

# Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde  
des Religionspädagogischen Instituts Loccum

rpi  
loccum

ISSN 1435-8387

Ausgabe 3/2021

## Lernen mit Herz, Kopf, Hand und Fuß

Gerald Hüther:  
Die Freude am Lernen ist  
Ausdruck der Freude am Leben

Barbara Hanusa:  
Sind wir fertig mit der  
Reformpädagogik?

Franziska Kempcke:  
Abendmahl mit allen Sinnen.  
Eine Konfi-Einheit



EVANGELISCH-LUTHERISCHE  
LANDESKIRCHE HANNOVERS



editorial   <i>Silke Leonhard</i> .....	3
<b>➤ GRUNDSÄTZLICH</b>	
Die Freude am Lernen ist Ausdruck der Freude am Leben   <i>Gerald Hüther</i> .....	4
Gottes Geist ist ohne Leib nicht zu haben. Einige Überlegungen zur Leiblichkeit aus systematisch-theologischer Perspektive   <i>Stephan Schaede</i> .....	9
Sind wir fertig mit der Reformpädagogik? Resonanzpädagogik – ein reformpädagogischer Entwurf der Gegenwart   <i>Barbara Hanusa</i> .....	15
Resonanzorientierte Religionsdidaktik mit Herz, Kopf, Hand und Fuß   <i>Silke Leonhard</i> .....	22
Erziehung und Beziehung als pädagogische Praktiken   <i>Arwed Marquardt</i> .....	27
Religiöses Lernen im Kindesalter – ein Beziehungsgeschehen   <i>Anna-Katharina Szagun</i> .....	32
<b>➤ NACHGEFRAGT</b>	
„Was nicht passt, wird passend gemacht.“ Auf welchem Wege, wie und womit lernen Menschen mit körperlichen Einschränkungen?   <i>Andreas Behr im Gespräch mit Maren Mittelberg</i> .....	40
<b>➤ PRAKTISCH</b>	
GELESEN: Byung-Chul Han: Undinge   <i>Andreas Behr</i> .....	44
GESEHEN: Licht im Dunkel. Aus der Kindheit der amerikanischen Schriftstellerin Helen Keller   <i>Christina Harder</i> .....	45
BETRACHTET: Wimmelbilder Weltreligionen   <i>Lena Sonnenburg</i> .....	46
Wie wollen wir leben? Wie willst DU leben? Eine interaktive und kooperative Philosophienacht zum Thema „Freiheit und Verantwortung“   <i>Christina Harder</i> .....	48
„Du bist unvergleichlich!“ Die Erfahrung der Annahme aus einem Lied sprachlich und leiblich in Verbindung bringen mit der paulinischen Rechtfertigungsbotschaft   <i>Jeannette Eickmann</i> .....	55
Was gibt mir Hoffnung in Zeiten von Corona? Ein Scrapbook als Handlungsergebnis im Religionsunterricht   <i>Corinna Abt</i> .....	59
Von Trauerhandbüchern, Infolyern und Umfragen. Projekt- und produktorientierte Ideen für die Berufsfachschule Sozialpädagogik   <i>Oliver Friedrich</i> .....	64
Abendmahl mit allen Sinnen. Eine Konfi-Einheit   <i>Franziska Kempcke</i> .....	67
Sei Po, nicht Arsch! Viele Glieder, ein Leib – eine Konfi-Einheit   <i>Andreas Behr</i> .....	70
Musik selber machen zaubert Kinderlachen! Oder: mit Kopf, Herz, Hand und Fuß im Religionsunterricht singen und tanzen   <i>Dagmar Grössler-Romann</i> .....	73
Mit Kindern biblisch kochen   <i>Lena Sonnenburg</i> .....	77
Leb-Kuchen. Eine Weihnachtsandacht mit Herz, Kopf, Hand und Geschmack   <i>Silke Leonhard, Christina Harder, Matthias Hülsmann und Gert Liebenehm-Degenhard</i> .....	82
Spiele mit Abstand – und trotzdem mit allen Sinnen   <i>Lena Sonnenburg</i> .....	85
<b>➤ INFORMATIV</b>	
Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Filmtipps aus der Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienst   <i>Anja Klinkott</i> .....	90
Mit Leib und Seele in die nächste Lebenshälfte   <i>Inken Richter-Rethwisch und Dagmar Henze</i> .....	94
SAVI: somatisch – auditiv – visuell – intellektuell. Checkliste für ganzheitliche und nachhaltige Lernsettings   <i>Christina Harder</i> .....	98
„Engagiert, kritisch, eigenständig“. Landeswettbewerb Evangelische Religion: Kultusminister Tonne und Landesbischof Meister würdigen die Preisträger*innen   <i>Lothar Veit</i> .....	99
Kinder brauchen gute Kitas – und ein besseres KiTa-Gesetz   <i>Michaela Veit-Engelmann im Gespräch mit Gert Liebenehm-Degenhard</i> .....	102
Buch- und Materialbesprechungen. ....	104



## Liebe Kolleg\*innen!

Endlich wieder **leiblich** in die Augen sehen, endlich wieder bekannte Gerüche schnuppern, endlich wieder live treffen, sprechen, singen und Stimmen hören, endlich wieder Nähe spüren.

In vielen Bereichen wird wieder möglich, was lange Zeit vermisst war: **Begegnung** in Präsenz. Und zugleich ist nicht alles wie vorher – der ohnehin angeschobene Prozess der Digitalisierung hat durch Corona einen Antrieb bekommen, der in manchen Bereichen fortgesetzt wird und neue Formen sowie Formate geschaffen hat. Man kann nicht nicht-leiblich sein, aber woran Leben, Lernen, Arbeiten, Feiern etc. sich ausrichtet, hängt von den jeweiligen Schwerpunktsetzungen ab.

**Herz, Kopf, Hand und Fuß:** Unser Heftthema führt mit Bodenhaftung eine anthropologisch-pädagogische Idee weiter, die Johann Heinrich **Pestalozzi** zu Beginn des 19. Jh. als ein Drei-Kräfte-Modell der Elementarbildung stark gemacht hat: „Die Natur gibt das Kind als ein untrennbares Ganzes, als eine wesentliche organische Einheit mit vielseitigen Anlagen des Herzens, des Geistes und des Körpers“ (Sämtliche Werke Bd. 20, 56). So geht es ihm darum, „durch die Gesamtheit und Übereinstimmung all ihrer Mittel Herz, Geist und Hand zum Höchsten und Edelsten, dessen unsere Natur fähig ist, zu erheben“ (Bd. 18, 50). Dieser Pelikan befasst sich mit unterschiedlichen Ansätzen zu den Facetten des **Zusammenspiels der Kräfte**, das den Menschen ausmacht und bewegt, und bringt sie in die Diskussion. Aus neurobiologischer Perspektive stellt Gerald Hüther Zusammenhänge zwischen **Lebensfreude** und **Lernfreude** her. Mit theologischem Blick auf **Phänomenologie** beleuchtet Stephan Schaede die Leiblichkeit des Menschen – grundsätzlich und vor den aktuellen Herausforderungen der

Corona-Krise sowie angesichts der Entwicklungen von Digitalität. Die Frage, ob wir mit der **Reformpädagogik** und ihrer schwierigen Geschichte fertig sind, beantwortet Barbara Hanusa mit einem pädagogischen Brückenschlag zur Resonanztheorie. Auf der Basis des **Resonanzgedankens** stelle ich Essentials für eine gegenwärtige **Religionsdidaktik** dar. Arwed Marquardt legt mit seinem Beitrag erziehungswissenschaftlichen Wert auf die Stärkung der **Beziehung von Lernenden und Lehrenden**. Zu einer entwicklungsbezogenen Blickschärfung rät Anna-Katharina Szagun mit der Fokussierung des Beziehungsaspekts in der **Kindheit** für religiöses Lernen. In den anderen Rubriken ergänzen und kontrastieren etliche kulturelle Tipps, Praxisartikel und Informationen weitere Anregungen zum **Zusammenspiel von Leben, Lernen und Lehren**. Wie ist ihr Blick auf das Thema?

„**Was zählt?**“, lautet das fragende Motto des diesjährigen Reformations(sonn)tages. Wir wünschen Ihnen von Herzen einen verheißungsvollen Herbst mit Aussichten auf ein dauerhaft **lebendiges Schul- und Studienjahr!** Das aktuelle Veranstaltungsprogramm für die nächste Zeit mit präsentischen und digitalen Angeboten finden Sie – wie inzwischen bewährt – tagesaktuell auf unserer Website [www.rpi-loccum.de](http://www.rpi-loccum.de); es ist auch mit dem QR-Code auf der Rückseite einfach zu scannen.

Ihre

*Silke Leonhard*

PD Dr. Silke Leonhard  
Rektorin

GERALD HÜTHER

# Die Freude am Lernen ist Ausdruck der Freude am Leben

---

**D**as menschliche Gehirn ist so plastisch und vor allem bei Kindern in so hohem Maß durch die beim Hineinwachsen in eine bestimmte Gemeinschaft gemachten Erfahrungen formbar, dass jedes Neugeborene in der Lage ist, sich beim Heranwachsen all das anzueignen, was in einer bestimmten Gemeinschaft für sein Zusammenleben mit den anderen Mitgliedern bedeutsam ist.

Vor allem als Kinder sind wir in der Lage, von anderen Personen alles zu lernen, was diese ihrerseits ebenfalls von anderen gelernt haben – aber nur dann, wenn wir das, was sie schon wissen und können, als bedeutsam für uns erachten. Nur dann schauen wir genau hin, hören genau zu, fokussieren unsere Aufmerksamkeit auf das, was eine andere Person macht und sagt. Der betreffende Lernstoff muss also, wie die Hirnforscher es nennen, emotional aufgeladen sein. Wir müssen das Gefühl haben, dass etwas für uns und unser Leben wirklich wichtig ist. Sonst kommt es nicht zu der für jeden Lernprozess erforderlichen inneren Erregung, die mit einer Aktivierung der emotionalen Zentren und der vermehrten Freisetzung neuroplastischer Botenstoffe einhergeht. Und ohne die kann keine neue Lernerfahrung nachhaltig, also als erweitertes oder neu zusammengefügted neuronales Netzwerk strukturell im Gehirn verankert werden.

Emotional aufgeladen ist alles, was einem Kind oder einer erwachsenen Person unter die Haut geht, weil es aus einem eigenen Bedürfnis erwächst, einer besonderen Begabung entspricht, also in dem oder der Lernenden als ei-

gene Entdeckerfreude und Gestaltungslust entsteht.

Der Lernstoff kann aber auch eine emotionale Aufladung bekommen, weil die betreffende Person, von der etwas gelernt wird, von dem oder der Lernenden als bedeutsam betrachtet wird, wenn also eine emotionale Beziehung zu dieser Person besteht.

Eine dritte Möglichkeit der emotionalen Aufladung von Lernprozessen lässt sich dadurch erreichen, dass das Lernen mit der Androhung von Bestrafungen oder dem Versprechen von Belohnungen, also mit Lob und Tadel, verknüpft wird. Unter diesen Bedingungen wird jedoch primär erlernt, wie sich Strafen vermeiden oder Belohnungen erlangen lassen. Dass der jeweilige Lernstoff dann auch im Hirn verankert wird, ist dann eher ein meist nicht sehr nachhaltiger Nebeneffekt.

## Wer nichts lernen kann, ist tot

Angesichts der gegenwärtig propagierten Möglichkeiten der Nutzung von KI (künstliche Intelligenz, lernfähige Datenverarbeitungssysteme) ist es wichtig, den bisherigen, im Wesentlichen aus dem Verständnis von Konditionierungsprozessen abgeleiteten Lernbegriff endlich an den gegenwärtigen Stand der biologischen Forschung anzupassen: Die Fähigkeit zu Lernen ist Ausdruck der Lebendigkeit, nicht nur von uns Menschen, sondern aller Lebewesen auf allen Ebenen der Organisation des Lebendigen: von Prokaryonten über einzellige und vielzellige Organismen bis hin zu sozialen Gemeinschaften.

Ohne diese Lernfähigkeit hätte das Leben weder entstehen noch seine Vielfalt an Lebensformen herausbilden können. Lernen ist das Ergebnis der fortwährenden Versuche all dieser Lebewesen, einen verlorengehenden Ordnungszustand wiederherzustellen. In einer durch die Aktivitäten anderer Lebewesen sich ständig verändernden Lebenswelt ist aber genau das niemals erreichbar. Möglich ist es aber, dass ein in seiner inneren Ordnung gestörtes Lebewesen „lernt“, seinen eigenen inneren Ordnungszustand so zu verändern, dass anschließend alles wieder besser zusammenpasst (kohärenter und damit energiesparender ist). Ausgangspunkt all dieser Lernprozesse ist eine „subjektive“ Empfindung des betreffenden lebendigen Wesens, ein Gefühl oder ein Spüren, dass jetzt etwas nicht mehr so ist, wie es sein sollte. Daraus erwächst dann das für das eigene Überleben wichtige Bedürfnis (die „Motivation“), es wieder passend zu machen. Digitale Roboter und Automaten haben prinzipiell keine Bedürfnisse. Sie können daher aus sich selbst heraus (intrinsisch motiviert) nichts lernen. Deshalb bleiben sie, so perfekt sie auch immer programmiert werden, tote Maschinen.

### Wo die Lernfreude herkommt

Indem wir nun zu verstehen beginnen, dass es kein Leben ohne Lernen geben kann, wird auch deutlich, wie sehr die Freude am Leben mit der Freude am Lernen verbunden ist, oder, etwas deutlicher: Weshalb die Lernfähigkeit alles Lebendigen zwangsläufig etwas hervorbringen musste, das diese von Anfang an angelegte Fähigkeit ständig weiter zu steigern vermochte, nämlich die Freude am Lernen.

Was Zellen empfinden, wenn sie etwas hinzugelernt haben, wissen wir nicht. Wenn es ihnen hilft, eine schwierige Situation zu meistern und auf diese Weise zu überleben, sollte auch bei ihnen etwas ausgelöst werden, das wir als eine positive Empfindung bezeichnen würden.

Ähnlich dürfte es einem Polypen ergehen, wenn er einen Wasserfloh gefangen hat oder einem Baum, der an einem schwierigen Standort überlebt, weil er sein Wachstum an die dort herrschenden Bedingungen anzupassen lernt.

Aber das, was wir als *Lust* bezeichnen, können wohl nur all jene Lebewesen empfinden, die über ein Gehirn verfügen, dessen innere Organisation geeignet ist, ein derartiges Gefühl hervorzubringen. Interessanterweise sind das all jene Tiere, bei denen die Fähigkeit, etwas Neues zu lernen und im Gehirn strukturell zu verankern, am weitesten entwickelt ist. Was ein



Affe oder ein Rabe oder ein Hund empfindet, wenn er etwas Neues hinzugelernt hat, wissen wir deshalb zwar noch immer nicht. Aber es kann nicht allzu weit von dem entfernt sein, was auch wir in einer solchen Situation empfinden: Lust, vielleicht sogar Begeisterung, aber zumindest Freude.

Und diese Freude über eine wichtige Lernerfahrung, die jemand gemacht hat, geht interessanterweise immer mit einer gleichzeitig ausgelösten Freude darüber einher, dass er oder sie lebendig ist. Kinder spüren das noch im ganzen Körper. Die Fähigkeit zu Lernen ist also nicht nur Ausdruck der eigenen Lebendigkeit. Beides, Lernen und Leben, sind auch über das gleiche Gefühl untrennbar miteinander verbunden. Das gilt auch für den umgekehrten Fall: Wer die Lust am Lernen verliert, dem\*der kommt damit auch seine\*ihre Lust am Leben abhanden.

*Wenn der Lernstoff emotional aufgeladen ist und Entdeckerfreude und Gestaltungslust weckt, ist der Lernprozess nachhaltig.*  
© Thomas Müller/  
Deutsche UNESCO-Kommission;  
SolStock/iStock



*Die Freude über eine wichtige Lernerfahrung geht immer einher mit Freude darüber, lebendig zu sein. Sie geht verloren, wenn sich Kinder als Objekte von Erziehung und Unterricht und nicht mehr als Gestalter\*innen ihrer eigenen Lernprozesse empfinden.*

© Piero Chiussi / dkjs

## Wie die Freude am Lernen verloren geht

Deshalb ist es keine belanglose Frage, sondern ein ernst zu nehmendes Problem mit nicht zu unterschätzenden Auswirkungen für die gesamte weitere Lebensgestaltung, ob es einem Kind gelingt, seine angeborene Freude am Lernen (und damit seine Freude an der eigenen Lebendigkeit) aufrechtzuerhalten. Leider geht vielen Menschen ihre angeborene Lernlust bereits sehr früh, oft schon während der Kindheit, verloren. Ein recht gutes Indiz dafür ist es, wenn Kinder aufhören, frei und unbekümmert zu spielen oder keine Lust mehr haben, ihren erwachsenen Bezugspersonen ständig neue Fragen zu stellen. Denn spielend und fragend erkunden sie die Welt und erleben sich dabei als Gestalter\*innen ihrer eigenen Lernprozesse – als Subjekte.

Daran werden sie gehindert, sobald jemand ihnen etwas beizubringen, sie zu belehren, zu unterrichten versucht. Dann erleben sie sich nicht mehr als Gestalter\*innen ihrer eigenen Lernprozesse. Sie werden so zu Objekten von Belehrungen, von Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen, von Erwartungen und Bewertungen gemacht. Sie fühlen sich dann nicht mehr in ihrer Einzigartigkeit – als Subjekte – gesehen und wertgeschätzt. Sie erleben das als schmerzhaft, unangenehme Erfahrung, haben also ein Problem, das sie lösen müssen.

Alle Kinder lernen früher oder später, was sie tun können, um dieses unangenehme Gefühl zu

überwinden. Manche versuchen es, indem sie den Spieß einfach umdrehen und ihre Belehrer\*innen und Erzieher\*innen selbst ebenfalls zum Objekt machen – zunächst ihrer Bewertungen („doofe\*r Lehrer\*in“), später auch ihrer Handlungen (andere manipulieren, hintergehen, ausnutzen).

Auch das löst immer dann, wenn es funktioniert, ein Gefühl aus. Es heißt Befriedigung, in seiner Steigerung Triumph. Es geht um Unterwerfung, um das Erlangen von Kontrolle, um Einfluss und Macht über andere Personen. Mit der Freude am Lernen, mit der ursprünglichen Offenheit für alles, was es zu entdecken und gestalten gibt, hat dieser Entwicklungsweg nichts mehr zu tun, auch wenn er bisweilen zu beeindruckenden

Leistungen und Erfolgen Einzelner – auf Kosten anderer – führt. Und indem sich dabei das ursprüngliche Gefühl der Freude am Lernen in ein Gefühl der Befriedigung und des Triumphes verwandelt, verschwindet dann leider auch die Freude am Leben. Dann geht es diesen Menschen auch im weiteren Leben nur noch um Befriedigungen und gelegentliche Triumphes – von der „Schnäppchenjagd“ aus dem Sortiment der Sonderangebote bis zur Berufung auf eine Professur an einer Universität.

Manchen Kindern gelingt es offenbar nicht so leicht, ihre Eltern, Erzieher\*innen oder Lehrer\*innen zu Objekten ihrer eigenen Bewertungen und Handlungen zu machen. Sie machen sich lieber selbst zum Objekt: erklären sich selbst für zu dumm, halten sich für nicht liebenswert, für nicht gut genug, betrachten sich als Versager\*in. Auch das ist eine geeignete Strategie, um den Schmerz und das unangenehme Gefühl zu überwinden, das sie empfinden, wenn sie sich nicht als Subjekte gesehen und wertgeschätzt, sondern als Objekte der Belehrungen, Absichten, Bewertungen oder gar Maßnahmen anderer Personen behandelt fühlen. Auch das, also sich selbst wie ein Objekt zu bewerten und zu behandeln, können Kinder und auch noch Erwachsene lernen. Das damit einhergehende Gefühl hat mit Lernfreude allerdings ebenfalls nichts zu tun. Aber es ist besser auszuhalten als der Schmerz. Wir haben dafür keine gute Bezeichnung, vielleicht passt Gleichgültigkeit noch am besten. „Mir ist alles egal, ich mag mich selbst nicht“ wird dann zum vorherrschenden Lebensgefühl. Es ist eine

fatale Einstellung, denn jemand, der sich selbst zum Objekt gemacht hat, erlebt sich auch nicht mehr als aktive\*r Gestalter\*in. Er oder sie hat dann keine gute Beziehung zu sich selbst, mag sich und oft auch seine eigene Körperlichkeit nicht mehr und hat daher enorme Probleme bei der Gestaltung seiner Beziehungen zu anderen. Auch dabei geht viel Lebendigkeit verloren.

Es ist nicht allzu schwer herauszufinden, welche dieser beiden Strategien ein Mensch schon als Kind und später als Erwachsener gefunden hat und künftig zur Gestaltung seines Lebens und seiner Beziehungen zu anderen Menschen (und meist auch zu anderen Lebewesen) einsetzt. Es zeigt sich in seinem Handeln. Nicht immer ganz leicht zu erkennen sind die ungünstigen Erfahrungen, die von anderen, meist erwachsenen Personen und meist auch ohne bewusste Absicht, herbeigeführt worden sind. Niemand verliert seine angeborene Lern- und Lebenslust von allein. Damit es dazu kommen kann, muss es andere Menschen geben, die sich der Auswirkungen ihrer Belehrungen, ihrer Bewertungen, ihrer Maßnahmen oder gar Anordnungen nicht bewusst sind. Sie wissen nicht, was sie tun. Meist sind solche Personen ihrerseits ebenfalls – und meist auch schon als Kinder – nicht als Subjekte gesehen, geschweige denn bedingungslos geliebt, sondern wie Objekte behandelt worden.

## Wie die Lernfreude wieder erwachen kann

Erst wenn immer mehr Menschen diesen subtilen Prozess der transgenerationalen Weitergabe negativer Lernerfahrungen zu verstehen beginnen, wird es auch möglich, ihn zu durchbrechen. Es mag sein, dass die Hirnforschung nicht viel zur Verbesserung der praktischen Gestaltung von Lernprozessen beitragen kann. Aber die von den Hirnforscher\*innen gewonnene Erkenntnis, dass unser menschliches Gehirn zeitlebens plastisch und durch neue Erfahrungen veränderbar ist, lässt zumindest eine Schlussfolgerung zu: Wir könnten uns verändern. Wir könnten aufhören, einander zu Objekten unserer Absichten und Ziele, unserer Erwartungen und Bewertungen, unserer Belehrungen und unserer klugen Ratschläge oder gar unserer Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen zu machen. Wir könnten wieder lernen, einander als Subjekte zu begegnen. Wir könnten einander einladen, ermutigen und inspirieren, die Freude am miteinander Lernen und am Zusammenleben wiederzufinden.

Dann würden sich auch die alten gebahnten Vernetzungsmuster in unseren Gehirnen von ganz allein verändern. Und unsere Kinder wären nicht länger gezwungen, die gleichen neuronalen, das Denken, Fühlen und Handeln bestimmenden Vernetzungsmuster in ihrem Hirn zu verankern wie wir.

Wir könnten unser Zusammenleben also auch so gestalten, dass unsere Freude am Lernen zeitlebens erhalten bleibt. Unsere Gehirne hätten damit kein Problem. Im Gegenteil! Aber damit das geschieht, müssten wir es auch wollen. Das ist unser Problem. Denn wollen kann eine Person so etwas nur, wenn sie sich als Subjekt, als aktive\*r, lernfähige\*r und selbstverantwortliche\*r Gestalter\*in ihres Zusammenlebens mit allen anderen Lebewesen versteht.

## Welche Lernerfahrungen Heranwachsenden künftig erspart werden sollten

Noch im vergangenen Jahrhundert war die Auffassung weit verbreitet, die Fähigkeiten zu lernen sei ein Herausstellungsmerkmal des Menschen. Diese Auffassung ließ sich jedoch angesichts der immer zahlreicher werdenden Beobachtungen von z.T. sogar sehr komplexen Lernleistungen von Tieren nicht länger aufrecht erhalten.

Sie wurde abgelöst durch die Vorstellung, nur wir Menschen seien in der Lage zu lernen, was im Kopf einer anderen Person vorgehe, was sie vorhat, welche Absichten sie verfolgt und was sie deshalb sagt oder tut. Als *Theory of Mind* bezeichnen die Hirnforscher\*innen diese besondere Fähigkeit. Aber auch sie ist offenbar kein Alleinstellungsmerkmal von uns Menschen. Auch die mit uns verwandten Primaten verfügen über diese Fähigkeit. Auch sie können offenbar schon lernen, sich ein Bild davon zu machen, eine Vorstellung davon zu entwickeln, was ein anderer Affe oder ihr\*e menschliche\*r Betreuer\*in vorhat und welche Absichten er oder sie verfolgt. Inzwischen sind sogar die ersten Hinweise dafür gefunden worden, dass auch Hunde und manche Vögel in der Lage sind, eine Vorstellung davon zu entwickeln, welche Absichten ein\*e andere\*r verfolgt, was er oder sie also denkt und vorhat.

Dennoch gibt es etwas, das nur wir Menschen lernen können und was uns wirklich von den Tieren unterscheidet: Nur wir sind in der Lage zu lernen, die Lernfähigkeit anderer Lebewesen und vor allem die unserer eigenen Art-

”

Wir könnten aufhören, einander zu Objekten unserer Absichten und Ziele, unserer Erwartungen und Bewertungen, unserer Belehrungen und unserer klugen Ratschläge oder gar unserer Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen zu machen.

“

genossen, sogar die unserer Kinder, gezielt und bewusst zur Verfolgung unserer eigenen Absichten auszunutzen. Nur wir können lernen, andere Tiere abzurichten und so zu dressieren, dass sie sich schließlich so verhalten und genau das tun, was wir wollen. Konditionierung nennen das die Lernforscher\*innen heute. Dass sich bei Tieren und erst recht bei anderen Menschen durch Belohnungen oder Bestrafungen gezielt Lernprozesse erreichen lassen, haben Menschen bereits sehr früh gelernt, lange bevor Pawlov mit seinen Experimenten an Hunden herausgefunden hatte, wie diese Konditionierung funktioniert.

Damit ein Mensch einem Hund, einem Kanarienvogel, einem Affen oder einem anderen Menschen durch solche Konditionierungsprozesse etwas beibringen kann, ihn also lehren kann, etwas zu tun, was das betreffende Lebewesen normalerweise nicht oder zumindest nicht auf Kommando oder nur in einem bestimmten Kontext tun würde, muss der\*die jeweilige Lehrmeister\*in über eine Fähigkeit verfügen, die nur Menschen erlernen können. Er oder sie muss in der Lage sein, dieses andere Lebewesen nicht als Subjekt, sondern als Objekt zu betrachten. Erst als solches kann er es für seine Konditionierungsabsichten benutzen.

Diese besondere Fähigkeit, andere Lebewesen oder gar seine Mitmenschen als Objekte zu behandeln, ist dem Menschen nicht angeboren. Sie wird erst durch einen eigenen Lernprozess erworben. Und zwar dadurch, dass die betreffende Person selbst von anderen zum Objekt ihrer Absichten und Ziele, ihrer Bewertungen und Belehrungen, ihrer Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen gemacht wurde. Oft geschieht das bereits während der frühen Kindheit, es setzt sich fort in den Bildungseinrichtungen und kennzeichnet bis heute die Art unseres gegenwärtigen Zusammenlebens. Anstatt einander als Subjekte zu begegnen und voneinander zu lernen, machen wir uns gegenseitig zu Objekten und benutzen einander bei der Verfolgung unserer jeweiligen Absichten und Ziele.

Es handelt sich hierbei um eine bemerkenswerte Kulturleistung, die nur der Mensch mit Hilfe seines enorm komplexen Gehirns und nur aufgrund seiner Eingebundenheit in menschliche Gemeinschaften zu entwickeln imstande war. Als kollektive Lernleistung herausbilden konnten Menschen diese Fähigkeit deshalb, weil es unter bestimmten Bedingungen vorteilhaft war, andere als Objekte zu betrachten, zu behandeln und zu benutzen.

Konkret heißen diese Bedingungen *Not* und *Elend*, verursacht durch Naturkatastrophen,

meist aber durch kriegerische Auseinandersetzungen. Allgemeiner ausgedrückt waren es fortwährende Bedrohungen der eigenen Existenz, also das durch Angst ausgelöste Bedürfnis nach Sicherheit und Kontrolle, was zur Herausbildung dieser besonderen Kulturleistung geführt hat.

Und die wirksamste Bewältigungsstrategie, die von einer bedrohten und verängstigten menschlichen Gemeinschaft gefunden werden kann, ist der Aufbau einer möglichst streng organisierten, hierarchisch geordneten Sozialstruktur. Hier agieren nur noch wenige Personen als entscheidungs- und handlungsfähige Subjekte, alle anderen haben sich deren Entscheidungen, Maßnahmen und Anordnungen unterzuordnen.

Nur so konnten Soldat\*innen geführt und Kriege gewonnen werden. So können bis heute aber nicht nur kollektive Bedrohungen abgewendet, sondern auch von den Anführer\*innen erlangte Besitztümer und Privilegien gesichert werden. Weil das in allen menschlichen Gemeinschaften bisher so bedeutsam war, sind auch überall gesellschaftliche Einrichtungen und Strukturen geschaffen worden, die sicherstellen, dass immer wieder genügend Kinder und Jugendliche bereit waren, sich als Objekte zur Verwirklichung der Absichten und Ziele anderer Personen benutzen zu lassen. Die Aufgabe dieser Einrichtungen besteht nicht darin, die Entfaltung der individuellen Talente und Begabungen der Heranwachsenden zu ermöglichen, sondern die Stabilität des jeweiligen Gesellschaftssystems zu gewährleisten.

Deshalb werden sich die gegenwärtigen Verhältnisse und Beziehungen in unseren Schulen erst dann verändern, wenn sich auch die Verhältnisse und Beziehungen der Menschen auf der Ebene unserer gegenwärtigen Gesellschaft verändern. ◆

## Literatur

**Hüther**, Gerald / Hauser, Uli: Jedes Kind ist hoch begabt, München 2013

**Hüther**, Gerald: Mit Freude Lernen, Göttingen 2016

**Robinson**, Ken: Dein Kind, die Schule und Du, Salzburg 2018

**Heinrich**, Marcell / Senf, Mitch / Hüther, Gerald: Education for Future, München 2020

**Rasfeld**, Margret: Freiday. Die Welt verändern lernen, München 2021



### DR. GERALD

**HÜTHER** ist Neurobiologe und Vorstand der Akademie für Potentialentfaltung. Er ist Autor zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen sowie populärwissenschaftlicher Bücher; u.a. im Themenfeld Hirnentwicklung und Lernen.



„Die Frage ist: Sind Menschen Körperkonstrukte?“  
Der »Hürdenläufer« aus der umstrittenen Ausstellung »Körperwelten«.  
© Christian Charisius/picture alliance/dpa

STEPHAN SCHAEDE

# Gottes Geist ist ohne Leib nicht zu haben

Einige Überlegungen zur Leiblichkeit aus  
systematisch-theologischer Perspektive

## Die immer nur relativen Aufschlüsselungsleistungen anthropologischer Zugänge

Leiblichkeit – allein der Ausdruck schon. Ein Körpertheoretiker unserer Tage könnte polemisieren. Dieser Ausdruck sei ein Griff in die Mottenkiste alteuropäischer Lebensphilosophie. Kann es, naturwissenschaftlich gründlich aufgeklärt betrachtet, nicht allein um den molekularbiologisch, neurophysiologisch in seinen Komplexitäten gut beschreibbaren menschlichen Körper gehen? Der Körper ist zu fassen. Der Körper

lässt sich in die Röhre schieben und analysieren. Der Leib aber ist eine verstaubte unklare Variante des Körperbegriffs, ein Konzept für philosophische Erbauungsyliker gemacht.

Nun ist auch der Körperbegriff schon seit längerer Zeit auf den Diskursschragen begrifflicher Pathologien gelegt worden. Eine Baustelle sei er, wurde da behauptet. Nicht einmal klar sei, „ob der Körper überhaupt ein Faktum der Biologie“ oder „sozialer Konstruktionen“ ist. Der Körper löse sich als ursprünglich sichere Verankerung in der Welt auf. Er werde modelliert und verbessert, sei im Blick auf seine Realität instabil. Dreierlei steht zur Disposition: die wissen-

„  
Unsere  
Beschreibungen  
sind  
perspektivische  
Annäherung an  
das Phänomen  
von Leben,  
die bestimmte  
Dimensionen  
dieses Lebens  
aufschlüsseln,  
an sie  
heranführen,  
menschliches  
Leben aber nicht  
abschließend  
erklären und  
durchleuchten  
können.

“

schaftlichen Begriffe vom Körper, die Bilder vom menschlichen Körper, die die kulturelle Kommunikation produziert, und die elementare Selbsterfahrung mit mir als verkörpertem Lebewesen. Donna Haraway denkt über Biopolitik postmoderner Körper nach und entdeckt eine „außerordentlich enge Verbindung von Sprache und Technologie“.<sup>1</sup>

Trotz alledem: Leib, nicht einfach Körper, hat ein besonderes systematisches Gewicht, wenn es um anthropologische Fragen geht. Paulus fragt die Gemeinde in Korinth: „Wisst Ihr nicht, dass eure Leiber Glieder Christi sind?“ (1. Kor. 6,15). In den Einsetzungsworten heißt es: „Dies ist mein Leib“. Nicht: Dies ist mein Körper. Und die Auferstehungshoffnung knüpft sich an Leiblichkeit. „Es wird gesät ein natürlicher Leib und wird auferstehen ein geistlicher Leib“ (1. Kor. 15,44). Die biotechnische Körpersprache jedoch trotz solchen Aufstellungen und empfiehlt, über informationsverarbeitende Organismen zu reden. Die machen Fehler, funktionieren bisweilen schlecht. Aber sie erfahren kein Leid. Sie haben keine Schmerzen. Der eschatologische Zinnober, mit dem sich die Theologie herumquält, wenn sie über die Auferstehung von den Toten spricht, erledigt sich auf das Schönste von selbst. Kann es also eine elegantere Form der Lebensbewältigung geben als sich auf diese Art biotechnologischer Lebensphilosophie einzulassen?

Die Frage ist allerdings: Sind Menschen Körperkonstrukte? Bin ich ein Konstrukt? Ich kam als Nachzügler zur Welt, weil sich meine Eltern auch mit Ende 30 sehr mochten und nach Knaus-Ogino verhüteten. Das tönt nicht gerade konstruiert. Insofern mogelt gerade der Körperbegriff das, was ich bin, das, was mein Leben auszeichnet, und das, was Objekt von wissenschaftlichen Betrachtungen ist, ineinander.

Ich bin kein Körper. Ich existiere auch nicht als Organismus. Interpretiert werden, als Körper und Organismus interpretiert werden, das kann ich. Und das können Wissenschaften nachträglich auf ihre Weise rationalisieren und verobjektivieren. Diese Verobjektivierungen wirken wiederum auf mich und mein Leben zurück. Es sind Rückwirkungen, die mich verändern. Aber deshalb dürfen sie nicht schon mit mir selbst verwechselt werden. Wir sind nicht physische Wesen mit organischem und geistigem sich daraus herauswindendem Überbau. Um das stark zu machen, hat sich die biblische Anthropologie

weniger auf das philosophische Gegenüber der Seele gestürzt und eine eigene Welt des seelischen Lebens der leiblichen Welt gegenübergestellt. Die leibfeindlichen Folgen einer solchen Gegenüberstellung auch im christlichen Verständnis des Menschen sind immer wieder des Langen und Breiten diskutiert worden. Man darf hier allerdings nicht terminologisch ideologisch werden. Der Bestimmung der Seele zugewandte anthropologische Vorstöße wie das von Isolde Karle stark gemachte Plädoyer für eine „Wiederentdeckung der Seele in der Seelsorge“<sup>2</sup> läuft gerade nicht Gefahr, Körper und Seele gegeneinander auszuspielen. Dennoch: Eine noch so kluge Leib-Seele-Dialektik wirft Fragen auf: Wird von Seele und Leib gesprochen, gilt es, beide Instanzen wieder „zusammenzubekommen“. Ist meine Seele die Seele meines Körpers, die Seele im Körper, ohne den Körper denkbar, dann aber begrenzt als was?

So gesehen macht ein gründlicheres Eintauchen in anthropologische Fragen bescheiden und lässt erahnen: Welcher anthropologischer Zugang auch immer gewählt wird; unsere Beschreibungen sind perspektivische Annäherung an das Phänomen von Leben, die bestimmte Dimensionen dieses Lebens aufschlüsseln, an sie heranführen, menschliches Leben aber nicht abschließend erklären und durchleuchten können. Es wäre also Unfug zu sagen: Was das Leben eines Lebewesens, insbesondere des Menschen sei, lasse sich nur angemessen aus der Körper, der Körper-Seele, oder Leiblichkeitsperspektive beschreiben. Es muss vielmehr darum gehen, die jeweils relative Aufschlüsselungsleistung eines Zugangs stark zu machen: Was aber sind die Stärken des Zugangs, Leben als leibliches Leben zu begreifen?

## Anthropologische Aufschlüsselungen

Einige maßgebliche Stärken der Leiblichkeitsperspektive seien hier kurz zusammengefasst: Leiblichkeit ist eine zentrale Bestimmung der Weise, wie wir in der Welt sind. Leibverlust bedeutet Weltverlust. Der Leib arrangiert umgekehrt die Zugänge zur Welt, die affektiven Zugänge über die diversen Sinne. Er arrangiert sie in einer Form der Sinnlichkeit, die im Empfinden ein Selbstverhältnis etabliert. Denn „zur Sinnlichkeit des Leibes gehört die Möglichkeit, daß man sich selber tastet, sich selber sieht und

<sup>1</sup> Vgl. Haraway, „Biopolitik postmoderner Körper. Konstitutionen des Selbst im Diskurs des Immunsystems“, 161, 170, 175.

<sup>2</sup> Vgl. [www.ev.rub.de/pt-karle/karle\\_vortraege.html](http://www.ev.rub.de/pt-karle/karle_vortraege.html) de

auch sich selber hört.“<sup>3</sup> Gleiches gilt für die affektive Ebene. Leiblich fühlt sich ein Mensch selber in Lust und Schmerz und Freude. Zugleich ist „[d]er Leib immer da ... Es gibt viele Körper, von denen ich mich entfernen, von denen ich Abstand nehmen kann. Den Leib hingegen kann ich nicht einfach dort stehen lassen wie einen Schirm, ich kann mich nicht einfach von ihm entfernen.“<sup>4</sup> So ist der Leib die treue Weise, in der ich mich ausdrücke. Er ist als lebendiger Organismus nicht Instrument, sondern Bildner meines Verhaltens, Gestalter meiner Gestalt. „Der Organismus läßt sich eben nicht vergleichen mit einer Klaviatur, auf der äußere Reize spielen und ihre eigentümliche Gestalt abzeichnen, aus dem einfachen Grunde, weil er selbst dazu beiträgt, die Gestalt zu bilden“<sup>5</sup>. Insofern ist der Leib Medium meines Selbstbezugs und zugleich Medium, in dem ich vor mir selbst und anderen zur Darstellung komme. Mit ihm werde ich, wie der Philosoph Edmund Husserl als Deutung vorschlägt, zur „Umschlagstelle“<sup>6</sup> zwischen Raum und symbolischem Denken, zur Umschlagstelle von Natur und Kultur. Der Leib ist mir wie ich mir selbst von meiner Entstehung an gegeben. Zugleich kann ich mit ihm und aus ihm etwas machen und aus mir etwas machen, ihn kultivieren. Im Modus des Widerfahrnis wiederum gestaltet sich mein Leib durch Erlebnisse, Umwelteinflüsse, Geschehnisse usw. Als Umschlagstelle verstanden ist der Leib dann auch nicht das körperliche Äußere gegenüber einem seelischen Inneren. Vielmehr gestaltet er ein Selbstverhältnis inmitten eines Verhältnisses zu anderen, und das so, dass ich selbst nie „ganz und gar und nur hier, sondern auf gewisse Weise auch dort bin, ... wo die Anderen mich beanspruchen“, wo die anderen sind. Mit meinem Leib ist zugleich „Zwischenleiblichkeit“ als „Verschränkung von eigenem und fremden Leib“<sup>7</sup> gegeben. Meine eigene Leiblichkeit arbeite ich, und sie arbeitet sich, auch in meiner eigenen leiblichen Biografie durchgängig heraus, indem ich mich auf andere Leiber beziehe bzw. auf sie bezogen bin. Martin Luther hat diese leibliche menschliche Pointe gern auf die anthropologische Formel des Herzens gebracht.

<sup>3</sup> Vgl. Waldenfels, Das leibliche Selbst, 39 mit 37 und 31.

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> Varela u.a., Der mittlere Weg der Erkenntnis, 13.

<sup>6</sup> Vgl. Woelert, Der Leib als Umschlagstelle von Raum und symbolischem Denken.

<sup>7</sup> Waldenfels, leibliches Selbst, 284-304, bes. 290.



*Der Leib ist „nicht Instrument, sondern Bildner meines Verhaltens, Gestalter meiner Gestalt. [...] Er gestaltet ein Selbstverhältnis inmitten eines Verhältnisses zu anderen.“*  
© Anja Lehmann

Das menschliche Herz ist jene Instanz, mit der der Mensch jenseits von einseitiger Innerlichkeit und einseitiger Äußerlichkeit im Glauben von Gott angesprochen über sich hinaus fährt und in der Liebe in den Mitmenschen empathisch hineinfährt und bei anderen ist, durchaus ganz leiblich-präsentisch.<sup>8</sup> In diesem leibphänomenologischen Deutungshorizont verstanden entwickelt die Wendung des Paulus, dass der Leib Tempel des Heiligen Geistes sei (1. Kor 6,19f.) und sich die christliche Gemeinde in ihrer Vielfalt von Begabungen (vgl. 1. Kor 12,12-27 mit Röm 12,4-6), zumal die in einem Raum versammelte Gemeinde als Leib vor und mit Gott begreifen kann, einen ganz eigene Triftigkeit. Überhaupt kann so gesehen religiöse Kommunikation, insofern sie nicht anders als zwischenleiblich denkbar ist, als Leib des Geistes Gottes begriffen werden.

Diese anthropologische und theologische Relevanz der Leiblichkeit sei aus aktuellem Anlass gegen Ende der hochakuten Corona-Krisenfahrt an zwei Aspekten kurz entfaltet, nämlich erstens dem der Bedeutung des leiblichen Lebens in der Corona-Krise, und zweitens dem des Verhältnisses von Leiblichkeit und Digitalität im Kontext von Krisenkommunikation.

<sup>8</sup> Vgl. Luther, De libertate christiana – Von der Freiheit eines Christenmenschen, 309.



*Christlich gesehen führte der Lockdown „in eine unbarmherzige physische Mumifizierung der Lebensexistenz von Bürger\*innen hinein und damit in die ethische Irre.“*

© Jens Schulze/EMA

## **Die essenzielle Bedeutung leiblichen Lebens in der Corona-Krise**

Leben ist unter den Bedingungen dieser geschöpflichen endlichen Welt physisch verankertes leibliches Leben. Diese Dimension stand zu Beginn der Corona-Krise dominant im Vordergrund. Das ist verständlich. Denn das Virus ist ein Angriff auf das physische Leben von Menschen. Lebensschutz hieß zunächst einmal: Physisches Leben ist vor der Schädigung durch das Virus zu schützen. Das führte hierzulande zu einem umfangreichen Maßnahmenkatalog, der als gesamtgesellschaftliche Kraftanstrengung zur Vermeidung einer Triage begriffen werden kann. Darunter haben jedoch andere Lebensdimensionen gelitten: das soziale Leben (Isolation von Menschen in Krankenhäusern und Pflegeeinrichtungen, höhere soziale Lasten auf dem Familienleben), das Arbeitsleben etc. Emp-

findliche Lebensseinbußen im Namen von physischem Lebensschutz. Das ist insofern nachvollziehbar, als physisches Leben elementare Grundlage anderer Lebensprozesse ist. Wer sein physisches Leben verliert, kann es niemals mehr wiedergewinnen. Leben braucht zunächst Herzschlag und Atem. Chronische Schädigungen physischen Lebens beeinträchtigen alle anderen Lebensdimensionen eines Menschen und es ist harte Arbeit, angesichts physischer Störungen das Leben Tag für Tag aufs Neue zu gewinnen. Der barmherzige Samariter hat nicht zuletzt deshalb gepflegt und verbunden und nicht nur gut zugeredet. Und die Heilungswunder stehen nicht umsonst in den biblischen Texten neuen Testaments. Problematisch wird aber, wenn die Konzentration auf eine physische Lebensrettung diese verabsolutiert und dadurch andere Lebensdimensionen gefährdet. Allerdings zeichnete sich in der Konzentration auf eine physische Lebensrettung eine eigenwillige Konzentration auf physische Wohlfahrt ab, die symptomatisch deutlich macht: Auf physische Wohlfahrt kann man sich verständigen, weil im Übrigen das Unternehmen, für die ganze Gesellschaft einen Sinn zu identifizieren oder gar zu generieren, gescheitert ist. Auch diese dahinterliegende Sinnkrise ist beim Namen zu nennen. Christlich gesehen führten diese so effektiven Maßnahmen gerade im ersten Lockdown in eine unbarmherzige physische Mumifizierung der Lebensexistenz von Bürger\*innen hinein und so in die ethische Irre. Ignoriert wurde so gesehen die Leiblichkeit des physischen Lebens. Der isolierte physische Leib litt und leidet unter der räumlichen sozialen Distanz. „Corona“, so Hans Hauner, Ernährungsmediziner von der Technischen Universität München, „befeuert“ eine andere Pandemie, „die Adipositas-Pandemie“.<sup>9</sup> Und seine für präventive Pädiatrie zuständige Kollegin Renate Oberhoffer-Fritz gab zu Protokoll: „Aktivität und Bewegung sind wichtig, um unsere Gesundheit und auch unser Wohlbefinden zu stärken“.<sup>10</sup>

## **Leiblichkeit und Digitalität in Zeiten von Krisenkommunikation**

Der soziale Raum ist wesentlich auch präsentisch. Er lebt von leibhaftiger Begegnung, Atmosphäre, Atem, Geruch und je nach Vertrautheit

<sup>9</sup> [www.sg.tum.de/exercisenutrition/news-single-view/article/tum-studie-zu-ernaehrung-und-bewegung-seit-beginn-der-corona-pandemie-vorgestellt](http://www.sg.tum.de/exercisenutrition/news-single-view/article/tum-studie-zu-ernaehrung-und-bewegung-seit-beginn-der-corona-pandemie-vorgestellt) (26.6.2021).

<sup>10</sup> Ebd.

von Umarmung. Das macht die Corona-Krise deutlich, die so übel gemacht hat, dass als erstes Heilmittel leibliche Distanz empfohlen wurde. Die Folgen dieses Übels haben insbesondere ganz junge, besonders alte und benachteiligte Menschen zu spüren bekommen. Der soziale Raum kann sich aber in Gestalt digitaler Vernetzung in eingeschränkter Weise arrangieren. Das war in gewisser Weise in so manchem Kontext entscheidende Hilfe. Digitale Repräsentationen der Leiblichkeit, vermittelt über den Bildschirm, haben Figurationen des leiblichen Lebens in die Einsamkeit von Pflegeeinrichtungen hinein vermittelt. Im Zusammenhang der Frage des sozialen leiblichen Lebens ergibt sich also die Aufgabe einer produktiv kritischen Aufnahme der Digitalisierung. Hier kann festgehalten werden: Digitale Kommunikation lebt elementar von Atmosphäre, von Emotionen und Gefolgschaft. Das kann stark sein.

Die Grenzen des Digitalen machen aber deutlich, wie elementar human leibhaftige Leiblichkeit ist. ZOOM ist eine Hilfe, aber bei Unterricht, Konferenzen oder Andachten und Gottesdiensten durch die Kachelnlandschaft und das Streaming hindurch zeigte sich: Die Ermüdung tritt in Gesprächsszenarien ungleich schneller ein als in präsentisch-leiblichen Konstellationen. Unsere Leiber können durch den Bildschirm hinweg die Gesten, die leiblichen Authentizitätssignale viel schlechter erkennen und lesen. Ob eine Intervention, ein bejahender, nachdenklicher oder fragender Blick in seinen feinen Signalen ankommt, ist ungewiss. Erste empirische Studien aus Berkeley unterlegen, dass es ungleich schwerer ist, über digitale Kommunikation kreativ und innovativ zu werden.<sup>11</sup> Vor allem aber hat digitale Kommunikation Grenzen bei Ritualen. Passageriten wie die Verabschiedung aus der KiTa oder die Aufnahme in die neue Schule, diese leibhaftigen raumträchtigen Sozialtransformationen sind auf präsentische leibliche Kommunikation angewiesen. Konfirmation, Beerdigungen oder Taufe lassen sich digital nicht realisieren. Es wurde viel um die digitale Durchführung des Abendmahls gerungen. Wenn überhaupt, sind digitale Abendmahlsformate Überbrückungslösung in Situationen gro-



*„Wenn überhaupt, sind digitale Abendmahlsformate Überbrückungslösung in Situationen großer Not.“ © Jens Schulze/ gemeindebrief.de*

ßer Not. Sie sind zumindest darauf angewiesen, dass leibhaftige Menschen als digitales Gegenüber Brot und Wein einsetzen und leibhaftige Menschen reale Elemente unter dem Zuspruch durch die digitalen Repräsentationsmöglichkeiten hindurch empfangen und zu sich nehmen. Jedoch: Keine noch so gut digital inszenierte 3D-Inszenierung ersetzt einen Heidespaziergang, eine Strandwanderung oder das Gefühl, über die Schwelle eines Sakralraums zu treten. Die digitalen Medien haben ein empfindliches Defizit in Sachen Passageriten und Abendmahl, nicht etwa deshalb, weil der Geist Gottes über sie nicht kommunizieren könnte. Ihr Problem ist: Sie können keine endliche, leibliche Gemeinschaft arrangieren, reduzieren leibseelische Interaktion, leibhaftige Kopräsenz im Raum, weshalb der Himmel – das meinte wohl Paulus, als er von einem geistigen Leib (soma pneumatikon) sprach, der auferstehe – im Blick auf seine ewigen Rahmenbedingungen nicht digital, sondern leibhaftig präsentisch verfasst sein wird.

Unter den Bedingungen der Endlichkeit allerdings ist der Leiblichkeit eingezeichnet, dass die mit ihr verknüpfte räumliche Präsenz Raum- und Grenzüberschreitungen schwierig macht. Hier hat die digitale Kommunikation geholfen und die Brutalität des „social distancing“ wenigstens partiell in die Form eines „physical distancing“ abgeschwächt. Bestritten wird jedoch ein christliches Verständnis sozialen Lebens, dass es die Möglichkeit einer radikalen Trans-

<sup>11</sup> Ginsburg, Disability, 99-126. Vgl. mit Winter, Problems working in semi and full-time virtual teams, 21.



*Die „hochsolidarische Lebensrettung innerhalb eines Landes“ führt dazu, dass wir uns „mit Menschen in anderen Ländern/ Erdteilen massiv entsolidarisieren.“ – Die Impfquote in Afrika lag im August bei durchschnittlich 2,5 Prozent. © WHO*

formation des sozialen leiblichen Lebens in die digitale Welt geben könne.

Am Ende ist ein besonders machtvoll Symbol für die Hochschätzung der Leiblichkeit die Eingangspassage des Johannesevangeliums. Das „Wort ward Fleisch“, nicht Buch, nicht Video, nicht Tweet. Gott hat nicht simuliert, er wurde auch nicht bloß repräsentiert und hat auch nicht digital informiert. Er kam zu uns, im Sinne einer ernsthaften Einwohnung Gottes im leibhaftigen Jesus von Nazareth. Gottes Geist ist ohne Leib nicht zu haben. Christlich gesehen ist soziale und leibliche Präsenz lebensnotwendig, im Verhältnis von Gott zu Mensch, und im Verhältnis zwischen Menschen und Menschen. Der digitale Schein der Präsenz hat geholfen und hilft in Krisenzeiten, ersetzt aber leibhafte Präsenz nicht. Gesellschaftliches kann so wenig wie kirchliches Leben in leibloser Gemeinschaft überleben, ist in dieser Gestalt gefährdet.

In Zeiten einer pandemischen Krisenfahrt fördern beide Kommunikationsformen in ihrem Zusammenspiel ein christliches Verständnis von Solidarität. Wieso? Soziales leibliches Leben ist Verstärker und erster Träger menschlicher Solidarität. Wer sich leiblich begegnet, erfährt eine gemeinsam geteilte Lebenslage, Austausch etc. (die geteilte Lage ist nur Bedingung, nicht hinreichender Grund von Solidarität, wie Klopapier- und Mehlknappheit in der frühen Krisenphase deutlich gemacht haben.). Weil das aber so ist, muss christliche Lebenskunst wiederum dafür werben, diese empathisch gefühlte, leiblich gesättigte Solidarität im Namen einer globalen Weltanziehungskraft zu überwinden. Es

ist die Chance des Digitalen, durch starke Bilder und Nachrichten darauf aufmerksam zu machen, dass hochsolidarische Lebensrettung innerhalb einer Region, eines Landes oder Erdteils in die Sackgasse einer provinzialisierten Solidarität führt, die sich mit Menschen in anderen Ländern/Erdteilen massiv entsolidarisiert.

Vor diesem Hintergrund: Theologie und Kirche, ein klug arrangierter Religionsunterricht treten weder als ausschließliche Anwälte des Analogenen noch ausschließliche Anwälte des Digitalen ein. Sie treten im Namen Gottes für Menschlichkeit ein. Was immer Menschlichkeit und den Respekt vor der Leiblichkeit angesichts endlicher schulischer und kirchlicher Ressourcen fördert, ist gut,

solange nicht die eine die andere Form zu ersetzen und zu verdrängen beansprucht. ◆

## Literatur

- Ginsburg**, Faye: Disability in the Digital Age, in: Horst, Heather A. / Miller, Daniel: Digital Anthropology, London / New York 2012, 99-127
- Haraway**, Donna: „Biopolitik postmoderner Körper. Konstitutionen des Selbst im Diskurs des Immunsystems“, in: dies.: Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen, Frankfurt am Main, New York 1995, 160-199
- Liebsch**, Burkhard: Leib und Leben. Im Blick der Phänomenologie (M. Merleau-Ponty) und der Epistemologie (G. Canguilhem), in: Schaede, Stephan / Hartung, Gerald / Kleffmann, Tom (Hg.): Das Leben. Historisch-systematische Studien zur Geschichte eines Begriffs. Bd. 2., Tübingen 2012
- Luther**, Martin: De libertate christiana – Von der Freiheit eines Christenmenschen. 1520: Martin Luther Studienausgabe. Bd. 2, hg. von Hans-Ulrich Delius, Leipzig 21992, 260-309
- Varela**, Francisco J. / Thompson, Evan, Rosch, Eleanor: Der mittlere Weg der Erkenntnis. Übers. von Hans Günter Holl, Bern / München / Wien 1992
- Waldenfels**, Bernhard: Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes, hg. von Regula Giuliani, Frankfurt am Main 2000
- Winter**, Aaron: Problems working in semi and full-time virtual teams: Comparison of virtual team problems pre and post-Covid 19 epidemic, Enschede 2021
- Woelert**, Peter: Der Leib als Umschlagstelle von Raum und symbolischem Denken, in: Suzana Alpasancar u.a. (Hg.). Raumprobleme. 2011. [www.academia.edu/311847/Der\\_Leib\\_als\\_Umschlagstelle\\_von\\_Raum\\_und\\_symbolischen](http://www.academia.edu/311847/Der_Leib_als_Umschlagstelle_von_Raum_und_symbolischen) (26.6.2021)



### DR. STEPHAN SCHAEDA

ist Regionalbischof für den Sprengel Lüneburg und Initiator für den Niedersächsischen Ethikrat.

BARBARA HANUSA

# Sind wir fertig mit der Reformpädagogik?

Resonanzpädagogik –  
ein reformpädagogischer Entwurf der Gegenwart

Die 1910 von Paul und Edith Geheeb gegründete Odenwaldschule war lange Jahre ein Symbol der deutschen Reformpädagogik, ein pädagogisches Mekka, zu dem pilgerte oder gehörte, wer in Sachen schulischer Bildung etwas auf sich hielt. Der Physikdidaktiker Martin Wagenschein war von 1924 bis 1933 dort als Lehrer tätig. Die in dieser Zeit erlebte pädagogische Praxis bildete die Grundlage für seine – immer noch aktuellen – Forschungen und Arbeiten zum genetischen und exemplarischen Unterricht. Martin Buber, Ellen Key und Rabindranath Tagore, um nur einige zu nennen, waren in den Anfangsjahren der Schule feste Bezugsgrößen der pädagogischen Provinz.<sup>1</sup> Seit dem Frühjahr 2010 ist das einst berühmteste Internat der Reformpädagogik als Ort sexualisierter Gewalt<sup>2</sup> von unvorstellbarem Ausmaß bekannt geworden<sup>3</sup>, für den als einer der Haupttäter der Schulleiter Gerold Becker (1936 – 2010<sup>4</sup>), Theologe und Pädago-

ge, persönlich eng verbunden mit Hartmut von Hentig<sup>5</sup>, verantwortlich zeichnet. Weit über 100 Kinder und Jugendliche wurden in der Internatsschule Opfer von sexueller Gewalt, mit unvorstellbaren körperlichen und seelischen Folgen für ihr Leben.<sup>6</sup> Infolge der Aufdeckungen an der Odenwaldschule wie an katholischen Internatsschulen kam es zu einer intensiven erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung und interdisziplinären Fachdiskussion über sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. Als Strukturbedingungen dieser Gewalt sind Ausgestaltungen der Trias aus Macht, Nähe und Geschlossenheit ausgemacht worden: „Je stärker die dominanzhafte Hierarchie in einer schulkulturellen Ordnung installiert ist, je diffus entgrenzter die Lehrer-Schüler-Beziehungen geregelt sind und je zeiträumlich geschlossener die innerinstitutionellen Kommunikationsprozesse

Schüler\*innen, beschwichtigend und nicht problembewusst reagiert. Vgl. Lembke-Ibold / Geheeb, 304.

<sup>1</sup> Vgl. Hanusa, Dimension, 171-216.

<sup>2</sup> Vgl. Keupp et. al., Odenwaldschule. Und auch Brachmann, Tatort.

<sup>3</sup> „Sie ist spätestens bei der Feier ihres hundertjährigen Bestehens im Jahre 2010 nicht nur zur berühmtesten, sondern auch zur berüchtigtsten Schule der Reformpädagogik in Deutschland geworden.“ Ulrich, Reformpädagogik, 408.

<sup>4</sup> Auch Paul Geheeb habe, so zeigt die Analyse von Elternbriefen aus der Zeit von 1930 bis 1934 auf Anschuldigungen zu sexuellem Missbrauch durch Lehrpersonen und sexuellen Übergriffen seitens anderer

<sup>5</sup> Von Hentig schreibt über die Beziehung: „Gerold hat mich gesucht, um sich aus der Abhängigkeit von den Jungen zu lösen. Seine Liebe zu mir – ich glaube fest, dass es Liebe war – sollte ihn von den eigenen Abgründen retten. Sie hat es nicht“ (Hentig, Leben, 477f.).

<sup>6</sup> Es haben sich insgesamt 132 Betroffene bei den Juristinnen gemeldet, die mit der Berichterstellung und Dokumentation der Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule betraut waren. Der Rostocker Pädagogikprofessor Jens Brachmann geht von mehr als zwei Dutzend Tätern unter den pädagogischen und technischen Mitarbeitern der Schule aus, darunter fünf sog. Intensivtäter. Vgl. Brachmann, Tatort, 123.



Die Odenwaldschule  
2015: Schüler der  
demonstrieren gegen  
die Schließung ihrer  
Schule.

© Hans-Dieter  
Erlenbach/dpa

organisiert sind, desto größer sind die Möglichkeitsräume für sexuellen Missbrauch anzusetzen und umso weniger ist die pädagogische Professionalität vor emotionalen Entgleisungen und Unterwerfungspraktiken geschützt, auch wenn es keine prinzipielle Immunisierung geben kann.“<sup>7</sup> Der Begriff ‚Reformpädagogik‘ ist seitdem in deutschen Kontexten beschädigt, man konnotiert sexuelle Gewalt mit reformpädagogischen Idealen wie „pädagogischer Beziehung“ oder einer „Pädagogik vom Kinde“ aus. Die Odenwaldschule in Oberhambach an der Bergstraße ist geschlossen, die Gebäude sind an einen Investor verkauft und dienen als Miet- und Ferienwohnungen. Wie aber steht es um die pädagogischen Ideen, die einst mit der Schule und der Bewegung der Deutschen Landerziehungsheime verbunden waren? Sind die ebenfalls geschlossen im Sinne von beschädigt und darum sinnentleert und erledigt? So verstehe ich die Frage, die mir seitens des Redaktionsteams des Loccumer Pelikan als Anlass für diesen Artikel gestellt wurde. Von 2007 bis 2014 war ich in der Schulleitung der Ecole d’Humanité tätig, eine reformpädagogische, internationale Internatsschule auf dem Hasliberg im Berner Oberland. Eigener biografischer, zeitlicher und räumlicher Abstand ermöglicht eine Wiederannäherung. Es handelt sich um die Schule, die Paul und Edith Geheeb 1937 in der Schweiz als Folgeschule der Odenwaldschule gründe-

<sup>7</sup> Helsper, Nähe, 283.

ten. Letztere hatte Geheeb im März 1934 geschlossen, um mit seiner Frau, einigen Mitarbeiter\*innen und 24 – vorwiegend jüdischen – Schüler\*innen in die Schweiz zu emigrieren.<sup>8</sup>

## Kann man mit der Reformpädagogik fertig werden?

Natürlich gibt es weder „die Reformpädagogik“ noch ist die Bewegung der „Deutschen Landerziehungsheime“ mit ihren bekannten (theologischen) Vertretern Hermann Lietz, Gustav Wyneken und Paul Geheeb mehr als ein – wenn gleich auch starker – Strang inner-

halb pädagogischer Reformbemühungen.<sup>9</sup> Der Bildungsforscher Heiner Barz, der 2018 das „Handbuch zu Bildungsreform und Reformpädagogik“ herausgegeben hat, betont ausdrücklich, dass es in aktuellen Bildungsdiskussionen, die von Themen wie internationalen Leistungsvergleichen (PISA), Bildungsstatistiken und Bildungsstandards dominiert würden, darum gehe, neben der kritischen Auseinandersetzung mit Konzepten der „klassischen Reformpädagogik“ deren Innovationspotenzial und Anregungsgehalt weiter wahrzunehmen und zu diskutieren: „Die methodische Innovation, die Gestaltung des Schullebens, die Ermöglichung sozialer und kultureller Erfahrungen, die Förderung der individuellen Potenziale – diese für eine gelingende Pädagogik unverzichtbaren Elemente markieren in unterschiedlicher Ausprägung die nach wie vor fruchtbaren Kernbereiche der Reformpädagogik.“<sup>10</sup> Das lässt sich so verstehen, dass es nach Barz einen Grund-

<sup>8</sup> Über den nationalsozialistischen Einschnitt in der Odenwaldschule vgl. Hanusa, Dimension, 40-43.

<sup>9</sup> Zur Abgrenzung der Reformpädagogik vgl. Koerrenz, Anfang, 157. Koerrenz weist explizit auf zwei Konstruktionslinien innerhalb der Diskussion über Reformpädagogik hin: Zum einen ob es sich um ein nationales, spezifisch deutsches Phänomen handele oder um einen internationalen Entwicklungsprozess. Zum anderen ob Reformpädagogik auf eine kritische Überwindung der Aufklärung ziele oder als eine konsequente Aufnahme von Aufklärungsmotiven vor allem hinsichtlich der Frage der Menschenrechte zu verstehen sei.

<sup>10</sup> Barz, 4.

bestand an reformpädagogischem Anregungspotenzial gibt, der pädagogisches Denken und Handeln gegenwärtig weiterhin sinnvoll beschäftigt. Susanne Thurn, ehemalige Schulleiterin der Laborschule Bielefeld (1990 – 2013) – eine Schule, die untrennbar mit dem Namen ihres Gründers Hartmut von Hentig verbunden ist – setzt auf eine „Reformpädagogik nach der Reformpädagogik“.<sup>11</sup> Diese basiert auf und realisiert sich für sie in der Überzeugung und Erfahrung, dass Schulreformen Reformschulen brauchen.<sup>12</sup> Dabei handelt es sich um Schulentwicklung aus der Praxis für die Praxis – sozusagen von unten. Modellbildend steht ihr dafür der Schulverbund „Blick über den Zaun“ vor Augen, der 1989 von rund 15 Schulen, darunter u.a. mehrere Landerziehungsheime wie Schule Schloss Salem, Landheim Schondorf, Birklehof, Odenwaldschule und Ecole d’Humanité, als Initiative befreundeter Schulleiter\*innen begann und in dem, unterstützt von der Robert Bosch Stiftung, ein Evaluationskonzept, das auf Gegenseitigkeit beruhte, entwickelt wurde.<sup>13</sup> Als reformpädagogische Urüberzeugungen beschreibt Thurn folgende:

- Schule in der Demokratie muss Schule für alle ohne jegliche Ausgrenzung sein.
- Bildung heißt, sich bilden; Schule heißt, Kinder dazu zu befähigen.
- Lernen gelingt besser im Zusammenhang der Dinge.
- Wo mit Interesse gelernt wird, ist Zeitverlust Zeitgewinn.
- Vorbild bewirkt mehr als Belehrung.
- Lernen wird durch Zwang nicht gefördert.<sup>14</sup>

Der Theologe und Pädagoge Ralf Koerrenz, der sich seit seiner Dissertation über Landerziehungsheime während der Weimarer Republik (1992) durchgehend mit reformpädagogischer Forschung beschäftigt, wählt zur Klassifizierung von Reformpädagogik einen bildungstheoretischen Zugang, in dem er zwei Wesensmerkmale als konstitutiv ausmacht: Als erstes zentrales Merkmal von Reformpädagogik ist zu benennen, dass sie immer in kritischer Auseinander-

setzung bzw. Abgrenzung zur jeweiligen zeitgenössischen Kultur entwickelt wurde, im 18. Jahrhundert im Gegenüber zu der im Entstehen begriffenen bürgerlichen Gesellschaft und ihren Machtstrukturen, im 19. Jahrhundert als kritischer Gegenentwurf zur Industrialisierung und der darin enthaltenen Vermassung des Individuums.



*Edith und Paul Geheeb, 1909.  
Quelle: Wikimedia*

Und ihr zweites zentrales Merkmal ist die Ausrichtung pädagogischen Denkens und Handelns auf die Lernenden. „Reformpädagogik ist untrennbar verbunden mit der kritischen Analyse der jeweiligen Kultur, und Reformpädagogik geht es um die Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens aus der Perspektive der Lernenden.“<sup>15</sup> Insofern wird man mit der Reformpädagogik niemals fertig werden können. Es wird immer pädagogische Entwicklungen als kritische Reflexionen und Reaktionen auf die jeweilige gesellschaftliche Kultur geben, die sich an der Perspektive der Lernenden orientiert.

## Resonanz anstelle entfremdender und entfremdeter Distanz und Gleichgültigkeit

Im 21. Jahrhundert erfüllt die Resonanzpädagogik sowohl das Kriterium der kritischen Abgrenzung gegen vorherrschende gesellschaftliche Lebensbedingungen als auch die Ausrichtung pädagogischen Handelns auf die Lernenden.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Koerrenz, Reformpädagogik, 168.

<sup>16</sup> Zur Diskussion um Resonanzpädagogik in religionspädagogischer Perspektive, vgl. Leonhard / Hanusa, Kompetenz.

<sup>11</sup> Thurn, Regelschulen, 571.

<sup>12</sup> Vgl. Huber, Reformschulen brauchen Schulreform.

<sup>13</sup> Vgl. [www.blickueberdenzaun.de](http://www.blickueberdenzaun.de) (23.05.2021). Aus dem Arbeitskreis sind mittlerweile über 150 Schulen geworden, darunter viele Schulpreisträgerschulen. Gemeinsam ist ihnen über alle Schulformen hinweg, dass sie Schulentwicklung „von unten“ betreiben, durch den Austausch von Erfahrungen und die Bündelung gemeinsam erkannter Vorstellungen, wie Schule insgesamt sich entwickeln und verändern sollte. Vgl. Thurn, Regelschulen, 573.

<sup>14</sup> Thurn, Regelschulen, 572.

”

Bildungs-  
geschehen ist  
Beziehungs-  
geschehen im  
Modus des  
konstruktiven  
Dialogs mit  
Sachen und  
Menschen ...  
Bildung wird  
dabei als  
Weltbeziehung  
und nicht als  
Ressourcen-  
bildung  
verstanden.

“

Mit ihrer Resonanzorientierung in Folge des sozialphilosophischen Entwurfs von Hartmut Rosa wendet sie sich gegen die Bedrohung, dass Beziehungen des Menschen zur Welt durch beschleunigte, technische und kausal orientierte Handlungsorientierungen immer stärker zum Schweigen gebracht werden. Rosa beschreibt das vorherrschende Weltverhältnis als ein entfremdetes, das sich in ständiger Reichweitenvergrößerung, zunehmender Kontrolle und Verfügbarmachung ausdrückt. In der Tradition der kritischen Theorie entfaltet er die daraus resultierenden Wahrnehmungen einer verstummten Beziehung zwischen Subjekt und Welt. „Das Alltagsleben durchschnittlicher spätmoderner Subjekte in den Zonen, die der sogenannten ‚entwickelten westlichen‘ Welt zugerechnet werden, konzentriert sich und erschöpft sich mehr und mehr in der Abarbeitung von explodierenden To-do-Listen, und die Einträge auf dieser Liste bilden die Aggressionspunkte, als die uns die Welt begegnet ... wir müssen erledigen, besorgen, wegschaffen, meistern, lösen, absolvieren.“<sup>17</sup> Auf diesem gesellschaftsanalytischen Hintergrund entwickelt Rosa sein Gegenkonzept der Resonanz: „Eine bessere Welt ist möglich, und sie lässt sich daran erkennen, dass ihr zentraler Maßstab nicht mehr das Beherrschen und Verfügen ist, sondern das Hören und das Antworten.“<sup>18</sup> Übertragen auf das Bildungs- und Schulsystem gerät dessen Ressourcenorientierung kritisch in den Blick: „Die Ressourcenorientierung besagt, dass schulisches Lernen und Lehren darauf abzielen, Bildung als Ressource im Sinne eines Kapitals zu vermehren. Eine Schule muss demnach sicherstellen, dass sie zur effektiven Vermehrung von Wissen, Können und Fertigkeiten oder kurz: zur Kompetenzsteigerung beiträgt.“<sup>19</sup> Bildung wird zu einer Ware, wie es der Bildungsforscher El-Mafaalani beschreibt: „Derzeit dominiert sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Bildungsforschung ein Begriffsverständnis, das auf ökonomische Verwertbarkeit, Messbarkeit und gesellschaftlichen Nutzen ausgerichtet ist, das heißt, Bildung hat zunehmend den Charakter einer Ware und einer Währung. Es wäre ein Irrtum zu glauben, dass diese gesellschaftlichen Setzungen neu sind. Sie waren immer präsent, sind heute aber expliziter und dominanter denn je.“<sup>20</sup> Bildung als Humankapital verstanden – dabei handelt es sich um die Summe wirtschaft-

lich und gesellschaftlich verwertbarer Fähigkeiten und Kenntnisse von Personen – wird zum Leitbegriff, gegen den resonanzpädagogisches Handeln sich positioniert. Bezogen auf die Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens Heranwachsender, betont die Resonanzpädagogik, dass für den Erwerb von Kompetenzen, Wissen und Fähigkeiten, für das Aneignen von Ressourcen sowie für das Entstehen von Leistungsbereitschaft durch intrinsische Motivation die Qualität der Interaktionsbeziehungen entscheidend ist. „Die Grundintuition der Resonanzpädagogik lautet: Von der Qualität der Weltbeziehung hängt ab, ob Bildung und Schule gelingen oder misslingen.“<sup>21</sup>

Die herausfordernden und belastenden Situationen von Kindern, Jugendlichen und Studierenden während der letzten langen Monate der Pandemie haben gezeigt, wie zentral der soziale Interaktionsraum Schule nicht nur fürs Lernen, sondern auch für die Lebenszufriedenheit und persönliche Entwicklung von Heranwachsenden ist. Kinder brauchen Kinder, Jugendliche brauchen Jugendliche, und alle gemeinsam brauchen bildende Resonanzräume. Beziehung und Verbindung sind aus pädagogischer Perspektive die zentralen Kategorien von Resonanz. Im Gegenüber zu einem überwiegend ökonomisch orientierten Bildungsverständnis werden im Folgenden zentrale Denkfiguren von Resonanzpädagogik entfaltet, deren Nähe zu grundlegenden reformpädagogischen Denkfiguren sich unmittelbar zeigen lässt. Es geht um die Bedeutung des Berührt-Werdens für nachhaltige Lern- und Verstehensprozesse, um Selbstwirksamkeit als zentrale Figur in Bildungsprozessen, um die Öffnung von vielfältigen Resonanzräumen unabhängig von Herkunftsfamilien sowie um das Zusammenspiel von Kognition und Leiblichkeit in Prozessen des Lernens.

## Berührt werden

„Man kann richtige Worte gebrauchen und richtige Zusammenhänge richtig sagen, ohne zu wissen, was eigentlich los ist.“<sup>22</sup> Die Beobachtung, mit der Martin Wagenschein 1980 entfremdetes Lernen beschreibt, trifft auch gegenwärtig auf viele Lernprozesse zu. Bulimie-Lernen ist ein – wenn auch kein modernes – weit verbreitetes Phänomen. „Es gibt ein substantielles Element eines Bildungsprozesses, das in den Einrichtungen nicht immer gelingt:

<sup>17</sup> Rosa, Unverfügbarkeit, 13.

<sup>18</sup> Rosa, Resonanz, 762.

<sup>19</sup> Beljan, Resonanzpädagogik, 32.

<sup>20</sup> El-Mafaalani, Mythos, 26.

<sup>21</sup> Beljan, Resonanzpädagogik, 13.

<sup>22</sup> Wagenschein, Naturphänomene, 27.

das Berührt- und Bewegt-Werden. Oder genauer, dass eine Erkenntnis mein Selbst-Welt-Verständnis berührt und bewegt. Etwas Äußeres, Fremdes wird zum Inneren, Eigenen – und somit verändert man sich selbst beziehungsweise verändert sich das Selbst.“<sup>23</sup> Anstelle von hochtourigem Lernen<sup>24</sup>, das überwiegend aus Kumulation und Anpassung besteht, liegt eine Herausforderung für nachhaltiges Lernen in dem Beziehungsaufbau und der -bildung zu den Gegenständen. Solchem Lernen ist nicht gleichgültig, was in Unterricht und Schule passiert. Bildungsgeschehen ist Beziehungsgeschehen im Modus des konstruktiven Dialogs mit Sachen und Menschen. Resonanzpädagogik legt den Fokus des Lernens zentral auf Berührt-Werden und sich Berühren-Lassen. Bildung wird dabei als Weltbeziehung und nicht als Ressourcenbildung verstanden. Unter Resonanz versteht man Beziehungen, die ein Moment der Unverfügbarkeit, der Affizierbarkeit, der Selbstwirksamkeit und der Transformation enthalten.<sup>25</sup> Die soziale und kulturelle Welt soll den Menschen so berühren, dass er in seiner Seele oder seinem Verstand bewegt wird, sich bewegen lässt. Bildungstoffe werden dabei als etwas erfahren und verstanden, dass Lernenden etwas Wichtiges zu sagen hat.<sup>26</sup> Christoph Türcke charakterisiert gegenwärtige Lernkultur in den Schulen als einen „Kompetenzgenerierungsbetrieb“, der massenweise „Kompetenzkrüppel“ erzeugt, „die erschreckend wenig wissen, weil sie zwar alles googeln können, aber unfähig sind, sich in Sachverhalte so zu vertiefen, dass sie ihnen zu eigen, vertraut und lieb werden.“<sup>27</sup>

Unterricht als einen bildenden Resonanzraum zu verstehen, akzentuiert das Berührt-Werden, ein sich Berühren-Lassen von den Inhalten, neu und bezieht es als zentralen Faktor des Unterrichts- und Lerngeschehens in die Didaktik ein. Resonante Didaktik zielt darauf, dass Lernende sich mit Inhalten verbinden und ihnen nicht beziehungslos oder gleichgültig gegenüberstehen. Resonanzpädagogik ist Beljan zufolge am ehesten vergleichbar mit einer Beziehungsdidaktik, die von einem Primat



*Resonante Didaktik zielt darauf, dass Lernende sich mit Inhalten verbinden und ihnen nicht beziehungslos oder gleichgültig gegenüberstehen.*

*Foto: Rollenspiel an einem wie in den 1930er-/140er-Jahren in Deutschland üblicherweise gedeckten Shabbat-Tisch. © Beate Ney-Janßen*

der Beziehung ausgeht: „Resonanzpädagogik zielt auf die Ermöglichung spezifischer Beziehungserfahrungen zwischen Menschen, Bildungstoffen und den über diese vermittelten Weltausschnitte.“<sup>28</sup> Er versteht sie als „Weltbeziehungsbildung“, die für ihn einen dritten Raum zwischen der Kompetenzorientierung und der ästhetischen Bildung darstellt und auf beide angewiesen ist. Gelingende Weltbeziehungen sind Beziehungen mit einer spezifischen, einer resonanten Wechselwirkung. „In Resonanzbeziehungen machen wir die Erfahrung, dass es da draußen aber auch in uns Dinge gibt, die uns ansprechen, uns herausfordern, infrage stellen – kurz: die uns berühren und uns bewegen.“<sup>29</sup>

Der Resonanzpädagogik liegt dabei der Begriff des bildenden Lernens zugrunde. Dabei geht es nicht um das Erlernen oder die Aneignung einer Wissensressource, sondern resonante Lernerfahrungen führen zu einer Transformation des Selbst-Welt-Verhältnisses. Unterricht bringt resonanztheoretisch verstandene Prozesse in Bewegung. Er ist ein Anstoß der Lehrenden für Resonanzprozesse zwischen Lernen und dem Lerngegenstand innerhalb einer

<sup>23</sup> El-Mafaalani, Mythos, 24.

<sup>24</sup> Meyer-Drawe, Diskurse des Lernens, 143.

<sup>25</sup> Beljan, Schule.

<sup>26</sup> Vgl. Beljan, Resonanzpädagogik, 17.

<sup>27</sup> Türcke, Lehrerdämmerung, 18.

<sup>28</sup> Beljan, Resonanzpädagogik, 38.

<sup>29</sup> A.a.O., 13.

Lerngemeinschaft. Seine Aufgabe liegt darin, die Zusammenhänge und Differenzen, Wirkungen und Brüche an Koordinaten der und Zugangswegen zur Welt bewusst zu machen und Schüler\*innen Richtungen und richtungsweisende Resonanzachsen zur Orientierung und Lebenswirksamkeit zu eröffnen.

Resonantes Lernen vollzieht sich in der Spannung zwischen Ergriffensein und dem selbsttätigen Ergreifen. Was eine\*n Lernende\*n berührt und beschäftigt, entscheidet sich im Selbst. „Denn das Prinzip der intellektuellen Entwicklung kommt von innen, vom Lernenden selbst: Die Entdeckungen macht jeder selbst; die Disziplin ist Selbstdisziplin, und jede Selbstverwirklichung ist das Ergebnis der eigenen Initiative. Unsere Aufgabe als Lehrer\*in und Dozent\*in ist es, Enthusiasmus zu wecken und die Umgebung für Entdeckungen, Eigeninitiative und Selbstdisziplin zu schaffen.“<sup>30</sup> Im Zentrum solchen Lerngeschehens steht die Überzeugung von der Selbstentwicklung in individuellen Bildungsbiografien, die angeregt und angeleitet werden sollen. Schule soll so organisiert sein, dass Aufmerksamkeit, zähes Staunen und ein gründliches sich Einlassen auf sowie eine persönliche Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten immer wieder möglich wird. Selbstwirksamkeit und intrinsische Motivation der Schüler\*innen leiten das Unterrichtsgeschehen. Eine resonanzorientierte Lernkultur unterstützt die Herausbildung von Erkenntnissen, die durch gründliche Auseinandersetzung, Nachdenken und in lebendiger und eingeübter Dialogkultur entstehen. Ihnen wird Zeit und Raum gegeben für eigene Fragen und Lernwege, für selbstständiges Erkunden und Forschen.

### Schule: ein Haus voll bildender Resonanzräume

Alle empirischen Studien für Deutschland stimmen in dem Punkt überein, dass Klassenzugehörigkeit und Bildungsniveau der Eltern einen klaren Effekt auf die Schul- und Berufslaufbahn von Kindern haben. Bildungsungerechtigkeit ist hierzulande ein starkes Phänomen, das sich durch die einschneidenden Maßnahmen der Corona-Krise verschärft hat. Herkunft bestimmt Zukunft: 86 Prozent der im Deutschen Schulbarometer befragten Lehrkräfte gehen aktuell davon aus, dass sich die Effekte der sozialen Ungleichheit durch die aktuellen Schulschließungen verstärkt haben werden. Schulen



Unterricht ist ein Anstoß der Lehrenden für Resonanzprozesse zwischen Lernenden und dem Lerngegenstand innerhalb einer Lerngemeinschaft. Seine Aufgabe liegt darin, Schüler\*innen Richtungen und richtungsweisende Resonanzachsen zur Orientierung und Lebenswirksamkeit zu eröffnen.



brauchen, so die Forderung aus der Erziehungswissenschaft, konzeptionell eine systematische Berücksichtigung sozialer Ungleichheit, die sich in ungleichheitssensibler Förderung ausdrückt, um ungleiche Startbedingungen von sozial Benachteiligten auszugleichen.<sup>31</sup> Öffentliche Schule – als ein Haus des Lernens für alle konzipiert – kann eine egalisierende Funktion haben, anstatt Ungleichheiten zu manifestieren, wenn dort erlebt, kennengelernt und gelernt werden kann, was die Welt zu bieten hat. Eine so konzipierte Schule öffnet potenzielle Resonanzräume für alle Heranwachsenden, unabhängig vom Einkommen der Eltern. Ganztagschulen bieten dann keine Betreuungsangebote für den Nachmittag, sondern ein jahrgangsübergreifendes Programm. In dieser Konzeption von Schule steckt das reformpädagogische Bildungsideal des Lernens mit Herz, Kopf, Hand und Fuß, in dem eine kognitive und leibliche Ausrichtung des Lernens als untrennbar voneinander verbunden gesehen wird.

Resonante Bildung ist immer kognitiv und leiblich zugleich ausgerichtet – in diesem Zusammenspiel ganzheitlich. Sie geht davon aus, dass Wissen, Gefühle, Fähigkeiten und Fertigkeiten vernetzt miteinander arbeiten, und zielt auf ein Lernen, das handlungsorientiert und aktivierend, stoffreduziert und exemplarisch, problemorientiert und ganzheitlich aufgestellt ist. In vielen der Landerziehungsheime war und ist das akademische Lernen dem praktischen, handwerklichen Tun konzeptionell gleichgestellt, häufig in der Zweiteilung des akademischen Epochalunterrichts am Morgen und des kreativ-körperlichen Tuns am Nachmittag. Töpfern, Malen, Steinmetzen, Schmieden, Nähen, Stricken, Sticken, Musizieren, Singen, Tanzen, Theater spielen, Meditieren, Schreiben, Debattieren, Wandern, Schwimmen, Ski fahren, Nachbarschaftshilfe, Gärtnern, Kochen und vieles mehr gehörte in der Ecole d'Humanité zum Unterricht selbstverständlich dazu. Auch öffentliche Schulen können in multiprofessionellen Teams mit außerschulischen Partner\*innen kooperieren, um ein solches Angebot aufzubauen. Statt finanzieller Unterstützung durch Bildungs- und Teilhabeleistungen des sog. Bildungspakets würde das dafür bereitgestellte Geld in die Schulen fließen. Lernen würde nicht länger in die beiden Bereiche Schule (öffentliche Bildung) und Freizeit (privat organisierte Bildung) aufgeteilt, sondern Ganztagschulen ermöglichen Bildungsangebote auf allen Ebenen des Menschseins. Es geht darum, vielfältige Re-

<sup>30</sup> Lesch, Bildung, 125.

<sup>31</sup> Vgl. El-Mafaalani, Mythos, u.a. 98, 210.

sonanzflächen anzubieten, denen Kinder und Jugendliche gemeinsam, unabhängig von ihrer Herkunft, begegnen und auf denen sie sich ausprobieren können.

## Fortschreibung der Reformpädagogik

Trotz des Bruchs, der durch die Gewaltverbrechen an Kindern und Jugendlichen unter dem Deckmantel des sog. pädagogischen Eros innerhalb der Reformpädagogik geschehen ist und der weder zu verstehen noch mit nichts zu entschuldigen ist, bleibt der kritische Impetus reformpädagogischer Ideen auf gesellschaftliche Entwicklungen in der Perspektive für die Lernenden ein bleibendes Erbe in der Pädagogik. Wenn hier existenziell berührender Unterricht als zentrale Figur resonanzpädagogischen Handelns beschrieben wird, muss am Ende der Ausführungen stehen, dass es zuallererst um ein Berührt-Werden in der Sache und bezogen auf die Sache geht. Das Fach, dessen Inhalte und die darin liegenden welterschließenden Dimensionen machen die Basis der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden aus. Darüber hinaus ist eine Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens, der Geborgenheit und Fürsorge im Klassenzimmer der Nährboden für lebendiges Lernen.

John Hattie fordert leidenschaftliches und schülerzentriertes Lehrerhandeln, das sich für ihn in drei Dimensionen auffächert: Es geht um die Liebe der Lehrkraft zum Fach und zu dessen Inhalten. Dazu gehört der Wunsch, andere mit der Liebe zum unterrichteten Fach zu erfüllen. Und gleichzeitig fordert er als professionelles Lehrkräftehandeln eine Haltung der ethischen Fürsorge in der Gruppe. Lehrkräfte sollen ihre Kräfte zur Entwicklung eines sozio-emotionalen Klimas im Klassenzimmer einsetzen, in dem sich alle Schüler\*innen gesehen und gemeint fühlen. Das Klima lebt davon, dass dort eine Lehrperson handelt, die davon ausgeht, dass alle lernen und Fortschritte erzielen können – und die sich für solches Lernen einsetzt.<sup>32</sup> Diese ethische Fürsorge umfasst ebenfalls das Gespür und die Achtung von angemessener Distanz und Nähe in der Beziehung einer Lehrkraft zu den Lernenden. ◆

## Literatur

- Beljan**, Jens / Winkler, Michael: Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz, Weinheim 2019
- Brachmann**, Jens: Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt, Bad Heilbrunn 2019
- El-Mafaalani**, Aladin: Mythos Bildung. Die ungeliebte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft, Köln 2020
- Hanusa**, Barbara: Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Paul Geheeb, Leipzig 2006
- Hattie**, John: Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler 2013
- Helsper**, Werner/Reh, Sabine: Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen, in: Thole, Werner (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik, Opladen/Berlin/Toronto 2012, 265-290
- Hentig**, Hartmut von: Noch immer: Mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015. Was mit Kindern, Berlin 2016
- Huber**, Ludwig: Reformschulen brauchen Schulreform. In: Huber, Ludwig/Tillmann, Klaus-Jürgen: Versuchsschulen und das Regelschulsystem: Bielefelder Erfahrungen. Unter Mitarbeit von Will Luetgert, Bielefeld 2005, 37-47
- Keupp**, Heiner u.a.: Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt: Eine sozialpsychologische Perspektive, Berlin 2019
- Koerrenz**, Ralf: Reformpädagogik, Paderborn 2014
- Koerrenz**, Ralf: Reformpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts? in: Heiner Barz (Hg.), Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, Düsseldorf 2018, 157-167
- Lembke-Ibold**, Birte/Geheeb, Paul: Gemeinschaft und Familie im Landerziehungsheim, Hamburg 2010
- Leonhard**, Silke/Hanusa, Barbara (Hg.): Kompetenz, Performanz, Resonanz. Konzeptionelle Perspektiven zu Religionsdidaktik im Streitgespräch. Loccumer Perspektiven 5, Rehburg-Loccum 2021
- Lesch**, Harald/Forster, Ursula: Wie Bildung gelingt, Darmstadt 2020
- Meyer-Drawe**, Käte: Diskurse des Lernens, München 2008
- Rosa**, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2016
- Rosa**, Hartmut: Unverfügbarkeit, Wien/Salzburg 2019
- Thurn**, Susanne: Was lernen Regelschulen von Reformschulen? in: Heiner Barz (Hg.), Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, Düsseldorf 2018, 571-579
- Türcke**, Christoph: Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet, München 2016
- Ulrich**, Heiner: Reformpädagogik im Zwielflicht. Sexueller Missbrauch an der Odenwaldschule, in: Barz, Heiner (Hg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, Düsseldorf 2018, 409-416
- Wagenschein**, Martin: Naturphänomene sehen und verstehen: genetische Lehrgänge, Stuttgart 1980



**DR. BARBARA HANUSA**, Pfarrerin und Pädagogin, Mentorin für Lehramtsstudierende Ev. Theologie an der Universität Lüneburg, war von 2007 bis 2014 bis Schulleiterin der Ecole d'Humanité im Kanton Bern, Schweiz.

<sup>32</sup> Hattie, Lernen, 153.

SILKE LEONHARD

# Resonanzorientierte Religionsdidaktik mit Herz, Kopf, Hand und Fuß

---

**S**eit langem ist bekannt: Man kann nicht nicht-leiblich sein; Religion lernt und lehrt sich mit Herz, Kopf, Hand und Fuß.<sup>1</sup> Was aber verändert sich in dieser Zeit, in der sich die Krisen häufen, infolge von Distanzgeboten, in der die Pandemie das Leben in persönlicher, gesundheitlicher, gesellschaftlicher und anderer Hinsicht färbt? Welche Wandlungen werden vermutlich religionspädagogisch prägen, und worauf sollte eine Religionsdidaktik setzen?

## Mit der Pandemie hat sich die Wahrnehmung von Leiblichkeit verändert.

Dies betrifft mehrere Aspekte:

- *Veränderungen des Miteinanders in den öffentlichen Räumen:* Noch bevor die ersten Studien es belegt haben, haben wir es in vielen Bereichen deutlich gespürt: Das Leben in der Pandemie war nicht wie sonst. Mit einem Schlag, so kam es mir vor, wurden wir voneinander getrennt. Aus dem Betrieb, dem Klassenraum heraus und hinein ins Homeoffice – entweder in die Einsamkeit oder in das ungewohnte Miteinander im häuslichen oder wo auch immer notfallbedingten Quartier. Räume, die bei Foucault als abgetrennte Zonen um der sozial-funktionalen Grenzen willen als andere Räume markiert werden, wurden nun überall sicht-

bar: Grenzen, Zonen, gelbe Bänder oder rote Beklebungen, die als Stoppsignal fungieren, um Abstand zu wahren. Aber das Miteinander in Distanz, das zwischenzeitlich als social distancing eingeebnet wurde, funktioniert eben faktisch nur begrenzt so – mit 1,50 bis 2,00 Meter zwischen einem und dem nächsten im Supermarkt – und erst recht nicht im Klassenzimmer. Denn im europäischen Kulturraum sind wir es gewohnt, bei Alltagsbegegnungen in einer Entfernung von 80 Zentimeter miteinander zu sprechen, einander die Hände zu geben – das ist die Nähe ungefähr einer Armlänge, die erlaubt, sich auch spontan auf die Schulter zu klopfen, ihn oder sie zu berühren und schnell den anderen zu umarmen.

- *Veränderung der leiblichen Begegnungen im Nahbereich:* Die Mikrosoziologie zeigt, was im Zuge der durch Masken verkleideten Gesichter geschieht: Die Mimik geht verloren. Es fehlt der „Trivialplausch“, das offene Gesicht, das einen Opener für Kommunikation darstellt, der Gruß vor Beginn des Sprechens.<sup>2</sup> Und noch mehr: Mit der Maske wird Misstrauen in Gang gesetzt. Für schwer oder gar nicht Hörende fällt die Möglichkeit des Lesens der Lippen weg, für alle das Lesen der Mimik. Es ist sehr viel schwerer, den Augenausdruck zu verstehen – damit auch, Vertrauen dem anderen entgegenzubringen. Aber wir lernen es.

<sup>1</sup> Vgl. Leonhard, Leiblich lernen und lehren.

<sup>2</sup> Vgl. Allert, Erstarrte Begegnungen mit maskiertem Gesicht.



»Zur Vermeidung von Ansteckungsgefahren ist der Spielplatz gesperrt! Wir bitten um Verständnis« – Grenzen, Zonen, Abstand, Masken, Schließungen markieren die Pandemie. © Alessandra Schellnegger / picture alliance / SZ Photo; miljko / iStock; Meike Boeschmeyer / epd-bild / gemeindebrief.de (2); Anja Lehmann.

- *Veränderungen der Begegnungen im öffentlichen Alltag und in der Kultur:* Auch die Beziehungen, die soziologisch als „superschwach“ gelten, z.B. Kontakte zwischen Unbekannten bei einem großen Event, einem Festival etc. – kommen abhanden, weil die Pandemie diese Art von Veranstaltungen verunmöglicht hat. Damit hängen aber auch die Kultur- und die Unterhaltungsbranche zusammen. Kulturbetriebe haben in der Pandemie nicht nur wirtschaftlich gelitten; der Kontakt, das Ansprechen, die Performances und Aufführungen haben sehr gefehlt – nicht nur den Spielenden, sondern eben auch allen Rezipient\*innen, denn leibräumliche Kultur lässt sich nur sehr bedingt und nicht ohne Veränderungen ihrer Formen ins Digitale transformieren.

Insgesamt ist deutlich, dass insbesondere für Jugendliche der Verlust offener Räume und leiblicher Begegnung schmerzhaft ist: Zurückgeworfen ins Home oder fokussiert bzw. fixiert auf digitale Möglichkeiten der Begeg-

nung in sozialen Netzwerken, gab es virtuelle Möglichkeiten der Raumeröffnung, aber keine leibräumlichen Orte und auch aufgrund häufig veränderter Rhythmen eingegrenzte Möglichkeiten, sich sowohl an vertrauten Strukturen zu orientieren als auch die festen Räume von Alltag, Lernen, Arbeit zu verlassen, um neue Gestaltungs-Räume aufzusuchen. Bei Jugendlichen haben diese Wege pandemischen Lebens verstärkt zu psychischen Erkrankungen geführt.<sup>3</sup> Im Übrigen gehen in Bezug auf diese Gegebenheiten soziale Scheren auf, denn die größeren Schwierigkeiten betreffen vor allem junge Menschen aus weniger begüterten Verhältnissen.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Z.B. fühlen sich nach der Bertelsmann-Studie fast zwei Drittel der Jugendlichen teilweise oder dauerhaft einsam; ebenso viele sehen sich psychisch belastet. Mehr als zwei Drittel sind – und sei es nur teilweise – von Zukunftsängsten geplagt. Zudem benennt ein Drittel der Jugendlichen finanzielle Sorgen; vor Corona lag ihr Anteil noch bei etwa einem Viertel (vgl. Andresen u.a., Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie, und andere Studien).

<sup>4</sup> Vgl. Keidl u.a., Pandemic Media.



*Distanzunterricht erfordert andere Rhythmen und Szenarien individueller Aufgabenbearbeitungen. Kinder und Jugendliche, die kein Orientierungsgerüst bekommen, müssen einen eigenen Rhythmus finden.*

© vgajic/iStock

## **Bildung ist durch Distanzgebote und Digitalität herausgefordert, ihre Formen neu zu justieren.**

Im Interesse der gesundheitlichen Prävention sind in Schulen über einen langen Zeitraum hinweg Räume und Zeiten umgestellt worden. Distanzunterricht erfordert andere Rhythmen und Szenarien von individuellen Aufgabenbearbeitungen, Videounterricht etc. Zudem waren und sind die genutzten Spielräume sehr unterschiedlich. Kinder und Jugendliche, die ein solches Orientierungsgerüst nicht bekommen, müssen einen eigenen Rhythmus finden, der auch mit dem der anderen in der Familie Lebenden in Gleichklang oder Spannung steht. Aus den differenzierten Räumen von Zuhause und Schule und dem Weg dazwischen wurde – meist notgedrungen, aber zuweilen auch begrüßt – eine Integration der Arbeit in das Familien- und Privatleben. Das bedeutet, dass eine leibliche Anpassung an andere Grundordnungen des Lebens stattgefunden hat.

Viel deutlicher und radikaler als zuvor gedacht, ist in dieser Phase die initiative Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK) „Bildung in der digitalen Welt“ eine schnellere Zielsetzung im Schulsystem geworden – je nach Perspektive mit Chancen und Herausforderungen einer für Lehrende erst anfänglich vorbereiteten Lernumgebung. Kinder und Jugendliche, die nicht von selbst neue Aktionsräume und -möglichkeiten und auch Pausen von digitalen Geräten gesucht haben, konnten über Monate zwar digitale Formate finden, drohten aber auch mit einer exzessiven Nutzung in eine Sucht oder

eine leibliche Bewegungsarmut zu fallen, die mit gesundheitlich bedenklichen Veränderungen einhergeht. Die KMK-Strategie ist keinesfalls eine blinde Verlagerung von Lernsituationen ins Netz, sie differenziert und berücksichtigt Jugend- und Medienlagen bei allen Zielsetzungen. Und dennoch: Die ersten, zeitlich noch in bzw. nah an der pandemischen Situation entstandenen Erkundungen zeigen bereits, dass die Verlagerung von Lernsituationen in den virtuellen Raum oft auf Kosten der Kommunikation der Lernenden untereinander geht und dass soziales Lernen und Orientierung im „Dazwischen“ beschnitten werden oder gar verloren gehen.<sup>5</sup> Daher ist es nicht verwunderlich, wenn Schulleitungen davon berichten, dass die Schüler\*innen selten mit so viel Freude wieder die Präsenz in der Schule begrüßen und erleichtert das Miteinander aufnehmen wie bei der Rückkehr aus dem Homeschooling. Lernen ist ohne die kommunikative Situation von Miteinander und Kollaboration verarmt. Zugleich wird häufig die Konstellation der kleineren Lerngruppe als wohltuend und lernförderlich erlebt – auch von den Schüler\*innen. Auch werden die Chancen und Möglichkeiten eines stärker individualisierten Lernens zwischen schulischer Präsenz und digitaler Möglichkeit öfter geschätzt<sup>6</sup>, und Selbstorganisation, Selbstverantwortung werden hervorgehoben. Inwieweit damit auch Selbstwirksamkeit erreicht wird, ist herauszufinden, denn die Schere zwischen gelingenden Lernmöglichkeiten und dem Herausfallen aus den schulisch möglichen Bildungsnetzen scheint deutlicher aufgegangen zu sein. Damit ist schulisches Unterrichten durch den Sprung in Distanz und Digitalität herausgefordert, seine Formen neu zu justieren.

## **Religion hat einige ihrer Praxisformen verändert und wird stärker auf ihre Funktionalität befragt.**

Die Praxis christlicher Religion war und ist in Pandemiezeiten herausgefordert, sich auf Formen einzustellen, die genau die leibliche Begegnung und den Kontakt mit ihrer materiellen Seite weitgehend vermeiden bzw. ersetzen.

<sup>5</sup> Vgl. Stegbauer/Clemens: Corona-Netzwerke.

<sup>6</sup> Vgl. z.B. Schulleiterin Gabriele Obst in der Talkrunde von Kultusminister Tonne und Ministerpräsident Weil mit niedersächsischen Schulleitungen „Schule nach Corona“ vom 16.7.2021, [www.youtube.com/watch?v=RjsPQJxLIGQ](https://www.youtube.com/watch?v=RjsPQJxLIGQ) (17.7.2021).

Vieles, was einen hohen Wert hat in Bezug auf Begegnung, Berührung, Nähe sowie Für- und Mitsorge und sich mit körperlichem Kontakt untereinander verbindet, bekam ein denkwürdiges Verbotsschild und veränderte dann seine Formen auch im Zuge der Frage nach digitalen Möglichkeiten und Grenzen.<sup>7</sup> Im Fokus der Kirchen stand zunächst vor allem das gottesdienstliche Feiern, was ohnehin nur bedingt möglich war und dann im Zuge des geltenden Religionsverfassungsrechts mehr Ermöglichkeiten fand als das private Feiern. An Diskussionen um ein digitales Abendmahl wird deutlich, wie schwierig und doch aus dem Notfall heraus kreativ ein Sakrament praktiziert wird – mit unterschiedlichen Erfahrungen. Die Situation schärft durchweg die Frage, was wesentlich, was wichtig ist für die Glaubenden, für das Leben als Christ-Sein und seine Gemeinschaft als Kirche-Sein.

Seelsorge ist mehr denn je in Anspruch genommen worden – eine Suche nach Kontakt und nach Unterstützung im Umgang mit der Unverfügbarkeit und Endlichkeit des Lebens in verschiedenen Facetten. Diakonische Bedarfe und Handlungsfelder sind mehr denn je zu Tage getreten. Diesen Beobachtungen und Einschätzungen steht eine Statistik gegenüber, derzufolge sich gerade im letzten Jahr Zigtausende von Menschen durch Beendigungen der Mitgliedschaft bewusst von der Institution Kirche distanzieren haben.<sup>8</sup> Die Formen der Bindung und Zugehörigkeit sind individualisiert – Kirchenmitgliedschaft ist auch nicht mit religiöser Bindung gleichzusetzen.

Glaubende jeglicher Religion und Konfession werden Krisen in enger Beziehung zu ihrem Glauben, d.h. in, durch und mit ihrer Religiosität verorten können. Worin aber liegen Bezugspunkte zu Religion für diejenigen, die zukünftig das gesellschaftliche Leben formen werden – diejenigen, welche sich in dieser Pandemie in jungen Jahren umstellen mussten, die in der Öffentlichkeit ihre Angst vor Zukunft artikulieren, für die Religion eine von mehreren Welthaltungen und -deutungen ist, für die, deren Gemeinschaftsform nach dieser Zeit der Distanz in noch weitere Ferne gerückt ist als vorher? Der Grad der Infragestellung von Religion und der „Ent-

selbstverständlichung“ von Religionsunterricht ist weiter fortgeschritten.

Die Pandemie hat das plausibel gemacht, was an mehreren Stellen mit der Frage nach der Relevanz von Religion gestellt wurde. Da es sich nicht um die einzige gegenwärtige Krise handelt, bleibt die Frage, worauf Religion antwortet. Dies geschieht sicherlich positiv nicht in dem Sinn, dass fertige Rezepte für das Leben gegeben werden, aber in den komplementären Dimensionen zu dem, was die Welt in der Distanz sonst offenbart hat: mit Wegen und Sprachformen für die Ungewissheit des Lebens, auch an ihren Rändern des Unsagbaren; für das Suchen in symbolischen Räumen, die verschlossen schienen – mit Zugängen zu der Tiefe des Lebens, in der nicht unendliche Verlassenheit, sondern ein Urgrund des Antwortens zu finden ist; mit Zeit für religiöse Blicke auf eigene und andere Biografien; mit einer Spiritualität in geformter Aufmerksamkeit<sup>9</sup>, die nicht in versunkene Einsamkeit führen, sondern aus christlicher Perspektive in eine persönlich wirksame und politisch achtsame Lebensgestaltung in alter wie neuer Gestalt. Eine solche Theologie, die den kultischen und kulturellen Umgang mit unverfügbarem Leben im Lichte Gottes zur Sprache bringt, weckt Hoffnung und Mut; eine Kirche, die das Miteinander- und Mit-Gott-Sein in Mit-Sorge gestaltet, kann auch dann Gesellschaft zukünftig zuversichtlicher mitgestalten, wenn sie kleiner, vielleicht zuweilen auch demütiger geworden ist.

### Religiöses Lernen und Lehren muss deutlich auf sein Resonanzpotenzial hin geschärft werden.

Nicht alles, was an religiösem Lernen etabliert ist, ist über die Corona-Distanz hinweg über Bord geworfen oder auch nur hinterfragt – zum Glück. Viele bewährte Themen, Lern- und Unterrichtssituationen bleiben bestehen oder kommen wieder. Nicht alle, aber viele Konfis und Schüler\*innen freuen sich leiblich sichtbar, wenn sie nicht digital, sondern mit Kontakt zu einander und zur Sache arbeiten. In jedem Fall gibt die Pandemie zu denken: Wir Profis sind gerufen, religiöses Lernen und Lehren weder übergangslos rückwärts in den Gefilden des Kompetenzaufbaus zu denken noch bahnbrechend auf bewährte Formen des Kontakts zu

”

Eine Kirche, die das Miteinander- und Mit-Gott-Sein in Mit-Sorge gestaltet, kann auch dann Gesellschaft zukünftig zuversichtlicher mitgestalten, wenn sie kleiner, vielleicht zuweilen auch demütiger geworden ist.

“

<sup>7</sup> Die CONTOC-Studie, welche den Umgang von hauptamtlich Beschäftigten der katholischen und evangelischen Kirche in Deutschland mit Digitalisierungsprozessen erkundet, zeigt bisher: Digitale Wege der Kommunikation erhöhen die Konnektivität der Gemeinden; die „Formen der Präsenz ihrer Aktivitäten“ verändern sich durch digitale Formen. Vgl. [www.contoc.org](http://www.contoc.org), (21.07.21).

<sup>8</sup> Vgl. [www.ekd.de/statistik-kirchenmitglieder-17279.htm](http://www.ekd.de/statistik-kirchenmitglieder-17279.htm) (21.07.21).

<sup>9</sup> Vgl. Steffensky, Schwarzbrot-Spiritualität.



Man kann Religion jetzt noch weniger denn je nicht-leiblich lernen und unterrichten. Daher ist alles daranzusetzen, dass Religion als leibräumliche Form der Anschaulichkeit und Beziehung bereitet wird, damit es zu Berührungen kommt.



verzichten – im Gegenteil. Was bedeutet also ein Lernen mit Herz, Kopf, Hand und Fuß in Zeiten, in denen durch die Pandemie Distanzformen, Individualisierung und Digitalisierung zunächst einmal in den Vordergrund gerückt sind?

Einen Spiegel kann Hartmut Rosas Resonanztheorie bilden.<sup>10</sup> Als Resonanz gilt „eine durch Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren“.<sup>11</sup> Ähnlich wie bei Klafki, aber doch eher prozessorientiert statt kategorial, geschieht religiöse Bildung als ein Beziehungsgeschehen zwischen Menschen und der Welt und ihrer Dinge. Weltbegegnung ist eine Resonanzbeziehung im Horizont von Unverfügbarkeit. Zwischen einem Lernen als Aneignung und Vermittlung einerseits und Anverwandlung der Welt andererseits liegen Differenzen. Lernen resonanzorientiert heißt: „Prozesshaftes In-Beziehung-Treten mit einer Sache“<sup>12</sup> – oder phänomenologisch gesagt: ein Kontaktprozess, denn der beschreibt genau das. Weltbildung und Subjektbildung machen eine Weltbeziehungsbildung nötig.<sup>13</sup> Daher ist eine religionspädagogische Verhältnisgewinnung zu Religion nicht ohne eine Klärung der Beziehung zu gelebter Religion vorstellbar. Die Kennzeichen, die Hartmut Rosa für Resonanz als einen Aufbau von Weltbeziehung beschreibt<sup>14</sup>, können als Qualitätsmerkmale einer religiösen Weltbeziehungsbildung begriffen werden<sup>15</sup>, an der sich die Beobachtungen zu den Entwicklungen der Gegenwart schärfen und markante Punkte einer Religionsdidaktik angesichts von Distanz und Digitalität sichtbar machen lassen.

Was für die Performative Didaktik stimmt, gilt nun erst recht: Man kann Religion jetzt noch weniger denn je nicht-leiblich lernen und unterrichten. Soviel auch digitalisiert ist, bleibt ein leiblicher Grundkontakt zu Religion und zu Menschen, die sich mit Religion befassen, nicht nur aus anthropologischer Sicht erhalten; er ist auch die Basis dafür, dass Religion nicht als von Menschen Losgelöstes, sondern mit ihnen Verbundenes wahrgenommen und gestaltet werden kann. Daher ist alles daranzusetzen, dass neben und vor allen digitalen Wegen des Ken-

nenlernens und Bearbeitens Religion nicht nur als kognitive, sondern leibräumliche Form der Anschaulichkeit und Beziehung bereitet wird, damit es zu Berührungen kommt. Denn mit Religion leibräumlich in Kontakt zu kommen, ist die zentrale Voraussetzung dafür, von ihr überhaupt affiziert zu sein, sich daher in ihr auszukennen, über sie zu sprechen und mit ihr zu lernen und zu leben – auch pathisch zu lernen. *Selbstwirksamkeit* in Bezug auf Religion heißt: Das Antworten auf Ansprüche und Fragen der Welt hilft dazu, sich zu ihr ins Verhältnis setzen zu können. Dieses Antworten kann auch darin bestehen, Fragen zu stellen und weiterzutragen – es ist in jedem Fall identitätsfördernd und zugleich auf Religion in Dingen, Personen und Gehalten bezogen. Was an Religion wahrgenommen, erlebt und gedacht wird, geschieht erst in der individuellen *Anverwandlung* – und zwar im Sinne einer Begegnung, aus der weder der Konfi oder die Schülerin unverändert herausgeht noch die Welt bleibt, wie sie war. Die Chance und Herausforderung religiösen Lernens und Lehrens liegt darin, in einem organisierten Rahmen von Bildung wie Unterricht oder Konfi-Arbeit von der *Unverfügbarkeit* der Begegnungen mit Religion zu wissen, den Erfahrungen gestaltend und reflektierend Raum zu geben und die Prozesse zu verfolgen und zu begleiten, die transformativ auf die Welt einwirken.

Solche Gestaltvorgänge, in denen Schüler\*innen mehr-sinnig in Kontakt mit Religion kommen, sich an Religion reiben und abarbeiten, sie aber auch gestalten und ihre Wirkung beobachtend erfahren, bleibt eine grundsätzliche Aufgabe für jeden Lernprozess und für die didaktische Organisation.

Die Rolle dieser mehrkanaligen Dimensionen von Religionsunterricht darf in der Gegenwart nicht unterschätzt werden. Kinder und Jugendliche, für welche die Zeit der Pandemie im Verhältnis zum ganzen Leben deutlich ausgedehnter ist als für Erwachsene, können darauf ansprechen, Gestaltung der eigenen Bezüge zu leben und im Religionsunterricht Leben im Lichte Gottes als einem Experimentallabor ausprobieren. Dabei bleibt alle Ernsthaftigkeit von Leben und Erfahrung erhalten.

Die Frage „Wie wollen wir leben?“, die sich im Anschluss an die Pandemie von Immanuel Kant bis Peter Bieri durchzieht, ist nicht ohne eine religiöse Perspektive darauf zu klären, wie wir uns und anderen die künftige Welt anverwandeln und wie wir uns anverwandeln lassen. Hierin kommt unser Menschsein religiös als ein gemeinsames Wir zum Tragen, berührt von einem Leben, das nicht in menschlicher

<sup>10</sup> Vgl. Rosa, Resonanz; ders., Unverfügbarkeit.

<sup>11</sup> Rosa, Resonanz, 298.

<sup>12</sup> Vgl. a.a.O., 6.

<sup>13</sup> Beljan/Winkler, Resonanzpädagogik, 112.

<sup>14</sup> Vgl. Rosa, Unverfügbarkeit.

<sup>15</sup> Vgl. mehr dazu in Leonhard/Hanusa, Kompetenz, Performanz, Resonanz.

Hand liegt, involviert in Prozesse der fragmentarischen Gestaltung von Welt und hoffend darauf, das solches Tun und Lassen Wirkung entfaltet – für sich selbst und für andere.

Rosas Resonanztheorie bietet Anker dafür, didaktische Größen wie Kompetenz und Performanz durch die der Resonanz weiterzuführen – im Interesse des religionspädagogischen Umgangs mit der unverfügbaren Welt durch Herz, Kopf, Hand und Fuß. ◆

## Literatur

**Allert**, Tilmann: Erstarrte Begegnungen mit maskiertem Gesicht. Was steckt hinter dem Gekicher beim Ellenbogengruß? Überlegungen zu Hintergründen der Proteste gegen die Corona-Regeln, in: FAZ 26.10.2020

**Andresen**, Sabine u.a.: Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe. Hg. von der Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh 2021

**Beljan**, Jens/Winkler, Michael: Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Weinheim/Basel 2019

**Bieri**, Peter: Wie wollen wir leben?, Wien/Salzburg 2011

**Keidl**, Philipp Dominik a.o. (Ed.): Pandemic Media: Preliminary Notes. Toward an Inventoryn, Lüneburg 2020

**Leonhard**, Silke: Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs, Stuttgart 2006

**Leonhard**, Silke/Hanusa, Barbara (Hg.): Kompetenz, Performanz, Resonanz. Konzeptionelle Perspektiven zu Religionsdidaktik im Streitgespräch, Rehbürg-Loccum 2021

**Rosa**, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2016

**Rosa**, Hartmut: Unverfügbarkeit, Wien/Salzburg 2018

**Steffensky**, Fulbert: Schwarzbrot-Spiritualität, Stuttgart 2005

**Stegbauer**, Christian/Clemens, Iris (Hg.): Corona-Netzwerke – Gesellschaft im Zeichen des Virus, Wiesbaden 2020

**Wilmes**, Johanna: Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe, Gütersloh 2021



**DR. SILKE LEONHARD**

ist Rektorin des Religionspädagogischen Instituts Loccum und Privatdozentin für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik am Fachbereich Ev. Theologie, Universität Frankfurt am Main.

\*\*\*

ARWED MARQUARDT

# Erziehung und Beziehung als pädagogische Praktiken

**D**enken wir an unsere eigene Schulzeit zurück, so sind es meist Lehrkräfte und deren Persönlichkeit, die uns zuerst einfallen: Wir haben gute und schlechte, freundliche und unfreundliche, empathische und unempathische Lehrer\*innen erlebt und erinnern uns gern oder weniger gern an sie. Es kommt auch vor, dass selbst lange nach dem Schulabschluss der Kontakt aufrecht erhalten bleibt. Demgegenüber geraten weder ein methodisch durchdachter Unterricht noch eine als schlecht bewertete Klassenarbeit vorrangig in den Sinn. Dieser Umstand verweist auf die zentrale Be-

deutung, die die Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler\*in beinhalten, sowie auf die Qualität der Beziehungsgestaltung zwischen beiden.

## Authentizität versus pädagogische Mechanik

Hermann Giesecke erkennt zu Recht in seiner Aufarbeitung des Beziehungsbegriffes, dass dieser das Kernstück des pädagogischen Selbstverständnisses sei und jedwede Inhalte und Unterrichtsziele immer in Form von „persönlicher

Vermittlung“<sup>1</sup> transportiert werden. Die Einflussgröße „Beziehung“ wird jedoch nicht selten auf eine Zweierbeziehung reduziert. Beziehungen des Menschen zu sich selbst, zu der umgebenden Umwelt und zu der ihn umgebenden Wirklichkeit sind aber eng verbunden mit der Selbstverortung. Im religiösen Kontext verweist die Beziehung zu Gott noch auf eine weitere Dimension, die über soziale Beziehungen hinausweist.



*Eine professionelle pädagogische Erziehung erfordert offene und situativ-authentische Kompetenzen und begreift Beziehungsdynamiken als wichtige Grundlage von Interaktionen.*

© LSOfoto/iStock

Professionelle und authentische pädagogische Erziehung<sup>2</sup> ist, ebenso wie Beziehungen, eine Begegnung mit einem offenen und zumindest tendenziell ungewissen Einstieg und Ausgang. Der Faktor, der darüber entscheidet, ob Erziehung und auch die damit unmittelbar verbundenen Beziehungsprozesse zur Machtausübung oder im Sinne gelingender Interaktionen genutzt werden, ist die Haltung gegenüber Schöler\*innen. Ein dynamisches Verständnis der Interaktionen hat Kobi näher bestimmt:

„Erziehung findet ihre Existenzgrundlage nicht im An-Sich-Seienden, sondern erst im Für-Jemand-Werdenden. Erziehung gründet in einer intersubjektiven Beziehung, innerhalb derer eine wertorientierte Handlungsfähigkeit zu einer als sinnvoll erachteten Form der Lebensbewäl-

tigung und Daseinsgestaltung erworben und vermittelt wird. Erziehung ist ein psychosoziales Arrangement, in welchem ein verbindendes Muster, eine Textur zur gemeinsamen Daseinsgestaltung gesucht wird.“<sup>3</sup>

Erziehung ist schwer greifbar, denn sie ist nicht gegenständlich, sondern formiert sich innerhalb bestimmter Felder zwischen denen, die an ihr beteiligt sind. Insbesondere im Zusammenhang mit sozio-emotionalen Praktiken in der Schule ist sie mehr und etwas anderes als eine Anweisung oder Rezeptologie, die Erfolg garantiert. Im Gegenteil: Wo selbstreflexives Wissen von Erziehungs- und Beziehungsprozessen als Fundament pädagogischer Praxis fehlen, da gewinnen die Machbarkeitsversprechen von kompetenzorientierten Programmen und Konzepten an Bedeutung, die die Diskussion derzeit dominieren. Biesta verweist in diesem Kontext auf die Notwendigkeit, im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wieder Fragen zu einer guten Erziehung zu stellen:

„Here I argue for the need to refocus the discussion on the normative question of good education, rather than on technical questions about effective education or competitive questions about excellent education.“<sup>4</sup>

Erziehung ist ein Interaktionsgeschehen: Sie kann nur hergestellt werden, wenn mindestens zwei Personen beteiligt sind, die sich in einem gemeinsamen Deutungsraum bewegen und in einer Beziehung zueinander stehen. Sie ist tendenziell eine unsichere Angelegenheit und impliziert unter oftmals komplexen Bedingungen, Entscheidungen treffen zu müssen.<sup>5</sup> Die im Klassenkontext nicht immer einfachen Bedingungen zu verstehen und zu lenken, kennzeichnet pädagogische Professionalität und ist dann erzielbar, wenn Lehrkräfte sich als authentische und kompetente Subjekte verstehen und ihnen ein Ermessensspielraum zuerkannt wird.<sup>6</sup> Als professionelle Tätigkeit verstanden, bedeutet Erziehung daher immer auch die Möglichkeit des Fehlermachens und aufgrund der nicht präzisen Vorhersagbarkeit auch des Scheiterns. Dies ist im Schulunterricht eine Erfahrung von Praktiker\*innen, die dem Wunsch nach reibungslosem Unterricht widerspricht und daher weitgehend „exkommuniziert“<sup>7</sup> wurde. Das Feld der Schule hat eine Ordnung, die unter

<sup>1</sup> Giesecke, Die pädagogische Beziehung, 16.

<sup>2</sup> Eine differenzierte Darstellung der Unterscheidung zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Ein Kriterium, in dem sich Erziehungswissenschaft von Bildungswissenschaft unterscheidet, ist die m.E. stärker dialogisch, kommunikativ, normativ und reflexiv angelegte Perspektive. Zudem bietet die erziehungswissenschaftliche Forschung ein breiteres theoretisches wie methodisches Forschungsverständnis; vgl. hierzu Terhart, Bildungswissenschaften, 2012.

<sup>3</sup> Kobi, Grundfragen der Heilpädagogik, 92.

<sup>4</sup> Biesta, What is education for?, 75.

<sup>5</sup> Vgl. Marquardt, Boxsport im schulischen Feld.

<sup>6</sup> Vgl. Ball, The teacher's soul; Biesta, What is education for?; Wilkins, Research Engagement for School Development.

<sup>7</sup> Vgl. Kohut, Narzißmus.

anderem darauf ausgerichtet ist, den Stellenwert praktischer Wissensbezüge vorherzubestimmen.<sup>8</sup> Zugleich ist diese strukturell verankerte und erwünschte Stabilität nie vollständig umsetzbar oder wiederholbar; die Praxis enthält immer auch eine Offenheit und die Notwendigkeit der Konkretisierung innerhalb eines spezifischen Kontextes. Sich ausschließlich auf die vermeintlichen Sicherheiten einer Unterrichtsplanung oder effektiven Klassenmanagements zu berufen, kann das Scheitern zu einem existenziellen Problem werden lassen. Das Funktionieren von Schüler\*innen ist vornehmlich das aktuelle Bestreben einer Bildungsforschung, bei der Erziehungsherausforderungen schwerpunktmäßig auf Fragen nach effizientem, effektivem und optimiertem Unterricht fokussiert werden. Damit wird jedoch impliziert, dass die Herausforderungen als reine Unterrichtsprobleme aus dem gesellschaftlichen, kulturellen und auch normativen Bezugsrahmen herausgehalten werden und deren Verbindung zu tatsächlichen pädagogischen Prozessen tendenziell ausgeblendet werden. Nach Biesta liegt eine Gefahr darin, eine Erziehungstechnologie zu implementieren, bei der es vorrangig um ein „learning outcome“<sup>9</sup> gehe und bei der das lernende wie lehrende Subjekt als solches immer weniger als selbstständige Person auftrete, die Widerstände negiere, Unsicherheiten kaschiere oder ganz einfach Offenheit und Neugier als Unsicherheitsfaktoren der Unterrichtsplanungen oder der eigenen Person interpretiere. Denn dadurch droht Erziehung als wissenschaftliche Kategorie und pädagogische Kraft zu verschwinden:

„And the reason for this lies in the simple fact, that if we take the risk out of education, there is a real chance that we take out education altogether.“<sup>10</sup>

Damit Kinder und Jugendliche ihren Platz in der Welt finden und in ihr eigenes Erwachsen-Werden hineinkommen können, ist ihnen ihre Subjektivität zu lassen. Dies bedeutet nicht, auf den Akt des erzieherischen Einwirkens zu verzichten. Im Gegenteil: Das Selbsterleben als Subjekt aus Fleisch und Blut hängt von der Schaffung existenzieller Möglichkeiten ab, durch die die Kinder und Jugendlichen ihren Platz in der Welt finden und behaupten können. Diese Option gewinnt vor dem Hintergrund problematischer Interaktionen ein besonderes Gewicht, vor allem dann, wenn es um



schwer zu deutende, ungewöhnliche oder sozial abweichende Verhaltensformen geht. Trotz, oder besser wegen dieser tendenziell unsicheren und nicht exakt planbaren Herausforderungen, benötigen Kinder und Jugendliche Erziehung, wie Ahrbeck zu Recht diagnostiziert.<sup>11</sup> Sie sind sowohl im familiären als auch im professionellen Umfeld auf Erwachsene angewiesen, die in der Lage und willens sind, sich auf ambivalente und komplexe Beziehungsstrukturen einzulassen, die so anspruchsvoll und herausfordernd sein können, dass pädagogisches Bemühen oftmals an seine Grenzen stößt. Die Forderung nach mehr und professionellerem Unterrichtsmanagement mit seinen didaktischen Hinweisen und methodischen Arrangements von Lernsettings sind nachvollziehbar und müssen ihren Platz haben, damit eine unterrichtliche Orientierung geschaffen werden kann und Lehrkräf-

*In körperorientierte Lernangeboten können Kinder und Jugendliche ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, die vergraben waren oder zuhause kaum Beachtung finden.*  
© Image Source/iStock; Markus Ulmer/picture alliance.

<sup>8</sup> Vgl. Stechow, Erziehung zur Normalität, 2004.

<sup>9</sup> Biesta, The beautiful risk of education, 149.

<sup>10</sup> Biesta, The beautiful risk of education, 1.

<sup>11</sup> Vgl. Ahrbeck, Kinder brauchen Erziehung.

te wie Schüler\*innen einen Fahrplan für den Unterricht haben – für eine professionelle pädagogische Erziehung, die offene und situativ-authentische Kompetenzen erfordert und Beziehungsdynamiken als wichtige Grundlage von Interaktionen begreift, ist sie jedoch nicht ausreichend.<sup>12</sup> Erziehungskompetenzen sind nicht messbar, die durch sie initiierten langfristigen pädagogischen Effekte sind kaum zu erfassen und sperren sich daher gegenüber einem Kompetenzbegriff, der das Gegenteil zu signalisieren scheint. Angesichts der Möglichkeit des pädagogischen Scheiterns trotz aller Ordnungs- und Strukturierungsmaßnahmen ist es nur verständlich, wenn Lehrkräfte Aufgaben an die tatsächlichen oder vermeintlichen Spezialist\*innen delegieren, wie etwa Sonderpädagog\*innen, Schulbegleiter\*innen, Inklusionshelfer\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen etc. Höhne erkennt:

„Wenn Lernen effizienter werden soll oder Bildungs- und Erziehungsprozesse effektiver gestaltet werden sollen, wie dies etwa Erziehungsberater versprechen, dann hat dies eine pädagogische und ökonomische Seite, die auf die Ökonomisierung des Selbst qua pädagogischer Praktiken und Diskurse zielt.“<sup>13</sup>

Im Erziehungsgeschehen realisieren sich Machtverhältnisse, die einer kritischen Reflexion bedürfen.<sup>14</sup> Die Inkorporierung von Normen

und Verhaltensanforderungen kann ausgenutzt werden, um den angepassten, disziplinierten Schüler\*innenkörper hervorzubringen. Disziplinierungen und Machtausübung stehen im Zentrum der Theorie von Foucault, er fokussiert dabei den „gelehrigen Körper“<sup>15</sup> als Objekt der Einwirkung. Auch Bourdieu deutet Körperpraktiken machttheoretisch und betont die Bedeutung, die der Verbindung von Körper und Gefühl dabei zukommt:<sup>16</sup>

„Zu analysieren wäre auch die dialektische Beziehung zwischen Körperhaltungen und den entsprechenden Gefühlen: Bestimmte Haltungen oder Stellungen annehmen bedeutet, wie wir seit Pascal wissen, die Empfindungen oder Gefühle, die sie zum Ausdruck bringen, zu indizieren oder zu verstärken. So erklärt sich in allen totalitären Regimen der herausragende Platz kollektiver Körperpraktiken, die durch ihre Symbolisierung des Sozialen dazu beitragen, es zu somatisieren und mittels kollektiver und körperlicher Mimesis der sozialen Orchestration diese zu stärken suchen.“<sup>17</sup>

## Ausblick

Wird diese Kritik bedacht, bestehen Chancen gerade darin, sich über körperorientierte und performative Angebotsformen den Persönlichkeitsanteilen und der Lern- wie Entwicklungsbereitschaft der Schüler\*innen anzunähern. Dazu bedarf es solcher Angebote, die dies auch leisten: Sport, Musik, Theaterarbeit etc. Auch der Religionsunterricht bietet, wenn er etwa als performatives Angebot didaktisch-methodisch gestaltet wird, große Chancen.<sup>18</sup> Zugleich bedarf es Lehrkräfte, die bereit und in der Lage sind, sich auf implizite Lehr- und Lernwege einzulassen, bei denen auf eine minutengenaue Unterrichtsplanung zugunsten einer offeneren Erziehungshaltung gegenüber unerwarteten und nur bedingt planbaren Momenten verzichtet werden muss.<sup>19</sup> Eine alleinige Ausrichtung an kognitiven Lerninhalten verhindert zudem die Möglichkeiten zur Entdeckung und Entfaltung wichtiger Persönlichkeitsaspekte. Es besteht außerdem die ganz offensichtliche Gefahr, dass

hinsichtlich ihrer Machtpotentiale zu beleuchten (vgl. ebd.).

<sup>15</sup> Foucault, Überwachen und Strafen, 181ff.

<sup>16</sup> Hünersdorf/Marquardt unterstreichen demgegenüber, dass Anleihen aus der phänomenologischen Tradition Merlau-Pontys zu erkennen sind; vgl. Hünersdorf/Marquardt, Zwischen Praxeologie und Phänomenologie.

<sup>17</sup> Bourdieu, Rede und Antwort, 206f.

<sup>18</sup> Vgl. Klie/Leonhard, Performative Religionsdidaktik.

<sup>19</sup> Zur Rolle des impliziten Lernens in der Pädagogik vgl. Marquardt, Boxsport im schulischen Feld.



*Es bedarf Lehrkräfte, die in der Lage sind, sich auf implizite Lehr- und Lernwege einzulassen und auf eine minutengenaue Unterrichtsplanung zugunsten einer offeneren Erziehungshaltung zu verzichten.*  
© SolStock/iStock

<sup>12</sup> Dies wirft die Frage auf, welche Bedeutung ein pädagogischer Beziehungsbegriff vor dem Hintergrund digitaler Stoffvermittlung einnimmt und inwieweit sich Lernen ohne eine direkte Begegnung zwischen den Akteur\*innen verändert (wie es derzeit unter den Bedingungen des Homeschoolings praktiziert wird). Eine weiterführende Analyse mittels des Resonanzbegriffes, wie Rosa ihn ausgearbeitet hat, scheint mir ein guter Anknüpfungspunkt zu sein; vgl. Rosa/Endres, Resonanzpädagogik; Rosa, Resonanz.

<sup>13</sup> Höhne, Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie, 30.

<sup>14</sup> Reflexivität darf sich, so Bourdieu/Waquant, dabei keineswegs nur auf eine individualistische Introspektion beschränken, sondern muss den theoretischen Hintergrund, also den Kontext der Wissenskonstruktion, mindestens genauso mitbedenken (vgl. Bourdieu/Waquant, Reflexive Anthropologie). Dies impliziert, die Konzepte, Modelle, Handreichungen etc., mit denen Pädagogik betrieben wird, auch kritisch

Schulunterricht vorrangig auf solche überprüfbaren Kompetenzbereiche reduziert wird, die einen möglichst unmittelbaren Nutzen versprechen und in Form von Noten überprüfbar und vergleichbar sein sollen. Dabei weisen z. B. körperlich orientierte Lernangebote zentrale Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche auf, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, die vergraben waren oder aufgrund ihrer Herkunft aus bildungsferneren „Lebenswelten“<sup>20</sup> schulisch eher geringe Beachtung finden.<sup>21</sup> Der in weiten Teilen stumme Charakter der Interaktionen aller eingebundenen Akteure ermöglicht eine Unmittelbarkeit, die durch Sprache in dieser Form nicht zu erzielen wäre.

Erziehungs- und Beziehungspraktiken sind mit Ambivalenzen verbunden. Kritisch betrachtet können beide Praktiken als ein wirkungsvolles und manipulatives Instrument verstanden werden, das das Weiterbestehen von Ordnung garantieren soll. Erziehung darf daher also keine Praxis sein, die rein affirmativ gesellschaftliche Ansprüche und Bestimmungen umsetzt. Kontrollierende Erziehung ist eine beständige Gratwanderung, die durchaus nicht nur zu einer positiven Veränderung, sondern ebenso zu einer Verfestigung sozialer und emotionaler Ausgrenzung führen kann.

Mit einer Haltung schließlich, die sich der mühsamen Arbeit von Erziehung und Beziehung nicht verschließt, liegen große Potenziale zur Neuinterpretation der Fähigkeiten von jungen Menschen.<sup>22</sup> Die ist nicht zuletzt auch für inklusive Bildungsprozesse von Relevanz, denn es können sich für Jugendliche vielerlei Möglichkeiten eröffnen, um ihre oftmals unerwarteten sozio-emotionalen Stärken zu zeigen. ♦

## Literatur

- Ahrbeck**, Bernd: Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung, Stuttgart 2004
- Ball**, Steven, J.: The teacher's soul and the terrors of performativity, in: *Journal of Education Policy* 18 (2003), 215-228
- Biesta**, Gert J.J.: What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism, in: *European Journal of Education* 1 (2015), 75-87

<sup>20</sup> Thiersch, Lebensweltorientierte soziale Arbeit.

<sup>21</sup> Wobei der Begriff „bildungsfern“ bereits eine tendenzielle Setzung darstellt, die solche Kompetenzen abwertet, die außerhalb des schulischen Kontextes relevant oder gar (über-)lebensnotwendig sein können.

<sup>22</sup> Vgl. Marquardt, Boxsport im schulischen Feld, 2021; Neuweg, Das Schweigen der Können, 2015.

- Biesta**, Gert J. J.: *The beautiful risk of education*. London, New York, London, New York 2016
- Bourdieu**, Pierre: *Rede und Antwort*, 3. Auflage, Frankfurt am Main 2011
- Bourdieu**, Pierre/Wacquant, Loïc: *Reflexive Anthropologie*. 3. Aufl., Frankfurt am Main 2013
- Höhne**, Thomas: Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie. Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs, in: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Pädagogisierung*, Halle 2013, 27-36
- Foucault**, Michel: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt am Main 1994
- Giesecke**, Hermann: *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*, 2. Aufl., Weinheim 1999
- Hünersdorf**, Bettina/Marquardt, Arwed: *Zwischen Praxeologie und Phänomenologie. Eine (Auto-) Ethnographie der Verkörperung (sozial-)pädagogischer Positionierungen im Boxsporttraining*, in: Brinkmann, Malte (Hg.): *Verkörperungen. (Post-) Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern*, Phänomenologische Erziehungswissenschaft (9), Wiesbaden 2019
- Klie**, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.): *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte*, Stuttgart 2008
- Kobi**, Emil E.: *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken*, 6. Aufl. Berlin 2004
- Kohut**, Heinz: *Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen*, Frankfurt/Main 1976
- Marquardt**, Arwed: *Boxsport im schulischen Feld. Eine Ethnographie sozio-emotionaler Praktiken*, Bad Heilbrunn 2021
- Neuweg**, Georg Hans: *Das Schweigen der Können. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*, Münster 2015
- Rosa**, Hartmut/Endres, Wolfgang: *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert*, 2. Auflage, Weinheim 2016
- Rosa**, Hartmut: *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Frankfurt am Main 2019
- Stechow**, Elisabeth von: *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*, 1. Aufl., Wiesbaden 2004
- Terhart**, Ewald: „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampf begriff? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2012) 1, 22-39. Online verfügbar unter: nbn:de:0111-pedocs-104938 (11.07.2021)
- Thiersch**, Hans: *Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*, 9. Aufl., Weinheim/Basel 2014
- Wilkins**, Raphael: *Research Engagement for School Development*. London: Institute of Education Press (Issues in Practice), 2012. Online verfügbar unter <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1047893>. (11.07.2021)



### DR. ARWED MARQUARDT

ist Dozent für Förderschule und Inklusion am RPI Loccum sowie Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Lüneburg.

ANNA-KATHARINA SZAGUN

# Religiöses Lernen im Kindesalter – ein Beziehungsgeschehen

Über Jahrhunderte vollzog sich religiöses Lernen primär im Raum Familie (*Enkulturation*). Kinder erlebten mit, wie Bezugspersonen ihren Glauben lebten. Zunächst verstanden sie kaum etwas von dem, was vorging. Aber sie spürten die Atmosphäre und schwangen darin mit (*Resonanz*). Wiederkehrende Rituale mit ihren Klängen, Bewegungen, Düften, Worten ließen erste Assoziationsketten entstehen. Mit zunehmender kognitiver Reife wurde das Erlebte „fragwürdig“ in dem Sinne, dass das Kind die Inhalte und Formen religiöser Phänomene verstehen wollte. Dies spiegelt 5. Mo 6,20ff., wo ein Kind, das Gebete und Befolgung von Gesetzen erlebte, fragt, warum das geschieht. Das biblische Beispiel zeigt bereits, dass Gotteskonzepte mehrdimensional sind, vorstellbar als Ellipse mit zwei Brennpunkten: Der eine Brennpunkt enthält die emotionalen und motivationalen Aspekte (*Gottesbeziehung*), der andere die kognitiven (*Gottesverständnis*). Die Dimensionen stehen stets in Wechselwirkung und sind nur theoretisch zu trennen. Und Beziehungserfahrungen bilden die Basis für eine künftige Gottesbeziehung (vgl. Abb. 1).

Auch Luther (implizit oder explizit die Bedeutsamkeit der Beziehungsdimension aufnehmend) sah die Familie als primären Ort der Begegnung von Kindern mit dem christlichen Glauben und plädierte daher für Hausandachten. Ergänzt werden sollte die christliche Erziehung aber schon zu Luthers Zeit durch schulische Vermittlung christlicher Inhalte: Luthers Übersetzungstätigkeit wie sein Eintreten für allgemeine Schulbildung zielten darauf, jedem Menschen Zugang zu biblischen Texten zu eröffnen. Für Luther war zwar der wesentliche As-

pekt des Glaubens – Gottvertrauen – als Gabe des Heiligen Geistes nicht lehrbar, aber durch Vermittlung von „Glaubenswissen“ hoffte man (wie schon in der Scholastik) dem Heiligen Geist sozusagen eine „gute Landebahn“ zu schaffen: Die Inhalte sollten so vermittelt werden, dass die Kinder ihnen zustimmen konnten. Kindgerechte Vermittlung („mit den Kindern lallen“<sup>1</sup>) hatte Luther zwar angemahnt, aber über Jahrhunderte geschah dies kaum. Vielmehr versuchte eine – den Interessen der landesherrlichen Obrigkeit entsprechende – rigide christliche Erziehung Kinder zu „gläubigen Christen“ und fügsamen Untertanen zu formen. Die Vermittlungsperspektive herrschte vor, nur in Ausnahmefällen kam die kindliche Rezeption überhaupt in den Blick.<sup>2</sup> Über Jahrzehnte blieben auch die Impulse Schleiermachers, das Gefühl als Organ der Erfassung des Göttlichen ins Bewusstsein zu heben,<sup>3</sup> für die religiöse Erziehung folgenlos.

Ein Perspektivenwechsel von der Vermittlung zur Aneignung trat – angestoßen durch psychologische Erkenntnisse – erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ein: Das Kind als Rezipient rückte in den Mittelpunkt. Jetzt erhielten Theorien zur religiösen Entwicklung



**DR. ANNA-KATHARINA SZAGUN** ist Professorin i.R. an der Universität Rostock, an der sie seit 1992 die Religionspädagogik neu aufbaute und eine Langzeitstudie zur Entwicklung von Gotteskonzepten durchführte, ab 2014 im Westen das Kleinkindalter einbeziehend.

<sup>1</sup> Luther, An die Ratsherren.

<sup>2</sup> Z.B. bei Salzmann, Ameisenbüchlein, 1806.

<sup>3</sup> Religion zu haben, bedeute „Sinn und Geschmack für das Unendliche“ zu haben, sie sei eine Provinz im Gemüt. Frömmigkeit sei das Gefühl „schlechthiniger Abhängigkeit“, absoluter „Empfänglichkeit“, also das Bewusstsein, dass wir nicht Macher unseres Lebens seien, sondern Empfangende, angewiesen darauf, beschenkt zu werden mit Leben, Lebendigkeit, Erfüllung des Lebens, dies sei die Grunderfahrung der Religion. Vgl. Schleiermacher, Über die Religion.

Aufmerksamkeit. Gestützt auf (bezüglich Kleinkindern methodisch fragwürdige<sup>4</sup>) Untersuchungen in kirchlichen Kontexten der 1970er- und 1980er-Jahre wurden an Piaget/Kohlberg orientierte Stufentheorien zur religiösen Entwicklung vor allem von Oser/Gmünder und Fowler vertreten. Sie wurden breit in didaktischer Literatur rezipiert, schienen sie doch die Planbarkeit von Lehr-/Lernprozessen zu erleichtern mit ihrer Behauptung einer an die kognitive Reife gekoppelten universell geltenden und unumkehrbaren Abfolge von Stufen religiösen Denkens, die notwendig durchschritten werden müssten. Daraus konnte man folgern: Habe ich Kenntnis von der kognitiven Reife der Adressat\*innen (weitgehend mit dem Alter korrelierend), so weiß ich, wie sie religiös „ticken“ und kann die Planung auf die entsprechende Stufe ausrichten, ohne die Lernausgangslage der jeweiligen Lerngruppe ermitteln zu müssen. Die Stufentheorien behaupteten zudem, die Stufen des Denkens lösten einander so ab, dass Fehlformen des Verstehens von allein verschwinden, weil sie sich mit verlassenen der Stufe ohnehin erledigten. Das klang verlockend. Aber passten diese Theorien zur Realität? Und gingen die Stufentheorien nicht von prinzipiell problematischen Annahmen aus? Konnte es sein, dass Menschen unabhängig vom kulturellen Kontext und religiöser Sozialisation ihr religiöses Denken in universell geltenden Stufen entwickelten? (Was hieße, dass buddhistische, muslimische, katholische und atheistische Kinder bei gleicher kognitiver Reife gleich „religiös“ denken?) War das nicht biologisch gedacht? Und war die Annahme, die kognitive Reife sei der entscheidende Einflussfaktor religiöser Entwicklung nicht ebenso problematisch, wenn es bei (Vertrauens-)Glauben doch wesentlich um ein Beziehungsgeschehen geht? Neue Forschungseinsichten belegen die zentrale Bedeutung der emotionalen Dimension nicht nur für die Entwicklung insgesamt, sondern auch für Religiosität.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> James Fowler legte zwar einen differenzierten Befragungsbogen für Erwachsene vor, aber kein Manual zur Befragung von Kindern, wodurch offenblieb, auf welcher empirischen Basis seine Aussagen zu Kindern beruhen. Oser/Gmünder befragten Kinder ab acht Jahren mittels von der Lebenswelt abgehobener Dilemmata, kaum aussagefähig bezüglich kindlicher Vorstellungen. Auch hier blieb die empirische Basis von Aussagen zu Kindern unter acht Jahren offen. Außerdem erhoben Fowler und Oser/Gmünder weder Daten zur Lebenswelt der Kinder noch zur religiösen Sozialisation, die sie in Familie, Kirche oder Religionsunterricht erfahren hatten. Insofern blieben zentrale Einflussfaktoren auf religiöses Denken und Empfinden ungeklärt.

<sup>5</sup> So bei Elisabeth Naurath, Mit Gefühl gegen Gewalt.

## MEHRDIMENSIONALITÄT VON GOTTESKONZEPTEN

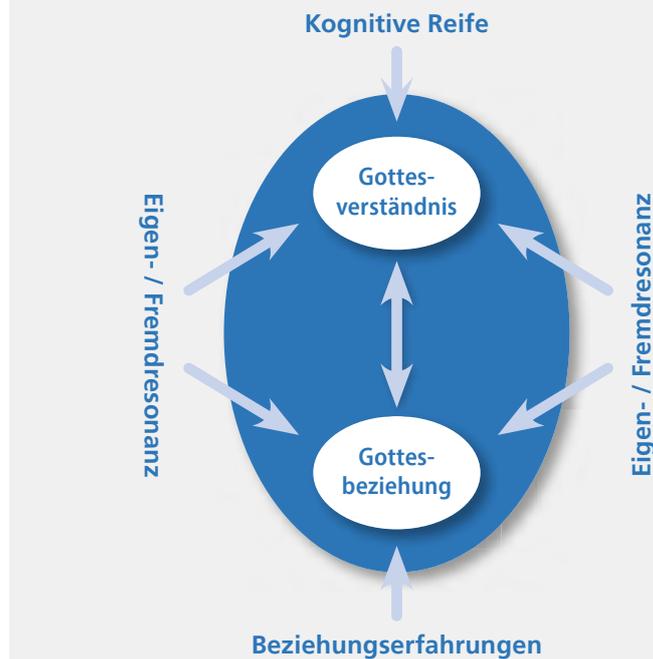


Abb. 1: Gotteskonzepte sind vorstellbar als Ellipse mit zwei Brennpunkten: die emotionalen und motivationalen Aspekte (Gottesbeziehung), und die kognitiven (Gottesverständnis).

© Szagun / eigene Darstellung

Im Rückblick verwundert die breite Akzeptanz der Stufentheorien trotz der schon in den 1990er Jahren unübersehbar wachsenden Heterogenität von Lerngruppen und trotz der prinzipiell problematischen Vorannahmen. Die ab 1999 laufende „Rostocker Langzeitstudie“ erhob mit heuristischem Design und breitem Methodenstrauß<sup>6</sup> (auch die emotionale Dimension und lebensweltliche Faktoren erfassend) die Entwicklung von Gotteskonzepten von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosen Kontexten heranwuchsen, ab 2009 ergänzt durch Untersuchungen in Niedersachsen und Bremen, ab 2013 zentriert auf die Entwicklung im frühkindlichen Alter. Nachfolgend wird auf Basis dieser Forschungsergebnisse das religiöse Lernen über Beziehungen in der Kita dargestellt.

## Religiöses Lernen geschieht über Beziehungen – Emotionen spielen die Schlüsselrolle

Wie erfolgt frühkindliches religiöses Lernen und warum sind gerade Kleinkinder offen für Got-

<sup>6</sup> Ausführlich zur Methodik der Untersuchungen der Altersgruppe der Sechs- bis 19-Jährigen: vgl. Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen und zur Untersuchung der Drei- bis Sechsjährigen vgl. Szagun, Nur Gott selbst.

tesvorstellungen? Kleinkinder befinden sich zu ihren Bezugspersonen (in Familie wie in Kita) in Resonanz. D. h. sie schwingen emotional mit in dem, was Erwachsene bewegt (Spiegelneuronen). Sie sind außerdem empfänglich für Be-



*Das Nachahmungslernen spielt bei der religiösen Sozialisation die primäre Rolle, und dies lebenslang.*  
© J. Stipke/archivwest

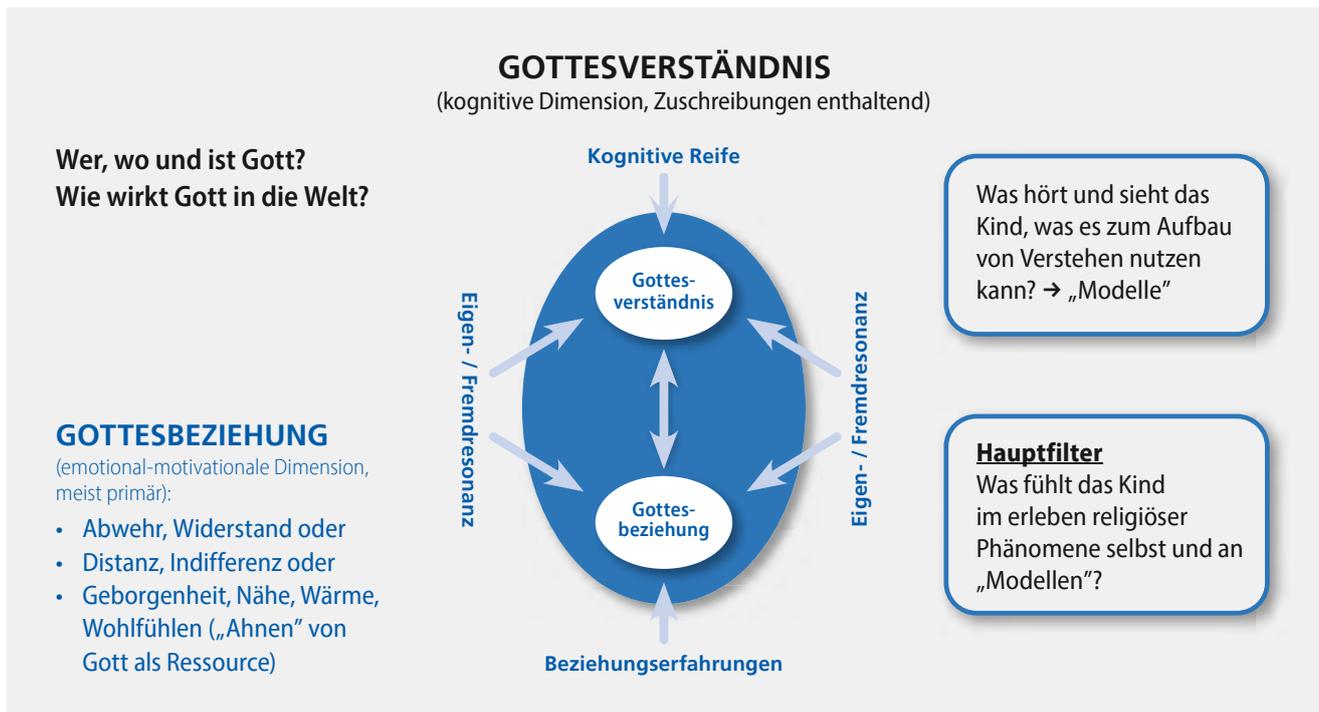
gleitfiguren, sogenannte Übergangsobjekte (Puppe, Kuscheltier, imaginäre Begleiter), die ihnen die partielle Abwesenheit der Mutter ertragen helfen, also Sicherheit und Geborgenheit vermitteln. Wächst ein Kind in warmer Atmosphäre heran, so erfolgt – falls GOTT von lebensrelevanten Bezugspersonen (vgl. Modelle) in den kindlichen Horizont gebracht wird – sozusagen eine religiöse Besetzung des Übergangsobjektes: GOTT ist für dies Kind dann – wie für seine Modelle – ein unsichtbarer Begleiter. Diese Vorstellung verstärkt sein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit. Das Kind nimmt in Anfangsbegegnungen (Baby) mit religiösen Phänomenen fast nur emotional etwas auf. Dies geschieht auch aktiv im Zuwenden von Augen und Ohren, im Greifen, Näherkommen oder – bei Abwehr – in den gegenteiligen Reaktionen.

Das Kind spürt die Atmosphäre, lässt sich davon anstecken und liest an den Reaktionen der nächsten Bezugspersonen deren Haltung zu religiösen Phänomenen ab. Begegnet es fortlaufend religiösen Inhalten, so ist zwar anfangs die kognitive Dimension nur als winziger Nucleus vorhanden, aber peu à peu diffundieren Elemente des Erlebten (Töne, Bilder, Gerüche etc.) von außen nach innen. In Form von Assoziationen bzw. Assoziationsketten bildet sich ein erstes „Gottesverständnis“: Das, was „irgendwie“ zu Gott gehört, „irgendwie passt“, ist darin gespeichert. Die Bedeutung der Inhalte wird nicht verstanden. Allmählich entwickelt sich dann ein intuitives Erfassen, ehe ein auch verbalisierungsfähiges Verstehen erreicht wird, was an die kognitive Reife geknüpft erscheint. Letzteres kann um Jahre der intuitiven Erfassung „nachhinken“.

Die Basis einer möglichen Gottesbeziehung bilden die Beziehungserfahrungen (vgl. Abb. 2). Erlebte das Kind nicht wenigstens eine verlässliche Vertrauensbeziehung, entfaltet sich auch keine Gottesbeziehung.<sup>7</sup> Die emotionale Dimension des Gotteskonzeptes ist nicht nur die früheste, sie bleibt auch lebenslang der Hauptfilter für Rezeption und Speicherung religiöser Phänomene. Das Kind nimmt bei der Begegnung mit religiösen Phänomenen nicht nur die eigenen Emotionen auf, sondern ebenso die seiner nächsten Bezugspersonen. Und je nachdem, wie es selbst bzw. wie seine Bezugspersonen religiöse Phänomene erleben, kann es hinsichtlich der sich herausbildenden emotionalen Dimension schon in frühem Alter positiv, indifferent oder negativ geprägt sein.

Erkennbar konstruieren Kinder den kognitiven Teil ihres ersten Konzeptes aus Versatzstücken, die sie vom nächsten Umfeld angeboten bekommen (Modellen der primären bzw. sekundären Sozialisation), seien es beiläufige Äußerungen oder bewusst gesetzte Impulse. Das Kind übernimmt „Aufgeschnapptes“ aber nicht 1:1, sondern wählt das aus, was ihm emotional besonders eindrücklich ist: Deshalb spielt in frühen Konzepten Weihnachten (und Weihnachtsmann) eine große Rolle. Als Ko-Konstrukteur selektiert und interpretiert das Kind eigenwillig das Aufgenommene, wobei es – entsprechend der Logik des Begriffsaufbaus – religiöse Phänomene im Sinne seines lebensweltlichen Begriffsverständnisses interpretiert. So denkt sich Jerry (viereinhalb Jahre), der in Jesusgeschichte etwas von Liebe hörte, dass Jesus verliebt sei und inszeniert eine Kuss-Szene zwischen Jesus und seiner Geliebten: Für ihn ist Liebe gleichbedeutend mit Partnerbeziehung. Die Lebenswelt prägt insgesamt die Konzepte. Josa, der seine berufstätige Mutter schmerzlich vermisst und einen ständig von häuslichen Bauarbeiten absorbierten Vater erlebt, stellt sich Gott lange Zeit als am Haus bauend vor, das er mit Maria bewohnen will. Auch Konfliktlagen spiegeln sich im Gottesbild: Der zum Besuch kirchlicher Events genötigte Peter (sechseinhalb Jahre) erlebt dies als Niederwalzen seiner eigenen Bedürfnisse und vergleicht Gott deshalb mit einem Panzer. Benno (knapp fünf Jahre) droht wegen Aggressivität der Kindergartenverweis. Er entwirft ein Sehnsuchtsbild. In seiner Gestaltung hat ein Hund gerade auf die Blumen „gekackt“. Als Benno Vliesteile für „Gott ist wie Geborgenheit“ in sein Bild einfügen kann, bekommt der „böse Hund“ noch vor seiner Familie ein Vlies

<sup>7</sup> Vgl. Dannenfeldt, Rostocker Langzeitstudie.



geschenkt. Offensichtlich schreibt Benno Gott die unbedingte Akzeptanz zu, die er selber gern erfahren würde.

Religiöse Sozialisation ist – wie Sozialisation insgesamt – zunächst Fremdsocialisation (Aspekte: Nachahmungslernen, Instruktion, soziale Bestätigung). Das Nachahmungslernen spielt hier – gerade weil es sich bei Glauben im Sinne von Gottvertrauen um ein Beziehungsgeschehen handelt – die primäre Rolle, und dies lebenslang. Instruktion, verbale Hinweise können zwar Klärungen (z. B. im Gottesverständnis, also der kognitiven Dimension) befördern, aber Glauben als „Vertrauensakt“ ist – obwohl als unverfügbares Geschenk nicht machbar – wesentlich davon abhängig, dass das Kind mit Modellen in Beziehung steht, die aus solch einem Glauben (mindestens partiell) Kraft, Orientierung, Mut und Hoffnung schöpfen. Warum sollte sich ein Kind mit religiösen Fragen befassen, wenn es keine Personen erlebt, die offensichtlich genau aus dieser Quelle für ihre Existenz etwas Wesentliches schöpfen?

Glauben im Sinne von Gottvertrauen ist mit der gesamten Existenz verwoben. Das religiöse Denken und Empfinden von Kindern kann bereits im frühen Alter (zunächst wesentlich über seine „Modelle“ in Primär- und Sekundarsozialisation) einer Vielzahl von u. U. völlig gegenteiligen Einflussfaktoren ausgesetzt sein, die dann – als isolierte und inkompatible Teilkonzepte – lange nebeneinanderstehen können.

Die sich beim Kleinkind, auf Assoziationsketten fußend, herausbildenden Teilkonzepte zu religiösen Phänomenen sind zunächst fragil. Gleichsam wie Sandbänke im Gezeitenwandel tauchen sie auf und verschwinden wieder, falls es keine kontinuierlichen Anregungsimpulse gibt. Werden kontinuierlich religiöse Impulse eingebracht, so erweitern, vernetzen und verfestigen sich die Konzepte schließlich zu bereichsspezifischen Domänen. Fehlen Anregungsimpulse und Kommunikationsräume, kapseln sich die Konstrukte früh ein, was dazu führen kann, dass sich bei manchen Erwachsenen noch frühkindlich-naive religiöse Konzepte finden.

Zunächst sind für Kleinkinder die Vorgaben ihrer Herkunftsfamilie mehr oder weniger verbindlich. Aber dies ändert sich mit den wachsenden Interaktionsräumen. Kinder nehmen sie unter Umständen als konträre Positionen ihrer Modelle wahr und stellen sie fragend nebeneinander: So behauptet eine Vierjährige, das familiär Gehörte in einer Collage in Szene setzend, Gott habe als Vater am Anfang der Welt auf einem Thron gesessen und umfassend für die Daseinsvorsorge aller Menschen gesorgt. In der gleichen Sitzung fragt sie dann den imaginär in einem Gläschen anwesenden unsichtbaren Gott aber, warum manche Flüchtlinge im Meer ertrinken müssten und andere nicht. Auch fragt sie, wie Gott – wenn es am Anfang gar nichts gab – von einem Thron habe aufstehen können. Kinder werden also bereits im Ki-

Abb. 2: Die Basis einer möglichen Gottesbeziehung bilden die Beziehungserfahrungen. Erlebte das Kind nicht wenigstens eine verlässliche Vertrauensbeziehung, entfaltet sich auch keine Gottesbeziehung.  
© Szagun / eigene Darstellung



Die Collage der vierjährigen Emma zeigt den Umbau ihres Gotteskonzeptes nach einer Glaubenskrise (oben). In der unteren Collage geht Emma noch einen Schritt weiter: Sie identifiziert sich mit dem leidenden Gott.  
© Anna-Katharina Szagun

ta-Alter durch eigenes Fragen, Beobachten und Inanspruchnahme Gottes in Belastungssituationen gemäß den ihnen vermittelten Zuschreibungen zum Motor ihrer eigenen religiösen Entwicklung. Das heißt, sie überprüfen die ihnen vermittelten Inhalte an der Realität und ziehen daraus ihre persönlichen Konsequenzen. Dies kann zum Umbau ihrer Konzepte führen, oft leider aber zu frühem Enttäuschungsatheismus.

Ein Beispiel für einen gelingenden Umbau: Emma, die vierjährig auf einen allgütigen und allmächtigen Gott vertraut, gerät durch die Krebserkrankung ihrer Oma in eine Krise, die zugleich eine Glaubenskrise ist. Sie betet mit Mama um Heilung. Aber Omas Leiden wird schlimmer. Emma verliert alles Vertrauen auf Gott, sieht in ihm nur noch einen fernen Zuschauer und will nichts mehr von Gott wissen oder über ihn sprechen. Die Beerdigung kurz vor ihrem sechsten Geburtstag erlebt sie als erlösenden Abschied von der geliebten Oma, die sie nun bei Gott geborgen glaubt. Die kurz da-

nach gebaute Collage und ihre Kommentierung dazu zeigt den zentralen Umbau ihres Gotteskonzeptes, der ihr ermöglicht, zu einer vertrauensvollen Gottesbeziehung zurückzukehren. Sie sieht Gott im Wünschen und Hoffen von Menschen *präsent* (Glasstein mit bunten Einsprengseln unten). Oben im Himmel sitzt Gott unsichtbar (Engel ist Platzhalter) auf dem Thron und schaut auf einen blauen Glasstein, der ebenfalls ein Wunschstein ist. Das heißt, Gott kann auch nicht alles; vielleicht wollte er gern Oma heilen, vermochte es aber nicht. Emma streicht also die Allmacht Gottes aus ihrem Konzept.

Dazu kommt ein weiterer Schritt, sichtbar auf dem unteren Foto, wo der unsichtbar vorgestellte Gott auf einen Klappaltar mit Jesusbild schaut. Emma dazu: „Wenn ich ein Foto von Oma sehe, bin ich immer ganz traurig, weil sie jetzt tot ist. Und so geht es Gott auch, wenn er auf das Bild von Jesus schaut.“ Emma identifiziert sich folglich mit dem ebenfalls leidenden Gott. Ihre Sehnsucht nach einer vertrauensvollen Gottesbeziehung spielte in diesem (unverfügbaren), aber doch im Sinne von Hebammendiensten unterstützbaren Umbauprozess eine zentrale Rolle.

Bilanziert man die langjährigen Untersuchungen, so lassen sich folgende Aussagen machen: Das Gotteskonzept von Kindern entwickelt sich unterschiedlich. Die Entwicklung ist abhängig von folgenden Faktoren bzw. Fragen:

#### **Je nach Ausmaß und Beschaffenheit des Kommunikationsraums für religiöse Themen:**

- Kommen religionshaltige Themen vor oder werden sie – z. B. bei Schicksalsschlägen – ausgespart?
- Werden Kinderfragen ernst genommen und entsprechend ernsthaft und authentisch kommuniziert?
- Ist sowohl Raum für positive Voten wie auch für kritische Äußerungen gegeben?

#### **Je nach Zahl und Art der Anregungsimpulse:**

- Wird dem Kind der Mythenhimmel der „Kulturellen Tapete“ in traditioneller Sprache (HERR, Vater, Allmacht usw.) angeboten oder Jesu zentrale Botschaft („Reich-Gottes-Programm“ = „Weg des Friedens“) in „Übersetzungen“ mit weitem Horizont (Gott als Geheimnis von/hinter Welt und Leben)?
- Kommt der „liebe“ Gott als Garant von äußerer Sicherheit und Wohlbefinden ins Spiel oder als Quelle von innerer Kraft, Hoffnung auf Problembewältigung und Orientierung für gelingendes Miteinander?

- Kommt die dunkle Seite Gottes vor? Als Disziplinierungsinstanz im Sinne von Strafe oder als bleibendes Rätsel? (Werden und Vergehen ist in die Schöpfung eingebaut, ebenso die ungleichen Grundvoraussetzungen des Lebens. Fragen nach dem WARUM von Leiden bleiben ungeklärt. Jesu Reich-Gottes-Programm weist aber einen Weg zur partiellen Aufhebung von Leid, zu solidarischem Teilen von Freude und Leid, Gaben und Zumutungen: „Einer trage des anderen Last“)
- Werden Stille, Staunen, Danken, Mitgefühl, Achtsamkeit, Andachtshaltungen und Gebet gepflegt oder geht es nur oder vor allem um Wissensvermittlung?
- Wird das Kind mit allen Sinnen (Ganzheitlichkeit) und seiner Lebenswelt involviert oder nur kognitiv?

#### **Je nach Kontinuität der Anregungsimpulse und Hilfen zur Vernetzung von Inhalten:**

- Welche Rituale, Lieder, Bilder, Texte kommen regelmäßig vor? (Mittegestaltungen, Ausstattung von Räumen: Wandbilder, Skulpturen, Altäre, Gestaltung von Kirchenjahresfesten usw.)
- Gibt es kreative Wiederholungen zur Vertiefung und Erweiterung von Inhalten?
- Welche (z. B. optischen) Strukturierungshilfen unterstützen die Vernetzung von Inhalten?

#### **Je nach emotionaler Tönung der Aneignungs- bzw. Vermittlungssituationen:**

- Ist eine warme, akzeptierende Atmosphäre vorhanden oder geht es eher kühl, distanziert, gehemmt zu in religionshaltigen Settings?
- Wer vertritt wie die Botschaft: nächste Bezugspersonen? Andere Autoritätspersonen? Authentische „Modelle“? Welche Beziehungserfahrungen sind mit diesen Personen verbunden?
- Welche emotionale Tönung erhält das Setting durch die Anwesenheit von Peers?

#### **Je nach Resultat eigenen Fragens, Suchens oder Tuns gemäß dem GOTTES-Verständnis, das den Erwartungshorizont des Kindes bezüglich GOTTES Wirken aktuell prägt:**

- Sind die Zuschreibungen Gottes kompatibel zu seiner Realitätswahrnehmung?
- Sind sie kompatibel zu seinen Erfahrungen bei Inanspruchnahme Gottes in Belastungssituationen?

### **Eine Praxis der Kita gemäß den Forschungseinsichten: Wie könnte sie aussehen?**

Die Beziehungsarbeit, also ein gelingendes Miteinander im Alltag, bildet die Basis. Akzeptiert zu werden mit dem, was man an Gaben und Defiziten mitbringt, Freude und Leid zu teilen, nach Fehlverhalten Neuanfänge gewährt zu bekommen, einander beizustehen in Not bzw. bei Bewältigung von Anforderungen, einander zu trösten und zu helfen. All das ist gelebtes Evangelium und bildet die unverzichtbare Grundlage für explizit religiöse Inhalte. Und weil das Beziehungsgeschehen von so zentraler Bedeutung ist, sollte es so viel personelle Kontinuität wie nur irgend möglich geben in der Begleitung von Kindern auf ihrem religiösen Weg.

Wenn es in der religiösen Grundhaltung – bei Christ\*innen, Jüd\*innen, Muslim\*innen usw. – darum geht, sich nicht als Macher\*in, sondern als Empfangende(r) von Leben und (die Mitwelt umfassende) Lebensgaben zu begreifen, dann gebührt der Anbahnung und Pflege dieser Grundhaltung in Form von Stilleübungen, Staunen, Spüren mit allen Sinnen, Mitfühlen, Danken, achtsamem Umgang mit allem Lebendigen vom Krippenalter an viel Raum: Über Rituale werden dabei auch zentrale Assoziationsketten aufgebaut. Wenn bei Zweijährigen z. B. mehrmals (wobei die Bezugsperson dies auch vormacht) zuerst in jede Hand ein Keks kommt und dann, wenn alle etwas haben, erst einmal „Essen, danke, Amen“ gesungen wird, ehe man die Kekse isst, hat das Kind nach kürzester Frist dieses Ritual im Kopf und wird es in genau dieser Form auch einfordern. Wiederkehrende Rituale vermitteln Sicherheit und Orientierung und entsprechen damit einem menschlichen Grundbedürfnis. Auch andere Aspekte, z. B. dass ich mich immer – auch unsichtbar – begleitet fühlen darf, kann bspw. durch ein Duft ritual vermittelt werden. Die Kinder schauen z. B. zu, wie eine ihnen eine vertraute Person mit Duftsalbe umgeht.

Ein Kind beginnt, sich auf das Ritual einzulassen, dann folgen die anderen. Der Zugang ist zunächst einfach sinnlich und emotional, ein Verstehen erfolgt viel später. Ähnlich geht es mit Stilleübungen, bei denen mit geschlossenen Augen auf eine Klangschale gehorcht wird, in deren verschwebenden Ton hinein „Danke, GOTT, dass du immer bei uns bist“ gesprochen wird.

Das Spracherwerbsalter (Krippe) ist das lernfähigste Alter überhaupt. Was hier aufgenommen und gespeichert wird, bleibt (mit hoher

Sicherheit) erhalten. Dies nötigt bezüglich des Gotteskonzepts zu besonderer Sorgfalt. Wenn ich einen weiten Horizont im Gottesverständnis anstrebe, werde ich – die Logik des Begriffsaufbaus im Kopf – im frühkindlichen Alter strikt vermeiden, dem Wort GOTT Begriffe beizufügen, die in den Kinderköpfen anthropomorphe Bilder (z. B. Vater, Herr) aufklappen lassen. Das Wort GOTT kommt vorerst nur in Liedern vor und bleibt ohne Erklärung. Allerdings wird es durch die Inhalte der Liedverse durchweg mit den wesentlichen Aspekten der anzubahnenen religiösen Grundhaltung verbunden. Beim Lied „Gott hat alle Kinder lieb, jedes Kind aus jedem Land. Er kennt alle ihre Namen, weil sie alle von ihm kamen. Alle, alle sind ihm wohlbekannt,“ hat z. B. beim Vers 2 jedes Kind ein Kuscheltier in der Hand und lässt es mitsingen, bei Vers 3 dann eine Pflanze, und die Texte sind leicht abgewandelt: „GOTT hat auch die Tiere/ Pflanzen lieb, die im Wasser und auf Land. Er kennt alle ihre Namen ...“

Ein zentrales Anliegen ist, die Frage nach GOTT offen zu halten, denn lebenslang werden – entsprechend wechselnden Erfahrungen – Umbauprozesse des Gotteskonzeptes nötig. Deshalb wird bereits in der Krippe mit Gebärden der Refrain eines Liedes eingeführt: „Mein Gott, ich kann dich gar nicht sehen, und doch sagst du ‚Ich bin bei dir‘. Mein Gott, wie soll ich das verstehen? Ich bitte dich, komm, zeig es mir“.<sup>8</sup> Dieses Lied – schon in der Originalfassung voller Gottesmetaphern – wird fortlaufend – passend zur jeweiligen Thematik – durch neue und mit Gebärden unterlegte Verse ergänzt, wodurch über die ganze Kindergartenzeit eine Vielfalt von Gottesmetaphern gepflegt ist, ehe Kinder der (durch patriarchale Kontexte bedingten) Engführung der Liturgie auf die Vatermetapher begegnen.

Erst wenn Kinder – etwa vierjährig – die Akteur\*innen der Welt unterscheiden können (Was können Menschen machen, was nicht?), kommt es zur Urfrage der Menschheit: Woher kommt das, was wir weder herstellen noch erhalten können? Und die Antwort von Jüd\*innen, Christ\*innen, Muslim\*innen lautet: aus einer geheimnisvollen großen Kraft, die wir GOTT nennen. Werden, Erhaltung und Veränderungen von Universum, Welt, Leben, hinter all dem steht dies Geheimnis. (Andere Menschen benennen es vielleicht anders.)

Auf dieser Grundlage wird dann auch die biblische Schöpfungserzählung eingebracht, nicht als für heute geltendes Welterklärungsmodell

(das leistet die elementar visualisierte Evolution besser), sondern als Schöpfungslob, welches dem Menschen Verantwortung für die Erde zuspricht.

Gerade weil die Kleinsten die größte Merkfähigkeit haben, ist strikt darauf zu achten, nichts einzubringen, was später zurückgenommen werden müsste. Biblische Texte werden prinzipiell als Geschichten (keine Tatsachenberichte) eingebracht: Wieviel historischer Kern in einer Geschichte enthalten ist, kann später thematisiert werden. Irritationen biblischer Sprachspiele (Gott redet etc.) werden übersetzt, etwa: „Abraham war es so, als ob er in seinem Kopf die Stimme von Gott hörte.“ In biblischen Texten verdichten sich Erfahrungen, die Menschen auf Gott hindeuteten. Diese Grunderfahrungen bilden die Brücke zu Menschen von heute. Erschließen wir Kindern biblische Texte von den darin enthaltenen Grunderfahrungen her, so werden sie zu Mut, Orientierung und Zuversicht schenkenden Spiegeln der eigenen Existenz. Jeder muss mal durch schlimme Situationen (dunkle Täler/Höhlen) hindurch, aber begleitet gelingt dies. Wir alle geraten immer wieder mal auf Abwege und fallen in Löcher: Wie froh sind wir, wenn uns jemand sucht und zurückbringt.

Auch die dunklen Seiten des Lebens gehören in die Kita: Werden und Vergehen ist in die Schöpfung eingebaut und sollte von früh an thematisiert werden, vielleicht zuerst an Pflanzen. Zufällig gefundene tote Tiere können beschaut und würdevoll bestattet werden. Anhand von Bilderbüchern oder (durch Spielfiguren unterstützten) Erzählungen zu eigenen Erfahrungen mit dem Tod von Angehörigen lernen Kinder den Tod und Trauerrituale als zum Leben dazugehörend erkennen und denken, ein Klappherz bemalend, welche geliebten Wesen sie schon verloren, aber doch in ihrem Herzen aufbewahrt haben.

Die Kirchen in Deutschland haben in ihren Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft einen ungeheuren potenziellen Schatz, um den uns andere Länder (z. B. Schweiz, Frankreich) beneiden. Es gibt – bezogen auf die Zukunft unserer Kirchen – kaum eine wichtigere Arbeit, als die Erzieher\*innen anzuleiten, ihre eigene religiöse Biografie aufzuarbeiten (Authentizität), sie die Kernbotschaft Jesu selbst existenzbezogen neu erfahren zu lassen (z. B. durch bibliodramatische Zugänge), sie auf neuen Forschungseinsichten basiert gut auszubilden und sie mit allen Kräften in ihrem Wirken so zu unterstützen, dass ein Same ausgestreut wird, der bei Kindern zu einem zwar unverfügbaren, aber doch durch

<sup>8</sup> Bäcker/Jöcker, Viele kleine Leute.



Hebammendienste mindestens zu fördernden mitwachsenden Lebensglauben führt, einem Gottvertrauen, das immer wieder – auch durch Krisen hindurch – Orientierung, Kraft, Mut und Hoffnung schenkt. ◆

### Literatur

- Bäcker**, Reinhold/Jöcker, Detlev: Viele kleine Leute, Münster o.J.
- Dannenfeldt**, Astra: Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2009
- Fowler**, James: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991
- Luther**, Martin: An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, Aufruf von 1524, und: Schulen, Eltern ans Herz gelegt, in: Stoodt, Dieter: Arbeitsbuch, 32-35
- Naurath**, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2007
- Oser**, Fritz/Gmünder, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh 1988
- Salzmann**, Christian Gotthilf: Ameisenbüchlein 1806; Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder Erfurt 1807, in: Stoodt, Dieter: Arbeitsbuch, 130f. und 271
- Schleiermacher**, Friedrich Daniel Ernst: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Berlin 1799
- Stoodt**, Dieter: Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland, Hg. vom Comenius-Institut, Münster 1985
- Szagun**, Anna-Katharina: Dem Sprachlosen Sprache verleihen, Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006
- Szagun**, Anna-Katharina: Religiöse Heimaten, Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2008
- Szagun**, Anna-Katharina: Glaubenswege begleiten – Neue Praxis religiösen Lernens, Hannover 2013
- Szagun**, Anna-Katharina/Pfister, Stefanie: Wie kommt Gott in Kinderköpfe? Praxis frühen religiösen Lernens, Gera 2017
- Szagun**, Anna-Katharina: „Nur Gott selbst kann wissen, ob es ihn gibt“. Langzeitstudie zur frühkindlichen Entwicklung von Gotteskonzepten in zunehmend säkularen Kontexten, Gera 2018
- Szagun**, Anna-Katharina: Alle Wege gehst du mit. Ziele, Themen, Praxisvorschläge für die religiöse Erziehung in Krippe, Kita und Kinderkirche, München 2021

*Auch die dunklen Seiten des Lebens gehören in die Kita: Werden und Vergehen werden mit Pflanzen thematisiert. Anhand von Bilderbüchern oder Erfahrungen mit dem Tod von Angehörigen lernen Kinder Tod und Trauerrituale kennen.*  
© Anna-Katharina Szagun



Gebärdenschor der evangelischen Gehörlosengemeinde München  
© Florian Peljak / SZ Photo / picture alliance

## „Was nicht passt, wird passend gemacht.“

Auf welchem Wege, wie und womit lernen  
Menschen mit körperlichen Einschränkungen?  
Andreas Behr im Gespräch mit Maren Mittelberg

**Andreas Behr:** Maren, du bist Beauftragte für Inklusion und hast in deiner Arbeit mit ganz verschieden begabten Menschen zu tun. Welche Rolle spielt Leiblichkeit dabei – insbesondere in Bildungsprozessen?

**Maren Mittelberg:** In unserer Arbeit haben wir alle immer mit unterschiedlich begabten Menschen zu tun. Selbst in sogenannten homogenen Gruppen gleicht kein Mensch dem anderen in allen Dingen. Um dieser Vielfalt – besonders auch in Bildungsprozessen – zu begegnen, bietet es sich an, einen möglichst ganz-

heitlichen Blick auf die Menschen zu haben. Das Wahrnehmen, Agieren und Lernen mit allen Sinnen, das unsere Leiblichkeit ja beinhaltet, ist ein guter Weg, den Menschen in seinen verschiedenen Dimensionen anzusprechen und anzuregen. In meiner Arbeit als Inklusionsbeauftragte kommen diese Aspekte natürlich nochmal mehr zum Tragen. Inklusive Gruppen sind deutlich heterogener und die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmenden oft breit gestreut. Mir begegnen Menschen, die ganz unterschiedliche Beeinträchtigungen haben. Da ist es wichtig, dass neben dem äußeren Rahmen auch die

Aufbereitung der Inhalte so gestaltet ist, dass wenig Barrieren da sind und inhaltliche Teilhabe ermöglicht wird. Da kommt nun konkret die Leiblichkeit ins Spiel. Ich mache es mal am Beispiel eines inklusiven Gottesdienstes deutlich.

Natürlich sind Gottesdienste von ihrer Grundanlage her immer inklusiv, denn alle sind eingeladen. Der Vielfalt von Menschen und verschiedenen besonderen Bedürfnissen entgegenzukommen, ist aber immer eine Herausforderung und erfordert an mancher Stelle ein Umgestalten. Inklusive Gottesdienste beachten deutlich mehr bestimmte Grundprinzipien, bei denen die Leiblichkeit und Ganzheitlichkeit des Menschen eine große Rolle spielen. Wenn ich auf die Bedürfnisse und unterschiedlichen Begabungen von Menschen eingehen und ihnen die christliche Botschaft und Gemeinschaft zugänglich und erfahrbar machen möchte, komme ich kaum darum herum, mich von Prinzipien wie Versinnlichung, Visualisierung, Handlungsorientierung und Verleiblichung leiten zu lassen. Das bedeutet z.B. konkret, dass ich mir mehr Gedanken über die Raumgestaltung mache, dass ich den Einsatz von Musik, Bildern, Symbolen und Aktionen mehr berücksichtige und sehr genau prüfe, wann ich welche Sprache verwende. Das Spektrum reicht hier von einem Bibeltext aus der Lutherbibel, über Gebärdensprache und Leichter Sprache bis hin zu computergesteuerten Worten aus einem Talker. Dazu ist das Singen mit Menschen mit Hörbeeinträchtigungen anders als mit Menschen mit geistigen Handicaps. Eine Bildbetrachtung mit blinden Menschen passiert anders als mit Sehenden. Bei gemeinsamen Feiern des Gottesdienstes, aber auch beim Erleben gemeinsamer Bildungsprozesse, erlebe ich oft spannende Reaktionen. Neben dem Wahrnehmen, dass unterschiedlich begabte Menschen einen Zugang zum Thema finden und Erkenntnisse, Wissen oder Fähigkeiten erwerben, kommt es immer wieder vor, dass sehr kognitiv orientierte Menschen entdecken, wie wohltuend das Lernen und Erleben mit allen Sinnen ist.

**Behr:** *Wenn du so erzählst, wird mir nochmal bewusst, wie verschieden die Handicaps sind, die Menschen haben. Ist das eigentlich immer kompatibel?*

**Mittelberg:** Wie sagt man so schön? „Was nicht passt, wird passend gemacht.“ Aber du hast recht, es gibt tatsächlich Grenzen. Ich habe z.B. schon mehrfach mit Menschen vom Osnabrücker Blinden- und Sehbehindertenverband Niedersachsen e.V. Dunkelgottesdienste gefei-

ert. Dabei tauchen Sehende in die Welt von sehbehinderten Menschen ein. In der Kirche ist es vollständig dunkel. Hier wäre ein hörgeschädigter Mensch, der auf visuelle Elemente und die Übersetzung in Gebärdensprache angewiesen ist, aufgeschmissen. Im Dunkeln kann man eben weder Bilder betrachten noch Gebärden sehen. Auch Geräusche bzw. Musik kann dieser Mensch nicht hören, was ja gerade für den Hörenden hier ganz intensiv erlebt wird. Bei großem Vertrauen ginge vielleicht ein Zugang über taktile Reize. Aber schwierig bleibt es. Allerdings ist ein Dunkelgottesdienst schon etwas sehr Besonderes. Bei den meisten Veranstaltungen mache ich immer wieder gute Erfahrungen, wenn wir die Menschen in ihrer Ganzheitlichkeit von Kopf, Herz und Hand und in möglichst viele Sinnen ansprechen. So erhöhen wir die Chance auf inhaltliche Teilhabe für viele verschiedene Menschen.

**Behr:** *„Teilhabe für viele schaffen, möglichst viele Sinne ansprechen, ganzheitlich arbeiten...“ – hier habe ich mal kurz ein. Im letzten Jahr mussten wir ja auf Abstand bzw. auf große Distanz gehen. Wie hast du das erlebt?*

**Mittelberg:** Hier gibt es wie so oft im Leben nicht ausschließlich schwarz oder weiß, ganz oder gar nicht, nur gut oder nur schlecht. Aber diese besondere Zeit war und ist schon eine große Herausforderung. Zunächst habe ich erlebt, dass Menschen mit Behinderungen nochmal mehr unsichtbar wurden als andere. Sie sind sozusagen mit ihrem ganzen Leib verschwunden. Viele haben sich vollständig aus der Öffentlichkeit zurückgezogen oder waren in den Einrichtungen, in denen sie leben, durch vorgegebene Regeln von der Öffentlichkeit abgegrenzt. Kommunikation über den Computer und damit eben „der Weg der Teilhabe in Zeiten von Corona“ ist für viele nur begrenzt, mit Hilfe anderer Menschen oder gar nicht möglich. Medien sind nur zum Teil barrierefrei, die technische Ausstattung nicht überall ausreichend und die Kommunikation und Interaktion über den Rechner einfach eine andere als in analogen Begegnungen. Sehen, hören, sprechen funktionieren – wenn ich die Fähig- und Fertigkeit dazu besitze – natürlich auch hier. Natürlich gibt es Menschen mit Behinderungen, die gerade diese Medien nutzen und gut beherrschen. Auch sind Methoden und Aktionen entdeckt und genutzt worden, die die Menschen möglichst vielfältig ansprechen sollen. Dennoch bleibt es für die Inklusion von Menschen mit (kognitiven) Beeinträchtigungen tendenziell schwierig, aus-

”

Gemeinsames Lernen und Erleben wird da erleichtert, wo der Inhalt auf vielfältige Weise zugänglich gemacht wird. Alle vier Aneignungsformen sind gleichwertige Lernformen und müssen immer gleichzeitig angeboten werden.

“



*Inklusiver ökumenischer Gottesdienst in Lüneburg.*  
© Rüdiger Niemz/  
epd-bild

schließlich digital unterwegs zu sein. Je komplexer eine Behinderung ist, desto schwieriger wird es. Wenn ich auf unser Thema der Leiblichkeit schaue, muss ich sagen, dass ganzheitliche Ansätze über den Computer kaum umsetzbar sind. Ich habe vorhin von den inklusiven Gottesdiensten erzählt. Meine Kollegin und ich haben einen inklusiven Weihnachts- und Ostergottesdienst aufgezeichnet. Gestaltet waren diese Gottesdienste unter Berücksichtigung inklusiver Prinzipien bis hin zur vollständigen Übersetzung in Gebärdensprache und Beteiligung von Menschen mit und ohne Behinderung (z.B. beim inklusiven Krippenspiel in Leichter Sprache). Auch wenn es am Ende nicht in unserer Hand, sondern im Wirken der heiligen Geistkraft liegt, wie ein Mensch im Gottesdienst und bei einer anderen kirchlichen Veranstaltung berührt wird, ist die Wahrnehmung und Wirkung vor dem Bildschirm eine ganz andere, eine weniger ganzheitliche, weniger leibliche.

Und nicht zuletzt lebt Inklusion immer von der Begegnung miteinander, von der vollen Wahrnehmung und Wertschätzung des anderen Menschen. Dafür brauchen wir dringend wieder die analogen Begegnungen. Selbst ohne Corona bleibt es unsere Aufgabe, immer wieder bewusst Begegnungsräume zu schaffen und deutlich alle einzuladen.

**Behr:** *Ist der Blick auf Leiblichkeit, das Lernen mit allen Sinnen, die Chance für echte Inklusion?*

**Mittelberg:** Ja, ich glaube schon, dass es ein Gewinn für die inklusive Konfirmandenarbeit ist, wenn wir uns die Leiblichkeit und Ganzheitlichkeit des Menschen immer wieder deutlich bewusstmachen und unsere (Lern-)Angebote daran orientieren. Gemeinsames Lernen und Erleben wird da erleichtert, wo der Inhalt auf vielfältige Weise zugänglich gemacht wird. Dazu ist auch die Nachhaltigkeit von Lernprozessen deutlich höher, wenn sich Menschen eine Kompetenz auf unterschiedlichen Wegen aneignen können. Konkret bedeutet das, dass ich die Lernziele meiner Konfi-Einheit so aufbereite, dass die Kinder und Jugendlichen die ganze Vielfalt ihrer Aneignungs-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten nutzen können. Ich orientiere mich gerne an den vier grundlegenden Aneignungs- und Zugangsformen, wie sie die „Arbeitshilfe Religion inklusiv“<sup>1</sup> be-

<sup>1</sup> Schweiker, Wolfhard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe 1, Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE), hg. von Hartmut Rupp und Stefan Hermann, Stuttgart 2012

schreibt. Diese werden bezeichnet als „basal-perzeptiv“, „konkret-handelnd“, „anschaulich-modellhaft“ und „abstrakt-begrifflich“. Wenn man genauer schaut, welche Dimensionen des Menschen dabei angesprochen werden, sieht man schnell, dass es dann um Kopf (Kognition), Herz (Emotion/Wahrnehmung) und Hand (Körper/Tun) geht.

Wichtig sind für mich dabei drei Aspekte: Erstens gibt es bei den Lernformen keine Über- und Unterordnung. Alle vier Aneignungsformen sind gleichwertige Lernformen. Sie sind unabhängig vom Lebensalter und der Lernausgangslage des Menschen. Zweitens darf ich nicht vorab den Kindern und Jugendlichen zuschreiben, welcher Weg der ihre ist – auch wenn ich natürlich als pädagogisch-didaktisch ausgebildete Person eine gute Einschätzung entwickeln sollte und ggf. auch Lernprozesse durch positive Unterstützung lenken kann. Und drittens – und das ist der Punkt, der für uns Vorbereitende die Arbeit mit sich bringt – es müssen immer verschiedenen Aneignungsformen gleichzeitig angeboten werden. Dann kommen wir nämlich in die Situation, dass wir wirklich inklusiv arbeiten.

In der Praxis sind wir noch – und ich schließe mich selbst dabei nicht aus – sehr in einem integrativen Denken und Handeln verhaftet. Wir schauen, welche Bedarfe eine Einzelperson hat, und bereiten für sie *extra* etwas vor. Das ist zwar schon mal besser, als jemanden erst gar nicht teilhaben zu lassen, aber es ist eben noch weit weg von echter Inklusion. Das Lernen mit allen Sinnen und parallele Anbieten der Aneignungsformen kann den Weg bereiten, mehr und mehr den Gedanken der Integration hinter uns zu lassen und zu wirklich inklusivem Denken und Handeln zu kommen.

**Behr:** *Wir führen dieses Interview um Pfingsten. In der Bibel wird erzählt, wie Menschen unterschiedlicher Sprachen und ja vermutlich auch unterschiedlicher Fähigkeiten und Interessen plötzlich alle etwas verstanden haben. Ist Pfingsten also das Fest der Inklusion?*

**Mittelberg:** Also, so konkret habe ich das noch nie ausgedrückt. Viele Menschen, die sicherlich total unterschiedlich in ihren Interessen, Fähigkeiten und Begabungen gewesen sind, verstehen plötzlich etwas. Ihnen wird durch das Geschenk der Geistkraft Teilhabe ermöglicht. Damit bekommt Pfingsten eine enorme inklusive Wirkkraft. Wir dürfen uns darauf aber nicht einfach ausruhen! Wir müssen weiterhin inklusive Haltungen verdeutlichen, fördern und ausbauen.



*Die Otfried-Preußler-Grundschule Hannover wurde 2020 für ihr inklusives Konzept mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet © Holger Hollemann/dpa; Alexander Koerner/Deutscher Schulpreis.*

Bewusstsein zu bilden, Barrieren abzubauen und Teilhabe bzw. Teilgabe zu gestalten – all das gehört noch deutlicher in unseren Alltag in Kirche und Gesellschaft. Und nochmal zu Pfingsten: Wenn wir uns an die verschiedenen Aneignungsformen erinnern, können wir auch in der Pfingstgeschichte verschiedenen Dimensionen entdecken. Da ist ja schließlich nicht nur von den Sprachen die Rede, die plötzlich verstanden wurden. Es wird auch von Flammen erzählt, deren Leuchten mit den Augen zu sehen und deren Wärme mit der Haut zu spüren war. Dazu wird von einem Brausen berichtet, das mit den Ohren zu hören und sicher ebenfalls am ganzen Körper zu spüren war. Somit hat Gott gleich verschiedene Ausdrucksweisen genutzt, um seine heilige Geistkraft spürbar werden zu lassen. Ganzheitlich, leiblich und inklusiv. ◆



#### MAREN

**MITTELBERG** ist Dipl. Sozialpädagogin und Diakonin. Sie ist als Beauftragte für Inklusion im Kirchenkreis Osnabrück tätig.

**ANDREAS BEHR** ist Dozent am RPI Loccum für den Arbeitsbereich Konfirmandenarbeit.

ANDREAS BEHR



GELESEN:

# Byung-Chul Han: Undinge



Byung-Chul Han

**Undinge.  
Umbrüche der  
Lebenswelt**Ullstein Berlin 2021  
ISBN 978-3-550-20125-7  
128 Seiten, 18,99 €

Byung-Chul Han hat Metallurgie in Seoul sowie Philosophie, Literatur und Katholische Theologie in München studiert. Er war Professor für Philosophie, Medientheorie und Kulturwissenschaften. In seinem Buch „Lob der Erde“ reflektiert er aus der Gartenarbeit heraus über unsere Zeit.

Wer anders sollte also ein Buch über Dinge und Undinge schreiben? In seinem neuesten Buch geht Han der Frage nach, ob und wie wir durch die Digitalisierung den Bezug zu den Dingen verlieren. Statt uns mit Gegenständen zu umgeben, uns auf sie zu beziehen und mit ihnen zu leben, geht es heute nur noch um Informationen. Diese sind aber nicht haptisch, dauerhaft oder begrenzt. Verlieren wir uns in den Un-Dingen, oder finden wir zu Dingen zurück? Hans pointiert geschriebenes Buch endet nicht zufällig mit einem „Exkurs zur Jukebox“, einem Loblied auf Rares, das Han aus gutem Grund niemals für Bares eintauschen würde.

Im fünften Kapitel des gerade mal gut 100 Seiten umfassenden Textes wendet sich Han der künstlichen Intelligenz zu.

## Künstliche Intelligenz

Das Denken ist auf der tiefsten Ebene ein dezidiert *analoger* Vorgang. Bevor es die Welt in Begriffen fasst, ist es von ihr *ergriffen*, ja *affiziert*. Das *Affektive* ist wesentlich für das menschliche Denken. *Das erste Denkbild ist die Gänsehaut*. Künstliche Intelligenz kann schon deshalb nicht denken, weil sie keine Gänsehaut bekommt. Ihr fehlt die affektiv-analoge Dimension, die *Ergriffenheit*, die von Daten und Informationen nicht eingeholt werden kann. [...]

Der Mensch als »Dasein« ist immer schon in eine *be-stimmte* Welt geworfen. Die Welt ist ihm als eine Ganzheit vorreflexiv erschlos-

sen. Das Dasein als *Gestimmt*-sein geht dem *Bewusst*-sein voraus. In seiner anfänglichen Ergriffenheit ist das Denken gleichsam *außer sich*. Die Grundstimmung versetzt es in ein *Draußen*. Künstliche Intelligenz denkt nicht, weil sie nie *außer sich* ist. *Geist* bedeutet ursprünglich *Außer-sich-sein* oder *Ergriffenheit*. Künstliche Intelligenz mag sehr schnell *rechnen*, aber ihr fehlt der *Geist*. Fürs Rechnen wäre Ergriffenheit nur eine Störung. ◆

aus: *Byung-Chul Han: Undinge. Umbrüche der Lebenswelt, Berlin 2021, 45.46, Hervorhebungen im Original.*



**ANDREAS BEHR**  
ist Dozent für  
Konfirmandenarbeit am  
RPI Loccum.

CHRISTINA HARDER



GESEHEN:

# Licht im Dunkel

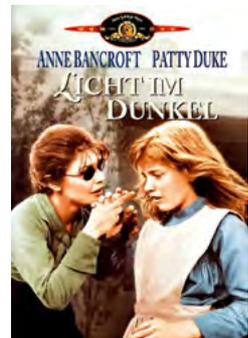
Aus der Kindheit der amerikanischen Schriftstellerin Helen Keller<sup>1</sup>

Seit einer schweren Erkrankung in frühesten Kindheit ist die siebenjährige Helen Keller (Patty Duke) erblindet und taubstumm. Sie ist eingeschlossen in eine einsame Welt aus Dunkelheit und Stille. Mit ihrer Umwelt kann sie nicht kommunizieren. Selbst ihrer Mutter gegenüber kann sie sich kaum verständlich machen. Ihre Frustration darüber führt zu immer heftigeren Wutausbrüchen. Diese werden durch die Hilflosigkeit ihrer Eltern noch verstärkt, die Helens Wutausbrüche und provozierendes Verhalten hinnehmen und sogar Verständnis zeigen. Sie gehen nämlich davon aus, dass Helen nicht in der Lage ist, zu lernen. Bis die junge Lehrerin Anne Sullivan (Anne Bancroft), ausgebildet im Perkins-Institut für Blinde in Boston, in das Haus der Kellers kommt.

Anne Sullivan stößt auf zahlreiche Widerstände: nicht nur bei Helen selbst, die nicht gewohnt ist, dass ihrem provozierenden Verhalten

etwas entgegengesetzt wird, sondern auch bei den Eltern, die aus Mitleid mit Helen sowie in der falschen Annahme, Helen könne nicht lernen und verstehen, Annes konsequenten und strengen Umgang mit ihrem taubblinden Kind für unangemessen halten. Doch die engagierte Lehrerin, die davon überzeugt ist, dass „in Helens Kopf alles in Ordnung ist“, deshalb nur „ihr Verstand geweckt“ und „ihre Seele aufgeweckt“ werden müssten, lässt sich nicht beirren und setzt sich durch. Sie ringt den Eltern Helens zwei Wochen ab, in denen sie in einem kleinen Haus auf dem Grundstück der Familie von morgens bis abends mit Helen allein sein kann. Dort möchte sie mit Helen arbeiten. Helen soll verstehen lernen, dass ihrem Trotzverhalten Grenzen gesetzt werden (müssen). So bringt Anne der sich heftig wehrenden Helen überhaupt erst einmal bei, von ihrem eigenen Teller zu essen und nicht von den Tellern anderer, darüber hinaus mit Besteck und nicht mit den Händen. Sie lehrt Helen zudem, sich selbst anzuziehen.

Das eigentliche Ziel Annes aber ist es, Helen verständlich zu machen, dass „alle Dinge einen Namen haben“, die wir Menschen in Worte fassen, die wir wiederum aus Buchstaben zusammensetzen. Sie möchte damit nichts Geringeres erreichen, als Helen „Augen zu geben“ und ihre „Seele aufzuwecken“. Über das Fingeralphabet für Blinde und Taubstumme versucht sie, Helen die Wörter für die Dinge in der Welt um sie herum beizubringen. Hierfür buchstabiert sie die Wörter in die eine Hand, während sie das Kind mit der anderen Hand den dazu gehörenden Gegenstand berühren und spüren lässt. Doch Helen hält dies zunächst allein für ein Fingerspiel, begreift nicht, dass es sich bei diesen Zeichen um Buchstaben handelt, die zu



## LICHT IM DUNKEL (The miracle worker)

USA 1962 (sw)  
Spielfilm 107 Min.  
Regie: Arthur Penn

<sup>1</sup> Die Filmhandlung beruht auf wahren Begebenheiten. Sie erzählt aus der Kindheit der taubblinden US-amerikanischen Schriftstellerin Helen Keller (1880-1968), die dank ihrer jungen Lehrerin Anne Sullivan Macy das Fingeralphabet für Taubblinde erlernte. Diese ließ das Kind einen Gegenstand berühren und buchstabierte ihm gleichzeitig dessen Namen in die freie Hand. Die beiden Hauptdarstellerinnen, Anne Bancroft (als Anne Sullivan Macy) und Patty Duke (als die siebenjährige Helen Keller) wurden 1962 für ihre Rollen in diesem Film mit den Oscars für die beste Haupt- und die beste Nebendarstellerin ausgezeichnet. Aus heutiger Perspektive befremden einige Szenen, in denen die Lehrerin Anne Sullivan mit der siebenjährigen Helen geradezu Kämpfe ausficht, die auf einer körperlichen Ebene stattfinden. Die dargestellten körperlich sehr intensiven Erziehungsmethoden dürften allerdings weitgehend authentisch sein, da sie an dem Ort (Tuscumbis, Alabama, USA) und in der Zeit (1880er-Jahre) der Kindheit Helen Kellers nicht unüblich gewesen sein werden.



**CHRISTINA HARDER** ist Dozentin für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat am RPI Loccum und leitet die Redaktion des Loccum Pelikan.

Wörtern, zu Namen, für die Dinge zusammengesetzt werden.

Anne ist nach den zwei Wochen frustriert, da sie ihr eigentliches Ziel, Helens „Geist und Seele zum Leben zu erwecken“, nicht erreicht hat. Helens Eltern hingegen sind begeistert. Immerhin kann ihr Kind nun mit Besteck vom eigenen Teller essen und sich selbst ankleiden. So soll es an dem Abend nach der Rückkehr Annes und Helens aus dem kleinen Haus in das große Haus der Familie ein Festessen mit dem Liebessessen Helens geben:

Vater: „Ich bin neugierig, wie die Kleine sich heute bei Tisch benimmt.“

Der Halbbruder Helens spricht ein Tischgebet, setzt sich wieder, sieht Helen an, die ihm ruhig vor ihrem eigenen Teller gegenüber sitzt, und sagt angesichts dieses bisher ungewohnten Bildes: „Du Engel“. Während die übrige Familie nun eine Diskussion über das Tischgebet beginnt, lässt Helen immer wieder ihre Serviette fallen. Anne, die neben ihr sitzt, ist ganz auf das Kind fokussiert und hebt die Serviette zwei-

mal vom Boden auf. Nachdem Helen die Serviette ein drittes Mal fallen gelassen hat, springt Anne auf und zwingt das Kind aufzustehen.

Sie erkennt, dass Helen im Kreis der Familie beginnt, in ihre alten Verhaltensmuster zurückzukehren. Im Kreis der Familie nämlich wird in Helen unverändert das hilflose, behinderte Kind gesehen, dem nicht zugetraut wird, wie andere Kinder zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Und Helen nimmt dieses Bild von sich bereitwillig an. Ihre Lehrerin aber weiß, dass Helens Geist und Seele auf diesem Weg nicht zum Leben erwachen können.

Das Ende des Filmes enthält eine dramaturgische Wendung, die im Kern den Durchbruch der echten siebenjährigen Helen Adams Keller widerspiegelt: Über das Wort *water*, das ihr ihre Lehrerin unermüdlich immer aufs Neue in die Hand buchstabierte, während sie sie wusch oder Wasser über die Hand laufen ließ, *begreift* Helen, dass jedes Ding einen Namen hat und dass das Fingeralphabet der Schlüssel zu allem ist, was sie wissen möchte. ◆

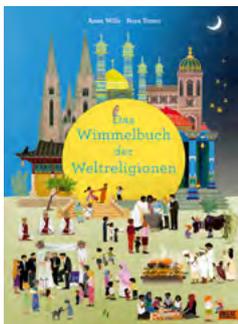
\*\*\*

LENA SONNENBURG



BETRACHTET:

## Wimmelbilder Weltreligionen



Anna Wills und  
Nora Tomm

**Das Wimmelbuch  
der Weltreligionen**

Beltz und Gelberg  
Weinheim 2017  
ISBN 978-3-407-82202-4  
13,95 €

**W**immelbilder gibt es schon seit dem 15. Jahrhundert. Es sind Bilder, die verschiedene Elemente, Figuren und Handlungen in einer Illustration zeigen und die das Auge aufgrund der Gleichzeitigkeit sowie der Fülle an detaillierten Darstellungen eigentlich überfordern. Zugleich fesseln Wimmelbilder – und das nicht nur im Kindesalter. Auch Erwachsene bleiben schnell an den Szenen hängen, suchen, schauen genau hin und tauschen sich darüber aus. Lernen mit Auge und Mund, wenn man so will.

So auch bei diesem Bildausschnitt, der das Christentum in seiner Diversität darzustellen versucht – natürlich mit den bekannten Grenzen des Darstellbaren, aber eben auch der Chance, Unterschiede wahrzunehmen und Gemeinsamkeiten zu entdecken.

Haben Sie die Details schon erspäht? Suchen Sie doch mal mit Hilfe der verzögerten Bildbetrachtung den Baum der Erkenntnis, den Martinsumzug, den Adventskranz, die Lutherrose, die Orthodoxe Kirche, die Krippe, das Osterfeuer oder die auf den ersten Blick einem Kulklux-Klan ähnelnden Bewegung, die eigentlich eine Passionsprozession ist.

Und dann überlegen Sie: Was fehlt mir auf dem Bild? Welche Darstellung schreckt mich ab oder fasziniert mich? Was würde mein Bild beinhalten? Und schon sind Sie mitten in Ihrem Christentum. ◆



**LENA SONNENBURG** ist Dozentin für den Bereich Grundschule am RPI Loccum.



Wills, Anna/Tomm, Nora: Das Wimmelbuch der Weltreligionen  
 © 2017 Beltz & Gelberg in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

CHRISTINA HARDER

# Wie wollen wir leben? Wie willst DU leben?

Eine interaktive und kooperative Philosophienacht zum Thema „Freiheit und Verantwortung“

**F**reude am Lernen: Wie kann sie geweckt werden oder wieder erwachen? In seinem Grundsatzartikel in diesem Heft gibt Gerald Hüther darauf eine Antwort: Freude am Lernen kann dann entstehen, wenn alle am Lernprozess Beteiligten einander als Subjekte begegnen und nicht als Objekte eigener Absichten und Ziele, Erwartungen und Bewertungen sowie vorgegebener Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen.<sup>1</sup> Konkretisiert: wenn Lehrpersonen und Schüler\*innen sich gemeinsam auf den Weg machen, auf dem Lernende auch zu Lehrenden und Lehrende zu Lernenden werden können.

Im Schulalltag geht es oft um Bewertungen, um curriculare Zielvorgaben und Erwartungshorizonte. Es gibt in diesem Kontext aber durchaus Möglichkeiten, in dem o.g. Sinne Freude am Lernen zu wecken: in einzelnen Unterrichtsstunden selbst, im Rahmen von Projekten und Projektwochen oder an außerschulischen Lernorten, aber auch und besonders in *außerschulalltäglichen* Lernsettings.

Solche haben an zahlreichen Schulen bereits einen festen Platz im Schulleben gefunden. In der IGS Osterholz-Scharmbeck beispielsweise gab und gibt es (wenn nicht gerade eine Pandemie alles lahmlegt) die „Lange Nacht der Mathematik“ und eine „Lesenacht“ in der Schulbibliothek. Daran anknüpfend entstand die Idee einer „Philosophienacht“ oder kurz: „Philonacht“. Daraus wiederum ist die Idee zu einem

Philo-Wochenende erwachsen. Diese Angebote richteten sich an Schüler\*innen des 9., 10. und 11. Jahrgangs.

Im Folgenden stelle ich Bausteine für eine Philonacht vor, die in dieser Form zu diesem Thema nicht stattgefunden hat. Vielmehr habe ich hierfür einzelne Bausteine aus den Philonächten und dem -wochenende zusammengestellt und diese um neue Elemente erweitert. Bei der Auswahl der Bausteine bzw. Elemente für die Philonacht zum Thema „Wie wollen wir leben?“ habe ich mich an der SAVI-Regel<sup>2</sup> für interessantes und nachhaltiges Lernen orientiert, gleichzeitig an Bewährtem. Die Bausteine haben Jugendliche im Alter von 15 bis 17 Jahren im Blick und eignen sich auch für eine heterogene Lerngruppe mit unterschiedlichen Lernausgangslagen.

## DAS DIDAKTISCHE GRUNDGERÜST UND DIE AUSWAHL DES THEMAS

Das didaktische Grundgerüst der Philonächte und des -wochenendes ist stets das gleiche: Ein geeigneter Termin wird mit den potenziellen Teilnehmer\*innen gemeinsam gesucht. Es folgt eine ansprechende Einladung, der auch ein Elternbrief mit der Einwilligungserklärung angefügt ist. Im Vorfeld der Philonacht, ca. zwei

<sup>1</sup> Vgl. Gerald Hüther: Die Freude am Lernen ist Ausdruck der Freude am Leben, in diesem Heft, 4ff.

<sup>2</sup> Vgl. Weidenmann, Active Training, 19, sowie Christina Harder, SAVI – Checkliste, in diesem Heft, 98ff.



# WIE WOLLT IHR LEBEN?



# WIE WILLST DU LEBEN?



© Thaut Image/Fotolia  
Eigene Darstellung

Wochen vorher, findet ein Vorbereitungstreffen statt, für das mind. eine Unterrichtsdoppelseunde eingeplant werden sollte. Einladung und Vorbereitungstreffen machen allen Teilnehmenden deutlich, dass die Philonacht ihre Veranstaltung ist, in die sie von Anfang bis Ende aktiv eingebunden sind und in der sie für das Gelingen sowie für das eigene Lernen und das der anderen Verantwortung tragen. Sie sind also die Subjekte dieser Veranstaltung und des Lernprozesses, keine passiven Objekte und Konsumenten.

In der hier vorgestellten Philonacht sind das Thema sowie zentrale didaktische Bausteine nach dem Kriterium der SAVI-Regel gesetzt. Wenn den Schüler\*innen ein noch stärkeres Erleben von Selbstwirksamkeit und Verantwortung ermöglicht werden soll, dann können außer der Themenauswahl auch die Auswahl der Methoden, Sozialformen und Materialien, also konkreter Lernwege, den Schüler\*innen überlassen werden. Die erwachsene Lehrperson würde dann lediglich Vorschläge machen und Anregungen geben. In diesem Fall müsste für das Vorbereitungstreffen jedoch deutlich mehr Zeit eingeplant werden als eine Doppelstunde.

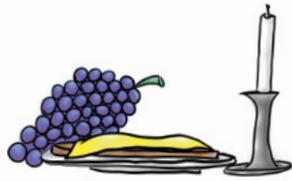
Doch auch wenn Thema bzw. Leitfrage und zentrale Methodenbausteine gesetzt sind, bleibt für die Jugendlichen noch ausreichend Raum für eigene Vorstellungen und Wünsche zur Gestaltung ihrer Philonacht. In diesen Freiräumen können sie Freiheit von engen inhaltlichen Zielvorgaben sowie konkreten Erwartungen und Bewertungen erfahren. Zugleich erfahren sie, dass diese Freiheit mit einer Verantwortung für das Gelingen einhergeht und sie Subjekte ihres eigenen Lernens sind. Da dieses Erleben des Zusammenspiels von Freiheit

und Verantwortung im Rahmen einer Philonacht als eigener Lernprozess neben und durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Thema und Fragestellungen dazu abläuft, bietet sich für ein interaktives Lernsetting genau dieses Thema an: „Freiheit und Verantwortung“. Um diesen weiten Themenbereich wiederum einzugrenzen, zugleich aber im Sinne einer Subjektorientierung an den Schüler\*innen zu konzipieren, wird für die hier vorgestellte Philonacht eine grundlegend existenzielle Leitfrage als Überschrift ausgewählt: *Wie wollen wir leben? Wie willst du leben?* Daran ist die Frage gebunden: Hast du überhaupt die Freiheit, so zu leben, wie du willst? Und welche Verantwortung trägst du dann für dein Leben und das anderer?

## DIE VORBEREITUNG DER PHILONACHT

Die teilnehmenden Schüler\*innen wurden im Einladungsschreiben außer zu der Philonacht auch zum Vorbereitungstreffen eingeladen. In dem Raum des Treffens ist eine Wäscheleine aufgespannt. Moderationskarten in einer Farbe, liegen bereit. Auf einer Tafel oder einem großen Plakat stehen die leitenden Fragen der Philonacht: *Wie wollen wir leben? Wie willst DU leben?*

Die Schüler\*innen werden gebeten, Murmelgruppen zu bilden, in denen sie spontane Gedanken zu den beiden Leitfragen der Philonacht austauschen. Philosophische Frage haben die (wunderbare!) Eigenschaft, dass sich aus ihnen in der Regel zahlreiche weitere Fragen



ABENDESSEN



ABWASCHEN  
abends



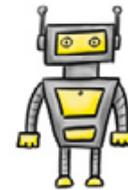
AUFRÄUMEN



FRÜHSTÜCK



RAUM  
VORBEREITUNG



TECHNIK

Beispiele für  
Jobkarten.

© Amelie Harder

ergeben, so dass ein regelrechtes Fragen-Netz entsteht. Jede Murmelgruppe hält zentrale Gedanken ihres spontanen Murmelgesprächs in Form ausformulierter Fragen fest: je eine Frage auf einer Moderationskarte. Um die Übersicht zu behalten, könnte die Anzahl der Moderationskarten, die jede Murmelgruppe für ihre Fragen erhält, begrenzt werden.

Im Plenum werden die Fragen auf den Moderationskarten für alle sichtbar zunächst auf den Boden oder auf zusammengestellte Tische gelegt, oder sie werden an der Wand, Tafel oder sonstigen Flächen befestigt. Je nach Größe der Gesamtgruppe erhalten die Schüler\*innen den Auftrag, ihre Moderationskarten selbst den Fragen aus anderen Gruppen zuzuordnen, wenn es sich um gleiche oder ähnliche Fragen handelt. Sollte die Gruppe zu groß für diese unmittelbare Clusterung der Karten sein, werden die Karten zunächst einfach ungeordnet abgelegt bzw. angehängt und im Anschluss daran wird eine gemeinsame Clusterung im Gespräch vorgenommen. Nachdem die Fragen geclustert sind, werden sie an die Wäscheleine gehängt. Gleiche Fragen werden zusammengeheftet bzw. übereinander, ähnliche Fragen nebeneinander aufgehängt. Die gleiche Farbe der Karten zeigt an: Hier handelt es sich um *unsere* Fragen, die wir in die Philonacht mitbringen bzw. mitnehmen. Die Wäscheleine mit den gleichfarbigen

Fragekarten wird dann während der gesamten Philonacht im Hauptraum hängen.

Während der gesamten Philonacht werden Moderationskarten in zwei weiteren Farben ausliegen: eine Farbe, bspw. blau, für neue Gedanken oder Erkenntnisse der Teilnehmer\*innen zu einer der Fragen; eine andere Farbe, bspw. gelb, für neue Fragen der Teilnehmer\*innen. Ausdrücklich gehören zu den Teilnehmer\*innen die Lehrpersonen dazu. Auch sie können während der Philonacht Karten beschreiben und an die Wäscheleine hängen. Es sollte mit allen schon im Vorbereitungstreffen abgesprochen werden, ob die Karten anonym geschrieben oder mit Namen (Kürzel) gekennzeichnet werden. So entsteht über die Wäscheleine für alle Teilnehmenden sichtbar eine verbindende Linie vom Vorbereitungstreffen durch die Philonacht hindurch bis hin zu einem reflektierenden Rück- und Ausblick am Ende. Möglich ist auch, diese Wäscheleine mit in den Unterrichtsalldag hinein zu nehmen, um dort immer wieder auf die existenziell sehr zentrale Ausgangsfrage und die daraus entstandenen neuen Fragen, Gedanken und Ideen zurückgreifen zu können.

Mit dieser Methode der Wäscheleine werden im Grunde alle vier Aspekte der SAVI-Regel berücksichtigt: Die Lernenden bewegen sich sowohl körperlich als auch geistig, weil sie immer wieder bewusst eine Karte in einer bestimmten

Farbe auswählen, in die Hand nehmen und beschreiben sowie anschließend im Kontext der Clusterung an der Wäscheleine aufhängen (S). Sie sind im (Zu)Hören und Sprechen aufeinander fokussiert und nicht auf eine oder wenige (Lehr-)Person(en) (A). Mit der kontinuierlichen Visualisierung des gemeinsamen Lernprozesses über die Wäscheleine wird ihr inneres Auge aktiviert und ihre Vorstellungskraft genutzt (V). Alle Teilnehmer\*innen entwickeln und reflektieren im Prozess gemeinsam Lösungsansätze (I).<sup>3</sup>

Nachdem die Schüler\*innen sich so bereits in der Vorbereitung mit der Leitfrage der Philonacht auseinandergesetzt haben, geht es mit der Verteilung von *Jobs* für die Philonacht weiter. Hierfür sind *Jobkarten* (siehe Downloadmaterial zu diesem Artikel) in der Anzahl der Teilnehmer\*innen (auch der Lehrpersonen) vorbereitet. Auf jeder Jobkarte ist ein Symbol und/oder ein Bild bzw. eine Zeichnung zu sehen, das/die für einen Job steht: bspw. das Klemmbrett mit Schreibfeder für den Job, die Räume für die Philonacht vorzubereiten. Die Jobkarten werden von den Teilnehmer\*innen ausgewählt. Für die Gruppendynamik und ggf. auch zur Vermeidung langer Diskussionen können die Jobkarten auch nach dem Zufallsprinzip gezogen bzw. verteilt werden. Mit der Verteilung von *Jobs* für die Nacht wird deutlich: Ihr habt die Freiheit, zu entscheiden, wie und ggf. womit ihr euren Job erledigen wollt; zugleich tragt ihr die Verantwortung dafür. Wer zum Beispiel die Karte mit dem Käsebrot auf dem Teller, den Weintrauben und der Kerze plus dem Wort „Abendessen“ zieht, ist zuständig für das Abendessen und hat nun die Freiheit zu entscheiden, wie er\*sie das organisieren möchte und was es überhaupt zu essen geben soll.<sup>4</sup> Die Jobkarten sollten in der Philonacht für alle erkennbar sein: z.B. indem die Jobsymbole auf einem vorbereiteten oder selbst erstellten Namensschild zu sehen sind. So wissen immer alle Teilnehmer\*innen, wer für welchen Job zuständig ist und an wen sie sich wenden können, wenn sie dazu Fragen oder Wünsche haben.

Daran anschließend wird gemeinsam auf den möglichen Ablauf der Philonacht (**M 1**) geschaut. Die gesetzten Methodenbausteine liegen als visualisierte Bausteine in einer gemeinsamen Farbe, bspw. auf grünem Tonpapier, für

alle sichtbar auf dem Fußboden. Möglich ist hier auch die Nutzung eines vorbereiteten Worddokuments mit verschiebbaren Bausteinen, das über ein Smartboard gezeigt wird. Gemeinsam werden nun Zeitfenster für die vorgegebenen *Methodenbausteine* verabredet genauso wie für individuelle *Frei-Räume* und *Zwischen-Zeiten*, in denen gemeinsam gegessen wird. Das Ergebnis ist ein Ablauf der Philonacht, den die teilnehmenden Schüler\*innen zumindest in Teilen mitbestimmen konnten.

Schließlich erhalten die Teilnehmer\*innen am Ende des Vorbereitungstreffens eine kleine Hausaufgabe (**M 2**). Damit haben sie die Aufgabe, sich bereits im Vorfeld gedanklich mit der Leitfrage der Philonacht auseinanderzusetzen und mit sich selbst, ihren eigenen Wünschen für ihr Leben, in Verbindung zu bringen. Zugleich erfolgt damit ggf. schon ein Anstoß zum Nachdenken: darüber, ob und inwieweit – durch was oder wen ggf. beschränkt – sie ihr Leben selbstbestimmt nach ihrem (freien?) Willen gestalten können und welche Verantwortung sie dabei für mögliche Fehlentscheidungen tragen.

## ABLAUF DER PHILONACHT

### ► Ankommen

Die beiden Philonächte an der IGS Osterholz-Scharmbeck fanden in der letzten Woche vor den Weihnachtsferien in der Schule statt. Uns standen die Schulbibliothek, der große Flur davor sowie zwei weitere Räume, jeweils mit Smartboards, zur Verfügung. Im Grunde hatten wir aber das gesamte Hauptgebäude der Schule für uns, was für die Schüler\*innen einen ganz eigenen Charme hatte. Eingeladen waren die Schüler\*innen ab 16.30 Uhr; gemeinsamer Beginn sollte spätestens um 17.30 Uhr sein. So bestand auch an diesem Punkt einerseits eine gewisse Freiheit, andererseits mit dem gesetzten Startpunkt eine bindende Verantwortung für den gemeinsamen Beginn. Die meisten Schüler\*innen kamen so rechtzeitig, dass sie sich schon ihren Schlafplatz zwischen den Bücherregalen und Sofas einrichten konnten. Außerdem konnten bereits Tische und Bänke bzw. Stühle auf dem Flur für das gemeinsame Abendessen und Frühstück vorbereitet werden. Es ist durchaus vorteilhaft, wenn also insbesondere diejenigen Schüler\*innen bereits rechtzeitig da sind, die auch entsprechende Jobkarten gezogen/erhalten haben. Das hindert natürlich andere Schüler\*innen nicht daran, helfend mit anzupacken.



**DIE MATERIALIEN** zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan) als pdf-Datei abrufbar.

<sup>3</sup> Vgl. zur Methode der Wäscheleine: Weidenmann, Active Training, 147.

<sup>4</sup> Wird für das Abendessen und ggf. auch Frühstück Geld benötigt und müsste dies von den Teilnehmer\*innen eingesammelt werden, dann sollte hierfür die erwachsene Lehrperson wenigstens eine Mit-Verantwortung übernehmen.



Beispiel für eine  
Objekt-Collage.  
© Christina Harder

### ► Beginn

Ein gestalteter gemeinsamer Beginn könnte über eine gezogene Jobkarte in der Zuständigkeit eines oder zwei Schüler\*innen liegen. Anschließend erhalten alle Teilnehmer\*innen noch einmal einen Überblick über den im Vorbereitungstreffen gemeinsam zusammengestellten Ablauf der Philonacht. Sie werden zudem an die Wäscheleine, die im Raum hängt, und die ausliegenden Moderationskarten sowie deren Funktion erinnert. Der Ablauf der Philonacht (**M 1**) wird in Form eines Plakates für alle sichtbar aufgehängt.

### ► Methodenbausteine

#### Objekt-Collage

Nach dem gemeinsamen Beginn werden die Schüler\*innen gebeten, ihre mitgebrachten sechs Gegenstände und/oder Fotos/Bilder in einer Ecke des Raumes bzw. der zur Verfügung stehenden Räume als Objekt-Collage aufzustellen (vgl. **M 2**). Anschließend stellen sie sich in Kleingruppen gegenseitig ihre Collagen vor und kommen darüber ins Gespräch. Als Impuls kann ihnen mitgegeben werden: *Setzt Euch mit der Frage auseinander, ob ihr es (immer) selbst in der Hand habt, wie euer Leben verläuft!*

#### Diskussionsrundgang zu Textauszügen

Nach dem Abendessen machen die Schüler\*innen in Kleingruppen einen Diskussionsrund-

gang. Ausgelegt oder ausgehängt, möglichst in großen Abständen, ggf. verteilt auf zwei Räume, sind insgesamt sechs Textauszüge (**M 3**). Sie stammen aus einem Essay des Schweizer Philosophen Peter Bieri, der im Jahr 2007 unter dem Titel „Wie wollen wir leben?“ im ZEITmagazin LEBEN<sup>5</sup> erschienen ist.<sup>6</sup>

An dieser Stelle sind ganz bewusst Auszüge aus einem Text Peter Bieris gewählt worden. Zwei Jahre vor der Veröffentlichung dieses Essays nämlich, im Jahr 2005, erregte Bieri mit einem Artikel unter der Rubrik Wissenschaft Debatte im Spiegel Aufsehen.<sup>7</sup> Darin reagierte er auf ein zuvor erschienenes Streitgespräch im Spiegel über den freien Willen, in dem seitens einiger Vertreter der Hirnforschung eben dieser als menschliche Illusion beschrieben wurde. In einer konsequent logischen Argumentation kommt Bieri hingegen zu dem Schluss: Ja, der Mensch ist zwar durch zahlreiche Faktoren determiniert. Die vielfältigen Determinanten jedoch seien es letztlich, die einem Menschen seine Individualität verleihen. Ohne Determinanten könnte ein Mensch gar keine Persönlichkeit ausbilden, da er sich dann quasi wie in einem luftleeren Raum bewegen würde. Für Bieri sind deshalb die unbestrittene Realität vielfacher Determinanten, die auf den Menschen einwirken, und zugleich das Festhalten an der Prämisse des freien Willens – wenn auch in begrenztem Rahmen – miteinander kompatibel. Seine Position wird deshalb auch in der Diskussion um den freien Willen des Menschen Kompatibilismus genannt. Darüber hinaus macht Bieri ganz in Philosophen-Manier deutlich, dass die Behauptung seitens der Hirnforschung, der menschliche Wille sei eine bloße Illusion, einem Missverständnis des Begriffes „Freiheit“ auf den Leim gehe. Bieris Position kann als eine Mittelposition in der Diskussion um den freien Willen aufgefasst werden, die zudem an zentralen Punkten dem christlichen Freiheitsverständnis sehr nahekommt.

Die Schüler\*innen werden nun in Kleingruppen in den Rundgang geschickt. Vorher aber werden sie auf eine grafische Darstellung aufmerksam gemacht, die in den Räumen des Rundgangs aufgehängt sind: „Determinanten des

<sup>5</sup> Bieri, Wie wollen wir leben? [www.zeit.de/2007/24/Peter-Bieri/komplettansicht](http://www.zeit.de/2007/24/Peter-Bieri/komplettansicht).

<sup>6</sup> Bieri ist emeritierter Professor für Analytische Philosophie an der FU Berlin. Darüber hinaus schreibt er unter dem Pseudonym Pascal Mercier Romane; u.a. der Bestseller „Nachtzug nach Lissabon“ stammt aus seiner Feder.

<sup>7</sup> Bieri, Unser Wille ist frei, [www.spiegel.de/spiegel/a-336006.html](http://www.spiegel.de/spiegel/a-336006.html).

menschlichen Bewusstseins und Seins". Mehr wird zu der Grafik nicht erläutert. Die Schüler\*innen können eigenständig Zusammenhänge herstellen.

Der Diskussionsrundgang sollte zunächst für alle Gruppen an dem ersten Textauszug (rote Schrift) starten, mit dem Peter Bieri seinen Essay selbst auch einleitet:

„Wir wollen über unser Leben selbst bestimmen. Das sind Worte, die leidenschaftliche Zustimmung finden, denn sie handeln von unserer Würde und unserem Glück. Doch was bedeutet das eigentlich?“

Der Satz wird vorgelesen. Eine Gruppe bleibt hier nun stehen, um an dieser Stelle mit ihrer Diskussion zu beginnen. Die anderen Gruppen verteilen sich auf die übrigen Textauszüge und beginnen an ihnen ihren Diskussionsrundgang. Je nach Größe der Gesamtgruppe sind entweder jeweils zwei Kopien pro Auszug ausgehängt oder aber die Kleingruppen sind entsprechend größer. Sie sollten allerdings nicht aus mehr Personen als fünf bestehen, da ansonsten auch in diesem kooperativen Gesprächsformat die Gefahr besteht, dass die stilleren Schüler\*innen nicht zu Wort kommen können bzw. es sich nicht trauen. Mit Blick auf das A (= auditiv) der SAVI-Regel sollte die Möglichkeit des einander Zuhörens und Sprechens gleichermaßen für möglichst alle teilnehmenden Schüler\*innen bestehen.

Am Ende des Diskussionsrundgangs kommen alle Schüler\*innen nochmals am letzten Textauszug (grüne Schrift) zusammen. Er wird laut vorgelesen:

„Äußerem Zwang entfliehen, einem befreienden Selbstbild Einfluss verschaffen, Manipulation abwehren, zu einer eigenen Stimme finden: All das gehört zum Kampf um Selbstbestimmung.“ (...)

„Der Kampf ist nie zu Ende. Selbstbestimmung ist etwas, das immer wieder verloren gehen kann.“(...)

„Sternstunden der Selbstbestimmung erkennen wir manchmal erst im Rückblick. Dann sagen wir: Damals, in jenem glücklichen Moment, war ich ganz bei mir.“

Anschließend erhalten die Schüler\*innen die Möglichkeit, (neue) eigene Gedanken und ggf. neue Fragen auf die entsprechenden Moderationskarten zu schreiben und an die Wäscheleine zu hängen.

### Stegreif-Spiel: frei und verantwortlich (?)

Nach einer Frei-Zeit folgt schließlich ein Stegreif-Spiel. Hierfür werden wieder Gruppen zu-



„Determinanten des menschlichen Bewusstseins und Seins“.

© Amelie Harder

sammengestellt oder finden sich. Die Gruppen sollten aus max. vier Schüler\*innen bestehen, damit in dem Gespräch möglichst jedem\*r ein ausreichender Gesprächsanteil zukommen kann.

Die Schüler\*innen ziehen nun aus den drei verschiedenen Kartenstapeln (**M4**) folgende Karten: Aus dem Stapel mit den *Rollen-/Personenkarten* zieht jede\*r Schüler\*in eine Karte. In jeder Gruppe sollte jede Rolle nur einmal besetzt sein. Bei doppelt besetzten Rollen legt ein\*e Schüler\*in die Rollenkarte wieder zurück und zieht eine neue. Aus dem Stapel mit den *Situationskarten* zieht ebenfalls jede\*r Schüler\*in eine Karte. Hier kann es innerhalb einer Gruppe ruhig zu Doppelungen kommen. Zuletzt wird aus dem Stapel der *Ereigniskarten* eine Karte pro Spiel-Gruppe gezogen. Nun schlüpft jede\*r Schüler\*in in seiner\*ihrer Spiel-Gruppe in die gezogene Personenrolle und versetzt sich in die Situation, in der diese Person gerade steckt. Schließlich wird die Ereigniskarte für die Spiel-Gruppe aufgedeckt. Jede\*r bekommt einen kurzen Moment, sich in seiner Rolle und Situation in das Ereignis hineinzudenken und zu fühlen.



### Into the Wild – Die Geschichte eines Aussteigers

Sean Penn,  
Jon Krakauer  
USA 2007  
Spielfilm 148 Min.  
FSK 12  
[www.intothewilderfilm.de](http://www.intothewilderfilm.de)

Dann wird improvisiert. Ein Gespräch entsteht zwischen diesen Personen in ihren jeweiligen Situationen: ein Gespräch, in dem es um die Frage geht, ob das, was die Personen für ihre unmittelbare Zukunft erreichen oder tun wollen, für sie realistisch erreichbar oder machbar ist oder ob ihnen etwas oder jemand im Weg stehen könnte. Können diese Personen in dieser Situation selbstbestimmt leben und nach ihrem freien Willen handeln?

Je nach Größe der Gesamtgruppe und des Zeitfensters können im Anschluss an die improvisierten Gespräche in den Spielgruppen Kurzfassungen der Stegreif-Gespräche im Plenum vorgeführt werden. Die Schlusszene wird dann jeweils eingefroren, die Zuschauer\*innen erhalten die Möglichkeit zu einer der Personen hinzugehen, ihr auf die Schulter oder den Arm zu fassen und ihr eine Frage zu stellen. Auf diese Weise wird weiter improvisiert und können möglicherweise neue Aspekte, Gedanken und Gefühle ins Spiel kommen.

Anschließend besteht wieder die Möglichkeit, neue Gedanken und/oder Fragen auf die Moderationskarten zu schreiben und an die Wäscheleine zu hängen.

#### Film: „Into the wild“

Nach dem gemeinsamen Tagesabschluss besteht für Nachtschwärmer die Möglichkeit, sich den Film „Into the wild“ anzusehen. Dieser Film basiert auf authentischen Tagebucheinträgen, Postkarten und Interviews, mit deren Hilfe der Journalist John Krakauer die abenteuerliche Reise des jungen Mannes Christopher McCandless rekonstruiert hat. Chris' Reise beginnt, als er 22 Jahre alt ist und sein College gerade mit hervorragenden Noten abgeschlossen hat. Ausgelöst durch ein Geschenk (Auto) seiner stolzen Eltern zum Collegeabschluss, beginnt Chris, sein bisheriges Leben zu hinterfragen und schließlich hinter sich zu lassen, um ganz neu anfangen zu können. Seine Reise ist zunächst eine Befreiung von allem Belastendem und falsch Empfundene in seinem bisherigen Leben; eine Suche nach Freiheit, die Chris schließlich in der Einsamkeit der Wildnis Alaskas zu finden meint. Er gibt sich einen neuen Namen: Alexander Supertramp. Seine Kreditkarte, seinen Ausweis zerschneidet er. Seine Ersparnisse spendet er. Und seine Eltern ebenso wie seine jüngere Schwester wissen nicht, wo er ist und ob er überhaupt noch lebt.

Dieser Film thematisiert das große Thema Freiheit auf eindrückliche Weise mit einem bewegenden und sehr nachdenklichen Ende, das die Botschaft enthält: Freiheit ohne Bindungen und ohne Verantwortung führt in eine Sackgasse, nicht in die ersehnte Freiheit. Also ein Film, der den Nachtschwärmer\*innen weiteren Diskussionsstoff liefern kann.<sup>8</sup>

#### Auswertung und Ausblick

Nach dem Frühstück wird die Philonacht ausgewertet. Hierfür werden die Karten von der Wäscheleine abgenommen: zunächst die Fragen aus dem Vorbereitungstreffen. Jede Frage wird vorgelesen und dann kurz gemeinsam überlegt, ob und welche (vorläufigen) Antworten die Schüler\*innen ggf. gefunden haben. Dann werden die Karten mit den Gedanken und Ideen, die die Schüler\*innen während der Philonacht zwischen den Methoden-Bausteinen hatten, vorgelesen; schließlich die Karten mit den neuen Fragen, die entstanden sind und die aus der Philonacht mitgenommen werden. Gemeinsam wird nun überlegt, mit welchen Gedanken und Fragen es nach der Philonacht weitergehen kann und soll: im Religionsunterricht zum Beispiel. ◆

#### Literatur

- Bieri, Peter:** Unser Wille ist frei, Wissenschaft. Debatte, in: Der Spiegel 2/2005, [www.spiegel.de/spiegel/a-336006.html](http://www.spiegel.de/spiegel/a-336006.html) (21.07.2021)
- Bieri, Peter:** Wie wollen wir leben?, in: Zeit Online, 7. Juni 2007, [www.zeit.de/2007/24/Peter-Bieri/komplettansicht](http://www.zeit.de/2007/24/Peter-Bieri/komplettansicht) (21.07.2021)
- Sistermann, Rolf (Hg.):** WeiterDenken, Philosophie/Ethik Oberstufe, Band C, Braunschweig 2012
- Weidenmann, Bernd:** Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare, Weinheim/Basel<sup>3</sup>2015



#### CHRISTINA HARDER

ist Dozentin für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat am RPI Loccum und leitet die Redaktion des Loccumer Pelikan.

<sup>8</sup> Für ältere Schüler\*innen (ab 11. Jg.) ist es empfehlenswert, das Thema „Freiheit und Verantwortung“ mit diesem Film zu erarbeiten. Materialien und Texte dafür finden sich in: WeiterDenken, Philosophie/Ethik Oberstufe, Band C, hg. v. Rolf Sistermann, Braunschweig 2012, 157-175.

JEANNETTE EICKMANN

# „Du bist unvergleichlich!“

Die Erfahrung der Annahme aus einem Lied sprachlich und leiblich in Verbindung bringen mit der paulinischen Rechtfertigungsbotschaft

## THEMATISCHER SCHWERPUNKT

Bei Paulus geht es um ganz elementare Identitätsfragen, die für Schüler\*innen des Sekundarbereichs I von großer Relevanz sind: „Darf ich sein?, Darf ich ‚ich selbst sein?, Inwiefern muss oder kann ich mich verändern?, Darf ich dazugehören?“<sup>1</sup> Aber: Die Sprache des Paulus lässt sich oftmals nur schwer erschließen und häufig wird deutlich, wie schwierig und sperrig die paulinische Rechtfertigungstheologie für Schüler\*innen dieser Altersgruppe ist.<sup>2</sup> Einen konkreten lebensweltlichen Bezug, an dem sich Schüler\*innen eine mögliche Lebensrelevanz deutlich machen können, bietet das Lied „Unvergleichlich“ von Batomae<sup>3</sup>, einem Singersongwriter aus Berlin. Der Song huldigt das Anderssein, das nicht Perfekte an einem Menschen und ermutigt dazu, sich so anzunehmen wie man ist, statt sich ständig vergleichen zu müssen mit dem von den (sozialen) Medien propagierten Schönheitsideal. Die Message des Songs ist also eine Rechtfertigungsbotschaft in moderner Gestalt – wird die besungene Person dort doch dazu animiert, sich aus einer Perspektive des Geliebtseins ansehen zu lassen, um sich selbst mit allen Stärken und Schwächen

annehmen zu können. Paulus macht in 1. Kor. 12,13 darauf aufmerksam, dass man sich, andere und Gott nur verzerrt, unvollständig und fragmentarisch sieht wie in einem blind gewordenen Spiegel. Seine Hoffnungsverheißung ist: Das bleibt aber nicht immer so. Diese Hoffnung wird schon konkret in dem letzten Satz ermutigt: Du wirst erkennen, dass Gott dich schon immer angenommen (gerechtfertigt) hat, wie du bist und wie er es dir zugesagt hat.

## DAS THEMA ESSSTÖRUNG IM MUSIKVIDEO UND IM JUGENDROMAN

In dem Musikvideo zu dem Lied „Unvergleichlich“ präsentiert sich Jana Crämer (Bloggerin von „Endlich ich“, Influencerin und mit dem Musiker Batomae, ihrem besten Freund, bundesweit auf Konzertlesungen – auch an Schulen! – unterwegs) mit ihrer Essstörung schonungslos ehrlich: Sie wog vor wenigen Jahren noch 180 Kilo und zeigt sich dort mit ihrem nicht perfekten Körper, ihrer Scham darüber und ihrem Ekel vor sich selbst – aber auch mit ihrem Strahlen, wenn es ihr gelingt, ausgelöst durch den liebenden Blick des Sängers, sich selbst anzunehmen.

Jana Crämer spricht offen in ihrem Podcast „Schweigen ändert nichts“ über ihre Essstörung und erzählt in ihrem Debütroman „Das Mäd-



„Unvergleichlich“ von Batomae auf Vimeo: <https://vimeo.com/141775742>

<sup>1</sup> Woyke, Paulus, 2.2 Anknüpfungspunkte.

<sup>2</sup> Vgl. dazu a.a.O. die Ausführungen im Abschnitt 2.1 Herausforderungen.

<sup>3</sup> Erscheinungsdatum: 14.08.2015 bei Spinnup. Website: [www.batomae.de](http://www.batomae.de).



Vier Screenshots aus dem Musikvideo „Batomaë – Unvergleichlich“ (<https://vimeo.com/141775742>) © Felix Schelhasse / Fuse Films

chen aus der 1. Reihe“ auch autobiografisch die Geschichte von Lea, einer jungen Frau, die unter einer Essstörung leidet, und die ihre Sorgen für einen Abend vergessen kann, wenn sie mit ihrer besten Freundin Jule auf den Konzerten ihrer Lieblingsband in der ersten Reihe steht. Für ihr Engagement wurde Jana Crämer 2018 mit dem Signs Award geehrt.

## ANGENOMMENSEIN UND ANNAHME BEI PAULUS

In Röm 15,7 greift Paulus den Gedanken des Angenommenseins auf und verbindet ihn mit der Aufforderung, ebenso andere Menschen ohne jegliche Einschränkung – vorbehaltlos – anzunehmen. Auch wenn sich bei Paulus diese Annahme auf den Fremden bezieht – den, der bei uns Zuflucht sucht – ist es im unterrichtlichen Kontext durchaus legitim, diese Annahme auf die Fremdheit im Nächsten auszuweiten: jeden Menschen mit all seinen Eigenarten und Eigenheiten anzunehmen, statt sich über den Körper, die Kleidung, die Hautfarbe, die Erfahrungen der einen oder die Dyskalkulie, die körperliche Beeinträchtigung, die Selbstzweifel,

die Krise des anderen lustig zu machen und ihn deswegen auszugrenzen. Um anderen mit diesem liebe- und respektvollen Blick begegnen zu können, bedarf es immer wieder des Perspektivwechsels, der in dieser Sequenz eingeübt und im Folgenden näher erläutert wird.

## LERNSITUATION

Laut einer aktuellen Jugendstudie<sup>4</sup> haben viele Jugendliche hinsichtlich ihrer Selbstwahrnehmung und -bewertung ein zwiespaltiges Körpergefühl. Zwar wollen sie sich mehrheitlich von externen Bewertungen nicht beeindruckt lassen, gestehen jedoch gleichzeitig ein, dass ihnen dies nicht gut oder nur mit Unterstützung (von Freunden und Familienmitgliedern) gelinge. Um dieses sensible Thema in Unterrichtszusammenhängen an- oder besprechen zu können, bedarf es eines Schutzraumes der eigenen Person. Genau an diesem Punkt setzt der Song „Unvergleichlich“ von Batomaë an. Dem eigenen Gefühl der Minderwertigkeit, das also vielen Schüler\*innen dieser Altersgruppe bekannt sein dürfte, wird dort der liebevolle Blick des Sängers/des lyrischen Ich auf die wertvolle Einzigartigkeit des lyrischen Du gegenübergestellt. Sowohl im Lied als auch im Video und im Romanauszug können sich Schüler\*innen stellvertretend individuell verorten, ohne eigene Schwächen preisgeben zu müssen.

Paulus dürfte den meisten Schüler\*innen des Sekundarbereichs I erst einmal nicht viel sagen. Auch wenn der Ursprungszusammenhang der Paulusbrieve nicht direkt mit der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen korreliert, spricht seine Theologie in das beschriebene Lebensgefühl hinein.

Zwei Möglichkeiten des Einsatzes dieses Unterrichtsbausteins innerhalb einer Paulussequenz bieten sich an. Möglich ist, sich zunächst biografisch der Person des Paulus anzunähern und diesen Baustein nach der Erarbeitung des Damaskuserlebnisses einzuarbeiten, wenn es darum geht, ansatzweise in seine Theologie einzuführen. Ebenfalls ist denkbar, mit dem lebensweltlichen Impuls des Liedes einzusteigen und es als sprachliche Brücke zur Rechtfertigungsbotschaft des Paulus zu nutzen. Erst im Anschluss stünde dann die Person des Paulus als eine Art Anforderungssituation im Fokus: Was ist das für ein Mensch, der auf seinen Missionsreisen solche Botschaften verkündet?

<sup>4</sup> Vgl. Calmbach u.a., SINUS-Jugendstudie 2020, 302.

## LERNIMPULS

Ausgangs- und Endpunkt in dieser Lernsequenz ist das Lied „Unvergleichlich“ von Batomae. Zu Beginn werden nur die beiden ersten Strophen gehört und innerhalb einer Inszenierung sprachlich und gestalterisch interpretiert. Im weiteren Verlauf wird das Lied sowohl mit dem dazugehörigen Musikvideo, einem Romanauszug als auch mit 1. Kor.13,12 und Röm 15,7 verknüpft. Das Lied fungiert so als Brücke zwischen biblischer Sprache und Jugendsprache.

## LERNARRANGEMENT

### ► Erster Unterrichtsschritt:

#### Inszenierung des Liedes „Unvergleichlich“ von Batomae

In der ersten Doppelstunde hören die Schüler\*innen die ersten beiden Strophen des Liedes „Unvergleichlich“ von Batomae und inszenieren den Liedtext. Um eine größere Deutungs Offenheit zu gewährleisten, wird das Lied zunächst (ohne Musikvideo oder Text) nur gehört – gerne mit geschlossenen Augen, um den Fokus auf das innere Wahrnehmen des Liedes als musikalische Gestaltung einer Aussage zu legen. Spontane Assoziationen und Eindrücken sollte im Anschluss Raum gegeben werden: Was hast du gehört? In welcher Krise könnte sich die besungene Person befinden? Beschreibt die Sicht des Sängers auf die besungene Person!

Nach diesem fokussierten ersten Höreindruck liegt der Kern der Doppelstunde anschließend auf einer kooperativen Arbeitsphase im Sinne von Think, Pair, Share: Dazu arbeiten die Schüler\*innen arbeitsteilig in Einzelarbeit die Perspektive des lyrischen Du und des lyrischen Ich heraus, tauschen sich in Partnerarbeit aus und schreiben zwei bis drei zentrale Aussagen auf eine Gedanken- (Innensicht des lyrischen Du) bzw. Sprechblase (Außensicht des lyrischen Ich). Besondere Bedeutung sollte darauf liegen, dass die Schüler\*innen anhand von konkreten Beispielen eine eigene Sprache finden für Aussagen im Lied wie „Ich bin nicht gut genug“, „Ich reiche mir nicht“, „Du bist unvergleichlich“, „Jedes Detail an dir ist heilig“. In Gruppenarbeit werden die jeweils drei bis vier aussagekräftigsten Aussagen des Du und des Ich ausgewählt. Diese sollen in die Inszenierung eines Dialogs einfließen, in der die Perspektiven auch körperlich und räumlich dargestellt werden. Für die In-



© Felix Schelhasse / Fuse Films

szenerierung steht den Schüler\*innen einige Tipps (**M 1**) zur Verfügung.

#### Differenzierungsangebot

Schüler\*innen mit dem Förderbedarf Lernen können eine Anlegekarte zum Liedtext (**M 1a**) nutzen, auf der sich der Inhalt des Liedtextes in leichter Sprache befindet.

### ► Zweiter Unterrichtsschritt:

#### Die Gefühlssprache des Musikvideos erarbeiten

In der zweiten Doppelstunde steht das Musikvideo als konkretes Beispiel einer menschlichen Krise im Fokus. Aufgrund der hohen Offenheit der Darstellung ist weder mit negativen oder obszönen Äußerungen noch mit Hohn seitens der Schüler\*innen zu rechnen, sondern mit echtem Interesse und Mitgefühl. Als Einstieg können einige der Stills (**M 2**) ungeordnet an die Tafel gehängt werden, um eine Seherwartung

zu schulen. Hypothesen zum Inhalt des Videos können gebildet und an der Tafel notiert werden. Nach dem ersten Sehen sollte spontanen Äußerungen genügend Raum gewährt werden. Die Lehrkraft sollte an dieser Stelle einige Informationen über Jana Crämer und ihr gemeinsames Engagement mit dem Sänger Batomae einfließen lassen. Mithilfe des Arbeitsblatts **M3** werden nach dem zweiten Sehen gezielt Janas Gefühle, Gedanken und Wünsche in den Blick genommen, die anschließend an der Tafel z. B. anhand der Stills und verschiedenfarbiger Karteikarten gebündelt werden können. Die Schüler\*innen sollten dazu ermutigt werden, wirklich alle Gefühle, auch Ekel und Scham über sich selbst, zu thematisieren, da dies eine wichtige Voraussetzung dafür ist, Empathie für sich selbst und andere zu entwickeln. Eine Annahme der (eigenen) Person kann nur gelingen, wenn auch die (eigenen und fremden) Schattenseiten aufgedeckt und integriert werden.

Für besonders interessierte Schüler\*innen böte sich hier die Möglichkeit, bis zur nächsten Doppelstunde ein Kurzreferat zum Thema Essstörungen vorzubereiten.

### ▶ **Dritter Unterrichtsschritt:**

#### **Die Spiegelmetaphorik bei Paulus und im Jugendroman erschließen**

Um die religiöse Perspektive des Paulus in 1. Kor 13,12 entschlüsseln zu können, beginnt die dritte Doppelstunde mit einer leiblichen Übung zur Wirkung von Spiegeln in Partnerarbeit: Die Partner sitzen oder stehen sich (einer als Mensch und einer als Spiegel) gegenüber; der Mensch beginnt mit langsamen Bewegungen und der Spiegel ahmt diese zeitgleich nach. Nach einer gewissen Zeit wird gewechselt. Als Variante werden die vorgespielte Mimik und Gestik in einer zweiten Runde beim Nachahmen so gesteigert, dass der Spiegel das Abbild verzerrt darstellt („Probiert einmal aus, welche Arten von Zerrspiegeln es gibt“). In der Auswertung der Übung sollte der Unterschied zwischen dem Spiegelbild und einem Foto erarbeitet werden. Auf einem Foto sieht man sich so, wie andere Menschen einen sehen; das Spiegelbild zeigt demgegenüber ein gespiegeltes Bild von uns: Wir sehen uns also seitenverkehrt und – je nach Spiegel – verzerrt.

Nach dieser Vorübung befassen sich die Schüler\*innen anhand des Arbeitsblatts **M4** mit 1. Kor. 12,13. Die Ergebnisse der Einzel- und Partnerarbeit können mit Hilfe der Zeichen und Symbole (**M5**) an der Tafel/am Whiteboard oder

auch in Gruppenarbeit veranschaulicht werden: Grafisiert, was „sehen“ *jetzt* und *einmal* und „erkennen“ *jetzt* und *einmal* bedeutet!

Als Überleitung zum kurzen Auszug aus dem Roman „Das Mädchen aus der 1. Reihe“, in dem ebenfalls eine Spiegelszene im Vordergrund steht (**M6**), fungiert die Wortkarte „Jana/Lea?“ (**M7**), mit der die Lehrkraft den autobiografischen Bezug im Roman herstellen kann. Die Ergänzung der Szene durch die Schüler\*innen legt den Fokus auf die neu eingebrachte Perspektive des göttlichen Blicks und die daraus veränderte Sicht Janas/Leas auf sich selbst.

### **Differenzierungsangebot**

Für Schüler\*innen mit Förderbedarf Lernen oder für leistungsschwächere Schüler\*innen steht ein differenzierendes Arbeitsblatt zu 1. Kor 13,12 (**M4a**) zur Verfügung, das den Kontrast von Realität und Verheißung stärker in den Vordergrund des Verstehens rückt und zusätzlich Hilfen durch Visualisierung anbietet.

### ▶ **Vierter Unterrichtsschritt:**

#### **Eine eigene Rechtfertigungsbotschaft in einer Liedstrophe gestalten**

Paulus fokussiert in Röm 15,7 die Annahme anderer als konsequente Weiterführung der Selbstannahme. Nach der intensiven Empathieschulung der Vorstunden kann nun an der Tafel oder am Whiteboard, in der Kreismitte oder in Gruppenarbeit anhand der Wortkarten „Du bist unvergleichlich!“ und Röm 15,7 (**M7**) sowie der bereits bekannten Zeichen/Symbole (**M5**) dieser Zusammenhang herausgearbeitet werden: Der gerechtfertigte Blick auf sich selbst ermöglicht, andere Menschen mit ihren Eigenheiten annehmen zu können. Als Schlüsselwort fungiert hier „darum“. Sprachlich setzen die Schüler\*innen dies um, indem sie eine eigene Rechtfertigungsbotschaft als alternative dritte Strophe des Liedes „Unvergleichlich“ formulieren (**M8**).

### **ANREGUNG ZUR WEITERARBEIT**

Eine lohnenswerte Möglichkeit der Weiterarbeit besteht in dem Erstellen eigener Erklärungsvideos seitens der Schüler\*innen. Neben der Stärkung der Medienkompetenz ist das Ziel, die erarbeiteten komplexen Zusammenhänge zwischen Paulus, Batomae und Jana Crämer zu reduzieren und auf einer Metaebene sprach-



**DIE MATERIALIEN** zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan) als pdf-Datei abrufbar.

lich kreativ-explorativ auf den Punkt zu bringen – eine Aufgabe, die kriteriengeleitet auch als Ersatzleistung für eine schriftliche Arbeit gestellt werden kann. Ein digitales Tool, mit dem man recht leicht ein eigenes Erklärvideo mit der so genannten Legetechnik erstellen kann, ist MySimpleShow. Dabei ist es sinnvoll, wenn die Lehrkraft einen „Classroom-Zugang“ anlegt und die Schüler\*innen diesen Zugang nutzen, der viele Möglichkeiten der Gestaltung bietet.<sup>5</sup> ◆

<sup>5</sup> Folgende Erklärvideos führen in das Tool ein: <https://www.youtube.com/watch?v=IU0GMZkxpcY/>.

## Literatur

**Calmbach**, Marc/Möller-Slawinski, Heide /Borchard, Inga/Schleer, Christoph: SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, [www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/SINUS-Jugendstudie\\_ba.pdf](http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/SINUS-Jugendstudie_ba.pdf) (05.06.2021)

**Crämer**, Jana: Das Mädchen aus der 1. Reihe, Oldenburg <sup>3</sup>2017

**Woyke**, Johannes: Paulus, bibeldidaktisch, Sekundarstufe. Wissenschaftlich-religionspädagogisches Lexikon, hg. von der Deutschen Bibelgesellschaft, abrufbar unter: <http://bibelwissenschaft.de/stichwort/100149> (05.06.2021)



**JEANNETTE EICKMANN** ist Fachmoderatorin für Evangelische Religion an Gesamtschulen und unterrichtet an der Evangelischen IGS Wunstorf.

\*\*\*

CORINNA ABT

# Was gibt mir Hoffnung in Zeiten von Corona?

Ein Scrapbook als Handlungsergebnis im Religionsunterricht

## Vorüberlegungen zum Thema

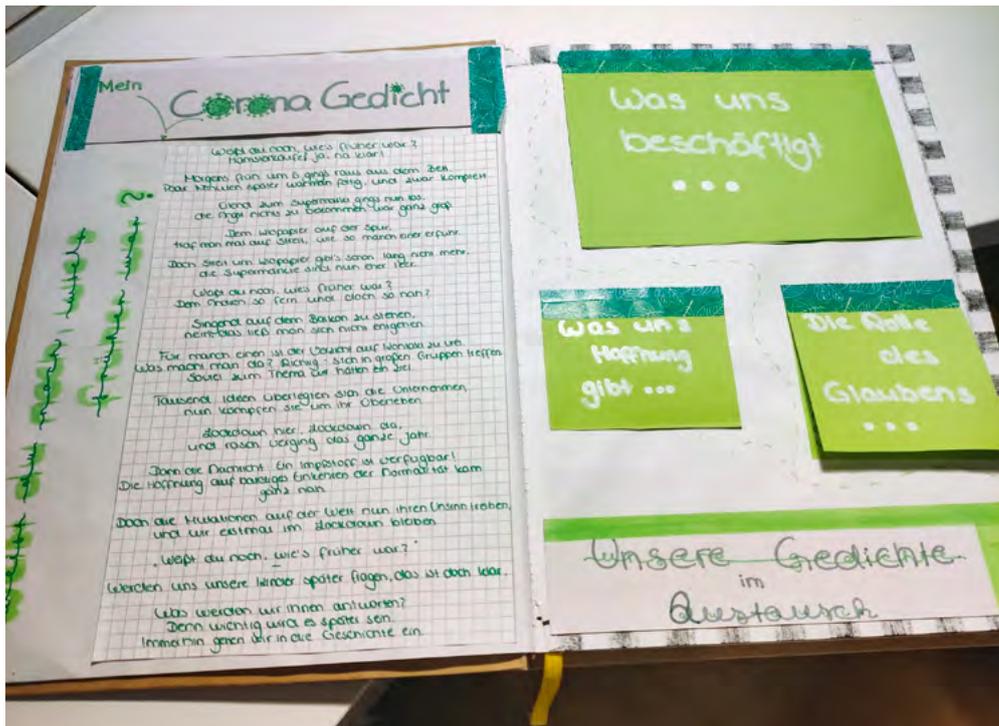
Während ich diesen Praxisartikel verfasse, sind mittlerweile eineinhalb Jahre Leben in und mit der Pandemie vergangen. Die Lernenden haben eine prägende Zeit hinter sich, Erfahrungen und Erlebnisse, die verarbeitet werden wollen. Der vorliegende Praxisbeitrag zeigt, wie ihre Erfahrungen und Empfindungen in der Pandemie aufgegriffen und über verschiedene digitale und analoge Lernangebote sowie kreative und kollaborative Methoden in den Religionsunterricht integriert und dort bearbeitet werden können. Einen Schwerpunkt bildet dabei die Scrapbook-Arbeit<sup>1</sup>: Die Sorgen und Nöte der jungen

Menschen in der Pandemie, die ja vielfach kaum sichtbar waren, werden wahr- und ernstgenommen. Es wird ein Raum für Austausch geschaffen und gemeinsam nach Hoffnungsmomenten gesucht, die sich vielfach finden lassen, sobald die Lernenden spüren, dass sie nicht allein mit den eigenen Gefühlen und Sorgen sind, sondern dass es den Mitschüler\*innen ähnlich geht. Hoffnungsmomente ergeben sich darüber hinaus beispielsweise auch in der Möglichkeit einer Andachtsgestaltung und der Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott.

Das Material ist ausgelegt auf den Unterricht in einer 11. Klasse des Beruflichen Gymnasiums.

<sup>1</sup> Scrapbook (auch als *Smashbook* bekannt) bedeutet so viel wie Schnipselbuch. Es handelt sich dabei um eine Art Bastelalbum aus *scraps*, also aus Papierschnipseln, kleinen Aufklebern, Fotos und Zeichnungen, die im Zusammenspiel mit kurzen Texten Botschaften und Inhalte transportieren. In unserer Kind-

heit haben wir zum Beispiel Tagebücher oder Freundebücher gebastelt und dabei die Seiten eines großen Notizblocks mit Aufklebern sowie Fotos beklebt, mit Buntstiften farbenfroh bemalt und kurze Texte dazu geschrieben. Beim Scrapbook-Gestalten gilt im Grunde das gleiche Prinzip.



Corona in Gedicht-  
form. Beispiel für ein  
Scrapbook.  
© Corinna Abt

## Didaktische Überlegungen

### Corona und die Schüler\*innen – Über die Herausforderungen dieser Zeit

Zu den großen Spannungsfeldern der Corona-Pandemie zählt sicherlich, dass der persönliche Austausch insbesondere in den von der Regierung verhängten Lockdowns stark eingeschränkt war. Ziel ist es daher, in einem Setting von Wechsel- und Distanzunterricht ausreichend Gesprächsanlässe zu bieten und kollaboratives Arbeiten und Austausch auch über die räumliche Distanz zu ermöglichen. Der Austausch über das Scrapbook mit anderen schafft diese konkreten Gesprächsanlässe über inhaltliche Fragen des Unterrichts; Erfahrungen und Erlebnisse während der Pandemie werden im wahren Sinne des Wortes *be-greifbar*.

Die Ambivalenz in der Nutzung der neuen bzw. neuentdeckten digitalen Möglichkeiten liegt darin, dass die Lernenden eigenen Aussagen zufolge einen Großteil des Tages ausschließlich vor dem Bildschirm verbringen. Damit der Lernprozess für die Schüler\*innen wieder ganzheitlich zu erfahren und erleben ist, kommt das Scrapbook zum Einsatz. Beim sogenannten *Scrapbooking* erstellen die Schüler\*innen ein Handlungsergebnis zum Anfassen und Durchblättern.

Kreativität als allgemeines pädagogisches Prinzip bildet den Schlüssel zu problemlösen-

dem Lernen, aber auch zur Annäherung an die eigene Erfahrungswelt und das Erleben der Pandemie mit allen Sinnen. Insbesondere im Religionsunterricht stehen laut Gronover<sup>2</sup> Kreativität und religiöse Bildung darüber hinaus noch in dem doppelten Zusammenhang von Gottesebenenbildlichkeit des Menschen (*Imago Dei*) und kreativem Handeln als Mitwirken an der Schöpfung.

Die Lernenden bearbeiten in dieser Lernsituation auf die dargestellte Weise eigene in der Krise gemachte Erfahrungen und suchen nach persönlichen Kraft- und Hoffnungsquellen. Darüber hinaus betrachten sie die Corona-Pandemie unter ethischen und theologischen Gesichtspunkten im Hinblick auf Handlungs- und Deutungsperspektiven, die Mut machen. Sie nehmen so aktiv am Geschehen teil, gestalten und deuten ihre Lebenswirklichkeit aktiv mit.

### Curriculare Begründung und Kompetenzentwicklung

Die Pandemie und ihre Folgen prägen sowohl das Weltgeschehen als auch das Leben jeder und jedes Einzelnen. Der Umgang mit Corona beinhaltet zahlreiche ethische Fragestellungen und Herausforderungen: Wo beginnt und endet die persönliche Verantwortung, wo die eigene Freiheit? Grund genug daher, die Zeit der Pandemie im Unterricht zu thematisieren. In der Einführungsphase des Beruflichen Gymnasiums bietet sich hierfür der Kompetenzbereich Ethik aus dem Kerncurriculum<sup>3</sup> an. Auch die Frage nach Gott wird gestellt und biblisch-ethische Perspektiven werden eingenommen.

Unter den oben beschriebenen besonderen Voraussetzungen stehen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Schüler\*innen v.a. die Ausbildung persönlicher und prozessbezogener Kompetenzen im Vordergrund. Sie können mit Hilfe ausgewählter Inhalte (u.a. Corona-Gedichte, Schritte ethischer Urteilsbildung, biblisch-ethische Perspektiven) exemplarisch erworben werden.

<sup>2</sup> Gronover, Kreativität, 7.

<sup>3</sup> KC Ev. Religion gymnasiale Oberstufe, 17.18.

## Planung und Durchführung des Unterrichts

Den Einstieg in die Lernsituation „Was gibt mir Hoffnung in Zeiten von Corona?“ bildet die kreativ-künstlerische Beschäftigung mit dem Gedicht „Gute Nacht, Deutschland!“ des Familienvaters Thorsten Stelzner<sup>4</sup>, der sein Erleben in der ersten Welle, als es noch um den Beifall für die Pflegekräfte und das Horten von Toilettenpapier ging, darstellt.

### Corona in Gedichtform (M 1)

Die Schüler\*innen analysieren im Rahmen einer Doppelstunde im digitalen Klassenzimmer und in Breakout-Räumen das Gedicht (Dialogkompetenz), tauschen sich darüber aus und gleichen ihre eigenen Gedanken, Gefühle und Erfahrungen sowohl mit denen des Dichters als auch mit denen der anderen Lernenden ab (Deutungskompetenz). Unterstützt wird dies durch die Möglichkeit des kollaborativen Arbeitens, z.B. auf dem Padlet sowie durch weitere dort verlinkte kollaborative Tools wie Flinga, Oncoo usw.

Bereits in der darauffolgenden Doppelstunde werden die Lernenden selbst kreativ und verfassen – in Abgrenzung zu Stelzner und dem Erleben der anderen Lernenden – ihr eigenes Corona-Gedicht, welches dann auch Teil des Scrapbooks wird (Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz).

In einer weiteren Doppelstunde werden die jeweiligen Gedichte in Kleingruppen vorgestellt, analysiert und verglichen. Eine Hilfestellung können Leitfragen der Lehrkraft zu Religion und Glauben bieten. Die Ergebnisse der Kleingruppen können im Anschluss online oder offline als Gruppenpräsentationen vorgestellt werden. An dieser Stelle stehen v.a. der Austausch im Klassenverband und die gegenseitige Verständigung über die Situation in der Pandemie sowie das eigene kreative Bearbeiten derselben im Vordergrund.

### Traumfänger (M 2)

In einer weiteren Doppelstunde folgt der positive Blick nach vorn: Was gibt mir Hoffnung, woraus schöpfe ich meine Kraft in einer Zeit, die oft perspektivlos wirkt?

Sehr gut eignet sich dafür der Videoclip „Traumfänger“ aus der Reihe *OneMinuteSky*

von Simone Liedtke<sup>5</sup>. Der einminütige Videoclip, welcher u.a. auf YouTube zu finden ist und auch im Sinne einer Kurzandacht genutzt werden kann, bietet die Möglichkeit, Sorgen, Ängsten und auch dem persönlichen Scheitern einen Raum zu geben und dieses anzuerkennen, um gleichzeitig aber auch etwas Neues daraus zu schöpfen. Der Clip kann gemeinsam im Klassenverbund, im Distanzunterricht über das Teilen des Bildschirms oder z.B. auf dem Padlet, aber auch im Hybridunterricht unter Zuhilfenahme beider Möglichkeiten eingesetzt werden.

In der kurzen Videosequenz hat jemand einen Heliumballon in Form eines Herzens voll aufsteigender Hoffnung in den Himmel geschickt. Jedoch endet der Flug des Ballons vorschnell in den verzweigten Ästen eines Baumes. Die Lernenden erkennen die Analogie des Ballons zu ihrem eigenen Leben (Deutungskompetenz), wodurch ein intensiver Austausch im Plenum entstehen kann, unterstützt durch inhaltliche Leitfragen der Lehrkraft zu den dargestellten Motiven des Videoclips (M 2). Bewundernswert ist dabei die Ernsthaftigkeit und Tiefgründigkeit, mit der sich die Lernenden diesem Thema widmen und sich vertrauensvoll auch zu Fragen des eigenen Scheiterns äußern.

Als Transferaufgabe und um Zugang zu ihrem eigenen inneren Erleben zu schaffen, schreiben die Lernenden im Anschluss einen Brief an ihr eigenes Herz. Auch dieser Brief findet sich später als ein Bestandteil im Scrapbook wieder.

Am Ende der Stunde können als freiwilliges Angebot noch kleine Zettel verteilt werden, mit der Aufgabenstellung, Gedanken oder Wünsche darauf zu notieren und diese dann, wenn möglich in einem kleinen gesicherten (!) Feuer „in den Himmel zu schicken“. Von diesem Angebot machen die Lernenden gerne Gebrauch, da es für sie sinnstiftend ist.

### Schritte ethischer Urteilsbildung und biblisch-ethische Perspektiven (M 3)

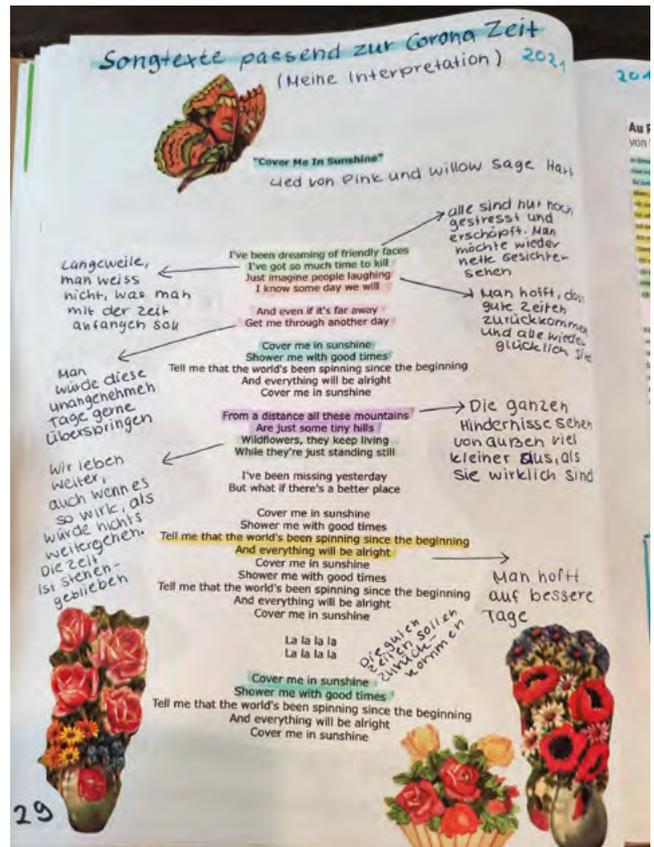
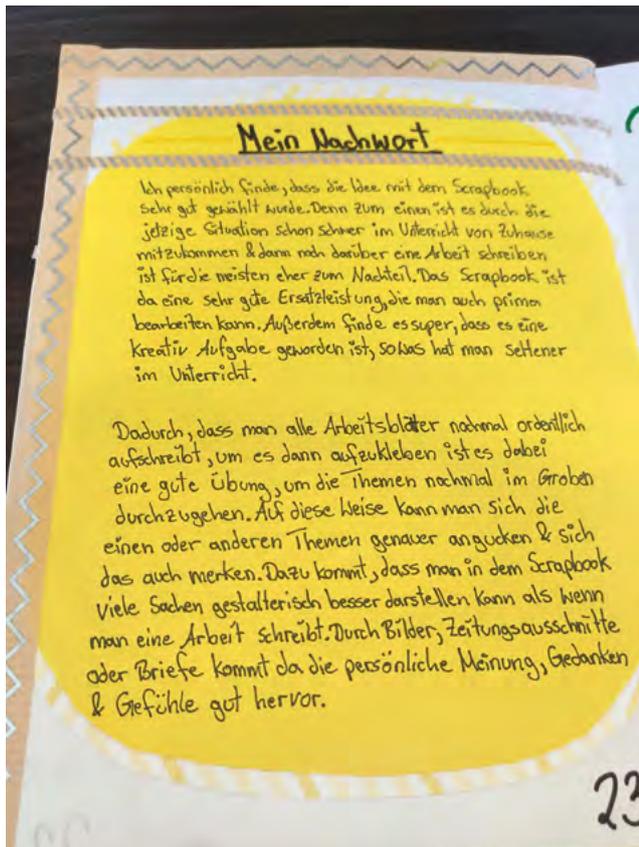
Viele Fragestellungen zu Corona, wie u.a. richtige Verhaltens- und Abstandsregeln oder auch die Impfdebatte sind emotional aufgeladen und ethisch mitunter komplex. Dies ist ein Ausgangspunkt, um den Schüler\*innen in den darauffolgenden Doppelstunden mit den Schritten ethischer Urteilsbildung<sup>6</sup> eine Möglichkeit

<sup>5</sup> Text und Bild: Simone Liedtke.

<sup>6</sup> Es gibt verschiedene Modelle der Schritte ethischer Urteilsbildung. Hier wurden die fünf Schritte der normenkritischen Urteilsbildung für den kompetenzorientierten Unterricht Evangelische Religion Sekundar-



**DIE MATERIALIEN** zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan) als pdf-Datei abrufbar.



Das Scrapbook bietet den Lernenden die Möglichkeit, sich abseits vom Bildschirm kreativ mit dem eigenen Erleben der Corona-Pandemie und den Unterrichtsinhalten auseinanderzusetzen.  
© Corinna Abt

an die Hand zu geben, ethische Urteile begründet zu fällen. Dies kann im Religionsunterricht immer auch unter Zuhilfenahme biblisch-ethischer Perspektiven, z.B. der Zehn Gebote, des Doppelgebots der Liebe oder der Goldenen Regel stattfinden.

Christliche Ethik könnte inhaltlich noch viel weitergedacht werden, wurde aber an dieser Stelle, wie oben genannt, didaktisch reduziert, um den Fokus auf der aktuellen Situation zu belassen.

Über den Bezug zu Corona hinaus kann zu den einzelnen Themenbereichen – wie z.B. zur Bedeutung der Zehn Gebote – eine weitere kontextuelle Einordnung vorgenommen werden zur Bedeutung der Texte damals und heute. Wichtige Impulse geben dabei auch die neu entworfenen Gebote zur Digitalisierung der EKD<sup>7</sup>, in denen die Lernenden, die ja in einer digitalen Welt erwachsen werden, sich wiederfinden können. Durch diese lebensweltnahe Integration religiöser Perspektiven in den Unterricht bietet sich die Chance, dass die Lernenden Interesse am Unterrichtsfach entwickeln.

stufe 1 der Lehrer\*innenfortbildung Baden-Württemberg verwendet.

<sup>7</sup> EKD, Freiheit digital.

### Chancen und Herausforderungen des Unterrichtskonzeptes

Die Scrapbook-Arbeit kann aufgrund des Umfangs und der kreativen Herangehensweise zunächst verunsichern, kommt jedoch bei den meisten Schüler\*innen letztlich gut an. Die anfängliche Sorge, nicht kreativ genug zu sein, wird durch eine transparente Darlegung der Bewertungskriterien (siehe **M5**), in denen der künstlerische Aspekt ein Anteil von vielen war, und durch die pädagogische Begleitung, gut aufgefangen und gemindert.

### Lernen mit allen Sinnen: Der Scrapbook-Ansatz als Methode ganzheitlichen Lernens

Bereits Pestalozzi wusste Ende des 18. Jahrhunderts: Nachhaltiges Lernen findet immer dann statt, wenn möglichst viele Sinne angesprochen werden. Denkprozesse, Handeln und Fühlen sind ineinander verschränkt. Das Ziel ist das Ansprechen aller Sinnes- und Lernkanäle und somit eine intensive Auseinandersetzung mit den gewählten Themen. Die Schüler\*innen fer-

tigen per Hand Zeichnungen, Collagen, Songtexte usw. an und drücken so bildlich Gedanken und Emotionen aus. Die Aneignung der Inhalte findet im klassischen Sinne nach Pestalozzi „mit Kopf, Herz und Hand statt“. Da das Anfertigen der Scrapbook-Seiten Zeit in Anspruch nimmt, haben die Gedanken Raum, sich zu verfestigen<sup>8</sup>.

Das Scrapbook bietet den Lernenden die Möglichkeit, sich abseits vom Bildschirm kreativ mit dem eigenen Erleben der Corona-Pandemie und den Unterrichtsinhalten auseinanderzusetzen und somit im Sinne religiöser Bildung innere und äußere Wachstumsprozesse voranzubringen<sup>9</sup>. Dabei erfüllen sie äußere gesellschaftliche, hier unterrichtliche, Anforderungen mit der Abgabe und Benotung des Scrapbooks. Zugleich wachsen sie durch die intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten und der eigenen Deutungswirklichkeit innerlich und erkennen, dass die Arbeit am Scrapbook lohnenswert ist, sie dieser gewachsen und kreativ begabt sind<sup>10</sup>.

Ich interpretiere das Scrapbook frei als Erinnerungsbuch, in dem jedoch im Unterschied zum reinen Foto- oder Bastelalbum, relevante Inhalte thematisiert werden und eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten erkennbar wird.

Gut eignen sich als Scrapbooks große Bullet Journals, Notizbücher o.ä., in denen die Seiten flach liegen für ein entspanntes Bearbeiten durch die Lernenden.

Das Scrapbook fördert die Kompetenz, mit dem eigenen Geist und den eigenen Händen kreativ zu agieren. Kreativität ist hier nach Gronover

„vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes zu verstehen als Umgang des Menschen mit der Schöpfung, bei dem aus Bestehendem Neues geschaffen wird. Im kreativen Handeln kommt der Mensch zu sich selbst, weil kreatives Handeln zugleich Zweck und Mittel in sich ist. Die Bedingung der Möglichkeit von Kreativität kann der Mensch nicht selbst erzeugen; er ist zur Kreativität begabt.“<sup>11</sup>

Die Lernenden überlegen sich Aufbau und Gestaltung ihrer Arbeit, die ganz anders aussehen darf und auch soll als herkömmliche Unterrichtsarbeiten. Dies ist dann laut Gronover<sup>12</sup> nicht nur als Hervorbringen von etwas Neuem zu verstehen, sondern theologisch betrachtet auch als schöpferische Kreativität im Sinne einer Gottesebenbildlichkeit durch religionspädagogisch

agogisch geplante, initiierte, begleitete und reflektierte Bildungsarbeit.

Es bleibt festzustellen, dass den Schüler\*innen im Rahmen der Scrapbook-Arbeit mit der zeitlichen, inhaltlichen und kreativen Gestaltung sehr viel und oftmals mehr abverlangt wird als für andere Aufgabenstellungen im Unterricht. Die Scrapbook-Arbeit braucht daher eine gute Einführung und Begleitung. Hierbei hilft **M4** (Einführung in die Scrapbook-Arbeit). Die Arbeit mit dem Scrapbook benötigt außerdem einen angemessenen zeitlichen Rahmen, damit die Lernenden die Möglichkeit erhalten, ihr Wissen und ihre Kreativität voll auszuschöpfen.

Auch die Ängste einiger Schüler\*innen, nicht kreativ genug zu sein, sind ernst zu nehmen. Jedoch wird nicht das schönste Bastelalbum am Ende der Unterrichtseinheit bewertet, sondern der Lernweg und die intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten.

### Bewertungsmöglichkeit der Scrapbookarbeit

Die Scrapbooks können als Klausurersatzleistung in die Bewertung eingehen, da trotz pandemiebedingten Distanzunterrichts eine persönliche Entwicklung der Lernenden im Scrapbook sehr gut nachvollzogen werden kann. Die Bewertungskriterien (**M5**) für das Scrapbook werden den Lernenden zu Beginn mitgeteilt. Sämtliche Aufzeichnungen, die im Unterricht getätigt werden, können Eingang finden. Das Bewertungsraster (**M5**) bildet die einzelnen zu bewertenden Teilbereiche ab und ist in den meisten Fällen kongruent mit meinem subjektiven Eindruck von den finalen Scrapbooks.

Nach Beendigung der Lernsituation nehmen die Lernenden von der Lernsituation wieder Abstand, indem sie das Scrapbook in einem Regal „verschwinden lassen“ und nur bei Bedarf zu einem späteren Zeitpunkt erneut öffnen.

Schließlich sprechen die Ergebnisse für sich: liebevoll gestaltete Seiten, mit Fotos bestückt oder auch mit eigenen Zeichnungen und Gedanken versehen, mit Songtexten gefüllt, die zum Teil lange vor der Geburt der Lernenden geschrieben wurden oder ganz aktuell in der Pandemie entstanden sind. Die Analyse dieser Lieder haben tiefgreifende Gedanken und auch Gefühle meiner Schüler\*innen zutage gefördert und mir etwas offenbart, was uns Lehrer\*innen sehr oft verborgen bleibt: die Ängste, Sorgen und Herausforderungen dieser jungen Menschen – und ihre Wünsche, Träume, Ziele und Hoffnungen. Sehr oft bekam ich beim Lesen ei-

”

Mir hat die Arbeit am Scrapbook sehr gut gefallen. Man konnte die verschiedenen Themen vertiefen und seine Gedanken reflektieren. Dies ist besonders hilfreich bei Themen wie ethische Urteilsbildung.  
(Fazit eines Schülers)

“

<sup>8</sup> Vgl. Jank/Meyer, Didaktische Modelle, 277.

<sup>9</sup> Vgl. Schweitzer, Bildung, 170-176.

<sup>10</sup> Vgl. Gronover, Kreativität, 7.

<sup>11</sup> A.a.O., 1.

<sup>12</sup> Vgl. ebd.

ne Gänsehaut, war gerührt und auch stolz auf diese jungen Menschen, die ihr Herz und ihr Innerstes offenlegen – in einer ungewohnten und herausfordernden Lernsituation, mit einer Lehrkraft, die sie pandemiebedingt noch so wenig kennen können.

Mein Fazit vor diesem Hintergrund: Die Scrapbookarbeit ist für den Unterricht eine großartige Ergänzung zum aktuell überwiegend digitalen Arbeiten, da es den Schüler\*innen das Lernen mit allen Sinnen in großem Umfang ermöglicht. Lehrkräfte bekommen darüber hinaus ein weiteres Modul an die Hand, die Leistungen der Lernenden pädagogisch-wohlwollend und dennoch fordernd und fördernd bewerten zu können. ◆



**CORINNA ABT** ist Lehrerin für Gesundheitswissenschaften und Evangelische Religion an den Berufsbildenden Schulen Buxtehude.

### Literatur

- Evangelische Kirche in Deutschland** (Hg.): Freiheit digital. Die Zehn Gebote in Zeiten des digitalen Wandels. Eine Denkschrift der evangelischen Kirche in Deutschland, Leipzig 2021
- Gronover**, Matthias: Art. Kreativität., in: Wissen-

schaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 2016, [www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100198/](http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100198/) (05.06.2021)

**Jank**, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, 5. Aufl., Berlin 1991

**Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg:** Schritte normenkritischer Urteilsbildung in Klasse 9/10, Land Baden-Württemberg, 6.1 Schritte der normenkritischen Urteilsbildung in Klasse 9/10 ([lehrerfortbildung-bw.de](http://lehrerfortbildung-bw.de)), (08.06.2021)

**Liedtke**, Simone: Videoclip Traumfänger, RPI Loccum – oneminutesky – Eine Video-Serie von Simone Liedtke ([rpi-loccum.de](http://rpi-loccum.de)), 2021 (08.06.2021)

**Niedersächsisches Kultusministerium** (Hg.): Evangelische Religion. Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Kolleg, Hannover 2017

**Schweitzer**, Friedrich: Bildung, Neukirchen-Vluyn 2014

**Stelzner**, Thorsten: Gute Nacht, Deutschland! [www.youtube.com/watch?v=PKNHCNH\\_HBy8](https://www.youtube.com/watch?v=PKNHCNH_HBy8) (15.06.2021)

\*\*\*

OLIVER FRIEDRICH

# Von Trauerhandbüchern, Infoflyern und Umfragen

Projekt- und produktorientierte Ideen für die Berufsfachschule  
Sozialpädagogik

## Handlungssituation

Wenn ich meinen Schüler\*innen in der Berufsfachschule oder der Fachschule Sozialpädagogik anbiete, ein Thema für den Religionsunterricht selbst zu wählen, dann entscheiden sie sich häufig für das Themenfeld Tod und Sterben. Dabei geht es den Lerngruppen nicht in erster Linie um allgemeine Informationen. Sie fragen konkreter: Was kann ich denn tun, wenn

es einen Todesfall in der Kita gibt? Wie gehe ich dann mit den Kindern um? In welcher Form informiere ich die Eltern?

Damit setzen die Schüler\*innen die Handlungssituation bereits selbst und formulieren ihr eigenes Ziel: handlungsfähig zu werden und einen „Plan zu haben“, wenn der Tod in die Kita kommt.

Damit Arbeitsergebnisse, die sich aus der Beschäftigung mit dem Thema ergeben, nicht

einfach nur in den Mappen der Schüler\*innen verschwinden, schlage ich den Lerngruppen vor, ein „Trauerhandbuch“ zu erarbeiten. Dieses kann in der Kita hinterlegt werden und kommt dann zum Einsatz, wenn tatsächlich mit einem Todesfall umgegangen werden muss.

Die Erarbeitung des Trauerhandbuchs ersetzt einen schriftlichen Leistungsnachweis und erfolgt in Partner\*innenarbeit. Der Erarbeitungsphase geht eine Unterrichtssequenz voraus, die sich an den konkreten Fragen der Lerngruppe orientiert und sich aus einer gemeinsam erstellten Mindmap ergeben kann.

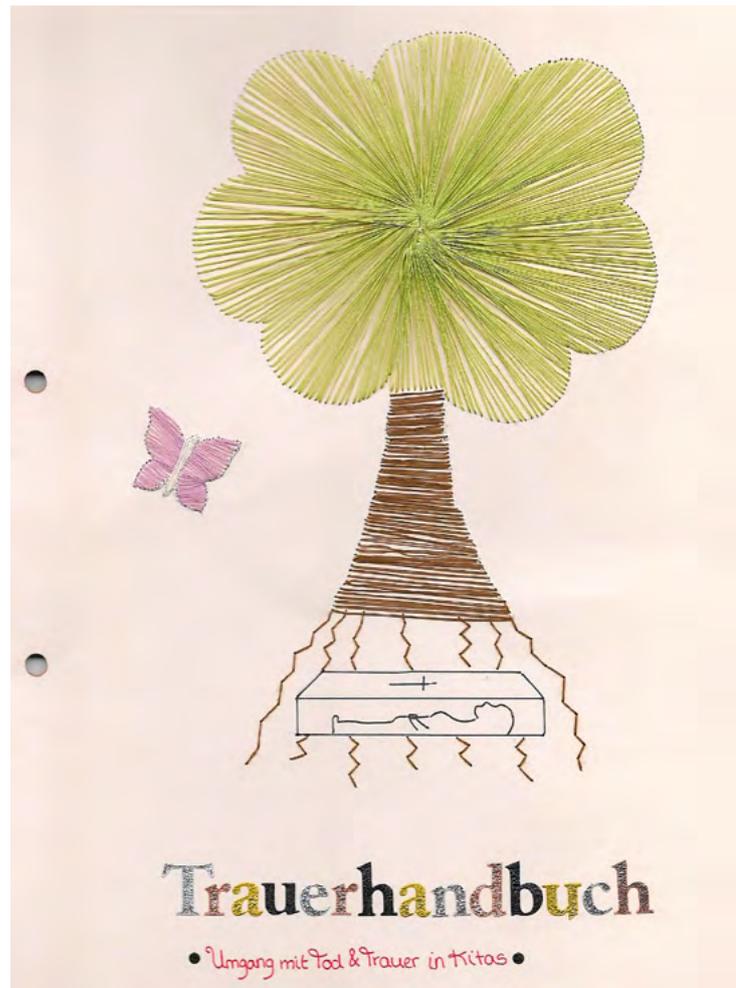
## Unterrichtssequenz

Für die Unterrichtssequenz wünschen sich die Schüler\*innen in der Regel eine Mischung aus allgemeinen und konkreteren Informationen. Bewährt hat sich folgender Aufbau:

1. Trauerphasen bei Erwachsenen
2. Wie trauern Kinder?
3. Kinderbilder vom Tod
4. Jenseitsvorstellungen in den Weltreligionen
5. Deutung von Symbolen und Zeichen auf Grabsteinen
6. Gestaltung von Andachten und Ritualen zur Trauerbewältigung in der Kita

Um sich mit Symbolen und Zeichen auf Grabsteinen zu beschäftigen, kann die Lerngruppe natürlich gemeinsam einen Friedhof in der Nähe besuchen. Es bietet sich dann an, die Klasse in Kleingruppen einzuteilen, die jeweils einen Bereich des Friedhofs genauer anschauen, auf Zeichen und Symbole achten und ein oder zwei Grabsteine auswählen, die sie anschließend der ganzen Gruppe zeigen. In der Regel ergeben sich auf diese Weise wie von selbst Gespräche über Symbole und Zeichen und deren Bedeutung. Bei Bedarf können mit Hilfe eines Symbollexikons einzelne Darstellungen vertiefend behandelt werden. Falls ein Friedhofsbesuch während der Unterrichtszeit nicht möglich ist, kann man die Schüler\*innen bitten, auf den Friedhof ihres Wohnortes zu gehen und dort ein oder zwei markante Grabsteine zu fotografieren. Die Fotos können dann via IServ im Unterricht angeschaut und die Symbole gedeutet werden. Wichtig ist, dass wirklich eigene Fotos gemacht werden. Nur so sind die Schüler\*innen veranlasst, tatsächlich einen Friedhof zu besuchen.

Für den letzten Schritt, eine Andacht und ein Ritual zur Trauerbewältigung zu gestalten, ist etwas mehr Input durch die Lehrkraft nötig. Selbstverständlich kann auch hier von Erfahrun-



Beispiel für den Titel eines Trauerhandbuchs.  
© Oliver Friedrich

gen der Lerngruppe ausgegangen werden. Im Allgemeinen zeigt sich aber, dass nur wenige Personen einer Klasse eine Idee davon haben, wie eine Andacht aufgebaut sein könnte und wie man sie in der Kita feiert. Hier empfiehlt es sich, eine Andacht vorzustellen oder einen Ablauf für eine Andacht gemeinsam zu erarbeiten (**M1**). Rituale zur Trauerbewältigung (Steine bemalen, Luftballons steigen lassen, Karten schreiben bzw. malen, Trauerecke einrichten etc.) entwickeln die Klassen meist sehr schnell von selbst.

## Projektarbeit: Trauerhandbuch erstellen

Im Anschluss an die Unterrichtssequenz erfolgt die Aufgabenstellung, ein Trauerhandbuch zu erarbeiten (**M2**).

Die Erarbeitung erfolgt zu zweit und es stehen dafür ca. fünf Doppelstunden zur Verfügung.

Neben der Erarbeitung einer Andacht und eines Rituals gehören auch eine Buchrezension



**DIE MATERIALIEN** zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan) als pdf-Datei abrufbar.

und die Planung eines Elternabends zur Aufgabenstellung. Für die Buchrezension sollte eine Reihe von Kinderbüchern zum Thema zur Verfügung gestellt werden, die die Schüler\*innen lesen und anschauen können. Als Thema für die Gestaltung eines Elternabends wählen die Tandems häufig „Trauer bei Kindern“ aus und machen auf diese Weise fruchtbar, was im Unterricht besprochen wurde. Der Hinweis, noch ein oder zwei zusätzliche Seiten zu gestalten, die über den gegebenen Rahmen hinausgehen, ermöglicht es den Tandems, das Handbuch um Geschichten, Gedichte, Zeitungsartikel oder Videotipps etc. zu ergänzen.

Zusätzlich zur Aufgabenstellung ist es hilfreich, den Lerngruppen auch einen Kriterienkatalog an die Hand zu geben, auf dessen Grundlage dann die Bewertung erfolgt (**M3**).

Nach Fertigstellung der Trauerhandbücher werden diese in der Klasse präsentiert.

## Lernen mit Kopf, Herz und Hand

Ein Trauerhandbuch zu erarbeiten, ist eine Aufgabe, bei der theoretische Unterrichtsinhalte für eine konkrete Situation in der Kita fruchtbar gemacht werden können. Darüber hinaus bietet die Aufgabe die Möglichkeit, auch eigene Ideen zum Thema zu entwickeln und diese auf die Situation in der Kita zu beziehen. Ist das Trauerhandbuch fertig, kann es in der Kita hinterlegt oder für die spätere eigene Arbeit aufgehoben werden. Kommt es dann im Alltag zu einer entsprechenden Situation, ist man auf diese vorbereitet und kann schnell methodisch und inhaltlich reagieren.

Die Aufgabe ist bewusst als Partner\*innenarbeit gestellt. Die Tandems müssen sich auf diese Weise auf Inhalte verständigen, die Arbeit aufteilen und eine Gestaltungsidee für das Trauerhandbuch entwickeln. Die zur Verfügung gestellten fünf Doppelstunden reichen in der Regel nur für die inhaltliche Abstimmung der Tandems aus. Das Verfassen eigener Texte und die Gestaltung der Seiten erfolgt außerhalb der Unterrichtszeit.

Die Ergebnisse sind häufig liebevoll gestaltete Seiten mit Texten, die eher umgangssprachlich formuliert und natürlich auch nicht ohne Interpunktions- und Orthografiefehler sind. Trotzdem sind die Handbücher aussagekräftig und im Ernstfall einsetzbar. Da nicht alle Schüler\*innen in der Lage sind, Seiten mit einem Computer zu gestalten, lasse ich offen, ob elektronisch oder mit der Hand oder in einer Kombination aus beidem gearbeitet wird.

## Weitere projekt- und produktorientierte Ideen für die Berufsfachschule Sozialpädagogik

Ich versuche zunehmend, Leistungskontrollen durch projekt- und produktorientierte Aufgaben zu ersetzen. „Lernen für die Klassenarbeit“ dagegen leuchtet mir immer weniger ein, weil es in der Regel losgelöst von konkreten Arbeits- und Alltagssituationen bleibt. Projekt- und produktorientierte Aufgaben bieten dagegen die Möglichkeit, erworbenes Wissen zu sichern und darüber hinaus eigene Schwerpunkte bei der inhaltlichen Umsetzung zu setzen. Das Arbeiten in Teams fördert außerdem die Kommunikationsfähigkeit, nötigt zu Abstimmungsprozessen und zu inhaltlichen Diskussionen. Hinzu kommen Erfahrungen mit Zeitmanagement und Kreativität bei der Gestaltung eines Produkts.

Zwei weitere Ideen produktorientierter Projekte will ich kurz erwähnen:

Im Rahmen einer Einheit zu Feiertagen in der Kita bekommen die Schüler\*innen die Aufgabe, einen Flyer für ihre Kita zu gestalten, der die Eltern darüber informiert, welche Feste und Feiertage in der Einrichtung gefeiert und gestaltet werden. In der Aufgabenstellung liegt ein Schwerpunkt auf der Frage nach der Bedeutung des Festes für die Kinder. Berücksichtigt werden sowohl die klassischen Feiertage als auch profane Feste wie das Sommerfest oder die Verabschiedung der Schulkinder.

Wer andere Religionen in den Blick nehmen möchte, kann den Lerngruppen die Aufgabe geben, zwei bis drei Feiertage einer Weltreligion inhaltlich zu erarbeiten und dann eine Idee zu entwickeln, wie einer dieser Feiertage in der Kita gestaltet werden könnte. Diese Aufgabe bietet sich als Konkretion zu einer Unterrichtseinheit an, in der Aspekte der Weltreligion erarbeitet wurden.

Eine Projektaufgabe ganz anderer Art ist das Erstellen einer Umfrage zu „Jugend und Religion“. Hier geht es darum, einen eigenen Fragebogen zu entwickeln, um die Einstellung von jungen Leuten zur Religion und Glauben zu erheben. Das Erstellen des Fragebogens, das Durchführen der Umfrage und die Darstellung der Ergebnisse in einer Powerpoint-Präsentation führen nicht nur zu einem intensiven Austausch über religiöse Haltungen. Ganz nebenbei lernen Schüler\*innen auch noch etwas darüber, wie Umfragen erstellt und ausgewertet werden und wie Ergebnisse in Diagrammen, Grafiken und Wortwolken dargestellt werden können. ◆



### OLIVER FRIEDRICH

ist Pastor in der evangelischen Kirchengemeinde Estorf und hat zudem als Schulpastor einen Unterrichtsauftrag für evangelischen Religionsunterricht an den Berufsbildenden Schulen Nienburg.

FRANZISKA KEMPCKE

# Abendmahl mit allen Sinnen

## Eine Konfi-Einheit

### Vorüberlegungen zum Thema

Überall auf der Welt feiern Christ\*innen miteinander Abendmahl. Dieses erinnert an das letzte Mahl, das Jesus zusammen mit seinen Jüngern vor seinem Tod am Kreuz zur Zeit des Passahfestes feierte. Das Passahfest gehört zu den wichtigsten Festen im Judentum und erinnert an den Auszug der Israeliten aus Ägypten. Es ist das Fest der Befreiung aus der Sklaverei.

Für Christ\*innen verbindet sich mit der Feier des Abendmahls der Gedanke der Gemeinschaft mit Jesus Christus und der Gemeinschaft untereinander.<sup>1</sup> Das Teilen von Brot und Wein ist die Vergegenwärtigung dieses Gemeinschaftsaspektes. Denn beim letzten Abendmahl reichte Jesus seinen Jüngern das Brot und den Wein mit den Worten: „Das ist mein Leib für euch; das tut zu meinem Gedächtnis.“ (1 Kor 11,24b) und „Dieser Kelch ist der neue Bund in meinem Blut; das tut, sooft ihr daraus trinkt, zu meinem Gedächtnis.“ (1 Kor 11,25b) Seine Worte drücken aus, dass er in der Feier des Abendmahls mit seinen Jüngern und allen Christ\*innen auch über seinen Tod hinaus verbunden bleiben wird. Jesu Auftrag an seine Jünger ist, dieses Mahl als Gemeinschaftsmahl in Erinnerung an ihn zu feiern. Wenn Christ\*innen das Abendmahl begehen, dann verbindet sich demnach damit der Gedanke, dass Jesus Christus auferstanden ist und bei ihnen ist. Die Gemeinschaft der Christ\*innen bezeichnet der Apostel Paulus als Leib Christi. Durch das Abendmahl haben die Gläubigen am Leben Jesu teil und damit auch an seinem Tod und seiner Auferstehung. Damit bilden

Christ\*innen eine Gemeinschaft untereinander und mit Jesus Christus selbst.<sup>2</sup>

### Didaktische Überlegungen

Das Thema Abendmahl ist zentral und wichtig während der Konfirmandenzeit. Nach evangelischem Verständnis sind mit der Taufe alle Gläubigen hierzu eingeladen. Auch für die Konfis ist dies eine Praxis, die sie spätestens in der Konfi-Zeit passiv oder aktiv miterleben. Sie lernen das Abendmahl als ein Zeichen der Gemeinschaft von Christ\*innen kennen.

Die Konfis leben in unterschiedlichsten Gemeinschaftskonstellationen. Sie kennen die Gemeinschaft innerhalb der Konfi-Gruppe, der Schulklassen, von Vereinen, ihren Familien etc. Die folgende Konfi-Stunde am Beginn der Einheit Abendmahl konzentriert sich deshalb auf den Gemeinschaftsaspekt des Abendmahles. Damit soll sich den Jugendlichen aus ihrer Lebenswelt heraus dieses zentrale Thema des christlichen Glaubens erschließen. Die anschließenden Konfi-Stunden der Einheit Abendmahl nehmen verstärkt Bezug auf die Einsetzungsworte und die Bedeutung dahinter.

Diese im Folgenden ausgeführte Konfi-Stunde orientiert sich an der performativen Pädagogik. Das sinnliche Handeln und Erleben soll hierbei im Mittelpunkt stehen. Durch diesen Ansatz wird das christliche Abendmahl und vor allem der darin implizierte Gemeinschaftsaspekt für die Jugendlichen erfahrbar, und die Thematik gewinnt für ihr eigenes Leben an Bedeutung. Das Abendmahl wird nicht mehr nur als eine kirchliche Praxis, sondern als ein Akt und Symbol von Gemeinschaft wahrgenommen, von der auch die Konfis ein Teil sind.



**DIE MATERIALIEN** zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan) als pdf-Datei abrufbar.

<sup>1</sup> Aus didaktischen Gründen, insbesondere aus Gründen der Lebensrelevanz für die Konfis, liegt der theologische Fokus auf dem Gemeinschaftsaspekt des Abendmahls.

<sup>2</sup> Vgl. [www.ekd.de/Abendmahl-11028.html](http://www.ekd.de/Abendmahl-11028.html).



Auf Moderationskarten mit Fotos sind Zeichen von Gemeinschaft abgebildet.  
© May9731/Pixabay

Daraus ergeben sich folgende Lernziele:

- Die Konfis nennen Zeichen von Gemeinschaft.
- Sie ordnen das christliche Abendmahl als ein Zeichen von Gemeinschaft ein.
- Sie setzen sich mit dem letzten Abendmahl von Jesus mit seinen Jüngern auseinander.

Für die äußere Gestaltung der Konfi-Stunde ist das Raumerleben von besonderer Bedeutung. So beginnt die Stunde im Gemeindehaus im Plenum beziehungsweise in Kleingruppen. Hier wird das Motiv der Gemeinschaft und Zeichen von Gemeinschaften eingeführt und in einem ersten Schritt erarbeitet. In der bekannten Umgebung werden bekannte Aspekte der Gemeinschaft behandelt. Um das Thema Abendmahl zu vertiefen, findet ein Raumwechsel statt. Die Konfis finden sich dazu in dem noch nicht so vertrautem Kirchenraum mit dem für sie neuen Thema Abendmahl wieder. Gemeinsam bewegen sie sich, je tiefer sie in die Thematik einsteigen, dem Altarraum und damit dem Tisch des Herrn entgegen. Das Abendmahl wie auch der Kirchenraum werden damit für sie im Laufe der Konfi-Stunde immer vertrauter. Die gesamte Kirche wird als ein Raum von Gemeinschaft wahrgenommen.

## Zur Praxis der Konfirmandenstunde

### Einstieg

Als Einstiegsimpuls dient ein Spiel. Die Konfis stehen in einem Kreis. Ein\*e Jugendliche\*r hält

den Beginn eines Wollknäuels fest und wirft das Knäuel einem\*r anderen Mitspieler\*in zu. Diese\*r hält den Faden wiederum fest und wirft das Wollknäuel anschließend weiter. Ein Netzwerk entsteht. Die Verbundenheit durch das Wollknäuel steht als Zeichen der Gemeinschaft der Konfi-Gruppe. Dieses Spiel wird in Kleingruppen wiederholt, wobei dabei in einem zweiten Schritt das Wollknäuel auch zu einer Person einer anderen Kleingruppe weitergegeben werden kann.

Aus den Erfahrungen des Spiels entsteht mit Impulsfragen eine Diskussion innerhalb der Konfi-Gruppe:

- Beschreibt, was passieren würde, wenn eine\*r seinen Faden loslässt.
- Nehmt Stellung: Kann ein Mensch in mehreren Gemeinschaften verbunden sein?
- Das Wollnetzwerk kann als Zeichen der Gemeinschaft verstanden werden. Benennt und erläutert weitere Zeichen für Gemeinschaft.
- Benennt und beschreibt weitere Gemeinschaften.

### Erarbeitung

Im Anschluss werden die Konfis gebeten, sich in Murmelgruppen über verschiedene Zeichen für Gemeinschaft auszutauschen. Diese notieren sie auf Moderationskarten. Danach werden diese im Plenum gesammelt. Weitere Moderationskarten mit Bildern (**M 1 bis M 4**) werden dazugelegt, und es wird geklärt, inwiefern diese Zeichen von Gemeinschaft sind. Am Ende wird mit dem Bild des Abendmahlsgeschirrs (**M 5**) das Abendmahl als Zeichen von Gemeinschaft eingeführt.

### Vertiefung

Mit dem Wechsel in den Kirchenraum tauchen die Konfirmand\*innen in Form eines Rollenspiels rund um die Geschehnisse des letzten Abendmahls von Jesus mit seinen Jüngern ein. Ihnen werden unterschiedliche Jünger-Rollen zugeteilt. Sie werden gebeten, sich zwei mögliche Eigenschaften für ihre Figur zu überlegen.

Die Ereignisse vor dem letzten Abendmahl werden erzählt:

*Die Mittagszeit ist vorbei. Eine Gruppe Menschen ist unterwegs auf der staubigen Straße in Richtung Jerusalem. Sie sind sehr verschieden. Das verrät ihre Kleidung, wie sie sprechen und ihr Verhalten. Sie sind Fischer, Handwerker, ein modern und vornehm gekleideter Zöllner.*

*Da ist Petrus – leidenschaftlich und leicht zu begeistern; da ist Thomas – wissbegierig und*

neugierig; da ist Simon – still und unscheinbar; da sind Johannes, Jakobus, Judas ...

Die Konfirmand\*innen nennen die Eigenschaften, die sie sich für ihren Charakter überlegt haben.

*Und da ist Jesus, der sie alle miteinander verbindet. Jesus schickt zwei seiner Freunde voraus. Sie sollen das Fest, das heute Abend beginnt, vorbereiten. Einige Stunden später ist es soweit.*

Die Gruppe der Konfirmand\*innen geht ein Stück weiter in den Kirchoraum hinein. An dieser Stelle wird gemeinsam ein Abendmahlslied<sup>3</sup> gesungen.

*Nach dem Gebet und dem Lobgesang ist es Brauch, dass eines der Kinder den Vater nach dem Ursprung des Passahfestes fragt. Weil kein Kind unter ihnen ist, stellt Thomas die Frage: „Was bedeutet dieses Fest? Warum feiern wir Passah?“*

An dieser Stelle stehen ein Ziegel, rotes Mus und salziges Wasser. Außerdem liegen dort drei Karten mit Erklärungen zu den Gegenständen (**M6 bis M8**), die nacheinander von den Konfis vorgelesen werden.

Im Anschluss zieht die Gruppe ein Stück weiter Richtung Altar. Dort erfahren die Konfis, welche Antwort Thomas in der Erzählung auf seine Frage hin erhalten hat:

*Dann sandte der Gott Plagen über die Ägypter und den Pharao. Der Nil wurde blutrot. Niemand konnte mehr daraus trinken. Heuschrecken kamen und fraßen die Ernte. Die Menschen wurden krank. Aber der Pharao ließ unser Volk nicht gehen.*

*Da befahl Mose den Israeliten: „Jedes Familienoberhaupt soll ein Schaf- oder Ziegenböckchen für das Passah schlachten. Mit dem Blut sollen die beiden Türpfosten und die oberen Türbalken bestrichen werden. In der Nacht kommt ein Engel und wird alle Erstgeborenen in Ägypten, vom ältesten Sohn des Pharao bis zum ältesten Sohn des Gefangenen, im Kerker töten. Aber die Häuser, deren Türbalken mit Blut bestrichen sind, wird der Engel verschonen.“*

*So hat Gott unser Volk befreit. Er hat sie durch das Meer hindurchgeführt und einen Bund am Berg Sinai mit ihnen geschlossen. Das Passahfest ist das Fest dieser Befreiung.*

Die Konfi-Gruppe geht weiter in den Altarraum. Dort ist eine Abendmahlszenerie aufgebaut: Es liegen für die Gruppe Kissen

kreisförmig bereit. In der Mitte befinden sich verschiedene Lebensmittel. Gemeinsam wird erneut das Abendmahlslied gesungen. Nachdem sich alle einen Platz gesucht haben, wird das Abendmahl eingesetzt. Die aus dem Gottesdienst vertrauten und doch fremdklingenden Einsetzungsworte verbinden den historischen Kontext des Rollenspieles mit der heutigen christlichen Abendmahlspraxis.



*Unser Herr Jesus Christus, in der Nacht, da er verraten ward, nahm er das Brot, dankte und brach's und gab's seinen Jüngern und sprach: „Nehmet hin und esset; das ist mein Leib, der für euch gegeben wird. Solches tut zu meinem Gedächtnis.“*

*Desgleichen nahm er auch den Kelch nach dem Abendmahl, dankte und gab ihnen den und sprach: „Nehmet hin und trinket alle daraus; dieser Kelch ist das neue Testament in meinem Blut, das für euch vergossen wird zur Vergebung der Sünden. Solches tut, so oft ihr's trinket, zu meinem Gedächtnis.“*

Im Anschluss an das Abendmahl in der Kirche findet dann noch eine umfängliche und ausgiebige gemeinsame Mahlzeit statt.

### Ergebnis

Die Konfis setzen sich im abschließenden Gespräch nochmal damit auseinander, wie viele unterschiedliche Menschen hier zusammen alle das Abendmahl feiern. Dies war zu Jesu Zeiten, aber auch heute, ein Fest für alle. Die Reihen der Namen und Typen, die eingeladen sind, können mit den Namen und Eigenschaften der Konfirmand\*innen fortgesetzt werden. Die Konfis nehmen das Abendmahl als ein Zeichen christlicher Gemeinschaft wahr. ◆

*Auch das Abendmahl ist ein Zeichen von Gemeinschaft.*  
© Matthias Böckel/  
Pixabay

<sup>3</sup> Beispiel: Du bist heilig, du bringst Heil. Text: Fritz Baltaruweit. Melodie: Per Harling



ANDREAS BEHR

# Sei Po, nicht Arsch!

Viele Glieder, ein Leib – eine Konfi-Einheit

**K**onfis sollen mithilfe der Metapher vom Leib Christi (1Kor 12,12 ff.) einen Blick auf die Menschen in ihrer Kirchengemeinde werfen und sich dabei selbst als wichtiges Glied der Gemeinde verorten. Über Standbilder entwickeln sie ein Verständnis für diese Metaphorik, die sie dann auf sich selbst und andere Menschen anwenden.

präsentiert. Ein oder zwei andere Konfis geben dann Rückmeldungen, ob ihnen das Standbild stimmig erscheint oder ob noch Änderungen ausprobiert werden sollen.

Alle Konfis sollten mindestens einmal Skulptur und einmal gestaltende Person sein.

Diese Standbilder entstehen zu vorgegebenen Begriffspaaren: stark – schwach; schön – unscheinbar; schnell – langsam.

## Beginn

Die Einheit beginnt mit dem für die Gruppe üblichen Eingangsritual. Als Lied bietet sich an: „Gott gab uns Atem“ (EG 432).

## Vorbereitende Übung

Die Konfis experimentieren zunächst damit, wie sie etwas als Standbild darstellen können. Dies geschieht in jedem Fall zu zweit oder zu dritt. Es sind folgende Varianten denkbar:

Eine Person wird zur Skulptur, die von der anderen Person geformt wird. Die Skulptur gibt dann Rückmeldung, ob sie den Eindruck hat, das darzustellen, was die gestaltende Person zeigen wollte. Ggf. werden Änderungen vorgenommen. Wenn die Konfis zu dritt arbeiten, gibt auch die beobachtende Person Rückmeldung.

Falls die Konfis sich nicht anfassen mögen oder auf Abstand bleiben müssen, kann die Skulptur auch durch sprachliche „Befehle“ gebildet werden.

Zur Abwechslung kann auch die Skulptur selber entscheiden, wie sie sich als Standbild

## Standbilder zu Körperteilen

Die Konfis überlegen nun, welches Körperteil sie gern einmal sein würden. Dabei können sie sowohl innere als auch äußere Organe sein. Einzige Bedingung ist, dass es sich um lokal zu verortende Organe handelt, das Blutsystem oder die Haut scheiden aus. Sollten Konfis solche Organe vorschlagen, werden diese Vorschläge gewürdigt und es wird erklärt, dass diese nur deshalb nicht vorkommen sollen, weil dann folgende Aufgaben nicht mehr funktionieren.

Zu zweit tauschen sich die Konfis darüber aus, was positiv an den von ihnen gewählten Körperteilen ist. Ein Fuß z.B. sorgt für Standfestigkeit, gleicht beim Gehen und Laufen Unebenheiten aus, kann aber neben den Fäusten ggf.

auch zur Selbstverteidigung genutzt werden. Das Auge dient nicht nur zum Sehen, sondern auch zur Kommunikation (jemandem schöne



stark

Augen machen), zum Ausdruck von Gefühlen (lachende und weinende Augen) usw.

Nun stellen die Konfis jeweils das von ihnen gewählte Körperteil als Standbild dar. Dabei sollen auch die Funktionen des Körperteils zum Ausdruck gebracht werden. Ein Standbild für den Fuß könnte also z.B. so aussehen, dass jemand sehr fest auf dem Boden steht (beide Füße fest aufgestellt, die Knie leicht eingeknickt, die Beine schulterbreit auseinander) und, um darzustellen, dass der Fuß einen Menschen vorwärtsbringt, sind beide Hände ausgestreckt, die Zeigefinger zeigen nach vorn. So wird ein Körperteil mit dem ganzen Körper dargestellt. Alle Körperteile müssen im Standbild zusammenarbeiten, um das eine Teil mit seinen Funktionen zu zeigen.

## Einen Leib bilden

Wenn alle Konfis ihr Standbild entwickelt haben, begeben sie sich an einen Ort mit viel Platz, am besten nach draußen auf den Hof oder eine Wiese oder in einen großen Saal. Nun sollen sie sich vorstellen, dass auf dem Boden die Umrisse eines Menschen zu sehen wären. Es wird ihnen angedeutet, wo ungefähr der Kopf, der Rumpf, die Arme und die Beine liegen. (Dabei ist insbesondere in Räumen darauf zu achten, dass die Figur so zu liegen kommt, dass keine Körperteile besonders hervorgehoben werden. Findet dieser Teil z.B. im Altarraum der Kirche statt, sollte der gedachte Körper quer zum Altar ausgerichtet sein, so dass alle Körperteile gleich weit von ihm entfernt sind. Problematisch wäre eine Ausrichtung, die den Kopf näher am Altar platziert als die Füße, da dies den Kopf und seine Körperteile aufwerten könnte. Im paulinischen Sinne sind aber alle Körperteile gleich viel wert.)

Nun stellen sich die Konfis an die Stelle der gedachten Figur, an der sie als Körperteil zu finden wären. Es macht nichts, wenn diese Figur dadurch beispielsweise mehr als ein Herz oder weniger als zwei Füße hat. Alle nehmen noch einmal die Haltung ihres Standbildes ein. Dies kann so geschehen, dass erst die eine Hälfte der Konfis ihr Standbild zeigt und dann die andere, so dass jeweils eine Hälfte Gelegenheit hat, sich umzuschauen und die anderen Standbilder wahrzunehmen.

Nun setzen sich alle Konfis an der Stelle ihres Körperteils hin. Sie hören den Bibeltext 1 Kor 12,12-26. Empfohlen sei hier die Basisbibel, weil sie die altertümlichen Begriffe Leib und Glieder weitestgehend durch Körper und Kör-

perteile ersetzt. Es ist je nach Gruppe darüber nachzudenken, ob der Text in Einfacher Sprache oder in einer eigenen Paraphrase gelesen wird. Es kommt nicht darauf an, Paulus im Original zu hören, sondern darauf, die Metapher zu verstehen.

Anschließend werden die Konfis gebeten, Gedanken und Ideen zu dem Text zu äußern. Ggf. sind auch Verständnisfragen zu klären. Womöglich wird der Text ein zweites Mal gelesen.

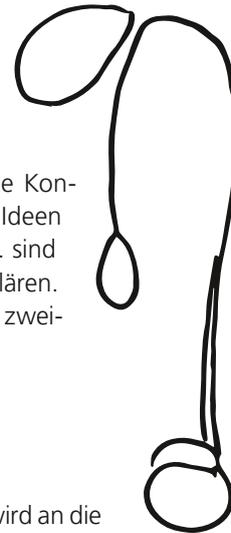
## Gemeinde bauen

Die Bibel bzw. der Bibeltext wird an die Stelle gelegt, wo bei der gedachten Figur die Kehle ist. (Diese ist vermutlich frei geblieben, weil sie für Konfis kein so naheliegender Körperteil ist. Die Kehle ist aber in der Bibel ein wichtiges Organ, weil sie Sitz des Lebens, der Seele und der Emotionen ist.)

**Impuls:** *Paulus meint also, dass eine Kirchengemeinde wie ein menschlicher Körper funktioniert. Es gibt viele Teile. Alle haben ihre Aufgabe. Alle sind wichtig. Überlegt einmal: Wenn die Figur, die ihr darstellt, unsere Kirchengemeinde ist, wollt ihr dann evtl. ein anderer Körperteil sein oder fühlt ihr euch weiterhin als das Körperteil wohl, das ihr euch ausgesucht habt? Wenn ihr wollt, könnt ihr euch jetzt in einen anderen Körperteil in dieser Gemeinde verwandelt. Dann geht ihr an die entsprechende Stelle. Bitte sagt uns, welchen Körperteil ihr in dieser Gemeinde sein wollt. Vielleicht könnt ihr es sogar spontan als Standbild darstellen.*

Diese Möglichkeit zu wechseln ist wichtig. Es könnte ja z.B. sein, dass jemand sich als Körperteil das Herz oder das Gehirn ausgesucht hat, in der Gemeinde aber lieber eine bescheidenere Rolle spielen möchte, z.B. als Ohr oder kleiner Finger.

Nun werden die Konfis darauf aufmerksam gemacht, dass in der Gemeinde ja noch Körperteile fehlen. Sie sollen überlegen, ob sie Menschen in der Gemeinde kennen, die sie einem Körperteil zuordnen können. Wer käme z.B. als



schwach



schnell

Herz, als Bauch oder als Nase in Betracht. Wenn die Konfis Personen aus dem Leitungsteam, z.B. die Pastorin oder den Diakon einem Körperteil zu-



unscheinbar

ordnen, begibt sich diese an entsprechende Stelle und stellt das Körperteil spontan als Standbild dar. Die Konfis dürfen selbstverständlich Rückmeldung dazu geben und Änderungen vorschlagen.

Im nächsten Schritt überlegen die Konfis, welche Körperteile die Gemeinde außerdem noch braucht, auch wenn dafür noch keine konkreten Personen im Blick sind. Spätestens jetzt mag es passieren, dass Konfis auch Körperteile ins Spiel bringen, die zu den „schwächeren“ und „weniger ansehnlichen“, oder – wie Luther übersetzt – zu den „wenig ehrbaren“ gehören. Zu denken ist etwa an Ausscheidungs- oder Sexualorgane. Dies wird positiv aufgenommen. Eine Gemeinde braucht – um im paulinischen Bild zu bleiben – auch einen



schön

Darmausgang, um Schadstoffe auszustoßen. Ebenso braucht sie Fortpflanzungsorgane, um zu wachsen bzw. Nachwuchs zu haben. Das biblische Bild vom Sämann (Mt 13,3ff.) ließe sich hier einbeziehen; ebenso wäre eine Überleitung zur Geschichte von Philippus und dem Äthiopier (Apg 8,26ff.) möglich. Paulus ist in jedem Fall Recht zu geben: Alle Körperteile sind wichtig, auch diejenigen, die wir für weniger schön halten. Positive Seiten finden sich immer. So will sicher niemand „der Arsch“ der Gemeinde sein. Ein Po dagegen ist wichtig. Er gibt der sitzenden Person Stabilität, sie kann sicher ruhen und sich z.B. konzentriert einer Sache zuwenden. Für manche Anstrengung braucht es Sitzfleisch. Und ein Po wirkt auf viele Menschen attraktiv. Der „Po“ der Gemeinde ist also unter Umständen jemand, der sie anziehend macht. (Ob die Metapher dann trägt, kann den Konfis selbst überlassen bleiben.)

Zum Abschluss wird noch einmal der Text aus dem 1. Korintherbrief gelesen. Die Konfis sagen reihum einen Satz dazu, was Ihnen bis hierher wichtig oder interessant geworden ist.

An dieser Stelle kann die Einheit beendet werden. Dabei kann das Lied vom Beginn noch einmal aufgegriffen werden.

## Körperteile der Gemeinde

Auf einem möglichst großen Plakat wird erneut der Umriss eines Menschen gezeichnet. Darüber schreiben Konfis, die das mögen und gut können, den Namen der Gemeinde.

Andere Konfis sammeln, welche Körperteile sie für diese Gemeinde wichtig finden. In einfachen Strichzeichnungen werden dafür wiederum Piktogramme gemalt, die sich an die Standbilder anschließen. Die Piktogramme werden an den entsprechenden Stellen in den Umriss des „Gemeindegörpers“ geklebt und beschriftet, so dass ersichtlich wird, welcher Körperteil hier dargestellt wird.

Das Plakat wird gut sichtbar im Gemeindehaus oder in der Kirche aufgehängt.

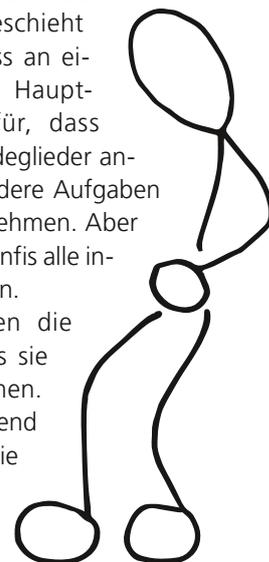
## Körperteile interviewen

Konfis interviewen Menschen aus der Gemeinde. Das geschieht am besten im Anschluss an einen Gottesdienst. Die Hauptamtlichen sorgen dafür, dass möglichst viele Gemeindeglieder anwesend sind, die besondere Aufgaben in der Gemeinde wahrnehmen. Aber prinzipiell können die Konfis alle interviewen, die das wollen.

Die Konfis befragen die Menschen danach, was sie in der Gemeinde machen. Dabei können sie einleitend darauf hinweisen, dass die Interviewten auf jeden Fall schon mal aktiv am Gemeindeleben teilnehmen, weil sie ja zum Gottesdienst gehen.

Als letzte Frage werden die Interviewten gebeten zu sagen, welcher Körperteil sie im Gemeindegörpers sein könnten.

Die Ergebnisse der Interviews werden beim nächsten Treffen der Konfis zusammengetragen. So erwächst eine Beschreibung der Gemeinde, zu der die Konfis gehören. Diese kann zusammen mit den Vorarbeiten in einem Gottesdienst wiederum der Gemeinde präsentiert werden. Predigttext ist dann natürlich 1 Kor 12,12 ff. ◆



langsam



### ANDREAS BEHR

ist Dozent für Konfirmandenarbeit am RPI Loccum.



© Stefan Arend / epd-bild | gemeindebrief.de

DAGMAR GRÖSSLER-ROMANN

# Musik selber machen zaubert Kinderlachen!

Oder: mit Kopf, Herz, Hand und Fuß im Religionsunterricht singen und tanzen

**R**eligöse und musikalische Identitätsbildung haben etwas gemeinsam. Beides findet bereits in der frühen Kindheit statt. Die gesellschaftliche Prägung, das familiäre Umfeld und eigene Erfahrungen sind maßgeblich dafür verantwortlich, wie ein Mensch seine religiöse und musikalische Identität ausbildet. Frühkindliche Erlebnisräume werden mit allen Sinnen erkundet. Lernprozesse finden dabei über die verschiedenen Sinne des Menschen statt. Die klassischen fünf Sinne sind das Hören, Sehen, Riechen, Schmecken und Tasten. Doch die menschlichen Fähigkeiten werden zusätz-

lich durch die Wahrnehmung von Bewegung, Gleichgewicht und Temperatur erweitert. Dem eigenen Tun kommt so also eine wichtige Bedeutung zu.

Im passiven Musikerleben wie im aktiven Musikausüben werden emotionale Prozesse ausgelöst, die Menschen in ihrem Lernprozess positiv beeinflussen können. Spirituelle Erfahrungen, Lobpreis, Meditation und Wissensvermittlung können in musikalischer Form positive emotionale Erlebnisse hervorrufen. Jede\*r erinnert sich beim Hören bestimmter Melodien an Begebenheiten aus der Vergangenheit: das Wiegenlied der Eltern, das Weihnachtslied, das

endlich die Bescherung eröffnet, das Geburtstagslied, das unsere Herzen höherschlagen lässt.

Musik hat dabei die Fähigkeit, Grenzen zu überwinden und Sprachbarrieren aufzulösen. Sie ist altersübergreifend einsetzbar und kann Generationen verbinden. Musik kann Gefühle auslösen und Menschen im gemeinsamen Tun vereinen.

Sie ist Teil des kulturellen Erbes und auch aus den religiösen Traditionen nicht wegzudenken. Religiöse Bildungsprozesse finden in der Musik eine Wegbereiterin zum ganzheitlichen Denken und Erleben.

Doch wie können wir die Musik so im gemeinschaftlichen Tun einbinden, dass Musik-selber-Machen auch Kinderlachen zaubert?

Es erfüllt uns mit Freude, jemandem zu danken! So kann das folgende Lied in allen Altersgruppen seine Anwendung finden, ob im Erntedankgottesdienst, beim Kindergarten-, Schul- oder Gemeindefest oder der Verabschiedung der Kollegin.

In der Krippe können sich die Kinder an den Händen fassen und das Lied vor der gemeinsamen Mahlzeit singen. In der Kindertagesstätte patschen die Kinder im Metrum mit den flachen Händen auf die Oberschenkel oder klatschen im Takt dazu. Im Gottesdienst wird während des Singens ein Händedruck oder ein Kerzenglas im Kreis herumgegeben. Alternativ kann dies auch kontaktlos mit einem freundlichen Nicken zum Nachbarn geschehen.

## LIED 1: DANKE, DANKE – ORIGINAL

### Danke, Danke

Dagmar Grössler-Romann

F Gm C F

Dan - ke, Dan - ke,

3 Dm Gm C F

Dan - ke, Dan - ke, Dan - ke, Dan - ke - schön.

#### TANZANLEITUNG FÜR GRUPPEN

Tanzaufstellung im Kreis, mit dem Gesicht zur Mitte. Mit Requisiten wie bunten Tüchern, Luftballons oder bunten Bändern kann der Tanz erweitert und so gleichzeitig als Aufführung umgesetzt werden.

##### Tanz 1:

Gegen den Uhrzeigersinn gehen wir in halben Notenwerten mit dem rechten Fuß nach rechts und folgen mit einem Seitenstellschritt des linken Fußes.

*seit* (rechter Fuß geht nach rechts),  
*ran* (linker Fuß wird nachgezogen und steht wieder neben dem rechten),  
*seit, ran.*

Wir ändern die Richtung und gehen mit dem linken Fuß nach links (im Uhrzeigersinn)

*seit* (linker Fuß), *ran* (rechter Fuß), *seit, ran.*

##### Tanz 2:

Wird das Lied langsamer gesungen, oder möchten wir das Tempo mit schnelleren Tanzschritten steigern, gehen wir mit unseren Schritten in Vierteln:

Alles nach rechts gegen den Uhrzeigersinn:  
*seit, ran, seit, ran, seit, ran, seit, ran.*

Alles nach links:

*seit, ran, seit, ran, seit, ran, seit, ran*

Für Geübte kann nun auch noch auf den Zählzeiten 2 und 4 geschnipst werden.

LIED 2: „DANKE, DANKE“ – TANZ-BODYPERCUSSION

# Danke, Danke

Dagmar Grössler-Romann

F Gm C F

Dan - ke, Dan - ke,

*Tanz 1:*

R(seit) L(ran) R(seit) L(ran)

*Tanz 2:*

R(seit) L(ran) R(seit) L(ran) R(seit) L(ran) R(seit) L(ran)

*Bodypercussion:*

OS OSk OS SN OS OSk OS SN

3 Dm Gm C F

Dan - ke, Dan - ke, Dan - ke, Dan - ke-schön.

L(seit) R(ran) L(seit) R(ran)

L(seit) R(ran) L(seit) R(ran) L(seit) R(ran) L(seit) R(ran)

OS OSk OS SN OS OSk OS SN

### Bodypercussion-Spaß-Variante

In Viertelschlägen patschen wir mit beiden Händen flach auf beide Oberschenkel (OS), dann überkreuzen sich die die Arme: Die rechte Hand patscht auf den linken Oberschenkel, die linke Hand auf den rechten Oberschenkel (OSk = Oberschenkel gekreuzt), wieder OS und ein Schnipsen mit beiden Händen (SN)

OS – OSk – OS – SN

## LIED 3: „HALTE SCHÜTZEND DEINE HAND“

## Halte schützend deine Hand

Segenslied

Dagmar Grössler-Romann 2021

Ralf Grössler 2021

**ruhig fließend**

Hal - te schüt - zend dei - ne Hand ü - ber Men - schen, Tier und Land.

Dei - nen Se - gen, bitt ich, Herr, wün - sche ich mir heut so sehr,

dei - nen Se - gen, bitt ich, Herr, wün - sche ich mir heut so sehr.

Das Segenslied „Halte schützend deine Hand“ eignet sich als gesprochenes oder als gesungenes Segen ebenso wie als Ritual zur Verabschiedung am Stundenende.

Als eingehende Beschäftigung mit diesem Segen eignet sich auch folgende Erweiterung durch Gesten:

**Erweiterung 1**

Aufstellung im Kreis, mit dem Gesicht zur Mitte. Der Segen wird gesprochen:

Halte schützend deine Hand . . . . . *die Handflächen zeigen mit den Innenflächen nach oben über Menschen, Tier und Land. . . . . mit den Händen eine Fläche zeigen*

Deinen Segen, bitt' ich Herr, . . . . . *die Handflächen nach oben, in Höhe des Gesichtes wünsche ich mir heut' so sehr. . . . . die Arme auf der Brust über Kreuz legen*

**Optionale Erweiterung:**

Und wir winken, Hand zu Hand, . . . . . *an dieser Stelle winken wir uns zu uns're Freude, uns'ren Dank.*

Händewinken geht ganz leis',  
hier herum in uns'rem Kreis.

**Ergänzung für Geübte**

1,2,3, hurra! . . . . . *ein „Winken“ wird von einem Kind zum anderen weiter-Gottes Segen ist ganz nah! . . . . . gegeben, bis es wieder am Anfang angekommen ist.*

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen bewegte Religionsstunden, die mit Kopf, Herz, Hand und Fuß erlebbar werden. ◆

**DAGMAR****GRÖSSLER-ROMANN**

ist Musikpädagogin,  
Konzertschlagzeugerin  
und Leiterin des  
Elementarbereiches an  
der Alexanderkirche,  
Wildeshausen.



LENA SONNENBURG

## Mit Kindern biblisch kochen

**W**eisheit kann man mit Löffeln essen – das weiß jede\*r, der\*die schon einmal mit Kinder gekocht, zusammengesessen, gegessen und erzählt hat. Es sind diese Szenen, die in Erinnerung bleiben und bilden. Kinder lieben es, (mit) zu kochen und Tischgemeinschaft zu erfahren. Oft erinnern sie sich auch als Erwachsene noch an das Stockbrot auf der Klassenfahrt, das Zeugnisfrühstück in der Schule, das Plätzchenbacken im Klassenraum.

Neben der Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit, die Schüler\*innen beim Kochen erfahren, trägt dazu auch das Lernen mit allen Sinnen bei: Beim Ansehen eines leckeren Gerichtes läuft nicht nur Kindern im wahrsten Sinne des Wortes das Wasser im Mund zusammen. Die Farbe, die Anrichteweise und das Aussehen einer Mahlzeit wecken Erwartungen und versprechen sinnliche Genüsse. Diese werden durch den Geruch noch verstärkt: Wie enttäuschend ist es, wenn Schnupfen oder die Pollenzeit die Nase verstopfen und damit den Geruchssinn stören? Zum Glück bleibt dann noch der Tastsinn. Überall auf der Haut und auf den Schleimhäuten lösen die Tastrezeptoren Reize aus, wenn sie Essen aufnehmen. Die Berührungen, Vibrationen, die Temperatur – all das wirkt sich leiblich aus. Beim Kauen und Abbeißen kommen dann noch Geräusche hinzu. Meist fallen diese erst auf, wenn jemand anderes in einen knackigen Apfel beißt oder die Chips knuspern lässt. Doch Geräusche gehören zum Genuss. Sie lassen sich gut erkennen und geben Orientierung bei der Einschätzung von Lebens-

mitteln. Die Zunge lässt den\*die Esser\*in diese dann schmecken. Kinder schmecken am empfindsamsten, denn sie besitzen deutlich mehr Geschmacksknospen als Erwachsene.<sup>1</sup>

Kurzum: Selber kochen und dann das Gekochte essen sind ein sinnliches Erlebnis, das sich bei Schüler\*innen durch die intensive leibliche Erfahrung sehr gut verankert. Dazu zählt auch das gemeinsame Setting, in dem es stattfindet. Darüber hinaus sind Kochen und Essen bei den meisten Schüler\*innen so beliebt, dass sie dafür nicht weiter motiviert werden müssen. All das sind gute Gründe, auch im Religionsunterricht mit allen Sinnen zu lernen und zu kochen – und zwar biblisch.

Nun sagen Lehrkräfte sicherlich zu Recht: Wie soll ich mit 25 Grundschüler\*innen kochen? Dann noch in einer Schulküche, die viel zu klein und wenig ausgestattet ist? Doch gerade diese Bedenken können beim biblischen Kochen leicht minimiert werden<sup>2</sup>:

Bei den alttestamentlichen Geschichten befinden wir uns in der Zeit der Sagen und Legenden: Adam und Eva, Noah, Abraham und Sara, Jakob und Rahel – so heißen die Held\*innen dieser Vorzeit. Aus ihnen sollte später das Volk Israel im verheißenen Land hervorgehen. Doch noch ziehen die Erzeltern und ihre Sippen als

<sup>1</sup> Vgl. [www.bibernetz.de/wws/mit-allen-sinnen.html#:~:text=Kinder%20sind%20neugierig.,Essen%20und%20Trinken%20bewusster%20wahr](http://www.bibernetz.de/wws/mit-allen-sinnen.html#:~:text=Kinder%20sind%20neugierig.,Essen%20und%20Trinken%20bewusster%20wahr) (29.5.2021).

<sup>2</sup> Bitte achten Sie auf die Einhaltung der Hygieneregeln. Sie finden die Regeln unter [www.bzfe.de/bildung/kita-und-tagespflege/essen-und-hygiene-in-der-kita/paedagogisches-kochen-mit-kindern](http://www.bzfe.de/bildung/kita-und-tagespflege/essen-und-hygiene-in-der-kita/paedagogisches-kochen-mit-kindern) (30.5.2021).

© freepik.com

Nomaden mit ihren Tieren, Familien und ihrem Besitz umher. Sie suchen Weideland, es gibt kaum Handel und darum leben die Menschen von dem, was sie selbst haben. Obst und Gemüse wächst wild. Als die Familien sesshaft werden, wird Brot das grundlegende Nahrungsmittel dieser Zeit. Das Mahlen des Mehls, das Suchen von Feuerholz und das Backen des Brotes auf dem offenen Feuer – all das waren Aufgaben der Frauen, die oft ein Tagewerk waren.<sup>3</sup>

Die Überlieferung des Alten Testaments – obwohl erst verschriftlicht, als diese Geschichten schon viele Jahrhunderte in der Vergangenheit lagen – hat die mühselige Realität dieser Zeit bewahrt. Bis heute erinnern diese Texte deshalb daran, dass Menschen das, was sie zum Leben brauchen, „im Schweiße ihres Angesichts“ (Gen 3,19) erarbeiten müssen.

Das mit 25 Schüler\*innen nachzuvollziehen, kann Teil des Religionsunterrichts sein. Heutzutage ist ein Brotteig eigentlich schnell zusammengemischt. Aber wie ist es, Weizenkörner zwischen zwei Steinen zu mahlen? Wie lange dauert es, um Mehl für ein großes Familienbrot zu bekommen? Eine Lernerfahrung, die eine Religionsstunde begleiten kann, in der zum Abschluss ein Teig für ein Klassenbrot (das mit Mehl aus dem Supermarkt gemischt wird), das dann auf einer einzelnen Kochplatte im Klassenraum, von der Lehrkraft daheim oder in der Schulküche gebacken wird. Gegebenenfalls bekommen die Schüler\*innen das Brot erst in der nächsten Stunde zu essen. Spätestens dann wird es mit Olivenöl verzehrt, und beim gemeinschaftlichen Essen kann vom nomadischen Leben der Erzeltern erzählt werden – fast so, wie es einst unsere Glaubensvorfahren taten.

### FLADENBROT (OHNE HEFE)<sup>4</sup>



#### Zutaten für 5 Personen

- 250g Mehl
- 125 ml Wasser
- 4 EL Olivenöl
- 2 Prisen Salz

#### Materialien

- Schüsseln (je Gruppe eine)
- Waage (je Gruppe eine)
- Messbecher (je Gruppe einen)
- Esslöffel (je Gruppe einen)
- 1 Kochplatte
- 1 Pfanne (am besten Gusseisen)
- 1 Pfannenwender

Für dieses sehr einfache Fladenbrot zuerst das Mehl in eine Schüssel geben. Salz, Wasser und Olivenöl dazugeben und alle Zutaten zu einem Teig verkneten – am besten mit der Hand. Dann den Teig für 10 Minuten quellen lassen und erneut für 5 Minuten kneten, sodass ein glatter Teig entsteht.

Dann aus dem Teig dünne Fladen formen, eine gusseiserne Pfanne ohne Fett erhitzen und die Teigfladen darin nacheinander backen, bis sich die ersten braunen Flecken zeigen. Dann auch auf der anderen Seite backen.

© Illustration:  
freepik/eigene  
Darstellung

<sup>3</sup> Vgl. [www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel2-16/2-16\\_baden](http://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel2-16/2-16_baden) (29.5.2021).

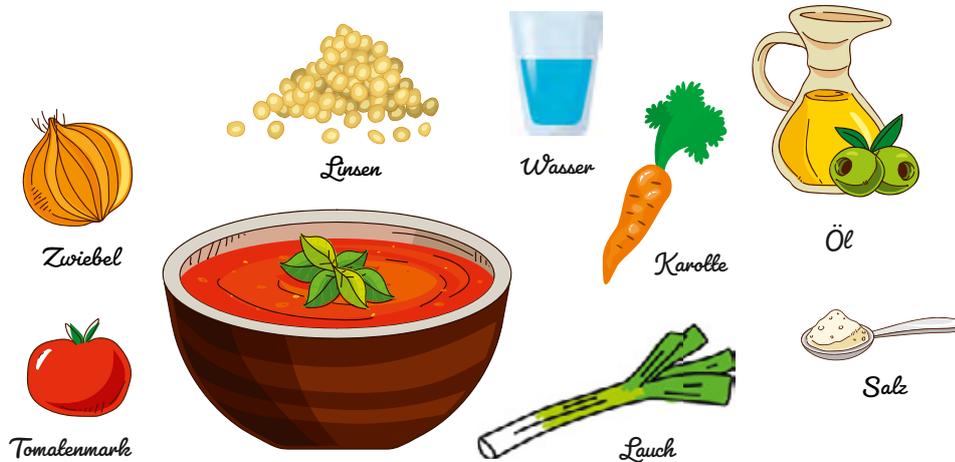
<sup>4</sup> [www.gutekueche.de/fladenbrot-grundrezept-rezept-1673](http://www.gutekueche.de/fladenbrot-grundrezept-rezept-1673) (30.5.2021).

Brot und Olivenöl deckten bei den Nomaden den täglichen Bedarf an Fett und Kohlenhydraten ab. Für eine ausgewogene Ernährung fehlten dann noch Eiweiß und Vitamine. Diese nahmen die Menschen vor allem durch Hülsenfrüchte, Nüsse und Obst wie Datteln, Feigen, Granatäpfeln und Weintrauben auf.<sup>5</sup>

Da die Bibel keine ausformulierten Rezepte beinhaltet, können Lehrkräfte beim Kochen biblischer Speisen ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Viele Speisen und Lebensmittel (wie Milch,

Käse, Butter, Honig, Fisch, Getreide, Obst, Manna, süßes Backwerk, Fleisch von Wildtieren) werden im biblischen Kontext erwähnt, ebenso Gewürze wie Koriander, Salz, Minze, Senf, Essig. Somit sind viele Gerichte möglich, die einen Rückbezug zu Bibelgeschichten bieten. Doch bei Petrusfischgerichten oder Wachteln im Gewürzsud sollte der Aufwand nicht unterschätzt werden. Eine einfachere Alternative ist eine Linsensuppe, die sich zur Geschichte von Jakob und Esau anbietet (1 Mose 25,29-34)<sup>6</sup>:

## JAKOBS LINSENSUPPE<sup>7</sup>



### Zutaten für 4 Personen

- 75 g Linsen
- 500 ml Wasser
- 1 Zwiebel
- 1 Stange Lauch
- 1 Möhre
- 1 EL Tomatenmark
- 1 EL Öl
- Salz und Pfeffer
- Minze (nach Belieben)

### Materialien

- Sieb zum Waschen der Linsen (je Gruppe eines)
- Schneidebrett und Messer (je Gruppe eines)
- Schüsseln (je Gruppe eine)
- Waage (je Gruppe eine)

- Messbecher (je Gruppe einen)
- Esslöffel (je Gruppe einen)
- 1 Kochplatte
- 1 sehr großer Topf
- 1 Suppenkelle oder Kochlöffel
- pro Person 1 Suppenteller und 1 Esslöffel<sup>8</sup>

Die Linsen ein- bis zweimal waschen (wichtig). Zwiebel, Lauch und Möhre in feine Würfel schneiden.

Das Gemüse zusammen mit den Linsen und dem Tomatenmark in der Schale mischen. Dann alles leicht im Öl anrösten, Wasser dazugeben und aufkochen lassen. Von der Kochfläche nehmen, Salz und Pfeffer dazu. Anschließend 15 bis 20 Minuten kochen lassen.

© Illustration:  
freepik/eigene  
Darstellung

<sup>5</sup> Vgl. [www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel2-16/2-16\\_baden](http://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel2-16/2-16_baden) (29.5.2021).

<sup>6</sup> Vgl. [www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel2-16/2-16\\_baden](http://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel2-16/2-16_baden) (29.5.2021).

<sup>7</sup> Vgl. Trabach, Katrin/Reipöhler, Yvonne: Mit Kindern biblisch Kochen, Neukirchen-Vluyn 2005.

<sup>8</sup> Tipp: Lassen Sie dies von den Schüler\*innen in einer Plastiktüte von zu Hause mitbringen. So kann das benutzte Geschirr einfach wieder mit nach Hause genommen und dort gereinigt werden.

Zu Jakobs Linsensuppe schmeckt frisches Fladenbrot besonders gut. Dieses wurde üblicherweise von den Familienmitgliedern in die Suppe getaucht und diente so als Besteck. Aus hygienischen Gründen sollte in der Schule al-

lerdings lieber mit eigenen Suppentellern gearbeitet werden.

Für die Vitaminzufuhr könnten Paradiesäpfel oder ein Regenbogensalat gemacht werden.

## Paradiesäpfel<sup>9</sup>

### Rezept für 22 Personen

- 11 Äpfel
- 800 g Kuvertüre
- 300 g Schoko- oder Zuckerstreusel

### Materialien<sup>10</sup>

- 1 Kochplatte
- 1 großer Kochtopf
- 1 Schneidebrett und 1 Messer
- 1 hitzebeständige Schüssel
- Schüsseln und Löffel für die Streusel
- 22 Holzstäbe
- Backpapier

Die Kuvertüre im Wasserbad schmelzen. Die Äpfel waschen, halbieren und auf



© freepik.com

die Holzstäbe aufspießen. Die Äpfel in die geschmolzene Kuvertüre tauchen, kurz abtropfen lassen und dann mit den gewünschten Streuseln bestreuen. Anschließend die Äpfel zum Trocknen auf das Backpapier legen.

## Regenbogensalat<sup>11</sup>

### Rezept für 4 Personen

- 120 g Erdbeeren (rot)
- 1 Dose Mandarinen (orange)
- 1 Bananen (gelb)
- 125 g Weintrauben (violett)
- 2 Kiwis (grün)
- 100g Heidelbeeren (blau)
- Honig und Nüsse (wenn gewünscht)

### Materialien

- Schüsseln (je Gruppe eine)
- Schneidebrett und Messer (je Gruppe eines)
- Dosenöffner (je Gruppe einer)
- Pro Person 1 Dessertschälchen und 1 kleiner Löffel



Das Obst waschen, entkernen (wenn nötig), klein schneiden und in die Schüssel geben. Bei Bedarf mit Honig abschmecken und Nüsse als Topping hinzugeben.

© Illustration:  
freepik/eigene  
Darstellung

<sup>9</sup> Vgl. Trabach/Reipöhler: Mit Kindern biblisch Kochen.

<sup>10</sup> Alle Schüler\*innen erhalten ihre Apfelhälfte, spießen den Apfel auf, baden ihn in Kuvertüre und verzieren ihn mit den Streuseln. Dazu bietet sich eine „Arbeitsstraße“ an.

<sup>11</sup> Vgl. Trabach/Reipöhler: Mit Kindern biblisch Kochen.

Beide Gerichte sind nicht besonders aufwändig. Sie laden dazu ein, sie zuerst mit den Schüler\*innen herzustellen und in der Tischgemeinschaft dann die passende biblische Geschichte zu erzählen. Es könnte sich jeweils ein theologisches Gespräch anschließen: Wie sieht das Paradies für dich aus? Ist der Apfel eine „schlechte“ Frucht? Ist Gott böse, weil er die Sintflut geschickt hat? Sicherlich werden die

Schüler\*innen sich aktiv am Gespräch beteiligen und noch lange an diese Stunden zurückdenken.

Ganz zum Schluss darf nun natürlich ein Nachtisch nicht fehlen. Diesen gibt es in Form eines Bibelkuchens, bei dem sich die Schüler\*innen ihr Essen erst erarbeiten müssen, weshalb der Bibelkuchen eher für ältere Schüler\*innen geeignet scheint:

## Bibelkuchen<sup>12</sup>

### Rezept für einen Kuchen

- 4,5 Tassen 1 Kön 5,2
- 1,5 Tassen Jes 7,15 (erste Angabe)
- 1 Tassen 2. Mo 3,8
- 2 Tassen 1 Sam 30,11-12 (vierte Angabe)
- 2 Tassen Nah 3,12
- 1 Tasse Num 17,23
- 1/2 Tasse 1.Kor 3,2
- 6 Stück Hiob 39,14
- 1 Prise Mk 9,50
- 3 Teelöffel Backpulver (unbiblische Zutat)

### Materialien:

- Backofen
- Backblech mit Backpapier (oder eingefettet)
- Tasse (je Gruppe eine)
- Schüsseln (je Gruppe eine)
- Kochlöffel
- Messer und Schneidebrett (je Gruppe eines)

Die Rosinen und Feigen werden kleingeschnitten. Dann werden alle Zutaten zu einem relativ flüssigen Teig verrührt. Dieser kann nun auf ein gefettetes Backblech oder in eine Springform gegeben werden. Der Kuchen wird dann bei 180 Grad 25-30 Minuten gebacken.



- 4,5 Tassen 1 Kön 5,2 – Mehl
- 1,5 Tassen Jes 7,15 (erste Angabe) – Butter
- 1 Tassen 2 Mo 3,8 – Honig
- 2 Tassen 1 Sam 30,11-12 (vierte Angabe) – Rosinen
- 2 Tassen Nah 3,12 – Feigen
- 1 Tasse Num 17,23 – Mandeln
- 1/2 Tasse 1 Kor 3,2 – Milch
- 6 Stück Hiob 39,14 – Eier
- 1 Prise Mk 9,50 – Salz
- 3 Teelöffel Backpulver (unbiblische Zutat)

Lösung

© Illustration:  
freepik/eigene  
Darstellung

Und beim Essen kann dann über Lk 14,12–14 gesprochen werden:

„Er sprach aber auch zu dem, der ihn eingeladen hatte: Wenn du ein Mittags- oder Abendmahl machst, so lade weder deine Freunde noch deine Brüder noch deine Verwandten noch reiche Nachbarn ein, damit sie dich nicht etwa wieder einladen und dir vergolten wird.“

Sondern wenn du ein Mahl machst, so lade Arme, Verkrüppelte, Lahme und Blinde ein, dann wirst du selig sein, denn sie haben nichts, um es dir zu vergelten; es wird dir aber vergolten werden bei der Auferstehung der Gerechten.“

Viel Spaß bei den hoffentlich intensiven Gesprächen und spannenden sinnlichen Erfahrungen. ◆



**LENA SONNENBURG**  
ist Dozentin für den  
Bereich Grundschule  
am RPI Loccum.

<sup>12</sup> Vgl. <https://relilex.de/bibelkuchen/> (30.5.2021) Nutzen Sie die Übersetzung Luther 2017.

SILKE LEONHARD, CHRISTINA HARDER,  
MATTHIAS HÜLSMANN UND  
GERT LIEBENEHM-DEGENHARD

# Leb-Kuchen

Eine Weihnachtsandacht mit Herz, Kopf, Hand und Geschmack

*Die Besucher\*innen erhalten am Eingang einen Lebkuchen oder eine kleine Tüte mit Lebkuchen unterschiedlicher Formen (Stern, Herz, Brezel).*

## Musik

Potpourri mit Anklängen aus „In der Weihnachtsbäckerei“

## Begrüßung

Herzlich willkommen in diesem Jahr. Herzlich willkommen hier drei Tage vor Weihnachten zu der fast weihnachtlichen Campusandacht.

Viele Monate halten wir schon aus, warten wir schon, so kommt es uns manchmal vor. Leben war über weite Strecken ganz anders, wenig gemeinsam, viel auf Distanz mit Vorsicht und Sorgen, für manchen mit Ruhe. Der Raum unserer Herberge war und ist zeitweise wenig bewohnt, fühlt sich leer an und doch manchmal eng, anders.

Wir warten. Warten, dass es anders und besser kommt als erwartet.

Im Advent warten wir und gehen zugleich der Zeit und der Gestalt dessen entgegen, der versprochen hat: Siehe, ich mache alles neu, Wir erwarten das, was und den, der Heil und Leben mit sich bringt.

In diesem besonderen Jahr sind wir unter besonderen Bedingungen in dieser besonderen Kirche. Möge sie uns Raum und Herberge geben für Gedanken, Betrachtungen, Gebete und Vor-Freude. In diesem Jahr haben Sie ein Lebkuchenpäckchen für sich. Leb-Kuchen! Was mag der sein und bewirken? Während einigen vielleicht schon ein wenig Wasser im Munde zusammenläuft, halten wir Andacht – und gehen

in Gedanken probeweise dem nach, was Lebkuchen Weihnachten sinnlich macht. Das tun wir gemeinsam auch mit Hören, Sprechen – Singen nicht, aber Lauschen, Mitsummen, wenn Sie mögen.

Allen, die an der Vorbereitung und Gestaltung der Andacht beteiligt sind, ganz herzlichen Dank.

Im Wochenspruch im Philipperbrief hört man Ermutigung: „Freuet euch in dem Herrn allewege, und abermals sage ich euch: Freuet euch! Der Herr ist nahe.“

Unsere Hilfe steht im Namen des Gottes, der da ist, der Leben schenkt. Lasst uns andeuten und feiern im Namen dessen, der sein Kommen zusagt – der nahe ist.

**Psalm** (im Wechsel gesprochen)

**Musik / Liedstrophe:**

*Macht hoch die Tür* (EG 1)

**Meditation:**

**Zutaten des Lebkuchens**

Was brauchen wir: in diesen Tagen vor Weihnachten, in dieser Zeit pandemischer Dunkelheit? Ich glaube: Energie, die uns Kraft gibt!

Die puren Power-Zutaten des Lebkuchens: Haselnüsse, Walnüsse, Mandeln, Honig oder Zucker; manchmal auch Marzipan, Eier und Mehl.

Dazu seine gepfefferte Würze: Zimt, Anis, Kardamon, Ingwer, Piment, Nelken, Muskat – je nach Rezept variiert.

Energiedichte, Kilokalorien und -joule: gut gegen den Hunger, gut in kraftlosen Zeiten; nicht gut fürs Hüftgold des Überflusses.



© Casey Chae / Unsplash

Würze: gut gegen Lieblosigkeit und inneren Rückzug, gut gegen Apathie.

In Belgien im 12. Jahrhundert erstmals gebacken: Als Gebäck für hungernde Menschen war der Leb-/Pfefferkuchen gedacht, insbesondere im Winter, wenn es an vielem fehlte; oft auch an allem.

Was brauchen wir: in diesen Tagen, in dieser Zeit? Ich glaube: Energie, die unsere Seele heil macht!

Die puren Power-Zutaten der geweihten Nacht, der Weihnacht: das Kind in der Krippe, in Windeln gewickelt – den Friede-Fürst und Wunder-Rat, das große Licht, das über denen hell scheint, die in der Finsternis wandeln; die Botschaft des Engels: Fürchtet euch nicht! Siehe, ich verkündige euch große Freude. Euch ist der Heiland geboren; dazu die Würze der Vielfalt bunter Bräuche: Melodien, Texte, Rezepte aus vielen Ländern und verschiedenen Zeiten, Adventskränze und -kerzen, Christbaum und Schmuck, Stollen und Lebkuchen ...

Hoffnungs-Dichte der weihnachtlichen Botschaften: gut gegen den Hunger der Seele, gut in Zeiten pandemischer Kraftlosigkeit!

Würze der bunten Bräuche: gut gegen Lieblosigkeit und Inhaltsleere des puren Konsums, gut gegen emotionale Taubheit.

Lebkuchen und die Weihnacht: pure Power für Leib und Seele!

#### **Musik / Liedstrophe:**

*Wie soll ich dich empfangen* (EG 11)

#### **Meditation: Form des Lebkuchens**

Lebkuchen gibt es in verschiedenen Formen. Die drei häufigsten Formen sind der Stern, das Herz und die Brezel.

Der Stern deutet hin auf den Stern von Bethlehem. Dieser Stern hat damals den Weisen aus dem Morgenland den Weg nach Bethlehem gezeigt. An diesem Stern konnten sie sich orientieren. Der Stern führte sie zum Kind in der Krippe.

Das Lebkuchen-Herz steht für die Liebe, und zwar für die Liebe Gottes zu den Menschen. Diese Liebe Gottes liegt in der Krippe. Gottes Liebe wird ein Mensch.

Die Brezelform steht für die Anbetung. Die Hirten und die Weisen aus dem Morgenland haben das Kind in der Krippe angebetet. Manche Mönche im Mittelalter haben beim Beten die Arme gekreuzt, indem sie ihre Hand auf die gegenüberliegende Schulter gelegt haben. So ist die Brezel ein Symbol für die Anbetung.

Im Kind in der Krippe kommt die Menschenliebe Gottes zu uns.

Und der Stern zeigt uns den Weg, damit auch wir es anbeten können.

#### **Musik / Liedstrophe:**

*Ihr Kinderlein kommet* (EG 43)

**Meditation: Geschmack des Lebkuchens**

Lebkuchen schmeckt nach Weihnachten.

Lebkuchen. Mmmh. (Die meisten aus dem Kaufhaus schmecken im August am besten – da sind sie frisch, jetzt manchmal schon etwas trockener.) Aber so ein echt ganz frischer Lebkuchen – mmmh. Der schmeckt.

Wie schmeckt uns das Leben? In diesem Jahr oft etwas fade, nicht so süß, wenig herzhaft, manchmal gar bitter. Diese Leere in der Zeit spüre ich auch manchmal innen – und bleibe hungrig.

Weihnachten – Verheißung, dass das Leben wieder schmecken wird. Eine Erinnerung und ein neuer Anfang dafür, Geschmack und Sinn des Lebens wiederzuentdecken.

In einem christlichen Song heißt es: „In ihm ist alles, was ich brauch – seine Fülle für meine Leere.“ Der Lebkuchen – ein nahrhaftes Symbol für das Lebens-Mittel.

Da ist ein Lebkuchen genau das richtige zum schmackhaften Füllen des Leibes und Stillen des Hungers. Er hat so viele Geschmacksrichtungen in sich, die ich brauche. Zum Tee oder Kaffee ist Lebkuchen süß wie Honig – eine Grundenergie, das Süße, die Freude des Lebens lassen wir uns auf der Zunge zergehen.

Auf der Zunge und am Gaumen ist er einen Hauch salzig, aber vor allem ganz leicht scharf. Wo die Schärfe des Lebens zu schmecken ist, ist der Durst auf Leben besonders groß. Lebkuchen weckt den Durst und macht wach für Wasser des Lebens – das, was kommt, wach für den, der kommt.

Frisch schmeckt der Lebkuchen saftig – nach geballter Energie – so nahrhaft, dass sie das Leben anreichert, ihm Kraft und Saft gibt.

Lebkuchen schmeckt nach Weihnachten. Weihnachten – Verheißung und Gabe intensiven, schmackhaften Lebens.

**Musik / Liedstrophe:**

*Wir sagen euch an den lieben Advent* (EG 17)

**Meditation:****Dauer und Haltbarkeit des Lebkuchens**

„Im Gegensatz zu knusprigem Weihnachtsge-

bäck schmecken Lebkuchen saftig am besten“, lese ich und begegne immer wieder ähnlichen Hinweisen: Es komme auf die richtige Aufbewahrung von Lebkuchen an, damit sie lange hervorragend schmecken. Der Lebkuchen sei eine „Dauerbackware“ und drei bis vier Monate haltbar. Doch wenn man sie nicht richtig aufbewahrt, werden sie hart.

All das lese ich und erinnere mich an ein Jahr, in dem ich Monate nach Weihnachten im Vorratsregal eine Packung Lebkuchen entdeckte.

Ich öffne die Packung – breche eine Scheibe ab – beiße hinein. Lebkuchen *können* hart werden!

Menschen können es auch. (Das dachte ich nicht beim ersten Bissen damals, sondern in diesen Tagen ...) Und es gibt genügend Gründe dafür. Auch in diesem Jahr!

Manche tragen den Namen einer Krankheit. Manche nennen wir Sorgen. Oder Einsamkeit. Manchmal sind es die vielen kleinen, fast unauffälligen Stiche, im Dornengestrüpp der Vorwürfe, gegen die sich die Seele zu schützen versucht und hart wird.

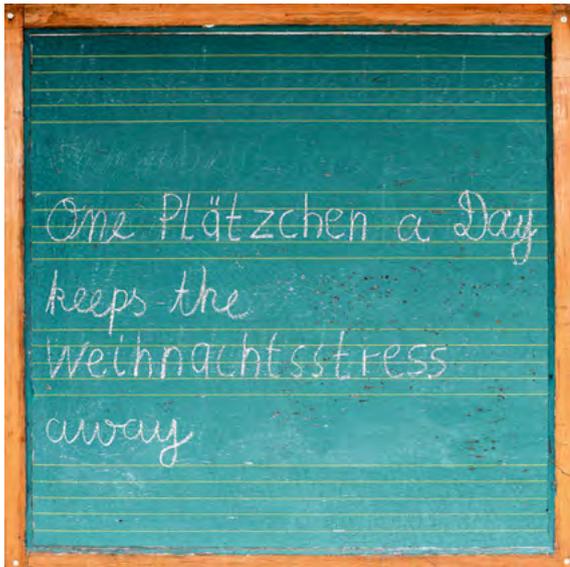
Ich weiß noch, wie ich am Lebkuchen zu kauen hatte. Doch langsam kam der verborgene Geschmack wieder: Zimt, Kardamom, Nelken, Honig. Trotz der Härte. Monate nach dem Fest!

Was ist, frage ich mich, wenn unsere Hoffnung eher einer Dauerbackware gleicht, an der wir zu kauen haben? Was ist, wenn unser Hoffen eine Art Widerstand ist, all dem zum Trotz, was Menschen hart und starr werden lässt?

Eine Hoffnung auf deren Geschmack wir erst langsam wieder kommen, die uns wieder für sich gewinnt, wenn wir sie ausprobieren: „Ehre sei Gott in der Höhe, Frieden auf Erden, den Menschen sein Wohlgefallen“:

„Die Menschen sind unvernünftig, uneinsichtig und ichbezogen. Liebe sie trotzdem. Wenn du Gutes tust, wird man glauben, du hättest Hintergedanken. Tue trotzdem Gutes. Das Gute, das du heute tust, wird morgen vergessen sein. Tue trotzdem Gutes. Aufrichtigkeit und Freimütigkeit machen dich verwundbar. Sei trotzdem aufrichtig und freimütig.“<sup>1</sup>

(Wundern Sie sich nicht, wenn Sie am Ausgang etwas erhalten, um selbst den Geschmack der Hoffnung in eine persönliche Dauerbackware zu überführen.)



© Stefan Lotz

<sup>1</sup> Kent M. Keith: Anyway: Die paradoxen Gebote – Den Sinn des Lebens finden in einer verrückten Welt. Die paradoxen Gebote anwenden für ein erfülltes Leben Übers. aus dem Amerikanischen von Hans Christian Meiser, München 2014.

**Musik / Liedstrophe:**

*Lobt Gott, ihr Christen* (EG 27)

**Fürbittengebet**

nach einer Liturgie der Iona-Community (Schottland).

*(Die Gebetsanliegen können durch einen Kyrie-Ruf unterbrochen werden.)*

*Eine\*r:* Lasst uns im Vertrauen vor Gott bringen.

*Alle:* Alle, die mit uns lachen und alle, die uns über uns selbst schmunzeln lassen.

*Eine\*r:* Alle, um die wir weinen und alle, die aus Freude oder Trauer um uns weinen.

*Alle:* Alle, die sich sorgen, wir könnten einsam sein, und alle, die dafür sorgen, dass das nicht passiert.

*Eine\*r:* Alle, die mit ihrem Leid kämpfen, die nicht aufgeben wollen und deinen Beistand suchen.

*Alle:* Alle, deren Kraft aufgebraucht ist und die auszubrennen drohen.

*Eine\*r:* Alle, die auf der Flucht sind, vor Gewalt, vor Hunger, vor der Todesnähe.

*Alle:* Alle, die sich für andere einsetzen und dem Unrecht und der Resignation widerstehen.

*Eine\*r:* Alle, die an ihrem Ort Wege suchen, nach deinem Willen zu leben.

*Alle:* Alle, für die wir heute beten wollen, und alle, die ungefragt für uns beten:

**Vaterunser****Segen****Musik**

*Besucher\*innen erhalten am Ausgang eine Tüte mit Lebkuchengewürz.*



**DIE AUTOR\*INNEN**  
sind Dozent\*innen am  
RPI Loccum.

\*\*\*

LENA SONNENBURG

# Spiele mit Abstand – und trotzdem mit allen Sinnen

Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß – ja, klar! Aber wie – mitten in der Pandemie?  
Hier finden Sie Spielideen, die drinnen und draußen funktionieren, verschiedene Sinne ansprechen, den Abstand wahren und Spaß machen.

Viel Spaß beim Ausprobieren!

\*\*\*

## ▶ SIMON SAYS...

**Material:** –

**So geht es:** Die Teilnehmer\*innen verteilen sich im Raum. Ein\*e Spieler\*in übernimmt die Rolle des Simon. Er\*Sie gibt den anderen Spieler\*innen Anweisungen, z.B. „Spring hoch“ oder „Berühre deine Zehen“. Die anderen Spieler\*innen haben diese Anweisungen zu

befolgen, allerdings – und das ist das zentrale Element des Spiels – nur dann, wenn der\*die Spielführer\*in vorher „Simon sagt“ sagt. Befolgt ein\*e Spieler\*in eine Anweisung *ohne* „Simon sagt“ oder eine *mit* „Simon sagt“ *nicht* oder lässt sich zu viel Zeit, so scheidet er\*sie aus. Wer zuletzt übrigbleibt, gewinnt. ◆

## ► DER BECHER-RAP

**Material:** ein Plastikbecher pro Spieler\*in

**So geht es:** Alle Spieler\*innen sitzen oder stehen vor einem Tisch, jede\*r hat einen Plastikbecher vor sich. Alle führen gemeinsam einen Bewegungsablauf durch, der von der Spielleitung gezeigt wird. Dabei wird abwechselnd in die Hände geklatscht, nach dem Becher gegriffen, der Becher wieder lautstark auf dem Tisch abgestellt und auf dem Becher getrommelt. Der Bewegungsablauf erfolgt in einem Rhythmus,

der durch Sprachkommandos unterstützt wird, z. B. *klatsch – klatsch – schlag darauf – klatsch – nimm Cup – klatsch – nimm Cup in andere Hand*. Zuerst werden die Abfolgen einzeln geübt und dann hintereinander von allen so lange wie möglich umgesetzt. Das Ergebnis ist ein gemeinsamer Rap.

Ein Video mit Anleitungen zu dem Cup-Rap gibt es auf YouTube. Ein mögliches Ergebnis findet sich hier: [www.youtube.com/watch?v=FB1tjhSziHI](http://www.youtube.com/watch?v=FB1tjhSziHI) ◆

\*\*\*

## ► WAS HAT SICH VERÄNDERT?

**Material:** –

**So geht es:** Die Gruppe sitzt mit Abstand in einem Kreis, ein\*e Mitspieler\*in verlässt den Raum. Die übrige Gruppe bestimmt, wer etwas

an sich verändern soll. Beispiel: Jemand setzt eine fremde Brille auf oder legt ein Halstuch ab. Dann kommt der\*die Spieler\*in, der\*die draußen gewartet hat, zurück in den Raum und muss erraten, was sich verändert hat. ◆

\*\*\*

## ► FLIPPER

**Material:** mehrere Bälle

**So geht es:** Alle Spieler\*innen sitzen mit Abstand in einem Kreis. Ein\*e Spieler\*in wird ausgewählt und tritt in die Mitte. Nun versuchen die anderen Spieler\*innen die vorhandenen Bäl-

le so zu rollen, dass die Person in der Mitte am Fuß getroffen wird. Die Person in der Mitte versucht durch Hüpfen und Ausweichen nicht getroffen zu werden. Wird der Fuß von einem Ball berührt, darf gewechselt werden. ◆

\*\*\*

## ► ICH SEHE WAS, WAS DU NICHT SIEHST

**Material:** –

**So geht es:** Ein\*e Spieler\*in sucht sich einen Gegenstand aus und beginnt mit den Worten

„Ich sehe was, was du nicht siehst und das ist ... XXX“, die anderen Teilnehmer\*innen versuchen zu erraten, welchen Gegenstand sich der\*die Spieler\*in ausgesucht hat. ◆

\*\*\*

## ZUNGENMÖRDER

**Material:** –

**So geht es:** Alle Teilnehmer\*innen sitzen mit Abstand in einem Kreis, ein Kind wird als Detektiv\*in rausgeschickt. Nun wird in der Klasse der\*die Zungenmörder\*in bestimmt. Er\*Sie soll so unauffällig wie möglich Schüler\*innen „ermorden“, indem er\*sie ihnen kurz und schnell die Zunge rausstreckt. Der\*die Detektiv\*in hat dann die Aufgabe, den\*die Zungenmörder\*in

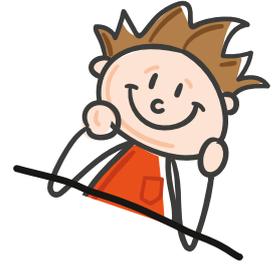
zu entlarven. Das Kind von draußen wird also hereingerufen, und das Spiel beginnt. Der\*die Detektiv\*in stellt sich in die Kreismitte und schaut alle Kinder an, bis er\*sie herausgefunden hat, wer der\*die Zungenmörder\*in ist. Der\*Die Zungenmörder\*in streckt Kindern die Zunge raus – diese fallen dann „tot“ vom Stuhl. Das Spiel kann beliebig oft wiederholt werden. ◆

## ▶ GERÄUSCHE MEMORY

**Material:** leere Überraschungseier oder leere Streichholzschachteln, Füllmaterialien wie Büroklammern, Murmeln, Reis, Nudeln, Steine, Watte, Sand, Papierkügelchen.

**So geht es:** Immer zwei Behälter werden mit demselben Material befüllt. Achtung: immer dieselbe Menge nehmen, da es sonst anders

klingt. Jede\*r Spieler\*in erhält eine Dose. Er\*Sie schüttelt seine\*ihre Dose und lauscht auf das Geräusch. Nun bewegen sich alle Spieler\*innen durch den Raum und versuchen (mit Abstand) die zusammenpassenden bzw. gleichen Geräusche durch Schütteln der Dosen zu entdecken. ◆



\*\*\*

## ▶ SITZKREISFUSSBALL

**Material:** Ball

**So geht es:** Alle Spieler\*innen sitzen auf Stühlen mit Abstand im Kreis. Die Lücken zwischen den Stühlen sollten z.B. mit Schulranzen gefüllt werden, um Spielunterbrechungen zu vermeiden. Alle Spieler\*innen sitzen jeweils auf ei-

nem Fuß, den anderen haben sie frei, um ihr Tor (Stuhl) zu verteidigen und auf andere Stühle zu zielen. Zu Beginn haben alle Spielenden drei Punkte, für jedes erhaltene Tor bekommen sie einen Punkt abgezogen. Gewonnen hat, wer am Ende des Spiels noch die meisten Punkte vorweisen kann. ◆

\*\*\*

## ▶ SCHERE, STEIN, PAPIER

**Material:** –

**So geht es:** Die Mitspielenden schließen ihre Hand und sagen „Schere, Stein, Papier“. Sie zeigen dann zeitgleich ein Symbol: SCHERE (sie wird durch zwei ausgestreckte Finger, Zeige- und Mittelfinger, dargestellt), STEIN (Hand zur Faust ballen) oder PAPIER (Hand flach aus-

strecken). Die Regeln sind: Stein gewinnt gegen Schere (er macht die Schere stumpf), Schere gewinnt gegen Papier (die Schere schneidet Papier), Papier gewinnt gegen Stein (Papier umwickelt den Stein). Es können jeweils zwei Spielende gleichzeitig spielen. Außerdem macht es großen Spaß, weitere Symbole zu entwickeln (z.B. Brunnen, Mr. Spock, ...). ◆

\*\*\*

## ▶ WAS LAG DA NOCH?

**Material:** diverse Gegenstände zum Merken, ein Tuch zum Abdecken

**So geht es:** Die Spieler\*innen haben eine Minute Zeit, um sich alle Gegenstände einzuprägen. Dann werden die Gegenstände von der Spielleitung verdeckt. Je mehr Gegenstände

richtig gemerkt wurden, desto mehr Punkte gibt es. Je nach Alter der Spielenden kann die Anzahl bzw. die Zeit zum Einprägen der Dinge variiert werden. Variante: Nach jedem Durchgang wird ein anderer Gegenstand weggenommen. Nun muss erkannt werden, welcher Gegenstand fehlt. ◆

\*\*\*

## ▶ STRICHMÄNNCHEN MALEN

**Material:** Würfel, Papier, Stift – jew. pro Person

**So geht es:** Es wird in Paaren gespielt. Ziel des Spiels ist es, das eigene Strichmännchen möglichst schnell fertig zu zeichnen. Jedes Männ-

chen besteht aus Kopf, Bauch, zwei Armen und zwei Beinen (es kann aber natürlich um Augen, Nase, Mund usw. erweitert werden). Gezeichnet werden darf immer einer dieser Körperteile, wenn eine 1 oder eine 6 gewürfelt wird. ◆



© Illustrationen:  
strichfiguren.de/  
AdobeStock

### ► ICH PACKE MEINEN KOFFER



**Material:** –

**So geht es:** Alle Spieler\*innen spielen gemeinsam. Jede\*r Spielende packt reihum etwas in den imaginären Koffer. Zuvor muss aber aufge-

zählt werden, was die Spielenden davor bereits eingepackt haben. Wird ein Begriff vergessen oder in der falschen Reihenfolge genannt, beginnt das Spiel von Neuem.

\*\*\*

### ► WER BIN ICH?



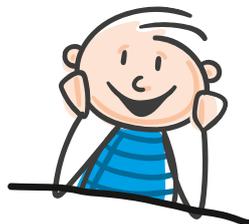
**Material:** –

**So geht es:** Ein\*e Spieler\*in beginnt das Spiel und denkt sich aus, wer oder was er\*sie sein möchte (dies darf sich natürlich im Lauf der jeweiligen Raterunde nicht mehr verändern). Die anderen Spieler\*innen stellen nun Fragen zu

der Person. Alle Fragen müssen lediglich mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten sein. Sie fragen z.B. „Bist du eine Frau?“ oder „Bist du ein Superheld?“ oder „Bist du ein Tier?“. Die Fragen müssen beantwortet werden. Errät ein\*e Spieler\*in, wer „versteckt“ war, kommt er\*sie an die Reihe. ◆

\*\*\*

### ► BEWEGUNG MIT DEM WÜRFEL



**Material:** Würfel

**So geht es:** Die Spielleitung hat einen Würfel und legt vorher mit den Spieler\*innen fest, zu welcher Zahl welche Bewegung durchgeführt wird. Variante: Die Spieler\*innen spielen in Kleingruppen. Dann werden mehrere Würfel benötigt.

- 1 Kopf schütteln
- 2 Schultern hochziehen und wieder lockerlassen
- 3 den Stuhl mit einem Körperteil berühren
- 4 Bein unter dem Stuhl so weit wie möglich durchschieben
- 5 Nase zum Knie
- 6 Liegestütze am Schultisch aus dem Stand

\*\*\*

### ► HACKY SACK



**Material:** ein Hacky Sack – pro Spieler\*in (es geht auch eine alte Socke, die mit Reis gefüllt und am offenen Ende verknötet wird), ein Eimer

**So geht es:** Die Spieler\*innen versuchen ihren Hacky Sack so lange wie möglich (mit allen Körperteilen) in der Luft zu halten. Varian-

te: Ein Eimer wird an einer beliebigen Stelle im Raum oder draußen im Gelände aufgestellt. Alle Spieler\*innen haben einen Hacky Sack. Ziel ist es, den Hacky Sack ohne Hand und Bodenberührung in den Eimer zu kicken. Wer das als erstes schafft, darf sich einen neuen Platz für den Eimer suchen. ◆

\*\*\*

### ► DER DIEB IST UNTERWEGS

**Material:** diverse Gegenstände aus dem Schulanfang, Augenbinde

**So geht es:** Alle Spieler\*innen sitzen mit Abstand im Kreis. Ein\*e Spieler\*in sitzt in der Mitte mit verbundenen Augen und bewacht einen Gegenstand, der ca. 1,5 m neben ihr\*ihm liegt. Mit den Worten „Der Dieb ist unterwegs“ wird ein\*e Mitspieler\*in durch Zeigen

auf das Kind auf den Weg geschickt, um sich an den\*die Mitspieler\*in im Kreis heranzuschleichen. Der\*die Spieler\*in in der Mitte soll hören, aus welcher Richtung der Dieb kommt und in die Richtung zeigen. Stimmt es, wird der\*die Mittelspieler\*in vom Dieb abgewechselt. Erreicht der Dieb den Gegenstand, bleibt der\*die Mittelspieler\*in sitzen. ◆

## ► MENSCHENMEMORY

**Material:** –

**So geht es:** Bei diesem Spiel gehen zwei Schüler\*innen vor die Tür. Alle anderen suchen sich – erst dann – eine\*n Partner\*in. Mit diesem\*r machen sie einen Laut aus, den sie nachher bei Aufforderung vormachen. Dann verteilen sich alle durcheinander im Raum. Die beiden von draußen werden hereingerufen und spielen nun gegeneinander. Sie müssen die zusammengehörenden Paare finden. Dazu dürfen sie – wie im echten Memory-Spiel auch –

zweimal raten, das heißt: eine\*n Schüler\*in aufrufen, der\*die dann sein\*ihr Geräusch vormacht; dann eine\*n zweite\*n Schüler\*in aufrufen, der\*die sein\*ihr Geräusch vormacht, und hören, ob die Geräusche identisch sind. Wenn ja, ist ein Paar gefunden, wenn nein, ist der\* die zweite Spieler\*in dran. Ist ein Paar gefunden, ist der\*die selbe Spieler\*in nochmal an der Reihe.

Am besten zählt die Lehrperson währenddessen mit Strichen an der Tafel mit, wie viele Paare jeweils gefunden wurden, damit am Ende der\*die Gewinner\*in feststeht. ◆

\*\*\*

## SITZBOOGIE

**Material:** Internet, Ton

**So geht es:** Die Gruppe sitzt mit Abstand in einem Stuhlkreis und macht rhythmisch folgende Bewegungen: zweimal auf die Beine patschen; zweimal in die Hände klatschen; links und rechts die Hände übereinander wischen; zweimal die Fäuste aufeinander schlagen; links winken – rechts winken; zweimal kurz links nach unten zeigen – zweimal rechts nach unten zeigen (wie auf einem Waschbrett reiben); nach

rechts schauen – nach links schauen; das rechte Bein nach vorne strecken – das linke Bein nach vorne strecken; aufstehen – hinsetzen. Nachdem die Teilnehmer\*innen diese Bewegungen verinnerlicht haben, kann der Boogie zur Musik „getanzt“ werden. Es eignen sich alle Songs, die einen Viervierteltakt haben. Hier einige Ideen: ATC „I’m in heaven“ (schnell); Daniel Boone „Beautiful Sunday“ (langsam); Pharrell Williams „Happy“ (schnell). ◆



**LENA SONNENBURG**  
ist Dozentin für den Bereich Grundschule am RPI Loccum.

\*\*\*

## LOCCUMER PELIKAN – VORSCHAU

Das religionspädagogische Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts wird in den nächsten beiden Heften zu folgenden Themen erscheinen:

**Heft 4/2021: Sehnsuchtsorte. Die Sehnsucht des Menschen nach dem Mehr und dem Meer.** (erscheint Ende November).

In diesem Heft werden beispielweise diese Artikel zu finden sein:

- Matthias Hülsmann, Die Motive der Sehnsucht und Reise als biblisch-theologische Kategorie
- Umfrage unter Hauptamtlichen: Wie wird Kirche (wieder) zum Sehnsuchtsort?
- Michaela Veit-Engelmann, #hopesongs – Bausteine für den RU in den Jahrgängen 9-13 und BBS

sowie zahlreiche Praxisartikel in den verschiedenen religionspädagogischen Handlungsfeldern.

**Heft 1/2022: Religion und Philosophie** (erscheint voraussichtlich Mitte März)

ANJA KLINKOTT

# Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß

Filmtipps aus der Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste



**ANJA KLINKOTT** ist als Medienpädagogin im Arbeitsfeld Bücherei- und Medienarbeit im Haus Kirchlicher Dienste tätig.

Mit allen Sinnen die Welt erfassen und mit, von und an ihr lernen. Dafür gibt es viele pädagogische Ansätze. Schon lange ist Konsens, dass Wissen nicht ausschließlich kognitiv in die Köpfe von Kindern und Jugendlichen „eingetrichtert“ werden kann und soll. Auch Erwachsene müssen ihr Wissen laufend auffrischen und ergänzen; lebenslanges Lernen und Umdenken sind nicht erst in Zeiten von Krisen essenziell und überlebenswichtig geworden. Die hier vorgestellten Spiel- und Kurzfilme, Dokumentationen sowie Bilderbuchkinos zeigen, dass ganzheitliches Lernen analoge und digitale Ebenen einschließt und sowohl für sehr junge als auch für ältere Menschen ein wichtiges Thema ist.

Alle Medien und viele weitere finden Sie im Medienportal der Bücherei- und Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste unter [www.medienarbeit.de](http://www.medienarbeit.de).

\*\*\*



**Systemstrenger**  
Nora Fingscheidt  
Deutschland 2019

## Systemstrenger

Nora Fingscheidt  
Deutschland 2019  
Spielfilm, 120 Minuten  
FKS 12, empfohlen ab 14 Jahren

Pflegefamilie, Wohngruppe, Sonderschule: Egal, wo Benni hinkommt, sie fliegt sofort wieder raus. Die wilde Neunjährige ist das, was man im Jugendamt einen „Systemstrenger“ nennt. Dabei will Benni nur wieder bei ihrer Mutter wohnen. Aber Bianca hat Angst vor ihrer unberechenbaren Tochter. Als es keinen Platz für Benni mehr zu geben scheint, versucht der Anti-Gewalt-Trainer Micha ihr zu helfen. In einer einsamen Hütte im Wald, weit weg von allen äußeren Reizen, soll das verstörte Mädchen zur Ruhe finden und einen Ausweg aus der Spirale aus Wut und Aggression.

Benni lernt in der Waldhütte ihres Betreuers, sich auf die Grundanforderungen des Lebens einzulassen und diese zu bewältigen. Lernen mit Herz, Mund und Hand.

Die Zuschauer\*innen lernen ihrerseits, welche Beweggründe vermeintliche „Störenfriede“ in Klassen und Jugendgruppen haben können. Und wie sehr ganzheitliches Lernen bei der Bewältigung unterstützen kann.

Der Film eignet sich für Schüler\*innen ab etwa 14 Jahren, für Erzieher\*innen, Lehrkräfte sowie für alle in der Jugendarbeit tätigen Menschen zu den Themen Konfliktarbeit, Integration und Inklusion. Er kann in der Bücherei- und Medienarbeit mit umfangreichem Zusatzmaterial entliehen werden. ◆

## Alles, außer gewöhnlich

Eric Toledano, Olivier Nakache  
Frankreich 2019  
Spielfilm, 110 Minuten  
FSK 6, empfohlen ab 14 Jahren

Joseph kann nicht alleine mit der Metro fahren; kurz vor der Brücke zieht er jedes Mal die Notbremse. Valentin trägt ganztags einen Helm, damit er sich nicht selbst verletzt ... Bruno und Malik versuchen, autistischen Jugendlichen wie Joseph und Valentin eine Perspektive außerhalb des sonst üblichen Wegsperrrens und Sedierens zu ermöglichen. Die Konzepte ihrer chronisch unterfinanzierten und von Schließung bedrohten Einrichtung sind dabei genauso ungewöhnlich wie die Betreuer\*innen, die mit den Kindern arbeiten: Es sind junge Menschen ohne Schulabschluss und Ausbildung, häufig aus sozialen Brennpunkten von Paris.

Für die jungen Betreuer\*innen bedeutet es zunächst einmal, pünktlich zu sein, schriftliche

Berichte in ganzen Sätzen zu formulieren und sich auf die, häufig sehr spontanen, Bedürfnisse ihrer ungewöhnlichen Schützlinge einzustellen. Aber auch die Chance auf einen Job und bei viel Einsatz auf eine abgeschlossene Ausbildung. Ähnlich divers gestalten sich die Lernprozesse der autistischen Jugendlichen: Vom Schlittschuhlaufen, einer gemeinsamen Theateraufführung bis hin zu ersten Schritten in die Arbeitswelt werden sie individuell gefördert und begleitet.

Der Film ist eine Hommage an Stéphane Benhamou (Inspiration für die Figur des Bruno), der den Verein „Das Schweigen der Gerechten“ leitete, sowie Daoud Tatou (Inspiration für die Figur des Malik), Leiter des Vereins Le Relais IDF. Ihre Organisationen kümmern sich um autistische Kinder und Jugendliche, bemühen sich aber gleichermaßen um die soziale und berufliche Wiedereingliederung junger Menschen.

Der Film kann als DVD in der Bücherei- und Medienarbeit entliehen werden. ◆



### Alles, außer gewöhnlich

Eric Toledano,  
Olivier Nakache  
Frankreich 2019

\*\*\*

## Mein Freund, die Giraffe

Dikkertje Dap  
Niederlande 2017  
Spielfilm, 71 Minuten  
FSK 0 Jahre, empfohlen ab 5 Jahren

Der sechsjährige Dominik freut sich auf seine Einschulung, bis er enttäuscht feststellt, dass sein gleichaltriger bester Freund nicht mitkommen darf. Die Gründe dafür sind einfach: Raff ist ein Giraffenkalb aus dem nahegelegenen Zoo. Beide haben am gleichen Tag Geburtstag und sind unzertrennlich. Ihre Freundschaft wird durch die neuen Verpflichtungen Dominiks auf eine harte Probe gestellt. Vor allen Dingen, als der Junge auch in der Schule einen neuen Freund findet.

Die Einschulung ist für Kinder ein gewaltiger Meilenstein in ihrem Leben. Neue Regeln und Zeitabläufe strukturieren den Alltag. Manches

vorher Liebgewonnene muss verändert werden. Das gilt auch für Beziehungen zu anderen Lebewesen. Der niederländische Jugendfilm zeigt am Beispiel einer fiktiven Tier-Mensch-Beziehung die Umbrüche im Leben eines Kindes bei diesem obligatorischen Schritt.

Der Film eignet sich, um Vor- und Grundschulkindern und ihre Eltern auf Veränderungen vorzubereiten, die mit der Einschulung entstehen können. Er kann aber auch im Bereich der Grundschulpädagogik eingesetzt werden, um die Perspektiven der Kinder näher zu beleuchten. Die im Film dargestellten niederländischen Lehrmethoden können als Vergleich zur deutschen Pädagogik herangezogen werden und erlauben eine Distanzierung der Zuschauenden von den Protagonisten. Der Spielfilm liegt als DVD vor und kann bei der Bücherei- und Medienarbeit entliehen werden. ◆



### Mein Freund, die Giraffe

Dikkertje Dap  
Niederlande 2017

\*\*\*

## Distanzunterricht.

### Aus der Krise die Zukunft gestalten

Deutschland 2020  
Dokumentarfilm, 26 Minuten  
Infoprogramm gemäß §14 JSchG

Die Corona-Pandemie hat 2020 den Schulunterricht auf den Kopf gestellt. Zwar war bereits

beschlossen, dass mit dem „DigitalPakt Schule“ vom 17. Mai 2019 verstärkt die digitale Entwicklung im Bildungsbereich gefördert werden sollte. Aber die Pandemie ließ mit den Schulschließungen dafür wenig Raum. In kürzester Zeit mussten Lehrkräfte Konzepte erstellen, um mit Schüler\*innen auf Distanz in Kontakt zu bleiben, Lehrstoff zu vermitteln, Gelerntes zu überprüfen



**Distanzunterricht.**  
Aus der Krise die  
Zukunft gestalten  
Deutschland 2020

fen und überdies den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen.

In der kurzen Dokumentation erzählen Bildungspolitiker\*innen, Schuldirektor\*innen, Lehrkräfte, Schüler\*innen, aber auch Datenschutzbeauftragte von ihrer Sicht aufs Distanzlernen. In Interviews erläutern Expert\*innen, wie Schulen Distanzunterricht effektiv gestalten können, welche technischen Voraussetzungen für digitale Lehr- und Lernformate erforderlich sind und wie Unterricht in der Zukunft

digital gut gestaltet werden kann. Unstrittig ist bei all diesen Überlegungen, dass die erworbenen digitalen Kompetenzen auch zukünftig im Präsenzunterricht eingesetzt werden sollten.

Die Dokumentation steht bei der Bücherei- und Medienarbeit als Download zu Verfügung und eignet sich als Diskussionsgrundlage für Bildungspolitiker\*innen, Schulleitungen, Lehrende sowie für den Austausch mit Eltern und Schüler\*innen. ◆

\*\*\*



**Kamishibai –  
Japanisches  
Erzähltheater**  
Deutschland 2018

### Kamishibai Japanisches Erzähltheater

MedienLB (Starnberg)  
Deutschland 2018  
Dokumentarfilm 27 Minuten, Infoprogramm  
gemäß § 14 JSchG

Eigentlich war es ein Marketinginstrument: Süßwarenverkäufer\*innen in Japan der 1920er-Jahre mussten ihre Waren mittels Fahrrad über Land transportieren und verkaufen. Um ihre (junge) Klientel zu erreichen, begannen sie, spannende Geschichten zu erzählen. Diese visualisierten sie mit Bildern auf Papier. Mangels anderer Werbemöglichkeiten war das leichte „Papiertheater“ (Kamishibai) eine gute Möglichkeit, die Kinder zum Kauf der Süßwaren zu animieren.

Die kurze Dokumentation zeigt nicht nur die Geschichte des Kamishibai, sondern auch die Vorzüge, die es bis heute insbesondere in

der Elementarpädagogik hat. Das Bildtheater ist einfach in der Anwendung, leicht zu transportieren und auch selbst herzustellen. In der Grundschule lassen sich damit z. B. biblische Geschichten, aber auch Sachkundethemen vermitteln. Durch die einfache Handhabung können Kinder zu Schauspielern, Bühnenbildnerinnen und Erzählern werden. Sie erleben sich selbst als Handelnde und Kulturschaffende – ohne großen Aufwand oder Kosten.

Inzwischen ist es auch in digitaler Form (ekami) erhältlich.

Schließlich können Schüler\*innen auch eigene Geschichten visualisieren und lernen auf diesem Weg erste Präsentationstechniken.

In der kurzen Dokumentation wird beispielhaft der Einsatz von Kamishibai in der KITA und in der Grundschule dargestellt. Die DVD, ein hölzernes Kamishibai-Theater sowie verschiedene Bildergeschichten können bei der Bücherei- und Medienarbeit entliehen werden. ◆

\*\*\*



**Am Boden der  
Tatsachen**  
Monika Tenhündfeld  
Deutschland 2017

### Am Boden der Tatsachen

Monika Tenhündfeld  
Deutschland 2017  
Animationsfilm 4 Minuten  
Empfohlen ab 10 Jahren  
Lehrprogramm gemäß §14 JSchG

Nach Berechnungen des Wissenschaftlers Sainte-Laguë sei es physikalisch schlicht unmöglich, dass Hummeln fliegen können, so besagt es das Hummelparadoxon. Eine kleine Hummel, auf ihrer Suche nach Nahrung in einem Klassenzimmer gelandet, ist von dieser Erkenntnis so beeindruckt, dass ihre Flügel sie nicht mehr tragen wollen. Ratlos sitzt sie auf den Büchern.

Als der Lehrer jedoch den Irrtum in den Berechnungen erläutert, kommen auch ihre Flugfähigkeiten zurück. Sie ist so überzeugt von ihrem Potenzial, dass ihr beinahe ein folgenschwerer Fehler unterläuft.

Wie stark selbsterfüllende Prophezeiungen den Lernerfolg von Schüler\*innen beeinflussen können, wird Lehrenden und Lernenden in dieser kurzen Animation sehr bildlich nahegebracht. „Mädchen können kein Mathe“ und „Jungs lesen nicht gern“ sind wohl die bekanntesten Beispiele dafür. Ganzheitliches Lernen muss demzufolge nicht nur auf der kognitiven Ebene ansetzen, sondern gleichermaßen Unterbewusstes und Vorurteile mit in den Blick nehmen.

Die kurze Animation spielt aber nicht nur mit den Emotionen der Zuschauenden. Im Arbeitsmaterial finden sich auch Beispiele, wie die Flügelgröße und der Auftrieb des Insekts zu berechnen sind. So lässt sich der Film nicht nur im Religions- und Ethikunterricht zu den Themen „Eigen- und Fremdwahrnehmung“ sowie

„Stärken und Schwächen“ einsetzen, sondern auch im Mathematik- und Biologieunterricht. Der Film steht im Download bei der Bücherei- und Medienarbeit bereit und kann auch per Link mit dem vorhandenen Arbeitsmaterial an Schüler\*innen geschickt werden. ◆

\*\*\*

## Matilda

Irene Iborra Rizo, Eduard Puertas Anfruns  
Belgien/Frankreich/Spanien 2018  
Animationsfilm, 7 Minuten  
Empfohlen ab 6 Jahren  
Lehrprogramm gemäß §14 JSchG

Welches Kind geht schon gerne früh schlafen? Matilda ist da keine Ausnahme: Mit Hilfe ihrer Taschenlampe entdeckt sie das verdunkelte Kinderzimmer neu. Licht und Schatten lassen aus scheinbar Vertrautem plötzlich Schreckensgestalten werden. Die Puppenanimation zeigt, wie das Mädchen durch ihr Spiel die Angst vor der Dunkelheit überwindet und der Kreativität freien Raum lässt.

Es gibt Dinge, die man selbst erleben muss und die sich nicht durch Erzählen vermitteln las-

sen. Die erste Nachtwanderung auf der Jugendfreizeit gehört genauso dazu wie der Sprung vom 3-Meter-Brett. Kinder lernen mit allen Sinnen, auch durch Versuch und Irrtum. Der Animationsfilm ermuntert Erwachsene, Kinder eigene Erfahrungen machen und in ihrem Tempo daran reifen und wachsen zu lassen. Er eignet sich gut für die Pädagogikausbildung sowie für Elternabende im Vor- und Grundschulbereich. Auch Kinder in der Vorschule, den ersten beiden Grundschuljahren und im Kindergottesdienst können über den Kurzfilm miteinander ins Gespräch kommen und über eigenes Erleben berichten. Der Film liegt in der Bücherei- und Medienarbeit als Download vor. ◆



### Matilda

Irene Iborra Rizo,  
Eduard Puertas Anfruns  
B/I/E 2018

\*\*\*

## Wem gehört der Schnee?

### Eine Ringparabel

Pei-Yu Chang, Antonie Schneider  
Deutschland 2020  
Bilderbuchkino, 5 Minuten  
empfohlen ab 5 Jahren

Schnee ist selten in Jerusalem – und für die Kinder der Stadt besonders kostbar. Wenn es schneit, wollen alle möglichst viel davon besitzen. Aber wer hat den Schnee gemacht und wem gehört er? Drei Kinder gehen mit ihren Fragen und einer Handvoll Schnee zu ihren jeweiligen Glaubensvertretern: einem Rabbi, einem Priester und einem Imam. Aber als sie dort ankommen, ist der Schnee in ihren Taschen bereits geschmolzen.

Autorin Antonie Schneider behandelt dieses brisante Thema behutsam und erzählt eine

Ringparabel in Anlehnung an Gotthold Ephraim Lessings Werk „Nathan der Weise“. Die Illustratorin Pei-Yu Chang entführt uns mit ihrer außergewöhnlichen Beobachtungsgabe in ein multikulturelles Jerusalem.

Lernen mit den Händen: Der Schnee schmilzt, wenn ich ihn in meine Taschen stopfe. Lernen mit Kopf und Mund: Wer ist mein Gott und wie heißt eigentlich deiner? Lernen mit dem Herzen: An vielen Dingen kann ich mich erfreuen, ohne sie zu besitzen? Für Kinder im Vor- und Grundschulalter kann diese interreligiöse Parabel eingesetzt werden im Religionsunterricht und Kindergottesdienst. Das Bilderbuchkino beinhaltet ein Bilderbuch zum Vorlesen, eine DVD mit einzelnen Bildern, einem kurzen Film und umfangreichem Arbeitsmaterial. ◆



### Wem gehört der Schnee?

Eine Ringparabel  
Pei-Yu Chang,  
Antonie Schneider  
Deutschland 2020

INKEN RICHTER-RETHWISCH UND DAGMAR HENZE

# Mit Leib und Seele in die nächste Lebenshälfte

---

## ÄLTERWERDEN HEUTE

Der für lange Zeit prognostizierte demografische Wandel ist in vollem Gang, die geburtenstarken Jahrgänge der Babyboomer wechseln in die nachberufliche Zeit. Es gibt so viele Ältere wie noch nie, Tendenz weiter deutlich steigend. Schon jetzt sind mehr als 30 Prozent der Kirchenmitglieder 60 Jahre und älter. Eines von vier Kirchenmitgliedern gehört zur Gruppe der „jungen Alten“, eines von zehn ist älter als 80 Jahre. Im Jahr 2030 werden EKD-weit mehr als 40 Prozent der Kirchenmitglieder älter als 60 Jahre sein.

Mit der gestiegenen Lebenserwartung ist eine neue Lebensphase entstanden, die es früher gar nicht gegeben hat: ein drittes Lebensalter – oft 10, 15, 20 Jahre nach dem Ende der Berufszeit, meist ohne größere körperliche Einschränkungen. Ein Lebensabschnitt, geprägt von Aufbruch, Neuorientierung und voller Gestaltungsmöglichkeiten. Die „jungen Alten“ sind aktiv und nutzen viele Möglichkeiten, sich in Gesellschaft, Kirche und Familie zu engagieren. Durch die gestiegene Lebenserwartung hat sich das, was wir mit dem Alter und dem Altsein verbinden, zeitlich nach hinten verschoben. Erst in einer vierten Lebensphase machen sich Einschränkungen deutlicher bemerkbar, die Kräfte lassen spürbar nach, menschliche Grundbedürfnisse werden zur zentralen Tagesaufgabe und Multimorbidität und Pflegebedürftigkeit treten auf.

Der Mensch ist ein Zusammenklang von Körper, Seele und Geist. Für Menschen in der zweiten Lebenshälfte sind Ansätze von leib-

orientierter Arbeit im kirchlichen Kontext besonders attraktiv, weil sie eine Kompensation bilden zu den mehr mental-orientierten Angeboten. Damit liegen sie in gut paulinischer Linie, denn der Apostel Paulus wies ja bereits darauf hin, dass der Mensch nicht nur einen Körper hat, sondern auch Leib ist. Leiblichkeit bezieht sich auf Erleben, Empfinden und Bewusstsein des Menschen. „Leib“ steht für Leben insgesamt.<sup>1</sup>

Die Bedürfnisse Älterer wahrzunehmen und neue Konzepte für die Arbeit von, für und mit Älteren zu entwickeln, ist ein dringender Bedarf. Denn das in Kirche weit verbreitete Modell „Seniorenkreis“ hat ausgedient. Stattdessen lassen sich Menschen, die heute 60 oder 70 Jahre alt sind, eher durch projektbezogene thematische Angebote ansprechen.

Phantasievolle, kreative Ansätze bereichern die Arbeit im kirchlichen Kontext insbesondere dann, wenn es gelingt, den negativen Begleiterscheinungen des Alters mit positiver Daseinslust zu begegnen.<sup>2</sup>

## MIT LEIB UND SEELE – IDEEN AUS DER PRAXIS

Im Folgenden stellen wir exemplarisch einige erprobte Praxisbeispiele aus dem Bereich Arbeit von, für und mit Menschen im Alter von (nicht nur) 55-plus vor. Die Liste der innovativen Ideen ließe sich um ein Vielfaches erweitern.

<sup>1</sup> Bluhm-Lehmann, Körper- und leiborientierte Gerontologie 26.

<sup>2</sup> A.a.O., 34.



## Pilgern mit und ohne Rollator

Pilgern ist nicht einfach ein Wandern von Ort zu Ort. Es ist eine innere und äußere Reise, ein Weg, der Spiritualität im Leben mehr Raum zu geben. Und dieser Weg misst sich nicht in Kilometern. Auch kurze Wege in der Stadt können mit ihren Impulsen, die sich auf dem Weg ergeben, auf etwas anderes hinweisen.

Unter dem Motto „Achtsam in Bewegung sein“ laden das Diakonische Werk und das Frauenreferat der Ev. Kirche in Bochum zu kurzen Pilgerwegen in der Stadt ein. Den Startpunkt bildet jeweils eine zu festgelegten Zeiten geöffnete Kirche, um die herum ein etwa ein Kilometer langer Pilgerweg ausgewiesen ist. Die Route, die auch mit Rollator gut zu gehen ist, bietet Rastplätze für die Seele und Ruhebänke für den Leib. Als Pilgerbegleiter dient ein Heft mit Informationen zur Kirche am Startpunkt, einer Wegbeschreibung für die Fortsetzung im Wohnviertel, kurzen Impulsen für den Weg, Anregungen zum Innehalten und Lichtblicken für diese Zeiten. Die Texte werden je nach (Kirchen-)Jahreszeit aktualisiert.

Die Organisatoren laden zusammen mit kooperierenden Kirchengemeinden ein, allein oder zu zweit auf Pilgertour zu gehen. Auch geführte Gruppentouren sind denkbar. Pilgerrouren wurden bisher für sechs Kirchen in Bochum entwickelt. „Im Prinzip lässt sich das Konzept aber auf fast jede Kirche übertragen“, sagt Dominik Rojano Marin vom Diakonischen Werk, der das Projekt zusammen mit Pfarrerin Eva-Maria Ranft vom Frauenreferat entwickelt hat und weiterhin begleitet. Die ersten Erfahrungen zeigen, dass

die Teilnehmenden das Angebot gerne nutzen: „Es tat mir sehr gut, sich bei dem schönen Wetter auf den Weg zu machen und mir und meiner Seele mal etwas Gutes zu tun. Die Umgebung um unsere Kirche habe ich so noch nie wahrgenommen“.

### Weitere Infos

Innere Mission – Diakonisches Werk Bochum e.V., Dominik Rojano Marin, Tel. 02 34/6 10 47 91, E-Mail: dominik.rojanomarin@diakonie-ruhr.de

## Exerzitien im Alltag – in unserer Zeit

Die Erfahrung zeigt, dass es in den letzten Jahren eine Nachfrage nach einer Möglichkeit der Vertiefung von Glaubenserfahrungen gibt.

Diakonin Margarethe von Kleist-Retzow bietet in der Region Linden-Limmer zweimal im Jahr einen Kurs „Exerzitien im Alltag“ an. Für alle, die sich nicht für eine Zeit in ein Kloster zurückziehen wollen, gibt es vor Ort die Gelegenheit über vier bis sechs Wochen in einer Gruppe eine Vertiefung von Glaubensfragen und -übungen zu erleben. Zeit für Dich – Zeit für mich – Zeit mit Gott. So lässt sich in wenigen Worten zusammenfassen, was „Exerzitien im Alltag“ sein können.

Die Gruppen werden – obwohl nicht so beboren – mehrheitlich von Menschen in der zweiten Lebenshälfte besucht.

Exerzitienkurse machen Mut, bekannte und unbekannte Texte der Bibel zu entdecken und ihre Aktualität für den eigenen Lebensweg zu verstehen. Wesentlich ist dabei, dass es nicht

*Die „jungen Alten“ sind aktiv und nutzen viele Möglichkeiten, sich in Gesellschaft, Kirche und Familie zu engagieren.*

*© Gustavo Alabiso / epd-bild / gemeindebrief.de;*

*Hauke-Christian Dittrich / dpa; vinga / 123RF.*

darum geht, viel über die Bibel zu wissen oder über einen biblischen Text rein intellektuell nachzudenken. Vielmehr soll die Bibel so gelesen werden, dass sie die Seele nährt und satt macht. Denn: „Nicht das viele Wissen sättigt und befriedigt die Seele, sondern das Verspüren und Verkosten der Dinge von innen her.“ (Ignatius von Loyola)

In der Ankündigung schreibt Margarethe von Kleist-Retzow: „Es geht darum, sich in aller Freiheit und zugleich sehr aufmerksam auf einen Verwandlungsprozess einzulassen. Durch Gleichnis-Geschichten aus dem Neuen Testa-

ment können wir Wundergeschichten persönlich erleben ... Teilnehmer\*innen berichten von einer neuen, lebendigeren Gottesbeziehung, einem versöhnteren Blick auf das eigene Leben und einer unerwarteten Gemeinschaft mit anderen Menschen. Sie erkennen neu die Bedeutung von – regelmäßigen – Ge-

betszeiten, nehmen eine Veränderung ihres Gottesbildes wahr und empfinden die Treffen in der Gruppe und die geistlichen Begleitgespräche als gelungene Begegnungen.“

#### Weitere Infos

Diakonin Margarethe von Kleist-Retzow, Tel.: 05 11/2 13 34 10, E-Mail: margarethe.von-kleist-retzow@evlka.de

### Dreitausend Schritte für die Gesundheit

Bei dem vom Niedersächsischen Turnerbund entwickelten Projekt bieten Sportvereine in Zusammenarbeit mit Pflegeeinrichtungen, Begegnungsstätten, Kirchengemeinden oder ähnlichen Einrichtungen der Seniorenarbeit, Bewegungsangebote im öffentlichen Raum an und schaffen damit für ältere Menschen eine wohnortnahe, niedrigschwellige und kostenfreie Möglichkeit, sich im Alltag zu bewegen und Gemeinschaft zu erfahren. Das Projekt „3000 Schritte“ ist nicht nur als reines Bewegungs- und Sportprojekt zu sehen, sondern hat darüber hinaus sozial integrativen Charakter und dient zur Vernetzung von Akteur\*innen

mit dem Schwerpunkt älterer Menschen, heißt es im Konzept des NTB.

Die Kirchengemeinde St. Abundus Groden (bei Cuxhaven) hat die Initiative des örtlichen Sportvereins aufgegriffen und bietet gemeinsam mit der Seniorensportabteilung des Grodener Sportvereins seit November 2019 jeden Freitag 3000 Schritte für die Gesundheit an. Man trifft sich vor dem Gemeindehaus. Nach einer kurzen Begrüßung, bei der auch zuweilen das Lied „Vertraut den neuen Wegen“ gesungen wird, geht es los. Jede\*r macht sich – ob mit Rollator, Stock oder auch ohne Hilfsmittel – im eigenen Tempo auf den Weg. Zwischendurch gibt es immer wieder Haltepunkte, an denen man aufeinander wartet. Dort werden auch kleine Übungen zur Dehnung, zur Erhaltung der Beweglichkeit oder auch Gedächtnis-trainingseinheiten angeboten.

Wann immer es ihre Zeit zulässt, begleitet Pastorin Sabine Badorrek die Weggemeinschaft. Die Aktion 3000 Schritte ist für sie eine gute Gelegenheit auch mit Menschen, die sonst keinen Kontakt zur Kirchengemeinde haben, in eine Begegnung zu kommen. Sie hört, was die Menschen bewegt, kann sich selbst und die Arbeit der Kirchengemeinde ins Gespräch bringen und knüpft so das Beziehungsnetz in Groden fester.

Ihre Erfahrung ist: „Das gemeinsame Unterwegssein tut gut – nicht nur körperlich. Man kommt miteinander ins Gespräch, lernt Menschen neu kennen. Diskutiert über dies und das, tauscht sich aus, verabredet sich, freut sich über die Natur und darüber, dass man es geschafft hat, sich aufzuraffen und mitzugehen. In aller Freiheit. Wenn mal jemand nicht dabei sein kann oder will, wird darüber kein Buch geführt. Die Erfahrung zeigt, dass wer einmal dabei war, gerne wiederkommt.“

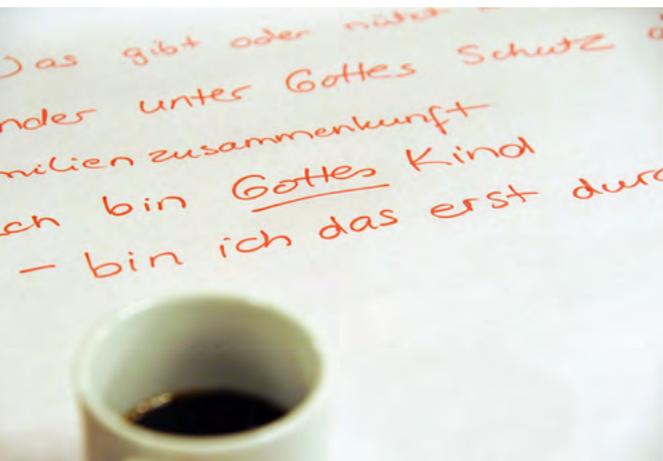
Insgesamt stellt das Projekt 3000 Schritte eine Win-win-Situation für Sportverein und für Kirchengemeinde dar. „Wir profitieren beide!“, so das einhellige Votum.

#### Weitere Infos:

Pastorin Sabine Badorrek, Tel: 047 24/449, E-Mail: sabine.bado@gmx.net; www.3000-Schritte.de.

### Chor für Ältere

Eine klassische Form der leiborientierten Arbeit mit Älteren ist auch das Singen in der Seniorenkantorei. Viele Ältere haben ihr Leben lang gerne gesungen und können mit der äl-



*Im Exerzitienkurs soll die Bibel so gelesen werden, dass sie die Seele nährt und satt macht.*

© Jens Schulze / EMA

ter werdenden Stimme nicht mehr in höhere Lagen kommen. Sie sind darauf angewiesen, dass bei der Chorarbeit die Gesangslektüre in tieferen Lagen gesetzt ist oder die Chorlektüre bewusst demensprechend ausgesucht wird. Seniorekantoreien haben sich auf diese Herausforderung sowie auf andere spezielle Fragen ausgerichtet: Wann werden die Probenstunden angesetzt? Wie lange sollte die Stimmbildung zur Vorbereitung älterer Sänger\*innen sein?

So gibt es zum Beispiel seit September 2013 in der Region Empelde – Ronnenberg – Weetzen das Chorprojekt „Cantate“. Das Angebot richtet sich besonders an Menschen der älteren Generation. Manche meinen: Je älter man wird, desto schlechter wird die Stimme – und ist dann zum Chorsingen nicht mehr geeignet. „Cantate“ zeigt, dass das nicht so ist. Auch bei älteren Menschen können die Stimmen schön klingen und einen guten Chorklang bilden.

Einmal in der Woche versammeln sich mehr als 30 Frauen und Männer zur Chorprobe, und zwar vormittags – immer am Dienstag von 9.30 Uhr bis 11 Uhr im Gemeindehaus der Johannis-Gemeinde in Empelde. Erarbeitet wird geistliche Musik, aber auch Musik aus aller Welt in verschiedenen Sprachen. Dazu gehört: die Stimme entwickeln und pflegen durch intensive Stimmbildung. Als ergänzendes Angebot besteht auch die Möglichkeit zur Einzelstimmbildung. Inzwischen hat der Chor – meist im Zusammenwirken mit verschiedenen Instrumentalgruppen – schon bei vielen Veranstaltungen gesungen.

Neue Sänger\*innen sind herzlich willkommen. Notenkenntnisse sind nicht nötig. Auch wer noch nie in einem Chor gesungen hat, kann mitmachen.

Geleitet wird der Chor von Egbert Rosenplänter aus Wennigsen, Pastor i.R. und Kirchenmusiker.

#### Weitere Infos:

[www.johanniskirche-empelde.de/wir\\_fuer\\_sie/musik/chor](http://www.johanniskirche-empelde.de/wir_fuer_sie/musik/chor)

## EINE BUNTE PALETTE KIRCHLICHER ANGEBOTE FÜR ÄLTERE

Die Beispiele zeigen: Eine innovative und zukunftsfähige kirchliche Arbeit mit, von und für Ältere schöpft aus einer Vielzahl von Angeboten und Konzeptionen. „Das eine“ Angebotsformat gibt es nicht mehr. Die Palette ist so bunt wie die Älteren vielfältig sind.



*Eine klassische Form der leiborientierten Arbeit mit Älteren ist auch das Singen.*

© Oliver Franke

In den vergangenen Jahren sind vielerorts Projekte, Veranstaltungsformen und Engagementfelder entstanden, die diesen sehr verschiedenen Bedürfnissen und Lebenslagen der Generation 60plus gerecht werden. Es gibt zahlreiche Beispiele gelungener Praxis. Sie knüpfen an den Lebensthemen und biografischen Bezugspunkten der Menschen an. Sie nehmen die Menschen mit Leib und Seele in den Blick. Sie ermöglichen, dass Gruppen sich selbstorganisiert zusammenfinden können. Sie fördern Nachbarschaft und wirken in den Sozialraum hinein. Generationen begegnen sich. Sie stellen sich auf die Zeitbedürfnisse der Älteren ein: lieber gelegentlich statt wöchentlich. Menschen in der nachberuflichen Zeit wollen für sich, mit anderen und für andere etwas gestalten und tun. Vor allem aber wollen sie als ganzer Mensch in ihrer leibräumlichen Dimension ernstgenommen werden.

Beratung, Begleitung und weitere Anregungen für die Praxis finden Sie im Haus kirchlicher Dienste, Projektstelle Alternde Gesellschaft und Gemeindepraxis unter [www.alternde-gesellschaft-gemeindepraxis.de](http://www.alternde-gesellschaft-gemeindepraxis.de). ◆

#### Literatur

**Blum-Lehmann, Susanne:** Körper- und leiborientierte Gerontologie. Altern erfahren, erleben und verstehen. Ein Praxisbuch, Bern 2015.



#### DAGMAR HENZE

ist Referentin für das Projekt „Alternde Gesellschaft und Gemeindepraxis“ und Pastorin in der Region Friedland-Obernjesa (FriedO).

#### INKEN RICHTER-RETHWISCH

ist Referentin für das Projekt „Alternde Gesellschaft und Gemeindepraxis“

CHRISTINA HARDER

# SAVI: somatisch – auditiv – visuell – intellektuell

## Checkliste für ganzheitliche und nachhaltige Lernsettings

**D**er Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi stellte bereits Ende des 18. Jahrhunderts fest, wie nachhaltiges und vertieftes Lernen erfolgen könne und müsse: Er beschrieb es als einen Prozess, bei dem möglichst viele Sinne angesprochen und die Lernenden in jeder Hinsicht aktiviert und motiviert werden.

Wie aber lassen sich Lernsettings gestalten, die im Sinne Pestalozzis ein nachhaltiges, ganzheitliches Lernen fördern können? Die den Lernenden sogar Spaß machen und Freude am Lernen wecken? Lernsettings, die in jeder Hinsicht bewegen? Aus dem Konzept des *Accelerated Learning*<sup>1</sup> stammt die SAVI-Regel<sup>2</sup>, die mittlerweile nicht mehr nur in Trainings für Unternehmen eingesetzt wird, sondern auch an Hochschulen und Universitäten.<sup>3</sup> Sie bietet ein transparentes und schnell umsetzbares Instrument, um eigene Lernsettings in verschiedenen Kontexten, auch in Schulen und Gemeinden, daraufhin zu überprüfen, ob sie die Möglichkeit bieten, im Sinne Pestalozzis mit Kopf, Herz und Hand (und Fuß) zu lernen.

SAVI steht für:

- *S = somatisch*: Lernende setzen ihren Körper und ihre Sinne ein, bewegen sich und tun selbst etwas. Sie werden in Bewegung gebracht, anstatt nur zu sitzen und etwas

Vorgetragenes, Vorgeführtes oder Gezeigtes passiv aufzunehmen.

- *A = auditiv*: Lernende hören einander zu und sprechen miteinander. Ihre Aufmerksamkeit wird aufeinander gerichtet, anstatt sich ausschließlich auf die Lehrperson, Vortragende und/oder das Lehrmaterial zu fokussieren.
- *V = visuell*: Lernende haben die Möglichkeit zu beobachten und die eigene Vorstellungskraft zu nutzen (Imagination, Kopfkino). Sie erhalten Visualisierungen von Lerninhalten und können selbst eigene Gedanken und Ideen visualisieren, anstatt nur abstraktes Wissen aufzunehmen.
- *I = intellektuell*: Lernende entwickeln eigene Lösungswege und reflektieren diese. Sie bekommen (Frei-)Raum für eigenes, experimentelles Denken und Ausprobieren. Sie dürfen selbst denken, anstatt nur aufbereitetes Wissen und Vorgefertigtes zu konsumieren.

Ob und inwieweit die vier Bereiche in eigenen Lernsettings berücksichtigt sind, lässt sich mit folgenden Fragen im Sinne einer Checkliste überprüfen:

- Wie viel und wie oft können die Lernenden ihren Körper und ihre Sinne einbringen, sich bewegen und selbst etwas tun? Oder dominiert das passive Sitzen und Konsumieren fertigen Wissensstoffes?
- Haben die Lernenden ausreichend Möglichkeiten miteinander zu sprechen und einander zuzuhören? Oder dominiert die Fokussierung auf eine bzw. einige wenige Personen oder auf das Lehrmaterial?
- Werden die Vorstellungskraft und innere Bilder der Lernenden durch Visualisierungen



**CHRISTINA HARDER** ist Dozentin für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat und leitet die Redaktion des Loccumer Pelikan.

<sup>1</sup> Vgl. zum Konzept des Accelerated Learning (AL): Dave Meier, Handbuch zum schnellen und effektiven Lernen in Gruppen, Bonn 2004.

<sup>2</sup> Vgl. zur Savi-Regel auch: Bernd Weidenmann, Handbuch Active Training, Die besten Methoden für lebendige Seminare, Weinheim/Basel 2015.

<sup>3</sup> Vgl. z.B. Uni Bremen: [www.uni-bremen.de/fileadmin/user\\_upload/sites/studierwerkstatt/Lernen\\_mit\\_Kopf\\_Herz\\_und\\_Hand.pdf](http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/studierwerkstatt/Lernen_mit_Kopf_Herz_und_Hand.pdf).

angeregt? Wie oft also haben sie die Möglichkeit, ihr „inneres Auge“ zu nutzen? Oder werden ihnen Inhalte rein abstrakt-theoretisch präsentiert?

- Haben die Lernenden ausreichend Möglichkeiten, selbst nach Lösungswegen für Probleme zu suchen, also experimentell zu denken und auszuprobieren? Oder wird ihnen alles vorgemacht und vorgegeben?
- Wie viel Raum haben die Lernenden, über eigene Aktivitäten, Erfahrungen, auch eigene Fehler und Irrtümer sowie Unterschiede in den Wahrnehmungen nachzudenken und kritisch zu reflektieren? Oder bleibt es diffusen Eindrücken und Gefühlen der Einzelnen überlassen, was sie letztlich auch voneinander und über sich selbst gelernt haben?

Die verantwortliche Lehrperson blickt dabei grundsätzlich selbstkritisch auf die eigenen Unterrichtsplanungen und fragt sich: Überlasse ich den Ball überwiegend den Lernenden oder kann ich nicht abgeben? Liegt der Ball ungefähr zu 70 Prozent der Lernzeit im Spiel- und Handlungsfeld der Lernenden? Sind also die Lernenden die überwiegende Zeit selbst aktiv (ohne dass ich mich gleichzeitig passiv zurückziehe oder gar in Luft auflöse)?

Die entscheidende Frage zu guter Letzt: Würde ich selbst gerne in meinem Unterricht, in meiner Lehrveranstaltung lernen wollen? Möchte ich so lernen? ◆

\*\*\*

## „Engagiert, kritisch, eigenständig“

Landeswettbewerb Evangelische Religion: Kultusminister Tonne und Landesbischof Meister würdigen die Preisträger\*innen

Zwei Schülerinnen aus Peine haben die ersten beiden Plätze beim Landeswettbewerb Evangelische Religion belegt. Unabhängig voneinander hatten Mette-Luise Springer (19) und Nele Riediger (16) vom Gymnasium am Silberkamp ihre Einzelarbeiten zum Wettbewerbsthema „Zukunft“ eingereicht. In der Kategorie Gruppenbeiträge gewann ein Team des Gymnasiums am Wall aus Verden den 1. Platz, gefolgt von zwei Schülerinnen der IGS Osterholz-Scharmbeck. Sie und drei weitere Preisträger\*innen erhielten ihre Urkunden und Geldprämien am Montag bei einer Feierstunde in der Stiftskirche des Klosters Loccum.

„Ich hatte zunächst gar nicht die Absicht, an dem Wettbewerb teilzunehmen“, sagt Mette-Luise Springer. Doch dann habe sie bemerkt, dass ihre Mitschüler\*innen an Beiträgen arbeiteten – und weil sie sich privat viel mit dem Thema Feminismus beschäftigt, wurde das ihr Thema. Wie sie es umsetzte, beeindruckte die Jury. Die 19-Jährige betrieb historisch-kritische Bibelforschung, führte Interviews und reichte eine

Mappe mit vielen kreativen Elementen ein. Die Laudatorinnen Sonja Meyer und Anna Schomaker (Preisträgerinnen 2015/16) lobten: „Wer es schafft, aus einem trockenen Artikel der Bundeszentrale für politische Bildung ein ausdrucksstarkes Elfchen zur Idealisierung Marias und des Patriarchats zu dichten, verdient ohne Zweifel große Anerkennung!“

Die Lobrede auf den erstplatzierten Gruppenbeitrag zum Thema „Systemwandel statt Plastikhandel“ hielt Landesbischof Ralf Meister. Er bescheinigte Lea Röbbke, Cara Austermann, Elias Deblitz und Maira Symaczyk vom Gymnasium am Wall in Verden, dass sie sich „engagiert, kritisch, eigenständig und sehr aufwändig“ mit ihrer Fragestellung befasst hätten. „Für mich als fast 60-Jährigen zeigt eure Arbeit, wie umfassend ein Systemwandel eigentlich sein muss, wenn Menschen meiner Generation mit Menschen eurer Generation gemeinsam und nachhaltig an Zukunftsfragen arbeiten wollen.“

„Wie drastisch die Folgen des Klimawandels und der Corona-Pandemie tatsächlich sind, können wir uns wahrscheinlich gar nicht vor-



Kultusminister Grant Hendrik Tonne (oben) und Landesbischof Ralf Meister würdigen die Preisträger\*innen.  
© Jens Schulze

stellen“, unterstreicht Lea Röbbke. Dennoch hätten sie und ihre Mitschüler\*innen Zukunftsängste: „Was soll ich nach der Schule mit meinem Leben anfangen? Kann ich das studieren, was ich möchte oder wird mir diese Chance genommen? Lohnt es sich überhaupt, eine Familie zu gründen und die Kinder in so eine kaputte Welt zu geben?“

Wegen der Pandemie war die Preisverleihung dieses zehnten Landeswettbewerbs immer wieder verschoben worden, ziemlich genau ein Jahr mussten die Gewinner\*innen auf die Prämierung warten. Insgesamt beteiligten sich 269 Schüler\*innen der Jahrgangsstufen 10 bis 13 aus 24 Schulen in Niedersachsen mit 119 Einzel- und Gruppenbeiträgen am Wettbewerb zum Thema „Zukunft“. Zu gewinnen gab es Geldpreise zwischen 150 und 600 Euro; außerdem wurden 100 Buchpreise vergeben. Neben zwei Preisträgerinnen kam auch die Musik bei der Festveranstaltung vom Peiner Silberkamp-Gymnasium: Wettbewerbs-Teilnehmer Simon

Köhler und seine Schwester Jana sorgten mit thematisch passenden Liedern für einen stimmungsvollen Rahmen.

Den dritten Platz bei den Einzelbeiträgen belegte Louisa Bahr vom Helmstedter Gymnasium am Bötschenberg. Bei den Gruppenbeiträgen gab es folgende Platzierungen: 1. Preis: Lea Röbbke, Cara Austermann, Elias Deblitz, Maira Symanczyk (Gymnasium am Wall, Verden), 2. Preis: Taila-Kristin Tietjen, Melanie Mari Czempik (IGS Osterholz-Scharmbeck), 3. Preis: Mara Bergmann, Merle Kleine-Heitmeyer (Gymnasium Bad Essen), 4. Preis: Jonas Müller, Deborah Haße (Käthe-Kollwitz-Schule, Gymnasium Hannover).

Der Abgabetermin für die Beiträge war bereits Anfang 2020, Corona spielte da noch keine Rolle. Hätte das die Arbeiten verändert? „Wahrscheinlich würde ich heute noch stärker auf die Verbindung zwischen Klimaschutz und Feminismus eingehen“, sagt Mette-Luise Springer. „Ansonsten bin ich aber immer noch mit meinem Beitrag zufrieden.“ Die Verdener Schüler\*innen hätten womöglich noch ein Unterthema zum Plastikverbrauch hinzugefügt – und den durch die Pandemie verursachten Müll durch Masken und Schnelltests in den Blick genommen.

Kultusminister und Schirmherr Grant Hendrik Tonne verweist darauf, dass die Fragen nach der Zukunft durch die Pandemie für Kinder und Jugendliche noch drängender geworden seien: „Gerade den jungen Menschen ist ja durch Corona vieles an Zukunft genommen worden, was ihnen kurz vorher noch sicher und selbstverständlich vorkam: Schule oder Studium fanden nur noch digital statt, Praktika wurden abgesagt, Auslandsaufenthalte entfielen, Reisen, Feiern, Treffen mit Gleichaltrigen und Gleichgesinnten wurden drastisch eingeschränkt.“ Umso bemerkenswerter sei das Engagement vieler Jugendlicher, die sich beispielsweise um Ältere und Kranke gekümmert oder jüngeren Schüler\*innen Nachhilfe gegeben haben, so Tonne: „Da haben die jungen Menschen ganz praktisch und niedrigschwellig in die gemeinsame Zukunft investiert.“

Der Landeswettbewerb Evangelische Religion wird alle zwei Jahre vom Religionspädagogischen Institut Loccum (RPI) ausgerichtet. Ins Leben gerufen wurde er 1998 gemeinsam mit der Hanns-Lilje-Stiftung; seit 2015 ist auch die Heinrich-Dammann-Stiftung an der Förderung beteiligt. Beide gehören zu den bedeutendsten evangelischen Stiftungen in Niedersachsen.

„Zehn Landeswettbewerbe haben etlichen Schüler\*innen und ihren Lehrkräften Anreize für



Die Preisträger\*innen  
des 10. Landeswettbewerbs  
Evangelische Religion: Zukunft.  
© Jens Schulze

die Gestaltung lebenswichtiger Themen in religiösen Perspektiven gegeben“, erklärt RPI-Rektorin Silke Leonhard. „Die Koordinatorin Kirsten Rabe hatte eine verheißungsvolle Ahnung von der Bedeutung des aktuellen Themas Zukunft, die sich bestätigt hat: Jugendliche nehmen die Gegenwart kritisch wahr. Und sie rufen zu heilsamen und lebensfreundlicheren Visionen einer besseren Zukunft auf. Von daher freuen wir uns auf einen spannenden elften Wettbewerb.“

„Dass viele Schüler\*innen ihre ethische Urteilsbildung aus einer christlichen Position heraus verantworten, ist das Besondere am Landeswettbewerb Evangelische Religion“, betont Christoph Dahling-Sander, Geschäftsführer der Hanns-Lilje-Stiftung. „Dies steht zugleich für unseren Stiftungszweck: Kirche und Theologie

im Dialog mit Politik und Gesellschaft, mit Wissenschaft und Technik, mit Kunst und Kultur.“

Ähnlich begründet Thomas Schlichting, Geschäftsführer der Heinrich-Dammann-Stiftung, sein Engagement für den Wettbewerb: „Unser Motto lautet ‚Jugend ist unsere Zukunft‘ – da liegt uns das diesjährige Thema natürlich sehr am Herzen. Wir haben in der Pandemie Entmutigung, aber auch Aufbruch und Innovation erlebt. Gerade die Kreativität, untereinander Kontakt zu halten, hat uns beeindruckt und wir haben unsere Förderung daher ganz kurzfristig angepasst, um Jugendliche, Vereine und Verbände zu unterstützen.“

Lothar Veit

## Alle Preisträger\*innen:

### Einzelbeiträge

1. Platz: Mette-Luise Springer – Gymnasium am Silberkamp, Peine
2. Platz: Nele Riediger – Gymnasium am Silberkamp, Peine
3. Platz: Louisa Bahr – Gymnasium am Bötschenberg, Helmstedt

### Gruppenbeiträge

1. Platz: Lea Röbbke, Cara Austermann, Elias Deblitz, Maira Symanczyk – Gymnasium am Wall, Verden
2. Platz: Taila-Kristin Tietjen, Melanie Mari Czempik – IGS Osterholz-Scharmbeck
3. Platz: Mara Bergmann, Merle Kleine-Heitmeyer – Gymnasium Bad Essen
4. Platz: Jonas Müller, Deborah Haße – Käthe-Kollwitz-Schule, Gymnasium Hannover



### ALLE LAUDATIONES

und weitere Zitate  
der Schüler\*innen:  
[www.rpi-loccum.de/veranstaltungen/wettbewerb](http://www.rpi-loccum.de/veranstaltungen/wettbewerb)

# Kinder brauchen gute Kitas – und ein besseres KiTa-Gesetz

Gert Liebenehm-Degenhard, Dozent am RPI Loccum für den Bereich Elementarpädagogik, im Gespräch

**D**as neue niedersächsische KiTa-Gesetz, das zum 1. August 2021 in Kraft tritt, steht weiterhin massiv in der Kritik. Gert Liebenehm-Degenhard, am Religionspädagogischen Institut Loccum zuständig für die Elementarpädagogik, verrät im Interview, was an dieser Kritik berechtigt ist und welche Punkte er selbst gerne in einem solchen Gesetz lesen würde.

***Das geplante neue niedersächsische KiTa-Gesetz wird von vielen Seiten kritisiert. Was ist gut an dem aktuellen Entwurf der Landesregierung, was weniger gut?***

**Gert Liebenehm-Degenhard:** Tatsächlich gibt es eine breite Übereinstimmung von Expert\*innen, Kita-Trägern, Verbänden und pädagogischen Fachkräften, die den Entwurf enttäuschend und unzureichend finden. Wer nach positiven Veränderungen im Gesetz sucht, geht nahezu leer aus. Die schlüssige Einbettung der Kindertagespflege, die gesetzlich erforderlich wurde, gehört zu den sinnvollen Punkten. Die Einführung einer dritten Kraft wird nach heftiger Kritik und vielen Protesten zwar immerhin anvisiert. Ins Gesetz schafft es jedoch nur eine halbe dritte Kraft, nur für Ganztagsgruppen und erst ab 2027. Vieles aber, worauf es ankommt, um die Qualität der Kitas auf den notwendigen Stand zu bringen, fehlt. Die Anforderungen an die Arbeit in den Kitas haben sich seit der Entstehung des bisherigen Gesetzes Anfang der 1990er-Jahre vervielfacht. Damals wurden die Kinder in der Regel ab drei Jahren vormittags betreut, das Mittagessen gab es zu Hause. Mittlerweile kommen die Kinder ganztags – viele von ihnen, wenn sie ein Jahr

alt sind – und verbringen acht bis zehn Stunden in der Kita. Das heißt: Ein Großteil der frühen Kindheit findet in den Kitas statt. Hier werden wichtige Grundlagen für die Entwicklung der Kinder gelegt. Die Bedeutung der frühen Bildung ist mittlerweile unbestritten. Darum ist es so wichtig, dass die Rahmenbedingungen und die pädagogische Arbeit so gut wie möglich gestaltet werden.

Wenn man in den Gesetzesentwurf sieht, erschrickt man jedoch, dass die Bedingungen und die Ausstattung der Kitas auf dem Stand der 90er-Jahre bleiben sollen. Das gilt zum Beispiel im Blick auf die Gruppengröße, im Blick auf den Personalschlüssel und die sogenannten Verfügungszeiten. Das sind die Zeiten, in denen die Fachkräfte Entwicklungsgespräche mit Eltern führen oder die Bildungsdokumentation erstellen, in denen sie sich im Team austauschen oder mit der Grundschule kooperieren – ganz zu schweigen davon, dass in die Verfügungszeit auch die Vorbereitung der pädagogischen Arbeit fällt.

Um sich die Situation vorzustellen: Pro Gruppe stehen den Fachkräften 7,5 Stunden dafür zur Verfügung. In einer Ganztagsgruppe arbeiten in der Regel drei bis vier Fachkräfte, zum Teil zeitlich versetzt. Die 7,5 Stunden werden auf die Fachkräfte verteilt. Wenn man die Teilnahme an der wöchentlichen Dienstbesprechung von mindestens einer Stunde berücksichtigt, bleiben nur noch jeweils 1,5 Stunden für drei Fachkräfte für die ganze Woche übrig.

Ein ähnliches Problem besteht für die Leitungen. Die Aufgaben sind in den letzten Jahren enorm gewachsen. Es geht um Personalmanagement, Kindeswohl, Einführung von Partizipation, Beschwerdemanagement, Qua-

litätsentwicklung, Berücksichtigung von ganz unterschiedlichen Familienkonstellationen und einer immer größer werdenden individuellen, sozialen und kulturellen Vielfalt – um nur einige Anforderungen anzudeuten. Dies wird in keiner Weise im Entwurf berücksichtigt.

Es gibt noch einen weiteren wichtigen Mangel, der die Teilhabe von behinderten Kindern betrifft. Der längst fällige Rechtsanspruch auf einen inklusiven oder integrativen Kita-Platz fehlt im Entwurf.

**Kritiker\*innen bemängeln vor allem, dass es entgegen früherer Versprechen erst sehr spät eine Perspektive zur Einführung einer dritten Betreuungskraft gibt. Kultusminister Tonne entgegnet, das nötige Fachpersonal sei schlicht nicht vorhanden. Dem kann man ja kaum etwas entgegenzusetzen, oder?**

**Liebenehm-Degenhard:** Die Aussage zeigt zunächst, dass die Einführung der dritten Kraft in jeder Krippengruppe (und nicht erst ab elf Kindern) sowie künftig in jeder Kindergarten-Gruppe von allen Seiten als wichtiger Qualitätsgewinn angesehen wird. Dies gilt sowohl für das Wohl der Kinder als auch für Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte. Durch die dritte Fachkraft entstehen Spielräume für die Begleitung einzelner Kinder. Die Belastungssituationen für die Fachkräfte werden reduziert, die unter den gegenwärtigen Bedingungen an oder über ihre Grenze geraten, wenn Kolleg\*innen längere Zeit durch Krankheit ausfallen oder im Urlaub sind.

Der Mangel an pädagogischen Fachkräften ist eine große Herausforderung. Ein Faktor dabei ist, dass eine signifikante Anzahl von Fachkräften die Kitas nach einigen Jahren wieder verlässt, weil die Arbeitsbedingungen zu belastend sind. Das zeigt, dass gute Rahmenbedingungen zur Attraktivität des Arbeitsfelds beitragen. Die Aufgabe besteht also darin, durch zukunftsfähige Ausbildungsformate und nachhaltige Konzepte mehr junge Menschen für die Arbeit in Kitas zu gewinnen und zu halten. Für eine stufenweise Einführung der dritten Kraft liegen Pläne vor.

**Wie wichtig ist der Personalschlüssel für die Qualität der Kinderbetreuung?**

**Liebenehm-Degenhard:** Die Bertelsmann-Stiftung führt seit Jahren Untersuchungen zur Qualität in Kitas durch. Neben der Gruppengröße und der Qualifizierung des Teams spielt der Personalschlüssel eine entscheidende Rolle, wie



© Anja Lehmann

sich die Kinder in der Kita entwickeln können. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag gehört es, jedes einzelne Kind zu begleiten. Das bedeutet Zeit, um die Kinder wahrzunehmen, Zeit für Gespräche, Spiel oder individuelle Förderung. Ein guter Personalschlüssel unterstützt die Entwicklung der sprachlich-kognitiven Fähigkeiten und steigert das emotionale Wohlbefinden der Kinder, weil die Fachkräfte auf die Bedürfnisse besser eingehen können. Für Krippengruppen wird darum ein Personalschlüssel von eins zu drei vorgeschlagen und für Kindergartenkinder ein Verhältnis von eins zu 7,5.

**Wenn Sie drei Punkte in das neue Kita-Gesetz schreiben dürften – welche Punkte stünden darin?**

**Liebenehm-Degenhard:** Wenn ich es knapp zusammenfassen soll: Erstens eine Verdopplung der Verfügungszeiten pro Gruppe auf 15 Wochenstunden und für Leitungen auf zehn Stunden pro Gruppe. Zweitens eine Verbesserung beim Personalschlüssel und drittens die Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Kita-Platz für Kinder mit Behinderungen. ◆

Michaela Veit-Engelmann

# Buch- und Materialbesprechungen

## RELIGIONSUNTERRICHT IM GLOBALISIERTEN KLASSENZIMMER



Petra Sorg

**Religionsunterricht im globalisierten Klassenzimmer**  
Positionierungen von Lernenden im multireligiösen Kontext beruflicher Schulen

Reihe Religious Diversity and Education in Europe, Band 43  
Waxmann Verlag  
Münster 2020  
ISBN 978-3-8309-4133-0  
344 Seiten, broschiert,  
39,90 €

Schon längst spiegelt das Schlagwort des Interreligiösen Lernens die Wirklichkeit an Schulen wider. Nicht nur an BBS wird evangelischer Religionsunterricht in Klassen erteilt, in denen evangelische Jugendliche in der Minderheit sind. Doch wie muss solcher Religionsunterricht gestaltet sein, wenn er angesichts dessen die Positionierung von Schüler\*innen ermöglichen soll?

Dieser Frage geht Petra Sorg in ihrer Dissertation nach. Sie legt eine profunde, theoretisch umfangreich gestützte und methodisch vielfältig abgesicherte Studie vor, deren Herzstück eine Mixed-Methods-Studie an drei Frankfurter Berufsschulen ist. Leitend sind folgende Fragen: „Wie verhalten sich Lernende untereinander [...]? Wie positionieren sie sich: Nehmen sie Neues auf, profitieren sie von der Pluralität oder wehren sie das andere, vielleicht Fremde ab?“ (o.S.)

Heterogenität sei eine Erfahrung, die Jugendliche tagtäglich machen würden; Sorg verwendet hier den Begriff der Glokalisierung, um zu beschreiben, wie sich bei Jugendlichen die „lokalen und globalisierten Religionsausprägungen“ (62) überlagern.

Ist das Ziel des Religionsunterrichts die eigene Positionierung vor dem Hintergrund solcher Globalisierungserfahrungen, so verweist dies bereits auf die für Sorgs Arbeit zentrale Raummetaphorik: Lernen ereigne sich im „Raum“, womit immer auch der aus den vielfältigen Beheimatungen der Lernenden mitgebrachte global ausdifferenzierte Raum gemeint sei – Religionsunterricht biete hier einen „Ermöglichungsspielraum“ (17).

Doch wie genau wird nun religiöses Lernen ermöglicht? Sorg bezieht sich auf zwei von Joachim Willems bzw. Mirjam Schambeck vertretene religionsdidaktischen Konzepte. Während Letztere über den trinitarisch begründeten Begriff der Liebe für einen konsensorientierten Zugang zu interreligiösen Themen plädiert, versteht Ersterer interreligiöse Kompetenz v.a. als

Handlungsfähigkeit in Überschneidungssituationen. Beiden sei jedoch gemeinsam, dass sie, so Sorg, die Prozesse, die sich in einer Klasse als Lebens- und Lernraum abspielen, nicht hinreichend beachten würden. Dieses Desiderat möchte Sorg beseitigen. Ihr geht es darum, „durch die Befragung der Experten des eigenen Lebens genauer zu verstehen, wovon die eigene Positionierung im Religionsunterricht geleitet [...] wird.“ (63) Sorg kommt zu der Erkenntnis, dass dabei die Verankerung der Identität wesentlich sei: Hat jemand eher eine sozial aktivierte Identität, braucht also seine\*ihre Gruppe zur Selbstvergewisserung, so ist er\*sie weniger offen für Neues als jemand mit einer personal aktivierten Identität. Religionsunterricht müsse dafür Sorge tragen, dass sich beide Identitätspräferenzen füreinander und zueinander öffnen könnten, um so miteinander zu lernen. Dazu gelte es, den Klassenraum als einen sicheren Raum zu etablieren, in dem ein doppelter Perspektivwechsel stattfinden könne: Zunächst müsse die „Ausräumung von Zuschreibungen durch inszenierte Individualität“ (280) geschehen; ist dies gelungen, könne es durch das „Einräumen von anderem durch inszenierte Begegnung“ (285) zu einem zweiten Perspektivwechsel kommen. Dafür brauche es didaktische Ansätze, die Individualität und Differenz inszenierten.

Petra Sorg hat eine umfassende und gründliche Arbeit vorgelegt, deren Lektüre ein Gewinn für alle ist, die an BBS Religionsunterricht erteilen. Erfahrungen, wie sie wohl alle Lehrkräfte mit Schüler\*innen schon gemacht haben, werden hier theoretisch untermauert und empirisch belegt. Dies bietet eine gute Basis für die eigene didaktische Weiterarbeit – immer unter der Perspektive, dass die BBS eine Vorreiterrolle für eine Entwicklung einnehmen, die sich auch an anderen Schulen abzeichnet. ◆

Michaela Veit-Engelmann

## SUBJEKTORIENTIERTE RELIGIONSPÄDAGOGIK KONKRET

Gundula Rosenow ist Lehrerin an verschiedenen Schulformen, hat aber auch als Gemeindepädagogin gearbeitet – beides im Osten des Landes, wo Religion keine Selbstverständlichkeit ist. Vor ein paar Jahren hat die Pädagogin ihr Konzept des „Individuellen Symbolisierens“ vorgelegt: Sie erarbeitet mit Schüler\*innen eigene Symbolisierungen zu existenziellen Fragestellungen und bringt dann die symbolische bzw. metaphorische Sprache der Bibel und der Theologie ins Spiel. So verstehen Jugendliche, dass das Christentum kein Für-wahr-halte-Glaube ist, sondern dass Religion Sprache und Denken zur Verfügung stellt, um mit der Kontingenz des Lebens und der Erfahrung des „Geworfen-seins“ umzugehen.

Lang erwartet liegt nun ein Praxisband vor, in dem konkret gezeigt wird, wie subjektorientierte Religionspädagogik im Unterricht eingesetzt werden kann.

Im Eingangsteil stellt die Autorin auf gut 20 Seiten ihr Konzept vor. Wer ihr erstes Buch gelesen hat, findet sich schnell wieder in die Thematik ein. Wer das Buch nicht kennt, findet eine gute Zusammenfassung, die einerseits neugierig auf Details macht, andererseits aber ausreicht, um mit den folgenden Anregungen und Materialien zu arbeiten. Es kommt dem Text zugute, dass Gundula Rosenow ihren Ansatz in den letzten Jahren in vielen Fachgruppen vorgestellt und diskutiert hat. So gelingt ihr eine kompakte Darstellung, die alle Grundfragen bedenkt.

Es folgen rund 60 Methodenbausteine. Diese werden übersichtlich dargestellt, so dass schnell zu erfassen ist, welches Thema in der Stunde mit welchen Methoden und Aufgabenstellungen behandelt werden soll. Der Ablauf wird kurz beschrieben. Die Autorin kann meist konkrete Ergebnisse aus ihrem Unterricht als Erwartung zusammenstellen. Hinweise und ein Ausblick auf die Weiterarbeit schließen die Bausteine ab. Material, Kopiervorlagen und Lehrer\*innen-Infos sind in ausreichendem Umfang beigefügt.

Der erste Praxisteil bietet Ideen für das individuelle Symbolisieren. Hier öffnet sich also Rosenows Spezialgebiet. Manche Bausteine lassen ahnen, dass Subjektorientierung gelegentlich zu sehr existenziellen Gesprächen mit den Schüler\*innen führt, in denen Benotung dann auch einmal beiseite gelassen werden muss, weil es um persönliche Erfahrungen geht. Andere Bausteine nutzen Methoden, die

man selbst auch schon mal eingesetzt hat, stellen diese aber unter die Überschrift der Subjektorientierung und geben ihnen so noch mal einen neuen Dreh. So wird die Lektüre ermutigend und tröstlich gleichermaßen: Vieles macht Lust, neue Wege in der Didaktik zu gehen; vieles zeigt, dass man schon auf einem ganz guten Weg ist.

In den folgenden Praxisteilen – Rückübersetzungen, Elementarisierungen, Wirkungsgeschichtliche Methoden und Übertragungen – zeigt Rosenow Möglichkeiten auf, wie Schüler\*innen an biblische Texte und an die Systematische Theologie herangeführt werden können.

Gelegentlich stellt sich da die Frage, ob sie dabei den Jugendlichen – sie hat auch immer Konfis oder Jugendliche in der Gemeinde mit im Blick – nicht zu viel vorgibt; wobei es Nutzenden des Buches ja unbenommen bleibt, die Schüler\*innen noch mehr selbst erarbeiten zu lassen. Hier mag durchscheinen, dass Rosenow in den letzten Jahren vor allem am Gymnasium gearbeitet hat.

Subjektorientierung – insbesondere an der Schule – bedeutet immer, die Schüler\*innen ihre eigene Meinung bilden zu lassen und ihnen religiöse Sprache lediglich anzubieten, um eigene Sprachformen zu finden. Konkret wird dies, wenn die Jugendlichen lernen, historisch-kritisch, entmythologisierend und philosophisch unvoreingenommen auf Bibeltexte und theologische Formulierungen zu schauen. So werden biblische Zeugnisse als metaphorische Rede in den Blick genommen und theologische Formeln mit Vorsicht genossen: Statt von Gott wird dann von dem geredet, das wir Gott nennen können.

Dabei geht es Rosenow aber nie um einen bloß religionswissenschaftlichen Blick. Religionspädagogik bleibt auch in der stark subjektorientierten Form eine Didaktik, die mit und von Religion Lernerfahrungen ermöglichen will, um der eigenen Religiosität auf die Spur zu kommen, wie auch immer diese aussehen mag. Da ist es nur konsequent, dass das Buch mit zwei Segensformeln schließt, die auch im konfessionsfreien Kontext ihre Wirkung entfalten dürfen, für Schüler\*innen ebenso wie für die Pädagog\*innen, die gern subjektorientiert arbeiten möchten. ◆

Andreas Behr

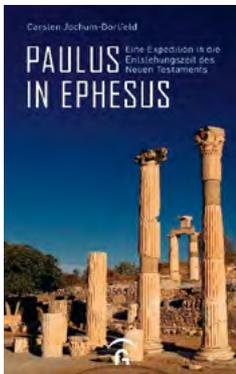


Gundula Rosenow

**Subjektorientierte  
Religions-  
pädagogik konkret**  
Praxisbausteine für  
Schule und Gemeinde

Calwer Verlag  
Stuttgart 2021  
ISBN 978-3-7668-4559-7  
142 Seiten, 23,95 €

## PAULUS IN EPHESUS. EINE EXPEDITION IN DIE ENTSTEHUNGSZEIT DES NEUEN TESTAMENTS



Carsten Jochum-Bortfeld

### Paulus in Ephesus

Eine Expedition in die Entstehungszeit des Neuen Testaments

Gütersloher Verlagshaus  
Gütersloh 2021  
ISBN 978-3-579-07153-4  
272 Seiten, 22,00 €

Carsten Jochum-Bortfeld nimmt seine Leser\*innen in seinem Buch „Paulus in Ephesus“ mit auf eine Entdeckungsreise ins antike Ephesus. Er begleitet Paulus und seine Gefährt\*innen dabei, wie sie die Stadt erkunden und sich in der Werkstatt von Aquila und Priska niederlassen. In Ephesus soll Paulus viele seiner Briefe verfasst haben; umso lohnender ist es, die Stadt kennenzulernen. In zwölf Kapiteln gewährt Jochum-Bortfeld Einblicke in eine Welt, die den Menschen des 21. Jahrhunderts sonst fremd bliebe. Dem Autor gelingt es, diese Fremdheit einerseits geschickt weiterhin aufrechtzuerhalten, indem er nicht von Christ\*innen, sondern von Messiasleuten spricht. Andererseits zeigt er an ausgewählten Stellen der paulinischen Korrespondenz, wie die Äußerungen des Apostels vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Realität seiner Zeit zu interpretieren sind, und verhindert so ein allzu leichtes Verstehen-Wollen vor den Voraussetzungen der eigenen Gegenwart.

Jochum-Bortfeld macht ernst mit der „New perspective on Paul“. So neu ist dieser Interpretationsansatz im Jahr 2021 zwar gar nicht mehr; dieses Buch jedoch ist ein gelungenes Beispiel dafür, wie groß der Gewinn für die Interpretation paulinischer Texte sein kann, wenn die „New perspective on Paul“ konsequent angewendet wird. So haben laut Jochum-Bortfeld Generationen von Neutestamentler\*innen den im Galaterbrief geschilderten Konflikt als Debatte um die Heilsrelevanz der Beschneidung verstanden – und damit zutiefst missverstanden. Dahinter stehe vielmehr die Sorge der jüdischen Gemeinden, durch die aufmüpfigen Messiasleute, deren Trennung vom Judentum noch nicht vollzogen war und die durch ihre Botschaft vom hingerichteten Staatsfeind Jesus Unruhe stifteten, die römische Staatsmacht gegen sich aufzubringen. Dies zu verhindern, sei aus Sicht der jüdischen Bevölkerung überlebensnotwendig und nur durch Reglementierung möglich gewesen. In der Tat: eine interessante neue Perspektive auf einen alten Konflikt.

Es gelingt dem Autor hervorragend, einen Eindruck davon zu vermitteln, wie es gewesen sein muss, im 1. Jh. n. Chr. in Ephesus zu leben – und zwar nicht in einem der luxuriösen Hanghäuser, die heute noch zu besichtigen sind, sondern in den Mietskasernen, die eng und dunkel waren und in der sich Familien oft einen Raum teilten. Mehr als 90 % aller Menschen waren arm, wenn auch in graduellen Abstufungen. Die Messiasleute gehörten dazu. Für sie alle war die Gefahr eines Absturzes stets präsent; institutionelle Absicherungen gab es nicht, Rücklagen hatte man nicht. Und da wirbt Paulus für seine Kollekte (2 Kor 8f): Nicht auf die Reichen sollen die Gemeinden hoffen, sondern auf wechselseitige Solidarität der Armen.

Paulus war wahrlich kein Sozialrevolutionär, doch zeigt Jochum-Bortfeld, wie seine Botschaft innerhalb der in der Antike geltenden Wertmaßstäbe neue Akzente setzte. So sei das Abendmahl eine Gegeninszenierung zu antiken Kulturen. Diese dienten zur Demonstration von Reichtum und Macht, in der Jesusgemeinschaft hingegen seien alle Körperteile gleich wertvoll (1 Kor 12). In einer Gesellschaft, in der zweite Sieger bei Wettkämpfen oft nicht einmal mehr einen Preis erhielten, muss die paulinische Botschaft von der Verehrung eines Gekreuzigten tatsächlich wie Sprengstoff gewirkt haben.

Dieses Buch zu lesen ist ein Genuss, der nur durch die Tippfehler getrübt wird. Schade ist auch, dass der Autor auf ein Sachregister verzichtet. Und auch das Narrativ rund um Paulus, das jeweils zum Beginn der Kapitel kurz eingebracht wird, bleibt gekünstelt. Allerdings stört es auch nicht. Die Stärke dieses Buches liegt woanders: in sorgfältiger Recherche, profundem Sachkenntnis, provokanten Thesen und einem Stil, der einen mitnimmt auf diese Expedition. ◆

Michaela Veit-Engelmann

## IMPRESSUM

Der »Loccumer Pelikan« informiert über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er berichtet über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält i.d.R. das Veranstaltungsprogramm des RPI für das folgende Jahr.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage kostenlos. Spenden zur Deckung der Produktions- und Versandkosten sind erwünscht.

### Herausgeber:

Religionspädagogisches Institut Loccum  
Uhlhornweg 10-12  
31547 Rehburg-Loccum

Telefon: 057 66/81 - 136  
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de  
Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung:  
IBAN: DE36 5206 0410 0000 0060 50  
BIC: GENODEF1EK1

Erscheinungsweise: vierteljährlich  
Auflage: 10.000  
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau

### Redaktion:

Andreas Behr, Felix Emrich, Christina Harder (verantwortlich), PD Dr. Silke Leonhard, Lena Sonnenburg

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen

vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autor\*innen. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

### Abonent\*innenbetreuung:

Katja Hesterberg, Telefon: 057 66/81 - 140  
E-Mail: Katja.Hesterberg@evlka.de

### Layout & Bildredaktion:

Anne Sator  
**Anzeigen/Beilagen:**  
Moderation & Kommunikation Anne Sator,  
Marktstr. 17, 31547 Rehburg-Loccum, Tel.:  
057 66/4 17 05 51, mail@anne-sator.de

**Titelbild:** © Birte Hembus/HVHS Loccum

## MITARBEITER\*INNEN DIESES HEFTES

Corinna Abt, Grasmoor 13, 21147 Hamburg,  
abt.c@bbs-buxtehude.de

Andreas Behr, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
andreas.behr@evlka.de

Dagmar Grössler-Romann,  
Birkenweg 8, 27801 Dötlingen,  
musik@groessler-romann.de

Dr. Barbara Hanusa, Universität Lüneburg,  
Universitätsallee 1, C16.221,  
21335 Lüneburg,  
hanusabarbara@gmail.com

Christina Harder, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
christina.harder@evlka.de

Dr. Dagmar Henze, Haus kirchlicher Dienste,  
Archivstr. 3, 30169 Hannover,  
Henze@kirchliche-dienste.de

Matthias Hülsmann, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
matthias.huelsmann@evlka.de

Prof. Dr. Gerald Hüther, Akademie für  
Potentialentfaltung, Wilhelm Weber Str.21,  
37073 Göttingen,  
gerald.huether@akademiefuerpotential  
entfaltung.org

Jeannette Eickmann, Evangelische IGS  
Wunstorf, Nordbruch 23, 31515 Wunstorf,  
jeannette.eickmann@igs-wunstorf.de

Oliver Friedrich, An der Kirche 1,  
31629 Estorf, oliver.friedrich@evlka.de

Anja Klinkott, Haus kirchlicher Dienste,  
Archivstr. 3, 30169 Hannover,  
medienverleih@kirchliche-dienste.de

Franziska Kempcke, Kirchstr. 9,  
27793 Wildeshausen, vikarin@ev-kirche-  
wildeshausen.de

PD Dr. Silke Leonhard, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
silke.leonhard@evlka.de

Gert Liebenehm-Degenhard, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
gert.liebenehm@evlka.de

PD Dr. Arwed Marquardt,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
arwed.marquardt@evlka.de

Maren Mittelberg, Katharina-von-Bora-  
Haus, Veilchenstraße 22, 49088 Osnabrück,  
maren.mittelberg@evlka.de

Inken Richter-Rethwisch, Haus kirchlicher  
Dienste, Archivstr. 3, 30169 Hannover,  
Richter-Rethwisch@kirchliche-dienste.de

Lena Sonnenburg, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
lena.sonnenburg@evlka.de

Dr. Stephan Schaede,  
stephan.schaede@evlka.de

Prof. i.R. Dr. Anna-Katharina Szagun,  
anna-katharina@szagun.de

Lothar Veit, lothar.veil@t-online.de

Dr. Michaela Veit-Engelmann, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
michaela.veil-engelmann@evlka.de

## NEUERSCHEINUNG IM RPI

---



Michaela Veit-Engelmann und Dirk Bischoff

### MEINE ZUKUNFT GESTALTEN

**Arbeitshilfe für den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen**

Reihe Loccumer Impulse 23

Rehburg-Loccum 2021

ISBN 978-3-936420-72-3

182 Seiten, 19,90 €

Wer an einer BBS Religion unterrichtet, erlebt im besten Fall engagierte Diskussionen, im mittelschweren Fall höfliches Desinteresse und im schlimmsten Fall offene Ablehnung. Lehrkräfte müssen hier in vielerlei Hinsicht bei Null anfangen – was für eine Chance! Die Unterrichtsbausteine im neuen Band der Reihe „Loccumer Impulse“ sind daher vor allem eines: lebensnah. Was will ich aus meiner Zukunft machen? Wie gehe ich mit Krisen und der eigenen Endlichkeit um? Über solche Fragen lässt sich wohl nirgends besser diskutieren als im geschützten und wertschätzenden Rahmen des Religionsunterrichtes.

### UNSER VERANSTALTUNGSPROGRAMM

---



[rpi-loccum.de/veranstaltungen](https://rpi-loccum.de/veranstaltungen)

### DER »PELIKAN« ONLINE

---



[rpi-loccum.de/loccumer-pelikan](https://rpi-loccum.de/loccumer-pelikan)