

(Nicht nur) Religionsunterricht im Wandel

Überlegungen aus Perspektive der (Grundschul-)Fachdidaktik Deutsch

Michael Ritter

1. Kontextualisierende Vorüberlegungen

Der Blick auf den Religionsunterricht aus Richtung der Deutschdidaktik scheint einer von einer sicheren Bank aus zu sein. Die Bedeutung der Sprachbildung für die institutionalisierten Bildungsgänge ist in den letzten 20 Jahren¹ eher gewachsen, allerorten wird der Zusammenhang von sozioökonomischer und soziokultureller Partizipation und sprachlicher Grundbildung hervorgehoben. Egal ob Tendenzen der Diversitätssensibilisierung, der interkulturellen Transformation oder der Digitalisierung fokussiert werden, Sprache ist dabei immer Thema und die ausgemachten (neuen) Aufgaben für den Deutschunterricht in der Schule sind vielfältig: alltagsintegrierte Sprachförderung, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeitsdidaktik, inklusive Deutschdidaktik, digitale Medien und Sprache etc., um nur einige konzeptionelle Schlagworte zu nennen.

Dieses Mehr an sprachlicher Bildung führt aber eben nicht automatisch zu einem Aufwuchs deutschdidaktischer Ressourcen in der Schule, vielmehr finden Akzentverschiebungen statt, die die tradierten Inhalte des Deutschunterrichts maßgeblich beeinflussen und mitunter eben auch an den Rand drängen bzw. marginalisieren. So hat sich mit der seit der Jahrtausendwende maßgeblichen Kompetenzorientierung in der Deutschdidaktik der Blick stärker von den fachlichen Gegenstandsfeldern auf die Praktiken des Deutschunterrichts gerichtet und insbesondere der pragmatische Aspekt sprachlicher Handlungsfähigkeit ist betont worden. Dabei geht es besonders um »Basiskompetenzen [...], die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind« (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 16).

1 Diese Jahreszahl ist keineswegs beliebig gewählt, sie markiert den Zeitraum seit Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2000 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001), die aufgrund ihrer markanten Ergebnisse im Bereich Lesen für die Deutschdidaktik einen Paradigmenwechsel in der Gegenstandsmodellierung (Hinwendung zum Kompetenzbegriff) und im Diskurs um die Schwerpunkte deutschunterrichtlicher Anforderungen eingeleitet hat.

Auch wenn das die kulturellen Dimensionen sprachlicher Bildung nicht ausschließt, so wird hier doch eine Fokussierung auf die Kompetenzbereiche vorgenommen, die maßgeblich für die (besonders sozioökonomische) Alltagsbewältigung im Sinne grundlegender Basisqualifikationen zu sein scheinen. Und auch wenn es sich hier erst einmal um eine forschungsmethodische bzw. diagnostische Spezifizierung handelt, so sind die damit verbundenen Verengungen infolge der Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie(n) ebenfalls richtungsweisend für bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Diskussionen geworden (vgl. Hurrelmann 2007). Am stärksten schlagen sich diese Tendenzen im Literaturunterricht nieder. Dem Umgang mit Sprache in ästhetischen Formen wird im Zuge des Bildungsgangs traditionell ein gleichsam wichtiger wie schwer konkret zu bestimmender Stellenwert zugerechnet. Gerade die im Zuge der PISA-Diskussion gestärkten Nützlichkeits- und Verwertbarkeitsorientierungen haben dazu geführt, dass der Umgang mit Literatur im Unterricht zwar nicht aufgegeben, jedoch vielerorts auf Aspekte einer (oft motivational enggeführten) Leseförderung und den Erwerb allgemeiner Textkompetenzen reduziert wurde; und damit sozusagen einem pragmatischen Sprachgebrauch untergeordnet wurde. Gerade in der Grundschule als Ort einer grundlegenden sprachlichen Bildung scheint Literatur eher zum Mittel zum Zweck geworden zu sein, um Kinder auf die sprachlichen Anforderungen der »aktive[n] Teilnahme am gesellschaftlichen Leben« vorbereiten zu können.

Ich möchte den mir in diesem Text gestellten Auftrag, Wandlungstendenzen des Religionsunterrichts aus deutschdidaktischer Perspektive zu kommentieren, dafür nutzen, auch die Transformation der sprachlich-literarischen Bildung im Deutschunterricht (der Grundschule²) zu betrachten und hier aus meiner Sicht bestehende Zusammenhänge mit dem Religionsunterricht und seinen Gegenstandsbereichen herauszuarbeiten und zu diskutieren. So sollen zwei fachunterrichtliche Praxen in der Transformation miteinander relationiert werden, die auf jeden Fall gegenstandsbezogene Überschneidungen aufweisen, welche aber differenzierter zu betrachten sind, als der erste Blick im Sinne einer fächerübergreifenden Perspektive erwarten lässt, und deren Verortung ggf. gar nicht so eindeutig zu bestimmen ist, als das tradierte Vorstellungen von schulischer Bildung und fachunterrichtlicher Differenzierung nahelegen. Dafür möchte ich in einem ersten Schritt kurz skizzieren, wie religiöse Themen im Gegenstandsfeld der Kinder- und Jugendliteratur auch für den Deutschunterricht virulent werden. Danach werde ich etwas genauer auf das Legitimationsproblem des Literaturunterrichts eingehen, bevor im letzten Abschnitt das Verhältnis dieser Überlegungen zum Religionsunterricht und seiner Didaktik diskutiert wird.

2 Gemäß meines eigenen Arbeits- und Forschungsfokus werde ich hier eine Schwerpunktsetzung vornehmen, die auch das Ziel verfolgt, die schulformübergreifend auch noch einmal differenzierter zu führende Diskussion zu vereinfachen und damit angesichts der limitierten Platzressourcen dieses Beitrags eine schlüssige Darstellung zu ermöglichen.

2. Religiöse Themen als Stoff aktueller Kinder- und Jugendliteratur

Die Bedeutung religiöser Stoffe für den Deutschunterricht wird markant an einer hochschuldidaktischen Beobachtung sichtbar. Im Modul *Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur* (Studiengänge Lehramt an Grund- und Förderschulen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) wählen die Studierenden frei zwei selbst zu bestimmende Themen aus dem Feld der Kinder- und Jugendliteratur, zu denen sie eine fachwissenschaftliche mündliche Prüfung ablegen. Eins der beliebtesten Themen in diesem Kontext ist der *Tod im Bilderbuch*. Das hat zum einen mit einer ausgesprochen regen und künstlerisch-anspruchsvollen Aktivität des Bilderbuchmarktes zu tun, der das Thema seit ca. 25 Jahren entdeckt und in unzähligen Varianten bearbeitet hat (vgl. Hopp 2015). Auf der anderen Seite scheint das Thema *Tod & Sterben* den Studierenden mit Blick auf ihr späteres Berufsfeld virulent bzw. exemplarisch bedeutsam als problemorientierter Zugang zur kindlichen Erfahrungswelt mittels Literatur. Inwiefern das unter deutschdidaktischer Perspektive auch problematisch ist, soll unter 3. diskutiert werden. Hier ist festzuhalten, dass tanatologische Themen und literarästhetische Fragen in der Beschäftigung mit Literatur automatisch amalgamiert werden und damit selbstverständlich auch religiöse Dimensionen des Themas in den Fokus einer literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Beschäftigung rücken.

Dieser interdisziplinäre Zusammenhang³ findet sich an vielen Stellen, da Literatur natürlich immer eine thematische Dimension aufweist, die bei der Auseinandersetzung nicht ausgeblendet werden kann. Dabei spielen Fragen der Verhältnisbildung von Ich und Welt, Identitätsbildungsprozesse, Alteritätserfahrungen und Sinnfragen eine zentrale Rolle und der Bezug zu religiösen Fragestellungen ist damit ebenso selbstverständlich wie der z. B. zu philosophischen, ethischen oder (inter-)kulturellen.

Gleichzeitig gibt es auch eine breite religionsbezogene Kinder- und Jugendliteratur, die natürlich auch für die Literaturwissenschaft von Interesse ist (vgl. Langenhorst 2011; Ritter 2017). So sind bspw. neuere Bibeladaptionen für Kinder und Jugendliche nicht nur hinsichtlich ihrer (religionswissenschaftlichen oder entwicklungspsychologisch motivierten) Akkomodationen interessant, sondern es zeigen sich ggf. auch spannende narratoästhetische oder intermediale Artefakte, wie z. B. in der vom Verlag Katholischen Bibelwerk herausgegebenen Kinderbibel von Georg Langenhorst mit Bildern von Tobias Krejtschi (2019), in der die heilsgeschichtlich bedeutsamen Figuren Maria Magdalena und Thomas als sichtbare Vermittler*innen die ausgewählten biblischen Geschichten kommentieren, (historisch und bibelwissenschaftlich) kontextualisieren und gleichzeitig über eine direkte Lesendenansprache Verbindlichkeit und Dichte bei der Lektüre erzeugen. Dabei sind die beiden immer wieder in Bildpanels und Statusicons gleichen Bildvignetten⁴ zu sehen, die Einschübe in den Text und Kommentierungen mar-

3 Der auch unterrichtspraktisch maßgeblich ist, wird im Religionsunterricht doch vielfältig mit literarischen Medien gearbeitet.

4 Überhaupt stellen auch die Illustrationen Tobias Krejtschis eine bemerkenswerte modale Ergänzung dieser Kinderbibel dar, die eine hybride Verquickung traditioneller Darstellungen und Aktualisierungen zeigen und dabei den Texten eine humorvoll-leichte Gegenwartsorientierung bieten, die keinesfalls trivialisierend wirkt.

kieren, welche eine lineare Erzählhandlung aufbrechen und einen vernetzten Hypertext mit vielfältigen informatorischen Ergänzungen und Referenzen bilden; und damit stringent an aktuelle Entwicklungen digitaler Schriftlichkeit anknüpfen (vgl. Krommer 2019; vgl. zu Kinderbibeln auch Ritter/Witten 2017).

Religiöse Bezüge werden auch subtiler verarbeitet, zum Beispiel bei der intertextuellen Bezugnahme auf biblische Texte wie im jüngst erschienen Bilderbuch *Es gibt eine Zeit...* von Lena Raubaum mit Bildern von Clara Frühwirth (2020), das in minimalistisch-antipodischen Aussagen die Vielfalt des Lebens in Szene setzt und vor dem Hintergrund der Zeitlichkeit des Daseins thematisiert – und dabei inhaltlich wie sprachlich deutliche Anleihen an das alttestamentliche Buch des Predigers erkennen lässt: »Alles unter dem Himmel hat eine bestimmte Zeit und alles kehrt wieder und wieder im Windspiel der Ewigkeit.« (Raubaum/Frühwirth 2020: o. S.)

Solche Zusammenhänge ließen sich noch viele finden, hier mag diese Andeutung für das Zwischenfazit genügen, dass (Kinder- und Jugend-)Literatur und Religion vielfältige Bezüge zeigen und mal direkt, mal subtiler als Horizonte kultureller (Selbst-)Verständigung eng miteinander verwoben sind. Dabei bleibt der Buchmarkt natürlich nicht auf christliche Traditionen begrenzt, zunehmend geraten auch andere religiöse Identitäten in den Blick, zum Beispiel wenn in Wolf Erlbruchs Bilderbuch *Ente, Tod und Tulpe* (2010) auch hinduistische Jenseitsvorstellungen thematisiert werden oder muslimische Religiosität auch Eingang in die realistische Kinderliteratur erfährt (vgl. Yesilada 2017).

Diese Verbindungen sind kulturhistorisch betrachtet auch nicht überraschend, kann doch angenommen werden, dass gerade die Tradierung religiöser Vorstellungen eine wichtige Triebkraft bei der Entwicklung literarischer Formen darstellte, die in ihrer formalen Gebundenheit in Epen und Liedern gerade der besseren Memorierbarkeit dienen und in oralen Gesellschaften die überzeitliche Sicherung gewährleisten sollten; und gleichzeitig auch in der artifiziellen Überformung der Inhalte den herausgehobenen Status der Texte als überzeitliches und dekontextualisiertes Phänomen markant herausstellten. Ob insofern Literatur das Ergebnis religiöser Praxis oder die religiöse Tradition eine Folge ihrer literarästhetischen Formierung ist, mag an anderer Stelle diskutiert werden. Hier genügt der Verweis auf eben jene enge Verwobenheit der beiden kulturellen Sinnsysteme, die für die hier geführte fachunterrichtsorientierte Diskussion eine zentrale Verbindungslinie für die Unterrichtsfächer Religion und Deutsch herstellt.

Diese Verbindung könnte oberflächlich betrachtet als Identität zweier fachunterrichtlicher Handlungsfelder missverstanden werden und in der Überlegung münden, religiöse Bildung im Deutschunterricht oder literarische Bildung im Religionsunterricht zu verorten. Hier wäre nun jedoch zu unterscheiden, welche verschiedenen Interessen und Orientierungen die fachunterrichtlichen Zugriffe auf den gemeinsamen Stoff charakterisieren. Heuristisch könnte angenommen werden, dass die Literaturdidaktik weniger die mit diesen Texten verbundenen Identitätsfragen interessieren, als die kulturellen Formen der ästhetischen Darstellung und ihr Potenziale für die Aneignung kultureller Praktiken des Literaturgebrauchs. Es wären also eher erzählstrukturelle Fragen nach *story* und *discourse* (vgl. Gansel 2010: 52), also nach der formalen Materialität der Texte, die in den Fokus einer deutschdidaktischen Auseinandersetzung gerieten.

Die inhaltlichen Dimensionen würden hinsichtlich ihrer medienspezifischen Formung betrachtet, ohne jedoch ein primäres Interesse für ihre Gegenstandsbereiche auszuprägen. Insofern würde die religiöse Komponente der Literatur im (idealtypischen⁵) Deutschunterricht notwendigerweise eher marginalisiert; genauso, wie literarästhetische Fragen im Religionsunterricht nicht im Mittelpunkt stehen werden.

Mit dieser Spezifizierung wäre festzuhalten, dass Religion und Deutschunterricht zwar gemeinsame Stoffe teilen, sich aber durch grundsätzlich zu unterscheidende Zugriffe auf und Interessenlagen an diesen Stoffen auszeichnen. Dass diese (trennscharfe) Einschätzung keinesfalls ausreichend präzise ist, soll im kommenden Abschnitt genauer in den Blick genommen werden. Dabei wird auch deutlich, welche prekären Folgen das für eine literaturdidaktische Professionalisierung mit sich bringt.

3. Literaturunterricht unter Legitimationsdruck

Die bisherigen Überlegungen sind nun stärker auf diskursive und curriculare Zusammenhänge der Literaturdidaktik zu beziehen, um – wenigstens theoretisch-konzeptionell – die unterrichtsbezogene Relevanz der dargestellten Beziehung zu präzisieren. Dazu muss nach dem Selbstverständnis der Literaturdidaktik als Disziplin gefragt werden, und nach der Bedeutung, die dem Umgang mit Literatur im Deutschunterricht curricular zugewiesen wird.

Maßgeblich für die Entwicklung des Literaturunterrichts sind implizite gesellschaftliche Normkonstrukte, die in der Tradition humanistischer Bildung verankert sind und besonders im bildungshistorisch ausgesprochen spannungsreichen Verhältnis aufklärerischer und romantischer Bildungsideale ihren Ursprung haben, jedoch im Zuge des 20. Jahrhunderts auch erweitert wurden. Bettina Hurrelmann (2004: 22f.) arbeitet diese Zusammenhänge heraus und verweist in diesem Kontext auf drei ausgesprochen wirkmächtige lesebezogene Bildungsnormen:

1. *Lesen als Mittel zur Befähigung zu rationaler Selbstbestimmung:* In der Tradition des aufklärerischen Denkens des 18. Jahrhunderts ist damit ein Lesen zum Zweck des Wissenserwerbs und zur Erkenntnis gemeint. Im Mittelpunkt stehen eher sach- und informationsbezogene Texte.
2. *Lesen als Mittel zur existenziellen Persönlichkeitsentwicklung:* In der Tradition der Klassik und Romantik wird auf die Eigengesetzlichkeit der Kunst rekurriert und die ästhetische Erfahrung im Sinne der sprachlichen Sensibilisierung und kulturellen Selbstreflexion betont. Im Mittelpunkt des Lesens stehen eher ästhetische Texte der sog. Hochkultur. Ziel des Lesens ist die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit.
3. *Lesen zur Erfüllung motivational-emotionaler Erlebnisbedürfnisse:* Die in der aktuellen Mediengesellschaft fortschreitende Überwindung der starken Abgrenzung der Unterhaltungsbranche von der sog. Hochkultur und die im Zuge der PISA-Studien aufgekommene Diskussion um die Bedeutung der Lesefreude haben das Lesen als Erlebnis und Genuss in den Blick gerückt. Als Lektüre in Betracht gezogen werden

5 Inwiefern das eine idealtypische Sicht ist, wird unter 3. zu diskutieren sein.

nun auch Texte der Unterhaltungsbranche, literarische Qualität ist nicht allein das ausschlaggebende Kriterium für die Lektüreauswahl. Ziel des Lesens ist die Entwicklung einer positiven Einstellung zum Lesen über das Leseerlebnis.

Diese normativen Implikationen stehen auch im Zusammenhang mit pädagogisch-didaktischen Funktionszuweisungen, denen der Umgang mit (Kinder- und Jugend-)Literatur im Deutschunterricht unterworfen ist. Nach Cornelia Rosebrock (1995: 10; zuletzt Abraham et al. 2020: 382) sind das besonders:

1. *Thematische Funktion*: im Mittelpunkt steht ein Motiv als Gegenstand der literarästhetischen Verhandlung;
2. *Medienästhetisch-bildende Funktion*: Rezeptionskompetenzen und literaturpraktische Teilhabe werden fokussiert;
3. *Lesefördernde Funktion*: Freude am Lesen vermitteln.

Diese Auffächerung lese- und literaturdidaktischer Orientierungsrahmen und Aufgabenbereiche deutet an, dass der Deutschunterricht in diesem Feld auf verschiedenen Ebenen wirksam werden und die im Zusammenhang mit der Lektüre literarischer Texte erzeugte ästhetische Erfahrung keineswegs nur eindimensional in Richtung reflexiv-analytischer Textkompetenzen orientiert gedacht werden kann und soll. Thematische Fragen als Grundlage für Welt-Verstehen und Selbst-Bewusstsein greifen mit der formalen Auseinandersetzung mit den kulturellen Darstellungsstrategien ineinander und sind auch immer im Kontext der Entwicklung einer habituellen Leser*in mit einem positiven lesebezogenen Selbstkonzept zu denken.

Diesem literatur- und lesedidaktischen Konsens, der durchaus auch Tradition hat, stehen curriculare Entwicklungen gegenüber, die oben bereits angedeutet wurden und besonders im Kontext der seit der Jahrtausendwende forcierten Kompetenzorientierung dominant geworden sind. Als wichtiges Steuerungsinstrument der bildungsadministrativen Ebene können die Bildungsstandards eingeschätzt werden, die den Orientierungsrahmen für die länderunabhängige Lehrplanentwicklung abstecken (vgl. KMK 2004). Literaturbezogene Kompetenzen werden hier pragmatisch dem Bereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* zugeordnet. Als Zielhorizont für das vierte Schuljahr, den Abschluss der Primarstufe, werden verschiedene Teilfähigkeiten fixiert, die unabhängig von Textsorte und sprachlichem Modus primär auf die Textverarbeitung und den angemessenen Umgang mit Texten abzielen (vgl. ebd.: 11ff.). Dabei stehen kulturelle Praktiken und Zugänge zu Texten im Mittelpunkt, es geht um die »Erziehung zur Literatur«, weniger um die »Erziehung mit Literatur« (Jentgens 2016: 16). Und diese Festlegungen scheinen auch näher an der am Ende von Abschnitt 2 diskutierten idealtypischen Perspektivierung literaturdidaktischen Interesses orientiert zu sein.

Diese Gegenüberstellung zeigt nun, dass für die Gegenstandspräzisierung der Literaturdidaktik ein ausgesprochen diffuser Zustand vorherrscht. Wird ihr einerseits eine wichtige Bedeutung für eine Bildung im Spannungsfeld von *Individuierung und Enkulturation* (vgl. Dunker 1994: 9) zugesprochen, das auch funktional bezogen auf die verwendete Literatur herauszustellen ist, kann dem Deutschunterricht andererseits aber eine Funktion als mentalitäts- und wertebildendes Fach aberkannt werden, indem der

fachunterrichtliche Umgang mit Literatur auf habituelle und literaturtheoretische Fragen beschränkt wird. Das Verhältnis der fachunterrichtlichen Gegenstandskonstituierung zur kulturellen Tradition des Literaturunterrichts bleibt so ausgesprochen unklar. Man könnte solche mentalitäts- und wertebildenden Orientierungen als überkommene Rudimente einer humanistischen Bildungstradition markieren, die angesichts einer veränderten Ausrichtung des Deutschunterrichts (und einer zunehmenden fachlichen Ausdifferenzierung) zu überwinden sind, das würde jedoch das tradierte Selbstverständnis der Deutschdidaktik, das sich auch in der lebendigen Fachdiskussion der wissenschaftlichen Community widerspiegelt, maßgeblich infrage stellen. Mit Blick auf die Praxis des Deutschunterrichts muss hier wohl eher von einer Leerstelle in den curricularen Vorgaben gesprochen werden, die jedoch den inhaltlich-thematischen Bezug, den Literatur immer herstellt, zu diffundieren droht.

Denn gerade die unklare Bestimmung der Funktion und Bedeutung einer – aufgrund thematischer Beschäftigung mit Literatur erwartbaren – persönlichkeits- und wertebildenden Komponente des Literaturunterrichts macht die Verhältnisbestimmung dieser verschiedenen Ebenen der Praxis des Literaturunterrichts ausgesprochen schwierig. Deutlich wird das mit Blick auf das am Anfang des zweiten Abschnitts aufgeführte Beispiel der thematischen Fokussierung im Rahmen der Kinder- und Jugendliteratur-Prüfungen im Lehramtsstudium: Denn entgegen der am Ende von Abschnitt 2 formulierten idealtypischen Abgrenzung religions- und deutschdidaktischer Interessenfelder und Zugriffe auf den gemeinsamen Gegenstand Literatur, ist bei vielen Studierenden eine starke einseitige Fokussierung auf das thematische Verständnis von Literatur zu beobachten. So interessieren die Formen der Motivdarstellung – exemplarisch bezogen auf das oben genannte Beispiel: Sterbeformen, Trauerphasen, Jenseitskonzepte etc. – nicht aber ihre artifizielle Formung in der kulturellen Praxis der literarischen Transformation. Die Motivation zur Auseinandersetzung mit den Texten ist eine oft ausschließlich thematisch orientierte, die Ausrichtung einer strukturierenden Aufmerksamkeit auf das Medium der Botschaft – und in dem Zusammenhang die didaktisch ausgesprochen virulente Frage nach den Strukturen der ästhetischen Vermittlung, der Form der Bedeutungskonstituierung, der polyvalenten Leerstellenbildung und damit verbundener Deutungsanforderungen und -herausforderungen etc. – stellt eine große Hürde dar. So schwer ein (Deutsch-)Unterricht vorstellbar ist, der Texte unabhängig von ihrer thematischen Dimension thematisiert, so sehr wird hier jedoch das genuin deutschdidaktische Interesse an der Auseinandersetzung mit Literatur marginalisiert.

So steht das traditionelle Selbstverständnis der Literaturdidaktik derzeit unter einem zweifachen Legitimationsdruck: Einerseits ist ihre Bedeutung mit Blick auf die stärker pragmatisch-funktionale Ausrichtung des Deutschunterrichts im Zuge der Kompetenzorientierung deutlich reduziert worden – in den Bildungsstandards werden die Kompetenzbereiche in der Regel modusunabhängig ausgewiesen, Literatur als kulturelle Praxis spielt kaum eine explizite Rolle und die etablierten Formen der Evaluation und Qualitätssicherung wie Vergleichsarbeiten oder Bildungsmonitorings zielen eher auf Sach- und Informationstexte ab –, andererseits dient sie in der Schule, das zeigen exemplarisch die Beobachtungen im Zuge des Prüfungsverhaltens der

Studierenden,⁶ eher als Mittel zum Zweck eines – sicherlich auch konkreteren und damit Lehrer*innen zugänglicher und griffiger, und angesichts der Erziehungsfunktion des (Grundschul-)Unterrichts relevanter erscheinenden – pädagogisch motivierten persönlichkeits- und wertebildenden Unterrichts.

Damit befindet sich der Literaturunterricht in der kuriosen Situation, einerseits als Kerngebiet humanistischer Bildung zu gelten und kaum offiziell infrage gestellt zu werden, gleichzeitig aber aus unterschiedlicher Perspektive unter Legitimationsdruck zu geraten bzw. gegenstandsbezogen faktisch zunehmend marginalisiert zu werden. Abschließend soll dieser Befund mit Blick auf den Religionsunterricht diskutiert werden.

4. Literatur und Religion – zum Verhältnis unterrichtlicher Gegenstandsbereiche

In den bisherigen Darstellungen konnte gezeigt werden, dass sich nicht nur der Religionsunterricht in der Transformation befindet. Auch der Literaturunterricht verändert sich aus ganz unterschiedlichen Gründen und auch dabei geht es um Legitimation unter dem Eindruck sich verändernder gesellschaftlicher Bedingungen und Ansprüche an Schule und Bildung. Gibt es nun Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsfächern Religion und Literatur, die hier produktiv aufeinander bezogen werden können? Deutlich geworden sind im zweiten Absatz die inhaltlich-gegenstandsbezogenen Überschneidungen im Feld der (Kinder- und Jugend-)Literatur. Diese sind markant und von gegenseitigem Interesse, wie z. B. der explizite Wiederhall religiöser Themen im Feld der Literaturwissenschaft zeigt, jedoch gibt es deutliche Unklarheiten hinsichtlich der Abgrenzung und Präzisierung literaturdidaktischer Interessenfelder und Zugriffe. Diese Unklarheit scheint es mir auf religionspädagogischer Ebene nicht zwingend zu geben.

Gleichzeitig sind in den diese Diskussion einleitenden Überlegungen von Michael Domsgen und Ulrike Witten einige konzeptionelle Positionierungen enthalten, die durchaus auch Akzentverschiebungen im Selbstverständnis des Religionsunterrichts andeuten, die hier relevant sein könnten. So wird unter Rückgriff auf Michael Ebertz die »Enthierarchisierung des Christentums« (Ebertz 2017, zit. n. Domsgen/Witten 2022: 54) zugunsten anderer religiöser Gruppen angesprochen und mit Verweis auf Mirjam Schambeck das Wesen der Religion als Doppelstruktur von »Diskurssystem und Lebensüberzeugung« (Schambeck 2019: 84, zit. n. Domsgen/Witten 2022: 59) betont. Dem Religionsunterricht gehe es dabei weniger um die »Weitergabe von Wahrheiten« als um das »Angebot von Bedeutungen« (Englert 2013: 48, zit. n. Domsgen/Witten 2022: 61). Eben solche bezogen auf das »Christentum im Besonderen« als ein »hochkomplexes Interpretations- und Zeichensystem« (Domsgen/Witten 2022: 58) entfalten zu können, erscheint als ein kulturell-hermeneutischer Ansatz, der ebenso in den Formen der Literatur zu finden und mit den Werkzeugen der Literaturdidaktik zu bearbeiten sein

6 Dass diese Beobachtungen exemplarisch auf ein allgemeineres Verständnis von Literatureinsatz im Deutschunterricht verweisen, zeigen auch Studien zur Auswahl von Texten für den Unterricht (vgl. aktuell die TAMoLi-Studie: Siebenhüner et al. 2018; weiterhin z. B. Ritter/Ritter 2015).

kann bzw. der sich durch eine gewisse Parallelität literatur- und religionsdidaktischer Selbstverständnisse auszeichnet. Der damit angedeutete Wandel des Religionsunterrichts von einer eher eindeutigen lebensorientierenden Funktion im Sinne einer Einführung in kulturell-mentalitätspraktische Zusammenhänge hin zu einer eher philosophisch-weltanschaulich-identitätsstiftenden Reflexionsfolie verschiebt nun auch den Religionsunterricht in eben jenen Bereich, der im Literaturunterricht mit den oben genannten lesebezogenen Bildungsnormen (besonders 1. und 2., siehe oben) als Gegenstand kultureller Bildung im Spannungsfeld von *Individuierung und Enkulturation* umrissen wurde. Hier wären die oben bereits angedeuteten gegenstandsbezogenen Überschneidungen nun um bildungstheoretische Orientierungen zu ergänzen, die zu einem gemeinsamen Bildungsfeld einer kulturellen Identitätsbildung zusammengedacht werden könnten.

Sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang zu betonen, dass diese Vorschläge, die bestenfalls den Status einer Idee haben, viele Fragen offen lassen. Das Verhältnis von Religion und Literatur muss in diesem Zusammenhang auch hinsichtlich seines Wirklichkeits- bzw. Fiktionsstatus geklärt werden und keineswegs kann es darum gehen, hier gänzlich unterschiedliche kulturelle Praxen und Stoffe unter einer gemeinsamen Kategorie zu subsumieren und in eins zu setzen. Religion hat einen anderen Status als Literatur, beansprucht andere Bezüge zur Identität des Einzelnen und erzeugt auch andere Formen von Verbindlichkeit, als das literarische Impulse zu leisten in der Lage sind. Wenn ich hier die Klärung schuldig bleibe, dann, weil die Aufgabe des Textes eine impulsgebende ist, die zu weiteren Diskussionen anregen soll, die dann aber unter Einbeziehung entsprechender Expert*innen zu führen sind.

Hier genügt mir das Fazit, dass die beiden diskutierten Praxen Religion und Literatur für die Schule als kulturelle Angebote zu begreifen sind, die der Idee einer mehrperspektivischen Aufklärung und Persönlichkeitsbildung durch das Zusammenspiel artifizierender Formen und polyvalenter Stoffe einigen Entfaltungsspielraum eröffnen sollten. So könnte angesichts anstehender Transformationen im Feld der Unterrichtsfächer auch hier – ggf. auch im Zusammenspiel mit weiteren Schulfächern oder deren Teilbereichen (z.B. Ethik, Gesellschaftskunde, Sachunterricht, ggf. auch musisch-künstlerische Fächer) über ein gemeinsames Aufgabenfeld nachgedacht werden, in dem die einzelnen Fächer nicht aufgehen sollten, das aber stärker, als das bisher durch die fächerübergreifende Didaktik forciert wird, kulturelle Bildung als gemeinsames Handlungsfeld thematisieren und sinnstiftend-identitätsbildend zugänglich machen sollte.⁷ Eine solche Diskussion könnte – so meine Erwartung – auch die jeweiligen Fachidentitäten und das damit verbundene Selbst-Bewusstsein stärken.

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf et al. (2020): »Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht des Elementar- und Primarbereichs sowie des Sekundarbereichs«, in: Tobias Kurwinkel/Philipp

7 Auch die Form wäre zu diskutieren. Es müsste sich nicht zwingend um ein Unterrichtsfach handeln, ggf. sind auch andere institutionelle Organisationsformen denkbar.

- Schmerheim (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur, Berlin: Metzler, S. 381-399.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Springer VS.
- Domsgen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.) (2022): »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland«, in Domsgen/Witten: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: transcript, S. 17-69.
- Duncker, Ludwig (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts, Weinheim/Basel: Beltz.
- Erlbruch, Wolf (2010): Ente, Tod und Tulpe, München: Antje Kunstmann.
- Gansel, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hopp, Margarete (2015): Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch seit 1945, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hurrelmann, Bettina (2004): »Informelle Sozialisationsinstanz Familie«, in: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick, Weinheim: Juventa, S. 280-305.
- (2007): »Modelle und Merkmale der Lesekompetenz«, in: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien, Seelze: Klett Kallmeyer, S. 18-28.
- Jentgens, Stephanie (2016): Handbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Krommer, Axel (2019): Paradigmen und palliative Didaktik. Oder: Wie Medien Wissen und Lernen prägen. <https://axelkrommer.com/2019/04/12/paradigmen-und-palliative-didaktik-oder-wie-medien-wissen-und-lernen-praegen/vom-08.12.2020>.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. München: Luchterhand.
- Langenhorst, Georg (Hg.) (2011): Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart, München: Sankt Michaelsbund.
- Langenhorst, Georg/Krejttschi, Tobias (2019): Kinderbibel. Die beste Geschichte aller Zeiten, Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.
- Raubaum, Lena/Frühwirth, Clara (2020): Es gibt eine Zeit..., Innsbruck: Tyrolia.
- Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2015): »Du groß, und ich klein?! Bilderbucherkundungen zwischen Faszination und Normierung«, in: Ricarda Freudenberg/Petra Josting (Hg.): Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen, München: kopaed, S. 127-141.
- Ritter, Alexandra/Witten, Ulrike (2017): »Neue Perspektiven auf biblische Texte. Aktuelle Kinderbibeln im Vergleich«, in: Kinder- und Jugendliteratur und Medien (kjl&m) 4, S. 27-34.
- Ritter, Michael (Hg.) (2017): »Luther & Co, Religion(en) in der Kinder- und Jugendliteratur. Themenschwerpunkt«, in: Kinder- und Jugendliteratur und Medien (kjl&m) 4, S. 2-77.

- Rosebrock, Cornelia (1995): »Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung«, in: Cornelia Rosebrock (Hg.): Lesen im Medienzeitalter, Weinheim/Basel: Beltz, S. 9-30.
- Siebenhüner, Steffen et al. (2019): »Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi«, in: Didaktik Deutsch 47, S. 44-64.
- Yesilada, Karin (2017): »Islam in der (interkulturellen) Kinder- und Jugendliteratur«, in: Kinder- und Jugendliteratur und Medien (kjl&m) 4, S. 19-26.

