

Harald Schroeter

Zwischen Fest und Alltag

Symboldidaktische Anmerkungen zur Gestaltung christlicher Religion in der Primarstufe

Praktisch-theologische Handlungsfelder befinden sich in einem Koordinatensystem unterschiedlichster Praxisansprüche und Theorieanforderungen.¹ Sie lassen sich nur dann angemessen bedenken, wenn sie nicht zentralistisch wahrgenommen werden, sondern in dem mitunter bedrohlichen Reichtum ihrer vielfältigen Relationen Konturen gewinnen. Dabei kommt praktisch-theologische Forschung nie über Zwischen-Ergebnisse hinaus und bescheidet sich mit Zwischen-Bestimmungen², die das Beziehungsgefüge, das Inter-Esse, das Voll-im-Leben-„Drin-Stehen“³ nicht über-, sondern durchschauen. Bei meinen Überlegungen zur Gestaltung christlicher Religion in der Primarstufe leiten mich im ersten Teil drei Zwischen-Bestimmungen: 1. Anthropologisch: Zwischen Fest und Alltag; 2. Symboldidaktisch: Zwischen totalitärer Ganzheitlichkeit und desinteressierter Diffusion; 3. Institutionell: Zwischen Schule und Gemeinde.

Im zweiten Teil werde ich einige symboldidaktische Beispiele vorstellen. Dabei nehme ich das Symbol beim Wort: „Symbol bezeichnet zuerst die unter Gastfreunden ausgetauschten zerbrochenen Kennzeichen, die durch Zusammenfügen als Beweis früherer Beziehungen dienten.“⁴ Zerbrochene Scherben werden zusammengefügt und zeigen dadurch frühere Beziehungen an im Interesse eines gegenwärtigen Zusammenlebens.

Im Verhältnis von Kirche und Schule ist einiges zu Bruch gegangen.⁵ Manche sprechen sogar nur noch von einem Scherbenhaufen. So bewegt mich die Frage, wie mit Symboldidaktik Scherben so zusammengefügt werden, daß sie einen Zusammenhang ergeben, der nicht ungebrochen da ist, sondern die Spannung zwischen „Identität und Fragment“⁶ aufrechterhält und aushält, ohne dabei Entspannung zu verweigern. Wenn Symbol-Scherben zusammengefügt wer-

¹ Vgl. dazu die hilfreiche Topographie bzw. Matrix Praktischer Theologie im Einbanddeckel des Handbuchs der Praktischen Theologie, Gütersloh 1981ff.

² Zur praktisch-theologischen Methodik der Zwischen-Bestimmungen vgl. H. Schroeter, *Kirchentag als vorläufige Kirche. Der Kirchentag als eine besondere Gestalt des Christseins zwischen Kirche und Welt*, Stuttgart u. a. 1993, 34–42.

³ Das „Drin-Stehen“ der Menschen in der story Gottes gehört zu den tragenden Einsichten des story-Konzeptes von D. Ritschl, das noch auf eine praktisch-theologische Rezeption wartet, z. B. im Bereich liturgischer Didaktik; vgl. dazu I. Schoberth, *Erinnerung als Praxis des Glaubens*, München 1992, bes. 57–95, 170–184.

⁴ Der Kleine Pauly. Lexikon der Antike. Bd. V, München 1974, 443; zit. nach K. Wegenast, *Das Symbol – Brücke des Verstehens. Einleitung*; in: J. Oelkers/ders. (Hg.), *Das Symbol – Brücke des Verstehens*, Stuttgart u. a. 1991, 11.

⁵ Dafür paradigmatisch sind Geschichte und Gestalt der Schulgottesdienste; vgl. dazu Chr. Grethlein, *Abriß der Liturgik. Ein Studienbuch zur Gottesdienstgestaltung*, Gütersloh 1989, 221–230.

⁶ Vgl. dazu H. Luther, *Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen*; in: ThPr 20 (1985), 317–338.

den, so bilden sie einen sinnvollen Zusammenhang, ohne dabei ihren Bruch verleugnen zu können. Dies könnte einen neuen Blick auf den gegenwärtigen Traditions-Bruch eröffnen, da sich hier neue Zusammensetzungsmöglichkeiten auf tun, die allesamt gewagt sind. Aber nur dieses Wagnis ermöglicht es, Symbole, Riten oder Liturgien des Alltags in einen Zusammenhang zu bringen mit christlichen Symbolen, Riten und Liturgien. Hier muß noch viel Wahrnehmungsarbeit geleistet werden. Die Zusammenhänge von Pop-Kultur und Religion⁷ zum Beispiel oder von der Liturgie der Tagesschau⁸ bzw. der Religion der Massenmedien⁹ mit dem, was Christen in ihren Traditionen und Situationen bewegt, sind noch wenig erforscht oder haben noch weitgehend den pessimistischen Geruch des Anröchigen. Die folgenden Überlegungen möchten hier Berührungssängste abbauen helfen.

A. Zwischen-Bestimmungen

1. Zwischen Fest und Alltag

Jede Gestaltung christlicher Religion bewegt sich zwischen Fest und Alltag. Das läßt sich zum Beispiel am Gottesdienst und seinen Verständnissen zeigen.¹⁰ In bezug auf christliches Handeln im Alltag zeigen dies aber auch die 70er Jahre, als nach den auf Aktion drängenden Reformbewegungen die Einsicht wuchs, daß Aktionen ohne Feiern nicht ausdauernd, sondern auspowernd sind. Dies gilt auch für das Handlungsfeld (Grund-)Schule.¹¹ Dabei ist aber im einzelnen umstritten und unklar, was „Fest“¹² und was „Alltag“ ist. Gegenüber den vorwiegend funktionalen Theorien, die Fest und Alltag als nahezu ausschließende Gegensätze auffassen¹³ und dabei den Alltag zumeist als Negativfolie zum Fest be-

⁷ Vgl. z. B. P. Bubmann/R. Tischer (Hg.), *Pop & Religion. Auf dem Weg zu einer neuen Volksfrömmigkeit?*, Stuttgart 1992, sowie A. Greeley, *Religion in der Popkultur, Musik, Film und Roman*, Graz u. a. 1993.

⁸ Vgl. dazu Chr. Bizer, *Liturgik und Didaktik*; in: JRP 5/1988, 92

⁹ Vgl. dazu H. Albrecht, *Die Religion der Massenmedien*, Stuttgart u. a. 1993.

¹⁰ Vgl. für die römisch-katholische Theologie z. B. J. Ratzinger, *Das Fest des Glaubens. Versuche zur Theologie des Gottesdienstes*. Einsiedeln 1993; vgl. evangelischerseits z. B. die in bezug auf die Verhältnisbestimmung von Gottesdienst und Alltag weit auseinanderliegenden Werke von E. Lange, *Chancen des Alltags. Überlegungen zur Funktion des christlichen Gottesdienstes in der Gegenwart*, München 1984; und M. Josuttis, *Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage*, München 1991.

¹¹ Vgl. dazu H. Hörner, *Erziehung durch Feste und Feiern in der Schule*; in: R. Beilharz/G. Frank (Hg.), *Feste. Erscheinungs- und Ausdrucksformen, Hintergründe, Rezeption*, Weinheim 1991, 55–65.

¹² Vgl. dazu die Art. Feste und Feiertage V (G. M. Martin) und VI (G. Ruddat) in: TRE Bd. 11/1983, 132–143.

¹³ So z. B. O. Marquard, *Kleine Philosophie des Festes*; in: U. Schultz (Hg.), *Das Fest. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart*, München 1988, 413–420, wenn er das Fest als Moratorium des Alltags beschreibt; vgl. kritisch dazu C. H. Ratschow, *Die Feste. Inbegriff sittlicher Gestalt*; in: J. Assmann (Hg.), *Das Fest und das Heilige. Religiöse Kontrapunkte zur Alltagswelt*, Gütersloh 1991, 234–246.

schreiben¹⁴, plädiere ich für eine Auffassung von Fest und Alltag, die beide so miteinander ins Spiel bringt, daß auch der Alltag in seinem Reichtum, seiner Farbigekeit und Lebendigkeit zur Geltung kommt. Eine solche Auffassung von Fest und Alltag berührt sich stark mit der Verhältnisbestimmung von Religion und Alltag, wie sie Henning Luther vorgenommen hat¹⁵, derzufolge Religion „randständig“ ist, das heißt an den Bruchstellen der alltäglichen und lebensgeschichtlichen Rollenwechsel auftaucht. In diesen Zwischenräumen artikuliert sich zugleich die Spannung von Bestätigung und kritischer Infragestellung durch Religion. Beide Elemente eignen auch gelungenen Festen, die nicht nur Bestehendes zur Darstellung bringen und dadurch stabilisieren, sondern auch gewöhnliche Rollen und Festlegungen spielerisch aufbrechen und so Impulse freisetzen.¹⁶ Ein solches Verständnis von Fest, Religion und Alltag ermöglicht es, auch solche, auf den ersten Blick ungewöhnliche Fest-Phänomene wie das Warenhaus¹⁷ oder Rock-Konzerte¹⁸ in den (religionspädagogischen) Blick zu bekommen.¹⁹ Ob ein Fest als ein christliches angesprochen werden kann, entscheidet sich daran, ob es im Namen Christi die Spannung zwischen ritueller Stabilisierung und Momenten der Unterbrechung und Diskontinuität so darzustellen vermag, daß der Alltag in ein verheißungsvolles Zwielficht gerückt wird.²⁰ Dabei gilt es, die Differenz zwischen Fest und Alltag²¹ wahrzunehmen und zu gestalten, denn sowohl „der totale Alltag“ als auch „das totale Fest“²² stellen die zu vermeidenden zerstörerischen Gefahren dar, da sie beide – die Veralltäglicdung

¹⁴ Vgl. kritisch zu diesem Alltagsverständnis H. Luther, *Die Zwiespältigkeit des Alltags. Perspektiven der neueren Diskussion zu „Alltag“ und „Lebenswelt“*. Ein Literaturbericht; in: WzM 38, (1986), 436–458.

¹⁵ Vgl. H. Luther, *Schwellen und Passagen. Alltägliche Transzendenzen*; in: ders., *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992, 212–223.

¹⁶ Dies wird besonders deutlich an karnevalesken Festen; vgl. dazu z. B. K. Bringmann, *Der Triumph des Imperators und die Saturnalien der Sklaven in Rom*; in: U. Schultz, a.a.O., 50–58; L. Petzoldt, *Narrenfeste. Fastnacht, Fasching, Karneval in der Bürgerkultur der frühen Neuzeit*; in: ebd., 140–152; J. Willms, *Politische Walpurgisnacht. Das Hambacher Fest von 1832*; in: ebd., 284–294.

¹⁷ Vgl. dazu W. Lipp, *Feste heute. Animation, Partizipation und Happening*; in: W. Haug/R. Warning, *Das Fest. Poetik und Hermeneutik XIV*, München 1989, 663–683, bes. 676–681.

¹⁸ Vgl. z. B. für Woodstock als Paradigma für Rock-Konzerte U. Schmitt, *Nation für drei Tage. Schall und Rausch in Woodstock*; in: U. Schultz, *Fest a.a.O.*, 380–390.

¹⁹ Vgl. dazu insgesamt die Beiträge der Sparte „Näher betrachtet“ im EvErz.

²⁰ Vgl. H. Luther, *Schwellen*, a.a.O., 223: „Alles, was ist, im Lichte der Verheißung (Lange), vom Standpunkt der Erlösung (Adorno) her zu betrachten, bedeutet, den Alltag in ein eigentümliches Zwielficht zu rücken, das seine kritische und produktive Mehrdeutigkeit offenbart. Diese Mehrdeutigkeit widerstrebt jedem Positivismus des Sinns wie jedem Zynismus der Hoffnungslosigkeit. Sie mobilisiert den Überschuß der Fraglichkeit in der Religion, die sich den Pazifizierungsversuchen »letzter Antworten« entwindet und in eine heilsame Unruhe entläßt. Denn: »Wir sind schon Gottes Kinder; es ist aber noch nicht offenbar geworden, was wir sein werden.« (1. Joh 3,2)“

²¹ Die Diskussion um diese Differenz läßt sich exemplarisch verfolgen anhand der Diskussion um die Transfers von Kirchentag und Kirchenalltag; vgl. dazu H. Schroeter, *Kirchentag*, a.a.O., 341–344.

²² O. Marquard, *Philosophie*, a.a.O., 415.

des Festes sowie die Verfestlichung des Alltags – zu tödlichen Verfestigungen führen.

Fest und Religion unterscheiden sich dabei insofern voneinander, als Religion im Fest anschaulich wird und so im Fest viel mehr geprägte Elemente der Tradition dargestellt werden als es in einer latenten Religiosität der Fall sein kann. Daher ist das Fest in der Schule im besonderen ein Ort, wo Tradition mit der angemessenen Distanz um(ge)schrieben werden kann.²³ Hier geht es allerdings nicht nur um die großen Feste, sondern auch um die kleinen Feste, Überraschungen und Abwechslungen, die den Zusammenhang von Leben und Lernen produktiv erfahrbar machen.²⁴

2. Zwischen totalitärer Ganzheitlichkeit und desinteressierter Diffusion

Was für die Spannung, den Zwischenraum zwischen Fest und Alltag, als produktives didaktisches Szenario gilt, trifft strukturell auch für die symboldidaktischen Bemühungen zu. Symboldidaktik²⁵ verdankt sich der Einsicht, daß es fruchtbares Lernen nur mit Herzen, Mund und Händen – mit allen Sinnen geben kann.²⁶ Daher setzt sie auf ein erfahrungsbezogenes Lernen, bei welchem Symbole in einem dialektischen Prozeß „von Annäherung und Distanzierung“²⁷

²³ Vgl. dazu K. Wegenast, *Religionsdidaktik Grundschule, Voraussetzungen, Grundlagen, Materialien*, Stuttgart u. a. 1983, 91–92, sowie H. Gehrke, *Theologie im Gesamttraum des Wirklichen*, Wien/München 1981, 31; zit. nach S. Heine, *Über den Gemeinspruch „Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (Immanuel Kant). Zur Standortbestimmung der Praktischen Theologie*; in: VF 37, (1992)/1, 65: „Tradition ist nur wirklich, d. h. lebendig, in aneignender Verwandlung. Wenn sie als Tradition zum Bewußtsein kommt, ist sie bereits entfremdet und kann deshalb nur durch Verwandlung angeeignet werden.“ Diese Aneignung darf mit A. Grözinger allerdings keine Vereinnahmung sein, denn „die Hermeneutik hat dort ihre Aufgabe verraten, wo sie das Fremde seiner Fremdheit beraubt, um es einem Eigenen vorbehaltlos einzuverleiben“. Daher gilt, „daß die Praktische Theologie weniger einer Hermeneutik der Aneignung bedarf als vielmehr einer Hermeneutik der Distant“, so A. Grözinger, *Das „Epische“ als Aufgabe der Praktischen Theologie*; in: EvTh 48, (1988), 215.

²⁴ Vgl. dazu die „Grundformen des Lehrens und Lernens in der Grundschule“ bei K. Wegenast, *Religionsdidaktik*, a. a. O., 93–95.

²⁵ Vgl. dazu D. Zilleßen, *Symboldidaktik. Herausforderung und Gefährdung gegenwärtiger Religionspädagogik*; in: EvErz 36, (1984), 626–642, bes. 627–630; sowie M. Weinrich, *Religionspädagogik in der Bewährung. Konsolidierungen, Innovationen und Verlegenheiten*; in: VF 37, (1992) 1, 36–46.

²⁶ Vgl. dazu auch die Richtlinien und Lehrpläne für die Evangelische Religionslehre vom 2. 4. 1985, Runderlaß des Kultusministers NRW vom 2. 4. 1985 und vom 13. 8. 1985, 10: „Die Grundschule muß die Kreativität und Phantasie der Kinder fördern, ihrem Tätigkeits- und Bewegungsdrang entgegenkommen und ihre Fähigkeiten zum Entdecken und zum Gestalten entwickeln. Dem Bewegungsbedürfnis der Kinder ist in besonderer Weise Rechnung zu tragen. Ein ausreichendes Maß an Bewegung ist für die körperliche und geistige Entwicklung wichtig – auch deshalb, weil kindliches Lernen noch weitgehend ein Lernen mit dem ganzen Körper und mit allen Sinnen ist.“

²⁷ P. Biehl, *Symbole geben zu verstehen. Zur praktisch-theologischen Bedeutung der Symbolhermeneutik Paul Ricœurs*; in: D. Zilleßen u. a. (Hg.), *Praktisch-theologische Hermeneutik, Ansätze, Anregungen, Aufgaben*. FS Henning Schröer, Rheinbach-Merzbach 1991, 148.

dazu dienen, Zwischenräume zu eröffnen, in denen alltägliche Grenzerfahrungen Gestalt gewinnen können. Insofern allerdings Erfahrungen eine konservative Struktur eignet, weil sie uns – meist unerbittlich – festlegen²⁸, taucht die symboldidaktische Frage auf, wie erfahrungsbezogenes Lernen aussehen kann, welches fest(l)egende Erfahrungen aufraut, aufbricht, auflöst und so Umkehr ermöglicht. „An den Ort des anderen gehen bedeutet nicht, seinen Platz durch meine Erfahrungsordnung besetzen, sondern den Versuch, die *Differenz* zu meiner Ordnung vom anderen Ort aus wahrzunehmen.“²⁹ Zwischen dem Begehren totaler Vereinnahmung – sowohl bei Grundschulkindern als auch bei Lehrerinnen häufig anzutreffen – und dem meist aus dem Gefühl diffuser Ohnmacht und Hilflosigkeit geborenen zerstörerischen Potenzgebaren, das sich desinteressiert aus dem Geschehen ausklinkt, gilt es, einen symboldidaktischen Weg zu gehen, auf dem die Fremdheiten sowohl der am Unterricht beteiligten Personen als auch der Formen und Inhalte weder vereinnahmt werden noch nur verständnisloses Kopfschütteln bereiten, sondern zu der „Fähigkeit“ führen, „im Schwanken Zutrauen zu revidierbaren Positionen zu gewinnen“³⁰. Das kann nur gelingen, wenn mit Symbolen so umgegangen wird, daß die kritischen Kräfte christlichen Glaubens³¹ – „konträr zur Schwächung des Ich“³² – zu heilsamen Ent-Täuschungen führen, so daß wir zu unserer Endlichkeit, Begrenztheit und Bedingtheit befreit werden.³³ Dies erfordert „offene religionspädagogische Lernprozesse im kritischen Umgang mit Symbolen und Symbolhandlungen“, die symboldidaktisch „einen kritischen Weg zwischen Ästhetizismus und Ethizismus suchen, auf dem zugleich die Ambivalenz ritualisierter Erziehungsprozesse bewußt bleibt“³⁴.

3. Zwischen Schule und Gemeinde

Jede religionspädagogische Tätigkeit bewegt sich zwischen den Institutionen Schule und Gemeinde bzw. Kirche. Welche Chancen eröffnet hier die festliche Gestaltung christlicher Religion? Ich sehe sie in einer doppelten Richtung.

²⁸ Vgl. dazu D. Zilleßen, *Sinnvolle problematische Erfahrung. Eine Auseinandersetzung mit W. H. Ritter*; in: JRP 7/1990, 290f.

²⁹ D. Zilleßen, *Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung*; in: ders. u. a. (Hg.), *Hermeneutik*, a.a.O., 81.

³⁰ D. Zilleßen, *Sakramentalität und Alltagsrituale*; in: K. Ebert (Hg.): *Alltagswelt und Ethik. Beiträge zu einem sozialetischen Problemfeld*, FS Adam Weyer, Wuppertal 1988, 122.

³¹ Vgl. dazu D. Zilleßen, „Symbole geben zu lernen“ - Elementare Erfahrungen bei der Wahrnehmung der Dinge; in: J. Oelkers/K. Wegenast (Hg.), *Symbol*, a.a.O., 150-167, bes. 167 These 8.

³² B. Beuscher, *Positives Paradox. Entwurf einer neostrukturalistischen Religionspädagogik*, Wien 1993, 146.

³³ Vgl. ebd., 139-146, wo Beuscher dies an „Janusz Korczaks sprachlich elementarisierter religionspädagogischer Praxis“ verdeutlicht und dabei auch die Haltlosigkeit des Vorwurfs gegenüber neostrukturalistischen Anwegen in der Theologie, sie würden das Ich schwächen, zeigt; vgl. auch W. Licharz, *Von Janusz Korczak lernen. Anthropologische Reflexionen für den religionspädagogischen Alltag*; in: GILern 4 (1989), 163-171, bes. 170f.

³⁴ D. Zilleßen, *Sakramentalität*, a.a.O., 128.

Zum einen kann die Gestaltung von Festen die Nachbarschaft und Verbindung von Schule und Gemeinde fördern und stärken.³⁵ Exemplarisches Modell hierfür ist der Schulgottesdienst³⁶, der als „Schulveranstaltung“³⁷ die festliche Begegnung der Institutionen Kirche und Schule im Alltag der Schulkinder in Szene setzt. Da heute nur noch wenige Kinder in den Kindergottesdienst gehen, machen viele ihre ersten Erfahrungen mit festlich gestalteter christlicher Religion im Schulgottesdienst. Daher bedarf dieser Erstkontakt mit Kirche und Christentum der besonderen Aufmerksamkeit und Pflege, was in der gegenwärtigen Praxis allerdings noch oft vernachlässigt wird. Wenn in dieser frühen und deshalb stark prägenden Phase der Sozialisation keine angenehmen befreienden Erfahrungen mit Gestaltungen christlicher Religion gemacht werden, dürfen wir uns nicht über ein zunehmendes Desinteresse von Jugendlichen und Erwachsenen an Kirche wundern. Dabei wird die Institution Kirche leider oft nur durch den Pfarrer oder die Pfarrerin repräsentiert. Hier müssen Anstrengungen unternommen werden, daß auch andere Gemeindeglieder (zum Beispiel Eltern) oder Mitarbeitende (Organist, Klavier- oder Gitarrenspieler etc.) im Schulgottesdienst mitfeiern und -gestalten, da sonst einer pastoral zentrierten Kirchlichkeit zu viel Vorschub geleistet wird. Das Gelingen von Schulgottesdiensten hängt sehr viel davon ab, wie Pfarrer, Pfarrerrinnen, (Religions-)Lehrerinnen und Lehrer zusammenarbeiten, und ob es Vernetzungen gibt mit dem sonstigen Schul- und Gemeindeleben. Der Schulgottesdienst jedenfalls ist eine gegenwärtig noch allzu oft ungenutzte Möglichkeit von Gemeindeaufbau.

Zum anderen kann die Gestaltung christlicher Religion in der Primarstufe fächerübergreifend geschehen, denn in fast allen Fächern sind religiöse Phänomene zu finden. So würde deutlich, daß Religion durch den Religionsunterricht nicht segmentiert wird, sondern überall an den Brüchen des Alltags als eine Dimension menschlichen Lebens aufscheinen kann.³⁸

³⁵ Vgl. dazu H. Kaufmann, *Nachbarschaft von Schule und Gemeinde*, Gütersloh 1990, bes. 106–130; sowie Chr. Grethlein, *Lernort Gemeinde – Lernort Schule. Einige religionspädagogische Überlegungen zu ihrem Verhältnis*; in: ThLZ 118 (1993), 571–586.

³⁶ Vgl. dazu H. Angermeyer, *Der Schulgottesdienst*; in: D. Stollberg (Hg.), *Praxis Ecclesiae*. FS Kurt Frör, München 1970, 233–249; H. R. Preuß, *Gemeindearbeit durch Schulgottesdienst*; EvErz 39 (1987), 679–689; E. Domay (Hg.), *Schulgottesdienste. Entwürfe und Materialien*. Gottesdienstpraxis B, Gütersloh 1989; Chr. Grethlein, *Schulleben und Religionsunterricht. Vorwiegend allgemein-religionspädagogische Überlegungen zu einem schulpädagogischen Thema*; BThZ 6 (1989), 193–206; D. Steinwede, *Schulgottesdienst Primarstufe – Grundsatz-erwägungen und Beispiel*; EvErz 41 (1989), 546–556; J. H. Schneider, *Zur Zukunft der Schulgottesdienste*; KatBl 115 (1990), 460–467; H. Rupp, *Schulgottesdienste sind wie ein Lebkuchen*; GILern 6 (1991), 157–170; E. Goßmann/R. Bäcker, *Schul-Gottesdienst. Situationen wahrnehmen und gestalten*, Gütersloh 1992; Evangelische Kirche im Rheinland (Hg.): *Schulgottesdienste für die Primarstufe* (auch für die Klassen 5–6) erarbeitet von der Projektgruppe „Schulgottesdienst“ des PTI Bad Godesberg, Düsseldorf 1992.

³⁷ So der Runderlaß des Kultusministers NRW vom 13. 4. 1965.

³⁸ Beiden Richtungen entsprechen die Richtlinien und Lehrpläne für den Religionsunterricht in der Grundschule in NRW, die ein vernetztes Lernen mit allen Sinnen als Zielvorstellung haben; vgl. a.a.O., 12f.: „Erziehender Unterricht fördert die Kinder so, daß sie in den vielfältigen ineinandergreifenden Bereichen der Lebenswirklichkeit hand-

B. Bei-Spiele

1. In und mit den Symbolen des Kirchenjahres leben

In einer Grundschulklasse befinden sich Kinder mit unterschiedlichen religiösen Sozialisationen. Einige haben in ihren Familien, im Kindergarten und auch im Kindergottesdienst manches Christliche kennengelernt und gefeiert. Andere sind noch nicht in Berührung gekommen mit christlicher Religion. Dazu gibt es ein regional unterschiedlich gepflegtes kirchliches Brauchtum, welches vielleicht auch durch den Kirchenjahreslauf geprägt ist³⁹, aber auch in säkularisierter Form auftaucht (zum Beispiel St. Martin, Weihnachtsmann, Osterhase, Osterei etc.). Diesen Symbolfundus gilt es in der Primarstufe zu nutzen, zu gestalten und zu feiern.⁴⁰ Eine christliche Symboldidaktik des Kirchenjahres hat dabei darzustellen, daß die in seinem Symbolschatz gestaltete christliche Botschaft eine ungefragte ist, so daß das Kommen Christi immer auch als ein unheimlich störendes zur Geltung kommt.⁴¹ Die Suche nach solchen geglückten Verbindungen von Religion im Alltag ist mühsam. Ein meines Erachtens gelungenes Beispiel ist die Geschichte von Ernst-Jürgen Albrecht: Wie der Adventskranz erfunden wurde (M). Hier kommt der Zusammenhang von Diakonie und Fest im Alltag zur Geltung. Hier werden Konflikte bearbeitet, die durch ungleiche Verteilung (gerade zu Weihnachten mit seinen Geschenken ein Thema für alle Kinder) entstehen. Hier wird deutlich, daß Jesus als Licht der Welt unser christliches Leben und seine Gestalten in Bewegung hält: Der Adventskranz muß immer wieder verändert werden, weil der gemeinschaftliche Dialog über den Zusammenhang des eigenen Lebens und das Licht der Welt neue Gestaltungen fordert und fördert.

2. Rituale inszenieren

Ohne Rituale können Menschen nicht leben. Durch Rituale lernen Menschen Leben kennen. Rituale schaffen Räume, in denen fraglos dieses oder jenes getan oder gelassen wird. Dadurch entlasten sie uns von der ständigen selbstbezüglichen Frage bzw. Entscheidung, ob dies jetzt angesagt sei oder nicht. In letzter

lungsfähig werden: Natur, Arbeit, Technik [. . .] Individuum, Gruppe, Gesellschaft [. . .] Sinnliche Wahrnehmung, Kunst, Ästhetik [. . .] Religion, Glaube, Weltdeutung [. . .] Auf diese Lebensbereiche hin muß die Schule den Unterricht in allen Fächern und auch den fächerübergreifenden Unterricht in einer dem Alter der Kinder angemessenen Weise ausrichten. Dadurch fördert sie die Selbst- und Welterkenntnis der Kinder und bereitet sie auf die mündige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vor.“

³⁹ Vgl. dazu K. Bieritz, *Das Kirchenjahr, Feste, Gedenk- und Feiertage in Geschichte und Gegenwart*, München 1991, sowie H. Kirchhoff, *Christliches Brauchtum im Jahreskreis*, München 1990.

⁴⁰ Vgl. dazu den „Kalender für Feste und Bräuche im Schuljahr“ von H. Halbfas, *Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 2*, Düsseldorf/Zürich 1984, 125–137.

⁴¹ Vgl. dazu G. Sauter, „Kein Jahr von unserer Zeit verfliehet, das dich nicht kommen sieht“ – Dogmatische Implikationen des Kirchenjahres; in: P. Cornehl u. a. (Hg.), *In der Schar derer, die da feiern. Feste als Gegenstand praktisch-theologischer Reflexion*, FS Friedrich Wintzer, Göttingen 1993, 56–68.

Zeit wird wieder – bei aller Berücksichtigung der Ambivalenz von Ritualen – verstärkt gefordert, „Rituale als Dimensionen des elementaren Lernens, aber auch als elementare Formen des Lernens zurückzugewinnen“⁴². Das beginnt in der Grundschule schon bei dem Problem, wie Sitzen gelernt werden kann. Dies geht rituelle Praxis insofern an, als im Ritual die Zeit(lichkeit) strukturiert und der eigene Körper wahrgenommen und gestaltet wird – beides Probleme, die das Sitzen-Können elementar betreffen. Solche alltäglichen Fundamenta können zum Beispiel mit Hilfe eines Morgenrituals eingeübt werden. Bei diesem Ritual spielt zum einen Körperarbeit eine Rolle, mit der Kinder ihre Körper wahrnehmen lernen und entspannen. Zum anderen gibt es hier eine Erzählphase, in der die Kinder das mitteilen können, was ihnen auf dem Herzen liegt, was sie Bewegendes oder Erschütterndes erlebt haben. Nicht die Verarbeitung des Erzählten oder die Lösung der angesprochenen Probleme ist das, worauf es hierbei ankommt, sondern schlicht die Möglichkeit, Mit-Teilungen von sich zu geben. Nach solchen Ritualen des Ankommens wird es im Unterricht auch leichter eine ruhigere Atmosphäre geben.

3. Kirchengebäude erkunden

In der Nähe fast jeder Schule befinden sich eine oder mehrere Kirchen, die als Symbolräume auf Erkundungen und Entdeckung warten. Angefangen von der Atmosphäre, die sie ausstrahlen, über Außen- und Innenarchitektur bis hin zu den Symbolen und Gegenständen, die sich in ihnen befinden, können hier Handlungs- und Denkweisen von christlicher Religion wahrgenommen werden. So kann für die Kinder zum Beispiel erlebbar werden, daß Kirchengebäude zur Stille anregen. Sie können begreifen: andere Räume – andere Sitten. Anhand der Frage, welche Gegenstände zu erkennen geben, was Menschen in Kirchen tun, entstehen Sprachhilfen für eigene religiöse Erfahrungen der Kinder. So sagte ein krebskranker Junge auf diese Frage, an dem Kreuz sehe er, daß hier an die Toten gedacht werde. Die Kirche gibt Raum für solche Sätze. Bei Kirchenerkundungen lernen Kinder auch Personen und ihre Arbeitsfelder kennen, zum Beispiel Küster oder Küsterin, Kirchenmusiker oder Kirchenmusikerin. Die Orgel sollte bei solchen Erkundungen nicht schweigen, denn sie ist faszinierend und furchteinflößend zugleich. Sie den Kindern zu erklären und ihren Klangreichtum vorzustellen, bedeutet auch, ihnen die Angst vor dieser riesengroßen Musikmaschine zu nehmen, die unser musikalisches gottesdienstliches Leben fast ausschließlich prägt. Sach- und Heimatkunde, Musik- und Religionsunterricht sind bei einer Kirchenerkundung gefragt.

4. Unterschiedliche Ausdrucksweisen von Frömmigkeit kennenlernen

Wir haben keine einheitliche Frömmigkeitskultur (mehr). Da ist es wichtig, Kindern mit unterschiedlichen Ausdrucksweisen von Frömmigkeit wenn nicht vertraut, so doch bekannt zu machen. Als Beispiel sei hier ein Vergleich von Hän-

⁴² H.-G. Heimbrock, *Ritual als religionspädagogisches Problem*; in: JRP 5/1988, 78.

dels Halleluja aus dem Messias mit der Soul-Funk-Jazz-Bearbeitung dieses Stückes auf der CD „Handel's Messiah - A Soulful Celebration“⁴³ vorgestellt. Ziel der Unterrichtseinheit ist das Kennenlernen unterschiedlicher Musikkulturen in ihrer Fremdheit, in denen auch unterschiedliche Frömmigkeitsstile enthalten sind. Die Unterschiede lassen sich hier gerade deswegen gut zeigen, weil beiden Musikstücken dasselbe musikalische Material zugrundeliegt.

In einem ersten Schritt singen wir gemeinsam die ersten Takte des Hallelujas mit Klavierbegleitung. In einem zweiten Schritt wird ein Tafelbild gezeichnet, das die musikalische Struktur visualisiert, so daß sie auch optisch verfolgt und wiedererkannt werden kann (M 2). Dabei setzen wir diese Zeichnung in Bewegung um, indem wir dazu „dirigieren“. Für die Kinder ist es eindrücklich, daß es auch jenseits von Noten Visualisierungsmöglichkeiten von Musik gibt. In einem dritten Schritt hören wir Händels Halleluja und tragen zusammen, was wir dort alles gehört haben (welche Instrumente waren zu hören?; konnte die musikalische Struktur entdeckt werden?; welche Gefühle löst diese Musik aus?; was hat der Text mit der Musik zu tun? etc.). In einem vierten Schritt hören wir nun das Halleluja in der Soul-Version und besprechen es in analoger Weise. Diese Musik finden die Kinder natürlich am besten, weil sie ihrer Alltagskultur am nächsten ist. Dabei wird darauf aufmerksam gemacht, daß der hier zu hörende Chor nur aus Schwarzen besteht, und gefragt, ob jemand von uns schon einmal Weiße so hat singen hören. Zum Schluß versuchen wir, zu dieser Musik im Off-Beat zu klatschen und uns dazu zu bewegen. Dabei zeigte Marc, der bis vor kurzem oft verletzenden Sprüchen wegen seiner schwarzen Hautfarbe ausgesetzt war, der Klasse in unnachahmlicher Weise elegantes Klatschen. So kam es zu einer Begegnung zwischen eigenen und fremden Traditionen und Musik- bzw. Lebensstilen.

5. *Einen biblischen Text feiern*

Viele biblische Texte eignen sich sehr gut zum Feiern. Dabei besitzt gerade der in ihnen liegende und der durch sie initiierte Konfliktstoff symbolisch-theologische Qualität. Denn: „Nur wenn die Symbole als Anzeichen von Konflikten zugleich Signalcharakter haben, werden sie als theologische Zeichen ihre Bestimmung erfüllen.“⁴⁴ Biblische Texte feiern kann heißen, ihre Bewegungs- und Handlungsstrukturen zur Grundlage von Festen zu machen⁴⁵, es kann aber auch heißen, sich mit unterschiedlichen Gestaltungen und Zugangsweisen auf

⁴³ Reprise Records (Warner Bros.) 1992; produced by Mervyn Warren, conducted by Quincy Jones. Es handelt sich hier um neu komponierte Arrangements von 16 Titeln aus Händels Messias mit Mitteln amerikanischer black music. Viele bekannte Jazz-Soul-Größen haben hier mitgewirkt (z. B. Al Jarreau, Stevie Wonder, Take 6).

⁴⁴ H. Schröer, *Bibelauslegung durch Bibelgebrauch. Neue Wege „praktischer Exegese“*; in: *EvTh* 45 (1985), 510.

⁴⁵ Dies geschieht z. B. auf Liturgischen Wochen; vgl. dazu H. Schröer, *Werkstatt Liturgische Woche. Ein Epilog zwecks Fortsetzung*; in: S. Fritsch-Oppermann/ders. (Hg.): *Lebendige Liturgie. Texte, Experimente, Perspektiven*, Gütersloh 1990, 106–115.

sie festlich einzulassen.⁴⁶ Letzteres möchte ich anhand einer Unterrichtseinheit im Advent über das Magnificat⁴⁷ in einer 2. Klasse vorstellen. Zunächst lernen und singen wir das Magnificatlied „Ich lobe meinen Gott, der aus der Tiefe mich holt“⁴⁸. Sodann betrachten wir gemeinsam Salvador Dalís Bild „Die Ankündigung der Geburt Jesu an Maria“ (1964) aus der sogenannten Dali-Bibel. Dieses Bild ist ziemlich konkret. Ein Engel, Maria sowie irgendetwas göttliches Weißes, das auf Maria strahlt, können problemlos erkannt werden. Es ist aber auch „verwischt“ genug, um die Betrachtenden nicht festzulegen. So bringt Dalí die Ambivalenz der Gegenwart des Heiligen als Fascinosum und Tremendum zur Geltung. Die Kinder sollen diese Ambivalenz kennen- und aushaltenlernen. Schon in ihren ersten spontanen Äußerungen bringen sie dies zur Geltung: „Die wird ja vom Blitz getroffen.“ – „Da kippt einer mit einem Eimer Wasser vom Himmel.“ – „Das sieht aus, als ob ein Vogel kacken würde.“ – „Nein, das ist eine Friedens- taube.“ – „Die Frau betet.“ – „Die Frau singt, deswegen liegt da das Buch.“ In einer zweiten Runde wenden wir uns der Beziehung der beiden Personen auf dem Bild zu, deren Haltungen wir selber ausprobieren: „Die beiden grüßen sich.“ – „Die sind geschieden.“ – „Die eine Person wehrt von der anderen den Blitz ab.“ Erst nachdem die Kinder ausführlich geäußert haben, was sie dort alles sehen, sage ich ihnen, daß dieses Bild etwas mit einer biblischen Geschichte zu tun hat. Sie leuchtet den Kindern ein: „Maria war traurig, weil sie kein Baby bekommen konnte. Nun freut sie sich, weil der Engel ihr ein Baby ankündigt.“ Jetzt erst wird das Magnificat als Text in einer Übertragung (M 3) eingeführt. Jeder Vers steht auf einer großen Karte, von denen sich die Kinder nun eine aussuchen dürfen. Dazu sollen sie ein Bild malen. Dabei werden zwei Verse von den Kindern bevorzugt: „Er hat mich aus der Tiefe geholt“ – „Denn er hat großartiges an mir getan – er, der alle Macht der Welt hat und nicht tot zu kriegen ist“. Zum zweiten Vers entstehen zwei Bilder, auf denen rechts oben das dreieckige Auge Gottes gemalt ist, das von bombardierenden Flugzeugen und messerwerfenden Menschen beschossen wird – das Szenario eines Videospiele. Aber so ist Gott eben nicht tot zu kriegen, erklären mir die beiden Mädchen. In der nächsten Stunde komponieren wir mit Orffschem Instrumentarium zu diesen beiden Versen und ihren Bildern zwei Stücke. Wir komponieren den Beschuß Gottes durch Flugzeuge und Menschen – wie aber soll Gott dargestellt werden? Schießt er womöglich zurück? Da kommt Rebecca auf die Idee, Gott als Triangel (Dreieck!) darzustellen, der die ganze Zeit hindurch spielt, aber nicht gehört wird. Nachdem die Angreifer nun ihr Pulver verschossen haben, wird es wieder ruhig – nur der Triangel ist

⁴⁶ Hierbei kann vieles von Elementen bibliodramatischer Praxis gelernt werden; vgl. dazu J. Bobrowski, *Bibliodramap Praxis. Biblische Symbole im Spiel erfahren*, Hamburg 1991.

⁴⁷ Zur Geschichte des Magnificatgebrauchs vgl. G. A. Krieg, *Magnificat-Predigt und Magnificat-Vertonung*; in: Beratungs- und Studienstelle für den Gottesdienst, Düsseldorf (Hg.): *Thema Gottesdienst* 5/1992, 21-34; zur Psalmendidaktik bei Kindern vgl. I. Baldermann, *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*. Neukirchen-Vluyn 1989.

⁴⁸ Text: H.-J. Netz; Melodie: Chr. Lehmann; in: *Mein Liederbuch für heute und morgen*, Düsseldorf o. J., B 102.

noch zu hören. Rebecca hat Gott gespielt – wie die Rektorin der Schule, die sich im Lärm der Schule auch immer mit einem Triangel Ruhe verschafft. Das Magnificat und unsere Komposition bilden schließlich als Psalmlesung unseren festlichen Beitrag zum Weihnachtsschulgottesdienst.

6. Ein Schulgottesdienst am Ende des Schuljahrs

Der Schulgottesdienst als eine der wichtigsten Begegnungsstätten von Schule und Gemeinde, von Religion und Alltag im Fest, eignet sich besonders für symboldidaktische Versuche. Als Beispiel stelle ich hier einen Schuljahresabschlußgottesdienst vor. Besonderes Augenmerk gilt dabei den Viertkläßlern, die nun in eine ihnen unbekanntere Situation kommen. Aber auch die anderen Kinder sehen sich wegen der Ferien nun eine Zeitlang nicht. Daher eignet sich das Symbol „Segen“⁴⁹ für eine liturgische Gestaltung, denn der Segen läßt einerseits Abschied nehmen und vermittelt andererseits den Kindern den Schutz, den sie in ihrer Passage-Situation brauchen. Als biblischer Text empfiehlt sich die Abrahamsgeschichte, in der Abschiednehmen und Aufbrechen zu neuen Ufern als Segensgeschichte erzählt wird. Verschiedene Segenslieder strukturieren den Gottesdienst und bringen die unterschiedlichen Facetten von Segen zur Geltung. Klage, Fürbitten, Lob und Dank werden von verschiedenen Klassen im Zusammenhang mit dem, was für sie Segen bedeutet und wo er verletzt wird, erarbeitet. Dies wird zum Teil auf große Kartons geschrieben oder gemalt, die dann im Gottesdienst zu einer Segensbrücke⁵⁰ zusammengebaut werden. Jedes Viertkläßlerkind wird durch Handauflegung gesegnet. Von den Drittkläßlern wurden Segens-Hüte gebastelt, die ihnen während der Segenshandlung von den Lehrerinnen aufgesetzt werden. So können sich Kinder und Lehrerinnen voneinander verabschieden, und die Kinder nehmen etwas Handgreifliches mit.

Wir singen „Herr, dein guter Segen ist wie ein großer Hut. Wenn die Leute wüten, wirst du mich behüten. Wir sind in deiner Hut, und das gefällt uns gut.“⁵¹

7. Ein Schulgottesdienst in der Passionszeit

Als letztes gelungenes Beispiel einer meines Erachtens gelungenen Symboldidaktik berichte ich von einem Schulgottesdienst für die Primarstufe in der letzten Woche vor den Osterferien. Zentrales Medium dieses Gottesdienstes ist das Bild „Christus mit ausgebranntem Kopf“ (24. 11. 1977) von Werner Knaupp (M 4).⁵²

⁴⁹ Vgl. dazu C. Westermann, *Der Segen in der Bibel und im Handeln der Kirche*, München 1992.

⁵⁰ Vgl. dazu I. Oechsle, *Die Segensbrücke. Zeichenhandlung aus einem Gottesdienst*; in: E. Domany (Hg.), *Schulgottesdienste a.a.O.*, 141–143.

⁵¹ Text: J. Fliege; Melodie: O. G. Blarr; in: *Lieder zwischen Berlin 1977 und Nürnberg 1979*, München 1979.

⁵² Vgl. dazu G. Rombold/H. Schwebel, *Christus in der Kunst des 20. Jahrhunderts*, Freiburg u. a. 1983, 148: „Von Knaupps Aufenthalt in der Nervenlinik Bayreuth (als Pfleger und Beobachter) erfahren wir folgendes Erlebnis: »Ich habe dort eines Tages eine Figur gezeichnet, die nicht richtig im Raum stand. Ich wollte sie wegwerfen. Aber dann habe ich sie zu

Als das Bild auf dem Overheadprojektor erscheint, reagieren die Kinder sofort: „Iih – Baah – der ist ja ganz verbrannt.“ Ziemlich schnell sind sie sich einig, daß dieser Mensch gefoltert wurde. Als der Vikar fragt, was denn Foltern ist, erzählen die Kinder, was sie alles über das Foltern wissen, welche und wieviele schreckliche Bilder sie – durch Fernsehen und Video vermittelt – in ihren Köpfen und Herzen mit sich herumschleppen. Nachdem sie diese Bildwelten in der Kirche (endlich einmal!) losgeworden sind, sagt der Vikar, auf unserem Bild sei Jesus dargestellt. Die Kinder sind erschüttert, daß Menschen anderen unschuldigen Menschen so etwas antun. Nun entwickelt der Vikar mit den Kindern zusammen ein Gegensymbol: Jedes Kind, das eine Geschichte oder etwas anderes von Jesus weiß, darf eine Kerze anzünden. Die Kerzen werden vor dem Altar in Kreuzform auf den Boden gestellt, so daß ein (österliches) Lichtkreuz entsteht. So sind schließlich zwei völlig unterschiedliche Kreuze zu sehen. Durch die von den Kindern erzählten Geschichten und das Wachsen des Gegensymbols in der Spannung zu dem immer noch zu sehenden Knaupp-Bild wird allen deutlich, wie unglaublich diese Geschichte mit dem Kreuz Jesu ist – und in welcher heilsamen Zerreißprobe christliche Symbole und ihre Didaktik geraten (können).

M 1

Ernst-Jürgen Albrecht: Wie der Adventskranz erfunden wurde⁵³

Eigentlich fing alles damit an, daß Peter am Abend des 1. Dezember 1860 weinte. Mit vollem Namen hieß er Peter vom Hafen. Das war allerdings nicht sein richtiger Name – seinen richtigen Namen kannte keiner, nicht einmal er selbst. Pastor Heinrich Wichern hatte ihn eines Tages am Hafen entdeckt. Hinter alten Fässern hatte Peter sich eine kleine Höhle gebaut – das war sein Zuhause. „Bitte nicht schlagen“, so hatte er voller Angst geflüstert, als Pastor Wichern ihn dort fand. Aber Wichern fragte ihn freundlich: „Wo sind deine Eltern?“ – „Weiß ich nicht.“ – „Und wo wohnst du?“ – „Na, hier, in dieser Höhle.“ – „Und wie heißt du?“ – „Peter.“ – „Und wie weiter?“ – „Das weiß ich nicht“, sagte Peter.

Und Peter hatte Angst. „Bringst du mich jetzt zum Hafenmeister oder zur Polizei?“, fragte er. Peter wußte genau, was das bedeutet. Dann kam er in eines der Armenhäuser, wo man den armen Menschen zwar etwas zu Essen gab und auch einen Platz zum Schlafen – aber sie mußten dafür auch hart arbeiten, auch die Kinder. Und Peter war doch erst 11 Jahre alt. Aus dem Armenhaus war Peter schon einmal davongelaufen. Und Wichern schlug ihm vor: „Wenn du magst, dann kannst du mit mir in mein Haus kommen.“ Ein wenig zögernd hatte Peter dann seine Hand in die große Hand des Pastors gelegt und war mit ihm losgegangen. „Hast du denn ein großes Haus?“, wollte Peter wissen. Er hatte

retten versucht, indem ich sie auf der Fläche verspannt habe. Und plötzlich sah sie aus wie eine Kreuzigung. Da ist mir ganz heiß geworden, denn ich war der Meinung, daß man heute überhaupt keine Kreuzigung mehr malen kann. Seit Grünwald nicht mehr. Ich habe den Körper gezeichnet wie einen Gegenstand, der 2000 Jahre benutzt wurde – ausgelagt, ausgebrannt. Ich habe den Körper dann noch vermenschlicht und den Brustkorb besonders betont. Und dort, wo der Kopf, das Allerheiligste ist, habe ich ganz bewußt mit Feuer ein richtiges Loch hineingebrannt.“

⁵³ J. Koerver (Hg.), *Materialdienst des Rheinischen Verbands für Kindergottesdienst* Nr. 38, September 1987, 37–38; zitiert nach einer Bearbeitung von B. Gummel.

die großen Häuser der Kaufleute in Hamburg von außen schon oft betrachtet. „Ja“, sagte Wichern, „aber in meinem Haus wohnen noch andere Kinder. Ich denke, es wird dir da gefallen.“

Und so war Peter mitgegangen, zum Haus des Pastors Wichern, dem „Rauhen Haus“ in Hamburg. Und es gefiel ihm tatsächlich gut dort, wo er zusammen mit anderen Jungen wohnte. Jeder bekam die nötigen Sachen zum Anziehen, und jeder erhielt auch ein eigenes Bett. Peter hatte noch nie ein eigenes Bett besessen. Bis dahin hatte er auf einer alten Decke und ein paar Lumpen geschlafen. Seinen Vater hatte er nie kennengelernt – und mit seiner Mutter hatte er zunächst in einem kleinen Keller-raum gewohnt. Er war betteln gegangen, damit sie sich etwas zu essen kaufen konnten. Aber eines Tages war seine Mutter nicht mehr dagewesen, als er nach Hause kam. Er hatte nach ihr gesucht, sie aber nirgendwo gefunden. Und einige Tage später war der Hausbesitzer gekommen und hatte Peter auf die Straße gesetzt. Und so war er zum Hafen gegangen, hatte sich dort eine kleine Höhle gebaut und sich weiter mit Betteln durchgeschlagen. Und weil keiner Peters Nachnamen kannte, hatte ihn Wichern nach seinem Fundort genannt: „Peter vom Hafen“. Und Peter gefiel es gut im Rauhen Haus, und er war froh, dort ein Zuhause gefunden zu haben. Er konnte auch zur Schule gehen, und er hörte mit allen gespannt zu, wenn Wichern abends aus der Bibel erzählte.

Immer wieder kam ein neues Kind dazu, das Wichern so wie den Peter irgendwo obdachlos gefunden hatte, und so waren in der Adventszeit 1860 23 Jungen beisammen. Einige, die schon länger dort waren, erzählten: „Jetzt wird es besonders schön bei uns, besonders abends.“ Peter war richtig gespannt! Und dann der 1. Advent 1860. An diesem Abend trafen sich alle nach dem Abendessen, die Stühle waren in einem großen Kreis gestellt, und vor dem Stuhl von Wichern brannte eine einzige Kerze. Und Wichern erzählte: „Heute beginnt die Adventszeit“ – davon hatte Peter noch nie etwas gehört. Advent – das heißt auf deutsch Ankunft, erklärt Wichern für alle Neulinge, Ankunft von Jesus Christus, von Gott mitten unter den Menschen. Diese Ankunft feiern wir an Weihnachten – und

jetzt ist die Zeit der Vorfreude und der Vorbereitungen. Aber was sollte das Licht dort auf dem Boden, fragte sich Peter, und dann fragte er es auch laut. „Dieses Licht, das ist ein Zeichen für die Wärme und Helle und Freundlichkeit Gottes“, erklärte Wichern. „Jesus hat zu denen, die im Dunkeln wohnen, die manchmal Angst haben oder die nicht mehr weiter wissen, gesagt, daß sie keine Angst mehr zu haben brauchen, denn: Ich bin das Licht der Welt. Wer mir nachfolgt, der wird nicht wandeln in der Finsternis, sondern das Licht des Lebens haben.“ Das Licht des Lebens haben – ja, das wollte Peter auch. Aber er konnte nicht verstehen, warum es Jesus nur im Leben von Heinrich Wichern hell machen wollte – so wie da die eine Kerze vor Wichern brannte. In Peters Leben, da gab es genug Schweres und Dunkles. Er hätte das Licht auch gut gebrauchen können! Aber Peter sagte nichts. Er traute sich nicht.

Am nächsten Abend, am 1. Dezember 1860, da saßen wieder alle zusammen, und wieder brannte eine Kerze vor Wichern. Alle hörten gespannt zu, als Wichern erzählte – nur Peter nicht. Der weinte – zunächst ganz leise in sich hinein, dann immer lauter. „Warum weinst du?“, wollte Wichern wissen. „Ich“, schluchzte Peter, „ich möchte das Licht auch mal haben. Jesus soll es in meinem Leben auch hell machen – du, du hast das Licht doch gestern schon gehabt.“ Die anderen Jungen ärgerten sich über Peter und über die Störung, die er verursacht hatte. Es war doch all die Jahre schon so gewesen, daß die Kerze immer vor Wichern stand. Aber Pastor Wichern ließ sich auf Peters Klage ein und sagte: „Gut, morgen soll die Kerze vor dir stehen.“

Den nächsten Abend konnte Peter kaum erwarten. Er beeilte sich mit dem Abendessen und saß als erster in dem Kreis. Seine Augen leuchteten, als Wichern die Kerze vor ihm aufstellte. Und er hörte auch an diesem Abend kaum auf Wicherns Worte – immer nur schaute er auf die Kerze und nahm sie für sich als Zeichen, daß Jesus es auch in seinem Leben warm und hell machen wollte. Und so ein Zeichen, das er sehen konnte und dessen Wärme er spüren konnte, das brauchte er ganz dringend.

Und dann kam der 3. Dezember 1860. Wie am ersten Abend stand die Kerze nun wieder vor Wichern. Und Peter, der bettete: „Kann ich die Kerze nicht noch einmal haben, bitte, bitte!“ Da aber setzte ein Proteststurm von allen Seiten ein: „Nicht schon wieder du – du hattest doch erst gestern die Kerze, das ist doch ungerecht.“ Alle Jungen erhoben Einspruch. Und Pastor Wichern überlegte – und hatte eine Idee. „Wißt ihr“, sagte er, „der Peter hat eigentlich recht. Jesus, der will das Licht für einen jeden von uns sein, er will es im Leben von jedem von uns hell und warm machen. Wir machen es so: Wir werden von nun an jeden Abend eine weitere Kerze aufstellen. 24 Tage sind es bis zum Heiligen Abend – und 23 Kinder seid ihr, mit mir 24. Dann werden zum Schluß alle eine brennende Kerze vor sich haben. Heute haben wir den 3. Dezember – heute müssen also drei Kerzen brennen. Da kann Peter doch seine behalten, und noch ein weiterer Junge kommt heute dran.“ Schnell waren 2 neue Kerzen geholt. Eine bekam Wichern, eine Peter und die dritte der Junge, der als letzter ins Rauhe Haus gekommen war. Und so machten sie es dann weiter – jeden Abend kam eine Kerze dazu, und immer heller und wärmer wurde der ganze Raum. Am Heiligen Abend brannten dann 24 Kerzen.

Diesen Brauch behielten sie auch im nächsten und übernächsten Jahr bei. Dann hatte Wichern eine neue Idee. Die Kerzen sollten nicht nur einfach auf dem Boden stehen, er wollte sie höher stellen. Ein Freund machte ihm einen großen Reifen, und darauf wurden die Kerzen gesteckt, jeden Tag eine mehr. Jahre später wurde der Reifen zusätzlich mit grünen Tannenzweigen geschmückt – und allmählich entstand so ein schöner Kranz – der Adventskranz. Und ursprünglich hatte der Adventskranz 24 Kerzen.

Was dann geschah? Nachbarn kamen und wollten auch so einen schönen Lichterkranz für die Adventszeit haben. Ihre Wohnstuben waren aber zu klein für einen großen Kranz mit 24 Kerzen. Deshalb entwickelte Wichern eine neue Idee, nämlich einen kleineren Kranz mit nur 4 Kerzen, für jeden Adventssonntag eine. Auch daran kann man sehen, wie es immer heller wird. Hier bei uns im Rheinland gab es die ersten Adventskränze dann einige Jahre später auch. Und angefangen hat alles damit, daß ein kleiner Junge namens Peter ein eigenes Licht haben wollte, ein Zeichen für sich, daß Jesus es in seinem Leben hell machen will.

M 2

Visualisierte Struktur des musikalischen Materials des Halleluja⁵⁴

A) Takte (1-3)4-7(8-11)

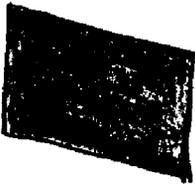


B) Takte 12-16(17-32)



⁵⁴ G. Fr. Händel, Der Messias – Oratorium (1741), Nr. 42.

C) Takte 33-35(36-41)



D) Takte 41-43(44-51)



E) Takte 51-54(55-94)

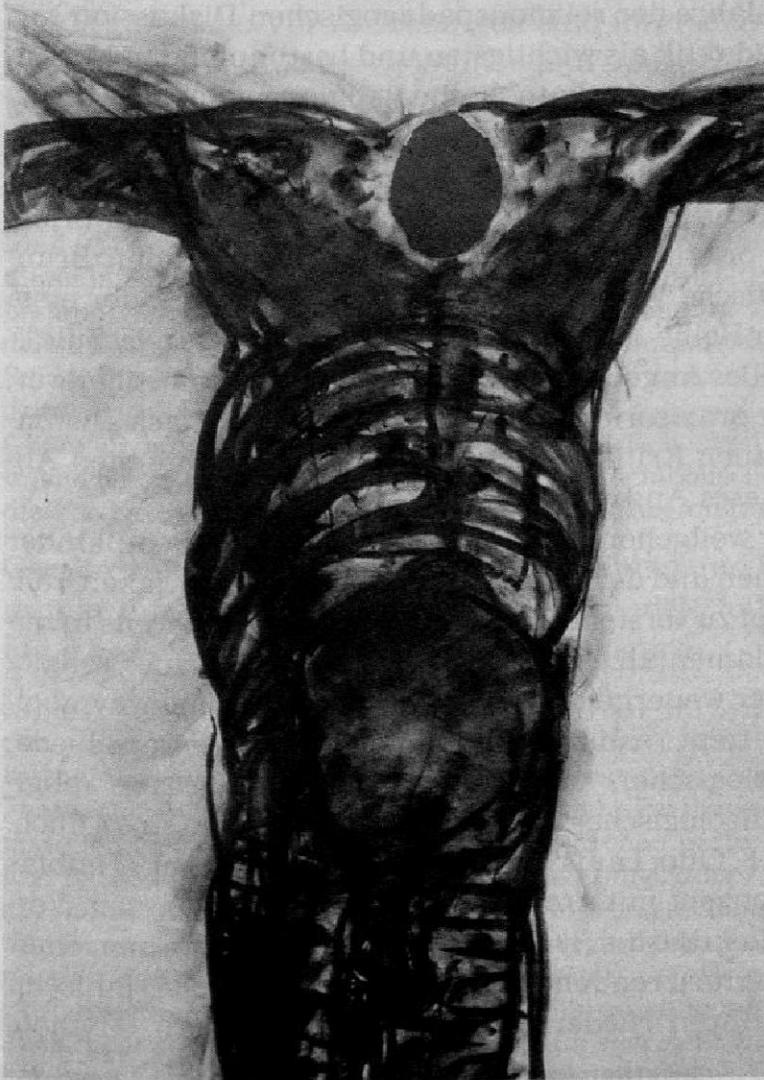


M 3

Übertragung des Magnificats

- 1) Meine Seele hält große Stücke auf Gott.
- 2) Und mein Geist freut sich über Gott, meinen Heiland.
- 3) Denn er hat mich aus der Tiefe geholt.
- 4) Siehe, ab jetzt werden mich alle Menschen beglückwünschen.
- 5) Denn er hat Großartiges an mir getan – er, der alle Macht der Welt hat und nicht tot zu kriegen ist.
- 6) Er hat Erbarmen mit allen Menschen zu allen Zeiten – mit denen, die ihm trauen.
- 7) Er übt Gewalt aus mit seinem Arm und zerstreut die, die in ihrem Herzen hochnäsig sind.
- 8) Er stößt die Gewalttätigen vom Thron herunter und richtet die wieder auf, die übel dran sind.
- 9) Die Hungrigen füllt er mit allem, was gut tut.
- 10) Und die Reichen läßt er leer ausgehen.
- 11) Seinem Kind Israel hilft er auf die Beine.
- 12) Und er vergißt nicht, daß er alle Menschen in sein Herz geschlossen hat.
- 13) So hat er es immer wieder unseren Vätern und Müttern versprochen.

Werner Knaupp: Christus mit ausgebranntem Kopf⁵⁵



⁵⁵ Kohle auf Papier mit eingebranntem Loch, 105 x 75 cm, Kulturreferat Erlangen.