

1 Einleitung

Eine ‚Stunde Null‘ hat es innerhalb der Thematik von Glaubensverkündigung und religiösem Lernen mittels Literatur nicht gegeben. Die Bibel selbst steckt voller Poesie, enthält kunstvolle Gebete und Hymnen, Geschichten und Erzählungen über menschliche Erfahrungen mit Gott. Dies setzte sich in der christlichen Tradition fort, wovon etwa die Dichtungen Martin Luthers und Paul Gerhards auf evangelischer sowie Friedrich Spees von Langenfeld und Christoph von Schmidts auf katholischer Seite zeugen – um nur einige bis heute bekannte Protagonisten auf diesem Feld zu nennen. Da Literatur über Jahrhunderte vielfach im Dienst des christlichen Glaubens stand, ließen sich noch bis ins 19. Jahrhundert lehrreiche und erbauliche literarische Werke als Spiegel katholischen bzw. evangelischen Lebens wie selbstverständlich in religiöse Lernprozesse einbinden.

Erst in den dreißiger und vierziger Jahren des 20. Jahrhunderts gewannen didaktisch-methodische Reflexionen darüber, *wie* mit literarischen Werken umzugehen ist, an Bedeutung. Hintergrund hierfür ist die Emanzipation der Literatur aus dem christlichen Binnenraum, die eine neue Verhältnisbestimmung von Religion und Literatur notwendig machte und für das religiöse Lernen zur Folge hatte, dass sich Literatur nicht *per se* als Bestätigung der christlichen Botschaft einsetzen ließ. Aufgrund dieses Spannungsverhältnisses von Religion und Literatur stellte sich von diesem Zeitpunkt an immer wieder neu die Frage, ob und wie literarische Texte in religiöse Lernprozesse zu integrieren sind.

1.1 Fragestellung und Zielperspektiven

Entscheidende Impulse für den religionsdidaktischen Umgang mit Literatur gehen von zwei – im weiteren Verlauf noch näher zu beleuchtenden – Entwicklungen aus, die sich immer wieder berühren und gegenseitig anstoßen: Hierzu gehören zum einen die Hinwendung der Theologie zur Literatur, die mit Romano Guardini (1885–1968) und Hans Urs von Balthasar (1905–1988) noch vor der Mitte des 20. Jahrhunderts einen ersten Höhepunkt erreichte, und zum anderen die konzeptionellen Entwicklungen innerhalb der Religionsdidaktik, die zu verschiedenen Ausprägungen des Religionsunterrichts führten. Eine interessante Parallele zwischen beiden Entwicklungen: Die Hinwendung zur Literatur hat im Wesentlichen die gleiche Ursache wie die Ablösung eines normativ-deduktiv geprägten Katechismusunterrichts durch die materialkerygmatische Konzeption innerhalb der Religionsdidaktik. Beides beruht auf einer Kritik an der Neuscholastik, die seit den dreißiger Jahren zunehmend als rückwärtsgewandt und starr empfunden wurde. Sowohl die theologisch-literarischen Arbeiten Guardinis und von Balthasars als auch die Etablierung der Materialkerymatik durch Josef Andreas Jungmann (1889–1975) und weitere Vertreter sind Versuche, die Theologie bzw. den Religionsunterricht aus abstrakten und rationalistischen Engführungen zu befreien. In diese Zeit führt die vorliegende Arbeit zurück, die sich der Untersuchung der historischen Entwicklung des religionsdidaktischen Umgangs mit Literatur widmet und damit eine Lücke schließen will: Während die wesentlichen Stationen der Dialogdisziplin ‚Theologie und Literatur‘ eingehend erforscht wurden¹, steht eine Untersuchung des Teilbereichs ‚Religionspä-

1 Vgl. für den deutschsprachigen Raum: Georg Langenhorst, *Theologie und Literatur. Ein Handbuch*, Darmstadt 2005. Als knappe Weiterführung: ders., *Theologie und Literatur: Aktuelle Tendenzen*, in: *ThRv* 109 (2013), 355–372.

dagogik und Literatur‘ bislang weitgehend aus². Um dieses Forschungsdefizit aufzuarbeiten, konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die Analyse von Religionsbüchern. Wie kein anderes Medium fungieren diese unter anderem als Mittler „zwischen religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis“³. Als solche spiegeln sie „den jeweiligen Diskussionsstand und Diskussionsschwerpunkte der Religionspädagogik wider“⁴. Übertragen auf den Bereich von ‚Religionspädagogik und Literatur‘ ist also davon auszugehen, dass sich in ihnen die Diskussion um einen religionsdidaktisch verantworteten Umgang mit literarischen Texten spiegelt und konkretisiert.

Ziel der Arbeit ist es, anhand der Religionsbücher der letzten knapp siebzig Jahre Wegmarken und Grundtendenzen des sich wandelnden religiösen Lernens anhand literarischer Texte aufzuzeigen und hiervon ausgehend Perspektiven zu entwickeln, wie literarische Werke gegenwärtig und zukünftig sinnvoll in religiöse Lernprozesse integriert werden können.

1.2 Methodische Vorbemerkungen zur Religionsbuchanalyse

Die methodische Vorgehensweise bei der Analyse von Religionsbüchern hängt in erster Linie vom Gegenstand ab, der gesichtet werden soll.

Ein Blick in die noch junge Geschichte der Religionsbuchanalyse, die Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts mit den Arbeiten von Hubertus Halfbas und Ursula Meinecke einsetzte, zeigt, wie vielfältig und unterschiedlich diese Analysen in der Auswahl des Untersuchungsmaterials und ihrer Methodik sind. Nur die grundlegenden Charakteristika dieser Untersuchungen seien nachfolgend kurz charakterisiert, um im Anschluss daran die eigene Vorgehensweise zu skizzieren und zu begründen.⁵

Während Ursula Meinecke „bewußt darauf verzichtet, vorweg [einen Kriterienkatalog, leitende Fragen oder dergleichen; EW] zu entwickeln und die Lehrbücher danach durchzumustern“⁶ und stattdessen die einzelnen Religionsbücher induktiv erschließt, geht der Schulbuchanalyse in Halfbas’ „Fundamentalkatechetik“ eine Entfaltung seines eigenen Konzepts von Religionsunterricht voran, an dem ausgewählte Unterrichtswerke gemessen werden. Dabei werden ihr Wirklichkeitsbezug, ihr biblischer Bezug und ihre Sprache analysiert. Es mag wenig überraschen, dass die Unterrichtswerke diesem Konzept nicht standhalten und in allen drei Bereichen insgesamt sehr negativ bewertet werden.⁷

2 Einen kurzen historischen Abriss hierzu bietet: Georg Langenhorst, *Literarische Texte im Religionsunterricht*. Ein Handbuch für die Praxis, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2011, 14–45.

3 Georg Hilger, *Ansätze und Typen der Korrelation von Lebenssituationen und Glaubensinhalten*, in: *KatBl* 102 (1977), 250–257, hier 250.

4 Ebd.

5 Einen Überblick über die bis 1990 erschienenen Religionsbuchanalysen bietet: Veit-Jakobus Dieterich, *Religionsbuchanalyse und Religionsbuch in der Bundesrepublik Deutschland*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 14 (1992), 135–156, hier 137. Eine vergleichbare Übersicht über die nach 1990 publizierten Religionsbuchanalysen liegt bislang nicht vor.

Nachfolgend seien nur ‚größere‘ Schulbuchanalysen, deren Ergebnisse meist in Form von Monographien publiziert worden sind, vorgestellt. Da kleinere, als Aufsätze publizierte Beiträge das Gesamtbild nicht verändern und ihnen in der Regel eine eigenständige methodische Diskussion fehlt, werden diese hier nicht erfasst.

6 Ursula Meinecke, *Religionsunterricht im Spiegel seiner Lehrbücher*. Der evangelische Religionsunterricht der Gegenwart, untersucht am Religionsbuch der Volksschule 1945–1967, Hannover 1969, 20.

7 Vgl. Hubertus Halfbas, *Fundamentalkatechetik*. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht (1968), Düsseldorf²1969, 113–192. Während es sich hierbei um eine sachliche, kriteriengeleitete Analyse handelt, liest sich Halfbas’ in einer Monographie von 2012 publizierte Kritik gegenwärtiger kompetenzorientierter Religionsbücher eher als Schulbuchschele (vgl. Hubertus Halfbas, *Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust*. Eine Funda-

Die meisten in den Folgejahren publizierten Schulbuchanalysen konzentrieren sich auf die Untersuchung der Darstellung bestimmter im Religionsunterricht relevanter Inhalte und stellen der eigentlichen Analyse im Vorfeld formulierte Fragestellungen oder ein Kategoriensystem voran. Dabei lassen sich einige Interessenschwerpunkte erkennen: Vor allem in den siebziger und achtziger Jahren beschäftigen sich Schulbuchanalysen mit Fragen von *Religion und Konfession*. Dies belegen Herbert Schultzes Arbeit über Konfession, Pluralismus und Toleranz (1971)⁸, Ruth Kastning-Olmesdahls Untersuchung zur Behandlung des Judentums (1981)⁹ sowie die Arbeiten zur Darstellung des Islam von Udo Tworuschka (1986)¹⁰ und von Hans Vöcking u.a. (1988)¹¹. Auch die 2010 publizierte Untersuchung über die Verständigung mit Andersgläubigen von Sandra Mubaraka¹² lässt sich diesem Themenfeld zuordnen. Um *dogmatische Themen* in Religionsbüchern geht es Fulbert Steffensky (1973)¹³, Irene Dabalus (1975)¹⁴ und schließlich Mónica Solymár (2009)¹⁵. Allgemein *gesellschaftlich-politische Themen* werden von Henning Günther und Rudolf Willeke (1982)¹⁶, von Dietrich Zilleßen (1985)¹⁷, Eugen Baldas (1986)¹⁸, Wolfgang Fleckenstein (1989)¹⁹, Manfred Spieker (1989)²⁰ und von Manfred Kemme (2004)²¹ gesichtet. Das Verhältnis von *Naturwissenschaft und Reli-*

mentalkritik, Ostfildern 2012, 138–169). Ohne die Auswahl der Unterrichtswerke näher zu begründen, greift er hier scheinbar willkürlich einzelne Sequenzen und Details heraus, die er „in oberlehrerhafter Manier“ kommentiert und an seinem eigenen Konzept misst (vgl. Wolfgang Michalke-Leicht, Sack oder Esel: Wer ist eigentlich gemeint? Eine Replik auf Hubertus Halfbas, online verfügbar unter: <http://www.michalke-leicht.de/pulsepro/data/img/uploads/files/Religionspaedagogik/12-04-22-Replik-Halfbas-Kritik.pdf>; Zugriff am 20. Februar 2014; Zitat ebd., 4).

- 8 Vgl. Herbert Schultze, *Konfession, Pluralismus, Toleranz im evangelischen Schulbuch*. Eine kritische Bestandsaufnahme, Neukirchen-Vluyn 1971.
- 9 Vgl. Ruth Kastning-Olmesdahl, *Die Juden und der Tod Jesu. Antijüdische Motive in den evangelischen Religionsbüchern für die Grundschule*, Neukirchen-Vluyn 1981.
- 10 Vgl. Udo Tworuschka, *Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam*, Braunschweig 1986.
- 11 Vgl. Hans Vöcking/Hans Zirker/Udo Tworuschka/Abdoldjavad Falaturi, *Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam*, Braunschweig 1988.
- 12 Vgl. Sandra Mubaraka, *Evangelischer Religionsunterricht zwischen Identität und Verständigung. Eine Untersuchung neuerer Schulbücher für die Sek. I im Hinblick auf das Bild des Christentums und Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Andersgläubigen*, Dortmund 2010, online publiziert unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/29164>; Zugriff am 27. Februar 2014.
- 13 Vgl. Fulbert Steffensky, *Gott und Mensch – Herr und Knecht? Autoritäre Religion und menschliche Befreiung im Religionsbuch*, Hamburg 1973.
- 14 Vgl. Irene Dabalus, *Wer ist dieser? Jesus Christus im Religionsunterricht heute. Bibeltheologische und didaktische Vorstellungen in Handbüchern und Unterrichtsprojekten im deutschen Sprachraum (1960–1972)*, Münterscharzach 1975.
- 15 Vgl. Mónica Solymár, *Wer ist Jesus Christus? Eine theologisch-didaktische Analyse der Schulbuchreihe „Kursbuch Religion“*, Göttingen 2009.
- 16 Vgl. Henning Günther/Rudolf Willeke, *Was uns deutsche Schulbücher sagen. Eine empirische Untersuchung der genehmigten Deutsch-, Politik- und Religionsbücher*, Werl 1982.
- 17 Vgl. Dietrich Zilleßen, *Politik in Religionsbüchern*, in: Franz Pöggeler (Hg.), *Politik im Schulbuch*, Bonn 1985, 84–119; 365–395.
- 18 Vgl. Eugen Baldas, *Katholische Soziallehre im Religionsunterricht des Gymnasiums*, Freiburg i. Br. 1986.
- 19 Vgl. Wolfgang Fleckenstein, *Außenseiter als Thema und Realität des katholischen Religionsunterrichts. Inhaltsanalyse religionsdidaktischer Unterrichtsmaterialien und ihre innovatorischen Konsequenzen, orientiert am Beispiel Gastarbeiter*, Würzburg 1989.
- 20 Vgl. Manfred Spieker, *Flucht aus dem Alltag? Arbeit, Wirtschaft und Technik in den Schulbüchern des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts*, Köln 1989.
- 21 Vgl. Manfred Kemme, *Das Afrikabild in deutschen Religionsbüchern. Eine Untersuchung katholischer Religionsbücher für die Sekundarstufe I*, Münster 2004.

gion bzw. Glaube steht im Blickpunkt der Arbeiten von Veit-Jakobus Dieterich (1990)²² und Guido Hunze (2007)²³. Den Umgang mit *Sterben und Tod* im Religionsbuch untersuchen Gudrun Braeker (1997)²⁴ und Anne Zingrosch (2000)²⁵. Bei Karin Borck (1999)²⁶ und Angela Volkmann (2004)²⁷ rücken schließlich *biblische Themen* in den Fokus des Interesses; bei letzterer unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechterperspektive.

Der Konzeption dieser Arbeit kommt – zumindest in der Auswahl des Gegenstandes – die Dissertation von Christina Kalloch am nächsten. Anders als in den vorangehend genannten Religionsbuchanalysen ist hier nicht ein bestimmter Unterrichtsinhalt, sondern ein Unterrichtsmedium Gegenstand der Untersuchung: Kalloch analysiert den Umgang mit bildender Kunst in den Grundschulwerken von Günter Lange und Hubertus Halfas, um im Anschluss daran „Grundzüge einer Bilddidaktik für die Primarstufe“²⁸ zu entwickeln.

Neben thematischen Schwerpunktsetzungen sind aufgrund der Materialfülle weitere Vorentscheidungen notwendig: Bei der Analyse von Religionsbüchern stellt sich unweigerlich die Frage, wie das vorhandene Material sinnvoll eingegrenzt werden kann. Im Wesentlichen unterscheidet sich die Art der Analysen durch die jeweils erfassten Zeiträume. Für die meisten Analysen gilt, dass sie Unterrichtswerke ihrer jeweiligen Gegenwart oder der letzten zehn bis 25 Jahre (selten mehr) untersuchen. In jüngeren Arbeiten lässt sich insgesamt eine Tendenz zur Reduktion beobachten. Betrachtet man die ab 2000 publizierten Religionsbuchanalysen, so ergibt sich folgendes Bild: Allein Manfred Kemme berücksichtigt einen Zeitraum von etwa 40 Jahren; Anne Zingrosch untersucht alle im Jahr 1998 zugelassenen Unterrichtswerke; Angela Volkmann analysiert „drei neuere bzw. neueste Schulbücher“²⁹, ebenso Guido Hunze; Mónica Solymár und Hans Jürgen Herrmann³⁰ konzentrieren sich einzig auf das für den evangelischen Religionsunterricht zugelassene *Kursbuch Religion*, verfolgen damit allerdings ein historisches Interesse, indem sie die Entwicklung des 1976 erstmals publizierten Unterrichtswerks in den Blick nehmen. Wenige der Analysen aus den achtziger und neunziger Jahren untersuchen größere geschichtliche Zeiträume: Dietrich Zilleßen sichtet zwischen 1871 und 1984 publizierte Religionsbücher, Veit-Jakobus Dieterichs Analyse liegen Unterrichtsmaterialien aus den Jahren 1918 bis 1985 zugrunde und Ursula Braeker berücksichtigt

22 Vgl. Veit-Jakobus Dieterich, *Naturwissenschaftlich-technische Welt und Natur im Religionsunterricht. Eine Untersuchung von Materialien zum Religionsunterricht in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik Deutschland (1918–1985)*, 2 Bde., Frankfurt a. M. u.a. 1990.

23 Vgl. Guido Hunze, *Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten*, Stuttgart 2007.

24 Vgl. Gudrun Braeker, „Sterben und Tod“ in Religionsbüchern. Eine Untersuchung evangelischer Religionsbücher der Volks- und Grundschule nach 1945, Aachen 1997.

25 Vgl. Anne Helene Zingrosch, *Tod – (K)ein Thema in Lehrplänen und Lehrbüchern für den Katholischen Religionsunterricht*, Frankfurt a. M. 2000.

26 Vgl. Karin Borck, „Der Micha vom Prenzlauer Berg“. Prophetenbilder in Religionsbüchern der Sekundarstufe I. Eine Schulbuchanalyse aus exegetischer Sicht, Berlin 2001, online publiziert unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000383; Zugriff am 20. Februar 2014.

27 Vgl. Angela Volkmann, „Eva, wo bist du?“. Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen, Würzburg 2004.

28 Christina Kalloch, *Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule. Eine Auseinandersetzung mit den Grundschulwerken von G. Lange und H. Halfas*, Hildesheim/Zürich/New York 1997, 210.

29 Volkmann, „Eva, wo bist du?“, 93.

30 Vgl. Hans Jürgen Herrmann, *Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976*.

Schulbücher aus der Zeit von 1945 bis 1991. Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass größer angelegte historische Untersuchungen auf dem Gebiet der Religionsbuchanalyse rar sind.

Neben der Festlegung eines Untersuchungszeitraumes gehören zu weiteren in den einschlägigen Arbeiten anzutreffenden Eingrenzungen, die hier nicht eingehender dargestellt werden sollen, die Beschränkung auf eine bestimmte Schulart oder Schulstufe sowie auf eine bestimmte Konfession. Auffälligkeiten, dass Unterrichtswerke für eine einzelne Schulform oder Konfession besonders gründlich erforscht sind, lassen sich hierbei nicht beobachten.

Je nach Thema, Fragestellung und Materialfülle unterscheiden sich die von den Autorinnen und Autoren gewählten Analysekriterien und Verfahren. Da es der vorliegenden Arbeit – wie eingangs erläutert – um das Aufzeigen von Grundtendenzen in der Entwicklung des literarisch-religiösen Lernens geht, ist ein vorab formuliertes Analyseraster, wie es etwa Veit-Jakobus Dieterich vorschlägt, nicht zulässig. Dieterich geht von einem kommunikationstheoretischen Standpunkt aus, den er wie folgt beschreibt:

„Eine Kommunikationsstruktur kann gelungen oder misslungen (verzerrt) sein. Als vereinfachtes Modell lassen sich drei Grundmöglichkeiten der Kommunikationsstruktur aufzeigen, von denen die beiden ersten Formen eines verzerrten Dialogs darstellen, die letzte aber ein gelungenes Gespräch ist.

1. Fixierung auf die Eigenposition, Vernachlässigung oder Abwertung der Fremdgruppe;
2. Fixierung auf die Fremdposition, Vernachlässigung oder Abwertung der Eigengruppe;
3. Dialektisch-dialogische Beziehung von Fremd- und Eigenposition.“³¹

Dieses vorab aufgestellte, apodiktisch vertretene Kommunikationsparadigma und die Klassifizierung, wann ein Dialog als ‚gelungen‘, wann er als ‚verzerrt‘ zu beurteilen ist, zeigt, dass Dieterich selbst von der Religionsdidaktik seiner Zeit – näher: von einem korrelationsdidaktischen Denken – geprägt ist, was er nicht hinreichend zu reflektieren scheint. Als Maßstab für Religionsbücher, die vor der Etablierung eines korrelationsdidaktischen Ansatzes im Religionsunterricht eingesetzt wurden, eignet sich solch ein Modell explizit nicht. Sämtliche ältere Unterrichtswerke müssten zwangsläufig durch das aufgestellte Raster fallen und wären damit allesamt Beispiele für einen verzerrten Dialog.

Dies zeigt umso deutlicher, dass es im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit keineswegs zu beklagen, sondern vielmehr zu begrüßen ist, dass bis heute „eine einigermaßen umfassende Theorie des Schulbuchs bzw. des Religionsbuchs [...] nicht verfügbar“³² ist und sich bislang „ein methodischer Konsens in der relativ jungen Geschichte der Schulbuchanalyse im Bereich des Religionsunterrichts nicht herausgebildet“³³ hat.

Damit macht der grobe Überblick über die Religionsbuchforschung vor allem zweierlei deutlich: Notwendig ist zunächst eine sinnvolle und der Fragestellung dieser Arbeit angemessene Eingrenzung der zu berücksichtigenden Religionsbücher. Im Anschluss daran sind schließlich Analyseverfahren näher zu begründen und zu beschreiben, die so offen angelegt sind, dass mit ihrer Hilfe der didaktische Umgang mit Literatur zu verschiedenen Zeiten erschlossen werden kann.

31 Dieterich, Religionsbuchanalyse und Religionsbuch in der Bundesrepublik Deutschland, 140.

32 So der von Rudolf Englert und Rainer Lachmann 1997 erhobene, noch heute gültige Befund: Rudolf Englert/Rainer Lachmann, Was soll ein Blickpunkt „Schulbuchanalyse“?, in: dies. (Bearb.), Schulbuchanalyse. Zeitschriften – Aufsätze – Bücher, Münster 1997, 9–13, hier 9.

33 Hunze, Die Entdeckung der Welt als Schöpfung, 32f.

1.3 Eingrenzungen des Untersuchungsmaterials

Wie lässt sich die Fülle an Religionsbüchern und Religionsbuchreihen sinnvoll eingrenzen, so dass die Auswahl repräsentativ, zugleich aber so überschaubar ist, dass der Umgang mit literarischen Texten in ihnen tatsächlich auch erfasst werden kann?

Mit Blick auf den Gegenstand der Arbeit scheinen fünf Grenzziehungen sinnvoll, die nachfolgend genannt und kurz begründet werden:

a) Religionsbücher für die Schülerhand

Wenn hier von Schul- oder Religionsbüchern die Rede ist, so sind damit stets solche Bände gemeint, die für die Hände der Schülerinnen und Schüler bestimmt sind und diese durch ein ganzes Schuljahr – je nach Konzeption auch durch zwei Jahre oder die gesamte Sekundarstufe II – begleiten. Nicht untersucht werden dagegen ‚kleinere Materialien‘, also für Lehrerinnen und Lehrer ausgearbeitete Unterrichts- oder Stundenentwürfe, die in der Regel keine geschlossene Gesamtkonzeption aufweisen. Auch zu neueren Unterrichtswerken oft dazugehörige Medien wie etwa Arbeitshefte oder anderes Begleitmaterial werden hier nicht gesichtet, da diese Zusatzmaterialien weitaus seltener eingesetzt werden.

Zu einem Unterrichtswerk gehörende Lehrerhandbücher und -kommentare werden soweit berücksichtigt, wie sie weiterführende Hintergrundinformationen zu in den Schülerbänden vorhandenen Literaten und ihren Texten bieten, da diese zusätzlichen Informationen und Arbeitsanregungen aufschlussreich für die Arbeit mit konkreten Texten sein können. In den Lehrerkommentaren vorhandenes Zusatzmaterial und Verweise auf weitere literarische Werke müssen dagegen zwecks Eingrenzung der Textfülle unberücksichtigt bleiben.

b) Untersuchungszeitraum: 1945 bis 2013

Da die Untersuchung ein geschichtliches Interesse hat und der Wandel im Umgang mit Literatur im Brennpunkt steht, wird hier ein Zeitraum von knapp 70 Jahren gesichtet. Warum hier das Jahr 1945 als Grenze für den Beginn gesetzt wird, wurde eingangs bereits kurz erläutert:

In den dreißiger Jahren beginnt seitens der Theologie die – zunächst nur von einzelnen Personen betriebene – systematische Auseinandersetzung mit Literatur. Damit beginnt sich die Dialogdisziplin ‚Theologie und Literatur‘ zu formieren, die alsbald auch religionspädagogisch relevant werden sollte.

Etwa zeitgleich bekommt der Religionsunterricht aufgrund der Ablösung der normativ-deuktiven Katechismusdidaktik durch die Materialkerymatik ein neues Gesicht. Zwar bleibt der Katechismus zunächst – in Form des sogenannten *Grünen Katechismus*³⁴ – weiterhin das zentrale Unterrichtsmedium. In der Nachkriegszeit kommen jedoch als Ergänzung zunehmend auch Religionsbücher für Schülerinnen und Schüler bestimmter Jahrgangsstufen und Schularten auf den Schulbuchmarkt.

Diesen Entwicklungen wird im weiteren Verlauf (Kap. 2) noch detaillierter nachzugehen sein.

c) Unterrichtswerke für den katholischen Religionsunterricht

Die Beschränkung auf die Sichtung von Unterrichtswerken für den *katholischen* Religionsunterricht legt sich aus zwei Gründen nahe:

³⁴ Vgl. Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands, hg. von Albert Burkart, Freiburg i. Br. 1955.

Erstens: Auch wenn in der Begegnung mit der Literatur katholische und evangelische Theologen einander Impulse geben und sich ihre Denkansätze gegenseitig befruchten, so ist dennoch zu beobachten, dass es auf diesem Feld konfessionelle Schwerpunkte gibt und das Verhältnis der Theologie zur Literatur jeweils eigene Traditionen hat: „Die scharfe Trennung von menschlichen Werken und Werken des Heils, die in der evangelischen Tradition lange Zeit vorherrschend war, hat in der katholischen Tradition keine gleichwertige Entsprechung“³⁵, stellt Georg Langenhorst fest und verweist damit darauf, dass es in der evangelischen Tradition eine weitaus schärfere Trennung zwischen Kultur und Theologie gibt als an der katholischen. Während evangelischerseits erst im 20. Jahrhundert eine Annäherung an die Literatur zu beobachten ist, war es im Katholizismus „seit dem Mittelalter kein Problem, Gott als Schöpfer und Erlöser auf der einen Seite und den Menschen als Künstler und Mitschöpfer auf der anderen zusammen zu denken“³⁶. So ist also die Verhältnisbestimmung von Theologie und Literatur zunächst konfessionell verschieden, wie auch die Ansätze Guardinis und von Balthasars auf katholischer und der Ansatz Paul Tillichs auf evangelischer Seite zeigen.³⁷

Zweitens: Auch in der konzeptionellen Entwicklung des Religionsunterrichts gibt es trotz zahlreicher Berührungspunkte konfessionelle Unterschiede.³⁸ Während etwa in der evangelischen Religionsdidaktik der problemorientierte Ansatz stark gewichtet wird und unterschiedliche Ausprägungen erfährt, wurde dieser auf katholischer Seite alsbald durch den korrelativen Ansatz abgelöst, was sich auch auf die Gestaltung der Unterrichtswerke auswirkt.

Dies macht eine differenzierte Betrachtung notwendig. Ein Vergleich mit Religionsbüchern für den evangelischen Religionsunterricht wäre sicherlich lohnenswert, kann im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht geleistet werden.

d) Unterrichtswerke für die Jahrgangsstufen 9 bis 13 bzw. 12

Die Eingrenzung auf Unterrichtswerke für die Jahrgangsstufen 9 bis 13 bzw. 12 (mit Einführung des achtjährigen Gymnasiums) verlangt eine ausführlichere Begründung.

Wenn nachfolgend der Umgang mit literarischen Texten analysiert wird, so ist zu bedenken, dass dieser in der Primarstufe und zu Beginn der Sekundarstufe I grundsätzlich eine andere Gestalt haben muss als in den höheren Klassen der Sekundarstufe I sowie in der Sekundarstufe II. Anhand des entwicklungspsychologischen Stufenmodells von James W. Fowler (*1940), das trotz begrenzter Aussagekraft solcher Modelle bleibend wichtige und konsensfähige Erkenntnisse liefert³⁹, soll dies verdeutlicht werden:

Mit seinem 1981 erstmals publizierten Werk „Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning“ hat Fowler ein Modell der Glaubensentwicklung des

35 Langenhorst, Theologie und Literatur. Ein Handbuch, 27.

36 Ebd., 27f.

37 Vgl. Kap. 2.2.

38 Vgl. hierzu die Darstellung der konzeptionellen Entwicklung des Religionsunterrichts in dem ökumenisch ausgerichteten Werk: Christina Kalloch/Stephan Leimgruber/Ulrich Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2009, 29–203.

39 Zu Fowlers Modell allgemein sowie zu kritischen Einschätzungen vgl. Friedrich Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter (1987), Gütersloh 2004, 137–167; Gerhard Büttner/Veit-Jakobus Dieterich, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013, 68–88. Als Modifizierung von Fowlers Theorie der Glaubensentwicklung stellen Büttner und Dieterich das Modell der religiösen Stile nach Heinz Streib (ebd., 82–87; Heinz Streib, Faith Development Theory Revisited. The Religious Styles Perspective, in: The International Journal for the Psychology of Religion 11, 148–158) vor. Da dieses Modell weniger prägnant und für den Umgang mit Literatur in verschiedenen Altersphasen wenig erkenntnisfördernd ist, kann hier auf weitere Ausführungen verzichtet werden.

Menschen vorgelegt, das kognitionspsychologische wie auch psychoanalytische Erkenntnisse berücksichtigt. Der Titel seines Werks „Stages of Faith“ verweist bereits darauf, dass es Fowler nicht um eine inhaltlich-dogmatisch gefasste Form von Glauben („belief“) geht, sondern um eine dieser Gestalt zugrunde liegende Form eines Vertrauensglaubens („faith“): „Glaube [...] ist ein universales Merkmal des menschlichen Lebens, überall erkennbar ähnlich, [...] eine Orientierung der ganzen Person, die ihren Hoffnungen und Bestrebungen, Gedanken und Handlungen Sinn und Ziel gibt.“⁴⁰ Auf der Basis halb-offener Interviews, in denen Fowler über 300 Probanden „zu ihrer Einschätzung der eigenen persönlichen wie religiösen Entwicklung seit der frühen Kindheit bis zur Gegenwart“⁴¹ befragte, arbeitete er ein Schema aus, dem zufolge sich der Glaube nach Überwindung einer Vorstufe im vorsprachlichen Alter (Stufe 0) über insgesamt sechs weitere Stufen entwickelt.

An dieser Stelle sind in erster Linie die zweite und dritte Stufe des Modells relevant. Die zweite ist die des sogenannten ‚mythisch-wörtlichen Glaubens‘, die von einem konkret-operationalen Denken ausgeht. Auf dieser Stufe befinden sich die meisten Kinder in einem Alter von sieben bis zwölf Jahren. Zu den wesentlichen Kennzeichen dieser Stufe gehört es, dass „der Mensch anfängt, für sich selbst die ‚stories‘, Glaubensinhalte und Regeln zu übernehmen, die seine Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft symbolisieren“⁴². ‚Mythisch‘ meint in diesem Zusammenhang, dass „Mythen, Geschichten und Symbole, die dem Kind oder Jugendlichen von seiner Umwelt angeboten werden, eine zentrale Bedeutung für seine Orientierung in der Welt gewinnen“⁴³. Diese ‚stories‘ werden jedoch ‚wörtlich‘ verstanden; tieferliegende, narrativ verschlüsselte Bedeutungen können von Kindern, die sich auf der zweiten Stufe befinden, noch nicht freigelegt werden.

Dies ändert sich mit dem Übergang zur dritten Stufe, dem ‚synthetisch-konventionellen Glauben‘. Jugendliche auf dieser Stufe beherrschen nun abstraktes Denken, das es ihnen ermöglicht, ‚stories‘ zu reflektieren.

„Man kann gewisse Muster des Sinns, die aus der eigenen Sammlung von ‚stories‘ heraustreten, erkennen und benennen. Ein Mythos oder Mythen der persönlichen Vergangenheit können entworfen werden. Das bedeutet eine neue Ebene von ‚story‘, eine Ebene, die wir die ‚story‘ unserer ‚stories‘ nennen könnten.“⁴⁴

Bei allen Versuchen, aus alten ‚stories‘ eine neue zu entwickeln, bleiben die meisten Jugendlichen in der Ausprägung ihres Glaubens konventionell. Der „Glaube ist auf dieser Stufe noch kein *persönlich* angeeigneter Glaube; er ist vielmehr von anderen übernommen und von anderen abhängig“⁴⁵. Daraus resultiert zugleich sein synthetischer Charakter. „Die einzelnen Inhalte und Überzeugungen werden nicht innerlich zusammengehalten – sie sind nicht daraufhin geprüft, ob sie sich zueinander fügen und ein stimmiges Ganzes ergeben.“⁴⁶

Diese Erkenntnisse Fowlers haben Konsequenzen für den Umgang mit Literatur in unterschiedlichen Jahrgangsstufen. Georg Langenhorst benennt hierzu folgende Leitlinien:

40 James W. Fowler, Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn (1981), Gütersloh 2000, 26.

41 Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, 76.

42 Ebd., 166.

43 Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion, 145.

44 Fowler, Stufen des Glaubens, 168f.

45 Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion, 146 (Hervorhebung im Original).

46 Ebd., 147.

- „Kinder wie Jugendliche brauchen ‚stories‘, Erzählungen und Geschichten, mit deren Hilfe sie ihre Lebenswelt deuten, ausdrücken und gestalten, in denen sie Sehnsüchte, Ängste, Identitätssuche, Empathie, Hoffnungen oder Leiderfahrungen fiktional durchspielen können. Literatur [...] bietet derartige ‚stories‘.
- Die meisten Kinder verstehen solche ‚stories‘ wörtlich, können und wollen nicht symbolische Deutungen an diese Geschichten herantragen, brauchen gerundete und abgeschlossene Erzählungen ohne Bruch und doppelte Realitätsebene. Sie lieben Phantasie, Wunderbares, Magisches, das seinen Zauber gerade dadurch behält, dass es nicht erklärt, rationalisiert, aufgelöst wird.
- Die meisten Jugendlichen verlieren zunehmend den Glauben daran, in runden Deutegeschichten die Welt erklären oder erschließen zu können. Sie brauchen Geschichten der Krise, des Bruchs, der Entwicklung. Sie sind offen für symbolische Bedeutungsebenen, die nie ganz geklärt werden können. Sie entwickeln nach und nach die Fähigkeit, mit Leerstellen und einem offenen Ende umgehen zu können. Erst jetzt sind sie fähig, Mehrperspektivität durchzuspielen und historische Zusammenhänge einzuordnen.“⁴⁷

Aus diesen Leitlinien lässt sich schlussfolgern, dass sowohl die Auswahl von literarischen Werken als auch der Umgang mit ihnen abhängig ist vom Entwicklungsstadium der Schülerinnen und Schüler. Literarisch-religiöses Lernen sollte also bei Kindern auf der Stufe des mythisch-wörtlichen Glaubens eine grundlegend andere Gestalt haben als bei Jugendlichen, die sich meist auf der Stufe des synthetisch-konventionellen Glaubens befinden. Diese unterschiedlichen Umgangsweisen verlangen danach, jeweils eigens analysiert zu werden. Im Rahmen dieser Arbeit werden Unterrichtswerke für die letztgenannten Adressaten in den Blick genommen: Religionsbücher für Jugendliche, die mehrheitlich – individuelle Entwicklungen können durch das Stufenmodell nicht erfasst werden – fähig sind zum abstrakten Denken und analytischen Textverstehen.⁴⁸

Diese entwicklungspsychologischen Grundlagen des Textverstehens werden auch in Lehrplänen für den Deutschunterricht berücksichtigt, die es vorsehen, etwa ab der siebten Jahrgangsstufe den analytischen Umgang mit Literatur zu schulen. Exemplarisch sei hier auf den bayerischen Gymnasiallehrplan verwiesen. Diesem folgend lernen Schülerinnen und Schüler der siebten Klasse „Gestaltungsprinzipien von literarischen Formen“ kennen, indem sie „erzählerische, motivliche und formale Merkmale“⁴⁹ von Literatur erkunden. Mit Ende der achten Klasse sollen sie „den Zusammenhang von Inhalt, Aussage und sprachlicher Gestaltung sowie Aufbau und Handlungsverlauf erfassen“, „Thema und dargestelltes Problem sowie äußeres und inneres Geschehen, Motive des Handelns, Interaktion der Figuren und Konflikt herausarbeiten“ und „gattungsspezifische Merkmale, insbesondere des Dramas, und deren Wirkung untersuchen“⁵⁰ können.

Für den Umgang mit Literatur im Religionsunterricht bedeutet dies, dass bei Schülerinnen und Schülern ab der neunten Klasse davon auszugehen ist, dass sie über literarisches Grund-

47 Langenhorst, Literarische Texte im Religionsunterricht, 55f.

48 Eine Analyse des Umgangs mit Literatur in Religionsbüchern für die Primarstufe und Sekundarstufe I – gerade auch unter der Berücksichtigung vorhandener Kinder- und Jugendliteratur – kann hier nicht erbracht werden, sondern muss Aufgabe eigens angelegter Studien sein.

49 Jahrgangsstufen-Lehrplan Deutsch, Klasse 7, in: Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, hg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München 2003, online verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26291>; Zugriff am 24. Februar 2014.

50 Jahrgangsstufen-Lehrplan Deutsch, Klasse 8, in: Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, hg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München 2003; online verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26272>; Zugriff am 24. Februar 2014.

wissen und zugleich über erste textanalytische Fähigkeiten verfügen, auf die im Religionsunterricht zurückgegriffen und aufgebaut werden kann.

e) Unterrichtswerke für Gymnasien

Die vorangehend genannten Grenzziehungen haben es bereits angedeutet: Hinsichtlich der Schulart fällt die Auswahl auf Religionsbücher, die an *Gymnasien* eingesetzt werden (aber nicht unbedingt auf diese Schulart begrenzt sind⁵¹). Diese Konzentration legt sich nahe aufgrund des im Vergleich zu anderen Schularten gehobenen Lernniveaus am Ende der Sekundarstufe I und dem Anspruch der Sekundarstufe II, zum wissenschaftspropädeutischen Lernen anzuleiten, was für den Religionsunterricht eine stärkere theologische Ausrichtung bedeutet.

Zum Abschluss dieser Grenzziehungen sei nochmals zusammengefasst: Untersuchungsbasis bilden zwischen 1945 und 2013 publizierte Unterrichtswerke für den katholischen Religionsunterricht an Gymnasien in den Klassen 9 bis 13 bzw. 12.

1.4 Analysekriterien und -verfahren

Trotz der genannten Eingrenzungen bleibt eine Fülle an Religionsbüchern und Religionsbuchreihen zu sichten. Dabei ist es explizit nicht vorgesehen, den Umgang mit Literatur in einzelnen Unterrichtswerken zu erschließen und bewerten. Vielmehr geht es darum, *Grundtendenzen* in der Entwicklung des religionsdidaktischen Umgangs mit literarischen Texten festzustellen und zu analysieren. Ausgehend von historischen Wegmarken der konzeptionellen Entwicklung des Religionsunterrichts und des theologisch-literarischen Dialogs lassen sich verschiedene, einander ablösende Phasen des literarisch-religiösen Lernens ermitteln, denen die Religionsbücher zugeordnet werden können.⁵² Die so gruppierten Werke gilt es näher zu untersuchen.

Zur Untersuchungsmethode seien vorab einige Grenzziehungen genannt: Die Arbeit ist nicht als empirische Studie angelegt und weist damit weder ein quantitatives noch ein qualitatives Vorgehen auf. Eine detaillierte Ermittlung quantitativ-statistischer Daten⁵³ – etwa in Form von Raum- oder Häufigkeitsanalysen zum Vorkommen literarischer Werke, bestimmter Autoren oder Gattungen innerhalb der Religionsbücher – wäre für das Anliegen dieser Arbeit nur bedingt weiterführend, da Randerscheinungen im Umgang mit Literatur so kaum berücksichtigt werden könnten, gerade diese jedoch für die am Ende der Arbeit zu formulierenden Konturen wichtig sein können. Zudem würde man auf diese Weise der Eigenart des zu untersuchenden Mediums – d.h. der literarischen Werke, die ja ihrerseits zunächst einmal der Auslegung bedürfen – nicht gerecht. Dieser Einwand gilt auch in Bezug auf qualitative Untersuchungen⁵⁴. Qualitativ-empirisch erhobene Daten könnten angesichts ihrer Fülle kaum

51 Einige Religionsbücher – die *Zielfelder*-Reihe in der B-Ausgabe, das Schulbuchwerk für die Sekundarstufe I von Werner Trutwin, das Religionsbuchwerk von Hubertus Halfas, die *Treffpunkt*-, *Gott und die Welt*- und die *Reli*-Reihe – waren bzw. sind auch für den Religionsunterricht an Realschulen (teilweise auch an Gesamt- und Hauptschulen) zugelassen.

52 Vgl. Kap. 2.3.

53 Zur Bedeutung quantitativer Methoden für die Religionspädagogik vgl. Andreas Schnider, Kurzeinführung in quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung, in: Burkard Porzelt/Ralph Güth (Hgg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*, Münster 2000, 47–62.

54 Zur Bedeutung qualitativer Methoden vgl. Burkard Porzelt, *Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik*, in: ders./Güth (Hgg.), *Empirische Religionspädagogik*, 63–81. Hier findet sich auch die nachfolgend aufgegriffene Unterscheidung zwischen reduktiven und explikativen Analyseverfahren (vgl. ebd., 73–78).

explikativ ausgewertet werden und müssten stattdessen durch reduktive Analyseverfahren so weit aus ihrem Kontext herausgelöst werden, dass sie nicht mehr angemessen beurteilt werden könnten.

Grundsätzlich ist hinsichtlich einer empirischen Untersuchung des religionsdidaktischen Umgangs mit literarischen Texten zu sagen, dass sich derartige Methoden eher eignen würden, um zu analysieren, wie mit den in den Religionsbüchern vorhandenen Texten tatsächlich gearbeitet wurde bzw. wird.⁵⁵ Hierzu wären großangelegte Befragungen zum Umgang mit Religionsbüchern und zur Rezeption der in ihnen enthaltenen literarischen Werke notwendig. Für die Religionsbücher der Vergangenheit lassen sich hierzu keine verlässlichen Daten mehr ermitteln, wohl aber zu gegenwärtig zugelassenen Unterrichtswerken. Aufschlussreich wären etwa Untersuchungen zum Einfluss im Religionsunterricht behandelter literarischer Texte auf die Religiosität bzw. das Verhältnis zur Religion des Einzelnen: Gibt es literarische Werke oder Literaten, die besonders prägend waren oder sind? Haben bestimmte didaktisch-methodische Umgangsweisen mit Literatur nachhaltigen Eindruck hinterlassen? Die Ergebnisse derartiger Analysen könnten einem literarisch sensiblen Religionsunterricht, wie er zum Schluss der Arbeit entworfen wird, gewiss wichtige Impulse geben und ihm somit weitere Konturen hinzufügen. Entsprechende Untersuchungen müssen jedoch eine Aufgabe von Folgestudien sein und können an dieser Stelle nicht geleistet werden.

Für das Anliegen der vorliegenden Arbeit, in deren Vordergrund die Erschließung des geschichtlichen Wandels im religionsdidaktischen Umgang mit Literatur steht, scheint dagegen ein hermeneutischer Zugang sinnvoller, dem es darum geht, die in den Unterrichtswerken vorhandenen literarischen Texte als solche in den Blick zu nehmen, sie unter Berücksichtigung von Sekundärliteratur zu analysieren und auf ihre didaktisch-methodische Verortung zu befragen.

Im Vordergrund steht somit eine an inhaltlichen Kriterien orientierte Analyse. Jedoch werden auch formale Aspekte berücksichtigt, hinsichtlich derer folgende Fragekomplexe relevant sind:

- Kommen überhaupt literarische Texte vor? Mit welcher Häufigkeit und in welchem Umfang werden sie berücksichtigt?
- Welche Schriftstellerinnen und Schriftsteller werden rezipiert?
- Welche literarischen Gattungen finden Eingang in die Unterrichtswerke? In welcher Form werden Texte aus den jeweiligen Gattungen vorgestellt – als Ganzschrift oder in größeren oder kleineren Auszügen?
- Welche Texte finden in mehrere Religionsbücher Eingang? Welche Literaten werden gehäuft rezipiert?
- Gibt es zu einem Werk weitere Informationen – etwa zu seiner Herkunft oder zu seinem Verfasser?
- Zu welchen Themen finden sich (gehäuft) literarische Werke?

Reduktive Verfahren zielen darauf, „umfangreiche und unübersichtliche Datenbestände *strukturierend zusammenzufassen*“ (ebd., 73; Hervorhebung im Original) und damit schrittweise zu selektieren und zu abstrahieren, während explikative Verfahren sich darauf richten, „*zusammenhängende und überschaubare Ausschnitte* aus dem Datenmaterial in ihrer vorgegeben Dramaturgie ‚verlangsamt‘ in den Blick zu nehmen“ (ebd., 75; Hervorhebung im Original).

55 Der Mangel an solchen Analysen wird etwa beklagt in: Gabriele Miller/Jörg Thierfelder, Religionsbücher, in: Gottfried Bitter u.a. (Hgg.), NHRPG, München 2002, 531–535, hier 535.

Das Wissen um solche formalen Aspekte ermöglicht allenfalls eine erste Orientierung, ist aber keineswegs ausreichend. Entscheidender als die Tatsache, *dass* ein Text berücksichtigt wird, ist die Frage, *wie* er rezipiert wird. Dies macht eine inhaltlich ausgerichtete Tiefenanalyse notwendig, zu der sowohl eine eingehende Textinterpretation als auch eine Analyse des didaktisch-methodischen Umgangs gehört. Zu den inhaltlichen Aspekten gehören folgende Fragekomplexe:

- Was ist das Wesentliche eines Textes? Worum geht es in ihm? Wie verhalten sich sein Inhalt und seine Sprache zueinander? Welche biographischen oder zeitgeschichtlichen Hintergründe werden literarisch verarbeitet?
- Wo liegt die theologische Relevanz des Textes? Wo finden sich Entsprechungen und Analogien zur Theologie? Wo findet ein Text Zustimmung, wo löst er Befremden oder Widerspruch aus?
- Wie ist der Text in das Religionsbuch eingebettet? Welche Stellung hat er innerhalb eines bestimmten Lernfelds?
- Welche Hintergrundinformationen werden Lernenden und Lehrenden zu einem Text oder Autor gegeben? (Wie) Beeinflussen diese die Deutung?
- Wie wird der Text gedeutet? Welche Interpretationsansätze bietet das Religionsbuch oder der Lehrerkommentar?
- Wie soll mit dem Text gearbeitet werden? Worauf zielen Aufgabenstellungen?
- Finden sich zum Text oder Autor – implizite oder explizite – Wertungen? Wie fallen diese aus?

Die hier gelisteten Fragen und Fragekomplexe sind nicht als schematisch abzuarbeitendes Raster zu verstehen. Vielmehr stehen sie im Hintergrund der Analysen des religionsdidaktischen Umgangs mit einzelnen literarischen Werken.

Diese Analysen sind wiederum eingebettet in die Betrachtung größerer theologischer bzw. religionspädagogischer Zusammenhänge: Um etwa den Einsatz von literarischen Texten zum Thema ‚Kirche‘ innerhalb an der Materialkerymatik orientierter Schulbücher angemessen deuten zu können, braucht es Hintergrundwissen zum Kirchenbild der damaligen Zeit; um den Umgang mit Literatur zu ethischen Fragen in gegenwärtig eingesetzten Religionsbüchern zu verstehen, ist es hilfreich zu wissen, was sich hinter einer ‚narrativen Ethik‘ verbirgt. Diese und weitere Kontexte sollen an entsprechender Stelle jeweils kurz aufgezeigt und mitbedacht werden. Solche Tiefenanalysen müssen freilich exemplarisch bleiben, wodurch ausgewählte Texte mitunter herausgehobene Stellung bekommen, während andere nur genannt werden können. Dabei wird darauf zu achten sein, für die jeweilige Zeit typische Werke und Umgangsweisen zu berücksichtigen. Zugleich sollen aber auch sich nur schwach abzeichnende Tendenzen aufgespürt werden, da selbst Randerscheinungen wegweisend und für die Folgephase bedeutsam sein können. Die vorliegende Arbeit versucht explizit, beides miteinander in Einklang zu bringen: ein Erarbeiten von Hauptströmungen, zugleich aber auch ein Wahrnehmen von Randerscheinungen, die Potenzial bergen und deren Zukunftsrelevanz sich erweisen muss.

Wenn hier von Kriterien und Analyseverfahren die Rede ist, so gilt es, vorab noch ein Weiteres zu bedenken: die Frage, womit es die Arbeit zu tun hat, wenn sie sich auf ‚Literatur‘, auf ‚literarische Werke‘ oder ‚literarische Texte‘ bezieht. Gelegentlich wird der Disziplin von ‚Theologie und Literatur‘ der Vorwurf gemacht, sie reflektiere ihr Verständnis von Literatur nur ungenügend und gehe unpräzise mit diesem Begriff um. So moniert etwa Maike Schult:

„Das theologische Literaturverständnis folgt meist einer existentiellen Hermeneutik und erwartet vom literarischen Werk bewusstseins- und gesellschaftsverändernde Impulse. Der gegenwärtige Literaturbegriff der Literaturwissenschaft orientiert sich dagegen am Konzept der Sprachkunst und stellt die Literarizität in den Mittelpunkt. Er ist vom Prinzip der Fiktion bestimmt und versteht das sprachliche Kunstwerk als eine souveräne Wortwelt, die eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt. Diese Wortwelt ist mehrdeutig, zweckfrei und subversiv, und wo religiöse Bezüge Eingang finden in diese Welt, unterliegen sie eben diesen Gesetzen.“⁵⁶

Anstatt diesem von Maïke Schult umrissenen Literaturbegriff zu folgen oder einen eigenen zu konstituieren, sind an dieser Stelle einige kritische Anmerkungen angebracht:

Indem Schult darauf verweist, den „*gegenwärtige[n]*“ Literaturbegriff der Literaturwissenschaft“ zu umreißen, macht sie darauf aufmerksam, dass solche Definitionen ebenfalls zeitgebunden sind und nur so lange Gültigkeit besitzen, bis sie durch eine neuere Definition überholt werden. Einen aus heutiger Sicht formulierten Literaturbegriff an in den Religionsbüchern vorhandene Texte heranzutragen, ist daher ebenso verfehlt wie eine vorab formulierte Schulbuchtheorie, an denen die Unterrichtswerke zu messen sind. Nur wenn diese Offenheit gewahrt bleibt, können die zeitlich bedingten unterschiedlichen religionsdidaktischen Herangehensweisen an Literatur ernst genommen werden.

Die Literaturtheorie selbst weiß darum, dass sie es mit einem Gegenstand zu tun hat, der sich nicht eindeutig definieren lässt. So betont etwa der britische Literaturtheoretiker Terry Eagleton zu Beginn seiner „Einführung in die Literaturtheorie“:

„Jeder Glaube, daß das Studium der Literatur das Studium einer stabilen, wohldefinierten Entität sei, so wie die Entomologie das Studium der Insekten ist, kann als Schimäre abgetan werden. Manche Fiktion ist Literatur, manche nicht; teilweise ist die Literatur fiktional, teilweise nicht; manche Literatur nimmt sprachlich auf sich selbst Bezug, während andererseits manch höchstverschlungene Rhetorik keine Literatur ist. Literatur im Sinne einer Liste von Werken mit gesichertem und unveränderlichem Wert, die sich durch gemeinsame inhärente Merkmale auszeichnen, gibt es nicht. Wann immer ich von jetzt an die Wörter ‚literarisch‘ und ‚Literatur‘ im vorliegenden Buch verwenden werde, habe ich sie gleichzeitig stets mit unsichtbarer Tinte durchgestrichen, um anzuzeigen, daß diese Termini nicht wirklich ausreichen, wir im Augenblick aber keine besseren zur Verfügung haben.“⁵⁷

Diese Zurückhaltung in der Definition dessen, was ‚Literatur‘ ist, zeigt, dass der von Schult umrissene Literaturbegriff keineswegs literaturwissenschaftlicher Konsens ist und eine allgemein anerkannte Definition dessen, was ‚Literatur‘ meint, nicht existiert.⁵⁸ Deshalb wird

56 Maïke Schult, Im Grenzgebiet: Theologische Erkundung der Literatur, in: dies./Philipp David (Hgg.), Wortwelten. Theologische Erkundung der Literatur, Berlin 2011, 1–30, hier 27.

57 Terry Eagleton, Einleitung: Was ist Literatur?, in: ders., Einführung in die Literaturtheorie, Stuttgart/Weimar 1997, 1–18, hier 12.

58 Vor allem gegen eine Bestimmung des Literaturbegriffs durch das von Schult angeführte „Prinzip der Fiktion“ gibt es seitens der Literaturwissenschaft durchaus Einwände. So betont neben Eagleton auch Lutz Rühling, dass Fiktionalität kein Merkmal ist, das literarische Texte von nicht-literarischen unterscheidet: „Es gibt vielmehr fiktionale Texte, die eindeutig nicht literarisch sind, wie etwa bestimmte philosophische Lehrdialoge des 18. Jahrhunderts, die einzig und allein den Zweck besitzen, dem Leser den Zugang zu den dargestellten Gedanken so weit als möglich zu erleichtern. Zum anderen aber gibt es auch literarische Texte, die eindeutig nicht fiktional sind, da sie keine erfundenen Figuren, Gegenstände, Ereignisse enthalten, wie etwa Tagebuchaufzeichnungen von Dichtern, Briefe, oder auch manche autobiographischen Werke. Daher gilt: Es gibt nicht-fiktionale Literatur, ebenso wie es auch nicht-literarische Fiktionen gibt.“ (Lutz Rühling, Fiktionalität und Poetizität, in: Heinz Ludwig Arnold/Heinrich Detering, Grundzüge der Literaturwissenschaft (1973), München 2005, 25–51, hier 25f.).

auch hier nachfolgend mit der von Eagleton verwendeten ‚unsichtbaren Tinte‘ gearbeitet, wenn von ‚Literatur‘ oder ‚literarischen Werken‘ die Rede ist.

Wesentlich – soweit lässt sich auch mit Schult *d'accord* gehen – ist das Kennzeichen der Literarizität, womit freilich wiederum ein Begriff ins Feld geführt wird, der seinerseits einer genaueren Definition bedarf. Ohne auf unterschiedliche Bestimmungsversuche näher einzugehen, sei hier mit Achim Barsch darauf verwiesen, dass die Zuschreibung von Literarizität „keineswegs willkürlich oder beliebig“ ist, sondern „auf literarischen Konventionen, die im Rahmen der literarischen Sozialisation ausgebildet wurden, auf literarischem (Vor-)Wissen, Zielen und Interessen und nicht zuletzt auf der jeweiligen Situation beruhen“⁵⁹, basiert.

Mit Blick auf die zu untersuchenden Religionsbücher bedeutet dies: Analysiert wird der Umgang mit Texten, denen innerhalb der Unterrichtswerke implizit oder explizit Literarizität attestiert wird, ohne dass dort wie hier genauer definiert werden muss, was Literatur bzw. Literarizität eigentlich ist. Das zeigt, dass es ganz offensichtlich möglich ist, in religiösen Lernprozessen mit literarischen Texten zu arbeiten, ohne den Literaturbegriff vorab genau festzulegen.

Die Entscheidung eines Verzichts auf eine engere Festlegung des Literaturbegriffs innerhalb dieser Arbeit geschieht damit bewusst und keineswegs unreflektiert.⁶⁰

1.5 Struktur der Arbeit

Die Absicht, die *Entwicklung* des Umgangs mit Literatur im Religionsbuch zu erschließen, legt eine chronologisch angelegte Untersuchung nahe. Da es – wie mehrfach angeklungen – zum Anspruch der Arbeit gehört, das literarisch-religiöse Lernen nicht vom Olymp des gegenwärtigen Forschungsstandes aus zu bewerten, sondern vor dem Hintergrund des religionspädagogischen und theologisch-literarischen Wissens, das den Religionsbuchautorinnen und -autoren jeweils zu *ihrer* Zeit zur Verfügung stand, gilt es, im folgenden Kapitel (Kap. 2) zwei Entwicklungslinien nachzuzeichnen, die den sich wandelnden Umgang mit literarischen Texten maßgeblich beeinflusst haben und zum Teil bis heute beeinflussen. Dazu gehört zum einen die konzeptionelle Entwicklung des Religionsbuchs (Kap. 2.1). Dieses Unterkapitel dient zugleich dazu, die einzelnen hier zu untersuchenden Schulbücher und -buchreihen in der gebotenen Kürze vorzustellen. In einem zweiten Schritt werden dann die wesentlichen Stationen der theologisch-literarischen Begegnung fokussiert (Kap. 2.2). Hierbei wird nicht nur auf hermeneutische, sondern gerade auch auf zentrale religionsdidaktische Ansätze einzugehen sein. Ausgehend von beiden Entwicklungssträngen lassen sich schließlich drei voneinander abgrenzbare Phasen des religionsdidaktischen Umgangs mit Literatur ableiten (Kap. 2.3), aus denen sich die Struktur des Hauptteils (Kap. 3–5) ergibt.

Die *erste Phase* (Kap. 3) umfasst die zwischen 1945 und dem Ende der sechziger Jahre publizierten Unterrichtswerke. In die *zweite Phase* (Kap. 4) lassen sich die ab Ende der sechziger Jahre publizierten Schulbücher einordnen. Diese endet etwa um das Jahr 1980. In den späten 1970er Jahren beginnt schließlich die bis heute andauernde *dritte Phase* (Kap. 5). Dass es in

59 Achim Barsch, Literarizität, in: Ansgar Nünning (Hg.), Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie, Stuttgart/Weimar 2008, 430.

60 Für die vorliegende Arbeit nicht relevant ist der wissenschaftliche Forschungszweig, Bibel als Literatur zu untersuchen (hierzu vgl. Hans-Peter Schmidt/Daniel Weidner (Hgg.), Bibel als Literatur, München 2008). Biblische Texte werden innerhalb der Religionsbücher allgemein als Zeugnisse der Offenbarung, als Gotteswort im Menschenwort verstanden. Ansätze, die Bibel oder die heiligen Schriften anderer Religionen als Literatur zu betrachten, werden innerhalb der Unterrichtswerke bislang kaum rezipiert.

dieser Einteilung zu Überlappungen von einigen Jahren kommt und die Zeiträume nicht durch konkrete Jahreszahlen voneinander abgegrenzt werden können, ist unvermeidlich, da durch eine bestimmte Konzeption geprägte Religionsbücher in der Regel aus mehreren Bänden bestehen, die über mehrere Jahre publiziert wurden, so dass spätere Bände einer Reihe mitunter zu einem Zeitpunkt veröffentlicht wurden, an dem sich bereits eine neue religionsdidaktische Konzeption mit einer neuen Gestalt von Religionsbüchern zu etablieren begonnen hatte.

Die einzelnen Kapitel des Hauptteils sind thematisch ausgerichtet und in einzelne Lernfelder untergliedert. So können Konstanten und Weiterentwicklungen des Umgangs mit Literatur innerhalb eines Lernfeldes wahrgenommen und analysiert werden. Bereits der Blick ins Inhaltsverzeichnis zeigt, dass erstens die Anzahl der Lernfelder variiert und sich zweitens die Bezeichnungen für einzelne Lernfelder ändern:

Die variierende Anzahl – in der ersten Phase sind es drei, in der zweiten fünf, in der dritten sechs – ist der Tatsache geschuldet, dass bestimmte Lernfelder erst im Laufe der Zeit überhaupt bedeutsam und durch literarische Texte mit geprägt wurden. Das bedeutet zugleich, dass die hier näher untersuchten Lernfelder nicht das Ganze des Religionsunterrichts abbilden. Dies gilt insbesondere für das 4. Kapitel, das eine Phase untersucht, in der die thematische Fülle des Religionsunterrichts so breitgefächert ist, dass hier eine Analyse des literarisch-religiösen Lernens in sämtlichen Lernfeldern unvermeidlich zu Redundanzen führen würde. Dass die einzelnen Lernfelder verschieden bezeichnet und unterschiedlich weit gefasst sind, ist darauf zurückzuführen, dass sich die vorliegende Untersuchung an der thematischen Gliederung der Religionsbücher orientiert, die wiederum durch die Vorgaben von Richtlinien und Lehrplänen geprägt sind. Zu Beginn eines jeweiligen Kapitels wird hierauf kurz einzugehen und die Auswahl zu begründen sein.

Um dennoch einen Gesamteindruck über den Umgang mit Literatur zu bekommen, der sich nicht auf literarische Texte in den ausgesuchten Lernfeldern und Themeneinheiten beschränkt, wird mit dem jeweiligen ersten Unterkapitel (Kap. 3.1, Kap. 4.1, Kap. 5.1) den Ausführungen ein Panoramablick vorangestellt, der eine Übersicht über die meistrezipierten Autorinnen und Autoren und ihre Werke bietet. Darüber hinaus gehört zu jedem Kapitel des Hauptteils ein Seitenblick auf zentrale Entwicklungen innerhalb der Literaturdidaktik des gleichen Zeitraums. Diese interdisziplinäre Perspektive ermöglicht es, entsprechende Einflüsse auf das Lernen mit Literatur im Religionsbuch zu erkennen und zu benennen. Am Ende eines jeweiligen Kapitels (Kap. 3.5, Kap. 4.7, Kap. 5.8) werden schließlich die wichtigsten Analyseergebnisse gebündelt und sich abzeichnende Perspektiven benannt.

Die Arbeit schließt mit dem Entwurf von Konturen eines literarisch sensiblen Religionsunterrichts (Kap. 6). Hierzu ist es notwendig, zunächst die soziokulturelle Gegenwartssituation anhand zentraler empirischer Studien zu skizzieren (Kap. 6.1), um auf dieser Basis danach zu fragen, welche Errungenschaften des literarisch-religiösen Lernens aus knapp siebzig Jahren auch gegenwärtig noch Relevanz besitzen (Kap. 6.2) und wie sich der Umgang mit Literatur innerhalb gegenwärtiger religionsdidaktischer Leitlinien und Prinzipien verorten lässt (Kap. 6.3). Die im Anschluss daran formulierten Grundregeln wollen Anregung für praktische Umsetzungen sein, die innerhalb dieser Arbeit nur exemplarisch an einem literarischen Beispieltext aufgezeigt werden können (Kap. 6.4).