

## Das Erzählzelt.

Zur praktischen Umsetzung eines Konzepts biblischer Didaktik in der Grundschule  
von  
Dörte Katarina Hofheinz / Marco Hofheinz

*Für unsere Mentoren in Referendariat und Vikariat:*  
Ursula Siemon und Pfr. Christoph Meyer

### Abstract

*Kinder brauchen Erzählungen. Wer wollte dies aus ernsthaften pädagogischen, theologischen oder entwicklungspsychologischen Gründen bestreiten? Wie jedoch erzählt werden soll, darüber gehen die Meinungen auseinander. Anstatt eine weitere Theorie des Erzählens biblischer Geschichten zum religionspädagogischen Diskurs beizusteuern, wird über einen „Gegenstand“ berichtet, der bei der „performance“ biblischer Geschichten sehr hilfreich sein kann, nämlich das Erzählzelt. Im Rückblick auf eigene positive Lehrerfahrungen und Lernreaktionen wird unter Rekurs auf bibeldidaktische und pädagogische Theoriebildung nach der Besonderheit des Erzählzeltes im Blick auf den Zusammenhang zwischen dem Ort des Erzählens und der Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit der Hörenden gefragt.*

## 1. Einleitung

### 1.1 Die Doppelthese der Untersuchung: Kinder brauchen Erzählungen – Kinder brauchen einen Erzählort

„Kinder brauchen Märchen“<sup>1</sup> – mit diesem Buchtitel formulierte der bekannte Kindertherapeut Bruno Bettelheim 1975 eine wirkmächtige These, die einem nachdrücklichen Plädoyer für die Notwendigkeit des Umgangs mit Märchen gleichkommt. Kinder brauchen nach Bettelheim Märchen, weil diese sie mit unentbehrlichen moralischen Ressourcen versorgen, ihnen fassbare Modelle des Triumphes von Mut und Tugend über das Böse und die Faulheit liefern und zugleich machtvolle Symbolisierungen für ihre eigenen Ängste und latenten Phantasien bereitstellen.

Wir möchten Bettelheims These in dieser Untersuchung erweitern, ja verallgemeinern: Erzählen ist notwendig! Kinder brauchen Erzählungen und sie brauchen Erzähler/innen, d.h. Menschen, die gleichsam als „Bestandteil“ eines literarisch oder auch nur mündlich vorliegenden Werkes die Funktion haben,<sup>2</sup> als Vermittler zwischen Autor und Hörer das Geschehen aus einer ganz bestimmten Perspektive darzulegen, also in einer bestimmten Erzählsituation im Vollzug der Erzählung eine bestimmte Erzählhaltung einzunehmen. Kinder brauchen Erzählungen sowie Erzähler/innen, um sich mit Personen, Szenarien und Charakteren auseinander zu setzen, mentale Bilder mithilfe ihrer Phantasie zu entwickeln und Identifikationsmöglichkeiten zu erhalten, so dass sie als Persönlichkeiten reifen, wachsen und sich festigen können. Erzählungen eröffnen Kindern die Grundmöglichkeit, ihr Verhältnis zur Wirklichkeit durch literarische bzw. prosaische Anregung zu gestalten. Dazu brauchen sie auch einen Raum, in dem erzählte Geschichten ihren Platz und ihre Existenzberechtigung

---

<sup>1</sup> BETTELHEIM 1977.

<sup>2</sup> Wir reden hier nicht von *Epik* (erzählender Dichtung), sondern von *Prosa*, wobei wir Prosa hier wörtlich verstanden wissen wollen im Sinne der „schlichten Rede“, die keinerlei literarische Ansprüche hegt und bei der Alltagserzählung ihren Ausgang nimmt. Erzählende Prosa muss keinen literarischen Niederschlag gefunden haben, sondern kann auch oral tradiert worden sein.

haben. Ein solcher Raum will das *Erzählzelt* sein. Es ist Gegenstand der folgenden Untersuchung.

Mit dieser einleitenden Bemerkung ist bereits die dieser Untersuchung zugrunde liegende Doppelthese benannt worden:

1. Kinder brauchen Erzählungen.
2. Das Erzählzelt kann die Wirkung der Erzählungen unterstützen, indem es ihnen Raum gibt.

Diese Doppelthese bestimmt auch die Disposition unserer Untersuchung, insofern sie nach dieser Einleitung (1.) in einem zweiten Teil die Notwendigkeit des Erzählens in der Grundschule theologisch (2.1) und entwicklungspsychologisch (2.2) begründet und in einem dritten Teil, dem Hauptteil (3.), das Erzählzelt als Raum des Erzählens unter besonderer Berücksichtigung der Funktion der Lehrperson (3.3) thematisiert. Die Doppelthese soll im Folgenden vor allem bibeldidaktisch expliziert und auf den schulischen Religionsunterricht zugespißt werden. Besagte Fokussierung stellt jedoch die Allgemeingültigkeit der These nicht in Frage. Vielmehr soll sie am Religionsunterricht gleichsam *pars pro toto* für den gesamten schulischen Unterricht exemplifiziert werden. Die Notwendigkeit des Erzählens besteht also nicht nur im Blick auf den Religionsunterricht. Dementsprechend kann und soll das „Erzählzelt“ nicht nur in demselben zum Einsatz kommen, vielmehr bieten sich Möglichkeiten eines fächerübergreifenden Einsatzes (3.4). Die Untersuchung endet mit einer kurzen Abschlusserzählung (4.).

## *1.2 Unsere persönlichen Erfahrungen mit dem Erzählzelt. Ein kurzer pädagogischer Erlebnisbericht*

Wie sind wir zu diesem Thema gekommen? Das Erzählzelt haben wir kennen gelernt im Rahmen einer in unserer Heimatkirchengemeinde (Ev.-Ref. Kirchengemeinde Eiserfeld) durchgeführten Bibelausstellung. Hier wurde das „Konzept“ des Erzählzeltes erprobt. Das Ergebnis war erstaunlich. Das Zelt, ein großes Gemeinschaftszelt des CVJM, das bis dato nur bei den alljährlichen Jungscharzeltlagern zum Einsatz gekommen war, wurde in einem großen Raum im Gemeindehaus aufgebaut. Es war mit Kissen, Decken, Tüchern und einem Tisch mit Kerzen ausgestattet, so dass ein besonderes Ambiente die sich im Erzählzelt Versammelnden umgab, das durchaus auch einen Hauch von Abenteuerromantik in sich barg. Dort erzählte ihnen ein Mitarbeiter der Gemeinde eine biblische Geschichte. Das Zelt wurde interessanterweise sowohl von den Besucher/innen im Grundschulalter als auch von solchen der Sekundarstufe 1 und 2 sowie Erwachsenen durchweg positiv wahrgenommen.

In spontanen Reaktionen im Anschluss an den Ausstellungsbesuch äußerten zahlreiche Besucher/innen, dass ihnen das Erzählzelt besonders gut gefallen habe. Auf weitere Rückfragen hin, was denn ihrer Meinung nach den besonderen Reiz des Erzählzeltes ausmache, gaben viele an, es sei dort so anders, so ruhig gewesen. Eine biblische Geschichte hatten die meisten schon lange nicht mehr gehört. Die Erzähler/innen ihrerseits erlebten ein sich ständig wiederholendes Phänomen. Waren im Vorfeld bei ihnen durchaus (Erzähl-)Ängste vorhanden, so wurden diese beim Erzählen selbst schnell abgebaut. Besonders die Kinder ließen sich gerne und bereitwillig auf die ungewohnte Situation im Erzählzelt ein. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, wurden alle Besucher/innen – unter ihnen auch Kindergartenkinder und pubertierende Jugendliche – mit Betreten des Zeltes augenblicklich leise. Sie schienen vom Flair des Erzählzeltes wie gebannt zu sein. Schnell nahm man eine gemütlche Haltung ein und wartete gespannt auf den Beginn der Erzählung. Nur einige

wenige signalisierten mimisch und gestisch, dass sie die Situation ihrem Alter gemäß für unangemessen hielten. Aber auch bei ihnen konnte beobachtet werden, wie sie sich trotz anfänglicher Skepsis im Laufe der Erzählung auf die Geschichte einließen, dem Erzähler ihr Gesicht zuwandten und aufmerksam zuhörten. Ermahnungen oder andere Formen sanktionierendes Verhaltens waren nicht notwendig. Vom Ort des Erzählens selbst schien ein so hoher Aufforderungscharakter auszugehen, dass sich ein unangemessenes Verhalten wie selbstverständlich verbot.

Fasziniert von unseren Erfahrungen im Erzählzelt und immer noch um Erklärung für das dort Erlebte ringend, führten wir ein halbes Jahr später eine Umfrage an 25 Grundschulkindern aus verschiedenen Schulen und Lerngruppen durch. Vielleicht, so unsere Hoffnung, könnte die Empirie durch die ihr immanenten Mittel der Verifikation und Falsifikation das „Geheimnis“ des Erzählzeltes lüften. Wir wählten betont strenge, ja reglementierende Rahmenbedingungen, um das Ergebnis der Befragung nicht durch suggestive Faktoren zu verzerren. Die befragten Kinder durften sich während der Bearbeitung des Fragebogens (siehe Appendix) nicht unterhalten.

Unsere geheimen Hoffnungen wurden nicht enttäuscht. Alle Kinder konnten sich an das Zelt erinnern. Der Erzählort und sein Ambiente schienen sich nachdrücklich eingepägt zu haben. Doch erstaunlicherweise konnten sich auch fast alle Kinder an die erzählte Geschichte erinnern. Die vielfach beklagte kollektive Amnesie im Klassenraum schien diesmal nicht um sich gegriffen zu haben. Lehrer/innen, die alltäglich beobachten müssen, wie dieser „Schulkrankheit“ von einer Woche zur nächsten ganze „Sagenkränze“ bzw. „Erzählzyklen“ zum Opfer fallen, mögen sich in ihrem Erstaunen an Ps 139,6 erinnert fühlen: „Dieses Erkenntnis ist mir zu wunderbar und zu hoch, / ich kann sie nicht begreifen.“

Was also, so fragen wir uns, macht die Besonderheit des Erzählzeltes aus? Was hat die positiven Lernreaktionen seitens der Schüler/innen ausgelöst? Ist es der Reiz des Fremden, das hier losgelöst vom Schulalltag begegnet? Ist es die Besonderheit des Raumes, der als gestalteter Außenraum nun seinerseits den geistigen Innenraum gestaltet, für Aufnahmebereitschaft sorgt und Aufnahmefähigkeiten mobilisiert?

Mit unserer Bitte um explizite Benennung dessen, was das Zelt so besonders mache, versuchten wir nicht nur (mittels Analyse) dem „Geheimnis Erzählzelt“ auf die Spur zu kommen, sondern auch weitere Optimierungsmöglichkeiten zu eruieren. Etliche Kinder schrieben, dass sie die Gemütlichkeit und Ruhe, die Ausstrahlung des Ortes durch seine besondere Ausgestaltung fasziniert hätte. Interessant ist diesbezüglich auch eine „Evaluation“ des Bibelausstellungsbesuches seitens der Kindergartenkinder. Diese bauten am Tag nach dem Besuch des Erzählzeltes eigeninitiativ mit Tüchern und Decken ein eigenes Erzähl- und Lesezelt auf, das – so ihr Reglement – nur leise und eben ausschließlich zum Zwecke des Zuhörens betreten werden dürfe. Ihr Wunsch, die ErzählzELTSituation noch einmal nachzuempfinden, war offensichtlich geprägt von den positiven Erfahrungen des Vortages. Ohne Zweifel spiegelt diese Episode die Bedeutsamkeit des tags zuvor Erlebten wider. Dies mag als Wiedergabe unserer persönlichen Erfahrungen mit dem Erzählzelt genügen und einen Eindruck darüber vermittelt haben, wie wir zum Thema der Untersuchung gelangten.

### *1.3 Statistische Auswertung unserer Befragung zum Erzählzeltbesuch*

Eine statistische Auswertung der bereits erwähnten Befragung, von der wir manche Ergebnisse bereits vorweggenommen haben, steht allerdings noch aus, um die Fragebögen für die didaktische Anwendung des „Konzeptes Erzählzelt“ nutzbar machen zu können.

Befragt wurden 25 Grundschul Kinder unterschiedlicher Lerngruppen in einer anonymen Befragung. Die im Folgenden präsentierte tabellarische Auswertung unterliegt

freilich im engeren Sinne keinen strengen empirisch-wissenschaftlichen Kriterien, da keine Eichstichproben entnommen wurden und die Befragung aufgrund der geringen Anzahl der Befragten nicht repräsentativ ist. Sie erhellt dennoch entscheidende Aspekte zur pädagogischen Bedeutung des „Lernortes Zelt“.

1. Frage: Kannst du dich an das Erzählzelt erinnern?

Antwort	Ja	Nein
Anteil in %	100	0

2. Frage: Welche Geschichte wurde erzählt?

	Anzahl in Prozent
Richtige Antwort	88
Falsche Antwort	8
Keine Antwort	4

3. Frage: Wie sah das Zelt aus? Beschreibe möglichst genau deine Erinnerungen!<sup>3</sup>

Anzahl erinnerter Einzelheiten	1	2	3	4
Anzahl der Kinder in %	8	44	44	4

4. Frage: Hast du dich in dem Zelt wohlgefühlt?

	Ja	Nein
Anzahl der Kinder in %	96	4

5. Frage: Was war für dich besonders an und mit dem Zelt?

Diese Frage statistisch auszuwerten, ist nicht möglich. Die Ergebnisse werden in den fortlaufenden Text eingearbeitet.

## 2. Die Notwendigkeit des Erzählens in der Grundschule

Warum ist Erzählen notwendig? Die Notwendigkeit des Erzählens ergibt sich u.E. aus einer zweifachen Perspektive, erstens einer theologischen (2.1) und zweitens einer entwicklungspsychologischen (2.2) Perspektive. Trotz der „zunehmenden Diversifikation von Kindheitsmustern“<sup>4</sup> lassen sich aus diesen beiden Perspektiven Gründe für die Notwendigkeit des Erzählens ableiten, auch wenn es in zunehmendem Maße schwieriger wird, einheitliche Kindheitsmuster als Parameter zu bestimmen, zu denen sich diese Gründe gleichsam reflexiv verhalten.

### 2.1 Theologische Gründe

Erzählen ist aus religiöser Binnenperspektive heraus geurteilt unerlässlich. Auch in anderen Religionen als dem Christentum hat das Nach- und Weitererzählen heiliger Worte zur Unterweisung seinen festen Platz. Die Unterweisung in die Erzähltradition ist deshalb nötig, weil – mit K.E. Nipkow gesprochen – „[k]ein Mensch von Natur aus Jude, Christ, Muslim oder Buddhist [ist]. In historischen Religionen ist eine *ausdrückliche Unterweisung und Überlieferung* erforderlich. Erst wenn andere, eben die Eltern oder Erzieher im Kindergarten, manchmal sind es erst die Grundschulreligionslehrer und -lehrerinnen, von Gott ausdrücklich *sprechen*, erst wenn eine ausgesprochene religiöse Deutung durch Erziehung, Unterweisung, gesellschaftlichen Einfluss in den

<sup>3</sup> Zu erinnern waren die vier Elemente: Kissen, Tücher/Decken, Teppiche, Tisch mit Kerzen.

<sup>4</sup> KNÖRZER / GRASS 2000, 26.

Gesichts- und Hörkreis des Kindes tritt, ist eine solche Verbindung möglich, kann Glaube entstehen“<sup>5</sup>.

Dies gilt auch konstitutiv für den christlichen Glauben, für den das Erzählen von grundlegender Bedeutung ist.<sup>6</sup> Die biblische Tradition ist schon allein deshalb aufs Engste mit dem Erzählen verbunden, weil die Überlieferungsgeschichte der kanonisierten Texte zu einem großen Teil auf Erzählgut basiert und der Tradierungsprozess narrativen Charakter besitzt: Bevor man die biblischen Texte verschriftlichte, wurden die Geschichten von Generation zu Generation weitererzählt.

Gegenstand solchen Erzählens ist Gott in seinem geschichtlichen Handeln, seiner Selbstkundgabe in Raum und Zeit: „Unterweisung im Glauben heißt für die biblische Gemeinde: von den großen Taten Gottes in der Geschichte seines Volkes erzählen, um seines Handelns und Willens im Heute und Morgen gewärtig zu sein.“<sup>7</sup> Davon, dass die Unterweisung im Glauben im Erzählen besteht, zeugt bereits Ps 44,2: „Gott, wir haben mit unsern Ohren gehört, unsre Väter haben’s uns erzählt, / was du getan hast zu ihren Zeiten, in alten Tagen.“ Und Ps 78,3f. betont: „Was wir gehört haben und wissen / und unsre Väter erzählt haben, das wollen wir nicht verschweigen ihren Kindern“.

So gilt im Blick auf das Alte Testament: „Die legitimste Form theologischen Redens vom Alten Testament ist [...] immer noch die Nacherzählung.“<sup>8</sup> Denn sie greift die biblische Rede selbst auf. So ist etwa „[d]as Grundelement des Pentateuchs [...] die *Erzählung*, und zwar die Einzelerzählung.“<sup>9</sup> Aber auch außerhalb des Pentateuchs, man denke nur an die Erzählungen von einzelnen Stammeshelden (Ri 3,7-16,31), vom Aufstieg Sauls (1Sam 9-11; 13-14) und Davids (1Sam 16-2Sam 7) oder von seiner Thronnachfolge (2Sam 9-20; 1Kön 1-2), ist die Erzählung die Grundform der Überlieferung. Und selbst die Propheten sind nicht nur in Sprüchesammlungen, sondern auch in Gestalt von Erzählungen und Erzählsammlungen überlieferungsbildend geworden.

Im Blick auf die alttestamentlichen Erzählungen darf dabei zweierlei nicht vergessen werden: „Einmal daß die Erzählungen wirklich geschehene Geschichte geben wollen, und zwar in ihrer Weise gültige, normative, verpflichtende Geschichte. Sodann daß unter alledem die Erzählfreude nicht gelitten hat, im Gegenteil. Der Zauber dieser kleinen und großen Werke in ihren lapidaren Grundformen und den breiten novellistischen Ausführungen ist bis heute nicht entschwunden. In ihnen verrät sich hohe Kunst, bei aller Volkstümlichkeit weithin wohl die Kunst eines besonderen Standes von Geschichtenerzählern“<sup>10</sup>.

Auch im Blick auf das Neue Testament bzw. die „Überlieferung“ (vgl. 1Kor 15,3) der neutestamentlichen Gemeinde von Jesus Christus gilt: Das „Kerygma wird, sofern es nicht auch erzählt wird, Proklamation einer Idee, und, sofern es nicht immer neu erzählend gewonnen wird, historisches Dokument.“<sup>11</sup> In der Bibel selbst wird also nicht nur historisierend, sondern „aktualisierend“ erzählt, d.h. so, dass Gottes Handeln nicht als bloß vergangenes, sondern immer als gegenwärtiges und künftiges deutlich

---

<sup>5</sup> NIPKOW 1997, 28.

<sup>6</sup> Vgl. HAAS u.a. 1991, 354: „Geschichten sind in der biblischen Überlieferung Medium für die Weitergabe von Erzählungen mit Gott und mit seiner Geschichte mit Menschen. So unterschiedlich die biblischen Sprachformen sind, die Geschichten haben zentrale Bedeutung! In ihnen ‚verbinden sich Wahrheit und Wirklichkeit als Probe auf die Erfahrung, als Probe auf die Verheißung von Erfahrung‘.“ Das Zitat im Zitat stammt von SCHRÖER 1983, 49.

<sup>7</sup> HERLYN 1997, 140.

<sup>8</sup> VON RAD 1992, 134.

<sup>9</sup> SMEND 1989, 103.

<sup>10</sup> Ebd., 105.

<sup>11</sup> KÄSEMANN 1968, 95.

wird. Wenn der schulische Unterricht an die der biblischen Überlieferung impliziten Didaktik rückgebunden werden soll, bedeutet dies, dass im Religionsunterricht erzählt werden muss: „In unserer Schultradition ist die *Erzählung* die Form schlechthin, in der sich Christentum vermittelt. Die Form der Erzählung in der Bibel fordert mündliches Erzählen. In körperlich entspanntem Aufnehmen wird das Erzählte gegenwärtig.“<sup>12</sup>

Erzählen ist also, zusammenfassend gesagt, notwendig. Es kann nicht angehen, „daß der religiöse Brunnen verarmt bleibt, weil das Kind nie eine Geschichte von Gott gehört, nie eine Bilderbibel zur Hand nehmen kann und ihm der Reichtum der biblischen Geschichten auch im Religionsunterricht gerade zu einer Zeit vorenthalten wird, wo es gerne zuhören würde.“<sup>13</sup>

## 2.2 Entwicklungspsychologische Gründe

Die These von der Notwendigkeit von Erzählerfahrungen lässt sich auch entwicklungspsychologisch erhärten. Dies soll hier im Anschluss an die „Stufentheorie des Glaubens“ des amerikanischen Theologen und Entwicklungspsychologen James W. Fowler geschehen.

J.W. Fowler knüpft hinsichtlich seiner Beschreibung des Erwerbs narrativer Kompetenz in der Kindheit explizit an B. Bettelheims Untersuchung an, wobei er dessen grundlegende These „Kinder brauchen Märchen“ trotz geringfügiger Modifikationen positiv rezipiert. Im Blick auf Vorschulkinder bzw. sehr junge Grundschul Kinder bis zum sechsten Lebensjahr, die er mehrheitlich dem „intuitiv-projektiven Glauben“ (Stufe 1 in seiner Stufentheorie des Glaubens) zuordnet, betont J.W. Fowler im Anschluss an B. Bettelheim, „wie Märchen machtvolle Symbolisierungen für die inneren Schrecken der Kinder und für ihre verborgenen Phantasien von Gewalt und Sexualität bereitstellen, die ihnen geheime Schuldgefühle machen. Sie versorgen das Kind auch mit fassbaren Modellen von Mut und Tugend und mit Überzeugung weckenden Geschichten, die zeigen, dass Gutsein und Einfallsreichtum über das Böse und die Faulheit triumphieren. [...] Der nützliche Realismus der Märchen – und vieler biblischer Erzählungen – vermittelt den Kindern indirekte, aber effektive Wege, ihre inneren Ängste zu externalisieren und ordnende Bilder und Geschichten zu finden, mit Hilfe derer sie anfangen können, ihr Leben zu gestalten.“<sup>14</sup>

J.W. Fowler verkennt gleichwohl nicht realitätsblind die Perversionsmöglichkeiten und Gefahren, die in Bezug auf die Symbolfunktion von biblischen Geschichten, Märchen und Bildern gegeben sind, weshalb die Erziehung in diesem Alter „eine ungeheure Verantwortung für die Qualität der Bilder und Geschichten hat, die wir der fruchtbaren Einbildungskraft unserer Kinder als Geschenke und Wegweiser zur Verfügung stellen. Weil nicht vorauszusagen ist, wie sich das Kind diese symbolischen Elemente aneignen wird und wie seine persönlichen Sinnkonstruktionen mit ihnen aussehen werden, und weil Insistieren auf begrifflicher Orthodoxie in diesem Alter sowohl verfrüht als auch gefährlich ist, sollten Eltern und Lehrer eine Atmosphäre schaffen, in der das Kind frei, verbal und nichtverbal, die Bilder ausdrücken kann, die es gerade schafft.“<sup>15</sup>

Exakt diese Atmosphäre soll, und dieses Postulat sei bereits an dieser Stelle erhoben, in dem Erzählzelt herrschen. Hier soll der Ort sein, wo diese „Expression“ er-

---

<sup>12</sup> BIZER 2002, 131.

<sup>13</sup> NIPKOW 1997, 41. Zum Begriff „Religion“ vgl. die differenzierten, die Notwendigkeit theologischer Religionskritik zu Recht hervorhebenden Ausführungen von SCHELLONG 1986, 134-155 und WEINRICH 2003, 541-563.

<sup>14</sup> FOWLER 2000, 147.

<sup>15</sup> Ebd., 149f.

laubt ist und unterstützt wird, wo das Kind also ernstgenommen wird. Gerade in der Phase seines Lebenszyklus („Initiative gegen Schuldgefühl“), in der nach E.H. Erikson ein neues und gefestigtes Ich-Bewusstsein manifest wird und das Kind „herausfinden [muß], was für eine Art von Person es werden will“, und „dabei gleich nach den Sternen [greift]: es will so werden wie Vater und Mutter“<sup>16</sup>, sollte dieses entwicklungspsychologisch fundamentierte Postulat pädagogisch-konzeptionell berücksichtigt werden.

Festzuhalten bleibt, dass es bereits für den frühkindlichen „intuitiv-projektiven Glauben“ wünschenswert ist, „daß Kinder dem Tod, der Armut, dem Verrat, dem Bösen im Kontext von Märchen und biblischen Geschichten begegnen, wenn sie ihnen von Erwachsenen erzählt werden, denen sie vertrauen und mit denen sie ihre Gefühle prüfen und teilen können“<sup>17</sup>.

Während die Vorschulkinder der Stufe 1 nach J.W. Fowler noch nicht in der Lage sind, Geschichten nachzuerzählen, wenngleich ihre Einbildungskraft durch Erzählungen stimuliert wird, ändert sich dies für Schulkinder, die J.W. Fowler mehrheitlich auf der Stufe 2, d.h. dem „mythisch-wörtlichen Glauben“, ansiedelt. Jetzt bildet sich die Fähigkeit heraus, eigene Erfahrungen in Erzählform zu präsentieren. Die Form, den Weltzusammenhang zu erfassen, hat nun narrativ-dramatischen Charakter. Damit aber erhält die Fähigkeit zum Erwerb narrativer Kompetenz eine neue Qualität und die Notwendigkeit des Erzählens gewinnt in entwicklungspsychologischer Hinsicht eine andersgeartete, neudimensionierte Dringlichkeit: „Das große Geschenk an das Bewußtsein, das auf dieser Stufe erscheint, ist die Fähigkeit, die eigene Erfahrung in Erzählform zu bringen. Was unser primäres Interesse am Glauben anbetrifft, so können wir sagen, daß die Entwicklung der mythisch-wörtlichen Stufe die Fähigkeit mit sich bringt, unsere Erfahrungen durch das Medium von ‚stories‘ in Sinn einzubinden. [...] Konkret-operationales Denken bringt neue Fähigkeiten mit sich. Die Konvergenz der Umkehrbarkeit des Denkens mit der Übernahme der Perspektive eines anderen, verbunden mit einem verbesserten Erfassen der Beziehungen Ursache-Wirkung, bedeutet, daß die Elemente bereitliegen, um sich die differenzierten ‚stories‘, die einem erzählt werden, anzueignen und sie weiterzugeben.“<sup>18</sup>

Im Erzählzelt sollte den Schulkindern unbedingt die Möglichkeit zu eigenen Erzählerfahrungen eingeräumt werden. Dies ist in einer lebensgeschichtlichen Phase (psychosozialen Krise), in der – mit E.H. Erikson gesprochen – „Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl“ streitet, bedeutsam.<sup>19</sup>

Die Erzählung („story“) ist auf der Ebene der Stufe 2 deshalb entwicklungspsychologisch von zentraler, kaum zu überschätzender Bedeutung, weil sie jetzt „das wichtigste Mittel [wird], der Erfahrung Einheit und Wert zu verleihen“<sup>20</sup>. Stories sind für Schulkinder identitätsstiftend,<sup>21</sup> weil sie ihre „Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft symbolisieren.“<sup>22</sup> So weist J.W. Fowler ausdrücklich darauf hin, dass „[d]ie Fähigkeit zur und das Interesse an der Erzählung [...] das Schulkind insbesondere aufmerksam auf solche ‚stories‘ macht, die die Ursprünge und die prägenden Erfahrungen der familialen und kommunalen Gruppen bewahren, zu denen es gehört.“<sup>23</sup> Solche „sto-

<sup>16</sup> ERIKSON 1966, 87.

<sup>17</sup> FOWLER 2000, 150.

<sup>18</sup> Ebd., 152.

<sup>19</sup> ERIKSON 1966, 98.

<sup>20</sup> FOWLER 2000, 166. Dort kursiv.

<sup>21</sup> Im moralphilosophischen Diskurs hat vor allem A. MACINTYRE 1997, 288ff. die identitätsstiftende Funktion von „stories“ akzentuiert. Eine theologische story-Konzeption haben RITSCHL (u.a. 1988, 45-54) und HAUERWAS (u.a. 1995) entwickelt. Vgl. dazu HOFHEINZ / MATHWIG / ZEINDLER 2008.

<sup>22</sup> FOWLER 2000. Dort z.T. kursiv.

<sup>23</sup> Ebd., 152.

ries“ den Schulkindern vorzuenthalten, hieße, die altersspezifische (auf der Stufe 2 angesiedelte) Stärke, welche in der Offenheit für erzählten Sinn besteht, verkommen zu lassen, was wiederum einem irreversiblen pädagogischen Fehlverhalten gleichkäme: „Die neue Fähigkeit oder Stärke auf dieser Stufe ist die Entstehung der Erzählung und die Entwicklung der ‚story‘, des Dramas und des Mythos, die dazu dienen, die Kohärenz der Erfahrung zu entdecken und ihr solche zu verleihen.“<sup>24</sup>

### 3. Der Raum des Erzählens: Das Erzählzelt

#### 3.1 Der Verlust des Raumes und die Frage nach dem Erzählort

Nach der Diagnose des Göttinger Religionspädagogen Chr. Bizer umschreibt der „Verlust des Raumes“<sup>25</sup> eines der gravierendsten religionspädagogischen Probleme der Gegenwart. Dies gelte nicht zuletzt deshalb, weil – wie die Gestaltpädagogik lehre – dem Aufbau des äußeren Raumes der Aufbau des inneren, psychischen Raumes korrespondiere: „[S]o wie Raum nach außen hin entworfen wird – so bildet er sich nach innen, psychisch.“<sup>26</sup> In und mit der Gestaltung eines Klassenraumes werde ein Raum aufgebaut, dessen Gestalt nichts Äußerliches, Uneigentliches, sondern das Wesentliche sei, insofern sich der Lernraum im Seelenraum abbilde: „Der Prozeß, in dem sich am Außen die seelischen Innenräume und umgekehrt die seelischen Räume nach außen hin abbilden, muß in Gang gesetzt werden, damit die religiösen Dimensionen überhaupt erfahrbar werden.“<sup>27</sup> M. Montessori hat diese gestaltpädagogische Erkenntnis bereits in ihrer Weise antizipiert, wenn sie etwa vom Klassenraum als „psychischer Umgebung“<sup>28</sup> spricht.

Der Heiligen Schrift im Religionsunterricht in uns Raum zu verschaffen, bedeutet nach Chr. Bizer, den Raum so zu gestalten, dass Lern- und Lehrraum einander entsprechen, so dass uns die Heilige Schrift „die Chance [eröffnet], das Leben von Gott her ordnen und schenken zu lassen. Dazu gehöre, daß wir die Heilige Schrift an uns und mit uns Raum schaffen lassen.“<sup>29</sup> Auch die Gestaltung des Raumes soll aus diesem Geschehen der Gestaltung der Heiligen Schrift (Genitivus subiectivus!) resultieren, denn: „[N]icht wir machen die Heilige Schrift gültig“<sup>30</sup>, sie selbst wirke gestaltend, indem sie Raumerfahrungen evoziere, wenngleich es an den Lehrkräften sei, sie gelten zu lassen.

Im Sinne dieses „Gelten-Lassens“ der Gestaltwerdung der Heiligen Schrift lässt sich für den Vorgang des Erzählens die Forderung nach einem besonderen Raum erheben, in dem das Erzählen beheimatet sein soll. Für das Erzählen biblischer Geschichten liegt es – wie im nächsten Kapitel gezeigt werden soll – nahe, den Raum des Erzählens zu einem Erzählzelt zu gestalten.

Man muss – um auf die Notwendigkeit der Raumgestaltung zurückzudenken – kein Anhänger gestaltpädagogischer Abbildtheorien sein und auch nicht die gestalttheoretischen Grundaxiome teilen, um zu dem Ergebnis zu gelangen, dass die Räume, denen die meisten Schüler/innen ausgesetzt sind, keine genuin ästhetische Qualität besitzen bzw. diese meist verloren haben, d.h. ihren Bezug auf die Sinnlichkeit derer, die diese Räume bewohnen. Viele Schulen gleichen leblosen Kolossen, disziplinarischen Lehranstalten und monolithischen Lernfabriken, aus denen Schüler/innen wie

---

<sup>24</sup> Ebd., 167. Dort kursiv.

<sup>25</sup> BIZER 1995, 178.

<sup>26</sup> Ebd., 40.

<sup>27</sup> Ebd., 50.

<sup>28</sup> MONTESSORI 2002, 199.

<sup>29</sup> BIZER 1995, 49.

<sup>30</sup> Ebd.

Lehrer/innen nur allzu gerne fliehen möchten, weil diese Räume rein funktionalen Charakter besitzen: Viele „Schulen sind isoliert aus dem Alltagszusammenhang und bloß auf Funktionalität und Ökonomie hin optimiert.“<sup>31</sup> Sie laufen insofern zumeist dem Diktum zuwider, dass man fürs Leben lerne. Deshalb plädiert etwa H. v. Hentig nachdrücklich für eine Gestaltung des „Lernortes Schule“ zu einem „Lebensort und nicht eine[r] Bildungsfabrik“<sup>32</sup>. Lernen vollzieht sich eben nicht einfach nur in Räumen, sondern muss immer auch auf konkrete Lebensräume der Lernenden bezogen sein. Diese Aussage wurde auch in einer Umfrage bestätigt, die wir unter 19 Grundschullehrer/innen durchführten, von denen 100% einen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem Ort des Erzählens und der Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit der Hörenden gesehen haben. Erzählerfahrungen sind immer auch Raumerfahrungen.

Wer einmal für die Raumfrage sensibilisiert ist, der wird danach fragen: „Wie könnte [...] eine Schule als ein Haus des Lernens entworfen werden, in dem Schüler und Lehrer nicht ganz zu Hause sein müssen, aber Schule als einen Lebensraum erfahren können und damit die Weite von Leben erahnen können inmitten der Schule, inmitten der Erfahrung mit anderen an der Schule, mit Lehrern wie mit Schülern?“<sup>33</sup> Der Pädagoge H. Rumpf akzentuiert die Notwendigkeit, „über die Art und den Zugschnitt solcher Räumlichkeiten, über Farben, Formen, Gegenstände, Lichtverhältnisse, Böden, Sitz- und Bewegungsmodalitäten“<sup>34</sup> nachzudenken und plädiert für einen Lebensraum „Schule“, mehr noch für ein Haus des Lernens, „in dem das Verweilen geübt und kultiviert werden soll.“<sup>35</sup>

Ein solches Haus des Lernens will das Erzählzelt sein. Es soll zum Verweilen einladen, zum Bleiben, zur Rekreation, zum Ruhefinden, bevor der reguläre und routinemäßige Lern- und Lehrhythmus weitergeht: „Menschen sollen in ihm die Chance bekommen zu verweilen, anwesend zu werden, sich als gegenwärtig mit anderen Menschen zu spüren – und sich nicht von vornherein auf eine Lernrennstrecke positioniert zu sehen, in der ein kalkulierter Lehrer, Kontrolleur, Zeitnehmer und Beurteiler wohl dosiert ein [sic!] Reihe von Hürden aufgestellt hat, die zu nehmen Pluspunkte bringt.“<sup>36</sup>

Gegen ein solches Verständnis von Schule als „Lernrennstrecke“ erhebt die Präsenz des Erzählzeltes Einspruch. Sie wendet sich gegen die Reduzierung des Lebens von Schülerinnen und Schülern auf das Lernwissen. Das Erzählzelt will vielmehr ein Raum sein, in dem sich das Leben öffnet und weit wird für die „stories“ Gottes mit seinem Volk, für die Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben und in denen sich auch und gerade Kinder wiederentdecken können. So möchte es einen Beitrag zur Kultivierung des Schulalltags leisten und zwar im Sinne des Aufbaus einer Erzählkultur.<sup>37</sup> Diesbezüglich bietet und gewährt es Raum für Entdeckungen guten und schlechten, gelungenen und misslungenen Lebens, Raum zum Entdecken eigener Lebensperspektiven und Raum zur Erprobung und Einübung von Teilhabe an der großen biblischen Erzähltradition. In solchen ästhetischen und narrativen Erfahrungen liegt eine verheißungsvolle Perspektive neuen Lernens, das nicht zur Gleichgültigkeit, sondern zur Aufmerksamkeit und zum Engagement, zur Mündigkeit erzieht.

<sup>31</sup> SCHOBERTH 1997, 178.

<sup>32</sup> VON HENTIG 1985, 323.

<sup>33</sup> SCHOBERTH 1999, 245.

<sup>34</sup> RUMPF 1997, 139.

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> Ebd., 137.

<sup>37</sup> Vgl. zum Aufbau einer Erzählkultur CLAUSSEN / MERKELBACH 2004.

Natürlich können Erzählungen grundsätzlich überall inszeniert werden und sie finden, wenn man sich die schulische Realität anschaut, de facto bereits vielfache Anwendungsbereiche. Auch soll an dieser Stelle keineswegs in Abrede gestellt werden, dass gute Erzähler/innen nahezu überall erzählen können. Selbstverständlich können und dürfen Geschichten u.E. auch weiterhin im Rahmen der regulären Sitzordnung erzählt werden. Mit dem eigenen, angestammten Platz ist allerdings für einige Kinder ein besonderer emotionaler Gehalt verbunden. Für manche/n „steht“ der eigene Stuhl im wahrsten Sinne des Wortes für einen öden Schulalltag, für Aufmerksamkeitsprobleme, schlechte Zensuren oder die unliebsame Sitznachbarschaft zu einer/m Mitschüler/in. Die Gefahr, dass mehrere Kinder während der Erzählphase abgelenkt sind, ist deshalb sehr hoch.

Demgegenüber können mit einfachen gestalterisch-kreativen Mitteln Möglichkeiten einer verbesserten Atmosphäre geschaffen werden, die zugleich Signalwirkung für die Erzählung erzeugen. Der gestaltete Raum leistet Hilfestellung, indem er die Erzählung atmosphärisch unterstützt. Insofern ist er von geradezu unschätzbarem pädagogischen Wert. Die Erzählung in der Schule verfolgt nämlich über die Alltagskommunikation hinaus pädagogische Ziele, so dass es uns indiziert erscheint, möglichst optimale Bedingungen zum Zuhören zu schaffen. Der gestaltete Ort des Erzählens ist ein Zeichen für die Würdigung der Erzählung und ein Zeichen der Wertschätzung für alle ins Erzählzelt Eingeladenen, sprich: die Zuhörenden.

Dass Kinder selbst ein Bedürfnis nach einem solchen Ort haben, beschreibt die Grundschullehrerin C. Hofstätter in ihrem Bericht über den „Erzählteppich“ sehr anschaulich.<sup>38</sup> Nach ihren Schilderungen ist es den Schulkindern ein Bedürfnis, in Phasen freien Arbeitens eigene Erzählungen auf einem Teppich zu erarbeiten. Dieser Erzählteppich wurde für die Kinder zu einem fest etablierten Ort der selbstständigen narrativen Einübung zugunsten forcierten Spracherwerbs und des freimütigen Spiels der Fantasie mit Fiktionen. Dieser Erzählort nahm eine exponierte Stellung ein, da der Teppich nur einer begrenzten Anzahl von Kindern Platz bot und dementsprechend „heiß“ begehrt war. Dadurch wuchs allerdings die Gefahr, dass Kinder sich von anderen Kindern eingeengt oder bedrängt fühlten. Das Erzählzelt bietet insofern gegenüber dem Erzählteppich große räumliche Vorteile.

Im Schulunterricht verwendbar sind auch Teppichfliesen, die für Erzählrunden genutzt werden können. Für die Kinder könnte dann der Hinweis, sich eine Fliese zu holen, zu einem Signal werden, zur Ruhe zu kommen und sich in den Kreis zu setzen. Das Herauslösen aus der regulären Sitzordnung, um einen Platz neben einem anderen Kind (als der/m gewohnten Nachbarn/in) oder gar dem/r Erzähler/in einzunehmen, birgt nicht nur Unruhepotential in sich, sondern besitzt vor allem Motivationskraft. Auch der Stuhlkreis eignet sich zum Erzählen und Zuhören. Analog zum Erzählteppich können auch Erzählecken, Erzählstühle oder Erzählische eine ähnliche Funktion übernehmen.

Der Ort des Erzählens kann fundamental die Bereitschaft der Hörenden steigern, sich auf die Erzählung einzulassen. Wenn der Erzählort der Raum der Selbstevidenz eines Streit- und Auseinandersetzungsverbotes ist, dann besitzt er hohe Motivations- und Aussagekraft. Dann wird er selbst zu einem Raum des kollektiven Gedächtnisses, der eine Kultur der Verständigung, der Friedfertigkeit und des Erinnerns repräsentiert.<sup>39</sup> Reflektiert der Ort des Erzählens eine solche Atmosphäre, so überträgt sich diese auf die Hörenden. In einem solchem Raum, der mit positiven Gefühlen wie denen der Entspannung oder Zufriedenheit besetzt ist, lernt es sich leichter. Medizinisch ausgedrückt befinden sich die neuronalen synaptischen Verschaltungen dann,

<sup>38</sup> Vgl. HOFSTÄTTER 2003, 18.

<sup>39</sup> Zum Zusammenhang von Erzählen und Erinnern vgl. GREVE 1999, 176-189.

ausgelöst durch eine erhöhte Ausschüttung des Neurotransmitters Acetylcholin<sup>40</sup>, in einem Zustand höherer Aktivität, was Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit enorm steigert.

### 3.2 Der „Lernort Zelt“. *Biblisch-theologische Beobachtungen*

Warum soll nun ausgerechnet in einem Zelt erzählt werden? Die Möglichkeiten, einen bestimmten Ort für das Erzählgeschehen zu reservieren, sind doch – so könnte man einwenden – vielfältig und reichen über den Erzählkreis bis hin zum Erzählteppich. Warum sollte also der Vorgang des Erzählens ausgerechnet in einem Zelt verortet sein? Eine Antwort auf die hier zu thematisierende Ausgangsfrage erschließt sich, wie im Folgenden gezeigt werden soll, biblisch-theologisch.

Im biblisch-theologischen Zusammenhang repräsentiert das Zelt die Existenzweise des jüdischen Volkes und der christlichen Gemeinde. Das Zelt ist dort ein Symbol für das gemeinsame „Auf-dem-Weg-Sein“ des Volkes Gottes. Ein großer Teil der biblischen Geschichten, etwa die Vätergeschichten (Gen 12-50) oder die Gründungsgeschichte Israels (Ex 1-Dtn 34), berichtet von Menschen ohne festen Wohnsitz, sog. Halbnomaden, die ihre Zelte immer wieder abbrechen, um neue Weidegründe und Wasserstellen für ihre Herden zu suchen. Zu diesen Wanderhirten gehörten etwa die Patriarchen Abraham, Isaak und Jakob. Auch die Israeliten lebten auf ihrer 40-jährigen Wüstenwanderung in Zelten. Noch heute feiert das Volk Israel einmal im Jahr ein Fest, bei dem man eine Woche lang zur Erinnerung an die Wüstenwanderung „in Hütten“ wohnt: das „Laubhüttenfest“ (vgl. Lev 23,39-43).

Auf die nomadische Existenzweise der Wüstengeneration nimmt von allen neutestamentlichen Schriften der Hebräerbrief den stärksten Bezug. Er soll deshalb eingehend thematisiert werden. Hier spielt das Zelt insofern eine zentrale Rolle, als dass es unter Ableitung der Stiftshütte von einem himmlischen Typus (gemäß Ex 25,9.40) das „wahre“ Zelt, d.h. die von Gott selbst gemachte Kultstätte „im Himmel“ (Hebr 9,24), bezeichnet.<sup>41</sup> Demgegenüber ist das irdische Heiligtum, die Stiftshütte Israels, nur das schattenhafte Abbild des himmlischen Urbildes, auf das man heilsgeschichtlich zurückblicken kann (vgl. Hebr 8,5; 9,11.23; 10,1). Der Hebräerbrief entwickelt im Anschluss an jüdische Kultapokalyptik regelrecht eine „kosmologische Zeltlehre“<sup>42</sup>.

In Bezug auf die anvisierte Ausgangsfrage dieses Untersuchungskapitels ist besonders interessant, dass sich ausgehend vom Motiv des Zeltes die gesamte Ekklesiologie des Hebräerbriefes entwickelt lässt. Denn das Motiv des Zeltes gehört hinein in den Zusammenhang des für den Hebräerbrief zentralen Motivs des wandernden Gottesvolkes:<sup>43</sup> „Wenn Hebr. der christlichen Gemeinde die Größe der ihr gegebenen Verheißung und den Ernst der sie bedrohenden Versuchung aufweisen will, so stellt er ihr das Bild des durch die Wüste wandernden Israel vor Augen: von solchem Typus aus werden die Möglichkeiten christlicher Existenz erkennbar.“<sup>44</sup> Der Hebräerbrief umschreibt also die christliche Existenz als eine Wanderschaft und versteht die christliche Gemeinde dementsprechend als das wandernde Gottesvolk auf dem Weg durch die Wüste. Es ist unterwegs in die bleibende Stadt, das himmlische Vaterland: „Wir haben hier keine bleibende Stadt, sondern die zukünftige suchen wir“ (Hebr 13,14). Dort erst, in der himmlischen und nicht bereits der irdischen Welt, wird es endgültig Heimat finden und zur Ruhe kommen (vgl. Hebr 3,11.18; 4,1.3.5f.).

<sup>40</sup> Zur Funktion und Wirkungsweise des Acetylcholin vgl. TREPPEL 1995, 10f., 248.

<sup>41</sup> Vgl. GÄBEL 2006.

<sup>42</sup> BÜHNER 1980, 601.

<sup>43</sup> Die These, dass „das Motiv vom wandernden Gottesvolk die heimliche Basis des Hebr. bildet“, hat wirkmächtig E. KÄSEMANN (1957, 9) entfaltet.

<sup>44</sup> Ebd., 5.

Um dieses himmlische Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, soll sich das Gottesvolk nicht dauerhaft niederlassen, die eigene Welt behaglich einrichten, feste Wohnstätten bauen. Doch die Versuchung ist sehr groß, es Petrus auf dem Berg der Verklärung gleichzutun, der festhalten will und den Abschied und die Trennung von Jesus, Mose und Elia scheut: „Herr, hier ist gut sein! Hier wollen wir drei Hütten bauen, dir eine, Mose eine und Elia eine“ (Mt 17,4; Mk 9,5; Lk 9,33). „Durch die Hütten soll analog zur Stiftshütte die himmlische Herrlichkeit einen Erscheinungsort erhalten“<sup>45</sup>, doch die himmlische Herrlichkeit lässt sich auf Erden nicht festhalten.

Der Aufbruch und der Auszug aus dem „Lager“ (Hebr 13,13) umschreibt hingegen die bleibende Signatur des Gottesvolkes, das eine nomadische Existenz führt. Nomaden leben in Zelten und nicht in festen, aus Stein errichteten Häusern, weil man diese im Unterschied zu jenen nicht in aller Eile zusammenzufalten kann, um weiterzuziehen. Das Zelt ist ein Symbol für die Existenz der Kirche „zwischen den Zeiten“, zwischen der Zeit des Erscheinens und der Wiederkunft Christi.

Das christliche Leben ist dementsprechend Pilgerschaft (*peregrinatio*) und Weggemeinschaft (*communio viatorum*) im Unterwegssein auf das Künftige hin: „[D]ie Gemeinde ist nicht schon zu Hause, sondern auf dem Weg. [...] Sie ist Christus darin treu, daß sie sich aufmacht.“<sup>46</sup> Das Erreichen des Zieles steht noch aus. Die christliche Gemeinde wartet noch darauf, im himmlischen Heiligtum, in Gottes „Ruhestätte“ (Hebr 3,7ff.) Wohnung zu nehmen, um dort ewig in seiner Gegenwart zu leben, ihn von Angesicht zu Angesicht zu schauen und ihm in Anbetung und Lobpreis zu dienen. Der Eintritt in das himmlische Allerheiligste ist noch nicht erfolgt, aber die Versuchung, das Zelt gegen ein festes Lager einzutauschen, groß: „Die Herausforderungen des Weges erfordern, daß Kirche beweglich bleibt, aber um das Volk auf diesem Weg zu sein, bedarf es der Gemeinschaft, die die Kirche in der Geformtheit durch die Geschichte Gottes mit den Menschen ist. Um dieser Geschichte willen braucht es ein Lernen: zu lernen, wie es geht, als Christ zu leben, und was dazu vom Glauben zu wissen notwendig ist. Leben in der Kirche ist darum ein Glaubenslernen“<sup>47</sup>.

Dieses Glaubenslernen ist „notwendig mit der Fähigkeit verbunden, die eigene Lebensgeschichte als Teil der Geschichte Gottes mit den Menschen zu lernen“<sup>48</sup>. Solches Lernen geschieht im Raum der Kirche.<sup>49</sup> Aber auch der schulische Religionsunterricht ist auf dieses Lernen bezogen: „Der Ort der Kirche im Religionsunterricht ist [...] nicht die Information oder die Belehrung über Kirche, sondern Glaubenslernen geschieht im Religionsunterricht dann, wenn sich die jeweilige Lebensgeschichte öffnet für die Begegnung mit dem, wofür Kirche steht.“<sup>50</sup>

Was aber hat nun die anhand des Motivs des Zeltes in Grundzügen entfaltete Ekklesiologie des Hebräerbriefes mit dem Erzählzelt zu tun? Das Zelt als Ort des Erzählens transportiert in der Weise die Ekklesiologie des Hebräerbriefes, dass es den Anlass dafür liefert und die Möglichkeit dafür eröffnet, den Schüler/innen zu verdeutlichen, was Kirche ist: das neue Gottesvolk auf seinem Weg durch die Wüste.

<sup>45</sup> BÜHNER 1980, 599.

<sup>46</sup> SCHOBERTH 1999, 251.

<sup>47</sup> SCHOBERTH 1997, 180. Dort z.T. kursiv.

<sup>48</sup> Ebd., 181.

<sup>49</sup> Vgl. HAAS u.a. 1991, 353: „Die Kirche ist die aus der Geschichte Gottes mit den Menschen lebende Gemeinschaft der Glaubenden und Hoffenden. Die Erfahrung dieser Geschichte macht sie zu einer Bekenntnis- und Verkündigungsgemeinschaft, in der das Erzählen von Gottes Handeln zentrale Bedeutung hat. Indem Erzählen in Gottes Geschichte mit dem Menschen hineinnimmt, läßt es das Wunder des Glaubens und der christlichen Gemeinschaft immer neu wahr werden.“

<sup>50</sup> SCHOBERTH 1997, 181.

So kann das Erzählzelt für die Schüler/innen zum Symbol werden, zu einem Symbol für das „Auf-dem-Weg-Sein“ derjenigen, die in der Erzähltradition der Wüstengeneration stehen, sich die „story“ des Volkes Gottes erzählen lassen und sich so narrativ vergegenwärtigen: „Es ist noch eine Ruhe vorhanden für das Volk Gottes“ (Hebr 4,9). Die für Symbole kennzeichnende Brückenfunktion besteht im konkreten Fall des Erzählzeltes darin, dass es auf die nomadisch-ruheloze Existenz des Volkes Gottes hin transparent ist. Im Sinn der Ekklesiologie des Hebräerbriefes kann das Erzählzelt als Symbol für das Unterwegssein der Glaubensgemeinschaft die Entwicklung eines „Bewusstseins von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz“<sup>51</sup> unterstützen. Mit H. v. Hentig ist dieses Bewusstsein als elementarer, für die Menschenbildung notwendiger Maßstab anzusehen.

Und immer da, wo es sich ereignet, dass im Vollzug der Erzählung durch die „Frucht der Lippen der Name Gottes gepriesen wird“ (Hebr 13,15), so dass die Erzählgemeinschaft am Gottesdienst der versammelten Gemeinde partizipiert, da wird der eschatologische Eintritt in das himmlische Allerheiligste bzw. in Gottes „Ruhestätte“ antizipiert (vgl. Hebr 4,16; 7,25; 10,22; 11,6). Und immer da, wo es sich ereignet, dass Schüler/innen im Hören auf die „story“ des „lebendigen Gottes“ (Hebr 9,14) zur Ruhe kommen, ist in aller Gebrochenheit ein Gleichnis, eine Entsprechung, eine Analogie zum himmlischen Heiligtum als der verheißenen „Ruhestätte“ gegeben.

Entgegen der naheliegenden Vermutung, wonach wir uns mit diesen Aussagen konzeptionell im Rahmen der „Evangelischen Unterweisung“ bewegen und uns implizit M. Rangs Programm „Religionsunterricht ist Kirche in der Schule“ anschließen, möchten wir einwenden, dass es uns nicht darauf ankommt, „die“ Kirche als Institution mit dem Erzählzelt in den Unterricht hineinzuholen. Wir möchten vielmehr den Schüler/innen im und über das Erzählzelt Möglichkeiten eröffnen, Erzählung als gelebte Praxis des Glaubens zu erfahren. Kirche ist nämlich – so halten wir mit der Heidelberger Religionspädagogin I. Schoberth und dem Göttinger Religionspädagogen Chr. Bizer fest – „nicht zuerst die Institution“, sondern „Kirchesein ist ein Vorgang, ein Geschehen“<sup>52</sup>: „Kirche ist nicht, sondern Kirche geschieht. Sie ist, indem sie als Vorgang aus ihren Vorgaben – wirklichkeitsgestaltend – errichtet wird, und zwar von verantwortlichen Subjekten, die über ihr Tun Rechenschaft geben.“<sup>53</sup>

Das Erzählzelt wird von uns mithin als Ort eines bestimmten Geschehens verstanden, des unverfügbaren Geschehens der Begegnung mit dem Gott Israels, wie er in den biblischen Erzählungen und im erneuten „Inszenieren“ biblischer Erzählungen bezeugt wird. Wenn sich das biblische Zeugnis im Vollzug des Erzählens aktualisiert, dann ist solches Erzählen freilich offen auf Kirche hin, ja dann ereignen sich im Erzählzelt regelrechte „Kirchgänge“<sup>54</sup>. Dies heißt aber keineswegs, dass wir „die“ Kirche an der Schule im Sinn der „Evangelischen Unterweisung“ vertreten oder gar im Erzählzelt deren zukünftige Steuerzahler rekrutieren möchten.

### 3.3 Die Funktion der Lehrperson

#### 3.3.1 Als Gestaltende des „Lernortes Erzählzelt“

Was die Funktion der Lehrperson im Erzählzelt angeht, so kann sie als Gestaltende desselben im Raum sinnfällig und anschaulich werden lassen, wie sie die Präsenz dieses Zeltes im Raum der Schule und somit der Öffentlichkeit verstanden wissen will. Wie sich in Bezug auf Kirchen in Architektur und Kunst die räumliche Erschlie-

<sup>51</sup> VON HENTIG 1996, 85ff.

<sup>52</sup> SCHOBERTH 2002, 128.

<sup>53</sup> BIZER 1995, 78.

<sup>54</sup> Ebd., 8.

Bung des Glaubens als eine ästhetische Erfahrung manifestiert, so kann die Lehrperson als Gestalter/in des Erzählzelttes in dessen konkreter Ausformung ihr Verständnis von Religion und Kirche im Verhältnis zu Schule und Öffentlichkeit erkennbar werden lassen. Die konkrete Raum-Form des Erzählzelttes als Zelt repräsentiert im oben beschriebenen Sinne Kirche in der Welt, die sich im Raum der Öffentlichkeit als vorläufige Größe (Interimserscheinung) „zwischen den Zeiten“ präsentiert: Sie kann nicht über die Präsenz Gottes verfügen und sie auch nicht in dicken Mauern einsperren.

Mit der Präsentation des eigenen Verständnisses, die sich gestalterisch, um nicht zu sagen architektonisch manifestiert, ist natürlich große Verantwortung in die Hand der Lehrperson gelegt. Hier sei nochmals an M. Montessori erinnert, die die Bedeutung der Umgebung für die soziale Entwicklung des Kindes betont: „Als erstes muß das Kind den Weg und die Mittel zur Konzentration finden, die die Grundlagen des Charakters und das soziale Verhalten stabilisieren. Die Bedeutung der Umgebung dafür wird plötzlich offenbar; denn da niemand dem Kind von außen die Konzentration und die Gestaltung seiner Psyche geben kann, muß es dies von sich aus tun.“<sup>55</sup>

Die Ausgestaltung des Erzählzelttes erfolgt in der – gestaltpädagogisch nicht unbegründeten – Hoffnung, dass sich mit der Veränderung des Raumes auch die Auseinandersetzung mit den Inhalten verändert. Wenn die Schüler/innen das Erzählzelt gerne betreten und sich gerne in ihm aufhalten, dann besteht Hoffnung dazu, dass sie sich auch gerne auf eine Auseinandersetzung mit den dort erzählten Inhalten einlassen. Die Übereinstimmung von Form und Inhalt des Erzählzelttes bietet u.E. eine große Chance für ein verändertes Lernen an biblischen Geschichten, über deren Inhalt Schüler/innen zu interessiert Fragenden werden sollen und nicht zu Containern, die mit totem Wissen zugestopft werden,<sup>56</sup> das spätestens mit dem Verlassen des „Raumes Schule“ gänzlich der Vergessenheit anheim fällt.

Beim Erzählzelt handelt es sich um jene Art von „geschlossene[r] Umgebung“<sup>57</sup>, die nach M. Montessori für die Förderung der Konzentration unerlässlich ist. Das Zelt ist bei geschlossenem Eingang ein in sich geschlossener Raum. Weder kann man aus ihm hinausschauen, noch von außen hineinschauen. Er vermittelt dadurch ein Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit. Die Hörenden können sich im Schutzraum des Zelttes auf das Erleben der Geschichte einlassen. Hier kann die familiäre und vertrauensvolle Atmosphäre einer Erzählgemeinschaft mit emotionalem Zusammengehörigkeitsgefühl herrschen, die sich im sorgfältig gestalteten Innenraum des Erzählzelttes wirklich wohl fühlt, eng zusammengerückt ist und niemanden – auch nicht räumlich – ausgrenzen möchte. Die sich ausbreitende innere und äußere Ruhe erhöht die Aufnahmebereitschaft.

Betrachtet man das Zelt losgelöst von der Tatsache, dass eine Klasse diesen Ort gemeinsam aufsucht und die Lehrerin bzw. der Lehrer als Erzähler/in fungiert, so haben die Hörenden das Empfinden, einen außerschulischen Lernort aufzusuchen, da das Zelt gar nichts mit dem gemein hat, was landläufig mit Schule assoziiert wird. Gerade hier, im Erzählzelt, kann und will es geschehen, dass die „einfühlende Teilhabe des Zuhörenden am Erlebnis des Sprechenden [...] die engste Form der Gemeinsamkeit [verwirklicht], die die Schule erreichen kann.“<sup>58</sup>

Was nun die Ausgestaltung des Erzählzelttes betrifft, so sollte die Lehrperson als Ausgestalter/in darauf achten, dass es über ausreichend Platz für die jeweilige Lerngruppe verfügt. Zelte in dieser Größe kann man bei vielen CVJMs, etlichen Turnver-

<sup>55</sup> MONTESSORI 2002, 199.

<sup>56</sup> Vgl. FREIRE 1971, 74.

<sup>57</sup> MONTESSORI 2002, 199.

<sup>58</sup> AEBLI 1998, 52.

einen, der Feuerwehr oder anderen Gruppierungen, die Zeltlager und Freizeiten anbieten, ausleihen. Das Zelt selbst ist als „Rohling“ ausgesprochen langweilig und ohne jede Atmosphäre, bietet aber zahlreiche Gestaltungsmöglichkeiten.

Anders verhält es sich, wenn man – was organisatorisch allerdings vielfach ein Problem darstellt – ein Nomadenzelt besorgen kann,<sup>59</sup> das sich kaum von den Zelten unterscheiden dürfte, die bereits von den Patriarchen Israels benutzt wurden: „Die Zelte der Nomaden z.T. des Alten Israel waren rund. Über ein Holzgerüst wurden Tierhäute und/oder Stoffbahnen gezogen. Erst die nabatäischen Nomaden erfanden im 4. Jh. v. Chr. das beduinische, schwarze Ziegenhaartzelt. Im Zelt hielten sich vor allem die Alten, die Kinder und ein Teil der Frauen auf. Hier befand sich ein Herdplatz, der Ziegenfellschlauch mit dem Wasser und diverse Utensilien.“<sup>60</sup>

Was nun die innere Gestaltung des Nomadenzeltes angeht, so sollte man sich der Gefahr einer abendländischen Romantisierung des Zeltlebens stets bewusst sein. Anders verhält es sich u.E., wenn man bewusst keine zeitgetreue Rekonstruktion des Nomadenzeltes intendiert und dies den Kindern deutlich macht.<sup>61</sup> Für diesen Fall möchten wir im Folgenden, statt ein konkretes Design zu entwerfen, allgemeine Hilfsmittel und Ideen vorstellen, die leicht an die jeweiligen Ausgestaltungsbedürfnisse angepasst werden können. Wichtig ist es, eine Atmosphäre der Wärme und Gemütlichkeit zu schaffen, die zum Ausruhen und Verweilen einlädt. Um die praktische Umsetzbarkeit zu gewährleisten, sollten vorwiegend alltägliche Gegenstände verwendet werden, die die Lehrkraft zu Hause hat oder Kinder mitbringen können. Gut geeignet sind Decken, Kissen, Tücher, Teppiche, Schaffelle und Sitzkissen.

Ein Sitzkissen könnte vom Erzähler bzw. von der Erzählerin genutzt werden, so dass er/sie dadurch in eine exponierte, etwas erhöhte Position gebracht wird, ohne dabei jedoch den Blickkontakt zu den Zuhörenden zu verlieren. Die jeweils ausgewählten Gegenstände sollten fernerhin die geplanten Erzählungen nicht konterkarieren. Es kommt schließlich darauf an, dass die Aufmerksamkeit der Hörenden durch die Gestalt des Raumes auf diese Geschichte fokussiert wird, statt diese ästhetisch zu verhindern. Die Gestaltung dient der Geschichte und nicht umgekehrt. Sie hat Hinweischarakter. Sie soll dabei helfen, den Alltag auszublenden und über die gestaltete Umgebung in die Geschichte „einzutauchen“. So soll der Erzählraum auf die Erzählung vorbereiten. Seine Gestaltung ist dann als gelungen zu bezeichnen, wenn sie affektiv auf die Erzählung einstimmt und sie so unterstützt. Eine liebevolle Ausgestal-

<sup>59</sup> Ein Nomadenzelt kann innerhalb der Landeskirche etwa beim Pädagogisch-Theologischen Institut der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche, Bibliothek, Königstraße 54, 22767 Hamburg, Telefon: +49 (0) 40 / 30 62 01 421, Mail: regine.vogel@pti-hamburg.de, oder in der Schweiz bei der Reformierten Kirche Bern-Jura-Solothurn, Bereich Katechetik, Helvetiaplatz 4, 3005 Bern, Telefon: +41 (0) 31 / 350 85 85, Mail: [katechetik@refbejuso.ch](mailto:katechetik@refbejuso.ch), ausgeliehen werden.

<sup>60</sup> STAUBLI 1999, 35f. Wie STAUBLI (1991, 207-222) in seiner Dissertation „Das Image des Nomaden“ im Gegensatz zu bisherigen, anachronistischen Rekonstruktionsversuchen des eisenzeitlichen (biblischen) Nomadentums gezeigt hat (vgl. etwa THOMPSON 1999, 57), waren die beduinischen Langzelte zur Zeit der Patriarchen noch nicht verbreitet, sondern die vorbeduinischen Rundzelte, wie sie auf neuassyrischen Reliefs für die frühen Araber belegt sind.

Im Zürcher Lehrmittel „Gott hat viele Namen“ (Zürich 1997) wurde unter Anleitung von STAUBLI unter Verwendung ikonographischen und ethnoarchäologischen Materials zur Geschichte des Nomadentums ein Zeltendorf rekonstruiert und als Poster produziert. Dort befindet sich auch eine Soziographie der Zusammenhänge zwischen Bauern, Städtern und Nomaden in Comicform (ebd., 36f.), beruhend auf T. Staublis Auslegung von 1Sam 25 („David und Abigail“) (vgl. STAUBLI 1991, 238-244). Da dieses Unterrichtswerk jedoch für die Mittelstufe und nicht die Grundschule konzipiert wurde, gehen wir an dieser Stelle nicht weiter darauf ein, sondern belassen es bei einer kurzen Erwähnung. Vgl. dazu das „Lehrerhandbuch“ (Kommentar 1) zu „Gott hat viele Namen“, Zürich 1997, 105-161.

<sup>61</sup> Materialreich zu den letzten Überresten palästinischen Nomadentums ist nach wie vor DALMAN 1939. Eine literarische Perle stellen die Geschichten von ALAFENISCH 1993 dar.

tung des Erzählzertes wirkt außerdem motivierend, denn sie reflektiert die Freude des/r Erzählenden bei der Vorbereitung des Lernortes und bringt die Wertschätzung gegenüber demselben zum Ausdruck.

Es sollte auch darauf geachtet werden, dass das Erzählzelt nicht sinnlich überladen wirkt. Wenige vorhandene Details verstärken die Wahrnehmung und bieten methodisch weit größere Anreize als eine Flut von sinnlichen Provokationen, die keine nachhaltigen Sinneseindrücke hinlassen – allenfalls das Gefühl von Chaos und Anarchie. Diesbezüglich wird auch im Einzelfall zu überlegen sein, ob der Einsatz von Licht, Kerzen und Düften wirklich zur Schärfung der Sinne beiträgt, da diese nur bei gleichzeitiger Begrenzung des Wahrnehmungsfeldes möglich ist. Schließlich soll die Gestaltung des Zeltes mit den genannten Accessoires die Freude am Zuhören – wie gesagt – fördern und die Erzählung unterstützen, statt diese durch eine überfrachtete Lernumgebung sinnlich zu „verstellen“.<sup>62</sup>

### 3.3.2 Als Erzählende biblischer Geschichten

Nach dem bibeldidaktischen Ansatz, wie er hier vertreten wird, ist der Bezug auf die Bibel als Heilige Schrift des Christentums für die Religionspädagogik konstitutiv: „Die Bibel ist die der Schule zugewandte Seite des Christentums. Das Christentum ist da bei sich, wo es aus der Bibel entsteht.“<sup>63</sup> Deshalb ist „die Einführung in einen lebendigen Umgang mit der Schrift eine Grundaufgabe der Religionspädagogik.“<sup>64</sup> Einen wichtigen Baustein für die Reformulierung einer an der biblischen Didaktik orientierten Religionspädagogik stellt die Methode des Erzählens als eine Form des lebendigen Umgangs mit der Heiligen Schrift dar.

Anstatt von Methode möchten wir jedoch lieber von „performance“ sprechen,<sup>65</sup> denn dieser doppelt kodierte Begriff bringt die besondere Valenz biblischer Geschichten zur Sprache: Es geht nämlich nicht nur darum, methodisch zu fragen, wie biblische Geschichten erzählt werden sollen, sondern zugleich zu beachten, dass sie selbst ein gleichsam unmethodisierbares Sprachgeschehen bzw. einen Sprechakt freisetzen, welcher/s darin besteht, dass wir Menschen die biblischen Geschichten nicht nur erzählen, sondern in den biblischen Erzählungen gleichsam erzählt werden. Dies ist die besondere „Wertigkeit“ biblischer Geschichten oder besser: ihre besondere performative Rolle. Die performative Rolle von „Sprechakten“, wie sie in der angelsächsischen Tradition analytischer Sprachphilosophie seit J.L. Austin<sup>66</sup> bekannt ist, gehört zur Konnotation bzw. Semantik des Begriffs „performance“. Dieser ist also keineswegs nur als Ausdruck für die Inszenierung von Kunstwerken Teil der Bühnensprache.

Im Begriff „performance“ schwingt eher als in dem der Methode die rechte Fragestellung im Blick auf das Erzählen biblischer Geschichten mit: Wie können biblische Geschichten so „inszeniert“ werden, dass das unmethodisierbare, nichtartifizielle Moment nicht verstellt wird? Diese übergeordnete Fragestellung steht uns vor Augen, wenn wir im Folgenden Rechenschaft von unserem Verständnis der Lehrperson als Erzählende biblischer Geschichten und zwar: als authentisch (3.3.2.1), offen (3.3.2.2), anschaulich und spannend (3.3.2.3), sowie vorbereitet (3.3.2.4) Erzählende ablegen.

---

<sup>62</sup> Die Offenheit der Erzählung (vgl. 3.3.2.2) sollte nicht durch die Gestaltung des Raumes konterkariert werden.

<sup>63</sup> BIZER 1995, 33.

<sup>64</sup> SCHOBERTH, 2002, 22.

<sup>65</sup> Vgl. LASH 1986, 37-46.

<sup>66</sup> Vgl. AUSTIN 1994.

Genau diese übergeordnete Fragestellung bildet den Hintergrund der Erzähldidaktik des Siegener Religionspädagogen I. Baldermann.<sup>67</sup> Bezeichnenderweise hat er seiner „Einführung in die biblische Didaktik“ das Motto vorangestellt: „Of course there are many books which I could read. But there is only one book which reads me!“ Mit I. Baldermanns Ansatz sympathisieren wir – wie im Folgenden deutlich wird – am stärksten im Blick auf das religionspädagogische Positionenspektrum zwischen jenen beiden erzähltheoretischen Extremen, welche die gegensätzlichen Konzeptionen W. Neidharts (Konzept der fantasierenden Erzählung) und D. Steinweders (Konzept des texttreuen biblischen Nacherzählens) markieren.<sup>68</sup> Aus Baldermanns Erzähltheorie, die auf die Bibel als „Buch der Hoffnung“<sup>69</sup> (*liber spei*) bezogen ist, erhielten wir die entscheidenden Anstöße für folgende Ausführungen:

### 3.3.2.1 Die Lehrperson als authentisch Erzählende

I. Baldermann bemerkt treffend: „Die beim Erzählen erstrebte Kommunikation gelingt nur, wenn die Erzählung authentisch ist. Kinder haben ein sicheres Gespür dafür.“<sup>70</sup> Dies gilt nun auch für unsere Funktion als Erzähler/in im Erzählzelt. Nur wenn wir dort „wahrhaftig erzählen, in Konturen, die den Strukturen unserer Erfahrungen kompatibel sind, sie wohl auch überbieten, aber doch mit den Füßen auf dem gleichen Boden stehen bleiben – nur dann können die Erzählungen wirklich zu einer Geschichte der Hoffnung werden, zu einer Mutmachgeschichte.“<sup>71</sup> Negativ gewendet, besagt diese Aussage: „Eine Geschichte, die wirklich Hoffnung stiften will, darf nicht konstruiert sein, nicht didaktisch fade, vorhersehbar; es muß eine authentische Geschichte sein“<sup>72</sup>.

Aber was heißt das eigentlich: Authentizität des Erzählers bzw. der Erzählerin? I. Baldermann identifiziert eine zweifache Weise, die Authentizität zu verfehlen: „[E]inmal, wenn die Erzählung an den Erfahrungen der ursprünglich Betroffenen vorbeigeht, an ihren Schmerzen und ihrer Sehnsucht, und zum anderen, wenn die Erzählung an mir selbst vorbeigeht. Es geht ja nicht um den Genuß literarischer Erzählungen, sondern um uns selbst als Erzählerinnen und Erzähler für unsere Kinder, um unsere Glaubwürdigkeit.“<sup>73</sup> Authentisch erzählen heißt demnach, „den Beobachtungen, Gedanken und Phantasien, wo sie in seinem Kopf wohnen, wahrhaftig und rücksichtslos [zu] folg[en]“<sup>74</sup>. Gemeint ist damit die Wahrhaftigkeit der Fantasiearbeit: „Die Wahrhaftigkeit einer Erzählung, die sie glaubwürdig macht, ist also etwas anderes als Tatsachentreue. Ich soll den ‚Beobachtungen, Gedanken und Phantasien‘ wahrhaftig und rücksichtslos folgen, so wie sie in meinem Kopf wohnen. [...] Meine Phantasie gehört zu mir, sie macht einen wesentlichen Teil meines Lebens aus, auch meiner Arbeit; auch wenn ich ihr folge, bin ich dem Leben auf der Spur; und darum offenbar geht es bei der gelungenen, Mut machenden, Hoffnung stiftenden Erzählung.“<sup>75</sup> Das heißt nun keineswegs, dass die Fantasiearbeit ausschließlich spontan im Vollzug des Erzählens selbst geleistet werden und sozusagen vom „Kairos“ leben soll.

Was unsere Vorbereitung auf eine Erzählung im Erzählzelt angeht, so legen wir, nachdem sich die verschiedenen Bilder im Zuge der Fantasiearbeit in unseren Köp-

<sup>67</sup> Zur Bibeldidaktik I. Baldermanns und H.K. Bergs vgl. jetzt SCHMIDT 2008.

<sup>68</sup> Vgl. SCHROER 1982, 230; WEGENAST 1999, 1503.

<sup>69</sup> BALDERMANN 1996, 11.

<sup>70</sup> Ebd., 99.

<sup>71</sup> BALDERMANN 1993, 166.

<sup>72</sup> Ebd., 163.

<sup>73</sup> BALDERMANN 1996, 100.

<sup>74</sup> NADOLNY 1990, 59.

<sup>75</sup> BALDERMANN 1993, 164.

fen eingestellt haben, eine logische Szenenfolge fest. Diese orientiert sich an der Struktur des biblischen Textes. Gerade was die vagabundierende Fantasiearbeit betrifft, so gilt es vorsichtig zu sein, d.h. den Text nicht aus den Augen zu verlieren. Die Kinder sollen die Geschichte schließlich als solche nach der Erzählung in einer Bibel wiederfinden können: „Die Geschichte muß in all unseren Performanzen mit sich identisch und wiedererkennbar bleiben, denn nur so vermitteln wir unseren Kindern die Kompetenz, mit Hilfe dieser Geschichte auch ihre eigenen Erfahrungen zu entschlüsseln und in größere Zusammenhänge einzuordnen.“<sup>76</sup>

So machen wir vor der Erzählung den Kindern explizit, welche Quelle unserer Geschichte zugrunde liegt. Den Hinweis auf die Bibel erachten wir für notwendig, um den Kindern zu verdeutlichen, dass wir ihnen eben kein Märchen erzählen, sondern eine Geschichte, die für uns als Christenmenschen Teil der „Heiligen Schrift“ ist. Wir kennzeichnen den Beginn unserer Erzählung bewusst durch die Worte: „Ich muss / wir müssen euch heute eine Geschichte erzählen“, damit deutlich wird, dass wir als Lehrer das Erzählen gerade dieser Geschichte für notwendig erachten und wir als Personen für diese Geschichte eintreten.<sup>77</sup>

Genau dies entspricht u.E. der Forderung I. Baldermanns nach Authentizität: „Ich kann ja nur wahrnehmen, was in mir selbst auch Resonanz findet. Insofern bin ich in jeder Geschichte, die ich erzähle, auch selbst präsent; ich teile viel von mir selber mit, und das kann manchmal auch bedeuten: Beim Erzählen liefere ich mich aus. Das ist nicht jedermanns Sache, und auch nicht ungefährlich. Deshalb liegt die Versuchung nahe, sich selbst aus der Geschichte herauszuhalten, doch das wird teuer bezahlt: Die Erzählung wird langweilig.“<sup>78</sup> Erzählen verlangt in diesem Sinne höchsten Mut dazu, viel von der eigenen Persönlichkeit preiszugeben. Dies meint Mut zur Authentizität. Wir erzählen nur die Geschichten, die wir selbst auch lieben, den Kindern im Erzählzelt.

Um nicht gegen die „Gesetze“ erzählerischer Glaubwürdigkeit bzw. Authentizität zu verstoßen, unterlassen wir es auch, eine fremde Perspektive einzunehmen bzw. fiktive Figuren einzuführen:<sup>79</sup> „Fiktive Figuren, vom Unterrichtenden in pädagogischer Absicht erfunden, erzählen sich gegenseitig eine Geschichte, wiederum in pädagogischer Absicht, um sich gegenseitig Mut zu machen. Wie soll denn eine solche Geschichte noch überzeugen? Sie ist jeder Authentizität beraubt. Wenn irgendwo, dann wird hier deutlich, wie wahr doch Sten Nadolnys Warnung vor den guten Absichten war.“<sup>80</sup> Die guten Absichten sind nach dem Literaturtheoretiker S. Nadolny „bei der erzählerischen Fortbewegung die häufigste Unfallursache“<sup>81</sup>, denn sie motivieren den Erzähler / die Erzählerin dazu, ein didaktisches Konstrukt als narratives Elaborat zu entwerfen, dessen Figuren kein Eigenleben besitzen und deren Arrangement von erwünschten Ergebnissen her konstruiert ist: „Solche Geschichten werden dann didaktisch, fade, vorhersehbar. Die Figuren, die Menschen, die da vorkommen, sind eher Exempel, sie leben nicht.“<sup>82</sup>

Was den Einsatz von frei erfundenen Personen im Kontext der biblischen Geschichten angeht, so ist dagegen außerdem einzuwenden: „Kinder können sie nicht von den bibl[ischen] Gestalten unterscheiden; sie gewinnen beim Zuhören die gleiche Dignität wie diese. Die bibl[ischen] Gestalten aber sind ihrer Herkunft nach schwer

<sup>76</sup> BALDERMANN 1996, 104.

<sup>77</sup> Vgl. ebd., 102.109. So auch BALDERMANN 1989, 107.

<sup>78</sup> BALDERMANN 1996, 100.

<sup>79</sup> Ebd., 110.

<sup>80</sup> Ebd., 116.

<sup>81</sup> NADOLNY 1990, 43.

<sup>82</sup> Ebd., 59.

von Erfahrung; sie haben ‚Zeiten-, Schicksals- u. Bewusstseinstiefe‘ (Auerbach); die konstruierten dagegen haben die Flachheit eines Exempels<sup>83</sup>.

In der Erzählung im Erzählzeit sollte alles getan werden, um den biblischen Geschichten nicht das Gewicht geschichtlicher Erfahrung und ihr eigentümliches Profil zu nehmen. So fügen wir eine Rahmenerzählung<sup>84</sup> nur insofern in unsere Erzählungen biblischer Geschichten ein, als sie die zwei Bedingungen der Authentizität erfüllt: „Sie müßte von Menschen unserer Zeit so erzählen, dass sie wirklich gegenwärtig werden; und sie müssten authentisch davon erzählen können, dass es glaubwürdige Menschen sind mit ihren Fragen und Widersprüchen.“<sup>85</sup> Im Rahmen dieser doppelten Konditionierung hat die Rahmengeschichte tatsächlich eine große Chance: Die biblischen Geschichten füllen sich mit authentischen Erfahrungen, die im Dialog mit dem biblischen Text stehen. Sie aktualisieren, ohne den biblischen Geschichten ihre Offenheit zu nehmen.

### 3.3.2.2 Die Lehrperson als offen Erzählende

Als ein weiteres Qualitätskriterium für eine Erzählung lässt sich ihr Identifikations- bzw. Wiedererkennungspotential anführen. Ob die Erzählung einer biblischen Geschichte Kindern die Möglichkeit eröffnet, sich mit den Gestalten derselben zu identifizieren und sich in diesen wiederzuerkennen, entscheidet somit über ihren didaktischen Wert. Es soll das möglich sein, was bereits Horaz in seinen „Satiren“ (I/1, 69f.) forderte: „Mutato nomine de te fabula narratur“ – Du brauchst nur den Namen zu ändern und die Geschichte redet von Dir.<sup>86</sup>

Die Offenheit der Erzählung ist deshalb didaktisch so bedeutsam, weil sie konstitutiv ist für die Entdeckung einer biblischen Geschichte als einer Geschichte, „die meine Erfahrungen aufnimmt und durchsichtig macht, meine Vergangenheit beleuchtet, meine Zukunft in ein neues Licht rückt und Begegnungen für mich bereithält, die mein Leben verändern.“<sup>87</sup> Erzählungen sind – mit anderen Worten – als hermeneutisches Erschließungsgeschehen zu verstehen: „Die Erzählung soll Wirklichkeit erschließen, nicht absichtsvoll zurechtstutzen.“<sup>88</sup> Darauf kommt es beim Erzählen an, „den Blick zu öffnen für neue Erfahrungen mit wirklichem Leben“<sup>89</sup>, und zwar in der Weise, dass der Hörende dazu befreit wird, eigene Gestaltungen zu wagen.

Die Lehrperson nimmt demzufolge ihre Funktion als Erzähler/in im Erzählzeit wahr, wenn sie die Erzählung „offen“ gestaltet. Doch was meint „Offenheit“? Mit I. Baldermann halten wir fest: „Offenheit meint einmal, daß von der Erzählung die Einladung ausgeht zur Identifikation, der Anreiz, Gestalten und Handlungen mit eigenen Erfahrungen zu füllen, ihre Fragen aufzunehmen und ihre Handlungen weiterzuführen. [...] Offenheit bedeutet zum anderen, daß verschiedene Menschen unterschiedliche Erfahrungen in der gleichen Gestalt oder Handlung wiederfinden können, weil sie sich in den Tiefenstrukturen ähneln. Diese Tiefenstrukturen aber sind vor allem durch die emotionalen Tiefen unserer Erfahrungen geprägt. [...] Die Offenheit einer Erzählung [...] hängt von ihrer Art der emotionalen Ansprache ab. [...] Die Offenheit einer guten Erzählung besteht [...] darin, daß sie die Emotionalität anspricht, aber nicht festlegt; und da bei assoziativen Vorgängen offenbar die Emotionalität die treibende Kraft ist, bewirkt die emotionale Ansprache durch eine gute Erzählung, dass sich ein Feld von

<sup>83</sup> BALDERMANN 2001, 439.

<sup>84</sup> Zu den verschiedenen Erzähltypen vgl. ADAM 2002, 146f.

<sup>85</sup> BALDERMANN 1996, 117.

<sup>86</sup> Dieses Diktum war insbesondere dem Philosophen J.G. Hamann (1730-1788) gleichsam als „hermeneutischer Schlüssel“ für seinen Umgang mit der Bibel wichtig. So BAYER 1999, 33.

<sup>87</sup> BALDERMANN 1996, 103.

<sup>88</sup> Ebd., 100.

<sup>89</sup> Ebd., 101.

wiederum emotional geladenen Assoziationen frei aufbauen kann, bei jedem Hörer anders und doch bei allen gebunden an das gleiche Symbol.<sup>90</sup>

Doch wie können wir als Erzählerin bzw. Erzähler das für eine offene Erzählung geforderte Maß an Emotionalität aufbringen? Dazu müssen wir die biblische Geschichte *gerne* erzählen. Nur wenn wir selbst ergriffen und bewegt worden sind von einer Geschichte, dann spüren auch die Kinder im Erzählzelt unsere Liebe zum Erzählten. Emotionales An- und Berühren kann nur da geschehen, wo wir selbst begeistert sind, weil wir von der biblischen Geschichte begeistert wurden. Solche ansteckende Begeisterung ereignet sich immer da, wo es geschieht, „daß ich mich selbst von ihr einfangen und verstricken lasse, daß ich meine Frustrationen und Hoffnungen, meine Verletzungen und meine Sehnsüchte, meine ganze Liebe, aber auch meine Erfahrungen mit der Finsternis in den Umgang mit dieser Geschichte mit einbringe. Die Geschichte hat die Erfahrungen vieler in sich aufgenommen; so ist sie in jedem Satz auch für meine Erfahrungen offen.“<sup>91</sup>

Wie aber kann „Offenheit“ erzählerisch Gestalt gewinnen? Von H.K. Berg haben wir gelernt, dass man so erzählen muss, dass bei den Kindern Fragen aufkommen, dass fernerhin das Geheimnis eines Textes gewahrt bleibt (etwa bei Wundergeschichten, deren Hergang man nicht ausschmücken, sondern offen lassen sollte), und dass außerdem hinter der „Oberflächenschicht“ der berichteten Ereignisse die „Tiefenschicht“ von Grundfragen aufscheint.<sup>92</sup> Auch gilt es das Erzähltempus zu beachten. Um der Gefahr des Historisierens nicht zu erliegen, erzählen wir entweder im Präsens oder auch im Imperfekt, d.h. der Vergangenheitsform, die eine Dauer anzeigt: „Nicht das Perfekte der Tatsachen ruft nach dem Erzählen; Tatsachen sind immer schon tote Fakten; sondern das Unabgeschlossene, das Imperfekte, beansprucht Gegenwart und will erzählt sein.“<sup>93</sup>

Die Verwendung des Präsens dient uns zur Hervorhebung und Verstärkung von Höhepunkten der Erzählung. Offenheit wird auch durch retardierende Momente in der Erzählung unterstützt, da diese Fragen aufwerfen, die meist erst im Verlauf der Geschichte beantwortet werden. Offenheit bedeutet fernerhin für uns, dass wir Adjektive als Bedeutungsträger äußerst sparsam und reflektiert verwenden, um die Kinder nicht unsererseits durch Wertungen festzulegen. Auch was den Gebrauch von illustrierenden Bildern (zu Beginn oder am Ende einer Erzählung) betrifft, von denen ohne Zweifel Motivationskraft zu Gesprächsbeiträgen seitens der Kinder ausgeht, sind wir eher reserviert.

Aus der Offenheit des Erzählens resultiert der eigentliche Anstoß zum Weitererzählen: „Erzählungen wollen [...] durch Erzählen beantwortet, weitergeführt und angeeignet werden“<sup>94</sup>. Kinder lieben es, „die Geschichte an Stellen, die sie offenläßt, noch ein Stück weiterzuschreiben, etwas von ihrem Hintergrund, ihrer Vorgeschichte oder ihrem Fortgang zu erzählen.“<sup>95</sup> Dies kann etwa in Form des Nachspielens von Erzählungen, des Malens eines Bildes oder der Erstellung einer Collage geschehen, die sich für die Verarbeitungsphase (als Anschlussarbeit an eine biblische Geschichte) anbieten. Diesbezüglich führt I. Baldermann zu Recht als „Kriterium“ für eine gelungene Erzählung an, „ob sie autoritär wirkt oder Kreativität entbindet, Mut zur eigenen Wahrnehmung und Gestaltung.“<sup>96</sup>

<sup>90</sup> BALDERMANN 1989, 105f.

<sup>91</sup> BALDERMANN 1996, 103.

<sup>92</sup> BERG 1993, 184.

<sup>93</sup> BALDERMANN 1996, 93.

<sup>94</sup> Ebd., 110.

<sup>95</sup> Ebd., 111.

<sup>96</sup> Ebd., 101.

### 3.3.2.3 Die Lehrperson als spannend und anschaulich Erzählende

Mit Offenheit hat auch Anschaulichkeit zu tun. Denn es geht in erzählerischer Hinsicht um eine Anschaulichkeit, „die die Phantasie der Zuhörenden nicht erdrückt, sondern freisetzt, und das mit äußerster Sparsamkeit und Präzision der erzählerischen Mittel“<sup>97</sup>. Die Anschaulichkeit der Erzählung gleicht nämlich keineswegs der Anschaulichkeit einer Fotografie, die Lückenlosigkeit bedeutet. Die Anschaulichkeit einer Erzählung besteht im Gegenteil in ihrer aktivierenden und motivierenden Lückenhaftigkeit, in der Kunst des Weglassens, des „Nur-wenige-Linien-Zeichnens“.

In diesem Sinne sind gerade die Erzählungen anschaulich, die die Zuhörenden nötigen, „das Fehlende zwischen den Linien aus ihrer eigenen inneren Anschauung zu ergänzen, ihre Phantasie also kreativ ins Spiel zu bringen, damit aus den wenigen Signalen der Erzählung tatsächlich Anschauung wird.“<sup>98</sup> Erzählpausen können diesbezüglich stimulierend wirken. So gilt es grundsätzlich zu beachten, dass „die erzählte Anschauung [...] die Arbeit der Fantasie nicht ersetzen, sondern sie stimulieren [soll]“. <sup>99</sup> Erzählpausen regulieren das Erzähltempo und gewähren den Kindern Zeit, sich etwas vorzustellen und dabei in Gedanken zu verweilen. Zu einer Intensivierung des Gehörten bietet sich auch das Stilmittel der Wiederholung an. Es stellt etwas Wichtiges heraus und wirkt so als Impuls für die Phantasiearbeit. Dies ist bedeutsam, denn „daran, wie es der Erzählung gelingt, diesen Vorgang eigener Imagination anzustoßen, ist die Qualität erzählerischer Anschaulichkeit zu messen.“<sup>100</sup>

Unmittelbar mit dem Phänomen der Anschaulichkeit hat das der Spannung zu tun, denn: „Spannung heißt zunächst: gespannte Aufmerksamkeit. Daß sie überhaupt entsteht, hängt mit dem erstaunlichen Vorgang zusammen, daß Worte bei den Zuhörenden Bilder wecken. Ich intensiviere diese Spannung, indem ich so deutlich wie möglich wahrnehmen lasse; ich trübe sie, wenn ich hastig, undeutlich, in Allgemeinheiten erzähle.“<sup>101</sup> Solches geschieht, wenn wir eine abstrakte Sprache gebrauchen, die durch komplizierte Satzgefüge verunsichert, ablenkt, demotiviert und überfordert. Als Erzähler/innen, die verstanden werden wollen, achten wir besonders auf die Grammatik unseres Erzählens, z.B. darauf, dass wir aktivisch reden und keine Umwege über die indirekte Rede wählen. Direkte Rede verleiht unserer Erzählung Farbe und macht sie lebendiger. Sie rückt unsere Erzählung näher an die Zuhörenden heran. Wir bevorzugen erzählerisch zudem den Verbalstil, d.h. wir ziehen Verben gegenüber Substantiven vor, um so Dynamik in die Erzählung zu bringen. Die so vorangetriebene Erzählung wird durch Pausen unterbrochen und strukturiert. Zudem bemühen wir uns, kurze Hauptsätze zu bilden und hypotaktische Satzkonstruktionen zu vermeiden. Dies trägt zur Konkretion unserer Erzählung bei. Es gilt der Grundsatz: „Je einfacher und klarer erzählt wird, umso besser wird das Erzählte begriffen.“<sup>102</sup>

Spannung hat natürlich immer auch mit Spannungsbögen zu tun, auch und vor allem die Spannung, „die aus der Handlung erwächst.“<sup>103</sup> Diese Spannung bzw. die Dramaturgie einer biblischen Geschichte machen wir uns als Erzähler/in am Text klar, indem wir fragen: „Wo liegt der dramaturgische Höhepunkt meiner Erzählung? Was möchte ich im Detail, also quasi per Zeitlupe erzählen?“<sup>104</sup> Eine ideale Erzählung beinhaltet zwar eine durchgehende Spannung, die erst am Ende der Entspannung

<sup>97</sup> Ebd., 106.

<sup>98</sup> Ebd.

<sup>99</sup> BALDERMANN 2001, 439.

<sup>100</sup> BALDERMANN 1996, 106. So auch BALDERMANN 1989, 108.

<sup>101</sup> BALDERMANN 1996, 104.

<sup>102</sup> OLBRICH 1995, 8.

<sup>103</sup> BALDERMANN 1996, 104.

<sup>104</sup> HILKERT 2003, 58.

weicht, doch vielfach können zuhörende Kinder den Spannungsbogen (trotz idealtypischen Kurvenverlaufs) nicht halten und erreichen auf der langsam steigenden Spannungskurve leider nicht die Klimax. Insbesondere christlich-religiös sozialisierte Kinder intervenieren oftmals bereits zu Beginn einer Erzählung, dass diese ihnen bekannt sei und sie sich langweilen würden.

Um solche störenden Zwischenrufe zu verhindern, stellen wir solchen Kindern die Aufgabe, genau zuzuhören und zu prüfen, ob die zu erzählende Geschichte wirklich dieselbe wie die ihnen bereits bekannte Geschichte ist. Sie dürfen nach der Erzählung ihre Beobachtungen den anderen Kindern mitteilen. Wir haben auch die Erfahrung gemacht, dass Kinder ausdauernder zuhören können, wenn sie Beobachtungsaufträge bekommen. So kann man schon vor der Erzählung einige Fragen stellen, die sich durch genaues Zuhören beantworten lassen. Oftmals wirkt bereits die Ankündigung motivierend, dass man im Anschluss an die Erzählung Fragen stellen wird. Die bloße Ankündigung bietet den Vorteil, dass sie das Zuhören nicht durch Fragen lenkt, sondern offen hält.

#### 3.3.2.4 Die Lehrperson als vorbereitete Erzählende

Anschauliches und spannendes Erzählen braucht günstige Rahmenbedingungen. Dies gilt auch für das Erzählen im Erzählzelt. Auch in ihm muss die Erzählsituation, in die wir die Erzählung einbetten, etwas von „natürlicher Spannung“ haben, und die „ist nicht nur eine Sache der Phantasie und Sensibilität, sondern auch der konsequenten Vorarbeit.“<sup>105</sup> Es bedarf einer solchen Vorarbeit, um biblische Geschichten verantwortungsvoll zu erzählen. Doch was meint Vorarbeit? Was müssen wir zur Vorbereitung auf eine Erzählung tun? Wie bereiten wir uns vor? Und wann haben wir es erreicht, dass wir tatsächlich vorbereitet sind? Auf das Erzählen vorbereitet sind wir als Lehrpersonen erst dann, wenn wir wahrheitsgetreu von uns sagen können: „Ich habe mir Rechenschaft gegeben, wo und wie ich mit den Kindern in die Geschichte hineinkomme, welche Erfahrungen sie beschwört und welches die (emotionale) Klangfarbe ist, in der ich sie instrumentieren muß, wenn etwas von ihrem lebendigen Atem hinüberkommen soll.“<sup>106</sup>

Vorbereitet sind wir als Lehrpersonen demnach nicht bereits dadurch, dass wir die emotionale Verfasstheit unserer Zielgruppe zur Aufnahmebereitschaft und diejenige von uns selbst zur Erzählbereitschaft überprüft, die Sitzordnung der Zuhörenden geklärt und sämtliche beeinflussbaren, äußeren Störfaktoren gebannt haben. Sondern vorbereitet sind wir erst dann, wenn wir den biblischen Text, der unserer Erzählung zugrunde liegt, leidenschaftlich befragt haben. Ob bei unserer Erzählung sozusagen der Funke überspringt und sie den Kindern wirklich Neues eröffnet, hängt zu einem beträchtlichen Teil davon ab, „wie ich selbst mit diesen Geschichten umgehe, ob ich noch etwas von ihnen erwarte, und zwar etwas Notwendiges. Nur wo ich selbst sie mit solcher Leidenschaft befrage, werde ich sie mit einer entsprechenden Intensität weitererzählen können. [...] Nicht das Pathos, mit dem ich Ergebnisse verrete, sondern die Intensität, mit der ich nach ihnen frage und suche, ist entscheidend für die Qualität der didaktischen Prozesse, hier auch für die Qualität der Erzählung.“<sup>107</sup>

Für eine intensive Auseinandersetzung mit der literarischen Vorlage unserer Erzählung ist es unerlässlich, dass wir uns bezüglich der Struktur, Textsorte und Intention des Textes zunächst orientieren und sie analysieren, bis wir sie zumindest annähernd durchdrungen haben. Auch ist es notwendig, dass wir uns überlegen, wie wir

---

<sup>105</sup> BALDERMANN 1996, 110.

<sup>106</sup> BALDERMANN 1993, 167.

<sup>107</sup> BALDERMANN 1989, 107f.

die zum Verständnis des Textes notwendigen Sachinformationen vermitteln und schwierige Begriffe klären können. Wir bemühen uns als Erzählende, die für uns offenen Fragen emotional und wissenschaftlich zu bearbeiten – und zwar durchaus unter Zuhilfenahme verschiedener Bibelübersetzungen, wissenschaftlicher Kommentare und Lexika. Diese Form der sachlich-fachlichen Vorbereitung lässt sich als intensive Lektüre beschreiben, die sich für den biblischen Text öffnet, um ihn an die eigene Person herankommen zu lassen, oder besser gesagt: um uns als Personen vom Text lesen und auslegen zu lassen. Als Erzähler/in müssen wir uns in die Geschichte hinein begeben und unsere eigene Fantasiearbeit beleben lassen. Dabei entstehen mentale Bilder, die das Gerüst für die Wiedergabe der Geschichte als Erzählung darstellen können. Nur eine Geschichte, die für die erzählende Lehrperson bedeutsam und wertvoll geworden ist, wird auch von den Hörenden als authentisch wahrgenommen.

Deshalb gilt: „Ich muß die Geschichte zuallererst auch mir selbst noch einmal erzählen, sonst kann auch nichts zu [sic!] denen ankommen, die mir zuhören.“<sup>108</sup> Die beste Vorbereitung ist diesbezüglich, dass wir uns die Geschichte selbst laut erzählen – am besten vor einem Spiegel und in das Mikrophon eines aufnahmefähigen Tonbandgerätes hinein. Beide Instrumentarien können helfen, Schwellenängste abzubauen. Wir werden gezwungen, uns als Erzähler/in wahrzunehmen. Spiegel und Tonbandgerät reflektieren Bild und Ton, die sich den uns zuhörenden Schulkindern bieten. Wenn wir mit beidem zufrieden sind, trauen wir uns auch, mit gestärktem Selbstbewusstsein im Erzählzelt zu erzählen.

### *3.4 Fächerübergreifende Nutzungsmöglichkeiten des Erzählzeltes*

Sicherlich ist das Erzählzelt aufgrund seiner Größe nicht für alle Schulen als Dauer-einrichtung geeignet. Auch würde es sich vermutlich optisch bzw. ästhetisch „abnutzen“, d.h. seinen besonderen Reiz auf längere Sicht hin verlieren. Dies wäre kontraindiziert, insofern der Effekt einer dauerhaften Steigerung der Aufnahmefähigkeit nivelliert würde. Für projektartige Arbeit eignet es sich hingegen bestens und kann so positive Erzählerfahrungen vermitteln, die sich als grundsätzlich positive Grundhaltung auch in anderen Kontexten manifestieren und bewähren können. In zeitlich begrenzten und überschaubaren Phasen wird auch das nur vorübergehend installierte Erzählzelt den Aufbau einer Erzähl- und Zuhörkultur nachhaltig prägen und bestimmen.<sup>109</sup>

Es ist, was seinen Aufbau und seine Gestaltung in der Grundausstattung betrifft, recht unkompliziert handhabbar. Für den „Lernort Schule“ ist dies von nicht zu unterschätzender Bedeutung, zumal man hier möglichst schnell, oftmals sogar spontan auf die Bedürfnisse der Kinder reagieren können muss. Das Erzählzelt bietet zudem in seiner Gestaltung ein großes Variationspotential, je nachdem, wie man es präsentieren möchte. In der Schule kann man oft vielfältige räumliche Möglichkeiten vorfinden, ein Erzählzelt aufzubauen und anschließend zu nutzen. Es kann für einen begrenzten Zeitraum in der Pausenhalle aufgebaut werden. In manchen Schulen gibt es geräumige Büchereien, die für einige Zeit ein Erzählzelt beherbergen können. Im Sommer könnte ein solches Zelt auch auf einer Wiese auf dem Schulgelände stehen. Es gibt, kurzum, vielfältige schulpraktische Umsetzungs- bzw. Realisierungsmöglich-

<sup>108</sup> BALDERMANN 1996, 101f.

<sup>109</sup> Dass der Raum des Zeltes auch biblisch für Sitte und Kultur steht, wird anhand des Vergleiches zwischen Jakob und seinem Bruder Esau evident: „Und als nun die Knaben groß wurden, wurde Esau ein Jäger und streifte auf dem Felde umher, Jakob aber ein gesitteter Mann und blieb bei den Zelten“ (Gen 25,27).

keiten, die flexibel an die jeweiligen Bedingungen angepasst werden können. Der Fantasie sind hier keine Grenzen gesetzt.

Das Erzählzelt bietet auch vielfältige fächerübergreifende Einsatzmöglichkeiten. Es ist geradezu multifunktional einsetzbar, wie folgende drei Beispielen verdeutlichen.

a) Erzählungen sind in verschiedensten Fächern curricular verankert und können in unterschiedlichen Fächern des Schulkanons unterrichtlich nutzbar gemacht werden. Das Erzählzelt kann somit auch in nahezu allen Schulfächern zum Einsatz gelangen, da es in praktischer Hinsicht selbstverständlich allen Erzählungen, also nicht nur den biblischen, offen steht. Wer allerdings Erzählungen aus konzeptionell-religionspädagogischen bzw. theologischen Gründen für den Religionsunterricht reservieren möchte, wie dies einige religionspädagogischen Erzähltheoretiker fordern,<sup>110</sup> der wird sich auch gegen eine fächerübergreifende Nutzung des Erzählzeltes aussprechen.

Unabhängig von diesem Vorbehalt assoziiert man mit Erzählungen neben dem Religions- wohl auch unmittelbar den Deutschunterricht, in dem Erzählungen im Bereich von Literatur angesiedelt sind. Hier sind die Einsatzmöglichkeiten im Zusammenhang mit Erzählungen geradezu unüberschaubar. Aber selbst der Mathematik- oder auch der Sachunterricht werden immer wieder auf Erzählungen zurückgreifen, insofern sie einen Grundmodus der Sachverhaltsdarstellung umschreiben und als anthropologisch fundierte Diskursform sowie als integraler Bestandteil des kommunikativen Alltagshandelns einzuschätzen sind. Gleichwohl sind die schulpraktischen Einsatzmöglichkeiten in diesen Fächern natürlich sehr viel weniger naheliegend als etwa im Bereich des Religions- oder Deutschunterrichtes.

Im Blick auf den Letztgenannten wird man allerdings bedenken müssen, dass den Kindern dann möglicherweise der Ursprung und der Gehalt biblischer Erzählungen als Bestand der „Heiligen Schrift“ des Christentums verschlossen bleibt, weil biblische Erzählungen neben A. Lindgrens „Pippi Langstrumpf“ oder R. Jonssons „Wickie und die starken Männer“ eingeordnet werden. Hier liegt es im theologischen bzw. religionspädagogischen Verantwortungsbereich der Lehrer/innen bzw. der jeweiligen Schule, ob das „Erzählzelt“ der „performance“ biblischer Erzählungen vorbehalten bleibt. Um hier eine Empfehlung auszusprechen, müssten wir uns noch tiefer in die erzähltheoretische Fachdiskussion hineinbegeben, was den Rahmen dieser Untersuchung sprengen würde. Theologisch völlig unproblematisch erscheint es uns jedoch, das Erzählzelt im Rahmen des Kunstunterrichtes zu gestalten.

b) Eine weitere schulpraktische Nutzungsmöglichkeit besteht in der Verwendung des Erzählzeltes im Rahmen des Streit-Schlichter-Programms, das bereits an vielen Grundschulen fest etabliert ist und dem als Sozialkompetenztraining großer Erfolg beschieden ist. Es handelt sich dabei um ein zunächst in den USA von den Wissenschaftlern D.W. Johnson und R.T. Johnson erarbeitetes und erprobtes Ausbildungsprogramm zum „Peacemaker“ bzw. Konfliktmediator.<sup>111</sup> Auf deutsche Verhältnisse wurde das Programm von K. Jefferys-Duden zugespitzt.<sup>112</sup> Streitschlichtung, die auf dem Prinzip des „Brückenbauens“ zwischen Streitenden basiert, ist nur möglich in einer ruhigen Atmosphäre, in der die umstrittene Angelegenheit ruhig und sachlich beraten werden und der Streitschlichter beide Seiten geduldig anhören kann. Die räumlichen Grundvoraussetzungen für gelingende Schlichtung scheinen uns im Erzählzelt gegeben zu sein.

---

<sup>110</sup> Vgl. GRETHLEIN 2000, 40.

<sup>111</sup> JOHNSON / JOHNSON 1995.

<sup>112</sup> JEFFERYS-DUDEN 2002; JEFFERYS-DUDEN / NOACK 1998.

Die Qualifikationen, die Schlichter/innen aufweisen müssen, wie etwa aufmerksames Zuhören oder das „Sich-Zeit-Nehmen“, decken sich mit der Erzählhaltung des/r Erzählzelt-Erzählenden. Aber auch die vom Streitschlichter durchzusetzenden Verhaltensregeln, z.B. den Anderen ausreden lassen, höflich miteinander reden, den Standpunkt des Anderen wiederholen, entsprechen den Regeln für angemessenes Verhalten im Erzählzelt bzw. der dort herrschenden Atmosphäre. Eine Moderation des Vermittlungsprozesses wird also durch die räumlichen Gegebenheiten des Erzählzelt unterstützt. Denn hier, im Erzählzelt, sind die Schüler/innen als potentielle „Streithähne“ kultiviertes Reden gewohnt. Hier wurde bereits das Aufbringen von Empathie für andere – und seien es nur Figuren einer Erzählung – erprobt.

Die Tatsache, dass im Erzählzelt Erzählungen ihren Raum haben, erleichtert es gerade den kindlichen „Streithähnen“, die „story“ des Konfliktes (das, was passiert ist) aus ihrer Individualperspektive zu schildern. Auch das geduldige Hören auf die gegnerische Darstellung bzw. auf das zusammenfassende Nebeneinanderstellen der Positionen durch den Schlichter fällt hier, im Raum des eingeübten guten Zuhörens und des gestärkten Einfühlungsvermögens, leichter als in einem sterilen Raum, der womöglich ohnehin Schulstress ästhetisch transportiert. Das Erzählzelt kann somit auch für das soziale Lernen der gewaltfreien Konfliktaustragung offen stehen. Im Erzählzelt könnte es geradezu institutionalisiert werden.

c) Als dritte fächerübergreifende, schulpraktische Nutzungsmöglichkeit möchten wir auf Stilleübungen bzw. Entspannungsphasen im Erzählzelt verweisen.<sup>113</sup> Durch Stilleübungen vielfältiger Art können Kinder langsam zu innerer Ruhe geführt werden. Stilleübungen fördern die Aufnahmefähigkeit vor dem Erzählen. Eine Klangschale kann ertönen, eine Kerze schweigend weitergereicht oder eine Stecknadel fallen gelassen werden. Ist den Kindern diese Art von Übungen unbekannt, können sie zunächst Unruhe, Kichern oder hektische Bewegungen verursachen. Zur Ruhe zu kommen, bedeutet, den Alltag loszulassen. Dies ist für manche Kinder eine ungewohnte und bisweilen beängstigende Erfahrung. Stilleübungen gelingen leichter in einer atmosphärisch angenehm gestalteten Umgebung, in der man sich aufgehoben fühlen kann. Nur wenige Klassenzimmer bieten ideale Voraussetzungen – anders das Erzählzelt. Als leicht abgedunkelter Raum erzielt es Ruhe, erleichtert Entspannung und vermindert die Ablenkung. Zudem verlieren Kinder mögliche Hemmungen, da ein gewisser Schutzraum für sie entsteht.<sup>114</sup> Wesentlich ist auch die Sitzordnung der Kinder bei Stilleübungen. Das Erzählzelt bietet Raum für einen Sitzkreis (oder Dreiviertel-Kreis) in entspannter Körperhaltung auf dem Boden – auf einem Kissen sitzend oder einer Decke liegend.

Stilleübungen lassen sich im Erzählzelt auch variieren bzw. kombinieren. Hier bieten sich etwa Wahrnehmungsübungen<sup>115</sup> (des Hörens, Fühlens, Sehens) an, Fantasie-reisen<sup>116</sup> oder auch thematische Stilleübungen,<sup>117</sup> die einem konkreten Unterrichtsgegenstand gewidmet sind. Denkbar wäre es auch, zehn- bis fünfzehnminütige Kapitän-Nemo-Geschichten zu erzählen bzw. vorzulesen,<sup>118</sup> die schon für Kinder ab Klasse 1 geeignet sind. Die Kapitän-Nemo-Geschichten kombinieren autogenes Training mit progressiver Muskelrelaxation. Die Kinder erhalten so die Möglichkeit, sich körperlich zu entspannen. Gleichzeitig wird ihre Phantasietätigkeit auditiv durch

<sup>113</sup> Vgl. zur praktischen Durchführung von Stilleübungen: DUSZA 1996; HÖNMANN 2001.

<sup>114</sup> Vgl. HALBFAS 1988, 86; BAUER 1995, 56.

<sup>115</sup> KNAUF / POLITZKY, 2000; THIESEN 2001.

<sup>116</sup> MASCHWITZ / MASCHWITZ 2003.

<sup>117</sup> Vgl. WALLASCHECK 1995, 98-126.

<sup>118</sup> Vgl. PETERMANN 2001.

Bildmotive angeregt. Bei regelmäßiger Wiederholung fällt es den Kindern zunehmend leichter, sich wirksam zu entspannen. Entspannung zeitigt nämlich auch und gerade bei Kindern eindeutig positive Reaktionen. Sie setzt das Erregungsniveau herab, so dass Kinder ihre Aufmerksamkeit nach Entspannungsphasen leichter fokussieren können. Entspannung verbessert insofern die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit. Sie vermindert zugleich notorische Unruhe und motorische Hyperaktivität, aber auch aggressives Verhalten, da sich dieser Gemütszustand zur Entspannung inkompatibel verhält.

#### 4. Abschlusserzählung

Was könnte am Schluss dieser Untersuchung anderes platziert werden als eine Erzählung? Noch dazu eine offene und darin typisch chassidische Erzählung, dass sie mehr Fragen aufwirft als sie beantwortet? Die von uns ausgewählte Erzählung ist eine anschauliche und spannende Erzählung, die auf ihre Weise von der Authentizität des Erzählers handelt. Sie lehrt die Funktion des Lehrers (Rabbi) als „performance“ von Erzählungen verstehen, indem sie das Extrem dessen umschreibt, was „Authentizität“ des Erzählers bewirken und bedeuten kann. Wir verstehen diese Erzählung als eine „utopische“ Geschichte, die von dem handelt, was wir uns für das Erzählen in jedem Erzählzelt wünschen, wo auch immer es aufgestellt sein mag.

Bei M. Buber, in der Einleitung zu den „Erzählungen der Chassidim“, heißt es: „Man bat einen Rabbi, dessen Großvater ein Schüler des Baalschem gewesen war, eine Geschichte zu erzählen: ‚Eine Geschichte‘, sagte er, ‚soll man so erzählen, daß sie selber Hilfe sei.‘ Und er erzählte: ‚Mein Großvater war lahm. Einmal bat man ihn, eine Geschichte von seinem Lehrer zu erzählen. Da erzählte er, wie der heilige Baalschem beim Beten zu hüpfen und tanzen pflegte. Mein Großvater stand und erzählte, und die Erzählung riß ihn so hin, daß er hüpfend und tanzend zeigen musste, wie der Meister es gemacht hatte. Von der Stunde an war er geheilt.‘ So soll man Geschichten erzählen.“<sup>119</sup>

---

<sup>119</sup> BUBER 1949, 6.

## 5. Appendix

### **A. Fragebogen für Erzählerinnen und Erzähler**

1. In welchen Fächern und Klassen erzählen Sie Geschichten?

---

2. Wie häufig erzählen Sie Geschichten im Unterricht?

---

3. Wie bereiten Sie sich auf die Erzählung vor? (Bitte auch die Rückseite nutzen!)

---

4. Nutzen Sie Erzählungen zur weiteren – evtl. auch schriftlichen – Arbeit?

---

5. Wo und wie erzählen Sie Geschichten? (Stuhlkreis, Sitzplätze, Teppich?)

---

6. Nutzen Sie Hilfsmittel beim Erzählen? (Bilder, Tücher, Stichworte, weitere Symbole?)

---

7. Beschreiben Sie bitte die Reaktionen der Kinder auf erzählte Geschichten!

---

8. Wie bereiten Sie die Kinder auf die Zeit des Zuhörens vor?

---

9. Könnten Sie sich ein (Beduinen-)Zelt mit individueller Innengestaltung als Ort des Erzählens vorstellen?

---

10. Gibt es Ihrer Meinung nach einen Zusammenhang zwischen dem Ort des Erzählens und der Aufnahmebereitschaft der Kinder?

---

***Herzlichen Dank für Ihre Hilfe! Die Angaben werden anonym ausgewertet!***

**B. Fragebogen für Zuhörerinnen und Zuhörer** **Klasse:**

1. Hörst du gerne Geschichten?

---

2. Wer erzählt dir Geschichten?

---

3. In welchen Fächern in der Schule werden dir Geschichten erzählt?

---

4. Was gefällt dir an erzählten Geschichten am besten?

---

5. Kannst du dich an eine Geschichte besonders erinnern?

---

6. Warum kannst du dich daran besonders erinnern?

---

**C. Fragebogen zum Erzählzelt**

1. Kannst du dich an das Erzählzelt erinnern?

---

2. Welche biblische Geschichte wurde dort erzählt?

---

3. Wie sah das Zelt aus? Beschreibe möglichst genau deine Erinnerungen!

---

4. Hast du dich in dem Zelt wohl gefühlt?

---

5. Was war für dich das Besondere an und mit dem Zelt?

## Literatur

- ADAM, GOTTFRIED, Erzählen, in: DERS. / LACHMANN, RAINER (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, 1. Basisband, Göttingen <sup>4</sup>2002, 137-162.
- AEBLI, HANS, Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Bd. 1: Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, Stuttgart <sup>10</sup>1998.
- ALAFENISCH, SALIM, Das versteinerte Zelt, Zürich 1993.
- AUSTIN, JOHN L., Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words), Stuttgart <sup>2</sup>1994.
- BALDERMANN, INGO, Art. Erzählen, in: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, hg. v. METTE, NORBERT / RICKERS, FOLKERT, Neukirchen-Vluyn 2001, 435-441.
- BALDERMANN, INGO, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996.
- BALDERMANN, INGO, Erzählen als Notwendigkeit. Zum Verhältnis von Erzählung und Erfahrung, JRP 6 (1989), 93-110.
- BALDERMANN, INGO, Hoffnungsgeschichten für Kinder. Ein Gespräch mit Sten Nadolny, JRP 10 (1993), 159-169.
- BAUER, EVA-MARIA, „Bau mir das Haus!“ – Fundamente, Säulen und Erfahrungsräume einer ‚Didaktik der Stille‘, in: FAUST-SIEHL, GABRIELE u.a. (Hg.), Mit Kindern Stille entdecken. Bausteine zur Veränderung der Schule, Frankfurt/M. <sup>5</sup>1995, 39-74.
- BAYER, OSWALD, Gott als Autor. Zu einer poietologischen Theologie, Tübingen 1999.
- BERG, HORST KLAUS, Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München / Stuttgart 1993.
- BETTELHEIM, BRUNO, Kinder brauchen Märchen, Stuttgart <sup>5</sup>1990.
- BIZER, CHRISTOPH, Die Bibel als Form – in ihren Formen. Ein didaktischer Zugang zur Heiligen Schrift, JRP 18 (2002), 124-134.
- BIZER, CHRISTOPH, Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995.
- BUBER, MARTIN, Die Erzählung der Chassidim, Zürich 1949.
- BÜHNER, JAN-ADOLF, Art. *skēnē*, EWNT III (1980), 599-602.
- CLAUSSEN, CLAUDIUS / MERKELBACH, VALENTIN, Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen, Braunschweig 2004.
- DALMAN, GUSTAF, Arbeit und Sitte in Palästina Bd. VI: Zeltleben, Vieh- und Milchwirtschaft, Jagd, Fischfang, SDPI 9, Gütersloh 1939.
- DUSZA, CHRISTIANE, So bunt ist die Stille. Phantasie Reisen und Stilleübungen für Kinder, Wuppertal 1996.
- ERIKSON, ERIK H., Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Frankfurt/M. 1966.
- FOWLER, JAMES W., Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit, hg. v. SCHWEITZER, FRIEDRICH, KT 52, München 1989.
- FOWLER, JAMES W., Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, KT 176, München 2000.
- FREIRE, PAULO, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Stuttgart / Berlin 1971.

- GÄBEL, GEORG, Die Kulttheologie des Hebräerbriefes – Eine exegetisch-religionsgeschichtliche Studie, WUNT II/212, Tübingen 2006.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN, Methodischer Grundkurs für den Religionsunterricht. Kurze Darstellung der 20 wichtigsten Methoden im Religionsunterricht von Sekundarstufe 1 und 2 mit Beispielen, Leipzig 2000.
- GREVE, ASTRID, Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns, WdL 11, Neukirchen-Vluyn 1999.
- HAAS, DIETER / RAVE, HANS / SCHMOLL, GERD / SCHNURR, GÜNTHER, Kindern von Gott erzählen. Gesichtspunkte zu einem hermeneutischen Problem der Praktischen Theologie, in: ZILLEBEN, DIETRICH u.a. (Hg.), Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben. FS H. Schröer, Rheinbach-Merzbach 1991, 353-362.
- HALBFAS, HUBERTUS, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch, Bd. 2, Düsseldorf <sup>2</sup>1988.
- HAUERWAS, STANLEY, Selig sind die Friedfertigen. Ein Entwurf christlicher Ethik, Evangelium und Ethik Bd. 4, hg. v. ULRICH, HANS G. / HÜTTER, REINHARD, Neukirchen-Vluyn 1995.
- HENTIG, HARTMUT VON, Bildung, München / Wien 1996.
- HENTIG, HARTMUT VON, Ein Haus für heutige Menschen. Wünsche an einen Architekten, in: DERS., Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung, München 1985, 317-324.
- HENTIG, HARTMUT VON, Vorwort, in: Phillipe Ariès, Geschichte der Kindheit, München <sup>11</sup>1994, 7-44.
- HERLYN, OKKO, Miteinander lernen. Zur katechetischen Dimension von Gemeindeaufbau, in: ders., Sache der Gemeinde. Studien zu einer Praktischen Theologie des „Allgemeinen Priestertums“, Neukirchen-Vluyn 1997, 136-150.
- HILKERT, MANFRED, Einblicke in die Erzählwerkstatt oder: Praktische Tipps für eine gelungene Erzählpraxis, Entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen 2/2003, 57-60.
- HOFHEINZ, MARCO / MATHWIG, FRANK / ZEINDLER, MATTHIAS (Hg.), Ethik und Erzählung. Theologische und philosophische Beiträge zur Narrativen Ethik, Zürich 2008.
- HOFSTÄTTER, CARMEN, Ein Ort für Geschichten: Der Erzählteppich, GSZ 168/2003, 18.
- HÖNEMANN, BERNHARD, Himmlische Ruhe. Stilleübungen für die ersten Schuljahre, Salzhausen <sup>2</sup>2001.
- JEFFERYS-DUDEN, KARIN, Das Streitschlichter-Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3-6, Weinheim / Berlin <sup>2</sup>2002.
- JEFFERYS-DUDEN, KARIN / NOACK, UTE, Streiten – Vermitteln – Lösen. Das Schüler-Streit-Schlichter-Programm, Lichtenau <sup>2</sup>1998.
- JOHNSON, DAVID W. / JOHNSON, ROGER T., Teaching Students to Be Peacemakers: A Meta-Analysis, Edina 1995.
- KÄSEMANN, ERNST, Die Anfänge christlicher Theologie, in: DERS., Exegetische Versuche und Besinnungen, Bd. 2, Göttingen <sup>3</sup>1968, 82-104.
- KÄSEMANN, ERNST, Das wandernde Gottesvolk. Eine Untersuchung zum Hebräerbrief, Göttingen <sup>2</sup>1957.

- KNAUF, TASSILO / POLITZKY, SILKE, Die bewegte Grundschule. Ideen und Praxis. Vom Lernen mit allen Sinnen bis zur Phantasiereise, Hohengehren 2000.
- KNÖRZER, WOLFGANG / GRASS, KARL, Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten, Weinheim / Basel <sup>5</sup>2000.
- LASH, NICHOLAS, Performing the Scriptures, in: DERS., Theology on the Way to Emmaus, London 1986, 37-46.
- MACINTYRE, ALASDAIR, Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart, Frankfurt/M. <sup>2</sup>1997.
- MASCHWITZ, GERDA / MASCHWITZ, RÜDIGER, Phantasiereisen zum Sinn des Lebens. Anregungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, München <sup>4</sup>2003.
- MONTESSORI, MARIA, Das kreative Kind. Der absorbierte Geist, hg. v. Oswald, Paul / Schulz-Benesch, Günter, Freiburg 1972.
- NEIDHART, WALTER, Erzählbuch zur Bibel, Zürich <sup>6</sup>1990.
- NADOLNY, STEN, Das Erzählen und die guten Absichten. Münchner Poetik Vorlesungen, München / Zürich 1990.
- NIPKOW, KARL ERNST, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, KT 5, Gütersloh <sup>5</sup>1997.
- OLBRICH, HILTRAUD, Erzählen, in: FRANZ, G. u.a., Hand in Hand – Religionsunterricht Klasse 1. Lehrerhandbuch, Stuttgart u.a. 1995, 7-10.
- PETERMANN, ULRIKE, Die Kapitän-Nemo-Geschichten. Geschichten gegen Angst und Stress, Freiburg i.Br. 2001.
- POSTMAN, NEIL, Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M. 1987.
- POSTMAN, NEIL, Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert, Berlin 1999.
- RAD, GERHARD VON, Theologie des Alten Testaments 1. Die Theologie der geschichtlichen Überlieferungen Israels, KT 2, München <sup>10</sup>1992.
- RITSCHL, DIETRICH, Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken, München <sup>2</sup>1988.
- ROLFF, HANS-GÜNTER / ZIMMERMANN, PETER, Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter, Weinheim / Basel <sup>5</sup>1997.
- RUMPF, HORST, Schule als Kunst-Raum. Über zweierlei Künstlichkeit, JRP 13 (1997), 129-143.
- SHELLONG, DIETER, Was zählt als Religion?, in: OELMÜLLER, WILLI (Hg.), Wahrheitsansprüche der Religionen heute, Kolloquium Religion und Philosophie, Bd. 2, Paderborn / München 1986, 136-155.
- SCHMIDT, TANJA, Die Bibel als Medium religiöser Bildung. Kulturwissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven, Göttingen 2008.
- SCHOBERTH, INGRID, Du stellst meine Füße auf weiten Raum – Raummetaphern und leibhaftiges Leben, in: BERNHARDT, R. / LINK-WIECZOREK, U. (Hg.), Metaphern und Wirklichkeit. Die Logik der Bildhaftigkeit im Reden von Gott, Mensch und Natur. FS D. Ritschl, Göttingen 1999, 240-251.
- SCHOBERTH, INGRID, Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer „Performance“ zu Psalm 120, rhs 45 (1/2002), 20-31.
- SCHOBERTH, INGRID, Heimat finden in der Kirche. Zu den Voraussetzungen einer praktisch-theologischen Aufgabe, JRP 14 (1997), 170-184.

- SCHOBERTH, INGRID, Der unwillige Zeuge? Die „Identität“ der Religionslehrer und die „Sache“ des Religionsunterrichts, ZPT 54 (2/2002), 118-133.
- SCHROER, HENNING, Art. Erzählung, TRE 10 (1982), 226-232.
- SCHROER, HENNING, Erzählung und Elementarisierung, in: SANDERS, WILLY / WEGENAST, KLAUS (Hg.), Erzählen für Kinder – erzählen von Gott, Stuttgart u.a. 1983, 44-51.
- SMEND, RUDOLF, Die Entstehung des Alten Testaments, ThW 1, Stuttgart u.a. <sup>4</sup>1989.
- STAUBLI, THOMAS, Begleiter durch das Erste Testament, Düsseldorf <sup>2</sup>1999.
- STAUBLI, THOMAS, Das Image der Nomaden im Alten Israel und in der Ikonographie seiner sesshaften Nachbarn, OBO 107, Freiburg (CH) / Göttingen 1991.
- THOMPSON, JOHN A., Hirten, Händler und Propheten. Die lebendige Welt der Bibel, Gießen / Basel <sup>3</sup>1999.
- STANZEL, FRANZ K., Theorie des Erzählens, Göttingen <sup>3</sup>1985.
- STANZEL, FRANZ K., Typische Formen des Romans, Göttingen <sup>10</sup>1993.
- THIESEN, PETER, Wahrnehmen – Beobachten – Experimentieren. Spielerische Sinnesförderung in Kindergarten und Grundschule, Weinheim / Basel 2001.
- TREPEL, MARTIN, Neuroanatomie. Struktur und Funktion, München u.a. 1995.
- URBACH, GUNNAR, Biblische Geschichten Kindern erzählen, Gütersloh 1987.
- WALLASCHECK, UTA, Thematische Stilleübungen, in: FAUST-SIEHL, GABRIELE u.a. (Hg.), Mit Kindern Stille entdecken. Bausteine zur Veränderung der Schule, Frankfurt/M. <sup>5</sup>1995, 98-126.
- WEGENAST, KLAUS, Art. Erzählung V. Praktisch-theologisch, <sup>4</sup>RGG 2 (1999), 1503.
- WEINRICH, MICHAEL, Von der Menschlichkeit der Religion. Systematische Zugänge in religionspädagogischer Perspektive, in: FRETTLÖH, MAGDALENE L. / LICHTENBERGER, HANS P. (Hg.), Gott wahr nehmen. FS Christian Link, Neukirchen-Vluyn 2003, 541-563.