

Back to the roots?! Kirchgänge im Religionsunterricht

von
Antje Roggenkamp

Abstract

Die Kirchenpädagogik findet bislang nur selten direkten Eingang in den Religionsunterricht der Schule, in der Regel wird sie von professionellen Experten, nicht aber von den Religionslehrern und Religionslehrerinnen ausgeübt. Gerade die Kirchenräume bieten aber Schülerinnen und Schülern mannigfache Möglichkeiten, religiös Bedeutsames zu entdecken. Vorliegender Ansatz beschreibt das gemeinsame Begehen von Kirchen durch Schülerinnen und Schüler sowie angehende Religionslehrer und Religionslehrerinnen und bezieht dieses auf den theoretischen Referenzrahmen des Neuen Lernens. Aus hochschuldidaktischer Sicht wird dabei für die Anwendung einer spezifischen Variante der Grounded Theory (Jörg Strübing) plädiert.

Am Göttinger Lehrstuhl für Religionspädagogik steht die Verschränkung von Theorie und Praxis bzw. Handlungswissenschaft seit jeher im Zentrum der Religionslehrausbildung.¹ Die „Lernende Lehrerbildung“ bringt neuerdings auch in institutioneller Form verschiedene Aus- und Fortbildungsbereiche miteinander ins Gespräch.² Im Folgenden sei ein kleiner Ausschnitt aus meiner eigenen Arbeit vorgestellt, bei der es darum geht, künftige Religionslehrer und Religionslehrerinnen an religionspädagogischen Forschungsprozessen zu beteiligen.

Im Vordergrund stehen Studierende eines religionspädagogischen Hauptseminars, die im Wintersemester 2007/08 die Lerngruppe eines 10. Jahrgangs auf ihren Kirchgängen begleiteten. Meinen Ausführungen liegt folgende Gliederung zugrunde:

Präludium

- 1. Vorbereitung und Durchführung: individuelle Kirchgänge**
- 2. Auswertung im Rahmen des offenen Kodierens**
- 3. Theoretische Konsequenzen: das „Neue Lernen“**
- 4. Praktische Konsequenzen: ein Lernformwechsel**
- 5. Kirchgänge mit „Schülerexperten“**
- 6. Religionspädagogische Konsequenzen**

Präludium

Die Wendung „Back to the roots“ verweist gemeinhin auf eine doppelte Aussageabsicht. Als Statement bringt sie zum Ausdruck, dass eine Entwicklung in sich zu weit gegangen ist und insofern unglaubwürdig oder übertrieben wirkt. Als Aufforderung nötigt die Formulierung „Back to the roots“ zur Rückbesinnung auf frühere Maßstäbe und Verhaltensweisen – und zwar in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen wie etwa der Kunst, Musik oder Gesellschaft, aber auch im persönlichen Leben. Vor-

¹ Folgende Ausführungen verstehen sich als Hommage an den Göttinger Religionspädagogen Christoph Bizer, der wie kein zweiter auf der Bedeutung von Kirchgängen – im Sinne einer Rück- bzw. Neugewinnung der Formsprache des Glaubens – insistiert hat! Vgl. BIZER 1995.

² HOFMANN 2008, 20f., 22-24, 32-35.

aussetzung dafür ist, dass eine praktikable Lösung für ein aktuelles Problem aufgezeigt werden kann. Im Folgenden sei diese Wendung auf einen speziellen Bereich bezogen, der seit etwas mehr als zwei Jahrzehnten sowohl auf dem gemeinde- als auch auf dem religionspädagogischen Sektor in Erscheinung getreten ist und in verschiedenen Veröffentlichungen auf sich aufmerksam macht: es handelt sich um den spezifischen Bereich der Kirchenpädagogik.³

Nun beschäftigt sich diese neueste Richtung mit einem Phänomen, das sich zumal in Europa in jeder Stadt, ja in (fast) jeder dörflichen Ansammlung beobachten lässt. Gerade die alten, gigantisch anmutenden Kirchen stoßen den Menschen des 21. Jahrhunderts durch ihre schiere Größe auf ihre Existenz. Dabei laden sie in der Regel zwischen Trondheim und Neapel, zwischen Santiago und Breslau die Menschen dazu ein, in ihren Binnenraum zu kommen. Kirchen – so zuletzt Hartmut Rupp – haben „die sonderbare Eigenschaft [...], sich auf alle Platzierungen zu beziehen, aber so, dass sie die von diesen bezeichneten oder reflektierten Verhältnisse suspendieren, neutralisieren oder umkehren“⁴. Insofern sind sie mit Museen, Krankenhäusern und Festplätzen vergleichbar und entsprechen dem, was Michel Foucault eine Heterotypie nennen konnte.⁵

Vor diesem Hintergrund scheint es zwar geboten, sich im (evangelischen) Religionsunterricht mit Kirchen zu beschäftigen. Ein einfaches „Back to the roots“ dürfte aber der komplexen gesellschaftlichen Problematik kaum entsprechen. Zeichnet sich die gesamtgesellschaftliche Situation seit geraumer Zeit durch eine Reihe von Faktoren aus, die vielleicht die Religion, nicht aber das Christentum und auf keinen Fall dessen kirchliche Gestalt zu fördern scheinen. Spätestens mit Hermann Lübke⁶ und Peter L. Berger⁷ ist diese Entwicklung in das Normalbewusstsein des religionspädagogisch nachdenkenden Menschen getreten. Daher sieht sich gerade die Kirchenpädagogik mit einem Phänomen konfrontiert, das der Hamburger Propst Werner Hoerschelmann bereits Mitte der 1990er Jahre folgendermaßen beschrieb: „Der christliche Glaube hat seine Monopolstellung endgültig eingebüßt.“⁸ Ob man diesen gewissermaßen „kirchenamtlichen“ Befund nun als neue Unübersichtlichkeit (Habermas⁹), als ein zu bejahendes anything goes (Schröter-Wittke¹⁰) oder als eine dem Christentum protestantischer Provenienz wesensmäßig zu eigene Pluralität (Schweitzer¹¹)

³ Die Frage der Zuordnung von Kirchenpädagogik zur Gemeinde- bzw. Religionspädagogik gehört gegenwärtig vielleicht nicht zu den meist diskutierten Problemen der Disziplin. Dass es sich hier aber um eine Frage von nicht unerheblicher Bedeutung handelt, belegt der uneinheitliche Gebrauch der entsprechenden Termini. Während der Bochumer Religionspädagoge Beyer die Kirchenpädagogik dem gemeindepädagogischen Sektor zuweist – in der Religionsdidaktik ginge es primär um die Kirchen-Raum-Pädagogik (BEYER 2006, 210) –, vertritt Katja Boehme die Auffassung, dass es sich hier um konfessionelle Spezifika handele: „Das [...] Anliegen, über die Entdeckung des Kirchenraums evangelischen Kindern und Jugendlichen auch den Zugang zur Gemeinde zu erschließen, mag erklären, warum man evangelischerseits von ‚Kirchenpädagogik‘, katholischerseits häufiger von ‚Kirchenraumpädagogik‘ spricht.“ Vgl. BÖHME 2007, 221.

⁴ Kirchenräume dürften mehrere Arten von Heterotypien – so etwa Krisen-, Abweichungs-, Illusions- oder Kompensationsheterotypien – in sich vereinigen. Vgl. RUPP 2006, 31.

⁵ FOUCAULT 2002, 38.

⁶ LÜBBE 1986. Vgl. auch DRESSLER 2006, 49.

⁷ BERGER 1980. Vgl. DRESSLER 2006, 35.

⁸ HOERSCHELMANN (zitiert nach GRÜNEWALD 1998, 44). Der Kirchenhistoriker Volker Leppin wies zuletzt darauf hin, dass angesichts einer solchen Situation der Kirchengeschichte die Aufgabe zukomme, die gesellschaftsverändernde Bedeutung von Religion in den Vordergrund zu rücken. Vgl. LEPPIN 2007, 320.

⁹ HABERMAS 1985.

¹⁰ Vgl. zuletzt SCHROETER-WITTKKE 2007.

¹¹ So zuletzt SCHWEITZER 2007.

interpretiert, die Forderung nach „Back to the roots“ stünde im Gegensatz zu einer gesellschaftlichen Wirklichkeit, die dem Christentum allenfalls eine besondere, aber keine eben dieser Gesellschaft ihre spezielle Struktur verleihende Stellung zugesteht. Denn auch die folgenden, in mannigfachen religionssoziologischen Diskursen präsenten Parameter werden nicht ernsthaft in Frage gestellt: „Die Kirchlichkeit nimmt ab, die Religiosität nimmt zu.(2)“ Und gerade aktuell ist von erheblicher Bedeutung: „Die Begegnung mit anderen Formen des Religiösen zwingt zur Klärung der Grundlagen des eigenen Glaubens.(3)“¹²

Umso wichtiger dürfte es sein, dass sich gerade die Religionspädagogik um genaue Analysen und Beschreibungen ihres Vorgehens bemüht. Sie muss sich selbst, aber auch der sie umgebenden Gesellschaft, an der sie selbstverständlich Anteil hat, Rechenschaft ablegen über das, woraufhin sie ausbildet. Daher sollte sie hinsichtlich ihrer Parameter und Strategien auskunftsfähig sein und bleiben. Zu diesen gehört dann freilich auch das Nachdenken über Formen und reflexive Äußerungen, die zur Ausbildung einer religiösen Musikalität¹³ beitragen. Dabei dürfte der Frage, wie entsprechende Prozesse angestoßen werden können, eine vorrangige Bedeutung zukommen. Im Folgenden sei daher der Versuch unternommen, einen solchen mehrstufigen und selbstreflexiven Prozess zu beschreiben.

1. Vorbereitung und Durchführung

a) *Zur Vorbereitung:* Eines meiner letzten Seminare befasste sich mit der Frage, wie man Kirchgänge in den normalen *Religions*unterricht integrieren kann. Im Hintergrund stand die Beobachtung, dass Schüler zwar recht häufig von Moschee-Besuchen oder dem Gang in buddhistische Tempel berichten, sie aber offenbar nur selten Gelegenheit bekommen, Kirchen zu erkunden.¹⁴ Dass von dieser Konjunktur der Tempel und Moscheen auch die christlichen Kirchen profitieren könnten, war unsere Ausgangsüberlegung. Hinzu kam, dass verschiedene neuere Bewegungen eine gemeinsame Begehung sakraler Räume fordern: das „praktische Lernen“ (Hansen), aber auch die interreligiöse Didaktik (Leimgruber).¹⁵

Im Seminar stand daher zunächst die Frage im Zentrum, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen Kirchgänge im Religionsunterricht zu initiieren wären. Dabei stießen wir in der breit gestreuten Literatur zur Kirchen- bzw. Kirchenraumpädagogik auf folgende Befunde: 1. Die Autoren und Autorinnen gehen überwiegend von der Voraussetzung aus, dass Kirchenräume für Schülerinnen und Schüler langweilig oder zumindest uninteressant sind (Hansen¹⁶). Gelegentlich wird auch auf die magisch-auratische Atmosphäre hingewiesen (Barz / Grünwald / Böhme¹⁷). 2. Kirchenraumschließung scheint Kirchenpädagogen vorbehalten zu sein, sie wird also nicht von Lehrern, sondern von professionellen Experten ausgeübt (so zuletzt Rupp / Böhme¹⁸). 3. In Entsprechung zu den Thesen des 2001 gegründete Vereins für Kirchenpädagogik (2002)¹⁹ orientieren sich die kirchenpädagogischen Entwürfe entwe-

¹² HOERSCHELMANN (wie Anm. 8).

¹³ Vgl. nur SCHRÖER 2002, 2-3.

¹⁴ Für die Grundschule thematisiert Entsprechendes MEYER 2006. Zum Problem insgesamt vgl. auch BÖHME 2007, 230-233.

¹⁵ HANSEN 1998, 50; LEIMGRUBER 2007, 112.

¹⁶ Zum Problem vgl. nur HANSEN 1998, 57f.

¹⁷ So etwa in Anlehnung an Heiner Barz GRÜNEWALD 1998, 47f. Vgl. auch BÖHME 2007.

¹⁸ RUPP 2006; BÖHME 2007.

¹⁹ „Auch die ‚Thesen zur Kirchenpädagogik‘ des Bundesverbandes der Kirchenpädagogik enthalten nur ein Globalziel: ‚Kirchenpädagogik will Kirchenräume für Menschen öffnen und den Sinngehalt

der an einer ganzheitlichen Erschließung christlicher Zeichen, die liturgisch in Gebrauch zu nehmen sind,²⁰ oder aber sie dienen der Vorbereitung von Schul- und anderen Gottesdiensten (Meyer-Blanck²¹). Kirchenpädagogik zielt dabei überwiegend auf christliche Einwurzelung, gelegentlich wird offen über die wechselseitige Beeinflussung von Mission und Kirchenpädagogik nachgedacht.²² Summa summarum: Kirchgänge eignen sich nicht für den Religionsunterricht. Denn während Schüler gravierende Hemmschwellen überwinden müssten, scheinen Lehrer mit Kirchgängen schlichtweg überfordert zu sein.²³

Der nahe liegenden Versuchung, unser Projekt aufzugeben, widerstanden wir – vermutlich im Unterschied zu so mancher Lehrkraft.²⁴ Aber es wurde deutlich, dass unsere Kirchgänge eine komplexere Planung erforderten. An die Stelle des herkömmlichen Schemas von Didaktischer Analyse, Planung und Unterricht (inkl. Nachbereitung) trat ein spiralförmiger Lernprozess, in dem die Studierenden beobachtend und forschend tätig wurden. Dabei standen zwei Aspekte im Vordergrund: Zum einen sollte unser Vorgehen schülerorientiert gestaltet werden, insofern es die Annahmen zur jugendkulturellen Befindlichkeit zu prüfen galt (1). Zum anderen sollte den Schülern ausreichend Gelegenheit gegeben werden, sich das, was sie am Kirchenraum für (religiös) bedeutsam hielten, zu erarbeiten (2).

b) Zur Durchführung: In einem ersten Schritt hatten sich die Schüler mit einer Kirche ihrer Wahl zu beschäftigen. Denn wir gingen in Anknüpfung an Überlegungen von Hansen und Böhme davon aus, dass ein eigenständig ausgewähltes Bauwerk am ehesten die Gewähr für eine längere und anhaltende Auseinandersetzung bietet.²⁵ Die Aufgabenstellung selbst richtete sich nach einem Raster, das Hartmut Rupp entwickelt hat. Sein kirchenpädagogischer Ansatz unterscheidet in didaktisch-methodischer Hinsicht vier Bereiche bzw. Kompetenzen: das Wahrnehmen, das Entdecken, das Deuten und das Erschließen.²⁶ Für uns war dies insofern wichtig, als

christlicher Kirchen mit Kopf, Herz und Hand erschließen und vermitteln, um so Inhalte des christlichen Glaubens bekannt zu machen und einen Zugang zur spirituellen Dimension zu ermöglichen.“ So LANGE-GECK 2005, 79.

²⁰ Vgl. nur KLIE 2003; BÖHME 2007, 56.

²¹ MEYER-BLANCK 2005.

²² „Ich würde also am Begriff der Mission (bzw. der missionarischen Kirche) festhalten und sagen: Kirchenpädagogik ist (eine Form von) Kirche, und daher ist sie auch immer (eine Form von) Mission. Denn jede Form von Kirche ist in diesem Sinne missionarisch. Die Frage wäre dann, wie sich die einzelnen Formen unterscheiden. Und eine weitere Frage wäre, ob Kirchengebäude, wenn sie als Räume der Kirche verstanden werden, nicht immer auch Missionsräume sind – so dass jede Form von Begegnung und Bewegung in solchen Gebäuden als missionarische Kommunikation verstanden werden kann: nicht nur Gottesdienste, sondern auch Konzerte, auch touristische Führungen.“ So Maren Lehmann in ihrem eindrucksvollen, gleichwohl nicht auf den Religionsunterricht der Schule übertragbaren Vortrag auf dem Loccumer Treffpunkt 2005. Vgl. LEHMANN 2005.

²³ An dieser Stelle sei grundsätzlich darauf hingewiesen, dass in der kirchenpädagogischen Literatur nur selten auf die Gruppe der Jugendlichen und Adoleszenten eingegangen wird (verdienstvolle Ausnahmen stellen DÖRFLE 1998 und RÖSENER 2005 dar). Dies gilt auch für das im Übrigen ganz ausgezeichnete Handbuch von Hartmut Rupp, das zwar eine längere Passage über die Kirchnererschließung mit Kindern (245-249) sowie Hinweise auf die geistliche Erschließung mit Erwachsenen (251-260) enthält. Die Jugendlichen bleiben aber – abgesehen von einigen wenigen Hinweisen auf Kirchnerkundungsbögen (261) – weitgehend unberücksichtigt. Ob dies damit zusammenhängt, dass Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I als kirchlich „gesättigt“ betrachtet werden, oder aber von daher zu erklären ist, dass man Befürchtungen hinsichtlich eines dem Raum unangemessenen Verhaltens hegt, wäre der Erörterung wert.

²⁴ Diese Konsequenz legt ähnlich Christiane Rösener nahe. Vgl. RÖSENER 2005, 69f.

²⁵ Vgl. dazu HANSEN 1998, 56; BÖHME 2007, 235f.

²⁶ Vgl. nur RUPP 2006, 7f.

das Raster einerseits Grundsätze des (niedersächsischen) Lehrplans aufnimmt.²⁷ Andererseits sind die Parallelen des Ruppischen Modells zum Kompetenzmodell des Comenius-Instituts offenkundig.²⁸

Vor diesem Hintergrund sollte die erste Aufgabe die individuellen Neigungen fördern und herausbilden helfen – die Anweisung wurde daher weitgehend offen formuliert: 1. Gehe in die Kirche Deiner Heimatgemeinde oder in eine der Göttinger Innenstadtkirchen (z.B. Albani, Jacobi, Johannis, Marien, ...)! Alle übrigen Aufgabenstellungen orientierten sich an dem von Rupp vorgeschlagenen Schema: 2. Betrachte den Innenraum, als wenn Du ihn zum ersten Mal beträttest! (*Wahrnehmen*) 3. Mache einen Rundgang und halte alles fest, was Dir ins Auge fällt: Raumeindruck, Säulen, Portal, Taufstein, Kanzel, Altar, Fenster, Turm ...! Mache auch ein paar Fotos! (*Entdecken*) 4. Informiere Dich im Internet, in der Literatur (Kirchenbibliothek, Stadtbibliothek, Schulbibliothek...) sowie beim Küster, Pfarrer oder einer Person, die Deine Kirche gut kennt, über ihre Geschichte: Bauherr, Entstehungszeit, spezielle Feste (z.B. Kirchweihfest oder Jubiläen)! (*Deuten*) 5. Überlege, was Dir selbst an dieser Kirche gut gefällt und was Du Deinen Mitschülern gerne nahe bringen würdest (z.B. Lieblings-ecke oder -gegenstand, Erlebnis des Konfirmationsgottesdienstes u.a.) (*Erschließen*).²⁹

Die Schüler und Schülerinnen einer von mir selbst unterrichteten Lerngruppe des 10. Jahrgangs hatten vier Wochen Zeit, sich „ihren“ Kirchen zu widmen. Dies geschah zu Beginn der Einheit „Kirche und Kirchen“, die an unserer Schule durch den schulinternen Lehrplan verbindlich vorgeschrieben ist. Dabei hatte ich mit der Lerngruppe vereinbart, dass das schriftliche Referat die halbjährliche Klausur ersetzen sollte. Dass ihre Referate in reale Kirchgänge einmünden sollten, war den Schülern und Schülerinnen ebenso unbekannt wie meine Absicht, die Schülertexte gemeinsam mit Studierenden auszuwerten.

2. Auswertung im Rahmen des offenen Kodierens:

Die Auswertung der Texte erfolgte im Rahmen einer verlängerten Seminarsitzung. Wir orientierten uns dabei an der *Grounded Theory*.³⁰ Bei dieser Theorie handelt es sich um ein empirisch begründetes Forschungs-Konzept, das gelegentlich auch als Forschungsstil bezeichnet wird.³¹ Etwas verkürzt formuliert, lässt sich dieser Ansatz folgendermaßen darstellen: Ausgehend von der Interpretation von Daten (der sog. „Kodierung“) wird eine Theorie entwickelt, die ihrerseits an der Praxis zu überprüfen ist. Während in älteren Veröffentlichungen – so etwa von den Begründern dieses Forschungsansatzes, Barney G. Glaser und Anselm Strauss³² – ein Modell zugrunde gelegt wird, das drei Ebenen der Kodierung benennt und unterscheidet: offen, axial

²⁷ Dieser weist folgende didaktisch-methodische Paarungen auf: Religion entdecken – wahrnehmen / verstehen – deuten / gestalten – handeln. Vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2004.

²⁸ Dies betrifft vor allem die religiösen Erschließungsdimensionen: Wahrnehmen / Beschreiben, Verstehen / Deuten, Gestalten / Handeln, Kommunizieren / Urteilen, Teilnehmen / Entscheiden. Vgl. dazu ELSENBAST / FISCHER 2006 sowie ELSENBAST / FISCHER 2007.

²⁹ Vgl. auch unten Anhang 1.

³⁰ Ob man diese Formulierung im Deutschen mit „begründeter Theorie“, mit „gegenstandsbezogener Theorie“ oder mit „gegenstandsverankerter Theoriebildung“ wiedergibt, muss hier nicht entschieden werden. Vgl. dazu STRÜBING 2008, 13f.

³¹ Zum Einsatz der Grounded Theory in der Religionspädagogik vgl. etwa ZIMMERMANN 2006; FREUDENBERGER-LÖTZ 2007(2).

³² GLASER / STRAUSS (1967) 1998; STRAUSS / CORBIN (1990) 1996.

und selektiv,³³ plädiert der in Deutschland auf diesem Gebiet führende Tübinger Soziologe Jörg Strübing bei Beibehaltung der ersten zwei Kodierungsstufen für eine prinzipielle Unabgeschlossenheit des Forschungsdesigns, das er in Gestalt einer Spirale beschreibt.³⁴ Im Folgenden steht das von Strübing entwickelte Forschungsprinzip im Vordergrund, insofern es stärker als andere Varianten³⁵ der Grounded Theory dazu nötigt, sich *im Forschungsprozess selbst* (und dies ist hier das Entscheidende) Rechenschaft über das eigene methodische Vorgehen zu geben.³⁶

Im Rahmen des offenen Kodierens ergaben sich aus dem Vergleich der Texte untereinander verschiedene Befunde, die wir in Form so genannter „Memos“³⁷ notierten und durch das Verfahren der Dimensionalisierung in Kategorien überführten.³⁸

1. Die meisten Jugendlichen stellten ihre Heimatkirche vor! Nur einige wenige – nämlich 6 von 26 – beschäftigten sich mit einer der alternativ genannten Stadtkirchen, lediglich 4 wählten das zweite, aus Sicht der Studierenden leichtere Thema des Gottesdienstbesuchs! (Ein Schüler ging sogar in eine ihm unbekannte Baptistengemeinde und befragte den Pastor zu dem Kirchenbau! Er hatte aber offensichtlich seinen Aufgabenzettel verloren!) Erstaunlich war auch der Befund, dass nicht weniger als sechs Schülerinnen und Schüler aus den 1960er und 70er Jahren stammende Kirchen vorstellten. Die Studierenden hatten dies bei der Planung als unwahrscheinlich verworfen!

2. Mehrheitlich hatten die Jugendlichen ein eher distanziert-kunstgeschichtliches Verhältnis zu den Kirchen. Sie trugen eine Fülle von Details zusammen, bei denen der Lektüreeinfluss (Homepage, Wikipedia oder – sofern vorhanden – Kirchenführer) offenkundig war. So hieß es z.B.: „Die St. Jacobi-Kirche steht in der Göttinger Altstadt. Sie wurde zwischen 1361 und 1466 errichtet und ist eine dreischiffige gotische Hallenkirche. Mit ihrem 72m hohen Fassadenturm ist sie neben der St. Johannis-Kirche die zweite Dominante im Altstadtbild Göttingens. Sie steht in der Weender Straße. Die Jacobi-Kirche wurde dem heiligen Jakob d.Ä. gewidmet, dem Schutzpatron der Pilger. Daher auch ihr Name.“ (Henny)³⁹ Gerade bei der Beschreibung des Kirchenbaus war offensichtlich wenig Raum für persönliche Beobachtungen. Die Schüler versteckten sich hinter einer ihnen professionell erscheinenden Expertensprache. Einiges war direkt aus dem Internet heraus kopiert – eine Hausaufgabe gab ich zur Überarbeitung zurück!

Demgegenüber gab es aber auch vereinzelte Versuche, die Ich-Perspektive in die Ausführungen hineinzutragen: „Ein ehrenamtlicher Mitarbeiter der Kirche erzählte mir

³³ STRÜBING 2008, 19ff., bes. 20.

³⁴ STRÜBING 2008, 48. Das gesamte Verfahren stellt sich im Einzelnen erheblich komplexer dar, insofern Strübing die Kodierungsformen aus pragmatistischer Perspektive darstellt: die abduktive Forschungspraxis entwickelt sich aus der spiralförmigen Verschränkung von evolvierender Theorie und empirischem Feld vermittels Hypothesenbildung.

³⁵ Zur Auseinandersetzung zwischen Glaser und Strauss vgl. STRÜBING 2008, 65-78, bes. 76ff.

³⁶ Die neuere Diskussion zeichnet sich in Fortführung der älteren Auseinandersetzungen zwischen Glaser und Strauss dadurch aus, dass ein eher emotionaler Stil postmodern-konstruktivistischer Provenienz – die Ergebnisse des Prozesses werden keiner Verifikation mehr unterzogen – neben einen pragmatisch-interaktionalen Ansatz zu stehen kommt. Zum Ganzen vgl. STRÜBING 2008, 76ff, 97f.

³⁷ Bei Memos handelt es sich um kürzere oder längere verschriftlichte Elemente eines Forschungsprozesses, in dessen Verlauf das Schreiben als Denkzeug verwendet wird. Vgl. STRÜBING 2008, 34f.

³⁸ „Dimensionalisierung zielt [...] auf die Erzeugung analytischer Vielfalt und nicht auf integrationsorientierte Reduktion. Diese Vielfalt der möglichen Sichtweisen wird im Prozess der Dimensionalisierung abstrahiert, indem sie in theoretische Begriffe gefasst wird“ STRÜBING 2008, 24.

³⁹ Die Schülerinnen und Schüler werden im Folgenden mit veränderten Namen zitiert. Die Orthographie und Zeichensetzung ist nicht geändert worden.

einige geschichtliche Aspekte der Johannis-Kirche. Er berichtete mir, dass sie vermutlich im 12. Jahrhundert als Pfarrkirche gegründet wurde. Um 1330 entstand das Südportal. Das jetzige wurde im 19. Jahrhundert neu angefertigt. Er verriet mir auch, dass die Türme erst nach 1350 vollendet wurden und der Nordturm eine Wächterstube bekam. Dort wohnten von 1412-1921 die Stadtwächter. Bis 2001 war dies die ‚höchste‘ Studentenwohnung Deutschlands.“ (Maia) Schließlich wurde aber auch direkt über das eigene Erleben berichtet und ansatzweise reflektiert: „Meine Pastorin hat sich mit mir auf den Weg gemacht. In der einen Stunde habe ich mehr über meine Kirche in Erfahrung gebracht, als im gesamten Konfirmandenunterricht!“ (Susi)

3. Die Äußerungen der Schüler enthielten interessante Informationen über ihr eigenes Verhältnis zum jeweiligen Kirchenraum: „Ich verbinde sehr viel mit dieser Kirche [St. Petri Weende, A.R.], denn ich habe in dieser Kirche meine Konfirmation gefeiert. Ich betrete gerne diese Kirche, da ich dann wieder an meine tolle Konfirmandenzeit zurückdenken kann. Das einzige was mir nicht an dieser Kirche gefällt sind die ungemütlichen Sitzbänke, wo man nach einiger Zeit Rückenschmerzen bekommt. Alles in allem ist das eine Kirche mit toller Geschichte und sehr netten Pastoren.“ (Kim) Durch das Demonstrativpronomen „diese“ wird die Kirche zwar auf Distanz gehalten. Persönlichere Momente deuten sich aber physisch („ungemütliche Sitzbänke“) und auf der Beziehungsebene („nette Pastoren“) an!

Die Erfahrung der dörflichen Gemeinschaft auch im Kirchenraum verband sich mit einer vorsichtigen Infragestellung landeskirchlicher Sparpolitik: „Von Zeit zu Zeit besuche ich schon mal einen Gottesdienst. Was mir in unserer Kirche gefällt ist, dass sie sehr persönlich ist – man kennt fast alle Menschen, die den Gottesdienst besuchen – Bistlang hatte ich auch zu den Pastoren in Angerstein eine besondere Beziehung, da das Wohnhaus des Pastors direkt unserem Haus gegenüber liegt... Durch die neue Reform steht dieses Wohnhaus nunmehr leer. Für viele Leute in unserem Dorf geht damit auch ein Stück persönliche Beziehung zu unserem Pastor und zur Kirche verloren.“ Dem sich-jetzt-irgendwie-fremd-Fühlen stehen einfühlsame Beschreibungen gegenüber: „Ältere Menschen, gerade diejenigen, die noch den 1. oder 2. Weltkrieg miterlebt haben, haben eine andere Beziehung zur Kirche. Für sie war es während der Zeit des Krieges und auch danach wichtig, eine „Bezugsperson“ oder „-ort“ zu haben. Viele Menschen verloren ihre Liebsten, ihr Hab und Gut oder sogar ihre Heimat. Daher suchten sie sich die Kirche als Ort der Besinnung und Gott als Ansprechpartner für ihre Sorgen aus. Teilweise sind ihre verstorbenen Liebsten auch auf einer Tafel (wie bei uns in der Kirche) verewigt worden und erhalten damit ein ehrendes Andenken. Kirche war und ist daher für sie ein wichtiger Ort der Ruhe und der Besinnung mit ihrem Gespräch zu Gott oder mit ihren liebsten Verstorbenen.“ Und auch die Verfasserin selbst tut dies gelegentlich – auf ihre Weise: „Mit unserer Kirche in Angerstein verbinde ich einen Ort, an den ich mich persönlich von Zeit zu Zeit zurückziehen kann, um mir hier über bestimmte Dinge Gedanken zu machen oder einfach mal um alleine zu sein.“ (Katha)

Etwas unpersönlicher gestalteten sich Beobachtungen von Verfassern, die nicht die eigene Heimatkirche zum Gegenstand hatten: „An der Johanneskirche gefällt mir besonders gut die Ecke, in der man sich gemütlich hinsetzen und sich Gedanken über ein Gebet machen kann. Auch gefällt mir besonders gut die Gedenkstätte an den Brand des Nordturms. Ich suchte mir speziell diese Kirche aus, weil ich früher mehrere Male den Gottesdienst in ihr durch den Kirchenchor besuchte und mit gestaltete.“ (Maia) Eine andere Schülerin wies darauf hin, dass ihr „die Kirche sehr von ihrer inneren Gestaltung her gefalle: Sie hat eine kinderfreundliche Spielecke und mehrere Angebote, wie die Gemeindemitglieder den Gottesdienst mit gestalten können.“ (Miri)

4. Fast alle Schülerinnen und Schüler äußerten, dass sie ihren Mitschülern nun nicht bloß virtuell, sondern auch ganz real „ihre“, also die von ihnen erforschte Kirche zeigen wollten. Eine Beobachtung, die die Studierenden einerseits als Widerspruch zu dem Nebeneinander von distanzierter Expertensprache und persönlichen Bezügen empfanden – sie fragten sich, was die Schüler unter diesen Bedingungen den übrigen Teilnehmern der Lerngruppe mitteilen könnten. Andererseits machte der von den Studierenden herausgearbeitete Befund aber auch Folgendes deutlich: So langweilig schienen die Kirchen offensichtlich nicht zu sein!

Wir haben uns daher gefragt, welche Theorien zur Interpretation unserer Befunde verwendet werden könnten. So hätte ein Rückgriff auf die Mitgliedschaftsuntersuchungen der EKD durchaus nahe gelegen – fast alle aktuell diskutierten Typen und Stile fanden sich in der Schülerschaft. Der volkshirchliche Betreuungskirchenchrist (Taufe und Konfirmation) ließ sich ebenso nachweisen wie der kulturell engagierte Typus ((eigene) musikalische Erfahrungen mit Kirchenmusik) oder ein kritisch-intellektueller Lebensstil (Kritik an einer Landeskirche, die ihre Kirche schließen will). Daneben war auch ein distanziert-teilnehmendes Verhältnis zu erkennen. Eine Schülerin gab etwa am Ende ihres Referates preis: „Ich betrete *diese* Kirche wirklich zum ersten Mal...“ (Ricky)⁴⁰.

Insofern es im Seminar nicht um die kirchensoziologische Zuarbeit, sondern um eigene religionspädagogische Perspektiven ging, haben wir die Texte ein zweites Mal angesehen und axial kodiert. Dabei fiel uns bei der nochmaligen Analyse auf, dass die Texte dort besonders *lebendig* wurden, wo die Schüler eigene Beobachtungen zur Sprache brachten. Dies war zwar nicht zuletzt dort der Fall, wo sie auf kundige Führer gestoßen waren („meine Pastorin hat mich durch die Kirche geführt“, „ein Experte verriet mir“). Im Wesentlichen aber waren es die *Gegenstände* selbst, die von sich aus zu sprechen begannen: „Ganz vorne vor den Bänken steht ein Taufbecken, das aus Stein hergestellt wurde und auf dessen oberen Rand, in goldener Farbe, Namen wie Andreas, Dietrich oder Pastor stehen. Leider konnte ich nicht alle Namen entziffern. Dieses Becken zieren noch kleine Engelsköpfe und andere Figuren, die in den Stein mit eingearbeitet wurden. Vorne auf der Bühne [gemeint ist der erhöhte Chorraum, A.R.] steht eine so genannte Opfertruhe wo die Leute früher ihre Steuern eingeworfen haben.“ (Ame) „In dem Gewölbe unter dem Chorraum der [Waaker] Kirche befindet sich ein Erbbegräbnis der Familien von Uslar und von Wangenheim. In der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts wurde es erweitert und darüber eine Sakristei gebaut. Da die Kirche an einigen Stellen beschädigt ist – im Bauwerk befinden sich Löcher – kann man in das Grabgewölbe blicken.“ (Sam)

3. Theoretische Konsequenzen: das „Neue Lernen“

An diesem Punkt des Vorhabens hätte es vielleicht nahe gelegen, unsere Befunde mit den Ansätzen verwandter (Fach-)Didaktiken zu beschreiben. Dabei wäre die Geschichtsdidaktik oder – vielleicht näher liegend – ein interkultureller Ansatz in Frage gekommen. Das Ziel unserer Kirchgänge hätte dann etwa in der Suche nach sinnbildenden, aber nicht sinnstiftenden Impulsen bestanden.⁴¹ Vielleicht hätten wir auch den stufenlosen Übergang von einer bestimmten Kultur zu einer anderen, also den

⁴⁰ Die letzte Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD unterscheidet 5 Kirchenmitgliedschafts- und 6 Lebensstiltypen. Vgl. HUBER / FRIEDRICH / STEINACKER 2006.

⁴¹ Zu entsprechenden Ansätzen in der Geschichtsdidaktik vgl. MAHLER 2006; VÖLKELE 2005.

mit „einer gewissen Leichtigkeit“ erfolgenden Wechsel (Leimgruber⁴²) als einen in gewisser Weise normativen Zielpunkt gesetzt. Dabei wäre vor allem im letzten Falle die *Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen* ins Zentrum unserer Kirchgänge gerückt: das reformatorische Taufbecken und die (postmodernen) Schreiterfenster in einer gotischen Hallenkirche, das barocke Kruzifix in einer 1960er-Jahre-Kirche mit ihrer assoziativen Ästhetik,⁴³ die postmoderne bronzene Kanzel in der ehemaligen Bürgerkirche spätgotischer Provenienz, der wieder entdeckte barocke Sternenhimmel in einer neugotisch überformten dörflichen Bauernkirche... Zwar ist die Erkenntnis als solche von nicht unerheblicher Bedeutung, hat die kirchenpädagogische Literatur doch m.W. diese Ungleichzeitigkeit bisher nicht zu ihrem Thema gemacht.⁴⁴ Dass dieses Verfahren einen (nennenswerten) „Fortschritt“ für *unsere Suche nach einem Ansatz für schülerorientierte Kirchgänge* im Religionsunterricht bedeutet hätte, schien aber nicht nur den Studierenden zweifelhaft.

Wir kehrten daher noch einmal zu den ursprünglichen Beobachtungen zurück: Einerseits versteckten sich die Schüler hinter einer kunsthistorischen Expertensprache (1). Andererseits wurden ihre Texte aber gelegentlich lebendig und ließen Ansätze eigenständigen Reflektierens erkennen (2). Und dies geschah immer dann, wenn die Schülerinnen und Schüler an realen Gegenständen persönlichere Beziehungen aufspüren konnten (3). Wenn hier also ein potentieller Zusammenhang bestand, dann war nicht auszuschließen, dass unser Forschungsdesign Defizite aufwies.

Bei genauerer Betrachtung ergab sich, dass unsere unter Rückgriff auf den Ansatz von Hartmut Rupp entwickelten Aufgabenstellungen von dem (älteren) Elementarisierungskonzept her beeinflusst waren. Wir hatten die Frage nach elementaren Strukturen, elementaren Erfahrungen, elementaren Wahrheiten und elementaren Lehr- und Lernformen in den Vordergrund gestellt.⁴⁵ Mit dieser (latenten) Sachorientierung standen wir vor einem Dilemma, das Leimgruber für die interreligiöse Didaktik folgendermaßen beschreibt: „Eine Teilwahrheit muss von dem gesamten „Klangkörper“ einer Religion [in unserem Fall also einzelner Elemente eines weniger historisch gewachsenen als vielmehr geschichtlich gewordenen Kirchenraums] her verstanden und mit der Teilwahrheit einer anderen [hier also mit der Suche nach dem, was für die Schülerinnen und Schüler religiös bedeutsam ist oder werden könnte, A.R.] verglichen werden. Damit stellt sich für den Lehrer das Dilemma, zwischen vereinfachender Elementarisierung und Schülerorientierung einen gangbaren Mittelweg zu wählen.“⁴⁶ Oder anders formuliert: Die Schülerorientierung drohte aus dem Blickfeld zu geraten. Wir benötigten also eine diese elementarisierenden Ansätze ergänzende Theorie.

Eine solche Theorie hat der Göttinger Religionspädagoge Martin Sander-Gaiser entwickelt. Er geht davon aus, dass sich die Religionspädagogik vornehmlich mit (bildungs-)theoretischen Überlegungen befasst und führt dies auf starke Konvergenzen von Bildungsbegriff und reformatorischer Theologie zurück: „Der von der (spät)aufklärerischen Bildungsvorstellung vermittelte Freiheitsgedanke für das Subjekt geht mit der Betonung der Unverfügbarkeit von ‚Bildung‘ einher – also: das ‚sich bilden‘ statt ‚jemand bilden‘ – und kann mit der Unverfügbarkeit von Gottes Wirken im

⁴² LEIMGRUBER 2007, 70.

⁴³ WITTMANN-ENGLERT 2006.

⁴⁴ Christiane Rösener vermutet, dass die Abwesenheit geschichtlicher Schichten und Einrichtungsgegenstände spezifisches Kennzeichen der in den 1960er und 1970er Jahren erbauten Kirchen sei. Vgl. RÖSENER 2005, 81.

⁴⁵ NIPKOW 1986; WEGENAST 1968.

⁴⁶ LEIMGRUBER 2007, 70.

Bildungsprozess zusammengedacht werden.“⁴⁷ Diese Konvergenz führe nun dazu, dass die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Subjekte abgeblendet und den je und je avisierten Zielen⁴⁸ untergeordnet werden. Und dieser Gefahr schien letztlich auch unser Ansatz nicht oder allenfalls partiell entkommen zu sein.

Sander-Gaiser schlägt vor diesem Hintergrund vor, den bildungstheoretischen durch einen lerntheoretischen Ansatz zu ergänzen. Die Lerntheorie, die er dabei zum Einsatz bringt, ist eine Mischung aus situated learning – einer Art „Sitz im Leben“⁴⁹ – und activity theory: der aktivierenden Lernumgebung.⁵⁰ Das in den Niederlanden entwickelte sogenannte „Neue Lernen“⁵¹ geht davon aus, dass Bedeutsamkeit – in religiöser Hinsicht wäre dies die Sinnstiftung, in christlich-theologischer Hinsicht das unverfügbare pro me des Lernens aus christlicher Überlieferung – nicht nur „in“ der Person, sondern vor allem „durch“ die kulturell-tätigen Gemeinschaften initiiert wird. Dabei bedienen sich diese Gemeinschaften kultureller Artefakte, deren Bedeutsamkeit sich durch ihre Ingebrauchnahme seitens der betreffenden Gemeinschaft erschließt: Die Schüler konstruieren durch Teilhabe an einer bestimmten kulturellen Praxis die Bedeutsamkeit des jeweiligen Artefakts – sie lernen.

Sander-Gaiser setzt schließlich das Neue Lernen unter Rückgriff auf die Partizipationskompetenz mit der Religionsdidaktik in Beziehung.⁵² Aus dieser Perspektive heraus versteht er das Lernen als Partizipation an authentischer Praxis, warnt aber mit Dressler zugleich davor, „Rede über Religion“ in „religiöse Rede“ zu überführen.⁵³ Damit antizipiert er nun seinerseits eine Gefahr, die aus einer direkten Übertragung des Neuen Lernens in die Religionspädagogik entstehen kann: Lässt sich doch ein Lernen als Teilhabe – d.h. als Partizipation – als Versuch kirchlicher oder religiöser Enkulturation missverstehen.⁵⁴

4. Praktische Konsequenzen: ein Lernformwechsel

Für unser Projekt ergab sich an dieser Stelle ein zusätzliches Problem. Die Lerngruppe sollte – auch aus den genannten Gründen – keinen kulturell authentischen Umgang mit den (vorfindlichen) Artefakten einüben. Die Schüler sollten sich ebenso wenig als Museumsführer profilieren, sondern ihren eigenen Zugang zu den Kirchen, dem Gebäude, Innenraum sowie entsprechenden Gegenständen entwickeln. Dass es hier durchaus eigene Ansätze der Schülerinnen und Schüler gab, hatten unsere Analysen gezeigt. An dieser Stelle galt es, die gelegentlich erfolgten persönlichen Zugriffe der Schülerinnen und Schüler zu „verstetigen“. Die Frage war also, wie es gelingen konnte, die im Rahmen unserer Analyse herausgearbeiteten, der Tendenz nach eher kontingenten Zugriffe systematischer zu erreichen.⁵⁵ Dies erschien uns am ehesten dadurch gewährleistet, dass die Schüler vor den eigentlichen Kirchgängen Gelegenheit und Zeit bekamen,

⁴⁷ SANDER-GAISER 2008, 281.

⁴⁸ Dabei kommen als Ziele die Aneignung bzw. Erschließung, die Performanz und die Ästhetik, aber auch die Erfahrung grundsätzlich in Betracht.

⁴⁹ Zu den unterschiedlichen Ausprägungen dieser Richtung vgl. SANDER-GAISER 2003, 243-257.

⁵⁰ Vgl. dazu insgesamt SANDER-GAISER 2003, 229-243.

⁵¹ SANDER-GAISER 2008, 284.

⁵² SANDER-GAISER 2008, 291f.

⁵³ DRESSLER 2006, 18.

⁵⁴ SANDER-GAISER 2008, 290.

⁵⁵ Aus der Sicht der Grounded Theory geht es hier um die Frage der „Verifikation“ (Strauss) oder – in Anknüpfung an John Dewey (1938) 2002 um die Frage nach dem sog. „experimentellen Handeln“. Vgl. dazu STRÜBING 2008, 62f.

sich über ihr jeweiliges Vorgehen auszutauschen, Rechenschaft abzulegen und gemeinsam zu überlegen, was ihnen eigentlich an den Kirchen wichtig – im Sinne von „bedeutsam“ – war.⁵⁶

Vor diesem Hintergrund musste der späteren Anwendungssituation eine wichtige Bedeutung bei der Erschließung der Kirchen zukommen. Daher erhielten die Schüler in der nächsten Doppelstunde entsprechende Anweisungen: „Aufgabe ist es, ‚Eure‘ Kirche so zu präsentieren, dass Ihr Euren Mitschülern ein eindrückliches Bild vermitteln könnt.“⁵⁷ Die Aufgabenstellung umfasste des Weiteren die gründliche Lektüre der eigenen Referate, den Austausch der Erlebnisse und Erfahrungen in und mit der Kirche, die Bestimmung bedeutsamer Artefakte sowie die Aufforderung zur Reflexion über die Art der Präsentation. Die Schüler hatten die ganze Doppelstunde zur Verfügung – sie arbeiteten in Kleingruppen auf sich allein gestellt. Den Gedanken, sie durch die Studierenden zu unterstützen, hatten wir verworfen, hätte doch die Gefahr bestanden, „verfälschte“ Ergebnisse zu erhalten – also etwa die theologischen Überlegungen der Studierenden!⁵⁸

5. Kirchgänge mit „Schülerexperten“

Eine Woche später begannen die ersten Kirchenführungen. Die Führungen selbst haben wir mit Video aufgenommen und zeitnah analysiert.⁵⁹ Es ist an dieser Stelle unmöglich, alle „Kirchgänge“ im Einzelnen zu beschreiben. Ich greife im Folgenden vielmehr einzelne Aspekte besonders heraus, um exemplarisch zu zeigen, was die Schülerinnen und Schüler während ihrer Diskussionsprozesse gelernt haben.⁶⁰

Die Schülergruppe, die sich mit der Jacobikirche beschäftigt hatte, bat ihre Mitschüler zunächst vor das Gebäude. Hier machte sie nicht etwa auf die gotischen Strebebögen, das typisch spitzgieblige Portal oder die im Stil der norddeutschen Backsteingotik gehaltenen Wimperge aufmerksam. Sie wiesen die Lerngruppe vielmehr auf Ritzen hin, die sich auf der linken Seite am Fuß des Hauptportals befinden, und interessierten sie für Wasserspeier, die sich über die schlanken Fialen des Westportals hinweg in die Göttinger Fußgängerzone hinein vorbeugen.

⁵⁶ Den Unterschied zu den Ansätzen der genuin performativen Didaktik sehe ich an dieser Stelle vor allem darin, dass diese Praxis weder als solche liturgisch vorgegeben ist, noch sich ein Einzelner zu einem spezifisch herausgebildeten Ritus verhalten muss. Einzelne Schülergruppen stellen vielmehr Artefakte vor und bieten der Lerngruppe als ganze Möglichkeiten eines Umgangs mit Artefakten, die sie sich selbst erschlossen haben.

⁵⁷ Zur Aufgabenstellung im Einzelnen vgl. Anhang 2.

⁵⁸ An dieser Stelle sollten künftige Erweiterungen des beschriebenen Verfahrens einsetzen: Von einer Aufzeichnung der Gruppengespräche dürften Einsichten in die prozessuale Herausbildung dessen, was für die Schülerinnen und Schüler religiös bedeutsam ist, zu erwarten sein.

⁵⁹ Grundsätzlich orientierten wir uns an der „Qualitativen Inhaltsanalyse“. Vgl. MAYRING 2003.

⁶⁰ Im Grunde genommen geht es an dieser Stelle um das Verfahren der Triangulation. Dass kein Widerspruch zwischen der „Validität“ im Sinne einer Koppelung von Reproduzierbarkeit und Verifizierbarkeit bestehen muss, verdeutlicht im Rahmen der Grounded Theory Strübing. Vgl. STRÜBING 2008, 81.



Die Einkerbungen hatten es ihnen besonders angetan: sie ließen ihre Mitschüler zunächst spekulieren: „Was glaubt Ihr, wozu diese Rillen und Ritzen da sind“? (SGJa⁶¹) – „Vielleicht zum Messerschärfen?“ (S 12) – „Ne, das ist ´ne Maßeinheit, oder?“ (S 3) – „Diese Einkerbungen sind Spuren der mittelalterlichen Ritterschaft. Man machte damals die Schwerter stumpf, bevor man in die Kirche ging – symbolisch natürlich. Ja, und wir haben uns gedacht, dass diese Spuren eine gute Möglichkeit sind, sich zu überlegen, wie man heute in die Kirche geht. Nicht mit Zorn oder Wut im Bauch, sondern man bereitet sich ja innerlich irgendwie vor. Und das ist dann ja auch christlich!“ (SGJa)

Zu den Wasserspeiern führte die Gruppe aus: „Seht mal nach oben! Was entdeckt Ihr da?“ (SGJa) – „Gruselige Figuren“, (S 7) – „*Vielleicht Teufel, oder so was?“ (S 2)⁶² – „Wir meinen, dass diese Figuren die Aufgabe haben, Böses von den Eintretenden fern zu halten. Sie sind also Schutzengel, keine Teufel – nicht wirklich. // Wir glauben, dass sie auch heute noch eine Bedeutung haben, sie schützen die Kirchenbesucher und halten das Böse von der Kirche fern!“ (SGJa) Und nicht nur die Mitschüler konnten begreifen: Wer unter diesen Fratzen hindurch in das Innere der Kirche geht, der kommt wirklich an einen besonderen Ort: Der Schutz, ja die vor dem Kirchenportal versprochene Bewahrung qualifizieren den Kirchenraum als etwas religiös Bedeutsames!

Wir schritten dann in die Kirche hinein und an den bunt bemalten Säulen vorbei. Auf der Südseite blieben wir vor den Fenstern stehen. Die Vorbereitungsgruppe verwies auf den abgebildeten Reformationszyklus mit Elisabeth von Calenberg-Göttingen, dem Göttinger Reformator Corvinus und Martin Luther, der allerdings entgegen der Darstellung aus dem 19. Jahrhundert nicht in Göttingen gepredigt haben dürfte. – Den kunsthistorisch bedeutsamen Altar streifte die Schülergruppe nur kurz – was möglicherweise darauf zurückzuführen war, dass er in der vorweihnachtlichen Passionszeit lediglich die dunkle Alltagsseite preisgab.⁶³

⁶¹ Hinter dem Siegel SGJa verbirgt sich eine Gruppe von 4 Schülern: Ame, Henny, Lena und Diddy.

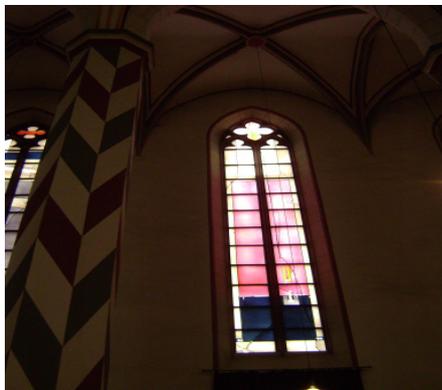
⁶² „Sternchen“(*) zeigen längere Unterbrechungen im Redefluss an, „Schrägstriche (/)“ verweisen auf syntaktische Bruchstellen im Duktus der Äußerungen. Vgl. dazu die von der Tübinger Projektgruppe entwickelten Transkriptionsregeln: SCHWEITZER u.a. 1995.

⁶³ TIEDEMANN 2002.



Die Gruppe wollte vor allem für eine alte Truhe („die Opfertruhe“) interessieren, die im Chorraum steht: „Was glaubt Ihr, was das ist?“ (SGJa) „*Ein Kasten – eh, der is ja ziemlich unscheinbar!“ (S 5) „Keine Ahnung, da könnte man irgend´was drin aufbewahrt haben“ (S 12) – „Genau! Es handelt sich um einen Gemeinen Kasten. Sagt Euch jetzt nix, ne...? Is aber ganz einfach: Man sammelte hier die Kollekte ein, die die reichen Bürger der Stadt für die Armen spendeten! Anschließend hat der Pastor dann das Geld verteilt! Das ging dann ziemlich lange so, bis zum 19. Jahrhundert.“ (SGJa) – Es folgten Erläuterungen zum mittelalterlichen Stiftungswesen – und dann auch hier wiederum: „Hm/, im übrigen *haben wir uns gedacht, das ist ja gar nicht schlecht so ein Kasten, in den man etwas für die Armen hineinlegt! Kirche ist ja vor allem für die Armen da. Wenn Ihr gleich aus der Kirche hinausgeht, dann achtet mal auf den Mittagstisch! Ja, und vielleicht könnte man ja auch mal nachdenken, ob man da was machen kann – mitarbeiten oder so?“ (SGJa)

Schließlich, auf der Nordseite: die Fenster von Johannes Schreiter – ein Ausbund an Abstraktheit?!



Einer der Schülerinnen verschlug es gar die Stimme, so stark war sie von den Farben gefesselt: „Seht her, *für mich durchbricht Gott an dieser Stelle die Welt, er kommt in die Welt hinein, das, was Ihr hier seht, das Weiße ist Gott, das Orange der heilige Geist. Die Menschen /blau/ sind unten, auf der Erde, zusammen mit Jesus /Passionsfarbe/! Gott hilft den Menschen, aber auch seinem Sohn. Da, in der Mitte, das ist für mich das schönste Bild!“ (SGJa -2).

In der Gruppe wurde es auf einmal still, die Mitschüler blickten nach oben! Mir selbst gingen trinitarische Konzepte durch den Kopf! Sollte ich jetzt was über Karl Barth, Paul Tillich oder gar Hans Urs von Balthasar erzählen? – Wir kehrten zum Hauptportal zurück. Zum Abschluss noch ein Blick auf die überdimensionalen modernen Türklinen – Falken sind hier abgebildet – die hausen übrigens im Turm mit seiner barocken Backsteinhaube – und wir standen wieder in der vorweihnachtlichen Mittagssonne.

Was hat sich für die Schülerinnen und Schüler als bedeutsam erwiesen? Zunächst einmal zeigen die Beispiele, dass die Kleingruppe (SGJa) ihre ganz eigenen Akzente setzte. Nicht die bunten Säulen oder der kunstgeschichtlich so bedeutsame Altar, sondern die kleinen, zunächst eher unscheinbaren Gegenstände erregten das Interesse der Vorbereitungsgruppe (1). Darüber hinaus wurde das religiös Bedeutsame signifikant: Die Ritzen am Kirchportal bildeten den Anlass für die Erörterung der Frage, *wie* man sich auf einen Kirchgang vorbereitet – jedenfalls nicht mit Wut im Bauch. Sofern sich der Frieden im Herz noch nicht wirklich einstellen will, kann man es zumindest mit Gleichmut („Coolheit“) versuchen (2). Die Wasserspeier trugen auf ihre Weise dazu bei, dass der Gang unter dem Portal hindurch nicht ohne Reflexion erfolgte: durch ihr zeichenhaftes Versprechen bildeten sie gewissermaßen im Vorgriff Schutz und Geborgenheit ab (3). Der Gemeine Kasten half, Grundgedanken des Christentums zu aktualisieren: er thematisierte aus Sicht der Schüler den uneigennütigen Einsatz für die, die sich nicht selber helfen können (4). Die von Johannes Schreiter gestalteten Fenster inspirierten die Schülerinnen und Schüler dazu, sich über das Innere der Religion Gedanken zu machen – und zwar in assoziativer Form (5). Dass am Ende dieses Kirchgangs ein Schüler muslimischer Herkunft mit einem Mitschüler die Hände im Victory-Zeichen kreuzte, war sicher mehr als nur eine schöne Geste: Einzelne begannen, das Gehörte handelnd umzusetzen...(6).



Und noch ein weiterer Aspekt kam hinzu. Als die Studierenden das gefilmte Material nun ihrerseits zu interpretieren begannen, stießen sie auf einzelne, zunächst versteckte Äußerungen der präsentierenden Schülerschaft. Und dies geschah immer dann, wenn sich in sprachlichen Verweisen religiös Bedeutsames abzeichnete (vgl. oben (2)-(5)). Fast regelmäßig wurden die Aussagen unter Rekurs auf die erste Person Plural eingeführt: „Wir haben uns gedacht, dass...“, „Wir meinen, dass...“ „Wir halten es für wahrscheinlich, dass...“ Diese Beobachtungen lassen sich selbstverständlich auf verschiedene Weise interpretieren. Denn ob diese Äußerungen dadurch erklärbar sind, dass sich Einzelne vor ihren Mitschülern (unbewusst) genierten, ob sie Ausdruck einer Verunsicherung gegenüber einem bis dahin ungewohnten Verfahren waren oder ob sie ein Verhalten abbildeten, das die Religionspädagogin Annette Pithan in Anlehnung an Carol Gilligan als versteckte Artikulation der „second voice“ bezeichnet,⁶⁴ lässt sich an dieser Stelle nicht entscheiden. Es spricht jedenfalls Vieles dafür, dass sich dieses deutlich vernehmbare Zögern unter implizitem Rekurs auf die Autorität der Gruppe überwinden ließ. Dass die Sprecher dabei auch mit solidarischer Unterstützung der Gruppe rechneten, schien den Studierenden offensichtlich.

Die Lerngemeinschaft der Kleingruppe bewährte sich (zumindest bei unseren Schülergruppen) insofern, als sich der Rückgriff auf das gemeinsame „Wir“ als ein stabilisierender und zum Sprechen motivierender Faktor erwies. Daher wird man folgern können, dass die Lerngemeinschaft eine wichtige Lernumgebung auf dem Weg zur

⁶⁴ PITHAN 1999, 13.

selbständigen Erschließung von Kirche darstellt. Diese Erkenntnis bezieht sich nicht nur auf die Diskussion um einzelne Artefakte, sondern auch auf die Ausbildung eines eigenständigen Zugriffs auf religiös Bedeutsames.⁶⁵ Was aber lässt sich aus dem beschriebenen Verfahren für die religionspädagogische Ausbildung „lernen“?

6. Religionspädagogische Konsequenzen. Einige abschließende Bemerkungen

Kirchgänge geben zu lernen – den Schülerinnen und Schülern zuerst. Die gemeinschaftliche Präsentation realer Artefakte ließ Lernprozesse erkennen, deren Ergebnis als religiös bedeutsam qualifiziert werden kann. Zumindest in dieser Lerngruppe konnten wir bei weiteren Kirchgängen Ähnliches beobachten: eine eigene Auswahl von Artefakten, das Bemühen, diese in einen Zusammenhang zu stellen, der religiös Bedeutsames erschließen half sowie der Rückgriff auf das Personalpronomen der ersten Person Plural („wir“).

Kirchgänge geben zu lernen – den Studierenden, die hier an einem an der Verschränkung von Theorie und Praxis orientierten Forschungsprozess teilnahmen. Im Rückblick war das Seminar für meine Studierenden eine anstrengende, aber wichtige und vor allem interessante Erfahrung. Gerade diejenigen, die die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Seminars mit Kirchenerkundungsbögen hatten auf den Weg schicken wollen, gaben am Ende zu Protokoll, dass sie jetzt erstmals eine Vorstellung von den Bedingungen und Faktoren hätten, die bei „Kirchgängen“ zu beachten seien. Einig waren sich die Teilnehmer des Seminars vor allem darin, dass das Zusammenspiel von praktischen Kirchgängen und theoretischer Reflexion überaus fruchtbar sei.⁶⁶

Kirchgänge geben zu lernen – der Religionspädagogik. Es dürfte doch deutlich geworden sein, dass unsere auf den Bildungsbegriff fokussierte Theorie dringend lerntheoretischer Ergänzungen bedarf. Dies bedeutet auf keinen Fall, dass fortan auf bildungstheoretische Reflexionen zu verzichten wäre. Es impliziert vielmehr deren notwendige Ergänzung durch die Frage nach einer (Lern-)Gemeinschaft jenseits einer Verabsolutierung des Subjekts, aber auch jenseits einer bloßen Ingebrauchnahme einzelner Artefakte. Insofern sei auch hier noch einmal für die Verschränkung von empirisch gesättigter Theorie und praktischem Handlungswissen plädiert.

Bereits um die Mitte des 20. Jahrhunderts herum wies eine viel diskutierte Philosophie auf die Bedeutung des Lernens an Traditionen hin. Für die Ausbildung neuer und vor allem eigener Konzeptionen und Ansätze sei es unerlässlich, Kinder und Heranwachsende mit überkommenem Wissen vertraut zu machen.⁶⁷ Dass der vorgestellte Ansatz sich in diesem Sinne als eine Form des „Back to the roots“ versteht, gibt nicht nur Hannah Arendt recht. Dass das beschriebene Verfahren bei jeder neuerlichen Anwendung des Verfahrens wiederum andere Akzentuierungen erhalten wird, macht es für mich so spannend. Für die in Göttingen entwickelte religionspäda-

⁶⁵ Es spricht insofern einiges dafür, dass sich Sander-Gaisers Annahmen bezüglich der Leistungsfähigkeit einer Kombination von activity theory und situated learning als zutreffend erweisen. Vgl. oben.

⁶⁶ Dass meine eigenen hochschuldidaktischen Überlegungen den (literarischen) Anregungen der Kasseler Kollegin Petra Freudenberg-Lötz viel verdanken, wird den Religionspädagogen vom Fach nicht verborgen geblieben sein.

⁶⁷ „C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'école doit être conservatrice.“ Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, Paris (1961 unter dem Titel *Between Past and Future* erstmals veröffentlicht) 1972 (zit. nach FINKIELKRAUT 2005, 69f.)

gogische Theorie und Praxis bleibt zu hoffen, dass das Projekt der „Lernenden Lehrerbildung“ auch in Zukunft seine forschende Lebendigkeit entfaltet.

Literatur

- BERGER, PETER L., Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft, Frankfurt/M. 1980.
- BEYER, FRANZ-HEINRICH, Der Kirchenraum als Lernumgebung, in: BÜTTNER, GERHARD (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, 207-223.
- BIZER, CHRISTOPH, Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995.
- BOEHME, KATJA, Kirchenräume erschließen, in: RENDLE, LUDWIG (Hg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2007, 230-244.
- DEGEN, ROLAND, „Echt stark hier!“ – Kirchenräume erschließen Aufgaben-Typen-Kriterien, in: DEGEN, ROLAND / HANSEN, INGE (Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen, Berlin 1998, 5-22.
- DÖRFLER, WALTHER, Kirchenerkundung als schulisches Vorhaben. Die Nürnberger Lorenzkirche im Unterricht, in: DEGEN, ROLAND / HANSEN, INGE (Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen, Berlin 1998, 117-128.
- DRESSLER, BERNHARD, Unterscheidungen, Leipzig 2006.
- ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.
- ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007.
- FINKIELKRAUT, ALAIN, Nous autres, modernes, Paris 2005.
- FOUCAULT, MICHEL, Andere Räume, in: BARCK, KARLHEINZ u.a. (Hg.), Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Leipzig 2002, 34-46.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA, Theologische Gespräche mit Kindern, Stuttgart 2007.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA, Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern.“ Das Karlsruher Projekt und seine Konsequenzen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 2, 7-26.
- GLASER, BARNEY G. / STRAUSS, ANSELM L., Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Göttingen (1967) 1998.
- GRÜNEWALD, ERIKA, „Heilige Orte“ in multikultureller Großstadt, in: DEGEN, ROLAND / HANSEN, INGE (Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen-Einsichten-Anregungen, Berlin 1998.
- HABERMAS, JÜRGEN, Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V, Frankfurt/M. 1985.
- HANSEN, INGE, Zugänge ermöglichen durch Bewegung, in: DEGEN, ROLAND / HANSEN, INGE (Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen-Einsichten-Anregungen, Berlin 1998, 57-76.

- HOFMANN, RENATE, Religionspädagogische Kompetenz. Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen, Hamburg 2008.
- HUBER, WOLFGANG / FRIEDRICH, JOHANNES / STEINACKER, PETER (Hg.), Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge, Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2006.
- KLIE, THOMAS, Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 2003.
- LANGE-GECK, BRITTA, Kirchenraum mit Kinderaugen. Eine besondere Herausforderung für die Kirchenpädagogik, in: Loccum Pelikan 2005, H. 2, 79-82.
- LEHMANN, MAREN, Kirchenpädagogik – eine moderne Form der Mission? Loccum 2005 (<http://www.rpi-loccum.de/>).
- LEIMGRUBER, STEPHAN, Interreligiöses Lernen, München 2007.
- LEPPIN, VOLKER, Wozu brauchen Kinder und Jugendliche heutzutage die Auseinandersetzung mit (Themen) der Kirchengeschichte?, in: ZPTh 59 (2007), 311-321.
- MAHLER, ELKE, Handlungsorientierter Geschichtsunterricht. Theorie – Praxis – Empirie, Idstein 2006.
- MAYRING, PHILIPP, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim / Hamburg ⁸2003.
- MEYER, KARLO, Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6, Göttingen 2006.
- MEYER-BLANCK, MICHAEL, Spiel oder Ernst. Die Kirchenpädagogik zwischen christlicher Liturgie und schulischem Unterricht, Loccum 2005 (<http://www.rpi-loccum.de/>).
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.), Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10, Hannover 2004.
- NIPKOW, KARL ERNST, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: KatBl. 111 (1986), H. 8, 600-608.
- PITHAN, ANNEBELLE Differenz als hermeneutische Kategorie im Vermittlungs- und Aneignungsprozeß, in: PITHAN, ANNEBELLE / ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.), Geschlecht – Religion – Bildung Ein Lesebuch, Münster 1999, 9-15.
- RÖSENER, CHRISTIANE, Auch moderne Kirchen erzählen vom Glauben, in: Loccum Pelikan 2005, H. 2, 65-71.
- RUPP, HARTMUT, Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart ²2006.
- SANDER-GAISER, MARTIN, Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H.1, 275-294.
- SANDER-GAISER, MARTIN, Lernen mit vernetzten Computern in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2003.
- SCHRÖER, HENNING, Religiös unmusikalisch? in: ZPTh 54 (2002), 2-3.
- SCHROETER-WITTKKE, HARALD, Kultur – Raum – Kirche. „Kunst ist schön, macht aber auch viel Arbeit“; in: SAREIKA, RÜDIGER (Hg.), Räume des Glaubens – Räume der

- Freiheit. Materialien zu den Kulturpolitischen Leitlinien der Evangelischen Kirche von Westfalen, Iserlohn 2005, 18-31.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH / NIPKOW, KARL ERNST / FAUST-SIEHL, GABRIELE / KRUPKA, BERND, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Was heißt: pluralitätsfähige Religionspädagogik?, in: Praktische Theologie 42 (2007), H. 3, 206-211.
- STRAUSS, ANSELM L. / CORBIN, JULIET, Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim (1990) 1996.
- STRÜBING, JÖRG, Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2008.
- TIEDEMANN, DIRK (Hg.), Im Inneren das Gold des Himmels. Der Flügelaltar der Göttinger St. Jacobi-Kirche, Göttingen 2002.
- VÖLKEL, BÄRBEL, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2005.
- WEGENAST, KLAUS, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: Der Evangelische Erzieher 20 (1968), 111-124.
- WITTMANN-ENGLERT, KERSTIN, Zelt, Schiff und Wohnung. Kirchenbauten der Nachkriegsmoderne, Lindenberg im Allgäu 2006.
- ZIMMERMANN, MIRJAM, Methoden der Kindertheologie. Zur Präzisierung von Forschungsdesigns im kindertheologischen Diskurs, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5 (2006), H. 1, 99-125.

PD Dr. Antje Roggenkamp, Studienrätin für ev. Religion und Französisch am Theodor-Heuss-Gymnasium sowie am Felix-Klein-Gymnasium in Göttingen, Privatdozentin für Praktische Theologie, Theologische Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.

Anhang 1

Langzeithausaufgabe:

Du hast zwei Hausaufgaben zur Auswahl. Beachte die unterschiedlichen Abgabetermine!

1. Kirchenbesuch

1. Gehe in die Kirche Deiner Heimatgemeinde oder in eine der 6 Innenstadtkirchen (Albani, Jacobi, Johannis, Marien, Nikolai oder die Reformierte Kirche in der Unteren Karspüle)!
2. Betrachte die Kirche, als wenn Du sie zum ersten Mal beträttest!
3. Mache einen Rundgang und halte alles fest, was Dir ins Auge fällt: Raumeindruck, Säulen, Portal, Taufstein, Kanzel, Altar, Fenster, Turm ...)! Mache auch ein paar Fotos!
4. Informiere Dich im Internet, in der Literatur (Kirchenbibliothek, Stadtbibliothek, Schulbibliothek...) sowie beim Küster, Pfarrer oder einer Person, die die von Dir ausgewählte Kirche gut kennt, über die Geschichte Deiner Kirche: Bauherr, Entstehungszeit, spezielle Feste (z.B. Kirchweihfest oder Jubiläen)!
5. Überlege, was Dir selbst an der von Dir ausgewählten Kirche gut gefällt und was Du Deinen Mitschülern gerne nahebringen würdest (Lieblingsecke oder -gegenstand, Erlebnis des Konfirmationsgottesdienstes u.a.).

Verfasse anschließend ein Referat über die von Dir ausgewählte Kirche, in dem Du alle Informationen, die Du erhalten hast, zusammenträgst! Darin sollte enthalten sein:

- a) eine Beschreibung des Innenraums der Kirche
- b) eine Beschreibung des Bauwerks von außen
- c) ein kurzer geschichtlicher Abriss
- d) zwei oder drei Aspekte, auf die Du Deine Mitschüler gerne aufmerksam machen würdest!
- e) Deine eigenen Erfahrungen mit und in dem Bauwerk

Abgabe: a) Umfang: 3-4 Seiten (möglichst getippt), b) Datum: 23. November 2007

2. Gottesdienstbesuch

1. Gehe an einem der kommenden Sonntage in eine Kirche Deiner Wahl!
2. Besuche den Gottesdienst, verfolge seinen Ablauf (Liturgie) aufmerksam und höre der Predigt gut zu!
3. Unterhalte Dich nach dem Gottesdienst mit 2-3 Gemeindegliedern und/oder dem Pfarrer / der Pfarrerin über den Inhalt der Predigt!
4. Wenn Du wieder zu Hause bist, verfasse eine Beschreibung des Gottesdienstes! Diese soll umfassen:
 - a) den Namen des Sonntags
 - b) eine Kurzbeschreibung des Gottesdienstes (d.h. der Liturgie)
 - c) den Predigttext und eine Zusammenfassung der Predigt
 - d) 2 oder 3 Aspekte der Predigt, über die Du intensiver nachgedacht hast (mit Deinen Gedanken)
 - e) eigene Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Predigt und den übrigen Teilen des Gottesdienstes (zur Stimmigkeit / Unstimmigkeit, Einbettung des Predigttextes etc.)

Abgabe: a) Umfang: 3-4 Seiten (möglichst getippt), b) Datum: 9. November 2007

Anhang 2

Kirchenführung(en)

Findet Euch in denjenigen Gruppen zusammen, die jeweils dieselbe (oder vergleichbare) Kirchen bearbeitet haben. Hier noch einmal die Zuordnungen:

1. St. Jacobi: A., H., L., D.
2. St. Johannis: M., N., L., St., M.
3. St. Petri: K., V., B., S.
4. Kirchen, die vom Barock geprägt worden sind: S., K., M.
5. Kirchen der 1960er bis 1980er Jahre: P., O., S., I., R., N.

Eure Aufgabe ist es, „Eure“ Kirche jeweils so zu präsentieren, dass Ihr Euren Mitschülern ein eindrückliches Bild vermitteln könnt. Zu diesem Zweck bearbeitet Ihr folgende Aufgaben (*Achtet auf die Regeln der Gruppenarbeit: Ihr braucht einen Chef zwecks Strukturierung Eurer Arbeit und einen Protokollanten zwecks Dokumentation Eurer Diskussionen*):

1. Jeder/Jede Einzelne/r liest noch einmal seine Aufzeichnungen gründlich durch!
2. Tauscht Euch zunächst über Eure eigenen Erlebnisse und Erfahrungen mit der Kirche aus! Welche Raumeindrücke, Gegenstände und Raumelemente erscheinen bzw. erschienen Euch bei Eurem Besuch wichtig? Jeder sollte zwei bis drei Dinge nennen, so dass insgesamt etwa 10 verschiedene Aspekte zusammenkommen! Notiert diese Aspekte auch auf Zetteln bzw. Karteikarten!
3. Besprecht anschließend, wie viele und welche Informationen Ihr Euren Mitschülern geben wollt, damit sie sich intensiver mit einem der Gegenstände bzw. Aspekte beschäftigen können und so einen „vertieften“ Eindruck von der Kirche gewinnen!
4. Verständigt Euch darüber, wie Ihr Eure Führung organisieren möchtet: Ihr könnt Erkundungsbögen entwerfen, oder Euch Aufgaben zu einzelnen „Stationen“ überlegen oder auch verschiedene Kurzreferate halten. – Achtet dann allerdings darauf, dass alle ihren Part spielen!
5. Am Ende der Doppelstunde sollte jeder wissen, was er zu Hause weiter entwickeln kann! Am besten wäre natürlich, Ihr hättet ein fertiges „Produkt“!
6. Sofern Euer Produkt am Ende der Stunde nicht fertig ist, sendet es bitte im Laufe der kommenden Woche (bis Donnerstag) an folgende mail-Adresse: ...

Viel Spaß!