

# Funktionalisierung, Engführung, Dilettantismus? – Chancen!

## Religionsdidaktische Perspektiven von Kinder- und Jugendliteratur

von Georg Langenhorst

Der Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern im Religionsunterricht (vgl. Langenhorst 2011) 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 derartigem ‚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 im Vorhinein 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 *wechselseitigen, produktiven 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 dazu das von vornherein 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 Religionsunterricht 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 von ästhetischen wie formalen Aspekten, die Literatur gerade auszeichnen.

Auch hier lässt sich leicht zugeben, dass es solche Tendenzen gibt, obwohl sie das Gesamtbild gerade nicht bestimmen. Erneut lässt sich jedoch die Frage-richtung 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. Fruchtbare 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 (Hartman 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 Anfang und Ende der Welt, nach **Schöpfung** (Richter 1995; Erlbruch 2003; Schubiger 2006; Scott-Brown 2008; Janisch 2009) – darin enthalten der Mythos vom Sündenfall (Richter 2008) – und Apokalypse (vgl. Cramer 2010 a).
- An die Seite dieser biblisch inspirierten Werke treten **Legenden** (Mayer-Skumanz 2003; Jooß 2003/2007), 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; Gaarder 1996; Pohl 1997; Solotareff 1998; Bluitgen 2001; Künzel-Behnke 2003; Eichhorn 2005; Wigersma 2005; Funke 2009; Schubert 2009) auftauchen. Man kann geradezu von „Engelscharen“ (Mattenklotz 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** (Hüb-

ner 1992/2008; Schindler 1995; Stannard 1996; Desplechin 1998; Nordhofen 1999; Stampfer 2000; Olbrich 2001; Verrept 2003; Claussen 2004; Zöller 2006; Lattughini 2006; Zobel-Nolan 2007; Neumeyr 2009; 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; Lian 2000; Bauer 2001; Drvenkar 2002; Hein 2003; Schmitt 2003; Müller 2003; Richter 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** (Kuyper 1997; Gaarder 1998; Langenhorst 2006/2009). Dieser Bereich 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; Teller 2010) 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;

*Ebinger 2004; Boie 2007; 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; Abdel-Fattah 2007; Ellis/Walters 2007; Celik 2007*), durchaus auch dem heute gelebten **Judentum** (*Pawel 1992; Sichrovsky 1993; Staszewski 1997; Weiss 1997; Stoffels 1998; Rahlens 2002; Landgraf 2006; Eisenstein 2007, Kantor 2008; Helfer/Köhlmeier 2010*) oder – seltener – mit **fernöstlichen Religionen** (*Rauprich 1995; Frisch 1998; Dickinson 2005*).

In all diesen Themenfeldern stellt die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur zahlreiche reizvolle Zugänge zur Verfügung, die sich gleich mehrfach anbieten: in erster Linie für das zweckfreie Lesen, in zweiter Linie für den Einsatz in Deutsch- und Religionsunterricht, in der Gemeindefarbeit 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 *Grundschul*kinder 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. Lohndend 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, 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 Recht 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 gefährdet 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 ein, 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 empfinden und 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 bruchfreie 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 penibel durchbuchstabierter 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 – überhaupt vorzuenthalten: Kinder brauchen Geschichten! 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‘, ‚Lügengeschichte‘. 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 Lügengeschichten 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 Herauswachsens 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 Splintern 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. Wirkmächtig werden nun die hypothetischen Bilder, die vom Heranwachsenden im Blick auf ‚signifikante Andere‘ wahrgenommenen oder eingeübten 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 Literaturauswahl, 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 Realitätsebenen. 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 Zerschneiden 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 angesichts dieser entwicklungspsychologischen Erkenntnisse 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 andeuten, die sich durch Kinder- und Jugendliteratur für religiöse Lernprozesse ergeben können. Dichtung steht nie unter dem Anspruch, objektives Wissen über historische Ereignisse oder die real existierenden 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 Einfühlung, 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 vierte didaktische Ebene möglich: Authentizität. Das macht ja das Unterrichten über ethische 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 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 einem ‚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*

Die damit angedeuteten Prozesse verlaufen 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(auszüg)e 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 oder -einheit 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 hinziehenden 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 selten gewähltem Verfahren der Unterrichtsgestaltung – 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, erkaufte 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, Fantasy...

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 Spurenlesetagung in Mülheim 2010 in das schöne Bild: „Schließlich muss der Wurm dem Fisch schmecken, und nicht dem Angler.“

## V. Zwischenbilanz und Ausblick

Gestatten: Gott!?! – Ein Blick auf die Vielfalt der in den Beiträgen dieses Buches genannten Themen, AutorInnen und Titel belegt eindrucksvoll, dass und wie intensiv Religion und Gottesfrage zu mitprägenden Dimensionen gegenwärtiger Kinder- und Jugendliteratur gehören. Nach Phasen der Marginalisierung, der Verdunstung, der bewussten Vermeidung dieser Themenfelder sowohl auf der Ebene der AutorInnen als auch der ForscherInnen ist Religion gegenwärtig wieder oder neu einer von vielen Lebensbereichen, die in diesen Werken eine Rolle spielen: sei es zentral oder nur in Andeutung; sei es eingebunden in Konfession oder in Abwehr und Distanzierung; sei es in Aufnahme christlicher Traditionslinien, in esoterisch-freier Konzeption oder in interreligiöser Öffnung. Die Wiener Kinder- und Jugendbuchforscherin *Kathrin Wexberg* kann den Befund wie folgt kommentieren: „Gott bleibt, aller postmodernen Säkularisierung zum Trotz, weiterhin eine Anlaufstelle für Fragen, die nicht allein zu bewältigen sind.“ (*Wexberg* 2009, S. 302)

### 1. Religiöse Kinder- und Jugendliteratur und Büchereiarbeit

Eine klassische Anlaufstelle für derartige Fragen sind traditionell die konfessionell ausgerichteten öffentlichen Büchereien. In ihrem Angebot haben gerade auch im weitesten Sinne religiöse Kinder- und Jugendbücher immer einen besonderen Platz eingenommen. So lohnt sich ein kurzer Blick auf die derzeitige Struktur dieser Büchereiarbeit. Zuvor jedoch der dringende Appell: Die religiöse Dimension in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur betrifft keineswegs ausschließlich die konfessionell verankerten Büchereien. Das Neue an dem aufgezeigten Befund liegt ja gerade darin, dass sich *gesamtgesellschaftlich* ein offenes *Interesse für Religiosität*, für die Frage nach Gott, für die Einzelgestalt und das Miteinander der vielen Religionen zeigt. Auch staatliche, von Gemeinden getragene oder private Büchereien sollten wach sein für dieses Themenfeld und Angebote für EntleiherInnen und MitarbeiterInnen bereithalten!

Schauen wir zunächst auf die evangelische Büchereiarbeit<sup>9</sup>. In ihren Ursprüngen geht die evangelische öffentliche Büchereiarbeit auf den Gründer der Inne-

---

9 Die folgenden Ausführungen über die evangelische Büchereiarbeit stammen von *Nina Eberle-Thekla*.

ren Mission *Johann Hinrich Wichern* (1808-1881) zurück, der 1848 die „Einrichtung kleiner Bibliotheken wahrhaft guter Bücher“ (*Wichern* 1933, S. 57) forderte. Auszeichnen sollten sich diese Bibliotheken durch das „belehrende, erfreuende und unterhaltende Wort, (...) wenn es nicht wider das Evangelium ist“ (ebd., S. 103). Seit diesen Anfängen sind über 160 Jahre vergangen. Über alle gesellschaftlichen, politischen, sozialen und religiösen Veränderungen hinweg haben sich aber bestimmte Merkmale evangelischer öffentlicher Büchereien als tragend erwiesen: die größte Verbreitung im ländlichen Raum; eine kleine Bestandsgröße; die Anbindung an die Kirchengemeinde; schließlich die Betreuung durch ehrenamtliche Teams, die zum Teil mehrmals wöchentlich die Bücherei für alle interessierten Bürgerinnen und Bürger der Ortsgemeinde öffnen.

Inhaltlich sind die evangelischen Büchereien nach wie vor dem spezifischen Auftrag verpflichtet, Orientierungshilfen in Glaubensfragen anzubieten. Für evangelische öffentliche Büchereien ist es daher selbstverständlich, um das ganz ‚normale‘, aktuelle Buchangebot und einer Auswahl an Büchern, die theologische Themen auch für Laien verständlich aufgreifen, einen Kreis zu schließen, in dessen Mittelpunkt die Frage steht: In welchen Texten lernt der Mensch sich selbst und die Welt verstehen und wird so als Christ in unserer gegenwärtigen Gesellschaft sprachfähig?

Der Bildungsanspruch evangelischer Büchereiarbeit macht dabei Instrumente unerlässlich, mit deren Hilfe die Fülle der Kinder- und Jugendbücher, die jährlich auf den Markt geschwemmt wird, gesichtet und sowohl auf ihre literarische als auch ihre inhaltliche Qualität hin bewertet werden kann. Das *Evangelische Literaturportal e.V.*, der Verband für Büchereiarbeit und Leseförderung, hat daher verschiedene Angebote entwickelt, die den Mitarbeitenden der evangelischen öffentlichen Büchereien, aber auch anderen literaturinteressierten Christen helfen, sich auf dem Buchmarkt zu orientieren.

Wichtigstes Orientierungsinstrument ist seit 1946 die vierteljährlich erscheinende Rezensionsschrift *„Der Evangelische Buchberater“*. Er gibt den Büchereien Empfehlungen zum Bestandsaufbau, die vom Pappbilderbuch über Krimis bis hin zum Sachbuch über Ökologie oder Südafrika reichen. Und in jeder Ausgabe werden gezielt religiöse Kinder- und Jugendbücher zur Anschaffung vorgeschlagen, die in ihrer erzählerischen Tiefe eine religiöse Dimension eröffnen. Orientierungshilfe geben auch die in lockerer Folge veröffentlichten Themenhefte, in denen empfehlenswerte Bücher zu einem Thema zusammengefasst werden. Für den Bereich der religiösen Kinder- und Jugendliteratur werden besonders die Themen „Empfehlenswerte Kinderbibeln“, „Sterben

und Tod im Kinderbuch“ und „Religion entdecken“ nachgefragt. Außerdem gibt es das „Evangelische Literaturportal [www.eliport.de](http://www.eliport.de)“, auf dem regelmäßig Buchtipps zu aktuellen Anlässen gegeben werden, spezielle Angebote wie zum Beispiel Literaturandachten zu ausgewählten Kinder- und Jugendbüchern eingestellt sind oder die Anmeldung zu verschiedenen Newslettern möglich ist, unter anderem dem Gemeinde-Newsletter, der monatlich über gemeinderelevante Bücher informiert.

Die Organisation der ‚Katholischen öffentlichen Büchereien‘ (KÖB) in Deutschland ist komplizierter als die der evangelischen Partnerorganisation. Wo dort das „Evangelische Literaturportal e.V.“ den Gesamtbereich umfasst und strukturiert, bietet sich auf katholischer Seite eine dreifach differenzierte Struktur. In den bayerischen Bistümern betreut der *Sankt Michaelsbund* insgesamt 1200 öffentliche Büchereien (die Hälfte davon sind Gemeinde- und Stadtbüchereien), ist zuständig für das Gesamtpaket von Aus- und Fortbildung, Sichtung des Buchmarktes, Buchempfehlung und -verkauf, publizistische wie organisatorische Unterstützung. Seine Geschichte lässt sich zurückführen auf den 1901 gegründeten „Katholischen Preßverein für Bayern“, der es sich angesichts der kulturellen katholischen Randstellung der Epoche einerseits zum Ziel machte, katholische Zeitschriften und Zeitungen zu fördern und in Lesezirkeln zu verbreiten, andererseits aber öffentliche Lesehallen einzurichten, um das Lesen in allen Bevölkerungsschichten zu fördern. 1934 erfolgten nicht nur einschneidende Beschränkungen der Vereinsarbeit, sondern auch die Umbenennung in den „Sankt Michaelsbund zur Pflege des katholischen Schrifttums in Bayern“. Sitz der Hauptverwaltung ist München.

Eine vergleichbare Aufgabe – mit etwas anderer Schwerpunktsetzung – erfüllt in den meisten anderen deutschen Bistümern in enger Kooperation mit den diözesanen Fachstellen für Büchereiarbeit der *Borromäusverein*. Bereits im Jahr 1854 als „Verein vom Heiligen Karl Borromäus zur Förderung des katholischen Lebens und zur Begünstigung guter Schriften und Bücher“ gegründet, hat der Borromäusverein seine Zentrale von Anfang an in Bonn. Nur fünf Bistümer – Hamburg, Magdeburg, Erfurt, Dresden und Görlitz – sind weder in den Sankt Michaelsbund noch in den Borromäusverein integriert.

Die Grundprinzipien der evangelischen öffentlichen Büchereien lassen sich in vergleichbarer Form auch im katholischen Bereich finden: überschaubare Bestände, weitgehend ehrenamtliche Arbeit, enge Bezüge zur Gemeinde, zentrale Unterstützung und Anregung durch die übergeordneten Verbände. Auch Sankt Michaelsbund ([www.st-michaelsbund.de](http://www.st-michaelsbund.de)) und Borromäusverein ([www.borromaeusverein.de](http://www.borromaeusverein.de))

borromaeusverein.de) sind im Internet mit professionellem Auftritt präsent. Gemeinsam stellen sie monatlich „*Buchprofile*“ ([www.buchprofile.de](http://www.buchprofile.de)) ins Netz, als Rezensionenfachzeitschrift erscheinen viermal jährlich Printversionen unter dem gleichen Titel mit jeweils über 700 Besprechungen. Unter diesen fachkundig erstellten Rezensionen finden sich immer auch relevante Werke der Kinder- und Jugendliteratur. Über Angebote zur Fortbildung hinaus publizieren beide Verbände Zeitschriften, in denen ebenfalls regelmäßig herausragende Bücher der Kinder- und Jugendliteratur mit beobachtet und ausgewertet werden – „*Bücherei aktuell*“ (Sankt Michaelsbund) und „*BiblioTheke*“ (Borromäusverein). Zu relevanten Einzelthemen werden zudem immer wieder Broschüren und Informationsschriften, Sonderprospekte und Empfehlungslisten publiziert.

In *Österreich* hat sich besonders die STUBE („Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur“) in Wien um die Förderung und Erforschung religiöser und ethischer Aspekte in der Kinder- und Jugendliteratur verdient gemacht. Auch hier erschließt eine informativ und übersichtlich gestaltete Website ([www.stube.at](http://www.stube.at)) die Aktivitäten. Insgesamt zeigt sich so ein dichtes kirchliches Netzwerk von Institutionen zur Förderung des Lesens, in denen die Kinder- und Jugendliteratur stets eine besondere Aufmerksamkeit findet. Ohne aufdringlich das Themenfeld von Religiosität, Religionen und die Annäherung an die Gottesfrage ins Zentrum der Büchereiarbeit zu stellen – Lesen hat immer zunächst einen funktionsfreien Selbstzweck –, bieten sich hier besondere Chancen, die aktuellen Angebote in diesem Bereich aufzubereiten und zu fördern.

## 2. Reichweite und Bedeutung von Kinder- und Jugendliteratur

Aktuelle empirische Umfragen sind sich darin einig: Es gibt „keine Anzeichen für eine nachhaltige Renaissance von Religiosität in der deutschen Bevölkerung“ (MDG-Trendmonitor, Bd. 1 2010, S. 35). Gleichwohl findet sich sowohl in der Erwachsenen- als auch in der Kinder- und Jugendliteratur seit 1990 eine eindeutig nachweisbare *neue Hinwendung zu religiösen Fragestellungen und Suchbewegungen*, zu Annäherungen an die Gottesfrage, zur literarischen Nachzeichnung von Glaube und Konfession. Insofern stellt sich die Frage, welche Bedeutung solche Bücher haben: Wer kauft sie, wer liest sie, wer führt

darüber Gespräche, wie nachhaltig wirkt die Lektüre? Wird hier lediglich ein ganz eng definierbares bildungsbürgerlich aktives und religionsoffenes Milieu bedient? Dieser spannende Fragenkomplex hinsichtlich Leseverhalten und Leseeffektivität zielt freilich in einen Bereich, zu dem kaum verlässliche Daten vorliegen. Allein zum allgemeinen Rahmen, innerhalb dessen solche Bücher ihren Sitz im Leben haben, lassen sich nachweisbare Aussagen treffen.

2010 veröffentlichte das Institut für Demoskopie Allensbach in Zusammenarbeit mit Sinus Sociovision den so genannten „MDG Trendmonitor“ über „Religiöse Kommunikation 2010“. Repräsentativ befragt wurden ausschließlich erwachsene Mitglieder der Katholischen Kirche in Deutschland nach ihren Überzeugungen und Werten, ihrer Glaubenspraxis, vor allem aber auch über die Art, wie und wo sie sich kommunikativ orientieren. Unter Erwachsenen sieht der Befund im Blick auf die Nutzung von „Büchern, die sich mit dem Glauben, mit Religion beschäftigen“ so aus, dass 6% angeben, „häufig“ darauf zurückzugreifen, weitere 31% „ab und zu“ (ebd., S. 87). Zwar gaben 13% der befragten KatholikInnen an, sich auch speziell für „Romane und Erzählungen zu religiösen Themen“ zu interessieren, nur 5% aber für „Kinderbücher mit religiösem Hintergrund oder zu religiösen Themen“ (ebd., Bd II, S. 84).

Interessant im Blick auf Kinder- und Jugendbücher: Eindeutig lässt sich eine „wachsende Bedeutung religiöser Bücher als Geschenk“ nachweisen. 41% der Katholiken geben an, schon religiöse Bücher verschenkt zu haben – im Vergleich mit 33% im Jahre 1999 (ebd., S. 130). 45% – fast die Hälfte! – haben speziell „religiöse Bücher für Kinder“ gekauft. Dieser Wert erreicht bei den Katholiken einen Spitzenwert, in der Bevölkerung insgesamt liegt der Wert nur bei 26%, bei evangelischen Christen bei 27% (ebd., S. 135). Und die Schenk-Anlässe, die möglicherweise diese Unterschiede erklären? Am häufigsten genannt werden Weihnachten (39%); Geburtstag (36%); Erstkommunion (34%) – im Vergleich etwa zu Firmung (9%) oder Ostern (7%) (ebd., S. 133). Erfreulich steigende Werte lassen sich auch für den Bereich der Nutzung der Katholischen Öffentlichen Büchereien nachweisen: Immerhin 12% der Katholiken – jeder Achte – leiht sich zumindest manchmal Bücher dort aus, im Vergleich zu 9% im Jahr 2002, im Schnitt fast 11 Bücher pro Jahr (ebd., S. 138).

Diese Zahlen belegen zumindest die Tendenzen, dass das Medium Buch – speziell auch das Kinder- und Jugendbuch – eine Gattung darstellt, die auch gegenwärtig eine Bedeutung findet, die tendenziell eher weiter steigt als sinkt. Viele Zahlen weisen auf eine zunehmende Nachfrage hin, sei es im Blick auf Kauf-, Geschenk- oder Ausleihverhalten. Das im weitesten Sinne religiöse Kinder- und Jugendbuch hat Teil an diesen Entwicklungen. In ihm lässt sich eine

neue Hinwendung zur Religion nachzeichnen, auch wenn diese keineswegs zum Anzeichen einer neuen lebenspraktisch gefüllten und gelebten Religiosität im deutschsprachigen Raum wird.

Im Gegenteil: Die im Herbst 2010 veröffentlichten neuesten Zahlen der Shell Jugendstudien belegen nachdrücklich, dass Religion für die Mehrheit keine wesentliche Rolle in ihrem Leben spielt. Lediglich 44 % der 12- bis 25-jährigen Katholiken (!) bewerten den Glauben an Gott als wichtig – mit weiter abnehmender Tendenz (vgl. Shell 2010). Insgesamt können immerhin noch 54 % der *katholischen* Jugendlichen als im weitesten Sinne religiös bezeichnet werden (vgl. ebd.). Im Blick auf die Gesamtzahl der in Deutschland lebenden Jugendlichen geben allerdings nur noch 26 % an, an einen persönlichen Gott zu glauben, weitere 21 % gehen zumindest von der Existenz einer „höheren Macht“ aus (vgl. ebd.). Auffällig also: Während allgemein die existentielle Bedeutung von Religion sinkt, steigt die Bedeutung von als religiös eingeschätzten Büchern zumindest sanft an. Ob das vor allem die Kerngruppen betrifft, oder auch weitere Kreise von Kindern und Jugendlichen, lässt sich kaum erheben. Diese Bücher finden jedenfalls ihren bleibenden Platz in einer bunten Vielfalt pluraler Angebote der Gegenwart.

### 3. Wende zur Religion – wie, warum?

Die Art und Weise, *wie* Religion und Gott in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur dargestellt oder mit eingeschrieben werden, umgreift eine große Spannweite im Blick auf Ernsthaftigkeit und Traditionstreue, Kreativität und Klischeebehaftung, Poetizität und Formwahl. Eine Wertung des Befundes wird so vor allem von den vorgängigen Wertungsbrillen der Betrachter abhängen: Wer vor allem Bestätigung des kirchlich verfassten Glaubens sucht, wird neben dem Gesuchten viel oberflächlich-unverbindliche Synkretismen finden. Wer sich primär für neue herausfordernde Bilder und Vorstellungen interessiert, wird neben manchen erhofften Fundstücken viele langweilig-altbekannte Stereotype entdecken. Das Erstaunliche an dem reichen Befund liegt darin, dass es tatsächlich Beispiele für *völlig unterschiedliche Tendenzen* gibt, sowohl im Kinder- als auch im Jugendbuch. Eine vorurteilsfreie Bündelung ist so kaum möglich. In jedem Fall bestätigt sich nachdrücklich die Beobachtung, dass der „neuen Unbefangenheit“ im Umgang mit Religion in der ‚Erwachsenenliteratur‘ seit 1990 (vgl. Langenhorst 2009 a) ein vergleichbarer „Boom“ (Mattenklott 1998, S.298) in der Kinder- und Jugendliteratur entspricht – ohne dass Religi-

on und Gottesfrage dabei zu vorherrschenden Themen würden; ohne dass dem eine Bewegung, eine bewusst gesteuerte Institutionalisierung zugrunde läge; und ohne dass dies in Gemeinden oder Schulen einen spürbaren Trend hin zu gelebter Religiosität auslösen würde. In der Stimmung unserer Zeit kommt dem Themenfeld offenbar sein eigener Raum zu.

Ein Unterschied zur ‚Erwachsenenliteratur‘ fällt dabei ins Auge: Die Kinder- und Jugendliteratur ist inzwischen fast vollständig internationalisiert. Eine Beschränkung auf genuin deutschsprachige Werke findet sich weder in den Buchsortiments noch durchgängig in der Forschungsliteratur (vgl. aber *Wild* 2008). Anders in der ‚Erwachsenenliteratur‘, wo die Zugehörigkeiten zu Kultur und Sprache wesentliche Zuordnungs-, Deutungs- und Rezeptionskriterien bleiben. Und nur im Blick auf den deutschsprachigen Raum kann man dort von einer „neuen Unbefangenheit“, einer Renaissance des Religiösen sprechen. In anderen Nationalliteraturen liefen und laufen die Entwicklungen völlig anders. Grundlegend nun: Im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur stellt sich der Befund anders da. Ein wesentlicher Anteil an den vorgestellten Werken, in denen Religiosität, Religionen und Gottesfrage neu thematisiert werden, sind Übersetzungen aus anderen Sprach- und Kulturräumen, sei dies aus den USA (etwa *John Green*), aus Großbritannien (etwa *Sally Nichols*), aus Israel (etwa *Avram Kantor*), aus Schweden (etwa *Jostein Gaarder*, *Ragnar Ohlsson*, *Bjørn Sortland*), Dänemark (etwa *Janne Teller*) den Niederlanden (etwa *Guus Kuijer*) oder Frankreich (etwa *Michèle Lemieux*, *Marie Desplechin*) und anderen Ländern und Kulturen. Offensichtlich hat die Integration religiöser Fragestellungen in die Kinder- und Jugendliteratur in den jeweiligen Kulturräumen eine andere, unbefangene Tradition. Über die Übersetzungen gelangen diese Strömungen inzwischen verstärkt auch in den deutschen Sprachraum. Und in dieses international bestimmte Spektrum können sich dann auch deutschsprachige AutorInnen einfügen, unabhängig davon, ob ihnen diese Zusammenhänge bewusst sind oder nicht.

Hinter dem Phänomen einer neuen Offenheit für religiöse Fragestellungen in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur lassen sich unterschiedliche *Ursachen* vermuten, die hier nur knapp skizziert werden können.

- Auf der einen Seite sorgt der radikale Traditionsabbruch in Sachen Religion in unserer Gesellschaft dafür, dass viele *Eltern und Erziehende* das Bedürfnis verspüren, Kinder und Jugendliche eben doch nicht so ganz ohne religiöses Wissen und Erfahrungen aufwachsen zu lassen. Literatur kann und soll hier kompensatorisch wirken, zumindest wird das von ihr erhofft.

Hinzu kommt die Erwartung, dass religiöse Kinder- und Jugendliteratur die Entwicklung, Förderung und das Erleben von Religiosität unterstützen kann.

- *Kinder und Jugendliche* selbst sind möglicherweise neu offen für religiöse Dimensionen, weil sie – anders als Vorgängergenerationen – mit Religion eben nicht überfüttert wurden oder gar unter dem Phänomen der „Gottesvergiftung“ (*Tilman Moser*), der religiösen Negativerziehung zu leiden hatten. Unbefangen, unbelastet und neugierig gehen sie auf dieses Feld zu, freilich fast durchgehend im Grundgefühl von Unverbindlichkeit.
- *Verlage* reagieren auf veränderte gesellschaftliche Situationen und wittern zielsicher Marktchancen mit Themen, die gerade ‚in‘ sind. Wenn Religion sich verkauft, werden auch Bücher aus diesem Themensegment publiziert. Darüber hinaus reagieren Verlage aber nicht nur auf sich ihnen bietende Absatzmärkte, sie setzen zumindest zum Teil auch selbst Impulse im Blick auf Bereiche, die ihnen wichtig und förderungswert erscheinen. Gerade beim Münchner Hanser-Verlag etwa gibt es ganz offensichtlich ein starkes Interesse an ethisch-religiösen Grundthemen. Andere Verlage schließen sich dieser Öffnung an.
- *Autorinnen und Autoren* von Kinder- und Jugendliteratur schließlich erkennen ihrerseits, dass das Feld Religion zunehmend unbesetzt bleibt, sich deshalb für die fiktionale Erschließung anbietet. Jenseits der früher möglichen Befürchtung einer kirchlichen Indizierung oder Vereinnahmung gehen sie heute selbstverständlich von einer Autonomie des Zugangs zu Religion und Gottesfrage aus. Gebunden fühlen sie sich nur an die Grenzen der eigenen Überzeugung und der ästhetischen Stimmigkeit.

Gerade im Blick auf die literarische Annäherung an die Gottesfrage stehen die AutorInnen dabei vor mehreren Problemen. Ein erstes Dilemma schildert erneut *Kathrin Wexberg*: „Die zentrale Gratwanderung besteht dabei wohl immer darin, zwischen dem Bemühen einer aufgeklärten Gesellschaft, Kindern alles zu erklären, alles verständlich zu machen und der Unverfügbarkeit Gottes zu vermitteln: Denn so wenig sich Gott in ein konkretes Bild zwingen lässt, so wenig geht es bei literarischen Texten um Verständlichkeit im intellektuellen Sinn.“ (*Wexberg* 2009, S.303) Das ist ja nicht zufällig die grundsätzliche und über alle kulturellen Grenzen hinweg ernst zu nehmende Mahnung des ersten Gebotes: „Du sollst Dir kein Gottesbild machen!“ (Ex 20, 4) Kann man Gott ‚erklären‘? Darf man Gott ‚karikieren‘ und ‚verfremden‘? Soll man ihn ganz und gar rätselhaft und unverständlich zeichnen? Die AutorInnen lösen das Problem

unterschiedlich, mal im Rückgriff auf traditionelle Bilder, mal in mutiger Kreativität, mal in Zurückhaltung.

Viele verlagern das Problem weg von der Ebene des Schriftstellers hin zur Ebene der Charaktere. Die Figuren schildern auf der Erzählebene ihre Bilder, Vorstellungen und Erfahrungen mit Gott. Drei Tendenzen fallen dabei immer wieder ins Auge: Zunächst wird der Kontext der Frage nach Gott fast durchgängig als Ort der *Krise* bestimmt: Im Angesicht von Krankheit und Tod, von Verfall, Verlust und Endzeitstimmung, gegebenenfalls von schwerer Schuld stellen sich die Fragen nach letztem Sinn und Halt, nach Gott und Jenseitshoffnung. Gott im Alltag, Gott in Glück und Zufriedenheit, Gott als Grunddimension des Lebens – nach diesen Bereichen wird man fast vergebens suchen. Man mag diese Ungleichgewichtigkeit monieren (vgl. *Motté* 2003), offensichtlich entspricht das aber der Erfahrung der AutorInnen. Und wahrscheinlich ließe es sich auch empirisch breit belegen, dass derartige Erfahrungen am ehesten und tiefsten Anlass zur Frage nach Gott geben.

Wer aber kann Auskunft geben über Religion? Woher kommen *Antworten* für Kinder und Jugendliche auf der Suche? Die meisten AutorInnen sind realistisch genug um zu wissen, dass sich die minderjährigen Protagonisten selbst diese Antworten nicht geben können. Sie brauchen Menschen, die ihnen einerseits Informationen und andererseits Wertungsmuster anbieten – die sie dann eigenständig aufnehmen, filtern, überprüfen und fruchtbar machen können. Dazu bieten sich vor allem vertraute und vertrauensenerweckende Erwachsene an: Eltern, erstaunlich oft Oma oder Opa, aber auch LehrerInnen, PfarrerInnen oder entfernte Verwandte. Der Kunstgriff für diese Rolle besonders kluge, gebildete und religionskundige Jugendliche zu präsentieren, die als relevante VertreterInnen der „peer group“ fungieren und andere Jugendliche oder erwachsenen LeserInnen über Religion aufklären, erweist sich als weitaus schwieriger. Ob „Theo“ in „Theos Reise“ (*Clément* 1998), „Jakob“ in „Die Minute der Wahrheit“ (*Sortland* 2007) oder andere – die neunmalklugen jugendlichen Religionspezialisten geraten ungewollt eher zur Karikatur, zu wenig sympathischen und kaum lebensnahen Sprachrohren der Botschaften ihrer AutorInnen. Die Frage nach den Quellen der Einspeisung von religiösem Wissen in die Kinder- und Jugendliteratur bleibt so ein schwierig zu lösendes Problem. Jenseits von Belehrung muss es gelingen, Fragen und Antworten in die jeweilige Handlung stimmig einzubinden.

Eng damit zusammen hängt eine dritte Beobachtung: Die Bücher bestätigen nachhaltig, wie radikal der Traditionsabbruch der kirchlich vermittelten Religion in unserer Gesellschaft erfolgt ist. Die klassische *Sprachwelt* des Glaubens,

all das theologische Binnenverständigungsvokabular von ‚Gnade, Sünde, Sakrament, Rechtfertigung oder Erlösung‘, spielt keine nennenswerte Rolle mehr. Selbst rein auf ein binnenkirchliches Lesepublikum abzielende Publikationen vermeiden diese Begrifflichkeiten, weil sie einer sowohl unverständlichen als auch unattraktiven, kaum noch lebendigen Fremdsprache entstammen. (Aber auffällig: Das Wort „Gott“ selbst ist dabei explizit von diesem Bedeutungsver-schleiß ausgenommen!) Inhaltlich kann es durchaus um vergleichbare Fragen gehen, aber das klassische Sprach- und Denkangebot der Kirchen bietet für weite Bereiche sowohl der Fragen als auch der möglichen Antworten offenbar keine produktiv literarisch nutzbaren Potenziale an. Die Notwendigkeit einer eigenständigen Sprachsuche (immer auch die Suche nach damit auszudrückenden Vorstellungen!) tritt damit überdeutlich hervor. Wo bleiben wirklich kreative und mutige Entwürfe der aktuellen Religionspädagogik und Systematischen Theologie?

#### 4. Perspektiven und Wünsche

Welche Perspektiven ergeben sich aus den vielfältigen Ebenen des in diesem Buch dargestellten Befundes? Zunächst geht es um ein internes Ergebnis innerhalb des Forschungsbereichs von ‚Religion in der Kinder- und Jugendliteratur‘. Der *Paradigmenwechsel* ist *überfällig*: so notwendig es in den 60er und 70er Jahren war, von einem verengten Blick auf religiöse Kinder- und Jugendliteratur wegzukommen; so überfällig es war, die Konzentration auf katechetisierende binnenchristliche Bestätigungsliteratur aufzugeben; so sinnvoll es war, sich einem neuen breiten Verständnis von ‚Religion‘ zu öffnen und unter dieser Vorgabe Kinder- und Jugendliteratur zu betrachten und zu analysieren – so zwingend ist es *heute*, die noch einmal veränderten Rahmenbedingungen der Gegenwart und die folgerichtig beobachtbaren Tendenzänderungen in der Literatur selbst wahrzunehmen.

Die Konzentration auf einen weiten Religionsbegriff hat letztlich zu einem Verschwinden der nicht mehr unterscheidbaren Dimension ‚Religion‘ geführt. Die zunehmende Marginalisierung von kirchlich vermittelter Religion ermöglicht eine neue unbelastete Neugier auch auf die eben nicht mehr bis zum Überdruß bekannten christlichen Traditionen. Die Pluralisierung unserer Lebenswelt führt zudem zu einer Pluralisierung von Religion – neben dem Christentum werden mehr und mehr auch andere Religionen Teil der in Kinder- und Jugendliteratur erschriebenen Welt. Aus all diesen Gründen ist es unumgänglich,

die Frage nach Religion in der Kinder- und Jugendliteratur neu und konkret zu stellen. Nicht allgemein ‚das, was uns unbedingt angeht‘ (Paul Tillich) ist Gegenstand der Forschung, sondern in erster Linie speziell die Literatur, in der religiöse, über sich selbst und das empirisch Messbare hinausweisende Fragen aufbrechen, und in die Antworten oder zumindest Perspektiven eingespielt werden, die aus den großen religiösen Stromsystemen der gegenwärtigen religiösen Landschaft stammen oder von dort her weiterentwickelt werden. So ist Religion eben de facto eine wichtige Dimension gegenwärtiger Kinder- und Jugendliteratur, und so sollte sie auch wahrgenommen und diskutiert werden. ‚Wahrnehmung‘ und ‚Diskussion‘: Diese Schlagworte verweisen auf abschließende Wünsche, Forderungen, Desiderate, die sich an verschiedene Adressaten richten:

Zunächst an die Adresse der *LiteraturwissenschaftlerInnen* und *Kinder- und JugendbuchforscherInnen*: Wie gezeigt finden sich durchaus (endlich) erfreuliche Aufbrüche dahingehend, Religion als eine wichtige Dimension des Kinder- und Jugendbuches wieder und neu (!) wahrzunehmen. Trotzdem: Das systematische Ausblenden des Stichwortes „Religion“; die verwässernde Subsumierung des Bereichs der Religionen unter dem Stichwort „Interkulturalität“; die ungeprüft-pauschale ästhetische Abwertung von Werken, die christliches Gedankengut einspielen – all das darf schon aus Gründen rein wissenschaftlicher Integrität keine Fortsetzung finden. Religion im Kinder- und Jugendbuch ist gerade auch eine zentrale literaturwissenschaftliche Fragestellung, die auf keinen Fall den ReligionsphilologInnen allein überlassen werden sollte. So verletzt es den Wissenschaftsanspruch eklatant, wenn grundlegende Studien zur Kinder- und Jugendliteratur (*Mendl, Schröer, Kokemüller* etc.) nur deshalb nicht einmal bibliographisch erfasst, geschweige denn inhaltlich rezipiert werden, weil sie im Bereich der Religionspädagogik verfasst wurden.

Vergleichbares gilt für den Bereich der *Literaturdidaktik*: Als Teil von Welt-erfahrung und Welt-darstellung in Kinder- und Jugendbüchern hat Religion durchaus auch einen Platz im Deutschunterricht. Sicherlich wird man dort nicht zu primär religionsvermittelnden, zu katetechetisierenden Büchern greifen oder zu solchen, die ausschließlich eine christliche Binnenwelt spiegeln. Aber fast alle der vorgestellten Werke sind aus Alltagserfahrung und offener Suche heraus konzipiert. Sie schreiben nicht Antworten vor, sondern bieten Denkipulse und literarisch gefilterte Lebenserfahrungen an. Diese Dimensionen aber sollten nicht auf den Religionsunterricht beschränkt bleiben.

Dann an die Adresse der *ReligionspädagogInnen* und *ReligionsdidaktikerInnen*: Der Bereich des Kinder- und Jugendbuches findet weder in der Theorie-

bildung noch in der praktischen Arbeit vor Ort bislang nennenswerten Niederschlag. Dabei sind diese Werke von unschätzbarem Wert zunächst für die Wahrnehmung von aktuellen Tendenzen und Entwicklungen in unserer Gesellschaft. Gewiss, empirische Forschungen versorgen uns ständig über Datenmaterial in Sachen ‚Religion bei Kindern und Jugendlichen‘. Raster und Reichweite dieser empirischen Zugänge sind jedoch begrenzt. Bücher können wie Seismographen besser und feinfühlicher feststellen, wo Tendenzen aufbrechen, wie sich Veränderungen vollziehen oder welche Bedürfnisse deutlich werden und welche Antworten und Angebote letztlich überzeugen. Diese Funktion von Kinder- und Jugendliteratur könnte für Theoriebildungen fruchtbar gemacht werden. Auch im Religionsunterricht könnten und sollten aktuelle Beispiele aus der Kinder- und Jugendliteratur einen konstitutiven Platz einnehmen (vgl. Langenhorst 2011). Dazu bedarf es jedoch der gründlichen Wahrnehmung aktueller Tendenzen, der Wertung sowie der didaktischen Aufbereitung in Handreichungen und Unterrichtsmodellen. Die durchgängig und kundig betreute Rubrik ‚Neues aus der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur‘ findet sich jedoch in keiner religionspädagogischen Zeitschrift ...

Folglich auch ein Appell an die *LehrerInnen*, seien es nun KlassenlehrerInnen, DeutschlehrerInnen, EthiklehrerInnen oder ReligionslehrerInnen: Bücher aus dem vorgestellten Segment gehören in jede Klassenbibliothek. In die bunte Palette der Angebote, die Kindern und Jugendlichen zur Eigenlektüre zur Verfügung gestellt werden, gehören Werke mit dezidiert ethischem, (inter-)religiösem und christlichem Farbton. Nicht vorrangig, aber auch! Und selbstverständlich können einzelne dieser Werke im Unterricht als Klassenlektüre behandelt und damit zum zentralen Unterrichtsgegenstand werden.

Ein noch einmal eigen geprägtes Desiderat richtet sich an den dialogischen Forschungsbereich von *„Theologie und Literatur“*. Gerade weil sich vergleichbare Tendenzen, geradezu verblüffende Parallelen in der Entwicklung der ‚Erwachsenenliteratur‘ und der Kinder- und Jugendliteratur aufzeigen lassen, wäre eine Verschränkung beider Bereiche eine fruchtbare Erweiterung bisheriger Wahrnehmungen. Die de facto weitgehend vorherrschende Trennung der Lesewelten und folglich auch der wissenschaftlichen Diskursfelder verliert immer mehr an Berechtigung.

Ein Appell richtet sich aber auch an die *Verlage*, die Kinder- und Jugendbücher publizieren. Da Religion ein Themenfeld ist, das zu den Grunddimensionen des Lebens zählt, sollten auch nicht konfessionell gebundene Verlage Werke publizieren, in denen religiöse Fragen, religiöse Praxis und religiös geprägte Lebensentwürfe eine Haupt- oder Nebenrolle spielen. Kinder und Jugendliche

brauchen auch religiöse Anregungen, unabhängig von persönlicher Konfession und Überzeugung. Vor allem interreligiöse Fragestellungen bieten sich als breite Themenfelder an, die nicht primär wissensvermittelnd sondern alltags-erzählend erschlossen werden können. Verlage, die primär ein kirchliches Binnenpublikum erreichen, sollten AutorInnen nachdrücklich dazu ermuntern, kreativ, phantasievoll und anregend über Religion und Religionen allgemein, aber auch konkret über Christentum und Konfession zu schreiben. Auch hier gilt es die vorhandenen Impulse im Blick auf eine anspruchsvolle literarische Konzeption, eine frische Sprache und unkonventionelle Perspektiven aufzunehmen und weiterzuentwickeln.

Abschließend ein Wunsch an die *Büchereien* und *Büchereiverbände*: Das weite Feld der Darstellung von Religion in der Kinder- und Jugendliteratur erfährt in den kirchlich verfassten Büchereien – sei das auf evangelischer Seite durch das „Evangelische Literaturportal“, sei das auf katholischer Seite durch den „Borromäusverein“ oder den „Sankt Michaelsbund“ – bereits traditionell eine große Beachtung und Förderung. Gegen alle Anpassung an postmoderne Beliebigkeit in der Literatúrauswahl auf der einen und engführende konfessionalistische Tendenzen auf der anderen Seite gilt es, dem Bereich weiterhin Aufmerksamkeit zu schenken, ihn in Fortbildungen und Aktionen zu fördern und ohne alle Verkrampfung mutig und selbstbewusst weiter voran zu treiben. Aber auch nichtkirchliche Büchereien sollten dem Themenfeld Raum geben, gerade deshalb, weil es hier nicht primär um Scheuklappen verstärkende Bestätigung von Glaubenden geht, sondern um die Wahrnehmung und das Ernstnehmen von Suchenden.