religionsunterricht dann noch zusätzlich dadurch verstärkt, daß mancher von der »Sonderstellung« des Religionsunterrichts meinte reden zu müssen, damit den Religionsunterricht von Methoden anderer Fächer unversehens noch weiter abrückend. Die Verteilung »religiöser« und »literarischer« Texte auf zwei Fächer, auf Deutsch und Religion, erschien auf diese Weise wenn schon nicht zwingend, so doch einleuchtend.

Nun fällt in den Ausführungen in der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft eine gewisse Unstimmigkeit auf. Die fachgrenzenübergreifende Fragestellung wird schlüssig für den Lernbereich Ästhetik exponiert, aber weniger stringent für andere Lernbereiche. Für den Lernbereich Ästhetik werden, um nur den entscheidenden Punkt zu nennen, abschließend »Bestimmungsstücke des Ästhetischen«<sup>59</sup> skizziert, deren Eigenart darin besteht, daß sie tendenziell (oder vermutbar) für *alle* Fächer des ästhetischen Lernbereichs von Belang sind. Daß die Argumentation genau in diese Richtung zielt, erscheint vom Ansatz her logisch. Diese Logik kehrt jedoch in der Darstellung der anderen Lernbereiche viel weniger deutlich oder auch gar nicht wieder. So sind zum Beispiel die Fächer Philosophie und Reli-

54 G. Otto und W. Schulz (Hg.), Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, in: D. Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehung, Bd. 4, Stuttgart 1985.

55 W. Bergmann, H. Bollmann, T. Ott, G. Otto, K. Scherler und K. Wellner, Methodisch-mediales Handeln im Lernbereich Ästhetik, in: Ebd., 230–254.

56 Ebd., 231.

57 Ebd., 231.

58 Vgl. für Deutsch z.B. E. Essen, Methodik des Deutschunterrichts, Heidelberg<sup>8</sup>1969; vgl. für Religion z.B. H. Grosch, Religionspädagogik am Scheideweg. Der Religionsunterricht zwischen Humanwissenschaft und Theologie, Gütersloh 1974.

59 Bergmann u.a., Handeln, in: Lenzen (Hg.), Enzyklopädie, 252f.

gion<sup>60</sup> (beider Konfessionen) zu einem Lernbereich zusammengefaßt, was ja schon ein Fortschritt ist, aber eine vergleichbar *umfassende, gemeinsame* Benennung von »durchgängigen Aktionsformen und Zugriffsweisen, von gemeinsamen Merkmalen der Schüler- und Lehrertätigkeiten«, wie sie die Begriffsebene des Ästhetischen bietet, fehlt hier völlig. Philosophie und Religion werden eher nebeneinander verhandelt, und dem Leser bleibt es überlassen, Gemeinsamkeiten zu entdecken. Damit ist leider eine Möglichkeit für den uns interessierenden Lernbereich verspielt.

Es stellt sich aber auch noch eine andere Frage. Wie müßte denn etwa die Ebene beschrieben werden, auf der sich »durchgängige Aktionsformen und Zugriffsweisen« für den adäquaten Umgang mit Inhalten der Fächer Religion/Philosophie mit religiösen, literarischen, philosophischen Texten benennen lassen? Das ist die Kernfrage. Fragt man so, dann ist zweierlei deutlich:

– Die Frage kann man gar nicht stellen, ohne Deutsch, Religion(en), unter Einschluß des neuen Faches Ethik<sup>61</sup>, und Philosophie zu *einem* Lernbereich zusammenzufassen. Will man die einengenden Grenzen herkömmlicher Fachdidaktiken überschreiten, und dafür spricht alles, dann bilden die genannten Fächer, also unter unabdingbarer Einbeziehung von Deutsch, *einen* Lernbereich.<sup>62</sup>

– Wie ist jetzt für *diesen* Lernbereich die Ebene zu benennen, auf der wir »durchgängige Aktionsformen und Zugriffsweisen« ausmachen können? Es ist, mindestens auf weite Strecken, die des *Ästhetischen*. Das ergibt sich nicht nur aus unseren oben angestellten Überlegungen zum theologisch-literaturwissenschaftlichen Dialog (s.o. II,6), sondern auch aus dem (gar nicht) überraschenden Umstand, daß die von Gunter Otto benannten »Bestimmungstücke des Ästhetischen«<sup>63</sup>, die dort eher im Blick auf künstlerische Fächer formuliert sind, mühelos auf die Umgangsweisen mit Sprache in ihren unterschiedlichen Facetten und Textsorten beziehbar sind. Das ist dort auch an einer Stelle explizit ausgesprochen<sup>64</sup>, gilt aber, wenn auch unterschiedlich, für alle genannten »Bestimmungstücke«.

60 O. Betz und E. Martens, Methodisch-mediales Handeln im Lernbereich Philosophie-Religion, in: Ebd., 209–229.

61 Zum ohnehin fragwürdigen Nebeneinander der Fächer Religion und Ethik vgl. U. Baltz und G. Otto, »Religion« contra »Ethik«?, in: G. Otto, »Religion« contra »Ethik«? Religionspädagogische Perspektiven, Neukirchen-Vluyn 1986, 102ff.

62 Unklar bleibt, warum bei der Behandlung der Lernbereiche in Lenzen (Hg.), Enzyklopädie, zwar ein Lernbereich »Sprache« auftritt, der sich jedoch nur auf Fremdsprachenunterricht bezieht, nicht aber ein umfassender Lernbereich Sprache, der auch Deutsch einbezieht; vgl. 255ff.

63 Vgl. ebd., 252ff.

64 »Bestimmungstücke des Ästhetischen sind zum Beispiel: . . . die von Klaus Wellner für den Literaturunterricht hervorgehobene Textkonstitution durch das interpretierende Subjekt im dialogisch-hermeneutischen Prozeß, der zugleich ein Bildungsprozeß des Subjektes ist . . .« (ebd., 253). Vgl. K. Wellner und E. Wellner-Priselius, Zum Zusammenhang von Methoden, Lernzielen, Lerngegenstand und Entwicklungspsychologie, in: N. Hopster (Hg.), Handbuch Deutsch Sekundarstufe I, Paderborn/München/Wien/Zürich 1984, 29ff.

Damit ist erreicht:

- Die Schlüsselkategorie des Ästhetischen für Konstitution und Rezeption von Sprache, in Texte unterschiedlicher Art, Herkunft und Zielrichtung gefaßt, leitet auch für jenen Lernbereich, in dem es um die *didaktisch* reflektierte Beschäftigung mit Sprache geht.
- Die Orientierung am Lernbereich statt am Einzelfach, an einer Bereichsdidaktik statt an einer Fachdidaktik, hält zusammen, was zusammengehört, aber durch die Schulorganisation getrennt ist: sogenannte Fächer und komplexe Inhalte, die niemanden den Gefallen tun, sich nach Fachgrenzen zu richten.
- Der Unterricht erhält zum Nutzen des Schülers ein höheres Maß an Flexibilität.
- Das Wichtigste zum Schluß: Die Unterscheidung zwischen »literarischen« und »religiösen« Texten erweist sich unter der Kategorie des Ästhetischen in wissenschaftsmethodischer wie in didaktisch-unterrichtsmethodischer Hinsicht auf weite Strecken hin als irreführend. Ich sage: *auf weite Strecken hin*, also nicht total. Aber die Unterscheidung ist nur angemessen, wenn ein *bestimmter* Gebrauch eines Textes, zum Beispiel ein kultischer, zur Rede steht oder ein *bestimmter* Kontext, zum Beispiel der persönlichen Frömmigkeit, gemeint ist. Dies aber sind Situationen, die jedenfalls nicht primär den Unterricht der Schule strukturieren.

#### IV Ausblick

Das Ergebnis der bisherigen Überlegungen wird auf willkommene Weise bestätigt, gegebenenfalls auch durch weitere Perspektiven und Fragestellungen bereichert, wenn es gelingt, Arbeiten zuzuordnen, die *nicht* ausdrücklich von der Forderung nach einer »Lernbereichsdidaktik« bestimmt sind, sei es, weil sie zeitlich früher liegen, sei es, weil es nicht ihr primäres Interesse ist. Gelingt dies dennoch, so wäre die entwickelte These nicht einfach eine »Gegenposition«, andere ausschließend, sondern böte sich als eine didaktische Rahmenvorstellung an, in die sich andere Versuche einbeziehen lassen. Daß genau dies der Fall ist, läßt sich abschließend an drei sehr unterschiedlichen Veröffentlichungen zeigen.

1. *Walter Neidharts* Erzähltheorie<sup>65</sup> ist dadurch gekennzeichnet, daß auf dem Weg über ein bestimmtes Verständnis des *Erzählers* und ebenso des *Hörers* einer Erzählung gängig gewesene theologische Verkrustungen, die charakteristisch waren für das didaktische Verständnis vom Erzählen biblischer Geschichten für Kinder<sup>66</sup>, aufgelöst werden.

65 *W. Neidhart* und *H. Eggenberger* (Hg.), *Erzählbuch zur Bibel*, Zürich/Köln/Lahr 1975.

66 Vgl. im einzelnen *U. Baltz* und *G. Otto*, *Elemente einer Theorie des Erzählens im Religionsunterricht*, in: *Otto*, »Religion« contra »Ethik«?, 123ff (dort weitere Literatur!).

Vor allen Einzelheiten scheint es mir wichtig, den *Ansatz* herauszustellen, der für Neidharts Ausführungen kennzeichnend ist, den er aber selbst nicht systematisch ausformuliert: Neidhart entwirft nicht eine fachdidaktische Theorie des Erzählens im Religionsunterricht, sondern er nähert sich in seinen Überlegungen (und seinen, nicht immer ausgesprochenen, Voraussetzungen) einer *allgemeinen Theorie des Erzählens*, die er in Richtung der Aufgabe des Erzählens im Religionsunterricht, also in Richtung einer bestimmten Erzählsituation, konkretisiert. Die Durchbrechung einer verengenden Fachperspektive – die ja auch zu entsprechenden Ergebnissen gerade im Falle des Erzählens biblischer Geschichten in Vergangenheit und Gegenwart geführt hat – und vor allem die Überwindung der anfechtbaren »Theologisierung« des *sprachlichen* Vorgangs des Erzählens ist hier im Ansatz gegeben.

Entscheidend ist bei Neidhart das Verständnis der Rolle des heutigen Erzählers. Er ist nicht »Informant«, der möglichst »texttreu« zu »berichten« hätte, er ist nicht »Zeuge« eines anderen, sondern im Gegenüber zu seinen gegenwärtigen Hörern nimmt er *seine* Rolle wahr: Er erzählt aus seiner *eigenen* Perspektive, den vorgegebenen Erzählstoff dabei frei gestaltend – um so eine der ursprünglichen Erzählsituation tendenziell vergleichbare zu erreichen. Neidhart ist nicht daran gelegen, Überliefertes zu reproduzieren, sondern es freizusetzen. Erzählung ist für ihn ein produktiver Prozeß.<sup>67</sup> Die erzählerischen Formen und Verfahrensweisen, deren er sich dafür bedient, brauchen hier nicht erörtert zu werden. Vielmehr ist festzuhalten, daß seit Anfang unseres Jahrhunderts zum erstenmal wieder ein Erzählverständnis vorgelegt wird<sup>68</sup>, in dem die Erzählung als genuine Form sprachlicher Kommunikation zu ihrem Recht kommt. Dieses Verständnis ist nicht denkbar und erst recht nicht realisierbar ohne Überschreitung der Grenzen theologischen und religionspädagogisch-fachdidaktischen Denkens.

Der nächste Schritt, der Neidharts Thema nicht ist, würde uns noch einmal in den Umkreis der in II angestellten Überlegungen führen: Denkt man Neidharts Postulat der – in meinen Worten – *legitimen Subjektivität des Erzählers* weiter, dann kommt man zum Problem eines Erzählens oder Dichtens von Gott oder vom Glauben außerhalb der Vorgabe biblischer Texte, also zu eigener, vielleicht neuer religiöser Sprache als literarischer Sprache.

2. *Peter Biehls* neuer Begriff einer »Poetischen Didaktik«<sup>69</sup>, entwickelt in eindringlicher Beschäftigung mit Alltagssprache und -erfahrung, Symbol und Metapher, bezieht sich zwar primär auf den Religionsunterricht, ist aber nicht zuletzt deswegen so ergiebig, weil er über ihn hinausweist. Dies hat seinen Grund darin, daß Biehl dichterische und religiöse Sprache nicht trennt, sondern, im Gefolge Ricoeurs<sup>70</sup>, in ihrer Zusammengehörigkeit erfaßt: »Religiöse Sprache teilt mit der dichterischen Sprache den

67 Vgl. *J. Lott*, *Bibel im Religionsunterricht*, in: *H.-J. Dörger, J. Lott und G. Otto*, *Religionsunterricht* 5–10, München/Wien/Baltimore 1981, 226: »Ins Erzählen und Weitererzählen schließen Aspekte, Umstände, Figuren, Interpretamente ein, die dem biblischen Autor noch gar nicht zur Verfügung stehen konnten, weil er in einer anderen Zeit und Welt gelebt, geglaubt und geschrieben hat. Solches Transformieren *vergegenwärtigt* und *verstrickt*« (Hervorhebung dort).

68 Vgl. *Baltz*, *Theologie und Poesie*, bes. 188ff.

69 Aus der großen Zahl der Abhandlungen nenne ich hier nur: *P. Biehl* und *G. Baudler*, *Erfahrung – Symbol – Glaube*, Aachen 1980; *P. Biehl*, *Religiöse Sprache und Alltagserfahrung. Zur Aufgabe einer poetischen Didaktik*, *ThPTh-ThPr* 18 (1983) 101–108; *ders.*, *Symbol und Metapher*, *JRP* 1 (1984), 1985, 29ff.

70 Vgl. die bei *Biehl*, ebd. genannte Literatur.

*metaphorischen* Charakter.«<sup>71</sup> Beide führen daher zu neuer Erschließung der Wirklichkeit.

»Dichterische wie religiöse Sprache haben *offenbarenden Charakter*; sie eröffnen nämlich von sich her das Angebot einer Welt, in die hinein ich meine eigensten Möglichkeiten entwerfen kann. Beide durchbrechen kraft ihrer ›offenbarenden Macht‹ die nivellierende Tendenz der Alltagssprache. Religiöse Sprache *modifiziert* diesen offenbarenden Charakter dichterischer Sprache dadurch, daß sie den allgemeinen Charakteristika der Dichtung die Verbindung eines Urbezugspunktes – ›Gott‹ – hinzufügt und damit zu einer Sinnverwandlung dichterischer Sprache führt. Religiöse Sprache entwirft nach diesem Verständnis eine radikale Sicht der Existenz *und* erschließt zugleich die religiöse Dimension allgemein menschlicher Erfahrung.«<sup>72</sup>

Dichterische und religiöse Sprache sind hier also sehr wohl unterscheidbar, aber keinesfalls trennbar. Dies ist die Voraussetzung der Rede Biehls von »Poetischer Didaktik«. Denn mit poetischer Didaktik ist die Vorstellung verbunden, »daß auf der Basis des Poetischen der spezifische Charakter religiöser Sprache sachgemäß zu erarbeiten ist.«<sup>73</sup> Die Logik der These ist eindeutig: »Auf der Basis« des Verständnisses poetischer Sprache – sie ist der Ausgangspunkt – zeigen sich die Möglichkeiten der sachgemäßen Beschäftigung mit religiöser Sprache.

Damit ist die Beschäftigung mit poetischer und mit religiöser Sprache aber nicht mehr einfach aufteilbar in getrennte Arbeitsgänge, getrennte Fächer, vorzunehmen von Fachlehrern, die nichts voneinander wissen, sondern sie verschränkt sich in verschiedenen Situationen aus Sachgründen miteinander. So verwundert es nicht, daß Biehls konkrete Aussagen hinsichtlich der Unterrichtspraxis sowohl für den Religions- wie auch für den Deutschunterricht gelesen werden können: »Die bisherige Praxis des Religionsunterrichts, gelegentlich literarische Texte in den Unterricht einzubeziehen, wird der genannten Aufgabe nicht gerecht . . . Vor allem sind die den religiösen und dichterischen Texten *zugrundeliegenden* Erfahrungen mit Alltagserfahrungen kritisch so zu verschränken, daß unsere gewöhnlichen Erfahrungsweisen auf eine Neuorientierung unserer Existenz und eine mögliche Ganzheitserfahrung hin überschritten werden können. Religiöse Sprache kann ihre kreative Funktion auch didaktisch optimaler im Zusammenhang mit dichterischer Sprache entfalten.«<sup>74</sup> Dafür werden drei didaktische Möglichkeiten erörtert, die hier jetzt nur kommentarlos genannt werden können: 1. sprachschöpferische Tätigkeiten der Schüler; 2. Ricoeurs poetische Verfahrensweisen werden didaktisch eingesetzt; 3. Arbeit mit visuellen und gestischen Symbolen.<sup>75</sup>

Daß Biehl bei religiöser Sprache vorzugsweise an biblische Sprache denkt und nicht an dichterische Sprache, die religiöse verarbeitet oder einbezieht, läßt ihn aus unserem Überlegungszusammenhang keineswegs herausfallen, sondern verweist darauf, wie mit dem Potential biblischer Spra-

71 Biehl, Sprache, 104.

72 Ebd., 104f.

73 Ebd., 105.

74 Ebd., 105f.

75 Biehls differenzierte und ausführliche Erörterungen über Symbol und Metapher in JRP 1 fundieren seine Argumentation zusätzlich; vgl. bes. *ders.*, Symbol, 51ff.

che auch dann umzugehen ist, wenn es in nichtbiblischen Sprachzusammenhängen verwoben auftritt.

3. *Ingo Baldermanns* Interesse gilt seit den Anfängen seiner religionspädagogischen Arbeit der Bedeutung der Sprache und der sprachlichen Form für didaktische Prozesse.<sup>76</sup> Daß sich bei ihm damit oft ein bestimmtes *systematisches* Verständnis von der Aufgabe schulischen Religionsunterrichts verbunden hat und wohl auch noch verbindet, ist eine Sache, eine andere ist die genaue Beobachtung der »Aktionsformen und Zugriffsweisen«, der »gemeinsamen Merkmale der Schüler- und Lehrertätigkeiten«, wie sie für Baldermann charakteristisch sind. Baldermann legt die Unterscheidung der beiden Fragerichtungen besonders nahe, und es scheint mir kein geringer Vorteil, daß die neue Fragestellung geeignet ist, den (oft unfruchtbaren) Streit um positionelle Unterschiede oder Gegensätze zu überholen. Dies dürfte durch den hohen Grad ihrer Konkretheit gegeben sein, und man sollte dies nicht leichtfertig als zu pragmatisch abtun.

Baldermanns neuestes Buch<sup>77</sup> zeigt deutlicher und unmißverständlicher als seine früheren Arbeiten seine Vorstellungen vom faktischen Umgang mit biblischen Texten im Unterricht, hier mit Psalmen, die vielleicht seinem Interesse auch besonders entgegenkommen. Faßt man, unvermeidlich verkürzend und seiner Konkretheit beraubt, zusammen, wie Baldermann im Unterricht mit Kindern mit Psalmen umgeht und was dabei sichtbar wird, so läßt sich folgendes hervorheben:

- Psalmen (genauer: Abschnitte aus Psalmen) werden in ihrer geprägten, plastischen Sprache als »Gebrauchstexte« verstanden.
- Im intensiven Umgang mit der vorgegebenen geformten Sprache kommt es zu Prozessen, in denen die alte Sprache den Kindern hilft, Elementarsituationen ihres eigenen Lebens zu artikulieren: Angst (dominantes Thema!), Hoffnung, Freude.
- Die Fähigkeit, eigene Emotionen ins Wort zu fassen oder im bereitgestellten alten Wort der Psalmen ausgesprochen zu sehen, bestimmt den Unterricht mindestens so stark wie kognitive Aufgaben.
- Spiel, Pantomime, musikalische Gestaltung, Zeichnen und Malen sind neben dem Wort als Ausdrucksmedien des Unterrichts notwendig.

Die poetische Sprache der Psalmen führt zur Selbstartikulation der Schüler. Man scheut sich, es derart auf eine Formel zu bringen, weil die Formel den konkreten Berichten über Unterrichtsprozesse und Schüleraussagen in Baldermanns Buch Gewalt antut. »Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen« heißt: Sie werden fähig, sich selber zu sehen und auszusprechen, sie werden über den Ort der Stummheit hinausgeführt.

Wenn der Umgang mit Sprache kein Sonderfall im Religionsunterricht ist, dann ist deutlich, wie auch hier die Fachgrenzen und die Grenzen einer auf ein Fach bezogenen Religionsdidaktik durchbrochen werden. Gerade darin liegt ein Verdienst des Buches von Baldermann, dies zu zeigen. Daß

76 Vgl. nur: *I. Baldermann*, *Biblische Didaktik*, Hamburg 1963; *ders.*, *Die Bibel - Buch des Lernens*, Göttingen 1980.

77 *Ders.*, *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*, Neukirchen-Vluyn 1986.

er sich dabei auf den Religionsunterricht konzentriert, spricht nicht dagegen. Aber es liegt auf der Hand, daß das, was hier über den sensiblen, sorgsam Umgang mit Sprache erfahrbar wird, hoffentlich auch für den Deutschunterricht relevant ist. Und darf denn das, was hier an emotionaler Erziehung in Gang gekommen ist, etwa auf den Religionsunterricht beschränkt werden?

Schließlich ist das Buch auch deswegen so aufschlußreich, weil es sich in seiner ganzen Andersartigkeit auf weite Strecken wie ein Kommentar zu Biehls Überlegungen zu einer poetischen, an symbolischer Sprache orientierten Didaktik liest.

4. In unterschiedlichen Fragehorizonten zeigt sich bei allen drei Autoren, daß ihre Überlegungen die bisherigen Grenzen einer Fachdidaktik, die den Religionsunterricht und seine Problematik, besonders aber die für ihn charakteristischen »Aktionsformen und Zugriffsweisen« eher zu isolieren neigte, eindeutig in Richtung einer Didaktik, die sich auf den *Umgang mit Sprache* bezieht, überschreiten. Daß dabei die Form-Inhalt-Problematik stets auf die Reflexionsebene des Ästhetischen verweist, und zwar ebenfalls in den so unterschiedlichen Arbeiten aller drei Autoren, verbindet deren Überlegungen mit Reflexionen, die sich für mich aus der Beschäftigung mit dem Dialog zwischen »Religion« und »Literatur«, zwischen Theologie und Literaturwissenschaft und aus der Beschäftigung mit »religiösen« und »literarischen« Texten im Unterricht ergeben haben.

Noch einmal zurück zu Dorothee Sölle: »Ich ziehe die beiden engeren Begriffe ›Poesie‹ und ›Gebet‹ den weiteren – Literatur und Theologie – vor, weil sie mich näher zum Kern der Sache bringen. Mein metaphysisch-ästhetischer Traum ist die vollkommene Poesie, die zugleich reines Gebet wäre.«<sup>78</sup> Ich habe dagegen Jens' Begriff der »concordia discors« den Vorzug gegeben. Am Ende frage ich mich: Habe ich die Linie eingehalten? Wenn ästhetische Kategorien für »religiöse« ebenso wie für »literarische« Texte gelten (s.o.), nähern wir uns dann nicht doch der erstrebten Einheit von Sölle?

Das wäre ein Mißverständnis. Aber es liegt nahe, weil die Unterscheidungen sehr diffizil sind. Einerseits gilt: Die *Methoden* der Untersuchung »literarischer« und »religiöser« Texte sind *dieselben*. Aber andererseits: Die *Kontexte* »literarischer« und »religiöser« Texte sind *unterschiedlich*. Darin liegt die Spannung. Das macht die »concordia discors« ergiebig. Nicht *eine* Stimme sagt es, sondern *zwei* brauchen sich.

Dr. theol. Ursula Baltz-Otto ist Oberstudienrätin am Rabanus-Maurus-Gymnasium in Mainz und Lehrbeauftragte am Fachbereich Evangelische Theologie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

*Abstract*

Hermeneutical and didactical reflections are generally linked together. This occurs in four steps. In connection with Dorothee Sölle's article part I offers basic reflections on the relationship between fiction and religion. Part II discusses seven aspects of the dialog between theology and literary science. Part III and IV are devoted to didactic reflection starting with a case-problem, namely that of Christa Wolf's narrative »Störfall«.