

## Gottfried Adam

Rainer Lachmann und ich haben nicht nur seit Jahren, sondern seit Jahrzehnten kooperiert<sup>1</sup>. Es ist zudem eine persönliche Freundschaft, die uns verbindet. Ich habe daher die Einladung zu diesem Festvortrag gerne angenommen. Wir haben gemeinsam an inhaltlichen Fragen gearbeitet, wovon für den Religionsunterricht das „Religionspädagogische Kompendium“<sup>2</sup>, die „Elementaren Bibeltexte“<sup>3</sup> und die „Theologischen Schlüsselbegriffe“<sup>4</sup> Zeugnis ablegen. Das „Religionspädagogische Kompendium“ ist inzwischen in der 6. Auflage erschienen und in über 20.000 Exemplaren verkauft worden. Kollege Lachmann ist also ein erfolgreicher Autor und Herausgeber. Auch unsere Forschungen zu den Kinderbibeln haben ihren Niederschlag in drei Bänden gefunden<sup>5</sup>.

Wir haben aber auch die Frage des „Wie“, d.h. die Frage der Methodik, nicht außer Acht gelassen, sondern sie intensiv bearbeitet. Im Jahre 1993 erschien erstmals unser „Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht“<sup>6</sup>, das im Jahre 2002 in einer vierten überarbeiteten Auflage erschienen ist und mit dem Zusatz „Bd. 1. Basisband“ versehen wurde. Im Jahre 2002 haben wir dann in Weiterführung der Thematik ein weiteres „Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. Bd. 2. Aufbaukurs“<sup>7</sup> herausgebracht.

Heute bringe ich als kleines Geschenk zu dieser Feier einige Überlegungen zum Stand und zur gegenwärtigen Situation der Methodendiskussion mit. Ich muss bei meinem Vortrag exemplarisch vorgehen. Ich behandle darum erstens das Grundproblem „Vom Frontalunterricht zur Offenheit“ (1). Dazu erörtere ich die sich aus dieser Entwicklung ergebende Frage der „Integration und Kategori-

---

<sup>1</sup> Festvortrag am 14. Juli 2005 an der Universität Bamberg im Rahmen der Akademischen Verabschiedungsfeier für Rainer Lachmann, Professor für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts von 1979 bis 2005 ebd. Für den Druck wurden die Fußnoten hinzugefügt.

<sup>2</sup> Ein Leitfaden, Göttingen 1984, zuletzt 6. Aufl. 2003.

<sup>3</sup> Exegetisch-systematisch-didaktisch (TLL 2), Göttingen 2001, 2. Aufl. 2005.

<sup>4</sup> Biblisch-systematisch-didaktisch (TLL 1), Göttingen 1999, 2. Aufl. 2004.

<sup>5</sup> G. Adam/R. Lachmann (Hg.), Kinder- und Schulbibeln. Probleme ihrer Erforschung, Göttingen 1999; dies./R. Schindler (Hg.), Das Alte Testamen in Kinderbibeln. Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart, Zürich 2003; dies. (Hg.), Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet, Jena 2005.

<sup>6</sup> Hg. von G. Adam/R. Lachmann, Göttingen 1993.

<sup>7</sup> Hg. von G. Adam/R. Lachmann, Göttingen 2002.

sierung der Methoden“ (2). Ich nehme zweitens das Thema neuer Methoden auf und exemplifiziere den Wandel der Unterrichtsmethoden am Beispiel des Lernens vor Ort (2.3) und der darin eingebetteten Methode der Oral History (3).

## 1. Vom Frontalunterricht zu offenen Arbeitsformen

Man könnte auch formulieren:

### 1.1 Von der Lehrerzentrierung zur Schülerorientierung

Wir haben in den Fragen der Unterrichtsmethodik einen deutlichen Wandel zu konstatieren. Es ist ein Wandel, der mit Händen zu greifen ist. In den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts war zunächst einmal der Frontalunterricht die herausragende Methodik. Seit den achtziger Jahren geriet er in die Kritik: gewiss, alle kritisierten ihn, aber keiner schaffte ihn ab. Eine solche Vorgehensweise wäre auch fatal und falsch gewesen. Es geht nicht darum, den Frontalunterricht abzuschaffen, sondern ihn in den Zusammenhang der offenen Unterrichtsformen, die sich seit längerem kräftig etabliert haben, zu integrieren<sup>8</sup>.

Das heißt aber zugleich, dass auch der Frontalunterricht einem Wandlungsprozess unterzogen ist. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass sich in den letzten Jahrzehnten ein stiller, aber kontinuierlicher Wandel vollzogen hat. Dies ist teils spektakulär (z.B. in Verbindung mit der Forderung nach Gruppenarbeit), teils leise und schleichend geschehen. Der Prozess führte weg von einem frontal organisierten, lehrerzentrierten und lehrgangssystematisch strukturierten Unterricht und den entsprechenden Unterrichtsformen hin zu einem offen strukturierten, stärker auf die einzelnen Kinder und Jugendlichen bezogenen Unterricht und den korrespondierenden Methoden und Unterrichtsformen. Man benutzt für diesen langfristigen Grundtrend gerne das große Wort von der „subjektorientierten Unterrichtsform“. Dabei ist auch festzuhalten, dass Unterrichtsmethoden durchaus auch im Kontext des gesellschaftlichen Wandels stehen und von diesem keineswegs abgekoppelt sind.

Freilich will ich eine Befürchtung nicht verhehlen: Angesichts der ausgebrochenen PISA-Phobie könnte es dazu kommen, dass die freieren und innovativen Methoden wieder zugunsten rigiderer, rein stofforientierter Methoden beschnitten werden.

---

<sup>8</sup> Die diesbezüglichen frühen Überlegungen des Heidelberger Pädagogen *Ernst Meyer* im Blick auf den Zusammenhang und die integrative Zuordnung von Frontalunterricht und Gruppenarbeit blieben in der Fachwelt erstaunlicherweise weithin unbeachtet (*Ernst Meyer* unter Mitarb. von *Wincenty Okoń*, *Frontalunterricht*, Frankfurt a.M. 1984).

## 1.2 Ein kurzer Blick zurück

Von der Antike bis ins späte Mittelalter bestand die Methode im Wesentlichen darin: "Vormachen, nachmachen und gegebenenfalls prügeln, bis das Nachgemachte dem Vorgemachten entspricht." So charakterisiert *E. Terhart* die Situation zutreffend<sup>9</sup>.

In der Zeit der Aufklärung, vornehmlich von 1750 bis 1800 - eine Zeit, die Rainer Lachmann besonders am Herzen liegt und wo er in der religionspädagogischen Salzmann-Forschung den ersten Platz einnimmt<sup>10</sup> - gab es neue methodische Ideen, die sich vom Lesenlernen über die Exkursionsmethode bis hin zu den religiösen Gesprächen bei Wanderungen erstreckten. In dieser Zeit kam es auch zum Unterricht im Klassenverband für alle. Dadurch wurde das vorherige individualisierte Lernen abgelöst. Das war historisch gesehen die Geburtsstunde des Frontalunterrichtes, der es ermöglichte, Schülerinnen und Schüler in großer Zahl zu unterrichten und damit die allgemeine Schulpflicht wirklich zu praktizieren. Das heißt, die gesellschaftliche Entwicklung war Motor des Frontalunterrichtes. Lernen wird in der Verschränkung von Ökonomie, Aufklärung und Absolutismus zu einem Weg der Bildung für die Masse des Volkes, der Unterricht wird methodisiert, das Lernen wird beschleunigt.

## 1.3 Gegenwärtige Tendenzen<sup>11</sup>

Nun haben wir heute eine gegenläufige Tendenz, in der offene, schüleraktive, freie, lebensnahe Elemente betont werden. *Wilhelm H. Petersen* beschreibt in seinem „Kleinen Methoden-Lexikon“<sup>12</sup> über hundert Methoden. Das heißt, hier ist auf einmal eine Heterogenität erkennbar, die nicht mehr einfach auf den Begriff zu bekommen ist. Ein grundlegendes Prinzip besteht darin, dass das aktive, selbstorganisierende Moment des lernenden Subjekts beachtet oder gar gezielt gefördert wird, so wie das etwa im Ansatz von *Heinz Klippert*<sup>13</sup> der Fall ist.

In guter reformpädagogischer Tradition sollen Interessen, Lernwege und die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen. Warum eigentlich? Zweifellos hängt das nicht zuletzt damit zusammen, dass durch die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse veränderte Qualifikationsanforderungen an die Menschen gestellt werden. Die Kataloge der so genannten Schlüsselqualifikationen spiegeln eindrücklich wider, dass Qualifikationen in formalen Bereichen wie Denken in komplexen Zusammenhängen, Abstraktionsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit wesentlich sind, ebenso Zielstrebigkeit, Verantwortlichkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit. Dazu kommen noch die soliden fach-

<sup>9</sup> *E. Terhart*, Lehr-Lern-Methoden, München 1989, S. 13.

<sup>10</sup> *S. R. Lachmann*, Die Religions-Pädagogik Christian Gotthilf Salzmanns (AHRp2), Jena 2005.

<sup>11</sup> Zum Folgenden vgl. insgesamt das Themaheft „Methoden im Wandel“ der Zs. Pädagogik 2004, H. 1.

<sup>12</sup> München 1999.

<sup>13</sup> Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen, Weinheim u.a. <sup>4</sup>2004; *ders.*, Methoden-Training, Weinheim <sup>14</sup>2004.

lichen und inhaltlichen Kenntnisse und die Fertigkeiten. Wenn man ferner die veränderten Bedingungen des Aufwachsens der Kinder und Jugendlichen bedenkt, dann wird deutlich erkennbar, „dass die Methoden des Unterrichts sich erweitern müssen, vielfältiger werden müssen in Richtung auf die Einübung in Formen der Gewinnung von und des Umgangs mit Wissen. Die Anleitung zu selbstständigem, methodischen Lernen der Schüler wird damit selbst zum eigentlichen Problem der Unterrichtsmethode.“<sup>14</sup>

## 2. Integration und Kategorisierung der Methoden

### 2.1 Lernverständnis und Methodenintegration

Lernen wird von daher in einem Prozess und Ergebnis der aktiven Auseinandersetzung des Subjektes mit seiner äußeren Welt. Dies ist eine lebenslange Aufgabe. Dafür sind kognitive Strukturen in inhaltlicher Hinsicht, also Wissen, und in formaler Hinsicht, also Denken, Fertigkeiten nötig. Darum muss schulischer Unterricht heute die aktive, selbstorganisierende Eigentätigkeit der Schüler und Schülerinnen beachten, ja ausdrücklich fördern. Die alte kommunikationstheoretische Sender-Empfänger-Metapher oder ein Fließbandverständnis von Bildung sind dafür nicht zu gebrauchen. Damit stellt sich das Problem der Integration bisheriger und neuer Methoden.

Das heißt, dass die Lehrerdarbietung im Frontalunterricht mit einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das Sichern von Unterrichtsergebnissen usw. ihren undiskutierbaren Stellenwert haben, freilich zusammen mit der freien Arbeit, dem Projekt, dem Lernen auf dem Erkundungsgang oder der Exkursion, dem Lernen am außerschulischen Lernort. Es geht in der Methodendiskussion um diese Balance zwischen der Instruktion durch die Lehrkraft auf der einen und dem eigenaktiven Lernen der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite. Freilich: eine Mahnung zur Vorsicht sei angefügt. Der Wandel in der Methodenkultur darf die Inhaltsfrage nicht beiseite schieben. Das heißt: Der klassische Satz vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik hat auch unter heutigen veränderten Bedingungen seine Berechtigung nicht verloren.

### 2.2 Kategorisierungen der Unterrichtsmethoden

Wenn nun eine solche Vielfalt an Unterrichtsmethoden vorhanden ist, stellt sich die Frage, in welcher Weise sie zu ordnen und zu kategorisieren sind, um einen Begriffswirrwarr zu vermeiden. *Hilbert Meyers* Überlegungen sind hier weiterführend. Er definiert zunächst einmal: „Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, mit denen sich die Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen, Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter

---

<sup>14</sup> E. Terhart, Dimensionen des Methodenproblems im Unterricht, in: Pädagogik 2000, H. 2, S. 34.

Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen der Schule aneignen.“<sup>15</sup> Meyer differenziert dann weiter und entwirft ein Drei-Ebenen-Modell. Er unterscheidet hinsichtlich des Umfangs und der Reichweite die Ebenen der (1) Makromethodik, der (2) Mesomethodik und der (3) Mikromethodik.

Die *Makromethodik* betrifft die Grundformen des Unterrichts:

- (1) der gemeinsame Unterricht,
- (2) die Freiarbeit,
- (3) die Lehrgänge,
- (4) die Projektarbeit,
- (5) das Marktplatzlernen.

Bei der *Mesomethodik* sind die Dimensionen methodischen Handelns im Blick:

- (1) die Sozialformen (Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Partnerarbeit, Einzelarbeit);
- (2) die Handlungsmuster (Vortrag, Erzählung, Tafelarbeit, Textarbeit, Disput, Lehrgespräch usw.: ca. 250 Stück);
- (3) die Verlaufsformen (Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung).

Bei der *Mikromethodik* geht es um die Inszenierungstechniken des Lehrers und der Schüler (zeigen, vormachen, Impuls geben, verfremden, provozieren usw.: vielleicht. 1.000 Stück).

Diese Matrix ermöglicht die Zuordnung der einzelnen Methoden und lässt die jeweilige Reichweite erkennen. Im Blick auf die Planung der Lernprozesse ist dies von erheblicher Bedeutung. Unter der Projektarbeit sind auch Erkundungen und Exkursionen enthalten, also das Lernen vor Ort. Hier sind für die Schule noch einige Entdeckungen zu machen.

### 2.3 Das Lernen vor Ort

Das Lernen vor Ort verdient in der kommenden Zeit besondere Aufmerksamkeit. Im Blick auf den Religionsunterricht ist dabei vor allem zu denken an:

Erkundungsgänge/Exkursionen/Begegnungen:

- Aufsuchen von Denkmälern, Besuche von Museen und Ausstellungen;
- Begegnungen mit Menschen am Ort der Kirchengemeinde oder an anderen Orten religiösen Zusammentreffens;
- Begegnungen mit Personen, die im Bereich von Diakonie/Caritas, in der politischen Öffentlichkeit, in der Gemeinwesenarbeit aktiv sind oder waren.

---

<sup>15</sup> Was sind Unterrichtsmethoden?, in: Pädagogik 2004, H. 1, S. 12.

### Biografische Interviews mit Personen:

- Befragen, wie das früher war. Hören, wie sich die Dinge gewandelt haben. Erfragen, wie sich das Leben heute darstellt. Insbesondere ist dies im Blick auf die regionale Kirchengeschichte von Interesse: Gespräche mit Zeitzeugen, Spurensuche vor Ort. Hier ist die Methode der Oral History wichtig.

### Vorhaben sozialen bzw. diakonisch-sozialen Lernens:

- Sozialpraktikum, Compassion-Projekt, Diakonisch-soziales Lernen.

### Aufsuchen von Stätten gelebter religiöser Praxis:

- Kirchen und Friedhöfe begehen, Synagogen und Moscheen wahrnehmen, Klöster und Wallfahrtsorte besuchen.

Für das Lernen an außerschulischen Lernorten kann man als mögliche Vorzüge herausstellen<sup>16</sup>:

- Es wird dadurch eine stärkere Begegnung mit der Realität und eine Erfahrungsorientierung des Unterrichts ermöglicht.
- Die Eigentätigkeit der Lernenden wird herausgefordert und ermöglicht so eine Konkretisierung der Subjektorientierung.
- Die Möglichkeit forschenden Lernens und eine Prozessorientierung („Der Weg ist das Ziel“) werden ermöglicht.
- Die Verbindung von konkretem und abstraktem Lernen, von sinnlicher Wahrnehmung und analytisch-logischem Denken kann sich leichter einstellen.
- Beim Lernen in und an der Wirklichkeit ist die ganze Person beteiligt. Es kommt zu einem mehrdimensionalen Lernprozess, der auch dafür sorgt, dass die Themen stärker im Gedächtnis haften bleiben.
- Das fächerübergreifende Lernen wird begünstigt, weil die Schülerinnen und Schüler feststellen, dass verschiedene Sichtweisen und Zugriffsformen notwendig sind, um die Komplexität von Problemen zu erfassen.
- Es zeigt sich, dass unterschiedliche Methoden und Arbeitstechniken zur Erschließung der Realität erforderlich sind. Darum bieten Exkursionen usw. die Möglichkeit, andere Methoden als Textinterpretation, Referat, Diskussion, Problemlösung zu lernen: z.B. Beobachten, Fragen (Interview), Protokollieren, Skizzen anfertigen, Ergebnisse präsentieren durch Foto, Video, Poster, Zeitung etc.
- Hinsichtlich des sozialen Lernens ergeben sich neue Perspektiven. Auf der Beziehungsebene können sich neue Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler sowie zwischen den Jugendlichen untereinander entwickeln.

---

<sup>16</sup> Dazu: U. Müller, Denkmäler in Stuttgart - Beispiele für außerschulische Lernorte, in: Lernen und Lehren 28/2002, H. 2, 3f. sowie P. Ackermann, Forschend lernen: Exkursion, Sozialstudie, Projekt, in: W. Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 1997, S. 457-470.

Aus der Fülle der Möglichkeiten sei als Beispiel für eine neue Methode das biografische Interview mit Personen herausgegriffen, um zu zeigen, welche Bereicherung eine neue methodische Form bieten kann.

### 3. Oral History/Biografische Interviews

#### 3.1 Was ist Oral History?

Das biografische Interview kann als eine besondere Form der Begegnung mit Menschen im Zusammenhang verschiedener, zuvor genannter ausserschulischer Lernorte eingesetzt werden. Es gibt zwei Formen biografischer Interviews: zum einen eine auf die Vergangenheit bezogene Form, die sog. Oral History, und zum andern eine auf die Gegenwart bezogene Form.

Wörtlich übersetzt heißt Oral History<sup>17</sup> „mündliche Geschichte“. Sie stellt eine besondere Form der Begegnung mit (Kirchen-)Geschichte dar. Dabei geht es inhaltlich um die persönliche Erfahrung von Zeitzeugen, die mit Hilfe von Interviews erforscht wird. Auf diese Weise kann man dort Lücken füllen, wo ein Mangel an Material vorliegt. Die Methode besitzt eine große didaktische Relevanz. Sie findet rasch das Interesse der Schülerinnen und Schüler, denn sie präsentiert Geschichte „live“. Sie ist in der Durchführung aber ausgesprochen anspruchsvoll und zeitaufwändig.

Die Vorteile liegen darin, dass durch die Befragung von Zeitzeugen neue Erkenntnisse gewonnen werden können. Dabei geht das Interesse nicht auf die großen Linien der Entwicklung, sondern es wird danach gefragt, wie geschichtliche Ereignisse ihren Niederschlag im Bewusstsein der befragten Personen gefunden haben. Die Gefahren dieses Zugangs liegen in der Subjektivität der Aussagen und in der Bewertung aus heutiger Sicht. Es ist nämlich zu beobachten, dass Interviewpartner sich häufig an gesellschaftlich akzeptierten Deutungen orientieren und unter dem Eindruck der inzwischen erfolgten Entwicklungen stehen. Das bedeutet: Oral History eignet sich nicht für die Rekonstruktion von Geschichte, sondern sie ist hilfreich, um zu sehen, wie das Erfahrene durch die befragte Person verarbeitet wurde und wie es von ihr im Rückblick gesehen wird.

---

<sup>17</sup> Dazu: Lernwerkstatt Geschichte: Was ist Oral History? (<http://www.hist.uni-hannover.de/lwg/tutorials/quellen/oralhistory.html> (15.12.2005) sowie U. Kaminsky, Oral History, in: H.-J. Pandel/G. Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach / Ts. 2005, S. 451-468.

### 3.2 Was leistet und wie funktioniert die Methode?

Als Unterrichtsmethode bietet Oral History eine Reihe von Vorteilen:

- „- Durch Zeitzeugenbefragung kann Geschichte (bedingt) authentisch und spannend vermittelt werden,
- Ereignisse werden unmittelbarer transportiert,
- außerschulische Lernfelder können einbezogen werden,
- Schülerinnen müssen Eigeninitiative zeigen,
- die Kommunikation zwischen den Generationen wird angeregt.“

Daraus ergeben sich aber auch Schwierigkeiten:

- „- der Einsatz von Zeitzeugeninterviews setzt eine intensive Vor- und Nachbereitung sowohl seitens des Lehrers als auch der Schüler voraus,
- die Methode ‚Oral History‘ bedarf einer Einarbeitungszeit und verlangt Kompetenzen, die von Schülern noch nicht ohne weiteres gefordert werden können, insbesondere
- \* die Fähigkeit, sich auf die jeweilige Lebenssituation des Gesprächspartners einzulassen
- \* und das Erfahren in einen Kontext einzubetten.“<sup>18</sup>

In thematischer Hinsicht ist die Methode im Blick auf die Stellung der Kirchen in der Zeit des Nationalsozialismus, bezüglich der Entwicklungen nach 1945 sowie im Blick auf den Sozialismus in Ostdeutschland von Interesse<sup>19</sup>. Aber auch Fragestellungen der Alltags- und der Familiengeschichte sind auf interessante Weise bearbeitbar. Hinsichtlich der Durchführung lebensgeschichtlicher Interviews hat sich folgender Dreischritt als praktikabel herausgebildet<sup>20</sup>:

- In einer *ersten Phase* wird der interviewten Person Gelegenheit gegeben, auf eine offene Eingangsfrage hin die eigene Lebensgeschichte zu entfalten („Erzählen Sie mir Ihr Leben; alles, was sie für wichtig halten.“)
- In einer *zweiten Phase* schließen sich Nachfragen zu dem Erzählten an, wobei stärker nach den emotionalen Erzählinhalten gefragt wird: Es ist dabei besser, nach Situationen zu fragen, weil dies zum Erzählen anregt. Die Frage nach abstrakten Themen ruft als Antwort eher Argumentationen hervor.
- In einer *dritten Phase* können vorbereitete Fragen gestellt werden.

Zum *Abschluss* kann der interviewten Person Gelegenheit gegeben werden, selbst noch Themen anzusprechen, die ihr einfallen und als wichtig empfunden werden.

---

<sup>18</sup> Lernwerkstatt Geschichte, aaO., S. 2.

<sup>19</sup> S. dazu Th. Breuer/M. L. Pirner, Kirche und Nationalsozialismus sowie M.L. Pirner, Kirche im Sozialismus, in: R. Lachmann u.a. (Hg.), Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch-systematisch-didaktisch (TLL 3), Göttingen 2003, S. 298ff., 324ff.

<sup>20</sup> U. Kaminsky, Oral History, aaO., 454f.



Für die Verwendung der Methode der Oral History in der wissenschaftlichen Forschung gibt es klare Standards. Diese beinhalten, dass das Interview durch einen Tonträger aufgenommen und wörtlich genau verschriftlicht wird. Von daher gibt es eine breite Front von Gegnern für die Verwendung dieser Methode im Unterricht. Allerdings ist zu fragen, ob man hier nicht Varianten zulassen will und kann hinsichtlich der praktischen Durchführung im Unterrichtszusammenhang. Sicher sollte beim Interview zwar ein Tonband etc. mitlaufen, aber auf eine vollständige Abschrift des Interviews kann in der Regel verzichtet werden. Es genügt zumeist das Gespräch anhand eines Stichwortzettels zu rekapitulieren und dann zu besprechen<sup>21</sup>.

### 3.3 Schlussbemerkungen

Nun wäre es hochinteressant, die Methode der Oral History einmal auszuprobieren. Als Anwendungsfeld böte sich die religionspädagogische Wirkung an, die Rainer Lachmann in den über 25 Jahren seiner Lehr- und Forschungstätigkeit hier an der Universität Bamberg hervorgebracht hat. Angesichts der weiteren Programmpunkte dieser Feier verzichte ich aber darauf.

Lieber Rainer, ich freue mich, dass ich heute hier sein kann. Uns verbindet vieles: die gemeinsame Basis reformatorischer Theologie und geisteswissenschaftlicher Didaktik, die Gemeinsamkeit der Herkunft aus dem nordhessischen Raum, das wissenschaftliche Interesse an einer theologisch und pädagogisch verantworteten, gleichwohl realistischen und praktikablen religionspädagogischen Theorie und Praxis und die Motivation, unsere Studierenden so zu bilden, dass sie einen guten Religionsunterricht erteilen können, der den Kindern und Jugendlichen wie dem Evangelium von der Menschenfreundlichkeit Gottes gerecht wird.

Unsere Freundschaft und wissenschaftliche Zusammenarbeit haben über ein Vierteljahrhundert gedauert und waren in jeder Hinsicht bereichernd. Sie waren und sind eine wesentliche Voraussetzung für die Wirkungsmöglichkeiten, die wir gemeinsam und jeder an seinem Ort entfalten konnten. Dafür auch an diesem Tag meinen herzlichen Dank.

---

<sup>21</sup> Zu weiteren Fragen praktischer Durchführung s. B. Gruber, Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung, Donauwörth 1995, S. 72-79: Sonderfall Oral History.