

# Loccumer Pelikan

2/13

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

## Religion und Literatur

Sagt der Bruder: „Um Geburtstag zu feiern, bist du auf der Welt.“



Von den  
Möglichkeitsräumen  
des Lebens erzählen

Literarische Texte im  
Religionsunterricht

„Hilfe, mein Kind liest  
nur Fantasy!“

kontrovers:  
Bibelgeschichten  
erzählen oder lesen?

Simon auf der Suche

„Nichts. Was im Leben  
wichtig ist“ –  
Interpretation des  
Buches von Janne Teller

„Warum bin ich  
auf der Welt?“ –  
Wolf Erlbruchs  
„Die große Frage“

Das Pippi-Langstrumpf-  
Evangelium

Jenseits des Steinbruchs



# inhalt

---

Dietmar Peter	editorial. ....	51
<b>grundsätzlich</b>		
Martina Kumlehn	Von den Möglichkeitsräumen des Lebens erzählen. Narrativität als Dimension einer ästhetisch sensiblen Religionspädagogik .....	53
Georg Langenhorst	Literarische Texte im Religionsunterricht? Chancen und Beispiele .....	57
Mirjam Zimmermann	„Hilfe, mein Kind liest nur Fantasy!“ Religionspädagogische Überlegungen zu Harry Potter, Reckless und anderer Fantasyliteratur .....	62
<b>kontrovers</b>		
	Bibelgeschichten erzählen oder lesen?	
Judith Uhlhorn	Beim Erzählen vertraue ich meinen inneren Bildern .....	67
Sönke von Stemm	Bibel – lesen! .....	68
<b>praktisch</b>		
Rike Haack und Birte Hagedstedt	Simon auf der Suche. Literatur im Religionsunterricht der Förderschule Schwerpunkt Geistige Entwicklung .....	69
Melanie Beiner	Nichts. Was im Leben wichtig ist. Interpretation und Unterrichtsideen für die Sek I .....	73
Kirsten Rabe	„Warum bin ich auf der Welt?“ Bausteine für eine schöpfungstheologische Lektüre von Wolf Erlbruchs „Die große Frage“ im Jahrgang 5/6. ....	81
Rainer Merkel	Das Pippi-Langstrumpf-Evangelium. Eine überfällige theologische Hermeneutik des Kinderbuchklassikers und ihre Didaktisierung in der Oberstufe .....	86
<b>informativ</b>		
Martina Steinkühler	Jenseits des Steinbruchs. Religion mit Kindern in der Grundschule .....	94
	Ausgestellt: „Innere Landschaft – Tafelbilder“ von Klaus Zolondowski. ....	52
	Buch- und Materialbesprechungen .....	96
	Veranstaltungen von Juni bis August 2013 .....	98

Titelbild aus: Wolf Erlbruch: Die große Frage, Peter Hammer Verlag Wuppertal 2004.  
© Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Peter Hammer Verlags



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Bedeutung von Religion im öffentlichen Raum hat sich gewandelt. Gehörten 1990 in der Bundesrepublik noch rund 72 Prozent einer der beiden großen Konfessionen an, so waren es 2011 nur noch 59 Prozent. Durch den demografischen Wandel wird sich diese Tendenz fortsetzen. Mit der sich ohnehin deutlich verringernden Zahl der Kinder und Jugendlichen wird auch die Zahl der konfessionell gebundenen Schülerinnen und Schüler in den kommenden Jahren kleiner. Gleichzeitig steigt der Anteil junger Migrantinnen und Migranten an unseren Schulen stetig. Schätzungen gehen davon aus, dass in den kommenden Jahren der Anteil der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in den Städten 40 Prozent betragen wird.

Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts in Niedersachsen ist eine Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen. Absehbar ist, dass die religiöse und weltanschauliche Pluralität in unserer Gesellschaft weiterhin kontinuierlich wachsen wird. Von der zunehmenden Diversität an Einstellungen, Haltungen, Glaubens- und Lebensentwürfen ist die öffentliche Schule in besonderer Weise betroffen. An keinem anderen Ort der Gesellschaft verbringen Kinder und Jugendlichen aus allen kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Kontexten eine derart lange gemeinsame Zeit.

Die damit verbundenen Fragestellungen und Herausforderungen betreffen das gesamte Schulleben, die Schulkultur und nicht zuletzt den Religionsunterricht. Hier sind innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik ebenso gefragt wie unterrichtsorganisatorisch und konzeptionell überzeugende Lösungen. Neben den Hochschulen, den Fachberatungen, den Ausbildungsseminaren sind besonders die Religionslehrerinnen und -lehrer aufgefor-

dert, den Religionsunterricht in Zeiten einer zunehmenden Heterogenität weiterzuentwickeln. Ich würde mich freuen, wenn Sie Ihre Erfahrungen und Ideen engagiert in die Diskussionen einbringen.

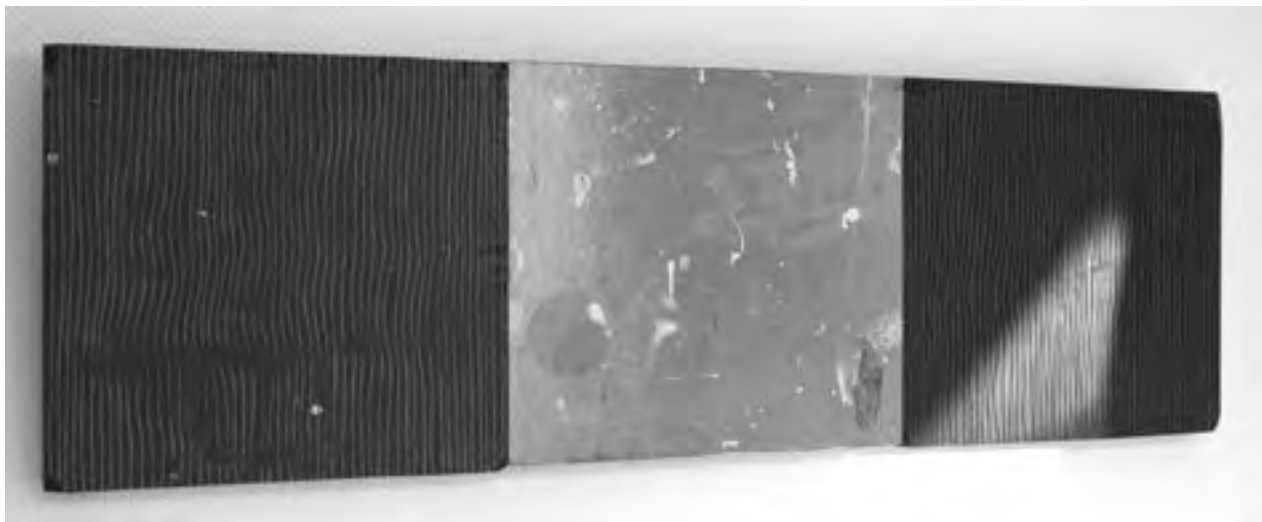
„Literatur und Religion“ ist das Schwerpunktthema dieser Ausgabe. Martina Kumlehn versteht Erzählen als „ästhetische Dimension religiöser Identitäts- und Bildungsprozesse“ und beschreibt Erzählungen als Möglichkeitsräume, um Selbstverständliches in Frage zu stellen und das eigene Selbst- und Weltverhältnis zu verändern. Welche Perspektiven sich für den Religionsunterricht aus der Arbeit mit zeitgenössischen Texten ergeben, zeigt Georg Langenhorst an zwei Beispielen auf. Dabei arbeitet er die Chancen heraus, die die Arbeit mit literarischen Texten für die Anbahnung domänenspezifischer Kompetenzen eröffnet. Mirjam Zimmermann führt in das Thema „Fantasyliteratur“ ein, benennt Motive dieser Literaturgattung und legt dar, wie sie religionspädagogisch eingesetzt werden kann.

Wenn Sie diesen Pelikan in den Händen halten, sind die Sommerferien bereits in Sichtweite. Das Kollegium des RPI wünscht Ihnen eine erholsame und behütete Zeit und freut sich auf die Begegnung mit Ihnen im neuen Schuljahr.

Dietmar Peter  
Stellv. Rektor

# Innere Landschaft – Tafelbilder

Arbeiten von Klaus Zolondowski



Klaus Zolondowski, *Kosmos*, Mischtechnik auf Spanplatte, 42 x 136 cm, 2011.

„Innere Landschaft – Tafelbilder“ nennt Klaus Zolondowski seine Ausstellung, die noch bis 29. Juni im RPI zu sehen ist. Der »Pelikan« stellt einige seiner Arbeiten vor.

Klaus Zolondowski ist ein zeitgenössischer Künstler aus Berlin, der sich mit Landschaft und Malerei im weitesten Sinne beschäftigt. Seine teils großformatigen Bildtafeln sind keine wirklichen, realen Abbildungen unserer Welt, sondern abstrakte Idealbilder scheinbarer, erdachter Landschaften.

Sperrmüllfunde – Papierabfälle, alte Spanrückwände, zerkratzte Resopaltischplatten und Ähnliches – dienen dabei als Bildträger. Manchmal naturbelassen, manchmal monochrom oder gegenständlich bemalt, überzieht Zolondowski sie mit Linierungen. Anfangs malte der Künstler diese Linien über die gesamte Bildfläche. Inzwischen ist er dazu übergegangen, diese Linien aus aufgeleiteten Pflanzenhalmen oder dünnen Hölzern zu bilden oder sie direkt in den Bildträger hineinzuritzen. Nebenbei ist auch das Sammeln dieser Naturmaterialien zu einem wichtigen Teil seiner künstlerischen Arbeit geworden.

Wie Strömungen fließen seine Linien majestätisch und zuweilen sehr ungestüm über den Bildgrund hinweg und verdichten sich zu hochenergetischen Feldern.

Beim Betrachten dieser Kraftfelder springt der Blick zwischen den Linien und dem Hintergrund: Je dichter das Linienmuster ist, desto mehr löst sich die ursprüngliche Landschaftsdarstellung auf, die Linien beginnen zu oszillieren und dem Betrachter erscheint aus dem Liniendiagramm ein neues, flimmerndes Landschaftsbild von großer Transzendenz und ungewöhnlicher Ästhetik.

Zolondowskis Arbeiten strahlen eine große Kraft und meditative Ruhe bei gleichzeitig irritierender Unruhe aus. Dieser Eindruck und die naturgemäße Plastizität seiner Arbeiten entziehen sich der fotografischen Reproduktion – sie sind ein Stück Realpräsenz im digitalen Zeitalter.

*Elisabeth Hassel, Berlin*

Klaus Zolondowski (geb. 1951) begann zunächst mit einem Chemiestudium an der Freien Universität Berlin, bevor er 1985 an die Hochschule der Künste wechselte, um Bildende Kunst zu studieren. 1991 wurde er zum Meisterschüler ernannt. Heute lebt und arbeitet Zolondowski als freischaffender Künstler in Berlin. Seit 2007 ist er zudem als Dozent an der Akademie für Malerei in Berlin tätig. Weitere Informationen sind im Internet unter [www.zolondowski.com](http://www.zolondowski.com) erhältlich.

## Von den Möglichkeitsräumen des Lebens erzählen

Narrativität als Dimension einer ästhetisch sensiblen Religionspädagogik

Von Martina Kumlehn

**D**ie Religionspädagogik als eigenständige Disziplin kann seit ihren Anfängen als eine seismographische Krisenwissenschaft verstanden werden, die aufgrund ihres Handlungsfeldes schulischer Bildungsverantwortung besonders sensibel und dynamisch auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen reagieren muss. Denn Religionspädagoginnen und -pädagogen erleben in der Praxis intensiv, was es heißt, wenn sich soziokulturelle Rahmenbedingungen religiöser Kommunikation bzw. der Kommunikation über Religion ändern und wenn religiöse Sinndeutungsmuster und christliche Traditionen nicht einfach vorausgesetzt werden können, sondern der Zugang zu ihnen allererst angebahnt werden muss. Schülerinnen und Schüler können zwar medial vermittelt verschiedensten religionsaffinen Strukturen, Versatzstücken oder auch Zitaten religiöser Ausdruckswelten begegnen, aber eine explizit religiöse Erziehung und Sozialisation erfahren sie unter veränderten volkskirchlichen Bedingungen bzw. im Kontext einer überwiegenden Konfessionslosigkeit im Osten Deutschlands keinesfalls mehr selbstverständlich. Von daher kommt auf den schulischen Religionsunterricht immer nachdrücklicher die Aufgabe zu, eine Erstbegegnung mit einem ausgewiesenen und klar identifizierbaren religiösen Selbst- und Weltzugang zu gestalten. Das setzt im Zusammenhang elementarisierender Zugänge eine besondere Aufmerksamkeit für die Ausbildung von Wahrnehmungskompetenzen unter der Berücksichtigung der ästhetischen Dimensionen eines religiösen Weltzugangs voraus, weil diese den verschiedenen Deutungs-, Urteils-, Gestaltungs- und Partizipationskompetenzen notwendig vorausgehen.

### Ästhetisch sensible Religionspädagogik im Plural

Eine ästhetisch sensible Religionspädagogik nimmt demnach die unauflösliche Einheit von Form und Inhalt, Gehalt und Gestalt in allen Vermittlungs- und Aneignungsprozessen in den Blick. Eine wegweisende Vorreiterrolle hat in diesem Sinne die *Symboldidaktik* gespielt, die anhand zentraler Bilder, Metaphern und Symbole eine Verschränkung verschiedener Erfahrungs- und Deutungsdimensionen initiieren wollte und dabei der kreativen Wahrnehmung eine hervorgehobene Bedeutung zugewiesen hat (vgl. Biehl 1989, 1993 und 1999). In der Folge hat sich der ästhetisch versierte religionspädagogische Diskurs weiter ausdifferenziert, wobei sich dies eher in den theoretischen und didaktischen Begründungskontexten als im methodischen Spektrum zeigt.

Die *semiotisch-zeichentheoretische Richtung* betont, dass Religion in ihren durch Zeichen vermittelten Deutungswelten und den spezifischen Formen ihres Zeichengebrauchs im Gestus des „Zeigens“ vermittelt werden soll, indem die Zeichen „studiert, probiert und kritisiert“ werden (Meyer-Blanck 2002, S. 125). Denn Religion gibt es nur als Kommunikationszusammenhang, der sich durch eigene Zeichenwelten und deren Regelsysteme auszeichnet und in einem prinzipiell nicht abschließbaren Prozess der Zeicheninterpretation lebendig erhalten wird. In Kombination von rezeptionsästhetischen und produktionsästhetischen Ansätzen sollen vielfältige Seh- und Lesartenbildungen und die entsprechenden Sinnkonstruktionen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler befördert



Klaus Zolondowski, *Innere Landschaft*, Birkenrinde [Innenseite] auf Sperrholz, 100 x 200 cm, 2012.

werden. Im Ausgang von diesen Grundüberzeugungen hat sich dann die protestantische Form einer *performativ ausgerichteten Religionsdidaktik* entwickelt, die unter dem Vorzeichen des Experiments den Formbegriff im Zusammenhang von theatralen Kategorien wie Inszenierung, Darstellung und Gestaltung von religiösem Ausdruckshandeln ins Zentrum rückt. (vgl. Dressler, Klie/Leonhard).

In *phänomenologischen Konzepten* wird die Wahrnehmungsthematik selbst programmatisch aufgenommen, wobei der enge Konnex von Wahrnehmen und Sehen besonders betont wird. Der Aufbau eines tragfähigen Selbst- und Weltverhältnisses hängt wesentlich von einer adäquaten Wahrnehmung der Wirklichkeit unter immer neuem Blickwinkel ab (vgl. Grözinger 1987, S. 234). Dabei gibt es keine unschuldigen Blicke, sondern unser Sehen hängt von den Seh-Traditionen ab, in denen wir immer schon stehen. Dem Religionsunterricht als Schule wirklichkeitsadäquater, vielschichtiger Wahrnehmung weist Dietrich Zilleßen entsprechend die Aufgabe zu: Er „hat ins Spiel zu bringen, was marginalisiert, tabuisiert, verdrängt ist. Er bringt vor Augen, damit sinnfällig wird, was am Bestehenden verborgen ist. Es soll Verborgenes gezeigt, Nicht-Gesehenes sichtbar werden.“ (Zilleßen/Gerber 1997, S. 40)

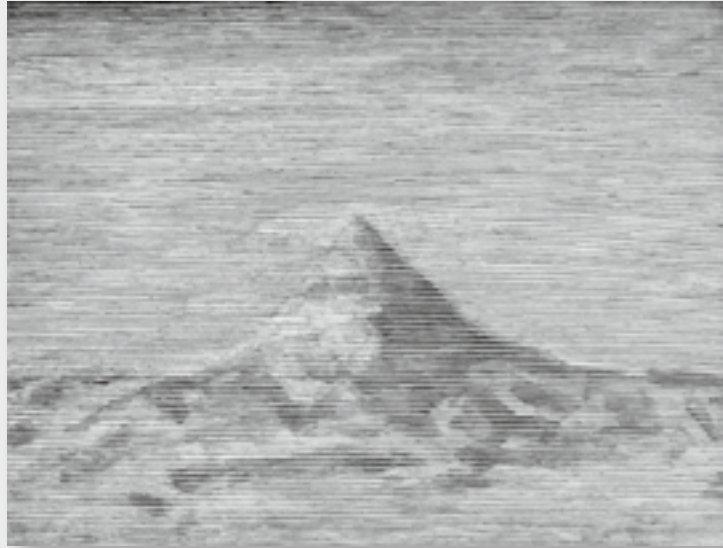
Anders akzentuiert taucht die Wahrnehmungsthematik schließlich in *religions- und kulturhermeneutischen Ansätzen* auf, in denen die Alltags- und Lebensweltwahrnehmung zum Ausgangspunkt einer Spurensuche religiöser Sinndeutung erklärt wird, um sie mit klassischen Traditionsbeständen ins kritische Gespräch bringen zu können. So können Phänomene der Jugendkultur wie Kult-Marketing, Videoclips, Computerspiele, Internet und virtuelle soziale Netzwerke, Bestseller der Jugendliteratur, aktuelle Musikszene oder das populäre Gefühlskino auf

ihre spezifischen Erfahrungen von Transzendenz und auf ihre impliziten oder expliziten christlich-religiösen Deutungsmuster hin befragt werden.

Auch wenn dies nicht immer gleichermaßen deutlich wird, so ist doch den verschiedenen Richtungen einer ästhetisch offenen Religionspädagogik bewusst, dass jede Wahrnehmung einen „ethischen Index mit sich“ führt (Grözinger 1995, S. 24). So hält der katholische Religionspädagoge Hilger ausdrücklich fest, dass ästhetische, kathartische und poetische Dimensionen einerseits als Grundierungen ethischer Begründungsmuster zu denken sind und andererseits auch praktische Formen des Handelns aus sich heraussetzen können (vgl. Hilger 1998, S. 145-150). Von daher dürfen Ästhetik und Ethik in religiösen Lernprozessen nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern müssen vielfältig verschränkt werden, ohne dass diese Dimensionen ineinander aufgehen.

### Narrativität als ästhetische Dimension religiöser Identitäts- und Bildungsprozesse

Narrativität als Oberbegriff aller Formen des Erzählens stellt eine exemplarische ästhetische Dimension dar, die verschiedene Elemente des metaphorischen, semiotischen und phänomenologischen Zugangs miteinander zu verschränken erlaubt. Denn Erzählungen entwerfen einen metaphorischen Möglichkeitsraum des „als ob“ von Welt, in den hinein sich Menschen entwerfen können und vor dem sie sich neu verstehen können, sie nutzen dabei bestimmte Zeichenstrukturen und -anordnungen, die hermeneutisch erschlossen werden können, und sie lassen sich in verschiedenen lebensweltlichen Phänomenen je unterschied-



Klaus Zolondowski, *Berg*  
Mischtechnik auf Hartfaser,  
79 x 103 cm, 2005

lich finden, je nachdem ob alltagsweltlich, fiktiv, filmisch oder auch religiös erzählt wird. Erzählen kann zugleich allgemein als Grundform individueller und kollektiver Identitätsbildung und spezifisch als Grundform jüdisch-christlicher Traditionsbildung in den Blick genommen werden, um in Analogie und Differenz zu überlegen, wie sich identitätsbezogenes lebensweltliches und biblisches Erzählen in ein kritisch-konstruktives Verhältnis setzen lassen.

Im Kontext spätmoderner Identitätsdiskurse wird betont, dass „Identitätsbildung wesentlich mit dem Mittel der Selbstnarration erreicht wird“, wobei die Erzählung in all ihren möglichen Formen und Ausprägungen als grundlegender Modus „der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit“ begriffen wird (Keupp u.a. 1999, S. 161 und 208). In Korrelation der Prinzipien „erkenne dich selbst“ und „erzähle dich selbst“ (Thomä 1998, S. 10) werden anthropologische Bestimmungen des Menschen als „homo narrans“ entfaltet, die auf das unauflösbare Verstricktsein der menschlichen Existenz und ihres Selbstverständnisses in lebensdeutende Geschichten, die niemals einen absoluten Anfangs- oder Endpunkt haben, verweisen. Trotz der im Zusammenhang der neuen Medien, allen voran des Internets, gegenwärtig zu beobachtenden Veränderungen von Erzählansätzen, Erzählfunktionen und der Pragmatik des Sich-Selbsterzählens kann man jedoch mit dem Erzähltheoretiker Ricoeur darauf setzen, dass das narrative Element als solches „nicht sterben kann. Denn wir haben keine Vorstellung von einer Kultur, in der man nicht mehr wüsste, was Erzählen heißt.“ (Ricoeur 1989, S. 51) Im Rahmen des spätmodernen Erzählkontextes ist jedoch auffällig, dass verstärkt die Erfahrungen von Spannungen und Brüchen, von Diskontinuität und Flexibilität in die eigenen Erzählungen integriert werden und auch deren

Formen wesentlich mitbestimmen. Dabei macht das Selbst die Erfahrung, dass es sich im Erzählen immer auch entzogen bleibt, weil stets etwas nicht erzählt wird oder auch ganz anders erzählt werden könnte. Das heißt, dass narrative Identität niemals das Leben selbst darstellt oder es im Sinne der Faktizität abbildet, sondern dass sie im Medium des Erzählens einerseits Distanz zum gelebten Leben schafft und andererseits aber ihre Kraft trotz aller erzählerischen Freiheiten aus der bleibenden Rückbindung an erfahrbare Praxis gewinnt. So ist der Begriff der narrativen Identität immer als Form der hermeneutischen Auslegung und Bedeutungsstiftung zu verstehen.

Was graduell für jede Erzählung gilt, gilt in zugespitzter Weise für fiktionale Erzählungen. Denn sie entwerfen neue Wahrnehmungsmodi, indem sie dazu auffordern, das Vorfindliche in der ungewöhnlichen oder gar irritierenden Perspektive zu sehen, wie die Erzählung sie vorschlägt. Die Rezipientinnen und Rezipienten sind eingeladen, den Möglichkeitsraum der vorgeschlagenen Welt imaginär zu bewohnen, um die eigenen Möglichkeiten in sie hinein zu entwerfen bzw. diese an ihr kritisch zu spiegeln. Hinsichtlich eines solchen Fiktionsverständnisses betont Bernhard Waldenfels, dass Formen des herkömmlichen Weltglaubens durch die Akte des Umfingierens neutralisiert werden und die Wirklichkeit sich in ein „Sein-als-ob“ verwandelt (Waldenfels <sup>2</sup>1994, S. 229). Die bildende Kraft in der Begegnung mit solchen Erzählungen für den Entwurf der Erzählung vom eigenen Leben wächst in dem Maße, wie es den Rezipienten gelingt, ungeachtet der eigenen Aktivität in der Sinnproduktion bereit zu sein, immer auch von sich abzusehen, und zwar in dem Sinne, „dass der Leser dort dem Textspiel am nächsten kommt, wo er sich vom Text gespielt sieht“ (Iser 1991, S. 392) oder indem er den Rezeptionsvorgang als ein Spiel begreift, „wo

man nur gewinnt, indem man verliert.“ (Ricoeur 1991, S. 275). Zu verlieren gibt es in Auseinandersetzung mit den fremden Deutungsangeboten bisher Selbstverständliches in Bezug auf das eigene Selbstverständnis und das eigene Sein, zu gewinnen dagegen ein verändertes Selbst- und Weltverhältnis. In Bildungsprozessen müssen den individuellen Selbstnarrationen solche anregenden Erzählungen zur Verschränkung mit der eigenen Lebenserzählung angeboten werden, um Ressourcen für vielfältige Möglichkeiten, sinnstiftend vom eigenen Leben erzählen zu können, zu schaffen.

In diesem Rahmen kann sich der Religionsunterricht unter anderem als Arbeit am Erzählrahmen individueller narrativer Identität begreifen, der Freiräume für Experimente des Sich-Erzählens im Horizont der christlichen Erzähltraditionen eröffnet, um die Möglichkeiten des Sich-Erzählens bzw. des Vom-Leben-Erzählens zu erweitern. Die biblischen Erzählungen selbst sind ja als Konstrukte narrativer Identitätsarbeit im Entstehungs- und Vergewisserungsprozess christlicher Identität zu verstehen, und die Dynamik, die diesen ursprünglichen Suchbewegungen inhärent ist, kann im Zuge der Rezeption freigelegt und für die eigene Identitätsarbeit anschlussfähig gemacht werden. Neben anderen Fragen ist immer mit zu erwägen, wer welche Geschichte wem mit welchem Ziel erzählt haben könnte und wem wir diese Geschichte heute in welcher Situation in welcher Form anbieten könnten. Welche fiktionalen Möglichkeitsräume eröffnen z.B. Gleichnisse, Wundererzählungen, Passions- und Auferstehungserzählungen mit ihrem spezifischen Weltentwurf und wodurch irritieren, provozieren sie gezielt unser Verständnis von Wirklichkeit? Wie verhalten sich diese Möglichkeitsräume des Sich-Verstehens zu anderen fiktionalen Welten, die ähnliche Strukturen aufweisen z.B. in filmischen Wundererzählungen oder in Jugendliteratur zur Thematik von Leid und Schuld? Lassen sich die Erzählwelten in Analogie und Differenz intertextuell spannungsvoll so aufeinander beziehen, dass sie uns zum Umerzählen des eigenen Lebens anregen bzw. zur Erprobung dessen, was sich in der Weltwahrnehmung ändern könnte, wenn in einer bestimmten Perspektive erzählt wird? Im Religionsunterricht wäre die Herausforderung anzunehmen, sich auf die Bedingungen gegenwärtiger narrativer Identitätsarbeit einzulassen und zugleich im selben Modus des Erzählens Entlastungsgeschichten anzubieten, die sich grundsätzlich der Erfahrung annehmen, dass sich das Subjekt in keinem Erzählakt vollständig transparent vor sich bringen kann, sondern immer die Erfahrung des Sich-Entzogenenseins, des nicht Feststehenden, nicht Gesicherten verarbeiten muss.

## Literatur

- Biehl**, Peter: Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 1989.
- Ders.: Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik, Neukirchen-Vluyn 1993.
- Ders.: Festsymbole. Zum Beispiel Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Dressler**, Bernhard: Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels, in: ZPT 1/2008, 74-88.
- Grözinger**, Albrecht: Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1987.
- Ders.: Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh 1995.
- Hilger**, Georg: Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: Hans-Günter Heimbrock (Hg.), Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt, Weinheim 1998, 138-157.
- Iser**, Wolfgang: Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie, Frankfurt a.M. 1991.
- Keupp** Heiner u.a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek 1999.
- Klie**, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.
- Diess. (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.
- Kumlehn**, Martina: Mimesis – Performanz – Narrative Identität. Religiöse Textwelten „bewohnen“ und darstellen, in: Klie/Leonhard, Performative Religionsdidaktik, a.a.O., 102-113.
- Dies.: Leben (anders) erzählen: Narrative Identität als religionspädagogische Bildungsaufgabe, in: ZPT 2/2012, 135-145.
- Kunsmann**, Joachim: Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh 2002.
- Meyer-Blanck**, Michael: Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach 2002.
- Ricoeur**, Paul: Zeit und Erzählung, Bd. II: Zeit und literarische Erzählung, München 1989.
- Ders.: Zeit und Erzählung, Bd. III: Die erzählte Zeit, München 1991.
- Thomä**, Dieter: Erzähle dich selbst. Lebensgeschichte als philosophisches Problem, Frankfurt a.M. 2007.
- Waldenfels**, Bernhard: In den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt a. M. 21994.
- Zilleßen** Dietrich/Gerber, Uwe: Und der König stieg herab von seinem Thron, Frankfurt a. M. 1997.

*Prof. Dr. Martina Kumlehn ist Professorin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Rostock.*

## Vorschau auf das nächste Heft

Schwerpunktthema der Ausgabe 3/2013: Zukunft des Religionsunterrichts  
Erscheinungstermin: Ende August 2013



# Literarische Texte im Religionsunterricht?

## Chancen und Beispiele

Von Georg Langenhorst

### Hermeneutische, didaktische und methodische Vorbemerkungen

Seit den 1950er Jahren, seit der Öffnung zu hermeneutischen Konzeptionen des Religionsunterrichts, gehören literarische Texte zu den grundlegenden Medien dieses Schulfachs, aufgenommen in Schulbücher oder Handreichungen, präsentiert in thematisch und didaktisch aufbereiteten Anthologien. Zunächst orientierte man sich ausgehend von Paul Tillichs Korrelationsverständnis an den Schemata von Frage-Antwort oder Problem-Lösung, wobei den literarischen Texten jeweils der erste Pol, der biblischen Botschaft der zweite zugeordnet war (vgl. Langenhorst 2011, 16-22).

In den letzten 30 Jahren verschiebt sich das Interesse hin zu einer wirklich dialogisch verstandenen Herausforderung: Literarische Texte sind nicht nur als Provokation, Anregung, Problemschilderung und Anfrage didaktisch interessant für den Religionsunterricht, sondern gerade in der Form ihrer ästhetischen Gestaltung als eigenständige Ebene des Zugangs zu Wirklichkeit und Möglichkeit. Nach heutigem Verständnis geht es eher um ein Ausloten der spezifischen Chancen von literarisch vermitteltem religiösen Lernen – im Blick auf Lebenserfahrungen, vielfältige Weisen der Weltdeutung, interreligiöse Perspektiven und sprachliche Versuche der Annäherung an Transzendenz.

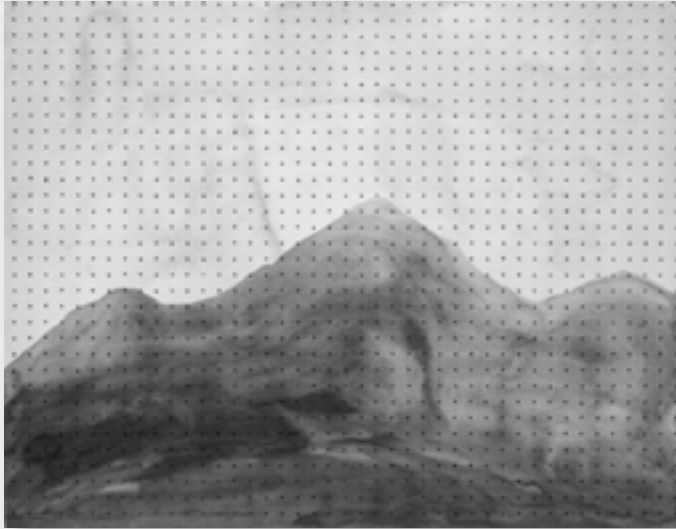
Diese neue didaktische Ausrichtung hängt eng zusammen mit einer auf breiter Ebene, wenn auch in völlig verschiedenartiger Form erfolgenden, neuen Öffnung der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur für religiöse Fragen (vgl. Langenhorst 2009). Nach Jahrzehnten der vorherrschenden Religionsdistanz schreiben sich Schriftstellerinnen und Schriftsteller unserer Zeit ohne Scheu in Bereiche von Religion, Konfession, Transzendenzsuche

hinein. Ihre Texte lassen sich nicht in den vorher üblichen religionsdidaktischen Deuterahmen einspannen. Gerade diese Sperrigkeit wird zur Chance zu einem neuen Nachdenken über den hermeneutischen, didaktischen und methodischen Ort von literarischen Texten im Religionsunterricht.

Eine Warnung vorweg: Theologinnen und Theologen, Religionspädagoginnen und Religionspädagogen mag das Nachspüren der neuen Präsenz von Religion in der Gegenwartsliteratur Freude bereiten und zu theologischen wie didaktischen Inspirationen anregen. Einen vergleichbaren Enthusiasmus darf man von Schülerinnen und Schülern nicht erwarten. Für sie sind auch literarische Texte eben genau das: Texte. Also Medien, die im Religionsunterricht im Übermaß eingesetzt werden, selten anregend, kaum die eigene Lebenswelt betreffend. Im Unterricht scheitert jede überzogene Erwartung an die Motivationskraft eines dichterischen Zugangs zur Welt. Konsequenzen:

- Literarische Texte dürfen nicht zu oft eingesetzt werden;
- wenn, dann als Zentralmedium anstelle von Sachtexten;
- didaktisch so, dass ihr ästhetischer Charakter im Zentrum steht;
- methodisch so, dass die Chancen des handlungs- und produktionsorientierten Zugangs genutzt werden.

Wie das funktionieren und was damit gewonnen werden kann, welche konkreten Perspektiven sich für den Religionsunterricht aus einer Integration von zeitgenössischen literarischen Texten ergeben können, soll im induktiven Verfahren anhand von zwei konkreten Beispielen aufgezeigt werden. Im Sinne der Konzentration beschränken wir uns hier auf Gedichte, die Ausweitung auf erzählende Texte und ‚Ganzschriften‘ wäre unschwer möglich (vgl. dazu Zimmermann 2012).



Klaus Zolondowski, *Grüner Berg*  
Mischtechnik auf Spanplatte,  
50 x 64 cm, 2008.

## Ludwig Steinherr: Glauben

An Versuchen, Wesen und Funktion von ‚Religion‘ sowie Eigenart und Grenzen von ‚Glauben‘ zu bestimmen, mangelt es in Philosophie, Religionswissenschaft und Theologie nicht. Meistens zeichnen sie sich dadurch aus, analytisch, definitorisch, funktional oder empirisch die Begriffe und ihr Bedeutungsfeld auszuloten. Literarische Annäherungen erfolgen grundlegend anders. Sie versuchen eher in Andeutung, über Einfühlung und ‚von innen‘ Glauben verstehbar zu machen. Das wird an einem kleinen neueren lyrischen Text idealtypisch deutlich.

Der Autor, Ludwig Steinherr (\*1962), lebt als promovierter Philosoph und freier Schriftsteller in München. Seit 1985 veröffentlichte er elf Gedichtbände, die zwar ihre Leserinnen und Leser und Aufmerksamkeit finden, aber – wie Gegenwartsliteratur überhaupt – nie in das Licht der großen Öffentlichkeit treten. In seinen unprätentiösen, keiner literarischen Mode verpflichteten Versen spiegeln sich alltägliche Gegenwartserfahrungen mit philosophischen Reflexionen und Wirklichkeitsdeutungen. Ohne dass Religion ein dominierendes Themenfeld würde, gehören die religiösen Erfahrungs- und Deutungsebenen selbstverständlich in den literarischen Kosmos Steinherrs. „Glauben“ lautet die Überschrift eines kleinen Textes aus dem Jahr 2005 (Steinherr 2005, S. 103).

*Glauben*  
Die Hand  
ins Feuer legen –  
Die Hand  
die im Feuer liegt  
so  
oder so

Das Gedicht verkörpert nichts weniger als eine auf das Wesentliche reduzierte verdichtete lyrische Reflexion über das Wesen von Glauben. Aufgegriffen wird das Sprichwort „die Hand für jemanden ins Feuer legen“. Diese Redewendung geht auf den grausamen mittelalterlichen Brauch zurück, dass man Angeklagten – verstanden als eine Art ‚Gottesurteil‘ – tatsächlich die Hände in ein Feuer legte und je nach Schwere der Verbrennung auf die Schwere der jeweiligen Schuld zurück schloss und dann entsprechend die Strafe bestimmte. Unschuldige, so dachte man, würde Gott vor Verbrennung verschonen ...

Heute fungiert die Redewendung als bildlicher Ausdruck dafür, sich einer Sache zwar völlig sicher zu sein, ohne sie jedoch letztlich beweisen zu können. Sie steht dafür, sich für jemanden ohne Einschränkung zu verbürgen, jemandem unbedingt und vorbehaltlos zu vertrauen, so sehr, dass man die Möglichkeit, getäuscht zu werden, von vornherein ausschließt. Denn der vermeintliche Einsatz, das (Ver-)Brennen der eigenen Hand, ist so absurd, dass er gar nicht realistisch angedacht wird.

Dieses im normalen Sprachgebrauch auf Personen bezogene Sprichwort wird in der ersten Versgruppe auf die abstrakte Dimension des Glaubens übertragen. So also ist Glaube: ein Akt des unbedingten und vorbehaltlosen Vertrauens, ein Handeln aus subjektiver Gewissheit, die sich objektiv letztlich nicht beweisen lässt. Und die gerade so das öffentliche Zeugnis, das Bekenntnis braucht – denn nur in Augenblicken der Not bekennt man öffentlich, für jemanden (oder etwas) „die Hand ins Feuer“ zu legen. Aber, so zeigt die entscheidende zweite Versgruppe: Es handelt sich um ein Vertrauen, das eigentlich nur die Bestätigung für einen Zustand ist, der vorgängig bereits immer schon gegeben ist. Der Mensch ist immer schon in die Gottesbeziehung eingestiftet, die er nur bewusst annehmen und gestalten kann („so“) – oder aber ignorieren

und ablehnen („oder so“) kann. An dem Grundzustand, der vorgängigen Einbindung in Religion, an der re-ligio in Gott ändert das nichts. Glauben ist so die bewusste Annahme und das öffentliche Bezeugen dessen, was das Wesen des Menschen ausmacht.

Wie lässt sich das Gedicht im Religionsunterricht – ab der neunten Klassenstufe – einsetzen? Zwei thematische Kontexte legen sich nahe: einmal der Blick auf das Wesen des Menschen, zum anderen der Blick auf den Begriff ‚Religion‘. Bevor den Schülerinnen und Schülern das Gedicht präsentiert wird, sollte man sie mit dem Sprichwort „die Hand für jemanden ins Feuer legen“ konfrontieren. In einem Schreibgespräch können sie sich in Gruppen oder zu zweit Notizen dazu machen, was sie damit verbinden. Mögliche Leitfragen: Wie kann man das Sprichwort in anderen Worten erklären? Habt ihr schon einmal für jemanden „die Hand ins Feuer gelegt“? Welche anderen Gedanken fallen euch dazu ein? Die Schülerinnen und Schüler dürfen dabei auch graphisch und zeichnerisch arbeiten. Erst nach einer Bündelung der Ergebnisse wird dann das Gedicht präsentiert als Beispiel dafür, wie ein Dichter unserer Zeit das zuvor genau beleuchtete Sprichwort aufgreift und gestaltet. Im Interpretationsgespräch können zunächst Parallelen zu den eigenen Assoziationen herausgearbeitet, dann Unterschiede und Unverständliches benannt werden. Deutungsimpulse des Lehrenden können zu einer kritischen Rückfrage überleiten: Überzeugt diese literarische Annäherung an das Wesen von Glauben? Als Rundung bietet sich ein Impuls zum kreativen Schreiben an: Die Schülerinnen und Schüler sollen ihrerseits einen knappen, an den Formvorgaben von Steinherr orientierten Kurztext darüber schreiben, wie sie selbst „Glauben“ verstehen. Von diesen persönlichen Annäherungen an das Wesen von Glauben ist es nur ein kurzer Sprung bis hin zur Frage, was denn diesen Glauben inhaltlich auszeichnet.

## SAID: Psalmen der Einforderung

Die Frage, was Glauben inhaltlich auszeichnet, treibt auch den Autor des zweiten Beispieltextes um, wenn gleich in völlig anderer Perspektive. Es handelt sich um den seit über 40 Jahren in Deutschland lebenden, muslimisch aufgewachsenen Exiliraner SAID (\*1947). Mit Gedichtbänden, Hörspielen, politischen Essays und erzählerischer Prosa hat er sich einen Namen gemacht und wurde vielfach preisgekrönt (vgl. Gellner/Langenhorst 2013, S. 222-241). Aufsehen erregte vor allem ein Lyrikband, der im Jahr 2007 erschien und mit einer überraschend religiösen Thematik aufwartete. „Psalmen“ nennt SAID seine 99 Gedichte und schlägt damit schon im Titel den bewussten Bogen zu den alttestamentlichen Gebeten. Mit der Zahl 99 spielt SAID bewusst auf die vor allem im Islam bezeugte Tradition der ‚99 schönen Namen Gottes‘ an. Ausgespannt zwischen den spirituellen Grundgesten von Lob, Preis, Dank, Bitte und Klage haben alle Psalmendichterinnen und -dichter ihren je eigenen Zugang gesucht. Doch nie

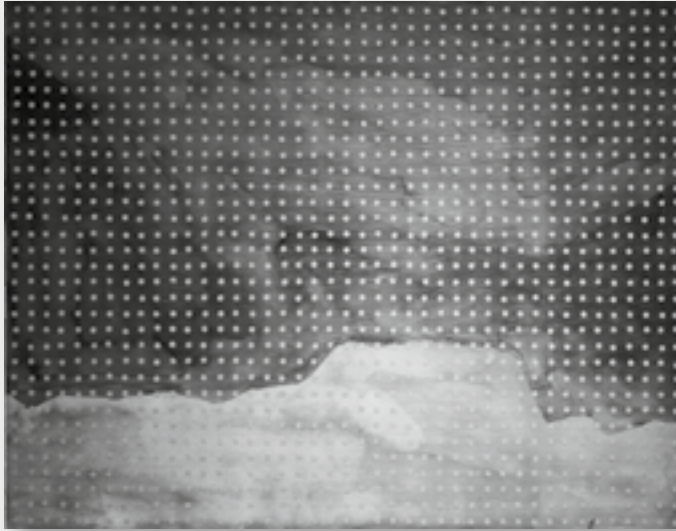
so radikal wie hier. Für SAID – doppelt vertrieben vom Regime des Schahs wie von den Mullahs; gezeichnet vom Wissen um Folter, Ermordungen und äußerste menschliche Grausamkeit gegen sein Volk (darunter engste Freunde), selbst religionsfern aufgewachsen im Hallraum des Islam – sind die Psalmen vor allem eines: Texte der Einforderung des Eingreifens Gottes.

In der christlichen Spiritualität hat sich erst in den letzten Jahrzehnten die vom Alten Testament angebotene Einsicht durchgesetzt, dass Klagen einer der Grundvollzüge einer lebendigen Gottesbeziehung sein kann. Aber ‚Einforderung‘? Tatsächlich leben die biblischen Psalmen auch von diesem Sprachduktus: Gottes ausbleibende Hilfe wird nicht nur beklagt; Gottes wirksames Handeln wird nicht nur erfleht, erbeten und erhofft, sondern konkret eingefordert. Diese spirituelle Haltung ist im Christentum, geschweige denn im Islam kaum entwickelt. Bei SAID steht sie im Vordergrund. Von Lob, Preis und Dank ist hingegen keine Rede. Schon diese bewusst gesetzte Einseitigkeit verdeutlicht, dass die Rezeption dieser Gedichte von (produktiven) Spannungen und Auseinandersetzungen bestimmt ist. Aber mehr noch: Alle 99 Psalmen richten sich in direkter Anrede an den ‚Herrn‘. SAID gibt jedoch offen zu, an den Gott der monotheistischen Religionen nicht glauben zu können, bestenfalls auf der Suche nach ihm zu sein, ohne die Erwartung, ihn wirklich finden zu können.

Was also findet sich in diesem Gedichtband? Versuche, ganz eigenartige, heutiger Spiritualität verpflichtete Psalmen zu schreiben, die sich im Spannungsrahmen von Islam, Judentum, Christentum und Humanismus bewegen. Wer nach Bestätigung von bereits nur zu gut Bekanntem und Gewusstem sucht, wird hier nicht fündig. Texte wie der folgende (SAID 2007, S. 60) wollen provozieren und herausfordern:

herr  
gib dass ich unbelehrbar bleibe  
mich vor der kompatiblen vernunft schütze  
und deren postmodernen furien  
so dass ich meine erregbarkeit nicht verliere  
denn dann verlöre ich auch dich  
höre auf mich  
oh herr  
nicht auf diejenigen  
die auf dich hören  
denn sie sprechen  
von einer Mischung aus gott und vernunft  
nützlich und konvertierbar

Immer wieder greift SAID diejenigen an, die sich im Besitz Gottes glauben, die vorgeben, Gottes Willen zu kennen und auszuführen, egal, welcher Religion oder Konfession sie verpflichtet sind. Dem stellt er eine rebellische eigene Spiritualität der erregbaren Suche entgegen, eine Spiritualität des Nichtwissens, des sich einer theologisch ausgefeilten vernünftigen Gotteslehre Verweigerns. „Kompatible Vernunft“ als Zugang zu Religion – darin



Klaus Zolondowski, *Berglandschaft*  
Mischtechnik auf Spanplatte,  
50 x 64 cm, 2008.

scheint ihm das Grundübel von jeglichem Missbrauch und der letztlich Desavouierung der Gottesidee zu liegen.

Für die Auslegung zentral: SAIDs Texte sind auf mehreren Ebenen lesbar. Im Wissen um den Hintergrund des Verfassers kann man sie als Gegenrede zu den biblischen Psalmen lesen, die im Spiegel der fiktiven Anrede des ‚Herrn‘ eigene Gefühle, Gedanken, Überlegungen in Sprache bringen. „das Gedicht entsteht aus der Schwäche des Gebets – diese chronische Krankheit unserer Zeit“ (SAID 2008, S. 100), so schreibt SAID 2008 in einem Nachwort zu den Gedichten des Jesuiten Georg Maria Roers. Weil das klassische Gebet in unserer Zeit ‚schwach‘ ist, ‚chronisch krank‘, braucht es Gedichte als Ersatz ... Soweit die eine Lesart.

Genauso gut lassen sich die Texte im Gefolge der Tradition der islamischen Mystik aber auch als Zeugnisse innerhalb einer Gottesbeziehung lesen und deuten, in der Klage und Einforderung eben jener Platz zukommt, der ihnen in der Bibel selbst auch gewährt wird. Folgt man dieser Lesart, so liegen hier Zeugnisse des Ringens um eine neue Gottesrede vor, entstanden aus tiefster Befangenheit und Verstrickung. Dann geht es um eine Gottesbeziehung, die von Auseinandersetzung und Konflikt bestimmt ist, von Unsicherheit und Zweifel, von Trotz und Erwartung gegen alle Erfahrung.

Als sinnvollster didaktischer Ort dieses Gedichtes im Religionsunterricht (der Oberstufe) lässt sich die Ebene der Infragestellung, der Herausforderung traditioneller Vorstellungen bestimmen. Gut möglich, dass einige Schülerinnen oder Schüler, potentiell natürlich auch die Lehrkraft, die benannten Anfragen teilen und unterstützen. Es bietet sich an, diesen Text nach der Lektüre eines biblischen Psalms in den Unterricht aufzunehmen, um

alten und neuen Text, Vorbild und Variation vergleichen zu können. Dabei sollten die spirituellen Grundgesten der Psalmen: Lob, Preis, Dank, Bitte und Klage benannt und problematisiert werden. Welche Sprachform ist uns vertraut, welche fremd? Welche haben einen Sitz im Leben in unserem Alltag, welche nicht (mehr)? Was lässt sich daraus schließen, dass sich SAID auf den ungewöhnlichen Gestus der Einforderung konzentriert?

Der Text selbst wählt in der Du-Anrede die Form des Dialogs. Diese Form kann man methodisch nutzen, indem man den Dialog aufnimmt: Die Lerngruppe erhält den Text so auf ein Blatt kopiert, dass rechts ausreichend Platz für eigene Zeilen bleibt. Wenn SAID „Gott“ probenhalber herausfordernd anspricht, können die Schülerinnen und Schüler ihm probenhalber antworten. Sie schreiben zu jeder Zeile eine Antwort, Reaktion oder einen Kommentar – sei es aus der Perspektive des angeredeten ‚Herrn‘, sei es aus ihrer eigenen Lebenserfahrung; so entsteht ein eigenständiger Begleittext. Ob dieser selbst wie ein poetischer Text gestaltet wird oder eher wie eine Addition zusammenhangloser Rückfragen, bleibt jedem selbst überlassen.

Im Blick auf den Originaltext wie auf die von den Schülerinnen und Schülern produzierten Begleittexte geht es am Ende darum, Fragen und Ziele für die weitere Unterrichtseinheit zu formulieren: Mit welchen Herausforderungen und Fragen will man sich im Folgenden näher beschäftigen? Beispiele dazu könnten sein: Was sagen denn „diejenigen, die auf dich hören“ über Gott? Ist das tatsächlich so verwerflich? Ist die übliche Rede von Gott wirklich eine „Mischung aus Gott und Vernunft“? Und wenn, ja: Ist das ein Fehler? Ist diese Mischung wirklich durch Konvertierbarkeit und Anpassbarkeit korrump-

pierbar, oder schützt sie gerade vor Missbrauch? SAIDs Text öffnet so ideal den Zugang zu einer Unterrichtseinheit über Gotteslehre.

## Chancen zur Förderung von Kompetenzen

Literarische Texte können selbst Zeugnisse religiöser Suche und religiöser Positionierung sein. Durch ihre verdichtete Form, durch den Freiraum fiktional durchgespielter Authentizität bieten sie dem Religionsunterricht ganz eigene Chancen, regen sie die Ausbildung spezifischer Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern an. Fünf derartige Chancen zur Förderung von Kompetenzen lassen sich theoretisch abgrenzen und im Blick auf die ausgewählten Gedichte verdeutlichen (vgl. Langenhorst 2011, S. 57ff.).

### Textspiegelung

Von Textspiegelung kann man dann sprechen, wenn in einem literarischen Text ein Bezug auf – aus dem religiösen Bereich entlehnte – ‚Prätexpte‘ deutlich wird, wenn also in Zitat, Anspielung, Motiv, Stoff oder Handlungsgefüge auf vorhergehende Texte Bezug genommen wird. Bei SAID etwa geht es um eine Spiegelung der alttestamentlichen Psalmen. Zwei Dimensionen werden so einander jeweils gegenüber gestellt: der literarische Text und die mit verschärftem Blick betrachtete biblische Texttradition. Die Schülerinnen und Schüler können in dieser Hinsicht ihre Wahrnehmungskompetenzen im Umgang mit vernetzten Textbezügen ausbauen. Sie lernen die Besonderheit religiöser und literarischer Texte kennen und verstehen, wie sie aufeinander aufbauen und in Beziehung zueinander stehen.

### Sprachsensibilisierung

Schriftstellerinnen und Schriftsteller reflektieren intensiv über die zeitgemäßen Potentiale und Grenzen von Sprache. In der Auseinandersetzung mit literarischen Texten ergibt sich die Chance, das produktive Erbe gerade religiöser Sprache zu erkennen und für eigenes Schreiben oder eigene Analysen zu nutzen. Auch hier wird also die Wahrnehmungskompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert, etwa im Blick auf das, was ein kurzes Gedicht wie „Glauben“ gerade durch seine Aussparungen und Andeutungen ermöglicht. Zusätzlich geht es jedoch um die Anregung der Ausdruckskompetenz. Die literarisch-ästhetische Ebene drängt danach, eigene Möglichkeiten der religiösen Sprache – sei es spielerisch – auszuprobieren und zu vertiefen.

### Erfahrungserweiterung

Schriftstellerinnen und Schriftsteller stehen in individuellen Erfahrungszusammenhängen mit sich selbst, an-

deren Menschen, ihrer Zeit und ihrer Gesellschaft und lassen diese Erfahrungen in ihren Sprachwerken gerinnen. Lesende haben dabei niemals einen direkten Zugriff auf die Erfahrungen anderer, handelt es sich doch stets um gestaltete, gedeutete, geformte Erfahrung. Über den doppelten Filter der schriftstellerischen Gestaltung einerseits und einer stets individuellen Deutung andererseits ist hier aber zumindest ein indirekter Zugang möglich. Hinter Steinherrns Text scheint die Welt der strengen Wortsuche eines Philosophen auf, hinter SAIDs Psalm die Auseinandersetzung mit den allzu selbstsicheren ‚Gottesbesitzern‘. Durch diese Korrelationen entsteht ein neuer Blick sowohl auf die heutige Erfahrung wie auf die biblischen Texte. Der Aspekt der Erfahrungserweiterung konkretisiert so eine grundlegende Dimension der Deutungskompetenz.

### Wirklichkeitserschließung

Der didaktische Gewinn für den Religionsunterricht im Blick auf die Deutungskompetenz erschöpft sich aber nicht in der Erfahrungsdimension. Mit der Kategorie der Wirklichkeitserschließung wird noch einmal eine neue Perspektive eröffnet. Während die Erfahrungserweiterung eher zurück schaut, auf die hinter den Texten liegende Erfahrung der Autorinnen und Autoren, blickt diese Perspektive eher nach vorn, auf die mit dem Text für die Leserinnen und Leser neu möglichen Auseinandersetzungen. Glaube als unbedingter Akt des Vertrauens (Steinherr), das Ringen um einen „Gott auf Augenhöhe“, der sich gefälligst als wirkmächtig erweisen soll (SAID) – diese Wirklichkeitsdeutungen stehen mit den beiden Gedichten zur Bewährung an.

### Möglichkeitsandeutung

Literatur lebt schließlich nicht nur von erfahrener und erschriebener Wirklichkeit, sondern vor allem vom „Möglichkeitssinn“, wie es Robert Musil in seinem epochalen Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“ benannt hat. „Möglichkeitssinn“, das sei die zentrale Fähigkeit, „alles, was ebenso gut sein könnte, zu denken, und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist“. Das so benannte, fiktiv erahnte Mögliche könne man „die noch nicht erwachten Absichten Gottes“ (Musil 1930, S. 16) nennen. Gerade die Kraft der Visionen dessen, was sein könnte, zeichnet die besondere Faszination literarischer Texte aus.

Gewiss geht es auch bei der Möglichkeitsandeutung um die Förderung der Deutungskompetenz der Schülerinnen und Schüler, im Verbund mit einer Sensibilisierung im Bereich der Wahrnehmungskompetenz und einer Schulung der Ausdruckskompetenz. Im Zentrum aber steht hier die spezifische, sicherlich nur in Ausnahmen und ersten Ansätzen mögliche Anbahnung einer Transzendenzkompetenz, also der Fähigkeit, eine die empirische Wirklichkeit übersteigende und sie umfassende Realität zu spüren und zu gestalten. Wie wäre es, wenn

der Vertrauensakt des Glaubens wirklich bei Gott aufgehoben wäre (Steinherr); wie, wenn sich Gott auf die Einforderung SAIDs einlassen und sich als wirkmächtig erweisen würde? Die Gedichte öffnen diese Dimension, ohne sie wieder zu schließen. Über die literarischen Texte werden religiöse Lerndimensionen eröffnet, die einerseits der Besonderheit des Glaubens entsprechen und zugleich der Eigenart des zeitgenössischen Gedichts.

*Prof. Dr. Georg Langenhorst ist Professor für Religionspädagogik/Didaktik des katholischen Religionsunterrichts an der Universität Augsburg.*

## Literatur

- Gellner**, Christoph/Langenhorst, Georg: Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Ostfildern 2013
- Langenhorst**, Georg: „Ich gönne mir das Wort Gott“. Annäherungen an Gott in der Gegenwartsliteratur, Freiburg 2009
- Ders.: Literarische Texte im Religionsunterricht. Ein Handbuch für die Praxis, Freiburg 2011
- Musil**, Robert: Der Mann ohne Eigenschaften. Roman 1930-1943, hrsg. von Adolf Frisé, Reinbek 2001
- SAID**: Psalmen, München 2007
- Ders.: Nachwort, in: Georg Maria Roers: Bildrauschen. Gedichte, München 2008, S. 100-106
- Steinherr**, Ludwig: Die Hand im Feuer. Gedichte, Norderstedt 2005
- Zimmermann**, Mirjam: Literatur für den Religionsunterricht. Kinder- und Jugendbücher für die Primar- und Sekundarstufe, Göttingen 2012

# „Hilfe, mein Kind liest nur Fantasy!“

## Religionspädagogische Überlegungen zu *Harry Potter*, *Reckless* und anderer Fantasyliteratur

Von Mirjam Zimmermann

**M**ehrfach habe ich in Sprechstunden<sup>1</sup> oder beim Treffen mit Eltern die Klage „Hilfe, mein Kind liest nur Fantasy!“ gehört. Wie kommt es, dass eine ganze Generation diesem Fantasywahn erlegen zu sein scheint und Titel wie R.E. Howards *Conan*, J.R.R. Tolkiens *Herr der Ringe*, J. K. Rowlings *Harry Potter*, C. Paolinis *Eragon-Trilogie*, C. Funkes *Reckless* und E. Hunters *Warrior Cats* monatelang die Bestsellerlisten anführen und die Bücherregale unserer Jugendlichen füllen? Warum und wie faszinieren die Helden als Retter bzw. Erlösergestalten in fiktionalen Welten? Ist Fantasie nur ein „literarische(s) Sedativ“ (Hauser 2005, 8) oder finden sich darin religiöse Implikationen und Motive, sogenannte „implizite Theologie“, die vielleicht sogar religionspädagogisch nutzbar gemacht werden kann, indem man die Jugendlichen bei ihren elementaren Leseerfahrungen abholt?

Dieser Beitrag möchte nach einer Klärung, was Fantasyliteratur überhaupt ist, das Helden- bzw. Rettermotiv sowie weitere typische Motive benennen, bevor erneut die Frage nach den Gründen für die Faszination gestellt wird. Abschließend soll versucht werden, Ansätze aufzuzeigen, wie mit Fantasyliteratur im Religionsunterricht gearbeitet werden kann.

<sup>1</sup> Die Autorin war mehr als zehn Jahre als Deutsch und Religionslehrerin an verschiedenen Gymnasien in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz tätig.

## Was überhaupt ist Fantasyliteratur?

Die Gattung Fantasy erstreckt sich nicht nur auf das Buchgenre, sondern umfasst auch Filme, Spiele, Musik und Kunst. (Vgl. Weinreich 2007) Zum Genre der Fantasy gehört jede fiktionale Erzählung, die das Übernatürliche als Bestandteil der Handlung aufweist. Nach Clute/Grant kann eine Erzählung dann der Literaturgattung Fantasy zugerechnet werden, wenn zwei Kriterien zutreffen: Die Handlung muss in einer anderen Welt als der unsrigen spielen und in dieser Welt muss es Magie geben („impossible in the world as we perceive it“ Clute/Grant 1997, 338). Nun folgert Weinreich in Aufnahme Isaus, dass dann religiöse Schriften wie Teile der Bibel, die die Existenz des Numinosen und des Transzendenten ebenso beinhalten und typische Fantasmotive zeigen, auch zur fantastischen Literatur gerechnet werden müssten: „Bücher wie (...) die Offenbarung des Johannes (...) sind durchwirkt mit Fantasygeschöpfen und allegorischen Darstellungen. Verpflanzt man die Drachen und vielköpfigen Bestien aus der Heiligen Schrift in einen Fantasyroman, dann würden sie dort nicht weiter auffallen.“ (Isau, <http://www.isau.de/werk/pdf/fantasy.pdf> (Abruf am 14.12.2012) Um dieses Problem zu lösen, dass viele religiöse Schriften zur Fantasy gerechnet werden müssten, entscheidet Weinreich sich für ein zusätzliches drittes Kriterium bei seiner engen Definition von Fantasy, indem er zur Textintention

ergänzt, „die keinen nach außen weisenden Anspruch auf Wahrhaftigkeit erheben.“ (Weinreich 2007, 32)<sup>2</sup>

Allen Fantasyerzählungen ist darüber hinaus eigen, dass sie einen Helden oder eine Heldin als Handlungsträger haben.

## Wer ist der „Heros in tausend Gestalten“ (Campbell 2011)<sup>3</sup> in der Fantasyliteratur?

Unter dem Maßstab des Heldenhaften arbeitete Campbell einen „Monomythos“ (a.a.O., 36) heraus, dessen Aspekte an unterschiedlicher Stelle auch in der Fantasyliteratur identifiziert werden können<sup>4</sup> und durch folgende Kompositionsprinzipien bestimmt werden:

- Der Held erscheint manchmal aus dem Irgendwoher (vgl. Haas 2001, 17) manchmal wechselt er aus dem real-alltäglichen Bereich kommend in die unreal-fantastische Welt, manchmal bleibt die reale Welt des Lesers ganz ausgeblendet.
- Er beginnt schon als Kind einen vom Normalen abweichenden und bedeutenden Weg zu gehen. So wächst er in einer besonderen (z.B. extrem armen, vater- oder elternlosen, sehr hochgestellten, von Göttern oder Tieren großgezogen u.a.) Umgebung auf.
- Der Held, der in einer Zeit der ‚gefallenen Schöpfung‘ lebt, verkörpert die Hoffnung der jetzt lebenden Personen/Menschen, dass wieder alles besser werden kann. (Hauser 2005, 9)
- Es bedarf eines Initials zum Anfang, der Held ringt um seine Aufgabe.
- Bricht der Held auf, wird er durch einen Ratgeber begleitet, der ihn umfassend unterstützt, aber deutlich macht, dass er nicht die Größe des Helden besitzt.
- Eine Gegenfigur, ein Antiheld muss überwunden werden, bis der Ort der Mission erreicht ist. Dort kommt es zum Entscheidungskampf, der oftmals als kosmischer Konflikt ausgearbeitet wird.
- In seinem Auftrag gewinnt der Held Einsicht in sich selbst und erlebt Veränderung und Reife.

<sup>2</sup> Weinreich führt nachvollziehbar vor Augen, dass die religiösen Schriften je nach Rezipient in dem Moment zur Gattung der Fantasy werden, wenn sie nicht mehr als Tatsachenbehauptungen angesehen werden. Er differenziert allerdings nicht, dass es fantastische Elemente in biblischen Geschichten durchaus geben kann, ohne dass diese als Ganze der Fantasy zugeordnet werden bzw. ihr Korrespondent in der Historie aufgegeben wird. „Berichte über das Unnatürliche“ können sehr wohl als Metaphern und Allegorien gedeutet werden, ohne einen grundsätzlichen „Statuswechsel“ zu bedingen, der jegliche faktuale Aspekte aus der Erzählung in der realen Welt ausschließt und alles zur Fiktion erklärt.

<sup>3</sup> Der Autor vergleicht Helden in Märchen, Sagen, Mythen und Religionen auf der ganzen Welt und destilliert daraus eine einheitliche Grundstruktur des „Heros in tausend Gestalten“, der die grundlegenden Bedürfnisse des Menschen beim Erzählen und Hören der Geschichten zu befriedigen habe.

<sup>4</sup> So ist das Vorgehen von Hauser 2005, 12-14.

- Danach wird die alte Welt, in die der Held verändert zurückkehrt, neu in den Blick genommen und der Held stellt fest, dass die Welt geheilt ist.
- Da im „klassischen Mythos jeder Held seine Achillesferse, seine verwundbare Stelle hat“ (a.a.O., 11), enden Helden manchmal aber auch selbst tragisch.
- Der Held kann zur Identifikationsfigur für alle werden, die Aufbrüche wagen.

Diese Ausgestaltung des Heldenmotivs findet man nun in groben Zügen in fast jeder Handlung vom Bilder- über das Kinderbuch bis zum Jugend-Fantasyroman wieder. Beim Lesen der Liste fällt auf, dass viele Aspekte sich auch in der Ausgestaltung des ‚Helden‘ Jesus finden, von der alttestamentlichen Rettererwartung des „Menschensohns aus den Wolken“ (Dan 7), der „vaterlosen Geburt“, dem Täufer Johannes als Wegbereiter, der Annahme des „Auftrags“ bis hin zum Tod als Opfer.

## Welche Motive finden sich in der Fantasyliteratur?

Die imaginäre Welt, die keinen Anspruch auf die reale Wirklichkeit hat, und das Vorkommen von Magie werden ebenfalls leitmotivisch konstruiert. (Vgl. Schneidewind 2007, 7) Neben den „Anderswelten“ zwischen Himmel und Erde, in Unterwelten oder Höllen, dem Vorkommen von Tier-, Misch- und Fabelwesen finden sich auch Super- und Nichtmenschen und notwendige Requisiten wie Spiegel, Schwert, Kelch, Kessel, Stab, Zahl, Ringe, Amulette u.a. in Fantasy-Erzählungen. Interessant für unsere Fragestellung sind Motive, die eher mythologische Aspekte aufgreifen und die Verbindung zu biblischen Texten ermöglichen.

### Gut-Böse Dualismus – die Bedeutung von Schuld

In der Welt der Fantastik sind die Rollen von Gut und Böse zumeist klar verteilt und werden dem Leser schnell geoffenbart. So ist im Fantasyroman „Reckless. Steinernes Fleisch“ von Cornelia Funke (Funke und Wigram, Hamburg 2010)<sup>5</sup> die Welt hinter dem Spiegel aufgeteilt in Gute (Clara, Jacob und Will, das Fuchsmädchen u.a.) und Böse (die Goyl, die unter König Kami'en und mit Hilfe der Dunklen Fee Krieg gegen die Kaiserlichen Heere führen und alle Menschen vernichten wollen). Eng mit diesem Dualismus verbunden ist die Sehnsucht nach einer heilen Welt und der (endzeitliche) Kampf für eine heile Welt: Ziel ist die Überwindung des Bösen zur Aufrichtung des dauerhaft Guten, die Schwächung des Bösen oder zumindest die Rettung des Guten aus der Hand des Bösen. Häufig ist das Schuldmotiv eng in diese Vorgänge hineinverwoben.

<sup>5</sup> Schneidewind analysiert sehr ausführlich die benannten Aspekte.

So ist z.B. Jacob schuld daran, dass sein Bruder Will die fantastische Welt entdeckt und durch eine Verwundung zu einem fleischlosen bösen Goyl mutiert. Doch die Einsicht in die eigene Mitverantwortung wird für den Helden Jacob das Initial, seinen Bruder Will und mit ihm auch die Welt der Menschen zu retten.

### **Das gerettete (vaterlose) Kind als Retter der Menschheit – die Bedeutung des Opfers**

Während in Funks *Reckless* Jacob zwar als vaterlos beschrieben wird und ihm die Sehnsucht nach seinem Vater den Zugang zur fantastischen Welt mit Hilfe eines Spiegels ermöglicht, ist das Motiv bei Harry Potter viel intensiver ausgestaltet. Harry Potter ist eine elternlose Waise, die nur überlebt hat, weil seine Mutter für ihn gestorben ist, sich quasi für ihn geopfert hat, und seine Liebe ihn schützte. Er ist von Anfang an gefährdet und muss zu seinem Schutz bei Verwandten aufwachsen, die ihn nicht bei sich haben wollen und ihn schlecht behandeln. Doch bei aller anfänglichen Hilflosigkeit weiß der Leser, dass Harry der erwartete Retter ist, der einzige, der es mit Lord Voldemort, dem personalisierten Bösen, aufnehmen und mit Aussicht auf Erfolg gegen ihn kämpfen kann, um das Gute in der Zauberwelt zu retten. Der selbst gerettete Retter wächst nun Jahr für Jahr zum Helden, der aber – anders als sein Gegenspieler – seine Stärke gerade auch durch die Unterstützung von Freunden erlangt. Diese sind sogar bereit, für Harry ‚Opfer‘ bis hin zum Einsatz des eigenen Lebens zu bringen (Ron in der Schachszene in Band I; Sirius Black in Band III; Dumbledore in Band VI, Dobby in Band VII u.a.). Der Sieg gegen das Böse ist aber letztlich nur möglich, indem sich der Held Harry selbst opfert.

### **Ein Freund und Helfer an der Seite – „Alles wird gut!“<sup>6</sup>**

Jacob Reckless wird während seiner herausfordernden Abenteuer vom treuen Fuchs begleitet, einem Wesen (Gestaltwandler), das sich in Gestalt eines Mädchens oder eines Fuchses zeigt. Die treuen Freunde Ron und Hermine haben in den Harry-Potter-Bänden oft die Aufgabe, Harry zu retten, um die „große Rettung“ nicht aufs Spiel zu setzen. Ein weiterer Helfer und Begleiter ist der Pate Sirius Black (engl. Godfather!), der schon Trauzeuge bei der Hochzeit von Harrys Eltern war, Harrys Vater in vielem sehr ähnlich ist und bei der Unterstützung seines Patenkindes in Band V stirbt. Sie alle helfen dem Helden bei seinem sinnstiftenden Kampf für das Gute.

<sup>6</sup> Ein Motiv ist ein abstraktes Grundschema eines Vorgangs, das sich immer wiederholt. Man unterscheidet Situationsmotiv (z.B. feindliche Brüder), Typenmotiv (Verführer), Raummotive und Zeitmotive. Ein sich wiederholendes Motiv wird Leitmotiv genannt.

## **Was macht die Faszination der Fantasy aus?**

Weinreich vertritt die These, „dass es ein in der menschlichen Psyche angelegtes Bedürfnis nach Metaphysik und Erfahrungsgrenzen überschreitenden Erklärungsmustern gibt. Dieses Bedürfnis wird von übernatürlichen Inhalten und Themen bedient und primär auf einer emotionalen Ebene verarbeitet. Es entsteht eine affektive Beziehung von Erzählung und Publikum, der die Vielzahl der möglichen subjektiven Bedeutungen entspringt, die (...) als eine Erklärung für die Attraktivität der Gattung dient.“ (Weinreich 2007, 10.) Die konflikthafte literarische Auseinanderentwicklung des Verhältnisses von Vernunft (Logos) und Sagenwissen (Mythos) werde hier wieder zusammengeführt. Gerade die Moderne habe übersehen, dass eine allein auf Empirie basierende Vernunft nur innerhalb der Erfahrungsgrenzen sagen kann, was ist. Das aber stifte keinen Sinn und könne auch keinen Trost spenden.

Dieses Defizit kann der Mythos kompensieren mit seinen der Fantasy korrespondierenden Inhalten, Motiven und Figuren, die auf das Übernatürliche weisen und so in gewissem Maße therapeutische Wirkung haben. Dies ist auch dann noch der Fall, wenn das Lesen der Fantasy als Flucht dient, die das nüchtern rationale Leben unterbricht und damit bereichert: In der Fantasywelt lohnt das Opfer, hier gewinnt das Gute, hier siegt der einst schwache Held durch seinen gereiften Charakter.

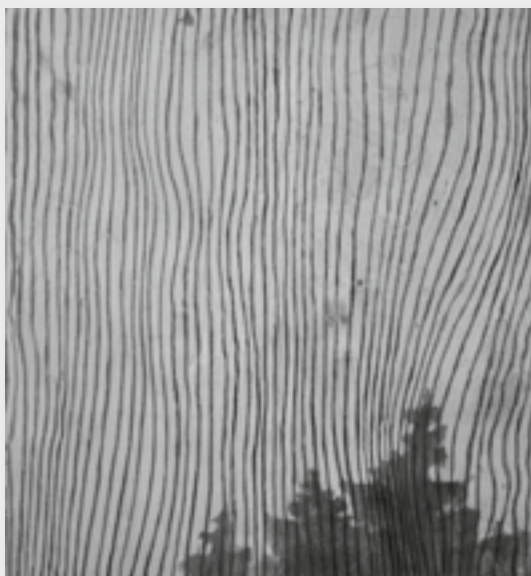
Vielleicht treffen die Fantasyerzählungen aber auch genau das „Loch, das die Zeit der Moderne und Postmoderne in den Zahn unserer Gesellschaft gefressen hat; eine Zeit, die Industrialisierung, Technisierung und Digitalisierung mit sich brachte, eine Zeit, die den christlichen Glauben zunehmend marginalisierte.“ (Cornelius 2003, 11.) Nach dieser Position würde sogar ein entstandenes religiöses Defizit durch Fantasylektüre gefüllt werden.

Siegfried Schröer (2001) vertritt die These, dass es gerade das Hoffnungspotenzial junger Menschen sei, das mit den Erlösungshoffnungen und -umsetzungen in der Fantasy korrespondiere. Angesichts der erschreckenden Zukunftsperspektive, die Umweltzerstörung u.a. den Kindern und Jugendlichen vor Augen führt und aus der es kein Entrinnen zu geben scheint, eröffne die fantastische Erzählung einen fiktiven Ort, an dem Rettergestalten alles zum Guten wenden. Dies wiederum wirke auch in die Realität der Leser und Leserinnen zurück und stärke sie in ihrem Vertrauen auf ihre Zukunft.

Bei einem Massenphänomen wie Harry Potter kommt als weitere Erklärungshypothese dazu, dass die sieben Bücher und Filme auch Bildungsromane sind, die das Aufwachsen des Jungen Harry Potter zum jungen Mann erzählen. Der Kampf gegen den bösen Magier, der Potters Leben und das aller guten Zauberer bedroht, spielt zu großen Teilen in der imaginären Zauberwelt während der Schuljahre auf Schloss Hogwarts und bietet durch den Schulrahmen einen hohen Grad an Identifikationsmöglichkeiten für Kinder



Klaus Zolondowski, *Drei Tannen*  
Aquarell/Bleistift auf Holz,  
45 x 42 cm, 2008.



und Jugendliche. Attraktiv ist vielleicht auch, dass die Helden „als Protagonistinnen und Protagonisten der fantastischen Jugendliteratur anfangs fast immer schwache Persönlichkeiten“ (Stenzel 2005, 179) sind, mit denen sich der Leser bzw. die Leserin leicht identifizieren kann.

Vergessen werden darf sicherlich darüber hinaus nicht, dass die Unterhaltungsqualität durch Aktion und Spannungselemente in großer Dichte den Lesebedürfnissen junger Rezipienten entgegenkommt. Reichen diese Aspekte aber, um auch im Religionsunterricht auf fantastische Literatur zu rekurrieren?

### Wie kann man die Fantasyliteratur religionspädagogisch nutzbar machen?

Publikationen, die auf mögliche empfehlenswerte Literatur in Form von Ganzschriften für den Religionsunterricht verweisen, berücksichtigen so gut wie keine Fantasyliteratur. (Vgl. Zimmermann 2012 und 2006, Lagenhorst 2011a und 2011b.) Während in der literaturwissenschaftlichen und theologischen Fachliteratur die Auseinandersetzung mit dem Harry-Potter-Phänomen und der Fantasyliteratur durchaus auf breiterer Ebene geführt wurde und wird, findet sich kaum eine didaktische Publikation, die dazu Zugänge für den Religionsunterricht skizziert und z.B. die Verbindung zwischen religiösen Motiven und Fantasy didaktisch nutzbar macht.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> *Reckless* wurde mit einer Erstauflage von über einer Million Exemplaren ausgeliefert (<http://www.boersenblatt.net/353536/>; Abruf am 03.04.2013) und erreichte in Deutschland sofort den

ersten Platz der Belletristik-Bestsellerliste. 15 Wochen lang blieb es auf einem der ersten acht Plätze.

Ein Weg der „Verwendung“ von Fantasy im Religionsunterricht ist somit, diese zu ignorieren. Bewusst wird das dann getan, wenn Bücher wie Harry Potter von christlich-fundamentalistischen Gruppen verteufelt werden, die dabei „Satan selbst am Werk sahen“ (Tomberg 2003, 514.) Einen anderen Weg geht Corinna Cornelius, die Motive aus Harry Potter herausarbeitet, welche in irgendeiner Weise theologische Bedeutung haben (Weihnachten, der Pate, Halloween), und diese bezüglich ihrer religionspädagogischen Relevanz untersucht. Sie folgert daraus, dass sich so die Möglichkeit biete, „jeweils von Rowlings trivialen Vorstellungen auszugehen und von da aus Reflexionen anzubieten.“ (Cornelius 2003, 45.) Was nützt aber ein solches Vorgehen, wenn die literarische Vorlage zu nichts mehr als als „Ausgangspunkt“ dient, weil „Rowlings religiöse Exkursionen teilweise noch nicht einmal volkskirchliches Niveau erreichen.“ (Ebd.) Damit kann einem solchen Vorgehen nicht einmal Provokations-, Anregungs-, Anfrage- oder Problemschilderungsfunktion zugestanden werden, es kann nur sehr bedingt Wirklichkeit erschließen und Möglichkeiten andeuten.<sup>8</sup>

Die Suche nach gewichtigeren mythologischen Motiven wie der Kampf zwischen Gut und Böse, die Entwicklung und Gestaltung des Helden und besonders die Frage nach einer „impliziten Theologie“ von Heilung und Vergebung, Gnade und Erbsünde, Opfer, Sendung (vgl. Drexler/

<sup>8</sup> An verschiedenen Stellen im Roman „Reckless“ spricht eine innere Stimme zu Jacob, um ihm einerseits als Form des Gewissens Entscheidungshilfen zu geben, andererseits aber auch, um ihm in dieser Form Mut zuzusprechen.

Wandinger 2004) führen hier aber vielleicht weiter. Als Symbole im Mythos einer (heilen) Welt finden sie sich als Urerfahrungen nicht nur in biblischen Texten, sondern auch in Fantasyerzählungen. Diese Wahrheiten im eher religionswissenschaftlichen Sinn wahrzunehmen (Korrelation wäre somit keine didaktische, sondern eine Wahrnehmungskategorie) und korrespondierend in christlichen Texten zu deuten, mag eine mögliche methodische Herangehensweise sein. Im Sinne von Biehls Symboldidaktik (Biehl 2002) müssten die Symbole allerdings „gebrochen“ werden, um den Unterschied zur biblischen Heilsgeschichte deutlich zu machen. Diese ist eben mehr als Fantasy, weil über die mythischen Elemente hinaus ein Anspruch auf Geschichtlichkeit und Wahrhaftigkeit der biblischen Texte besteht, der sie von fantastischen Texten unterscheidet. Gerade in Oberstufenklassen kann diese Differenz sicherlich mit Gewinn erarbeitet werden.

Es gibt nun aber auch Autoren wie z.B. C.S. Lewis, der wie in seiner siebenbändigen *Chronik von Narnia* (Erstausgabe 1950-1956) explizit religiöse Fragestellungen verfolgt. Durch einen Wandschrank geraten die Geschwister Lucy, Edmund, Susan und Peter mehr zufällig in das fantastische Land Narnia mit sprechenden Tieren, Faunen u. a., das von der „weißen Hexe“ bedroht wird. Zusammen mit den Bewohnern Narnias und dem Löwen Aslan besiegen sie die Hexe, obwohl Edmund teilweise als Verräter agiert. Es war dezidiert Lewis' Bestreben, in einem Kinderbuch ihm wichtige Aspekte des christlichen Glaubens (Opfer, Verrat, Stellvertretung, Endzeitkampf u. a.) darzustellen und er setzte dies um, indem er in seiner Fantasyerzählung Elemente der Heilsgeschichte mit solchen aus der Artusepik und der Antike verbunden hat, also ganz bewusst implizite Theologie narrativ verarbeitet hat. Diese Elemente aus der Heilsgeschichte sind feinsinnig und durchaus unterrichtlich verwertbar ausgestaltet, wenn man z.B. an die der Gethsemaneperikope nachgestaltete Opferszene denkt, die den Gedanken der Stellvertretung Jesu inszeniert und somit durchaus sinnvoll unterrichtlich mit Film- oder Textauszug verwendet werden kann. Solch ausgewählte Literatur, die trotz ihres fantastischen Charakters im Rahmen der Kategorisierung von christlicher Kinder- und Jugendliteratur dem Bereich mit direktem Bezug auf die jüdisch-christliche Botschaft zugerechnet werden kann (vgl. Motté 1996, 28), ist wahrscheinlich am ehesten geeignet eventuell als Ganzschrift und Klassenlektüre im RU zur Geltung zu kommen. Hier müsste mit entsprechendem Material eine Basis für unterrichtliche Beschäftigung geschaffen werden.

*Prof. Dr. Mirjam Zimmermann ist Professorin für Evangelische Theologie an der Universität Siegen.*

## Literatur

- Biehl**, Peter: Symbole geben zu lernen. Bd. 1: Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. Neukirchen-Vluyn 3. Aufl. 2002.
- Campbell**, Joseph: Der Heros in tausend Gestalten. Neuausgabe Frankfurt/M. 2011 (Erstausgabe 1949).
- Clute**, John/ Grant, John: The Encyclopedia of Fantasy. New York 1997
- Cornelius**, Corinna: Harry Potter – geretteter Retter im Kampf gegen dunkle Mächte? Religionspädagogischer Blick auf religiöse Implikationen, archaisch-mythologische Motive und supranaturale Elemente, Münster 2003
- Drexler**, Christoph/ Wandinger, Nikolaus: Die implizite Theologie „Harry Potters“. Eine dogmatisch-religionsdidaktische Perspektive auf J.K. Rowlings Romane. In: dies (Hg.), Leben, Tod und Zauberstab. Auf theologischer Spurensuche in Harry Potter. Münster 2004, 25-78.
- Funke**, Cormelia / Wigram, Lionel: Reckless. Steinernes Fleisch. Hamburg 2010.
- Haas**, Gerhard: Phantastik und die Rückseite des Mondes. Erscheinungsweise, Formen und Funktionen phantastischer Literatur. In: Willi Fähmann/ Michael Schlagheck/ Vera Steinkamp (Hg.), Spurensuche 12. Religion in der Kinder- und Jugendliteratur. Mythen, Mächte und Magie. Harry Potter oder die Frage nach dem Woher und Wohin in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. Mülheim 2001, 7-36.
- Hauser**, Linus: Harry Potter – einer der tausendgestaltigen Helden. In: Detlev Dormeyer/ Friedhelm Munzel (Hg.), Faszination „Harry Potter“. Was steckt dahinter? Münster 2005, 7-16.
- Isau**, Ralf: Fantasy: Eine fantastische Herausforderung. Zur Fantasyliteratur für Kinder und Jugendliche. Abzurufen unter <http://www.isau.de/werk/pdf/fantasy.pdf> (Abruf am 14.12.2012) Das Original erschien in Lehren und Lernen 5 (2002).
- Langenhorst**, Georg (Hg.): Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. München 2011(a)
- Ders., Literarische Texte im Religionsunterricht. Ein Handbuch für die Praxis. Freiburg 2011 (b)
- Meurer**, Thomas: Konkurrenz für Tora und Evangelium? Religionspädagogische Bemerkungen zu Befürchtungen und Hoffnungen rund um das Phänomen Harry Potter. Christenlehre/Religionsunterricht – Praxis 55/2 (2002), 58-62.
- Motté**, Magda: Auf der Suche nach dem verlorenen Gott. Religion in der Literatur der Gegenwart. Mainz 1996
- Schneidewind**, Friedhelm: Mythologie und phantastische Literatur, Essen 2008
- Schröer**, Siegfried: Jugendliteratur und christliche Erlösungshoffnung. Vom Widerstand junger Menschen gegen die Mächte des Bösen, Essen 2001.
- Stenzel**, Gudrun: Jugendliche Erlöser – Religiöse Themen, Stoffe und Motive in der fantastischen Kinder- und Jugendliteratur. In: Jürgen Heumann, Über Gott und die Welt. Religion, Sinn und Werte im Kinder- und Jugendbuch. Frankfurt/M. 2005, 177-199.
- Striet**, Magnus: Anweisungen zum seligen Leben? Ein nüchterner Blick (nicht nur) auf Harry Potter. Theologie und Glaube 92 (2002), 338-352
- Tomberg**, Markus: Muggel gegen Zauberer. Wie harmlos ist Harry Potter? Herder Korrespondenz 57 (2003), 514-518.
- Weinreich**, Frank: Fantasy. Einführung. Essen 2007
- Zimmermann**, Mirjam: Literatur für den Religionsunterricht. Kinder- und Jugendbücher für die Primar- und Sekundarstufe. Göttingen 2012
- Dies. (Hg.): RU praktisch mit Jugendliteratur, Göttingen 2006

# Beim Erzählen vertraue ich meinen inneren Bildern

## Bibelgeschichten erzählen oder lesen?

Von Judith Uhlhorn

Charlottes Blick ist auf die Erzählkerze in der Mitte gerichtet. Es ist ein bisschen eng im Erzählkreis. Lenny links neben ihr zappelt noch. Marwin zu ihrer Rechten lässt das Gummiband von seinem Overall zurückschnappen. Doch Charlotte stört das nicht, denn ihr Blick geht nach innen. Sie lauscht der Stimme, hört die Worte, konzentriert sich auf die Geschichte und die inneren Bilder, die die Geschichte bei ihr auslöst. Der Klassenraum, der Erzählkreis, die Anderen – Charlotte hat sie irgendwo hinter sich zurückgelassen. Jetzt ist sie mit allen Sinnen mitten in der Geschichte.

Biblische Geschichten erzählen – warum? Meine erste Antwort ist: Weil es Spaß macht. Wenn ich die biblischen Geschichten frei erzähle, kann ich die Hörerinnen und Hörer beobachten. Sie geben mir eine direkte Rückmeldung, ob ich zu langweilig erzähle: Etwa weil meine Szene nicht stimmig, mein Dialog belanglos oder mein Tonfall zu salbungsvoll ist. Wenn ich mich anbieten will, anstatt authentisch zu bleiben, sind gerade Kinder schonungslos: „Schönes Lächeln, aber nicht echt“. Recht gehabt. Beim Erzählen brauche ich mich nicht zu verstellen, stattdessen darf ich meinen inneren Bildern vertrauen. So kann die Geschichte, die ich erzähle, lebendig werden. Und es macht Spaß, die Geschichten lebendig werden zu lassen. Sowohl in der eigenen Erarbeitung der Geschichte als auch während des Erzählens, wenn ich in Charlottes gespanntes Gesicht schauen darf.

Als Geschichtenerzählerin erfinde ich nichts Neues zur biblischen Geschichte dazu, ich versuche mich konsequent in die Geschichte hineinzufühlen. Dies geschieht zunächst in der eigenen Auseinandersetzung mit dem Text in der Vorbereitung des Erzählens. Ich frage mich: „Wie riecht es? Was ist zu hören und zu sehen? Welche Charaktere begegnen mir und wie sprechen sie zueinander? Welche Gefühle lösen z.B. die Worte Jesu im Gegenüber aus?“ All diese Eindrücke haben bei den Ereignissen, von welchen die Geschichte erzählt, eine Rolle gespielt. Der biblische Text liefert das Gerüst der Geschichte, aber ausschmücken

darf ich sie. Ausschmücken dürfen wir sie alle, die wir mit und von diesen Geschichten leben.

Biblische Geschichten erzählen – warum? Weil die biblischen Geschichten darauf angelegt sind, erzählt zu werden. Der Bibeltext liefert die schriftliche Kurzform der Geschehnisse. Diese Kurzform muss erst wieder in eine Erzählform übersetzt werden. Sonst bleibt es beim Zitieren der Bibeltexte. Es fällt aber schwerer sich mit einem Zitat zu identifizieren als mit einer Erzählung, welche durch das Nadelöhr der eigenen Erfahrung gegangen ist. Wenn ich eine biblische Geschichte erzähle, werde ich selbst zur Zeugin dessen, was da geschehen ist. Als Zeugin mache ich mich angreifbar, auch das gehört dazu. Und als Zeugin werde ich persönlich ansprechbar auf meinen eigenen Glauben. Die Hörerinnen und Hörer spüren das. Sie werden unmittelbar herausgefordert sich zu positionieren. Von der Geschichte gefesselt oder durch Identifikationsfiguren eng mit der Geschichte verwoben, können auch die Hörerinnen und Hörer zu Zeugen werden. Dabei kann es passieren, dass sie die Geschichte selbst gegenüber den Erzählerinnen und Erzählern verteidigen.

Luca denkt nach. Er starrt vor sich hin. Sein Mund steht ein bisschen offen. Er soll eine Sprechblase ausfüllen. Was erzählt Joseph seinem besten Freund nach der Versöhnung mit seinen Brüdern? Luca denkt und denkt. Aber er schreibt nicht. Dann sagt er: „Ich verstehe das nicht. Joseph denkt doch jetzt nicht an seinen besten Freund. Er denkt nur an seinen Vater. Er will ihn bald wieder sehen. Wenn ich Joseph wäre, würde ich einen Brief schreiben – an meinen Vater.“ Luca hat die Vätergeschichten aufmerksam verfolgt. Er hat ein Gespür für die Beziehungskonstellationen und Probleme. Er hat sich eingefühlt. Er hat besser verstanden, worum es bei der Versöhnung geht als ich, die ich ihm diese Aufgabe gestellt habe.

*Judith Uhlhorn ist Vikarin in der Ev.-luth. Kirchengemeinde St. Cosmas und Damian in Herberhausen und in der St. Martins-Kirchengemeinde Roringen.*

# Bibel – lesen!

## Bibelgeschichten erzählen oder lesen?

Von Sönke von Stemm

**P**rof. S. aus H. ist sonst immer für einen Scherz zu haben, jetzt wird er ernst: „... und dann fragt mich doch eine junge Studentin – immerhin will sie Religionslehrerin werden: ‚Müssen wir auch so‘ne Bibel anschaffen für das Studium?‘“ Ja, wir brauchen die Bibel – für das Studium, zum Studium, und für den Religionsunterricht allemal. Und wenn wir dieses Buch nutzen und gebrauchen wollen, dann müssen wir mit unseren Schülerinnen und Schülern die Fertigkeit des Lesens von der Kindertagesstätte an vorleben, vorlesen und das Selbstlesen einüben. Wir müssen biblische Texte im Unterricht (vor-) lesen!

Die Untersuchung der Stiftung Lesen aus dem Jahr 2011 hat deutlich den Zusammenhang zwischen der Vorlesefähigkeit von Eltern und der Leistungsfähigkeit von Kindern herausgestellt. Zugleich aber hat die Studie erhoben, dass Kindern, denen vorgelesen wird, die also mit Büchern vertraut gemacht werden, selbstverständlich auch selbst leichter lesen (siehe [www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2011](http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2011)). Und darauf kommt es für den evangelischen Religionsunterricht an: Die Schülerinnen und Schüler müssen befähigt werden, sich selbst mit den Texten auseinanderzusetzen, selbst zu studieren und ein Urteil zu bilden.

Selbstverständlich gelingt eine intensive Auseinandersetzung mit einem biblischen Text und seinen Inhalten gerade auch durch eine gelungene Erzählung, durch eine Szene, ein Lied oder einen Film. Und wahrlich ist Lesen und Vorlesen von Bibeltexten im Unterricht eine methodische Herausforderung. So verdirbt wohl nichts mehr die Freude am Lesen wie jene Ansage, dass jetzt gemeinsam der Bibeltext gelesen werde, Vers für Vers, alle werden der Reihe nach beteiligt! Und schon zählen die Kinder mit Spannung ab, welcher Vers sie denn treffen wird. Der Vorgang des lauten Vorlesens ist mit Aufregung und Angst verbunden, der kleine Vers wird vielleicht noch im Stillen geübt, doch der Inhalt des Gelesenen rauscht über alle Köpfe hinweg.

Mit Lesen im Unterricht (eigentlich auch in Andacht und Gottesdienst) verbinde ich eher das Bild von vorlesenden Eltern oder Großeltern. Und selbst wenn die Zuhörenden nicht auf den Schoß genommen werden können oder sich um einen schönen Ohrensessel drängen, kommt es gerade doch auf die emotionale Tiefe des Vorlesens an. Diese ist es, die Kinder stärkt und sie lockt, das Buch möglichst auch selbst in die Hand zu nehmen und selbst zu lesen. Es lohnt sich daher gerade auch für Unterrichtende das Vorlesen zu üben, mit der Stimme ebenso zu arbeiten wie mit den Blicken auf die Zuhörenden. Ich bin dabei übrigens sicher, dass dies auch mit elektronischen Büchern in ihren unterschiedlichen Formen gelingt. Mir kommt es nicht so sehr auf die Kulturform des Blätterns von Papier an, vielmehr auf die Lust am eigenen Entdecken und Studieren von biblischen Texten.

Ich möchte Schülerinnen und Schülern Lust machen, mit dem Medium „Schriftlicher Text“ zu arbeiten, zu entschlüsseln, zusammensetzen und zu deuten. Solange es zum Kennzeichen christlicher Identität gehört, dass wir uns immer wieder auf die Inhalte besinnen, die in den biblischen Texten festgehalten sind, müssen wir Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, sich mit eben diesen Texten zu beschäftigen und eine eigene Deutung von deren Inhalt zu erarbeiten. Ganz bewusst möchte ich dieses Ziel in kleinen Schritten erreichen und zwar von Anbeginn an, und auch Kinder nicht ausschließen, die (noch) nicht lesen können oder niemals in der Lage sein werden zu lesen. Allen soll die Möglichkeit zum Selbstlesen eröffnet werden, um allen Lust an der Auseinandersetzung mit den (manchmal fremden) Texten der Bibel zu machen. Darum das Lesen und Vorlesen von biblischen Texten im Unterricht!

*Dr. Sönke von Stemm ist Dozent für den Bereich Konfirmandenarbeit am Religionspädagogischen Institut Loccum.*

## Simon auf der Suche

Literatur im Religionsunterricht der Förderschule  
Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Von Rike Haack und Birte Hagestedt

Sebastian<sup>1</sup> lacht, als er das Licht aus der Laterne vor sich hat. Seine motorischen Einschränkungen ermöglichen es ihm nicht, die Laterne selbst zu halten, daher übernimmt ein anderer Schüler dies für ihn und gibt sie dann an die nächste Schülerin weiter. Thema im Religionsunterricht ist die Geschichte „Die vier Lichter des Hirten Simon“ (Scheidl 2011), ein Bilderbuch von Gerda-Marie Scheidl.

Welche Chancen liegen in der Erarbeitung von Kinder- und Jugendliteratur im Religionsunterricht der Förderschule?

Wir gehen von einem Literaturbegriff aus, der jede Form sprachlicher Überlieferung umfasst und somit Bilderbücher einschließt. „Religionssensible Literatur“ nimmt ethische, existentielle oder transzendental-religiöse Fragestellungen in den Blick oder stellt einen direkten Bezug zur religiösen, in diesem Falle christlichen Überlieferung her. (Vgl. Zimmermann 2011 mit Bezug auf Motté 1996) Georg Langenhorst beschreibt fünf Chancen, die auf die Thematisierung von religionssensibler Literatur im Religionsunterricht übertragen werden können: Textspiegelung, Sprachsensibilisierung, Erfahrungserweiterung, Wirklichkeitserschließung und Möglichkeitsandeutung. (Langenhorst 2005, 229-235.) Das Buch „Die vier Lichter des Hirten Simon“ intendiert eine Auseinandersetzung mit christlichen Themen, die zugleich urmenschlichen Erfahrungen und Hoffnungen entsprechen: suchen, sich auf einem unsicheren Weg befinden, sich Bedürftigen zuwenden, freies Schenken, anderen Hoffnung (weiter)geben, schließlich überreich beschenkt werden (durch Gott) – allen gegenteiligen „Wahrscheinlichkeiten“ zum Trotz. Ähnliches finden

wir auch im Märchen „Sterntaler“, in welchem ein kleines Mädchen in Hingabe, Gottvertrauen und Freiheit Bedürftigen alles gibt, was sie besitzt, und am Ende die Sterne für sie als Goldtaler vom Himmel fallen.

Das Kinderbuch „Die vier Lichter des Hirten Simon“ erzählt die Geschichte des Hirten Simon, der seinen Vater beim Hüten der Schafe begleitet. Simon nimmt sich eines kleinen Lammes an, welches ihm während des Schlafs davonläuft. Er macht sich allein auf die lange Suche. Bei sich hat Simon eine Laterne mit vier Lichtern, ein Geschenk seines Vaters, die „dem im Dunkeln leuchten, der in Not ist“. Simon begegnet auf seinem Weg einem Dieb, einem verletzten Wolf und einem Bettler, Menschen, deren Lebenssituation „im Dunkeln“ liegen. Nach und nach verschenkt Simon die Lichter seiner Laterne und bringt auf diese Weise „Licht“ und Hoffnung in das Leben der anderen. Er tut dies aus Dankbarkeit und Barmherzigkeit und in Zuversicht trotz seiner schwierigen Lage, wenn auch nicht gänzlich ohne Zweifel und Ängste. Schließlich findet er in einem Stall sein Lamm und ein Baby in einer Krippe liegend und wird dort, als er diesem sein letztes Licht gibt, selbst „mit Licht beschenkt“.



<sup>1</sup> Die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden von der Redaktion geändert.

Elementar scheint, dass sich trotz aller Zweifel, Ängste und Bedrohungen das Festhalten an Zuversicht und Grundvertrauen lohnt, was seine Begründung und Erfüllung in der Begegnung mit Jesus in der Krippe findet und damit letztlich in der Begegnung mit Gott. Dort, in dieser Begegnung, wird Simon mit Licht und Freude beschenkt – und dort erhält er auch sein Lamm zurück, das ihm letztlich den Weg zu Gott gewiesen hat.

In die Figur des Vaters, der Simon auf die Suche schickt, ließe sich die Rolle Gottes, des „Vaters“, interpretieren. Dieser ruft den Menschen in seine Verantwortung, gibt ihm aber die Fähigkeiten, die er dazu braucht, „mit auf den Weg“. Der Mensch kann im Vertrauen auf sich als Geschöpf Gottes und im Glauben an Gott über die eigene Verantwortung hinaus Verantwortung für andere übernehmen und seinen Glauben und seine Hoffnung teilen bzw. weitergeben. Der Weg führt den suchenden Menschen zu Jesus Christus, hier findet er seine Hoffnung und seinen Glauben bestätigt. Dieser Aspekt soll mit den Schülerinnen und Schülern in dieser Unterrichtseinheit jedoch nicht thematisiert werden.

In der Geschichte scheint das Licht, das Simon selbst auf seinem Weg benötigt, durch das Abgeben zunächst abzunehmen, doch letztendlich hat Simon durch das Entdecken des Christuskindes teil an der „Fülle des Lichtes“. Quasi „gespiegelt“ (vgl. Langenhorst, a.a.O.) wird hier der Text der Weihnachtsgeschichte: Diese bietet den Rahmen für die Handlung des Bilderbuches, die darauf aufbaut und in dieser eingebettet ist. Darüber hinaus klingen thematisch auch weitere Abschnitte und Verse der Evangelien an, so z. B. Mt 6, 25-34 (par); Mt 7, 7-11 (par); Mt 7,12 (par); Mt 10, 5-15 (par); Mt 25, 31-40; Mk 12, 41-44 (par); Lk 6, 38.

Der Text des Bilderbuches, aber auch die Bilder selbst, können Schülerinnen und Schülern ihre religiöse Sprache leihen und damit dazu beitragen, sie einerseits religiös sprachfähig(er) zu machen und andererseits für religiöse Sprache zu sensibilisieren. Schülerinnen und Schülern werden durch die Geschichte Angebote gemacht, ihre individuellen religiösen Erfahrungen zu erweitern, sich ihre Wirklichkeit weiter zu erschließen, zu deuten und zu strukturieren, sie in ihrer Mehrdeutigkeit zu erfahren, aber auch neue Möglichkeiten ihrer Wirklichkeit zu entdecken und zu denken, so z.B. sich selbst als Gebende zu denken oder zu erfahren, obwohl dies in ihrem Alltag häufig nicht die Regel ist, weil sie dort oft auf Unterstützung durch andere angewiesen sind.

### **Der Hirte Simon und sein Lamm – im gemeinsamen Religionsunterricht zweier 3. Klassen einer Förderschule Schwerpunkt Geistige Entwicklung**

Die Unterrichtseinheit zum Kinderbuch „Die vier Lichter des Hirten Simon“ möchte den Schülerinnen und Schülern der zwei 3. Klassen der Förderschule Schwerpunkt

Geistige Entwicklung den Inhalt der Erzählung über den Hirtenjungen Simon sowie über diesen Inhalt erfahrbare religiös-christliche Themen nahebringen, die sich u. a. in der Angst und im (Gott)Vertrauen des Jungen, im Zuwenden und Schenken, in seiner Hoffnung und Freude zeigen. Dies geschieht über einen handlungs- und erfahrungsorientierten Ansatz, der der Heterogenität der Schülerschaft gerecht werden möchte.

Angestrebte Ziele der Unterrichtseinheit sind, dass die Schülerinnen und Schüler:

- den Inhalt des Kapitels/der Erzählung kennen.
- die Bedeutung der Laterne für den Hirten Simon erfassen und die Anzahl an Lichtern dem Inhalt der Erzählung entsprechend zuordnen können.
- im Darstellenden Spiel die Situation des Hirten Simon und die der anderen Figuren erfahren/beobachten/gestalten.
- deren emotionale Situation mit Hilfe von Bildmaterial (Emotionskarten) wiedergeben/reflektieren können.

Aufgrund ganz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen werden nicht alle Schülerinnen und Schüler die inhaltsbezogenen Kompetenzen in gleicher Qualität und in gleichem Umfang erreichen. Darüber hinaus werden diese nicht für alle Schülerinnen und Schüler überprüfbar sein, z. B. für einen schwer mehrfachbeeinträchtigten Schüler, der kaum über sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten verfügt. Es geht hier vielmehr um ein Bereitstellen und Ermöglichen bestimmter Erfahrungen.

Um eine Einordnung der Unterrichtseinheit in den Lehrplan vorzunehmen, erschien es uns sinnvoll, das Kerncurriculum Evangelische Religion für die Grundschule (Kerncurriculum 2006) heranzuziehen, da die geltenden „Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte – Evangelische Religion“ (Rahmenrichtlinien 1988) keine Kompetenzorientierung bieten.

Die Thematik lässt sich folgenden inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen zuordnen: „Nach den Menschen fragen: Die Schülerinnen und Schüler nehmen Freude, Trauer, Angst, Wut und Geborgenheit als Erfahrungen menschlichen Lebens bei sich und anderen wahr und drücken sie aus.“ (Kerncurriculum 2006, 15), „Nach der Verantwortung den Menschen in der Welt fragen: Die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass Menschen sich aus ihrem Glauben heraus für die Welt und andere Menschen einsetzen.“ (a.a.O., 24), sie „kennen Möglichkeiten der Hilfe für Schwache und Benachteiligte und können Motive dafür benennen.“ (a.a.O., 25), „Nach Jesus Christus fragen: Die Schülerinnen und Schüler nehmen den Menschen ‚Jesus von Nazareth‘ in seinem Lebensumfeld wahr und kennen Situationen aus seinem Leben.“ (a.a.O., 21)

In dieser Unterrichtseinheit liegt der Schwerpunkt auf den prozessbezogenen Kompetenzbereichen „Wahrnehmen/Beschreiben“, „Verstehen/Deuten“ und „Gestalten/Handeln.“ (a.a.O., 12f.) Die Schülerinnen und Schüler

hören und sehen die Erzählung (Wahrnehmen). Sie erfahren und erleben den Inhalt im Darstellenden Spiel (Wahrnehmen/Gestalten/Handeln) und reflektieren die Situation der Figuren mit Hilfe der Emotionskarten (Verstehen/Deuten). Ergänzend dazu setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Inhalt auf der gestalterischen Ebene auseinander (Gestalten), um ihn abschließend mit Hilfe von (Bild-)Material wiederzugeben bzw. zu reflektieren (Beschreiben/Verstehen/Deuten).

Nicht alle Schülerinnen und Schüler müssen die prozessbezogenen Kompetenzen in gleicher Weise erreichen. Für einige liegt der Schwerpunkt auf dem Erfahren des Inhaltes („Wahrnehmen“) und in der Teilhabe am Gruppengeschehen. Andere Schülerinnen und Schüler können über die Wiedergabe („Beschreiben“) hinaus den Inhalt reflektieren und kritisch hinterfragen und/oder persönliche Bezüge herstellen (Verstehen/Deuten“).

## Umsetzung der Unterrichtseinheit

Vor Beginn der Unterrichtseinheit wurde in Anlehnung an das Bilderbuch ein „Klettbuch“ gefertigt, welches flexible Einsatzmöglichkeiten bietet. Es setzt den Inhalt der Originalerzählung in fünf Kapiteln um und bietet die „Kulisse“ für die einzelnen Situationen der Erzählung, in die sich der Hirte Simon hineingestellt sieht. Die Figuren können während des Erzählens auf der Buchseite befestigt und wieder herausgelöst, in ein Legebild integriert oder losgelöst vom Buch verwendet werden.

Für alle Schülerinnen und Schüler erschließt sich der Inhalt des Buches über eine ganzheitlich handelnde und eine ikonisch gestalterische Auseinandersetzung. Im darstellenden Spiel erleben die Schülerinnen und Schüler den zuvor gehörten und gesehenen Inhalt des Kapitels nach und begeben sich in die unterschiedlichen Rollen der Protagonisten. Der Inhalt des Buches wird erfahrbar gemacht und schafft Möglichkeiten der Identifikation. Gleichwohl können die Schülerinnen und Schüler, die die Rolle des Zuschauers übernehmen, den Inhalt des Kapitels noch einmal nachvollziehen oder den Inhalt als

„Regieassistenten“ wiedergeben. Die Schülerinnen und Schüler ordnen den Rollen bekannte Emotionskarten zu. Das Spiel endet in einem Standbild.

Die Anfertigung eines eigenen kleinen Heftes, bestehend aus Malvorlagen der einzelnen Kapitel, vertieft deren Inhalte zusätzlich auf der ikonisch gestalterischen Ebene. Die Schülerinnen und Schüler malen die Vorlage aus und ergänzen diese um die bereits zugeschnittene Laterne mit der entsprechenden Anzahl an Lichtern. Auf diese Weise festigen sie den zuvor gehörten und im darstellenden Spiel nacherlebten Inhalt der Erzählung. Auf dem Deckblatt des Heftes befinden sich das Lamm und der Hirte Simon mit Klett befestigt. Diese können von den Schülerinnen und Schülern zum eigenen Nachspielen genutzt werden.

Im Anschluss an das Darstellende Spiel wird der Inhalt des Kapitels noch einmal wiederholt und die Situation der Figuren hervorgehoben. Eingeleitet wird das Unterrichtsgespräch über einen stummen Impuls (z. B. Laterne oder Klettfiguren). Es wird die Frage in den Raum gestellt, wem heute ein Licht gebracht werden soll (Dieben, Kranken, Armen, Kindern/Jesus). Das Singen des Liedes „Tragt in die Welt nun ein Licht“<sup>2</sup> bildet den Abschluss der Unterrichtsstunde.

Alle fünf Kapitel werden in gleichbleibender Struktur umgesetzt (vgl. „Verlaufsplanung“). Die Erfahrung hat gezeigt, dass unsere Schülerinnen und Schüler ausreichend Zeit und Ruhe in den einzelnen Phasen des Unterrichts benötigen, um die angestrebten Kompetenzen zu erlangen. Aus diesem Grund wurde in einer Unterrichtsstunde der methodische Schwerpunkt auf das Darstellende Spiel gesetzt und in der folgenden Unterrichtsstunde die gestalterische Umsetzung zur Wiederholung und Vertiefung gewählt. So ergeben sich mindestens zwei Unterrichtssequenzen pro Kapitel.

Eine andere Schülerschaft verlangt möglicherweise, dass das Darstellende Spiel und die gestalterische Umsetzung in einer Unterrichtsstunde realisiert werden.

<sup>2</sup> „Tragt in die Welt/ zu den Kranken/... nun ein Licht. Sagt allen: ‚Fürchtet euch nicht.‘ Gott hat euch lieb, groß und klein. Seht auf des Lichtes Schein!“ Text und Melodie: Wolfgang Longardt

### Verlaufsplanung einer Unterrichtsstunde (mit dem methodischer Schwerpunkt im Darstellenden Spiel)

Phase	Geplante Interaktion	Didaktisch-methodischer Kommentar	Medien/Sozialform
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> <li>Begrüßungslied „Mir ist ein Licht aufgegangen“<sup>3</sup> mit Herumreichen der Kerze</li> </ul>	<p>Anfangsritual</p> <p>Transparenz des Stundenverlaufes über Symbole an der Tafel</p>	<p>Sitzkreis am Boden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Symbole für Stundenverlauf an der Tafel („Kreis“, „Halbkreis“, „Darstellendes Spiel“, „Halbkreis“)</li> <li>Kerze</li> </ul>

<sup>3</sup> Text und Melodie: Detlev Jöcker

Phase	Geplante Interaktion	Didaktisch-methodischer Kommentar	Medien/Sozialform
Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freies Erzählen mit Hilfe des Buches (Wdh. mit Schwerpunktsetzung auf der zu thematisierenden Szene)</li> <li>• Anzünden der Lichter</li> <li>• SuS hören zu und beobachten</li> </ul>	Individualisierende Maßnahme <sup>4</sup>	Sitzhalbkreis (Boden oder Stühle) <ul style="list-style-type: none"> <li>• selbstgestaltetes Klettbuch</li> <li>• Laterne mit Teelichtern</li> <li>• Klangschale</li> </ul>
Anwendung/ Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstellung der Requisiten und Verteilung der Rollen</li> <li>• Darstellendes Spiel mit abschließendem Standbild</li> <li>• Reflexion über Zuordnung der Emotionskarten</li> <li>• erneuter Durchgang mit neuer Rollenverteilung</li> </ul>	Individualisierende Maßnahme  akustisches Signal für Beginn und Ende des Spiels	Darstellendes Spiel im Raum <ul style="list-style-type: none"> <li>• Requisiten</li> <li>• Klangschale</li> <li>• Emotionskarten</li> </ul>
Vertiefung/ Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiederholung des Unterrichtsgegenstandes im Unterrichtsgespräch:</li> <li>• Klettfiguren des Buches oder Emotionskarten als stummen Impuls darbieten und SuS wiederholen lassen</li> <li>• Anzünden der Lichter der Laterne</li> <li>• Darbietung eines Legebildes (Beispiele)</li> <li>• Überlegung mit SuS zusammen, „wem heute ein Licht gebracht werden kann“</li> </ul>	Festigung neu erworbenen Wissens	Sitzhalbkreis (am Boden oder auf Stühlen) <ul style="list-style-type: none"> <li>• selbstgestaltetes Klettbuch</li> <li>• Emotionskarten</li> <li>• Laterne mit entsprechender Anzahl an Teelichtern</li> </ul>
Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abschlusslied der Unterrichtseinheit „Tragt in die Welt nun ein Licht“</li> </ul>	Abschlussritual	Schale mit Teelicht aus der Laterne

Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler der Förderschule Geistige Entwicklung verlangt ein Angebot an unterschiedlichen Zugängen zum Unterrichtsgegenstand. Die verschiedenen Repräsentationsebenen stellen Differenzierungsmöglichkeiten bereit.<sup>4</sup>

So werden für einen schwer-mehrfachbeeinträchtigten Schüler (aber auch für alle anderen Schülerinnen und Schüler) Unterrichtsinhalte über sensorische Angebote „be-greifbar“ und erfahrbar gemacht: Die Anzahl der vorhandenen Lichter in Simons Laterne wird nicht nur über das Abzählen nachvollziehbar, sondern auch über das Hören einer entsprechend oft angeschlagenen Klangschale. Zudem wird die Laterne bei der Gestaltung des Bildes auf der ikonischen Ebene dargeboten. Die Rede vom Lamm wird konkreter durch das Ertasten von Schaffell und das Hören von Schafgeräuschen. Diese können einem schwer mehrfachbeeinträchtigten Schüler auch auf einem Resonanzbrett (vgl. Nielsen 1996, 92f) liegend angeboten werden. Durch das Brett werden die Geräusche der Schafe verstärkt und das Tastmaterial rutscht bzw. rollt aufgrund der Beschaffenheit des Brettes immer wieder zu dem Schüler zurück.

<sup>4</sup> Individualisierende Maßnahme: sensorische Angebote, Einbezug von Hilfsmitteln im Bereich der Unterstützten Kommunikation.

Eine andere Möglichkeit ist der Einsatz eines „Tastgehänges“, an welchem Schaffellkugeln an elastischen Bändern hängen, sodass eine möglichst große Selbsttätigkeit beim Ertasten möglich wird. Die Auseinandersetzungen mit dem Lerngegenstand sollten verbalisierend begleitet werden. Schülerinnen und Schüler, denen die sprachliche Ebene nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung steht, werden zusätzlich über Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation, wie z. B. einen Step-by-Step<sup>5</sup>, in das Unterrichtsgeschehen einbezogen.

Die enaktive und ikonische Ebene wird entsprechend der Schülerschaft um die symbolische Ebene ergänzt: Neben den Namen der Figuren werden den Schülerinnen und Schülern Satzstreifen zum Erlesen angeboten, die in der Phase der Reflexion zusätzlich als Impuls ins Gespräch hineingegeben werden können.

Schülerinnen und Schülern, die über die dazu erforderlichen Schreib- und Lesekompetenzen verfügen, kann eine vertiefende und/oder weiterführende Auseinandersetzung mit den Inhalten des Buches über Fragen zum Text, die schriftlich beantwortet werden, ermöglicht werden.

Darüber hinaus kann ein Bild aus dem Buch einen Schreibenanlass bieten, der Möglichkeiten der Vertiefung zulässt.

<sup>5</sup> Elektronisches Gerät zur Ersten Unterstützten Kommunikation.



Ausblickend auf Möglichkeiten und Grenzen innerhalb eines integrativen oder eines inklusiven Religionsunterrichts in der Grundschule wäre eine Übertragung der Unterrichtseinheit anteilig sicher möglich. Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -wege müssten bei der Planung und Realisierung der Einheit ebenso berücksichtigt werden wie die Größe der Lerngruppe, die zeitlichen Rahmenbedingungen und die personellen Möglichkeiten an Unterstützung für einzelne Schülerinnen und Schüler.

*Birte Hagestedt ist Dozentin für den Bereich Förderschule und Inklusion am Religionspädagogischen Institut Loccum.*

*Rike Haack ist Förderschullehrerin an der Oswald-Berkhan-Schule/Förderschule Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Braunschweig.*

## Literatur

- Langenhorst**, Georg: Theologie und Literatur. Ein Handbuch. Darmstadt 2005
- Motté**, Magda: Auf der Suche nach dem verlorenen Gott. Religion in der Literatur der Gegenwart, Mainz 1996
- Niedersächsisches Kultusministerium**: Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4, Evangelische Religion. 2006
- Dass: Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte – Evangelische Religion. 1988
- Nielsen**, Lilly: Schritt für Schritt. Frühes Lernen von sehgeschädigten und mehrfachbehinderten Kindern. Würzburg 1996
- Scheidl**, Gerda Marie: Die vier Lichter des Hirten Simon. 18. Auflage, Zürich 2011
- Zimmermann**, Mirjam: Literatur für den Religionsunterricht. Kinder und Jugendbücher für die Primar und Sekundarstufe. Göttingen/ Bristol 2012

# Nichts – Was im Leben wichtig ist

## Interpretation und Unterrichtsideen für die Sek I

Von Melanie Beiner

**W**as provoziert mehr? Ein Siebtklässler, der in einem Pflaumenbaum sitzt, „Nichts bedeutet irgendetwas“ ruft und die Mitschülerinnen und Mitschüler auslacht, weil sie noch etwas werden wollen? Oder eine 7. Klasse, die sich das nicht gefallen lässt und immer härtere Maßnahmen ergreift, um Dinge zusammenzutragen, die für sie eine Bedeutung haben?

Kaum ein Jugendbuch hat in jüngster Zeit jedenfalls so viel Kritik und die Frage nach der pädagogischen Eignung ausgelöst wie Janne Tellers „Nichts. Was im Leben wichtig ist“. Dabei stößt das Buch bei Jugendlichen überwiegend auf positive Resonanz, während sich Erwachsene, gerade auch Pädagoginnen und

Pädagogen kritisch geäußert haben und das Buch für den Unterricht verbieten wollten.

Neben den Kritikern gibt es aber auch die begeisterten Erwachsenen; „Nichts. Was im Leben wichtig ist“ wurde inzwischen mit mehreren Preisen ausgezeichnet und in 13 Sprachen übersetzt.

### „Nichts“ – worum es geht

Nach den Sommerferien kommen die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse im kleinen Vorort Taering wieder in ihrer Schule zusammen. Kurz nach Beginn des Unterrichts verlässt Pierre Anthon den Klassenraum, klettert auf einen Pflaumenbaum und wirft abwechselnd unreife Pflaumen und Sätze herab, die die anderen in der Klasse treffen. Die Sätze ranken sich alle um eine Aussage: Es lohnt sich nicht, etwas zu tun, weil nichts Bedeutung hat. Ab und zu folgt eine Begründung: „Denn alles fängt nur an, um aufzuhören. (...) Das Leben ist die Mühe überhaupt nicht wert“ (S. 11).



Die anderen in der Klasse, zu denen auch die Ich-Erzählerin Agnes gehört, begegnen diesem Geschehen mit einer Mischung aus Ahnung, dass Pierre Anthon recht haben könnte („Denn irgendetwas hatte er begriffen. Auch wenn wir uns nicht trauten, das zuzugeben.“ S. 11) und dem Versuch, den Mitschüler vom Gegenteil zu überzeugen. Erst werfen sie Steine nach ihm, dann kommt ihnen eine Idee: Sie tragen Gegenstände zusammen, die von Bedeutung sind und wollen Pierre Anthon auf diese Weise überzeugen, dass es „die Bedeutung“ gibt.

Nachdem sie schnell davon abkommen, Gegenstände zu holen, die früher einmal eine Bedeutung hatten oder für jemand anderen eine Bedeutung haben, begegnen sie sich mit einem radikalen Anspruch: Jeder muss etwas geben, das für ihn selbst von Bedeutung ist. Dabei zählt nicht die eigene Auswahl der Gegenstände, sondern immer ein anderer bestimmt, was der Nächste zu geben hat. Zum Ort des Geschehens wird ein altes Sägewerk; darin sammeln sie ihre Gegenstände und es wächst ein Berg von Bedeutung. Gleichzeitig wachsen auch Wut und Rachegefühle. Denn jeder und jede, die etwas gegeben hat, verpflichtet den nächsten Mitschüler auf ein noch größeres Opfer. Dabei landen so ziemlich alle Bedeutungswelten auf dem Berg im Sägewerk: angefangen bei den Lieblingsbüchern und den teuren Sandalen über einen Hamster, Gebetsteppich und Kruzifix, bis zu einem Sarg. In dem Sog, der entsteht, machen die Jugendlichen auch nicht vor der körperlichen Unversehrtheit halt: Sophie soll ihre Unschuld opfern und Jan-Johann, der letzte in der Reihe, seinen Finger, den er zum Gitarre spielen braucht.

Schließlich wird der Berg aus Bedeutung entdeckt. Zunächst machen sich Erschrecken und Entsetzen unter den Erwachsenen breit, dann jedoch werden die Jugendlichen bekannt und berühmt. Es scheint, als hätten sie ihr Ziel erreicht.

Doch am Ende eskaliert die Situation. Sofie wehrt sich gegen den Verkauf des Bergs aus Bedeutung an ein Museum und macht den anderen deutlich, dass sie mit dem Verkauf alle Opfer der Bedeutungslosigkeit anheim gestellt haben. „Sofie schrie und schrie. (...) Aber das Schlimmste war, dass mit diesem Schrei alles auseinanderzuberechnen schien. Als habe der Berg aus Bedeutung tatsächlich keine Bedeutung mehr, und damit verlor auch alles andere seine Bedeutung.“ (S. 128) Es kommt zu einer wilden Schlägerei, Agnes rennt und holt Pierre Anthon. Doch sie können ihn nicht von der Bedeutung überzeugen. Da entlädt sich die Wut auf die verlorene Bedeutung an ihm ...

## „Nichts“ – was es bedeuten kann

In Rezensionen und Materialien wird die Erzählung mal als Jugendroman, mal als Parabel bezeichnet. Auffällig

ist, dass die Personen in der Erzählung kaum individuelle Prägungen bekommen. Man erfährt über die Personen nur das Nötigste, damit man den Gang der Erzählung versteht. Wer ist eigentlich dieser Pierre Anthon, welche Erfahrungen, Entscheidungen oder Widerfahrnisse haben ihn veranlasst, sich für ein Leben im Pflaumenbaum zu entscheiden? Was hat die Erkenntnis „Nichts hat Bedeutung“ entstehen lassen?

Nichts davon ist Bestandteil der Erzählung. Man kann sich auch kaum mit einer der Personen identifizieren. Es wird kein Schicksal erzählt und der Leser oder die Leserin nimmt auch nicht teil etwa an einem möglichen Auf und Ab der Gefühlswelt einer der Jugendlichen.

Stattdessen werden die Gestalten typisiert dargestellt. Sie verkörpern typische Haltungen, die Menschen einnehmen können, aber sie werden in der Darstellung auf diese Haltung auch beschränkt. Das schafft beim Lesen eine eigentümliche Distanz und trägt in die Erzählung tatsächlich parabelartige Züge ein. Man merkt: Es geht nicht um eine oder mehrere Lebensgeschichten, es geht auch nicht um die komplexe Gefühlswelt von 14-Jährigen und ihr Ringen mit Anstrengung und Genuss, sondern es geht um eine Fragestellung, die anhand einer – man könnte fast sagen beliebigen 7. Klasse in Nordeuropa – in ihren Thesen und Widersprüchen ausprobiert wird. Es ist eine literarisch konstruierte Konfrontation unterschiedlicher Lebenshaltungen.

### Um welche Haltungen geht es?

Pierre Anthon provoziert seine Klassenkameraden mit einer Haltung der Gleichgültigkeit gegenüber menschlichem Streben nach individueller Bedeutung und Einflussnahme. Mit Sätzen wie „Nichts bedeutet irgendetwas. (...) Deshalb lohnt es sich nicht, irgendetwas zu tun. (...)“; oder „Und selbst wenn ihr etwas lernt, damit ihr glaubt, ihr könntet etwas, ist immer jemand da, der das besser kann als ihr“ (S. 23) relativiert er die Bedeutung des Einzelnen und seiner Wirkmöglichkeiten. An vielen Stellen im Buch wird die Begründung über einen „kosmischen“ Blick auf das große Ganze und den naturgegebenen Weltlauf vollzogen, angesichts dessen jeder Einzelne klein und unbedeutend ist und nach verhältnismäßig kurzer Zeit im Dasein wieder verschwindet. „In wenigen Jahren seid ihr alle tot und vergessen und nichts, also könnt ihr genauso gut sofort damit anfangen, euch darin zu üben.“ (S. 12)

Daneben findet sich auch noch eine andere Ausrichtung in den Äußerungen Pierre Anthon's, nämlich eine gesellschaftliche Kritik an bestehenden Wertmaßstäben:

„Warum tun alle so, als sei das, was nicht wichtig ist, sehr wichtig, während sie gleichzeitig unheimlich damit beschäftigt sind, so zu tun, als wenn das wirklich Wichtige überhaupt nicht wichtig ist?“ (S.21) „Falls dieser Misthaufen jemals etwas bedeutet hat, war damit an dem Tag Schluss, als ihr dafür eine Bezahlung angenommen habt.“ (S. 132)

Es ist die Frage nach der Bedeutsamkeit und dem Wert des eigenen Lebens angesichts der Erfahrung von begrenzten Möglichkeiten und es ist die Kritik an dem Versuch, diese Bedeutsamkeit durch das Befolgen von gesellschaftlich etablierten aber gleichwohl leeren Bedeutungsproduktionsstrategien zu gewinnen.

### Welche Haltung verkörpern die Jugendlichen?

Schon ganz zu Beginn werden auch die anderen Jugendlichen in der Klasse zu Partizipanten dieser kritischen Haltung. Alle Jugendliche wissen: Die Bedeutungswelten der Erwachsenen sind fragwürdig. Sie spüren am eigenen Dasein, wie aus ihnen etwas gemacht werden soll, was sie eigentlich nicht sind. *„Aus uns sollte etwas werden. Etwas werden bedeutete jemand werden, aber das wurde nicht laut gesagt. Es wurde auch nicht leise gesagt. Das lag einfach in der Luft oder in der Zeit oder im Zaun rings um die Schule oder in unseren Kopfkissen oder in den Kuschtieren, die, nachdem sie ausgedient hatten, ungerechterweise irgendwo auf Dachböden oder in Kellern gelandet waren, wo sie Staub ansammelten.“* (S.9)

Die Haltung, die den Jugendlichen dann „unterlegt“ wird, ist die der Angst. Sie trauen sich diese Einsicht nicht zu, sondern setzen alles daran, die gesellschaftlich anerkannten Symbolwelten, von der Literatur über Mode und Sport bis Religion und Familie in ihrer Bedeutung für sich selbst spürbar werden zu lassen. Dieses Spüren von Bedeutung läuft über den Modus des nicht freiwilligen Opfern. Denn: Habe ich mich selbst entschieden etwas aufzugeben, dann habe ich mich möglicherweise schon von der Bedeutung, die es für mich hat(te), getrennt. Erst wenn ich unvorhersehbar gezwungen werde, etwas herzugeben, was für mich wichtig ist, spüre ich, dass mir etwas fehlt. Über den Verlust von Bedeutungsvollem soll Bedeutung gewonnen werden – das ist der Plan.

Schonungslos sich selbst und den anderen gegenüber legen die Jugendlichen nun ein Verhalten an den Tag, das von Bedeutungsverlustgewinn zu Bedeutungsverlustgewinn selbstzerstörerischere Züge annimmt. War schon das Opfer eines Haustieres an der Grenze des Erträglichen, so zeigt das Ausgraben des toten Bruders, das Töten des Hundes und schließlich das Aufgeben der sexuellen Unversehrtheit und das Abhacken eines Fingers die steigende Bereitschaft von Destruktion. Es ist die Angst, die eigene Bedeutung zu verlieren, die schließlich Gewalt hervorbringt und zwar in einem Ausmaß, das letztendlich vor der eigenen Zerstörung und der anderer nicht halt macht.

In der Schlusszene bezeichnet Pierre Anthon im Sägewerk den Berg aus Bedeutung mit all den materiellen, ideellen, leibhaften und seelischen Opfern noch einmal als „Misthaufen“ und verlacht die anderen, weil sie diesen Berg, der ihnen so wichtig erschien, verkauft haben. Daraufhin wird er von den Jugendlichen gelyncht.

## „Nichts“ – in der Lebenswelt Jugendlicher

Unter Jugendlichen hat das Buch große Begeisterung ausgelöst. Was hält es an Potential für Jugendliche bereit?

Es nimmt ernst, dass es für Jugendliche in der Zeit des Erwachsenwerdens tatsächlich darum geht, Bedeutungswelten auf ihre Glaubwürdigkeit für sich selbst zu hinterfragen. Diese Auseinandersetzung birgt Gefährdungen, die sich nicht ein für allemal abschaffen lassen. Dass etwas auf dem Spiel steht, wenn es darum geht, seine Bedeutung in der Welt zu finden, das verschweigt „Nichts“ nicht.

Die Erzählung zeigt auch abgebrühtes Verhalten von Jugendlichen, kühle Konkurrenzgedanken, schonungslosen Gruppendruck. Dies alles in einer unemotionalen Weise, die Jugendliche weder auf ein Podest noch in den Abgrund der „schlimmen Jugend“ stellt. Ebenso wenig wird versucht, das Handeln durch zu viele Begründungen verstehbar zu machen und zu legitimieren.

Und schließlich traut die Erzählung den Jugendlichen eigene Handlungsmacht zu. Erwachsene kommen in dieser Welt der Jugendlichen so gut wie gar nicht vor. Alles, was in der Erzählung geschieht, steht in der Verantwortung der Jugendlichen. Das Bedürfnis nach Eigenständigkeit, Herausforderung und eigenen Risiken scheint mir heute einer der wichtigsten Aspekte für Jugendliche zu sein, die zwar wenig kontrolliert, aber dafür umso mehr verplant und verregelt ihre Zeit verbringen.

### Religionsensible Aspekte und didaktische Entscheidungen für die Thematisierung im Religionsunterricht

„Nichts“ thematisiert die Frage nach dem Zustandekommen von Bedeutung und eigenem Selbstwerterleben. Es geht aus meiner Sicht nicht um eine allgemeine Frage nach dem „Sinn des Lebens“, sondern um die Fragilität von Bedeutung angesichts der Möglichkeit einer radikalen Infragestellung menschlicher Existenz durch seine Sterblichkeit.

Dabei gibt das Buch eine Antwort auf die Frage und hält eine Kritik bereit:

Die Antwort des Protagonisten ist, dass die Erfahrung der eigenen zeitlichen und räumlichen Begrenzung die Bedeutung des Lebens so sehr infrage stellt, dass es besser ist, möglichst wenig Gewicht auf die eigene Existenz zu legen und dann das Beste daraus zu machen. Die Erfahrung der Begrenzung kommt dabei in einer unmittelbaren Weise auf. Sie muss nicht unbedingt in einem philosophischen System verankert werden, wird aber gerade als konkrete Erfahrung verhandelbar.

Die Kritik richtet sich an einen gesellschaftlichen Umgang mit der Auseinandersetzung mit Bedeutung und der Erfahrung von Begrenzung, der darin besteht, eigene Bedeutungswelten zu schaffen und sich eine Scheinwelt von Bedeutungen zu bauen, in denen die Frage nach der Bedeutung und die Erfahrung von Begrenzung keinen Platz mehr hat. In gewisser Weise duplizieren die Jugendlichen mit dem Bau eines Berges aus Bedeutung genau dieses Erschaffen einer eigenen Bedeutungswelt und nehmen damit eben dieselbe Selbstverleugnung vor, die sie anfangs noch in der Welt der Erwachsenen gespürt haben.

In gewisser Weise wird in „Nichts“ an den Jugendlichen durchexerziert, was passiert, wenn man sich der Illusion von übernommenen (und im Buch jedenfalls so verstandenen: überkommenen) Bedeutungswelten hingibt: Man lebt latent mit dem Selbstbetrug und jeder Versuch, sich daraus zu befreien, endet zerstörerisch.

Das Buch nimmt m.E. eine eindeutige Positionierung vor: Es gilt, Bedeutungslosigkeit auszuhalten und sich nichts vorzumachen. Pierre Anthon hat recht und behält recht. Die Jugendlichen werden anfangs noch etwas ambivalent und unsicher gezeigt, sie durchschauen das gesellschaftliche Spiel um Bedeutung; dann aber werden sie Zug um Zug die Verteidiger der Gesellschaft. Ausgestattet mit einem den Jugendlichen eigenen Radikalismus führen sie so der Gesellschaft vor, was passiert, wenn man die Bedeutung der Frage nach der Bedeutung nicht ernst nimmt.

Thematisiert man die Aspekte auf der Ebene der Antworten (Nihilismus, Gesellschaftskritik), dann entsteht daraus entweder ein völlig offener Lernprozess (im Sinne einer ganz allgemeinen Auseinandersetzung mit dem Sinn des Lebens) oder ein relativ geschlossener Lernprozess, der sich mit dem Nihilismus in seinen verschiedenen Spielarten auseinandersetzt. Interessanter scheint mir die Ebene der Fragen herauszufiltern und sie mit religiösen und/oder philosophischen Deutungen in Beziehung zu setzen. Ich sehe drei Aspekte:

1. Die Frage nach der Weltsicht,
2. Die Frage nach der Entstehung von Bedeutsamkeit,
3. Die Frage nach der Macht und Verführbarkeit von Menschen.

### 1. Die Frage nach der Weltsicht

„Nichts“ bietet eine bestimmte Weltsicht. Dass das eigene Leben angesichts der Begrenzung in Zeit und Raum nichts ist, ist eine Deutung, die man teilen kann, aber nicht teilen muss. Der rein physisch-mathematische Vergleich der Dauer eines Menschenlebens mit dem Zeitraum des Bestehens der Erde muss mich als Individuum nicht unbedingt beschweren. Erfahrungen von Wirksamkeit und Veränderung könnten dieser Weltsicht auch widersprechen.

Im Kontext religiöser Weltdeutungen trifft die Deutung sich in mancher Hinsicht mit Aussagen des Predigers

Salomo. Die Erfahrung von Begrenzung wird dort ebenso unveränderlich dargestellt: „Es ist alles eitel und ein Haschen nach Wind.“ „Der Mensch müht und plagt sich sein Leben lang und was hat er davon? Die Generationen kommen und gehen; und die Erde bleibt, wie sie ist.“ (Koh 1,3f.) Der Vergleich mit der Größe des Kosmos, in dem das eigene Leben klein erscheint, taucht auch in der atl. Weisheit auf.

### 2. Die Frage nach der Entstehung von Bedeutsamkeit

Bedeutung ist eine Zuschreibung, die auf Wertvorstellungen basiert. Nichts hat von sich aus eine Bedeutung, sondern bekommt Bedeutung durch Anerkennungsprozesse zugeschrieben. Anerkennung von Bedeutung ist immer sozial vermittelt. Im Kontext christlich-jüdischer Weltdeutung ist die Anerkennung der Person ein gottgewolltes Geschehen („Und siehe, es war sehr gut.“ Gen 1). Das protestantische Gottesverständnis deutet die Person als anerkennenswert und bedeutungsvoll und begründet die Bedeutung einer Person nicht innerweltlich, sondern transzendental, und zunächst einmal unabhängig von menschlicher Einflussnahme und Macht. Bedeutung lässt sich nicht „herstellen“, sondern nur zusagen, und die Grundaussage der Schöpfung ist eine Zusage der positiven Bedeutung der Schöpfung und seiner Geschöpfe. Insofern zeigt sich gerade an den Bedeutungen, die im eigenen Leben auftauchen, sowohl die Relevanz von sozialen Anerkennungsprozessen als auch deren Begrenzung. Mir kann etwas noch so bedeutend sein, es muss ein anderer nicht genauso sehen. Die konsequente Ablehnung von Bedeutungszuschreibungen in „Nichts“ macht sichtbar, dass trotz aller Anstrengung „Bedeutung“ kein Akt willentlicher Entscheidung ist.

Die Unmöglichkeit, Bedeutung herzustellen, wird in biblischem Kontext z.B. in der Erzählung vom goldenen Kalb thematisiert. Die Unsicherheit göttlicher Existenz verführt hier dazu, selbst wertvolle Gegenstände zu sammeln und ihnen dann göttliche Bedeutung zuzuschreiben, was letztendlich ebenso scheitert wie bei dem Berg aus Bedeutung.

Die Frage, was Bedeutung gewährleistet, wird in „Nichts“ unterschiedlich beantwortet: Pierre Anthon sagt „nichts“, es gibt die Gewähr nicht. Die Klassenkameraden sagen: das subjektive Erleben. Sie scheitern nicht daran, ihre eigenen Dinge als bedeutsam zu erleben, wohl aber daran, sie einem anderen zu vermitteln. Die menschlich vermittelten Bedeutungen können sich verändern. Die Radikalität und Abschreckung der Erzählung bestehen u.a. darin, dass alles, selbst seelisches Leiden und körperliche Unversehrtheit, bedeutungslos werden kann.

### 3. Die Frage nach der Macht und Verführbarkeit des Menschen

Die Erfahrung, in einem sozialen Kontext Bedeutsamkeiten durch Anerkennung wachsen zu lassen, stellt vor die Frage nach der Verführbarkeit und nach Situationen der

Versuchung. Irgendwann steigern die Klassenkameraden sich so in die Sammlung hinein, dass sie nicht mehr herauskönnen. Sie lassen sich provozieren und mit der ihnen von Pierre Anthon abgesprochenen Macht zur Veränderung widersetzen sich die Jugendlichen einem Verharren in Nichtstun und Resignation. Sie erwidern diese Haltung mit dem Einsatz von Leidenschaft und Schuldigwerden. Sie probieren radikales Handeln aus und erfahren sich als handelnde, verantwortliche und schulfähige Wesen. Erst diese Grenzüberschreitung wird etwas, das bleibend für sie Bedeutung gewinnt. Aus der Asche, die nach dem Brand des Bergs aus Bedeutung übrig geblieben ist, nimmt jeder etwas mit. *„Ich habe immer noch die Streichholzschatel mit der Asche vom Sägewerk und dem Berg aus Bedeutung. Dann und wann hole ich sie vor und schaue sie an. Und wenn ich vorsichtig die abgenutzte Pappschatel öffne und auf die graue Asche blicke, bekomme ich dieses merkwürdige Gefühl im Bauch. Und selbst wenn ich nicht erklären kann, was das ist, weiß ich doch, dass es etwas ist, was Bedeutung hat.“* (S. 140)

Im Kontext religiöser Deutung kann diese Versuchung thematisiert und auch verglichen werden mit biblischen Versuchungserzählungen. Auch in der Versuchungserzählung Adams und Evas ist die Grenzüberschreitung, das Erleben von eigenmächtigem Handeln und Schuldfähigkeit in Abgrenzung zum Vorgegebenen der Moment, in dem die Person als erkenntnisfähiges und urteilsfähiges, mündiges Subjekt entsteht. Auf die Bedeutung des Baumes in diesem Zusammenhang weist Norbert Brieden (Brieden 2013) hin.

Alle drei Aspekte berühren zentrale Fragen von Menschen im Jugendalter: Es geht um das Verhandeln von Weltansichten, die Infragestellung von Bedeutungswelten und die Erfahrung eigener Macht und Ohnmacht. Alle drei Themenschwerpunkte setzen eine Lektüre des Buches in der Klasse voraus.

#### Quelle:

Teller, Janne: Nichts. Was im Leben wichtig ist, München 2010

#### Literatur

**Althoff**, Christiane/von Schachtmeyer, Christiane (Hg.): Lektüre. Kopiervorlagen. Nichts. Was im Leben wichtig ist, München 2012

**Brieden**, Norbert: Die ungeheuerliche Story vom „Nichts“. Janne Tellers Roman „Nichts. Was im Leben wichtig ist“ als moderne Sündenfallparabel, in: Katechetische Blätter 2/2013, S. 96-101

**Löwenstein**, Sascha: Nichts. Was im Leben wichtig ist. Zum Umgang mit der Sinnkrise in der Gegenwartsliteratur. Ein Aufriss, in: Thomas Maier (Hg.): Literatur in crisistijd. Kirse – welche Krise!?, Berlin 2011

**Roschmann**, Achim: Einfach Deutsch. Unterrichtsmodell. Nichts. Was im Leben wichtig ist, hg. v. Johannes Diekhans, Paderborn 2012

**Sauer** Fabian: Eine Kiste voller Bedeutung Eine 7. Klasse lässt sich auf ein Experiment in Anlehnung an Janne Tellers Roman „Nichts“ einin: Katechetische Blätter 2/2013, S. 102-104  
<http://www.zeit.de/kultur/literatur/2010-08/janne-teller>. Letzter Abruf: 9. April 2013

## Vorschläge für den Unterricht

### Welt deuten – Welt unterschiedlich sehen

#### 1. Pierre Anthon und wie er die Welt sieht

- a. Tragt die Äußerungen Pierre Anthon's über seine Sicht der Welt zusammen. Unterscheidet die Äußerungen in drei Aspekte:
  - Wie beschreibt er das Leben des Menschen?
  - Was empfiehlt er zu tun?
  - Mit welchen Argumenten begründet er seine Haltung?



© Foto: littleny – Fotolia.com

- b. Sammelt Eigenschaften, wie ein Mensch sich selbst sieht, der diese Haltung vertritt. Schreibt die Eigenschaften um das Bild.
- c. Versetzt euch in die Haltung von Pierre Anthon. Schreibt einen kleinen inneren Monolog „Die Welt in meinen Augen“.
- d. Diskutiert die Haltung von Pierre Anthon. Welche Erfahrungen und Beschreibungen teilt ihr? Wo widerspricht ihr?

## 2. Die Welt mit anderen Augen sehen

- a. Pierre Anthon trifft ...  
*Neben die Weltsicht Pierre Anthon's sollen weitere Weltsichten gestellt werden. Das kann z. B. durch andere literarische Gestalten geschehen. Von jeder wird ein Textauszug bereitgestellt, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen. So wird einer fiktiven Gestalt keine reale Gestalt gegenübergestellt, die es vermeintlich „besser“ weiß. Auf der literarischen Ebene werden verschiedene Deutungskonzepte verarbeitet. Die literarische Verarbeitung von Positionen ermöglicht außerdem eher wahrzunehmen, dass es sich bei allen Positionen um eine Deutung der Welt handelt, die nicht „objektiv“ gegeben ist.*

Pierre Anthon trifft ...

- z. B. Polleke (M 1)
- z. B. Oskar (M 2)

*Auszüge aus den Büchern werden vorgestellt und gelesen. Es kann ebenso wie bei Pierre Anthon eine genauere Beschäftigung mit der Lebenshaltung, den Erfahrungen und dem Umgang damit geben. Schließlich können die Schülerinnen und Schüler eine Diskussion der drei Figuren führen.*

- b. Salomo, Paulus, Maria und Co. Biblische Gestalten sehen die Welt.

*In ähnlicher Weise können Textauszüge biblischer Gestalten gewählt werden. Der Prediger Salomo bietet sich an. Daneben aber auch Texte von Paulus oder z. B. eines Propheten.*

*Intention dieses Arbeitsschrittes ist es, zum einen die Frage nach einer religiösen Deutung der Welt ins Spiel zu bringen. Dies aber nicht im Sinne einer „Überbietung“, sondern so, dass auch innerhalb biblischer Deutungen die Unterschiede und verschiedenen Zugänge deutlich werden.*

## Berge aus Bedeutung

### 1. Bedeutungswelten in „Nichts“

- a. Agnes und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler sammeln Dinge, die für sie Bedeutung haben. Schreibt diese Gegenstände auf ein Blatt. Die Gegenstände können stellvertretend stehen für ganze „Bedeutungswelten“:

Bücher	–	Bedeutung von Literatur
Grüne Schuhe	–	Bedeutung von Mode und Schönheit
Fahrrad	–	...
...	–	...

Findet für alle Gegenstände passende „Bedeutungswelten und Lebensbereiche, die Menschen wichtig sind“. (Vgl. auch Althoff/v. Schachtmeyer 2012, S. 11f.)

- b. Die Bedeutung der Dinge, die die Klassenkameradinnen und Klassenkameraden auf den Berg aus Bedeutung geben, scheint zuzunehmen.  
 Einigt euch auf eine Einteilung: Wo wird jeweils eine neue Bedeutungsebene erreicht? Begründet eure Entscheidung.

### 2. Bedeutungen entstehen und vergehen

- a. Pierre Anthon erkennt „Die Bedeutung“ bis zuletzt nicht an. Er führt mehrere Gründe an. Tragt sie zusammen. Welche Gründe leuchten euch ein?

Obwohl die Klasse bis an die Grenzen des Möglichen geht, um Bedeutungsvolles zusammenzutragen, kann sie aus ihren Gegenständen für Pierre Anthon keine Bedeutung machen.

Überlegt: Warum lässt sich Bedeutung nicht „herstellen“? Formuliert einige Sätze über das „Wesen von Bedeutung“.

- b. Welche Dinge oder Bedeutungswelten prägen euch? Tragt Beispiele zusammen. Nehmt euch jeweils ein Beispiel heraus und überlegt: Wie ist die Bedeutung für mich entstanden?
- c. In der Bibel gibt es die Erzählung vom goldenen Kalb. Die Israeliten tragen wertvolle Gegenstände aus Gold zusammen und machen daraus ein goldenes Kalb, das sie anbeten.

<sup>1</sup>Das Volk Israel unten im Lager hatte lange auf die Rückkehr von Mose gewartet. Als er immer noch nicht kam, liefen alle Männer bei Aaron zusammen und forderten: „Mach uns einen Gott,

der uns schützt und führt! Denn was aus diesem Mose geworden ist, der uns aus Ägypten hierher geführt hat – niemand weiß es.“

<sup>2</sup>Aaron sagte zu ihnen: „Nehmt euren Frauen, Söhnen und Töchtern die goldenen Ringe ab, die sie an den Ohren tragen, und bringt sie her!“

<sup>3</sup>Alle nahmen ihre goldenen Ohrringe ab und brachten sie zu Aaron.

<sup>4</sup>Er schmolz sie ein, goss das Gold in eine Form und machte daraus das Standbild eines Jungstiers. Da riefen alle: „Hier ist dein Gott, Israel, der dich aus Ägypten hierher geführt hat!“

<sup>5</sup>Aaron errichtete vor dem goldenen Stierbild einen Altar und ließ im Lager bekannt machen: „Morgen feiern wir ein Fest für den HERRN!“

<sup>6</sup>Früh am nächsten Morgen brachten die Leute Tiere, die als Brandopfer dargebracht oder für das Opfermahl geschlachtet wurden. Sie setzten sich zum Essen und Trinken nieder und danach begannen sie einen wilden Tanz.

<sup>7</sup>Da sagte der HERR zu Mose: „Steig schnell hinunter! Dein Volk, das du aus Ägypten hierher geführt hast, läuft ins Verderben.“

<sup>8</sup>Sie sind sehr schnell von dem Weg abgewichen, den ich ihnen mit meinen Geboten gewiesen habe: Ein gegossenes Kalb haben sie sich gemacht, sie haben es angebetet und ihm Opfer dargebracht und gerufen: ‚Hier ist dein Gott, Israel, der dich aus Ägypten hierher geführt hat!‘

Vergleicht das, was die Israeliten machen mit dem, was die Jugendlichen machen. Gibt es Gemeinsamkeiten? Wo seht ihr Unterschiede?

Die Israeliten stellen etwas her und geben ihm die Bedeutung „Gott“. In der Erzählung wird gesagt, Gott hält das für einen falschen Weg. Nehmt Stellung dazu.

- d. Die Autorin Janne Teller verbindet mit dem Buch eine Kritik an der Gesellschaft. In einem Interview sagt sie:

*„Junge Leute stellen sich alle fundamentalen Fragen ganz von allein. Es sind die Erwachsenen, die sich unwohl fühlen, wenn an der Lackierung all dessen gekratzt wird, was wir aus reinem Konformismus täglich mitmachen. (...) Eigentlich kämpft jeder gegen den Pierre Anthon in seinem eigenen Kopf. Diese Kinder werden Fanatiker, ihn dort herauszubekommen – wie so viele Erwachsenen, die mit ihren religiösen oder anderweitigen Wahrheiten den Zweifel zu überdröhnen versuchen.“*

(www.zeit.de/kultur/literatur/2010-08/janne-teller)

Erklärt die Meinung der Autorin. Seht ihr in der Gesellschaft heute Beispiele, wie die Frage nach Bedeutung verdeckt oder „überdröhnt“ wird? Nennt Beispiele oder Gegenbeispiele.

## Alle Macht der Welt

### 1. Machtspiele: Was geht...?

#### Liedtext: „Alles nur in meinem Kopf“ von Andreas Bourani

Ich kann in 3 Sekunden die Welt erobern  
Den Himmel stürmen und in mir wohnen.  
In 2 Sekunden Frieden stiften, Liebe machen,  
den Feind vergiften.  
In ‘ner Sekunde Schlösser bauen  
2 Tage einzieh‘n und alles kaputt hau‘n.  
Alles Geld der Welt verbrenn‘  
und heut‘ die Zukunft kenn‘.

*Ref:* Und das ist alles nur in meinem Kopf.  
Und das ist alles nur in meinem Kopf.  
Ich wär‘ gern länger dort geblieben,  
doch die Gedanken kommen und fliegen.  
Alles nur in meinem Kopf  
Und das ist alles nur in meinem Kopf.

Wir sind für 2 Sekunden Ewigkeit unsichtbar  
Ich stopp die Zeit  
Kann in Sekunden Fliegen lernen  
Und weiß wie’s sein kann, nie zu sterben.  
Die Welt durch deine Augen seh‘n.  
Augen zu und durch Waende geh‘n.

*Ref:* Und das ist alles...

Du bist wie ich, ich bin wie du  
Wir alle sind aus Fantasie  
Wir sind aus Staub und Fantasie  
Wir sind aus Staub und Fantasie

*Ref:* Und das ist alles nur in meinem Kopf.

© Edition You Can Buy Taste/ Edition Viertelkind;  
BMG Rights Management GmbH, Berlin;  
Sony/ATV Music Publishing (Germany) GmbH, Berlin

- a. Lest den Liedtext und tragt zusammen, was einer in Gedanken kann.  
Seht euch die erste Zeile an: In drei Sekunden passiert Entgegengesetztes. Überlegt, was ihr in drei Sekunden „könntet“. Versucht es mit ähnlichen Unterschieden in einer Strophe zu bringen.  
Seht euch die zweite Zeile an: In ihr werden Grenzen überschritten. Nennt die Grenzen. Welche Grenzen möchtet ihr überschreiten? Versucht auch das in eine Strophe zu bringen.  
„Das ist alles nur in meinem Kopf“ heißt es im Text. Wer oder was hat wirklich Macht, die Welt zu erobern und Grenzen zu überschreiten?  
Sammelt alles, was euch einfällt.

b. Was ist eigentlich Macht?

Definitionen von Macht:

Macht ist, andere dazu zu bringen, das zu tun, was man selbst möchte.

Macht hat der, der tut, was er tun will.

Macht ist nur da, wo der Mächtige akzeptiert wird. Macht hat einer nur, wenn andere ihm Macht gewähren.

Macht ist das Vermögen, das Mögliche in Wirklichkeit zu überführen.

Diskutiert die Definitionen von Macht. Welche leuchten euch ein? Nennt Gründe oder Beispiele.

2. Verführbarkeit und Macht. Die Machtverhältnisse in „Nichts“

a. Die Machtverhältnisse in „Nichts“

Teilt die Erzählung in Abschnitte:

- Pierre Anthon provoziert seine Mitschüler
• Die Klasse lässt den Berg aus Bedeutung entstehen
• Sofie wehrt sich gegen den Verkauf

Überlegt für jeden Teil: Wer hat Macht über wen? Welche Definition von Macht passt?

b. Verführbarkeit und Macht

„Wir hätten aufhören sollen, bevor es so weit gekommen war. Jetzt war es irgendwie zu spät, auch wenn ich tat, was ich konnte.“ (S. 28)

Agnes kommt schon ganz am Anfang zu dem Schluss, dass die Jugendlichen in einen Sog geraten. Erklärt, wie es dazu kommt. Nennt aktuelle politische und gesellschaftliche Beispiele, in denen eine Sogwirkung durch Gruppendruck oder durch Wut und Rache entstehen.

c. Adam und Eva

In der Bibel werden gleich zu Beginn die ersten Menschen verführt: Adam und Eva. Erst nachdem sie ein Gebot übertreten, können sie zwischen Gut und Böse unterscheiden, heißt es. Was glaubst du: Was treibt Menschen, Grenzen zu überschreiten? Gehört es zum Menschsein dazu?



Suzanne Valadon. Adam und Eva. 1909. Musée National d'Art Moderne, Centre Georges Pompidou. © Foto: Bob Swain / picasaweb.google.com

HINWEIS

Die Materialien zu diesem Artikel haben wir für Sie unter www.rpi-loccum.de/pelikan im Internet zusammengestellt.





# „Warum bin ich auf der Welt?“

Bausteine für eine schöpfungstheologische Lektüre von Wolf Erlbruchs „Die große Frage“ im Jahrgang 5/6

Von Kirsten Rabe

## Vorüberlegungen



Die Originalausgabe des Bilderbuches von Wolf Erlbruch erschien 2003 unter dem Titel „La grande question“ bei Éditions Étre in Paris. Der Peter Hammer Verlag in Wuppertal hat das Buch 2004 in Deutschland herausgegeben. 2012 erschien es als Sonderausgabe bereits in der 7. Auflage und ist ab 7,90 Euro im Buchhandel erhältlich. Empfohlen wird das Buch für Kinder ab vier Jahren, es lässt sich über die erste

Erzählebene hinaus allerdings mit Schülerinnen und Schülern ab Klasse 5/6 noch einmal neu und anders lesen.

Der Ursprung dieses Kinder- wie Erwachsenenbuches könnte nicht deutlicher schöpfungstheologisch verortet sein: Es entstand als Auftragsarbeit des französischen Département Val de Marne im Großraum von Paris. Hier gibt es die Tradition, dass die Regierung für jeden neuen Geburtsjahrgang bei einem Künstler ein eigens für diese Kinder verfasstes Buch in Auftrag gibt, das dann zur Geburt verschenkt wird. 2003 war es Wolf Erlbruch, bekannter deutscher Kinderbuchautor und Illustrator, geboren 1948 in Wuppertal und dort auch mit seiner Familie zu Hause, dessen Aufgabe es wurde, einen Beitrag zur Identitätsstiftung dieser Kinder zu leisten.

Die Stadt Wuppertal hat seitdem diese Tradition aufgegriffen und verschenkt Erlbruchs Buch zum Schulbeginn an alle neuen Erstklässler (vgl. zu den Informationen Thadden 2004).

## Die große Frage – und viele Antworten

Erlbruchs Geschichte, erzählt auf 21 Doppelseiten, lebt von großen, schlicht gehaltenen Bildern, Collagen in überraschend wenigen Farben und Mustern, die leitmotivisch wiederkehren und die einzelnen Szenen und Figuren miteinander verbinden. Nicht weniger stark gibt sich der sparsam, aber eindrücklich gesetzte Text. Eine 22. Doppelseite lässt Raum für persönliche Gedanken zur eigenen Lebensgeschichte: *„Im Laufe der Zeit, wenn du größer wirst, findest du bestimmt noch viele Antworten auf die große Frage. Hier kannst du sie aufschreiben.“*

Ein Kind, namentlich nicht festgelegt, ist Protagonist dieses Buches – und kommt dabei nicht ein einziges Mal selbst zu Wort. Auf dem Buchcover steht es lachend und mit ausgebreiteten Armen, offen für diese Welt, seitlich auf einer blauen Kugel, der angedeuteten Erde. Dabei ist diese so stark in ihrer Anziehungskraft, dass das Kind nicht hinunterfällt. „Die große Frage“, so ist die Szene überschrieben. Diese Frage wird im ganzen Buch nicht formuliert und lässt sich allein aus den Antworten erschließen: „Warum bin ich auf der Welt?“

Das Kind unternimmt eine Reise durch diese Welt, trifft auf ihm nahe wie fremde Menschen, auf Tiere und die Natur, sogar auf den Tod. Alle geben eine Antwort auf die „große Frage“, aus ihrer eigenen Perspektive, ihrer persönlichen Erfahrung und ihrem Selbstverständnis innerhalb der Schöpfung heraus. Das Sympathische an diesen Antworten ist, dass sie keinen Absolutheitsanspruch stellen, vielmehr authentische Momentaufnahmen sind und damit Teile einer wohl erst in ihrer Gesamtheit vollständigen Antwort.

Die erste Erklärung für den Sinn der eigenen Existenz gibt der große Bruder: *„Um Geburtstag zu feiern“*, sagt er, pustet die fünf Kerzen auf seiner Torte aus und setzt damit im doppelten Sinne die Ausgangssituation der Geschichte.

*Um das Leben zu genießen*, sei man auf der Welt, „zum Schnurren“ und „Mäusefangen“, „zum Bellen“ und „um

den Mond anzuheulen“, so die Meinung von Katze und Hund; „zum Essen“ die genussvolle Antwort des dicken Mannes.

Aber auch, *um etwas aus seinem Leben zu machen*, „die Wolken zu küssen“ (der Pilot), „damit du eines Tages bis drei zählen kannst“ (die Drei), „um die Meere zu befahren“ (der Matrose), „früh“ aufzustehen (der Bäcker), sogar „um zu kämpfen“ (der Boxer) und „zu gehorchen“ sei man auf der Welt, so die sperrige Antwort des Soldaten. Der Vogel ist sich sicher: „Um dein Lied zu singen, bist du da.“ Dabei verspreche das Leben nicht immer leicht zu sein, man benötige auf dieser Welt Geduld (so der Gärtner) und Vertrauen (der Blinde).

Der Mensch sei auf der Welt, *um als Beziehungswesen zu leben*, das aus Liebe heraus entstanden ist, „weil Mama und ich uns lieb haben“ (der Vater), das selbst geliebt werde (die Mutter) und da sei, „um verwöhnt“ (die Großmutter) und „gestreichelt zu werden“ (das Kaninchen). Vor allem aber sei man *um seiner selbst willen* auf der Welt: „um dich selbst lieb zu haben“ (die Schwester) und „um da zu sein“ (der Stein).

Sympathisch ist die Antwort der Ente, die gesteht: „Ich habe keine Ahnung.“ Genau in der Mitte des Buches kommt der Tod zu Wort und erklärt dem Kind liebevoll und lebensbejahend: „Du bist auf der Welt, um das Leben zu lieben.“ Beide Figuren sind übrigens bekannt aus Wolf Erlbruchs „Ente, Tod und Tulpe“, einem Kinderbuch mit dem Anliegen, den Gedanken des Todes in das Selbstverständnis des Lebens hineinzunehmen.

## Didaktische Überlegungen

### Schöpfungstheologische Perspektive

Erlbruchs Geschichte ist nicht dezidiert religiös oder gar christlich formuliert. Das kann bei einer staatlichen Auftragsarbeit in Frankreich, wo Religion und religiöses Lernen mit einzelnen Ausnahmen klar den Kirchengemeinden und gerade nicht dem Staat vorbehalten sind, auch nicht Anliegen und Ziel sein. Und doch for-

## Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er 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 das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende zur Deckung der Produktions- und Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Dr. Melanie Beiner (verantwortlich), Rainer Merkel, Beate Peters, Dr. Sönke von Stemm, Lissy Weidner, Anne Sator (Layout).

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 Autorinnen und Autoren.

Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Bilder und Texte zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Erscheinungsweise: vierteljährlich  
Auflage: 10.500  
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum  
Telefon: 05766/81-136, Telefax: 05766/81-184,  
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de, Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung: Konto-Nr. 60 50,  
Ev. Kreditgenossenschaft Kassel, BLZ 520 604 10

## Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Dr. Melanie Beiner, Religionspädagogisches Institut Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Rike Haack, Oswald-Berkhan-Schule,  
Förderschule Schwerpunkt Geistige Entwicklung,  
Oswald-Berkhan-Str. 4, 38118 Braunschweig

Birte Hagestedt, Religionspädagogisches Institut Loccum,  
Uhlhornweg 10-12,  
31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Martina Kumlehn, Universität Rostock,  
Theologische Fakultät, Schwaansche Str. 5,  
18055 Rostock

Prof. Dr. Georg Langenhorst, Universität Augsburg,  
Kath.-Theologische Fakultät, Universitätsstraße 10,  
86135 Augsburg

Rainer Merkel, Religionspädagogisches Institut Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Kirsten Rabe, Meraner Straße 6,  
49082 Osnabrück

Dr. Martina Steinkühler, Göttinger Str. 11, 370181 Hardegsen

Dr. Sönke von Stemm, Religionspädagogisches Institut  
Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Judith Uhlhorn, Am Kleeanger 16, 37077 Göttingen

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann, Universität Siegen,  
Fakultät I/Ev. Theologie, Adolf-Reichwein-Straße 2,  
57068 Siegen

dert „Die große Frage“ dazu heraus, mit Schülerinnen und Schülern *auch* unter schöpfungstheologischer Perspektive gelesen zu werden.

### Anthropologische Grundfragen und Antwortversuche

Thematisiert man mit Schülerinnen und Schülern dieser Altersstufe das Thema „Schöpfung“, so verbinden die Kinder damit häufig zunächst die Natur, die sie in ihrer Schönheit wie Bedrohtheit wahrnehmen. Sich selbst als Geschöpf sowie als Teil der (theologisch perspektivierten) Schöpfung wahrzunehmen, ist durchaus erst ein zweiter Blick. Dabei kann das Reden von Schöpfung mit Schülerinnen und Schülern gerade über die Anthropologie gelingen. Die Frage nach sich selbst, nach der eigenen Verortung in sozialen Gefügen, die Entwicklung des eigenen Selbstbewusstseins auch im wörtlichen Sinne sind die Dinge, die die Kinder beschäftigen.

Das Leben wird komplexer, vielleicht unübersichtlicher und die Schülerinnen und Schüler machen zunehmend die Erfahrung, dass Mensch zu sein bedeutet, sich mit anthropologischen Grundfragen auseinanderzusetzen: Wo komme ich her? Warum sind die Dinge, wie sie sind? Was geschieht nach dem Tod? Und eben auch: Warum bin ich auf der Welt? Damit stellt Erlbruchs „Die große Frage“ die anthropologische Grundfrage überhaupt, nämlich die nach dem Sinn der eigenen Existenz, des eigenen (gestalteten) Lebens.

#### „Du bist da, um da zu sein.“

Wenn Gott als schöpferisch tätige Instanz auch unerwähnt bleibt und kein expliziter Bezug zu den Schöpfungsmythen in Gen 1 und 2 hergestellt wird, so lassen sich die unterschiedlichen Antwortversuche, die im Laufe der kindlichen Reise durch die Welt formuliert werden, doch hier verorten: Die Gottebenbildlichkeit des Menschen (*imago dei*) als „Grundfigur theol[ogischer] Anthropologie“ (Jüngel) (nach Biehl 2001, 1314) beinhaltet im Kern die Würde und den Wert des Menschen an sich. Aus der besonderen Verhältnisbestimmung Gottes zum Menschen heraus resultiert die positive Auszeichnung des Geschöpfes Mensch – unabhängig von eigenen Leistungen und Bewertungen anderer. Lesbar ist dieser Gedanke in der Lektüre sowohl in der Antwort der Schwester („Um dich selbst lieb zu haben“), vor allem aber in der des Steins, der das (menschliche) Dasein an sich als alleinige Antwort auf die Sinnfrage erkennt: „Du bist da, um da zu sein.“ Wie beabsichtigt die Anspielung auf den Gottesnamen in Ex 3 hier ist, sei dahingestellt.

#### „Weil ich dich lieb habe.“

Mit der Gottebenbildlichkeit ist der Mensch nicht nur Gegenüber Gottes, sondern zugleich Gegenüber seiner Mitgeschöpfe und damit von Anfang an auf Beziehung angelegt. Diese Beziehungen, in denen der Mensch sich erkennt, tragen zur eigenen Identitätsfindung wie -stiftung bei.

In Erlbruchs Geschichte ist diese Dimension des Menschseins lesbar vor allem in den Antworten der Menschen, die dem Kind nahe stehen. Kinder erkennen ihr eigenes Besonders-Sein, ihre Einzigartigkeit, wie auch die anderer Menschen in ihrer Lebenswelt in ihren zentralen Bezugspersonen wie Eltern, Geschwistern oder Großeltern.

Zeitlich gesehen sind es gerade Schlüsselsituationen und Übergänge im Lebenslauf wie Geburt, Taufe, Geburtstag, Einschulung etc., in denen das eigene Besonders-Sein deutlich wahrgenommen wird. Mit dem konkreten Entstehungskontext bzw. der in Wuppertal etablierten Tradition ist Erlbruchs Buch genau in diesen Zeiten verortet.

#### „Du bist auf der Welt, um das Leben zu lieben.“

Die Wertschätzung des eigenen Lebens und die Gestaltung desselben in Verantwortung für sich, den anderen und die Welt, theologisch begriffen im Bewahrungsauftrag (*dominium terrae*) in der Nachahmung Gottes (*imitatio dei*), sind Konsequenz der Gottebenbildlichkeit.

Diese *Lebensaufgabe* findet sich in Erlbruchs Lektüre in den zahlreichen Antworten, die sinnstiftend wirken und *Lebensziele* wie *Lebensaufgaben* implizieren. Vor allem die Antworten des Vogels („Um dein Lied zu singen, bist du da“) und des Todes („Du bist auf der Welt, um das Leben zu lieben“) haben motivierenden, lebensfrohen Charakter.

#### Ein eigenes, ganz persönliches Buch

Es ist in mehrfacher Hinsicht lohnenswert, die Lektüre von den Schülerinnen und Schülern selbst anschaffen zu lassen. Dieses Buch lebt von seinen farbigen Bildern, seiner handlichen Größe und auch den persönlichen, (noch) leeren Seiten am Ende. Direkt mit dem eigenen Buch arbeiten zu können, ist motivierender als (Schwarz-Weiß-)Kopien zu verwenden, die sich von sonstigen Arbeitsblättern nicht unterscheiden. Das persönliche Exemplar bietet die Chance, dann auch ganz persönlich zu werden – in dem Moment, in dem die Schülerinnen und Schüler beginnen, ihre eigenen Antworten festzuhalten und ihre eigene Geschichte zu erzählen.

### Zur Praxis des Unterrichts

Die Lektüre sollte Teil einer Unterrichtseinheit zum Thema „Leben als Gottes Geschöpf“ sein. Innerhalb dieser Einheit sind zentral:

#### a. folgende prozessbezogene Kompetenzen:

- Religiöse Spuren und Dimensionen in der persönlichen Lebenswelt entdecken und mitteilen (KC Ev. Religion 2009, S. 15 [im Folgenden nur die Seitenzahl]).
- Situationen beschreiben, in denen existenzielle Fragen des Lebens auftreten (15).

**b. folgende inhaltsbezogene Kompetenzen:**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- beschreiben die Schönheit der Schöpfung und bringen ihre Gedanken und Gefühle angesichts der Schöpfung zum Ausdruck (20),
- erläutern eine Schöpfungserzählung als Glaubensaussage (20),
- erläutern die Einzigartigkeit und Würde jedes Menschen als christlichen Grundwert (26),
- stellen die Relevanz biblischer Aussagen in eigenen und fremden Lebenssituationen dar (26).

**c. folgende Grundbegriffe:**

Genesis, Schöpfer (20), Menschenwürde, Selbstanahme und Nächstenliebe (26).

Der Begriff „Mythos“, im KC erst Jahrgang 9/10 zugeordnet (22), sollte im Zusammenhang dieser Reihe in vereinfachter Form zusätzlich erarbeitet werden, da er in seinem Anliegen, anthropologische Grundfragen zu beantworten, eine direkte Brücke zwischen Genesis 1+2 und Erlbruchs Buch bietet.

**d. als biblische Basistexte:**

Gen 1 (Die Schöpfung), hier vor allem Gen 1, 26-28 (Ebenbildlichkeit und Schöpfungsauftrag) und Gen 2 (Das Paradies) (20+26).

Für den Einsatz der Lektüre bieten sich zwei Möglichkeiten an: Die Lektüre wird im Sinne einer Anforderungssituation zu Beginn der Unterrichtseinheit gelesen. Die Auseinandersetzung bleibt zunächst auf der reinen Erzählebene sowie bei der persönlichen Lebenssituation des Protagonisten und der Schülerinnen und Schüler. Ergänzend kann hier der Entstehungskontext des Buches zum Redeanlass werden. Die theologische Perspektive als eine Lesart des Buches und als eigene Antwortmöglichkeit auf „die große Frage“ erfolgt im Anschluss als vertiefende Auseinandersetzung mit dem Gelesenen. Dem Charakter einer Anforderungssituation entsprechend kann die Lektüre den Unterrichtsgang begleiten, einzelne Seiten und Antworten können erneut gelesen und diskutiert werden. Alternativ dazu wird die Lektüre am Ende der Einheit gelesen und kann so gleich von Anfang an mit inhaltlicher Mehrdimensionalität verstanden werden. Bisher Gelerntes wird wiedererkannt und angewendet.

Der im Folgenden skizzierte Unterrichtsgang lässt beide Möglichkeiten offen, stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern macht Vorschläge für Arbeitsphasen mit der Lektüre.

### Baustein A: Die Geschichte an sich – Philosophieren mit Kindern

**Cover und Einstieg**

Bevor die Schülerinnen und Schüler die ganze Geschichte lesen, verbleiben sie beim Cover des Buches (**M 1**). Sie

beschreiben es und stellen Vermutungen zur Handlung an. Der *Titel* sollte an dieser Stelle von den Kindern inhaltlich gefüllt werden: *Sammelt „große Fragen“, die Menschen sich stellen. Stellt Vermutungen an, welche dieser Fragen „die große Frage“ sein wird, und begründet eure Einschätzung.*

An dieser Stelle können auch die *Adressaten* eines solchen Buches antizipiert werden.

Mit dem Blick auf die erste Seite des Buches wird den Kindern Erlbruchs „große Frage“ inhaltlich erschließbar. Der Bezug zu Geburtstagen bietet sich an: *Nennt Gründe, warum der Bruder gerade diese Antwort gibt.* Persönliche Erfahrungen an Geburtstagen, vertraute familiäre oder schulische Rituale, persönliche Erwartungen und Wünsche können in dieser Unterrichtsphase zum Thema werden. Die Schülerinnen und Schüler werden ihre Erfahrungen gerne durch private Fotos unterstreichen.

Ist die „große Frage“ bekannt, können die Kinder überlegen, wie ihre eigene Antwort aussieht: *Notiere für dich, welche Antwort du auf die Frage „Warum bin ich auf der Welt?“ geben würdest.* Die unterschiedlichen Antworten lassen sich vorstellen, sammeln, wenn sie auf großen farbigen Blättern festgehalten werden, auch ordnen und für den weiteren Unterrichtsgang in der Klasse aufhängen. Ein philosophischer Gesprächsanlass über die Wahrnehmung und den „Sinn“ des eigenen Lebens ist gegeben.

Jetzt folgt die gemeinsame Lektüre des ganzen Buches. In der sich anschließenden Gesprächsphase können überraschende Antworten thematisiert werden, solche, die den zuvor selbst formulierten Antworten der Schülerinnen und Schülern sehr nahe sind, wie solche, die sie stören.

**Ausgewählte Szenen**

Im folgenden Unterrichtsgang können einzelne Doppelseiten des Buches durch unterschiedliche Gesprächsimpulse und Arbeitsaufträge (**M 2**) vertiefend bearbeitet werden. Dabei ist die Auswahl der Szenen frei, je nach Zeit und Interesse entscheidbar. Es bestehen die Möglichkeiten, Szenen mit der ganzen Klasse zu bearbeiten oder sie arbeitsteilig zu vergeben, um anschließend die Ergebnisse der Kleingruppen zusammentragen zu lassen.

Die einzelnen Arbeitsgruppen können je nach Interesse auch Aufgaben untereinander aufteilen oder gezielt auswählen. Für diese Arbeit bietet es sich an, die Bilder zusätzlich in laminierte Form zur Verfügung zu stellen.

### Baustein B: Theologische Perspektiven

Um mit Schülerinnen und Schülern der schöpfungstheologischen Dimension der unterschiedlichen Antwortversuche in Erlbruchs Buch nachgehen zu können, wird zunächst der Auszug aus Gen 1 (**M 3**) erarbeitet. Je nach Verortung der Lektüre im Unterrichtsgang hat dies wiederholenden oder neuen Charakter. Letzteres erfordert dann ggf. die Erarbeitung der vollständigen biblischen Texte. Ziel der Arbeitsphase ist das Verstehen und Inbezugsetzen der

Grundbegriffe *Menschenwürde, Nächstenliebe, Schöpfer, Selbstannahme, Ebenbild Gottes und Bewahrungsauftrag.*

Um deren Zusammenhang zu verdeutlichen, können auch sie auf farbige Blätter gedruckt, von den Schülerinnen und Schülern in einem Schaubild in einen Sinnzusammenhang gebracht und für den weiteren Unterrichtsgang im Klassenraum aufgehängt werden.

Ein möglicher Transfer der hier erarbeiteten Ergebnisse auf die Lektüre hin kann im Anschluss über die Antworten des *Steins*, der *Schwester* und der *Mutter* (M 4) geschehen, in denen sich Gottebenbildlichkeit wie der Charakter des Menschen als Beziehungswesen und damit die von den Schülerinnen und Schülern inhaltlich zuvor besetzten Grundbegriffe wiederentdecken lassen.

Fritz Baltruweits „Ich sing dir mein Lied“ (M 5) lässt die Schülerinnen und Schüler inhaltlich an der Antwort des Vogels anknüpfen, bietet in seiner positiven und lebensbejahenden Verhältnisbestimmung des Menschen zu seinem Schöpfer eine Rückbindung zu Genesis 1 und ermöglicht im Unterricht einen Übergang zur persönlichen Verortung in der Frage „Warum bin ich auf der Welt?“

**Baustein C: Die eigene Verortung**

Erlbruchs Buch lässt genau genommen zwei freie Doppelseiten. Die zweite ist mit der Aufforderung überschrieben, eigene Antworten auf „die große Frage“ festzuhalten. Die Schülerinnen und Schüler können am Ende der Lektüre die Antwort(en) festhalten, die sie für sich selbst zum jetzigen Zeitpunkt gefunden haben. Je nachdem, über welchen Zeitraum man die Lerngruppe unterrichtet, bietet es sich an, zu bestimmten Zeiten wieder in das Buch zu schauen und diese Seite fortzuschreiben. Auch das Abitur wäre hier ein schöner Anlass.

Vor dieser Doppelseite mit der direkten Schreibaufforderung findet sich noch eine weitere freie Doppelseite. Hier können die Schülerinnen und Schüler selbst gestalte-

risch tätig werden, entweder in Erlbruchs Collagentechnik oder als Zeichnung. So entsteht eine individuelle Seite innerhalb der eigenen Lektüre.

Und noch ein Hinweis zum Schluss: „Die große Frage“ ist verfilmt worden und abrufbar auf youtube bzw. verfügbar über die DVD: Die Maus. Warum bin ich auf der Welt? Die Trickfilme aus der Sendung mit der Maus. Über Freundschaft, Liebe, Glück, Religion und Familie. WDR 2006.

*Kirsten Rabe unterrichtet am Gymnasium Bad Essen Deutsch und Evangelische Religion und ist dort Fachobfrau Religion/WuN.*

**Literatur**

**Biehl, Peter:** Art. Mensch, Menschenbild. 1. Theologisch. In: Lexikon der Religionspädagogik Bd. 2. Hg.v. Norbert Mette und Folkert Rickers. Neukirchen-Vluyn 2001. Sp. 1314-1319.

**Härle, Wilfried:** Art. Mensch VII. Dogmatisch und Ethisch. 1. Problemgeschichtlich und systematisch. In: RGG4 Bd. 6 (2003). Sp. 1066-1074.

**Janowski, Bernd:** Art. Mensch IV. Altes Testament. In: RGG4 Bd. 6 (2003). Sp. 1057f.

**Merkel, Rainer:** Besinnung auf das Eigene. Impulse zur Didaktik der Schöpfungsberichte, in: Loccumer Pelikan 1/2009, S.15-19.

**Niedersächsisches Kultusministerium:** Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion, Hannover 2009.

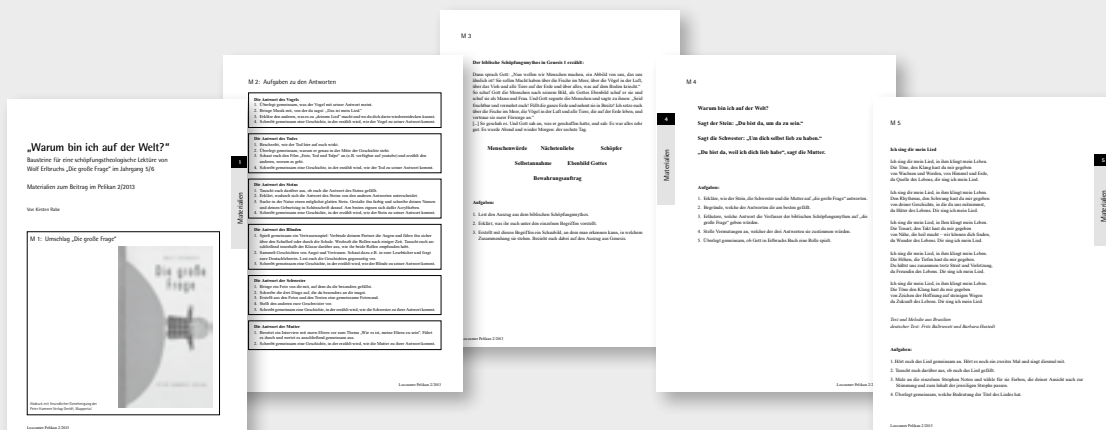
**Patenge, Horst:** Auf-gelesen – Literarische Fundstücke (27). 27.06.2004. ([http://www.bistummainz.de/bistum/bistum/ordinariat/dezernat/dezernat\\_6/buecher/dez6abt4/Literatur/fundstuecke.html?f\\_action=show&f\\_newsitem\\_id=1160](http://www.bistummainz.de/bistum/bistum/ordinariat/dezernat/dezernat_6/buecher/dez6abt4/Literatur/fundstuecke.html?f_action=show&f_newsitem_id=1160))

**Platthaus, Andreas:** Die Frage der Neugeborenen. Wozu sind wir auf der Welt? Wolf Erlbruchs Antwortbuch, in: FAZ Nr.2 (03.01.2004), S.30.

**Thadden, Elisabeth von:** Luchs 208. Die Jury von ZEIT und Radion Bremen stellt vor: Wolf Erlbruch: „Die große Frage“, in: Die ZEIT Nr. 25 (09.06.2004) ([http://www.zeit.de/2004/25/KJ-Luchs\\_25/komplettansicht?print=true](http://www.zeit.de/2004/25/KJ-Luchs_25/komplettansicht?print=true))

**HINWEIS**

Die Materialien zu diesem Artikel finden Sie im Internet unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan)



# Das Pippi-Langstrumpf-Evangelium

Eine überfällige theologische Hermeneutik des Kinderbuchklassikers und ihre Didaktisierung in der Oberstufe

Von Rainer Merkel

„Aber es war, als ob ihnen jemand die Augen zuhielt, und sie erkannten ihn nicht.“ (Lk 24,16)

Wer dem Religiösen in Astrid Lindgrens Kinderbuchklassiker Pippi Langstrumpf nachgeht, kann eine bemerkenswerte, völlig unerwartete Entdeckung machen. Dass das Buch als Vorreiter der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur eine implizit religiöse Tiefenstruktur hat (vgl. Zimmermann in dieser Ausgabe),



Astrid Lindgren: Pippi Langstrumpf, Gesamtausgabe, 1987. Einband und Illustrationen von Rolf Rettich

ist nicht sonderlich überraschend. Bei genauerer Betrachtung weist die Erlöserfigur Pippi Langstrumpf darüber hinaus aber weit reichende, eigentlich überdeutliche Jesus-Parallelen auf. Die christliche Tradition ist daher ein überaus fruchtbarer hermeneutischer Schlüssel. Das ist insofern erstaunlich, als das Werk breit erforscht ist, christlich-religiöse Deutungsansätze bisher kaum eine Rolle spielen

und Astrid Lindgren nachweisbar nicht im Sinne hatte, ein Jesus-Abbild zu erschaffen. Pippi Langstrumpf entpuppt sich somit als einzigartiger religionsphänomenologischer Glücksfall.

gilt Pippi als Symbol einer neuen Pädagogik und antiautoritären Erziehung. Mit ihrer nonkonformistischen Haltung wurde sie zum Vorbild für Autonome und Anarchisten, in den 70er Jahren zierten Pippi Langstrumpf-Aufnäher bisweilen die Kleidung der Punkkultur. Zweitens vertrat Pippi – Erscheinungsjahr 1945, deutsch 1949 – mit ihrem eigenwilligen Wesen eine untypische und anstößige Form von Weiblichkeit. Der Feminismus späterer Jahrzehnte feierte sie entsprechend als literarische Emanzipationsfigur. Für die Literaturwissenschaft markierte sie drittens den Beginn der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur der Nachkriegszeit, anknüpfend an Alice im Wunderland oder Peter Pan. Ihr Humor gab schließlich den Anlass, sie als Beispiel für Komik im Kinderbuch zu analysieren.

Merkwürdig unterbelichtet bleibt dagegen eine religionssensible Lesart. Obwohl zum Beispiel treffend die zwei Naturen der Hauptfigur benannt werden – „das übermenschliche Wesen“ im „beschaulichen Alltag“ (Nix 2002, S. 231), „zum einen ganz gewöhnliches Kind [...], zum anderen das unschlagbare Superkind“ (Nölling-Schweers 1995, S. 74) – werden Jesus und die christliche Zwei-Naturen-Lehre nicht assoziiert. Mitunter stößt man auf Aussagen wie „Pippi Langstrumpf verkündet ein Spielevangelium“ (Nix 2002, S. 274). So deutlich das Mädchen aber als übernatürliche Erlöserfigur erkannt wird: Ihre jesuanischen Züge werden bisher nicht gesehen und schon gar nicht systematisch erforscht.<sup>1</sup> Eine sachliche

## Die gängigen Deutungsansätze

Pippi Langstrumpf ist eines der meistuntersuchten Kinder- und Jugendbücher überhaupt und „das wohl berühmteste Kinderbuch der Weltliteratur“ (Payrhuber 2004, S. 7). Neben zahlreichen Einzelanalysen gibt es allgemein bekannte Rezeptionslinien, die unumstritten sind. Erstens

<sup>1</sup> Eine Ausnahme stellt ein (populärwissenschaftliches) Buch in schwedischer Sprache dar (Fischer-Nielsen 1999) dar, das etliche Bibelbezüge und Jesus-Parallelen aufzeigt. Die unsystematischen, meist als kommentierte Paraphrase vorgetragenen Beobachtungen beschränken sich allerdings auf das Wirken beider Erlöserfiguren, gehen also weder auf die literarische Verarbeitung der Kreuzigung noch den Symbolcharakter des dritten Langstrumpf-Bandes ein. Für die gründliche Hilfe bei der Literaturrecherche bedanke ich mich bei Britta Papenhausen, für die Übersetzungshilfen bei der Skandinavistin Caroline Merkel.

Erklärung dafür liegt allein darin, dass die literarisch überzeugend ausgestaltete Kindlichkeit Pippi Langstrumpfs völlig untypisch für Jesus ist. Nichtsdestoweniger ist hier ein blinder Fleck der Astrid Lindgren-Forschung aufzuarbeiten, wie schon Anja Ballis vermutet: „Fast könnte man aber den Eindruck gewinnen, dass das Schweigen in der Forschung über Religion im Werk Astrid Lindgrens Methode hat.“ (Ballis 2009, S. 24).<sup>2</sup>

## Astrid Lindgren und die christliche Religion

Biografischen Zeugnissen ist schnell zu entnehmen, dass Astrid Lindgren seit frühester Kindheit ausgesprochen religiös erzogen und christlich geprägt wurde. Sie wuchs als Bauerntochter auf einem gepachteten Pfarrhof



Astrid Lindgren: Pippi Langstrumpf (Band I), 1986. Einband und Illustrationen von Walter Scharnweber

auf. Ihre Mutter sang abends im Bett oft ein Kirchenlied, ihr Vater sprach Vaterunser und Segen (Gräfin Schönfeldt <sup>3</sup>2007, S. 7f.; 11; 118), die biblische Tradition war ihr vertraut. Dennoch intendierte Astrid Lindgren keinesfalls bewusst, Pippi Langstrumpf analog zu Jesus anzulegen.

Die einzelnen Episoden erfand sie 1944 zur Belustigung ihrer kranken Tochter, die sich den Namen der Figur ausgedacht hatte. Sowohl in ihren Bü-

chern als auch in Selbstaussagen setzt die Autorin Selbstbestimmung, Kindheit und Religion stets in eine programmatische Beziehung. Als Zentrum dieser Beziehung entwirft sie ein biografisch begründetes Kindheitsideal der Freiheit. Der christlichen Erziehung wird dagegen kein Befreiungs-, sondern sogar ein Gefährdungspotenzial zugeschrieben: „Gewiss wurden wir in Zucht und Gottesfurcht erzogen, wie es dazumal Sitte war, aber in unseren Spielen waren wir herrlich frei“ (Lindgren 1975/77, S. 38).

Passend dazu schätzt Astrid Lindgren ihr Verhältnis zu Glaube und Kirche ein: „Wenn ich in einer großen Schreiarbeit stecke, so sage ich: Bitte, lieber Gott!, aber dazwischen habe ich nichts mit ihm zu schaffen. Es gibt sicher eine übersinnliche Welt, über die man nicht viel weiß. Ich bin Agnostiker. Man muss abwarten. Die Kirchen aber – darüber lächelt Gott jeden Tag.“ (zitiert nach

Gräfin Schönfeldt <sup>3</sup>2007, S. 148). Zudem wehrte sich die Schriftstellerin, auf ihre Intentionen befragt, zeitlebens gegen jedwede didaktische, moralische, politische oder religiöse Vereinnahmung ihres Werkes: „Wenn ich jemals beabsichtigt hätte, die Figur der Pippi zu etwas anderem als der Unterhaltung meiner jungen Leser dienen zu lassen, so wäre es dieses: ihnen zu zeigen, dass man Macht haben kann, ohne sie zu missbrauchen.“ (ebd. S. 81, ein ähnliches Zitat bei Payrhuber 2004, S. 10). Auch auf den konkreten Vorschlag, Ronja Räubertochter als Jesus aufzufassen, reagierte sie mit verächtlicher Ironie (Gräfin Schönfeldt <sup>3</sup>2007, S. 145f.).

Ein weiteres Puzzleteil liefert der Vergleich des ursprünglichen und vom Verlag abgelehnten Manuskripts, 2007 als „Ur-Pippi“ auf Deutsch erschienen, mit der „offiziellen“ Fassung von 1945. Ursprünglich war die Figur noch alberner, kindlicher, rotziger und stärker im Diesseits verankert als in der entschärften, bearbeiteten Fassung. Nicht nur Pippis biografische Rückbindung an Mutter und Vater ist neu, sie erscheint „gleichsam von der Wirklichkeit befreit und bekommt nahezu mystische Ausmaße“ (Lindgren/Lundqvist 2007, S. 127 bzw. 168). Der literarische Ausgangspunkt war also eher das freche Kind, das mit dem herkömmlichen Jesusbild kaum korrespondiert.

## Die Frohe Botschaft: Pippi Langstrumpf und Jesus im Vergleich

Die Familienähnlichkeit zwischen Pippi Langstrumpf und Jesus, die im Folgenden aufgezeigt werden soll, ist keine billige Allegorisierung. Lindgrens immer eigenständiges literarisches Schaffen verbindet sich mit einer tief eingewurzelten, christlich-religiös bestimmten Weltsicht, so dass sich unbeabsichtigt engste Parallelen ergeben. Die auf den ersten Blick ganz andere Kinderwelt Pippi Langstrumpfs funktioniert nicht anders als die neutestamentlichen Evangelien. Den breitesten Raum nimmt auch im Kinderbuch die Charakterisierung der Hauptfigur ein, die über perikopenartig aneinandergehängte Episoden erfolgt (vgl. ähnlich Nix 2002, S. 231). Alle weiteren Personen haben Statistenrollen. Das gilt letztlich auch für den engeren Jüngerkreis – bei Pippi Langstrumpf die beiden Kinder Thomas und Annika. Die Leserschaft identifiziert sich mit den unschwer als wesensgleich erkennbaren Statisten im Sinne einer „admirative[n] Identifikation“ (ebd. S. 235; 250).

Bis in die Stoffverteilung hinein folgen sowohl der Kinderbuchklassiker als auch die Evangelien dramaturgisch derselben dreiteiligen Struktur: Nachdem Wirken und Botschaft facettenreich ausgemalt sind, wird erst in den drei letzten Kapiteln des zweiten Lindgren-Bandes klimaxartig der Verlust des als übermenschlich skizzierten Erlösers aufgebaut: „Pippi Langstrumpf geht an Bord“ lautet der Titel. In einem dritten Teil schließlich werden

<sup>2</sup> Ein (behaltsamer) Schritt in die richtige Richtung, freilich ohne Analyse der Pippi Langstrumpf-Trilogie, ist der Vortrag von Thissen (2008).

eschatologische Fragen bearbeitet, die an eine jenseitige, paradisiische Welt („Taka-Tuka-Land“) geknüpft sind.

### (1) Wirken und Botschaft

Auch wenn Pippi Langstrumpf keine programmatischen Redepassagen wie die Bergpredigt parat hat, ist ihre zentrale Botschaft offensichtlich. Artig, adrett und vom Leben gelangweilt sind Thomas und Annika geradezu Karikaturen einer erlösungsbedürftigen Kindheit. Pippi befreit von Konventionen, Regeln und Zwängen. Doch auch im Einzelnen entspricht sie dem Bild, das Gerd Theißen und Annette Merz von Wirken und Botschaft Jesu in fünf Kategorien entwerfen:

Sowohl Pippi als auch Jesus sind *Charismatiker* (vgl. Theißen/Merz 1996, S. 175ff.): Sie haben eine feste Anhängerschaft, wenden sich insbesondere an die hierarchisch Unterlegenen und entfalten eine außergewöhnliche Wirkung (vgl. etwa II 218-222 und 276f., ähnlich I 132, III 324, u. ö.).<sup>3</sup> Zugleich setzen sie sich jeweils mit Gegnern ihres freien, unkonventionellen Auftretens auseinander, Polizisten etwa wollen Pippi in ein Kinderheim bringen (I 36ff.). Zweitens sind sie mit der Botschaft einer befreiten Existenz bzw. freien Kindheit Propheten (vgl. Theißen/Merz 1996, S. 221ff.), in deren Auftreten sich bereits das realisiert, was sich zukünftig und für immer vollenden soll. Ob Pippi, Thomas und Annika am Ende tatsächlich ewiges Kindsein erlangen, indem sie „Krummeluspillen“/Erbse einnehmen, bleibt offen (III 394f.). Eine Gerichtspredigt – bei Jesus der Heilsverkündigung zwar nachgeordnet, aber präsent – spielt für Pippi Langstrumpf keine Rolle. Vielmehr wird in einer Episode ein gerichtliches Antiszenario geschildert, in dem Pippi rettend für die Kinder eintritt (III 314-24, vgl. ausführlich Fischer-Nielsen 1999, S. 49-54).

Frappierend sind die Parallelen vor allem, wenn man die Protagonisten als *Wundertäter* in den Blick nimmt (vgl. Theißen/Merz 1996, S. 256ff.). Jesus wirkt Wunder dank einer messianischen, von Gott verliehenen Vollmacht. Pippi Langstrumpf, die dank ihres Vaters über einen immensen Goldkoffer und supranaturale Körperkräfte verfügt, hat eine vergleichbare Machtfülle (I 156, II 248).

Darüber hinaus nennen Theißen/Merz sechs Gattungen von Wundergeschichten (S. 265-69), die sich alle, mit Ausnahme der Epiphanien, bei Pippi Langstrumpf nachweisen lassen: In Rettungswundern bewahrt sie Kinder vor Schlägen, aus Flammen oder vor einem entlaufenen Tiger (I 29-31, I 123-132, II 216-18). Das kindliche Pendant zu den materiellen Gütern neutestamentlicher Geschenk Wunder (Brot, Fische, Wein) sind Bonbons, Spielzeug und Limonade (II 165-71; II 224; I 35). Analog zur Toraentschärfung der Normenwunder stellt Pippi mit Krach und ungesunder Ernährung die Prinzipien der frei-

en Kindheit über die Regeln der Erwachsenen (II 169-71). Merkmale von Exorzismen treffen eindrucksvoll auf die Laban-Episode zu (II 218-222). Und mit der freilich negativ als Grenzerfahrung erzählten Totenerweckung eines Vogels ist sogar ein Beispiel der Gattung „Therapien“ zu greifen (II 192f.).

Neben Geld und Körperkraft verfügt Pippi über eine weitere Stütze ihres Erfolgs: ihre über-kindliche, entwaffnende Schlagfertigkeit. Wie Jesus schlägt sie ihre Gegner mit rhetorischen Mitteln (II 206 u. ö.). Beide sind also *Dichter* (vgl. Theißen/Merz 1996, S. 286ff.), und bedienen sich metaphorischer Rede. So wie Jesu Gleichnisse auf das Reich Gottes verweisen, so sind die (teilweise erlogenen) Geschichten über Kapitän Langstrumpf in mehrfacher Hinsicht Zeichen einer erlösenden Freiheit. Und auch ganz wörtlich hat Pippi Lust am Dichten. Das ursprüngliche Manuskript quillt geradezu über von verrückten



Astrid Lindgren: Pippi Langstrumpf geht an Bord (Band II), 1986. Einband und Illustrationen von Walter Scharnweber

Reimen und Gedichten.

Auch der fünfte Aspekt, die Ethik, zeigt Übereinstimmungen: Als *Lehrer* (a.a.O. S. 311ff.) folgen sowohl Jesus als auch Pippi dem Liebesgebot, indem sie für Gewaltlosigkeit und Solidarität mit Schwachen eintreten (II 194-197). Pippi schenkt Einbrechern Goldstücke zum Abschied und praktiziert damit sogar Feindesliebe (I 109). Sie steht freilich in keiner positiven Gesetzstradition wie Jesus. Angesichts der vielen Gemeinsamkeiten ist das aber ein marginaler Unterschied.

### (2) Kreuzigung – Pippi geht an Bord

Theologisch interessant wird es, wenn man den Vergleich zwischen Jesus Christus und Pippi Langstrumpf bis in die Soteriologie hinein weiterverfolgt. Auf den ersten Blick scheint die Kinderbuch-Heldin mit Jesus als Märtyrer (so Theißen/Merz 1996, S. 388ff.) rein gar nichts gemein zu haben. Als urplötzlich der „Südseekönig“ erscheint, um seine Tochter zu sich zu holen, zeigt sie eine unbändige und unbekümmerte Freude (II 247f.). Bei Astrid Lindgren tauchen weder Opfer noch Verrat, Stellvertretung oder Schuld auf.<sup>4</sup> Aus der admirativen Leserperspektive betrachtet geht es allerdings zweimal um dasselbe: die abrupte Bekanntgabe des unausweichlichen Entzogenheits

<sup>3</sup> Auf die Textausschnitte wird im Folgenden verkürzt durch die Angabe „Bandnummer/Seite“ in der Gesamtausgabe von 1987 verwiesen. Die Textauszüge selbst sind aus Gründen des Urheberrechts nur in der Printausgabe des Pelikan nachzulesen.

<sup>4</sup> In II 252 ist im Zusammenhang mit Kapitän Langstrumpfs Trommelmusik allerdings von „Opferfeste[n]“ die Rede.



des Erlösers. Was die Evangelien *nachösterlich* zu deuten versuchen, wird von Astrid Lindgren als *bevorstehende* Verlufterfahrung erzählt (vgl. II 268f.). So gesehen gibt es bis in retardierende Elemente wie ein letztes gemeinsames Mahl (II 251/263), ein „Ringeln“ zwischen Vater



Astrid Lindgren: Pippi in Taka-Tuka-Land (Band III), 1986.  
Einband und Illustrationen von  
Walter Scharnweber

und Tochter (II 254f.), das Verschließen der Villa Kunterbunt und den quälend langen Fußweg zum Hafen (II 270) auch in Pippi-Langstrumpf eine „Passionszeit“. Unter den „Pippi soll leben“-Rufen der Volksmenge erleiden Thomas, Annika und mit ihnen alle Leserinnen und Leser den Abschied wie einen Tod. Doch Pippi, selbst ihrem Vater gegenüber souverän, ändert im letzten Moment ihren Entschluss und bleibt (II 276f.). Es liegt auf der Hand, diesen Effekt

als literarische Bewältigung einer für Lindgren inakzeptablen dogmatischen Christologie zu deuten. Die Autorin erzählt hier erstmals gegen die christliche Tradition – und lässt einen außergewöhnlichen Jesusbezug folgen, indem sie Pippi behaupten lässt, man könne auf dem Wasser laufen (II 280).

### (3) Paradies und Ewigkeit – Pippi in Taka-Tuka-Land

Bezeichnenderweise setzt sich Astrid Lindgren mit der selben Problemsituation in einem dritten und letzten Band noch ein weiteres Mal auseinander (vgl. III 331). Dazu muss sie die Erlösungsbedürftigkeit der Kinder umfassender reformulieren: Thomas und Annika werden in der kalten Umgebung krank und blass. Was literarisch einen deutlichen Schwachpunkt darstellt, ist theologisch erklärbar. Pippis Weigerung, die „irdische“ Villa Kunterbunt zu räumen, ließ das Verhältnis von Vater und Tochter unveröhnt und eschatologische Fragen unbeantwortet. Unter den neuen Vorzeichen wird das paradiesische Taka-Tuka-Land mit seinen Negerkindern zu einer leicht dechiffrierbaren symbolischen Gegenwelt des Irdischen. Meer und Schifffahrt stellen einen zeichenhaften Übergang dar (vgl. etwa III 340; 346; 378). Dass Astrid Lindgren auch ihr jenseitiges Paradies im ständigen Dialog mit der christlichen Dogmatik entwirft, macht nicht zuletzt eine Anlehnung an den zweiten Artikel des Glaubensbekenntnisses deutlich (vgl. „er sitzt zur Rechten Gottes, des allmächtigen Vaters“ mit III 343: „Da stand König Efraims schöner Thron aus Bambusrohr, mit roten Hibiskusblüten geschmückt. Auf dem saß er, wenn er regierte. Für Pippi hatten die Takatukaner einen etwas kleineren Thron angefertigt, der

*neben dem ihres Papas stand. Ja, sie hatten in aller Eile auch zwei kleine Bambusstühle für Tommy und Annika zusammengetischlert.“*).

Ein theologisch befriedigendes Ende stellt indes weitere Ansprüche. Zum einen gehören zur vollständigen Versöhnung von Gott und Welt die von Thomas und Annika geliebten Eltern. Zum anderen steht die Frage im Raum, wie der erreichte Heilszustand, im Lindgrenschen Erzählprogramm also das freie Kindsein perpetuiert und auf ewig gesichert werden kann. Selbst dieser literarisch ehrgeizigen Aufgabe stellt sich die Schriftstellerin. Zum Weihnachtsfest (!) lässt sie die drei Kinder in die Heimat zurückkehren. Dort steht am Ende Pippis Versprechen, die sogenannten „Krummeluspillen“ würden das Erwachsenwerden verhindern (III 394f.). Diese Pillen nicht für getrocknete Erbsen zu halten, sind alle eingeladen – auch die erwachsenen Leserinnen und Leser.

## Didaktische Überlegungen

Wie eindrucksvoll und fruchtbar der Pippi Langstrumpf-Vergleich mit Jesus Christus auch ausfällt, so schwierig ist seine Didaktisierung. Joachim Kunstmann und Ingo Reuter treffen das Problem im Kern, wenn sie für die religiöse Spurensuche etwa in der Popularkultur eine „folgenlos bleibende[r] Begeisterung über die immer neue Entdeckung von Religion“ konstatieren (Kunstmann / Reuter 2009, 17). Religionspädagogisch stellt sich dieses Problem verschärft. Religiöse Elemente in Beispielen, die eine Lehrkraft für den Unterricht auswählt, sind zwangsläufig immer schon entdeckt. Es ist daher alles andere als trivial, kulturhermeneutische Zugänge zu Religion didaktisch fruchtbar zu machen.

## Mögliche Ansätze und Kompetenzgewinn

Als Ausweg aus diesen Aporien formuliert Johannes Kubik das didaktische Zwischenziel, Schülerinnen und Schüler auf der Basis eines induktiven Vorgehens „schlicht und einfach staunen“ zu lassen, um von dort aus Religion als „anthropologische Gegebenheit“ zu erweisen (Kubik 2011, 180; ähnlich zur Didaktisierung von Fantasy Zimmermann in dieser Ausgabe, S. 62). Einem solchen Ansatz, der sich auf die Wahrnehmungskompetenzen des Kerncurriculums („religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken“, „grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen“; KC Oberstufe 18) berufen kann, ist uneingeschränkt zuzustimmen.

Der Spezialfall Pippi Langstrumpf, der nicht intentional, aber trotzdem nahezu explizit religiöse Bezüge aufweist, bietet allerdings weitergehende Möglichkeiten. Ein deutender Vergleich zwischen den Erlöserfiguren Jesus Christus und Pippi Langstrumpf fordert und fördert das

Verständnis der „eigenen“ christlichen Tradition. Neben dem Kompetenzbereich der Wahrnehmung ist dann die Deutungskompetenz „religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären“ ein zentraler Ausgangs- und Zielpunkt der Planung. Um es in den Kategorien Georg Langenhorsts auszudrücken: Die unterrichtliche Beschäftigung mit Pippi Langstrumpf muss nicht bei einer detaillierten Wahrnehmung und Beschreibung der „Textspiegelung“ stehen bleiben, sondern sollte auch das Potenzial der „Erfahrungserweiterung“ nutzen (vgl. Langenhorst in dieser Ausgabe, S. 57ff.). Wie das unterrichtspraktisch Gestalt annehmen kann, möchte ich im Folgenden wenigstens grob skizzieren.

## Eine Unterrichtssequenz in vier Schritten

Aus Gründen der didaktischen Reduktion konzentriert sich der Unterrichtsvorschlag auf die ersten beiden Pippi-Langstrumpf Bände. Da man Pippis Umkehr als Kontrasterzählung zur Kreuzigung Jesu lesen kann, bietet es sich an, die Unterrichtssequenz auf mögliche Deutungen der Kreuzigung Jesu hinauslaufen zu lassen. Dazu ist eine Progression in vier Unterrichtsschritten förderlich. Im ersten Schritt werden Wirken und Botschaft Jesu rekapituliert. Im zweiten Schritt erfolgt ein Vergleich mit Pippi Langstrumpf. Anschließend geht es um das bereits vorhandene Wissen der Schülerinnen und Schüler über Deutungen des Kreuzestodes Jesu (Schritt 3), bevor in einem vierten Schritt zu prüfen ist, ob und wie Astrid Lindgren in „Pippi Langstrumpf geht an Bord“ christologische Aspekte literarisch verarbeitet.

Schritt 1 müsste in Grundzügen auf der Basis des Mittelstufenunterrichts möglich sein: Nicht nur unter dem Leitthema „Wirken und Botschaft Jesu“ sind im Jahrgang 7/8 relevante inhaltsbezogene Kompetenzen erworben worden (KC Jg. 5-10, 27). Um differenziertere Ergebnisse zu erzielen, können folgende Maßnahmen getroffen werden: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in vier arbeitsteiligen Gruppen zu je einer Leitfrage: (1) Welche Botschaft hat Jesus, etwa in Gleichnissen, verkündet? (2) Was hat Jesus durch Taten bewirkt? (3) Welche Reaktionen hat Jesus hervorgerufen? und (4) Was für eine Ethik hat Jesus vertreten? Ihre Ergebnisse, die sie mit mindestens einer Bibelstelle belegen sollen, halten sie auf quadratischen Plakaten fest (ca. 40 cm x 40 cm). Bei der Gruppeneinteilung ist der (absteigende) Schwierigkeitsgrad der Leitfragen zu beachten. Auf einem weiteren, für alle zugänglichen Plakat ist Platz für offene Fragen. Günstig ist, wenn die Schülerinnen und Schüler Recherchemöglichkeiten, auf jeden Fall aber eine Bibel zur Hand haben. Der gemeinsame Ergebnisaustausch lässt sich vertiefen, indem Zusammenhänge und Überschneidungen der vier Aspekte thematisiert werden.

Der zweite Schritt wird mit der offenen Einstiegsfrage begonnen, inwiefern die Helden und Erlöserfiguren, die aus Filmen oder Büchern bekannt sind, etwas mit Jesus zu tun haben. Anschließend wird auf das Beispiel „Pippi Langstrumpf“ übergeleitet. Da die Schülerinnen und Schüler die Figur wenigstens in ihrer Grundanlage kennen, können sie sich spontan äußern. Es folgt eine intensive Erarbeitungsphase mithilfe des ersten Teils von M 2<sup>5</sup>. Dabei ist induktiv vorzugehen. Auf der Grundlage des vorangegangenen Unterrichtsschrittes sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, die überraschende Jesus-Nähe Pippi Langstrumpfs, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, an verschiedenen Stellen selbst entdecken und benennen zu können. Das Ziel der Unterrichtsstunde besteht darin, die wesentlichen Aspekte Jesu im neuen Kontext erkennen zu können (Wahrnehmungskompetenz) – und ggf. darüber zu staunen.

Der dritte Schritt befasst sich mit dem Schwerpunkt, der im KC für Jg. 9/10 „Der erlösende Charakter von Kreuz und Auferstehung Jesu Christi“ genannt wird (KC Jg. 5-10, 25). Die entsprechende Leitfrage „Warum musste Jesus sterben? Deutungen des Todes Jesu“ wird in Gruppen- oder Partnerarbeit beantwortet. Wenn diese Ergebnisse auf einem großen Plakat in Kreuzform gesammelt werden, ergibt sich nach dem Muster von M1 ein übersichtliches Gesamtbild. Da diese Ergebnisse im Folgenden auf Oberstufenniveau vertieft werden sollen, ist es durchaus akzeptabel, wenn die Antworten zunächst vorläufig und ggf. lückenhaft bleiben.

Im vierten, letzten und anspruchsvollsten Schritt erhält die Lerngruppe sowohl Joh 16,16-23 (Trauer und Hoffnung bei Jesu Abschied) als auch die Seiten II 248 bis 280 zur Lektüre. Bei größerem Interesse kann das Ende des Bandes auch ganz gelesen werden (II 246-280). Im Rahmen des Einstiegs lässt sich schnell klären, dass es sich mit dem schmerzlichen Abschied des Erlösers um eine ähnliche Grundkonstellation handelt. In der Erarbeitungsphase sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, (ggf. arbeitsteilig) je ein Soziogramm zu erstellen, also ein Schaubild, das die jeweiligen Figurenbeziehungen darstellt. Anhand der Ergebnisse kann die Beziehung zwischen „Jesus – Jünger – Gott“ mit der Beziehung „Pippi – Thomas & Annika – Kapitän Langstrumpf“ verglichen werden, so dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede anschaulich werden und als Tafelbild gesichert werden können. Als Vertiefung ist der Impuls sinnvoll, warum die Astrid-Lindgren-Lösung einer „Abschiedsvermeidung“ theologisch nicht in Frage kommt – zugleich der ideale Ausgangspunkt, um „sich mit verschiedenen Deutungen des Kreuzes(todes) Jesu auseinanderzusetzen“ (KC Oberstufe S. 25, dort auch ein Katalog möglicher Inhalte). Dass Astrid Lindgren mit Band III einen alternativen Schluss bietet, kann im

<sup>5</sup> S. 9-11; 156; 194-197; 206; 218-222; 192f.; 224; 35. Textauszüge aus Gründen des Urheberrechts nur in der Printausgabe des Pelikan nachzulesen.

Lehrervortrag oder als Referat berichtet und mit Hilfe von M 3<sup>6</sup> veranschaulicht werden.

Eines ist wichtig: Die Lehrkraft sollte einem verkürzten Verständnis, das die literarisch-ästhetische Dimension ausblendet und das Kinderbuch auf einen theologischen Stichwortlieferanten reduziert, entschieden entgegensteuern. Und kann man, so ließe sich kritisch fragen, die Deutungen des Kreuzestodes Jesu nicht ebenso gut ohne den intertextuellen Vergleich mit Pippi Langstrumpf erarbeiten? Sicher. Gepaart aber mit der Erkenntnis, dass biblisch-theologische Konstellationen und Fragen in einem Klassiker der Kinderliteratur eine zentrale Rolle spielen, verlieren Kreuzigung, Erlösung und die historischen Lebensumstände Jesu möglicherweise ihre Fremdheit.

*Rainer Merkel ist Dozent für den Bereich Gymnasium und Gesamtschule am Religionspädagogischen Institut Loccum.*

## Quellen

- Astrid Lindgren:** Ur-Pippi, kommentiert von Ulla Lundqvist, dt. von C. Heinig und A. Kutsch, Hamburg 1944 und 2007.
- Astrid Lindgren:** Pippi Langstrumpf (Gesamtausgabe), mit Zeichnungen von Rolf Rettich, Hamburg 1987 (schwed. Originalausgaben Stockholm 1945 (Band I), 1946 (Band II), 1948 (Band III)).
- Astrid Lindgren:** Pippi Langstrumpf geht an Bord, dt. von C. Heinig, Sonderausg. Band II, Hamburg 1999 (11950, schwed. Stockholm 1946).
- Astrid Lindgren:** Pippi Langstrumpf in Taka-Tuka-Land, dt. von C. Heinig, Hamburg 1999, Sonderausg. Band III, (11950, schwed. Stockholm 1945).
- Astrid Lindgren:** Das verschwundene Land, dt. von A.-L. Kornitzky, Hamburg 1977 (schwed. Stockholm 1975).

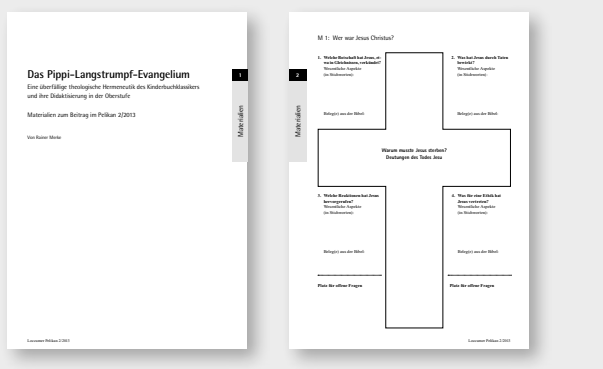
## Weitere Literatur

- Ballis, Anja:** Pippi, Michel und der liebe Gott. Neue Blicke auf Astrid Lindgren und ihr Werk, LiU 1/2009, 17-28.
- Kubik, Johannes:** Was ist Religion? Anregungen zu einer wahrnehmungskompetenzorientierten Unterrichtssequenz, Loccumer Pelikan 4/2011, 179-186.
- Fischer-Nielsen, Werner:** Astrid Lindgren och kristendomen. Utifrån Pippi, Emil och Madicken, Varberg 1999.
- Gräfin Schönfeldt, Sybil:** Astrid Lindgren, Reinbek <sup>3</sup>2007 (überarb. Aufl. zu <sup>1</sup>1987).
- Kunstmann, Joachim/Reuter, Ingo (Hg.):** Sinnspiegel. Theologische Hermeneutik populärer Kultur, Paderborn 2009.
- Langenhorst, Georg:** Literarische Texte im Religionsunterricht? Chancen und Beispiele, Loccumer Pelikan 2/2013, Seiten 57-62.
- Nix, Angelika:** Das Kind des Jh. im Jh. des Kindes. Zur Entstehung der phantastischen Erzählung in der schwedischen Kinderliteratur, Freiburg 2002.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.):** Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion, Hannover 2009.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.):** Kerncurriculum für das Gymnasium. Gymnasiale Oberstufe. Evangelische Religion, Hannover 2011.
- Nölling-Schweers, Claudia:** „Hei hopp, was ist das für ein Leben!“, Astrid Lindgrens Pippi Langstrumpf, in: Hurrelmann, Bettina (Hg.): Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur, Frankfurt am Main 1995, 69-89.
- Payrhuber, Franz-Josef:** Astrid Lindgren, in: Kinder- und Jugendliteratur: ein Lexikon, Meitingen 1995ff, Loseblattausgabe, 21. Erg.-Lfg. 2004, 1-66.
- Theißen, Gerd/Merz, Annette:** Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen 1996.
- Thissen, Werner:** Lindgrens Zeit und Ewigkeit. Religiöse Elemente bei Astrid Lindgren, in: Schade, Frauke (Hg.): Astrid Lindgren. Ein neuer Blick, Berlin 2008.
- Zimmermann, Mirjam:** „Hilfe, mein Kind liest nur Fantasy!“. Religionspädagogische Überlegungen zu Harry Potter, Reckless und anderer Fantasyliteratur, Loccumer Pelikan 2/2013, Seiten 62-66.

<sup>6</sup> S. 331; 340; 346; 343; 378; 394f. Textauszüge aus Gründen des Urheberrechts nur in der Printausgabe des Pelikan nachzulesen.

## HINWEIS

Das Arbeitsblatt M 1 haben wir für Sie unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan) ins Internet gestellt.



## Jenseits des Steinbruchs

### Religion mit Kindern in der Grundschule

Von Martina Steinkühler

Wie soll ich jetzt eigentlich Religion unterrichten?“ Diese berechtigte Frage einer Studierenden am Ende (!) eines Proseminars Religionspädagogik hat mich nicht losgelassen – bis ich am Ende ein neues Unterrichtsmaterial entwickelt hatte.<sup>1</sup>

#### Aktuelle Herausforderungen jenseits der großen Konzepte

Wir haben uns im Seminar die aktuelle Situation an Grundschulen angeschaut: marginalisierter RU, RU im Klassenverband, RU mit allen, die keine Alternative haben. Wir haben davon gesprochen,

- dass keine (einheitliche) religiöse Sozialisation vorausgesetzt werden kann, davon, dass wir mit anders religiösen, vor allem aber mit nicht religiös erzogenen Kindern rechnen.
- dass Kinder mit eigenen Vorstellungen und Anschauungen in den RU kommen, die ernst zu nehmen, wertzuschätzen sind, mit denen wir arbeiten können und sollen.
- dass es nicht darum geht, *Glauben* zu vermitteln, dass es aber wiederum zu wenig ist, über Religion nur von außen zu reden. Wir haben gesagt, es gilt, eine religiöse Sicht auf die Welt zu erproben.
- dass Inhalte, Riten, Symbole des christlichen Glaubens (evangelischer Prägung) nach wie vor Thema des RU sind – aber längst nicht ihr einziges.
- dass die Fragen und Zugänge der Kinder dem RU seine Gestalt geben und dass wir einen weiten Religionsbegriff brauchen, der das ganze Leben in seinen elementaren Vollzügen, existenziellen Krisen und Transzendenzerfahrungen umfasst.

„Wie soll ich jetzt Religion unterrichten?“ Im skizzierten Kontext verstehe ich das nicht als Frage nach Methoden und Bausteinen – davon gibt es viele und gute. Ich verstehe

das als Frage nach einem roten Faden, und zwar sowohl für die Unterrichtenden als auch für die Kinder.

#### Eckpfeiler eines Faches „Religion mit Kindern“

Ich versuche, den Kindern Folgendes anzubieten:

- *Subjekt sein*, sich selbst immer besser kennenlernen – Stärken und Schwächen, Fragen und Ideen, Kreatives und Nachdenkliches, Hoffnungen, Sehnsüchte und Ängste.
- *Wir sein*: aufeinander hören, einander achten, miteinander kommunizieren und kooperieren. Sich einfühlen – Empathie.
- *Religion kennenlernen und ausprobieren*: eine Lebenshaltung, die mit Gott rechnet, und zwar:
- ... mit einem guten, zugewandten Gott, der das Leben liebt und nicht den Tod; dies ist im christlichen Religionsunterricht der *Gott der biblischen Überlieferungen*, der Gott Abrahams und Saras, Jakobs, Moses und Mirjams, König Davids und der Propheten. Und Jesu.
- Zum Ausprobieren gehört Konkretion: Wir erforschen den *evangelischen Kirchenraum*, *evangelische Riten*, *evangelische Feste*.
- Für all das gibt es eine *religiöse Sprache*, die wir Schritt für Schritt lernen.
- Zum Eigenen kommt das *Fremde* bzw. das benachbarte Andere: Wir fragen nach anderen Beispielen für Religion – nach den katholischen Geschwistern, den Geschwistern aus Abrahams Samen, den anderen, die wir fragen können. Auch danach, wie es ist, ohne Glauben zu leben, im Hier und Jetzt und auf sich allein gestellt.

<sup>1</sup> Erschien zur didacta: Martina Steinkühler, Religion mit Kindern. Materialien für die Grundschule 1 (die Bände 2 bis 4 sind in Vorbereitung), Göttingen 2013.

- Das *Fragen* und das Theologisieren haben hier ebenso ihren Platz ...
- wie das Lernen und Gestalten *mit allen Sinnen*.

4. Wir sind nicht allein im Reli-Raum: Einführung des Fragens mithilfe eines Unterrichtsbegleiters – z.B. in Form des personifizierten Fragezeichens „Frag-Mal“. Mit ihm üben die Kinder den Umgang mit Fragen – dabei auch das Fragen nach Gott.

## Praktische Beispiele

All das – ich habe das Gesicht meiner Studentin vor mir – klingt immer noch abstrakt; darum seien hier einige praktische Beispiele gegeben:

### Jahresuhr, Frag-Mal und Schatzkiste

Zu Beginn des RU gilt es, sinnlich erfahrbar zu machen, was für ein Fach „Reli“ ist. In einer eigenen Einheit führe ich die neue Lerngruppe Schritt für Schritt an Themen und Wege von Reli heran:

1. Willkommen im Reli-Raum: Die Kinder betreten einen neuen *Erfahrungs-Raum* – symbolisch begangen durch bewusstes Eintreten, z.B. über eine Fußmatte: Einander wahrnehmen, Möglichkeit zur Stille. Betasten und erkunden der vier Elemente Erde, Feuer, Wasser, Luft. Essen und Trinken. *Das alles ist Religion*.
2. Sich zurechtfinden im Reli-Raum: Einführung einer *Jahresuhr* (Jahreszeiten und Kirchenjahr). Sie wird im Laufe des Jahres daran erinnern, dass wir im Hier und Jetzt verankert sind, zugleich in positiver Religion. Ihre Feste und Gebräuche strukturieren unsere Zeit.
3. Leben im Reli-Raum: Die Kinder entdecken den „Schatz“: Auf Bildkarten finden sich Motive des Lebens: Emotionen, Beziehungen, Feste, Wachsen ... Mit all dem lässt sich Reli verbinden.

### Bibel-Erzählstunden und Bibel-Blätter

Zu jeder Einheit gehört eine „Bibelerzählstunde“: Im ruhigen Erzählrahmen werden elementare Begegnungen mit biblischen Geschichten angebahnt – dazu gibt es Erzählvorschläge, die auf die Lernsituation zugeschnitten sind und die Kinder mit in das Geschehen hineinnehmen. Die Geschichten werden prozesshaft präsentiert, die Kinder werden Zeugen und Mitbeteiligte einer Suche nach Gott. Das fördert die Auseinandersetzung und nachhaltige Erschließung.

Die Methode macht Ernst mit der Erkenntnis, dass Bibelgeschichten mitwachsen müssen. Wir „unterrichten“ sie nicht ein für alle Mal, sondern wir holen sie immer wieder vor, erschließen uns Teile – und später weitere.

Nach jeder Bibel-Erzähl-Stunde erhalten die Kinder ein vorgestaltetes Blatt, das an die Geschichte und ihre Erarbeitung erinnert. Die Kinder nehmen es mit nach Hause und erzählen die Geschichte ihren Angehörigen. Das fördert Nachhaltigkeit und Erzähl-Kompetenz.

### Immanente Wiederholungen (Sprachlehre)

Sowohl der Auswahl und sukzessiven Erschließung der Bibelgeschichten als auch der Einführung und Einübung religiöser Sprache und Symbolik liegt eine sorgfältig abgestimmte religionspädagogische Dramaturgie zugrun-

## Herzlich willkommen in der Lernwerkstatt!

Engagierte Kolleginnen bereiten für Sie die Ausstellung zu folgendem Thema vor:  
Februar bis September 2013: **Konfessionelle Kooperation**



Termine für „Werkstatt Religionsunterricht“:

**Konfessionelle Kooperation:** 16. - 17. August 2013

**Inklusion:** 25. - 26. Oktober 2013

Terminanfragen:  
Sekretariat für den  
Bereich Grundschule  
**Angelika Rietig**  
Tel.: (05766) 81-162

Inhaltliche Information  
und Begleitung: Dozentin für  
den Bereich Grundschule  
**Beate Peters**  
Tel.: (05766) 81-183



**lernwerkstatt**  
www.rpi-loccum.de/lernwerkstatt

de. Die Einheiten bauen aufeinander auf. Rückgriffe auf Erarbeitetes gewährleisten immanente Wiederholung und dienen dem Aufbau eines wachsenden Gesamtverständnisses.

Das Prinzip des Spiraligen verbindet nicht nur die Einheiten eines Schuljahres, sondern auch die vier Grundschuljahre untereinander. Jedes Schuljahr durchläuft – ausgerichtet am Kirchenjahr und den Jahreszeiten – einen ähnlichen Themenkanon, der jedoch, der wachsenden Erfahrung angepasst, jeweils ein Mehr an Deutung und Reflexion herausfordert.

Ein Material, das didaktisch-methodisch so straff durchstrukturiert ist, besteht nicht mehr aus völlig un-

abhängigen Bausteinen. Und doch sind sie genügend in sich geschlossen, um auch nach dem Steinbruchprinzip Verwendung zu finden. Es ist nur so: Sie können eigentlich mehr.

Wie soll ich nun Religion unterrichten? – Mit den Kindern und für die Kinder. So dass sie Schritt für Schritt eine spezifische Qualität des Lebens für sich entdecken.

*Dr. Martina Steinkühler ist Verlagslektorin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Ev. Theologie der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main.*

## Buch- und Materialbesprechungen

John Green

### Das Schicksal ist ein mieser Verräter

Carl Hanser Verlag München <sup>14</sup>2012

ISBN 978-3-446-24009-4, 288 Seiten, 16,90 Euro



„Kann ich dich wiedersehen?“, fragte er. In seiner Stimme lag ein sympathischer Hauch von Nervosität. Ich lächelte. „Klar.“ „Morgen?“, fragte er. „Nur Geduld, Grashüpfer“, riet ich ihm. „Du willst nicht übereifrig wirken.“ „Deswegen habe ich morgen gesagt“, gab er zurück.

Die 16-jährige Hazel Grace und Augustus lernen sich in einer Selbsthilfegruppe kennen. Hazel Grace hat Krebs und nicht mehr viel Zeit zu leben. Die Krankheit ist allgegenwärtig und die Gefühle und Sehnsüchte der 16-Jährigen sind es auch.

Als Augustus ihr begegnet, verlieben sich die beiden ineinander. Augustus setzt alles daran, Hazel Grace einen Wunsch zu erfüllen: nach Amsterdam zu fliegen und den Schriftsteller kennen zu lernen, der ihr Lieblingsbuch geschrieben hat. Sie wünscht sich eine Fortsetzung und erhofft sich eine Antwort des Autors. Die beiden treffen auf den Autor, doch er weigert sich, die Geschichte zu Ende zu erzählen. Auf ihrer Reise erfährt Hazel Grace noch eine schreckliche Nachricht. Mit Liebe und Trauer, Witz und Verzweiflung verbringen sie und Augustus ihre letzten gemeinsamen Wochen.

„Das Schicksal ist ein mieser Verräter“ ist ein Buch über eine Liebesgeschichte zweier Jugendlicher, die das Abenteuer des Verliebtseins im Wissen um das baldige Sterben erleben. Was die Geschichte so faszinierend

macht: Die beiden Hauptfiguren bleiben als aller erstes Jugendliche mit all dem, was Jugendliche ausmacht. Der Roman beschreibt die alltagsbestimmende Macht der Krankheit und lässt gleichzeitig die Realität von Jugendlichen in ihrem Wunsch nach Normalität zu. In dieser Mischung entsteht eine tiefgehende Erzählung über den Umgang mit der Unausweichlichkeit des nahen Todes und der anrührenden Nähe von zwei Verliebten. Verletzt man sich mehr oder schenkt man sich mehr, wenn man die Liebe zulässt, obwohl man weiß, dass man bald sterben wird? Hazel Grace bewegt diese Frage und Augustus gibt ganz am Ende darauf eine Antwort: „Man kann sich nicht aussuchen, ob man verletzt wird auf dieser Welt, (...) aber man kann ein bisschen mitbestimmen, von wem.“ (S. 284)

Die Jugendlichen werden, das ist das Beachtenswerte, in keiner Situation zu Opfern gemacht. Sie behalten ihr Selbst und ihre Entscheidungsmacht. Sie sind, wie Jugendliche sind: empfindsam und klug, schlagfertig und unvorsichtig, schön und eigentlich sportlich, mal unsicher und mal selbstbewusst.

Als Leserin nimmt man Teil an ihrem Schicksal, weint man mit und schmunzelt man mit und findet es in keinem Moment unangemessen – die Figuren helfen sich und den anderen, man selbst zu bleiben.

Die Geschichte von Hazel Grace und Augustus ist tief traurig und gleichzeitig liebevoll und berührend. Und sie erschließt eine Dimension von Ewigkeit, die nicht nur für das Sterben, sondern auch für das Leben von großer Bedeutung ist:

„Es gibt unendlich viele Zahlen zwischen null und eins (...) Es gibt Tage, an denen ich bedaure, dass die Unendlichkeit meiner Zahlen so klein ist. Aber, Gus, meine große Liebe, ich kann dir nicht sagen, wie unendlich

dankbar ich für unsere kleine Unendlichkeit bin. Ich würde sie um nichts in der Welt hergeben. Du hast mir mit deinen gezählten Tagen eine Ewigkeit geschenkt, und dafür bin ich dankbar.“ (S. 238)

Melanie Beiner

Marlene Röder

## ZebraLand

Ravensburger Buchverlag, Ravensburg 2009

ISBN 978-3-473-35301-9

Gebunden, 222 Seiten, 14,95 Euro



Manchmal geht alles ganz schnell: Die vier Jugendlichen Anouk, Ziggy, Philipp und Judith fahren nachts nach einem Musikfestival eine junge Mopedfahrerin an, die sich als ihre türkische Mitschülerin Yasmin, genannt Zebra, herausstellt. Aus Schreck und in der Annahme, das Mädchen sei tot, begehen sie Fahrerflucht. Ein verhängnisvoller

Kurzschluss. Denn Yasmin stirbt, wie die Jugendlichen am nächsten Tag erfahren, auf dem Weg ins Krankenhaus.

Vier Jugendliche, die eine schreckliche Schuld verbindet. Jeder verarbeitet das Geschehen auf eigene Weise. Die Zweifel, die Ängste, die Durchhalteparolen – all das ist menschlich und einfühlsam beschrieben. Doch damit nicht genug: Eines Tages tauchen anonyme Botschaften eines Mitwissers auf. Der Erpresser nennt sich Mose und fordert von jedem aus der Gruppe eine persönliche Aufgabe. Ein grausames Spiel setzt ein, in dem es um Verstrickung und um die Grenzen der Moralität geht. Ein Spiel, das sich langsam steigert und in einem überraschenden Finale seine Auflösung findet.

Der Jugendthriller zieht die Leserinnen und Leser (ab etwa 12 Jahren) nicht nur wegen seiner ungeheuren Spannung in den Bann. Wie weit würde ich gehen? Wie ist es um meine eigene Courage bestellt? Wo fängt Schuld an, wo hört sie auf? Durch intelligente Verschränkung von Erzählperspektiven, anregende Motive und einfache, aber realistische Konstellationen hält die junge Autorin diese Fragen durchgängig wach und bereichert sie immer wieder um neue Aspekte.

Völlig zu Recht ist das Buch 2010 mit dem Evangelischen Buchpreis ausgezeichnet worden. Dabei machen nicht nur die biblischen Anspielungen (Mose, Kain und Abel, Adam und Eva) den Jugendroman religionspädagogisch interessant: Die Themen Schuld und Vergebung, Ethik und Freundschaft sind religiös relevante Fragen, die hier literarisch mit großem Einfühlungsvermögen und jugendgerecht zur Sprache kommen. Daher eignet sich das Buch, das als Taschenbuchausgabe durchaus erschwinglich ist, nicht zuletzt als Ganzschrift im Religions- oder Konfirmandenunterricht. Allerdings sollten die

Schülerinnen und Schüler, etwa durch eine Lesenacht, stets auf dem gleichen Lesestand sein: Denn es wäre jammerschade, wenn die Auflösung des gekonnt inszenierten Spannungsbogens vorweggenommen würde.

Rainer Merkel

Frank Fuchs, Christian Stäblein, Jochen Arnold (Hg.)

## Dem Leben auf der Spur. Mit Literaturgottesdiensten durch das Kirchenjahr

Reihe „gemeinsam gottesdienst gestalten“ Band 21

Lutherisches Verlagshaus Hannover 2013,

ISBN 978-3-7859-1088-7, 320 Seiten, 19,90 Euro



Michel aus Lönneberga, Der Fremde von Albert Camus, die Schafe aus Glenn Kill, Huckleberry Finn, Doktor Faustus und natürlich Harry Potter – plötzlich tauchen im Gottesdienst Gestalten auf, die wir erstmal nicht in der Kirche vermuten würden. Sie tauchen auf und die Gottesdienstgemeinde taucht ein in die Welt der spannenden, lustigen, bewegenden, erinnernden Erzählungen der

Moderne und Gegenwartsliteratur.

Mit den Literaturgottesdiensten durch das Kirchenjahr wird die Reihe „gemeinsam gottesdienst gestalten“ aus dem Michaeliskloster Hildesheim fortgesetzt. Was in manchen Gemeinden schon eine kleine Tradition hat, wird nun durch ein Gottesdienstbuch bestärkt: die Sprache der Bibel mit der Sprache und den Welten der Literatur in ein Gespräch zu bringen.

Die Auswahl der Literatur ist vielfältig, von Albert Camus, Leo Tolstoi, Stefan Zweig und Heinrich Böll über Bernhard Schlink, Patrick Süßkind, Christof Hein und Leonie Swann bis zu Astrid Lindgren und Joanne Rowling und weiteren Schriftstellerinnen und Schriftstellern.

Jeweils ein Buch wird dabei Thema des Gottesdienstes: Für jeden Gottesdienst gibt es einen kompletten Liturgievorschlag mit Textauswahl aus den literarischen Werken, Gebeten, Liedern und Predigt.

Wer das Buch zur Hand nimmt, kann sich direkt in den Bann ziehen lassen. Die Textauswahl der Werke verführt dazu, einfach mit dem Lesen anzufangen. Fast könnte man dabei vergessen, dass es ein Werkbuch ist, um einen Gottesdienst zu gestalten. Aber nur fast: Wer auf der Suche nach Anregungen für eine andere Art von Gottesdienst ist und Lust an Literatur und anderen Erzählwelten hat, der findet ein großes Repertoire, kundig aufbereitet und auf den konkreten Anlass des Gottesdienstes im Kirchenjahr hin zugespielt.

Melanie Beiner

# Veranstaltungen von Juni bis August 2013

## ■ TREFFPUNKTE

### **Treffpunkt Konfirmandenarbeit**

#### **Theologie für und mit Konfis**

für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren und Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit

3. - 4. Juni 2013

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

## ■ FÖRDERSCHULE

### **Musik ist die Sprache der Seele – Durchatmen, Auftanken mit neuen Ideen und Impulsen für das Singen und Musizieren**

für Lehrerinnen und Lehrer, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in Förderschulen oder im Rahmen von Integration oder Inklusion Religionsunterricht erteilen oder begleiten

26. - 28. Juni 2013

Leitung: Birte Hagedstedt, Dagmar Grössler-Romann,  
Ralf Grössler

### **„Godly Play“ kennen lernen**

für Lehrerinnen und Lehrer, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in Förderschulen oder im Rahmen von Integration oder Inklusion Religionsunterricht erteilen oder begleiten

22. - 24. August 2013

Leitung: Birte Hagedstedt in Zusammenarbeit  
mit Godly Play deutsch e.V.

## ■ GRUNDSCHULE

### **Theologische Gespräche mit Kindern führen**

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

6. - 8. Juni 2013

Leitung: Beate Peters

### **Herstellung von biblischen Erzählfiguren und Einführung in religionspädagogische Einsatzmöglichkeiten**

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

15. - 17. August 2013

Ende: 16.00 Uhr

Leitung: Beate Peters, Iris Donges

### **Kirche – Raum, Gemeinschaft, Institution???**

#### **Modelle konfessioneller Kooperation in der Grundschule**

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen

26. - 28. August 2013

Leitung: Beate Peters, Franz Thalmann

## ■ HAUPT-, REAL- UND OBERSCHULE

### **Weiterbildung „Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I“**

#### **Kurs VIII: Theodizee**

(geschlossener Teilnehmerkreis)

13. - 15. Juni 2013

Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

## ■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

### **Dialogkompetenz**

für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

5. - 7. Juni 2013

Leitung: Rainer Merkel

### **Wundergeschichten**

für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

13. - 15. Juni 2013

Leitung: Rainer Merkel, Dr. Johannes Kubik

## ■ BERUFSBILDENDE SCHULEN

### **Fachleiter-Konferenz**

für Fachleiterinnen und Fachleiter, Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter, Fachberaterinnen und Fachberater für evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen

3. Juni 2013

Beginn: 10.00 Uhr, Ende: 15.00 Uhr

Ort: Goslar, Haus Hessenkopf

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Heiko Lamprecht

### **Wie geht guter Unterricht?**

für Referendarinnen und Referendare, die evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen erteilen

3. - 5. Juni 2013

Beginn: 15.00 Uhr

Ort: Goslar, Haus Hessenkopf

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Heiko Lamprecht

### **Jahreskonferenz**

#### **„Joblos plus haltlos gleich wertlos?“**

Religionspädagogische Bewährungsräume für den Religionsunterricht in Lerngruppen des Übergangsbereichs für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die in Berufsbildenden Schulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

29. - 30. August 2013

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch

## ■ BIBLIODRAMA

### **Ferienkurs**

#### **Kampf und Segen. Bibliodrama für mich**

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grund- oder Förderschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

26. - 28. Juni 2013

Leitung: Lissy Weidner

## ■ INKLUSION

### **„Was lernen Max, Nele und Sandra in der Einheit?“ – Umgang mit Heterogenität in einem inklusiven Religionsunterricht – Grundschule**

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

12. - 13. Juni 2013

Leitung: Birte Hagedstedt



## ■ LERNWERKSTATT

### Loccumer Werkstatt Religionsunterricht: Konfessionelle Kooperation

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Grundschulen mit dem Fach Ev. Religion

16. - 17. August 2013

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Beate Peters

## ■ MEDIENPÄDAGOGIK

### Sommerwerkstatt

#### Netzwerke

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

26. - 30. Juni 2013

Leitung: Steffen Marklein

## ■ SCHULSEELSORGE

### Weiterbildung Schulseelsorge

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen (geschlossener Teilnehmerkreis)

Voraussetzung für die Teilnahme an der Weiterbildung ist der vorgelagerte „Grundkurs“.

#### Kursreihe VII, Seminar 5

6. - 8. Juni 2013

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Almut Künkel,  
Hartmut Talke

#### Kursreihe VIII, Seminar 1

22. - 24. August 2013

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Almut Künkel,  
Hartmut Talke

## ■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

### Vikarskurs 15: Proben

3. - 14. Juni 2013

Leitung: Dr. Melanie Beiner

### Vikarskurs 14: Lehrgang Bildungsprojekt

24. - 26. Juni 2013

Leitung: Dr. Melanie Beiner

## ■ KIRCHENPÄDAGOGIK

### Zu Gast bei Gott und Geschwistern

#### 7. Ausbildungsgang Kirchenpädagogik 2013

für kirchenpädagogische Fachkräfte, haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kirchengemeinden, Religionslehrkräfte und Interessierte

#### Petrikirche, Hannover-Kleefeld

8. Juni 2013

Leitung: Christiane Kürschner

#### Bugenhagenkirche, Hannover

22. Juni 2013

Leitung: Christiane Kürschner

#### Kirchenzentrum auf dem Kronsberg und Expowal

10. August 2013

Leitung: Christiane Kürschner

### Pflanzen der Bibel

Klausurtagung der Beauftragten für Kirchenpädagogik in den Sprengeln und Kirchenkreisen der hannoverschen Landeskirche

14. - 16. Juni 2013

Leitung: Christiane Kürschner

## ■ KONFIRMANDENARBEIT

### Konferenz der Kirchenkreis-Beauftragten

#### Das ist ungerecht! Ethik und Wertebildung in der Konfirmandenarbeit

für die Beauftragten für Konfirmandenarbeit in den Kirchenkreisen

4. - 5. Juni 2013

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

### Mit Gottes Kraft und Geistesgegenwart

#### Teilkurs III: Kraft weitergeben: Segen und Abendmahl

für Lehrerinnen und Lehrer (SEK I+II), Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren und alle Interessierten

19. - 20. August 2013

Ort: Loccum

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Christine Tergau-Harms

## Hinweise zum Veranstaltungsprogramm des RPI

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2013 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2012) oder im Internet unter [www.rpi-loccum.de](http://www.rpi-loccum.de). Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist in der Regel ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten jeweils für die genannten Zielgruppen. Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Sie gelten als verbindlich und grundsätzlich für die gesamte Dauer der Veranstaltung. Im Ausnahmefall bitten wir aus Planungs- und Kostengründen um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Tagungsleitung. Es erfolgt keine Anmeldebestätigung.

Die Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 Euro pro Tag. Ruheständler zahlen den vollen Kursbeitrag. Wir bitten

um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an kirchenpädagogischen Tagungen werden 50 Prozent der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen. Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz (55,00 Euro).

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.30 Uhr: 4,00 Euro), melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an. Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

## ■ LERNWERKSTATT

### **Loccumer Werkstatt Religionsunterricht: Konfessionelle Kooperation**

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Grundschulen mit dem Fach Ev. Religion

16. - 17. August 2013

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Beate Peters

## ■ MEDIENPÄDAGOGIK

### **Sommerwerkstatt**

#### **Netzwerke**

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

26. - 30. Juni 2013

Leitung: Steffen Marklein

## ■ SCHULSEELSORGE

### **Weiterbildung Schulseelsorge**

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen (geschlossener Teilnehmerkreis)

Voraussetzung für die Teilnahme an der Weiterbildung ist der vorgelagerte „Grundkurs“.

#### **Kursreihe VII, Seminar 5**

6. - 8. Juni 2013

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Almut Künkel,  
Hartmut Talke

#### **Kursreihe VIII, Seminar 1**

22. - 24. August 2013

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Almut Künkel,  
Hartmut Talke

## ■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

### **Vikarskurs 15: Proben**

3. - 14. Juni 2013

Leitung: Dr. Melanie Beiner

### **Vikarskurs 14: Lehrgang Bildungsprojekt**

24. - 26. Juni 2013

Leitung: Dr. Melanie Beiner

## ■ KIRCHENPÄDAGOGIK

### **Zu Gast bei Gott und Geschwistern**

#### **7. Ausbildungsgang Kirchenpädagogik 2013**

für kirchenpädagogische Fachkräfte, haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kirchengemeinden, Religionslehrkräfte und Interessierte

#### **Petrikirche, Hannover-Kleefeld**

8. Juni 2013

Leitung: Christiane Kürschner

#### **Bughagenkirche, Hannover**

22. Juni 2013

Leitung: Christiane Kürschner

#### **Kirchenzentrum auf dem Kronsberg und Expowal**

10. August 2013

Leitung: Christiane Kürschner

### **Pflanzen der Bibel**

Klausurtagung der Beauftragten für Kirchenpädagogik in den Sprengeln und Kirchenkreisen der hannoverschen Landeskirche

14. - 16. Juni 2013

Leitung: Christiane Kürschner

## ■ KONFIRMANDENARBEIT

### **Konferenz der Kirchenkreis-Beauftragten**

#### **Das ist ungerecht! Ethik und Wertebildung in der Konfirmandenarbeit**

für die Beauftragten für Konfirmandenarbeit in den Kirchenkreisen

4. - 5. Juni 2013

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

### **Mit Gottes Kraft und Geistesgegenwart**

#### **Teilkurs III: Kraft weitergeben: Segen und Abendmahl**

für Lehrerinnen und Lehrer (SEK I+II), Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren und alle Interessierten

19. - 20. August 2013

Ort: Loccum

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Christine Tergau-Harms

## **Hinweise zum Veranstaltungsprogramm des RPI**

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2013 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2012) oder im Internet unter [www.rpi-loccum.de](http://www.rpi-loccum.de). Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist in der Regel ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten jeweils für die genannten Zielgruppen. Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Sie gelten als verbindlich und grundsätzlich für die gesamte Dauer der Veranstaltung. Im Ausnahmefall bitten wir aus Planungs- und Kostengründen um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Tagungsleitung. Es erfolgt keine Anmeldebestätigung.

Die Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 Euro pro Tag. Ruheständler zahlen den vollen Kursbeitrag. Wir bitten

um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an kirchenpädagogischen Tagungen werden 50 Prozent der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen. Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz (55,00 Euro).

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.30 Uhr: 4,00 Euro), melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an. Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

**H 7407**

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

# Bilderbücher aus dem Peter Hammer Verlag



Wolf Erlbruch  
**Die große Frage**  
 52 S., geb., 30 x 17,5 cm  
 € 14,90, ISBN 978-3-87294-948-6  
 Sonderausgabe:  
 52 S., geb., 10,5 x 18 cm  
 € 7,90, ISBN 978-3-7795-0151-0

Warum bin ich auf der Welt?  
 Wolf Erlbruch findet viele,  
 die eine Antwort wissen auf  
 diese große Frage.

„Wir lieben dieses Buch.“  
 FAZ



Viola Rohner (Text)  
 Dorota Wunsch (Illustr.)  
**Wie Großvater schwimmen lernte**  
 24 S., geb.  
 € 13,90, ISBN 978-3-7795-0353-8

Das kleine Mädchen und der Großvater  
 erleben vieles zusammen. Eines Tages  
 will das Mädchen etwas unternehmen,  
 das für den Großvater das allererste  
 Mal ist: schwimmen gehen! Ein warm-  
 herziges Bilderbuch über Junge und  
 Alte und das gemeinsame Glück.



Jürg Schubiger (Text)  
 Rotraut Susanne Berner (Illustr.)  
**Als der Tod zu uns kam**  
 32 S., geb.  
 € 13,90, ISBN 978-3-7795-0312-5

Wie mit dem Tod nicht nur das  
 Leid in dieses Bilderbuch und in  
 die Welt kommt, sondern auch  
 Mitleid, Zuwendung und Trost,  
 das zeigen Jürg Schubigers fein-  
 gesponnener Text und Rotraut  
 Susanne Berners klare, kluge Bilder  
 auf geniale und berührende Weise.



[www.peter-hammer-verlag.de](http://www.peter-hammer-verlag.de)