

Ulrich Löffler

»So 'ne Scheiß-Geschichte!«

Eine wuchtige Exegese von Lk 15, 11-32 und ihre Folgen

1 Die dunkel-helle Sternstunde

Nicht nur der Lehrer¹, sondern auch Schülerinnen und Schüler können bisweilen zum Medium im Religionsunterricht werden. Diese an sich nahezu allen Unterrichtenden geläufige Tatsache hat sich in meinem Oberstufen-Religionsunterricht am Helmholtzgymnasium Heidelberg *einmal* zu einer wahren Sternstunde verdichtet.

Das von mir gewählte methodische Ausgangs-Setting war dabei denkbar einfach. Ich las vor einem Oberstufenkurs einen biblischen Text. Er sollte zum Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit an Form und Inhalt der Gleichnisse Jesu werden.

Ich nehme heute an, dass die laute Lektüre von Lk 15, 11-32 seinerzeit nicht einer besonderen, auf elaborierte Schlichtheit zielenden, performativen Finesse geschuldet war. Wahrscheinlicher ist, dass ich mich durch die sehr überschau-

¹ Diese wenig geschlechtergerechte Formulierung legt sich im konkreten Falle nahe. Der Jubilar Rainer Lachmann überraschte in seiner aktiven Bamberger Zeit den Verfasser dieser Zeilen (mehrfach!) mit dem augenzwinkenden methodischen Hinweis: »Im Religionsunterricht bin ich mir selber mein bestes Medium.«

bare Bibelkenntnis in der Lerngruppe zum Vorlesen als eine der elementarsten methodischen Verfahren genötigt fühlte.

Die methodischen Vorentscheidungen zur nun einsetzenden Unterrichtsszene liegen also eher im Dunkeln. Für die dramatische Zuspitzung der durch das Lesen ausgelösten Reaktionen gilt dies in keiner Weise.

Im hinteren Drittel des Schulraums hatte Sabine ihren Sitzplatz. Allerdings hielt es Sabine bald immer weniger auf ihrem Stuhl. Sie rutschte nervös hin und her, wandte sich zunächst in halblauter Empörung an ihre Sitznachbarin. Schließlich brach es aus ihr heraus: »So 'ne Scheiß-Geschichte!« Es ist hier unumgänglich, die harte Wortwahl im Originalton zu wiederholen. Nur so wird ansatzweise deutlich, welchen Schock der Kommentar der Schülerin auslöste, und zwar nicht nur beim Lehrer, sondern auch bei der Lerngruppe. Es erhob sich nämlich ein halb amüsiertes, halb entsetztes, zwischen Murmeln und Kichern liegendes Geräusch. Das war eben jener Sound, mit dem eine Klasse deutlich signalisiert: »Oi, jetzt hat sie (oder er) es grade überzogen!«

Ich brauchte einen Moment, bis ich mich gefangen hatte. Dann fragte ich bei Sabine eher stotternd als souverän nach, ob sie jetzt über ihr hartes Urteil weiter sprechen, oder aber »später« »darüber« reden wollte. Nein, nein, war Sabines Antwort, sie habe überhaupt keine Bedenken, hier und jetzt, also vor allen, »die ganze Geschichte« zu erzählen.

Es folgte aber nicht etwa, was naheliegend gewesen wäre, eine Erzählung über Sabine und ihre Schwester. Vielmehr stieg die Schülerin sozusagen eine Stufe in den Keller der Generation zurück. Es ging um ihren Vater, seinen Bruder und natürlich um Sabines Großvater. Was war geschehen?

Sabines Großvater also hatte zwei Söhne. Einer der beiden machte sich im Rausch eines fernreisegestützten Selbstfindungsprozesses nach Indien auf. Dort lernte er eine Frau kennen, zeugte mit ihr ein Kind und wurde dann auch nach den Sitten des Landes verheiratet. Unterdessen wurde der Vater zuhause schwer krank. Die Familie des daheimgebliebenen Bruders, Sabines Familie

also, pflegte den immer älter werdenden Mann. Irgendwann aber entwickelten sich auch im fernen Indien die Dinge nicht zum Besten. Die Ehe ging in Brüche, das Geld ging aus. Der in Indien verlorene Sohn erinnerte sich seiner heimatlichen Wurzeln und erbat sich Geld für die Rückreise. Sein Vater gewährte es großzügig und schnell. Aber damit nicht genug! Als sich der abgerissene Heimkehrer wieder zuhause einfand, war für seinen Vater klar, wo nun ab jetzt das Zentrum der Aufmerksamkeit liegt, und zwar emotional und finanziell. Die aufopfernde Pflege durch die Daheimgebliebenen wurde lakonisch entgegengenommen. Der große Strom väterlicher Liebe aber ergoss sich, handfest und zahlungskräftig, in Richtung des Heimkehrers.

Über eine Versöhnung wusste Sabine nichts zu berichten. Die Kränkung des daheimgebliebenen Bruders wurde vielmehr in die nächste Generation weitergegeben.

So weit, so schlecht. Warum aber markiert diese Unterrichtsszene dennoch eine Sternstunde in meinem Religionsunterricht? In Sabines Erzählung endete ja nichts harmonisch oder in lieblicher Versöhnung. Wohl aber wurde zunächst durch die harsche biographische Verdoppelung der lukianischen Konfliktlage die ganze Drastik des Gleichnisses in den (Klassen)Raum gestellt. Nie mehr sonst ist (nach meiner Erinnerung) in meinem Unterricht derart engagiert, kontrovers und leidenschaftlich über die ganz unverständliche Liebe (Gottes) des Vaters debattiert worden. Natürlich war und ist es immer möglich, mit Schülerinnen und Schülern über die skandalträchtige Kontur des Gleichnisses vom Verlorenen Sohn gut ins Gespräch zu kommen. Die damals sich urplötzlich sich einstellende Evidenz aber macht jene Stunde für mich zur Sternstunde. In der Folge wurde vieles wahrhaft augenscheinlich zum Beispiel:

- (1) Die Radikalität der Botschaft Jesu muss offensichtlich so groß gewesen sein, dass seine Hinrichtung irgendwann zwangsläufig folgen musste.
- (2) Gleichnisse sind tendenziell mächtige Sprachgeschehnisse.

Die Erzählung Sabines schuf also für den Unterricht Brücken der Nachhaltigkeit

über den Zusammenhang von Lehre und Geschick Jesu Christi. In diesem Sinne war Sabines Empörung zugleich menschlich verständlich *und* theo-logisch aufschlussreich. Die Nicht-Verrechenbarkeit Gottes wurde, durchaus schmerzhaft, bestimmt durch das, was man *amour fou*, verrückte Liebe, nennen kann. Dass darüber bei Schülerinnen und Schülern konventionelle Kategorisierungen der göttlichen Gerechtigkeit produktiv ins Schwanken kommen müssen, formuliert eine nahezu permanente religionspädagogische Bildungsaufgabe. Wird diese Aufgabe nämlich vergessen, erscheint Gott im Raum des Religionsunterrichts als Willkürgestalt, der man sich als Jugendlicher besser nicht nähert. Es war deshalb unumgänglich, Sabines Einwurf nicht einfach »zu den Akten« zu legen. Die Szene kehrte vielmehr immer wieder zurück, wenn wir über Jesus Christus ins Gespräch kamen. Die Wirksamkeit des Vorfalles ist für mich bis heute noch immer nicht ausgeschöpft.

2 Religionspädagogische Reflexionen. Zwei Fragmente samt Anmerkungen

(2.1) Die unumgängliche Diskursivität. Die kantige Schärfe von Sabines Reaktion machte es unumgänglich, dass wir nicht bei der frustrierten Exegese der Schülerin stehen blieben. Es eröffnete sich aber durch die Frustration ein überraschender Diskursraum über die folgenreiche Radikalität Jesu.

Das theologisch und religionspädagogisch jüngst wieder (Ingrid Schoberth, 2018) geforderte »Freilegen« (vgl. Schoberth 2018: 40f.) der Bedeutsamkeit biblischer Texte ist so auch in der topologischen Trivialität eines Klassenzimmers eine spannende Angelegenheit. Fruchtbare Spannung ist auch didaktisch niemals gänzlich ungefährlich. Insofern kann ein Klassenzimmer stets zum Ort des diskursiven Mutes werden. Dass aber Mut nicht zur Tollkühnheit wird, verpflichtet uns als Lehrende zum lebenslangen theologischen und pädagogischen Lernen.

(2.2) Religionsunterricht, »Lebenswelt«, Relevanz. Es gehört gegenwärtig mit gutem Grund zu den religionspädagogischen Usancen, im Religionsun-

terrichtet auf Subjekt- und Lebensweltbezug der Schüler*innen zu achten; denn »Säkularisierung« und »Pluralisierung« der Schülerschaft sind für Lehrkräfte (jenseits ausufernder theoretischer Differenzierungswut) Beschreibungsmerkmale für die Ausgangsbedingungen religionspädagogischer Arbeit an ihren Schulen, vgl. dazu nur die bündelnden Erwägungen bei Woppowa 2018: 41-50 und Englert 2019: 294-302. Einfach gesagt: Wenn Religionsunterricht für Kinder und Jugendliche relevant bleiben soll, darf er **heute weniger denn je** über die Köpfe dieser Menschen hinwegreden. Allerdings zeigt mir meine Sternstunde: Das Erreichen der »Lebenswelt« von Schülerinnen und Schülern ist nicht *unbedingt* von einem (etwa empirisch) immer ausgefeilteren religionspädagogischen Theoriebetrieb abhängig. Die »Lebenswelt« entzieht sich immer wieder dem theoretischen Zugriff. Dennoch: Genau *diese* Tatsache theoretisch zu durchdenken dürfte nicht belanglos sein. Der damit skizzierten Spannung im Lebensweltbegriff ist auf dem Feld der Philosophie bereits nachgegangen worden. Die kritische Relektüre *ihres* Lebensweltbegriffes aber steht für die Religionspädagogik meines Wissens noch aus.

Literatur

Englert, Rudolf (2019): *Was wird aus Religion. Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.

Schoberth, Ingrid (2018): *Diskursräume religiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Woppowa, Jan (2018): *Religionsdidaktik*. Paderborn: Schöningh.

Zum Verfasser

Dr. Ulrich Löffler ist Studienleiter Allgemeinbildende Gymnasien am RPI Karlsruhe.

