

# Inhaltsverzeichnis

## Artikel

Roswitha Blied	Oberstudienrätin i.R., Mitglied des Bundesvorstands, Köln <b>Christine Teusch – mutige Kämpferin des VkdL in der Weimarer Zeit</b> <i>Ein wichtiges Buch von Kathrin Zehender</i>	289
Harald Schwillus	Prof. Dr. theol., Professor für Religionspädagogik, Halle (Saale) <b>Religion in der Schule</b> <i>Religionsunterricht und Schulleben</i>	295
Veronika Marton	Bildungsreferentin im Bischöflichen Jugendamt Augsburg, Augsburg <b>Und jetzt? – Welchen Plan hat Gott mit mir?</b> <i>Basical: ein christliches Orientierungsjahr für junge Erwachsene</i>	307
Baldur Kozdon	Prof. Dr. phil., Professor em. für Schulpädagogik, Münster <b>Das Internet im individualisierenden Unterricht</b> <i>Über ein Medium, dessen Einsatz viele Fragen aufwirft</i>	311
Rainer Werner	Gymnasiallehrer a.D., freier Autor, Berlin <b>Alles ist eitel.</b> <i>Zum 400. Geburtstag von Andreas Gryphius am 2. Oktober 2016</i>	319

## Information & Service

Vereinsleitung im Porträt		
■ Die Vereinsleitung des VkdL stellt sich vor		
<i>Justina Suchy, Landesvorsitzende des VkdL Sachsen</i>		327
CGB aktuell		329
Buchbesprechung		330
Schul- und Berufspolitik		
■ Rechtliche Absicherung von Lehrkräften an Privatschulen		333
Veranstaltungen: Diözesen / Landesverbände		333
Veranstaltungen: Zweigvereine		335
Veranstaltungskalender / Anschriften & Konten / Impressum		336

# Wertvolle Grundlage: Religion in der Schule

Harald Schwillus

## Religion in der Schule

### *Religionsunterricht und Schulleben*

Religionsunterricht in der Schule ist immer wieder in der öffentlichen Diskussion – und das aus ganz unterschiedlichen Perspektiven heraus.

Da ist einerseits an die nicht endende Auseinandersetzung um die Konfessionalität dieses Faches angesichts eines Rückgangs klassischer kirchlicher Prägung der Schülerinnen und Schüler zu erinnern. Dies gipfelt nicht selten in der Empfehlung, doch ein allgemeines Fach zu etablieren, das über Religion ebenso informiert wie über philosophische und werthaltige Aspekte gesellschaftlichen Zusammenlebens. Dass derartige Modelle durchaus sehr schnell schulisch etabliert werden können, zeigt neuerdings u.a. die Abschaffung des Religionsunterrichts an den Schulen Luxemburgs oder auch die Einführung des religions- und konfessionsneutralen Faches „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich in der Schweiz.

Und da ist andererseits die Frage nach dem „Wie“ der Integration einer zunehmenden Zahl muslimischer Schülerinnen und Schüler, deren Recht auf religiöse Bildung in der Öffentlichkeit ebenso eingefordert wird wie das für christliche Kinder und Jugendliche. Hierher gehört dann auch die Diskussion um die Einrichtung eines bekenntnisorientierten muslimischen Religionsunterrichts



*Gerade für Kinder in jüngeren Jahren ist der konfessionelle Religionsunterricht wichtig: Er bietet Partizipationsmöglichkeiten angesichts einer sinnstiftenden Gemeinschaft im Glauben*

*Foto: Archiv des VkdL*

in deutscher Sprache unter den Bedingungen des Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes (GG) der Bundesrepublik Deutschland.

Mit Blick auf den christlichen – und damit auch auf katholischen – konfessionellen

Religionsunterricht ist dann zu fragen, wie er in seiner speziellen Eigenart in der öffentlichen Schule heute weiterhin begründet werden kann. Diese Aufgabe ist nicht neu, denn schon die *Würzburger Synode* musste im Jahre 1974 angesichts der damaligen Anfragen an das Fach dazu Stellung nehmen. Und sie hat es getan, indem sie klar und deutlich in nationaler Fortschreibung des Zweiten Vatikanischen Konzils den Standort des katholischen Religionsunterrichts als eines eindeutig schulischen Faches mit Blick auf den Strukturplan des *Deutschen Bildungsrates* beschrieb.<sup>1)</sup> Er ist seitdem ein aus der Schule heraus begründetes Unterrichtsfach, das jedoch aufgrund seiner Bezugnahme auf einen bekenntnisorientierten religiösen Glauben eine Innenperspektive gelebten Glaubens in der Schule wachhält.

Der Religionsunterricht ist von daher **ganz klar Schulfach** und zugleich ein Fach, dessen Belegen nicht verpflichtend gemacht werden kann. Dies verhindert die negative Religionsfreiheit. Die **positive Religionsfreiheit** nach Ausweis des Grundgesetzes jedoch ermöglicht die Existenz dieses Faches im Kontext der öffentlichen Schule. Damit dürfte deutlich geworden sein, dass der Religions-

unterricht, wenn er denn Schulfach bleiben will, nicht einfachhin eine Verlängerung oder gar Verlagerung katechetischer Bemühungen aus der Gemeinde heraus in die Schule sein kann – und es auch aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive nicht sein will. Vielmehr bekommen wir es bei ihm mit dem **diakonischen Handeln der Kirche** zu tun, einem Handeln, das prinzipiell für alle Menschen offensteht und nicht falschen vereinnehmenden Wünschen verpflichtet sein kann. Eine solche Grundausrichtung muss Folgen haben für Selbstverständnis, Gestaltung und beteiligte Personen am konfessionellen Religionsunterricht in der Schule.

Die *Würzburger Synode* hat in nationaler Fortschreibung des Zweiten Vatikanischen Konzils den Standort des katholischen Religionsunterrichts als eines eindeutig schulischen Faches mit Blick auf den Strukturplan des *Deutschen Bildungsrates* beschrieben. Er ist seitdem ein aus der Schule heraus begründetes Unterrichtsfach, das jedoch aufgrund seiner Bezugnahme auf einen bekenntnisorientierten religiösen Glauben eine Innenperspektive gelebten Glaubens in der Schule wachhält.

Zu diesem Gefüge seien im Folgenden einige – notwendig unvollständige – Überlegungen zusammengetragen, die immer auch einen Blick auf das weitgehend konfessionslose Umfeld des Religionsunterrichts in Ost- und Mitteldeutschland beinhalten.

---

**Religion ist eine  
spezifische Bildungsdomäne**

---

Religion ist – in Nähe zur Philosophie – als ein **Modus der Welterschließung** beschreibbar, der durch keinen anderen substituiert werden kann. Schon allein dies macht deutlich, dass eine Schule, die die Freiheit ihrer Schülerinnen und Schüler achtet und ihnen eine möglichst vielseitige Bildung zugäng-

<sup>1)</sup> Vgl. Schwillus, Harald: Religionsunterricht im Dialog. Der katholische Religionsunterricht auf dem Weg zur Vernetzung mit seinen affinen Fächern, Frankfurt/M. 2004, S. 13 – 55.

lich machen möchte, darauf nicht verzichten kann – und darf. Zur Schule gehört dann auch der Religionsunterricht, da er „Religion“ als Möglichkeit menschlicher Selbstdeutung vor Gott offen hält.

Eine solche Argumentation für den Religionsunterricht in der Schule findet eine Begründung auch in der neueren Bildungsdiskussion, die durch den sogenannten PISA-Schock an Dynamik gewonnen hat. Ein Name, der in diesem Zusammenhang immer wieder genannt wird, ist der von *Jürgen Baumert*. Er unterscheidet vier Modi der Weltbe-

gegnung, die zu einer umfassenden Bildung gehören, und interpretiert sie als spezifische Formen von Rationalität, die „jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind“,<sup>2)</sup> erschließen:

- „Kognitive Rationalität: Mathematik, Naturwissenschaften
- Ästhetisch-expressive Rationalität: Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bilden-de Kunst, physische Expression
- Normativ-evaluative Rationalität: Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht

**Religion ist – in Nähe zur Philosophie – als ein *Modus der Welterschließung* beschreibbar, der durch keinen anderen substituiert werden kann. Schon allein dies macht deutlich, dass eine Schule, die die Freiheit ihrer Schülerinnen und Schüler achtet und ihnen eine möglichst vielseitige Bildung zugänglich machen möchte, darauf nicht verzichten kann – und darf.**

- Konstitutive Rationalität: Religion, Philosophie<sup>3)</sup>

Die letztgenannte Rationalitätsform beschäftigt sich – und das ist ihr Spezifikum – mit Fragen der Letztbegründung von Wirklichkeit. Wichtig ist jedoch, darauf hinzuweisen, dass „Religion“ anders als die Philosophie nicht in ihrer kognitiven Dimension der Rationalität aufgeht, sondern weitere Dimensionen umfasst. Zu ihr gehören u.a. die *ästhetische*, die sich auch auf *künstlerische* Expressionen bezieht, ebenso wie die *praktische* Dimension, die ihren Ausdruck etwa in moralischem Handeln oder auch in der symbolischen Interaktion von Liturgie findet.<sup>4)</sup>

---

**Partizipation an Religion und Glaube ermöglichen**

---

Damit solches Bildungsgeschehen nicht äußerlich oder lediglich einem kognitiven Paradigma verhaftet bleibt, besteht eine der Grundaufgaben des Religionsunterrichts darin, Partizipation an Religion und Glaube zu ermöglichen. Hierin unterscheidet

<sup>2)</sup> Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson u.a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M. 2002, S. 100 – 150, hier: S. 107.

<sup>3)</sup> Zusammenstellung nach Kropač, Ulrich: Religion und Rationalität. Eine ungewöhnliche Allianz im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs, in: ders./Langenhorst, Georg (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen 2012, S. 66 – 83, hier: S. 70.

<sup>4)</sup> Vgl. ebd., S. 75 ff.

er sich nachhaltig von einem *Ethikunterricht*, der dieses Angebot aufgrund seiner neutralen Distanz zu beidem nicht anbieten kann. Hier hat der Religionsunterricht Chancen – und zwar nicht lediglich für die Angehörigen der ihm zugeordneten Konfession oder Religion, sondern für alle Schülerinnen und Schüler, die sich substanziell „im Nahbereich“ mit Religion beschäftigen wollen. Bert Roebben fasst diese Chancen und Notwendigkeiten so zusammen:

*„In der gegenwärtigen Situation, in der traditionelle religiöse Institutionen ihren Einfluss auf die Gesellschaft verlieren, junge Menschen aber nichtsdestotrotz auf der Suche nach Lebensorientierung sind, haben sie das Recht auf Religion und angemessene religiöse Bildung. In einer Gesellschaft, der es an einer spirituellen Mitte zu fehlen scheint, in der große sinnstiftende Erzählungen ihre Aussagekraft verloren haben, wo nach dem tiefsten Sinn von moralischem Handeln gefragt wird, wo eine Sehnsucht nach weltanschaulicher Orientierung, die auch sprachliche Ausdrucksformen braucht, fühlbar wird, wo man Klarheit und Informationen über das multireligiöse Angebot sucht, genau in so einem Kontext kann das Lehr- und Lerngebiet 'Religion' dazu befähigen, eine eigenständige, persönlich aufgebaute und fruchtbare Lebensperspektive zu entwickeln.“<sup>5)</sup>*

Angesichts einer solchen Situationsbeschreibung empfiehlt Bert Roebben, Partizipation zu ermöglichen, damit die Heranwachsenden in der von ihm als spätmodern bezeichneten Gesellschaft Religion für ihre Lebensorientierung und Bildung überhaupt entdecken können. Das Angebot, das ein

auf diese Situation Bezug nehmender Religionsunterricht, der *aus einem Bekenntnis heraus (einer Confessio)* unterrichtet wird, machen kann, ist dann im Raum der Schule wichtig und nicht ersetzbar.

Um die Bedeutung der Partizipation zu kennzeichnen, weist Roebben darauf hin, dass wir Menschen insbesondere *durch unser Tun* lernen, denn das Engagement auf einem Handlungsfeld ermöglicht es erst, das dort nötige Handeln zu entwickeln. Ein „Trockenschwimmen“ aus einer lediglich rationalen reflexiven Distanz heraus, wird dies so nicht bewerkstelligen können.<sup>6)</sup> „Religiöse Bildung bietet die Möglichkeit, zu lernen, wie man am Sprachsystem 'Religion' partizipieren kann. Kinder und Jugendliche vergewissern sich der Gründe, die sich hinter der Praxis und den Regeln für die Praxis von sinnsuchenden und religiösen Menschen verbergen. Gute religiöse Bildung ist dann wie 'eine Art religiösen Qualitätsbewusstseins'. Auf diese systematische Einübung haben sie ein Recht. Das Recht auf religiöse Bildung [...] gehört zu den Grundrechten spätmoderner (junger) Menschen.“<sup>7)</sup>

---

### Religion gehört in die Schule

---

Da nun Religion eine Bildungsdomäne darstellt, die durch keine andere substituiert werden kann, gehört sie also – ebenfalls wie auch die Philosophie – in die allgemeinbildende Schule einer freien Gesellschaft. Wirklich erlebbar wird sie jedoch nicht im Modus der Beobachtung, sondern *nur im*

<sup>5)</sup> Vgl. Roebben, S. 58 f.

<sup>7)</sup> Ebd. S. 61; vgl. Schoberth, Ingrid: Glauben lernen heißt eine Sprache lernen, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (1), S. 20 – 31; Kropač/Ulrich: Dimensionen religiöser Rationalität. Chancen und Grenzen religiöser Bildung in der Schule, in: Religionspädagogische Beiträge 62 (2009), S. 35 – 40, hier: S. 36.

<sup>5)</sup> Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne (Forum Theologie und Pädagogik, Bd. 19), Berlin 2011, S. 57; vgl. Schweitzer, Friedrich: Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000.

**Modus der Partizipation.** Allerdings handelt es sich bei ihr jedoch – anders als etwa bei Musik oder einer Sprache – um ein Bezugssystem, zu dem sich Menschen distanziert oder involviert verhalten können und dürfen. Religionsfreiheit respektiert dies.

Konsequenterweise wird die religiöse Dimension menschlicher Selbstdeutung daher in vielfacher Weise ihren Platz im öffentlichen Bildungssystem haben und auch im Bereich des Ethikunterrichts zu behandeln sein. Auch dort findet religiöse Bildung statt – oder sollte es zumindest. Üblicherweise geschieht dies unter Bezug auf religionswissenschaftliche Kategorien. Eine Näherung an das „Religiöse“ gelingt so eher wenig und verbleibt zumeist im phänomenologischen Vorhof. Eine religionsphilosophische Grundlegung könnte näher heranzuführen und Möglichkeiten für eine tiefere Kooperation mit dem Religionsunterricht eröffnen.<sup>8)</sup> Religion wird so in der Schule insgesamt zum Thema *und nicht etwa als Sondertatbestand ins Private verdrängt*. Ihre Bedeutung als Modus der Welterschließung ist damit anthropologisch im Bildungsgeschehen verankert als eine Möglichkeit menschlicher Selbstdeutung, die jedoch individuell nicht verwirklicht werden muss, aber kann. Dem Ethikunterricht fällt dabei die Aufgabe zu,

**Religion wird so in der Schule insgesamt zum Thema und nicht etwa als Sondertatbestand ins Private verdrängt. Ihre Bedeutung als Modus der Welterschließung ist damit anthropologisch im Bildungsgeschehen verankert als eine Möglichkeit menschlicher Selbstdeutung, die jedoch individuell nicht verwirklicht werden muss, aber kann.**

„den Charakter derjenigen Erfahrungen zu erhellen, welche in religiösen Traditionen Ausdruck finden. ‚Weltanschaulich neutrale‘ Zurückhaltung wäre (anders als im konfessionellen Religionsunterricht) dort geboten, wo es um die mögliche Option für eine von konkurrierenden Sehweisen des ‚Ganzen‘ geht, und ebenso im Blick auf mögliche Übungen auf dem Weg zu einer religiösen Erfahrung.“<sup>9)</sup>

---

**Der konfessionelle Religionsunterricht in der Schule: eine diakonische Aufgabe**

---

Solche Übungen und Erfahrungen haben aber einen genuinen Ort im Religionsunterricht, in dem aus einer *bestimmten, konkret fassbaren Religion bzw. Konfession* heraus unterrichtet und kommuniziert wird. Positive Religionsfreiheit findet darin ihren Ausdruck in der öffentlichen Schule einer freien Gesellschaft. Ein solcher Religionsunterricht ist aber nicht Kirchengemeinde und wird sich daher von katechetischen Handlungsfeldern unterscheiden. In der Konsequenz bedeutet dies: Als diakonisch erweist sich der schulische Religionsunterricht darin, dass er für alle Schülerinnen und Schüler, ganz gleich welcher Konfession oder Religion sie angehören, oder auch, wenn sie sich überhaupt keinem religiösen Bekenntnis verpflichtet sehen, offen ist und sie unter-

<sup>8)</sup> Vgl. Reuter, Michael: Didaktik des Religiösen im Ethikunterricht. Religionsphilosophische und fachdidaktische Perspektiven (Religionspädagogik im Kontext, Bd. 7), Berlin 2014.

<sup>9)</sup> Ebd., S. 114.



stützen will, sich religiös in Rückbezug auf eine ganz bestimmte Glaubenstradition zu bilden. Denn nur in ihm ist authentisches Sprechen in Religion möglich und gewollt. Dies geht hin bis zu performativen Akten wie sie beispielsweise Segnungen, Gebete oder liturgische Elemente darstellen. Das ist mehr als nur ein Beobachten und Reden über Religion. Ihre Nähe und Ferne zu diesen performativen Akten bestimmen im Religionsunterricht jedoch die Lernenden selbst – und: ein Engagement über den Unterricht hinaus wird von ihnen nicht erwartet.<sup>10)</sup>

Mit Blick auf konfessionslose und areligiöse Schülerinnen und Schüler hat dies zur Folge, dass ihnen die Bildungs- und Lebensdomäne „Religion“, die sich in kirchlichen Formen konkretisiert, im Sinne einer umfassenden Bildung zu eröffnen ist. Da dies im Rahmen öffentlicher Bildung an der Schule geschieht, wird deutlich, dass ein Fehlen dieser Dimension eine Lücke in der Allgemeinbildung entstehen lassen würde. Dabei gilt natürlich aufgrund der Religionsfreiheit zugleich, dass der Einzelne dieses Bildungsangebot ausschlagen kann, ohne dadurch als „Mensch“ defizitär zu werden. Hier hat dann ein Ethik- oder Philosophieunterricht die Aufgabe, auf die Bedeutung konstitutiver Rationalität hinzuweisen, wie sie sich in den Diskursen von Religion und Philosophie findet.<sup>11)</sup>

Die religionsunterrichtliche Aufgabe kirchlich gebundenen Schülerinnen und Schülern gegenüber ist es jedoch, ihnen Hilfestellung zu leisten bei der *Entwicklung ihrer Ausdrucks- und Argumentationsfähigkeit in Religion*. Schülerinnen und Schüler anderer

christlicher Konfessionen (und anderer Religionen) – so sie denn am konfessionellen katholischen Religionsunterricht teilnehmen – gilt es als Gäste wertzuschätzen und als Verwandte mit geringerer und größerer Nähe zum Glaubenszentrum des Religionsunterrichts zu behandeln.

---

**Didaktische Konsequenzen  
eines diakonisch akzentuierten  
Religionsunterrichts**

---

Dabei ist zunächst nach den Kernkompetenzen zu fragen, die im Religionsunterricht erworben werden sollen, um sich auf dem religiösen Deutungs- und Kommunikationsfeld bewegen zu können. In Anbetracht der gegenwärtigen gesellschaftlichen Voraussetzungen erscheinen die folgenden von besonderer Bedeutung. Sie seien mit Hinweisen auf ihre didaktische Umsetzbarkeit kurz vorgestellt:

**Kernkompetenz 1:  
religiöse Reflexions- und  
Argumentationsfähigkeit**

Hier bietet eine Akzentuierung auf den didaktischen Ansatz des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen mit Blick auf den beschriebenen Kontext gute Ansatzmöglichkeiten. Kirchlich gebundene Schülerinnen und Schüler können hier lernen, die Rationalität der eigenen Glaubensüberzeugung im Diskurs zu verdeutlichen und so auch den eigenen Glauben theologisch zu durchdringen – und zu vertiefen.

Schülerinnen und Schüler aus konfessionslosen, areligiösen Milieus, aber auch die Gäste aus anderen Religionen können erfahren und erproben, dass christlicher Glaube in seiner theologischen Durchdringung kein Rationalitäts- und Begründungsdefizit besitzt, sondern ein ernstzunehmender Gesprächspartner ist.

<sup>10)</sup> Vgl. Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011, S. 182.

<sup>11)</sup> Vgl. dazu: Baumert.

## Didaktischer Konzeptbezug zur Kernkompetenz 1: Theologisieren

Im Gegensatz zu einer Theologie für Kinder bzw. Jugendliche und einer Theologie von Kindern bzw. Jugendlichen geht es bei diesem Ansatz darum, den Versuch zu unternehmen, „die Schülerpositionen sowie die philosophischen [und theologischen] Traditionen dialogisch aufeinander zu beziehen.“<sup>12)</sup> Kinder und Jugendliche werden dabei zu Subjekten ihres Lernprozesses. *Gerhard Büttner* und *Oliver Reis* haben mit ihrem Vorschlag eines konstruktivistisch-orientierten Religionsunterrichts ein Beispiel für ein solches Theologisieren vorgelegt.<sup>13)</sup> Anhand des Umgangs mit der Bibel machen sie deutlich, wie die Lernenden eigenständig theologische Regeln und Strukturen erarbeiten können. Dies gelingt jedoch nur – und hier wird dann das Spezifische dieses Ansatzes deutlich –, wenn die eigenen Überlegungen der Theologisierenden mit der Überlieferung und Tradition in einen Dialog geraten. Denn es gilt: „Theologisieren kann demnach immer nur dann betrieben werden, wenn ein Horizont geprägter (i.d. Regel christlicher) Theologie zur Verfügung steht.“<sup>14)</sup> Dies impliziert einen spezifischen Umgang mit dem „Operationsobjekt“ des Theologisierens, der Tradition

und der sie begründenden kodifizierten biblischen Überlieferung.

Dabei kommt es für die religiös gebundenen Schülerinnen und Schüler darauf an, ihren Glauben *tatsächlich reflexiv zu durchdringen* und damit argumentativ begründbar für sich selbst und für den Diskurs mit anderen zu machen. Für die konfessionell nichtgebundenen und andersreligiösen Lernenden eröffnet ein theologisierendes Erschließen biblischer und kirchlicher Traditionen neue Sinnräume oder zumindest ein Verständnis für die Begründungsstrukturen von Christentum und Kirche im öffentlichen Diskurs.

## Kernkompetenz 2: religiöse Wahrnehmungsfähigkeit

Formen Performativer Religionsdidaktik eröffnen hier für kirchlich gebundene Schülerinnen und Schüler vielfältige Möglichkeiten, die eigene religiöse Praxis zu befragen und zu vertiefen, während ihre konfessionslosen und andersgläubigen Mitschülerinnen und -schüler Religion christlicher Prägung in gestufter Teilhabe erleben können.<sup>15)</sup>

## Didaktischer Konzeptbezug zur Kernkompetenz 2: performative Formen

Die Aufgabe, Religion überhaupt erst im Gefüge der Öffentlichkeit zu zeigen, gehört zu den Aufgaben des Religionsunterrichts, da christliche Religion als eigenständige Bildungsdomäne mit zeitgenössischer Relevanz zunehmend nicht mehr wahrgenommen wird. Man begegnet ihr häufig entweder in Verbindung mit Fragen nach der Radikalisierung von Religion überhaupt oder im Vergangenenmodus in Form von

<sup>12)</sup> Dieterich, Veit-Jakobus: Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm, in: ders. (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012, S. 31 – 50, hier: S. 46.

<sup>13)</sup> Büttner, Gerhard u. Reis, Oliver: Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen oder wie entsteht ein kohärentes Bibelwissen?, in: Religionspädagogische Beiträge 47 (2001), S. 43 – 54.

<sup>14)</sup> Büttner, Gerhard: Braucht die Jugendtheologie eine 'ekklesiologische' Fundierung?, in: Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012, S. 70 – 78, hier: S. 73.

<sup>15)</sup> Vgl. Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008, S. 72 – 81.



Baudenkmalen oder historischen Entwicklungen.

Auch gutgemeinte museumspädagogische Programme an ehemaligen Klosterstandorten zeigen den Schülerinnen und Schülern etwa benediktinisches Mönchtum bisweilen als etwas der Vergangenheit Zugehöriges, wobei zudem auch das Zentrum dieses Mönchtums, das geistliche Leben, der Gottesdienst, das persönliche Gebet eher seltener thematisiert wird. Häufiger geht es dabei dann gerne um erlebnisorientierte Aspekte wie: „Sich-anziehen wie die Mönche“, „Kochen wie die Mönche“, „Schreiben wie die Mönche“ (und zwar die des Mittelalters) etc.

Ein Religionsunterricht, der diesem Kontext gerecht werden will, kommt an der Aufgabe kaum vorbei, zunächst einmal *die Aktualität von Religion zu zeigen* und eine gestufte Nähe zur Religion, die hier *authentisch erfahrbar und zugänglich gemacht wird*, zu ermöglichen, da man hier eben nicht nur „über“ sie redet. Gerade

performative Zugänge eignen sich angesichts einer differenzierten Schülerschaft in besonderem Maße, um gemeinsames Lernen in und über Religion und Glaubensüberlieferung von Kirche und Christentum zu ermöglichen. Hier können performative Ansätze im Religionsunterricht tatsächlich Religion zeigen und in Form einer gestuften Partizipation auch als Erlebnisraum zugänglich machen. „Performative Unterrichtsformen laden zu einem zeitlich begrenzten Erleben echter Handlungsformen aus dem Schatz religiöser Traditionen ein. Die Be-

deutung, die die Schülerinnen und Schüler diesem Erleben beimessen, bleibt aber unbestimmt und kann unterschiedlich ausfallen; auch zielt die Bekanntschaft mit einem Segment praktischer Religion (einem Gebet, einem Sozialprojekt, einem Raum ...) nicht auf eine verbindliche Nachhaltigkeit über den Unterricht hinaus. Ob also aus einzelnen Erlebnissen subjektiv bedeutsame Erfahrungen werden, die die Lernenden beibehalten, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden: Die tatsächliche Wirkung einer performativen Handlung ist didaktisch nicht verfügbar.“<sup>16)</sup> Lehrerinnen und Lehrer müssen daher über performative Ausdrucks- und Gestaltungskompetenz verfügen – und letztlich über eine eigene Spiritualität, die solche Performanz nicht zur Show herabwürdigt. Dies beginnt schon bei der Kompetenz für gefüllte Zeiten: Weih-

nachten, Ostern, Pfingsten, die Fastenzeit, der Martinstag usw. finden eben dann statt, wenn sie im Kalender verankert sind. Ein Schulkarneval nach Aschermittwoch, weil dann mehr Zeit sei, kann ein Anlass für die schulinterne Kom-

munikation zur Struktur von Festen und Festzeiten sein.

### **Kernkompetenz 3: religiöse Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit**

Die Kernkompetenzen 1 und 2 können durch eine verstärkte Berücksichtigung liturgischer Bildung gebündelt werden. Diese schlägt auch Brücken in die Schulkultur

**Lehrerinnen und Lehrer müssen daher über performative Ausdrucks- und Gestaltungskompetenz verfügen – und letztlich über eine eigene Spiritualität, die solche Performanz nicht zur Show herabwürdigt.**

<sup>16)</sup> Mendl, Religionsdidaktik kompakt, S. 181.

hinein und zugleich über den Rahmen der Schule hinaus. Zugleich ist hier besonders auf die Möglichkeit einer gestuften Teilhabe zu achten und die Aufgabe zu bewältigen, liturgische Formen zu entwickeln, die für die Schule insgesamt vertretbar sind.

### Didaktischer Konzeptbezug zur Kernkompetenz 3: liturgisch-rituelle Bildung

Mit Blick auf die besondere Situation im Osten Deutschlands beschreibt *Eberhard Tiefensee* die Bedeutung von Ritualen, die aus dem Schatz christlicher Religion kommen, so: „Unterschätzt wird oft der liturgische Bereich. Auch areligiöse Menschen haben ja Rituale und zuweilen eine ausgeprägte Feierkultur, wie die aus DDR-Zeiten stammende Jugendweihe zeigt. [...] Erfahrungsgemäß sind Stille, meditative Musik, Kerzenlicht und ähnliches etwas, wo Christen und Nichtchristen sich treffen können. Ein Segensgestus wird auch von Areligiösen gern angenommen.“<sup>17)</sup> Dies dürfte nicht nur für die deutlich konfessionslos geprägten neuen Bundesländer gelten, sondern auch für die Gegenden mit höheren kirchlichen Mitgliedszahlen in Deutschland von Relevanz sein. Für den schulischen Religionsunterricht ist daher *eine Liturgie- und Ritusdidaktik* von besonderer Bedeutung, die für die *Suche der Lernenden nach Identität und Sinnsuche Formen, Gesten und Rituale* ermöglicht und bereits vorhandene anbietet.<sup>18)</sup>

Dies gilt in gleichem Maße für religiös gebundene und nichtgebundene Schülerinnen und Schüler.

---

### Religion in der Schule vielfältig präsent halten

---

Hier entstehen Brücken zur Schulpastoral und zu vielfältigen Angeboten, die außerhalb des Unterrichts, dennoch aber in den Räumen der Schule ihren Ort haben können. In den östlichen Bundesländern zählt dazu u.a. auch das kirchliche Angebot an konfessionslose Jugendliche, statt an der Jugendweihe an einer „Feier zur Lebenswende“ teilzunehmen. Die Kirche öffnet hier ihren reichen Schatz an Segnungen für alle Menschen, die das Verlangen danach haben. Im Rahmen der Schulpastoral verdanken sich auch solche Angebote letztlich einer diakonischen Grundhaltung. Religion kann so über den Religionsunterricht hinaus im Schulleben präsent werden. Dies ist keineswegs selbstverständlich und bedarf des beharrlichen Einsatzes unter Verweis auf die positive Religionsfreiheit. Für die besondere Diaspora-Situation in Sachsen-Anhalt hat dies *Michael Domsgen* mit Blick auf den Erlass zum Religions- und Ethikunterricht vom 10.5.2007 exemplarisch so zusammengefasst:

„Zum ersten Mal wird darin explizit auf die Möglichkeiten eines religiösen Schullebens hingewiesen. Unter der Überschrift 'Religiöse Veranstaltungen in der Schule' heißt es: 'Im Rahmen der Schule können Schulgottesdienste, religiöse Projektstage und Arbeitsgemeinschaften als gemeinsame Veranstaltungen von Schule und Kirche veranstaltet werden. Die Teilnahme ist für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrkräfte freiwillig.' [...] Diese Leerstelle ist nun bearbeitet. Allerdings darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Möglichkeit eines solchen Unterfangens für die meisten Menschen in Sachsen-Anhalt völlig aus dem Blick ist. [...]

<sup>17)</sup> Tiefensee, Eberhard: Ökumene der „dritten Art“. Christliche Botschaft in areligiöser Umgebung, in: ders./König, Klaus/Groß, Engelbert (Hg.): Pastoral und Religionspädagogik in Säkularisierung und Globalisierung (Forum Religionspädagogik interkulturell, Bd. 11), Berlin 2006, S. 17 – 38, hier: S. 34.

<sup>18)</sup> Vgl. König, Klaus: Liturgiedidaktische Grundregeln, in: Groß, Engelbert u. König, Klaus (Hg.): Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, S. 112 – 117, hier: S. 113.

*Trotzdem gibt es an einigen Schulen Schulgottesdienste zum Schuljahresbeginn oder zum Martinstag. Die Grundlage dafür sind engagierte Lehrkräfte und Eltern. Sehr viel hängt dabei vom Wohlwollen der Leitungspersonen ab.*<sup>19)</sup>

**Schulpastoral** verfügt damit über Chancen, Religion in der Schule präsent zu machen und präsent zu halten, da sie eventbezogen agieren kann. Sie bietet im Bereich der Freiwilligkeit Angebote für alle Schülerinnen und Schüler: für die christlich-konfessionell gebundenen wie auch für konfessionslose oder andersgläubige Kinder und Jugendliche. Auf einer solchen Grundlage sind weiterhin u.a. Advents- und Weihnachtsfeiern in der Schule möglich – wie auch Feiern anderer Religionen. Statt Religion aus dem Schulleben zu verbannen, findet sie so in aller Öffentlichkeit **in den Grenzen grundsätzlicher Möglichkeiten** statt. Für die anstehenden Integrationsaufgaben bieten sich hier enorme Chancen, **nichtradikalisierte Partizipation an Religion zu ermöglichen**.

Auch bei schulpastoralen Angeboten, die letztlich die unterrichtliche religiöse Bildung erweitern, gilt: die Partizipation der Teilnehmenden kann aus einer unterschiedlichen Nähe oder Ferne zum katholischen Glauben bestehen. Noch deutlicher als im Religionsunterricht begegnen hier die Schülerinnen und Schüler der Kirche. Und dies sollte auch so sein, damit ein solches Angebot tatsächlich auch ein solches mit Profil ist. Hier sind dann auch gemeinsame Feiern möglich, obwohl dabei bei Weitem nicht

alle Schülerinnen und Schüler katholisch sein werden. Dies sei mit einem Blick auf die komplexe Situation in katholischen Kindergärten erläutert, wenn dort nicht nur katholische, sondern auch evangelische, muslimische und andersgläubige bzw. nichtgläubige Kinder anzutreffen sind.

Hier wird schon lange diskutiert, wie mit solcher religiöser Pluralität umzugehen sei, wenn zugleich die Brücke zur Kirche nicht abgerissen werden soll – etwa um in einer falsch verstandenen Neutralität Konflikten auszuweichen. Dass solche Versuche und Gedanken hin zu einer „leeren“ Neutralität nicht ganz fern liegen, zeigte u.a. die um den Martinstag 2013 durch die Partei „Die Linke“ in Nordrhein-Westfalen und Berlin aufgeflamnte Diskussion, ob staatliche Einrichtungen weiterhin zum Martins-Umzug oder doch vielleicht besser zum Sonnenmond-und-Sterne-Umzug einladen sollten.<sup>20)</sup>

Eine Lösung dieser Problematik im Rahmen der Schulpastoral wäre es, „das gemeinsame Feiern in je unterschiedlichen Rollen von Zugehörigkeit zu praktizieren. Die eine ist die Rolle der **religiösen Gastgeber**. Sie feiern ihr Fest, vollziehen ihre Rituale. Die andere ist die der **religiösen Gäste**. Sie sind eingeladen, etwas mitzufeiern, das nicht ihr Eigenes ist. Die Distanz zum religiös Anderen wird nicht einfach ignoriert, sondern wird deutlich benannt: Muslime werden zum Mitfeiern des christlichen Weihnachtsfestes eingeladen – als Gäste, die dabei herzlich willkommen sind. Umgekehrt werden christliche Kinder als Gäste beim Besuch der Moschee begrüßt. Die Rolle des

<sup>19)</sup> Domsgen, Michael u. Lütze, Frank M.: Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010, S. 27 f.; vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Evangelischer Religionsunterricht, katholischer Religionsunterricht und Ethikunterricht in den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt. Runderlass des MK v. 10.5.2007-26-82105, in: SVB1.LSA Nr. 5/2007 v. 21.5.2007, S. 160 – 163, hier: S. 163.

<sup>20)</sup> Vgl. Das ging voll nach hinten los. Sankt Martin: Linke bedauert Eigentor, in: Der Tagesspiegel, 6.11.2013 (<http://www.tagesspiegel.de/weltspiegel/das-ging-voll-nach-hinten-los-sankt-martin-linke-bedauert-eigentor/9032356.html>), zuletzt aufgerufen: 26.4.2016)

Gastes erlaubt Distanz in der Neugier am anderen als dem Fremden und auch die Freiheit, selbst entscheiden zu können, was man mitmachen möchte und bei was nicht. [...] Die Differenz zwischen religiösen Gastgebern und Gästen bietet gute Möglichkeiten, religiöse Vollzüge gemeinsam zu erleben, ohne dies als Nötigung empfinden zu müssen.“<sup>21)</sup>

---

### Religion gehört auch zukünftig in die Schule

---

Religion gehört aus mehreren Gründen in die Schule: sie ist Bildungsgut und eine Form personaler Entscheidung, die aufgrund der im Grundgesetz verankerten Religionsfreiheit ein *Recht auf öffentliche Ausübung* besitzt. Beides ist zu regeln und beides ist zu gestalten. Daraus ergeben sich Aufgaben für die Zukunft, auf die hier abschließend mit einigen kurzen Überlegungen hingewiesen werden soll.

Zunächst gilt es, das Bildungsgut „Religion“ in seinen unterschiedlichen Ausprägungen möglichst vielfältig im Unterricht zu kommunizieren und zu vernetzen. Hierher gehört eine verstärkte interkonfessionelle und interreligiöse Ausrichtung des konfessionellen Religionsunterrichts ebenso wie eine schulorganisatorisch gestaltete Kommunikation der verschiedenen Angebote von Religionsunterricht miteinander und mit dem Ethikunterricht. Eine auf Zusammenarbeit angelegte Fächergruppe, die aus *deutlich voneinander unterscheidbaren confessionsbezogenen Fächern* besteht, wäre hier ein Anfang.

Darüber hinaus wird es darum gehen, über Modelle eines christlichen konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts dort nachzudenken, wo dies aufgrund der örtlichen Gegebenheiten sinnvoll ist und dazu hilft, dieses konfessionsbezogene Fach in der Schule zu stabilisieren. Dies darf jedoch nicht auf der Grundlage von Einsparungswünschen seitens der staatlichen Behörden geschehen, die lediglich von fiskalischen Gründen geleitet wären. Vielmehr wird es Ziel sein, die Bedeutung der Bildungsdomäne „Religion“ und der mit ihr verbundenen authentischen Zugänge zu Religion in Form von Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften zu verdeutlichen.

Darüber hinaus wird es darum gehen, Religion auch im außerunterrichtlichen Bereich am Lernort Schule zu ermöglichen und mit neuen Ideen zu gestalten. Hingewiesen sei hierbei auf Formen der Schulpastoral, die durchaus auch von dafür speziell fortgebildeten Lehrerinnen und Lehrern übernommen werden können. Über sie und andere pastorale Mitarbeiter werden Brücken in kirchliche Zusammenhänge möglich werden.

Was an den Hochschulen mit den dortigen Studierendengemeinden ganz selbstverständlich ist, könnte auch eine Option für die Schule sein: die Konstituierung von Schülerinnen- und Schüलगemeinden. Kirchliche Angebote, wie sie derzeit v.a. in den östlichen Bistümern der Bundesrepublik Deutschland zu finden sind, eröffnen neue Räume für religiöse Teilhabe in der Schule, ohne dass die für manche Schülerin und manchen Schüler vielleicht zu hohen Schwellen in die Pfarrgemeinde überschritten werden müssen. Zu denken wäre hier etwa an Angebote zur Feier der Lebenswende. Aber es ist sicherlich auch einer Überlegung wert, bestimmte Formen der Katechese in den Räumen der Schule

---

<sup>21)</sup> Harz, Frieder: Religion in der interkulturellen Erziehung und Bildung. Sinn und Praxis interreligiöser Bildung in Kindertageseinrichtungen, in: Hugoth, Matthias/Benedix, Monika (Hg.): Religion im Kindergarten. Begleitung und Unterstützung für Erzieherinnen, München 2008, S. 32 – 38, hier: S. 37.

anzubieten und damit die Lernenden zunächst in ihrem täglichen Lebensumfeld zu treffen: Kommunion- und Firmkatechese fänden so ihren Platz (auch) in der Schule, ohne jedoch im bildungsbezogenen diakonisch verstandenen Religionsunterricht verortet zu werden. Die bereits von der *Würzburger Synode* eingeforderte Trennung von

Religionsunterricht und Katechese wäre so gewährleistet und beide könnten dennoch am gleichen Ort anzutreffen sein.

In der Zukunft dürften sich noch viele Modelle und Chancen ergeben, damit Religion und Konfession weiterhin *öffentlichen Charakter in der Schule* besitzen können.

## Empathie und Gewissensbildung in der Schule sind wichtig – wie das folgende Urteil zeigt:

### ***Verwaltungsgericht (VG) München: Entlassung eines Schülers von der Schule wegen Bedrohung eines Mitschülers mit einem Messer***

Die Entlassung eines Schülers der 7. Klasse, der einen Mitschüler am Ende der Pause mit einem Taschenmesser mit ausgeklappter 8 cm langer Klinge im Abstand von ca. einem halben Meter bedroht hat, ist laut Urteil des VG München rechtmäßig: Die Behauptung des Schülers, er habe nur einen Scherz gemacht, kann vonseiten der Schule unter Berücksichtigung der Gesamtsituation als Schutzbehauptung zurückgewiesen werden.

Im Hinblick auf die Schwere der Bedrohung mit lebensgefährlichen Verletzungen wird die Entlassung von der Schule als angemessene Disziplinarmaßnahme gewertet. Es war nicht erforderlich, zunächst mildere Ordnungsmaßnahmen zu treffen. Auch eine vorherige Androhung der Entlassung war in dem konkreten Fall aufgrund der Schwere der Tat entbehrlich. (VG München, Urteil vom 11.2.2014, Az.: M 3 K 12.3507)

*Nicole Diegelmann*



# 400. Geburtstag des Dichters Andreas Gryphius

Rainer Werner

## Alles ist eitel.

*Zum 400. Geburtstag von Andreas Gryphius am 2. Oktober 2016*

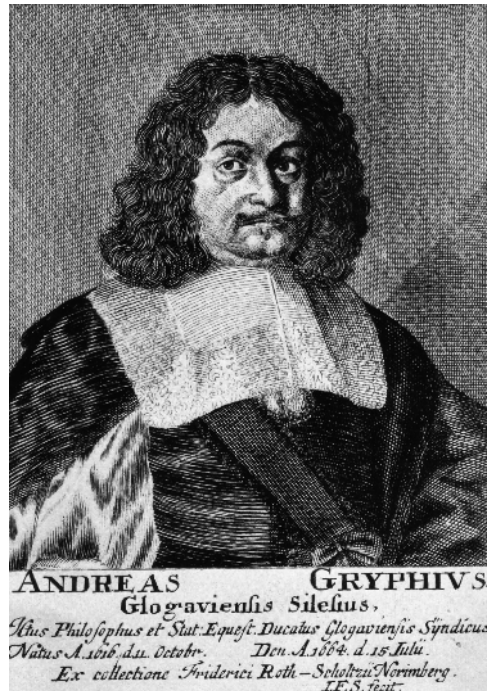
Andreas Gryphius kennen wir vor allem als Dichter der Vanitas. Das lateinische Wort bedeutet Vergeblichkeit, Nichtigkeit. Es geht auf eine Stelle im Alten Testament zurück, an der der Prediger Kohelet, der Sohn Davids, sagt: „*Es ist alles ganz eitel [...]. Was hat der Mensch für Gewinn von all seiner Mühe, die er hat unter der Sonne?*“ Martin Luther verwendet in seiner Bibelübersetzung den Begriff „eitel“ in seinem ursprünglichen Sinne von „nichtig“. Die meisten Gedichte von Andreas Gryphius, selbst die wenigen Liebesgedichte, die er verfasst hat, handeln von dem Gefühl der Vergeblichkeit.

---

### Geboren in gefährlicher Zeit

---

Andreas Gryphius wird am 2. Oktober 1616 – also zwei Jahre vor Ausbruch des Dreißigjährigen Krieges – in Glogau, einer Kleinstadt im damaligen Fürstentum Glogau, Niederschlesien, geboren. Heute ist die Stadt polnisch und heißt Glogów. Stadt und Herzogtum haben eine bewegte Geschichte. Mal gehören sie zur böhmischen Krone, mal werden sie vom polnischen König regiert. Vom großen Krieg wird die Stadt mehrfach in Mitleidenschaft gezogen. 1632 wird sie von den Protestanten eingenommen, ein Jahr später von den Katholiken zurückerobert. 1642 wird sie von schwedischen



Andreas Gryphius (1616 – 1664)

Quelle: [www.glogauerheimatbund.de](http://www.glogauerheimatbund.de)

Truppen besetzt. Gryphius' Vater ist lutherischer Pfarrer. Sein Name ist *Paul Greif*. Der Sohn hat den Familiennamen später zu Gryphius latinisiert, wie es im Zeitalter des Humanismus bei Intellektuellen üblich war.



Durch die spätantike Namensvariante will man sich vom finsternen Mittelalter abgrenzen und an die helle Antike anknüpfen. Andreas Gryphius hat schon als Kind schwere Verlusterfahrungen zu verkraften. Der Vater stirbt, als der Junge vier Jahre alt ist, beim Tod der Mutter ist er 14 Jahre alt. Einige Biografen vermuten, dass hier die eigentliche Quelle für das beim Dichter unerschöpfliche Thema der Vergänglichkeit liegt.

1628 beginnt der kaiserliche Landeshauptmann mit der Zwangskatholisierung Glogaus. Die Protestanten werden aus der Stadt vertrieben. Darunter befindet sich auch *Michael Eder*, der Stiefvater des kleinen Andreas. Er ist ebenfalls protestantischer Pfarrer. Er flieht in das kleine Städtchen Driebritz, das im damaligen Polen liegt und als glaubenstolerant gilt. Erst als Andreas 15 Jahre alt ist, darf er seinem Stiefvater ins Exil folgen. Um Andreas von katholischen Schulen fernhalten zu können, unterrichtet ihn der Stiefvater selbst. 18-jährig nimmt der junge Mann das Studium am Akademischen Gymnasium in Danzig auf. Hier lernt er die unterschiedlichen theologischen Richtungen, die er bislang nur in ihrer praktischen Auswirkung erfahren hat, auch theoretisch kennen. Gleichzeitig macht er sich mit der wegweisenden Dichtungstheorie des *Martin Opitz* vertraut (1597 – 1639), die dieser in seiner Schrift „Buch von der Deutschen Poeterey“ (1624) niedergelegt hat. Von nun an wird er die damals gebräuchlichen Formen der Dichtung nicht nur perfekt beherrschen, sondern sie auch für seinen spezifischen poetischen Ton nutzbar machen.

---

#### Studium, Bildungsreisen, Rückkehr in die Heimat

---

Zum Studium begibt sich Andreas Gryphius in die niederländische Stadt Leiden, eine

der führenden protestantischen Universitäten Europas. Er schreibt sich als Student der Philosophie ein und hört Vorlesungen u.a. auch von *René Descartes*. Als Privatdozent hält Gryphius eigene Seminare in Mathematik, Astronomie, Poesie und Geschichte ab. 1644 bricht Gryphius mit einer Gruppe junger pommerscher Adelige zu einer vierjährigen Reise durch Frankreich und Italien auf. Solche Kavaliertouren sind seit der Renaissance üblich. Sie dienen dazu, den Angehörigen des Adels und des Bildungsbürgertums nach Vollendung des Studiums den letzten Schliff zu geben, bevor sie in den Beruf und ins Eheleben eintreten. Bevorzugte Ziele sind Frankreich, Italien, Spanien und das Heilige Land. Dass sich Gryphius einer Gruppe Adelige anschließen darf, verdankt er einem prominenten Gönner, dem kaiserlichen Beamten *Georg Schönborn*, dessen Söhne er als Hauslehrer („Hofmeister“) unterrichtet und zum Studium begleitet. Nach der Rückkehr nach Deutschland erhält Gryphius einige ehrenvolle Berufungen als akademischer Lehrer, darunter eine Professur für Mathematik, die er allesamt ablehnt. Stattdessen kehrt er in seine Heimat Schlesien zurück und lässt sich in seiner Geburtsstadt Glogau nieder. Dort wird er ein Jahr nach dem Friedensschluss von Münster und Osnabrück („Westfälischer Frieden“, 1648) juristischer Vertreter (Syndikus) der Glogauer Landstände. Der Friedensvertrag hat die Prinzipien des Augsburger Religionsfriedens (1555) bestätigt. Danach gilt weiterhin das Prinzip „cuius regio, eius religio“: Der Herrscher bestimmt die Konfession seiner Untertanen. Religiöse Minderheiten erhalten das Recht, mitsamt ihrer Familie und ihrer Habe auszuwandern. In manchen Regionen Deutschlands gibt es nach dem Westfälischen Frieden allerdings auch konfessionell gemischte Landstände, denen freie Religionsausübung gewährt werden sollte. Trotz der vertraglichen Garantien gibt es

jedoch ständig Reibereien in der Praxis. Die konfessionelle Koexistenz muss immer wieder aufs Neue ausgehandelt werden. Dieser Aufgabe widmet sich der Jurist Andreas Gryphius mit Leidenschaft und mit dem rhetorischen Geschick eines protestantischen Pfarrers. Er sieht diese Aufgabe als so wichtig an, dass er dafür auf die akademischen Ehren als Professor verzichtet.

---

**„Die Kirch' ist umgekehret“ –  
Urerfahrung Krieg**

---

Der Dreißigjährige Krieg fällt fast genau in die Lebenszeit von Andreas Gryphius. Nur in der Zeit seines Studiums im holländischen Leiden (1638 – 1644) und während seiner Bildungsreise nach Frankreich und Italien (1644 – 1647) weilt er außerhalb Deutschlands. So kann es nicht ausbleiben, dass er vom grausamen Geschehen dieses Krieges menschlich und auch als Dichter stark beeinflusst wird. Schon in seiner Kindheit muss er als 12-Jähriger miterleben, dass sein Stiefvater und seine Mutter aus der Heimatstadt vertrieben werden, weil sie dem evangelischen Glauben angehören. Viele seiner Werke handeln deshalb von der Grausamkeit des Krieges und von den seelischen Verwundungen, die er hervorruft. Am bekanntesten von allen Kriegsgedichten wurde das Sonett „Tränen des Vaterlandes/Anno 1636“.

In drastischen Bildern malt der Dichter die Verwüstung von Stadt und Land und die Ermordung der Menschen, die in den Mahlstrom der Vernichtung geraten. Die Stadt wird verwüstet und gebrandschatzt („Die Türme stehn in Glut“), Frauen vergewaltigt („Die Jungfern sind geschänd't“). Die Pest wütet noch zusätzlich in den Städten und rafft die Menschen in Scharen dahin. Die Formulierung „Die Kirch ist umgekehret“ kann man realistisch deuten – das Kirchengebäude wird zerstört –, aber auch im übertragenen Sinne: Die Menschen müssen ihren Glauben aufgeben, weil der Sieger in der Schlacht dem Volk einen anderen Glauben diktiert. Mit Gryphius' Heimatstadt Glogau ist dies mehrfach geschehen. Die Antithese „Doch schweig ich ...“ im ersten Terzett des Gedichts weist auf das hin, was der fromme Dichter immer als das Grausamste empfunden hat: Den Gläubigen wird ihr Glaube („der Seelen Schatz“) geraubt. Sie werden in eine fremde Konfession gezwungen.

**Tränen des Vaterlandes/Anno 1636**

*Wir sind doch nunmehr ganz, ja mehr denn ganz verheeret!  
Der frechen Völker Schar, die rasende Posaun  
Das vom Blut fette Schwert, die donnernde Karthaun  
Hat aller Schweiß, und Fleiß, und Vorrat aufgezehret.*

*Die Türme stehn in Glut, die Kirch' ist umgekehret.  
Das Rathaus liegt im Graus, die Starken sind zerhaun,  
Die Jungfern sind geschänd't, und wo wir hin nur schau'n,  
Ist Feuer, Pest, und Tod, der Herz und Geist durchfähret.*

*Hier durch die Schanz und Stadt, rinnt allzeit frisches Blut.  
Dreimal sind schon sechs Jahr, als unser Ströme Flut,  
Von Leichen fast verstopft, sich langsam fort gedrungen.*

*Doch schweig ich noch von dem, was ärger als der Tod,  
Was grimmer denn die Pest, und Glut und Hungersnot,  
Dass nun der Seelen Schatz so vielen abgezwungen.*

Das Gedicht zeigt die formale Gestaltung, die wir von den meisten seiner Gedichte kennen. Es ist ein Sonett mit zwei Quartetten und zwei Terzetten. Das Metrum ist der Alexandriner, ein sechshebiger jambischer Reimvers, der in der Mitte eine Zäsur aufweist. Im Original ist die Zäsur durch einen Schrägstrich (/) gekennzeichnet.

Ein anderes Gedicht zeigt, dass Gryphius vor der Wucht des pathetischen Ausdrucks nicht zurückschreckt. In dem Sonett „An einen Unschuldigen Leidenden“ werden über drei Verse hinweg die Folterwerkzeuge aufgezählt, die im großen Krieg zum Instrumentarium des Schreckens gehörten:

*„Ein Brandpfahl und ein Rad, Pech, Folter, Blei und Zangen, Strick, Messer, Hacken, Beil, ein Holzstoß und ein Schwert Und siedend Öl und Blei, ein Spieß, ein glühend Pferd [...]“*

Für uns moderne Zeitgenossen ist die Schlussfolgerung des Gedichts nur schwer nachzuvollziehen. Gryphius lobt den Tod als christlicher Märtyrer.

*„Der ist kein rechter Christ / dem vor dem Kreuze grauet“.*

---

**„ein Irrlicht dieser Zeit“ –  
der Dichter der Vergewisslichkeit**

---

Schon als 21-Jähriger hat Andreas Gryphius das poetische Thema seines Lebens gefunden und auch schon formvollendet gestaltet: das Vanitas-Motiv. Das Sonett „Menschliches Elende“ erscheint 1637 in der Gedichtsammlung „Lissaer Sonette“. In diesem Jahr hält sich Gryphius auf dem Gut der Familie Schönborn auf, wo sein Bruder als Pfarrer amtiert. Der frisch gebackene Student Andreas nimmt bei der befreundeten Familie eine Stelle als Hauslehrer für die Kinder an. Die Tätigkeit lässt ihm genügend Zeit für eigene Dichtungen. Die so entstan-

### Menschliches Elende

*Was sind wir Menschen doch? ein Wohnhaus grimmer Schmerzen.  
Ein Ball des falschen Glücks / ein Irrlicht dieser Zeit.  
Ein Schauplatz herber Angst / besetzt mit scharfem Leid /  
Ein bald verschmelzter Schnee und abgebrannte Kerzen.*

*Dies Leben fleucht davon wie ein Geschwätz und Scherzen.  
Die vor uns abgelegt des schwachen Leibes Kleid  
Und in das Toten-Buch der großen Sterblichkeit  
Längst eingeschrieben sind / sind uns aus Sinn und Herzen.*

*Gleich wie ein eitel Traum leicht aus der Acht hinfällt /  
Und wie ein Strom verscheust / den keine Macht aufhält:  
So muss auch unser Nam / Lob Ehr und Ruhm verschwinden /*

*Was itzund Atem holt / muss mit der Luft entfliehn /  
Was nach uns kommen wird / wird uns ins Grab nachziehn  
Was sag ich? wir vergehn wie Rauch von starken Winden.*

dene Sammlung von Sonetten lässt er im polnischen Lissa drucken, was den Namen des Zyklus erklärt.

Auf die Schlüsselfrage der menschlichen Existenz „Was sind wir Menschen doch?“ gibt das lyrische Ich im ersten Quartett sechs Antworten, die alle auf dasselbe hinauslaufen: Der Mensch ist ein vergängliches Wesen. In den nächsten drei Strophen wird das Motiv der Vergänglichkeit variiert, indem das Leben des Menschen mit flüchtigen Erscheinungen der menschlichen Kommunikation (Geschwätz, Scherze) und der Natur (Fluss, Luft, Rauch, Wind) verglichen wird. Die Folgerung, die der Mensch aus der Erkenntnis der Vergänglichkeit ziehen sollte, bleibt ausgespart. In anderen Vanitas-Gedichten hat sie Gryphius in die Schluss-Pointe gesetzt: Nur der christliche Glaube kann der menschlichen Existenz Dauer verleihen – über das irdische Leben hinaus.

Im letzten Jahr seines Studiums in Leiden, 1643, dichtet Gryphius die bekannte Ode, die die Vanitas-Vokabel dreifach im Titel führt. In 15 Strophen wird das Motiv variiert und auf den Höhepunkt der Erkenntnis geführt, dass es angesichts der Vergänglichkeit des menschlichen Lebens darauf ankommt, am einzig Haltbaren, der Gotteszuversicht, festzuhalten.

### **Vanitas! Vanitatum Vanitas!**

*Die Herrlichkeit der Erden  
Muss Rauch und Asche  
werden.*

*Kein Fels, kein Erz kann stehn.  
Dies, was uns kann ergötzen,  
Was wir für ewig schätzen,  
Wird als ein leichter Traum vergehn.*

[...]

*Wohl dem, der auf ihn trauet!  
Er hat recht fest gebauet.  
Und ob er hier gleich fällt:  
Wird er doch dort bestehen  
Und nimmermehr vergehen  
Weil ihn die Stärke selbst erhält.*

Die Ode findet sich im Evangelischen Gesangbuch als Lied Nr. 527 unter dem Titel „Die Herrlichkeit der Erden“. Es wird nach der Melodie „Innsbruck, ich muss dich lassen“, komponiert von *Heinrich Isaac* (um 1450 – 1517), gesungen.

Das wohl bekannteste Gedicht von Andreas Gryphius stammt aus dem Kriegsjahr 1637. Der Dichter ist erst 21 Jahre alt, als ihm diese weisen Verse gelingen.

### **Es ist alles eitel**

*Du siehst, wohin du siehst, nur Eitelkeit auf Erden.  
Was dieser heute baut, reißt jener morgen ein:  
Wo jetzt noch Städte stehn, wird eine Wiese sein,  
Auf der ein Schäferskind wird spielen mit den Herden.*

*Was jetzt noch prächtig blüht, soll bald zertreten werden.  
Was jetzt so pocht und trotzt, ist morgen Asch' und Bein,  
Nichts ist, das ewig sei, kein Erz, kein Marmorstein.  
Jetzt lacht das Glück uns an, bald donnern die Beschwerden.*

*Der hohen Taten Ruhm muss wie ein Traum vergehn.  
Soll denn das Spiel der Zeit, der leichte Mensch, bestehn?  
Ach! Was ist alles dies, was wir für köstlich achten,*

*Als schlechte Nichtigkeit, als Schatten, Staub und Wind;  
Als eine Wiesenblum', die man nicht wieder find't.  
Noch will, was ewig ist, kein einzig Mensch betrachten!*

Die ins Auge springende rhetorische Figur des Gedichts ist die Antithese. Sie zieht sich durch das ganze Gedicht hindurch. Dem vermeintlich prallen und unverwüstlichen Leben werden die Erscheinungen des Todes gegenübergestellt: Häuser – Zerstörung, Städte – Wiese, Blumen – zertretene Überreste, lebendiger Leib – Gebeine, Ruhm – Traumgespinnst. Das „Spiel der Zeit“ – eine beliebte Wendung des Dichters – macht alles zuschanden, worauf sich der Mensch etwas einbildet. Dieses Sonett mündet in die epigrammatische Schlusspointe, dass nur die Hinwendung zu Gott die Vergänglichkeit überdauern kann.

---

„Öffnet mir das Herz“ –  
Gryphius als Liebesdichter

---

Als Dichter der Liebe wird Gryphius in der Fachliteratur gemeinhin nicht gewürdigt – zu Unrecht. Wie alle Barockdichter hat auch er sich mit der Thematik des „Carpe diem“, zu der die Erotik gehört, auseinandergesetzt. Die Menschen im Barock sind innerlich zerrissen zwischen Weltbejahung und Sinnengenuss hier und Weltverneinung und Jenseitssehnsucht dort. Dem „Carpe diem“ (Nutze den Tag) steht deshalb das „Memento mori“ (Gedenke des Todes) unerbittlich gegenüber.

Für den erotischen Lebensgenuss im Barock steht beispielhaft das Gedicht von Martin Opitz (1597 – 1639) „**Ach liebste lass uns eilen**“ (1624).

*„Ach liebste lass uns eilen / Wir haben Zeit /  
Es schadet das Verweilen / Uns beiderseit.*

*Der Edlen Schönheit Gaben / Fliehn Fuß für  
Fuß / Dass alles was wir haben / Verschwinden  
muss [...]*

*Drum lass uns jetzt genießen / Der Jugend  
Frucht / Eh' als wir folgen müssen / Der Jahre  
Flucht. [...]*

Aus dem Verfall des weiblichen Körpers und der Vergänglichkeit seiner Schönheit gibt es für das lyrische Ich nur eine Schlussfolgerung: das erotische Verlangen. Die Erotik muss intensiv ausgelebt werden, solange dies noch möglich ist.

Diese Einstellung wird man bei Gryphius vergeblich suchen. Sein Liebesbedürfnis ist von anderer Art. Es zielt auf eine geistige Veredelung des Körperlichen ab:

*„Verdeckt die bloße Brust / und öffnet mir das  
Herz“ [...]*  
(An Eugenien)

In den Gedichten, die der Dichter einer anonymen – vermutlich nur ideellen – Geliebten namens Eugenie widmet, paraphrasiert er mehrfach diesen Gedanken:

*„Doch schöner / wenn den Leib ein' edle Seele  
ziert,  
Die einzig sich nur lässt die Tugend unterwei-  
sen.“ [...]*  
(An Eugenien)

Die geistige Übereinstimmung der Liebespartner hält Gryphius deshalb für entscheidend, weil das Körperliche der Vergänglichkeit, dem schleichenden Verfall preisgegeben ist. In einem der Eugenien-Gedichte verdeutlicht der Dichter die Vergänglichkeit alles Irdischen am Beispiel der Rose, die durch das „Spiel der Zeit“ verwelkt: „*Eugenie, so gehts / so schwindet was wir schauen.*“ Der Vergänglichkeit des Körpers stellt Gryphius den „*keuschen Geist*“ der Geliebten und die „*Blume der Zucht*“ gegenüber, die einzig den Verfall überdauern können. Die Liebe der Frau soll in erster Linie den „Geist“ des Geliebten „*erwecken*“. Das gelingt nicht im schnellen Liebesgenuss mit wechselnden Partnerinnen, sondern nur in der Ehe (*„... durch ein Band / das ewig sei ...“*, An Eugenien). An diese Devise hat sich

Gryphius auch selbst gehalten. 1649 heiratet er die Fraustädter Kaufmannstochter *Rosine Deutschländer*, mit der er danach sieben Kinder hat.

Neben den Eugenie-Gedichten gibt es einige sarkastische Spottgedichte, die an wechselnde Frauen gerichtet sind (An Lucinden; An Jolinden; An Melanien). In ihnen wird die Verführungskraft der Frau abgewertet: „*Was ist der zarte Mund? / Ein Köcher voller Pfeile*“ (An Lucinden) oder die Schmink- und Putzlust der koketten Frau kritisiert: „*Die Schmink ist's / die euch so blutrote Lippen macht [...] Euer eingekauftes Haar kann auch ein Kind erkennen*“ (An Jolinden).

Ganz und gar ungewöhnlich ist das Gedicht „Über die Gebeine der ausgegrabenen Philosetten“. Darin demonstriert das lyrische Ich am Beispiel der Knochen eines verstorbenen und wieder ausgegrabenen Mädchens das Prinzip des Verfalls: „*O hässlich' Anblick! ach! wo sind die güldnen Haar!*“ – Wenn ein Betrachter des Skeletts den Schä-

del in Augenschein nimmt, soll er sich vergegenwärtigen, dass nur die Seele die Verwesung des Körpers überdauern kann: „*Ist jemand / der sich nicht für diese Stirn entsetzt? / Der denke / wie sich wird' alsdann sein Geist befinden.*“ Hier sieht man, dass bei Gryphius selbst bei den Liebesgedichten der religiöse Grundton, die christliche Erwartung der ewigen Seligkeit, immer mitschwingt.

---

**„Die Nacht schwingt ihre Fahn“ –  
Der Dichter der Glaubenszuversicht**

---

1650 entsteht eines seiner schönsten Sonette: „Abend“. Mit der Rückkehr in seine Heimatstadt Glogau beginnt der letzte Lebensabschnitt des Dichters. Das Gedicht gestaltet die Einsicht, dass wir dem Lebensabend unweigerlich entgegengehen, in eindringlicher Bildersprache.

Die großen Abend- und Nachtgedichte der Romantik von *Eichendorff*, *Novalis* und *Brentano* sind ohne das Vorbild dieses Gedichts nur schwer vorstellbar.

### Abend

*Der schnelle Tag ist hin, die Nacht schwingt ihre Fahn  
Und führt die Sternen auf. Der Menschen müde Scharen  
Verlassen Feld und Werk. Wo Tier und Vögel waren,  
Trauert jetzt die Einsamkeit. Wie ist die Zeit vertan!*

*Der Port naht mehr und mehr sich zu der Glieder Kahn.  
Gleich wie dies Licht verfiel, so wird in wenig Jahren  
Ich, du und was man hat und was man sieht hinfahren.  
Dies Leben kommt mir vor als eine Rennebahn.*

*Lass höchster Gott mich doch nicht auf dem Laufplatz gleiten  
Lass mich nicht Ach, nicht Pracht, nicht Lust, nicht Angst verleiten.  
Dein ewig-heller Glanz sei vor und neben mir.*

*Lass, wenn der müde Leib entschläft, die Seele wachen.  
Und wenn der letzte Tag wird mit mir Abend machen,  
So reiß mich aus dem Tal der Finsternis zu dir.*



Andreas Gryphius stirbt am 16. Juli 1664 an einem Schlaganfall, den er in Ausübung seines juristischen Amtes während einer Sitzung der Glogauer Landstände erleidet. Er liegt in Glogau begraben. In einer „Grab-schrift / die er ihm selbst in tödtlicher Leibes Schwachheit auffgesetzt“, hat Gryphius seinen Tod geistig vorbereitet. Auch darin dominiert das Motiv der Vergänglichkeit. Es wird didaktisch gewendet, indem die Betrachter der Grabinschrift gezwungen sind, die Botschaft der Vanitas in sich aufzunehmen.

*„Ich bin nicht mehr denn du / ich bin was du  
gewesen /  
Bald wirst du seyn was ich. Mein Wissen /  
Thun und Lesen /  
Mein Nahme / meine Zeit / mein Leben / Ruhm  
und Stand  
Verswinden als ein Rauch [...]“*

---

#### Was bleibt von Andreas Gryphius?

---

Gryphius hat nicht nur Gedichte verfasst, wie man glauben könnte, wenn man diese Lebensbeschreibung liest. Auf die Kommentierung seiner Trauer- und Lustspiele wurde hier verzichtet, weil sie sich weder auf der Bühne noch im Literaturunterricht unserer Schulen gehalten haben. Allenfalls eine der Komödien, „Peter Squenz“, ist ab und zu als typische Barock-Komödie auf der Bühne zu sehen. Wir kennen den Plot aus Shakespeares Theaterstück „Ein Sommernachtstraum“,

wo die Handwerker-Truppe um Peter Squenz die Tragödie „Pyramus und Thisbe“ aus Ovids „Metamorphosen“ aufführt und tollpatschig in eine Slapstick-Komödie verwandelt.

Unsterblich bleiben die Gedichte von Andreas Gryphius, vor allem die Sonette „Es ist alles eitel“, „Abend“, „Tränen des Vaterlandes“ und „Menschliches Elende“. Sie gestalten die menschliche Grunderfahrung der Vergänglichkeit allen Lebens, der kein Mensch ausweichen kann. Auch wenn heute vielen Zeitgenossen die christliche Glaubenszuversicht nicht mehr zu Gebote steht, kann man sich der suggestiven Wirkung der Vanitas-Lyrik von Andreas Gryphius nicht entziehen.

#### Verwendete Literatur:

- Andreas Gryphius: Gedichte, Stuttgart 2012, Reclam Verlag, Nachwort von Thomas Borgstedt.
- Andreas Gryphius: Dichtungen, Texte deutscher Literatur 1500 – 1800, München 1968, hrsg. von Otto Conrady.

#### Anmerkung:

Bei der Wiedergabe der vollständigen Gedichte wurde aus Gründen der leichteren Lesbarkeit auf moderne Textfassungen zurückgegriffen. Der germanistische Kenner und Liebhaber findet in den einschlägigen Anthologien die Originalfassungen.

**Die Gedichte von Andreas Gryphius gestalten die menschliche Grunderfahrung der Vergänglichkeit allen Lebens, der kein Mensch ausweichen kann. Auch wenn heute vielen Zeitgenossen die christliche Glaubenszuversicht nicht mehr zu Gebote steht, kann man sich der suggestiven Wirkung der Vanitas-Lyrik von Andreas Gryphius nicht entziehen.**