

# Artefakte im Kirchenraum. Kirchenraumpädagogische Überlegungen<sup>1</sup>

von  
Antje Roggenkamp

## Abstract

Die Kirchenraumpädagogik<sup>2</sup> stand im Zentrum eines Seminars, das Göttinger und Oldenburger Studierende im Sommersemester 2010 gemeinsam durchführten. Dabei verständigten sich die Dozenten, Jürgen Heumann (Professur für Religionspädagogik an der Carl-Ossietzky-Universität Oldenburg) und Antje Roggenkamp (Privatdozentin für Religionspädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen), im Vorfeld auf ein artefaktorientiertes Konzept, von dem begründet vermutet werden kann, dass es neue kirchenraumpädagogische Impulse im Religionsunterricht setzt. Ausgehend von einzelnen Artefakten – wie etwa Kirchenfenstern, Säulen oder Ausstattungsgegenständen – kommt deren bedeutsamer (nichtselbstzweckhafter) Gebrauch in den Blick. Der Ansatz wird im Folgenden vorgestellt und auf seine hochschuldidaktische Leistungsfähigkeit hin überprüft<sup>3</sup>.

Die „kirchenraumpädagogischen Überlegungen“ sind dem ersten Teil des gemeinsamen Seminars gewidmet.<sup>4</sup> Im Einzelnen liegt den Ausführungen folgende Gliederung zugrunde:

1. Entwicklung und Entstehung des artefaktorientierten Modells
2. Die Göttinger Kirchen St. Jacobi und Christophorus – kirchenpädagogische Idealräume?
3. Referate der Göttinger Studierenden
4. Vorstellung und Auswertung der artefaktorientierten Unterrichtsansätze.
5. Konsequenzen und Ausblick

## 1. Entwicklung und Entstehung des artefaktorientierten Modells

Die folgenden Ausführungen stellen den artefaktorientierten Ansatz zur Kirchenraumpädagogik vor. Der Ansatz wird unter (kritischem) Rückgriff auf kirchenraumpädagogische und lerntheoretische Konzepte entwickelt. Ziel der folgenden Ausführungen ist es, zu zeigen, dass und inwiefern sich die um die jeweiligen Ansätze zentrierenden Disziplinen in ihren Aussagen über den spezifischen Gebrauch von Artefakten ergänzen.

---

<sup>1</sup> Für intensive Gespräche und seine höchst anregende Kritik habe ich Herrn Jürgen Heumann aufs Herzlichste zu danken, A.R.

<sup>2</sup> Die spezifischen Bezeichnungen schwanken offensichtlich je nach konfessioneller Perspektive. Während Katja Böhme zufolge Kirchenraumpädagogik Ausdruck protestantischen Strebens nach Wiedergewinnung der Raumbeziehung und Kirchenpädagogik tendenziell katholischer Herkunft sei (vgl. BÖHME 2007, 231) bezieht Franz-Heinrich Beyer Kirchenraumpädagogik auf die Religionsdidaktik, wohingegen Kirchenpädagogik ein gemeindepädagogischer Ausdruck sei (vgl. BEYER 2006, 210). Die Autoren präferieren tendenziell die Beyersche Definition.

<sup>3</sup> Ein entsprechendes Design wurde bereits 2008 in Ansätzen vorgestellt. Im Zentrum standen damals Schülerinnen und Schüler. Vgl. ROGGENKAMP 2008, 163-182.

<sup>4</sup> Im zweiten Teil, der in Oldenburg stattfand und sich auf die Lamberti- sowie die Friedenskirche konzentrierte, wurden keine separaten Unterrichtsentwürfe erarbeitet, sondern die Unterschiede zwischen den professionellen Anforderungen an Pfarr- bzw. Lehrberuf diskutiert. Darüber hinaus wurde der hier beschriebene Ansatz an der Didaktischen Analyse von Wolfgang Klafki gespiegelt. Insofern setzte der zweite Teil – über den Herr Prof. Heumann berichten wird - dort an, wo dieser Aufsatz endet.

### 1.1 Kirchen(raum)pädagogische Ansätze:

Als eine relativ junge Disziplin bewegt sich die Kirchenraumpädagogik zwischen Religions- und Gemeindepädagogik.<sup>5</sup> Ihre wichtigsten Ansätze und Konzepte sind überwiegend für den gemeindepädagogischen Gebrauch entwickelt worden. Insofern ist eine Übertragung auf den schulischen Kontext nicht ohne spezielle Präzisierungen zu bewältigen.

Spezifische Übertragungsschwierigkeiten ergeben sich zunächst aus dem besonderen Lernort selbst. So avisieren Konzepte, die auf der Grundlage der Metapher der „sprechenden Steine“<sup>6</sup> entwickelt sind, überwiegend ganzheitliche Zugriffe. Deren methodische Umsetzungen – wie etwa die (geistlichen) Kirchenführungen<sup>7</sup> – arbeiten jedoch ihrerseits spirituellen Formen zu, die in der Schule nicht gänzlich unwillkommen, nicht aber systematisch anzuleiten sind.

Die Übertragungsschwierigkeiten ergeben sich darüber hinaus aus entsprechenden Setzungen. Eine Theologie des (gotischen) Kirchenbaus, die bei dem „vierfachen Schriftprinzip“<sup>8</sup> ihren Ausgang<sup>9</sup> nimmt, ist nicht ohne Weiteres auf nicht-gotische oder moderne Räume übertragbar. Ihre an der Auslegungspraxis der altkirchlichen Väter (und Mütter) orientierte, in elementarisierender Absicht unternommene Ausgestaltung setzt in inhaltlicher Hinsicht eine (literal-moralisch-allegorisch-anagogisch-)theologische Ziel-führung voraus, die am Lernort Schule weder (formal-) pädagogisch noch (kategorial-) religionspädagogisch eingeholt werden kann: Lernprozesse der betroffenen Subjekte sind vom Ansatz her abgeblendet, die Methode ist der freien Auswahl überlassen.<sup>10</sup>

Die höchst spannende Diskussion einer „Theologie“ des Kirchenbaus, mit der man obigen Ansätzen ein Stück weit begegnen könnte, ist schließlich überwiegend im Vorhof von Gemeinde- und Religionspädagogik angesiedelt. Die Nicht-Berücksichtigung von Lernprozessen wird man ihr daher nicht als Nachteil anrechnen können. Während der vormalige Direktor des EKD-Kirchbauinstituts Horst Schwebel (Marburg) unter indirektem Hinweis auf Luthers Diktum vom „Saustall“, in dem man Gottesdienst halten könne, jedwede Rede von einer Theologie des Kirchenraums zurückweist – für Schwebel ist der Kirchenbau vor allem äußere Hülle<sup>11</sup> – konzidiert der praktische Theologe Klaus Raschzok (Erlangen) unter Rückgriff auf den „Sermon von den guten Werken“ Nutzungsspuren, die einer entsprechenden Theologie zuarbeiten.<sup>12</sup>

Tobias Woydack<sup>13</sup> und Wolfgang Grünberg beschreiben das Gegenüber von Innen und Außen des Kirchenbaus in Anlehnung an die Kantianische Bestimmung des

---

<sup>5</sup> Roland Degen typologisierte diese Formen bereits 1998 als Baukunde-Typ, als katechetischer Typ, als handlungsorientierter Typ, als symboldidaktischer Typ und als der Neues gestaltende Typ. Meines Wissens ist bislang kein neuer Ansatz hinzugekommen. Vgl. DEGEN 1998, 10-18.

<sup>6</sup> Vgl. ursprünglich VOLP 1994, 42-44.

<sup>7</sup> Vgl. GLOCKZIN-BEVER 2002, 164f, bes. 187f.

<sup>8</sup> Vgl. etwa RUPP 2006.

<sup>9</sup> Zur didaktisch-methodischen Parallelisierung von Elementarisierung und vierfachem Schriftsinn vgl. ROGGENKAMP 2008, 163-182.

<sup>10</sup> Vgl. etwa RUPP 2006, 228-303. Zum Problem der subjektiven Beliebigkeit bei der Erschließung von Kirchenräumen vgl. BEYER 2009.

<sup>11</sup> Vgl. SCHWEBEL 2002, 13f.

<sup>12</sup> Klaus Raschzok, „[...] an keine Stätte noch Zeit aus Not gebunden“ (Martin Luther) Zur Frage des heiligen Raumes nach lutherischem Verständnis, in: GLOCKZIN-BEVER / SCHWEBEL 2002, 100.

<sup>13</sup> Vgl. WOYDACK 2005, 22f.

Raums als „ideelles Konstrukt“ und real gewordene Vorstellung. Grünberg weist darauf hin, dass der Kirchenraum kein selbstzweckhaftes<sup>14</sup> Gebilde, sondern „ein gebautes Gleichnis für ‚Gottes Haus‘ bei den Menschen, für das schöpferische Raumgewähren Gottes sein sollte und sein könnte“. So wie der Würde des Menschen ein Geheimnis innewohne, das es unbedingt zu wahren und zu hüten gelte, so „sind auch Kirchen als der Begegnung mit dem schöpferischen Gott gewidmete Orte keine äußeren Hüllen, sondern gebaute Gleichnisse des Evangeliums.“<sup>15</sup> Auf diese Weise scheint zwar ein mit Blick auf den Kirchenbau zwischen Schwebel und Raschzok vermittelnder Lösungsansatz benannt. Die Frage, wie Kirchen(raum)pädagogik religionspädagogisch zu konzipieren ist, um nachhaltige Lernprozesse zu eröffnen, bleibt aber wegen der vorgängigen Setzung des Kirchenbaus als gebautes Gleichnis des Evangeliums offen.

Gleichwohl scheint der Ansatz für die Kirchenraumpädagogik aussichtsreich: Diskutiert wird nämlich auch in der neueren Kunstgeschichte die Frage, ob einem Gegenstand sein Gebrauch (Selbstzweck) zu entnehmen sei oder ob nicht vielmehr durch den nichtselbstzweckhaften Gebrauch eines Gegenstandes seine Bedeutung erschlossen werden könne: „Entweder wir erklären den Gebrauch aus dem Bild. In diesem Fall spielt seine Beschreibung die maßgebliche Rolle. Dann scheinen alle Bilder aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit realen Objekten Dinge der Außenwelt mehr oder weniger adäquat zu repräsentieren. [...] Oder wir erklären das Bild aus seinem Gebrauch. In diesem Fall spielt die Beurteilung kontextueller Faktoren (z.B. die Positionierung in einem fiktionalen oder nichtfiktionalen Diskurs) die entscheidende Rolle. Dann müssen die Bilder nicht zwingend etwas repräsentieren.“<sup>16</sup> Dass die entsprechenden Gebrauchsformen bislang an dem Problem der Bilderschließung entfaltet worden ist, muss einem artefaktorientierten Ansatz (vgl. 1.3.) nicht grundsätzlich im Wege stehen.<sup>17</sup> Zusammen mit der u.a. von Grünberg an Kant gewonnenen Einsicht von der Nicht-Selbstzweckhaftigkeit des Kirchenraums lässt sich von hier aus ein kirchenraumpädagogischer Ansatz entwickeln. Dabei ist allerdings ergänzend hinzuzufügen, dass nicht primär der Kirchenraum, sondern die in ihm enthaltenen Artefakte in den Blick zu nehmen sind.

## 1.2 Lerntheoretische Zugänge

Der artefaktorientierte Ansatz stützt sich auch auf lerntheoretische Zugänge (s.o.). Zur Beschreibung von Lernprozessen greifen Ansätze, die unter dem Schlagwort „Neues Lernen“ in jüngster Zeit in den Niederlanden entwickelt worden sind, auf kulturelle Artefakte zurück. Lernen kommt zustande, in dem sich der Einzelne Artefakte aneignet (interiorisiert) und wiederum nach außen trägt (exteriorisiert).<sup>18</sup> Dabei ist ein kulturelles Artefakt sehr allgemein eine kulturell vorgegebene

<sup>14</sup> Zur Verwendung des Ausdrucks vgl. unten Anm. 24.

<sup>15</sup> GRÜNBERG, WOLFGANG 2006, URL: <http://www.theomag.de/42/wog2.htm>.

<sup>16</sup> HORÁK 2004, 94.

<sup>17</sup> Ein Beispiel für den ersten „Fall“ entwickelt Erika Grünberg unter Zuhilfenahme des dreiphasigen Ansatzes (Beschreibung, Ikonographie und Ikonologie) von Erwin Panofsky. Vgl. GRÜNBERG, ERIKA 2006, 4-10.

<sup>18</sup> „Die kulturelle Psychologie schließlich brach mit den Begriffen ‚geistige Operationen‘ (Piaget) oder ‚psychologische Werkzeuge‘ (Vygotsky). Sie sprach stattdessen von ‚kulturellen Artefakten‘. Diese sind entweder ‚außen‘, als physische oder psychologische Entitäten in der Kultur, oder ‚innen‘ als mentale, emotional-geistige Konstrukte. Mit ‚kulturellen Artefakten‘ gelang es, die Verbindung von ‚innen‘ und ‚außen‘ im Lernprozess begrifflich zu fassen.“ SANDER-GAISER 2008, 288. Vgl. auch DERS. 2006, 171f; 174.

Möglichkeit, die dem gesamten Spektrum von Sprache, Vorstellungen, Theologie, Gebäude, Werkzeugen, Techniken entstammt (Cole). Lernen wird daher als ein sozial und kulturell wichtiger Prozess der Selbstregulierung und Reflexion verstanden (Sander-Gaiser).

In der Religionspädagogik wird ein an Artefakten orientierter Lernprozeß bislang als eine Möglichkeit angesehen, Lernprozesse zu strukturieren. Die Einsicht in die kulturelle Artefaktgebundenheit des menschlichen Geistes eröffnet dabei nicht nur neue lerntheoretische Strategien, sondern scheint über den Begriff der Partizipation auch veritable Lücken zwischen religionspädagogischer Bildungstheorie und religions-unterrichtlicher Praxis zu schließen.<sup>19</sup>

Im Fokus steht dabei zunächst die personal vermittelte Übernahme kultureller Artefakte, also von Strategien und Techniken, im Sinne einer Lehr- und Lernzeit. Der Lehrer als Meister und Experte zeigt, wie man etwas macht und bringt es dem Schüler als Lehrling bei. Die Anleitung umfasst dabei das Vormachen (modeling), die Betreuung (coaching), das Helfen und Einspringen (scaffolding) sowie das Ausklinken (fading).<sup>20</sup>

Überträgt man diesen Ansatz auf den von Rolf Schieder in die (bildungstheoretische) Debatte um religiöse Lernziele („Kompetenzen“) eingebrachten Begriff der Partizipation (Sander-Gaiser), dann vollzieht sich ein bedeutungsvolles („meaningfull“) Lernen an (nicht in!) den kulturellen Strategien und Techniken.<sup>21</sup> Dabei könne dieses Lernen zugleich die im Kompetenzmodell des Comenius-Instituts geforderte Anwendungsorientierung ein-lösen. Auf welche Weise dies allerdings geschehen könne, bleibt – abgesehen von einigen wenigen Andeutungen (s.u.) – der „community of practice“ der Religionspädagogen überlassen.<sup>22</sup>

Der Ansatz insistiert auf dem gemeinschaftlichen Charakter von Lernen. Er scheint aber darin, dass er sich überwiegend an vorfindlichem Handeln orientiert, im religions-pädagogischen Zusammenhang heteronomes Lernen in Kauf zu nehmen – zumindest dann, wenn sich der Lernende als Lehrling an einem Meister orientiert. Diesem Problem begegnet Sander-Gaiser unter Hinweis auf die ebenfalls von Cole entwickelte Verbindung von kulturellen Artefakten und „situated action“, einem Situiertlernen, das sich – überwiegend in einer Mikrogemeinschaft stattfindend – vor allem durch die Bereitstellung von Lernumgebungen auszeichnet. Übertragen auf den Religionsunterricht impliziert dies, dass „Bedeutsamkeit [...] nicht nur ‚in‘ der Person, sondern immer auch durch die kulturell tätigen Gemeinschaften konstituiert“ ist. Dabei kann beispielsweise der Umgang mit dem aus der Danielgeschichte exemplarisch extrahierten kulturellen Artefakt „Bewahrung durch Gott“ durch Auseinandersetzung mit folgendem Problem bearbeitet werden: „Gibt es Möglichkeiten einer kurzen oder längeren ‚Lehrzeit‘, etwa mit Christen, die sich in ihrem Leben als von Gott bewahrt ansehen?“<sup>23</sup> Nun deutet Sander-Gaiser zwar an, dass die von ihm avisierte Partizipation nach Schulschluss erfolgen sollte. Dann allerdings bezieht sich sein Beispiel gerade nicht auf die Ausbildung einer

---

<sup>19</sup> Vgl. SANDER-GAISER 2008, 284; 288.

<sup>20</sup> SCHNURER / MANDL 2004, 56.

<sup>21</sup> Vgl. SANDER-GAISER 2008, 291.

<sup>22</sup> „Lernen als Partizipation vollzieht sich [...] als Lehrzeit [...] als geleitete Partizipation [...] als persönliche Aneignung [...], in der erworbene Kompetenzen in andere kulturelle Kontexte übertragen werden können.“ Ebd.

<sup>23</sup> Ebd., 290. Vgl. auch 280f.

Partizipationskompetenz inner-, sondern außerhalb (1) des Religionsunterrichts – also etwa im Konfirmandenunterricht.

Da die *community of practice* zur Anwendung und insofern auch zur Überprüfung des Ansatzes aufgefordert ist, seien im Folgenden erste Überlegungen vorgestellt, die das Partizipationsproblem am Beispiel der Kirchenraumpädagogik aufnehmen. Dies geschieht zwar zunächst auf der Ebene der Hochschuldidaktik. Dass aber eine Übertragung des Ansatzes auf den Religionsunterricht in spezifischer Weise möglich ist, sei ausdrücklich fest gehalten (vgl. auch unten 5.).

### 1.3 *Der artefaktorientierte Ansatz*

Im Folgenden ist daher zu fragen, welche spezifischen Aspekte des Ansatzes insgesamt verändert werden müssen, um die Voraussetzungen für eine Ausbildung der Partizipationskompetenz im Religionsunterricht zu entwickeln. Dabei scheint es sinnvoll, sich den Artefaktbegriff näher anzusehen.

Der oben skizzierte lerntheoretische Ansatz operiert offensichtlich mit einem unspezifischen Artefaktbegriff, demzufolge faktisch jede Lebensäußerung innerhalb eines bestimmten Kulturkreises als Artefakt angesprochen werden kann. Es liegt auf der Hand, dass dabei zwischen konkreten Artefakten und ihrer Verwendung im Grunde genommen nicht unterschieden werden kann. Um bei Sander-Gaisers Beispiel zu bleiben: Das konkrete Artefakt (Danielgeschichte) stünde als kulturelles Artefakt neben seinem Gebrauch (Bewahrung durch Gott) als weiterem kulturellen Artefakt. Die kulturellen Artefakte könnten, aber müssten nicht in einer Beziehung stehen.

Daher wird im Folgenden unter Artefakten nicht das gesamte Spektrum von Sprache, Vorstellungen, Theologie, Gebäude Werkzeugen, Techniken verstanden, sondern die in und am Kirchenraum befindlichen Gegenstände selbst. Artefakte werden dabei als Gegenstände bestimmt, die 1. von Menschen 2. für Menschen geschaffen worden sind und deren Gebrauch 3. durch gemeinsames Handeln erlernt, verändert, korrigiert und weitergegeben werden kann.

Dabei wird vorausgesetzt, dass ein nichtselbstzweckhafter<sup>24</sup> Gebrauch konkreter Artefakte die Reflexion des bedeutungsvollen Lernens aus sich heraussetzt und zwar in zwei Hinsichten: Zum einen geht es um die Frage nach einem früheren Gebrauch, insofern sowohl Schöpfer als auch ursprüngliche oder frühere Benutzer des Artefakts ihre je eigenen Vorstellungen über Funktion und Nutzung entwickelt haben. Dies hat den Vorteil, dass sich der subjektive Gebrauch, den ein Lernender von einem spezifischen Artefakt macht, von dem Artefakt selbst her überprüfen lässt. In der konsequenten Anwendung der Frage nach dem (religiös-)theologischen Gebrauch,

---

<sup>24</sup> Ein selbstzweckhafter Gebrauch bestünde demgegenüber etwa in der sich selbst genügenden Befragung des Artefaktes auf die in ihm erhaltenen kunst-, theologie- und gesellschaftlichen Bezüge, also etwa im selbstreferentiellen Wissenserwerb (*l'art pour l'art*); ein zweckhafter Gebrauch in der ausschließlichen Konzentration auf die technische Funktionsbestimmung – beispielsweise des Sartreschen Papiermessers.

den ein Nutzer etwa von einer Kirchenbank, einem Fenster oder einem Parament macht, besteht daher ein **erstes Prinzip** des artefaktorientierten Ansatzes.<sup>25</sup>

Zum anderen geht es um den gemeinschaftlichen Gebrauch, also um den Austausch über den eigenen subjektiven Gebrauch in einer konkreten Benutzergruppe. Dieser (religions-) pädagogische Gebrauch umfasst zunächst vor allem eigene Zugänge, Deutungen und Erinnerungen, aber auch Verbindungen zu anderen Gegenständen sowie subjektive Konstruktionen. Diese verschiedenen Weisen des subjektiven Gebrauchs geraten in der gemeinschaftlichen Diskussion über ein Artefakt miteinander ins Gespräch. Dabei schälen sich allmählich neue bedeutungsvolle Gebrauchsweisen heraus: der Gebrauch des Artefakts wird verändert, korrigiert, erweitert, eingeschränkt, eingeübt oder weitergegeben. Hier handelt es sich um das **zweite Prinzip** der Artefaktorientierung.

Dass dabei die gemeinschaftliche Diskussion an spezifische (Wissens-) Grenzen geraten kann, sei ausdrücklich hervorgehoben. Diese Grenzen lassen sich – so unsere Vermutung – entweder durch einen neuerlich religiös-theologischen, oder aber durch einen vertieften wissenschaftlichen Gebrauch überwinden. Im ersteren Falle steuern konkrete Personen, etwa Pfarrer oder Pfarrerinnen, Küster oder Gemeindeglieder, hilfreiche Informationen über den entsprechenden Gebrauch etwa in der jeweiligen Gemeinde bei und bewegen sich wiederum auf das erste Prinzip zu. Im zweiten Falle ist überwiegend eine Art wissenschaftlicher Verantwortung gegenüber dem Objekt angesprochen. Sofern die Erweiterung des religionspädagogischen Gebrauchs einer spezifischen, wissenschaftlichen Verantwortung gegenüber dem Artefakt zuarbeitet, kann sie als ein drittes Prinzip des Ansatzes gelten.<sup>26</sup>

In spezifischer Abwandlung des von Sander-Gaiser präferierten Ansatzes aus den gegenwärtig diskutierten Lerntheorien geht es also nicht nur um die Anwendung einer vorgegebenen Situierung, die als Partizipation zum Wissenserwerb führen soll („mediated action“), sondern auch um die Entwicklung von Situierungssituationen durch die Lernenden selbst. Dass es dabei in einem weiteren Schritt zu einem spezifischen Wissenserwerb kommen muss, sei ausdrücklich festgehalten. Im Vordergrund steht aber die Frage, ob und inwiefern der Gebrauch eines konkreten Artefakts gemeinschaftlich erlernt werden kann bzw. die Annahme, dass der Lerner als gemeinschaftlicher Lerner zugleich Meister ist.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Dass das Aufspüren dieses ersten, manchmal ursprünglichen Gebrauchs bisweilen komplexere Wege erfordert, sei ausdrücklich eingeräumt.

<sup>26</sup> In der konkreten Anwendung dürfte in leicht veränderter Reihenfolge zu verfahren sein: Die religionspädagogische Frage nach der subjektiven Bedeutsamkeit für den Einzelnen steht am Anfang, sie wird anschließend gespiegelt über den religiös-theologischen Gebrauch und findet schließlich über den gemeinschaftlichen Gebrauch (Partizipation) zur Eröffnung neuer subjektiver Möglichkeiten im Umgang mit dem Artefakt.

<sup>27</sup> Diese Voraussetzung gilt dann allerdings in Schule wie Hochschule gleichermaßen. Sollte sich dabei erweisen, dass einzelne auf den Kirchenraum bezogene Artefakte Diskussionen über pädagogische und theologische Grundfragen anregen können, so wären wichtige Einsichten in den Zusammenhang von Ausbildung und Entstehung religionspädagogischer Kernkompetenzen erlangt. Zur religionspädagogischen Kompetenz als Feld theologisch-didaktisch verschränkter Studieninhalte vgl. SCHWEITZER / KLIEMANN 2007, 136; HOFMANN 2008; ROTHGANGEL 2009, 103-106; HEUMANN 2009, 107-109.

Da das gemeinsame Seminar diesen Ansatz zunächst aus hochschuldidaktischer Perspektive überprüfen sollte, seien unsere Überlegungen in Thesenform folgendermaßen zusammengefasst:

1. Artefakte sind durch ihre spezifische Struktur für Studierende in besonderem Maße geeignet, Zugänge zum Kirchenraum zu entwickeln.
2. Artefakte lassen erwarten, dass die Diskussion über ihren Gebrauch neue Möglichkeiten der religionsunterrichtlichen Gestaltung – wie etwa konkrete Hilfestellungen bei der Erarbeitung von Unterrichtsentwürfen – eröffnet.

## **2. Die Göttinger Kirchen St. Jacobi und Christophorus – kirchenpädagogische Idealräume?<sup>28</sup>**

Im Folgenden werden zwei Göttinger Kirchen nebst ihren Artefakten vorgestellt. Es handelt sich dabei zum einen um die gotische („vorvatikanische“) St. Jacobi-Kirche, zum anderen um die aus den 1960er Jahren stammende Christophorus-Kirche.

### *2.1 Kirchenpädagogische (Anti-)Thesen:*

Während religionspädagogische Stimmen seit längerem eine Wandlung vom „heiligen Ort“ hin zum „religiösen Raum“ fordern,<sup>29</sup> diagnostizieren praktisch-theologische Entwürfe eine Differenz von (Gottes-) Raum und (Menschen-) Ort: Kirchenräume gelten als Orte, an denen Menschen Gott begegnen können. Die Heiligkeit des Ortes kann jedoch aus schulisch-begründungstheoretischen und didaktisch-religionsunterrichtlichen Gründen allenfalls als subjektive Deutung, nicht aber als Ziel oder gar als Voraussetzung religiöser Lernprozesse gelten. Da diese (neueste) Wendung für die religionspädagogische Arbeit mit dem Kirchenraum keinen größeren Funktionsgewinn verspricht, werden den folgenden Ausführungen Mertins einschlägige (Anti-)Thesen zur Kirchenpädagogik vorangestellt. Dem Vorgehen liegt die Überlegung zugrunde, dass sich in und an der Auseinandersetzung das eigene Konzept deutlicher profilieren lasse:

1. Der Idealraum der Kirchenpädagogik ist der katholische Kirchenraum vor dem zweiten Vatikanum!
2. Kirchenpädagogik ist nichts anderes als pädagogisch aufbereitete Kirchengeschichte!
3. Kirchenpädagogik legitimiert sich durch den historischen Wurzelbaum, arbeitet aber faktisch mit dem Rhizom: sie verfährt mit einzelnen Elementen der Tradition beliebig.
4. Kinder sehen nach kirchenpädagogischen Aktionen in einer Kirche im Wesentlichen eine „geile location“.
5. Nicht mehr der Gottesdienst, sondern sein Ort wird zum religiösen Biotop: Jurassic Park pur, „Evangelisch ist das sicher nicht.“<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Vgl. POSCHARSKY 1966; VERWOLD 2006.

<sup>29</sup> Vgl. MERTIN 2002.

<sup>30</sup> Zum Ganzen vgl. MERTIN 2002, 117-124.

## 2.2 St. Jacobi – ein kirchenpädagogischer Idealraum?

Die Göttinger Jacobi-Kirche<sup>31</sup> ist als gotische Hallenkirche eine typische Wegekirche. Vom Göttinger Bürgertum in der Mitte des 14. Jahrhundert errichtet, erfüllt sie alle Voraussetzungen eines „kirchenpädagogischen Idealraums“: Sie scheint einer vorreformatorischen „Bauästhetik verpflichtet“, die „reformatorisch gebrochen wurde.“<sup>32</sup> Dabei ist die älteste erhaltene Göttinger Kirche mit gigantischen Dimensionen ausgestattet. Der Innenraum bot in seiner vorreformatorischen Phase 26 Altären Platz. Die nach damaligen neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen gestalteten<sup>33</sup>, frisch restaurierten Säulen lassen die Kirche nicht nur grundsätzlich als „geile location“<sup>34</sup> erscheinen. Sie könnten auch einem Verständnis von Kirchenraum zuarbeiten, das Mertin als „ekklesiologische Variante des Jurassic Park“<sup>35</sup> bezeichnet.



Abbildung : Chorraum mit Altar und Säulen, St. Jacobi, Göttingen

Auch „kirchengeschichtlichen Streifzügen“ bietet die Kirche grundsätzlich Raum: Aus der beginnenden Renaissance stammen nicht nur die Säulen, sondern auch der kostbare Wandelaltar. Während auf dessen Außenseite biblische und legendarische Elemente aus dem Leben Jakobus des Älteren erhalten sind, thematisiert die erste Wandlung zwar Geschichten aus Kindheit und Passion, nicht aber das Wirken Jesu. Sie rezipiert insofern die zeitgenössische Passionsfrömmigkeit – möglicherweise aus Schriften des Bernhard von Clairvaux. Die zweite Wandlung präsentiert geschnitzte, mit Goldfarbe überzogene Heiligenfiguren.<sup>36</sup> In der Mitte thronen unter vergoldeten Fialen des neuen Jerusalems Christus und die Himmelskönigin Maria.

Aus der Reformationszeit stammen gemeiner Kasten und ein Taufstein, der seine Spender namentlich erwähnt. Epitaphien aus dem 17. und 18. Jahrhundert sind dem Eingangsbereich zugeordnet. Einer Renovierung aus dem 19. Jahrhundert verdanken sich Orgel, eine mit neutestamentlichen Figuren versehene, gegenüber ihrem ursprünglichen Zustand etwas erniedrigte und Seiten verkehrt angeordnete, geschnitzte hölzerne Kanzel sowie verschiedene Kirchenfenster. Während die

---

<sup>31</sup> SCHNELL 1999.

<sup>32</sup> MERTIN 2002, 117.

<sup>33</sup> Die Renaissance-Künstler entdeckten die Zentralperspektive und bildeten optische Täuschungen in die Bemalung der Säulen hinein. Die Säulen scheinen im Innenraum zu tanzen. Ihre nach naturwissenschaftlichen Maßstäben gestalteten figurativen Elemente spielen mit den neu entdeckten vielfältigen Perspektiven und erzeugen geometrische Figuren. Vgl. unten.

<sup>34</sup> MERTIN 2002, 123.

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> Den Heiligen sind die jeweiligen Martyriumssymbole beigeordnet vgl. WOLFSON 2002, 41-62, bes. 57-59.



Fenster des Chorraums biblische Geschichten enthalten, begegnet man auf der Südseite der Hallenkirche Martin Luther bei der Einführung der Reformation in Göttingen – die Leinestadt hat der Reformator freilich nicht besucht –, Elisabeth von Calenberg und dem Göttinger Reformator Antonius Corvinus.

Aus dem 20. Jahrhundert stammen zwei Kupferkessel, von denen einer Spenden für den Erhalt der Orgel sammelt, ein zweiter Kerzen enthält und einer kleinen Gebetsecke zugeordnet ist. An der Nordseite bilden verschiedene von Johannes Schreiter gestaltete Fenster den Psalm 22 ab.



**Abbildung : Johannes Schreiter, Fenster zu Psalm 22, 1-2 , St. Jacobi, Göttingen**

### *2.3 Christophorus – nur eine „geile location“?*

Demgegenüber begegnet man in der Christophorus-Kirche einem modernen Kirchenraum.<sup>37</sup> Die Anlage wurde von Olaf A. Gulbransson zu Beginn der 1960er Jahre als Gemeindezentrum in einem nach dem zweiten Weltkrieg neu entstehenden Stadtteil geplant. Die Kirche hat einen quadratischen Grundriss, der auf der Spitze steht und von einem an den äußeren Ecken aufgehängten Zeldach – einer sog. hyperbolischen Paraboloidkonstruktion – überspannt ist. Im südwestlichen Teil der Kirche befinden sich die drei nebeneinander geordneten Prinzipalstücke (Taufe, Altar und Kanzel).



**Abbildung : Altarraum mit Prinzipalstücken in Christophorus, Göttingen**

Hinter dem etwas erhöhten Altar erhebt sich ein von Hubert Distler als Lebensbaum gestaltetes Relief sowie zwei große, jeweils dreifach von Betonmaßwerk

---

<sup>37</sup> Zum Ganzen vgl. POSCHARSKY 1966, 85-87.

unterbrochene Fenster, die in ihrem obersten Teil jeweils die Hälfte einer (Christus-) Sonne aufscheinen lassen. Dem Altar gegenüber ist eine halbkreisförmige Empore angebracht, auf die ein breiter Mittelgang zuläuft. Darunter befinden sich an der Nordseite fünf kleinere dickglasige Fenster – sogenannte Leselichter.



**Abbildung : Leselichter an der Nordseite von Christophorus, Göttingen**

An der Ostseite hängt ein in den 1980er Jahren erworbenes Bild von Adi Holzer („Die schwarze Sonne“<sup>38</sup>). Die jeweils fünf aufsteigenden kleinen Fenster an Süd- und Westseite tragen gemeinsam mit der Backsteinverkleidung der Betonmauern sowie mit den in Rundbogenform gestalteten Eingängen im Norden und Süden der Kirche zu einem burgähnlichen Eindruck des Altarraums bei. Auch hier könnte man – zumindest virtuell – „kirchengeschichtliche Streifzüge“ unternehmen. Angedeutete graue Betonpfeiler sowie kleinere, den romanischen Kapitellen in Bursfelde nachempfundene Reliefs an der Empore lockern den burgähnlichen Gesamteindruck etwas auf.

Andere Ausstattungsstücke laden zum stillen Verweilen ein: Ein auf dem Altar befindliches von Karl Heinz Hoffmann gestaltetes kleines Kreuz mit eingelassenen Korpus, der aus Sichtbeton gestaltete Taufstein, ein an der amboartigen Kanzel befindliches in den 1990er Jahren geschaffenes Parament mit dem Patron der Kirche: Christophorus sowie eine kleine Gebetsecke in der Nähe des heute verschlossenen zweiten Kircheneingangs. Auch in Christophorus steht die Kirchentür prinzipiell offen. In Kirche und angebauten Gemeindesaal gelangt man durch ein aus gestocktem Beton bestehendes mächtiges Portal. Der Besucher, der sich in die Kirche begibt, könnte angesichts des sich über dem Altar in den Himmel erhebenden, über der Kirche schwingenden zeltförmigen Daches den Eindruck einer „geilen location“ erhalten.

Zwar weisen beide Kirchen in nicht unerheblichem Umfang Merkmale auf, die ein Hineinstolpern in die von Mertin genannten kirchenpädagogischen „Abseitsfallen“ (kirchenpädagogischer Idealraum, kirchengeschichtliche Streifzüge, ekklesiologische Variante des Jurassic Park, geile location) befördern könnten. Fraglich aber war und ist uns, ob diese Wege automatisch beschritten werden.

### **3. Referate der Göttinger Studierenden**

---

<sup>38</sup> Vgl. unten.

Im Vorfeld des Seminars forderten wir Göttinger Studierende auf, sich mit selbst gewählten Artefakten aus beiden Kirchen zu beschäftigen.<sup>39</sup> Dabei ging es darum, diese nicht nur zu beschreiben, sondern auch möglichst die ehemalige und heutige Nutzung – den religiös-theologischen Gebrauch – in Erfahrung zu bringen.<sup>40</sup>

Welche Artefakte wählten die Göttinger Studierenden aus den beiden Kirchen im Vorfeld aus? Und: Welche Aspekte erregten ihr spezifisches Interesse?

Aus der Jacobi-Kirche wählten die Studierenden die Säulen<sup>41</sup>, den Altar<sup>42</sup> und die Schreiterfenster<sup>43</sup>. In der Christophorus-Kirche fanden Fenster<sup>44</sup>, der Kirchenraum (Grundriss, Dach und (Säulen-) Wände)<sup>45</sup> sowie die Prinzipalstücke<sup>46</sup> großes Interesse. Dabei handelte es sich zwar in allen Fällen um Artefakte, deren spezifische Gestaltung einen Kirchenraum von einem nicht-religiösen Gebäude unterscheidet. Diese spezifisch-selbstzweckhafte Frage bewegte die Studierenden aber kaum oder allenfalls am Rande.

Die Referate thematisierten vielmehr den Gebrauch, der aktuell oder in vergangenen Epochen dem je spezifischen Artefakt beschieden war. So wurde etwa auf die wissenschaftlichen Beschreibungen der bunt gestreiften Säulen in der Jacobi-Kirche hingewiesen. Dies geschah aber offensichtlich in der Absicht, die Errungenschaften der (neu entdeckten) Zentralperspektive im kleinen Rahmen zu beschreiben: Zöllnersche Täuschung<sup>47</sup>, aber auch die Technik des Necker-Würfels<sup>48</sup> erweckten die Neugierde. Darüber hinaus kam auch der gegenwärtige „Gebrauch“ zur Sprache: eine Studierende hatte zwei Pastoren interviewt, die zu unterschiedlichen Zeiten an St. Jacobi tätig waren.

Während der aktuell an Jacobi tätige Pastor die Säulen als spezifisches Glaubensbekenntnis interpretiert, Glauben bedeute, nicht nur einen festen Stand zu haben, sondern auch einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, erblickte sein Vorgänger in den Säulen tanzende Palmen. Diese erinnerten ihn an die Palmen im Vorhof des neuen Jerusalems – im Chorraum.

Anhand des geschlossenen Altars wurde(n) die mittelalterliche(n) Leserichtung(en) erläutert – die Flügel lassen sich sowohl von links nach rechts biographisch – als auch separat – biblisch und legendarisch – lesen. Demgegenüber ermögliche die erste Wandlung eine didaktische Lesart der Passionsgeschichte. Im Betrachten des Altars sollte es ursprünglich zum Nachvollzug von *meditatio*, *compassio* und *imitatio* kommen. Schließlich fokussiere die figürliche Darstellung der zweiten Wandlung

---

<sup>39</sup> Wie im Folgenden (vgl. 4.) zu zeigen sein wird, fanden bei der Erstellung der Unterrichtsentwürfe nicht immer die gleichen Artefakte Aufmerksamkeit. Daher hatten wir gelegentlich Einblicke in „reale“ Gebrauchsprobleme wie sie für die Übertragung unseres Ansatzes auf den Religionsunterricht der Schule typisch sein dürften.

<sup>40</sup> Vgl. Anhang 1.

<sup>41</sup> Anhang 2.1.

<sup>42</sup> Anhang 2.2.

<sup>43</sup> Anhang 2.3.

<sup>44</sup> Anhang 2.4.

<sup>45</sup> Anhang 2.5.

<sup>46</sup> Anhang 2.6.

<sup>47</sup> Parallele Linien, die von einem Grätenmuster umgeben sind, erscheinen nicht mehr parallel. Vgl. Anhang 2.1.

<sup>48</sup> Der Würfel ähnelt einem vierdimensionalen Hyperkubus und verändert sich bei Drehung. Vgl. ebd.

verschiedenste Heilige mit ihren Attributen und „antworten“ auf die Passionsgeschichte mit der Darstellung der sieben Freuden Mariens.<sup>49</sup>

Während die biblischen Fenster-Geschichten im Chorraum, aber auch das (anachronistische) Lutherbildnis auf der Südseite nur bedingt interessierten<sup>50</sup>, beschäftigte sich ein Studierender ausführlicher mit den von Johannes Schreiter zu Psalm 22 gestalteten Fenstern. Als Gesamtensemble ordnete er sie in die nichtfigürliche Kunst des 20. Jahrhunderts ein. Sie enthalten Anklänge an die Gegenstandslosigkeit als Möglichkeit der Transzendenzerfahrung (Malewitsch/Reinhardt). Ihre sogenannten „Zips“ sollen den Betrachter zum Nachdenken über das Hier und Jetzt angesichts der Transzendenz bewegen (Newmann) und schließlich arbeiten ihre Farbbahnen einer Durchbrechung des logischen Denkens der westlichen Welt (Rothko) zu.<sup>51</sup> Der zeitgenössische Betrachter könne eigene Lesarten entwickeln, die Art der Rezeption sei ihm vor dem Hintergrund des Psalms 22 ausdrücklich anheimgestellt.<sup>52</sup>

In der Christophorus-Kirche verwiesen die Studierenden auf eine spezifische Anordnung und Ausgestaltung des Raumes. Gulbransson habe seine Kirchen so geplant, dass „der jeweilige Teil des Gottesdienstes der gerade gefeiert wird“ zur Darstellung komme.<sup>53</sup> Vor diesem Hintergrund beziehen sich die Artefakte auf den für Gulbransson zentral wichtigen Altar, der die Gemeinde um sich sammelt.<sup>54</sup>

Während in der Jacobi-Kirche die Vielfalt der unterschiedlichen Gebrauchsdimensionen thematisiert wurde, standen bei der Beschreibung der Artefakte hier Ansätze, Konzepte und Denkanstöße des Architekten Gulbransson im Vordergrund. Gulbransson habe deutlich gemacht, dass ein Kirchenbau keinen Zweck verfolge, sondern einen „Sinn“. Der Bau solle das tun, was in ihm geschehe. Dabei wurde auf das Gemeindemotto Mt. 25,40 verwiesen. Leselichter, Buntglasfenster und Altarfenster bewegten sich verdichtend aufeinander zu. In ihrer Deutung unterstützten sie sich gegenseitig. Die Rückführung der beschreibenden Deutung der Artefakte auf Äußerungen Gulbranssons verengte also nicht etwa die Perspektiven, sondern setzte weitere Deutungsmöglichkeiten frei.

Die Referate machten insgesamt auf neue Perspektiven aufmerksam, die den Referenten durch Äußerungen dritter, am Seminar unbeteiligter Personen vermittelt worden waren. Die referierten Zeugnisse ließen darüber hinaus inhaltlich erkennen, dass nicht die Frage nach der „Heiligkeit des Ortes“ oder einer sakralen Aura des Kirchenraums, sondern der nicht-selbstzweckhafte Gebrauch des Kirchenraums im Zentrum stand. Den Referenten schien es insofern nicht um Informationen zu gehen, die einer Abspeicherung toten Wissens dienten oder dem befriedigenden Rückblick auf ein im Nachhinein gelungenes Event zuarbeiteten.

Für die Studierenden stand offensichtlich die nachhaltige Motivation und Anregung zur eigenen Beschäftigung mit Ausstattungsstücken im Fokus. Dies hatte allerdings

---

<sup>49</sup> SUCKALE 2005.

<sup>50</sup> Diese Entscheidung mag einem kirchengeschichtlichen Desinteresse oder einfach einer komplexeren Literaturlage geschuldet sein. Sie kann aber auch von dem Umstand zeugen, dass in der Gemeinde kürzlich ein Kirchenfenster-Seminar angeboten worden war.

<sup>51</sup> Vgl. Anhang 2.3.

<sup>52</sup> Dadurch dass der Referent die Fenster von Psalm 22 her, vor allem kunstgeschichtlich analysierte, erhielt sein Gebrauch etwas Hermetisch-Selbstzweckhaftes. Dass dies zumindest für seinen Umgang mit dem speziellen Artefakt nicht ohne Folgen bleib, wird an anderer Stelle zu zeigen sein.

<sup>53</sup> Vgl. POSCHARSKY 1966, 7-16; 15.

<sup>54</sup> Vgl. ebd., 10; 13; 15.

in fast allen Fällen die Verabschiedung eines selbstreferentiellen Zugangs zur Folge: Kunst-, architektur- und kirchengeschichtliche Informationen wurden nicht um ihrer selbst willen, also nicht zu vordergründiger Legitimation – im Sinne eines historischen Wurzelbaums –, sondern als Zeugnisse eines entsprechenden Gebrauchs durch konkrete Personen.

#### 4. Vorstellung und Auswertung der artefaktorientierten Unterrichtsansätze<sup>55</sup>

Im Folgenden werden signifikante Ergebnisse vorgestellt, die jeweils andeuten sollen, auf welche Weise ein artefaktorientiertes Konzept den kirchenpädagogischen „Abseitsfallen“ (Mertin) begegnen kann. Dabei geht es um den religionspädagogischen Gebrauch, den die Studierenden an den Artefakten entwickelten, erprobten, einübten, korrigierten und veränderten.<sup>56</sup>

##### 4.1 Irritierend und bizarr: diese Kirche ist anders...<sup>57</sup>

Eine erste Gruppe von Studierenden beschäftigte sich mit einem der beiden Kupferkessel. Dabei gab sie ersten Eindrücken und Gefühlen Raum, die sich weniger auf das schließlich vorgestellte Artefakt als vielmehr auf die offenbar abschreckend wirkenden Säulen bezogen:

C 1: „Also wir hatten uns hier etwas ausgesucht, weil wir generell die ganze Kirche sehr durcheinander fanden und eigentlich gar keinen richtigen Bezugsgrund hatten: Zwei von uns saßen ganz einfach hinten in den Bänken und fanden es einfach ganz bunt und hektisch mit diesen Säulen, die mal nach oben, mal nach unten dünner werden, also sehr viel Bewegung einfach erkennen ließen. Wir ändern zwei saßen ganz einfach hier [zeigt hinter sich in die rechte Ecke auf den Kupferkessel].“<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> Unsere Auswertung vollzog sich in den spiralförmigen Stufen der Grounded Theorie vgl. STRÜBING 2008. Dabei kamen vor allem die Stufen des offenen und axialen Kodierens zum Einsatz.

<sup>56</sup> Zum Vorgehen im Einzelnen vgl. Anhang 3.

<sup>57</sup> Die Aussagen sind sprachlich etwas geglättet worden. Großbuchstaben verweisen innerhalb einer Sequenz (Jacobi: Kupferkessel, Jakobsmuschel, Kanzel und erstes Schreiterfenster; Christophorus: Taufe, Portal, Adi-Holzer-Bild und Altar) auf den jeweils Sprechenden. Die nachstehenden Ziffern beziehen sich auf die Häufigkeit der Äußerung. An der Präsentation der Unterrichtsentwürfe in Christophorus am 24.4.2010 nahmen die dortige Pastorin, Frau Elke Reichardt, sowie als Kirchenpädagogin Frau Karin Berkemann teil.

<sup>58</sup> Folgende Transkriptionsregeln wurden angewandt:

[] eckige Klammern verweisen auf sprachliche Eigenarten

/ Schrägstriche markieren Bruchstellen im Duktus der Äußerungen

() einfache runde Klammern werden um Passagen gesetzt, die nur schwer verständlich sind!

\* Sternchen stehen für längere Unterbrechungen im Redefluss

‘ Zitat bzw. spezielle Referenzen.



**Abbildung : Kupferkessel, St. Jacobi, Göttingen**

Dass sich die Studierenden für den Gebetskessel entschieden hatten, erfüllte sie im Nachhinein mit Verblüffung. Sie erklärten ihre Entscheidung damit, dass sie einen Ausgangspunkt für einen gemeinsamen Anfang in der sie befremdenden Kirche gesucht hatten. Dabei war nicht von vornherein klar, was sie eigentlich mit diesem Kessel anfangen wollten:

C 1: „Wir haben uns dann für zwei Thesen entschieden, die uns eingefallen sind. Das war zum einen Licht und Wärme/.../ Geborgenheit und so etwas Hoffnung, das spielt da dann alles mit herein/.../und dann aber auch das Gebet, denn, wenn man so eine Kerze anzündet, dann bittet man ja für irgendetwas oder dankt für irgendetwas, das ist der Sinn der Kerzen. Darüber haben wir sehr sehr lange in der Gruppe diskutiert/.../Denn ein Gebet in der Schule ist ja immer auch ein sehr heikles Thema, so dass wir gesagt haben, dass wir auf keinen Fall etwas hereinbringen wollen, wo wir dann mit den Kindern aktiv beten. Das wollten wir nicht!“

Für sich selbst, vor allem aber für Schülerinnen und Schüler formulierten die Studierenden am Ende die Einsicht, dass das Gebet als Dialog mit Gott<sup>59</sup> nicht an den Kirchenraum gebunden sei.<sup>60</sup>

Auffällig ist in diesem Zusammenhang vor allem das Befremden, das die Oldenburger Studierenden gegenüber der ihnen unbekanntem Kirche empfanden. Sie wirkte irritierend auf sie, die tanzenden Säulen führten von ihrer Vorstellung eines Kirchengebäudes ab. Die Jacobi-Kirche blieb ihnen zunächst fremd, sie hatten „keinen richtigen Bezugsgrund“! Sieht man einmal davon ab, dass die originalgetreue Wiederherstellung des Renaissance-Zustandes schon während der Restaurierung der farbigen Säulen nicht unumstritten war, dann verdichtet sich in diesen Äußerungen ein durchaus typisches Phänomen: Jeder Gang in eine fremde Kirche

---

<sup>59</sup> B1: „Ja genau, das war das Ziel! Und methodisch hatten wir jetzt auch ziemlich viele Ideen! Die Stunde wollten wir mit einigen Bildern beginnen, auf denen Menschen beten – aber eben an verschiedenen Orten! Die Kinder sollen erarbeiten, warum die Menschen beten. Also das eine Bild, das uns vorschwebte, ist ein Krankenhaus, in dem jemand am Krankenbett sitzt und betet. Das andere ist eine Hochzeit, und die Gäste knien und beten ebenfalls: also verschiedene Orte und verschiedene Situationen, so dass die Kinder selbst erarbeiten können, wo das ist und dass man denn dadurch auf verschiedene Gebetsformen kommt“! [Dreht sich nach rechts um!]

<sup>60</sup> D 4: „[...] dass man tatsächlich wegkommt von diesem starren Punkt – man geht zum Beten nur in die Kirche –, sondern dass man immer im Hinterkopf hat, egal wo ich mich befinde, Gott ist bei mir und ich kann ihn jederzeit erreichen.“

ruft unbewusst ein idealtypisches Bild von Kirche hervor. Der fremde Kirchenraum wird mit der eigenen „Heimatkirche“ verglichen.<sup>61</sup>

Dass man bei der Irritation durch die Folgen dieses Vergleichs nicht verharren muss, zeigt folgende Äußerung einer Oldenburger Studierenden vom nächsten Tag. In der Christophorus-Kirche benannte sie das Thema Gerechtigkeit.

X 7: „Also wir haben jetzt die Themen aufgegriffen, die uns hier \*präsent waren in dieser Kirche. Und so haben wir Themen gewählt, die gegenwärtige Bezüge haben. Ich hätte/.../ glaube ich /.../ nicht über Gerechtigkeit in einer alten Kirche gesprochen.“<sup>62</sup>

Die etwas zögerliche Äußerung scheint vor dem Hintergrund einer Äußerung der Gemeindepastorin zu verstehen zu sein. Diese hatte auf soziale Aktivitäten der Gemeinde hingewiesen: die Dritte-Welt-Arbeit in den 1980er Jahren, den interreligiösen Schwerpunkt in den 1990er Jahren, den buddhistisch-christlichen Dialog seit der Jahrtausendwende, mehrfaches Kirchenasyl sowie ein entsprechendes Engagement für die koreanische Studierendengemeinde.

Zu einem (fast) professionellen Umgang mit unvertrauten Raumeindrücken kam es bei der Vorstellung des Adi-Holzer-Bildes, Die schwarze Sonne (s.u.). Ein Vergleich mit der den Göttinger Studierenden vertrauten, den Oldenburgern inzwischen bekannten Jacobi-Kirche leitete den Beitrag einer dritten Studierendengruppe in Christophorus ein:

E 1: „[...] und deswegen haben wir uns gedacht, dass wir wirklich kirchenpädagogisch vorgehen, also das Bild in den Kontext setzen wie wir \*das im Seminar gemacht haben. Dies heißt, dass man einmal zur Jacobi-Kirche geht und den Raum /.../ wahrnimmt, die Schüler darauf hinweist, dass sie die Details in den Blick bekommen sollen, indem sie nach verschiedenen Gegenständen darin, aber besonders nach Christusbildern suchen.“

Die Architektur bildete die Folie für eine vergleichende Beschreibung verschiedener Christusbilder:

E 3: „Und wenn wir zunächst in der Jacobi-Kirche waren, die ja nach oben hin sehr erhaben wirkt, sehr groß ist, den Betrachter nach oben in die Höhe zieht, sehr ehrfurchtsvoll ist, und am Altar das gotische Christusbild zeigt, das wir ja heute auch schon angesprochen haben, dann wäre das eigentlich sinnvoll, in einer nächsten Einheit die Christophorus-Kirche zu besuchen. Das bedeutet, dass man den Raum genauso erkunden lässt und dann auch hier wieder die Frage stellt, sucht nach Christusbildern, wo sehen wir Christus? Ich nehme mal an, dass dieser [zeigt auf Adi Holzers Gekreuzigten] und jener [zeigt auf den Christus im Kreuz auf dem Altar] dann sofort gefunden werden, aber dass sie – wie das hier auch im Seminar auch nicht sofort geklappt hat – nicht gleich auf den Clown kommen.“

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Nicht die Suche nach einem kirchenpädagogischen Idealraum, sondern ein professioneller Umgang mit eigenen Idealbildern zeichnete sich bei der indirekten Inanspruchnahme der unterschiedlichen Kirchenräume ab. Dabei erwies sich zuletzt ein Vergleich von Kirchbauten aus unterschiedlichen (Baustil-) Epochen als weiterführend.

---

<sup>61</sup> Ähnliches berichtet MERTIN 2002, 116; 126.

<sup>62</sup> Zum Taufstein vgl. auch unten 4.5. (Verweise ohne Zusätze beziehen sich hier und im Folgenden auf die Unterabschnitte dieses Aufsatzes.)

An die Stelle eines historischen Legitimationsmodells (Mertin) kann insofern die Einsicht treten, dass die kirchenpädagogische Arbeit einer vorgängigen Bewusstwerdung nicht nur des eigenen Idealbildes, sondern auch des vergleichenden (rhizomartigen) Gebrauchs notwendig bedarf.

#### 4.2 *Neue Wege: Pilgern mit der Jakobsmuschel*

Der Kupferkessel-Gruppe schien sich in der Auseinandersetzung mit ihrem Artefakt die Frage nach dem Gebet als Dialog mit Gott aufzudrängen. Ihr neuer Gebrauch hob auf die Erkenntnis ab, dass der Dialog mit Gott nicht nur in der Kirche möglich sei (s.o.). In vergleichbarer Weise thematisierte eine zweite Gruppe eine weitere besondere religiöse Praxis – das Pilgern.

H 1: „Wir haben uns als Ort nicht einen bestimmten Ort hier ausgesucht, sondern mehrere Orte. Unser Ort oder unsere Person ist der heilige Jakobus. Das passt ja auch zur Kirche, zur Jacobi-Kirche. Unsere Leitfragen waren dabei folgende: Wer ist Jakobus? Warum hat er die Muschel? Warum Jakobus und die Muschel? Und, was ist eigentlich Pilgern? Warum pilgern Menschen mit dem Jakobsweg? Was hat das damit zu tun? Natürlich mit seiner Geschichte/.../, aber wie kann man den Kindern das begreiflich machen? Und, wie kann man das in der Kirche und außerhalb, \*also an der Kirche (draußen) begreiflich machen?“

Zwar problematisierte die Gruppe zunächst den Umgang mit Jakobus und die Beziehung zu seinem spezifischen Attribut, der Jakobsmuschel. Die im gemeinsamen Gespräch vorgebrachten Antworten aber mündeten in die Überlegung ein, das durch diesen Heiligen repräsentierte Handeln zum Thema der von ihnen konzipierten Stunde werden zu lassen. Die dabei im Vordergrund stehende Grundbewegung, das Pilgern, erschien zunächst zaghaft als „Anleitung zur Achtsamkeit“:

G 2: „Ja, genau, \*unsere Intention war im Prinzip, mit den Kindern in der Kirche, ja in dieser Kirche, diese Kirche neu zu erfahren. Auf Dinge, auf die man sonst nicht so achtet, aufmerksam zu machen und da haben wir uns als Symbol die Muschel, ganz speziell die Jakobsmuschel ausgesucht, um dann zu sehen: Wo in dieser Kirche gibt es denn die Jakobsmuschel. [...] Wir haben uns dann auch überlegt, wie man das Ganze methodisch gestalten könnte, und haben uns dann überlegt, das Ganze in einer Schatzsuche zu machen – eben nach dieser Jakobsmuschel, die hier ja überall an dieser Kirche zu finden ist. [G 2 hält eine Karte mit dem Grundriss der Kirche hoch. In diesen sind verschiedene Stationen eingezeichnet.]“

Im weiteren Verlauf der Präsentation wurde erkennbar, dass die Gruppe mit der Anleitung zur Achtsamkeit eine „wertschätzende Beobachtung der kleinen Dinge“ verband. Das Ziel ihrer Schatzsuche sollte folglich nicht in einem materiellen Preis bestehen, sondern die Einsicht bewusst machen, dass es sich lohne, auf die kleinen Dinge zu achten:

E 3: „Genau, da man prinzipiell so viele Gruppen machen kann wie wir Stationen haben, haben wir das hier mit der Schatzsuche, die kein Endziel hat, sondern der Beantwortung eines Lösungszettels dient, als gute Lösung angesehen. Zum Beispiel gibt da vor der Kirche eine Statue von Jakobus und da haben wir als Auftrag formuliert: ‚Ein Mann schaut nach Osten, was hat er dabei, wie sieht er aus? Und seit wann steht er dort?‘ Das wäre jetzt mal der Auftrag, dass die Kinder den Mann, der nach Osten schaut, erst mal entdecken müssen. Die ihn dort finden, sehen, dass er Hut und Stab dabei hat, sehen dass er Jakobus heißt. Seit wann er dort steht, lässt



sich anhand der kleinen Inschrift von dem Künstler in Erfahrung bringen. Und das war die didaktische Überlegung, unser Ziel, dass sie sich mit dem Raum Kirche vertraut machen, sich an den besonderen Kirchenraum gewöhnen, dass sie einen Blick bekommen, was für kleine Details es überhaupt gibt.“

Den Hinweisen auf das Vorgehen im Einzelnen – konkrete Aufgabenstellungen wurden formuliert – entsprechen Überlegungen, die das in der Gruppe ausgehandelte Ziel nicht aus den Augen verlieren. Wenn daher im Folgenden auf eine, ursprünglich Konfuzius zugeschriebene, Formulierung zurückgegriffen wird, so geschieht dies, da die griffige Formel mit dem Alltagsleben in Beziehung gesetzt werden kann:

F 2: [...] das ist ja schon wie beim Pilgern, dass man sieht, dass es wichtig ist, die einzelnen Stationen abzuarbeiten, dass man sieht: der Weg ist das Ziel. Es geht ja nicht darum, dass man wirklich dort ankommt, sondern, dass man den Weg bewusst miterlebt. \*\*\*“

Der neugierigen Rückfrage, ob es denn genüge, dass die Schülerinnen und Schüler durch den Gang von Station zu Station eine Verbindung zwischen Jakobus und seiner Muschel herstellen könnten, begegnete der Referent (E) mit dem Hinweis auf deren Brückenfunktion: „Wir waren uns nicht /.../ ganz sicher über den Zusammenhang mit Jakob und der Muschel,\*da muss was Legendäres hinter stecken, \*/weiß ich nicht genau/. Es gilt die Brücke zu schlagen, zwischen der Information darüber, dass es so was wie Pilgern gibt und dem Anliegen der Kirchenpädagogik, die Kirche als Raum wahrzunehmen.“

Die Frage nach weiteren Sachinformationen war als notwendig erkannt. Die Entscheidung darüber, ob das spezifische Wissen um die legendarische Bedeutung der Muschel – ein Ritter wird bei Anlandung des Sarges von Jakobus in Spanien mit Hilfe von Jakobsmuscheln vor dem sicheren Ertrinken bewahrt – oder nicht auch ihre praktische Funktion – die Jakobspilger schöpften mit ihrer Hilfe Wasser – an dieser Stelle didaktisch weiter hilft, muss allerdings offen bleiben.

Insgesamt scheinen hier traditionelle Formen des Artefaktgebrauchs neue Funktionen erhalten zu haben. Sowohl für das Gebet, als auch für das Pilgern wurden eigenständige Zu- und Umgangsweisen gefunden.

Insofern dürfte nicht die Fortführung einer (un)evangelischen Tradition (Mertin), sondern eine aus kritischem Umgang erwachsende Transformation an das Ende des Lernprozesses zu stehen. Dieser neue Gebrauch allerdings scheint mit (ur)protestantischer Praxis durchaus kompatibel zu sein.

#### *4.3 Wie halten es die anderen mit ihrer Religion?*

Eine dritte, überwiegend aus angehenden Pfarrern bestehende Gruppe hielt in der Jacobi-Kirche die Frage nach einem ökumenischen Vergleich bewusst offen. Bei der Vorstellung der neugotischen, mit verschiedenen Aposteln bestückten Kanzel thematisierte sie die Frage nach der liturgischen Funktion der Predigtpraxis:

I 3: „Und dann kann man immer noch überlegen, ob man dann über die Kanzel auch zur Liturgie übergeht. Was für eine Rolle spielt die Predigt im Gottesdienst, sind da /auch/ Unterschiede zur katholischen Kirche, wo sind Gemeinsamkeiten.“

Demgegenüber fragte sich die Kupferkesselgruppe am Ende ihrer Präsentation, ob nicht das Gebet in anderen Religionen vergleichbare Funktionen haben könne. Dabei

setzten sie die Bitte um Trost sowie den Dank mit einem christlichen Verständnis des Gebetes gleich:

A 3: „Eine Überlegung war dann noch, dass je nachdem in welchem größeren Zusammenhang diese Einheit dann steht, man entweder in der Kirche bleibt und vom Gebet auf andere Sachen kommt, die in der Kirche gemacht werden, oder aber man zu anderen Religionen übergeht und sich überlegt, wie funktioniert das in anderen Religionen. Gibt es da auch Gebete, wenn ja, haben sie die gleiche Funktion wie im christlichen Glauben oder steht das für etwas anderes. \*Gibt es da vielleicht ebenfalls unterschiedliche Formen, in denen die stattfinden? Das war's eigentlich.“

Auch in diesem Zusammenhang schien der Gebrauch des Artefakts weiteres Fragen aus sich herauszusetzen.



**Abbildung : Jakobsmuschel vor St. Jacobi, Göttingen**

Die Pilgergruppe thematisierte demgegenüber ihre Schatzsuche im Kern als ein interreligiöses Phänomen:

E 4: „Ja, wir schicken die Schüler auf eine Art Pilgerreise, von der sie zwar das Ende kennen /es geht darum, einen Lösungszettel auszufüllen/, der aber im Endeffekt ein Gewinn an Erfahrung bringt / in diesem Fall geht es um Beobachtung und Eindrücke als Primärziel/. Wir würden das insgesamt (das wollten wir noch erwähnen)\* in den Unterrichtszusammenhang einbetten, wo es um andere Formen der Religiosität geht. Das Pilgern ist ja in vielen Religionen bekannt, /.../ die Moslems pilgern nach Mekka, die Juden nach Jerusalem, und hier gibt es halt den Jakobsweg, der ja auch in den Medien in letzter Zeit großen Anklang gefunden hat. Ziel ist es, dass man sich einfach fragt, was ist da für eine seltsame religiöse Praxis, \*dass man sich heutzutage zu Fuß zu einem Ort begibt, \*wo man doch Autos hat und Flugzeuge. Diese Art von Frömmigkeit und religiöser Praxis, die kann man sozusagen nachvollziehen in diesem Spiel\*\*\*\*“

Zwar drängt sich an dieser Stelle der Eindruck auf, dass heutige Studierende die interreligiöse Bedeutung des Pilgerns in der Erkenntnis sehen, dass nicht nur Christen zeitweilig ein unverständliches Handeln zeigen. Von größerer Bedeutung scheint aber vor allem die bewusste Anregung zu eigenem Fragen zu sein. Spannend wäre es vor diesem Hintergrund in Erfahrung zu bringen, ob der neue Gebrauch des Pilgerns („Der Weg ist das Ziel“) auch für Angehörige anderer Religionen als (Interpretations-) Möglichkeit eigenen Handelns in Betracht kommt.

#### 4.4 *Vertrautes aus anderer (fremder) Perspektive sehen (oder diskursives Verstehen statt assoziativer Allegorese*

Während in den voran stehenden Beispielen aktuelle Neuinterpretationen eines traditionellen Gebrauchs von Artefakten gewürdigt wurden, kommen im Folgenden Beispiele zur Sprache, in denen prinzipiell Vertrautes durch Vertiefung erschlossen werden soll.

Der dritten Jacobigruppe, der Kanzelgruppe, ging es darum, Wirkungen des Gebrauchs ihres Artefakts zu beschreiben.

I 3: „Wir haben uns überlegt, was die Kinder mit einer Kanzel verbinden! Also wenn ich mir meinen 14-jährigen Sohn anschau, der langweilt sich oft ziemlich. Wenn vor allem während der Predigt, der Pastor in schwarz, vielleicht noch ein bisschen fülliger, mit lauter Stimme die Gemeinde verdonnert, dann ist das irgendwo ein bisschen Furcht einflößend und nicht unbedingt Vertrauen schaffend. Dadurch wird eine Distanz aufgebaut zwischen Pfarrer, Gemeinde, Konfirmanden! Und diese Distanz kann man durch so ein Konzept –hoffentlich – beseitigen.“

Dieser Ansatz ist zunächst biographisch motiviert. Er stellt die Angsterfahrung als Wirkung ins Zentrum. Zwar wird diese von den übrigen Gruppenmitgliedern möglicherweise nicht unbedingt geteilt, auf jeden Fall aber scheint sie ernst genommen. Die Studierenden schlagen daher vor, entsprechenden Erfahrungen mit einem Perspektivenwechsel zu begegnen. Die Kinder sollten ausprobieren, wie es sich anfühlt, wenn man auf der Kanzel steht und vielleicht auch (eigene) Texte vortragen:

K 3: „Also wir haben gesagt, dass die Kinder da hoch gehen und etwas sagen können und was die dann da sagen /das ist jetzt blöd gesagt/ das wird man auch vom Bildungsstand abhängig machen. Es gibt vielleicht welche, die sich, wenn sie da stehen, einfach mit denen unten unterhalten wollen, /um zu sehen/, wie fühlt es sich überhaupt an, wenn man da oben steht, und auf die Leute runter guckt. Vielleicht fühlen sich auch andere dazu hinzugezogen, einfach etwas aus der Bibel vorzulesen, und vielleicht auch ein bisschen zu philosophieren, dem kann man dann ein bisschen den Gang lassen. Vielleicht 10 Minuten Zeit, in denen man das einfach ausprobieren kann. Vermutlich fühlen sich die Kinder da oben ganz anders, als wenn sie hier unter stehen würden.“

Die vierte Jacobigruppe beschäftigte sich mit einem Fenster von Johannes Schreiter. Dabei stand auch hier prinzipiell Vertrautes im Vordergrund. Die Studierenden gingen davon aus, dass die von ihnen avisierten Konfirmanden im Sonntagsgottesdienst zwar der entsprechenden Fenster regelmäßig ansichtig würden, sie sich aber nicht oder nur in geringem Maß mit deren Bedeutung beschäftigt hätten. Daher planten sie, das (un)eigentlich Vertraute zu thematisieren, um auf diese Weise eigenständige Lernprozesse in Gang zu setzen:

P 1: „Also die Jugendlichen kennen, bevor wir hier sind sowohl den Psalm 22 als auch die Matthäusstelle (27 f). Und sie kennen auch das Fenster, weil sie ja jeden Sonntag kommen. Warum könnten wir uns jetzt aber dieses Fenster aussuchen?“

N 2: „Also sie sind einfach vertraut mit dem Raum und auch mit den Fenstern! Und verstehen sie vielleicht gar nicht, so dass wir Ihnen eine Anleitung geben wollen – exemplarisch – wie man sie unter Umständen auch lesen kann! \*\*\*“

Die dritte Gruppe der Christophorus-Kirche hatte sich mit dem Adi Holzer Bild, Die schwarze Sonne, beschäftigt. Das Bild zeigt auf der rechten Seite den Gekreuzigten

vor einem Hochhaus. Auf der linken Seite purzelt ein überdimensionierter rot gewandeter Clown vom Kreuz in den Himmel hinein. Über ihm fliegt eine Taube mit Ölzweig. Die schwarze Sonne hat dem Bild seinen Namen gegeben.



**Abbildung : Adi Holzer, Die schwarze Sonne, Christophorus, Göttingen**

Vor diesem Hintergrund unterbreitete die Gruppe einen Vorschlag, der mögliche Schwierigkeiten im Umgang mit der Darstellung des vom Kreuz purzelnden (Auferstehungs-)Clowns antizipieren sollte. Dabei standen die eigenen Christusbilder der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Die Bilder sollten ihnen durch das vergleichende Hinzuziehen älterer und zeitgenössischer Christusbilder bewusst gemacht, durch den Auferstehungsclown aber regelrecht „provoziert“ werden. Auffällig war dabei, dass die Studierenden es nicht bei der methodischen Provokation beließen, sondern ein Bewusstsein für den auch architektonisch greifbaren Perspektivenwechsel anbahnen wollten:

E 2: „Wenn sie dann – das kann man auch nachfühlen – wenn sie dann also in einer nächsten Einheit, diese Christusbilder miteinander vergleichen, dann stehen sie vor der Frage, was für ein Christusbild wird kommuniziert in der Kirche? Man hat zunächst einmal die Wahrnehmung, den Vergleich, die Brüche, die Unterschiede. Darüber hinaus sollen danach die Schüler motiviert werden, ihr eigenes Christusbild, ihre eigene Vorstellung davon in den Blick zu bekommen. Vielleicht kann man sie provozieren, \*ob sie das eine lieber mögen oder das andere oder vielleicht ein völlig anderes selber haben. Das lässt sich im Unterricht wunderbar aufgreifen, in dem man zum Beispiel dieses Bild austeilt, aber die linke Hälfte verdeckt hält, so dass der Clown nicht darauf ist. (Und dass man die Schüler dazu anhält), das Bild dann zu ergänzen. Dabei können sie ihren eigenen Christus dann mit in das Bild integrieren, wobei sicherlich ganz unterschiedliche Ergebnisse heraus kommen können. Man kann das gut auswerten, indem man das Ganze geschichtlich und theologisch auslegt. Es hat jetzt nicht nur eine Art \*Paradigmenwechsel in der Kirchenarchitektur gegeben: von dem Blick auf Gott mit seiner Größe und Erhabenheit hat sich die Perspektive gewandelt, auf den Kirchenbesucher, bei dem jetzt bestimmte Assoziationen und Eindrücke ausgelöst werden sollen. /.../ Und die Ziele dieser Unterrichtseinheit wären natürlich neben diesem Wahrnehmen von Kirche und dem Orientieren im kirchlichen Raum, dass man die verschiedenen Christusbilder wahrnimmt, dass man sie beschreibt, dass man sie erkennt, und dass man sie deuten kann und dass man sein eigenes Christusbild damit abgleicht oder sein eigenes darin sogar wiederfindet. \*\*\*“

Insgesamt ist also Folgendes festzuhalten: Die Kanzel sollte durch bewussten Gebrauch einem Perspektivenwechsel zuarbeiten. Ein Schreiter-Fenster wurde zum Ausgang einer intensiveren Beschäftigung außerhalb der Liturgie. Der

Auferstehungsc clown führte direkt in die Auseinandersetzung mit Christusbildern hinein, um auch hier einem Perspektiven-wechsel zuzuarbeiten. Dabei wurden kunst- und baugeschichtliche Perspektiven mit einbezogen.

Ob sich vor diesem Hintergrund die These aufrecht erhalten lässt, Kirchenpädagogik führe zum religiösen Biotop Jurassic Park? Wir zumindest hatten an dieser Stelle einen anderen Eindruck: Der verfremdende Gebrauch eines vertrauten Artefakts wirkte offensichtlich darauf hin, sich der besonderen Verantwortung für das einzelne Artefakt bewusst zu werden.

#### *4.5 Gibt es einen religionspädagogischen Kern? Reflexionen zu Passionsfrömmigkeit, Gerechtigkeit und Christusbildern!*

Die Auswahl der (Göttinger) Kirchen hatte nicht nur die Überprüfung der von Mertin formulierten (Anti-)Thesen im Blick – hier ging es vor allem um den offenkundigen Widerspruch zwischen historischen Legitimationsmodellen von Kirchen(raum)pädagogik und deren faktisch-praktischer „Missachtung“. Die Dozenten hatten sich im Vorfeld auf Schlüsselkategorien verständigt, die den Unterschied zwischen einem artefaktzentrierten und einem gebrauchorientierten Ansatz verdeutlichen sollten. Für die Jacobi-Kirche ergab sich aus der Dominanz von Altar und Schreiter-Fenstern das Oberthema „Passionsfrömmigkeit“<sup>63</sup>, die Christophorus-Kirche wurde wegen des Gemeindemottos, der Christophoruslegende, aber auch ihrer direkten Nachbarschaft zu entsprechenden Behinderteneinrichtungen unter die Schlüsselkategorie der „Gerechtigkeit“<sup>64</sup> gestellt.

Den Studierenden waren diese Themen von der Ausschreibung des Seminars her zwar bekannt, eine spezifische Thematisierung durch die Dozenten erfuhren beide Begriffe aber nicht. Interessant scheint nun, dass die Videoaufzeichnungen nicht wenige Passagen enthalten, die diese Themen auf besondere Weise reflektieren und spiegeln.

Die Studierenden der Schreiterfenstergruppe stellten bei der Präsentation ihres Unterrichtskonzepts für eine Konfirmandengruppe die Gottesverlassenheit Jesu als spezifisches Interpretament der Passion ins Zentrum. Dabei ging es der Gruppe, die sich aus Pfarr- und Lehramtsstudierenden zusammensetzte, weniger um einen kognitiven, als vielmehr um einen emotionalen Zugang zur Erfahrung der Gottverlassenheit. Das Fenster diente ihnen dazu, einen spezifischen Zugang zum Passionsbericht des Matthäusevangeliums zu entwickeln. Insofern nahmen sie ihren Ausgang nicht bei dem eigentlichen Artefakt, sondern bei dem matthäischen Passionsbericht:

---

<sup>63</sup> Hier ist u.a. auf die Interviews der beiden Jacobi-Kirchenpastoren hinzuweisen. Vgl. Anhang 2.1. Auf der diachronen Ebene spielt dabei etwa die Tatsache eine Rolle, dass der Kirchenvorstand Johannes Schreiter mit der Ausgestaltung von Psalm 22 beauftragt hatte. Dabei stand die Passionstheologie des Bernhard von Clairvaux geprägten Altars im Hintergrund. Vgl. RÖCKELEIN 2005.

<sup>64</sup> Für Christophorus lässt sich entsprechendes nicht nur dem Gründungsdokument entnehmen, das ausdrücklich auf Mt 25 verweist. Auch die Festschrift zur Einweihung der Kirche hebt darauf ab, dass die besondere Gerechtigkeit der Christen im Fokus der gemeindlichen Aktivitäten steht. Die Gerechtigkeit wird hier im Sinne der Nachfolge-Ethik Bonhoeffers bzw. seiner Vorstellung, dass Kirche eine Kirche für andere ist, begriffen. Vgl. Festschrift zur Einweihung der Christophoruskirche, Göttingen 1964. In der Christophoruskirche vermittelte uns darüber hinaus die Pastorin Elke Reichardt im direkten Seminargespräch am 24.4.2010 entsprechende Einsichten. Dafür sei auch ihr herzlich gedankt.

N 4: „Das Ziel (...) soll sein, die Passion Jesu, diese Gottverlassenheit, die er am Kreuz hat, was ein schwieriges Thema ist, in den Fokus zu rücken. Die Konfirmanden sollen so ein bisschen eine Ahnung bekommen, was das bedeuten kann, \* diese Gottverlassenheit, /so ein bisschen/ ein Gefühl. Das soll nicht erklärt werden, denn das kann ein 80-jähriger Pfarrer auch nicht erklären, was das letzten Endes bedeutet. Es geht aber darum, zumindest \* so ein Gefühl dafür zu geben (und dafür zu sensibilisieren), was diese Gottverlassenheit an dieser Stelle bedeutet.“

Der Einspruch erfolgte umgehend, zumal offensichtlich die versprachlichte Erklärung für den Referenten selbst unbefriedigend geblieben war. Der Vorschlag, das Leid Jesu am Kreuz durch die in den dunklen Farben des ersten Fensters versinnbildlichte Gottverlassenheit zu erläutern, wurde als religionspädagogisch problematisch angesehen:

C 8: „Also ich hätte eine Frage. Dieses erste Fenster, wieso ihr darauf gekommen seid. Das ist ja deprimierend, so depressiv, oder? Wenn man diese totale Gottverlassenheit darstellen will und es dann auch noch zum Thema Leid kommt, dann ist es ja gerade [...]. Ich fände es vielleicht schön, wenn man dann tatsächlich das Fenster zur Hoffnung hinzu nimmt, oder so! Klar, ihr wolltet natürlich mit dem ersten anfangen und das ist auch am schönsten, aber ihr hört dann natürlich in der Stunde auf mit solch einem Thema totale Gottverlassenheit und ich weiß nicht, also ich finde, \*\*\*“

In ihren Reaktionen geschieht dann aber Spannendes. Die anwesenden Studierenden bieten ein ganzes Spektrum an Lösungen an. Dabei rückt das Fenster als solches in den Mittelpunkt, sein bedeutsamer (nicht-selbstzweckhafter) Gebrauch kommt zur Sprache.

Zunächst geht es dabei um die grundsätzliche Möglichkeit, der in der Gottverlassenheit zum Ausdruck kommenden Verzweiflung des einzelnen Subjekts eine positive Stimmung gegenüberzustellen:

P 4: „Das es ist nicht bei diesem Gottverlassenheitsgefühl bleibt!“

N 5: „Ja, da.“

P 5: „Also so kann man da nicht herausgehen!“

N 6: „Ja also, das Fenster hat ja auch Hoffnung und auch diese ersten neun Verse des Psalms haben Hoffnungsmomente, aber ich glaube schon, dass es ganz wichtig ist, dass die Konfirmanden mit einer gewissen Spannung aus dem Unterricht herausgehen. Es sollte nicht alles weggewischt werden, sondern sie sollen das Leid aushalten lernen bis zur nächsten Stunde. Und dann kommt ja danach die Hoffnung, denn der Hoffnungsschimmer – und das ist ja wirklich ein Hoffnungsschimmer in diesem Bild –, der ist ja da drin. Also ich glaube schon, dass sie es lernen sollten – so zumindest die Woche lang – damit umzugehen.“

Darüber hinaus forderten die Studierenden sich gegenseitig dazu auf, zu reflektieren, ob man Konfirmanden und -innen ein Nachdenken über das eigene Leid in Verbindung mit Jesu Tod und Sterben überhaupt zumuten könne. Die Studierenden, die dies befürworteten, erblickten eine Möglichkeit des Umgangs mit dem Problem in dessen kirchenjahreszeitlichem Bezug: Für Konfirmanden handele es sich nicht um eine Erstbegegnung mit dem Tod, sie wüssten, dass Ostern auf Karfreitag folge.

Eine alle Teilnehmer überzeugende Begründung fanden die Studierenden an dieser Stelle allerdings nicht.<sup>65</sup>

Im Folgenden wurde gemeinsam überlegt, ob man das Problem der Gottverlassenheit nicht auch aus einer grundsätzlich anderen Perspektive angehen könne. Eine Studierende spielte auf einige weitere Darstellungen der Passion Jesu an:

G 3: „Also meine Frage wäre jetzt, ob, wenn Ihr auf den Kreuzestod eingehen wollt und dann auf die Gottverlassenheit, ob ihr nur das Matthäusevangelium nehmen wollt oder ob Ihr auch andere Kreuzesdarstellungen hinzuzieht – wie zum Beispiel auch die aus dem Johannesevangelium oder andere, die es ja auch hier in der Kirche gibt: also zum Beispiel diesen Altar, dieses eine Bild, wo das Kreuz ja fast ein Baum ist, wo das Kreuz ja auch etwas Lebendiges ist etwa im Unterschied zu dem vorangehenden Bild mit dem Kreuz [der Geißelungsszene, A.R.] oder im Unterschied zu dem ganz abstrakten Bild.“

Zwar war im gemeinsamen Nachdenken eine gewisse Perspektivenvielfalt entstanden. Die problematischen Folgen eines selbstzweckhaften bzw. – referentiellen Zugriffs blieben aber zumindest bei einem Referenten bis zum Ende sichtbar:

N 11: „Ja, also das war erst einmal für eine Stunde geplant und wir haben versucht, das Thema einzugrenzen. Aber zu Deiner Frage: das Kreuz auf dem Altar das soll ja gerade auch den heilsgeschichtlichen Zusammenhang ausdrücken, der Lebensbaum stammt aus dem Holz der Arche Noah, und dieses wiederum vom Baum, an dem der Apfel dran war. Das Bildmotiv bedient einen Typus, der im Mittelalter häufig verwendet wurde<sup>66</sup>. Das kann man machen, aber für 45 Minuten wäre das zu viel. Aber wie gesagt, im Konfirmandenunterricht gilt ja ein bisschen der Grundsatz, der Lehrplan bin ich, der Pfarrer. Mir wäre wichtig, dass das wirklich ein Block ist von der Passion bis Ostern. Es ist natürlich erkennbar, dass es am Ende diese Wendung geben wird, aber es geht mir darum /wenn ich jetzt etwa ein größeres Konzept gestalten würde/ wirklich zu zeigen, dass die Passion etwas Schlimmes ist. Man sollte das kirchenjahreszeitlich betrachten und wirklich durchhalten, statt die Linien jetzt mit Adam aufzubrechen. Das ist anstrengend, auch für den Pastor ist das wirklich anstrengend, aber es ist gewinnbringender als das sofort wegzuwischen.“<sup>67</sup>

In der Christophorus-Kirche rückte bei der Auseinandersetzung mit dem Taufstein aus den 1960er Jahren das Thema „Gerechtigkeit“ in den Vordergrund. Die Studierenden sprachen zunächst die grundsätzliche Bedeutung des Angenommenseins an, die die Taufe für sie als Gruppe besaß. Vor diesem Hintergrund kam die aktuelle Situation der von ihnen avisierten Zielgruppe in den Blick:

Z 3: „Also wir haben Individuum und Gemeinschaft jetzt einander gegenübergestellt \* so mehr oder weniger. Wir waren zuerst beim Individuum, dabei dass man

---

<sup>65</sup> Zwar boten die Studierenden im Fortgang prinzipiell mögliche Zugänge zu dem Schreiter-Fenster. Ein wesentliches Problem schien aber in dem vorgängig zweckgebundenen Gebrauch des Fensters zu liegen: Dieses sollte durch die Bibelstelle lediglich erläutert, nicht aber als eigenständiges Artefakt betrachtet werden.

<sup>66</sup> Vgl. etwa MÜHLSTEDT 1999, 108, 113, 141ff.

<sup>67</sup> Inwiefern das Aushalten des Leides Jesu für heutige Jugendliche „gewinnbringend“ sei, wurde bis zum Schluss von eigentlich nicht begründet. Insofern scheint dieses Beispiel die Folgen eines nicht nicht-selbstzweckhaften (fundamentalistischen?) Gebrauchs abzubilden.

angenommen ist durch die Taufe und dann waren wir bei den Leistungen, weil die Schülerinnen und Schüler, an die wir gedacht haben, ja kurz vor dem Abi sind, also vor dem Abschluss und da haben wir dieses Gemeinschaftsgefühl nicht. Man ist aufgenommen, angenommen, ohne jetzt eine Leistung erbringen zu müssen, aber dann hat man auch eine gewisse Verantwortung durch die Taufe. Und da kamen wir dann zu dem Gemeinschaftsgefühl..“

Dozent 1.1.: „Gerechtigkeit?\*\*\*“

Z 4:/.../ „also Verantwortung.“

Aus der Frage nach einer Verbindung der widersprüchlichen Erfahrung von Angenommensein und aktueller Vereinzelung durch schulische Selektion („Leistungen“) erwuchs deren religionspädagogische „Transformation“: Nicht um eine den Einzelnen über seine Leistungen definierende Gerechtigkeit, sondern um die Verantwortung für die gesamte Gemeinschaft solle es bei der Unterrichtsstunde gehen. Die Verantwortung aber müsse aus der Taufe erwachsen.

Dabei wurde von den Studierenden auch gegenüber den Dozenten darauf insistiert, dass der Rückbezug auf den nachhaltigen, nicht-selbstzweckhaften Gebrauch der Taufe eine neue Dimension von Gerechtigkeit eröffne: Verantwortung werde möglich auf Grund des Angenommenseins. Insofern scheint hier nicht nur ein Indiz für einen religionspädagogischen Übersetzungsvorgang vorzuliegen. Ein alltagssprachliches Verständnis von (Leistungs-) Gerechtigkeit und eine im Rahmen des Nachdenkens über Taufe erwachsende neue Auffassung von Gerechtigkeit wurden miteinander ins Gespräch gebracht und im Begriff der „Verantwortung“ verdichtet.

Und schließlich provozierte der auferstandene Clown des Adi Holzer Bildes entsprechende Reflexionen. Dass es sich hier um eine massive Infragestellung des Vertrauten handelte, wurde von allen Beteiligten thematisiert. Gleichwohl ging es nicht um eine selbstzweckhafte Legalität („Darf man das?“), sondern es wurde überlegt, welchen weiteren Gebrauch man von einem solchen Christus machen könne:

E 1: „Wir sehen den auferstandenen Christus hier als Clown und haben das als Bruch empfunden im Vergleich zu den anderen Christusbildern, die wir heute und gestern gesehen haben, [...] Also erst mal in der Jacobi-Kirche. Sie sollen also suchen, wo ist Christus abgebildet, da hat man dann den Altar natürlich, aber auch das Fenster über dem Altar, wo Christus am Kreuz hängt - und das ist ja sehr sehr eindrücklich -, und dann bei der Kanzel nochmal und man findet hier und da dann auch Christus abgebildet und das Ganze ergibt dann ein Bild, das von der Kirche an sich transportiert wird. Und jetzt unsere Leitfrage: Welches Christusbild transportiert eine Kirche? Was wird für ein Christus kommuniziert? Wir würden also die gleiche Frage stellen, wie zuvor in der Jacobi-Kirche und dann später auf den Clown verweisen um dann eben diesen stilistischen Bruch auch ein bisschen so zu provozieren, um eben das Christusbild der Schüler oder auch eine Art Pietätsempfinden der Schüler – das ist ja nun auch schon etwas anstrengend: Jesus als Clown, das begegnet einem ja nicht oft - , ein bisschen zu strapazieren. Also auch darauf hinzuweisen, dass das auch an dieser Stelle ein Christusbild sein soll.“

Auch hier setzte der reflektierende Gebrauch zunächst eine spezifische „Fragehaltung“ frei. Der das eigene (Selbst-)Verstehen irritierende vergleichende Gebrauch der Christusartefakte führte in die seminarinterne Auseinandersetzung. Dabei kam schließlich auch zur Sprache, dass die Anschaffung des Bildes mit dem auferstandenen Christus als Clown innerhalb der Gemeinde höchst umstritten war:



Dozent 1.1.: „Also diese Formen sind ganz wichtig, wobei mich jetzt interessieren würde, ich hab da auch jetzt keine Antwort, wie gehen Schüler mit dieser Clownsfigur um? Wie konnotieren wir das mit der Auferstehung und all diesen Dingen, die da drin stecken mögen?“

Kirchenpädagogin1: „Haben sie damit entsprechende Erfahrungen in der Gemeinde?“

Dozent 1.2.: „Ich habe das mehrfach in Seminaren behandelt mit dem ‚Ensor‘<sup>68</sup>, das ist ganz schwierig, Christus auch als Clown zu akzeptieren.“

Pastorin 3: „Also für die Gemeindeglieder /es war sehr umstritten, ob dieses Bild überhaupt hierher soll/[war das nicht einfach]. Es gab massiven Widerstand, denn es gab einige, die gesagt haben, ja, das ist es, was unsere Zeit prägt, und es gab viele eher traditionell geprägte, die damit gar nichts anfangen konnten. Es war weit vor meiner Zeit, das ist Anfang der 80er Jahre gewesen [...].“

Dozent 1.3: „Ja, überhaupt ist das theologisch schwer greifbar, was hat Christus mit einem Zirkusclown zu tun? Mit so einem banalen Zirkusclown, was für eine spinnige und phantasievolle Idee, die ja auch das drin steckt! Was hat das hier alles mit Christus zu tun?“

E 4: „Das ist ja, wenn auch bedauerlich, gerade interessant. Wann wurde das Bild aufgehängt?“

Pastorin 4: „Ich glaube Anfang der 80er\*\*\*“

E 5: „Das ClownsBild oder das Clownsmotiv, das ist ja auch medial immer wieder anders verwertet worden, so kennen sicher einige von uns Stephen King<sup>69</sup>, da ist ja der Clown Bestandteil von Horror [Zustimmung durch diverse Stimmen] er ist auch brutal, aber das ist ja gerade das Böse daran, das hat ja was richtig Fieses, dass der Clown, der eigentlich lustig sein soll, dessen einziges Produkt Spaß sein soll, zur Angstfigur wird. Gerade deswegen aber glaube ich, ist das ja immer wieder aufgegriffen worden, ein böser Clown, ein zynischer Clown. Aber gerade deswegen passt das extra nicht.“

Am Ende war offensichtlich nicht nur die ästhetische Perspektive geweitet: auf James Ensor, aber auch auf Stephen King wurde ausdrücklich Bezug genommen. Die Diskussion bewegte sich in eine Richtung, in der in der selbstkritischen Rückschau vor allem die Frage nach dem Umgang mit der Gottverlassenheit noch einmal hätte thematisiert werden müssen. Stand doch am Ende die Einsicht, dass der Hinweis auf Stephan King nicht nur irgendwie unpassend sei: „deswegen passt das extra nicht!“ (E5).

Die Studierenden gaben insgesamt zu erkennen, dass sie die einzelnen Artefakte auf eine Weise in Beziehung gesetzt hatten, die neues (kritisches) Fragen, in ihren Übersetzungsbemühungen Transformationsprozesse erkennen, vor allem aber (religions-) pädagogische Sensibilität entstehen ließ. Das Letzteres vor allem an dem eigentlich „misslungenen“ Beispiel der Schreiter-Fenster geschah – die Studierenden hatten ein Artefakt zu Illustrationszwecken verwendet, nicht aber dessen eigene Dignität beachtet –, spricht für die Bedeutung der Frage nach dem nicht-selbstzweckhaften Gebrauch. Insofern sollte nachdrücklich in Zweifel gezogen

---

<sup>68</sup> ENSOR 1889.

<sup>69</sup> KING (1986) 2005.

werden, dass Kirche unter kirchenpädagogischem Einfluss zu einer „geilen location“ mutiere.

#### 4.6 Pädagogische Perspektivenwechsel

Die Aufzeichnungen geben schließlich auch (religions-) pädagogisch höchst Relevantes zu erkennen. Dies gilt an dieser Stelle weniger für die bereits erwähnten methodischen Überlegungen zum Thema Schatzsuche, den Umgang mit dem Auferstehungs-Clown oder die Forderung nach Achtsamkeit für die kleinen Dinge. Im Folgenden sei vielmehr auf grundsätzliche Veränderungen hingewiesen und auf neue Perspektiven aufmerksam gemacht.

Angehende Pfarramtsstudierende plädierten etwa dafür, die Kanzel von den Kindern und Jugendlichen in Besitz nehmen zu lassen:

I 3: „Wir haben überlegt, mit den Kindern zu erkunden, wozu eine Kanzel dienen kann. Da steht nicht nur der Pfarrer da oben und erzählt etwas. Wer will darf sich dann auch da hinstellen und was pfeifen, was singen, was flüstern und die anderen können dann schauen, ob sie das verstehen. Ob sie das noch hören können, um somit auf den Punkt zu kommen, dass die Kanzeln erhöht sind in den alten Kirchen aus akustischen Gründen. Denn damals hatte man kein Mikrofon, keine Lautsprecheranlage, somit musste der Pfarrer beim Predigen gut verstanden werden. Heute stellen sich viele Pfarrer nicht mehr auf die Kanzel, weil es Mikros gibt. Somit ist dann auch diese Distanz ein bisschen geringer.“

Schülerinnen der Oberstufe nehmen als „objektive Beobachter“ am Abendmahl teil. Der Ritus soll aus distanzierter Perspektive erfahren werden – der Vorschlag kam auch hier von Seiten angehender Pfarrer und Pfarrerinnen:

K 3: „Und da haben wir zuerst einmal den Altar, bei dem wir überlegt haben, wie das eigentlich jetzt mit dem Abendmahl ist. Als erstes haben wir uns überlegt in einer ersten Sitzung in der Schule zu fragen, wie war das denn mit Jesus am Kreuz, wie war das mit dem letzten Abendmahl, wieso redet man denn vom Opfer? Was hat die alte Kirche, was haben die Leute damals gesagt oder aufgeschrieben? Was hat Luther gesagt, oder aufgeschrieben? Die Texte sind so auszulegen, dass die Schüler immer mitbekommen, worum geht es, was war früher? In einer zweiten Sequenz sollte man dann in eine Kirche gehen und an einen Abendmahlsgottesdienst mit der Gemeinde zusammen als ganz normaler Besucher/...!“

L 3: „\*\*\*aber nicht nur als Besucher, sondern als objektiver Besucher teilnehmen. Es geht darum, dass man den Blick darauf richtet, wie verhalten sich eigentlich Gemeindemitglieder beim Abendmahl! Ja sozusagen, wie verhält sich eigentlich der [...]!“

Während vorstehende Beispiele überwiegend einen funktionalen (zweckhaften) Gebrauch von Artefakten beschreiben, der in einer (ersten) Phase der Bewusstwerdung dessen, aus welchem Grund man etwas tut, zumindest vorgängig, also etwa aus Gründen eigener Rechenschaft sinnvoll sein kann, zeigten sich auch Ansätze einer religionsdidaktischen Metareflexion.

Zurückhaltend und zögerlich formulierte eine Studierende bei der Betrachtung der Schreiter-Fenster Überlegungen, die Elemente symboldidaktischen Arbeitens zu beinhalten schienen:

O 1: „Wir haben dann für uns überlegt, was denn für uns ein Fenster darstellt, jetzt einmal unter Absehung von dem Bild. Was denken wir, /.../ was soll ein Fenster überhaupt darstellen, was soll es sein? Und wir haben es in Beziehung gesetzt zu der Eingangstür: \*gleiche Form, ja auch gleiche Funktion, man lässt etwas rein, wir kommen rein und können raus gucken. Wenn man sich an einem Ort befindet, speziell in der Kirche, dann ist man in einem geschlossenen Raum, es ist etwas Eigenständiges, eventuell ein Hohlraum, aber wir können jetzt nicht besonders sehen wie etwa bei diesen Fenstern, die hier abgebildet sind, was jetzt genau draußen stattfindet. Und draußen kann man auch nicht sagen, was jetzt drinnen stattfindet. Es scheint zwar Licht rein, aber es ist trotzdem geschlossen.“

Der Zugriff wurde zwar von ihrer Gruppe unter Hinweis auf ein „populäres Medium“ abgewehrt. Es war aber erkennbar, dass gerade der Gebrauch konkreter Artefakte zum Vergleich mit anderen Gebrauchsformen, in diesem Fall mit dem alltäglichen Umgang, herauszufordern scheint:

N 3: „Vielleicht noch ein Wort zu den Fenster, dass wir nämlich davon ausgegangen sind, dass Kinder, wenn sie an eine Kirche denken, an solche Fenster denken. Es könnte sein, dass Ihr Kirchenbild, Ihr architektonisches Kirchenbild so ist, dass die bunten Fenster dazu gehören und vielleicht nicht erst, seit dem „Glöckner von Notre Dame“, eine Kirche hat einfach besondere bunte Fenster! Also davon sind wir ausgegangen, dass die Kinder mit dieser Erwartungshaltung hier auch reingehen!“

Das kostbare Eingangsportal der Christophorus-Kirche erfuhr eine spezifische, zwischen sakral und profan alternierende „Reflexion“, nachdem die Studierenden diese Tür mit einem Bibelvers (Joh. 10,9) in Beziehung gesetzt hatten.



**Abbildung : Portal Christophorus, Göttingen**

D 2: „Ja, also wir hatten verschiedene Gedankenansätze, die wir nicht weiter verfolgt haben. Und zwar war das auch einmal der Gedanke, die Tür ist ja die Trennung zwischen profan und sakral, und mit diesem Bibelvers, in dem ich mich darauf einlasse, durch die Tür Christus hindurch zugehen, bewege ich mich auch von dem Profanbereich in den Sakralbereich und in dem Moment, in dem ich bereit bin, durch eine Kirchentür, durch ein Kirchenportal hindurch zugehen, kann ich auch eine gewisse Bereitschaft voraussetzen, sich überhaupt mit dem Gedankengut der Religion auseinanderzusetzen. Ich gehe ja nicht in eine Kirche rein, ohne damit eine bestimmte Intention zu verbinden. Und mit dem Hin und Hergehen habe ich auch die Möglichkeit wieder herauszugeben.“

Dozent 2.1.: „[...] ich möchte nur noch eins zu bedenken geben. Mit dem profan/sakral würde ihr Impuls: was gefällt mir, was gefällt mir nicht – nicht unbedingt zusammengehen, oder?“

A 4: „Das ist ja auch ein anderer Ansatz, der da im Vordergrund steht, das müsste man dann anders aufarbeiten.“

D 3: „Das sind einfach so Gedanken, die wir gehabt bei der Assoziation Tür, Tor, Kirche, wie hängt das jetzt zusammen! Und wie geht das jetzt mit diesem Bibelvers zusammen!“

A 5: „Also, das ist mir jetzt noch nicht so ganz klar. Also mit Himmel und Erde, mit diesem Ansatz haben wir uns so jetzt nicht beschäftigt, auch weil wir es gar nicht wussten,“

Pastorin1: „Aber jetzt innen drin ist die Schöpfungsgeschichte“. [Die Pastorin führt im Folgenden aus, dass auch andere Christen und Religionen das Gemeindezentrum nutzen. Gehen etwas buddhistische oder hinduistische Gruppen unter dem Portal hindurch, kommt es nicht selten zu verwundertem oder auch verblüfftem Inne halten.]

A 6: „Ja aber das war auch [...] nicht der erste Blick, auf den wir uns gerichtet haben, sondern der erste Blick ging tatsächlich auf die Tür! Und nicht auf das, was dahinter liegt!“

Die gemeinsame Beschäftigung mit den Artefakten führte schließlich auch zur religionsdidaktischen Methodenreflexion. Ob es sich um symboldidaktische Annäherungen (Schreiter-Fenster, Christophorus-Portal) handelte, um die dem Gesamtraum angemessene Unterscheidung von sakral und profan, die kostbare Materialkerygmata oder deren Öffnung für andere Religionen, in der beobachtenden Rückschau ist erkennbar, dass der Ansatz mit Elementen verschiedener religionsdidaktischer „Konzepte“ kompatibel ist.

Dass die gemeinschaftliche Frage nach dem subjektiven Gebrauch der Artefakte auf der hochschuldidaktischen Ebene vielfältige Zugänge frei setzt, scheint uns daher am Ende außer Frage zu stehen. Umso wichtiger wird es daher, auf der Ebene des Religionsunterrichts konkrete Transformationen zu erarbeiten. Dabei wachsen gerade der „community of practice“ – wie später dann in Oldenburg geschehen – neue Partizipationsaufgaben zu.<sup>70</sup>

## 5. Konsequenzen und Ausblick

1. Artefakte in und an Kirchenräumen weisen die Frage nach heiligem Ort oder religiösem Raum an den jeweiligen Nutzer zurück und halten sie damit religionspädagogisch betrachtet offen.
2. Unsere erste These, dass Artefakte durch ihre Struktur in besonderem Maße geeignet sind, für Studierende Zugänge zum Kirchenraum zu entwickeln, hat sich bestätigt. Sie ist aber dahingehend zu modifizieren, dass schriftliche und mündliche Zeugnisse eines entsprechenden Gebrauchs die Ausbildung eines eigenen Zugangs befördern.
3. Ob die gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit Artefakten Hilfestellungen für die Ausarbeitung konkreter Unterrichtsentwürfe gewährt (These 2), ist an

---

<sup>70</sup> Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops sei für ihre kritisch-anregenden Rückfragen gedankt.

dieser Stelle begründet zu vermuten. Zwar zeigen erste Seminararbeiten, dass sich der Ansatz als gewinnbringend erweist. Für weitergehende Schlussfolgerungen bedarf es aber eines neuerlichen Forschungsdesigns.

4. Die Auswertung der von den Studierenden nach dem artefaktorientierten Konzept erarbeiteten und im Seminar präsentierten Unterrichtsentwürfe ergab folgende weitergehende Befunde:
  - a) Das Gelingen kirchenpädagogischer Begegnungen hängt von der Auseinandersetzung mit dem eigenen Idealbild von Kirche ab. Die prägende Kraft der idealisierten Heimatkirche kann durch vorgängiges Bewusstmachen dieses Sachverhalts einem professionellen Zugang weichen. Hilfreich scheint dabei die vergleichende Betrachtung von Kirchengebäuden unterschiedlicher Baustil-Epochen.
  - b) Artefakte, die intentional für eine spezifische Praxis „geschaffen“ sind – wie etwa der Kupferkessel für das Gebet oder die Jakobsmuschel für das Pilgern –, können neue Gebrauchsweisen aus sich heraussetzen. Berücksichtigt man dabei, dass der Protestantismus ein stets zu reformierendes Gebilde ist, so können entsprechende Verschiebungen als (ur)evangelisch bezeichnet werden.
  - c) Der sich über der Auseinandersetzung mit dem konkreten Gebrauch eines Artefakts einstellenden Frage nach einem entsprechenden Gebrauch in anderen Religionen ging die Einsicht voraus, dass religionspädagogisches Fragen systematisch erlernt werden kann. Während die Artefakte (wie etwa Kupferkessel bzw. Jakobsmuschel) aus lerntheoretischer Perspektive betrachtet das Fragen nach Gebet bzw. Pilgern provozierten, übte der *gemeinsame* Gebrauch das Fragen nach interreligiöser Bedeutsamkeit gewissermaßen ein.
  - d) Verschiedene Perspektivenwechsel ermöglichten, „vertraute“ Gegenstände neu in den Fokus zu rücken. Dabei war das Bestreben erkennbar, an und für sich vertrauten, jedoch gleichwohl fremd gebliebenen Gegenständen durch Rückgriff auf kunst- und architekturgeschichtliche, vor allem aber religiös-theologische Befunde Tiefenschärfe zu verleihen.
  - e) Eines besonderen Kirchenraums – im Sinne etwa der Epoche vor dem zweiten Vatikanum (Mertin) – bedarf es offensichtlich nicht. Der artefaktorientierte Ansatz ist mit Kirchenräumen aus unterschiedlichen Epochen kompatibel. Dabei stellt der artefaktorientierte Ansatz insbesondere das bedeutsame Lernen im Sinne eines nicht-selbstzweckhaften Entdeckens und Verknüpfens einzelner Artefakte heraus. Während von einem selbstzweckhaften bzw. selbstreferentiellen Gebrauch dringend abzuraten ist, kann ein zweckhafter Gebrauch in einer (ersten) Phase der Bewusstwerdung durchaus hilfreich sein.
  - f) Kirchenraumpädagogisch betrachtet sollte nicht ein den Alltag unterbrechendes Event, sondern die Gelegenheit, eigene subjektive (Be-)Deutungen auszuprobieren, im Zentrum stehen. Wenn dies im Seminar vor allem unter Rückgriff auf zeitgenössische Artefakte gelang, so impliziert dies nicht den Verzicht auf ältere Artefakte – auch diese dürften entsprechende Transformationsprozesse beflügeln können. Deren Einsatz setzt jedoch die

vorgängige Suche nach (geschichtlichen) Zeugnissen eines konkreten Gebrauchs *unbedingt* voraus.

g) Es gibt eine Verantwortung für das betroffene Subjekt. Gerade wegen dieser vorrangigen Verantwortung für das Subjekt ist auch eine besondere Verantwortung für das konkrete Objekt zu übernehmen. Insofern er diese besondere Verantwortung betont, könnte sich der artefaktorientierte Ansatz als eine Alternative zu herkömmlichen „Praxen“ erweisen. Unterbleibt die sich ihrer wissenschaftlichen Verantwortung bewusste Beschäftigung mit dem konkreten Artefakt, dann droht der Kirchenraum in der Tat zu einem Jurassic Park (Mertin) zu werden.

h) Das Eintreten für die Artefakte impliziert in keinem Fall, dass auf andere kirchenraumpädagogische Verfahren grundsätzlich zu verzichten wäre. Den im Seminar und bei der Auswertung gewonnenen Einsichten entspricht am ehesten die Integration jener Ansätze in ein artefaktorientiertes Gesamtkonzept.

5. Ein Religionsunterricht, der Kirchenraumpädagogik aus artefaktorientierter Perspektive betreibt, wird sich an folgenden Ergebnissen orientieren können: Nicht ein historisches Legitimationsmodell im Sinne eines „Wurzelbaums“ (Mertin), sondern das Nachdenken über das eigene Kirchenbild sollte am Anfang stehen. Darüber hinaus müssten im Umgang mit den Artefakten und ihrem Gebrauch folgende Einsichten und Aspekte zum Austrag kommen: die „protestantischen“ Umformungen älterer Traditionen, Perspektivenwechsel im Umgang mit „vertrauten“ Artefakten, die Initiierung von bedeutungsvollem Fragen vor dem Hintergrund des Zusammenspiels von bedeutsamem Lernen und nicht-selbstzweckhaftem Gebrauch der Artefakte, die Verabschiedung des Idealraumgedankens zugunsten der Initiierung grundsätzlicher Übersetzungsleistungen und religionspädagogischer Transformationsprozesse, die Integration von Elementen aus anderen religionsdidaktischen Konzepten. Ob der artefaktorientierte Ansatz im Religionsunterricht zur Ausbildung einer nachhaltigen Partizipation im Sinne des bedeutsamen Lernens führt, das wird die „community of practice“ aller Religionslehrerinnen und -lehrer zu entscheiden haben.

## Literatur

- BEYER, FRANZ-HEINRICH (<sup>2</sup>2009), Geheiligte Räume. Theologie, Geschichte und Symbolik des Kirchengebäudes, Darmstadt.
- BÖHME, KATJA (2007), Kirchenräume erschließen, in: LUDWIG RENDLE (Hg.) Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München, 230-244.
- DEGEN, ROLAND (1998), „Echt stark hier!“. Kirchenräume erschließen. Aufgaben – Typen – Kriterien, in: DERS. / HANSEN, INGE (Hg.), Lernort Kirchenraum: Erfahrungen – Einsichten – Anregungen, Münster / New York, 5-19.

- ENSOR, JAMES (1889) Der Einzug Christi in Brüssel.
- GLOCKZIN-BEVER, SIGRID (2002), Was der Kirchenraum lehrt, in: DIES. / SCHWEBEL, HORST (Hg.), Kirchen – Raum – Pädagogik, Münster, 163-194.
- GRÜNBERG, ERIKA (2006), Jacobs Traum von der Himmelsleiter. Bilddidaktik in der Kirchenpädagogik, in: Kirchenpädagogik. Zeitschrift des Bundesverbandes Kirchenpädagogik e.V., 1/2006, 4-10.
- GRÜNBERG, WOLFGANG (2006), Der Raum schaffende Gott – „Deus in minimis maximus“, in: Magazin für Theologie und Ästhetik 42/2006, URL: <http://www.theomag.de/42/wog2.htm>. [Zugriff: 11.10.2010].
- HEUMANN, JÜRGEN (2009), Kompetenzen, Standards und kein Ende... Von der Gefahr religionspädagogischer Kritikabstinz, in: Loccumer Pelikan 3/2009, 107-109.
- HOFMANN, RENATE (2008), Religionspädagogische Kompetenz. Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen, Hamburg.
- HORÁK, VITĚZSLAV (2004), Bildspiele. Untersuchungen zur Gebrauchstheorie der Bedeutung von Bildern, Regensburg.
- KING, STEPHEN (2005), Es. Roman, Berlin (1986).
- MERTIN, ANDREAS (2002), Die Kirche als Jurassic-Park? Oder: Lässt sich religiöses Raumgefühl pädagogisch klonen? in: GLOCKZIN-BEVER, SIGRID / SCHWEBEL, HORST (Hg.), Kirchen – Raum – Pädagogik, Münster, 115-145.
- MÜHLSTEDT, CORINNA (1999), Die christlichen Ursymbole, Freiburg / Basel / Wien.
- POSCHARSKY, PETER (1966), Kirchen von Olaf Andreas Gulbransson, München.
- ROGGENKAMP, ANTJE (2008), Back to the roots?! Kirchgänge im Religionsunterricht, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 2, 163-182.
- ROTHGANGEL, MARTIN (2009), Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik, in: Loccumer Pelikan 3/2009, 103-106.
- RUPP, HARTMUT (2006), Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart.
- RUPP, HARTMUT (2006), Die Kirchnererschließung und ihre Methoden, in: DERS., Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart, 228-303.
- SANDER-GAISER, MARTIN (2006), Erarbeitung systematisch-theologischer Themen in sozial-konstruktiver Unterrichtsperspektive, in: BÜTTNER, GERHARD (Hg.) Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart, 160-178.
- SANDER-GAISER, MARTIN (2008), Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 1, 275-294.
- SCHNELL, HUGO (1999) Kunstführer Nr.1142 (St. Jacobi, Göttingen), 2. Aufl., Regensburg.
- SCHNURER, KATHARINA / MANDL, HEINZ (2004), Wissensmanagement und Lernen, in: REIMANN, GABI / DERS. (Hg.), Psychologie des Wissensmanagements, Göttingen, 53-65.

- SCHWEBEL, HORST (2002), Die Kirche und ihr Raum. Aspekte der Wahrnehmung, in: GLOCKZIN-BEVER, SIGRID / DERS. (Hg.), Kirchen – Raum – Pädagogik. Münster, 9-30.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH / KLIEMANN, PETER (2007), Religion unterrichten lernen. 12 Fallbeispiele, Neukirchen.
- STRÜBING, JÖRG (2008), Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden.
- SUCKALE, ROBERT (2005), Das Hochaltarretabel der St. Jacobi-Kirche in Göttingen als Geschichtsdokument, in: CARQUE, BERND / RÖCKELEIN, HEDWIG (Hg.): Das Hochaltarretabel der St. Jacobi-Kirche in Göttingen, Göttingen, 69-99.
- VERWOLD, CHRISTIAN (2006), Die Christophorus-Kirche. Predigt vom 17.9.2006, Göttingen.
- VOLP, RAINER (1994), Gastfreie Orte. Über die stille Botschaft von Kirchenräumen, in: Kunst und Kirche 1/1994, 42-44.
- WOLFSON, MICHAEL (2002), Der Altar der St. Jacobi-Kirche, in: TIEDEMANN, DIRK (Hg.), Im Innern das Gold des Himmels. Der Flügelaltar der St. Jacobi-Kirche, Göttingen, 41-62.
- WOYDACK, TOBIAS (2005), Der räumliche Gott. Was sind Kirchengebäude theologisch, Schenefeld.

*Dr. Antje Roggenkamp, Privatdozentin für Praktische Theologie an der Georg-August-Universität Göttingen.*



**Anhang 1: PD Dr. Antje Roggenkamp / Prof.Dr. Jürgen Heumann:  
Säulen der Erde / Kirchenpädagogisches Hauptseminar (Vorbereitung für die  
Göttinger Gruppe):**

*Wir empfehlen folgendes Vorgehen:*

1. Gang zur Kirche
2. Lektüre einschlägiger Kirchenführer
3. Gespräch mit Kirchenführer/Küster/Pfarrer
4. Vertiefung mit kirchenpädagogischer Literatur: Handbuch von Hartmut Rupp, Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2006.

*Das Referat selbst sollte umfassen:*

1. Darstellung des Themas
2. (mögliche) Referatsaspekte: 1. Form (Stil/Funktion) 2. Aussage (Bedeutung) 3. Nutzung
3. (ggf.) Hinweise auf eigene Erschließung: 1. Wahrnehmung; 2. Erklärung

*Vorbereitung des Gangs durch die Jacobi-Kirche am 23.4.10*

Erkunde die Jacobi-Kirche, hrsg. v. ev.-luth. St. Jacobi-Kirchengemeinde, Göttingen, o.J.

Im Innern das Gold des Himmels. Der Flügelaltar der Göttinger St. Jacobi-Kirche, hrsg. v. TIEDEMANN, DIRK u.a. (2002), Göttingen.

Göttingen. Geschichte einer Universitätsstadt. Bd. 1. Von den Anfängen bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges, hrsg. v. DENECKE, DIETRICH / KÜHN, HELGA-MARIA (1987), Göttingen.

Göttingen. Geschichte einer Universitätsstadt. Bd. 2. Vom Dreißigjährigen Krieg bis zum Anschluss an Preußen – Der Wiederaufstieg als Universitätsstadt (1648-1866) hrsg. v. BÖHME, ERNST / VIERHAUS, RUDOLF (2002), Göttingen.

Göttingen. Geschichte einer Universitätsstadt. Bd. 3. Von der preußischen Mittelstadt zur niedersächsischen Großstadt. 1866-1989, hrsg. v. THADDEN, RUDOLF v. und TRITTEL, GÜNTER J. (1999) unter Mitwirkung von OHSE, MARC-DIETRICH, Göttingen.

ROGGENKAMP, ANTJE (2008), Back to the roots?! Kirchgänge im Religionsunterricht, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 2, 163-182.

SCHNELL, HUGO (1999), Kunstführer Nr.1142 (St. Jacobi, Göttingen), 2. Aufl., Regensburg.

*(mögliche) Referatsthemen: Turm, Raum, Fenster, Prinzipalstücke*

*Vorbereitung des Gangs durch die Christophorus-Kirche am 24.4.10*

POSCHARSKY, PETER (1996), Kirchen von Olaf Andreas Gulbrandsen, München, 85-87.

SCHNELL, HUGO (1973), Der Kirchenbau des 20. Jahrhunderts in Deutschland, München / Zürich, 171; 210.

VERWOLD, CHRISTIAN, Die Christophorus-Kirche. Predigt vom 17.9.2006, Göttingen 2006.

*(mögliche) Referatsthemen: Turm, Raum, Fenster, Prinzipalstücke*

Lektüre für alle:

KOCH, ERNST (1998), Die Wirkungsgeschichte der Reformation für den Kirchenbau, in: DEGEN, ROLAND / INGE HANSEN (Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen, Münster, 201-211.

WALTER, GERHARD (1998), Der Kirchenbau des Mittelalters als Bedeutungsträger, in: Degen, Roland /Inge Hansen (Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen, Münster, 181-210.

## **Anhang 2.1.**

**Georg-August-Universität Göttingen**

**Hauptseminar: Die Säulen der Erde:**

**Kirchgänge in Göttingen und Oldenburg.**

**Seminar zu relevanten Kirchbauten aus fünf Jahrhunderten**

**SoSe 2010**

**Dozentin: PD Dr. Antje Roggenkamp**

**Referentin: XX1**

**Datum: 23.042010**

### *Der Kirchenraum der St. Jacobi-Kirche in Göttingen*

Entstehungszeit der St. Jacobi Kirche: 1361-1400

Erster Bau der Kirche (Burgkapelle) um 1200 durch Heinrich den Löwen; wegen Platzmangel erteilte Herzog Ernst 1350 Erlaubnis zur Vergrößerung

#### 1. Elemente der gotischen Baukunst

Strebepfeiler am Außenbau, Kreuzrippengewölbe, Spitzbogen

Neuartiges Stützensystem im Kircheninneren ermöglicht hohe Räume, Kirchenwände haben kaum noch tragende Funktion, Möglichkeit der großen Glasfenster→ Wandmalerei verliert an Bedeutung, Glasmalerei erlebt Blütezeit

#### 2. Raum der Jacobi-Kirche

Hallenkirche; ein Mittelschiff, zwei Seitenschiffe

Tiefenwirkung:

Gewölbe des Mittelschiffes geht ohne Triumphbogen in den Chorraum über  
gleichbleibende Höhe, enge Stellung der Pfeiler, querrrechteckige Mittelfelder und nahezu quadratische Seitenfelder des Kreuzgewölbes

Westeingang: „Vorhalle“ als überwölbter Raum zwischen zwei Strebepfeilern: fortschrittliche Gestaltung

#### 3. Besonderheiten des Kirchenraums

##### *Die Säulen*

Ausmalung der Jacobi-Kirche: Rekonstruktion der Ausmalung von 1470/80

Maler im 15. Jh. entdeckten Zentralperspektive; experimentierten seitdem auch mit optischen Täuschungen

Säulen im Mittelschiff: je nach Standort entsteht Eindruck der Verjüngung der Säulen nach oben oder unten → Zöllnersche Täuschung: eine von Johann Karl Friedrich Zöllner erstmals beschriebene optische Täuschung, durch die parallelen Linien mit schrägen Querstrichen nicht parallel erscheinen.

Säulen unter der Westempore: Würfelsäule → Wahrnehmung eines dreidimensionalen Würfels bereits Interpretation, da Würfel nur zweidimensional abgebildet ist; bei längerer Betrachtung eines dreidimensional dargestellten Würfels wechselt die Wahrnehmungsperspektive immer wieder zwischen den zwei Ansichten „von unten“ bzw. „von oben“ (Neckerwürfel)

### *Deutung der Säulen*

Die Säulen können als Glaubensbekenntnis in Farben und Form angesehen werden. Die ehemalige Burgkirche steht fest gegründet, getragen von Säulen, die Stabilität symbolisieren – sie ist gegründet auf Traditionen. Gleichzeitig verkümmert die Kirche, wenn sie nicht in Bewegung ist und bleibt. Die Säulen strahlen Bewegung aus, wodurch sie dazu einladen, sich selbst zu bewegen und die Perspektive zu wechseln. Glaube ist Perspektivenwechsel. Eine andere Sicht auf das Leben und die Welt. Das spielerisch Leichte, gepaart mit dem fest Gegründeten ist eine Mischung, die anstecken möchte zu Glaubensheiterkeit, zum Perspektivenwechsel und zum beschwingten Gotteslob. *(nach Pastor Harald Storz)*

Die Säulen stehen für Palmen. Sie symbolisieren den Einzug Jesu in Jerusalem. Sie begleiten den Gläubigen auf dem Weg in den Chorraum, das „Himmlische Jerusalem“. Im Vorrübergehen kann man den Eindruck bekommen, dass die Säulen zu tanzen beginnen. *(nach Pastor Dirk Tiedemann)*

#### 4. Schlussstein

Schlussstein des Gewölbes im Chorraum: Lamm mit der Siegesfahne

Bezug zum Altar

Lamm als Symbol für den gekreuzigten und auferstandenen Christus

Schlussstein als „Indiz dafür, dass auch die Sicht auf die Welt heilsgeschichtlich-allegorisch geprägt ist: In ihr stehen die Dinge nicht nur für sich selbst, sondern haben einen höheren, geistigen Sinn“.<sup>71</sup>

### **Literatur**

BIELEFELD, KARL-HEINZ / UNCKENBOLD, DIETER (1953), Die Gotischen Pfarrkirchen in Göttingen. Eine kurze Bau- und Stilgeschichte, Göttingen.

SAGNER, KARIN (2003), Wie erkenne ich die Kunst der Gotik, Stuttgart.

SCHNELL, HUGO (1999), Kunstführer Nr. 1142. Ev.-luth. St. Jacobi-Kirche Göttingen, Regensburg.

SUCKALE, ROBERT (2005), Das Hochaltarretabel der St. Jacobi-Kirche in Göttingen als Geschichtsdokument, in: CARQUE, BERND / RÖCKELEIN, HEDWIG (Hg.), Das Hochaltarretabel der St. Jacobi-Kirche in Göttingen, Göttingen, 69-99.

---

<sup>71</sup> SUCKALE 2005, 75.

## Anhang 2.2.

### Verf.: XX2 Der Flügelaltar der Göttinger St. Jacobi-Kirche – Handout zum Blockseminar am 23.04.10

„Im Jahr des Herrn 1403 [...] wurde dieses Werk vollendet, das geschaffen wurde zur Ehre Jesu Christi und seiner Mutter, der ruhmvollen Jungfrau Maria, (und) des heiligen Jacobus[...].“

Der Altar, der für den Neubau der St. Jacobi-Kirche in Auftrag gegeben wurde, steht seit 600 Jahren der Altar genau an dem Ort, für den er hergestellt wurde. Der Künstler ist nicht bekannt.

Stil: norddeutsche Ausprägung des „Internationalen Stils“. (Internationale Gotik, Weicher Stil, seit Mitte des 14. Jh.)

Altarretabel: ursprünglich Auszeichnung und Schmuck des Altartisches, auf dem das eucharistische Opfer dargebracht wird. Der Göttinger A. ist als Flügelaltar besonders: er besteht aus einem feststehenden Mittelschrein und 2 Paar beweglicher Flügel (geöffnet: etwa 7 Meter breit), getragen von einer Predella mit 13 Spitzbögen

→ 3 mögliche Ansichten für: Werkstage, Sonntage, Feiertage.

Gewidmet dem hl. Jakobus, weshalb vor dem Hintergrund mittelalterlicher Vorstellungen davon ausgegangen werden kann, dass auch hier irgendwelche Primär- oder Sekundärreliquien eingebaut wurden (nicht mehr vorhanden).

#### *Alltagsseite*

Die Außenseite zeigt Darstellungen von 8 Szenen aus dem Leben des heiligen Jakobus. Unter den Szenen befindet sich jeweils eine deutsche Inschrift, die die Szene beschreibt. Die Leserichtung ist wie üblich, allerdings: linke Seite biblisch, rechte Seite legendär. (aus der *legenda aurea*, *Jacobus de Voragine*, 1263 – 1273)

#### *Sonntagsseite*

Um eine Hierarchie zur Außenseite herzustellen, ist die Innenseite auf Goldgrund gemalt, der Nimbus von Jesus ist prächtiger und die Rahmen der Darstellungen sind als Säulenstruktur wiedergegeben. Die Szenen sind reduziert auf primäre Bildelemente, die Aussage steht stets im Vordergrund.

Obere Reihe: Verkündigung bis Taufe - Untere Reihe: Passion und Auferstehung. Wunder und Gleichnisse etc fehlen. Die obere Zeile ist auch Teil des Marienlebens, bis auf die Taufe ist sie überall zu sehen, der Altar wurde der Inschrift nach ja auch für sie geschaffen. Die Passionsdarstellung hat einen didaktischen Hintergrund: Betrachten (*meditatio*) und Mitleiden (*compassio*) sollen den Gläubigen zur Nachfolge Jesu (*imitatio*) führen.

#### *Festtagsseite*

Sowohl inhaltlich als auch optisch ist die F besonders. Die vergoldeten Figuren haben auch keine erzählende Wirkung mehr, sondern schaffen an hohen Feiertagen eine himmlische Sphäre. Wieder sind architektonische Elemente strukturgebend, etwa gotische Turmbaldachine. In diesem Bild ist Maria die Königin des Himmels, somit sind ihre 7 Freuden im Altar komplett wiedergegeben.

### Die Figuren und ihre Attribute

*(Von links nach rechts)*

Elisabeth Brotschale	Katharina Rad	Martin Mitra	Matthias Buch, Beil	Andreas Andreaskreuz
Matthäus Buch	Johannes Kelch	Jakobus d. Ä. Pilgerstock	Christus	Maria
Jacobus d. J. Walkerstange	Petrus Schlüssel	Paulus Buch, Schwert	Bartholomäus Messer	Thomas Lanze
Nikolaus Mitra	Ma. Magdalena Salbgefäß	Dorothea Korb		

### *Der Schmerzensmann*

Gleichzeitig als Mensch und Gott abgebildet, stellt der S einen besonderen Bezug zur Eucharistie her. (Gregorsmesse) Eingerahmt wird er durch 12 Propheten: Habakuk, Amos, Jeremia – Maleachi, Jesaja, Sacharja – Baruch, Ezechiel, Hosea – Daniel, David, Micha.



## **Anhang 2.3.**

**Georg-August-Universität Göttingen**

**Hauptseminar Praktische Theologie:**

**Die Säulen der Erde: Kirchgänge in Göttingen und Oldenburg.**

**Seminar zu relevanten Kirchbauten aus fünf Jahrhunderten**

**Dozenten: PD Dr. Antje Roggenkamp-Kaufmann, Prof. Dr. Jürgen Heumann**

**Sommersemester 2010**

**Referent: XX3**

*Du sollst dir kein Bildnis machen... Die Schreiterfenster von St. Jacobi Göttingen*

Johannes Schreiters Biografie

\* 8. März 1930 in Annaberg-Buchholz (Erzgebirge)

1949-1957 Studium der Bildenden Künste

1963-1987 Professor für Bildende Künste in Frankfurt

Entstehungsphasen der Fenster von St. Jacobi

1992: Anfrage an Schreiter

1995: Entwurf

1997: Einbau der ersten drei Fenster

1998: Einbau der Fenster 4 und 5

Dezember 2003: Einbau von Fenster 6

### ***Wegbereiter und Vertreter der nichtfigurativen Kunst im 20. Jh.***

*Kasimir Malewitsch (1878-1935)*

Suprematismus: Gegenstandslosigkeit als Prinzip der Kunst

*Ad Reinhardt (1913-1967)*

malte ausschließlich schwarze Bilder & in drei Farbtönen: Rot, Blau, Gelb

Kunst muss gegenstandslos sein, damit sie von anderen nicht vereinnahmt werden kann

Gegenstandslosigkeit ist eine Möglichkeit zur Transzendenz  
Reinhardt entwickelte die „Klammer“

*Barnett Newman (1905-1970)*

malte großformatige Farbfelder mit schmalen Streifen, sogenannten „Zips“, die Schreier übernimmt

Farbfeld soll das Hier-Sein des Betrachters deutlich machen und ihn Unendlichkeit und Erhabenheit im Gefühl der emotionalen Überwältigung erfahren lassen

→ Zips sollen diese Unendlichkeit aufreißen und zum Nachdenken über das Hier-Sein bewegen

*Marc Rothko (1903-1970)*

nutzte überwiegend dunkle Töne

Gegenstandslosigkeit dient der Durchbrechung des logischen Denkens der westlichen Welt

entwickelt die „Farbbahnen“, die Schreier übernimmt

## **Literatur**

BESSER, YVONNE (2009), Religiöse Bildsprache der nichtfigurativen Moderne. Der Fensterzyklus zu Psalm 22 von Johannes Schreier in der Jacobi-Kirche Göttingen, Frankfurt.

GERCKE, HANS / VOLP, RAINER (Hg.), Glasbilder. Johannes Schreier, Bd.1/2, Darmstadt 1988/1989-1997.

## **Anhang 2.4.**

**Georg-August-Universität Göttingen**

**Theologische Fakultät**

**Sommersemester 2010**

**Hauptseminar Kirchenpädagogik: Die Säulen der Erde**

**PD Dr. Antje Roggenkamp/ Prof. Dr. Jürgen Heumann**

**Referentin: XX4**

*Die Fenster der Christophorus-Kirche zu Göttingen (Hubert Distler)*

a) Die fünf Nordfenster (im Rücken der Gemeinde):

Größe der einzelnen Fenster orientiert sich an der Deckenhöhe (→ entwickeln so Dynamik), wodurch der Raum als Ganzes vergrößert wirkt.

Form erinnert an Fenster gotischer Kirchen (Unterschied: asymmetrische Spitze).

Unklares Glas ermöglicht guten Lichteinfall im Rücken der Gemeinde, schafft aber eine gewisse Trennung zur Außenwelt.

b) Die kleinen Buntglasfenster an den Seitenwänden (jeweils fünf auf beiden Seiten):

Form und Größe erinnern an Fenster von Wehrkirchen (Kirche als Ort des Schutzes und der Sicherheit).

Treppenartige Anordnung schafft eine Dynamik, die auf die Altarfenster hinausläuft und auf sie deutet.

c) Die Altarfenster:

Beinhalten ein farbiges Mosaik (Lila, Sonnengelb), welches in den Reliefs an den Altarwänden und an der Empore wieder aufgenommen wird (schafft so eine Verbindung zur Gemeinde).

Innere Dynamik der Mosaik erzeugen eine Verbindung zwischen „Himmel und Erde“, welche durch einen Lichteinfall in den Raum übertragen wird (→ Gemeinde).

Unterstützen die Intention des Altars, indem sie durch das warme Licht auf Gott verweisen.

## Anhang 2.5.

### Referentin: XX5

#### *Der „Raum“ der Christophorus-Kirche in Göttingen*

##### *Historisches und Grundsätzliches*

Nach dem 2. Weltkrieg war im Norden von der Gemeinde St. Jacobi und im Süden der Petri Gemeinde in Weende ein neues Wohngebiet entstanden, in dem hauptsächlich Ostvertriebene und Flüchtlinge lebten.

Notwendigkeit eine neue Kirche zu bauen für neu entstandene Gemeinde.

Olaf Gulbransson aus München (1916-1961) gewann den Wettbewerb und erhielt den Auftrag; – nach seinem Tod von örtlichem Architekturbüro nach seinen Plänen erbaut; 31. Oktober 1962 Grundsteinlegung (Reformationstag).

##### *Biblisches Gemeindemotto*

„Was ihr getan habt, einem unter diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir getan“ Mt 25,40 als Kriterium der Aufnahme ins Himmelreich, während des Weltgerichtes. Dieses Gemeindemotto hatte sich die neue Gemeinde selbst gegeben.

##### *Namensgebung der Kirche/Legende*

Christophoros († um 249) Märtyrer, einer der 14 Nothelfer der mittelalterlichen „legenda aurea“.

Patron aller Reisenden und vieler anderer. Einer der bekanntesten Märtyrer.

##### *Außenraum*

- an die Umgebung angepasst in Material (Backstein) und Form (Turm).
  - Backsteingotik typisch für Norddeutschland.
  - Turm zur Identifizierung durch die Form, keine Konkurrenz in der Höhe mit der Umgebung.
- zur Straße hin und an den Seiten geschlossener Baukörper.
  - Wehrkirche, Schutz gegenüber Umwelt.
- Teil eines Gemeindezentrums.
  - Gemeinschaft der Gemeinde wichtig – Priestertum aller Gläubigen, neue religiöse Heimat für die Flüchtlinge.

##### *Innenraum*

- quadratischer Grundriss des Sakralraumes, Zentralbau;
  - Augustin: Quadrat als Sinnbild der Gerechtigkeit,
  - in allen Architekturepochen, meist als Monumentalbau,
  - Vierungsquadrat als Kreuzung zwischen Lang- und Querschiff.
- durchhängende Decke an 2 „Zipfeln“ hochgehoben, Zeltdach;
  - Bundeszelt des Volkes Israel während der Wanderschaft; enthält das Allerheiligste (Ex 26,1-14),

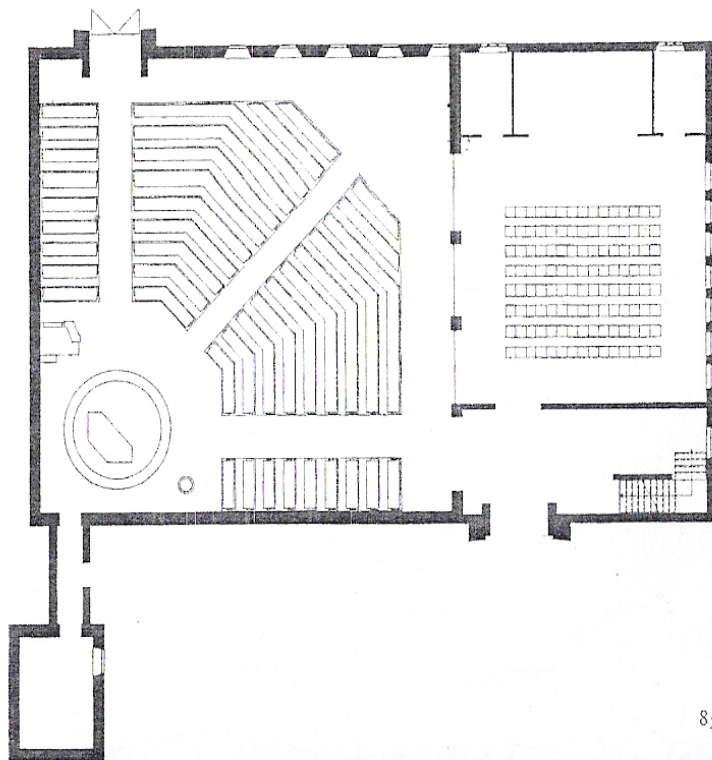
- Quadratischer Grundriss in 2 Dreiecke aufgeteilt – Trinität?
- unter dem höchsten Punkt des Kirchendaches steht der Altar,
- unter dem zweithöchsten Punkt des Daches, gegenüber des Altars öffnete sich ursprünglich der Gemeindesaal, Erweiterungsmöglichkeit des Gottesdienstraumes– Priestertum aller Gläubigen, Gemeinde war sehr wichtig geworden.
- Decke verschalt mit dunklen Holzpanelen, besondere Konstruktion für gute Akustik;
  - Schwerpunkt des Gottesdienstes auf das Wort, hohe Wertung der Predigt.
- Boden mit Wegen aus Stein, unter der Bestuhlung aus dunklem Holz;
  - Korrespondenz mit der Holzverschalung der Decke,
  - Wege weisen auf das theologische Zentrum, den Altar und den Taufstein, hin.
- weiße Wände gestaltet durch Fensteröffnungen, angedeutete Pilaster aus Sichtbeton und den 2 Türen bzw. Toren;
  - Wie können die Sichtbetonpilaster und die Fenster gezählt werden?
  - Bogenförmige Torlaibung aus Sichtbeton – romanische Kirchenportale.
- halbkreisförmige Empore mit Orgel und Platz für den Chors gegenüber des Altars, zum Gemeindesaal hin durchbrochene Wand durch Arkaden,
  - Bogenförmige Arkaden und angeglichene L– Romanische Kirchen und Klöster;
- Arkaden der Empore führen Sichtbetonpilaster weiter,
  - Strebpfeiler der gotischen Hallenkirchen?

Dies ist nur ein Ausschnitt dessen, was in der Kirchenarchitektur der Christophorus-Kirche gelesen werden kann.

Olaf Gulbransson sah den Bau einer Kirche als die „größte Bauaufgabe“ an, die einem Architekten gestellt werden kann. Er versuchte die äußere Gestalt mit dem Inhalt in Deckung zu bringen und setzte sich mit den theologischen Anforderungen der einzelnen Gemeinden auseinander. Er wusste, dass eine Kirche in einer bestimmten Hinsicht ein funktioneller Bau war, aber ohne einen „Zweck“. „Der Bau der Raum geben soll für die Begegnung der Menschen mit Gott, ist in erster Linie nicht an den Zweck gebunden, sondern an den Sinn. [...] Dabei scheint es wesentlich, alles Überflüssige wegzulassen, nur in größter Einfachheit und mit verständlichen Mitteln den Raum, das Gehäuse, die Schale zu schaffen. Einmal hat jemand gesagt: wie zwei Hände, die sich schützend um die Gemeinde legen. Diesem Ziel hat der Bau zu dienen. Er soll nicht repräsentieren. Er soll tragen, schützen, sammeln. Er soll selbst das tun, was in ihm geschieht.“

## Literatur

GULBRANSSON, OLAF (1966), Gedanken zum Kirchenbau; in: POSCHARSKY, PETER, Kirchen von Olaf Gulbransson, München, S.7-11.



## **Anhang 2.6.**

**Georg-August-Universität Göttingen**

**Theologische Fakultät SS 2010**

**Religionspädagogik**

**Hauptseminar: Die Säulen der Erde - Kirchgänge in Göttingen und Oldenburg**

**Referent: XX6**

### *Die Prinzipalstücke der Christophorus-Kirche in Göttingen*

Olaf Andreas Gulbransson (1916-1961) entwarf die meisten Prinzipalstücke zu seinen Lebzeiten selbst. In der Christophorus-Kirche übernahm dies jedoch der Bildhauer Karl Heinz Hoffmann, nachdem Gulbransson tödlich verunglückt war. Lediglich die Verortung der Prinzipalstücke geht auf Gulbransson zurück.

#### *Gestühl*

Im 3.Jh. stand in den frühen Kirchen die Kathedra (lat. cathedra = Sitz), ein Lehrstuhl für den Bischof. Rund um den Bischofssitz saßen die Presbyter. Später bekamen auch Priester, Lektoren und Ministranten Stühle, wohingegen die Zuhörenden weiter standen.

Das änderte sich durch die Reformation. Man baute Bänke in die Kirchen ein, damit die Gemeinde der Predigt besser folgen konnte.

Gulbransson ging von der Erfahrung aus, dass sich Zuhörer um den Redner meistens in einer Ellipse anordnen und richtete das Gestühl nach dieser Form aus.

#### *Taufstein*

Im Urchristentum wurde in Flüssen und stehenden Gewässern getauft (Apg 8,36-39; 16,13ff.). Um unabhängig von der Witterung zu sein, baute man Taufhäuser mit eingelassenem Becken. Allmählich wurden sie zum Bestandteil der Kirchen.

Im Mittelalter entwickelte sich daraus der Taufstein, der sich am Eingang der Kirche befand. Dies symbolisierte, dass man durch die Taufe in das Christentum aufgenommen wird.

In der Reformation rückte der Taufstein in die Nähe von Altar und Kanzel. Nach 1945 ordnete man die Prinzipalstücke in lutherischen Kirchen parallel an, um anzuzeigen, dass Gott an allen drei Orten präsent ist und handelt.

Gulbransson folgte diesem Schema. Durch die kelchförmige Gestaltung von Hoffmann passt der Taufstein zum runden Unterbau von Altar und Kanzel und lädt zur Gemeinschaft um den Täufling ein.

### *Kanzel*

Ältester Predigtort war die Kathedra, von wo der Bischof im Sitzen predigte. Gegen Ende des 4. Jhs. gibt es den Ambo, einen erhöhten Ort für die Lesungen.

Erst im 13. Jh. entstand die Kanzel, weil die Bettelmönche oft im Freien predigten, um viele soziale Schichten zu erreichen. Sie bauten sich hierzu eine transportable Redestätte. Das Prinzip der Kanzel wurde von nun an beim Kirchenbau berücksichtigt. Sie befand sich im Schnittpunkt von Gemeinde- und Altarraum (lat. cancelli = Schranken des Altarbereichs).

Durch die Reformation ordnete man die Kanzel zunächst im Mittelpunkt des Raumes an. Eine Besonderheit mancher lutherischer Kirchen ist der Kanzelaltar. Hierbei ist der Altar mit der darüber stehenden Kanzel verbunden, wodurch die Gleichwertigkeit von Abendmahl und Predigt zum Ausdruck gebracht wird.

Für Gulbransson war das Abendmahl der Mittelpunkt des Gottesdienstes. Er wollte deshalb die Kanzel axial hinter dem Altar bauen, aber er folgte der Tendenz im Nachkriegsdeutschland, Altar, Taufstein und Kanzel auf derselben Ebene anzulegen.

### *Altar*

Die ersten Christen benutzten für das Abendmahl einen Tisch aus dem Hausgebrauch mit Leinentuch. Gegen Ende des 2. Jhs. wird der Altar zur festen Einrichtung in den Kirchen. Das Wort Altar leitet sich von lat. adolere („verbrennen“) ab, was auf die Herkunft als Opfertisch aus dem heidnischen Bereich verweist.

Ab dem 3. Jh. entwickelte sich der Märtyrerkult und man feierte das Abendmahl auf entsprechenden Gräbern. Man begann mit der Zeit, Märtyrerreliquien zu trennen, um sie unter den Altären zu deponieren. Aufgrund der Zunahme von Heiligen und unterschiedlichen Reliquien entstanden im 7. Jh. viele Nebenaltäre.

Die Lutheraner ließen die Nebenaltäre unbenutzt und konzentrierten sich wegen des Abendmahls auf den Hauptaltar.

Heutzutage finden am Altar viele verschiedene Rituale statt (z.B. Segnung, Trauung u.a.). Er gilt als Ort der besonderen Gottespräsenz.

Gulbransson setzte ihn darum in den Schnittpunkt der beiden Gänge, eingerahmt von Kanzel und Taufstein. Trotz der Dreiheit wird damit die zentrale Bedeutung des Altars für die Gemeinde unterstrichen. Dem entspricht, dass das Dach der Kirche seinen höchsten Punkt auf der vertikalen Altarachse erreicht. Im Rücken der Gemeinde, die sich elliptisch um die Prinzipalstücke versammelt, befindet sich die Orgel, damit sich der Ton in der Weite des Raumes ausbreiten kann.

Den Studierenden sei herzlich für Ihre Überlassung der Seminarunterlagen gedankt, A.R.



### **Anhang 3.**

#### *5.1 Prof. Dr. Jürgen Heumann/PD Dr. Antje Roggenkamp: Vorschlag zur Erarbeitung eines Unterrichtsentwurfes*

Sie entscheiden selbst, mit wem Sie in den folgenden 90 Minuten zusammenarbeiten. Die Gruppen sollten nicht mehr als 4 Personen umfassen. Schön wäre es, wenn sich Göttinger und Oldenburger Studierende „mischen“ könnten! Wichtig ist des Weiteren, dass Sie einen, die Selbstorganisation der Gruppe fördernden Chef sowie einen Protokollanten bestimmen, der Ihre Überlegungen notiert. Günstig wäre auch ein Zeitwächter.

#### *I. Die potentielle Zusammensetzung Ihrer Unterrichtsgruppe:*

Entscheiden Sie zunächst, welche Gruppe Sie in den Blick nehmen mögen: a) Schüler/ innen oder Konfirmanden/innen b) Primar- oder Sekundarbereich c) kirchlich oder kirchendistanziert sozialisierte Kinder oder Jugendliche d) Klassen- oder Jahrgangsstufe e) städtisch oder ländlich geprägt.

#### *II. Auswahl des Gegenstandes („Ortes“):*

Überlegen Sie gemeinsam, welcher Gegenstand Sie so fasziniert, dass Sie sich länger mit ihm beschäftigen mögen. Klären Sie dabei zunächst Ihr Wissen über diesen Gegenstand (a) Überlegen Sie anschließend, welchen Stellenwert der Gegenstand in Ihrem eigenen Leben hat oder erhalten könnte (b). Dabei können Sie Ihre Leitwörter/Leitfragen heranziehen!

#### *III. Erörterung der didaktischen Struktur Ihres Gegenstandes durch Leitfragen*

1. Welche Bedeutung hat der Gegenstand im Leben der Kinder und Jugendlichen? Welche Bedeutung sollte er aus pädagogischen Gründen in ihrem Leben haben?
2. Worin liegt die besondere Bedeutung des Gegenstandes für die Zukunft der Kinder?
3. Welche besondere Struktur hat der von Ihnen ins Auge gefasste Gegenstand vor diesem Hintergrund (Fragen 1. und 2.)?
4. Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches Problem erschließt der Gegenstand?
5. In welchem Rahmen, welcher Situation könnte man den Kindern und Jugendlichen den Gegenstand frag-würdig, zugänglich, begreiflich, anschaulich, wertvoll werden lassen?

#### *IV. Erarbeitung einer Kurzsequenz*

Entwickeln Sie eine kurze Unterrichtssequenz für etwa 45 Minuten, in der Sie Ihren vorangehenden Überlegungen Rechnung tragen. Schön wäre es, Sie könnten die Überlegungen in eine übergeordnete Einheit einbinden!

Gutes Gelingen