

## **Funktionalisierung, Engführung, Dilettantismus? – Chancen! Religionsdidaktische Perspektiven von Kinder- und Jugendliteratur\***

von *Georg Langenhorst*

Der Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern im Religionsunterricht steht bei Kritikern von vornherein unter einem Vorbehalt: Werden dort - bei aller möglichen Behutsamkeit und Sorgfalt in Planung und methodischer Durchführung - nicht letztlich doch Kunstwerke zweckentfremdet, funktionalisiert, in den Dienst eines ihnen fremden Anliegens gepresst? Dass diese Gefahr besteht, muss schlicht eingeräumt werden. Man kann sich ihr aber stellen und sich bemühen, die Versuchungen von missbräuchlicher Funktionalisierung zu verringern. Denn gewiss: Zunächst hat das Lesen auch von Kinder- und Jugendliteratur stets den verwertungsfreien Selbstzweck, ‚zu bilden‘, ‚interesseloses Wohlgefallen‘ zu erzeugen. So sehr in der pädagogischen Vermittlung arbeitende Praktiker immer gleich versucht sind, mögliche Einsatzchancen von neuen ‚Materialien‘ zu überlegen, so sehr sollte doch immer der Freiraum bleiben, gerade Literatur um ihrer selbst willen zu lesen.

### **1. Religionsdidaktische Grundregeln**

Trotzdem ist es in einem zweiten Schritt legitim zu überlegen, ob man mit derartigen ‚Material‘, mit derartigen ‚Medien‘ auch didaktisch ‚arbeiten‘ kann. Die Frage ist: Wie? Die *erste Grundregel* für einen angemessenen Umgang allgemein mit literarischen Texten im Religionsunterricht liegt darin, sie vorbehaltlos als eigenständige Kunstwerke zu akzeptieren. Gerade *Dorothee Sölle* hat in ihrer literaturtheologischen Basisstudie „Realisation“ von 1973 mehrfach auf diesen Punkt verwiesen, wenn sie die Anerkennung der prinzipiellen „Autonomie der Dichtung“ (*Sölle* 1973, S. 77) einfordert. Daraus folgt als didaktisch-methodische Vorgabe für den Umgang mit literarischen Texten: Sie dürfen weder als Steinbruch, noch als reiner Stichwortfundus missbraucht werden.

Didaktisch verfehlt wäre also ein Umgang mit Texten aus der Kinder- und Jugendliteratur, wenn diese ausschließlich als Interesse heischende Aufhänger verwendet werden, an der sich eine religiöse Deutung profilieren kann, die sowieso schon von vornherein feststeht. Das Schema von Frage (literarischer Text) und Antwort (Theologie) verbietet sich genauso wie das Schema von Problem (literarischer Text) und Lösung (Theologie). Beide Verfahren verstoßen gegen das didaktische Prinzip der Korrelation als *wechselseitigem, produktivem und kritischen* Prozess. Noch einmal deutlich benannt: Literarische Texte dürfen weder dazu herangezogen werden, das Eigene nur noch einmal in anderer Form zu bestätigen, noch um das

---

\* aus: *Georg Langenhorst* (Hrsg.): Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart (München 2011), S. 169-186.

von vorn herein feststehende Eigene als Antwort oder Problemlösung zu präsentieren. Sie sollten in der Regel nicht als ‚Aufhänger‘ oder ‚Einstieg‘ herhalten, der dann zum Hauptmedium des Unterrichts überleitet, sondern selbst als *Leit- und Grundmedium* dienen, das im Zentrum des Unterrichts steht. Daraus folgt, dass literarische Texte nicht zu oft, und wenn, dann aber genau reflektiert und methodisch sinnvoll genutzt eingesetzt werden sollten.

Wenn also im Folgenden vom ‚Einsatz‘ von Texten aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur im Religionsunterricht gesprochen wird, dann in dem Sinne, diese nicht vorschnell zu verzwecken und in ein enges religiöses Deuteschema hineinzupressen. Umgekehrt geht es aber auch nicht darum, sie mit den Grundtexten der Offenbarung einfach auf eine Stufe mit gleichem Verbindlichkeitscharakter zu stellen. Vielmehr sollen sie zwar ernst genommen, für sich und als solche gewürdigt werden. Gleichwohl werden sie jedoch - ganz transparent - in einem bestimmten Kontext (Religionsunterricht) und unter einer bestimmten, ebenfalls offen angegebenen Perspektive betrachtet. Ist das *Funktionalisierung*? Gewiss! Aber grundsätzlich gibt es keine Beschäftigung mit Literatur, die nicht in irgendeiner Weise Funktionalisierung betreibt. Funktionalisierung von Literatur liegt auch dann vor, wenn in den Literaturwissenschaften bestimmte hermeneutische Deutungsverfahren mit Texten betrieben werden - je nach Mode strukturalistisch, poststrukturalistisch, dekonstruktivistisch oder wie immer. Funktionalisierung von Literatur wird aber auch im Deutschunterricht betrieben, wenn an einzelnen, oft austauschbaren und kaum auf ihren Eigenwert oder konkreten Inhalt befragten Texten die Methoden von Gedichtinterpretation, Romandeutung oder Dramentheorien eingeübt werden.

Einen interessenfreien Umgang mit Literatur gibt es also nicht. Funktionalisierung ist deshalb kein Einwand, sondern ein Warnschild: Erstens gilt es, sich selbst und anderen Rechenschaft darüber abzulegen, warum, in welchem Rahmen und mit welchen Interessen der Umgang mit Literatur erfolgt. Gefordert sind also *Transparenz* und *kritische Selbstüberprüfung*. Zweitens gilt es im Rahmen derartiger Selbstreflexionen die Gefahren von Engführung, Schiefdeutung, Verkürzung oder Verfälschung zu vermeiden. Die Textdeutung muss stringent und in sich stimmig bleiben.

Doch ein weiterer möglicher Einwand: *Verlängert* man mit solchen Verfahren nicht letztlich den *Deutschunterricht* in den Religionsunterricht hinein? Oder umgekehrt: Sollte man den Umgang mit literarischen Texten nicht den dazu ausgebildeten SpezialistInnen überlassen? - Man muss nicht Literaturwissenschaft studiert haben, um Werke der Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht sinnvoll und angemessen einsetzen zu können. Im Gegenteil: Die Art der Behandlung dieser Texte soll und darf sich vom Zugang im Deutschunterricht unterscheiden. Auch den SchülerInnen soll klar sein, warum und wie literarische Texte ihren Platz im Reli-

gionsunterricht haben. Nicht um die lückenlose Analyse eines solchen Textes nach einem bestimmten Formschema darf es im Religionsunterricht gehen, hier ist ein freier Zugang möglich, in dem Einzelaspekte des Textes - sei es formaler, sei es inhaltlicher Art - im Vordergrund stehen dürfen.

Stimmt also der Vorwurf, den *Gabriele Dreßing* formuliert: Bei der „Gewichtung der pastoralen und pädagogischen Zielsetzung sind literaturästhetische Aspekte im Vergleich zu den inhaltlich-didaktischen Intentionen nachrangig“, so dass der didaktische Einsatz literarischer Texte im Religionsunterricht „in der Regel so angelegt“ sei, dass „eingebettet in einen theologischen Diskurs überwiegend funktionale und inhaltliche Aspekte im Vordergrund stehen“ (*Dreßing* 2004, S. 37)? Neben den bereits reflektierten Vorwurf der Funktionalisierung tritt hier also der Vorwurf des ‚*Inhaltismus*‘. Die religionspädagogische Beschäftigung mit literarischen Texten rücke demnach vor allem die Inhalte ins Zentrum - und zwar auf Kosten der Beachtung der ästhetischen und formalen Aspekte, die Literatur gerade auszeichnet.

Auch hier lässt sich leicht zugeben, dass es solche Tendenzen gibt, obwohl sie das Gesamtbild gerade nicht bestimmen. Erneut lässt sich jedoch die Fragerichtung umdrehen hin zu der Vermutung, dass im Deutschunterricht und in der Literaturdidaktik Ästhetik und Form so sehr im Vordergrund stehen, dass der Inhalt dabei völlig beliebig oder austauschbar bleibt und entsprechend vernachlässigt wird. Fruchtbarer ist die berechtigt angemahnte Beachtung, dass literarische Texte eben *durch* ihre Form, durch ihre ästhetische Gestaltung ihre Besonderheit finden, die sie von Sachtexten unterscheiden. Deshalb muss auch im Religionsunterricht der Blick auf die *Verbindung von Inhalt und Form*, von Ästhetik und Semantik im Zentrum stehen. Literarische Texte auf ihren Inhalt oder auf eine ‚Aussage‘ zu reduzieren, verschenkt alle besonderen didaktischen Chancen, die im Folgenden entfaltet werden.

## 2. Inhaltsbereiche und Themenfelder

Die *Inhaltsbereiche*, in denen die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur Religion und Gottesfrage thematisieren, sind breit gespannt. Nur wenige Andeutungen und Beispiele müssen hier genügen:

- Zunächst fällt eine ganze Reihe von Büchern ins Auge, die ***biblische Erzählungen*** und *Stoffe* aufgreifen und aktualisieren: sei das im Blick auf alttestamentliche Themen (*Hartmann* 1988/89; *Provoost* 2003; *Fischer* 2007; *Richter* 1998/2008), sei das im Blick auf neutestamentliche Stoffe wie *Jesus* (*Quadflieg* 1999; *Ani* 2003), *Paulus* (*Prinz* 2007) oder um erfundene Zeitgenossen der Ereignisse um die Zeitenwende (*Berg* 1996; *Schröder* 2005; *Zitelmann* 2009). Häufig handelt es sich dabei entweder

um katechetisch ausgerichtete Bilderbücher oder um ebenfalls primär religionsvermittelnde Erzählungen.

- Ein spezieller Bereich der biblischen Geschichten betrifft die Frage nach dem Anfang und Ende der Welt, nach **Schöpfung** (Richter 1995; Schubinger 2006; Scott-Brown 2008; Janisch 2009) - darin enthalten der Mythos vom Sündenfall (Richter 2008) - und Apokalypse (vgl. Cramer 2010a).
- An die Seite dieser biblisch inspirierten Werke treten **Legenden** (Mayer-Skumanz 2003; Jooß 2003/2004), die „ein neues Interesse gefunden haben“ parallel zur „überraschenden Renaissance der Märchen und Sagen“ (Jooß 1989, S. 107). Auch diese Bücher - häufig über Heilige und mythologische Figuren - haben ihren primären ‚Sitz im Leben‘ in der katechetischen Binnenwelt.
- Anders verhält es sich mit Büchern, in denen **Engel** (Sommer-Bodenburg 1989/1995; Chudozilov 1994; Kozik 1994; Pohl 1997; Eichhorn 2005; Wigersma 2005) auftauchen. Man kann geradezu von „Engelscharen“ (Mattenklott 1998, S. 296) sprechen, die seit den 1980er Jahren die Kinder- und Jugendliteratur bevölkern, weil sie die spielerische Möglichkeit der Andeutung von Transzendenz bieten, ohne sich religiös festlegen zu müssen.
- Völlig eigenständig erfolgt die direkte Auseinandersetzung mit **Gott** (Nordhofen 1999; Stampfer 2000; Verrept 2003; Claussen 2004; Zöller 2006; Zobel-Nolan 2007; Proskar 2009). Sie wird fast immer eingebettet in konkrete Problemstellungen aus dem heutigen Lebensalltag.
- Eine traditionelle Verortung ist die Frage nach dem **Sinn von Tod und Sterben** (Donnelly 1977; Pohl/Gieth 1994; Gaarder 1996; Lieshout 1999; Bauer 2001; Drvenkar 2002, Hein 2003; Schmitt 2003; Richter 2004; Müller 2004, Schins 2005; Erlbruch 2007; Nicholls 2008 - vgl. Plieth 2005/2007), oft gekoppelt mit der direkt benannten **Theodizeefrage**, warum Gott Leiden zulässt (Pausewang 1997; Mazetti 1999). Gerade hier bieten sich die Chancen mit solchen Büchern „nach dem Wesentlichen des christlichen Glaubens zu fragen“ (A. Langenhorst 2002, S. 217).
- Gelegentlich finden sich Bücher, die den Umgang mit der Institution **Kirche** (Klausnitzer 2003), vor allem im Blick auf die Feier der **Erstkommunion** (Mayer-Skumanz 1994; Günzel-Horatz 1996/2004; Frisch 2003) oder die Festzeiten und Feiertage des **Kirchenjahres** (Gaarder 1998; Kuyper 1997; Langenhorst 2006/2009). Dieser Be-

reich bleibt aber ein nur selten entfaltetes Feld in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur.

- Auch die Auseinandersetzung mit **Sekten** (*Krauß* 1997; *Karlhans* 1997; *Dahms* 1998; *Schumacher* 1998; *Frey* 2000) gehört in dieses Feld. In einer fachbezogenen Studie wird freilich bemängelt, dass diese Bücher erstaunlich stereotyp verfasst und, immer als Aufklärung oder Warnung konzipiert sind, eher „zum Transport von Meinungen“ dienen und „über wenig Authentizität“ (*Bohn* 2004, S. 215) verfügen.
- Die Studien zur Bedeutung von Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der 1980er Jahre konzentrierten sich im Kontext eines sehr allgemeinen Religionsbegriffs vor allem auf **menschliche Urthemen**, in denen indirekt das Religiöse mit angesprochen wurde oder eben darin aufging. Die Fragen nach Identität, Freundschaft, Liebe oder Schuld (*Günzel-Horatz* 1997; *Green* 2007; *Röder* 2009) bleiben im Jugendbuch zentral, offen bleibt aber jeweils, ob man hier wirklich von explizit religiösen Dimensionen sprechen kann. Primär geht es in diesen Büchern um **ethische Fragen**.
- Anders verhält es sich mit jenem Feld, das sich angesichts veränderter gesellschaftlicher Konstellationen tatsächlich seit Beginn der 1990er Jahre ganz neu entfaltet, dem Bereich der **interreligiösen Begegnung** (vgl. *Tworuschka* 2005). Mehrere dieser Bücher stellen direkt die Frage nach dem Umgang mit religiöser Pluralität (*Desplechin* 1998, *Clément* 1998, *Vellguth* 2004; *Rosen* 2004; *Ebinger* 2004; *Krabbe* 2008; *Pressler* 2009; *Thiel* 2009). Andere beschränken sich auf die Begegnung mit einer konkreten Religion: vor allem mit dem **Islam** (*Schwickart* 1993; *Kaiser* 1999; *Tworuschka* 2001/2002; *Krauß* 2003), durchaus auch dem heute gelebten **Judentum** (*Sichrovsky* 1993; *Staszewski* 1997; *Weiss* 1997; *Stoffels* 1998; *Rahlens* 2002; *Landgraf* 2006; *Eisenstein* 2007) oder - seltener - mit **fernöstlichen Religionen** (*Rauprich* 1995; *Frisch* 1998; *Dickinson* 2005).

In all diesen Themenfeldern bietet die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur zahlreiche reizvolle Zugänge, die sich gleich mehrfach anbieten: in erster Linie für das zweckfreie Lesen, in zweiter Linie für den Einsatz in Deutsch- und Religionsunterricht, in der Gemeindeförderung oder in der Arbeit von Bibliotheken und Büchereien.

### 3. Altersspezifische Rahmenbedingungen

Woran erkennt man, ob sich Kinder- und Jugendbücher für eine bestimmte Altersgruppe eignen? Gibt es Kriterien zur Zuordnung von Büchern und SchülerInnen? Dass schon *Grundschulkindern* nicht nur bereit, sondern in besonderem Maße fähig sind, ihnen gemäße Literatur

aufzunehmen, zu ‚verstehen‘, ja: zur Herausbildung ihres Weltbildes geradezu benötigen, wird von vielen Praktikern immer wieder nachdrücklich bestätigt. Das betrifft zum einen den gesamten Bereich der Erzählung, an dem sie „von Anfang an“ die „Magie der Sprache“ (Gelberg 2002, S. 89) spüren - so Hans-Joachim Gelberg, Mitbegründer des renommierten Kinderbuchverlags Beltz & Gelberg und selbst Autor.

Lohnend für die Frage nach altersspezifischen Kriterien zur Bewertung von Kinder- und Jugendliteratur ist der Blick auf die Entwicklungspsychologie, die sich in den letzten Jahrzehnten als eine der wichtigsten Bezugswissenschaften der Religionspädagogik etabliert hat. Bei aller kritischen Einschätzung hinsichtlich Methode und Reichweite von einzelnen Untersuchungen und Modellsystemen haben entwicklungspsychologische Theorien (vgl. Schweitzer 1999) doch einige konsensfähige und überprüfbare Ergebnisse hervorgebracht. In aller Knappheit lassen sich die zentralen Erkenntnisse für unsere Frage wie folgt zusammenfassen:

### **Kinder**

In der Grundschule befinden sich die meisten Kinder in der Phase des „*mythisch-wörtlichen Glaubens*“ (vgl. Fowler 2000, S. 151), eine Form der Wirklichkeitsdeutung, die sich auch bei vielen Jugendlichen hält und selbst noch eine nicht geringe Zahl von Erwachsenen dauerhaft prägt. „Mythisch“ verweist dabei darauf, dass die Wirklichkeit über „stories“, über runde und in sich geschlossene und stimmige Erzählungen erfasst und gedeutet wird. In solchen Deuteerzählungen - etwa dem biblischen Sieben-Tage-Werk der Schöpfung - erfolgt eine lineare, narrative Konstruktion von Kohärenz und Sinn, aber auch die Verarbeitung oder der Ausdruck von Angst, Trauer, Wunsch oder Sehnsucht. Waren zuvor episodische Einzelfragmente, konkrete Einzelszenen oder Bilder prägend, so werden diese nun zu Erzählzusammenhängen verbunden. Durch die erst jetzt herausgebildete Konvergenz der Umkehrbarkeit des Denkens mit der Übernahme der Perspektive eines anderen, aber auch durch die verbesserte Erfassung der Wechselbeziehung von Ursache und Wirkung wächst nun das Bedürfnis nach schlüssigen Erzählkränzen.

Was und wie Gott ist, das erfassen Kinder über Erzählungen, dann auch über Bilder und Rituale zunächst ganz intuitiv, also nicht über den Verstand und die Vernunft. Sie projizieren ihre Ängste und Sehnsüchte auf diesen Gott, den sie sich zunächst fast stets nur als Wesen in Menschengestalt denken können. Ein besonders großes starkes Wesen stellen sie sich vor, meistens immer noch als Mann. Selbst die Vorstellung des ‚alten Mannes mit weißem Bart‘ hält sich. Nur selten können sich Kinder Gott außerhalb einer personalen Vorstellung denken. Erstaunlich: Mädchen malen sich tendenziell in die von ihnen gemalten Bilder von Gott mit hinein, am Rand, auf jedenfalls in Beziehung zu Gott. Buben betonen eher die in sich ruhende

Macht und Stärke. Fast völlig verschwunden sind dabei bei heutigen Kindern Gottesbilder, die von Angst, Zwang und Kontrolle geprägt sind. Der liebe, besser: der gute Gott herrscht vor, ein Beschützer, ein Vertrauter.

„Versprochen ist versprochen, und wird auch nicht gebrochen“ - Kinder brauchen Verlässlichkeit. Sie wissen, dass andere ähnliche Bedürfnisse und Rechte haben wie sie. Um miteinander klar zu kommen akzeptieren sie eine Art Tauschgerechtigkeit. Deswegen dürfen Erziehende Versprechen nie brechen - es reißt den Kindern den Boden ihres Rechtsbewusstseins unten den Füßen hinweg. Ein ähnliches System erwarten sie auch im Blick auf ihren Glauben. Sie gehen angesichts eines sehr menschlichen Gottesbildes davon aus, dass man mit diesem Gott Verträge schließen oder handeln kann. Während kleinere Kinder angesichts der überlegenen Macht des Schöpfers staunen, ohne mit ihm in Verbindung zu treten, gehen ältere davon aus, sich an ihn wenden zu können. Sie leben häufig in der Vorstellung, dass man sich als Mensch in einer Art Tauschhandel mit Gott begeben kann. Wenn ich mich an bestimmte Vorgaben und Gebote halte, wird Gott mich belohnen. Wenn ich sie verletze, wird er mich ganz konsequent bestrafen. Wenn ich ihn bitte, wird er mir das Erbetene geben. Kinder sehen Gott als unbedingt gerecht, das ist die Grundlage ihrer Einstellung zur Wirklichkeit. Deshalb können sie meistens das Konzept von Gnade nicht verstehen. Gnade das von Kindern grundlegende geltende Prinzip des „Wie-Du-Mir, So-Ich-Dir“. Und aus demselben Grund fordern sie oft unbarmherzig die Bestrafung anderer bei Regelüberschreitungen, auch wenn ein Erziehender vielleicht gern ‚Gnade vor Recht‘ gelten lassen würde.

All diese Vorgaben, all diese Weisen Gott, Religion und die Welt zu sehen, sind normal. Kinder müssen so denken. Dass viele dieser Vorstellungen nicht ungebrochen durch das Leben tragen, das merken Kinder fast immer von selbst. Scheitern, vergebliches Bitten, Kontrasterfahrungen, naturwissenschaftliche Welterklärungstheorien - all das sorgt dafür, dass nur ganz wenige Menschen auf der Stufe dieses Kindheitsglaubens stehen bleiben. Die Strukturen dieses Glaubens graben sich aber tief in das Unterbewusstsein ein und bleiben ein Leben lang mögliche Denkmuster und Handlungsmöglichkeiten.

Zentrale Einsichten also:

1. Kinder erschließen sich über bruchfreien Erzählungen ihre Welt. Kinder brauchen „stories“, Geschichten, Erzählungen, Märchen, Mythen, Abenteuergeschichten; sie brauchen auch religiöse Urerzählungen.
2. Kinder verstehen diese Geschichten „wörtlich“. Die Erzählungen müssen auf der Erzählebene selbst stimmig sein, ohne die Notwendigkeit von distanzierend-

analysierender Deutung oder symbolischer Mehrdeutigkeit. Denn gerade Symbole werden „in ihrer Bedeutung eindimensional und wörtlich verstanden“ (ebd., S. 166).

3. Kinder denken Gerechtigkeit und Fairness konkret. Verträge, Versprechungen, Regeln und Absprachen strukturieren ihr intuitives Verständnis von Moralität. Ihr Weltbild des „do ut des“ setzt die Beeinflussbarkeit und Verhandelbarkeit des Schicksals voraus.

Pädagogisch fatal wäre somit zweierlei: Erstens Kindern Erzählungen - religiöse Urerzählungen wie literarisch-fiktionale Geschichten - vorzuenthalten. Zweitens aber darf man Kindern die wortwörtliche Stimmigkeit dieser Erzählungen nicht zerstören, etwa durch wohlmeinende aber verfrühte Interpretation, auflösende Deutung, distanzierende Analyse, symbolische Mehrdeutigkeit. Kinder haben ein Recht darauf, sich in „stories“ die Welt zu erklären, in runden, geschlossenen, wunderbaren und auch magischen Erzählungen, die in der Realität verwurzelt sind, aber übergangslos in das Reich der unbegrenzten Phantasie hineinreichen. Das Zusammenspiel von Text und Bild kann diese Entwicklung befördern. Anthropomorphe Vorstellungen von Gott sind für Kinder normal und notwendig, ohne dass sie Menschliches und Göttliches miteinander verwechseln würden. Deshalb kommt Bilderbüchern gerade in der Phase des Übergangs von Kindergarten zu Grundschule eine besondere Bedeutung zu. Im religiösen Bereich eignen sich hier Erzählungen, die ohne innere Brüche den Reichtum menschlicher Erfahrungen miteinander, mit der Welt und mit Gott entfalten.

### **Jugendliche**

Für die meisten Kinder sind derartige Verstehensmodelle prägend. Für fast alle Menschen verliert diese Art der Erklärung und Erschließung der Welt durch „stories“ und den Glauben an eine Art berechenbarer Tauschgerechtigkeit im Laufe der Lebensentwicklung freilich ihre Schlüssigkeit. Mit und in der Pubertät zerbricht oder zerbröckelt der Glaube an die Stimmigkeit der so gedeuteten Welt. Es gibt mehrere potentielle Einbruchstellen für den Verlust dieses Kinderglaubens. Angesichts naturwissenschaftlicher Einsichten in die Entstehung der Welt erscheint vielen etwa die Schöpfungserzählung der Genesis nun plötzlich als abzulegender ‚Kinderkram‘, ‚Aberglaube‘, ‚Lügendgeschichte‘. Angesichts enttäuschter Erwartung, dass das Leben über Gebet, Ritual oder Versprechungen direkt beeinflussbar wäre, verliert sich der Glaube an eine vom Menschen erkennbare oder beeinflussbare höhere Gerechtigkeit.

Nicht selten wird von Heranwachsenden dabei der rückwärtsgewandte Vorwurf an die sie Erziehenden und Lehrenden erhoben: ‚Ihr habt uns ja nur Lügendgeschichten erzählt‘. Dieses Zerbrechen, häufig eher ein unmerkliches Zerbröckeln des Kinderglaubens könnte zu dem Trugschluss führen, man sollte Kindern doch gar nicht erst diese Geschichten erzählen, die ja

dann doch nicht der späteren kritischen Überprüfung standhalten. Ganz falsch: Kinder brauchen diese Geschichten! Jugendliche ihrerseits brauchen den Prozess des Herauswachsendens aus diesen Geschichten hin zu einem eigenen Glauben, der später vielleicht einmal in einer Art ‚zweiter Naivität‘ zu den abgelegten Erzählungen in dann neuem Verständnis zurückführen kann.

Dieser Prozess des Zerbrechens oder Zerbröckelns des Kinderglaubens kann mit einer Tonfigur verglichen werden. Über Jahre entstand sie für sich selbst, unhinterfragt, risslos, in sich stimmig. Einmal zerbröckelt oder zerbrochen wird sie nie wieder so sein wie zuvor, und für viele ist das Zerbrochene endgültig zerstört. Es wird entsorgt, bleibt unbedeutend, Erinnerung ohne Gegenwart. Für andere wird aus diesem Kinderglauben etwas Anderes, Neues. Aus den Splittern und Fragmenten fügen sie etwas Eigenes zusammen. Die Begleitung genau dieses Prozesses macht religiöse Lehr- und Lernprozesse in der Sekundarstufe einerseits so spannend, andererseits so mühsam. Wo es in der Primarstufe um den Aufbau und die Formung der ‚Tonfigur‘ des Glaubens geht, geht es nun um die Begleitung des Prozesses der Zerstörung oder Verwitterung, um die Anregung zu neuem Umgang mit Fragmenten. Dieser Prozess hat eine andere Dynamik, andere Stimmungen, eine andere Reichweite als der Prozess des ersten Aufbaus.

Die Heranwachsenden müssen eine Synthese bilden aus vertrauten, zunehmend jedoch brüchig gewordenen „stories“ und neuen Erfahrungen, die immer weitere Lebensbereiche umfassen. Diese Synthese ist aber noch keine wirklich kreative, eigen verantwortete, aus Distanz und Reflexion gewonnene Überzeugung. Entscheidend wird in dieser Stufe vielmehr die Orientierung an den Vorgaben der ‚Wichtigen-Anderen‘, der Bezugsgruppen, häufig vor allem die gleichaltrige peer-group. Entscheidend werden nun die hypothetischen Bilder, die vom Heranwachsenden im Blick auf ‚signifikante Andere‘ wahrgenommenen oder eingebildeten Vorgaben. Grundsätzlich gilt es nun andere „stories“, andere Muster von Lebensdeutung anzubieten. Heranwachsende sind nun dabei einen hypothetischen Entwurf von sich selbst zu entwerfen in Reflexion, Distanz, im Spiegel von anderen. Was gut und richtig ist wird nun jenseits von Fairness und Tauschgerechtigkeit immer mehr nach den Maßstäben der peer-group bestimmt.

Auch dieser Prozess lässt sich pädagogisch begleiten. Anregend dazu sind nun Geschichten, die gerade nicht rund, stimmig und abgeschlossen sind, sondern Brüche aufweisen, Sprünge, bleibende Spannung und Offenheit: Die biblische Hiobserzählung etwa, ein Blick auf Judas, die Lebensgeschichte des Franziskus. Diese Erzählungen provozieren zu Distanz und Reflexion, sind aber Geschichten *innerhalb* der religiösen Tradition, nicht Wege aus ihr heraus.

Jetzt, erst jetzt wird es unausweichlich und chancenreich, die Mehrperspektivität von Erzählung und Deutung, Text und Analyse, symbolischer und materialer Ebene zu unterscheiden.

Welche Konsequenzen lassen sich aus den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie für den Einsatz von Werken der Kinder- und Jugendlichen im Religionsunterricht ziehen? Für die altersspezifische Literatúrauswahl, die Konzeption der didaktischen Einheiten und die Methoden des Unterrichtseinsatzes ist die Beachtung der folgenden Leitlinien unerlässlich.

#### **Entwicklungspsychologische Leitlinien zum Einsatz von „stories“**

- 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 - aber auch Mythen, Märchen, biblische Erzählungen und zunehmend elektronische Medien unterschiedlichster Art - 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. Bilder können diese Erzählungen unterstützen. Sie lieben Phantasie, Wunderbares, Magisches, das seinen Zauber gerade dadurch behält, dass es nicht erklärt, rationalisiert, aufgelöst wird. Sie leben in Vorstellungen von Fairness und Tauschgerechtigkeit, von dem Glauben an die Beeinflussbarkeit des Schicksals.
- 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. Nach dem Zerschlagen oder Verdunsten des Glaubens an Fairness als Grundprinzip des Lebens sowie an eine beeinflussbare höhere Gerechtigkeit sind sie auf der Suche nach einer neuen überzeugenden Bestimmung von ‚gut‘ und ‚böse‘, ‚richtig‘ und ‚falsch‘.

#### **4. Didaktische Chancen der Kinder- und Jugendliteratur**

Worin aber liegen die spezifischen Chancen, die sich aus der Lektüre von Kinder- und Jugendliteratur im Hinblick auf religiöse Lernprozesse ergeben können - gerade im Gegensatz

zu Sachbüchern, Lernmaterialien, informierend-darstellenden Medien? Einige zentrale didaktische Kernbegriffe sollen im Folgenden die Chancen, die sich durch Kinder- und Jugendliteratur für religiöse Lernprozesse ergeben könne, andeuten. Dichtung steht nie unter dem Anspruch, objektives Wissen über politische Konstellationen, historische Ereignisse oder Religionen vermitteln zu wollen, das dann etwa auf seine Validität hin überprüft werden müsste. Vielmehr wird ein explizit subjektiver Blick auf diese Phänomene literarisch gestaltet, der vor allem der ästhetischen Stimmigkeit verpflichtet ist. Erstes didaktisches Stichwort also:

### *1. Subjektivität*

So wie letztlich jeder Lesende seine ganz eigenen politischen und religiösen Überzeugungen hat - eingebunden in die Traditionen, in denen er oder sie groß geworden ist - so bieten auch die AutorInnen von Kinder- und Jugendbüchern ihre eigene Sicht auf das Phänomen Religion. So wenig wie ein Glaubender das ganze System seiner Religion überschaut und rational durchdringt, so wenig wahrhaftig ist auch ein Blick von außen auf rein ‚objektive Daten‘ einer Religion. Religiöses Leben ist stets subjektive Erfahrung ganz konkreter Begegnungen, Gedanken, Auseinandersetzungen. Und Dichtung gibt nie vor, anderes geben zu können. Daraus ergibt sich der zweite didaktische Eckpunkt:

### *2. Perspektivität*

Es gibt schlicht keinen objektiven Zugang zu religiösen Traditionen. Jede Beschäftigung mit Religion ist perspektivisch durch die eigene Prägung und das eigene Erkenntnisinteresse geprägt. Will ich für meine eigene Religion werben? Betrachte ich andere Religionen vorrangig unter der Vorgabe, wie ein weltweites Zusammenleben mit anderen in Frieden möglich sein kann? Will ich unbekannte Traditionen deshalb vorstellen, weil ich mich meiner ursprünglichen religiösen Beheimatung entfremdet habe? Will ich das Trennende zur Profilierung des Eigenen hervorheben? Bin ich auf der offenen Suche nach subjektiv Überzeugendem? Literatur ermöglicht das perspektivische Hineinschlüpfen in verschiedene existentielle und moralische Standpunkte. Die Beschäftigung mit Literatur macht so deutlich, dass jeder einzelne Zugang durch perspektivische Vorgaben geprägt ist. Spielerisch erlesene Perspektivenwechsel tragen für Jugendliche in sich die Chancen, dass sich politische und ethische Wertungen ändern.

### *3. Alterität*

Mit dem Stichwort der Alterität wird eine weitere Lerndimension benannt. Bei aller Einführung, die über Leseprozesse möglich wird, bei aller perspektivischen Rollenübernahme ‚auf Zeit‘, wird der Umgang mit Literatur auch immer zu Grenzerfahrungen führen, vor allem

wenn es um ganz fremde Lebenswelten oder um andere Religionen geht. Gerade aus der angelesenen Nähe heraus wird das Fremde fremd bleiben, wird das zunächst indifferent neugierig Betrachtete möglicherweise sogar erst fremd werden. Hier gilt es schlicht die bleibende Fremdheit zu erkennen und zu respektieren. Hinzu kommt: Die literarische Form kann zu dieser inhaltlich vermittelten bleibenden Fremdheitserfahrung zusätzlich beitragen. Alterität ist somit beides zugleich: Grenze und Chance zur realistischen Einschätzung der Möglichkeiten und der Reichweite des perspektivischen Lernens über andere Lebensformen, Religionen und Lebensentwürfe. Der Umgang gerade mit solchen Grenzen gehört zu den zentralen Lernaufgaben in einer pluralistischen Gesellschaft.

#### *4. Authentizität*

Über die Perspektivität und die mögliche Erfahrung von bleibender Alterität wird die dritte didaktische Ebene möglich: Authentizität. Das macht ja das Unterrichten über ethische, politische und religiöse Dimensionen so schwierig - Lehrende vermitteln etwas, in das sie selbst persönlich zwar involviert sind, das sie selbst aber nur zum Teil existentiell teilen. Objektives Wissen ist so zwar vermittelbar, subjektive Einfühlung aber nur zum Teil. Lernende spüren häufig diese mangelnde Authentizität und fragen sie an. Im Medium der (Kinder- und Jugend-) Literatur, in subjektiver Perspektivität, wird solche Authentizität spürbar. Nicht in dem Sinne, dass die SchriftstellerInnen selbst zwangsläufig alle erschriebenen Positionen teilen müssten, wohl aber darin, dass die Qualität guter Kinder- und Jugendliteratur sich unter anderem gerade darin spiegelt, wie authentisch und überzeugend sie die Möglichkeiten eröffnet, sich in andere Lebensgefühle fiktiv hineinversetzen zu können. Nicht um eine direkte Authentizität muss es hier also immer gehen, wohl aber um eine literarisch gespiegelte, gebrochene, indirekt vermittelte Authentizität.

#### *5. Personalität*

Das fünfte didaktische Schlagwort schließt sich daran an: Personalität. Um ein Sich-Hineinversetzen in andere Traditionen und Lebenswelten zu ermöglichen, wählen die AutorInnen von Kinder- und Jugendbüchern fast stets den Zugang über wenige zentrale Zugangsfiguren. In der freiwilligen - im Bereich der Phantasie verankerten - Identifikation mit diesen Personen wird die Welt, in der sie leben, ästhetisch erfahrbar: fühlbar, schmeckbar, spürbar. Als Personen in ihrer Lebenswelt öffnet sich für Lernende in dieser - im idealen Leseprozess auf Zeit und Probe erfolgenden - Identifikation mit literarischen Personen ein tieferer Zugang, als er durch jegliche ‚Information über‘ möglich wäre.

#### *6. Reflektivität*

Religiöse Aspekte, Dimensionen und Prozesse werden auch in der Kinder- und Jugendliteratur freilich nicht nur erzählt oder zumindest miterzählt, die Werke sind vielmehr auch ein Medium, in dem Religion kritisch reflektiert wird. Kinder- und Jugendliteratur ist demnach einer von mehreren möglichen Reflexionsräumen von Religion, wobei die spezifisch literarische Form eine eigene Art der Reflektivität darstellen kann. So wie man von ‚ethischen Mehrwert des Ästhetischen‘ spricht, so gibt es auch einen ‚religiösen Mehrwert des Ästhetischen‘. In der literarischen Spiegelung wird Religion anders erfahren als im Kontext von Liturgie, Katechese oder Religionsunterricht; freier, offener, subjektiver, phantasiebetonter. Die ganz auf den Bereich der inneren Vorstellung konzentrierten Anregungen zur Konstruktion eigener religiöser Überzeugungen aktivieren einen für religiöse Identitätsbildung zentralen Tiefenbereich.

### 7. Expressivität

Dieser Prozess verläuft über Sprache - vorgelesene, selbst erlesene, in Austausch und Deutung angewendete. Vielen Kindern und Jugendlichen fehlt heute eine differenziert entfaltete Ausdrucksfähigkeit, gerade im Blick auf religiöse Erfahrung und Reflexion. Der Umgang mit Werken der Kinder- und Jugendliteratur kann dazu beitragen, dass die Sprachkompetenz gerade in Sachen Religion angeregt und gefördert wird. Nur so ist Selbsterkundung, Ausdruck, Austausch, Dialog und Verständigung möglich

## 5. Methodische Leitlinien

Gewiss, die benannten sieben Perspektiven eröffnen sich nicht ausschließlich über Werke der Kinder- und Jugendliteratur, erhalten aber hier ein spezifisches Profil. Aber wie? Welche methodischen Konsequenzen ergeben sich aus den bislang getroffenen Vorgaben? Auch hier kann nur ein summarischer Zwischenstand skizziert werden.

### **METHODISCHE LEITLINIEN für den Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur:**

- Text(auszüge) aus der Kinder- und Jugendliteratur sollten im Religionsunterricht nicht zu oft, aber didaktisch *genau überlegt*, methodisch herausfordernd und abwechslungsreich eingesetzt werden.
- Der Einsatz legt sich vor allem dann nahe, wenn reine Sachtexte oder andere Medien den gewünschten *Lernprozess* im Blick auf die genannten Lernchancen nicht in gleicher Weise ermöglichen.

- Wenn diese Texte in den Religionsunterricht integriert werden, sollten sie nicht als Aufhänger oder Einstieg dienen, sondern als *Leitmedium* einer Unterrichtsstunde dienen können.
- Die Art des methodischen Zugangs sollte immer den literarischen Charakter betonen, also *Form und Inhalt*, Ästhetik und Gehalt aufeinander beziehen.
- Die klassische, vor allem im Deutschunterricht einzuübende ‚Textanalyse‘ sollte im Religionsunterricht bestenfalls die Ausnahme bleiben. Wann immer möglich sollten literarische Texte im Sinne von *handlungs- und produktionsorientierten Verfahren* eingesetzt werden.

## **6. ‚Ganzschriften‘?**

Schule leidet allgemein darunter, Lernschritte in immer kleineren und mundgerecht servierten Stoffhäppchen zu verabreichen. Nachhaltigkeit, Überblickswissen, Vernetzungen, aber auch der lange Atem eines über Tage und Wochen sich hin ziehenden Lernprozesses gehen dabei leicht verloren. Gerade Werke der Kinder- und Jugendliteratur bieten eine sehr gute Möglichkeit, diesen Tendenzen entgegenzuwirken. Gewiss ist es immer wieder möglich Teile aus einzelnen Büchern im Religionsunterricht einzusetzen. Reizvoller bleibt jedoch der seltene Fall sie als ‚*Ganzschriften*‘ einzusetzen. Denn gerade bei „Lebensthemen, die das unmittelbare Leben der Schülerinnen und Schüler angehen“, braucht es „über längere Zeit einen Handlungsstrang, eine oder zwei Identifikationsfiguren, Antagonisten, an denen der Unterricht sich abarbeitet, für die die Schüler Partei ergreifen“ (Boek 2009, S. 44). Über die Lektüre passender Kinder- und Jugendbücher werden im Idealfall Imaginationskraft sowie Empathiefähigkeit in besonderer Weise aktiviert und geschult. Sie können Jugendlichen bei der Identitätssuche durch fiktive Teilidentifikation oder innere Abgrenzung helfen. In ihnen kann Zeit-, Kultur-, Religions- und Mentalitätsgeschichte anders erfahrbar werden als über andere Medien. Durch den zusammenhängenden Text lassen sich Eigenart der Sprache, der Struktur, der Textstrategie und des Kontextes viel besser erfassen als in der üblichen Häppchenmethode.

Die Impulse zum Einsatz solcher ‚Ganzschriften‘ wecken also zunächst viel Sympathie, werden aber sogleich von unterrichtspraktischen Bedenken ausgebremst. PraktikerInnen mahnen ganz zu Recht: „Aus zeitökonomischen, (...) lernpsychologischen und nicht zuletzt auch finanziellen Gründen erweist sich die Behandlung einer Ganzschrift im Religionsunterricht als problematisch.“ (Bosold 2003, S. 190) Trotz dieser aus der alltäglichen Praxis erwachsenden Bedenken bieten Ganzschriften - als sicherlich extrem selten gewähltem Verfahren der Unter-

richtsgestaltung - dann eine besondere Chance, wenn es sich um ein „theologisch-anthropologisch relevantes Kernthema“ (ebd.) handelt.

Der Versuch von *Georg Bubolz* und *Gerhard Röckel*, in ihrer kleinen Reihe der „Lektüren für den Religionsunterricht“ (2001) realistisch handhabbare Formate für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II bereitzustellen, entspringt so einer pragmatischen Notwendigkeit. Sie führen umfassend in das jeweilige Werk ein und versehen die Texte mit methodischen und didaktischen Hinweisen, aber auch mit einem Lexikon und Zusatzmaterialien zum unterrichtlichen Einsatz. Sie entwickeln einen sinnvollen sechsschrittigen Umgang mit den Lektüren, der nicht als sklavisch zu befolgender Vorschlag intendiert ist, sondern als Raster der möglichen Zugänge:

### **Methodischer Umgang mit GANZSCHRIFTEN**

1. Vorbereitung
2. Lektüreauftrag
3. Textwiedergabe und Textbeschreibung
4. Textdeutung und Texterörterung
5. Textbewertung
6. Textanwendung

Zu allen Schritten geben sie mehrere Impulse und Anregungen. Sehr überzeugend gelingen so die Zugänge zu *Isaac Bashevis Singers* Erzählung „Der Golem“ und zu *Jostein Gaarders* *Kurzroman* „Die Diagnose“. Etwas unbefriedigend bleibt hingegen der ja auch gegen den Anspruch der ‚Ganzschrift‘ vorgelegte Versuch, *Dostojewskis* Monumentalroman „Die Brüder Karamasow“ auf insgesamt 72 Seiten zu präsentieren, möglich durch die Konzentration auf die theologisch zentralen Kapitel „Die Auflehnung“ und „Der Großinquisitor“. Ähnliches gilt für die Raffung von *Günter Grass*’ Roman „Die Rättin“ auf 128 Seiten, erkauft durch die Konzentration auf drei zentrale Kapitel. Vielleicht ist der Griff zu guten und aktuellen Jugendromanen doch sinnvoller.

Abschließend wird man nüchtern zu konstatieren haben: Gerade im Blick auf Bücher, die Religion und Gottesfrage im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur thematisieren, besteht ein beträchtlicher Unterschied zwischen der tatsächlich gelesenen „Kinder- und Jugendlektüre“ auf der einen und der „intentionalen Kinder- und Jugendliteratur“ auf der anderen Seite. Mit dem letztgenannten Begriff bezeichnet man „den Teil der von Kindern und Jugendlichen

konsumierten Literatur, der mit den Vorstellungen der Erwachsenen von geeigneter Kinder- und Jugendliteratur konform geht“ (Ewers 2000, S. 19). Viele der aufgeführten Bücher entsprechen eher dem, was Erwachsene sich als Kinder- und Jugendliteratur wünschen, als dem, was Kinder und Jugendliche selbst gern lesen. Andere Themen sind einfach näher liegender und spannender: Abenteuer, Liebe, Freundschaft, Mystery, Phantasy...

Deshalb legt sich auch pädagogisch ein guter Schuss Bescheidenheit und Realismus nahe: Nein, Kinder und Jugendliche sollen nicht *vor allem* die hier präsentierten Bücher lesen, aber *auch*. Sie sollen zumindest entdecken *können*, dass und wie Religion *eine* von vielen Dimensionen der Literatur und des Lebens ist. Erwachsene BegleiterInnen können anregen, vorschlagen, erschließen, mitdenken - das Gelingen von Kinder- und Jugendbüchern hängt letztlich allein daran, ob und wie die Subjekte selbst die Bücher nutzen. Und das ist auch gut so. Renate Günzel-Horatz fasste diese Erkenntnis auf der Spurenlese-Tagung in Mülheim 2010 in das schöne Bild: „Schließlich muss der Wurm dem Fisch schmecken, und nicht dem Angler.“