

Thomas Nauerth
Beten erleben

Vom religionspädagogischen Nutzen der Kinder- und Jugendliteratur

Kinder- und Jugendliteratur ist ein boomender Bereich der allgemeinen Literaturproduktion und ist – allen Neuen Medien zum Trotz – noch immer fester Bestandteil der Lebenswelt von Kindern wie Jugendlichen.¹ Die Religionspädagogik hat dieses interessante Medium in der Vergangenheit etwas vernachlässigt, seine Möglichkeiten und seine Risiken zu wenig beachtet und reflektiert.² Im Folgenden soll exemplarisch anhand des gerade im Religionsunterricht sehr problematischen und strittigen Themas »Gebet« die didaktische Nützlichkeit von Kinder- und Jugendliteratur aufgezeigt werden. Bevor dazu einige Beispiele vorgestellt werden, scheinen allerdings vorgängig einige Anmerkungen zur Leistung von Kinder- und Jugendliteratur im Allgemeinen nötig. Zum Schluss wird dann der Blick noch einmal enger auf den Religionsunterricht gerichtet und nach didaktisch-methodischen Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Kinder- und Jugendliteratur gefragt.

1. Ein »pädagogikfähiges ästhetisches Medium«

Literatur »vermittelt uns Erlebnisse, die dem Gedankenaustausch mit anderen Menschen gleichkommen oder diesen sogar an Eindringlichkeit übertreffen.«³ Es ist daher kein Wunder, wenn Literatur immer wieder auch unter pädagogischer Perspektive Aufmerksamkeit gefunden hat. »Beschreiben und fruchtbar machen wollen wir Literatur als pädagogikfähiges ästhetisches Medium, dessen Kern eine auf besondere Weise gelungene Wissensvermittlung ist.« So heißt es einleitend in dem anregenden Buch »Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht.«⁴ Es geht den Autoren um Werbung für ein »Lernen in, von und mit Hilfe der Literatur als einem Medium, das – was immer sie sonst ist und tut – jedenfalls Weltwissen transportiert.«⁵

Literatur ist ein »in der Menschheitsgeschichte altes – Medium der Reflexion und der Kommunikation über Sach- und Wertfragen, über Fremd- und Selbstverstehen, über Außen- und Innenwelt.«⁶ Auch Kinder- und Jugendliteratur kann ein solches Medium der Reflexion sein. Die Autoren betonen, dass Literatur kein »Container für Informationen« sei, Literatur also nicht besser in der Welt Bescheid wisse als etwa das Geographiebuch, aber Literatur »nutzt, verschränkt, perspektiviert Wissensdiskurse aus Human- und Naturwissenschaften, vermittelt also beiläufig und gerade darum oft nachhaltiger als ein Lehrbuchtext auch geografisches, biologisches, psy-

chologisches, philosophisch-ethisches (usw.) Wissen.«⁷ Dieses Zitat ist in zweierlei Hinsicht interessant. Zum einen ist das Stichwort »beiläufig« von großer Bedeutung, es markiert präzise die Leistung von Literatur. Gefangen und gefesselt von einer Story, verwickelt in eine erzählte Welt, wird beiläufig und nahezu unvermeidbar eine Menge an Informationen aus der erzählten Welt *mitgelesen* und so gelernt.⁸ Zum anderen aber ist es bezeichnend, dass von geografischem, biologischem, psychologischem und philosophisch-ethischem Wissen gesprochen wird, von religiösem Wissen aber nicht. Die religiöse Dimension der Wirklichkeit wird in anderen Wissenschaften häufig gar nicht mehr wahrgenommen.

In der Literatur selbst sieht es erfreulicherweise etwas besser aus.⁹ Auch im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur kann man durchaus etwas lernen in Bezug auf Religion, religiöse Praxis und religiöse Kompetenz. Moderne Kinder und Jugendliteratur ist insofern ein »pädagogikfähiges ästhetisches Medium« auch für den Religionsunterricht. Seine besondere Qualität für den Religionsunterricht gewinnt Kinder- und Jugendliteratur nicht zuletzt dadurch, dass sie die Homogenität gerade der kindlichen Lesepreferenz bedient: »Typischer Lesemodus in der Kindheit ist das intensive, identifikatorische Leseerlebnis (...) Dieses höchst intensive Leseerlebnis wird in den Lektüreautobiografien oft mit Hilfe räumlicher Bilder plausibel gemacht (...) mit dem Eintritt in eine »andere Welt« umschrieben, so als

ob das Buch einen Raum öffne, in den der Leser nicht nur hineinblicke, sondern in den er regelrecht hineinversetzt werde, in den er »eintauche«.¹⁰

Dieses Hineintauchen in andere Welten und Räume eröffnet die Möglichkeit, an anderen, fremden menschlichen Erfahrungen in einer besonders dichten Weise teilzuhaben. Gerade Menschen, die »alternative Realitätsversionen« vertreten, »die die vertraute Wahrnehmung und das gewohnte Denken sprengen«¹¹, sind dabei von besonderem Interesse. In nachchristlicher Zeit und Gesellschaft trifft diese generelle Charakterisierung auch auf religiöse Menschen zu. Literatur, die von solchen Menschen erzählt wird, in besonderer Weise zu einer Literatur, die »durch Fremdheit und Sperrigkeit den Leser zum Nachdenken führt.«¹²

2. Eine Möglichkeit, Beten zu beobachten

Wenn Autoren von Figuren erzählen, die in Religion beheimatet sind oder waren, müssen sie notwendigerweise auch vom Beten erzählen, denn Religion als Antwort auf die Erfahrung einer Verheißung¹³ beinhaltet immer Formen der Hinwendung zu jener Wirklichkeit, zu jenem geheimnisvollen Gegenüber, das mit dem Wort Gott bezeichnet wird. Präziser formuliert bedeutet dies, die Autoren erzählen nicht vom Beten, sie lassen beten – und sie lassen damit die Leser Beten beobachten. Wie Beten geht, kann man daher in der Literatur gut studieren. Aufgrund der Eigenart, dass Literatur in der Regel eine abgeschlossene Geschichte erzählt, eine Geschichte, die ihr Ende gefunden hat,¹⁴ lässt sich in der Literatur oft auch beobachten, welche Folgen Beten haben kann. Auch in moderner Kinder- und Jugendliteratur, die nicht mit katechetischer bzw. religionspädagogischer Abzweckung verfasst worden ist, lässt sich gelegentlich Beten – in all seinen Facetten – beobachten. Dazu nun einige Beispiele:

»Die Schatten wachsen in der Dämmerung«

Henning Mankell, der unter Erwachsenen als Krimiautor bekannt und populär ist, hat eine kleine Tetralogie über einen im ersten Band 11-jährigen Jungen, Joel mit Namen, geschrieben.¹⁵ Es geht um einen Jungen, der versucht, sich im Leben

einzurichten und einen Sinn im Leben zu finden. Weder der Junge noch sein Vater sind als religiös zu bezeichnen,¹⁶ aber die Erinnerungen an Religion sind noch vorhanden, nicht zuletzt durch den obligatorischen Religionsunterricht an der kleinen Dorfschule. Im zweiten Band mit dem Titel »Die Schatten wachsen in der Dämmerung« erlebt Joel ein Wunder. Der Junge wird von einem Bus überfahren, und nur weil er zufällig im richtigen Augenblick gestolpert ist und zufällig im richtigen Winkel hingefallen ist, passiert ihm überhaupt nichts. »Dann spürte er eine Hand, die ihn packte. Ein Gesicht näherte sich. (...) »Lebst du noch, Junge?«, fragte das Gesicht. »Du lieber Gott, du lebst, Junge!« »Ja«, sagte Joel, »ich glaub schon« ... und langsam begriff er, dass er ein Mirakel erlebt hatte.« (16)

Er hat ein Wunder erlebt, das ist der sichere und unumstößliche Ausgangspunkt. Die Frage ist, wie reagiert man, wenn man ein Wunder erlebt hat? Gebet ist für Joel eine fremde Dimension, so wie für viele Schüler und Schülerinnen heute auch. Aber im Krankenhaus, wo Joel untersucht wird, sucht er nach einem Ausdruck für seine wunderbare Erfahrung der Rettung: »Plötzlich fiel ihm Jesus ein, der übers Wasser gegangen war (...) Was hatten die Menschen, die am Ufer gestanden hatten, Jesus zugerufen, als er über die Wellen ging? Das lange und schwere und unbegreifliche Wort. »Halleluja!«, rief Joel, als es ihm einfiel.« (18)

Es gibt Situationen, Ereignisse im Leben, die in besondere Worte gefasst werden wollen und müssen, und Religion kann solche Worte bereitstellen. Dies hat Joel erfahren, und an dieser Erfahrung kann der Leser, die Leserin partizipieren. Damit ist durchaus ein erster, wichtiger Zugang zum Phänomen Beten geschaffen.

»Er hieß Jan«¹⁷

»Acht Quadratmeter, mehr nicht. Vier weiße Wände, ein Fenster, ein Bett, ein Tisch, ein Stuhl, ein Ofen ... »Geh in die Giebelkammer«, hatte die Bäuerin gesagt, als ich nachts bei ihr klopfte und fragte, ob sie mich verstecken könnte.« (5) Mit diesen Worten beginnt ein kleines Buch, das die Lesenden unmittelbar in Bann schlägt. Erzählt wird von einem Mädchen, das sich in einen Jungen verliebt und das Wunder und den Zauber der ersten wirklichen Liebe erfährt.

Allein dies wäre Thema genug für ein ganzes Buch. Doch die Geschichte spielt 1944 in Deutschland, der Junge ist ein polnischer Zwangsarbeiter und das Mädchen ist eigentlich weltanschaulich gut im nationalsozialistischen System beheimatet und indoktriniert. Erst ganz allmählich erschließen sich die vielfältigen Dimensionen dieser Erzählung, die durch die Stimme ihrer Hauptperson erinnert und reflektiert wird: »Ich ließ mich aufs Bett fallen. Ich war achtzehn Kilometer gelaufen. Achtzehn Kilometer in drei Stunden. ›Schlaf, Regine‹, sagte die Bäuerin und deckte mich zu. ... Das war im Oktober. Seitdem bin ich hier.« (5)

Der Leser muss die Geschichte (und die Vorgeschichte), die hinter dieser nächtlichen Flucht steckt, selbst aus den Andeutungen und Erinnerungen der Erzählerin rekonstruieren. Was im Oktober genau geschehen ist, erfahren wir erst gegen Ende des Buches. Das ist nicht nur gekonnte Rahmung, sondern auch gekonnte Leserführung und Spannungssteigerung. Der Leser, die Leserin hat bis dahin so viel aus Regines Leben, so viel von der unwahrscheinlichen Wendung dieses Lebens, von ihrer Liebe zu dem polnischen Kriegsgefangenen Jan miterlebt, dass er nun zutiefst betroffen ist von den Ereignissen, die kommen. Ereignisse, die der Leser immer schon befürchtet hat und von denen er eigentlich, wenn er sich des Buchanfangs erinnert, wusste, dass sie kommen mussten: »So sieht eine Polenhure aus«, sagte er. ›Los jetzt. Ab.‹ Sie zerrten mich in das Auto. Das andere war schon fort. Mit Jan Wir standen vor dem Gefängnis in der Nähe des Doms. Ich war so oft daran vorbeigegangen. Andere hatten darin gesessen, Kriminelle, verbrecherische Elemente, Schädlinge an der Volksgemeinschaft. Jetzt gehörte ich dazu.« (146)

Zu dem Gefängnis in der Nähe des Doms gehört ein alter Gefängniswärter, der die Gefangene übernimmt, während sich die Gestapobeamten mit der Drohung verabschieden: »Morgen holen wir dich!« »Leg dich hin«, sagte der Wärter. ›Vielleicht schläfst du ein.‹ Er hatte dunkle Augen unter den weißen Brauen, fast schwarz. ›Wie alt bist du?, fragte er. ›Siebzehn‹, sagte ich. Er schüttelte den Kopf und seufzte. ›Musste das denn sein?, fragte er. Ich schwieg. Er seufzte wieder. ›Was soll ich tun?, fragte ich. ›Beten‹, sagte er.« (147)

Der Roman »Er hieß Jan« von *Irina Korschunow* bündelt auf nur 150 Seiten eine verblüffende

Vielzahl von Themen. Wir lernen, wie nicht nur junge Menschen damals hineingeraten konnten in eine bruchlose Identifikation mit dem nationalsozialistischen Regime; wir lernen faszinierende Facetten und Möglichkeiten widerständigen Verhaltens in einer Diktatur kennen; wir erfahren von der Macht der Liebe, die alle weltanschaulichen Grenzen überwinden kann, und wir erfahren vom Beten, von der Macht und vom Trost des Gebets. Sogar von der Tabuisierung des Betens als Gesprächsthema hören wir: »Und hast du gebetet?«, fragte Gertrud, als ich von dieser Nacht erzählte. ›Danach fragt man nicht, wollte Maurice sie zurechtweisen und Gertrud war ärgerlich geworden. ›Fragt man nicht, fragt man nicht. Was für feine Leute sind wir eigentlich, dass man danach nicht fragt? Ist doch wichtig. Weil, wenn sie tatsächlich gebetet hat, dann ist ja was bei rausgekommen.‹ (147)

In der Tat, bei dem Gebet jener Nacht ist etwas herausgekommen, nämlich das Mädchen selbst. »Ja, ich habe gebetet in dieser Nacht. Nicht gleich. Ich war es nicht gewohnt. Als ich klein war, hatte meine Mutter es mir beigebracht. ›Lieber Gott, mach mich fromm, dass ich in den Himmel komm.‹ ... Aber später, nach der Machtergreifung ist mein Vater mit der ganzen Familie aus der Kirche ausgetreten und dann war mit dem Beten Schluss. ›Die haben uns nicht geholfen‹, sagte er. ›Nur der Führer.‹ ... Nein, ich betete nicht gleich in der Gefängnisnacht. Ich weinte zuerst, schrie, schlug mit den Fäusten auf die Pritsche. Ich dachte an Jan ... Und als ich nicht mehr heulen konnte und ganz leer war und nichts mehr wusste, da faltete ich die Hände und betete.« (149f.)

Irina Korschunow ist weit davon entfernt, die Ereignisse dieser Nacht im Sinne einer religiösen Erbauungsgeschichte zu erzählen. Die Frage der Gebeterhöhung wird als Problem thematisiert und als Frage offen gelassen: »Vielleicht hast du Glück gehabt«, sagte Gertrud. ›Und ich nicht. Wie viel ich gebetet habe!« (147) Regine dagegen hat mit dem Thema Errettung ganz andere Schwierigkeiten: »Ich habe gebetet, und mein Gebet ist erhört worden. Aber ich weiß nicht, ob man es so nennen darf. Ob man sagen kann, ein Gebet ist erhört und ich bin gerettet worden, wenn es eine so schreckliche Rettung ist. Wenn Bomben auf eine Stadt fallen, wenn ein paar hundert Menschen sterben müssen, nur, damit ich gerettet werde.« (151)

Doch diese Einschätzung der Situation ist nicht ganz richtig. Die Errettung verdankt sich nur indirekt dem nächtlichen Luftangriff, der das Gefängnis halb zerstört hat: »Plötzlich stand der Wärter mit dem weißen Haar vor mir. ›Raus!‹, sagte er. ›Lauf!‹« (151). Es ist die Menschlichkeit des Wärters, der Irene ihr Überleben verdankt. Korschunow entwirft hier eine Szene, die sozusagen Apg 12,1-17 aufnimmt (die »wunderbare Befreiung des Petrus«) und in die Moderne überträgt. Der Wärter erkennt eine Situation, die der Situation von Apg 12 ähnelt – und er handelt in Korrelation zu dieser biblischen Geschichte. Korschunow erzählt weniger von einem Wunder als von der Möglichkeit, biblische Erzählungen als Anregung zu evangeliumsgemäßigem Handeln wahrzunehmen. Bibeldidaktisch eröffnen sich hier überaus interessante Anknüpfungsmöglichkeiten.

Das Thema Beten wird aber in diesem Roman nicht nur anhand der Nacht der Verhaftung reflektiert: »Schließlich liest uns deine Mutter jeden Abend Psalmen vor.« (149). Die alte Bäuerin, die in jener Nacht das Mädchen aufgenommen und es über all die Monate versteckt hat (nicht nur aus Nächstenliebe, sondern wohl auch in Abgleichung einer Schuld, wie man allmählich erfährt), diese Bäuerin findet Trost im Psalmenbuch der Bibel. Deutlich wird dies vor allem bei der Schilderung ihres Todes. »An diesem Abend las die Bäuerin wieder in der Bibel. Später sah ich, dass es der dreizehnte Psalm war. ›Wie lange soll ich sorgen in meiner Seele und mich ängsten in meinem Herzen täglich?‹ las sie, und wir saßen um den Tisch herum und schwiegen.« (136)

Wiederum also wird das Phänomen beschrieben, dass Religion Sprache bereitstellt, um eine Situation in Worte fassen zu können. Zugleich aber wird auch die Trostfunktion, die im Gebet liegt, veranschaulicht.

»Oskar und die Dame in Rosa«¹⁸

Eric-Emmanuel Schmitt erzählt die Geschichte eines kleinen schwer kranken Jungen in den letzten Wochen seines Lebens. Diese Inhaltsangabe allerdings verdeckt thematisch mehr als sie aufdeckt. Es gibt keinen Erzähler im herkömmlichen Sinn in diesem kleinen Buch, der solch eine Geschichte überhaupt erzählen könnte. Das Buch beginnt mit einem Brief an Gott. Geschrieben ist

der Brief vom Jungen selbst, angestiftet, überredet durch eben jene titelgebende Dame in Rosa. Wir lesen die Briefe des Jungen und müssen uns auf diese Weise die Geschichte Stück für Stück selbst erschließen und erzählen. Die Begründung der Dame in Rosa für diesen doch recht außergewöhnlichen Briefwechsel lautet: »Du würdest dich nicht so einsam fühlen.« (20)

Auch hier wird sofort im zweiten Brief das Thema Gebetserhörung angesprochen. Der Junge ist begeistert: »Lieber Gott, bravo, du bist ein Ass! Noch ehe ich den Brief einwerfen konnte, hast du mir schon geantwortet. Wie machst du das?« (23) Was wir vom Ablauf der Dinge dann erfahren, ist eine sehr menschliche Geschichte von der überraschenden Ankunft der Eltern, der Neugier des Jungen, seiner Entdeckung, dass die Eltern ein Arztgespräch haben, seinem Lauschen an der Tür des Arztes und seine auf diese Weise gewonnene Information, genau jene Information, um die er Gott gebeten hatte. Es gibt Gebetserhörung, doch sie geschieht auf menschlichen, auf manchmal sehr menschlichen Wegen. Die Lesenden lernen: Gebetserhörung bedeutet eine bestimmte Interpretation von innerweltlichen Handlungsabläufen.

Der Vorteil solcher literarischer Annäherung an das Thema Beten liegt auf der Hand. Man sieht Menschen beim Beten zu, ohne dass dies stört oder peinlich ist, und man kann zugleich einiges lernen bezüglich der uralten Frage, ob Beten »nützen tä«¹⁹. Man kann über Beten sprechen mit anderen am Beispiel anderer. Dieses »am Beispiel anderer« bekommt noch einmal eine besondere Nuance, wenn es um das Beten in anderen Religionen geht. Kinder- und JugendbuchautorInnen haben ein Gespür dafür, dass die neue religiöse Pluralität unserer Gesellschaft viele interessante Erzählanlässe bietet und sich hier Geschichten geradezu aufdrängen.

»Spatzenmilch und Teufelsdreck«²⁰

Ghazi Abdel-Qadir, aus Palästina stammend, hat in seinem Buch ein klassisches Kinderbuchthema, den Besuch eines Opas in der Familie seines Sohnes, genutzt, um die Konflikte zwischen arabisch-palästinensisch-muslimischer Kultur und Glauben und dem nachchristlichen Milieu einer bundesrepublikanischen Familie gerade auch in ihrer Komik erzählen zu können. Denn dieser

Opa kommt aus Palästina und das unverheiratete Zusammenleben von deutscher Frau und palästinensischem Mann, mit je einem deutschen und palästinensischen Kind und einer deutschen Oma, in das er hineingerät, entspricht nicht ganz seinen Vorstellungen von Familie.

Die Familie wiederum wird von den unauf-schiebbaren Gebetsbedürfnissen des gerade angekommenen Opas sehr überrascht, zumal der Opa nicht vom Gebet spricht, sondern – der deutschen Sprache noch nicht ganz mächtig – vom »Salat«. Auch wenn in diesem Kinderbuch die komischen Aspekte deutlich im Vordergrund stehen, beiläufig und nebenbei lernt man sehr intensiv die mit dem islamischen Pflichtgebet (arab. salat) zusammenhängenden Riten. Die beeindruckende religiöse Praxis des Opas provoziert aber nicht nur Lernergebnisse im Hinblick auf Sachinformationen über muslimisches (Pflicht-) Gebet, sondern auch Fragen in Hinblick auf die christliche Religion, Fragen im Hinblick auf die je eigene Frömmigkeitspraxis der Leser.

3. Gebete im Religionsunterricht: Eine Problem-anzeige

Das Problem, das sich nach der auf der Würzburger Synode besiegelten Differenzierung zwischen Religionsunterricht und Katechese für den Religionsunterricht angesichts des Themas Gebet ergibt, hat jüngst Angela Kaupp bündig so zusammengefasst: »Es ist zu diskutieren, welche Formen von Beten angesichts der pluralen Lerngruppen, deren Weltzugang stark von sinnlicher Wahrnehmung geprägt ist, im Religionsunterricht als ordentlichem Lehrfach in der öffentlichen Schule didaktisch verantwortet möglich sind, unter der Perspektive, dass Religion immer Inhalt und Form ist.«²¹

Der schulische Religionsunterricht kann nicht davon ausgehen, dass alle SchülerInnen einen entsprechenden religiösen Hintergrund haben, und er muss immer beachten, dass er sich in einer staatlichen Institution befindet. Über ein Thema wie Gebet aber nur theoretisch zu sprechen, ist unbefriedigend; ein Gebet zu inszenieren sieht sich andererseits an einer staatlichen Schule unweigerlich mit dem Vorwurf konfrontiert, die den Schülern an einer staatlichen Schule mögliche Distanz zu überspringen, übergreifend zu sein. »Wenn den Schüler/innen weder explizit die

Möglichkeit zur Distanz gegeben noch der Inhalt auch reflektiert wird, gehört das Gebet nicht in den Religionsunterricht.«²²

Worüber man theoretisch schwer sprechen und was man praktisch schlecht ausprobieren kann, solches muss man sich ansehen bei anderen. »Ein ›Königsweg‹ kann der Besuch eines Gottesdienstes oder einer Gebetsgruppe von Gläubenden sein. Hier können Schüler/innen den Vollzug ›in echt‹ beobachtend oder partizipierend erleben.«²³ Natürlich ist etwa ein benediktinisches Chorgebet beeindruckend, es mag schon rein aus ästhetischen Gründen Wirkung haben und es bietet auf jeden Fall ein Erlebnis, dass zur Diskussion über das Thema »Beten« einlädt. Aber nicht auf jedem religionspädagogischen Handlungsfeld steht ein diesbezüglich brauchbares Kloster, und in Bezug auf den Religionsunterricht ist wegen »der Stundentafel einerseits bzw. weil die Teilnahme freiwillig außerhalb des Unterrichtes erfolgen muss« der Königsweg doch ein eher selten möglicher Pfad, »ein Einzelfall.«²⁴ Worüber man theoretisch schwer sprechen, was man praktisch schlecht ausprobieren und nur in Einzelfällen bei anderen ansehen kann, davon muss man sich erzählen lassen: »Als weitere Möglichkeit, Gebet als Vollzugsform des Glaubens zu erarbeiten, können Unterrichtsmethoden herangezogen werden, in denen ein Gebetsvollzug kennengelernt wird, ohne ihn als eigenen qualifizieren zu müssen, indem z. B. aus der Perspektive einer anderen Person ein Gebet formuliert wird.«²⁵

Kinder- und Jugendliteratur bietet, wie aufgezeigt, genau solche Möglichkeiten. Aus der Perspektive einer anderen Person wird vom Autor ein Gebet formuliert, an dem wir beobachtend teilnehmen. Die Fiktion bietet einen schützenden Mantel, der Gespräche auch in einer Schulklasse in der notwendigen Distanz ermöglicht. Der Religionsunterricht hat sich daher auf Literatur einzulassen und er muss den Mut haben, selbst zu einem Ort des »literarischen Gesprächs«²⁶ zu werden. Er tritt damit nicht in Konkurrenz zum Deutschunterricht, denn er hat vor allem inhaltliche Interessen. Insofern ergänzt und unterstützt er die im Deutschunterricht angezielte Ausbildung literarischer Kompetenz und profitiert seinerseits von den dort angelegten interpretatorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

4. Kinder- und Jugendliteratur als Chance

Drei methodische Möglichkeiten bieten sich für den Religionsunterricht an, um Kinder- und Jugendliteratur als Medium nutzbar zu machen. Zum einen kann er mit Textauszügen arbeiten, wobei diese so umfangreich gewählt sein sollten, dass die Situation, von der erzählt wird, deutlich ist und auch ein erstes Einfühlen in die handelnden Figuren möglich ist. Eine andere Möglichkeit, die sich bei vom Umfang her überschaubaren Büchern wie »Er hieß Jan« oder »Oskar und die Dame in Rosa« durchaus anbietet, ist die komplette Lektüre einer solchen Erzählung. Die neuere Literaturdidaktik hat für die Lektüre von sogenannten »Ganzschriften« inzwischen ein beachtliches methodisches Repertoire erarbeitet.²⁷ Die vollständige Lektüre eines Buches wird auch erleichtert, wenn fächerübergreifend gearbeitet wird, weil den Schülern die Textkenntnis dann in mehreren Fächern weiterhilft.

Kooperationen bieten sich naturgemäß vor allem mit dem Deutschunterricht an. An vielen Schulen wird aber auch zum Thema »Nationalsozialismus« mit Kinder- und Jugendliteratur gearbeitet. Die Thematisierung der nationalsozialistischen Zeit(umstände) mit Hilfe des Mediums Kinder- und Jugendliteratur bietet besondere Lerngelegenheiten.²⁸ Hier könnte und sollte der Religionsunterricht seine eigenen Kompetenzen und Interessen einbringen. Mit dem kleinen Roman »Er hieß Jan« lässt sich die Zeit von 1933–1945 sehr gut erarbeiten, dieser Roman bietet diesbezüglich ganz eigene Lernmöglichkeiten. Auch wenn die Schoa, die Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden in diesem Buch nicht Thema ist, bekommt man einen sehr dichten Einblick in die Zeitverhältnisse.

In Bezug auf die konkrete methodische Texterschließung bieten sich vor allem die in der Literaturdidaktik erarbeiteten handlungs- und produktionsorientierten Verfahren an.²⁹ Denn es kommt im Religionsunterricht in der Regel nicht auf eine im literaturwissenschaftlichen Sinne möglichst korrekte Interpretation an, sondern zunächst auf die Einfühlung in bestimmte Situationen und auf die Identifikation mit den erzählten Figuren. Dafür nun sind »produktive Verfahren der Veränderung literarischer Texte«³⁰ besonders geeignet: »ein handlungs- und produktionsorientierter Unterricht ... schafft auch für die Langsamen, für die

Literaturfernen, für die durch sich und andere und anderes Abgelenkten eine Basis dafür, sich dem jeweiligen Text individuell und zunächst wie spielerisch zu nähern, mit ihm umzugehen, in ihn gewissermaßen hineinzugehen. Diese »Didaktik der Langsamkeit« ist einladend – nicht nödigend, und sie erzeugt eine anregende Mutmachatmosphäre. In diesem Prozess – oder wie sonst denn? – kann sich das Einfühlen in im Text gestaltete Verhaltens-, Denk-, Fühl- und Sichtweisen vollziehen, denen die Schüler zunächst noch fremd gegenüberstehen.«³¹

Nicht zuletzt verlängern diese handlungsorientierten Methoden (etwa einen Text als Zeitungsbericht wiedergeben, eine Figur der Handlung anklagen/verteidigen, Paralleltexthe, Gegentexte, Zwischentexte, eine Geschichte aus verschiedenen Perspektiven erzählen)³² den Rezeptionsprozess, sie zwingen zu einer längeren Auseinandersetzung mit dem literarischen Text und können so durchaus das anbahnen, was im Religionsunterricht mit dem Wort Korrelation umschrieben wird: »Während ich mich mit dem Material Text beschäftige, durchdringe ich verstehend meine Erfahrungen und Wertsysteme, meine Lebensgeschichte und ihre Sozialisationsräume, meine Tradition in ihren Bedingungen und ungelösten Aufgaben.«³³

Anmerkungen

- 1 Ein guter Überblick über den sich schnell wandelnden Markt lässt sich im Internet gewinnen, vgl. nur www.stube.at; www.jugendbuch-couch.de; www.beltz.de; www.jugendliteratur.org; www.lesefoerderung.de; www.lesepeter.de und www.ajum.de. Weitere Hinweise bei *Erich Perschon*, Kommentierte Linkliste zur Kinder- und Jugendliteratur, in: informationen zur deutschdidaktik 33 (2/2009), 113–115.
- 2 Vgl. dazu *Thomas Nauerth*, Aus Büchern lernen. Kinder- und Jugendliteratur als religionspädagogisches Aufgabenfeld, in: *Stimmen der Zeit* 228 (2010), 104–114. Vgl. ansonsten auch *Mirjam Zimmermann* (Hg.), *Religionsunterricht mit Jugendliteratur. Sekundarstufe I*, Göttingen 2006. Zur kinder- und jugendliteraturwissenschaftlichen Forschung vgl. *Hans Heino Ewers*, *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft, München 2000.
- 3 *Werner Wintersteiner*, Tote Vögel, zerbrochene Ketten. Fremdverstehen im Literaturunterricht, in: *ders., Werner Delanoy, Helga Rabenstein* (Hg.), *Lesarten. Literaturunterricht im interdisziplinären Vergleich*, Innsbruck 1996, 13–31, hier 16.

- 4 *Ulf Abraham, Christoph Launer* (Hg.), *Weltwissen erleben*. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht, Baltmannsweiler 2002.
- 5 Ebd., 1.
- 6 Ebd., 3.
- 7 Ebd.
- 8 Im Jugendbuch »Running Man« von *Michael Gerard Bauer*, ausgezeichnet mit dem Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreis 2008, geht es um die Annäherung eines Jungen an einen äußerst seltsamen Nachbarn, um das Entdecken seiner Geschichte, um eine langsam entstehende Beziehung, aus der beide wachsen und neu leben lernen. Außerdem aber wird noch vom besonderen Hobby des seltsamen Nachbarn erzählt. Er züchtet Seidenraupen. In aller Ausführlichkeit wird diese Spezies und ihr faszinierendes Insektenleben vorgestellt. Das Schicksal von Ei, Raupe, Kokon etc. ist für die Erzählung ein wichtiges Symbol, aber ganz nebenbei, beiläufig eben, lernt man über diese Tiere weit mehr, als man normalerweise im Biologieunterricht lernt.
- 9 Vgl. *Georg Langenhorst*, »Ich gönne mir das Wort Gott«. Annäherungen an Gott in der Gegenwartsliteratur, Freiburg 2009.
- 10 *Werner Graf*, Literarische Sozialisation, in: *Klaus-Michael Bogdal, Hermann Korte* (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München 2006, 49–60, hier 52.
- 11 *Kathrin Waldt*, Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur, Baltmannsweiler 2003, 1.
- 12 Ebd.
- 13 Zu dieser Definition von Religion vgl. *Martin Riesebradt*, *Kultus und Heilsversprechen. Eine Theorie der Religionen*, München 2007.
- 14 »Der Schluss ist der Jubel der Literatur. In seiner Endgültigkeit triumphiert sie über das universale Rieseln der Welt«, so *Peter von Matt*, *Liebesverrat. Die Treulosen in der Literatur*, München/Wien 1989, 25.
- 15 *Henning Mankell*, *Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war*, Hamburg 1992; *ders.*, *Die Schatten wachsen in der Dämmerung*, Hamburg 1994; *ders.*, *Der Junge, der im Schnee schlief*, Hamburg 1998; *ders.*, *Die Reise ans Ende der Welt*, Hamburg 1999.
- 16 Im dritten Band, »Der Junge, der im Schnee schlief«, heißt es: »Joel hatte nie richtig begriffen, was es bedeutete, religiös zu sein.« (63).
- 17 *Irina Korschunow*, *Er hieß Jan*, Zürich/Köln 1979.
- 18 *Eric-Emmanuel Schmitt*, *Oskar und die Dame in Rosa*, Zürich 2003.
- 19 Einen katechetisch viel genutzten klassischen Text zu dieser Frage hat die Kölner Rockband BAP geliefert: »Wenn et bedde sich lohne däät, wat meinste wohl, wat ich dann bedde däät« (Songtext zu finden unter <http://www.lyriks.de/songtext/bap/wenn-et-bedde-sich-lohne-d-64387> [28.12.2010])
- 20 *Ghazi Abdel-Qadir*, *Spatzenmilch und Teufelsdreck*, München 1993.
- 21 *Angela Kaupp*, *Beten im Religionsunterricht? Formen gelebten Glaubens in pluralen Lerngruppen*, in: *Ludwig Rendle* (Hg.), *Standorte finden. Religionsunterricht in der pluralen Gesellschaft*, Donauwörth 2010, 86–98, hier 86.
- 22 *Angela Kaupp*, *Beten*, 95.
- 23 Ebd., 94.
- 24 Ebd.
- 25 Ebd., 96.
- 26 Vgl. *Hannelore Christ*, »Ja, aber es kann doch sein...«. In der Schule literarische Gespräche führen, Frankfurt u. a. 1995.
- 27 Vgl. nur *Harald Frommer*, *Langzeitlektüre als Möglichkeit der Leseförderung*, in: *Lehren und lernen* 17 (1991), 5–32; *Ingrid Hintz*, *Bücherlesen und Leseförderung in der Sekundarstufe I*, in: *ide* 33 (3/2009), 63–73, und *Iris Bosold*, *Ganzschriften*, in: *dies.*, *Peter Kliemann* (Hg.), »Ach, Sie unterrichten Religion?« *Methoden, Tipps und Trends*, Stuttgart 2003, 189–193.
- 28 Eine speziell auf Kinder- und Jugendliteratur ausgerichtete Datenbank zum Thema »Nationalsozialismus« findet sich unter <http://www.friedenspaedagogik.de/datenbank/kjns> (28.12.2010). Vgl. auch www.lehrer-online.de/jugendliteratur.php.
- 29 Vgl. den Überblick bei *Kaspar H. Spinner*, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*, in: *Klaus-Michael Bogdal, Hermann Korte* (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München 2006, 247–257. Vgl. ansonsten insbesondere *Gerhard Haas*, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines »anderen« Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*, Seelze 1997. Gute Anregungen liefern darüber hinaus *Werner Ingendahl*, *Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur*, Frankfurt 1991; *Harald Frommer*, *Erzählen. Eine Didaktik für die Sekundarstufe I und II*, Frankfurt 1992; *Jörg Knobloch, Malte Dahrendorf* (Hg.), *Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Praxisberichte – Materialien*, Baltmannsweiler 2001.
- 30 *Günter Waldmann*, *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik*, Baltmannsweiler 2004, 36.
- 31 *Gerhard Haas*, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*, 23.
- 32 Die neuere Literaturdidaktik hat hier neu entdeckt, was in der praktischen Bibelarbeit seit langem ein wichtiges Mittel der Textannäherung und Textauseinandersetzung dargestellt hat, vgl. nur *Willi Erl, Fritz Gaiser*, *Neue Methoden der Bibelarbeit. Vom Antileichnis zum Zeitungsbericht*, Tübingen 1969, sowie das Kapitel »Kreativ-Gestalterische Formen der Bibelarbeit« in *Wolfgang Langer* (Hg.), *Handbuch der Bibelarbeit*, München 1987, 296–336.
- 33 *Werner Ingendahl*, *Umgangsformen*, 6.