

# Loccumer Pelikan

1/04

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Karfreitag - ein sperriger  
Feiertag

Karfreitag - Messbuch  
und Agenda

Die Foto(stand)bild-  
geschichte

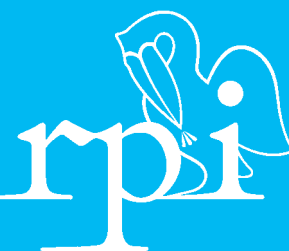
Ein Paradiesbild  
meditativ erlebt

Auf Entdeckungsreise  
durch die Bibel

„Ich packe meinen  
Koffer“

Die Jugend ist in der  
Schule

Kunst in der Kirche und  
BIBEL - ARBEIT



Lena Kuhl	Editorial .....	1
<i>grundsätzlich</i>		
Bernhard Dressler	Karfreitag – ein sperriger Feiertag aus evangelischer Sicht .....	3
<i>praktisch</i>		
Bärbel Husmann	Karfreitag – Messbuch und Agende als Lernfeld .....	10
Dietmar Peter	Die Foto(stand)bildgeschichte – Eine andere Form der Textarbeit .....	18
Inge Brüggemann	Ein Paradiesbild meditativ erlebt Das Märchen „Der selbstsüchtige Riese“ von Oscar Wilde .....	20
Urte Gräbig, Margarete Hering Petra Pfaff	Auf Entdeckungsreise durch die Bibel Ein Projekttag für die 3. und 4. Klassen in der Grundschule Bockenem ..... „Ich packe meinen Koffer ...“ Ein Abiturgottesdienst .....	24 28
<i>Schule und Gemeinde</i>		
Hans-Martin Lübking	Die Jugend ist in der Schule Ganztagsschule und Evangelische Kirche .....	31
Carsten Mork	Kunst in der Kirche mit BIBEL-ARBEIT Projektorientiertes Lernen (nicht nur) in der Konfirmandenzeit .....	38
<i>informativ</i>		
Dietmar Peter	Surftipps .....	43
	Kriterien zur Benutzung des Internets in Schülerarbeiten (Mappen, Referaten, Hausarbeiten etc.) .....	45
	Buchbesprechungen .....	46
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche .....	50
	Veranstaltungsprogramm .....	54
	Impressum .....	57

---

# editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

„Wer, wenn nicht ich?

Wo, wenn nicht hier?

Wann, wenn nicht jetzt?“

Diese Fragestellungen des Rabbi Hillel, die eher ein Programm als wirkliche Fragen andeuten, scheinen viele Leserinnen und Leser des „Loccumer Pelikan“ längst verinnerlicht zu haben, wie wäre sonst die hohe Resonanz auf unseren Spendenaufruf zu erklären! Gut 10.000 € sind im vergangenen Jahr bei uns eingegangen. Sie helfen uns sehr, und wir sagen allen Spenderinnen und Spendern herzlichen Dank!

Darüber hinaus hören wir, dass viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Lehrerfortbildungskurse einen Beitrag in Höhe der Kosten für die eigene Haushaltsführung für angemessen halten. Kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben bereits in der Vergangenheit 6,- € pro Tag gezahlt. Ab Januar 2004 erheben wir in unseren Lehrerfortbildungskursen nun von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern diesen Betrag und denken, in Ihrem Sinn entschieden zu haben.

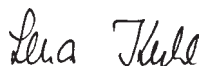
Aus all diesen Gesprächen und Anfragen entnehmen wir die grundsätzliche Bereitschaft, unsere Arbeit zu unterstützen. Das ist umso bemerkenswerter, als Sie wie wir alle von Sparmaßnahmen betroffen sind. Es muss sorgsam überlegt werden, wie und wofür Geld ausgegeben wird. Eine gute Sache zu fördern, das ist Ihnen offensichtlich nach wie vor ein Anliegen. Selbstverständlich geschieht das nicht nur durch finanzielle Zuwendungen, sondern häufig auch in ganz anderen Formen, in freundlichen Briefen, in Gesprächen und nicht zuletzt in der Akzeptanz unserer Veranstaltungen und Angebote. Für all dieses bedanken wir uns sehr und hoffen, dass Sie auch in Zukunft unsere Arbeit hier im RPI und in Ihrer Region als eine gute Sache ansehen können.

„Wenn dein Kind dich morgen fragt ...“, das Leitwort des Deutschen Evangelischen Kirchentages 2005 in Hannover ist gefunden und fordert uns heraus. Es weist mit dem „morgen“ in eine Zukunft, die von unserer Generation mit vorbereitet und von unseren Kindern gestaltet wird. Es verpflichtet uns dazu, Auskunft zu geben über das, was uns trägt und bewegt, jeweils neu in unserer Zeit. So finden Sie in diesem Heft einen Beitrag zum Verständnis von Karfreitag in neuzeitlich-protestantischer Theologie mit möglichen Konsequenzen für die Religionspädagogik. Mehrere unterrichtspraktische Anregungen für verschiedene Altersstufen schließen sich an. Die Frage der Ganztagschule und des Raums für Konfirmandenarbeit und für kirchliche Angebote an Kinder wird an anderer Stelle beleuchtet, eine Frage, die mit weitgehenden Umstrukturierungen im Bildungsbereich zusammenhängt. Diese und andere Veränderungen in der Schulorganisation sind auch in den Themen der Fortbildungskurse aufgenommen, so die Folgen der sich auflösenden Orientierungsstufe und die Formulierung von Bildungsstandards auch in Bezug auf den Religionsunterricht.

Wir hoffen, Ihnen für Ihre Arbeit im ersten Vierteljahr des Jahres 2004 ein breites Angebot vorlegen zu können. Gerade in einer Zeit, in der die Herausforderungen derartig groß sind, ist jede und jeder auf Anregungen, gute Ideen und Hilfen und hin und wieder auch auf „Auszeiten“ angewiesen. Wir laden Sie herzlich ein!

Mit freundlichen Grüßen und guten Wünschen für Ihre Arbeit

Ihre



Lena Kuhl

- stellvertretende Direktorin -

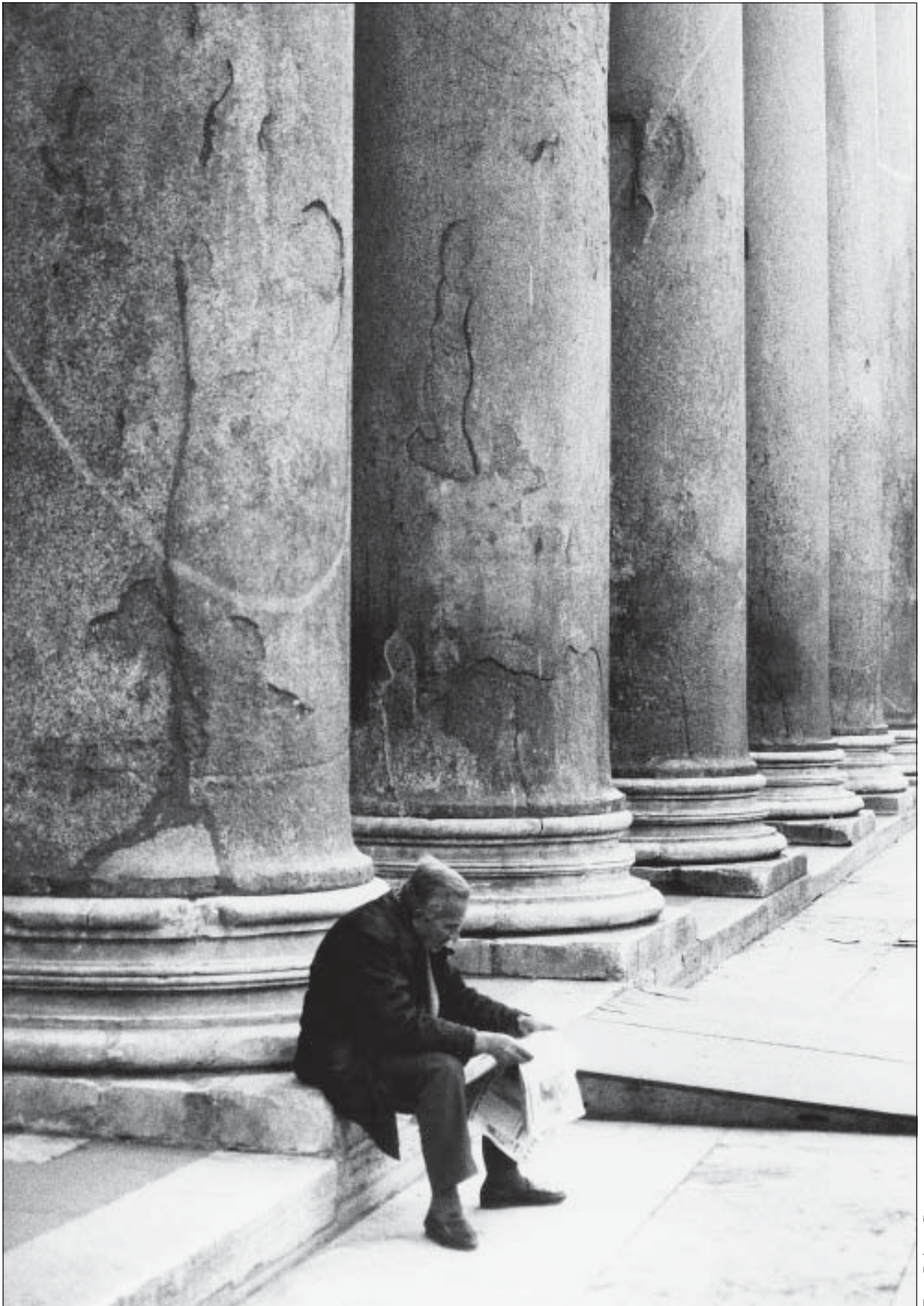


Foto: Reinart Grütter

Bernhard Dressler

## *Karfreitag – ein sperriger Feiertag aus evangelischer Sicht \**

### **Konfessionelle Differenzen? Vorbemerkungen zum Thema**

Dass im Blick auf den Karfreitag konfessionelle Differenzen feststellbar sind, wird durch das mir vorgegebene Vortragsthema vorausgesetzt. In der Tat erinnere ich mich dunkel an Munkelien aus Kindheitstagen, die Katholiken würden den Karfreitag nicht so ernst nehmen wie wir Protestanten: „Die trauern nicht wirklich über den Tod unseres Herrn Jesus.“ Gehören solche Zuschreibungen nicht aber mit der zwischenzeitlichen Erosion der konfessionellen Milieus längst zur Vergangenheit? Und hatten solche Unterschiede nicht vielleicht eher etwas mit regionalen und milieuspezifischen Frömmigkeitsstilen zu tun – um nicht zu sagen: mit Konfessionsfolklore – als mit tiefergreifenden konfessions-spezifischen theologischen Differenzen? Andererseits: Die Kreuzestheologie hat als Gravitationszentrum der Theologie Martin Luthers besondere Bedeutung. Daraus folgt die besondere Gewichtung des *deus absconditus*, des verborgenen Gottes, gegenüber dem *deus revelatus*, dem offenbaren Herrn der Geschichte. Wohlgemerkt: Ich spreche von der Theologiegeschichte, in der sich die konfessionellen Differenzen gravierender darstellen als es die aktuelle akademische theologische Szene, jedenfalls im deutschsprachigen Raum, vermuten ließe. Es könnten aber auch ekklesiologische – also das theologisch-kirchliche Selbstverständnis betreffende – Zusammenhänge benannt werden, die durchaus noch eine gewisse Wirkungsmacht haben. Der Gedanke liegt ja nicht völlig fern, dass sich das Selbstverständnis einer *ecclesia triumphans* – der einen katholischen Weltkirche – am Kreuz stärker reibt, als es bei den im Blick auf ihre historische Mission und ihre Heilsbedeutung doch zurückhaltenderen Kirchen der Reformation der Fall ist. Und vielleicht spielen in diesen Zusammenhang auch die bislang unüberbrückbar erscheinenden Differenzen beim Eucharistie- bzw. Abendmahlsverständnis hinein: Das Verständnis des *Messopfers* und das damit korrespondierende Verständnis priesterlichen Han-

delns ist wohl kaum zu begreifen ohne eine bestimmte opfertheologische Deutung des Kreuzes. Ich kann diese Zusammenhänge hier nur andeuten. Eine genauere und sachangemessene Darstellung der konfessionellen Unterschiede beim Thema Karfreitag und Kreuzestheologie liegt nicht so sehr in meinem Interesse – und meiner Kompetenz – als Religionspädagoge.

Kann ich dann zum Thema wenigstens „aus evangelischer Sicht“ sprechen? Auch das erschien mir eigentlich als Anmaßung, wenn darunter der Versuch der Rekonstruktion eines protestantischen Karfreitagsverständnisses verstanden werden würde, das es so weder im Sinne einer einheitlichen Frömmigkeitskultur noch im Sinne eines einheitlichen Lehrgegenstandes gibt. Genauer gesagt: Ich vermute, dass es eine bestimmte Art und Weise des Umgangs mit der Kreuzesbotschaft im Protestantismus gibt, eine bestimmte Form der Reflexion, die aber nicht material, *als Lehrgehalt*, zu formulieren ist, sondern eher als ein *Habitus*. Ich komme auf diesen Punkt noch zurück. Und wenn es denn eine halbwegs homogene evangelische Sicht gäbe, so würde ich die jetzt ohnehin nicht gern rekonstruieren wollen, weil sonst das religionspädagogische Interesse gegenüber einem vergleichsweise abstrakten historisch-systematischem Interesse zu kurz käme. Die Pointe dabei wird freilich sein, dass über die religionsdidaktisch zentrale Kategorie des *Deutens* eben jener theologische Zugang zur Kreuzestheologie eröffnet wird, ohne den eine neuzeitlich-protestantische Theologie generell nicht mehr nicht zu denken ist: Dass sich nämlich der christliche Glaube nicht auf ontologische, also unabhängig von unserem Denken, Sprechen und Handeln existierende Sachverhalte richtet, nicht auf „Glaubenstatsachen“, sondern dass es sich dabei eben immer um *Deutungen* handelt. Es wird also, wenn es um Wahrheit geht, beim Kreuz wie bei anderen Symbolen der christlichen Tradition niemals um Sachverhaltswahrheiten gehen können, sondern immer nur um die Bewahrheitung dieser Deutungen im Zusammenhang von

\* Gering überarbeiteter Vortrag beim Religionspädagogischen Tag („Karfreitag – ein sperriger Feiertag“) im Haus Ohrbeck am 10. März 2003. Der Vortragstil wurde beibehalten.

Glaubenskommunikationen und Lebenserfahrungen. Da Deutungen immer kontextbezogen sind, gehe ich nicht deduktiv vor, indem ich theologisch nach dem Kreuz frage, um es dann auf die Lebenserfahrungen zu beziehen. Ich frage vielmehr umgekehrt zuerst nach den Lebenserfahrungen, auf die die Kreuzesbotschaft heute treffen könnte.

Bevor ich damit beginne, stelle ich eine biblische Besinnung voran, womit ja auch – *sola scriptura!* – ein protestantischer Akzent gesetzt wird.

*Exkurs: Eine Auslegung des Christushymnus Phil 2,5-11*  
(5) *Seid so unter euch gesinnt, wie es auch der Gemeinschaft in Jesus Christus entspricht:*

(6) *Er, der in göttlicher Gestalt war, hielt es nicht für einen Raub, Gott gleich zu sein,*

(7) *sondern entäußerte sich selbst und nahm Knechtsgestalt an, ward den Menschen gleich und der Erscheinung nach als Mensch erkannt.*

(8) *Er erniedrigte sich selbst und ward gehorsam bis zum Tode, ja bis zum Tode am Kreuz.*

(9) *Darum hat ihn auch Gott erhöht und hat ihm einen Namen gegeben, der über alle Namen ist,*

(10) *dass in dem Namen Jesu sich beugen aller derer Knie, die im Himmel und auf Erden und unter der Erde sind,*

(11) *und alle Zungen bekennen sollen, dass Jesus Christus der Herr ist, zur Ehre Gottes, des Vaters.*

Der Apostel Paulus findet diesen Hymnus als eine der frühesten Überlieferungen der Christenheit vor und zitiert ihn in seinem Brief an die Philipper. Es ist eine in mythologische Sprache gekleidete Reflexion und zugleich eine Deutung der in den Evangelien erzählten Passionsgeschichte. An Weihnachten ist das Wunder der Menschwerdung Gottes immerhin noch im Stande, für viele Menschen aufzuglänzen und gefeiert zu werden. Das mag auch an der Krippe liegen, die, jedenfalls im milden Glanz weihnachtlicher Folklore, weniger anstößig zu sein scheint als das Kreuz. Bei schärferem Licht besehen, ist freilich auch die Krippe aus dem gleichen Holze wie das Kreuz. Ein Gott, der bettelarm zur Welt kommt und zuerst dem Lumpenpack bei den Schafherden verkündigt wird, ist kaum weniger lachhaft als ein Gott, der den Verbrechertod stirbt. Die Menschen in der Antike haben das in aller Schärfe als Skandal empfunden, und zwar nicht einfach aus Verstocktheit, sondern *wegen ihrer Frömmigkeit*, wegen ihres klaren Gefühls für das Blasphemische dieser Geschichte. Heute ist ein solcher Mythos vom sich selbst erniedrigenden Gott nur deshalb nicht offen anstößig, weil mit der Frömmigkeit auch das Gefühl fürs Blasphemische geschwunden ist. So viel immerhin lassen viele ja noch gelten: Dass da vor 2000 Jahren jemand zur Welt kam, der eine faszinierende Gestalt gewesen sein mag, vielleicht sogar ein großes moralisches Vorbild wie im gerade zu Ende gegangenen Jahrhundert Ghandi oder Martin Luther King. Auch mit deren Tod war ihre Sache noch nicht völlig am Ende. Aber auch das gilt nur mit Vorbehalten und jedenfalls ist es mit ihnen selbst zu Ende. Jesus – ja. Aber Christus, der Mensch gewordene Gott – nein. Wer soll das heute noch verstehen?

Ich vermute, die an dieser Verstehensschwierigkeit zu lernende Pointe besteht darin, dass der Versuch nicht weiterhilft, den Gedanken der Menschwerdung Gottes zu ermäßigen, erträglicher zu machen durch Verharmlosung. Auf esoterische Weise etwa derart, dass wir die Formulierung „der Erscheinung nach als Mensch erkannt“ (v 7) spiritualisieren und missverstehen als „nur dem Scheine nach ein Mensch“. Und erst recht nicht rationalisierend derart, dass wir das Bekenntnis zu Jesus Christus als unserem Gott abmildern zur Bewunderung eines idealen Menschen, und darum eben dann, weil uns kein anspruchsvolleres Adjektiv zur Verfügung steht, eines „göttlichen“ Menschen.

Das Wunder der Menschwerdung Gottes soll uns kein Anlass zu mythischer Spekulation über vom Himmel herabsteigende Gottwesen sein und erst recht kein Anlass zum Streben nach Göttlichkeit durch moralische Perfektion. Das Wunder der Menschwerdung Gottes zeigt sich nicht von einem mythischen Anfang, sondern nur vom niedrigsten Ende her: vom Karfreitag. Da sind dann alle menschlichen Gottesbilder durchgestrichen. Dass Gott uns als seine Geschöpfe liebt, erhält dann die unerhörte Konsequenz, dass er wird wie wir: niedrig und sterblich. Nur in dieser letzten Konsequenz, sozusagen in der äußersten Selbstkandalisierung Gottes, kann das Wunder der Menschwerdung Gottes wirksam weiter gesagt werden – nämlich so, dass indifferente, und allenfalls an Weihnachten sentimental gerührte Menschen unserer Zeit diesen Skandal nicht sofort als Zumutung eines religiösen Mystizismus empfinden und zurückweisen. Nicht missverstehen als Zumutung des Fürwahrhaltens antiker Spekulationen über die Lebensweise und die Biographie von Gottheiten. Sondern als die Zumutung verstehen, sich selbst als wahren Menschen ins Auge blicken zu können. Weil Gott Mensch geworden ist, müssen wir Menschen nicht mehr versuchen, mehr zu sein als wir sind, und dabei immer wieder scheitern. Weil Gott Mensch geworden ist, können wir wissen, wie wir als Menschen gemeint sind, auch wenn wir uns in unserer Menschlichkeit immer wieder verfehlen. Weil wir nicht nach oben in den Himmel schauen müssen, können wir den Blick genau nach unten auf uns selbst richten. Und ohne jede Herablassung, aber auch ohne jede Devotion können wir uns unseresgleichen zuwenden. Von *unseres Gleichen* ist uns gesagt, dass wir das, was wir den Geringsten unter uns Menschen getan haben, Gott angetan haben.

### **Schwierigkeiten mit dem Kreuz in der modernen Lebenswelt: Individuelle Unschuldillusion und Totalisierung von Schuldzusammenhängen**

Ich versuche nun, wie angekündigt, den kulturellen Gegenwartskontext zu bezeichnen, auf den das Wort vom Kreuz heute trifft. Sperrig ist der Karfreitag schon immer – und das wird auch so bleiben. Es ist ja keine Randbemerkung, wenn der Apostel Paulus das „Wort vom Kreuz“ als Torheit und Skandal bezeichnet (1 Kor 1,18ff.). Es bedeutet schon damals die Umwertung aller Werte der Antike und der bisherigen

Religionsgeschichte, einen Gott, den einen Gott, am Kreuze sterben zu sehen. Dieser Tod hat, im Gegensatz zu anderen Göttertoden, nichts Mythisch-Naturhaftes etwa im jahreszeitlichen Rhythmus der Vegetation an sich, schon gar nichts Heroisch-Pathetisches wie etwa bei Prometheus. Es ist die der Kreuzigung anhaftende *Schande*, die es unzumutbar macht, darin eine Offenbarung Gottes erkennen zu sollen. Und auch, wenn dieser Schandcharakter uns heute nicht mehr unmittelbar präsent ist, bleibt der Gedanke der Identifikation eines gequälten Menschen mit seinem gütigen Gottvater absurd – und wenn wir, die wir mit diesem Gedanken seit der Kindheit vertraut sind, uns einmal kurz neben uns stellen und das Kreuz mit einem fremden Blick zu betrachten versuchen, müssen wir diese Absurdität anerkennen. Es ist eine Illusion, leichtes Verständnis oder gar Zustimmung zu den dogmatischen Sätzen der Kreuzestheologie erhalten zu können. Dabei spielen dann übrigens die konfessionellen Unterschiede keine Rolle. Allerdings kommt hinzu, dass der soziale und kulturelle Kontext, in dem die Botschaft vom Kreuz jeweils verstanden werden will, in der Moderne noch einmal schwieriger geworden ist.

Ich rufe nur ein paar Schlaglichter in Erinnerung: Vor ein paar Jahren ging es beim sog. „Kruzifix-Urteil“ des Bundesverfassungsgerichts um die Klage von Eltern, die nicht nur die Schule des weltanschaulich neutralen Staates von religiösen Symbolen befreien zu müssen meinten. Ihr Motiv war darüber hinaus, ihrem Kind im Interesse seiner psychischen Gesundheit die bildliche Darstellung eines Sterbenden bzw. eines gefolterten Toten nicht zumuten zu dürfen. Hier war in pädagogischer Absicht so etwas wie ein Perversionsverdacht im Spiel, wie er sich ähnlich gegen gewaltverherrlichende Darstellungen in den öffentlich zugänglichen Medien richtet. Zugleich aber drängt sich mir ein Zusammenhang auf mit der Verdrängung von Leid und Tod als Kränkung des menschlichen Souveränitätsbedürfnisses. Solche Motive verdienen sorgfältige Beachtung und keine rasche und vordergründige Zurückweisung. Vor allem werden die dahinter steckenden affektiven Tiefenstrukturen durch bloßen Verweis auf Traditionsbedeutungen gar nicht erreicht.

Ganz ähnliche Motive sind nach meiner Ansicht in jenen Vorbehalten erkennbar, die – ohne dass ich das hier in der gebotenen Differenziertheit darstellen kann – in der feministischen Theologie gegen das Bild eines grausam-sadistischen, seinen Sohn opfernden Tyrannen-Gottes vorgebracht werden. So sehr diese Einwände im Einzelnen verständlich sind, zeigt sich gerade am Beispiel einiger feministisch-theologischer Positionen dann allerdings auch sehr deutlich, wie rasch diese Einwände gleich auf die Christologie insgesamt zielen, an deren Stelle entweder eine harmlos-nette, freundlich-humanistische Jesulogie tritt – oder aber neuheidnische Mythologien. Generell kann man – nicht nur im Blick auf die feministische Theologie – sagen, dass alles unter Verdacht gerät, was die Kreuzesüberlieferung irgendwie mit Aufopferungsideologien in Zusammenhang bringt, mit denen das demütige Tragen eines jeweils eigenen „Kreuzes“ gerechtfertigt und verklärt wird – und das ist auch gut so, wenn man an die historisch noch gar

nicht lange überwundenen Opfer-Ideologien in Kriegen oder eben an die in der Tat Frauen zugeschriebene Dienst- und Demutsrolle denkt. Viel gravierender aber erscheint mir, dass die mit dem Kreuz verbundene Botschaft der Sündenvergebung gegenwärtig immer mehr ins Leere zu laufen droht. „Wegen meiner paar kleinen Sünden hätte Jesus nicht sterben müssen“ – diese Äußerung einer Schülerin deutet auf einen auch erzieherisch bedeutsamen Wandel des gesamten kulturellen Kontextes, in dem das Kreuz nur missverstanden werden kann. Ich vermute hier einen Zusammenhang damit, dass

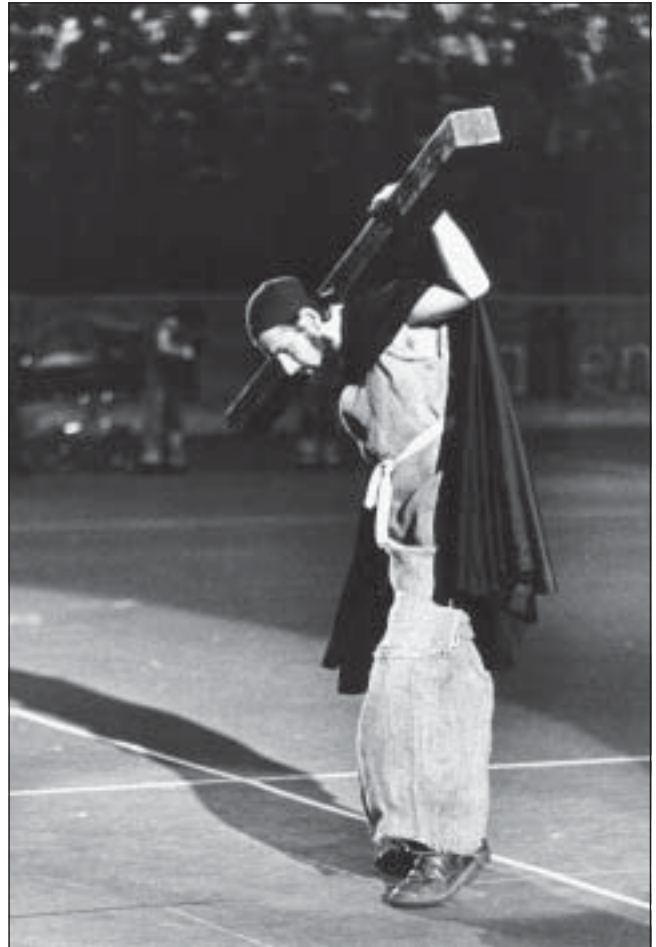


Foto: H. Lachmann

an die Stelle von immer weniger Erziehung immer mehr Sozialisation (v.a. durch Alltagskultur) getreten ist. Wir können gegenwärtig die weitgehende Auflösung ödipaler Konfliktmuster in den Familien beobachten: Die Muster, in denen in unserer Kultur bislang Schuld verarbeitet, aber eben auch anerkannt werden konnte, haben wahrscheinlich mit den Konfliktkonstellationen zu tun, in die kleine Kinder in der Dreiecksbeziehung zu ihren Eltern verwickelt werden. Fallen diese Konflikte weg, z. B. weil die Väter immer weniger präsent sind oder weil erzieherisch immer weniger Grenzen gezogen und Differenzen markiert werden, verändern sich die Verarbeitungsmuster sowohl von Versagungen als auch von Verfehlungen grundlegend. Narzisstische Kränkungen treten in den Vordergrund. Dabei verwandeln sich Schuldgefühle immer mehr in Schamgefühle, die verbunden sind mit dem Scheitern gegenüber den Erwartungen an die Machbarkeit

gelingenden Lebens. Der Sinn der Rede von Schuld und Vergebung löst sich auf in der Alternative zwischen „Okay-Sein“ und Therapiebedürftigkeit. Ich will nur am Rande andeuten, dass hier zukünftig die wachsende Attraktivität eines modernen, europäisierten Islam begründet sein könnte. Der Islam versteht sich ja nicht so sehr als Erlösungsreligion, weil er nicht ähnlich stark wie das Christentum von der Erlösungsbedürftigkeit des Menschen ausgeht, sondern als „Rechtleitung“, als Wegweisung individueller und sozialer Lebensgestaltung. Bei einigen Islamwissenschaftlern ist der Gedanke zu finden, dass es im kulturellen Wirkungsbereich des Islam eher eine „Schamkultur“ als eine „Schuldkultur“ gebe.

Es würde viel zu kurz greifen, hier nur ein Sprachproblem etwa mit Blick auf die Unterscheidung zwischen „Sünden“ als moralischen Verfehlungen und der „Sünde“ als einer Grundverfassung des menschlichen Lebens zu sehen, wie sie in der Lehre von der „Ersünde“ oder im manchmal als „pessimistisch“ titulierten Menschenbild Luthers reflektiert wird. Ein Sprachproblem liegt hier *auch* vor. Insgesamt aber ist beim gesamten Problemkomplex Sünde – Schuld – Rechtfertigung aus tieferliegenden Gründen mit Abwehr und Unverständnis zu rechnen. Zwar stieß – wie schon angedeutet – die Botschaft von der Schuldverstrickung des Menschen gegenüber Gott und von der unverdienten Rechtfertigung des Sünders immer schon auf Widerstand, auf den Willen zur Selbstmächtigkeit. Das ist mehr als ein, womöglich nur sprachlich bedingtes, Akzeptanzproblem. Das hat auch nichts mit der wachsenden Unvertrautheit mit dem christlichen Überlieferungswissen zu tun. Lebensweltlich verschwindet der Problemkomplex Sünde – Schuld – Rechtfertigung zwar nicht, aber er verstrickt die Menschen zunehmend in unauflösbare *Paradoxien*. Die „Grundparadoxie“ unserer Kultur, die längst in die Banalität des Alltagslebens eingesickert ist, ist durchaus nicht auf die ökologische Problematik beschränkt, sie wird aber an deren Beispiel am deutlichsten wahrnehmbar: Im gleichen Maße, wie der Machbarkeitsglaube und die tatsächliche Machbarkeit unserer Lebensumstände scheinbar grenzenlos wachsen (ich nenne hier nur exemplarisch die Gentechnologie), werden die Grenzen des Machbaren, des Verfügbaren, des Steuerbaren immer enger. Die *Gemachtheit* der Welt und unserer Lebensbedingungen drängt sich uns auf, nichts scheint mehr Schicksal zu sein – aber deshalb wird die Welt nicht machbar. Mit der Ausweitung des Möglichkeitshorizontes wachsen die Kontingenzumutungen, also die Erfahrungen von Zufälligkeit, davon, dass alles auch ganz anders sein könnte als es ist – und gleichzeitig verengen die Sachzwänge jeden Gestaltungsspielraum. „Alles könnte auch ganz anders sein – und nichts kann ich ändern“ – so schon die pointierte Zeitdiagnose Niklas Luhmanns in den 70er Jahren. Mit Blick auf die Jugendlichen der 90er Jahre spricht der Kultur- und Erziehungswissenschaftler Thomas Ziehe von (wachsenden) „*Optionen*“ und (gleichzeitig wachsender) „*Ohnmacht*“.

Es ist dieser Zusammenhang, in dem das, was ich die „Unschuldillusion“ nennen möchte, noch einmal kräftig Nahrung erhält – und in dem gleichzeitig die „Wiederkehr des

Bösen“ bedrückend wahrnehmbar wird. Schon seit den 70er Jahren kann es einem Lehrer passieren, dass ein strenger Blick auf einen Schüler wegen irgendeiner Verfehlung die halb-ernste, halb-ironische Antwort hervorlockt: „Ach, das kommt doch alles von der Gesellschaft“. Die Zuschreibung von Verantwortung funktioniert nicht mehr, wo psychologisch gedeutete Schuld in erster Linie den sozialen Strukturen zugerechnet wird. In einem solchen Klima der Anonymisierung von Schuld wächst aber ein großer Teil der Jugendlichen seit langem auf. Alles Handeln erscheint letztlich als entschuldigbar, reparabel und ist am Ende folgenlos. Und doch: Nicht erst die Kriegsgreuel im ehemaligen Jugoslawien oder der neue internationale Terrorismus lassen es nicht mehr so einfach zu, nur von gesichtslosen Strukturen des Bösen zu reden. Das Auswandern der Strafe aus den erzieherischen Beziehungen wird begleitet von der irritierenden Beobachtung von Bestrafungsritualen unter Kindern und Jugendlichen. Es scheint, als setze sich dabei das Thema Schuld und Strafe als sonst nicht mehr vorkommendes Lebensproblem unterschwellig doch wieder durch. Und quer zu den Unschuldillusionen drängt sich mit der ökologischen Problematik die Einsicht auf, dass wir auf Gedeih und Verderb in strengen und verletzlichen Ordnungen leben, in einer gefährdeten Welt, in der das Meiste, was wir tun, unaufhebbare Folgen hat. Aber auch Selbstzurechnungen werden allmählich wieder wahrscheinlicher, und insofern muss ich den Begriff der Unschuldillusion doch relativieren, weil – hierauf weist in kulturhermeneutischer Perspektive Thomas Ziehe immer wieder hin – im Gegensatz zum Lebensgefühl der 70er Jahre die Lebensbedingungen immer weniger repressiv gedeutet werden können – und es war ja die Wahrnehmung von Repression, die die Zuschreibung der Verantwortung auf Andere ermöglichte („Wenn mein Vater anders wäre, wäre ich ein anderer Mensch“).

Andererseits: Wo alles machbar erscheint und sich zugleich nichts mehr steuern lässt, erhält der Begriff der Schuld zwangsläufig neue Dimensionen. Wenn jemand in einem Auto mit einem schlecht eingestellten Motor zu einem Seitensprung mit einer verheirateten Frau fährt, gilt nicht mehr so sehr der Ehebruch als Schuld, sondern die Beteiligung an der Verunreinigung der Atmosphäre. Wir sind, bei *wachsender* Reichweite aller Wirkungen unseres Handelns, zugleich global involviert *und* durch die Komplexität dieses Verstrickungszusammenhangs überfordert. Lineare Problemlösungen in hochkomplexen Systemen erzeugen unkalkulierbare Drittwirkungen, und das wird über die Medien bereits Schulkindern wahrnehmbar. Insofern unsere Intentionen und Handlungsfolgen sich nicht mehr deutlich aufeinander beziehen lassen, wird der Schuldzusammenhang totalisiert und eben damit entmoralisiert, denn wo alle an allem schuldig zu sein scheinen, verliert die Rede von Schuld ihre Bedeutung. Das ließe sich übrigens eindringlich an Unterrichtsmodellen zum Thema „Dritte Welt“ (auch und besonders für den Religionsunterricht) zeigen.

In dieser Hinsicht stehen wir in einer merkwürdig unentschiedenen Situation. Die alten Lebenshaltungen, alles für reparabel und kaum jemanden für strafwürdig zu erachten, halten



sich noch die Waage mit der Einsicht, dass wir in zerbrechlichen Verantwortungszusammenhängen leben und dass die Ordnungen von Lebensformen nicht nur Bewusstseins- und Gesinnungsmerkmale sein können, sondern sichtbar werden müssen, wenn am Ende Leben bewahrt und geschont werden soll. Meine zentrale These lautet nun: *Die Möglichkeiten, die Botschaft vom Kreuz zu verstehen, hängen gegenwärtig und in absehbarer Zukunft wahrscheinlich weniger daran, dass sie mit individuellen existentiellen Schulterfahrungen in Zusammenhang gebracht wird, sondern wie diese Botschaft in einen übergreifenden kulturellen Zusammenhang hinein gesprochen wird.* In diesem Zusammenhang sind Erfahrungen neu zu thematisieren: Erfahrungen in den Spannungsfeldern von Gewalt und Friedenssehnsucht, von Scheitern und dem Wunsch nach gelingendem Leben, von Lebensbedrohung durch grenzensprengende Techniken und dem Wunsch nach Leben innerhalb lebensdienlicher Grenzen.

### Theologische Überlegungen zur Deutungsoffenheit des Kreuzes

Ich schlage nun einen Bogen von dieser kultursoziologischen Betrachtung zurück zur theologischen Reflexion des Kreuzes. Wir stehen längst nicht mehr in der Situation, dass allein die Tatsache, dass ein Glaubensgehalt der christlichen Tradition entstammt, für seine Wahrheit bürgt. Wo damit noch gerechnet wird, kann auch ohnehin keine religiöse Bildung stattfinden, die elementar auf verstehenden Nachvollzug der Tradition angewiesen ist und nicht auf bloßes Fürwahrhalten. Verstehensprobleme entstehen immer dann, wenn das Kreuz mit der Zumutung einer „Heilstatsache“ verbunden wird, statt ein deutungsoffenes Zeichen zu sein, für dessen Deutung das Evangelium Möglichkeiten eröffnet – Möglichkeiten, die auf Evidenz angewiesen sind, die aber niemals zwingend sein können wie eine Tatsache oder wie ein Vernunftsbeweis. Der vernunftgläubige Aufklärer Lessing stellte die Frage: „Wie kann eine zufällige Geschichtswahrheit der Beweis einer allgemeinen Vernunftwahrheit sein?“ Die Antwort liegt auf der Hand: Niemals! Es handelt sich aber – so müsste man gegen Lessing einwenden – beim christlichen Glauben als der Deutung des Christusereignisses auch nicht um eine Vernunftwahrheit. Unsere Vernunft kann den Deutungen *nachdenken*, sie kann sie sich aber nicht mit rationalen Mitteln ausdenken, weil diese Deutungen sich nicht auf Gedankengebilde, sondern auf ein historisches Ereignis richten. Dessen narrative Ausfaltung und nicht eine dogmatische Lehre bilden historisch *und* systematisch den Grund der christlichen Religion. Ich meine nun, da ich ja hier aus „evangelischer Sicht“ sprechen soll, dass diese vernunftkritische hermeneutische Sicht – vorsichtig formuliert – in der protestantischen Theologie stärker akzentuiert ist. Luther konnte ja immerhin von der Vernunft als „heiliger Hure“ sprechen. Es wäre ein eigenes Thema, dieser Frage im Hinblick auf die (freilich begrenzte) Affinität theologischen Denkens zur postmodernen Vernunftdekonstruktion oder zur „Dialektik der Aufklärung“ nachzugehen, ohne dabei das Kind Vernunft mit dem Bade auszuschütten.

Deutungen haben immer eine gewisse Offenheit an sich. Eben deshalb sind sie nicht zwingend wie ein Beweis. Vor allem: „Es gibt“ keine Bedeutung außerhalb unserer Deutungen. Man könnte auch sagen: Deutungen eröffnen Verstehensspielräume. Die Deutungsoffenheit des Kreuzes ist immer wieder in der Christentumsgeschichte exemplarisch zu erkennen, z.B. im Wechsel von den romanischen Triumphkreuzen zu den gotischen Leidensmännern. Eine verhängnisvolle Rolle in der Christentumsgeschichte hat die Deutung des Kreuzes in der sog. Satisfaktionstheorie des Anselm von Canterbury gespielt: Gott sah sich durch die Schuld der Menschen in seiner Ehre gekränkt, die aber nur durch seinesgleichen, nicht durch seine Geschöpfe, wiederherzustellen war. Also musste er sich



Foto: W.H. Müller

selbst durch seinen Sohn Satisfaktion geben. Ohne die Kenntnis des mittelalterlichen ritterlichen Ehrenkodex ist diese Deutung nicht begreifbar – und wo sie unabhängig von diesem kulturellen Kontext Geltung beansprucht, läuft sie auf ein fatales Gottesbild hinaus und auf das Karfreitagsgeschehen als eine religiös verbrämte Barbarei: Gott lässt Versöhnung nur durch ein blutiges Opfer zu.

Wichtig ist nun, dass wir schon im Neuen Testament selbst auf den gleichen Befund stoßen: Die neutestamentlichen Zeugen und Autoren umkreisen gleichsam das unbegreifliche Geschehen am Kreuz mit den ihnen aus der jüdischen Tradition oder der antiken Kultur zu Gebote stehenden Deutungsmustern, die eben nicht unbedingt glatt ineinander aufgehen. Ich nenne hier nur die wichtigsten dieser Deutungsmotive,

ohne im Einzelnen näher darauf eingehen zu können: Da ist das Motiv des *Sündenbocks*, also der stellvertretenden Aussonderung der Schuld aus der Gemeinschaft durch die rituelle Vertreibung eines Schafbocks in die Wüste. Im Kontext des Tempelkults steht die Deutung Jesu als *Opferlamm* und – so im Hebräerbrief – zugleich als Hoherpriester. Aus der prophetischen Tradition wird das Motiv des leidenden Gerechten herangezogen, insbesondere das *Lied vom leidenden Gottesknecht* aus dem Buch Jesaja wurde auf Jesus hin gedeutet. Oder aus dem antiken Umfeld konnte die Deutung des Kreuzes analog zur Rechtshandlung des *Loskaufs von Sklaven* eine gewisse Plausibilität gewinnen. Bemerkenswert ist, dass ein und derselbe Autor, Paulus, sich nicht auf ein Deutungsmotiv festlegt, sondern gleichsam immer wieder neue Deutungsansätze nimmt.

Angesichts der Hinrichtung Jesu musste in aller Schärfe die Frage aufbrechen, ob damit die Zuwendung Gottes an die Menschen, die Jesus gleichsam verkörperte, als Illusion entlarvt war. Es ist nicht besonders zu betonen und ich sage es deshalb nur am Rande, dass die ersten Christen das Kreuz natürlich auch als bloßes Zeichen des Scheiterns einer Hoffnung, als brutales Signum der Gottverlassenheit hätten deuten können, wenn sie sich nicht durch das Osterereignis, also durch die ebenfalls höchst deutungsbedürftige und deutungshaltige Erfahrung der Lebendigkeit des gestorbenen Jesus, zu den genannten positiven Kreuzesdeutungen geradezu genötigt gefühlt hätten. Noch einmal: Keines der genannten Deutungsmuster hat Priorität oder gilt für sich allein und erst recht ist keine Deutung zu ontologisieren, also als ein von uns Menschen als deutenden Subjekten unabhängiger Sachverhalt zu verstehen.

Zum Schluss dieses Abschnitts möchte ich noch wenigstens kurz eine moderne Interpretation anfügen: Die Deutung des Religions- und Kulturwissenschaftlers René Girard. Die Titel seiner Bücher – und ich nenne nur einige wenige – weisen auf sein Thema hin: „Das Ende der Gewalt“ bzw. „Das Heilige und die Gewalt“ – auf große Resonanz gestoßen (jedenfalls in den anspruchsvollen Feuilletons) ist vor kurzem sein Buch mit dem Titel „Ich sah den Satan vom Himmel fallen wie einen Blitz. Eine kritische Apologie des Christentums“.<sup>1</sup> Ich verbinde Girards Untersuchung der Wirkungsgeschichte des Kreuzes mit dem vorhin angedeuteten Gedanken, dass kulturtheoretische Interpretationen des Kreuzes gegenwärtig auf größere Resonanz stoßen können als individuell-existentielle Interpretationen.

Girards Werk ist einer der großen anthropologischen Entwürfe des 20. Jahrhunderts. In seinem Zentrum steht die Gewalt, insbesondere die von zahlreichen Mythen verarbeitete „Gründungsgewalt“, worin sich die für alle Gesellschaften konstitutiven Gewaltpotenziale reflektieren. Ohne Gewalt ist kein soziales Zusammenleben denkbar, aber ungebändigte Gewalt gefährdet zugleich das Zusammenleben. Gegen diese Bedrohung richtet sich die Tendenz zu stellvertretenden kollektiven Gewaltakten an einzelnen „Sündenböcken“, deren Opferung zu einem heiligen Akt verklärt wird. Hier

liegt nach Girard der Ursprung des Heiligen und des Opfers. Die darin maskierte Gewalt ist keineswegs symbolisch zu verstehen: Es sind reale, historische Gewaltakte, die im Mythos und im Ritus geheiligt und dadurch gerechtfertigt werden. Die christliche Deutung des Kreuzes liest Girard nun als die Durchkreuzung dieses Gewaltmechanismus. Im Kreuz als einem solchen stellvertretenden Gewaltakt wird Gewalt gerade nicht mehr verklärt und gerechtfertigt, sondern ideell ein für alle mal beendet. Künftig gibt es keine kultischen Opfer mehr: In die Gesellschaft selbst wird durch die christliche Religion der Gedanke der Illegitimität von Gewalt eingetragen, was zwar die Gewalt nicht real abschafft, wodurch aber gewaltkritische Gegenkräfte wirksam – und zwar historisch beobachtbar wirksam! – werden.

Man kann sich vor diesem Hintergrund z. B. fragen, was es für unseren Begriff von Menschenwürde bedeutet, dass uns Kruzifixe kulturell begleitet haben und – trotz „Kruzifix-Urteil“ – hoffentlich weiter begleiten: Dass nicht dieser geschändete Mensch als würdelos erscheint, sondern als Abbild Gottes! Dass vielmehr seine Mörder würdelos gehandelt haben – darüber aber nicht ihre Menschenwürde verloren haben, indem sie von Jesus in sein Gebet eingeschlossen wurden: „Vater, vergib ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun.“

### **Das Kreuz in religiösen Bildungsprozessen**

Es hilft wenig, darüber zu klagen, dass wir bei Schülerinnen und Schülern immer weniger Wissen über die Bedeutung des Kreuzes in der christlichen Überlieferung voraussetzen können und zugleich auf immer weniger Verständnis für die Kreuzesbotschaft stoßen. Eines sollte klar geworden sein: Es wäre völlig wirkungslos, wenn wir darauf im Religionsunterricht mit umso massiveren Belehrungen reagieren würden. Man kann zu Recht beklagen, dass ein Blick in die Schulbücher, jedenfalls in die überwiegende Mehrheit der evangelischen Schulbücher, vermuten lässt, dass bestimmten christologischen Themen im Religionsunterricht eher ausgewichen wird, wozu vor allem auch das Kreuz gehört. Es wird aber wenig austragen, auf diesen Themen unter dem Vorzeichen der Vollständigkeit christlicher Lehre und unter dem Kriterium theologischer Richtigkeit zu insistieren. Wichtiger ist die Frage nach didaktischen Anknüpfungspunkten. Dabei geht es mir nicht darum, Schülern keine Fremdheit, keine Befremdung zuzumuten. Die Orientierung an Schülererfahrungen, daran also, was den Kindern und Jugendlichen vertraut ist, hat keine normative Bedeutung, sondern eine didaktisch-pragmatische Bedeutung. Wir werden die Schüler im Religionsunterricht mehr und mehr in fremde Sinngebiete führen müssen und ihnen dabei wie Fremdenführer zunächst einmal das Nichtverstehen erträglich machen müssen, um ihnen das Fremde interessant machen zu können. Aber auch das geht nicht ohne Rücksicht auf die lebensweltlichen Erfahrungshorizonte, die die Grenzen möglichen Verstehens definieren.

Gerhard Büttner, an dessen empirischen Beobachtungen ich mich im folgenden orientiere<sup>2</sup>, hat festgestellt, dass die chris-

tologischen Konzepte von Kindern und Jugendlichen, sofern es so etwas überhaupt gibt, sich auf Jesu Wirken *vor* der Passion konzentrieren. Die Deutungen der Passion oder der Auferstehung sind dabei „in der Regel nicht substanziell enthalten, sondern allenfalls durch ‚Links‘ miteinander verbunden“. Die Frage, warum Gott Jesus leiden und sterben ließ, wird oft im Sinne familialer Muster beantwortet. Zum Beispiel: „Gott brauchte seinen Sohn wieder im Himmel.“ Bis in die Sekundarstufe I hinein bleiben die Schüler dem Tun-Ergehens-Zusammenhang verhaftet: „Jesus starb als Strafe für seine Verfehlungen.“ Dass er für unsere Sünden gestorben sei, ist dann völlig unverständlich.

Auf entwickelteren Kognitionsstufen wird die Passion als ein eigenständiges historisches Ereignis ohne Bedeutung für uns gewertet. Die Schüler lassen sich gleichsam auf das ein, was ihnen als die innere Logik der Story erscheint – wie bei einem Film, bei dem man ja auch nicht immer gleich fragt, ob er ein reales Ereignis abbildet und was er möglicherweise für unser Leben bedeutet. Jesus wird dabei als bewusst handelndes Subjekt gegenüber Gott verstanden. Zum Beispiel: „Jesus wollte nicht mehr auf dieser Erde leben.“

Interessant ist die Auswertung eines Unterrichtsgesprächs in einer 9. Gymnasialklasse im Anschluss an die Gethsemane-Geschichte. Die Hypothesen der Schüler lassen erstaunlicherweise viele Analogien zu Deutungsmustern der theologischen Tradition erkennen, zum Beispiel zum Sühne-Konzept des Anselm von Canterbury. Ein Schüler rechnet mit Gottes Zorn und der Verweigerung der Heimkehr in den Himmel, wenn Jesus in seine Passion nicht eingewilligt hätte – zumal „Gott garantiert klüger ist als Jesus selbst“. Eine Schülerin deutet die Leidensgeschichte als Teil von „Gottes Plan“. Gott müsse ein Opfer dargebracht werden, „wenn möglich halt auch sich selbst“. Daneben gibt es allerdings auch Anfragen, was denn das für ein Gott sei, der seinen eigenen Sohn leiden lässt. Die soteriologische Dimension, also die Frage nach der rettenden Bedeutung für uns und unser Heil, bleibt bei allen Schüleräußerungen völlig ausgeblendet. Dieser Befund lässt sich so verstehen, dass die Fähigkeit, Analogien zu theologischen Deutungsmustern zu finden, für sich allein relativ belanglos und eher das Resultat einer gewissen inneren Logik der Story ist, die eben Kinder und mittelalterliche Theologen auf ähnliche Ideen kommen lässt.

Büttner zieht aus seinen Beobachtungen den Schluss, dass für Schüler am Ende der Sekundarstufe I die Entwicklung einer Christologie möglich zu sein scheint, die die *Kontinuität* des heilvollen Handelns Jesu von seinen Wundertaten bis zum Kreuz erkennen lässt, wenn in dieser Kontinuität die Passion als konsequente Hingabe, als „Selbstopfer“, in der Fortsetzung seines Handelns – Zuwendung zu den Schwachen und Geächteten – gedeutet wird. Eine strikte Unterscheidung zwischen dem historischen Jesus und dem nachösterlichen Christus ist den Schülern dieses Alters nicht nachvollziehbar. Sie wird ja aber auch theologisch heute kaum noch so strikt vertreten, wie die Älteren unter uns Evangelischen es als Entdeckung Rudolf Bultmanns gelernt haben.

Das würde bedeuten: Älteren Kindern und Jugendlichen könnte eine Christologie der Solidarität im Leiden, wie sie etwa bei Dorothee Sölle zu finden ist, zugänglich sein. Aber auch eine Art Vorbildchristologie im Sinne des Christushymnus Phil 2,5ff. – die Selbsterniedrigung als Grund für die Erhöhung durch Gott. Es bleibt dann aber die offene Frage: Wie kann der Aspekt der Sündenvergebung in dieses Deutungsmuster einbezogen werden?

Statt eine Antwort auf diese offene Frage zu geben, will ich Ihnen abschließend eine Geschichte erzählen. Ich bin vor einiger Zeit Zeuge eines eindrucksvollen Gesprächs einer 5. Klasse über diese Geschichte geworden. Nebenbei gesagt halte ich es für didaktisch außerordentlich produktiv, biblische Geschichten in anderen Geschichten zu spiegeln. Nicht, weil diese Geschichten verständlicher wären oder weil sie in der Lage wären, den Erzählgehalt biblischer Geschichten auszuschöpfen. Aber solche Spiegelungen öffnen im Gegenüber zum Bibeltext Deutungsspielräume, die didaktisch das zum Zuge bringen können, was theologisch angemessen ist, sich aber nicht von allein am Bibeltext erschließt. Meine Geschichte:

„Er erniedrigte sich selbst“:

Ein König gibt ein großes Fest. Viele angesehene Bürger sind eingeladen. Die meisten Gäste kommen mit vornehmen Kutschen. Es beginnt zu regnen. Vor der Toreinfahrt bildet sich eine große Pfütze. Ein vornehm gekleideter, älterer Herr steigt aus, bleibt am Trittbrett hängen und fällt der Länge nach in die Pfütze. Mühsam erhebt er sich wieder. Er ist von oben bis unten beschmutzt und sehr traurig. Denn so kann er sich auf dem Fest ja nicht mehr sehen lassen. Ein paar andere Gäste machen spöttische Bemerkungen. Ein Diener, der den Vorfall beobachtet hat, meldet ihm seinem Herrn, dem König. Dieser eilt sofort hinaus und kann den beschmutzten Gast gerade noch erreichen, als dieser zurückfahren will. Der König bittet den Gast, doch zu bleiben, ihm würde der Schmutz an seinen Kleidern nichts ausmachen. Doch der Gast hat Angst. Da lässt sich der König mit seinen schönen Gewändern in dieselbe Pfütze fallen, so dass auch er von oben bis unten voller Dreck ist. Er nimmt den Gast an der Hand und zieht ihn mit sich. Sie gehen beide, beschmutzt wie sie sind, in den festlich geschmückten Saal.

Ralf Johnen<sup>3</sup>

## Anmerkungen

1. René Girard, Das Heilige und die Gewalt, Frankfurt 1992; ders., Ich sah den Satan vom Himmel fallen wie einen Blitz. Eine kritische Apologie des Christentums, München 2002.
2. Gerhard Büttner, Gibt es den religionspädagogischen Fernseheweis? „Experimental Teaching“ zur Frage der Schülerkonzepte im Hinblick auf die Deutung des Kreuzestodes Jesu, unveröffentl. Manuskript; vgl. ders., Jesus hilft! Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern. Stuttgart 2002.
3. Aus: Willi Hoffsümmer (Hg.), Kurzgeschichten 4, Mainz 1987, S. 47. Den Hinweis auf diese Geschichte und Beobachtungen zu ihrem religionspädagogischen Einsatz verdanke ich Herrn Pastor Peter Noß-Kolbe, Nienburg. Vgl. auch Peter Noß, Das Kreuz als Zeichen. Ein Unterrichtsentwurf; in: „Loccum Pelikan“ 1/1997, S. 11-15.

Bärbel Husmann

## *Karfreitag – Messbuch und Agende als Lernfeld*

Liturgie und Didaktik, die Erfahrungswelt von Schülerinnen und Schülern und die Kreuzestheologie, diese beiden Wortpaare zeigen auf zwei Ebenen die Spannungsfelder auf, in denen sich Lehren und Lernen zum Thema Karfreitag bewegen wird. Messbuch und Agende deuten darüber hinaus das Ziel an, dies nicht auf den protestantischen Bereich zu beschränken, vielmehr die konfessionellen Differenzen zu nutzen, um das Spezifische der jeweils eigenen Konfession wahrnehmen und dem nachdenken zu können. Idealerweise geschieht dies in einem unterrichtlichen Setting, das die direkte Kommunikation zwischen katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schülern sowie möglichst auch zwischen einer katholischen Lehrkraft und der Lerngruppe oder/und einer evangelischen Lehrkraft und der Lerngruppe ermöglicht.<sup>1</sup>

### **Wozu Liturgie lernen?**

Liturgie ist *das* Ausdrucksfeld der christlichen Religion in ihrer gemeinschaftlich gelebten Gestalt. Sie ist neben allen individuellen Formen gelebter Frömmigkeit die im Ritus kristallisierte Form christlicher Feierkultur und insofern ein

wesentlicher Teil gelebter Religion. Wer sich nicht damit begnügen will, *über* Religion zu reden, wird die gelebte Gestalt der Religion als Unterrichtsgegenstand einbeziehen müssen. Dass dies in der Regel – zumindest in evangelischen Religionsbüchern – nicht geschieht, spricht nicht dagegen, sondern macht eher ein Manko deutlich. Der Berliner Religionspädagoge Friedhelm Kraft fragt zu Recht, „ob nicht gerade die Vernachlässigung liturgischer Elemente als Ausdruck eines gemeinschaftlichen Praktizierens von Religion einer Entwicklung zur Subjektivierung von Religion mit der Folge öffentlicher Sprachlosigkeit unfreiwillig Vorschub geleistet hat“<sup>2</sup>. Eine Engführung der Problemlage liegt jedoch m.E. darin, Lösungsansätze lediglich im Bereich von Schulgottesdiensten zu suchen, die sich meistens gerade nicht an den liturgischen Formen „normaler“ Gottesdienstpraxis orientieren, sondern im Gefolge eines „anything goes“ alles andere als geeignet sind, der öffentlichen Sprachlosigkeit im obigen Sinne zu begegnen.<sup>3</sup>

Bernhard Dressler hat an verschiedenen Stellen<sup>4</sup> darauf hingewiesen, dass im Traditionsabbruch auch Lernchancen

liegen, dass das Fremde, auch die christliche Religion als Fremdreligion, Lernanreize bietet, die es unterrichtlich zu nutzen gilt. Das bedeutet: Auch wenn nicht davon auszugehen ist, dass evangelische wie katholische Schülerinnen und Schüler mit der Liturgie „ihrer“ Karfreitagsgottesdienste vertraut sind oder überhaupt jemals in ihrem Leben an einem solchen Gottesdienst teilgenommen hätten, so spricht dies nicht gegen, sondern gerade für die Beschäftigung mit ihr.

Vor einem kulturtheoretischen Hintergrund wäre darüber hinaus mit Jan Assmann<sup>5</sup> auf das Fest als zentralem Ort des kollektiven Gedächtnisses zu verweisen, das sich erstens auf die Ursprünge bezieht, das sich zweitens Artikulationsformen bedient, die lernbar oder zu lernen sind, und das drittens eine kollektive Identität begründet. Wo die Grenzen zwischen (christlichem) Fest und Alltag verwischt werden, droht in der Marginalisierung der (christlichen) Feierkultur auch die Gefahr, dass der auf Zweidimensionalität angelegte Mensch, so Assmann, sich anderer Arten des Ausstiegs aus der Alltagskultur bedient.<sup>6</sup>

### Wie Liturgie lernen?

Um es gleich vorweg zu sagen: Es geht mir nicht darum, auf die Fremdheit des Lerngegenstandes mit (wirkunglosen) Belehrungen zu reagieren, sondern Messbuch und Agende als Lernfelder zu nutzen.<sup>7</sup> Zwei Stichworte sollen dabei das didaktische Nachdenken inspirieren: *Die Religionslehrerin, der Religionslehrer als Fremdenführer/-in* und *Unterricht als didaktisch reflektierter Ort von Experimenten*.<sup>8</sup> Anders als bei der Ausbildung von Ministranten (Messdienern) geht es dabei nicht um das Ziel, aktiv an der Inszenierung, besser: Zelebrierung, der Liturgie mitwirken zu können oder auch nur darum, aktiv an Karfreitagsgottesdiensten teilzunehmen. Dass Letzteres jenseits des schulischen Unterrichts dennoch geschehen könnte und geschieht, soll allerdings durch den Unterricht auch nicht verhindert werden.

Die Rolle als Fremdenführerin, als Fremdenführer besagt, dass man sich im fremden Gelände auskennt. Deshalb sei der Lehrerin, dem Lehrer empfohlen, eigene Erfahrungen mit Karfreitagsgottesdiensten zu machen oder sich ihrer aktiv zu erinnern und sich liturgisch kundig zu machen.<sup>9</sup> Diese Rolle besagt auch, ebenso wie die der Chemielehrerin, die Schülerexperimente mit gefährlichen Stoffen anleitet, darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler sich – im Bild gesprochen – nicht verletzen. Deshalb ist im Religionsunterricht eine reflexiv ungebrochene Teilhabe, eine bloße Wiederholung gottesdienstlicher Praxis nicht möglich, vielmehr müssen (und können) die liturgischen Elemente stets ihren Material-Charakter behalten. Dies geschieht zum Beispiel dadurch, dass mit ihnen „gespielt“ werden kann.

### Warum Agende und Messbuch?

Für die unterrichtliche Thematisierung beider Gestaltungen christlicher-gottesdienstlicher Praxis gibt es (neben einem pragmatischen, gemischt-konfessionelle Lerngruppen betreffend) zwei Argumente: Ökumenisches Lernen heißt nicht – dies sei gegen alle Harmonisierungstendenzen im ökumenischen Miteinander ausdrücklich festgehalten – Differenzen nicht zu benennen und stattdessen immer nur auf das hohe

Maß an Gemeinsamkeiten zu verweisen. Diese Gemeinsamkeiten sollen nicht bestritten werden. Dennoch artikuliert sich die christliche Religion in verschiedenen Formen, die mit den dazugehörigen inneren Befindlichkeiten in Wechselwirkung stehen: Formen formen, sie ermöglichen ein Lernen von außen nach innen. Ebenso sind Formen Gestalt gewordene Inhalte, sie können erfunden und installiert werden, nach „stimmigen“ Formen kann gesucht werden. Vor diesem Hintergrund ist klar, dass sich die Formen gelebter christlicher Religion in evangelisch oder katholisch geprägten Gottesdienstgestalten niedergeschlagen haben, die unterschiedlich sind. Ein echter Dialog, eine echte Kooperation, echtes ökumenisches Lernen verschweigen solche Unterschiedlichkeit nicht, sondern thematisieren sie. Zu einer echten Kooperation, ebenso wie zu einer echten Freundschaft und einer guten Ehe, gehört nicht nur das Benennen von Gemeinsamkeiten, sondern auch das Benennen und Aushalten von Differenzen, auch von *bleibenden* Differenzen. Im Modell der versöhnten Verschiedenheit ist beides enthalten: den Anderen anders sein lassen *und* das Gemeinsame leben. Vielleicht ist es in Bezug auf die Konfessionen auch so – die freikirchlichen Gestaltungsformen eingeschlossen –, dass jede Konfession eine Seite der christlichen Religion pointiert und akzentuiert, die sonst im nichts sagenden Einheitsbrei verloren ginge; eine Seite, die das jeweilige Korrektiv der anderen Seite bildet und die wichtig ist, damit es ein christliches Leben „in Fülle“ gibt.

In Bezug auf den Karfreitag sind solche unterschiedlichen Akzentuierungen auf katholischer Seite die bewusste Inszenierung von zeichenhaften Handlungen, die das Kreuzesgeschehen erlebbar machen. Sie sind erwachsen aus der katholischen Liturgiereformbewegung im Gefolge des zweiten Vatikanischen Konzils. Dabei ist der Karfreitag eingebettet in einen liturgischen Gesamtzusammenhang, der sich von Gründonnerstag bis zur Osternacht erstreckt. Die drei Hauptteile der katholischen „Gedächtnisfeier vom Leiden und Tod Christi“ sind der Wortgottesdienst mit drei Schriftlesungen und den großen

Fürbitten, die Erhebung und Verehrung (nicht: Anbetung!) des Kreuzes und die Kommunionfeier. Wichtig zu wissen ist, dass am Karfreitag keine Eucharistiefeier zelebriert wird, d.h. es findet keine Wandlung statt, vielmehr wird die Kommunion mit den am Gründonnerstag konsekrierten Hostien gefeiert, die auch nicht im Tabernakel, sondern an einem anderen Ort aufbewahrt werden. Der Tabernakel, der Aufbewahrungsort des Leibes Christi, der nach katholischem Verständnis die Gegenwart des Allerheiligsten repräsentiert, ist an Karfreitag leer und steht demonstrativ offen. Der evangelisch-lutherische Gottesdienst dagegen orientiert sich in seinen Hauptteilen am normalen Gottesdienstablauf mit seinen Hauptteilen Eröffnung, Anrufung, Verkündigung und Sendung und Segen. Die Predigt, die Auslegung des Wortes Gottes, steht im Mittelpunkt; das Abendmahl zu feiern ist eine Option, aber nicht notwendiger Bestandteil des Gottesdienstes am Karfreitag. Während der katholische Gottesdienst ganz ohne Orgelmusik auskommt (auch ohne jeden Altarschmuck), gibt es in der protestantischen Tradition eine Fülle von Passionsmusiken, die das Leiden Christi ästhetisch gestalten. Die katholische Karfreitagsliturgie dagegen ist karg, so karg, dass sie selbst für viele katholische Christen nicht attraktiv ist, aber sie ist eingebettet in die Eucharistiefeier am Gründonnerstag und in die Osternachtfeier, die die Auferstehung Christi aufwändig zelebriert. Vielleicht kann man sich mit einer solchen Einbettung liturgisch einen „wüsten“ Karfreitag „leisten“. Protestanten „leisten“ sich Passionsmusiken (oder mindestens eine Fülle von „schönen“ Passionsliedern im Gesangbuch), die scheinbar im Widerspruch zu den sie vertonenden Texten gewisse Hochgefühle erzeugen können. Diese Hochgefühle aber bewahren einen möglicherweise davor, das Leiden als solches christlich zu glorifizieren.

Welche Form des Karfreitagsgottesdienstes als angemessen oder stimmig empfunden wird, das wird mit eigenen Erfahrungen, eigenem Erleben und eigenen Einstellungen zusammenhängen und darüber gilt es ins Gespräch zu

kommen. Dabei geht es selbstverständlich nicht um richtig und falsch.

### Zur Arbeit mit dem Material

Das vorgestellte Material stellt einen Versuch dar, mit liturgischen Elementen im Unterricht zu experimentieren, ohne den Schülerinnen und Schülern Gottesdienstläufe „beibringen“ oder „klar machen“ zu wollen. Zwar sollen sie durchaus auf diesem Weg den Konstruktionsprinzipien und der Verlaufslogik des Gottesdienstes auf die Spur kommen; das Ziel, das mit dem Experimentieren verfolgt wird, erschöpft sich jedoch darin nicht. Vielmehr soll vieles gleichzeitig gelingen: traditionelle und konfessionell geprägte Formen kennen lernen, ein Nachdenken anregen über das, was an Karfreitag eigentlich gestaltet werden soll und wird, Formen und eigenes Empfinden miteinander in Beziehung setzen, sich selbst ins Verhältnis setzen zur Tradition, gleichzeitig aber nicht die oben beklagte Beliebigkeit durch das „Experimentieren“ manifestieren. Deshalb ist der Grat für solches gelingende Experimentieren schmal. Sowieso besteht ein grundsätzlicher Unterschied in der Verbindlichkeit von Messbuch und Agende: Die evangelische Agende beschreibt Möglichkeiten (und schlägt selbst mehrere Möglichkeiten vor); das katholische Messbuch hält zwar die Möglichkeit offen, nicht alle Fürbitten zu sprechen oder statt der Prozession zu Beginn der Kreuzverehrung eine Kreuzenthüllung vorzunehmen. Die Lesungen, die Uhrzeit und vieles andere mehr stehen dagegen nicht zur Disposition. Insofern ist die Aufgabenstellung, mit liturgischem Material zu experimentieren, eine „evangelische Aufgabenstellung“. So wie beim Texttheater über die Fragen der Regie inhaltliche Fragen implizit mitdiskutiert werden, so sollen auch hier über die Fragen der Gottesdienstregie die dahinter stehenden inhaltlichen Fragen in den Blick kommen, deshalb ist es wichtig, dass die Gruppe bereits während der Arbeit an der Regie im Blick hat, dass über die Gründe der getroffenen Entscheidungen Rechenschaft abgelegt werden muss. Die Frage bleibt, ob ein solches Experiment nicht münden müsste in der gemeinsamen Feier

eines Karfreitagsgottesdienstes. Diese Frage lässt sich nicht generell beantworten; ich denke aber, dass die Bereitschaft, sich auf Fragen von Gottesdienstläufen einzulassen, größer ist, wenn damit nicht verbunden ist, ihn im Rahmen Schule auch feiern zu „müssen“. Gerade für Schülerinnen und Schüler, die der christlichen Tradition fern stehen, wäre ein solcher Schutz unabdingbar. Der vorgeschlagene Versuch ist gedacht für einen Unterricht ab Klasse 10, man benötigt dafür eine Doppelstunde.

Die Materialien M1 und M2 werden auf (verschiedenfarbigen) Karton vergrößert und kopiert und als Kärtchen ausgeschnitten. Sie enthalten einzelne Elemente der evangelisch-lutherischen (M1) und der katholischen (M2) Liturgie, die durchnummeriert sind, damit es den Schülerinnen und Schülern möglich wird, sich ein Bild vom „üblichen“ Ablauf zu machen, ohne dass dies vorweg als „Information“ vorgegeben werden muss, die leicht normativ verstanden werden könnte. Gesprochene Texte sind zur Unterscheidung von Regieanweisungen kursiv gesetzt. Vier Leer-Kärtchen (M3) werden in einer dritten Farbe kopiert; sie können mit eigenen Ideen von den Schülerinnen und Schülern gefüllt werden.

Die Aufgabe für eine Dreiergruppe (Zeit: 45 Minuten) lautet:

1. Versetzt euch in die Rolle von Teilnehmenden einer Gottesdienstvorbereitungsgruppe.

2. Gestaltet mit den vorhandenen Bausteinen einen Karfreitagsgottesdienst. Dabei könnt ihr gleichfarbige oder verschiedenfarbige Kärtchen benutzen, also den evangelischen oder katholischen Ablauf zu Grunde legen und ihn verändern oder mit den vorhandenen Bausteinen einen „neuen“ Gottesdienst kreieren. Die Leer-Kärtchen sind für eure eigenen Ideen gedacht. Der Entwurf für einen Karfreitagsgottesdienst muss mindestens folgende drei Bausteine enthalten: Gebet, Segen (am Ende) und Lesung/Predigt.

3. Besetzt vor Beginn der Arbeit unter euch folgende Rollen:

- Moderator/Moderatorin: achtet darauf, dass die Arbeit in den 45 Minuten gut vorangeht.

- Sprecher/Sprecherin: trägt anschließend im Plenum vor, a) worüber in der Gruppe *kontrovers diskutiert* wurde und b) *aus welchen Gründen* sich die Gruppe für die gewählten Bausteine entschieden hat
- Protokollant/Protokollantin: bringt die Ergebnisse in eine Form (zum Beispiel durch Aufkleben der entsprechenden Karten auf ein Plakat)

Es ist sinnvoll, die Ergebnisse des Gruppenarbeitsprozesses nicht nur im Plenum zu kommunizieren, sondern auch für eine individuelle Reflexion fruchtbar zu machen, zum Beispiel, indem als Hausaufgabe ein freier Text zum Thema Karfreitag verfasst wird. Bei der genauen Aufgabenstellung ist zu bedenken und im Vorfeld den Schülerinnen und Schülern mitzuteilen, ob diese Texte im weiteren Verlauf des Unterrichts „nur“ abgegeben oder ob sie auch vorgelesen werden sollen.

### Anmerkungen

1. An dieser Stelle sei Martin Goebel, Pfarrer an St. Marien in Ahlen/Westfalen, für Informationen und Gespräche zum Thema Karfreitag gedankt.
2. Friedhelm Kraft: Zur Bedeutung des Liturgischen für Theorie und Praxis des evangelischen Religionsunterrichts, in: Klaus Bajohr-Mau/Ilk Eva Jobatey/Heribert Süttmann (Hg.): Vom Zentrum des Glaubens in die Weite von Theologie und Wissenschaft, FS für Dietrich Braun zum 70. Geburtstag, Rheinfelden 1998, 201-208 (203).
3. Vgl. Bernd Abesser: Einander mitteilen im Angesicht Gottes. Schulgottesdienste geben der Religion von Lehrenden und Lernenden eine Gestalt, in: Lernort Gemeinde 21 (4/2003), 48-51 und Bärbel Husmann: Rituale in der Schule. Widerreden und praktische Beispiele, in: Lernort Gemeinde 21 (4/2003), 43-47.
4. Zuletzt in: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (2002), 11-19, wieder abgedruckt in: Thomas Klie/Silke Leonhard: Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik, Göttingen 2003, 152-165.
5. Vgl. Jan Assmann: Der zweidimensionale Mensch: das Fest als Medium des kollektiven Gedächtnisses, in: ders. (Hg.): Das Fest und das Heilige. Religiöse Kontrapunkte zur Alltagswelt, Gütersloh 1991, 13-30.
6. Assmann verweist in diesem Zusammenhang auf Krieg, Zerstörung und Zivilisationsmüdigkeit als Ausdrucksformen für das im Alltag Ausgeblendete.
7. Vgl. zum Folgenden insbesondere Bernhard Dressler in diesem Heft: Karfreitag – ein sperriger Feiertag aus evangelischer Sicht sowie Michael Meyer-Blanck: Religion und Reflexion. Zur Frage liturgischer Elemente und religiöser Praxis im Klassenzimmer, in: Michael Wermke (Hg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht, Münster 1997, 60-74.
8. Vgl. Meyer-Blanck, ebd., Anmerkung 33.
9. Zu diesem Zweck sind die Texte des katholischen Messbuchs und der erneuerten Agende der VELKD unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan) abrufbar.

Die Materialien M 1 und M 2 sollten beim Kopieren vergrößert werden.

<p style="text-align: center;"><b>10.00 Uhr</b> (normale Gottesdienstzeit)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Orgelmusik zu Beginn und am Ende des Gottesdienstes</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Der Altar kann auch ohne Kerzen, Blumen und Schmuck bleiben.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Der Liturg hat ein schwarzes Gewand an, die Paramente sind lila oder schwarz.</b></p>
<p><b>1 Anrede</b> <i>Am Karfreitag kommen wir zusammen, um des Leidens und Sterbens unseres Herrn und Heilandes Jesus Christus zu ge- denken. Er hat den Tod am Kreuz erlitten, damit wir Verge- bung unserer Schuld erlangen und Frieden haben mit Gott. Christus ist unsere Hoffnung. So sehr hat Gott die Welt geliebt, dass er seinen eingeborenen Sohn gab, damit alle, die an ihn glauben, nicht verloren werden, sondern das ewige Leben haben.</i></p>	<p><b>2 Kyrie und Vaterunser</b> <i>Liturg: Herr, erbarme dich. Gemeinde: Christe, erbarme dich. Herr, erbarme dich. Liturg: Vaterunser. Gemeinde: Amen.</i></p>
<p><b>3 Psalm 51 und Agnus dei</b> <i>Liturg und Gemeinde im Wechsel: Gott, sei mir gnädig nach deiner Güte/ und tilge meine Sünden nach deiner großen Barmherzigkeit./ Wasche mich rein von mei- ner Missetat./ Und reinige mich von meiner Sünde./ denn ich erkenne meine Missetat/ und meine Sünde ist immer vor mir./ An dir habe ich gesündigt/ und übel vor dir getan./ Schaffe in mir, Gott, ein reines Herz/ und gib mir einen neuen, beständigen Geist./ Verwirf mich nicht vor deinem Angesicht/ und nimm deinen heiligen Geist nicht von mir./ Erfreue mich wieder mit deiner Hilfe./ und mit einem willigen Geist rüste mich aus. Gemeinde: Christe, du Lamm Gottes, der du trägst die Sünd' der Welt, erbarm dich unser. (2 x) Christe, du Lamm Gottes, der du trägst die Sünd' der Welt, gib uns deinen Frieden.</i></p>	<p><b>4 Tagesgebet</b> <i>Lasst uns in der Stille beten. [Gebetsstille] Barmherziger ewiger Gott, du hast deinen eigenen Sohn nicht verschont, sondern ihn für uns alle dahingegeben, dass er unse- re Sünde am Kreuz tragen sollte: Verleihe uns, dass unser Herz in solchem Glauben nicht mehr erschrecke und verzage. Durch ihn, unsern Herrn Jesus Chris- tus, der mit dir und dem Heili- gen Geist lebt und wirkt in Ewigkeit. Amen.</i></p>

<p>5</p> <p><b>Lesung 1</b></p> <p>Jes 63,1-12 (alttestamentliche Lesung)</p> <p>+ Gemeindelied oder Chorgesang</p>	<p>6</p> <p><b>Lesung 2</b></p> <p>2. Kor 5,19-21 (Epistel)</p> <p>+ Gemeindelied oder Chorgesang</p>	<p>9</p> <p><b>Fürbitten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• für die, die sich opfern und ihr eigenes Leben einsetzen für andere</li> <li>• für die, die fliehen müssen vor Gewalt, Terror, Hunger und Krieg</li> <li>• für die, die gegen ihren Willen zu Tätern werden und andere zu Opfern machen</li> <li>• für die, die mit ihrem Leben nicht zu-rechtkommen</li> <li>• für die, die in unserer Welt täglich zu Opfern werden</li> <li>• für die Tiere, unsere Mitgeschöpfe, deren Qual für nichts geachtet ist</li> </ul> <p>Dank für das Opfer, das Christus für uns gebracht hat, damit die Welt durch seine Liebe heil würde.</p>	<p>(9a)</p> <p><b>Im Gottesdienst kann das Abendmahl gefeiert werden.</b></p>
<p>7</p> <p><b>Lesung 3</b></p> <p>Joh 19,16-30 (Evanglium)</p> <p>+ Gemeindelied oder Chorgesang</p>	<p>8</p> <p><b>Predigt</b></p> <p>+ Gemeindelied oder Chorgesang</p>	<p>10</p> <p><b>Sendung und Segen</b></p> <p><i>Der Gott des Friedens heilige euch durch und durch und bewahre euren Geist samt Seele und Leib unversehr, untadelig für die Ankunft unseres Herrn Jesus Christus. Gehet hin im Frieden des Herrn. Es segne und behüte euch der allmächtige und barmherzige Gott, der Vater, der Sohn und der Heilige Geist. Amen.</i></p>	



<p><b>15.00 Uhr</b> (Todesstunde Jesu)</p>	<p>Der Altar ist vollkommen leer, ohne Kreuz, Leuchter, Tücher.</p>	<p>Zu Beginn verneigt sich der Liturg vor dem Altar und wirft sich nieder (oder kniet).</p>	<p><b>1</b> <b>Eingangsgebet</b> <i>Gedenke, Herr, der großen Taten, die dein Erbarmen gewirkt hat. Schütze und heilige deine Diener, für die dein Sohn Jesus Christus sein Blut vergos- sen und das österliche Geheim- nis eingesetzt hat, der mit dir lebt und herrscht in alle Ewigkeit.</i></p>
<p>Keine Orgelmusik zu Beginn und am Ende des Gottesdienstes.</p>	<p>Der Liturg hat ein rotes Gewand an.</p>	<p><b>2</b> <b>Lesung 1</b> Jes 52,13 – 53,12</p>	<p><b>3</b> <b>Lesung 2</b> Hebr 4,14-16; 5,7-9</p>

<p>4</p> <p><b>Lesung 3</b></p> <p>Joh 18,1 – 19,42</p>	<p>(4a)</p> <p>Eventuell eine kurze Predigt</p>
<p>5</p> <p><b>Zehn (oder weniger) Fürbitten</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. für die Heilige Kirche</li> <li>2. für den Papst</li> <li>3. für alle Stände der Kirche</li> <li>4. für die Katechumenen</li> <li>5. für die Einheit der Christen</li> <li>6. für die Juden</li> <li>7. für alle, die an Christus glauben</li> <li>8. für alle, die nicht an Gott glauben</li> <li>9. für die Regierenden</li> <li>10. für alle notleidenden Menschen</li> </ol>	<p>6</p> <p><b>Kreuzverehrung</b></p> <p>Prozession des Liturgen und anderer Helfer mit einem Kreuz und Kerzen vom Eingang zum Altar. Die Gläubigen treten der Reihe nach vor und verbeugen sich (Kniebeuge) oder legen eine Blume am Kreuz ab.</p>
<p>7</p> <p><b>Waterunser</b></p>	<p>8</p> <p><b>Gebete vor der Kommunion</b></p> <p>Liturg: Herr Jesus Christus, der Empfang deines Leibes bringe mir nicht Gericht und Verdammnis, sondern Segen und Heil. Seht das Lamm Gottes, das hinwegnimmt die Sünde der Welt.</p> <p>Gemeinde: Herr, ich bin nicht würdig, dass du eingehst unter mein Dach, aber sprich nur ein Wort, so wird meine Seele gesund</p>
<p>9</p> <p><b>Kommunion</b> (mit am Vortag konsekrierten Hostien)</p>	<p>10</p> <p><b>Segensgebet</b></p> <p>Herr, unser Gott, reicher Segen komme herab auf dein Volk, das den Tod deines Sohnes gefeiert hat und die Auferstehung erwartet. Schenke ihm Verzeihung und Trost, Wachstum im Glauben und die ewige Erlösung. Darum bitten wir durch Christus, unseren Herrn.</p>

**M 3**


Dietmar Peter

## *Die Foto(stand)bildgeschichte – Eine andere Form der Textarbeit*

Biblische Geschichten sind zentrale Elemente des Religionsunterrichts. Als Sprache des Glaubens, der Tradition und der Wirkungsgeschichte laden sie ein zu Kritik und Zustimmung. Eigene Fragen und Probleme sind in den Texten aufgenommen und können über die Identifikation mit den handelnden Personen versprachlicht werden. Im Rahmen dieses Prozesses reihen wir uns in die Menschheitsgeschichte ein.

Trotz ihrer Möglichkeiten treffen biblische Texte im Religionsunterricht der Sekundarstufe I eher auf geringeres Interesse und werden von der Schülerinnen und Schülern häufig mit entsprechenden Kommentaren abgelehnt. Ein Aufbrechen dieser Situation gelingt umso besser, je stärker den Jugendlichen die Verknüpfung der Geschichten mit der eigenen Lebenssituation deutlich wird. Noch motivierender ist eine methodische Anlehnung der Textarbeit an kulturelle Elemente der jugendlichen Lebenswelt. Hierfür bieten sich u.a. Fotogeschichten an, da sie seit Jahren wöchentlich in verschiedenen Jugendzeitschriften präsent sind. Zur Erstellung einer entsprechenden biblischen Foto(stand)bildgeschichte wird wie folgt vorgegangen:

Ausgehend von einer vorgelesenen biblischen Geschichte äußern die Schülerinnen und Schüler ihre Assoziationen und beschreiben, welche Bilder beim Hören des Textes in ihren Köpfen entstanden sind. Diese sollen der Klasse möglichst konkret vorgestellt werden. Im Anschluss ist die Vielzahl von Vorstellungen zu ordnen. Dazu werden die einzelnen Ideen mit dem Text verglichen. Im Anschluss wird der Text in mehrere Abschnitte zerlegt. Erfahrungsgemäß bietet sich eine Konzentration auf wenige Teile an (vier bis sechs), da damit der zentrale Inhalt stärker in den

Blick gerückt wird. Von jedem Teil soll im folgenden ein Standbild erstellt werden. Ein Standbild ist eine von Personen einer Lerngruppe gestaltete Darstellung eines Problems, eines Themas oder einer sozialen Situation. Auf diesem Weg können die Beziehungen von Personen zueinander sowie Haltungen, Einstellungen und Gefühle verbildlicht werden.

Nachdem die einzelnen Bilder ansatzweise geplant wurden, beginnt die Arbeit am ersten Standbild. Nach der Wahl der Akteure erhalten diese einige Tücher zum Verkleiden. Der Rest der Gruppe übernimmt die Aufgabe der Regisseure. Diese bilden und modellieren nacheinander Schritt für Schritt aus den Körpern der Akteure ein Standbild. Wichtig ist, dass sie sich möglichst an den zuvor in der Klasse benannten Ideen orientieren. Die Schülerinnen und Schüler, die geformt werden, nehmen wie bewegliche Puppen die Haltungen – einschließlich der Mimik und Gestik – ein, die ihnen gegeben werden. Steht das erste Bild zur Zufriedenheit der Regisseure, wird ein Foto gemacht. Hilfreich ist hier eine Digitalkamera, da die Bilder später mit einem Bildbearbeitungsprogramm noch verändert werden können. Entsprechend wird bei allen weiteren Standbildern vorgegangen.

In einer nächsten Phase sind die einzelnen Bilder auszuwählen und in Absprache mit der Klasse ggf. am Computer zu modifizieren. Diese Arbeit erledigen einzelne Schüler in der Regel ausgesprochen professionell. Liegen die (bearbeiteten) Fotos vor, beginnt die spannendste Phase. Die Schülerinnen und Schüler werden nun im Rahmen einer Gruppenarbeit aufgefordert, die einzelnen Bilder mit Sprech- und Denkblasen zu versehen. Hier kommt es darauf an, sich in die dargestellten Akteure der biblischen Geschichte hineinzusetzen. Gleichzeitig besteht die Herausforderung darin, sich auf das zentrale Geschehen eines jeden Bildes zu einigen. Andernfalls würden die einzelnen Situationen unübersichtlich. Erfahrungsgemäß ergibt sich in dieser Phase die intensivste Arbeit am Text. Abschließend wird das Gesamtergebnis präsentiert und diskutiert. Eine Möglichkeit besteht darin, den Originaltext unter die einzelnen Fotos der Standbildgeschichte zu kleben.

Zur Verdeutlichung des Verfahrens wird im nachstehenden Beispiel die Auseinandersetzung mit der Gefangennahme Jesu (Mt 26, 47-56) entsprechend dargestellt. Die Fotostandbildgeschichte entstand im Rahmen eines Lehrerfortbildungskurses des RPI.



**49** Und alsbald trat er zu Jesus und sprach: Sei begrüßt, Rabbi! und küsste ihn. **50** Jesus aber sprach zu ihm: Mein Freund, dazu bist du gekommen?



Da traten sie heran und legten Hand an Jesus und ergriffen ihn. **51** Und siehe, einer von denen, die bei Jesus waren, streckte die Hand aus und zog sein Schwert und schlug nach dem Knecht des Hohenpriesters und hieb ihm ein Ohr ab.

**52** Da sprach Jesus zu ihm: Stecke dein Schwert an seinen Ort! Denn wer das Schwert nimmt, der soll durchs Schwert umkommen. **53** Oder meinst du, ich könnte meinen Vater nicht bitten, dass er mir sogleich mehr als zwölf Legionen Engel schickte? **54** Wie würde dann aber die Schrift erfüllt, dass es so geschehen muss?

**55** Zu der Stunde sprach Jesus zu der Schar: Ihr seid ausgezogen wie gegen einen

Räuber mit Schwertern und mit Stangen, mich zu fangen. Habe ich doch täglich im Tempel gegessen und gelehrt, und ihr habt mich nicht ergriffen. **56** Aber das ist alles geschehen, damit erfüllt würden die Schriften der Propheten.



Da verließen ihn alle Jünger und flohen.

Inge Brüggemann

## *Ein Paradiesbild meditativ erlebt*

*Das Märchen „Der selbstsüchtige Riese“ von Oscar Wilde*

Die folgende Beschreibung eines stillbewegten Umgangs mit einem Märchen ist gedacht für den Einsatz im Religionsunterricht des 3./4. Schuljahres. Wir begegnen dem Märchen „Der selbstsüchtige Riese“ von Oscar Wilde in ganzheitlicher Art: Mit allen Sinnen, in Ruhe und Bewegung, imaginativ und kreativ. Dieser erfahrungsorientierte Ansatz ermöglicht es, das Märchen zu erleben anstatt es zu interpretieren.

Die vorliegenden Ideen sind keinesfalls alle nacheinander in einem Durchgang einsetzbar; vielmehr kann das Vorlesen oder Erzählen des Märchens durch ein bis zwei ausgewählte Übungen anschaulicher gestaltet, die Erfahrung vertieft werden. Bei einem erneuten Vorlesen könnten dann andere Übungen zum Einsatz kommen. Möglich wäre auch, das Märchen in kleinen Abschnitten über mehrere Unterrichtsstunden verteilt zu behandeln und zu jedem dieser Abschnitte Übungserfahrungen anzubieten.

In der **Vorbereitung** wird eine Mitte im Raum gestaltet, die die Kinder in die Welt des Märchens leitet: Tücher in Winter- und Frühlingsfarben bilden die Grundlage; weiße Blumen, Kristalle, Kerzen ... dienen der weiteren Ausgestaltung.

Die **Begegnung mit dem Märchen** beginnt im Kissenkreis auf dem Boden. Im Sitzen hören die Kinder zur Einstimmung Naturgeräusche aus einem Garten (z.B. D. Kreuzsch-Jacob, Einleitung zu „Märchengarten“). Anschließend wird der erste Teil des Märchens vorgelesen (bis „Wie glücklich wir hier sind!“).

Unterschiedliche Übungsangebote dienen dazu, eine Identifikation mit den Kindern aus dem Märchen zu ermöglichen:

In einer kurzen **Imagination** wird dazu eingeladen, sich selbst in den Garten des Riesen hineinzubegeben: „Lass den Untergrund unter dir sich wandeln ... Du sitzt an einem geschützten Ort in diesem Garten. Du hörst, du schaust, du spürst, du riechst ...“

In **Sinnesübungen** können eindrückliche Erfahrungen gemacht werden: Wir sitzen im Kreis und geben einen Pfirsich herum. Die Kinder betasten nacheinander behutsam die zarte Haut, nehmen den Duft wahr und beobachten die Reaktionen, die dieser Duft in Mund und Rachen auslöst.

Jedes Kind bekommt ein Gänseblümchen in die Hand gelegt und betrachtet es intensiver als gewöhnlich: „Sieh so hin, als sähest du eine solche Blume zum ersten Mal in deinem Leben ... Du schaust die Blume an, und die Blume blickt dich an – schaut sie fröhlich oder eher traurig? Ist sie aufrecht oder gebeugt? ... Was hat sie dir zu erzählen?“ Auch dem **Gemeinschaftserleben** der Kinder im Märchen ist eine Erfahrung gewidmet: Wir rücken im Kreis näher zusammen, nehmen Blickkontakt auf, spüren bewusst die Berührung mit den Nachbarinnen und Nachbarn und teilen den Pfirsich. Währenddessen kann die Eingangsmusik noch einmal eingespielt werden. Anschließend rücken wir wieder auseinander: Was ist jetzt anders? Was gefällt den einzelnen Kindern besser?

Im **zweiten Teil des Märchens** machen wir Bekanntschaft mit dem Riesen und

mit dem Winter im Garten (Text bis „So blieb es hier immer Winter, und Nordwind und Hagel, Frost und Schnee tanzten zwischen den Bäumen“).

Als Erfahrungsübung bietet sich eine **Rückengeschichte** an. Je zwei Kinder sitzen hintereinander, so dass das hintere mit seinen Händen an den Rücken des vorderen heranreicht. Nur die Leiterin erzählt verbal, die Kinder „erzählen“ mit den Händen und „hören“ mit dem Rücken:

„Es ist ganz still im Garten – kein Lüftchen regt sich, kein Vogel singt. Alles ist wie erstarrt. Der Frost hat die Natur fest im Griff. – Einmal steckt eine wunderschöne Blume ihren Kopf aus der Erde, aber als sie die Warntafeln sieht, erschrickt sie, schlüpft schnell wieder in die Erde und schläft weiter. – Der Schnee aber freut sich. Er lässt die Flocken tanzen, mal sachte und mal heftig. Sie wirbeln herum, und die Schneeschicht wird immer dicker. – Auch der Frost ist glücklich. Er lacht, wenn alle zittern, hängt lange Eiszapfen ans Dach und bemalt die Bäume mit silbernen Kristallen. – Schnee und Frost laden den Nordwind ein, und er pfeift über den Garten, so dass Büsche und Bäume ihre Zweige hin- und herneigen und die Schneeflocken noch heftiger herumwirbeln. – Schließlich laden sie auch noch den Hagel ein. Er prasselt auf das Dach des Schlosses, die Dachziegel zerbrechen, und im Garten wird die Eisschicht noch dicker und starrer.“

Natürlich muss nach einem Durchgang getauscht werden, denn jedes Kind möchte einmal in den Genuss kommen, den Winter auf dem eigenen Rücken zu erleben.

Im **dritten Teil des Märchens** geschieht die Wandlung des Riesen. In einer **Kontaktübung** im Liegen erleben die Kinder, was der Riese erlebt: Nach dem Erspüren der einzelnen Bereiche des Körpers im Kontakt mit dem Boden wird sehr leise eine „liebliche Musik“ eingespielt (z.B. Chr.W. Gluck: „Reigen seliger Geister“ aus: „Orpheus und Enrydike“): „Lausch der Musik ... Nimm wahr, dass der Wind aufgehört hat zu heulen ... Es hagelt auch nicht mehr. Hörst du stattdessen den Vogelgesang? ... Sollte es endlich Frühling geworden sein? ...“

Der nachfolgende Textteil (bis „Den ganzen Tag lang spielten sie, und am Abend kamen sie zum Riesen, um sich zu verabschieden“) lässt sich zu einer **Phantasie-reise** umgestalten: „Du schaust nach draußen in den Garten – er hat sich sehr verändert ... Du beobachtest, wie der Riese in den Garten tritt und sich dem kleinen Jungen nähert ...“

Um die Verwandlung, die im Garten des Riesen geschehen ist, noch weiter erlebbar werden zu lassen, bieten sich im Zusammenhang der

folgenden Textabschnitte (bis „... aber die Kinder sind die allerschönsten“) ein **Tanz** und die Gestaltung eines **Mandalas** an:

– Die Kinder erhalten das Mandala mit vorgezeichneter Randgestaltung. Durch die Wahl der Farben und die weitere Ausgestaltung zu Mitte hin lassen sie die Wandlung vom Winter zum Frühling, von der Erstarrung zur Lebendigkeit deutlich werden.

– In einem einfachen Kreistanz zu Glucks „Reigen seliger Geister“ erfahren sie die fröhliche Gemeinschaft:

Rechts beginnend sechs Schritte in Tanzrichtung

Drei Schritte zur Mitte (R – L – R)  
Drei Schritte rückwärts nach außen (L – R – L)

Sechs Schritte in Tanzrichtung

Hände lösen: Mit sechs Schritten einmal um sich selbst drehen

In der Arbeit mit jüngeren Kindern könnte die Behandlung des Märchens an dieser Stelle enden. Ob man sich in die größere Tiefe des letzten Teils vorwagt, wird von der Aufnahmefähigkeit und Sensibilität der jeweiligen Gruppe abhängen. In diesem Schlussteil wird die religiöse

die bereits von Anfang an in Richtung „Paradies“, „Garten Eden“ oder „Himmelreich“ gingen, werden jetzt konkret von dem (Christus-)Kind angesprochen. Ein Gespräch über die „Wundmale der Liebe“ muss sich anschließen. Hier wird ersichtlich, dass Deutungen der Passion Jesu bereits vorher im Religionsunterricht in dieser Intention zur Sprache gekommen sein müssten. Das Märchen von Oscar Wilde gibt dazu noch einmal gute Anregungen.

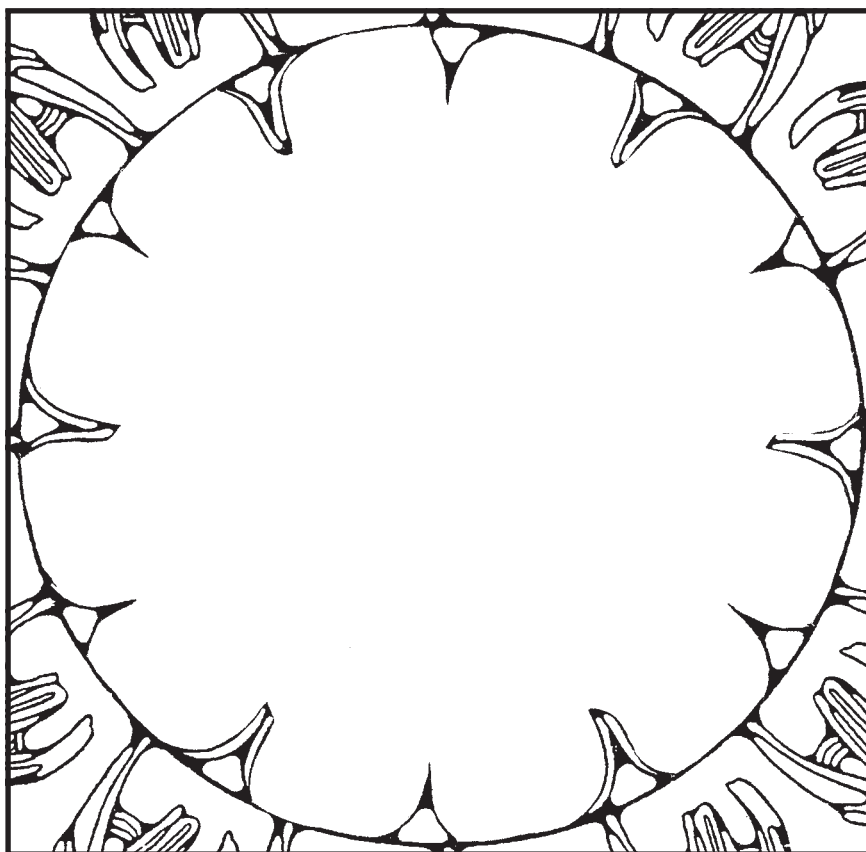
Dieser Gedanke der Liebe Jesu, die in seinem Leben und Sterben (Wundmale!) Ausdruck findet, sollte jetzt von den Kindern umgesetzt werden in eigenes Tun und Wünschen. Sie erhalten jeweils eine weiße Blüte, am besten eine kleine Papierblüte, auf die sie dann einen Wunsch für einen anderen Menschen schreiben können. Nacheinander legen sie diese schweigend rings um die Mitte ab.

Den **Abschluss** der Begegnung mit dem Märchen bildet eine **Bewegungsübung** zu dem Lied „Der Himmel geht über allen auf“:

- Arme nach vorn bis über den Kopf heben
  - Mit nach oben geöffneten Handflächen seitlich bis zur Waagerechten öffnen
  - Handflächen nach unten wenden und Arme ganz senken
- bzw. ein **Tanz**.

## Quellenangaben

Der selbstsüchtige Riese, ein Märchen von Oscar Wilde mit Mandala-Bildern von Ingrid Neuhaus, Verlag am Eschbach, 1990  
„Im Märchengarten“ auf der CD „Das Wolkenboot“, Dorothea Kreusch-Jakob (Hg.), Patmos Düsseldorf, 1996



Dimension des Märchens explizit.

Die folgende **Stilleübung** mag geeignet sein, das Geheimnisvolle der erneuten Begegnung des Riesen mit dem Knaben aufscheinen zu lassen:

In der Kreismitte steht eine große Schale mit Wasser. Die Kinder sitzen oder stehen ringsherum. Die Leiterin legt eine zusammengefaltete Papierblüte auf die Wasseroberfläche. Die Kinder beobachten schweigend, wie sich die Blüte nach und nach öffnet und den Blick auf ein Christusbild in ihrer Mitte freigibt. (Abb.)

Erst danach wird der Schluss des Märchens vorgelesen. Die Assoziationen,

Oscar Wilde

## *Der selbstsüchtige Riese*

Jeden Nachmittag, wenn sie auf dem Heimweg von der Schule waren, pflegten die Kinder in den Garten des Riesen zu gehen und dort zu spielen. Es war ein großer, lieblicher Garten, mit weichem, grünem Rasen. Hier und da sahen wunderschöne Blumen wie Sterne aus dem Rasen hervor, und zwölf Pfirsichbäume blühten im Frühling rosa und perlweiß und trugen im Herbst reiche Frucht. Die Vögel saßen in den Bäumen und sangen so süß, dass die Kinder in ihren Spielen innehielten, um ihnen zu lauschen. „Wie glücklich sind wir doch hier“, riefen sie einander zu.

Eines Tages kehrte der Riese zurück. Er war sieben Jahre lang bei seinem Freund, dem Menschenfresser von Cornwall, zu Besuch gewesen. Als die sieben Jahre um waren, hatte er alles gesagt, was er zu sagen hatte, denn sein Gesprächsstoff war begrenzt, und so beschloss er, in seine eigene Burg zurückzukehren. Als er ankam, sah er die Kinder in seinem Garten spielen.

„Was tut ihr denn hier?“, schrie er mit sehr grober Stimme, und die Kinder liefen davon.

„Mein eigener Garten ist mein eigener Garten“, sagte der Riese, „das kann wohl jeder verstehen, und ich erlaube niemanden, darin zu spielen, außer mir selbst.“ So baute er eine hohe Mauer rings herum und stellte ein Schild auf: Betreten bei Strafe verboten.

Er war ein sehr selbstsüchtiger Riese.

Die armen Kinder hatten nun keinen Platz mehr, wo sie spielen konnten. Sie versuchten es auf der Straße, aber die Straße war sehr staubig und voller harte Steine, und das gefiel ihnen nicht. Sie wanderten deshalb um die hohe Mauer, wenn die Schule aus war, und sprachen von dem schönen Garten, der dahinter lag. „Wie glücklich sind wir dort gewesen“, sagten sie zueinander.

Dann kam der Frühling, und überall im Lande blühte es und die Vögel sangen. Nur im Garten des selbstsüchtigen Riesen war es immer noch Winter. Die Vögel mochten dort nicht singen, weil es darin keine Kinder gab, und die Bäume vergaßen zu blühen. Einmal steckte eine schöne Blume ihren Kopf aus dem Rasen, aber als sie das Verbotsschild sah, taten ihr die Kinder so leid, dass sie wieder zurück in die Erde schlüpfte und weiterschlieft. Die Einzigen, die sich freuten, waren der Schnee und der Frost. „Der Früh-

ling hat diesen Garten vergessen“, riefen sie, „so lasst uns hier das ganze Jahr bleiben.“ Der Schnee bedeckte den Rasen mit seinem großen, weißen Mantel, und der Frost übermalte alle Bäume mit Silber. Dann luden sie den Nordwind zu sich ein, und er kam. Er war in Pelze gewickelt, und er brauste den ganzen Tag durch den Garten und blies die Schornsteinkappen vom Dach. „Dies ist ein wunderbarer Platz“, sagte er, „wir müssen den Hagel einladen.“ Und der Hagel kam. Jeden Tag prasselte er drei Stunden lang auf das Dach der Burg, bis die meisten Schiefer zerbrochen waren, und dann rannte er immer und immer wieder im Garten herum, so schnell er nur konnte. Er war grau gekleidet, und sein Atem war wie Eis.

„Ich verstehe nicht, warum der Frühling so lange ausbleibt!“, sagte der Riese, während er am Fenster saß und in seinen kalten, weißen Garten hinaussah; „Ich hoffe, das Wetter ändert sich bald.“

Aber weder der Frühling noch der Sommer kam. Der Herbst schenkte jedem Garten goldene Früchte, aber dem Garten des Riesen brachte er keine. „Er ist zu selbstsüchtig“, sagte er. So herrschte ewiger Winter dort, und der Nordwind und der Hagel und der Frost und der Schnee tanzten zwischen den Bäumen umher.

Eines Morgens lag der Riese noch im Bett, als er eine liebliche Musik hörte. Es klang so süß in seinen Ohren, dass er dachte, des Königs Musikanten zögen vorüber. In Wirklichkeit war es nur ein kleiner Hänfling, der vor seinem Fenster sang; aber es war so lange her, seit er einen Vogel in seinem Garten hatte singen hören, dass es ihm wie die allerschönste Musik der Welt erschien. Alsdann hörte der Hagel auf, über seinem Kopfe zu tanzen, und der Nordwind ließ ab zu heulen, und ein köstlicher Duft zog durch das offene Fenster zu ihm herein. „Ich glaube, der Frühling ist endlich gekommen“, sagte der Riese. Und er sprang aus dem Bett und sah hinaus. – Und was sah er?

Ihm bot sich ein wundersamer Anblick. Durch ein kleines Loch in der Mauer waren die Kinder hereinkrochen, und sie saßen nun in den Zweigen der Bäume. In jedem Baum, den er sehen konnte, saß ein kleines Kind. Und die Bäume waren so froh, die Kinder wiederzuhaben, dass sie sich mit Blüten bedeckt hatten und ihre Arme sanft über den Köpfen der Kinder



schwangen. Die Vögel flogen umher und zwitscherten vor Entzücken, und die Blumen schauten aus dem grünen Gras und lachten. Es war ein liebliches Bild; nur in einer Ecke war es immer noch Winter. Es war die entfernteste Ecke des Gartens, und in ihr stand ein kleiner Junge. Er war so klein, dass er die Zweige des Baumes nicht erreichen konnte, und er ging bitterlich weinend um ihn herum. Der arme Baum war immer noch ganz mit Reif und Schnee bedeckt, und der Nordwind blies und tobte über ihm. „Klettere herauf, kleiner Junge“, sagte der Baum und neigte seine Zweige so tief herab, wie er konnte, aber der Junge war zu winzig.

Und das Herz des Riesen schmolz, während er hinausblickte. „Wie selbstsüchtig bin ich gewesen“, sagte er, „nun weiß ich, warum der Frühling nicht hierher kommen wollte. Ich will diesen armen kleinen Jungen in den Wipfel des Baumes setzen, und dann will ich die Mauer niederreißen, und mein Garten soll für immer und ewig Spielplatz der Kinder sein!“ Er bereute wirklich tief, was er getan hatte.

So schlich er hinunter, öffnete ganz leise die Vordertür und ging hinaus in den Garten. Aber als die Kinder ihn erblickten, erschrecken sie so sehr, dass sie alle fortliefen. Und im Garten wurde es wieder Winter. Nur der kleine Junge lief nicht fort, denn seine Augen waren so voller Tränen, dass er den Riesen nicht kommen sah. Und der Riese stahl sich hinter ihn und nahm in behutsam in die Hand und setzte ihn in den Baum. Und der Baum begann sofort zu blühen, und die Vögel kamen und sangen in ihm, und der kleine Junge streckte seine beiden Arme aus und warf sie dem Riesen um den Hals und küsste ihn. Als die anderen Kinder sahen, dass der Riese nicht mehr böse war, kamen sie zurückgelaufen, und mit ihnen kam der Frühling. „Von nun ab soll der Garten euer sein, liebe Kinder!“, sagte der Riese, und er nahm eine große Axt und riss die Mauer nieder.

Und als die Leute um die Mittagszeit zum Markte gingen, sahen sie den Riesen mit den Kindern beim Spiel in dem schönsten Garten, den sie je gesehen hatten. Die Kinder spielten den ganzen Tag, und am Abend kamen sie zu dem Riesen und sagten ihm „Lebwohl“. „Aber wo ist euer kleiner Kamerad?“, fragte er, „der Junge, den ich in den Baum gesetzt habe?“ Der Riese liebte ihn besonders, weil er einen Kuss von ihm bekommen hatte.

„Wir wissen es nicht“, antworteten die Kinder, „er ist fortgegangen.“

„Ihr müsst ihm ausrichten, dass er morgen bestimmt

wiederkommen soll“, sagte der Riese. Aber die Kinder antworteten, dass sie nicht wüssten, wo er wohne, und dass sie ihn nie zuvor gesehen hätten; und der Riese wurde sehr traurig.

Jeden Nachmittag, wenn die Schule aus war, kamen die Kinder und spielten mit dem Riesen. Aber der kleine Junge, den der Riese so liebte, ward niemals wieder gesehen. Der Riese war sehr freundlich zu allen Kindern, aber er sehnte sich nach seinem ersten, kleinen Freund und sprach oft von ihm. „Wie gerne würde ich ihn wiedersehen“, sagte er immer wieder. Jahre vergingen, und der Riese wurde sehr alt und schwach. Er konnte nicht mehr herumspielen, sondern saß in einem riesigen Lehnstuhl und beobachtete die Kinder bei ihren Spielen und bewunderte seinen Garten. „Ich habe viele schöne Blumen“, sagte er, „aber die Kinder sind die schönsten Blumen von allen.“

Eines Wintermorgens, während er sich ankleidete, sah er aus dem Fenster. Er hasste den Winter jetzt nicht mehr, denn er wusste, dass dieser nur der schlafende Frühling war und dass auch die Blumen nur ausruhten. Plötzlich rieb er sich verwundert die Augen und schaute und schaute. Er sah ein wahrhaft prächtiges Bild. In der entferntesten Ecke des Gartens war ein Baum über und über mit lieblichen, weißen Blüten bedeckt. Seine Zweige glänzten golden, und silberne Früchte hingen daran, und darunter stand der kleine Junge, den er so geliebt hatte. Treppab eilte der Riese in großer Freude hinaus in den Garten. Er eilte über den Rasen und näherte sich dem Kinde. Und als er ganz dicht herangekommen war, wurde sein Gesicht rot vor Zorn und er sagte: „Wer hat es gewagt, dir etwas anzutun?“ Denn auf den Handflächen des Kindes waren die Male zweier Nägel, und die Male zweier Nägel waren auf den kleinen Füßen. „Wer hat es gewagt, dir etwas anzutun?“, schrie der Riese, „Sag es mir, damit ich mein großes Schwert nehmen und ihn erschlagen kann.“

„Niemals“, antwortete das Kind, „denn dies sind die Wundmale der Liebe!“

„Wer bist du?“, fragte der Riese; seltsame Ehrfurcht ergriff ihn, und er kniete vor dem Kinde nieder.

Und das Kind lächelte den Riesen an und sagte zu ihm: „Du liebst mich einst in deinem Garten spielen; heute sollst du mit mir in meinen Garten kommen, welcher das Paradies ist.“ Und als die Kinder an diesem Nachmittag in den Garten kamen, fanden sie den Riesen tot unter dem Baum, über und über bedeckt mit weißen Blüten.

Rechte bei: Oscar Wilde, Werke in zwei Bänden. Herausgegeben von Rainer Gruenter, Copyright 1970 Carl Hanser Verlag, München-Wien.

Margarete Hering, Urte Gräbig

## *Auf Entdeckerreise durch die Bibel*

*Ein Projekttag für die 3. und 4. Klassen in der Grundschule Bockenem*

### **Der Projekttag und seine Entstehung**

Seit der Einführung des gemeinsamen Religionsunterrichtes in den Klassen 1 und 2 an der Grundschule Bockenem trifft sich regelmäßig eine ökumenische Arbeitsgruppe der Religionslehrer, die Fachkonferenzen vorbereitet, Material sammelt und zusammenstellt, die jährlich stattfindenden Schulgottesdienste und andere Vorhaben plant. In dieser Kleingruppe entstanden auch die Idee und das Konzept für einen Projekttag im Jahr der Bibel, bei dem ein ganzer Schultag dem Thema Bibel gewidmet werden sollte.

Entscheidend für das Zustandekommen dieses Vorhabens war die Bereitschaft des gesamten Kollegiums und der Schulleitung, dies Projekt über alle Konfessionsgrenzen hinweg zu unterstützen, zu tragen und durchzuführen. Alle Klassenlehrer der 3. und 4. Klassen und alle Religionslehrer übernahmen jeweils ein Projekt, so dass für die 167 Schüler aus diesen beiden Klassenstufen insgesamt 11 Themen angeboten werden konnten.

Nachdem sich jeder Kollege für ein Projekt entschieden hatte, wurden Grundsatzliteratur und Arbeitsmaterialien gesammelt und ausgetauscht. Bereichernde Gespräche zwischen den Kollegen entwickelten sich. Die Klassenlehrer, die nicht als Religionslehrer tätig sind, erhielten von den Religionslehrern Unterstützung und Hilfe.

Die Kinder bekamen Ende Oktober eine Kurzbeschreibung der angebotenen Projekte und konnten drei Wünsche notieren. Die meisten Schüler konnten ihrem Erstwunsch entsprechend zugeordnet werden.

Da der Projekttag zeitgleich mit den Hildesheimer Religionspädagogischen Tagen terminiert war, konnten Kollegen aus dem Umkreis zur Hospitation ein-

geladen werden. Ausnahmslos alle Projektleiter öffneten an diesem Tag ihre Tür für Gäste.

Drei Schulstunden wurden für die Arbeit an den Projekten eingeplant. Im Nachhinein erwies sich die Zeit als etwas zu knapp kalkuliert. In der 4. Schulstunde fand dann eine Präsentation der Ergebnisse im Rahmen einer Schulfeier statt.

### **Präsentation der Ergebnisse**

An dieser Feier nahmen alle Schüler und Lehrer der Schule teil, sowie die Hospitationsgäste und interessierte Eltern, so dass die der Schule zur Verfügung stehende Gymnastikhalle mit ca. 400 Personen gefüllt war.

Im Vorraum zur Halle waren alle erarbeiteten Werkstücke aufgebaut und ausgestellt.

In der Feier selbst kam am Anfang und am Schluss die große sprechende Bibel zu Wort. Die beiden Bücherregale wurden erläutert. Die Theatergruppe spielte einmal eine Szene aus der Wüstenwanderung des Volkes Israel vor. Als zweites wurde in einem ausdrucksstarken Schattenspiel das Gleichnis vom verlorenen Sohn dargeboten. In einer kurzen Szene wurde der Fund der Qumranrollen vorgespielt, und die Musik- und Tanzgruppe zeigte Miriams Tanz und trommelte dazu auf den selbst gefertigten Tonpauken.

Umrahmt wurde die Feierstunde durch zwei gemeinsam gesungene Lieder. Natürlich waren auch beide Kirchengemeinden vertreten. In ökumenischer Tradition beschlossen der evangelische Pastor und der katholische Diakon den Bibeltag mit Gebet und Segen.

Am Ausgang erhielten alle Kinder und Erwachsene ein Stück von dem frisch gebackenen Bibelkuchen.

### **Schlussüberlegungen**

Die angefertigten Materialien wurden in der Schule für einige Wochen ausgestellt und konnten von den Schülern in aller Ruhe betrachtet werden.

Anschließend ging die Ausstellung für zwei Wochen in eine benachbarte Kirchengemeinde.

Die große Bibel und die Noahgemälde werden im Flur des Hauptgebäudes ihren endgültigen Platz finden. Das Spiel, das Dorf aus Ton, die Tier- und Pflanzenbilder und die Bücher aus dem Bibelregal werden in die Religionssammlung übernommen und finden ihren weiteren Einsatz im Religionsunterricht. Die geschriebenen Bibelseiten und die kleinen Schriftrollen bekommen die Kinder, die sie angefertigt haben, ausgehängt. Die Tonpauken finden ihren Einsatz im Musikunterricht.

In der abschließenden Besprechung wurde betont, dass die Zeit für die Projekte etwas zu kurz bemessen war. So blieben einige Dinge unvollendet und mussten später nachgearbeitet werden. Die Präsentation war bewusst ans Ende des Schultages gelegt worden. Dadurch sollte den Kindern der 1. und 2. Klassen vorgestellt werden, was die älteren Schüler den Vormittag über erarbeitet hatten. Auch sollte den Hospitationsgästen der Hildesheimer Religionspädagogischen Tagung die Möglichkeit gegeben werden, die Ergebnisse des Tages in ihrer Gesamtheit zu sehen.

Bei einem erneuten Projekttag würde die Präsentation am folgenden Tag in zwei Gruppen erfolgen. Für die Kinder der 1. und 2. Klassen wären dann noch zusätzliche Erläuterungen bzw. Vereinfachungen sinnvoll. Auch Ermüdungserscheinungen und Unruhe wie am Ende eines arbeitsintensiven Schultages wären dann nicht vorhanden.

Sehr positiv zu bewerten waren die Motivation und der Eifer der Schüler. Den

ganzen Vormittag über zeigten sie ihre Bereitschaft, auch schwierige Dinge zum Thema Bibel mutig in Angriff zu

nehmen. Handlungsorientiertes Tun und viele Möglichkeiten des kreativen Schaffens in den einzelnen Gruppen

waren Voraussetzung für das freudige Arbeiten an dem doch recht anspruchsvollen Thema.

### Information der Schülerinnen und Schüler über die Projekte

Liebe Mädchen und Jungen der 3. und 4. Klassen,

wir, eure Klassen- und Religionslehrer, möchten mit euch auf Entdeckerreise durch die Bibel gehen. Wir haben einen ganzen Tag dafür Zeit.

Und das sind die Angebote:

- **Hallo, ich bin die Bibel**

Wir bauen und schmücken eine ca. 1,5 m große Bibel und lesen einen Text, in dem die Bibel selbst spricht.

- **Wohnen in biblischer Zeit**

Wir bauen aus Ton kleine Häuser und gestalten damit ein kleines Dorf. So können wir sehen, wie zu Zeiten Jesu gelebt und gewohnt wurde.

- **Miriam schlägt die Pauke**

Wir bauen uns Pauken und singen, tanzen und trommeln in Kostümen wie Miriam und die Frauen des Volkes Israel nach der Rettung am Schilfmeer.

- **Backen**

In detektivischer Kleinarbeit wollen wir in Bibeltexten Backzutaten der damaligen Zeit entdecken, ein Kuchenrezept erstellen und natürlich für unsere Mitschüler Kuchen backen.

- **Der Schatz in der Höhle – die Schriftrollen von Qumran**

In diesem Projekt hören wir von dem sensationellen Fund des Hirtenjungen Mohammed. Über 1000 Jahre alte Schriften, in Tonkrügen versteckt, hat er in einer Felsenhöhle gefunden. Ech-

te, ganz alte Bibelhandschriften! Das ist fast unvorstellbar. Wir spielen die Geschichte von dem Schatz in der Höhle nach und jeder kann sich seine eigene Schriftrolle nachbauen... Mehr wird nicht verraten.

- **Schreiben und Dekorieren einer Bibelseite**

Was weißt du bereits alles über die Arbeit der Mönche im Mittelalter? Hast du Lust dazu, einmal ihre Arbeit zu übernehmen und deine Schreibkunst auf die Probe zu stellen? Du erfährst etwas über die Herstellung einer Bibel vor der Erfindung der Buchdruckerkunst. Nutze die Gelegenheit und probiere verschiedene Schreibmaterialien aus, um – wie die Mönche damals – selber eine Bibelseite zu schreiben und zu dekorieren.

- **Bibelgemälde**

Du kennst die Geschichte von Noah und der Arche nicht? Das macht nichts. Du wirst sie nicht nur hören, sondern vor allem in mehreren Bildern an die Wand projizieren und in ganz groß nachmalen.

- **Bibelbücherschrank**

Die Bibel besteht aus vielen einzelnen Büchern. Wir wollen ein Bücherregal mit allen Büchern füllen, die in der Bibel stecken.

- **„holy race“ – ein Bibeltrennen**

Wir wollen zusammen ein Brettspiel gestalten, ein Rennen quer durch die Jahrhunderte der Bibel. Wir werden mit vielen verschiedenen Arbeitsmaterialien arbeiten. Es gibt dabei viel zu basteln. Ziel des Spiels soll eine Erlebnisreise durch die Zeit der Bibel von der Schöpfung bis zur ersten Kirche sein.

- **Rollenspiele**

Wolltest du schon einmal den Zachäus auf dem Baum oder David und Goliath oder Maria oder Jesus oder ... spielen?

Wir wollen uns Geschichten aussuchen und sie in Teilen nachspielen.

- **Pflanzen und Tiere der Bibel**

Esel und Schafe fallen dir sicher sofort ein. Es tauchen noch viel mehr Tiere und auch Pflanzen in der Bibel auf. Wir wollen nach Tieren und Pflanzen in der Bibel suchen und sie malen.

#### Projekt 1: Hallo, ich bin die Bibel

In diesem Projekt bauten die Schüler eine etwa 1,5 m große, aufklappbare Bibel aus Sperrholz. Sie wurde mit Tapete beklebt, schwarz angemalt und erhielt Beschriftung und die Randverzierungen aus Goldfolie. Das Bibelmodell blieb innen leer. Gefaltete lange Papierstreifen, die an einer Gardinenstange innen in der Bibel aufgehängt wurden, ergaben die Illusion von Seiten. Ein Kind konnte sich bequem in dem Bibelmodell verstecken. Zu Beginn und am Ende der Repräsentation stand die große Bibel mitten auf der Bühne. Das darin verborgene Kind verlas jeweils einen Text, bei dem der Eindruck entstand, dass die Bibel selbst zu den zuhörenden Kindern sprach.

#### Projekt 2: Wohnen in biblischer Zeit

Es konnte davon ausgegangen werden, dass die Kinder Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht des 2. Schuljahres mitbrachten, wo das Thema „Leben, Arbeiten, Feiern zur Zeit Jesu“ bereits behandelt wurde.

Die Grundinformationen zum Bau der Häuser und der Anlage des Dorfes wurden dem Unterrichtsband H. Freudenberg (Hg.): „Religionsunterricht praktisch, 2. Schuljahr“, Kapitel „Damals in Kapernaum“ entnommen.

In das fertige Dorf wurden bemalte Pappfiguren mit Menschen, Bäumen und Büschen gestellt.

Sie entstammten den Möckmühler Bastelvorlagen.

#### Projekt 3: Miriam schlägt die Pauke

Den Kindern war die Geschichte von der Errettung des Volkes Israel am Schilfmeer aus dem Religionsunterricht des 3. Schuljahres bekannt. Ein Dialog zwischen Moses und Aaron über den Durchzug durchs Schilfmeer bildete den Auftakt zum Projekt. Die Kinder hörten das Dankgebet von Moses und lernten den Vers, den Miriam und die Frauen des Volkes Israel wiederholen. Dieser Vers wurde rhythmisiert gesprochen. Anschließend wurden Blumentöpfe aus Ton mit Hilfe eines Plastiküberzuges zu Pauken gemacht. Der Rhythmus des Sprechverses wurde auf den Pauken getrommelt. Zu der Musik „Halleluja“ von der CD „Von Sonne bis Frosch“ wurden

Tanzschritte eingeübt, dazu gesungen und getrommelt.

Aus Bettlaken und farbigen Tischtüchern wurden Kleider für die Kinder zusammengesteckt. Bunte Kopftücher dienten den tanzenden Mädchen als Kopfschmuck. Die Jungen erhielten eine Kopfbedeckung aus einem langen, zusammengedrehten Schal.

In der Präsentation wurden Dialog und Tanz vorgestellt.

#### Projekt 4: Backen

Die Kinder schlugen Bibelstellen nach und entnahmen ihnen die Zutaten für das Backrezept. Anschließend wurden mehrere Bleche gebacken, so dass am

das Fehlen der Vokale. Sie erhielten dazu ein Arbeitsblatt, auf dem sie Geheimschrift lesen und üben konnten.

An der Tafel schrieben einige Schüler ihren Namen von rechts nach links und ohne Vokale.

Anschließend wurde mit dem Anfertigen der Schriftrollen begonnen. Besonders beeindruckend fanden es die Schüler, dass ihr Name in hebräischer Schreibweise vor ihnen lag. Nachdem die Schriftrollen fertig gestellt waren, spielten jeweils zwei Kinder das Finden des Schatzes (dabei waren nun alle Rollen in ein braunes Tuch gewickelt) und eine Szene, in der ein gelehrter Professor die Rollen entziffern konnte. Die

te erforderte einige Geschicklichkeit. Aber auch zugeschnittenes Schilf, welches in Tinte eingetaucht wurde, eignete sich ausgezeichnet für diese Arbeit. Nach dieser ausführlichen Testphase ging es an die eigentliche Arbeit: je nach Schreibfähigkeit durften die Schülerinnen und Schüler einen Psalm aussuchen, den sie dann – wie die Mönche früher – in Feinarbeit abschrieben und verzierten. Dabei wurden den Kindern auch viele Probleme deutlich: Was geschieht eigentlich mit so einer Seite, wenn ein Mönch sich verschrieben hatte oder Tinte auf eine mühevoll dekorierte Seite getropft war?

#### Projekt 7: Bibelgemälde

Vier ausgewählte Dias von Kees de Kort zur Arche Noah wurden an die Wand projiziert. Die Umrisse der Figuren wurden auf großem Papier mit Bleistift vorgezeichnet und anschließend mit Abtönfarbe ausgemalt. Auf Holz aufgezogen wirken diese Bilder besonders intensiv aus der Distanz auf den Betrachter.

#### Projekt 8: Bibelbücherschrank

In diesem Projekt ging es hauptsächlich darum, den Kindern bildhaft vor Augen zu führen, dass die Bibel in ihrer Gesamtheit ein Buch ist, das sich aus vielen Büchern zusammensetzt.

Der Projekttag begann mit einem Besuch in der örtlichen Stadtbücherei. Dort erfuhren die Kinder, dass ein Buch jeweils durch Titel, Verfasser und Erscheinungsjahr gekennzeichnet ist. Sie sahen, dass eine Bibliothek in verschiedene Abteilungen eingeteilt ist.

Die Erfahrungen aus der Stadtbücherei übertrugen die Kinder anschließend in der Schule auf die Bibel. Dabei lernten sie, dass sich die Bibel aus verschiedenen Titeln (Büchern) zusammensetzt, die von verschiedenen Verfassern in einem Zeitraum von etwa 1000 Jahren entstanden sind. Dazu wurde eine Zeitleiste erstellt.



Ende der Präsentation an jeden Schüler der Schule eine Kostprobe verteilt werden konnte.

Die Kinder schrieben das Rezept auf ein „alt aussehendes“ Blatt ab.

#### Projekt 5: Der Schatz in der Höhle – die Schriftrollen von Qumran

Den Schülern wurde die Geschichte des Hirtenjungen Mohammed erzählt. Dabei sahen sie den Handlungsablauf auf vergrößerten Bildkarten.

Sie bekamen Informationen über die hebräische Schreibweise, im Besonderen das Lesen von rechts nach links und

Kostümierung wurde vorher abgesprochen und vorbereitet.

#### Projekt 6: Schreiben und Dekorieren einer Bibelseite

In diesem Projekt ging es um die Frage, wie eigentlich Bibeln vor der Erfindung der Buchdruckerkunst entstanden sind.

Nach einer kurzen Information über die Arbeit von Mönchen in mittelalterlichen Skriptorien hatte die Projektgruppe die Gelegenheit, unterschiedliche Schreibgeräte auszuprobieren. Vor allem die Arbeit mit Gänsefeder und Tin-

Anschließend wurden gebrauchte Bücher in weißes Papier eingebunden und die Buchrücken mit den Titeln der biblischen Bücher beschriftet. Dabei orientierten sich die Kinder an dem Inhaltsverzeichnis der Einheitsübersetzung.

An zwei Bücherregalen, eins für die Bücher des Alten Testaments, eins für die Bücher des Neuen Testaments, wurden die einzelnen Abteilungen gekennzeichnet. Zum Schluss wurden die Bücher einsortiert.

### Projekt 9: „holy race“ – Bibelrennen

Auf einer Holzunterlage wurden aus verschiedenen Materialien folgende Stationen aufgebaut:

1. Schöpfung
2. Mose (Stiftshütte)
3. Die Könige (Tempel)
4. Propheten (Jona)
5. Geburt Jesu (Krippe)
6. Kreuzigung
7. Auferstehung (Höhlengrab)
8. Die Kirche

Zu diesen acht Stationen des Spiels wurden Fragen entwickelt und auf Stapeln bei den einzelnen Stationen abgelegt.

Spielanleitung für „holy race“:

Es treten zwei Mannschaften gegeneinander an. Dabei stehen beide Spielfiguren am Spielfang (Schöpfung). Danach wird ausgelost, wer das Spiel beginnt.

Die zweite Mannschaft nimmt eine Karte vom ersten Stapel und stellt diese Frage der ersten Mannschaft. Kann diese die Frage beantworten, so darf sie ihre Spielfigur einen Spielzug nach vorn ziehen. Anschließend ist die andere Gruppe an der Reihe. Die Mannschaft, die zuerst die Kirche erreicht hat, hat das Spiel gewonnen.

### Projekt 10: Rollenspiele

In einer Vorbesprechung hatten die Schülerinnen und Schüler Geschichten

aus der Bibel gesammelt, die bei ihnen Eindruck hinterlassen hatten. Daraus wurden für den Projekttag zwei ausgewählt.

Die eine – Mose mit seinem Volk in der Wüste bedarf immer wieder der Hilfe Gottes – wurde als Rollenspiel einstudiert, die zweite – Der verlorene Sohn – wurde als Schattenspiel dargestellt.

Zum Schattenspiel wurde eine vereinfachte Textfassung der Geschichte vorgelesen, damit auch die Zuschauer, die nicht alle die Geschichte kannten, folgen konnten.

Für die Spieler war es gleichzeitig eine Hilfe beim Spielen.

schrieben und dem gemalten Bild zugeordnet. Die Bilder im DIN-A4-Format konnten wahlweise frei gezeichnet werden oder es konnte eine Kopiervorlage ausgemalt werden. Die Bilder wurden anschließend auf großen farbigen Tonkarton geklebt. Die beschriebenen Karteikarten wurden nur leicht befestigt und können im Religionsunterricht erneut spielerisch zugeordnet werden.

Für die Drittklässler erwies es sich als schwierig, die angegebenen Bibelstellen in der Erwachsenenbibel zu finden. Im Jerusalemer Bibellexikon (Hänsler Verlag) fanden wir die Bibelstellen, in denen Tiere und Pflanzen erwähnt werden.



### Projekt 11: Pflanzen und Tiere der Bibel

Verschiedene Tiere und Pflanzen, die in der Bibel eine Rolle spielen, sind den Kindern aus dem Religionsunterricht bereits bekannt. In diesem Projekt ging es darum, sich an die entsprechenden biblischen Geschichten zu erinnern. Zu den bekannten Tieren und Pflanzen wurden dann die passenden Bibelstellen herausgesucht, der entsprechende Vers wurde auf eine Karteikarte ge-

Einen ausführlichen Materialanhang zu den einzelnen Projekten finden Sie im Internet unter:

[www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan)

Petra Pfaff

# „Ich packe meinen Koffer...“

Ein Abiturgottesdienst \*

## 1. Voraussetzungen zur Entstehung eines Abiturgottesdienstes

Am Erich-Kästner-Gymnasium ist es seit vielen Jahren Tradition, den Tag der Entlassung mit einem Abiturgottesdienst in der benachbarten evangelischen Kirche zu beginnen, an den sich dann die schulischen Feierlichkeiten anschließen. Der Gottesdienst wird von evangelischen und katholischen SchülerInnen und den Lehrkräften beider Konfessionen vorbereitet und von so gut wie allen Abiturienten mitsamt ihren Angehörigen besucht. Die Resonanz ist durchweg positiv. Die Einladung zum Gottesdienst erfolgt bei der Verkündung der Abiturnoten durch die Schulleitung. Die Schulleitung stand dem Vorhaben, einen Abiturgottesdienst anzubieten, von Anfang an wohlwollend gegenüber.

### 1.1. Der zeitliche Umfang:

*Beginn des 13. Schuljahres:*

Es wird ein eigenes „Abiturgottesdienst-Komitee“ (bestehend aus durchschnittlich 6 Schülern und Schülerinnen) neben

anderen Komitees für die Abifete, Abizeitung oder den Abiball gebildet. (In den Anfangsjahren sprachen die Lehrkräfte ein paar interessierte Sch. an.)

*Das Vortreffen vor den Herbstferien:*

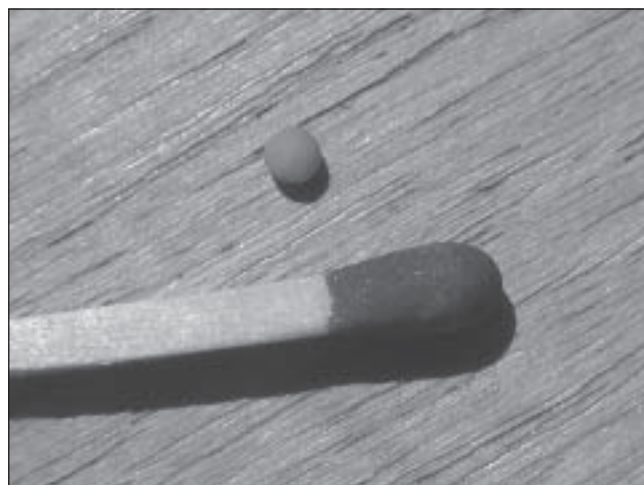
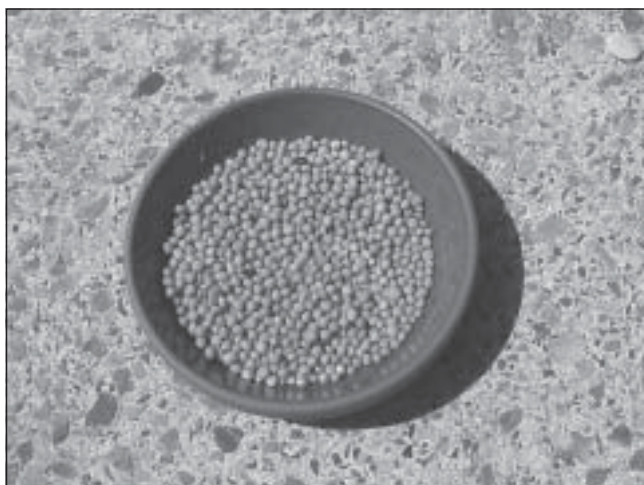
Noch vor den Herbstferien setzen sich die SchülerInnen des Abigottesdienstkomitees mit den Religionslehrerinnen und der Schulpastorin zusammen, um das Thema des Gottesdienstes zu erarbeiten und verbindliche Termine (mindestens 5-6 und eine Generalprobe am Tag vor dem Gottesdienst) für die Zeit nach den Abiturprüfungen und vor der Entlassung festzulegen, denn die konkrete inhaltliche Erarbeitung des Gottesdienstes erfolgt in dieser kurzen Zeitspanne. Während des Vortreffens kommen spezielle Anliegen, Vorstellungen und Wünsche des Abiturjahrganges und besonders der am Gottesdienst beteiligten Abiturienten zur Sprache, so dass umfangreichere, zeitaufwendigere Projekte (wie beispielsweise das Erstellen eines Videoclip oder einer thematischen power-point-Präsentation) rechtzeitig in Angriff genommen oder aber frühzeitig verworfen werden können. Es werden erste Verabredungen für die Suche nach Texten, Bildern oder

Gegenständen für ein mögliches Gebet oder eine spätere Meditation passend zum ausgewählten Thema getroffen und Überlegungen bezüglich der Musik angestellt.

*Die „heiße Phase“ nach dem mündlichen Abitur:*

Die bislang gesammelten Materialien werden gesichtet und ausgewählt. Das „Motto“ des Gottesdienstes muss bis zur Verkündung der Abiturnoten durch die Schulleitung feststehen, damit die Einladung an jeden Abiturienten weitergereicht werden kann.

Die Sch. übernehmen allein, zu zweit oder in der Gruppe die Verantwortung für einzelne Teile des Gottesdienstes: Begrüßung, Gebete, Liederauswahl, Musik, Gottesdienstzettel. In der Regel besteht der von den AbiturientInnen erarbeitete Hauptteil aus einem gemeinsam entwickelten Anspiel, durch das das spezielle „Motto“ des Gottesdienstes besonders plastisch und lebensnah entfaltet wird. Die Weiterführung des Themas in eine religiöse Dimension bleibt im Rahmen einer Ansprache ebenso wie der Segen in der Verantwortung der Schulpastorin in Zusammenarbeit mit



den Religionslehrerinnen. Wahlweise wird das Vaterunser oder das Glaubensbekenntnis gesprochen.

Häufig wird das „Motto“ des Gottesdienstes durch eine gemeinsame Aktion am Ende des Gottesdienstes symbolisch vertieft, so dass alle Abiturienten eine optische Erinnerung mit nach Hause nehmen können. Die Kollekte wird jeweils vom Vorbereitungskomitee festgelegt und diente zumeist einem lokalen Projekt.

Das existentielle Thema des Abiturgottesdienstes im Sinne einer „rite de passage“ ist „Abschied (von der Schulzeit) und Aufbruch (in eine unbekanntere Zukunft)“ und zieht sich grundsätzlich durch jeden Abiturgottesdienst. Da aber jeder Abiturjahrgang seine eigenen Ideen und Vorstellungen hat, soll die Entwicklung und Durchführung exemplarisch am Abiturgottesdienst 2003 transparent werden.

## 2. Ein konkretes Beispiel: Abiturgottesdienst 2003

Zunächst wird die Entwicklung und dann der Ablauf des Gottesdienstes vorgestellt. Den vollständigen Gottesdienst können Interessierte im Internet nachlesen (s.u.).

### 2.1. Die Entwicklung des Gottesdienstes

#### *Das Vortreffen im Herbst:*

Die gemischtkonfessionelle Vorbereitungsgruppe bestand in diesem Jahr aus zwei Schülern und vier Schülerinnen.

Das Grundthema „Abschied und Aufbruch“ wurde in dieser Gruppe schnell mit dem Symbol des „Samenkorns“ und mit dem Gegenstand des „Koffers“ als Zeichen des Aufbruchs verbunden. Erste Verabredungen, dazu passende Koffer der unterschiedlichsten Art mitzubringen und Bilder, Texte oder Lieder zum Thema „Samenkorn“ zu suchen, wurden getroffen. Zeitlich standen für die „heiße Phase“ fast der ganze Mai und Juni zur Verfügung, so dass wöchentliche Treffen von ca. 2 Stunden Dauer und die „Generalprobe“ am Tag vor dem Abiturgottesdienst verbindlich verabredet wurden.

#### *Die „heiße Phase“ nach dem mündlichen Abitur:*

Das Motto „Ich packe meinen Koffer...“ kristallisierte sich rasch in der konkreten Erarbeitung des Gottesdienstes nach dem mündlichen Abitur Anfang Mai heraus und lag als Einladung zum Abiturgottesdienst bei der Verkündung der Abiturnoten Mitte Mai der Schulleitung vor. Der Schulchor, in dem viele Abiturienten sangen, sagte verbindlich ausgewählte Lieder zu, ein Schüler des 11. Jahrgangs spielte die Orgel. Die Erarbeitung einzelner liturgischer Teile wurde verteilt.

#### *Begrüßung:*

Zwei Schülerinnen erklärten sich dazu bereit, eine Begrüßung zu schreiben. Um dies zu erleichtern, erhielten sie Anregung durch frühere Begrüßungen. (vgl. Begrüßung im Internet)

#### *Bildmeditation:*

Zwei Schülerinnen übernahmen die Umsetzung der Idee des Samenkorns für

eine Bildmeditation. Dafür pflanzten sie Senfkörner in kleine Töpfe, so dass jeder Abiturient, jede Abiturientin einen Topf erhalten konnte, und fotografierten die Entwicklung der Senfkörner zu einer ausgewachsenen Pflanze. Anschließend schrieben sie dazu eine aus Stichworten bestehende Bildmeditation, in der die Situation des wachsenden Senfkorns Assoziationen zur Schulzeit der Abiturienten von der Grundschule bis zum Abitur weckte. Im Gottesdienst wurden die Bilder mit Hilfe von „power-point“ computergesteuert im Abstand von 40 Sekunden auf eine Leinwand im Altarraum geworfen und die Stichworte entsprechend dazu gesprochen (vgl. den Text im Internet).

#### *Anspiel:*

Die „Koffer-Idee“ mauserte sich schnell zu einem Anspiel, denn unterschiedliche Schülertypen benötigen für ihre Zukunft ganz verschiedene Koffertypen: der angehende Businessman einen Jet-Set-Koffer, die Weltenbummlerin den praktischen Rucksack, der extravagante Typ einen auffälligen roten Lederkoffer, die angehende Mutter einen Kinderkoffer, der zukünftige Student einen abgetragenen Koffer, die Auszubildende einen modernen Reisekoffer, die Traditionalistin einen alten, großen Reisekoffer und der Alternative einen Leinenbeutel.

Entsprechend ihrer Verschiedenheit wurden die Kofferpaare zusammengestellt: alter Reisekoffer – Leinenbeutel; abgetragener Koffer – moderner Reisekoffer; Kinderkoffer – roter Lederkoffer; Rucksack – Jet-Set-Koffer. Die SchülerInnen schrieben die entsprechen-



den Dialoge dazu und suchten die für die Koffer typischen Utensilien (beispielsweise in den Jet-Set-Koffer der Laptop und die ausreichende Anzahl Anzüge mit passenden Hemden und Schlipsen, in den großen, alten Reisekoffer bereits bestehende Traditionen aus den Generationen davor, wie ein Arztkittel oder ein Mikroskop, in den Leinbeutel nur Zahnputzzeug und Seife, in den abgetragenen Koffer des angehenden Informatikstudenten einen Taschenrechner, ein paar Festplatten und CDs...) heraus. Als Rahmenhandlung trafen sich die SchülerInnen paarweise in einem imaginären Raum in der Schule, in dem Regale mit verschiedenen Utensilien standen und packten dort „ihre“ Koffer. (vgl. dazu das Anspiel im Internet, s.u.)

*Predigt:*

Die Schulpastorin entwickelte mit einer Kollegin eine Dialogpredigt, in der sie das Motiv des Senfkorns im Gleichnis vom Senfkorn aufnahm. Mit Hilfe verschiedener Senfsorten (Mostrich für den extravaganten roten Koffer, Tubensenf für den Rucksack, süßer Senf für den Jet-Set-Koffer, um bayrisches Brauchtum auch im Ausland bekannt zu machen, einfaches Senfglas für den abgetragenen Studentenkoffer, ein großes Glas Markensenf für den großen Reisekoffer) gaben sie den „eigenen“ Senf dazu und entdeckten in der Senfpflanze verborgen den universalen Grundgedanken: Die Senfpflanze ist ein hervorragender Bodenbereiter, danach können andere Pflanzen sehr gut wachsen und gedeihen; ebenso kann sich kein Mensch nur ganz allein entwickeln, jeder braucht Vorgänger, die den Weg bereiten, wie Eltern, Geschwister, Freunde, Lehrer, und jeder wird einmal selbst zum Wegbereiter, der hoffentlich einen besseren Boden hinterlässt. Die Parallele zwischen Senfkorn und Mensch offenbart aber auch eine religiöse Dimension, denn so winzig klein ein Senfkorn auch sein mag, so viel traut Gott doch dem Menschen zu: 1 Millimeter das Korn, 1,50 Meter die Pflanze: das 1.500fache! (vgl. genauer in der Predigt im Internet.)

*Gemeinsame Aktion:*

Am Ende der Ansprache erhielten alle Abiturienten eine Senfkornpflanze als Erinnerung überreicht.

*Kollekte:*

Die Vorbereitungsgruppe entschied sich für ein Straßenprojekt in Hannover.

*Fürbitten:*

Die Schulpastorin erarbeitete ein spezielles „Abitur-Fürbittengebet“, das vier Abiturienten vortrug: (siehe Kasten)

*Segen (irisches Segenswort):*

Gott segne uns.  
 Er fülle unsere Füße mit Tanz,  
 unsere Herzen mit Freude,  
 unsere Arme mit Kraft,  
 unsere Hände mit Zärtlichkeit,  
 unsere Augen mit Lachen,  
 unsere Ohren mit Musik,  
 unseren Mund mit Jubel.  
 So segne uns alle der lebendige Gott.  
 Amen

**2.2. Der Ablauf des Gottesdienstes:**

- Eingangslied: Chor „Freedom is coming“
- Begrüßung
- Lied: „Morgenlicht leuchtet“
- Meditation: Senf – Elixir des Lebens?!
- Chor: „Heaven is a wonderful place“
- Anspiel: Ich packe meinen Koffer...
- Chor: „Jesus is my salvation“
- Evangeliumslesung: Gleichnis vom Senfkorn
- Ansprache: „Wir geben unseren Senf dazu!“
- Aktion: Senfpflanzen für alle Abiturienten
- Lied: (alle) „Kleines Senfkorn Hoffnung“
- Kollekte
- Fürbitten, Vaterunser
- Segen

\* Abiturgottesdienst am 27.06.2003 des Erich-Kästner Gymnasiums in Laatzen in der Arche der Thomasgemeinde in Laatzen, vorbereitet und durchgeführt von Schulpastorin Petra Pfaff mit Abiturienten, Abiturientinnen und Religionslehrerinnen des Erich Kästner Gymnasiums.

Die ausformulierten Gottesdiensttexte finden Sie im Internet unter:  
  
[www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan)

**Fürbitten**

Abiturus sum: Ich bin weggegangen.

Abiturus es: Du bist weggegangen. Guter Gott, wir sind Abiturientes, Weggehende. Wir bitten dich, steh uns bei, wenn jede von uns nun ihren eigenen Weg gehen wird und wir uns in unterschiedliche Richtungen entwickeln werden. Wir wissen, Kraft und Mut allein reichen nicht aus, um das zu erreichen, was wir uns für die Zukunft vorgenommen haben.

Abiturus est: Er ist fortgezogen.

Abitura est: Sie ist abgereist. Guter Gott, wir denken an unsere Eltern und Geschwister, die uns bislang begleitet haben. Sie müssen damit umgehen lernen, dass wir fortgehen oder immer wieder von zu Hause abreisen. Wir bitten dich, schenk uns Liebe und Verständnis füreinander, um die zukünftigen Veränderungen gemeinsam zu bewältigen.

Abituri sumus: Wir sind – noch einmal – aufgebrochen.

Abitures estes: Ihr seid geschieden, verflossen, verschwunden. Guter Gott, wir blicken auf unsere Lehrerinnen und Lehrer. Wir sind nun von ihnen geschieden und werden ihrem Blickfeld entschwinden. Wir bitten dich, lass sie erneut mit Kraft und Freude zu den zukünftigen Schülergenerationen aufbrechen, um mit ihnen den Weg bis hin zum Abitur zu gehen.

Abituri sunt: Sie sind in einen neuen Lebensabschnitt übergegangen. Guter Gott, wir bitten dich für alle Menschen, vor denen neue Lebensabschnitte, neue Ziele liegen, die sie angreifen müssen, ob sie wollen oder nicht.

Wir wissen, Gott, wir sind Abiturientes, Weggehende in eine offene Zukunft. Wir können nicht mehr zurück, wir müssen unseren Weg gehen. Stärke die Zweifelnden, ermutige die Unsicheren, unterstütze die Beherzten. Dann werden wir alle an den Orten ankommen, an denen du uns brauchst. Amen



Hans-Martin Lübking

## *Die Jugend ist in der Schule*

*Ganztagsschule und Evangelische Kirche*

### **Der Anstoß**

Am 12. Mai 2003 haben Bundesbildungsministerin Bulmahn und Vertreter der 16 Bundesländer eine Vereinbarung über den Ausbau von mehreren tausend Ganztagschulen unterzeichnet. Der Bund zahlt den Ländern dafür bis zum Jahr 2007 vier Milliarden Euro Investitionshilfen. Trotz der angespannten Haushaltslage des Bundes soll dieses Programm, nach Ministerin Bulmahn eines der wichtigsten Reformprojekte der Bundesregierung, nicht gekürzt werden. Auf Druck der Länder wurde die vom Bund zunächst angestrebte Zahl von 10.000 Ganztagschulen, das wäre etwa jede 4. Schule in Deutschland gewesen, aus der Vereinbarung herausgenommen. Stattdessen ist jetzt von einem „bedarfsorientierten Ausbau“ die Rede.

Der Ausbau der Ganztagschulen ist eine von zwei bisher erkennbaren Antworten der Schul- und Bildungsministerien auf die für Deutschland wenig schmeichelhaften Ergebnisse der PISA-Studie. Die andere Antwort ist die beabsichtigte Einführung von Bildungsstandards. Zwar wird offiziell unterstrichen, dass die Ganztagschule „kein Allheilmittel“ zur Lösung der mit TIMSS, PISA und IGLU aufgedeckten deutschen Schulprobleme sei, aber die Ganztagschule soll eben doch nach Ministerin Bulmahn einen wesentlichen „Beitrag zur Bildungsqualität und Chancengleichheit von Kindern leisten sowie die Vereinbarkeit von Elternschaft und Berufstätigkeit ermöglichen“.

Umfragen belegen, dass sich die Schul- und Bildungsminister bei diesem Programm der Unterstützung einer Mehrheit in der Bevölkerung sicher sein können. Im Januar 2003 plädierten 56 Prozent der Befragten bei einer von Infratest im Auftrag des Spiegels durchgeführten Befragung (Spiegel 8/2003, 56) für die flächendeckende Einführung der Ganztags-

schule (mehr Frauen [61 %] als Männer [52 %]) – allerdings eindeutig auf der Basis einer Freiwilligkeit der Nutzung des Angebotes (85 %). Für die Ganztagschule votierten mehrheitlich die Anhänger aller Parteien, auch jener, die jahrelang gegen Ganztagschulen gestritten haben – wohl ein Reflex der veränderten bildungspolitischen Debatte seit TIMSS und PISA.

### **Die Situation**

Der Deutsche Bildungsrat empfahl 1968 – überwiegend pädagogisch argumentierend – die „Einführung von Schulversuchen mit Ganztagschulen“, um die sozialen Erfahrungsräume der Schüler zu verbreitern, die im 45-Minuten-Takt eingezwängte Lernschule zu überwinden, alle Schüler besser zu fördern und die Erwerbstätigkeit von Frauen zu steigern. Fünf Jahre später entwickelte der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission klare Perspektiven: Bis zum Jahr 1985 sollten wenigstens 15 Prozent aller Schüler ganztätig versorgt werden. Dreißig Jahre nach dieser Forderung, im Jahre 2003, gehen 6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland auf eine Ganztagschule – und diese machen etwa 5 Prozent aller allgemeinbildenden Schulen aus: etwa 2.200 von gut 40.000 Schulen.

Wie allgemein bekannt befinden wir uns damit in Deutschland im internationalen Vergleich eher in einer Sonderposition. Nicht nur in den PISA-Siegerländern Finnland, Kanada, Neuseeland, Südkorea, sondern auch in den meisten anderen europäischen Ländern Frankreich, England, Schweden, Belgien, Spanien, den Niederlanden und überwiegend auch in Italien, Irland und Dänemark umfasst der Schultag im Normalfall den ganzen Tag. Nicht so bekannt ist dagegen, dass

auch in Deutschland bis zum Ende des 19. Jahrhunderts die Schule am Vor- und Nachmittag die Normalform der Schule darstellte: Keine Ganztagschule, sondern eine Schule mit zweistündiger Mittagspause, in der die Schüler und Lehrer zum Mittagessen nach Hause gingen, aber mit Unterricht am Vor- und Nachmittag. Aufschlussreich sind die Ursachen und Gründe, die dann zur Einführung der Halbtagschule geführt haben. Bei den Volksschulen war es zum einen die Notwendigkeit der meisten Schüler, am Nachmittag zu Hause und in der Landwirtschaft mitarbeiten zu müssen, zum andern ein zunehmender Lehrer- und Raummangel in Verbindung mit immer größeren Klassenfrequenzen, der zur Etablierung der Halbtagschule mit zwei Klassen und nur einem Lehrer führte. Im höheren Schulwesen veranlasste die Klage von Medizinern über die zu große Belastung von Schülern (40 volle Zeitstunden pro Woche und 20-25 Stunden Hausaufgaben) sowie das Problem der zu langen und viermal am Tag zurückzulegenden Schulwege die preußische Regierung, 1890 der Einführung von Halbtagsunterricht zuzustimmen. (Die Entwicklung von der traditionellen Ganztagschule zur Halbtagschule in Deutschland wird von J. Lohmann in seinem Buch „Das Problem der Ganztagschule. Eine historisch-vergleichende und systematische Untersuchung“ [Ratingen 1965] beschrieben.)

Da aber zugleich schon vor, vor allem aber nach dem Ersten Weltkrieg in der Reformpädagogik zahlreiche und unterschiedliche Schulkonzepte entwickelt wurden, die eher auf verschiedene Formen von Ganztagschulen hinausliefen, haben wir heute die Situation, dass nicht immer ganz klar ist, was mit dem Wort „Ganztagschule“ gemeint ist: Halbtagschule mit Nachmittagsangeboten, Ganztagschule mit freiwilligem Nachmittag, Ganztagschule mit verbindlichem Unterricht bis 16.00 Uhr, Schule mit Tagesheim usw. Weiterführend finde ich die Definition des „Ganztagschulverbandes“. Er unterscheidet zwei verschiedene Formen der Ganztagschule: die gebundene und die offene Ganztagschule. „Schülerinnen und Schüler der gebundenen Ganztagschule sind verpflichtet, sowohl vormittags als auch nachmittags am Unterricht und den Angeboten der Schule teilzunehmen. Demgegenüber bietet die offene Ganztagschule vormittags verbindlichen Unterricht an, während die Nachmittagsangebote auf freiwilliger Basis stattfinden.“ (Ganztagschulverband 2003) In beiden Fällen wird vorausgesetzt, dass ein differenziertes pädagogisches Gesamtprogramm vorliegt, in das unterrichtliche, erzieherische und sozialpädagogische Aktivitäten einbezogen sind.

Blickt man auf die Pläne und Programme der einzelnen Bundesländer, dann wird deutlich, dass es hier durchweg um den Ausbau von „offenen Ganztagschulen“ geht, so unterschiedlich sonst auch die Akzentsetzungen in den jeweiligen Bundesländern sind. Baden-Württemberg etwa betreibt vor allem den Ausbau ganztägiger Angebote in Schulen mit schwierigeren und leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Der Ausbau konzentriert sich auf die Hauptschule. Rheinland-Pfalz ist am weitesten: Zum nächsten Schuljahr (2004/2005) werden dort insgesamt 300 neue Ganztagschulen eingerichtet sein: 120 Grundschulen, 60 Hauptschulen, 40 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und jeweils 2 Schulen der

Sekundarstufe I pro Landkreis und kreisfreier Stadt. In Nordrhein-Westfalen schließlich soll bis zum Jahr 2007 ein Viertel aller 3.400 Grundschulen mit 200.000 Plätzen zu „Offenen Ganztagschulen“ ausgebaut werden. Durch Bündelung der „Kräfte von Schule, Jugendhilfe und weiteren Trägern im Umfeld von Schule“ entstehen dabei allerdings eher Halbtagschulen mit angedockter Betreuung, Hausaufgabenhilfe, Neigungskursen und pädagogischer Freizeitgestaltung am Nachmittag – und das alles auf freiwilliger Basis mit einem Elternbeitrag bis zu 100 Euro. Es ist deutlich, dies ist nicht die Ganztagschule mit der Verteilung des Unterrichts auf Vor- und Nachmittag, mit der Aufgabe des 45-Minuten-Taktes, mit einem einheitlichen pädagogischen Konzept und mit einem rhythmisierten Schulalltag bis 16.00 Uhr. Nüchtern wird man feststellen müssen, dass die flächendeckende Einführung solcher Ganztagschulen zur Zeit einfach nicht bezahlbar ist. Allein bei einer Ganztagsgrundschule muss man mit 30-40 Prozent Personalmehrkosten jährlich rechnen. Hinzu kommen weitere erhebliche Aufwendungen für Räume, Mensabetrieb, Umbaumaßnahmen und Materialien. Ausgebaut wird zur Zeit das Machbare, nicht das Wünschbare.

### **Sozialpolitische Argumente**

Bis zur Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse dominierten in der Diskussion um die Ganztagschule die sozialpolitischen Argumente. Schulpädagogische Argumente wurden gerade auch von den Befürwortern eher als ein „positiver Randeffekt“ angemerkt. Im Vordergrund stand vielmehr der Hinweis auf den tiefgreifenden Wandel der Institution Familie.

#### *Familie und Beruf*

Die Familie, die aus einem erwerbstätigen Vater, einer die Kinder zu Hause betreuenden Mutter und zwei oder mehr schulpflichtigen Kindern besteht, ist nicht mehr das vorherrschende Modell familialer Wirklichkeit. Sechzig Prozent aller Mütter arbeiten heute außer Haus, in Vollzeit oder Teilzeit. Die Ganztagschule kann vor diesem Hintergrund dazu beitragen, Familie und Beruf besser zu vereinbaren. Und in der Tat konnte bei Untersuchungen ein Zusammenhang zwischen der Intensität der Kinderbetreuung und der Erwerbsbeteiligung von Müttern nachgewiesen werden.

#### *Alleinerziehende Eltern*

Eine weitere Veränderung des traditionellen Familienbildes betrifft die steigende Anzahl von Ein-Eltern-Familien. Mittlerweile sind etwa 23 Prozent der Familien mit Kindern Ein-Eltern-Teil-Familien. Knapp 20 Prozent der Kinder in Deutschland wachsen in diesen Familienformen auf. Besonders diese Familien sind für ihre Erwerbstätigkeit auf eine geregelte Unterbringung der Kinder während der Arbeitszeit angewiesen. Das immer noch völlig unzureichende Angebot an Tageseinrichtungen für kleinere und größere Kinder hat zur Folge, dass eine große Anzahl gerade dieser Eltern gezwungen ist, selbstständig Lösungen für die Kinderbetreuung zu suchen – und das ist häufig sehr anstrengend, kompliziert und auch teuer.

### *Mahlzeiten*

In einer Ganztagschule bekommen Kinder eine regelmäßige und ordentliche Mahlzeit. Wer die zum Teil chaotischen Ernährungsverhältnisse unter Kindern und Jugendlichen kennt – jedes sechste Kind hat deutlich Übergewicht, zu hohe Cholesterinwerte oder leidet unter Bluthochdruck –, weiß, welche segensreichen Wirkungen eine regelmäßige und ernährungswissenschaftlich abgestimmte Schulmahlzeit bei Kindern und Jugendlichen auslösen könnte.

### *Nachmittagsangebot*

Jedes dritte Kind in Deutschland verbringt seinen Nachmittag allein mit sich und seinen besten Freunden: dem Fernseher und dem Computer. Viele Kinder haben ein Defizit an sozialen Kontakten und Erfahrungen. An einer Ganztagschule erlebt man Mitschüler und Lehrer nicht nur im Unterricht, sondern auch beim Essen, in der Bibliothek, in Interessengruppen und bei der gemeinsamen Freizeit. Die Ganztagschule ist ein Ort, an dem Schülerinnen und Schüler über den Unterricht hinaus Kontakte mit anderen Kindern und Jugendlichen knüpfen und ihre sozialen Kompetenzen erweitern können.

In sozialpolitischer Perspektive kann die Ganztagschule als ein breites und vielfältiges Angebot der Kinder- und Familienpolitik verstanden werden: Sie käme vor allem den sozial benachteiligten Familien zugute und würde Kindern und Jugendlichen eine Erweiterung ihres sozialen Kontaktbereiches ermöglichen.



Foto: T. Beckmann

## **Bildungspolitische Argumente**

Seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse sind in der Diskussion um die Ganztagschule wieder stärker schulpädagogisch und bildungspolitisch orientierte Argumente in den Vordergrund gerückt. Auch hier fasse ich die wichtigsten Argumente zusammen:

### *Förderung*

Mit Hilfe ganztägiger Angebote kann die Schule Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Stärken und Schwächen besser fördern. PISA hat ja gezeigt, dass die Förderung von lernschwachen Kindern, besonders von Kindern aus Zuwanderungsgruppen, in den meisten Ländern besser gelingt als in Deutschland. Gerade für leistungsschwächere Schüler kann die Ganztagschule eine Palette von speziellen Unterstützungsangeboten entwickeln.

### *Integration*

PISA hat auch gezeigt: In Deutschland sind die schulischen Leistungsunterschiede so stark wie in keinem anderen Land durch die soziale Herkunft bedingt. Auch auf dieses Problem

kann man mit den Möglichkeiten einer Ganztagschule anders reagieren: Zum Einen bieten Bibliotheken, Medienräume und Medienangebote, vielfältige AGs und Freizeitangebote sowie Kontakte zu außerunterrichtlichen Partnern auch den Kindern aus bildungsfernen Familien eine Vielzahl von kompensatorischen Anregungen und Anreizen. Zum anderen verlagern Ganztagschulen in der Regel einen Großteil der schulbezogenen Elternmitarbeit in die Schule hinein. Am Beispiel einer Eltern-Cafeteria an der Schule: Hier arbeiten nicht selten Eltern aus unterschiedlichen sozialen Herkunft zusammen.

### *Soziale Gerechtigkeit*

Unbestreitbar sorgen Ganztagschulen für mehr Gerechtigkeit: Privatschulen, Internate, vor allem aber Nachhilfeunterricht können sich nicht alle leisten. Ganztagschulen lassen mehr Zeit und Raum, auf schwache Leistungen mit mehr individueller Förderung zu reagieren.

### *Außerschulische Projekte*

Viele Kinder und Jugendliche leben heute im Ghetto der Gleichaltrigen, ja sie kennen manchmal nur ihre Jahrgangsstufe. Mit anderen erwachsenen Lebenswirklichkeiten werden sie live kaum konfrontiert. Sie werden im Zustand ewiger Vorbereitung auf das eigentliche Leben gehalten. Ganztagschulen bringen Schüler mit anderen Erwachsenen zusammen, sie ermöglichen Erkundungen und Projekte, an denen Schülerinnen und Schüler mit Erwachsenen zusammenarbeiten und Verantwortung übernehmen können.

### *Innere Schulreform*

Vor allem aber wird immer wieder argumentiert, dass Ganztagschulen eine bessere Voraussetzung zur Realisierung von Forderungen nach innerer Schulreform bieten: Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen, die Aufhebung des 45-Minuten-Takts, fächerübergreifender Unterricht, Projektun-

terricht oder die Einführung neuer Lerninhalte seien in einer Ganztagschule eher möglich. Besondere Bedeutung gewinnt dabei die Gliederung des Schulalltags, durch die unterrichtliche und außerunterrichtliche, freie und gebundene Angebote dem jeweiligen Lern- und Leistungsrhythmus der Schüler besser angepasst werden könnten.

Hält die Ganztagschule, was sie verspricht? Vor kurzem ist eine Studie von Eckhard Klieme und Falk Radisch erschienen (Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M. 2003), in der beide die bisher erschienene Literatur nach Aussagen über die „Wirkung ganztägiger Schulorganisation“ untersucht haben. Das Ergebnis war unbefriedigend, denn es existiert so gut wie keine empirische Forschung zu Ganztagschulen. Beide Forscher äußerten allerdings einige Vermutungen und eine davon möchte ich hier wiedergeben: Ganztagschulen können sich positiv auf die soziale Integration und das Schulklima auswirken. Ich erwähne es deshalb, weil ich dies als Elternvertreter und Vater zweier Kinder, die eine Ganztags Gesamtschule besucht haben, nachdrücklich unterstreichen kann. Durch verschiedene Elternaktivitäten lernte ich eine ganze Reihe von türkischen und marokkanischen Elternkollegen kennen, bei den Angeboten des Schulsportvereins spielten Schüler, Eltern und Lehrer miteinander, die besten Freundinnen meiner Tochter waren allesamt ausländische Mädchen und ich konnte erleben, dass Schülerinnen und Schüler das Abitur machten, deren Eltern kaum Deutsch konnten und denen ich dies bei ihrer Einschulung nie zugetraut hätte.

### Die Ganztagschule kann Schule verändern

Eine Ganztagschule ist mehr als eine verlängerte Halbtagschule, besser sollte ich vielleicht sagen: Sie soll möglichst mehr sein als eine verlängerte Halbtagschule. Sie könnte eine veränderte Schule sein. Was sich hier verändern könnte, ist schon bei der Aufzählung der sozial- und bildungspolitischen Argumente für die Ganztagschule angeklungen. Ich möchte jetzt, zusammenfassend, eher knapp und ohne Anspruch auf Vollständigkeit noch einige Stichworte zusammentragen, die Veränderungen anzeigen, was den Schulalltag und was die Beteiligten angeht – die Lehrerinnen und Lehrer, die Eltern und die Schülerinnen und Schüler –, weitgehend wünschenswerte Veränderungen.

a) Mir fällt auf, dass die Schulen, die von sich reden gemacht haben, soweit ich sie kenne, zum größten Teil Ganztagschulen sind. Das ist wahrscheinlich kein Zufall. Eine Ganztagschule bietet bessere Voraussetzungen für eine profilmäßige Schwerpunktsetzung – z.B. im musisch-kreativen Bereich durch die Kooperation mit Musik- und Tanzschulen, mit Kirchenmusikern und Jugendkunstschulen usw. Nur als reine Lernschule, das sage ich gegen einen unverkennbaren gegenwärtigen Trend, kann eine Schule heutige Schülerinnen und Schüler nicht mehr erreichen. Nur als Haus des Lernens und Lebens kann sie m.E. ein zukunftstaugliches Profil entwickeln.

b) Schüler und Lehrer können nur dann einen Tag, in der Regel 8-9 Stunden, in der Schule zubringen, wenn sie dort Räume, Bedingungen und ein Ambiente vorfinden, in dem sie sich auch einigermaßen wohlfühlen können. Noch gibt es aber viele unwirtliche Schulen, ewige Baustellen, schlecht ausgestattete Klassenräume, marode Turnhallen und fehlende Arbeitsplätze in den Schulen. Kein Wunder, dass mittags alles wie von der Tarantel gestochen nach Hause strebt oder viele Schüler im Klassenraum ihre Jacken und Mützen gar nicht abnehmen wollen, weil sie in der Schule gar nicht „ankommen“. Eine Ganztagschule funktioniert nur mit entsprechenden Räumen.

c) Eines der Hauptprobleme des gegenwärtigen Schulalltags ist das Fehlen von Zeit. Es fehlt an Zeit für die kollegiale Zusammenarbeit der Lehrer in fachlichen Fragen, an Zeit für gemeinsame Abklärungen von allgemein pädagogischen Umgangsformen und Verhaltensregeln des Schullebens, an Zeit für organisatorische Absprachen, vor allem an Zeit für Schüler über den Unterricht hinaus – denn nicht erst PISA hat gezeigt: Viele Lehrerinnen und Lehrer kennen ihre Schülerinnen und Schüler nicht. Zeit ist eines der entscheidenden Themen der Schule. Die Ganztagschule bietet mehr Zeit.

d) Sie leistet dies unter einer Voraussetzung: Wenn die Schulzeit bis 16 Uhr für alle obligatorisch ist. Die genannten bildungstheoretischen und schulpädagogischen Erwartungen und Vorstellungen können nur in einer für alle Schülerinnen und Schüler verbindlichen Ganztagschule verwirklicht werden. Das ist meine Überzeugung – und das heißt: Eine „offene Ganztagschule“ empfinde ich eher als eine finanzbedingte Zwischenlösung.

*Was bedeutet das für Lehrer, Eltern und Schüler?*

- Wenn die Ganztagschule mehr Zeit für die Abstimmung der Lehrer untereinander und für die Verbesserung der Beziehungen zu den Schülern bieten soll, müssen Lehrerinnen und Lehrer zwar nicht die alleinigen, aber die tragenden Säulen der Nachmittagszeit sein. Die Notwendigkeit veränderter Präsenzzeiten in der Schule liegt auf der Hand. Dass dies intelligent zu regeln ist und nicht unbedingt mit einer Ausweitung der Lehrerarbeitszeiten verbunden sein muss, zeigt das Beispiel anderer Länder, vor allem der skandinavischen.
- Ganztagschulen benötigen und ermöglichen ein anderes Teamwork unter den Lehrerinnen und Lehrern. Dass bei der Teamfähigkeit von Lehrern manches im Argen liegt, wissen wir nicht nur aus eigenen Erfahrungen, sondern auch aus Untersuchungen. Eine Ganztagschulleiterin: „Es ist unmöglich, ein widerwilliges Kollegium zu überzeugen.“ Und ein Kollege: „Mit der jetzigen Lehrerergeneration lassen sich 10.000 Ganztagschulen niemals durchsetzen.“ Wird er Recht behalten? Ohne Zweifel erzieht eine Ganztagschule zur Teamfähigkeit.
- Über 50 Prozent der Eltern plädieren für die Einführung der Ganztagschule. Das stärkste Interesse besteht an einer „verlässlichen Versorgung“ der eigenen Kinder. Doch im Blick auf die Eltern bedeutet die Ganztagschule vor

allem: intensivere Mitwirkung. Ich bin elf Jahre Klassen- und Schulpflegschaftsvorsitzender an einer Ganztagschule gewesen und weiß, wovon ich rede. Mittags- und Essensangebote, die Cafeteria, viele Arbeitsgemeinschaften, Musikgruppen, Ausstellungen und besondere Nachmittage, die Schulzeitung und der Schulsportverein – ohne die an vielen Stellen mitwirkenden Eltern funktioniert eine Ganztagschule nicht.

- In Deutschland ist, vereinfacht gesagt, die Erziehung eher Sache der Familie, die Bildung eher Sache des Staates. Das hat nicht nur, aber auch mit der vorherrschenden Halbtagsschule zu tun. In Frankreich, England und den USA sind Erziehung *und* Bildung traditionellerweise sehr viel stärker eine Angelegenheit der Schule. Eine Ganztagschule kann eine wesentlich größere Rolle für die Sozialisation und Erziehung von Kindern und Jugendlichen spielen. Das muss aber nicht auf Kosten der Eltern oder der Familie geschehen. Die Ganztagschule kann die elterliche Erziehung nicht ersetzen, aber sie kann sie besser ergänzen.
- Für die Schülerinnen und Schüler spielt die Schule heute eine Schlüsselrolle bei der Konstituierung ihrer eigenen Lebenswelt. Für viele ist sie aber auch ein Ort erheblicher Belastungen: Der hohe Erwartungsdruck der Eltern, eigene Versagenserlebnisse (Deutschland ist, wie PISA gezeigt hat, „Weltmeister im Sitzen bleiben“!), das Konkurrenzverhältnis zu anderen, die Erfahrung des Ausgeschlossenenseins und des Nicht-Mithalten-Könnens, fehlende familiäre Unterstützung – es kann vieles zusammenkommen. Aus Befragungen weiß man, dass die Schulerfahrungen häufig gerade nicht zur Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls beitragen. Schüler brauchen jedoch eine Schule, die mehr ist als eine Lernschule und auch einen emotional stabilen Rückhalt bieten kann. Sie brauchen eine Schule, die ihnen Erfolgserlebnisse ermöglicht, sportliche, musische, artistische oder andere Auftritte, so dass sie auch mal ihre Fähigkeiten und Talente präsentieren können. Hierfür bietet eine Ganztagschule mehr Raum und mehr Gelegenheit.
- Zugleich ist die Ganztagschule, wie aktuelle Befragungen zeigen, aber nicht bei allen Schülerinnen und Schülern beliebt. Etwa die Hälfte ist gegen die Ganztagschule, ältere Schüler mehr als jüngere. Lese ich zugleich, dass etwa 15 Prozent aller älteren Schüler nach eigenen Angaben (die vermutete Zahl liegt wesentlich höher!) während der Schulzeit einer bezahlten Erwerbstätigkeit nachgehen, wird die Ablehnung der Ganztagschule erklärbar. Diese Ablehnung spricht aber eher für die Ganztagschule. Nicht erst seit PISA ahnen wir, dass die deutsche Schulmisere auch etwas mit der fehlenden Akzeptanz von Lernen, Bildung, Lesen, Wissen und Kulturaneignung unter vielen Schülerinnen und Schülern zu tun hat. Es liegt nicht alles nur an fehlgesteuerter Schulentwicklung, uninteressanten Lerninhalten oder mangelnder Methodenkompetenz bei den Unterrichtenden, wir brauchen auch eine andere Professionalität bei den Schülerinnen und Schülern. Für die Schülerinnen und Schüler, die 8 oder 9 Stunden zu einer Ganztagschule gehen, ist die Schule ihr Arbeits-

platz und ihr Schüler-Sein ihr Beruf. Beides kann man nur wahrnehmen mit einer professionellen Einstellung.

## Die Ganztagschule und die evangelische Kirche

Entscheidend für das Verhältnis zur oder die Beteiligung an der Ganztagschule kann für die Evangelische Kirche nicht in erster Linie die Rücksichtnahme auf ein Eigeninteresse



sein. Die heute in allen Teilen der Gesellschaft übliche Frage: „Was springt für mich bzw. für uns dabei heraus?“ darf bei der Ganztagschule auf keinen Fall im Vordergrund stehen. 1958 hat die EKD-Synode in Berlin-Weißensee feierlich erklärt: „Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit.“ Diese Erklärung ist bis heute maßgeblich. Für die Ganztagschule folgere ich daraus: Wenn Ganztagschulen mehr als Halbtagsschulen dazu beitragen können, dass Kinder und Jugendliche in ihren Potentialen stärker gefördert werden, vielfältige Anregungen zur Bildung ihrer geistigen und körperlichen, kognitiven und kreativen Fähigkeiten erhalten, die Schule als emotionalen Rückhalt und als Ort verbesserter Chancengerechtigkeit erleben können, dann kann die Evangelische Kirche die Ganztagschule zur unterstützen – um der Kinder und Jugendlichen willen – und von sich aus die Zusammenarbeit anbieten.

Ich habe dies so entschieden an die erste Stelle gerückt, weil ich nun doch aufzeigen möchte, wie die Kirche m.E. von der Präsenz in der Schule, gerade auch in der Ganztagschule, profitieren kann.

a) *Die Kinder und Jugendlichen sind heute in der Schule*

An keinem Ort kommen jeden Tag so viele Menschen zusammen wie in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Jeden Vormittag sind es gut 10 Millionen Schülerinnen und Schüler und ca. 780.000 Lehrerinnen und Lehrer. Nimmt man die Hochschulen noch hinzu, so kann man sagen: Fast 20 Prozent aller Einwohner Deutschlands, jeder fünfte, lebt, lehrt, lernt täglich in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Wenn die Kirche bei den Menschen sein will, nirgendwo kann sie es mehr sein als hier. Die Präsenz der Kirche in der Schule ist das elementarste Beispiel kirchlicher Weltverantwortung.

Bei einer repräsentativen Befragung, welchen Institutionen ein wesentlicher Beitrag zur Gestaltung der Zukunft zugetraut wird, landete die Kirche auf einem der letzten Plätze. Ihre Zukunftsfähigkeit kann die Kirche nur dann wieder erlangen, wenn sie verlorenes Terrain bei Kindern und Jugendlichen zurückgewinnt. Wenn die Kirche bei Kindern und Jugendlichen sein will, dann kann sie es nirgendwo besser sein als in der Schule. Denn Kindheit und Jugend ist heute, noch anders als vor 30 Jahren, weitgehend zur Schulzeit geworden. Für die große Mehrheit vor allem der Jugendlichen bestimmt die Schule den täglichen Lebensrhythmus. Sie ist ihr Arbeitsplatz. 1960 waren 19 % der weiblichen und 23 % der männlichen 16-Jährigen noch in Vollzeitschulen, 1995 waren es schon 75 % und 71 %. 1950 gab es 100.000 Studentinnen und Studenten, 1970 etwa 400.000 und heute ca. 2 Millionen. Diese „Bildungsexpansion“ haben nicht, wie es einmal intendiert war, die Arbeiterkinder gewonnen, sondern die Kinder aus der Mittelschicht – und darin ganz besonders die Mädchen.

Jugend ist heute Schulzeit und Jugend und Schule sind zugleich zur Zukunftswerkstatt der Gesellschaft geworden. Denn die Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeit und damit die Möglichkeit, viel länger als früher in Gleichaltrigengruppen und Cliques zusammenzubleiben, hat erst eine eigene Jugendkultur möglich gemacht. In Mode, Musikgeschmack, Freizeitverhalten und Lebensgefühl prägen Gleichaltrigengruppen den Lebensstil weit über die Jugendzeit hinaus. Jugendliche sind heute die Trendsetter der Gesellschaft. Sie haben das Spiel gewonnen. Nach einigen Jahren übernehmen in der Regel auch die Erwachsenen, was Jugendliche ihnen vorgemacht haben. Die Schule aber ist das eigentliche Experimentierfeld für diese Jugendkultur. Sie ist für Jugendliche heute als Kontaktbörse, als Freundestreff, als Markt der Jugendkultur, kurz als „Lebensort“ oft wichtiger denn als Lernort. Will die Kirche wissen, wie Jugendliche heute denken und was morgen dran sein wird, dann muss sie in der Schule präsent sein. Denn die Schule ist die Zukunftswerkstatt.

Schule und Kirche, das sind zwei große Institutionen in unserer Gesellschaft, die in vielfältiger Weise aufeinander bezogen sind und miteinander kooperieren bzw. kooperieren sollten. Faktisch profitiert dabei die Kirche mehr von der Schule als umgekehrt. Denn in keinem Land sind die Chancen für eine Präsenz der Kirche in der Schule besser als in Deutschland. Die Schule ist der einzige nichtkirchliche und doch öffentliche Raum, in dem Religion und christlicher Glaube regelmäßig und institutionell thematisiert werden. Jede Woche wird beispielsweise allein in NRW an mehr als

3.300 Schulen Religionsunterricht erteilt, von staatlichen Lehrkräften, in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften. Das ist ein Modell, um das uns viele Kirchen anderer Länder beneiden. Der Staat beschränkt die religiöse Unterweisung nicht auf kirchliche Räume, sondern bietet jungen Leuten unter Mitwirkung der Kirchen an, im neutralen Raum der Schule eine eigene religiöse Haltung zu finden, auszudiskutieren und einzuüben. Für die Kirche ist das eine riesige Chance, ihre Bildungsverantwortung auch im öffentlichen, im nichtkirchlichen Raum wahrzunehmen. Haben wir diese Chance in der Kirche wirklich begriffen?

b) *Erste Erfahrungen der Evangelischen Kirche mit der „offenen Ganztagschule“*

Als in Nordrhein-Westfalen erste Entwürfe der „offenen Ganztagschule“ bekannt wurden, fielen die Reaktionen gerade bei Lehrern und z.B. bei kirchlichen Jugendreferenten eher zwiespältig aus. Viele Jugendreferenten sagten: „Wir sind nicht dazu da, das zu reparieren, was Schule kaputt macht.“ Nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer antworteten: „Die spielen am Nachmittag Basketball auf dem Schulhof, was hat das denn mit einer qualifizierten Förderung zu tun?“ Mit einer gegenseitigen Kultivierung von Klischees wird man hier jedoch nicht weiterkommen. Dass Schule und in diesem Fall kirchliche Kinder- und Jugendarbeit durchaus kooperieren können, ist inzwischen allen bewusst geworden. In Nordrhein-Westfalen hat die „offene Ganztagsgrundschule“ vor 14 Tagen an 240 Schulen erst begonnen, Erfahrungen liegen noch nicht vor. Wohl aber aus Rheinland-Pfalz, dem bundesweiten Vorreiter der Ganztagschul-Initiative. Ich fasse einige Zwischenergebnisse nach dem ersten Schuljahr mit der Ganztagschule zusammen: Auf der Seite der evangelischen Kirchen überwiegen die positiven Erfahrungen. Dort, wo die Schulen mit den Kooperationspartnern ein tragfähiges pädagogisches Konzept ausgearbeitet haben und die Kommunikation zwischen den verschiedenen Berufsgruppen gepflegt wird, ist die Zufriedenheit bei allen Beteiligten hoch. Eine nicht unwesentliche Rolle spielen dabei die kommunikativen Seiten des Mittagessens und eine funktionierende Hausaufgabenbetreuung. In Rheinland-Pfalz sind die evangelischen Landeskirchen der größte Kooperationspartner von Ganztagschulen für die Gestaltung der Schulnachmittage. Sie stellen 45 Prozent der pädagogischen Angebote unter den elf kooperierenden Verbänden. Dabei hat sich gezeigt, dass Kooperationsverträge nicht mit einzelnen Gemeinden, sondern mit größeren Einrichtungen wie etwa dem Landesjugendpfarramt, dem Christlichen Jugenddorfwerk oder dem Kindertagesstättenverband abgeschlossen worden sind. Interessant ist ebenfalls, dass etwa neben erlebnispädagogischen Projekten kirchenmusikalische Angebote von den Schulen sehr nachgefragt wurden.

Abgesehen von nicht überraschenden Anlaufschwierigkeiten werden nach einem Jahr aber auch konzeptionelle Probleme erkennbar: Wenn Schulen zu Lebensräumen umgestaltet werden sollen, müssen verbindliche pädagogische Mindeststandards entwickelt werden. Auch ist eine Veränderung des starren 45-Minuten-Zeitkonzepts unerlässlich. Projektarbeit z.B. erfordert eine andere Zeitstruktur. Wenn die

außerschulischen Partner wesentlich zum Gelingen der „offenen Ganztagschule“ beitragen sollen, muss auch gewährleistet sein, dass deren pädagogische Fachkräfte an bestimmten Schulkonferenzen mitwirken können. Schließlich erweist sich, das wird auch für NRW zutreffen, die finanzielle Ausstattung vielfach als zu knapp. Bei der momentanen finanziellen Ausstattung besteht die Gefahr, dass der Betreuungsaspekt zu stark in den Vordergrund rückt und „billige“ Lösungen gesucht werden, die zu Lasten der Qualität gehen.

### c) Kooperationskriterien

Aufgrund der bisherigen Erfahrungen v.a. in Rheinland-Pfalz, aber auch in der Vorbereitungsphase in NRW haben sich einige Kriterien für die Kooperation von Schule und Kirche als ganz wesentlich herausgestellt. Zunächst: Es muss alles auf eine saubere vertragliche Basis gestellt werden. Rheinland-Pfalz war hier vorbildlich. Hier haben die Evangelischen Kirchen mit dem Land eine Rahmenvereinbarung über den Abschluss von Dienstleistungs- oder Kooperationsverträgen für die Ganztagschule abgeschlossen. Darin ist z.B. festgelegt, dass seitens der Evangelischen Kirchen nur pädagogisches Fachpersonal zum Einsatz kommt, um einen hohen Bildungsstandard sicherstellen zu können. Die Rahmenvereinbarung regelt auch die Aufwandserstattung, die Vertretungspflicht oder die Beteiligungsrechte.

Für die Kooperation unverzichtbar ist ferner die gleichberechtigte Mitwirkung bei der Erstellung eines pädagogischen Gesamtkonzeptes für die einzelne Schule. Daraus ergeben sich in der Regel pädagogische Qualitätskriterien für die Angebote der außerschulischen Kooperationspartner. Ein wichtiger Punkt für viele kirchliche Partner ist die Frage, inwieweit sie ihr Angebot in eigener Regie durchführen können. Wenn das Angebot in das pädagogische Konzept passt und den Qualitätskriterien entspricht, muss es auch in eigener Verantwortung gestaltet werden können.

Nicht nachvollziehbar ist es dagegen, wenn die kirchlichen Partner ihre oft sehr begrenzten finanziellen Ressourcen in die Gesamtfinanzierung des Ganztagschulangebotes einbringen sollen. Als eine Fehlentwicklung betrachte ich es auch, wenn gewisse außerschulische Partner sich als Monopolisten verstehen und ein Rundum-Versorgungs-Paket für den Schulnachmittag anbieten statt sich an einem pluralen Angebot zu beteiligen.

In Rheinland-Pfalz bleiben die Termine und Zeiten für den Konfirmandenunterricht der Dreizehn- und Vierzehnjährigen auch in der „offenen Ganztagschule“ geschützt. Klugerweise haben die Kirchen eine Einbindung des Konfirmandenunterrichts in die Ganztagschule als außerunterrichtliches Angebot abgelehnt. Der Konfirmandenunterricht ist eine Veranstaltung der Gemeinde und muss auch in der Gemeinde stattfinden.

### d) Die Ganztagschule und die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Als in den letzten Jahren der Ruf nach der Ganztagschule wieder lauter wurde, erhoben sich im kirchlichen Lager sofort warnende Stimmen, die von gravierenden Belastungen für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen durch

die Ganztagschule sprachen. Wird der Gestaltungsspielraum für kirchliche Angebote nicht allein schon im Blick auf die Zeitressourcen der Kinder und Jugendlichen viel enger? Auch wenn der zeitliche Spielraum etwas enger werden mag, glaube ich nicht, dass die Ansprechbarkeit der Kinder und Jugendlichen für kirchliche Angebote darunter leiden muss. Es gibt auch eine intensive kirchliche Jugendarbeit in den vielen Nachbarländern, die alle eine Ganztagschule haben. Aus Finnland liegen darüber mehrere Berichte vor, in einem Schweizer Kanton mit Ganztagschule habe ich es selbst erlebt. Im Gegenteil! Ich sehe in der personalen Präsenz der Kirche in der Schule eher eine Chance für die Kinder- und Jugendarbeit. Sie muss nicht mehr warten, bis die Kinder und Jugendlichen kommen. Sie geht dorthin, wo die Kinder und Jugendlichen sind. Und zwar viel mehr und noch ganz andere als die, mit denen sie sonst in kirchlichen Räumen in Kontakt kommt. Gerade für die ansonsten sehr häufig schulform- und milieuspezifische kirchliche Jugendarbeit ist die Kooperation mit der Ganztagschule eher eine Chance für eine nötige Neuorientierung ihrer Arbeit.



Weitere Informationen und Anregungen finden sich in dem Heft: „Schnittmengen – Kirche und Ganztagschule“, das vom Landesjugendpfarramt Hannover und dem RPI-Loccum herausgegeben und Ende 2003 an alle Kirchenkreise und Superintendenturen verteilt wurde. Das Heft ist schon vergriffen, kann aber im Internet abgerufen werden unter:

[www.kirchlicheDienste.de/Landesjugendpfarramt](http://www.kirchlicheDienste.de/Landesjugendpfarramt).

Carsten Mork

## *Kunst in der Kirche mit BIBEL-ARBEIT*

*Projektorientiertes Lernen (nicht nur) in der Konfirmandenzeit*

Mit Jugendlichen Kunst in die Kirche zu bringen kann ein für alle Beteiligten anregendes Lernarrangement werden. Zumal wenn es um den wechselseitigen Bezug von Lebensgeschichten und biblischen Deutungsperspektiven geht. Von der Themenfindung über die Entwicklung einer Ausstellung als Intervention in den religiösen Raum bis zur Ausstellungseröffnung für Besucherinnen und Besucher reicht dann ein Spannungsbogen, den die Mädchen und Jungen in einem projektorientierten und weitgehend selbstorganisierten Lernprozess für ihre Entdeckungsreisen in der Bibel und im Kirchraum nutzen können. Ausgehend von der Idee des Vahlbrucher Künstlers Michael-Peter Schiltsky zu der Ausstellung BIBEL-ARBEIT sollen in einer zeichendidaktischen Perspektive mögliche Wege einer Projektarbeit im Kontext von Kunst und Kirche beschrieben werden. Die hier für den Konfirmandenunterricht beschriebenen Lernwege ließen sich genauso für den Religionsunterricht wie für Projekte der Jugendarbeit in Kooperation von (Ganztags-)Schule und Gemeinde realisieren.

### **Die Idee zu einer Ausstellung**

Am Anfang stand für den Künstler Michael-Peter Schiltsky<sup>1</sup> eine Idee – entstanden im Zusammenhang mit Aufforderungen zur Beteiligung an Ausstellun-

gen im Kontext „Kunst und Kirche“. Beim Betrachten von Julius von Carldsfelds „Die Bibel in Bildern“ interessierten ihn als einem an Handwerkskunst Interessierten vor allem Gegenstände des täglichen Gebrauchs und Werkzeuge. So machte er sich mit Hilfe der Konkordanz auf die Suche nach den Bibelstellen, in denen gerade diese Gegenstände erwähnt wurden. Dort traf er auf Erzählungen von Gewalt, Mord und Krieg, aber auch auf Berichte über alltägliche Verrichtungen. Mit diesen Gegenständen waren immer auch besondere Begebenheiten verbunden, die die Geschehnisse der Menschen berührten. So wird – in einer dramatischen Variante – in 5.Mose 19,5 vom unschuldigen Totschlag erzählt, weil sich das Eisen von einer Axt löst und einen anderen Menschen durch Zufall erschlägt. Diese und viele andere Entdeckungen ergaben sich durch die etwas andere Suchbewegung, wie denn Lebensgeschichten – verbunden mit alltäglichen Gegenständen und Werkzeugen – im Lichte Gottes eine spezifische Deutung erfahren. Im Falle des unschuldigen Totschlages ging es dabei um die Einrichtung von Fluchorten im Namen Gottes, an denen unschuldige Totschläger vor dem Hass der Verfolger geschützt sein sollen.

Aus diesen Anfängen erwuchs das Konzept BIBEL-ARBEIT für Ausstellungen in Kirchengemeinden. Gemeindeglieder brachten Gegenstände aus ihrem

alltäglichen Gebrauch. Dazu schrieben sie ihre Geschichte mit diesem Gegenstand auf. Der Künstler suchte nach passenden Deutungsgeschichten in der Bibel. Die Präsentation der Exponate fand in den Kirchen auf vorhandenen Fundamentresten und auf Sockeln statt, die den Gegebenheiten des Kircheninnenraumes folgend aufgestellt wurden. Ohne Namensnennung der betroffenen Personen kamen so ein Gegenstand, die (Lebens-)Geschichte mit diesem Gegenstand, Erläuterungen zum Gebrauch des Gegenstandes und die dazu ausgewählte Bibelstelle zur Ausstellung. Im Kirchenraum ausgelegte Bibeln animierten Besuchende, die Bibelstellen nachzuschlagen und im Zusammenhang zu lesen und auf das ausgestellte Arrangement zu beziehen. Für Michael-Peter Schiltsky ist mit diesem Konzept auch der Versuch verbunden, gegenüber dem Verlust einer allgemeinen christlichen Ikonographie ein neues Bewusstsein für Gottes Da-Sein im Alltag anzuregen.

### **Auf Spurensuche in zeichendidaktischer Perspektive**

In der Konfirmandenzeit auf Spurensuche nach möglichen lebhaften Formen und (Lebens-)Deutungsperspektiven des christlichen Glaubens zu gehen, stellt eine besondere Herausforderung dar vor dem Hintergrund der Traditions-



abbrüche. Dies betrifft auch mögliche Entdeckungsreisen mit der Bibel. Eine zu Weihnachten bei ALDI im Sonderangebot erstandene Bibel garantiert noch kein Eintauchen in die Welten dieses Buches der Bücher. Wie kann da eine an dieser Zielgruppe orientierte Bibelarbeit beginnen?

In Umberto Ecos „Im Namen der Rose“ findet sich für diesen Zugang ein zeichendidaktisch profilierter Hinweis für ein kommunikatives unterrichtliches Deutungsspiel: „Mein lieber Adson“, dozierte mein Meister, „das Aufklären eines Geheimnisses ist nicht dasselbe wie das Deduzieren aus festen Grundprinzipien. Es gleicht nicht einmal dem Sammeln von soundsovielen Einzeldaten, um aus ihnen dann auf ein allgemeines Gesetz zu schließen. Es ist eher so, dass man vor einer Anzahl von Tatsachen steht, die anscheinend nichts miteinander zu tun haben, und nun versuchen muss, sie sich als ebenso viele Einzelfälle eines allge-

meinen Gesetzes vorzustellen, eines Gesetzes aber, das man nicht kennt und das womöglich noch nie formuliert worden ist.“<sup>2</sup> Diese Suchaufgabe als ein Fahren, Rätseln, Aufklären und Vermuten kann nun gerade mit Blick auf das Konzept der BIBEL-ARBEIT auch für unterrichtliche Inszenierungen fruchtbar gemacht werden. Dabei ginge es darum, mit Hilfe von Gegenständen aus den Alltagswirklichkeiten der Konfirmandinnen und Konfirmanden den damit verbundenen Erlebnissen und Le-

bensgeschichten im Sinne einer Biographiearbeit<sup>3</sup> auf die Spur zu kommen, um dann sowohl in kulturgeschichtlicher wie biblischer Perspektive weite-

Zeichendidaktik könnte daher (...) ein Sensorium dafür vermitteln, wie innerhalb der christlichen Religion die ‘Wahrheitsfrage’ als grundsätzlich nicht beant-

wortbar gilt: nämlich nicht außerhalb von Beziehungen und Kommunikationszusammenhängen.“<sup>4</sup> Ein in dieser Weise eröffnetes So-tun-als-ob mit Blick auf wechselseitige Deutungszusammenhänge und ein angeregtes Probehandeln, das mögliche Deutungsperspektiven auf Wahrgenommenes anwendet, kann dann auch die Intention des Künstlers Michael-Peter Schiltsky aufgreifen, eine Symbolkunde oder Symbolerkundung zu betreiben. Eine solche unterrichtlich inszenierte Symbolkunde zielt dann „auf das Verstehen gegenwärtiger und überlieferter religiöser Symbole – unter Umständen durch probeweise Inanspruchnahme der Symbole zur Deutung eigener Erfahrungen und ganzheitlicher Teilhabe.“<sup>5</sup>



Immanuelkirche, Hehlen

Foto: Michael-Peter Schiltsky

re Deutungen dieser Zusammenhänge zu provozieren. So kann eine ergebnisoffene Suche und Lernbewegung angeregt werden gegenüber einem verschließenden Zuschreiben einer festlegenden Deutung. „Zeichen in ein kommunikatives Deutungsspiel zu bringen, gibt (...) die Möglichkeit, eine eigene Antwort auf die Frage nach der Wahrheit der Zeichen gerade erst zu finden. (...) Der Lernerfolg hat also nicht zur Bedingung, dass die Möglichkeit einer bestimmten Wahrheit vorab anerkannt wird. (...)“

### Kunst in der Kirche

Das intendierte Projekt einer von Konfirmandinnen und Konfirmanden entwickelten Ausstellung über biblische Deutungsperspektiven in Bezug auf Lebensgeschichten verbleibt nicht nur im Unterrichtsraum. Die Lernorte Gemeindehaus, Familie und Kirche werden im Verlauf des Projektes aufgesucht und durch das intendierte Zusammenspiel aufeinander bezogen. Mit dem Wechsel des Unterrichtsraumes in den

Kirchraum ist dabei ein Lernortwechsel verbunden, der den als explizit religiösen Raum markierten Ort mit den diesem je eigenen Zeichenkonfigurationen ausdrücklich als Deutungskontext mit einbezieht. Damit rücken auch die Umgangsformen in den Blick, mit denen die Teilnehmenden – Unterrichtende wie Konfirmandinnen und Konfirmanden – und der hier inszenierte und zu inszenierende Gegenstand – die Religion evangelischer Spielart – aufeinander bezogen werden. Mit Blick auf die beabsichtigte Kunst(-Ausstellung) im Kirchraum erfüllt sich auch die Forderung nach einer Performanz als didaktisches Programm. Denn kein „Unterrichtsgegenstand ist einfach abstrakt gegeben. Vielmehr teilt er sich mit, indem man mit ihm umgeht, sich in ihn hinein begibt, sich in ihm bewegt, sich in ihm und zu ihm verortet.“<sup>6</sup>

Das Verhältnis von Kunst und Kirche hat sich in den letzten Jahren durch viele gelungene Begegnungen entkrampft. Dies gilt nicht nur für die besonderen Installationen autonomer Kunst in ausgewählten Kirchenräumen, sondern auch für die aus gemeindepädagogischer Arbeit erwachsenen Ausstellungsformen im Kirchraum. Sicherlich bewegen sich hier noch viele Experimente im Verhältnis von Versuch und Irrtum. Diese experimentellen Impulse haben im Gelingen und Scheitern dabei die Wahrnehmung geschärft, dass Erfahrungen immer nur an Differenzen gemacht werden können – eben auch an der Differenz von Kunst und Kirche und an Unterschieden, die von dem einen mal als krass und von dem anderen mal als stimmig beschrieben werden und die zu einer Auseinandersetzung anregen, wo manche Teilnehmende bereits nichts mehr voneinander erwarteten. Dabei hat sich gerade die bildende Kunst als ein hervorragendes Feld der Differenzwahrnehmung gezeigt, denn „Kunstwerke müssen geronnene Erfahrungen permanent wieder verflüssigen, sonst sind sie keine Kunstwerke mehr, sondern nur simple Objekte der Veranschaulichung. Die Auseinandersetzung mit raumbezogener zeitgenössischer Kunst kann daher – so kann erhofft und er-

wartet werden – auch geronnene Erfahrungen von religiösen Räumen aufbrechen und einer neuen Erfahrung zuführen.“<sup>7</sup>

Für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden gilt dieses Eröffnen von neuen Erfahrungsspielräumen sowohl mit Blick auf den oft als fremd erlebten Kirchenraum als auch mit Blick auf die Bibel als ein Buch „mit sieben Siegeln“. Dabei bieten die im Folgenden beschriebenen Möglichkeiten von künstlerischen Interventionen im Kirchraum im Kontext der BIBELARBEIT im Konfirmandenunterricht Chancen gerade über die inzwischen weitverbreiteten kirchenpädagogischen Möglichkeiten hinaus. So lenken die an funktionalen Leerstellen oder zentralen Punkten im religiösen Raum ausgestellten Exponate die Aufmerksamkeit der Betrachtenden und Umhergehenden zugleich auch auf die diese Exponate umschließende Raumumgebung. „So lassen sich die Exponate als ein Beitrag zur (Re-)Vitalisierung von geronnener Erfahrung verstehen: Die ausgestellten Kunstwerke erzeugen eine bestimmte Form ästhetischer Erfahrung, weil sie erkennbar moderne autonome Werke sind; und sie beeinflussen die religiöse Erfahrung, weil sie danach fragen lassen, welche Rolle ästhetische Objekte, die ja reines freies Spiel sind, im religiösen Kontext bekommen können.“<sup>8</sup> Chancen sehe ich weiterhin sowohl in den subjektorientierten biographiebegleitenden Zugängen zur Bibel und in der als Begehung<sup>9</sup> inszenierten Besichtigung einer Ausstellung in einer Kirche als auch gerade in den hier skizzierten künstlerischen Interventionen der Mädchen und Jungen selber im religiösen Raum.

### **BIBEL-ARBEIT als Projektunterricht**

Die Entwicklung einer Ausstellung lässt sich in der Konfirmandenzeit am besten in der Form eines Projektes verwirklichen. Mit dieser Unterrichtsform schaffen die Unterrichtenden die Rahmenbedingungen für ein ergebnisoffenes, von den Konfirmandinnen

und Konfirmanden selbstgesteuertes Lernen. Ihre Aufgabe besteht im wesentlichen darin, den ermöglichten Lernprozess bis zur Ergebnispräsentation zu begleiten. In einer solchen Inszenierung des Konfirmandenunterrichtes als Projekt können die Beteiligten sich ihr Thema bzw. ihre Themen eigenständig wählen, zu einer miteinander abzustimmenden Handlungsplanung kommen und diese dann selbstverantwortlich durchführen. Die selbsttätige Annäherung an den Unterrichtsgegenstand, die eigenständige Bearbeitung und die notwendige Kooperation aller Beteiligten bahnen so Lernwege, die zwischen autonomem Lernen und bloßer Einpassung in vorgegebene Lernarrangements auf einem Mittelweg selbstgesteuertes Lernen<sup>10</sup> ermöglichen können.

Für den im Folgenden skizzierten projektorientierten Verlauf der BIBELARBEIT im Konfirmandenunterricht gilt es, fünf Phasen zu unterscheiden und im Verlauf des Projektes zu beachten.

#### *1. Themenfindung*

Zunächst wird den Konfirmandinnen und Konfirmanden das Projekt der Entwicklung einer Ausstellung in der Kirche am Ort vorgestellt: Zu Gegenständen aus dem alltäglichen Gebrauch oder zu Werkzeugen im jeweiligen Haushalt soll ein damit verbundenes Erlebnis gesucht werden; dazu sollen nun ein passender Bibeltext und weitere Erläuterungen zum Gegenstand gefunden werden, die Gegenstand und Lebensgeschichte deuten helfen. In einer halboffenen Ausgangssituation könnte damit die Vorgabe der Unterrichtenden verbunden sein, dass die gesuchten Gegenstände und die damit verbundenen Lebensgeschichten z.B. auf ein kirchenjahreszeitliches Thema (Weihnachten, Ostern, Erntedank u.a.) bezogen sein sollen. In einer offenen Ausgangssituation könnte die Lerngruppe entweder ihr eigenes Thema für die Ausstellung finden und bestimmen oder ohne weitere Vorgabe der Anregung folgen, Gegenstände zu suchen, die mit besonderen Erlebnissen auf dem bisherigen Lebensweg verbunden sind.

Der grobe Zeitrahmen für das Projekt bis zu einer Ausstellung wird abgesteckt und die Beteiligten finden ihr Thema bzw. ihre Themen. Schon jetzt ist der Hinweis wichtig, dass die gewählten Gegenstände und Lebensgeschichten später in der Ausstellung nur anonymisiert – d.h. ohne Nennung des Namens oder von Angaben, über die ein Exponat mit der dazugehörigen Person von Ausstellungsbesuchenden

identifiziert werden könnte – vorkommen werden. Dies bedeutet eine Entlastung in der Such- und Informationsphase und regt mit dem garantierten Schutz der Personen eine offenere Suche an.

## 2. Informationsphase

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden machen sich auf die Suche nach Gegenständen und Lebensgeschichten.

Damit können Gespräche verbunden sein, die in den Familien die Herkunft dieser Gegenstände klären oder die Hintergründe zu den damit verbundenen Erlebnissen finden helfen. Schon hier kann es anregend und im Sinne einer ersten Ergebnissicherung hilfreich sein, den Schatz gefundener Lebensgeschichten und Fotos von den dazugehörigen Gegenständen in einem Projekttagbuch zu sammeln – verbunden

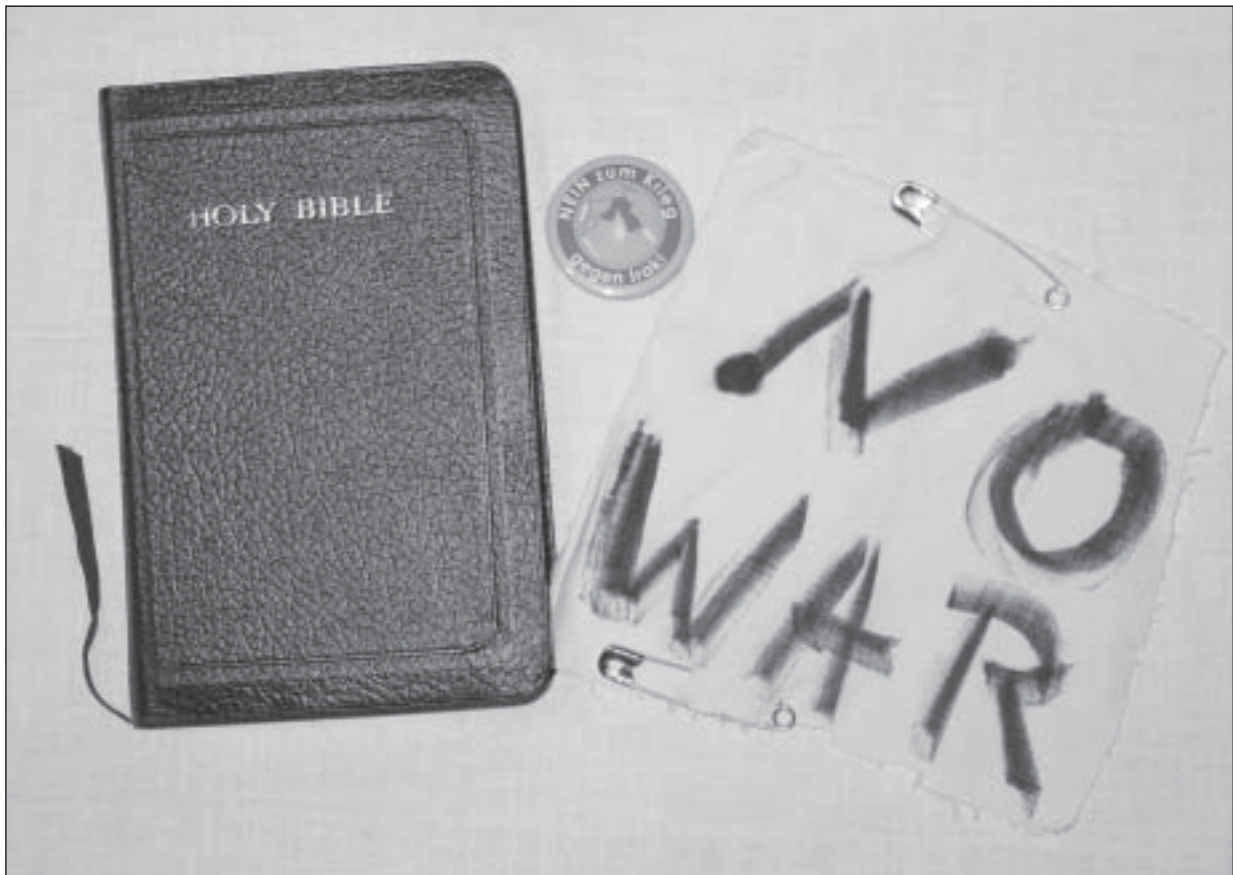


Foto: H.-J. Rausch

### No war - Anstecker, Holy Bible

Zu der Friedensdemonstration in Berlin am 15. Februar 2003 fuhr auch eine Werler Gruppe der Grünen. Um mich schon auf der Zugfahrt als Demonstrationsteilnehmer auszuweisen und zu zeigen, schrieb ich kurz vorher noch auf ein kleines Stück Stoff „NO WAR“ und heftete es an meine Jacke. Und so bin ich mit einer halben Million anderer Kriegsgegner von der Gedächtniskirche zum Kundgebungsort an der Siegessäule gelaufen. Die englische Bibel bringt die Verheißung Jesu in die Sprache von George Bush.

### Daniel 5,17

Da fing Daniel an und sprach vor dem König: Behalte deine Gaben und gib dein Geschenk einem andern; ich will dennoch die **Schrift** dem König lesen und kundtun, was sie bedeutet.

### Daniel 5,25

25 a So aber lautet die **Schrift**, die dort geschrieben steht: Mene mene tekel u-parsin.

mit den gefundenen Hintergrundinformationen. Dann wählen die Konfirmandinnen und Konfirmanden ihren Gegenstand und die dazugehörige Geschichte für die spätere Ausstellung aus. Mit Hilfe einer Bibelkonkordanz suchen sie nach Erzählungen oder Textstellen und wählen eine Textpassage aus, in der ein vergleichbarer Gegenstand erwähnt wird und die ihnen als Deutung ihrer dazugehörigen Lebensgeschichte als sinnvoll erscheint. Mit Hilfe von Lexika oder – wo möglich – durch eine Internetrecherche mit einem entsprechenden Suchbegriff versuchen sie weitere Kurzinformationen zu ihrem Gegenstand zu finden. In einem Treffen der Lerngruppe werden die ausgewählten Gegenstände mit den damit verbundenen Erzählungen und Deutungsvorschlägen vorgestellt und besprochen.

### 3. Planungsphase

Anschließend treffen die Beteiligten Absprachen für den weiteren inhaltlichen und formalen Verlauf des Projektes. Eine chronologische Reihenfolge der Maßnahmen bis zur Ausstellungseröffnung muss entwickelt und Rahmenbedingungen hierfür müssen geklärt werden. Vielleicht ergeben sich mögliche Themenschwerpunkte bei den zusammengetragenen Exponaten, oder verschiedene Aspekte eines gestellten Ausstellungsthemas durch die hierfür ausgewählten Exponate müssen wahrgenommen und für die Weiterarbeit bedacht werden. Vor allem in dieser Phase wird die organisatorische Hilfestellung durch die Unterrichtenden nötig sein. Zu den benannten Klärungen kommen dann Absprachen und Vereinbarungen darüber, wie weiter arbeitsteilig und/oder in Kooperationen die nötigen Vorbereitungen für die Ausstellung vorangebracht werden können.

### 4. Produktionsphase

In dieser Phase gilt es die gesammelten Informationen auszuwerten, weiter zu ver- und bearbeiten und entsprechend darzustellen. Ein wichtiger Einstieg für das spätere Aufstellen und arrangieren der Exponate ist zunächst ein dem Projektziel dienliches Wahrnehmen und Entdecken des

Kirchraumes. Dabei können die inzwischen bewährten Zugangswege kirchenpädagogischer Raumerschließungen gut genutzt werden<sup>11</sup>. Hier gilt es sowohl die religiös spannungsvollen Punkte als auch die funktionalen Leerstellen im religiösen Raum auffindig zu machen, um gerade hier neu inszenierte Räume zu eröffnen und dadurch vielleicht die mit diesen Orten verbundenen vergangenen und aktuellen Gehalte freizulegen oder herauszuheben. Für die gefundenen Orte wie für eine eventuell einheitliche Ausstellungsform mit Blick auf gerade diesen Kirchenraum muss dann entschieden werden, wie die einzelnen Arrangements der Exponate am besten zur Ausstellung kommen können. Dabei gilt es mit zu bedenken, in welchen Zusammenhängen später Besuchende die Exponate in diesem Kirchraum wahrnehmen sollen. Das könnte ein Gottesdienst sein, in dem oder nach dem ein Herumgehen und Entdecken angeregt wird. Das könnte auch eine über längere Zeit in der Kirche verbleibende Ausstellung sein, die von den den Kirchraum Aufsuchenden entdeckt werden könnte. Weiterhin ist zu überlegen, welche Form der Ausstellungseröffnung dem Thema bzw. den Themen entspricht. Vielleicht erstellt eine Arbeitsgruppe hierzu einen kleinen einführenden Ausstellungskatalog, in dem vom Entstehen und von gemachten Entdeckungen erzählt wird und der weitere Hinweise für Ausstellungsbesuchende bereit hält.

### 5. Abschlussphase

Mit der Abschlussphase sind nun all die schon erwähnten Formen der Ausstellungspräsentation – von der Jugendandacht und dem Gottesdienst bis hin zum Konzept der offenen Kirche – verbunden. Auch könnte eine Dokumentation der Ausstellung in einem für die Jugendlichen und andere Interessierte zusammengestellten Katalog als Ergebnissicherung das Projekt abrunden.

Für die beteiligten Lerngruppen sollte am Ende des Projektes auf jeden Fall eine Reflexionsphase einbezogen werden, wo für die gemachten eigenen Entdeckungen – eventuell in dem schon erwähnten Projekttagbuch

festgehalten und weitergeschrieben – auch Zeit für eine Rückschau über die weniger oder besser gelungenen Arbeitsphasen und Kooperationen bleibt. Diese Reflexion des Prozesses und des Erreichten bietet einen Lerngewinn sowohl für die Konfirmandinnen und Konfirmanden als auch für die, die als haupt- bzw. ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige dieses Projekt begleitet haben. Die Chancen eines solchen selbstgesteuerten Lernens wie die des Projektunterrichtes liegen eben neben der Idee und thematischen Ausrichtung des jeweiligen Projektes auch im Erlernen und Weiterentwickeln der vielfältigen Fähigkeiten, die zur Durchführung dieser komplexen Lernform nötig sind.

## Anmerkungen

1. Der Künstler Michael-Peter Schiltzky kann für eine Ausstellung BIBEL-ARBEIT in einer Kirchengemeinde gewonnen werden: Michael-Peter Schiltzky, An der Kirche 15, 37647 Vahlbruch, Tel.: 05535-91029, Schiltzky@t-online.de. Die in diesem Beitrag für den Konfirmandenunterricht beschriebenen Lernwege übergeben die Verantwortung der Ausstellungsentwicklung und -organisation weitgehend den Konfirmandinnen und Konfirmanden.
2. Umberto Eco, Im Namen der Rose, S.389
3. vgl. hierzu die grundsätzlichen Überlegungen und zahlreichen Vorschläge und Übungen für pädagogische Biographiearbeit und Selbsterfahrung in: Herbert Gudjons/Marianne Pieper/Birgit Wagner, Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte, Hamburg 1996
4. Bernhard Dressler/Thomas Klie/Lena Kuhl, Religiöse Zeichen ins Spiel bringen. Grundzüge einer Zeichendidaktik, in: Bernhard Dressler (Hg.), Religion zeigen. Zeichendidaktische Entwürfe, Loccum 2002, S.16f.
5. Peter Biehl, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen 1989, S.166
6. Thomas Klie, Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht, in: Loccumer Pelikan 4/03, S.175
7. Andreas Mertin, Die Kirche als Jurassic Park? Oder: Lässt sich religiöses Raumgefühl pädagogisch klonen?, in: Sigrith Glockzin-Bever/Horst Schwebel (Hg.), Kirchen – Raum – Pädagogik, Münster 2002, S.132
8. ebd. S.134
9. vgl. Carsten Mork, Allen alles lehren - Begehung als Konstruktion christlicher Religion im Konfirmandenunterricht, in: Bernhard Dressler/Thomas Klie/Carsten Mork, Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, Hannover 2001, S.296-316
10. vgl. Klaus Konrad, Selbstgesteuertes Lernen im Kontext persönlicher Selbstregulation, konstruktivistischer Lernumgebungen und situativer Randbedingungen, in: M.S.Wosnitza/P.Nenniger (Hg.), Selbstgesteuertes Lernen (Empirische Pädagogik, 15(2), Themenheft), Landau 2001
11. vgl. Christiane-B. Julius/Tessen v.Kameke/Thomas Klie/Anita Schürman-Menzel, Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxishilfe, Loccum 1999

Dietmar Peter

## Surftipps

### Glauben und Kaufen – Onlinematerialien zum Thema „Werbung und Religion“

Einen kritischen Blick auf die Botschaften der Werbung zu lenken, lohnt sich im Religionsunterricht in besonderer Weise. Das von den Werbemachern initiierte Spiel mit religiösen Zeichen und Texten ist ein guter Reflexionshintergrund, um der eigenen Tradition auf die Spur zu kommen. Allerdings ist es oft nicht einfach, das entsprechende Material zu sammeln. Das Angebot „glauben + kaufen“ ([www.glauben-und-kaufen.de](http://www.glauben-und-kaufen.de)) hilft aus dieser Verlegenheit. Neben Deutungs- und Erklärungsversuchen für das Phänomen religiöser Moti-



ve in der Werbung sind eine Vielzahl von Werbeanzeigen zu finden, die allesamt für den Einsatz auf den eigenen PC geladen werden können und dann zur Weiterverarbeitung für den Unterricht zur Verfügung stehen.

### Kigo-Tipps – Anregungen und Material für den Kindergottesdienst

Für alle, die an Anregungen für den Kindergottesdienst interessiert sind, enthält die Seite [www.kigo-tipps.de](http://www.kigo-tipps.de) eine Vielzahl an Ideen. Die Rubriken „Aktuelles“, „Jahreszeitliches“, „Themen“, „Werkstoffe“, „Anregungen“, „Nützliches“ und „Spiele“ erleichtern die Orientierung im Angebot. Zugeschnitten sind die Angebote auf die Arbeit mit Kindern vom Vorschulalter bis etwa zur dritten Klasse.

### Quantara.de – Ein Angebot zum Dialog mit der islamischen Welt

Das arabische Wort „qantara“ bedeutet Brücke. Mit dem gleichnamigen Angebot wollen die Bundeszentrale für poli-

tische Bildung, die Deutsche Welle, das Goethe-Institut, Inter Nationes e.V. und das Institut für Auslandsbeziehungen zum Dialog mit der islamischen Welt beitragen. Die Nutzerinnen und Nutzer finden ständig aktualisierte Berichte aus



Politik, Gesellschaft und Kultur sowie Termine und Projekte rund um den Islam. Eine Weblogseite führt zu aktuellen Fundsachen aus verschiedenen Online-Medien zum Thema. Ausgewählte Links ergänzen das Angebot. Das Projekt kann in deutscher, englischer und arabischer Sprache abgerufen werden und wird vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland gefördert.

### Das Wochenschauarchiv – Zeitgeschichte online

Lange Zeit war die Wochenschau die wichtigste Bildinformationsquelle der Bevölkerung. Die im Kino und im Fernsehen ausgestrahlten Beiträge der west- und ostdeutschen Wochenschauen wurden jetzt für das Internet aufgearbeitet. Das Archiv befindet sich zwar erst im Aufbau, enthält allerdings inzwischen mehr als 4300 Beiträge. Wochenschauen aus der Kaiserzeit und der Weimarer Republik stehen ebenso zur Verfügung wie Dokumentationen der Nürnberger Prozesse. Mittels einer Suchfunktion kann der Bestand nach Ort, Zeitraum, Thema, Personen und beliebigen Stichwörtern durchsucht werden. Zu jedem Beitrag stehen ein Storyboard sowie eine detaillierte Beschreibung zur Verfügung. Die Filme können ohne Anmeldung (etwas ruckelnd) mit einer Bandbreite von 56 kBit/s abgerufen werden. Nach ei-



ner Anmeldung stehen die Filme in einer Bandbreite von 250 kBit/s zur Verfügung. Ein Windows Media Player ist zur Ansicht erforderlich. Das Angebot kann unter der Adresse [www.wochenschau-archiv.de](http://www.wochenschau-archiv.de) aufgerufen werden.

### Materialien zum Luther-Film

Wir schreiben das Jahr 1505: Der junge Martin Luther gerät in ein grauenvolles Unwetter, ein Blitz verfehlt ihn nur knapp. Zu Tode geängstigt gibt er sein Studium der Rechte auf und wird Mönch im Augustiner-Kloster zu Erfurt ... Dass das Thema „Martin Luther“ spannend sein kann, zeigt nicht nur der im Herbst vergangenen Jahres angelaufene Film. Mit der Filmproduktion sind verschiedenste Materialien für die Schule herausgegeben worden, die unter der Adresse „<http://www.luther-der-film.de/html-version/schule.htm>“ abrufbar sind. Neben Hinweisen auf eine Unterrichtsbroschüre der Stiftung-Lesen für die Klassen 7 bis 13 finden sich die Biografien der Hauptpersonen, ein Gewinnspiel und ein Wissensquiz auf den Seiten.



Im Zusammenhang mit dem Thema lohnt sich auch der Besuch der Seiten der EKD. Hier wurde bereits 1996 das Quiz „Martin Luther – Stationen eines Lebens“ veröffentlicht. Inzwischen wurde dieses anlässlich des Films überarbeitet. Das Luther-Quiz eignet sich sowohl für die Freiarbeit als auch zur Zusammenfassung einer Unterrichtseinheit. Die Adresse lautet: [www.ekd.de/luther/quiz.html](http://www.ekd.de/luther/quiz.html).

### Internetspiel „Bibel-Expedition“ – Per Zeitmaschine zum Alten Testament

Eine Lutherbibel zur Hand und ein paar Freunde als Unterstützung: Besser kann man nicht gewappnet sein für das neue Internetspiel „Bibel-Expedition“ der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Im Spiel sucht ein etwas zerstreuter Professor im Safarilook mit Tropenhelm und sandfarbener Kluft Assistentinnen und Assistenten für seine nächste Expedition. Um ihn begleiten zu dürfen, müssen die Spieler verschiedene Aufgaben lösen. Per Zeitmaschine gelangt der Mitspielende mitten in eine

Szene aus dem Alten Testament. Stimmengewirr ist zu hören, ein Menschenpulk zu sehen. Moses steht vor seinem Volk und spricht mit ihnen über die zehn Gebote. Es gibt Verwirrung darüber, welche Aussagen auf die Gebotstafeln



gehören. Die Probe aufs Exempel wird gemacht: Wie heißen doch gleich die 10 Gebote? „Ein Licht aufgehen“: Ist dies ein biblisches Sprichwort oder entstammt es dem weltlichen Volksmund? Die Spieler können ihre religiöse Allgemeinbildung testen oder unter Beweis stellen. Unter der Adresse „[www.bibel-expedition.de](http://www.bibel-expedition.de)“ ist das Angebot erreichbar.

Quelle: EKD-Newsletter

### Shoa(h). de – Zwei Internetportale zum Thema ‘Holocaust’ und ‘Shoa’

Eine umfangreichste Sammlung zum Thema Holocaust und seinen Nachwirkungen bis in die Gegenwart wurde vom Arbeitskreis „shoa.de“ erstellt und für das Internet aufgearbeitet. Ziel des als Bürgerinitiative organisierten Arbeitskreises ist die Schaffung eines Lernangebotes, das auf dem Hintergrund der Erfahrungen von Holocaust und Zweitem Weltkrieg einen Beitrag dazu leisten will, „kommende Generationen vor Unheil zu bewahren“. Dazu wurden verschiedenste Dokumente gesichtet, alphabetisch geordnet und zum Abruf bereitgestellt. Hinzu kommen ein Personenregister, eine umfangreiche Quellen- und Linksammlung sowie eine Zusammenstellung von Filmen, die vom Deutschen Historischen Museum als Real-Video-Dateien zur Verfügung gestellt wurden. Aktuelle Artikel, Literatur- und Filmtipps und verschiedene geschützte Foren runden das informative Angebot ab.

Über einen Link lassen sich die Seiten „[shoah.de](http://shoah.de)“ aufrufen. Die Internetpräsenz wird verantwortet von der „Aktion Kinder des Holocaust“, einem internationalen Zusammen-



schluss von Nachkommen und Überlebenden der nationalsozialistischen Judenverfolgung sowie deren Angehörigen und Freunden. Vielfältigste Text-, Audio- und Videoinformationen sind über das Portal zugänglich, wobei eine Linksammlung zu über 800 Artikeln und Aufsätzen zum Thema führt. Eine Suchfunktion erleichtert hier den Überblick.

# Kriterien zur Benutzung des Internets in Schülerarbeiten (Mappen, Referaten, Hausarbeiten etc.)

Durch die zunehmende Verfügbarkeit des Internets bedienen sich Schülerinnen und Schüler zunehmend des Mediums, um Materialien und Informationen für den Unterricht zu recherchieren. Dieses führt oft dazu, dass

eine Vielzahl nebeneinander stehender Dokumente ausgedruckt und abgeheftet werden. Die Entwicklung von Kriterien zum angemessenen Umgang mit entsprechenden Materialien ist daher unerlässlich. Die Gesamtkonfe-

renz der Realschule Pewsum hat nachstehenden Kriterienkatalog beschlossen, der eine gute Gesprächsgrundlage für ähnliche Vorhaben an anderen Schulen liefert.

Realschule Pewsum  
Gesamtkonferenz

Das Internet bietet eine Vielzahl von Information und Texten, derer sich die SchülerInnen für Referate und Mappen bedienen können. Manche Schüler halten jedoch alles, was sie dem Internet entnehmen, für frei nutzbar.

Deshalb hat die Gesamtkonferenz eine Übersicht verabschiedet, aus der hervorgeht, wie Quellen aus dem Internet angemessen ( + ) oder unangemessen ( - ) benutzt werden.

## Bewertung bei Nutzung des Internets und anderer Quellen (Schulbücher, Lexika, etc.) in Schülerarbeiten (Mappen, Referate, Hausarbeiten, etc.)

	Positiv +	Negativ -
<b>Inhaltliche Richtigkeit</b>	korrekte Darlegung, inhaltlicher Zusammenhang erkennbar	sachliche Fehler, Ansammlung von Einzelheiten ohne Zusammenhang
<b>Kreativität</b>	interessante Sachinformation, eigenständige Darlegung, evtl. persönliche Deutungen und Erklärungen	langweilige Details, Abgeschriebenes und Herauskopiertes dominiert
<b>Form</b>	angemessene Sprache und gute Verständlichkeit für Jugendliche der Altersgruppe, wörtliche Übernahme ist als Zitat gekennzeichnet, Quellenangaben sind vorhanden	geringe Verständlichkeit, nicht angemessene Sprache
<b>Fleiß</b>	aufwändig, für Alters- und Klassenstufe außergewöhnlich und gut recherchiert	wenig aufwändig, für Alters- und Klassenstufe eher unterdurchschnittliche Informationssuche

# Buch- und Materialbesprechungen

## Christine Lehmann: *Heranwachsende fragen neu nach Gott.*

Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Theologie, Neukirchner Verlag, Neukirchen-Vluyn 2002, Euro 29,90

Trotz vordergründig wahrnehmbarer Säkularisierungstendenzen ist die Gottesfrage nach wie vor virulent. Christine Lehmann, die als Religionspädagogin an der Universität Hannover lehrt, geht in der vorliegenden Untersuchung davon aus, zunächst Forschungsergebnisse über Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen aufzuarbeiten. In einem weiteren Schritt setzt sie diese Ergebnisse zu Beiträgen aus der feministisch-theologischen Diskussion in Beziehung. Ihr Anliegen ist es dabei, mit den Einsichten feministisch-theologischer Forschung Kindern und Jugendlichen neue Wahrnehmungshorizonte für ein vertieftes Nachdenken über Gott zu eröffnen (S. 22).

Unter dieser interessanten und wichtigen Fragestellung ist das Buch in folgende Abschnitte gegliedert:

Teil I: Wie heute von Gott sprechen? – Einleitende Überlegungen.

Teil II: Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen, von jungen Männern und Frauen als Herausforderung für die Behandlung der Gottesfrage im Unterricht

Teil III: Gespräch mit feministisch-theologischer Forschung auf der Grundlage religionspädagogischer Fokusse

Teil IV: Religionspädagogik im Dialog mit feministischer Theologie – ein Ausblick.

In **Teil I** geht die Autorin von Fragestellungen und Erkenntnissen der befreiungstheologisch-feministischen Hauptströmung in der Forschung aus und beschreibt in diesem Zusammenhang die Verfahren von Elisabeth Schüssler-Fiorenza, Rosemary Radford Ruether, Elisabeth Moltmann-Wendel, Letty M. Russell und Phyllis Trible. In einer differenzierten Zusammenschau dieser Ansätze entwickelt sie ihr eigenes Konzept, um zu erproben, wie ertragreich ein Anknüpfen an diese Ansätze ist (S. 34f.).

**Teil II** gibt einen guten Überblick über die vorliegenden Untersuchungen zu Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen. Nach einer kurzen Darstellung der in den 1980er Jahren entstandenen Arbeiten werden die in den 1990er Jahren durchgeführten Untersuchungen beschrieben, und zwar im Blick auf ihre Entwicklung, ihre Zielsetzungen, Fragestellungen und methodischen Verfahren. Der Ansatz, die Durchführung der jeweiligen Untersuchung kann ebenso wie die Interpretation der jeweils erhobenen empirischen Ergebnisse hier natürlich nicht im Einzelnen erörtert werden. Die Autorin ist jedenfalls in-

teressiert, die Aussagen der Kinder und Jugendlichen möglichst genau wahrzunehmen. Unter den vielen Beispielen ist eine in der Veröffentlichung von Faust-Siehl/Krupka/Schweitzer dokumentierte Stunde im katholischen Religionsunterricht der 10. Klasse eines Gymnasiums besonders eindrucksvoll. In dieser Stunde kommt in den einzelnen Beiträgen die ganze Bandbreite von gegenwärtig relevanten Fragen und Einstellungen zur Sprache (S. 82-86).

In der Zusammenschau und Diskussion der Ergebnisse wird eine Reihe von interessanten Aspekten deutlich, so z. B. die Beobachtung, dass Jugendliche „bei einer Abgrenzung von überkommenen Vorstellungen ihres Kinder Glaubens nicht stehen bleiben, sondern sich bemühen, zu individuell vorstellbaren und vertretbaren Aussagen über das Wesen und das Wirken Gottes in der Welt zu kommen“ (S. 158). Glaubenskritische Anfragen und Vorstellungen finden sich bei jungen Frauen wie bei jungen Männern, zum Teil allerdings mit unterschiedlichen Akzenten. Diese kritischen Fragen beziehen sich vor allem auf die Themenbereiche „Existenz Gottes“, „Bedeutung Jesu“ und „Tod“ (S. 158f.). In den 1980er Jahren hatte Karl-Ernst Nipkow als mögliche „Einbruchstellen des Glaubens“ die Sinnfrage, die Projektionsthese (Gott ist ein Gedanke des Menschen), die Theodizeefrage und die Frage nach der Kirche benannt. Diese Vorstellungen und Anfragen lassen sich in den Jahren 1990-2000 wiederfinden; sie sind allerdings im Blick auf ihre Bedeutung und ihre inhaltliche Ausprägung neu einzuschätzen (S. 161). Das gilt vor allem für die Theodizeefrage.

In den Beiträgen der vorliegenden Untersuchungen wird das Leid nicht angeführt, um die Existenz Gottes in Frage zu stellen. Christine Lehmann interpretiert diese Beobachtung: „Insbesondere scheinen sich Bedeutung und gedanklichen Strukturen der Auseinandersetzung mit der Theodizeefrage gegenüber den 1980er Jahren gewandelt zu haben“ (S. 162). Allerdings wird gerade von jungen Männern die Existenz des Bösen in starkem Maße wahrgenommen. Das Böse wird als Macht angesehen, die eine Herausforderung für den Menschen und auch für Gott darstellt (S. 162, 173f.).

In **Teil III** geht es darum, die in den Wahrnehmungen erhobenen Einstellungen und Anfragen der Schülerinnen und Schüler mit weiterführenden Impulsen aus der feministisch-theologischen Forschung ins Gespräch zu bringen. Dazu legt die Autorin einen Überblick über die feministisch-theologische Forschung zur Gottesfrage vor (S. 181-193). Sie setzt sich dabei ausgesprochen kritisch mit früheren Phasen und bestimmten Richtungen feministischer Theologie auseinander.

So konstatiert sie für die 1980er Jahre „eine verhältnismäßig unreflektierte Verwendung sogenannter geschlechtsspezifischer Eigenschaften wie ‚weiblich‘ oder ‚mütterlich‘“.

Dabei zeige sich, „dass auch feministische Theologie nicht davor gefeit ist, Gottesbilder als Projektionen ‚weiblicher‘ Wunschvorstellungen zu entwerfen“ (S. 184). Es reicht eben nicht, wie Elisabeth Moltmann-Wendel formuliert, sich hauptsächlich mit der Dekonstruktion der „patriarchalen Eierschalen“ zu befassen (S. 280). Darüber führt Christine Lehmann mit ihrer kritischen Auseinandersetzung deutlich hinaus. Sie nimmt neue Ansätze in der feministischen Theologie wahr und bringt sie in das Gespräch mit der Religionspädagogik ein.

Die in den Untersuchungen ermittelten Aussagen werden in der religionspädagogischen Reflexion zu fünf Themen konzentriert:

„Beziehung Gott – Mensch“

„Wesen Gottes“

„Schöpfung und Wirken Gottes in der Welt“

„Bedeutung Jesu“

„Wesen des Menschen“.

Einige Aspekte aus diesem facettenreichen Kapitel seien kurz herausgegriffen. Zu dem Thema „*Beziehung zwischen Gott und Mensch*“ erscheinen die von Dorothee Sölle gewählten Metaphern „Gegenseitigkeit“, „Aufgenommen-Werden“, „Verbunden-Sein“ für die didaktische Auseinandersetzung bedeutsam (S. 207). Die Vorstellung, „dass Gott alles in allem und dennoch anders ist ... kann für Spuren Gottes in der Welt sensibilisieren“ (S. 208). Dazu bleibt allerdings anzumerken, dass bereits Luther nachdrücklich betont hat, wie Gottes Immanenz (= sein Eingehen in die Welt) und seine Transzendenz (= seine Weltüberlegenheit) untrennbar zusammengehören, eine Einsicht, die in der Tradition allerdings oft nicht beachtet worden ist. – Zu dem Thema „*Wesen Gottes*“ ist festzustellen, dass sich die Gottesfrage nicht in der Auseinandersetzung über männliche und weibliche Gottesbilder erschöpfen kann (S. 220). Feministisch-theologische Einsichten können Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, traditionelle Gottesvorstellungen hinter sich zu lassen und im Sinne der Bibel „Beziehung“, „Erbarmen“, „Gerechtigkeit“ bzw. „Solidarität“ als zentrale Wesensmerkmale Gottes zu verstehen (S. 222).

Bei dem Thema „*Schöpfung und Wirken Gottes in der Welt*“ können schöpfungstheologische Einsichten feministischer Theologie Schülerinnen und Schülern deutlich machen, „dass es um mehr als um die Bejahung oder Verneinung der Existenz eines höheren Wesens geht. Sie können deren Fragen auf eine tiefergehende Ebene der Auseinandersetzung orientieren“ – im Blick auf „die Stellung des Menschen in der Welt, seine Beziehung zu seinen Mitgeschöpfen und über den letzten Grund des Seins“ (S. 240).

Bei dem Thema der „*Bedeutung Jesu*“ haben die Untersuchungen bei den Schülerinnen und Schülern eine offene Suche und auch mögliche Einbruchstellen des Glaubens festgestellt. Die feministisch-christologische Forschung bietet angesichts dessen eine Fülle von Meta-



phern an, die es ermöglichen, neue befreiende Begegnungen mit der biblischen Überlieferung anzubahnen (S. 272).

Im Zusammenhang der Frage nach dem „*Wesen des Menschen*“ stehen bei den Schülerinnen und Schülern das Problem des Bösen und die Erfahrung von der Begrenztheit des Lebens im Mittelpunkt. Wichtig ist angesichts dessen die Einsicht, dass es gerade aus feministisch-theologischer Perspektive unverzichtbar sei, „der Sünde und der Schuld ins Auge zu sehen und durch das Versagen und Misslingen hindurch den Ruf ... zu einer neuen Qualität des Lebens (Haltes) zu hören“ (S. 277/ vgl. S. 251).

Im Blick auf die beiden letzten Themen stellt sich nach meiner Einschätzung allerdings eine Frage. Zur Bedeutung Jesu referiert die Autorin ausführlich (S. 246-253) das Buch von Sölle/Schottroff (Jesus von Nazareth). Auferstehung versteht sie „vor allem als einen auf das Diesseits bezogenen, lebenslangen Prozess“ (S. 252). In ihrem Resümee formuliert sie: Die feministisch-theologische Diskussion orientiere „auf die radikale Liebe zum Leben, ohne die Hoffnung auf die verwandelnde Kraft Gottes nach dem physischen Tod vollständig auszublenden“ (S. 288f.).

Es erscheint mir fraglich, ob diese Aussage den Einstellungen Jugendlicher (S. 175f.) und der darin enthaltenen Frage nach der Hoffnung über die Grenze des irdischen Lebens hinaus eine weiterführende Perspektive zu geben vermag. Die dazu von Elisabeth Moltmann-Wendel und von anderen vorgetragenen Einsichten (S. 280f.) sollten auch religionspädagogisch stärker aufgenommen werden.

Damit verbinde ich eine Anregung im Blick auf das Reden von Gott. Die Autorin referiert Carter Heywards trinitarische Rede von Gott (S. 268). Bereits zuvor hatte sie darauf hingewiesen, dass Schüngel-Straumann die Pflingstsymbolik, das Wirken des Heiligen Geistes (ruach), als einen wichtigen Ansatz darstellt, aus dem sich eine neue Gottesvorstellung gewinnen lässt. Dies sollte theologisch und religionspädagogisch konsequent zur Geltung kommen. Dann ist die Trinität nicht „einer der schwierigsten Glaubenssätze christlicher Theologie“ (S. 272), der aus nachvollziehbaren Gründen im Religionsunterricht oft in den Hintergrund tritt. Der Ansatz beim gegenwärtigen Wirken des göttlichen Geistes ermöglicht vielmehr eine kritische Auseinandersetzung mit „metaphysischen“ und „patriarchalen“ Gottesvorstellungen und erschließt Perspektiven für ein gegenwarts- und erfahrungsbezogenes Reden von Gott.

**Teil IV** eröffnet einen Ausblick: Religionspädagogik im Dialog mit feministischer Theologie. Dazu werden in diesem Kapitel zwölf beachtenswerte Gesichtspunkte formuliert (S. 304) und zusammenfassend Elemente einer erfahrungsbezogenen Aneignung und Vermittlung dargestellt (S. 306-208). Insgesamt bietet das Buch einen instruktiven Überblick über neuere Untersuchungen zu Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen, deren Ergebnisse nicht nur zusammengefasst, sondern religionspädagogisch reflektiert werden. Diese Ergebnisse bringt die Autorin mit einem Konzept feministischer Theologie in Verbindung, das sich der Hermeneutik reflektierter Identifi-

kation mit der biblischen Überlieferung verpflichtet weiß und sich von einer „Hermeneutik des Verdachts“ und einer „Hermeneutik der Distanzierung“ (S. 184) in deutlicher Weise abhebt. Zugleich wird damit ein wichtiger Beitrag für das Gespräch zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik geleistet, eine unverzichtbare Aufgabe, die nicht nur in der Lehre an der Hochschule, sondern auch in der Praxis des Religionsunterrichts wahrzunehmen ist.

*Gerald Kruhöffer*

**Manfred L. Pirner: Fernsehmythen und religiöse Bildung.** Grundlegung einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung. Frankfurt am Main 2001, Euro 20,40

Der Ludwigsburger Religionspädagoge Manfred Pirner geht in seiner äußerst fundierten Habilitationsschrift der Frage nach, wie sich „religiöse Mediensozialisation“ (16) in der postmodernen Gesellschaft vollzieht, und stellt dabei gleich zu Beginn fest, dass Fernsehmythen – die er in seiner Arbeit näher betrachten möchte – nur in einem multiperspektivischen Zugriff erforscht werden können. Virtuelle Lebenswelten, aus denen Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Erfahrungen beziehen, sind eine Herausforderung für die Religionspädagogik (56). Daher ist deren Gegenstand zu erweitern auf den Bereich der Öffentlichkeit und des nicht-intentionalen Lernens. Dabei kann es zu vier Überschneidungen zwischen Medien- und Religionspädagogik kommen, die Pirner wie folgt expliziert: Zum einen kann explizite Religion in den Medien zur Sprache kommen, zum anderen wird z. B. durch Angebote der Sinn- und Moralerorientierung implizite Religion thematisiert. Auch im Bereich von Grundfragen der Anthropologie und Kosmologie (Liebe, Leid, Tod etc.) oder strukturell und funktional gemeinsamen Fragestellungen treten Kongruenzen zwischen medienpädagogischer und religionspädagogischer Arbeit auf. Das Fernsehen, das Pirner in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen stellt, ist dabei eine integrative Vermittlungsinstanz (115) zwischen Individuum und Gesellschaft. Das Problem der Postmoderne, wie das Verhältnis zwischen Pluralismus und Einheit aussehen könnte, ist durch das Fernsehen in spezieller Weise gelöst (119).

Pirner beschreibt abschließend eine „Theologie des Fernsehens“ zum einen als „Theologie des Mythos“ (252ff.) oder auch als „Theologie der Unterhaltung“ (284ff.) und plädiert für eine medienerfahrungsorientierte Religionspädagogik, die die Gemeinsamkeiten von medien- und religionspädagogischer Arbeit nicht negiert, sondern sie konkret aufgreift und anspricht. Das Buch von Pirner ist sehr interessant und flüssig zu lesen und macht Lust, die theoretischen Implikationen einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik in die Praxis umzusetzen.

*Martin Schreiner*

**Heike Lindner: Musik im Religionsunterricht.** Mit didaktischen Entfaltungen und Beispielen für die Schulpraxis (Symbol – Mythos – Medien Bd. 9), LIT Verlag Münster 2003, Euro 19,90

Für Lesende, die Freude an fachübergreifenden und fächerverbindenden Fragestellungen haben und die bereit sind, neue Zusammenhänge zwischen Religion und Musik zu entdecken, ist die modulartig aufgebaute Heidelberger Dissertation von Heike Lindner gedacht. Im Unterschied zu Obenausers Buch thematisiert sie ausführlich und mit praktischen Beispielen die „klassische“ Konzertsituation. Im ersten Kapitel untersucht die Autorin fundiert den Bildungsauftrag von Schule heute hinsichtlich fachübergreifenden und fächerübergreifenden Lernens (24-81). Sodann beschreibt sie Musik als „ästhetische Brücke“ zwischen Alltagserfahrung und Religionsunterricht (82-153). Im dritten Abschnitt gibt sie anhand dreier Themenbereiche umfassende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Einblicke in Praxisbeispiele: Unter Rückgriff auf die genetisch-dramaturgische Didaktik Martin Wagenscheins werden Konkretionen angeboten zu „Musik auf der Suche nach Gott“ (156-174), „Schöpfungsordnungen in der Musik“ (174-203) und „Tod und Erlösung in der Musik“ (203-235). Das Buch enthält mannigfaltige Impulse, mittels Musik „hörende Herzen“ (1 Kön 3,9) zu erschließen.

*Martin Schreiner*

**Gerhard Jüngst/Ilka Kirchhoff/Manfred Tiemann: Es ging ein Engel durch den Raum.** Engelsbotschaften verstehen in Schule und Gemeinde, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2003, Euro 23,90

Die Reihe TLL Thema (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer - Thema) ist im Jahr 2003 neu und gleich mit drei Bänden auf den Markt gekommen. Neben dem hier vorgestellten handelt es sich um:

- Wolfgang Fenske: Ein Mensch hatte zwei Söhne. Das Gleichnis vom verlorenen Sohn in Schule und Gemeinde.
- Ruth B. Bottigheimer: Eva biss mit Frevel an. Rezeptionskritisches Arbeiten mit Kinderbibeln in Schule und Gemeinde.

Die Reihe setzt Schwerpunkte bei relevanten Themen und will – nach eigenen Angaben – innovative und praxiserprobte Unterrichtsangelegenheiten, -ideen und -modelle einschließlich Kopiervorlagen bieten.

Das Thema „Engel“ ist in den letzten Jahren mehr und mehr in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit geraten, seine Relevanz sowohl im Unterricht der Schule als auch in Jugend- und Gemeindearbeit ist daher unumstritten. Drei Autor/inn/en werden für das vorgestellte Buch genannt, und sie sind jeweils für einen Aspekt und damit für ein Kapitel verantwortlich:

Gerhard Jüngst: I. Von den Engeln – Eine biblische Spurensuche  
 Ilka Kirchoff: II. Mit den Engeln – Unterrichtsvorschläge  
 Manfred Tiemann: III. Engel im Film – Aus religionspädagogischer Perspektive  
 Im ersten Kapitel wird eine sorgfältig ausgearbeitete theologische Grundlage gelegt, die sich an biblischen Texten orientiert. Überraschend viele Gesichtspunkte kommen zur Sprache, wenn die „biblische Wirklichkeit der Engel“ beleuchtet wird, immer unter Angabe der Textstellen und sachgemäß dargestellt. Die Vielfalt und Vollständigkeit in der Bearbeitung des Themas kann hier nur angedeutet werden. „Der Name der Engel“ ist die Überschrift zu einem Abschnitt, in dem es um ihre Aufgabe als Boten, als Streiter für Gott und als Beistand für den Menschen geht. Die Stellung der Engel im Gegenüber von Gott wird ebenso geklärt wie ihre Erscheinungsformen in Bibel und Kunstgeschichte. Die „Schar der Engel“ weist auf Hierarchien hin, die sich im Laufe der Zeit herausgebildet haben, auch auf die sog. Erzengel und ihre Bedeutung. „Die Engel der Jesusgeschichte“ insbesondere im Weihnachts- und Osterfestkreis bilden einen zweiten Schwerpunkt. „Engel in der Nähe“ meinen weniger die im Volksmund übliche Rede vom Schutzengel, sondern „Engel als Reisebegleiter“, „als unverfügbare Fürsorge Gottes“, der „Engel in und nach dem Tod“ und „als Befreier“, als „die Sorge Gottes um den Menschen“. Im Gegenüber dazu gibt es die „Engel aus der Ferne“. Die Distanz, die in den Paulusbriefen den Engeln gegenüber zum Ausdruck kommt, wird hier durch zeitgeschichtliche Entwicklungen erklärt. Sie führen auch zu einer veränderten Darstellungsweise in der Johannesoffenbarung, die sich in der heutigen liturgischen Sprache noch wiederfindet. Die Bedeutung der Engel in den unterschiedlichen Facetten des Judentums und im Islam ist Gegenstand der Betrachtungen im Abschnitt über die „Engel in der Nachbarschaft“. Die Bitte aus Luthers Morgen- und Abendsegen, aber auch das Ave Maria werden in einem eigenen Abschnitt „Dein heiliger Engel sei mit mir ...“ unter Abgrenzung von Werbe- und Konsumengeln, vom „bösen Feind“ und vom menschlichen Engel als Angebot vorgestellt, „eine Verbindung von bloßem Wissen hin zu einer wachsenden Gewissheit von den Engeln (zu) erfahren“.  
 Die im zweiten Kapitel eingebrachten Unterrichtsideen nehmen jeweils einzelne der vorher genannten Gesichtspunkte wieder auf und konkretisieren sie überwiegend für den Unterricht in der Sekundarstufe. Jede Idee zeigt die eigene, unverwechselbare Handschrift der Verfasserin, des Verfassers, daher verwundert es, dass deren Namen lediglich in einem Vorwort und nicht am Text selbst genannt sind. Der Unterrichtsvorschlag über die „Schutzengel“ orientiert sich weitgehend am Buch Tobit und versucht das didaktische Prinzip zu verdeutlichen, „nicht an Engel zu glauben, sondern sie als eine Antwort auf die Frage: ‚Wie ist Gott?‘ zu verstehen.“ (S. 41f.) Das Angebot „Engel im Jahreskreis“ knüpft an die lukanische Weihnachtsgeschichte und die Ostergeschichte von Matthäus an. Eine

Neuinterpretation von Bildern soll helfen, Klischees zu überwinden. Das Stichwort „Todesengel“ wird von der Verfasserin selbst als plakativ bezeichnet, deshalb ergänzt sie „Todesengel – Von der Dunkelheit zum Licht“ und macht damit deutlich, dass es um die Engel geht, die dem Menschen auf der Schwelle vom Leben zum Tod begegnen und ihn auch angesichts des Todes begleiten. Meditative Elemente – Bilder und Texte – werden für den Unterricht in Klasse 4 bis 8 angeboten. „Gottes Boten bei Abraham“ nimmt die Situationen der Überlieferung in den Blick, in denen Abraham gerade nicht als der große und starke Patriarch erscheint, sondern den Beistand der Engel braucht. Folgerichtig schließt sich ein Unterrichtsangebot zum Thema „Engel im Islam“ an, das sich nach Angaben der Verfasserin auch an christliche Schülerinnen und Schüler richtet, die im Umgang mit ihren muslimischen Mitschülerinnen und Mitschülern Kenntnisse und Verständnishilfen brauchen. Eine Unterrichtsidee für die Klassen 7-10, für BBS und Konfirmandenunterricht nimmt die Geschichte des Bileam in den Blick: „Engel erkennen: Der blinde Seher Bileam“. Dem Verfasser geht es vor allem darum, Engel als „Wahrnehmungsphänomene“ zu behandeln. Daher gehe es vor allem darum, den erzählerischen Kontext, also den Verstehenshintergrund für die Botschaft mit zu kennen.  
 Gerade in der Sekundarstufe kommt das Thema „Engel“ selbstverständlich nicht am Film vorbei. Manfred Tiemann stellt daher im dritten Kapitel auf ca. 40 Seiten des Buches Filme und ihre Einsatzmöglichkeiten vor. Er zeigt mögliche Lernziele auf, Grundsätze zur Analyse und Interpretationsmethoden. Auch hier wird ganz konkret Unterricht in den Blick genommen, bis hin zum Angebot von Arbeitsblättern.  
 Die Vorschläge und Unterrichtsideen im zweiten und dritten Kapitel spiegeln die Vollständigkeit der grundsätzlichen Überlegungen des ersten Kapitels nahezu wieder. Die klare Gliederung des gesamten Buches hilft der Leserin, dem Leser, genau das zu finden, was sie bzw. er sucht. Hervorzuheben ist darüber hinaus, dass die für den Unterricht vorgeschlagenen Bilder im Internet abrufbar und so in guter Qualität einsetzbar sind. Eine Vielfalt in den Themen und in den Methoden der Erschließung macht das Buch für jede Sekundarstufenlehrerin und jeden -lehrer zu einer wirklichen Fundgrube zum Thema „Engel“.

Lena Kuhl

**Gottfried Merzyn: Stimmen zur Lehrerbildung.** Ein Überblick über die Diskussion, 2002, 177 S. Schneiderverlag Hohengehren, Euro 18,00

Wie wohltuend, in Zeiten bildungspolitischen Aktionismus' besonnene Stimmen zur Lehrer/-innenbildung zu hören! Solch eine Stimme ist die von Gottfried Merzyn, der eine fundierte Auseinandersetzung mit der gymnasia-

len Lehrer/-innenbildung vorgelegt hat. Merzyn greift nicht nur auf historische Dokumente von Expertenkommissionen sowie von wissenschaftlichen und bildungspolitischen Verbänden aus dem 20. Jahrhundert zurück, sondern zieht auch Befragungen und Stellungnahmen von Lehrerinnen und Lehrern, Fachleitern, Lehramtsstudierenden und Referendaren/Referendarinnen heran, um die Diskussion über die „überfällige Reform der Lehrerbildung“ (150) voranzubringen. Er stellt fest, dass die alte Kritik bis in die Gegenwart fortduert und das Ausbildungssystem sich „resistent gegen die einmütigen Änderungswünsche“ zeigt (144). Merzyn identifiziert neun Problembereiche, die seit Jahrzehnten nicht zufriedenstellend gelöst seien:

- den fachwissenschaftlichen Teil des gymnasialen Lehramtsstudiums, der zu stark auf Spezialwissen orientiere, allgemeine Grundzüge der Wissenschaften sowie Überblickswissen vernachlässige und zu wenig auf vertiefte Reflexion und Diskussion ausgerichtet sei (73ff),
- den erziehungswissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums, der zu wenig strukturiert, vom Lehrangebot eher beliebig und in seinen Vermittlungsformen aus lernpsychologischer Sicht eher kontraproduktiv sei (84ff),
- die Randstellung der Fachdidaktiken, die sich in Forschungsdefiziten, mangelnder Nachwuchsförderung und dünnen Lehrangeboten bemerkbar mache (94ff),
- das niedere Ansehen der Lehrer/-innenbildung in der „Ansehenshierarchie der Disziplinen“ (147), das zu einer Benachteiligung von Lehramtsstudierenden gegenüber anderen Studierenden führe und begabte Studierende vergraule (105ff),
- die geringe Bereitschaft der Universität zu einem Praxisbezug des Lehramtsstudiums, die eine individuelle Prüfung der Berufseignung sowie den Aufbau von Berufsmotivation und -identifikation erschwere (111ff),
- die Geringschätzung schulpraktischer Studien, die sich seitens der Universität in dürftiger Vorbereitung und Begleitung der Studierenden sowie in einer häufig fehlenden Nachbereitung zeige (117ff),
- die fehlende „Mitte“ des Lehramtsstudiums, das aus einer Aneinanderreihung von wissenschaftlichen Disziplinen bestehe und den Studierenden die Aufgabe abverlange, „aus sehr heterogenen Lehrangeboten ein inhaltliches Ganzes“ zu machen (122ff),
- die Ausbildung während des Referendariats, die in fachlicher, methodischer und personeller Hinsicht dem Anspruch nach einer theoriegeleiteten und qualifizierten Begleitung der Referendare/Referendarinnen nicht gerecht werde (129ff),
- eine fehlende Zusammenarbeit der an der Lehrerbildung Beteiligten (137ff).

Was schlägt der Autor angesichts dieser komplexen Problemlage für die Zukunft vor? Er spricht sich deutlich gegen die verbreitete Expertenempfehlung aus, Zentren für Lehrerbildung als „Patentrezept“ zur Lösung der anstehenden Probleme einzurichten (150). Seine Ablehnung begründet er damit, dass be-

stehende Zentren bislang keine erfolgreiche Zusammenführung der verschiedenen Disziplinen vorweisen könnten (150f) und mit vielen ungelösten Problemen zu kämpfen hätten (153). Stattdessen plädiert Merzyn dafür, schrittweise vorzugehen und Teilprobleme von dem „großen Berg der Schwierigkeiten“ abzutragen (152). Die Lösung der Teilprobleme erwartet der Autor von „Reformwilligen in vielen Bundesländern und Hochschulen“ (152), die durch „ausreichende Anreize“ zu motivieren seien (154) und – lässt es bei diesem Vorschlag bewenden. Hier fragt sich nun allerdings doch, ob ein Appell an „die Reformwilligen“ erfolgversprechender ist als die Schaffung von Organisationsstrukturen, mittels derer Aufgaben wie die Einbindung der Perspektive der Schule und des künftigen Berufs in das fachwissenschaftliche Themenangebot oder eine vertrauensvolle Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Mentoren während der Betreuung der Schulpraktika (152) gelöst werden können.

Zwei weitere Anmerkungen seien erlaubt:

Wäre es nicht sinnvoller, von Lehrerbildung statt von Lehrerausbildung zu sprechen, zumal die Ausführungen des Autors vermuten lassen, dass er der Sache nach für Lehrerbildung plädiert? Und: die geeignete Leserin fühlt sich eben doch nicht mitgemeint, wenn immer nur von Studenten, Lehrern, Seminarleitern und Wissenschaftlern die Rede ist...

Bleibt zu wünschen, dass diese Studie von denjenigen, die an der Lehrer/-innenbildung beteiligt sind – Wissenschaftler/-innen, Seminarleiter/-innen, Politiker/-innen, Mentoren/Mentoren, Studierende, Referendare/Referendarinnen – wahrgenommen und diskutiert wird. Bleibt weiterhin zu wünschen, dass die benannten Teilprobleme endlich angegangen werden. Dieses Buch liefert die notwendigen Informationen, um bildungspolitische Entscheidungen verantwortungsvoll und auf der Basis einer sorgfältigen Wahrnehmung und Abwägung historischer Entwicklungen zu fällen.

*Christine Lehmann*

## ***Fernstudiengang Evangelische Theologie an der Universität Hildesheim***

Im April nächsten Jahres feiert das Institut Ev. Theologie ein kleines Jubiläum: Am 30. März 2004 startet der 11. Fernstudiengang Evangelische Theologie.

Dieses Fernstudium richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer des Landes Niedersachsen, die gern Ev. Religion unterrichten. Sie können mit diesem Studiengang Evangelische Theologie berufsbegleitend studieren. Das Studium dauert zwei Jahre und schließt mit dem 1. Staatsexamen ab.

Darüber hinaus steht der Studiengang auch Lehrerinnen und Lehrern offen, die noch nicht im Landesdienst sind. Sie können mit dem Studium der Ev. Theologie eine zusätzliche Qualifikation erwerben. Dadurch verbessern sie ihre Einstellungschancen deutlich. Für das Fach Evangelische Religion werden weiterhin Lehrerinnen und Lehrer gesucht.

Die Bewerbung für das Fernstudium ist noch möglich, da noch einige Plätze im Studiengang frei sind.

Detaillierte Informationen zum Aufbau und Inhalt des Studiums stellt das Institut Ev. Theologie zur Verfügung (Institut Ev. Theologie Universität Hildesheim, Dr. C. Jochum-Bortfeld, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim oder

**[www.uni-hildesheim.de/FB/FB1/INST/evangtheol/fernstudium/index.html](http://www.uni-hildesheim.de/FB/FB1/INST/evangtheol/fernstudium/index.html)**

## ***Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI***

Das aktuelle Thema  
von Mitte Februar  
bis Ende Mai

## **„Ich will dich segnen und du sollst ein Segen sein“**

erarbeitet von

Ursula Harfst  
Ingrid Illig  
Susanne Klein  
Lena Kuhl  
Christine Labusch  
Bettina Stangier  
Helga Steffens  
Jutta Sydow  
Tanja Voss

Möglichkeiten der  
Besichtigung nach  
Rücksprache mit  
Frau Rietig  
tgl. von 8.00 bis 12.00 Uhr

# Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

## Neue Kirchenpädagogin für Hannovers Marktkirche

Hannover (epd). Marion Wrede aus Langenhagen ist neue Kirchenpädagogin an der hannoverschen Marktkirche. Die 49-jährige gelernte Physiotherapeutin stellte sich am Mittwoch in Hannover als Nachfolgerin von Christiane Kürschner vor, die seit April landeskirchliche Beauftragte für Kirchenpädagogik am Religionspädagogischen Institut in Loccum ist.

Bei der Kirchenpädagogik sollen Kinder und Erwachsene durch Führungen und Projekte den Kirchenraum mit allen Sinnen erleben, Schwellenangst überwinden und Verständnis für das Christentum und seine Geschichte entwickeln. Rund 2.000 Kinder aus Hannover und Umgebung nehmen pro Jahr die Angebote an der Marktkirche wahr, sagte Wrede, die für diese Aufgaben eine halbe Stelle hat. Sie arbeitete vorher als Kirchenpädagogin am Hamelner Münster.

Christiane Kürschner (58), die 15 Jahre lang an der Marktkirche tätig war, ist auch Vorsitzende des Bundesverbandes Kirchenpädagogik. Diesem noch jungen kirchlichen Arbeitszweig gehören 145 Mitglieder aus der evangelischen und katholischen Kirche an. Viele Kirchenpädagoginnen arbeiten ehrenamtlich oder auf Teilzeitbasis. (epd Niedersachsen-Bremen/ b3235/05.11.03)

## Essengehen bei McDonald soll die Ausnahme bleiben

### Bürgerstiftung vermittelt Paten für vernachlässigte Kinder

Göttingen (epd). Die Bürgerstiftung Göttingen ist mit dem bisherigen Verlauf ihrer bundesweit beachteten Initiative „Zeit für ein Kind“ sehr zufrieden. 28 Frauen, Männer und Ehepaare hätten Patenschaften für vernachlässigte Kinder übernommen, sagte Pädagoge und Stiftungsmitglied Karl Gebauer am Freitag vor Journalisten. Das Projekt war vor drei Jahren angelaufen.

Rund zwei Drittel der so genannten Paten seien Frauen, berichtete Gebauer. Das Alter der Paten, die pro Woche zwei bis drei Stunden mit einem Mädchen oder Jungen verbringen, liege zwischen 37 und 78 Jahren. Nur zwei Patenschaften hätten vorzeitig beendet werden müssen, „weil die Erwartungen von Kindern und Paten nicht zusammenpassten oder die Beziehung problematisch wurde“. Entgegen anfänglichen Bedenken habe es in dem Projekt bislang noch keinen Fall von Kindesmissbrauch gegeben, erklärte Gebauer. Die Patenschaften würden aufmerksam beobachtet, und die Paten beteiligten sich regelmäßig an einer Supervision. Nach Angaben der Bürgerstiftung werden in der Grundschule auffällig gewordene Kinder mit dem Einverständnis der Eltern an die ehrenamtlichen Paten vermittelt. Die bislang ausgewählten Mädchen und Jungen seien „zum Teil völlig vernachlässigt“ gewesen.

Von ihren Eltern allein gelassene Kinder benötigten eine „emotionale Stärkung“, sagte Gebauer. Über eine zusätzliche Beziehung und „ein bisschen zusätzliche Zeit“ erhielten die Kinder die Chance, Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein aufzubauen und ihre eigene Persönlichkeit zu stärken. Die Paten könnten mit den Kindern Spaziergänge unternehmen, zum Schwimmen gehen, spielen, basteln oder backen, erläuterte die Geschäftsführerin der Bürgerstiftung, Elke Lahmann. „Es geht aber nicht darum, den Kindern Nachhilfunterricht zu erteilen oder mit ihnen Hausaufgaben zu machen.“ Die Patenschaften sei auch keine „kommer-

zielle Beziehung“. „Kino-Besuche oder Essengehen bei McDonald sollen die Ausnahme bleiben.“ Interessierte Paten werden von der Bürgerstiftung zunächst zu einem „Erstinterview“ eingeladen. „Wir wollen dabei etwas über ihre Motivation und Qualifikation erfahren“, sagte Gebauer. Bei weiteren Treffen vereinbarten Eltern und Paten den Tag und den Treffpunkt mit dem Kind. Danach unterschreiben die Paten einen auf zunächst ein Jahr befristeten Vertrag.

Die Initiative „Zeit für ein Kind“ war bundesweit die erste dieser Art. Inzwischen gebe es in Hann. Münden ein ähnliches Projekt und in Holzminden „weit gediehene“ Planungen, sagte Lahmann. Die Bürgerstiftung erhalte aber auch Anfragen aus dem gesamten Bundesgebiet. (epd Niedersachsen-Bremen/b0232/23.01.04)

## Wissenschaftler: Bildung bedingt Beziehungsfähigkeit

Göttingen (epd). Göttinger Wissenschaftler machen mangelnde Beziehungsfähigkeit zwischen Eltern und Kindern für Defizite im Bildungssystem mitverantwortlich. Wer wirksame und nachhaltige Bildung wolle, müsse Vertrauen schaffen, menschliche Beziehungen pflegen und die Persönlichkeit der Kinder entwickeln, erklärten am Montag der Hirnforscher Professor Gerald Hüther und der Pädagoge Karl Gebauer im Vorfeld eines Bildungs-Kongresses.

Der „Paukenschlag Pisa“ habe Deutschland nur kurz erschüttert, sagte Hüther. Die Bürokratie reagiere auf die Misere mit der „alten Masche“, indem sie bessere und gemeinsame Bildungsstandards fordere. Es werde weiter an der „Auslese-Schraube“ gedreht, betonte Hüther: „Mehr Druck, mehr Aussonderung und mehr Schüler, denen die Standards nicht gelingen.“ Doch „pures Pauken“ bringe keine hoch qualifizierte Bildung.

Die Beziehungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen ist Thema beim 4. Göttinger Kongress für Erziehung und Bildung am 21. und 22. November. Zu der Veranstaltung erwarten die Organisatoren Hüther und Gebauer 1.500 Teilnehmer. Nach ihren Angaben sollen Fragen gestellt werden, die die Wurzeln der Erziehungs- und Bildungsmisere angehen, sowie nach Antworten gesucht werden, die in der Bildungsdebatte ausgeblendet bleiben. (epd Niedersachsen-Bremen/b3389/17.11.03)

## Konkordat im Bremer Rathaus unterzeichnet

Bremen (epd). Das Land Bremen und die römisch-katholische Kirche haben am Freitag einen völkerrechtlichen Vertrag zur Absicherung ihrer freundschaftlichen Beziehungen unterzeichnet. Bei einem Festakt im Rathaus setzten der Apostolische Nuntius in Deutschland, Giovanni Lajolo, und Bürgermeister Henning Scherf (SPD) ihre Unterschriften unter das Konkordat. Das in 18 Monaten ausgehandelte Vertragswerk mit insgesamt 25 Artikeln muss nun noch von der Bremischen Bürgerschaft und vom Papst ratifiziert und damit bestätigt werden.

Der Vertrag sei vom Geist der Freiheit und der Zusammenarbeit geprägt, lobte Lajolo. Der Apostolische Nuntius betonte, dass die Beziehungen zwischen Bremen und den knapp 60.000 Katholiken im kleinsten Bundesland „ausgezeichnet“ seien. Die katholische Gemeinde sei zwar in der Minderheit, aber hoch geschätzt, bestätigte Bürgermeister Henning Scherf. Auf dieser Grundlage besiegele der Vertrag „was wir leben“. Der Gemeindeverband mit Krankenhaus, Schulen und Kloster sei „ein gutes Stück Bremen“.

Das Konkordat regelt unter anderem die Religionsfreiheit, den gesetzlichen Schutz kirchlicher Feiertage, das Recht der katholischen Kirche, Schulen und Kindergärten zu betreiben, sowie die Denkmalpflege. Die Artikel beziehen sich auch auf Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, Seelsorge in besonderen Einrichtungen und die soziale Hilfe der Kirche. Die Bremische Evangelische Kirche und die Jüdische Gemeinde in Bremen haben bereits ähnliche Verträge abgeschlossen. (epd Niedersachsen-Bremen/b3456/21.11.03)

## Evangelische Akademie Loccum beleuchtet Bildungsfragen

Loccum (epd). Bildungsfragen sind ein Schwerpunkt im neuen Programm der Evangelischen Akademie Loccum für das erste Halbjahr 2004. So fragt eine Tagung vom 19. bis 21. April „Wie viel Reform braucht die berufliche Bildung?“ Eine Tagung vom 19. bis 21. März will eine „Visionäre Zwischenbilanz zur Frage der Bildung in Deutschland“ ziehen. Das neue Programmheft führt insgesamt 37 Veranstaltungen bis Juli 2004 auf.

Drei davon richten sich an Schulen und Schüler. Eine Tagung vom 18. bis 20. Februar knüpft an den niedersächsischen Wettbewerb „Solarspaß an Schulen“ an. Er will Schulen anregen, eine eigene Solaranlage zu installieren und das Thema im Unterricht und Schulalltag zu verankern. Die Akademie will ein Informationsforum und einen Meinungsaustausch dazu bieten. Schüler können bei speziellen Tagungen außerdem die Themen Globalisierung und Krieg durchbuchstabieren. - Weitere Themen sind unter anderem Entwicklungen in der Europäischen Union und in Afrika, Ernährung, Frauen, Steuern und Gewalt. Vom 4. bis 6. Juni fragt die Akademie nach der Rolle der USA als Weltmacht. (b3597/05.12.03)

## Ratgeber für Eltern zu „Computer, Handy, TV und Co“

Hannover (epd). Die Verbraucher-Zentrale Niedersachsen will Eltern mit dem Ratgeber „Computer, Handy, TV und Co - Medien in Kinderhand“ bei der Auswahl unterstützen. Die Broschüre für Kinder bis zu 14 Jahren enthält nach Angaben der Verbraucher-Zentrale in Hannover Kriterien zur Bewertung von Medienangeboten und Informationen über Besonderheiten und Ärgernisse von Fernsehen, Video, Computer, Internet, Radio, Kassettenrekorder und Handy.

Außerdem werde gezeigt, wie typische Eltern-Kind-Konflikte bei der Anschaffung und Nutzung von Medien gelöst werden können, heißt es weiter. Hinweise und Internet-Links zu Institutionen, Fernsehsendern, Büchern und Zeitschriften gehörten ebenfalls zu dem Informationspaket. Der Ratgeber ist für 7,80 Euro in allen Beratungsstellen der Verbraucher-Zentrale Niedersachsen erhältlich oder unter (0511) 11 96-0 telefonisch zu bestellen. (epd Niedersachsen-Bremen/b3656/11.12.03)

## Göttinger Theologen informieren online über Fakultät

Göttingen (epd). Mit einem neuen Portal präsentiert sich jetzt die Theologische Fakultät der Universität Göttingen im Internet. Unter der Adresse [www.theologie-online.uni-goettingen.de](http://www.theologie-online.uni-goettingen.de) finden sich aktuelle Beiträge zur theologischen Forschung und Lehre sowie eine Link-Sammlung zu Hochschulen und Kirchen im In- und Ausland.

„Die Website bietet einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Theologie“, sagte am Mon-

tag Professor Ulrich Nembach vom Seminar für Praktische Theologie. Sie sei zugleich ein Knotenpunkt, um weitere Datenbanken und Internetportale zu erreichen. Nembach hat die neue Seite in den vergangenen Monaten erstellt.

An dem Projekt beteiligen sich nach Nembachs Angaben Wissenschaftler aller theologischen Disziplinen und Konfessionen. Das Portal ist neben den „Göttinger Predigten im Internet“ ([www.predigten.uni-goettingen.de](http://www.predigten.uni-goettingen.de)) bereits das zweite Internet-Projekt an der Theologischen Fakultät. (epd Niedersachsen-Bremen/b3690/15.12.03)

### **Lutherische Kirche warnt vor Wahrsagetechniken**

Hannover (epd). Die Vereinigte Evangelisch-Lutherische Kirche Deutschlands (VELKD) hat vor Wahrsagetechniken wie Tarot oder Runenorakeln gewarnt. „Auf komplizierten Wegen in der Psyche des Menschen wird häufig aus einem Spiel Abhängigkeit“, erklärte sie am Montag in Hannover: „An sich harmlose Praktiken können ein Eigenleben entwickeln und zu kleinlichen oder ängstlichen Lebensvollzügen führen.“ Besonders gefährdet seien Jugendliche.

In einer 26-seitigen Broschüre mit dem Titel „Orakel“ gibt die Kirche auch Auskunft über Methoden wie I-Ging, Zahlen-Mystik und Nummerologie, Astrologie und über spiritistische Praktiken wie das Gläserücken. Diese Phänomene spielen laut VELKD unter den Jugendlichen vor allem im spielerischen Sinn eine Rolle.

Die Broschüre wendet sich unter anderem an Verantwortliche in Jugendarbeit oder Schule. Sie kann unter der Telefonnummer 0511/62 61 237 bestellt werden. Mitherausgeber ist das Deutsche Nationalkomitee des Lutherischen Weltbundes. Zur VELKD gehören nach eigenen Angaben rund 10,4 lutherische Christen in acht evangelischen Landeskirchen zwischen Nordelbien und Bayern. (epd Niedersachsen-Bremen/b0009/05.01.04)

### **Universität Osnabrück will islamische Lehrer fortbilden**

Osnabrück (epd). Die Universität Osnabrück hat die Initiative bei der Weiterbildung islamischer Religionslehrer ergriffen. Zum Auftakt eines dreijährigen Modellprojektes des Bundes und des Landes Niedersachsen treffen sich vom 21. Januar an in Osnabrück rund 35 Religions- und Islamwissenschaftler zu der internationalen Konferenz „Muslime im Dialog. Positionen einer Religionspädagogik im Westen“, teilte die Universität am Donnerstag mit.

Die Experten werden an drei Tagen über die Probleme einer religiösen Erziehung in einem nicht-islamischen Umfeld diskutieren. Ziel sei es, Eckpunkte für einen gemeinsamen Unterricht für Sunniten und Schiiten zu erarbeiten, die beiden größten Glaubensrichtungen im Islam. Neben Wissenschaftlern aus Deutschland und Österreich werden Forscher aus Ägypten, der Türkei und dem Iran erwartet.

Bei dem Modellprojekt, das je zur Hälfte vom Bund und vom Land gefördert wird, sollen islamische Grundschullehrer zu Religionslehrern weitergebildet werden. Neben Osnabrück sind von deutscher Seite die Universitäten Hannover und Erfurt beteiligt, sagte der Osnabrücker Erziehungswissenschaftler und katholische Theologe Professor Peter Graf. Er hat die Leitung des Projektes übernommen.

Sollte sich der Versuch bewähren, will die Osnabrücker Universität einen Masterstudiengang für islamische Religionskunde einrichten und so eine bundesweite Vorreiterrolle einnehmen. In Niedersachsen läuft seit August an acht Grundschulen ein

Modellversuch zum islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache. (epd Niedersachsen-Bremen/b0108/15.01.04)

### **Christliche Suchmaschine mit Internet-Verhaltenskodex**

Hannover/Gütersloh (epd). Die christliche Suchmaschine [www.crossbot.de](http://www.crossbot.de) setzt als erste Suchmaschine einen Verhaltenskodex für mehr Transparenz im Internet ein. Seit Anfang des Jahres werde auf der crossbot-Seite genau erklärt, wie die Suchmaschine funktioniert und warum die Suchergebnisse in einer bestimmten Reihenfolge gelistet werden, teilte die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) am Montag in Hannover mit.

Mit der Einführung des Kodex will die EKD offen legen, dass die Betreiber weder die Ergebnisse manipulieren noch die Daten der Besucher auswerten. Der Kodex („Code of Conduct“) wurde von der Bertelsmann-Stiftung in Gütersloh entwickelt. Die Suchmaschinen lenkten als „Gatekeeper“ die Aufmerksamkeit der Nutzer und hätten dadurch publizistische und ökonomische Macht, erklärten EKD und Bertelsmann-Stiftung. Während sich Journalisten an einen Pressekodex halten müssten, habe es bislang für Suchmaschinen keine verbindliche Qualitätsstandards gegeben.

Die von der EKD und dem Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (GEP) in Frankfurt entwickelte Suchmaschine crossbot gilt als größte und umfassendste christliche Suchmaschine weltweit. Derzeit sind den Angaben zufolge 450.000 Einzelseiten zu allen Themen des christlichen Glaubens und der Kirche in crossbot erfasst. (epd Niedersachsen-Bremen/b0146/19.01.04)

### **Jugendkreuzweg 2004 unter dem Motto „Ent-hüllungen“**

Hannover (epd). Der bundesweite ökumenische Jugendkreuzweg 2004 steht unter dem Motto „Ent-hüllungen“. Das kündigte die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend (AEJ) am Montag in Hannover an. In über 6.000 Kirchengemeinden finden am 2. April Veranstaltungen zum Leidensweg Jesu Christi statt.

Die Leidensgeschichte wird in diesem Jahr durch Texte und Bilder zu den Gewändern und Stoffen verdeutlicht, die dabei eine Rolle gespielt haben. Die AEJ, der Bund Deutscher Katholischer Jugend und die katholische Jugendseelsorge veranstalten den Kreuzweg gemeinsam. (epd Niedersachsen-Bremen/b0155/19.01.04)

### **Kirchentag erwartet 2005 in Hannover 100.000 Teilnehmer**

Hannover (epd). Der 30. Deutsche Evangelische Kirchentag vom 25. bis 29. Mai 2005 in Hannover steht unter der Losung „Wenn dein Kind dich morgen fragt...“. Mit diesem Bibeltext aus dem 5. Buch Mose möchte der Kirchentag die drei wesentlichen Aspekte von Vergangenheit und Tradition, Gegenwart und Verantwortung sowie Zukunft mit ihren Träumen und Visionen verknüpfen, sagte Kirchentagspräsident Professor Eckhard Nagel (Augsburg) am Montag vor Journalisten in Hannover. Es werde mit rund 100.000 Teilnehmern gerechnet, die Kosten werden etwa 12,5 Millionen Euro betragen. Das Land Niedersachsen werde sich mit 3,1 Millionen Euro beteiligen, die Stadt Hannover mit 2,3 Millionen, die Landeskirche mit 2,8 Millionen und der Bund mit 0,5 Millionen Euro. Rund 50.000 Dauerteilnehmer sollen in Schulen untergebracht werden. Die Beiträge von 79 Euro für eine Dauerkarte sollen stabil bleiben. Man rechne mit einer Beteiligung von rund 800 Initiativen und Gruppen, die sich auf dem „Markt der Möglichkeiten“ präsentieren werden.

Die Generalsekretärin des Kirchentages, Pastorin Friederike von Kirchbach (ehemals Woldt) aus Fulda sagte, der Kirchentag wolle Fragen nach Ziel und Verantwortung im Leben stellen. Die fast altmodisch wirkende biblische Verantwortung sei das Besondere im Vergleich zu anderen Großveranstaltungen: „Und die biblische Basis ist auch als gemeinsame Grundlage mit den katholischen Christen - gerade nach dem erfolgreichen Ökumenischen Kirchentag von Berlin - von herausragender Bedeutung.“

Auch die hannoversche Landesbischofin Margot Käßmann sprach sich für eine klar erkennbare ökumenische Dimension aus: „Ich wünsche mir sehr, dass viele Katholiken, Methodisten, Baptisten und Orthodoxe dieses Ereignis auch als ihren Kirchentag betrachten“, betonte sie. Bei der Ökumene gehe es um weltweite Themen von Menschenrechten oder Bildung, die nicht in nationalen Grenzen, sondern in einem internationalen Dialog diskutiert werden sollten, betonte die Theologin. Sie forderte, „die enge provinzielle Diskussion“ zu erweitern.

Die Stadt Hannover, in der 1949 der erste evangelische Kirchentag stattfand, ist nach 1967 und 1983 zum vierten Mal Gastgeberin. Der Kirchentag soll zum Teil auf dem Messegelände stattfinden, aber auch in der Innenstadt. Hier ist ein umfangreiches Open-Air-Programm mit vier bis fünf Großbühnen und einem Kinderzentrum geplant. Der Abschluss-gottesdienst soll nicht im Stadion, sondern auf einem großen Platz gefeiert werden. Im Gespräch ist zurzeit der Schützenplatz oder eine Fläche auf dem Expo-Gelände. (epd Niedersachsen-Bremen/b0242/26.01.04)

### **Ex-Landesjugendpfarrer Ranke bedauert „Strukturprobleme“**

Göttingen (epd). Der bisherige Landesjugendpastor der hannoverschen Landeskirche, Bernd Ranke, hat dementiert, dass lediglich persönliche Gründe zu seinem vorzeitigen Ausscheiden aus dem Amt geführt haben. Vielmehr hätten maßgeblich „strukturelle Probleme“ am Arbeitsplatz ihn nach einem Jahr zur Aufgabe seiner Tätigkeit veranlasst, sagte Ranke am Montag in Göttingen.

Ranke hatte das normalerweise für fünf Jahre vergebene Amt erst im Februar vergangenen Jahres übernommen. Das Haus kirchlicher Dienste in Hannover, unter dessen Dach die Stelle eingerichtet ist, gab im Januar den Rückzug des Landesjugendpfarrers bekannt und nannte dafür „persönliche Gründe“.

Durch die „enge Verzahnung“ mit den Strukturen des Hauses kirchlicher Dienste werde der Landesjugendpastor in seiner Selbstständigkeit sehr stark eingeschränkt, erklärte Ranke. „Diese Strukturen erschwerten mir eine eigenverantwortliche und verlässliche Leitung des Landesjugendpfarramtes“, sagte Ranke. Seinem Wunsch, die Strukturen zu verändern, sei nicht entsprochen worden. Rankes Vorgänger Gerhard Schridde hatte das Amt bereits nach zwei Jahren abgegeben. (epd Niedersachsen-Bremen/b0319/02.02.04)

### **Ideenwettbewerb zur Ganztagschule**

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) lädt alle Schüler dazu ein, sich an dem Wettbewerb „Zeit für mehr - so stellen wir uns unsere Schule vor!“ zu beteiligen. Gefragt sind Ideen, Wünsche und Gedanken zu dem Thema „Wie kann eine spannende Ganztagschule aussehen?“ Als Preis winken zwanzig Mal 1.000 Euro für die Klassenkasse oder eine zweitägige Reise nach Berlin. Einsendeschluss ist der 31. März 2004. Infos und Anmeldeformular unter <http://www.ganztagschulen.org/240.php>.

### Stimmen zur Kopftuchdebatte

#### Niedersächsische Landesregierung will Kopftuch-Verbot

Hannover (epd). Die niedersächsische Landesregierung hat am Dienstag ihren Entwurf für ein Kopftuch-Verbot vorgestellt. „Wenn muslimische Lehrerinnen während des Unterrichts ein Kopftuch tragen, birgt das die Gefahr in sich, dass gegen die weltanschauliche Neutralitätspflicht der Schule verstoßen wird“, erklärte Kultusminister Bernd Busemann (CDU) in Hannover nach einer Sitzung des Landeskabinetts.

Niedersachsen ist damit nach Baden-Württemberg und Bayern das dritte Bundesland, das eine eigene Gesetzesinitiative gegen das muslimische Kopftuch auf den Weg bringt. Busemann wertete die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom September vergangenen Jahres, das von den Ländern eigene Regelungen verlangte, als Ermutigung. Die Fraktionen von CDU und FPD hätten dem Entwurf zugestimmt, so dass er noch im Januar im Landtag eingebracht werden könne.

Wörtlich heißt es im Gesetzentwurf: „Lehrkräfte dürfen in der Schule keine politischen, religiösen, weltanschaulichen oder ähnliche Bekundungen abgeben, die geeignet sind, die Neutralität des Landes gegenüber Schülerinnen und Schülern in Frage zu stellen oder den Schulfrieden zu gefährden oder zu stören.“

Christliche und jüdische Symbole sollen von der Regelung ausgenommen bleiben. Sie entsprechen dem im niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag, sagte der Minister. Ausgenommen seien auch der Religionsunterricht und in Einzelfällen der Vorbereitungsdienst, weil das Land ein Monopol für die Lehrerausbildung habe. (epd Niedersachsen-Bremen/b0082/13.01.04)

#### Käßmann begrüßt Kopftuch-Verbot - Reaktionen geteilt

Hannover (epd). Die hannoversche Landesbischofin Margot Käßmann hat das angestrebte Kopftuch-Verbot für niedersächsische Lehrerinnen begrüßt. Das Kopftuch sei auch ein politisches Symbol und stehe dem Verfassungsgrundsatz der Gleichheit von Männern und Frauen entgegen, sagte die evangelische Bischofin am Dienstag dem epd in Hannover. Ihr gehe es um das Welt- und Menschenbild, das den Schülerinnen und Schülern vermittelt werde, betonte Käßmann. Dieses sei in Deutschland von der christlich-jüdischen Tradition geprägt.

Der Zentralrat der Muslime in Deutschland dagegen nannte das Vorhaben der niedersächsischen CDU/FDP-Landesregierung „verfassungswidrig“. Der Staat greife in massiver Weise in das Grundrecht auf freie Religionsausübung ein, erklärte sein Vorsitzender Nadeem Elyas in Eschweiler bei Aachen. Das Kopftuch sei kein politisches Symbol, sondern werde von den allermeisten muslimischen Frauen als eine rein religiöse Ausübung ihres Glaubens verstanden. Seine pauschale Verurteilung führe zu weitreichenden Diskriminierungen von Musliminnen in anderen Teilen der Arbeitswelt.

Der niedersächsische Landesverband der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft erklärte am Dienstag, das Kopftuch sei als „islamistisch-fundamentalistisches Symbol für eine reaktionäre Sicht der Dinge, vor allem der Rolle der Frau“ nicht vereinbar mit dem Bildungsauftrag der Schule. Allerdings müssten alle Religionen gleichbehandelt werden, sagte Pressesprecher Richard Lauenstein dem epd. Auch die Nonnentracht oder die jüdische Kippa müssten aus der Schule herausgehalten werden.

Die Fraktion der Grünen im Landtag nannte den Entwurf in der vergangenen Woche ein „Verunsicherungsgesetz“ nach dem „höchst fragwürdigen Prinzip Leitkultur“. Das Bundesverfassungsgericht habe festgestellt, dass alle Religionen gleich behandelt werden müssten. Das niedersächsische Gesetz werde „garantiert den juristischen Streit fortsetzen“.

Der niedersächsische muslimische Verband „Schura“ hatte ein Kopftuch-Verbot bereits im Dezember als „Frontalangriff“ auf die Muslime kritisiert. Mit einer solchen Regelung würde zum ersten Mal seit 1945 eine Minderheit per Gesetz diskriminiert, sagte Geschäftsführer Firouz Vladi aus Osterode: „Das ist ein Quantensprung.“ Ein Kopftuch-Verbot orientiere sich an „vergänger Geschichte“ und missachte die muslimische Bevölkerung. (b0072/07.01.04)

#### Kopftuch gleich Kreuzifix und Kutte?

##### Die Kirchen können sich der Debatte nicht entziehen

Von Jutta Wagemann (epd)

Berlin/Hannover (epd). Aus Sicht der Kirchen läuft die Sache mit dem Kopftuch eigentlich gut. Nach Baden-Württemberg und Bayern verabschiedete am Dienstag auch die niedersächsische Landesregierung ein Gesetz, das muslimischen Lehrerinnen an öffentlichen Schulen das Tragen eines Kopftuchs verbietet. Das entspricht sowohl in der katholischen als auch in der evangelischen Kirche der Mehrheitsmeinung. Doch ausgerechnet der evangelische Bundespräsident Johannes Rau hat die Debatte vor kurzem wieder entfacht.

Rau plädierte für die Gleichbehandlung aller Religionen, von Kopftuch, Kreuzifix und Kutte. Das stieß in den Kirchen auf viel Unverständnis. Mehrere katholische Ordensgemeinschaften bezeichneten den Vergleich als empörend. Auch die hannoversche evangelische Landesbischofin Margot Käßmann, die ein Kopftuchverbot befürwortet, meinte, Kreuz und Davidstern seien mit einem Kopftuch nicht vergleichbar. Die Aufregung wuchs, so dass sich der Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Bischof Wolfgang Huber, veranlasst sah, Sachlichkeit anzumahnen. Dazu hat Huber allen Grund. Ist doch auch innerhalb der EKD nur mühsam ein Konsens zur Kopftuchfrage gefunden worden, der zudem von prominenten Protestanten in Frage gestellt wird. Drei Wochen nach dem umstrittenen Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom September veröffentlichte der Rat der EKD nach einer heftigen internen Debatte eine Stellungnahme zum Kopftuch-Streit. Vorsichtig und ausgewogen wird darin der Weg zwischen Religionsfreiheit und dem Kopftuch als politischem Symbol. Die Schlussfolgerung lautet: Wenn eine muslimische Lehrerin darauf besteht, im Unterricht ihr Kopftuch zu tragen, „begründet ihr Verhalten angesichts der Bedeutung des Kopftuches im Islam Zweifel an ihrer Eignung als Lehrerin an einer staatlichen Schule“. Der Vizepräsident des EKD-Kirchenamtes in Hannover, Hermann Barth, ist mit dieser „Korridor-Lösung“ sehr zufrieden: „Es ist für die evangelische Urteilsbildung charakteristisch, dass wir innerhalb bestimmter Grenzen Raum für eine persönliche Urteilsbildung lassen und sie respektieren.“ Bischof Huber hat als oberster Repräsentant der evangelischen Kirche in Deutschland dennoch nie Zweifel an seiner Position aufkommen lassen. Das Kopftuch sei ein Symbol mangelnder Gleichstellung von Frauen. Daher sei er für ein Verbot im öffentlichen Dienst. Die Gleichstellung von Kopftuch und Kreuz lehnt Huber ab. Das Kreuz sei kein „antidemokratisches Zeichen“. Unterstützt wird er vom bayerischen Landesbischof Johannes Fried-

rich, der das Kopftuch als Zeichen der Unterdrückung wertet. Der rheinische Präses Nikolaus Schneider sprach sich für Einzelfallprüfungen aus. Ebenso deutlich haben sich andere prominente Vertreter der evangelischen Kirche aber für das Recht muslimischer Frauen eingesetzt, ihr Kopftuch als Zeichen ihrer Identität und Religion überall zu tragen - wenn sie nicht Schüler politisch agitieren. Die Bischöfinnen von Hamburg und Lübeck, Maria Jepsen und Bärbel Wartenberg-Potter, unterschrieben einen Aufruf von 70 Frauen „wider eine Lex Kopftuch“, in dem von einem „gleichberechtigten Miteinander der Religionen in unserer Einwanderungsgesellschaft“ die Rede ist.

Auch das ehemalige Mitglied des EKD-Rates, Robert Leicht, setzt sich öffentlich für die Religionsfreiheit als „Freiheit der Andersgläubigen“ ein. Der Publizist wehrt sich dagegen, einer Muslimin, die eine akademische Laufbahn abgeschlossen hat und ihren Lebensunterhalt selbst verdient, „umstandslos“ zu unterstellen, sie setze sich an der Schule für die Benachteiligung von Frauen ein.

Wie schon häufig in der Vergangenheit stoßen gegensätzliche Meinungen innerhalb der evangelischen Kirche beim Kopftuch-Streit aufeinander. Von Anfang an wurde die Debatte grundsätzlich geführt. Wie gravierend ein Verbot religiöser Symbole an staatlichen Schulen wäre, wurde empirisch nicht überprüft. Bundesweite Zahlen über Geistliche und Ordensleute, die an öffentlichen Schulen in ihrer Tracht unterrichten und von einem generellen Verbot religiöser Symbole betroffen wären, gibt es nicht. (epd Niedersachsen-Bremen/b0105/15.01.04)

#### Fürst lehnt Kopftuch-Verbot für Lehrerinnen deutlich ab

Hannover (epd). Der Vorsitzende des Landesverbandes der Jüdischen Gemeinden von Niedersachsen, Michael Fürst, hat ein Kopftuch-Verbot für muslimische Lehrerinnen deutlich abgelehnt. „Wegen vielleicht zwei Dutzend Lehrerinnen machen wir einen Kampf der Kulturen daraus“, kritisierte er am Dienstag in Hannover auf epd-Anfrage. Die Fraktionen von CDU und FDP wollen den Gesetzentwurf für ein Kopftuch-Verbot am Mittwoch in den niedersächsischen Landtag einbringen.

Fürst hält es für „maßlos überzogen, wenn in zahlreichen Bundesländern ganze Abteilungen über Monate hinweg angehalten werden, ein solches Gesetz zu stricken“. Außerdem sei es nicht verfassungsgemäß, christliche und jüdische Symbole zu tolerieren, das Kopftuch aber nicht, wie es die geplante Änderung des niedersächsischen Schulgesetzes vorsehe. In dem Entwurf wird das Kopftuch als politisches Symbol gewertet.

Zwar bestehe zwischen der jüdischen Kippa und dem islamischen Kopftuch ein Unterschied, sagte Fürst: Ein gläubiger Jude sei von seiner Religion unmissverständlich dazu aufgefordert, die Kippa als Kopfbedeckung zu tragen. Beim Kopftuch dagegen gebe es unter Muslimen verschiedene Meinungen. Doch vermöge er nicht zu beurteilen, ob das Tragen des Kopftuches religiös oder politisch motiviert sei. „Wir haben in Deutschland weitaus wichtigere Probleme zu bewältigen“, sagte Fürst. (epd Niedersachsen-Bremen/b0164/20.01.04)

#### Mahrenholz: Kopftuchverbot unzulässig und überflüssig

Hannover (epd). Der frühere Vizepräsident des Bundesverfassungsgerichts, Ernst Gottfried Mahrenholz, hält das geplante Kopftuchverbot der niedersächsischen Landesregierung für unzulässig und überflüssig. „Der Gesetzentwurf ist klar verfas-

sungswidrig, weil nur die islamische Seite betroffen ist“, sagte er am Dienstag in Hannover bei einer Pressekonferenz der Grünen-Landtagsfraktion. Das Bundesverfassungsgericht habe klargestellt, dass Angehörige unterschiedlicher Religionsgemeinschaften gleich behandelt werden müssten. Laut Mahrenholz kann und muss jeder Lehrer ohnehin einzeln auf seine Eignung hin beurteilt werden. Ein eigenes Gesetz sei dafür nicht nötig. Mahrenholz war früher für die SPD Kultusminister in Niedersachsen. Die Grünen-Fraktionsvorsitzende Rebecca Harms sprach von bundesweit nur 16 Fällen, in denen muslimische Lehrerinnen mit Kopftuch unterrichten wollten. Beide wandten sich gegen den neu eingeführten Begriff des „Schulfriedens“. Mahrenholz nannte ihn zu „schwammig“, um damit konkrete Maßnahmen zu begründen. Andererseits lade er förmlich dazu ein, engagierten Unterricht zu erschweren. Harms befürchtete eine Störung des Schulfriedens gerade durch das Gesetz. Es könnte zu neuer Gesinnungsschnüffelei führen. Mahrenholz zeigte sich besorgt über weitere Auswirkungen eines solchen Gesetzes. Es könne den Wunsch mancher islamischen Kreise nach eigenen Privatschulen fördern, sagte er. Beunruhigend sei auch die Unkenntnis darüber, was dort sowie in Koranschulen oder im islamischen Religionsunterricht gelehrt werde. Harms kündigte an, dass ihre Fraktion trotz unterschiedlicher Haltungen zum

Kopftuchverbot den vorliegenden Gesetzentwurf der CDU/FDP-Landesregierung ablehnen werde und ein Anhörungsverfahren fordere. (epd Niedersachsen-Bremen/b0160/20.01.04)

#### Bundespräsident lehnt Kopftuchverbot erneut ab

Wolfenbüttel (epd). Bundespräsident Johannes Rau hat erneut ein Kopftuchverbot für muslimische Lehrerinnen abgelehnt. Das Kopftuch sei kein eindeutiges politisches Symbol des islamischen Fundamentalismus. Es werde von Frauen auch aus anderen Gründen getragen, sagte Rau am Donnerstag in der Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel. Nach seiner festen Überzeugung müsse der alte Grundsatz gelten, dass der mögliche Missbrauch einer Sache ihren Gebrauch nicht hindern dürfe. In seiner Festrede anlässlich des 275. Geburtstages des Schriftstellers und Philosophen Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) warnte der Bundespräsident davor, Religionen unterschiedlich zu behandeln. Im demokratischen Rechtsstaat gelte das Recht auf Unterschiede, aber kein unterschiedliches Recht. Die Auseinandersetzung mit dem Fundamentalismus muss nach den Worten Raus geführt werden, „aber differenziert und an der richtigen Stelle“. Pauschaler Verdacht stärke ihn, statt ihn zu schwächen.

Rau sagte, er befürchte, das Kopftuchverbot könnte der erste Schritt auf dem Weg zu einer radikalen

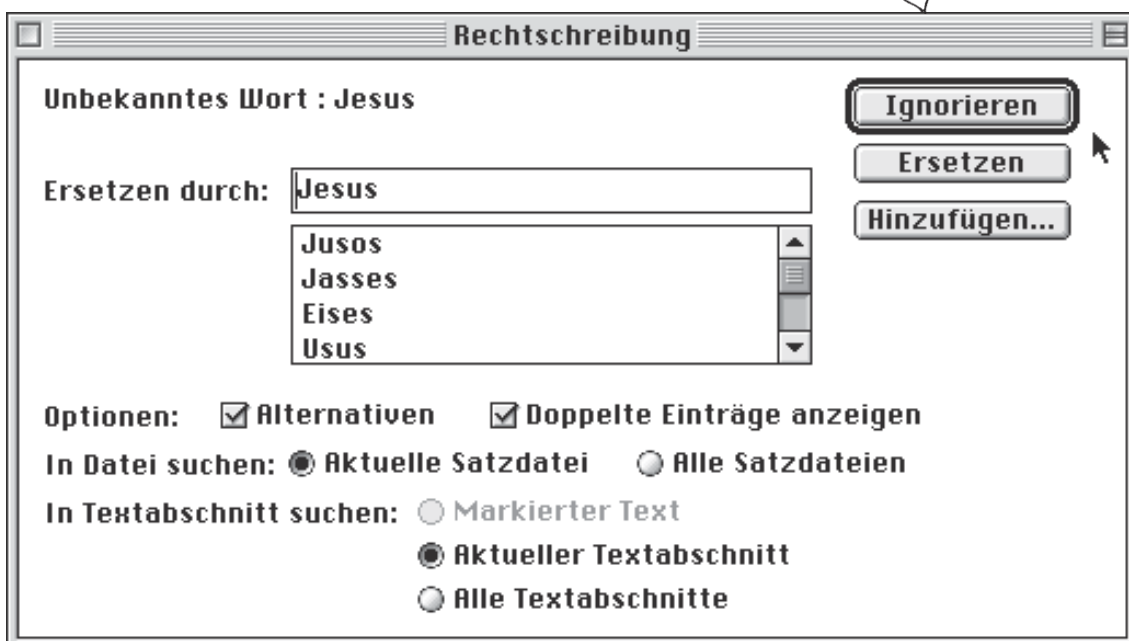
Trennung von Kirche und Staat sein, der religiöse Zeichen und Symbole aus dem öffentlichen Leben verbanne. Dies sei aber nicht seine Vorstellung von einem seit Jahrhunderten christlich geprägten Land, unterstrich der Bundespräsident.

Nach Auffassung Raus sollte gegen eventuelle Indoktrinierung in den Schulen mit disziplinarrechtlichen Mitteln vorgegangen werden. Alle, die in der Bundesrepublik lebten, müssten auch wissen, dass mindere Rechte für Frauen nicht geduldet werden. Als Beispiel nannte Rau, wenn junge Frauen gegen ihren Willen verheiratet würden. Außerdem kritisierte er, dass Mädchen von bestimmten Schulfächern ferngehalten würden. Als „unhaltbaren Zustand“ bezeichnete der Bundespräsident die mangelnden Deutschkenntnisse vieler Schüler. Außerdem dürfe der islamische Religionsunterricht nicht den Koranschulen überlassen bleiben.

Rau würdigte Lessing, der in Werken wie „Nathan der Weise“ für Toleranz der Religionen eintrat. Lessing wurde am 22. Januar 1729 in Kamenitz in der Oberlausitz als Sohn eines Pastors geboren. Er machte sich als Kritiker in Berlin sowie als Dramaturg in Hamburg und Reformator des deutschen Theaters einen Namen. 1770 wurde Lessing Bibliothekar in Wolfenbüttel. Die Bibliothek der Herzöge von Braunschweig und Lüneburg galt zu dieser Zeit als eine der bedeutendsten der Welt. 1781 starb Lessing bei einem Besuch in Braunschweig. (epd Niedersachsen-Bremen/b0191/22.01.04)



## Aus dem Schnabel gefallen



# Veranstaltungsprogramm

## März bis Juni 2004

Kostenbeteiligung bei RPI-Veranstaltungen

Für **Lehrerinnen und Lehrer** gelten die vom NLI gesetzten Bedingungen, nach denen die Fortbildung kostenlos ist. Für **kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter** ergibt sich eine Eigenbeteiligung bei den Kosten; der Eigenbeitrag beträgt Euro 6,00. **Ehrenamtliche kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter** zahlen keine Kursbeiträge und erhalten 80 % der Fahrtkosten erstattet. Für **Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die bei anderen Anstellungsträgern** beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, wird der volle Tagessatz erhoben (Euro 45,00). Es ist dann Sache der Teilnehmer, die Erstattung dieser Kosten bei ihren Anstellungsträgern zu beantragen. Ruheständler zahlen die Hälfte des vollen Tagessatzes. Weitere Einzelheiten werden bei der jeweiligen Einladung mitgeteilt oder sind auf Anfrage im Büro des RPI (Frau Becker: 05766/81-136) zu erfragen. Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten für die jeweils genannten Zielgruppen. Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Anmeldungen zu Veranstaltungen des RPI gelten als verbindlich und grundsätzlich für deren gesamte Dauer. Aus Planungs- und Kostengründen bitten wir im Ausnahmefall um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Veranstaltungsleitung.

### TREFFPUNKTE

Treffpunkte sind Zweitagesveranstaltungen des RPI. Aus parallelen Angeboten des RPI-Kollegiums (Workshops) können sich die Teilnehmenden ein Programm zusammenstellen. Das jeweilige Thema wird durch einen Vortrag vertieft. Die Themen, sofern sie noch nicht festliegen, werden im Loccumer Pelikan und im Internet veröffentlicht.

#### Treffpunkt Schule Frühjahr 2004

„Ein Herz und eine Seele“ - Zur Situation der Familie  
Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen  
26. bis 27. März 2004  
Leitung: Bernd Abesser

#### Treffpunkt Konfirmandenunterricht „Jesus Christus“

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige  
7. bis 8. Juni 2004  
Leitung: Carsten Mork

### ELEMENTARPÄDAGOGIK

#### Kolloquium Kindertagesstätten

Religiöse Bildung in Ausbildung und Fortbildung  
Für Fachkräfte in Ausbildung, Fortbildung und Fachberatung  
1. bis 2. März 2004  
Leitung: Ralf Rogge

#### Einführung in die Religionspädagogik in Ev. Kindertagesstätten

Für sozialpädagogische Fachkräfte  
3. bis 7. Mai 2004  
Leitung: Petra Bauer / Heike Linke

#### Religionspädagogischer Arbeitskreis Oldenburg

(geschlossener Teilnehmerkreis)  
10. bis 11. Mai 2004  
Leitung: Ralf Rogge / Ingeborg Pohl

#### Kindergarten – Grundschule – Sonderschule

Projektideen für die Zusammenarbeit  
Für sozialpädagogische Fachkräfte, für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich in der Grundschule oder in der Sonderschule unterrichten  
9. bis 11. Juni 2004  
Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch / Ralf Rogge

#### Kleinen Leuten den großen Raum eröffnen

Für sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten  
16. bis 18. Juni 2004  
Leitung: Ralf Rogge / Heike Linke

### SONDERSCHULE

#### Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

(geschlossener Teilnehmerkreis)  
Bereichsübergreifend  
14. bis 15. Mai 2004  
Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch

#### Miteinander leben und lernen – miteinander leben lernen

Probleme und Perspektiven der Arbeit in Integrations- und Kooperationsklassen  
Für Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die in Integrations- und Kooperationsklassen und in Sonderschulen unterrichten  
29. April bis 1. Mai 2004  
Leitung: Christine Labusch / Wilhelm Behrendt

#### Kindergarten – Grundschule – Sonderschule

Projektideen für die Zusammenarbeit  
Für sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich in der Grundschule oder in der Sonderschule unterrichten  
9. bis 11. Juni 2004  
Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch / Ralf Rogge

### GRUNDSCHULE

#### Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt (geschlossener Teilnehmerkreis)

Bereichsübergreifend  
14. bis 15. Mai 2004  
Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch

#### Biblische Geschichten und ihre „Spielräume“: Hiob

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule, Hauptschule oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen  
26. bis 28. März 2004  
Leitung: Lena Kuhl / Dietmar Peter

#### Konferenz der Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter

**Beratung und Beurteilung in der Lehrerausbildung**  
Für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach evangelische Religion aus dem Bereich der Bezirksregierungen Braunschweig, Hannover, Lüneburg und Weser-Ems (geschlossener Teilnehmerkreis)  
26. bis 28. April 2004  
Leitung: Lena Kuhl / Dietmar Peter

#### Konferenz der Grundschulrektorinnen und -rektoren der Bezirksregierung Weser-Ems

Familie und Schule  
17. bis 18. Mai 2004  
Beginn: 10.00 Uhr  
Leitung: Lena Kuhl

#### Tagung der Fachberaterinnen und Fachberater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht im Bereich der Bezirksregierungen Braunschweig, Hannover, Lüneburg und Weser-Ems

Was ist ein guter Religionsunterricht?  
In Zusammenarbeit mit den Bischöflichen Generalvikariaten (geschlossener Teilnehmerkreis)  
26. bis 28. Mai 2004  
Leitung: Lena Kuhl / Dr. Jörg-Dieter Wächter

#### Kindergarten – Grundschule – Sonderschule

Projektideen für die Zusammenarbeit  
Für sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich in der Grundschule oder in der Sonderschule unterrichten  
9. bis 11. Juni 2004  
Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch / Ralf Rogge



**Schuld und Vergebung**

Modelle für die konfessionelle Kooperation in der Grundschule  
(In Zusammenarbeit mit dem Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim)  
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen

21. bis 23. Juni 2004

Leitung: Lena Kuhl / Franz Thalmann

**Tagung der Fachberaterinnen und Fachberater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht im Bereich der Bezirksregierungen Braunschweig, Hannover, Lüneburg und Weser-Ems**

Was ist ein guter Religionsunterricht?

In Zusammenarbeit mit den Bischöflichen Generalvikariaten (geschlossener Teilnehmerkreis)

26. bis 28. Mai 2004

Leitung: Lena Kuhl / Dr. Jörg-Dieter Wächter

**HAUPT- UND REALSCHULE**

**Weiterbildungskurs Ev. Religion in der Sekundarstufe I**

Für Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach Ev. Religion unterrichten möchten (geschlossener Teilnehmerkreis)

Kurs XI: Kirche und Gesellschaft in Geschichte und Gegenwart

18. bis 20. März 2004

Leitung: Wolfgang Klein / Dietmar Peter

**Kolloquium**

2. bis 3. Juli 2004

Leitung: Dietmar Peter / Wolfgang Klein

**Projektgruppe Hauptschule**

Biblisches Grundwissen für Schülerinnen und Schüler der Hauptschule (geschlossener Teilnehmerkreis)

6. März 2004

Leitung: Dietmar Peter

**Konferenz der Haupt- und Realschulrektorinnen und -rektoren Schule und Familie**

11. bis 12. März 2004, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dietmar Peter

**Biblische Geschichten und ihre „Spielräume“: Hiob**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule, Hauptschule oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

26. bis 28. März 2004

Leitung: Lena Kuhl / Dietmar Peter

**Konferenz der Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter**

Beratung und Beurteilung in der Lehrerausbildung  
Für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach evangelische Religion aus dem Bereich der Bezirksregierungen Braunschweig, Hannover, Lüneburg und Weser-Ems. (fester Teilnehmerkreis)

26. bis 28. April 2004

Leitung: Lena Kuhl / Dietmar Peter

**BERUFSBILDENDE SCHULE**

**Neu in der Schule**

Für Pastorinnen und Pastoren ohne Sondervikariat, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

Kurs 1: 10. März 2004, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

Kurs 2: 9. Juni 2004, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

**Religionsunterricht im Fachgymnasium**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, die an Fachgymnasien evangelische Religionsunterricht erteilen.

1. bis 3. März 2004

Leitung: Evelyn Schneider

**Vom „eigenen Süppchen“ zum „reflecting team“ -Kollegiale Beratung als Teil der Schulkultur –**

Evaluationstagung für Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der ersten Kursreihe (geschlossener Teilnehmerkreis)

8. bis 9. März 2004

Leitung: Evelyn Schneider

**Konferenz der Schulpastorinnen und Schulpastoren in Niedersachsen**

Als Pastor/Pastorin in der Schule – Rolle und Profil

23. bis 24. März 2004, Beginn 10.00 Uhr

Leitung: Bärbel Husman / Evelyn Schneider

**„Kulturelle und religionsbezogene Vielfalt im Unterricht“**

Umgang mit kultureller und religionsbezogener Verschiedenheit im Fachpraxisunterricht (geschlossener Teilnehmerkreis)

Modul für Fachpraxislehrerinnen und Fachpraxislehrer in Ausbildung

19. bis 21. April 2004

Leitung: Evelyn Schneider / Joachim Kreter



Mit dem  
nebenstehenden  
Abschnitt  
können Sie sich  
schon jetzt  
anmelden.

Herzlich  
willkommen!



**Anmeldung zu Seminar/Fortbildung:**

vom \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_ Leitung \_\_\_\_\_

Arbeitsbereich Schule /  
tätig als

- Student/in
- Referendar/in
- Lehrer/in
- Lehrer/in i.R.
- Schulleiter/in

Schulform

- Grundschule
- Orientierungsstufe
- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- IGS / KGS
- Berufsbildende Schule
- Sonderschule

Kirchengemeinde  
tätig als

- Student/in
- Vikar/in
- Pastor/in
- Diakon/in
- Erzieher/in
- ehrenamtlich tätig  
(Bescheinigung erforderlich)

Ich bitte um vegetarische Kost

Mit Unterbringung im Doppelzimmer einverstanden  
falls ja – bitte Altersangabe \_\_\_\_\_

- Ja       Nein
- Ja       Nein

Datum/Unterschrift \_\_\_\_\_

**Konferenz der Fachleiter und Fachberater an Berufsbildenden Schulen**

12. Mai 2004  
Beginn: 10.00 Uhr  
Leitung: Evelyn Schneider

**Das Internet als Instrument der inhaltlichen und didaktischen Vorbereitung des Religionsunterrichts**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

17. bis 19. Mai 2004  
Leitung: Evelyn Schneider

**Zweite Kursreihe: Vom „eigenen Süppchen“ zum „reflecting team“ – Kollektive Beratung als Teil der Schulkultur –**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

3. bis 5. Juni 2004  
Ort: Pfarrhof Bergkirchen  
Leitung: Evelyn Schneider / Ekkehard Fey

**Ideen- und Austauschbörse für den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

11. bis 12. Juni 2004  
Leitung: Evelyn Schneider

**„Das ist doch alles gar nicht wahr!“ – Wundergeschichten im BRU**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen.

23. bis 25. Juni 2004  
Leitung: Evelyn Schneider

**GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE**

**Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Gesamtschulen**  
Welche Bildung brauchen wir?

3. bis 5. März 2004  
Leitung: Bärbel Husmann

**Konferenz der Schulpastorinnen und Schulpastoren in Niedersachsen**

Als Pastor/Pastorin in der Schule – Rolle und Profil  
23. bis 24. März 2004, Beginn 10.00 Uhr  
Leitung: Bärbel Husman / Evelyn Schneider

**Literatur und Religion**

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die Ev. Religionsunterricht an Gymnasien und Gesamtschulen erteilen

29. bis 31. März 2004 (Ferienkurs)  
Leitung: Bärbel Husmann

**Neu in der Schule**

**Kurssequenzplanung und Leistungsbewertung im Religionsunterricht**

für Pastorinnen und Pastoren sowie interessierte Lehrkräfte, die neu an Gymnasien oder Gesamtschulen Ev. Religionsunterricht erteilen.

10. Juni 2004  
Leitung: Bärbel Husmann

**Konstultation zum Religionsunterricht an niedersächsischen Gesamtschulen**  
(geschlossener Teilnehmerkreis)

15. Juni 2004  
Leitung: Bärbel Husmann/Ulrich Kawalle

**Evangelischer Religionsunterricht in den zukünftigen Klassen 5 und 6 an Gymnasien**

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die Ev. Religionsunterricht an Gymnasien und Gesamtschulen erteilen

24. bis 26. Juni 2004  
Leitung: Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus

**MEDIENPÄDAGOGIK**

**Medienbörse Sekundarbereich II**

Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich II, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

4. bis 6. März 2004  
Leitung: Steffen Marklein / Sigrid Gabel

**Medienbörse Sekundarbereich I**

Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

13. bis 15. Mai 2004  
Leitung: Steffen Marklein / Sigrid Gabel

**Absender**

Name \_\_\_\_\_

Vorname \_\_\_\_\_

Straße \_\_\_\_\_

PLZ / Ort \_\_\_\_\_

Telefon \_\_\_\_\_

e-mail \_\_\_\_\_

Bez.Reg. \_\_\_\_\_

Es erfolgt **keine** Anmeldebestätigung.

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden, melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an.

Religionspädagogisches Institut  
Loccum  
Postfach 2164  
31545 Rehburg-Loccum



**FACH- UND STUDIENTAGUNGEN****Fachtagung Schulaufsicht**

Für Schulaufsichtsbeamte aus den Bezirksregierungen und aus dem Kultusministerium

24. bis 25. Mai 2004, Beginn: 10.00 Uhr  
Leitung: N.N.

**KONFIRMANDENARBEIT****Weiterbildung im Biblischen Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit**

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige (geschlossener Teilnehmerkreis)

28. bis 30. April 2004  
16. bis 18. Juni 2004  
Leitung: Carsten Mork

**„Entdeckungsreisen in der Bibel“ – Einführung in das Biblische Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit**

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

1. bis 3. März 2004  
Leitung: Carsten Mork

**KU und Ganztagschule**

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

1. bis 3. März 2004  
Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Helmut Sdrojek

**Anregungen für die Konfirmandenarbeit**

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone des Kirchenkreises Dannenberg (geschlossener Teilnehmerkreis)

11. bis 13. Mai 2004  
Leitung: Carsten Mork

**Gemeinsam geht es besser – Qualifizierung Ehrenamtlicher für die Konfirmandenarbeit**

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

24. bis 26. Mai 2004  
Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Bianka Bensch,  
Martin Michalek, Michael Steinmeyer

**Konferenz der Kirchenkreisbeauftragten für die Konfirmandenarbeit**

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

8. bis 9. Juni 2004  
Leitung: Carsten Mork, Ute Beyer-Henneberger

**Supervisions- und Fortbildungstagung für die KU-Beraterinnen und -berater**

Für ausgebildete KU-Beraterinnen und -berater

14. bis 16. Juni 2004  
Leitung: Ute Beyer-Henneberger/Michael Albe

**VIKARIATSAUSBILDUNG**

Leitung: Bernd Abesser

**Vikarskurs 65**

Lehrgang III 10. bis 14. Mai 2004

**Vikarskurs 66**

Lehrgang I 15. bis 19. März 2004

**STUDIERENDENTAGUNGEN****Wie wird ‚Religion‘ gelehrt? Zum Verhältnis von Beziehungs- und Fachdidaktik**

Für Studierende Ev. Theologie/Lehramt an Gymnasien der Universität Göttingen (geschlossener Teilnehmerkreis)

2. bis 4. Juni 2004  
Leitung: Bärbel Husmann  
Ort: Kloster Loccum

**REGIONALE VERANSTALTUNGEN****Regionaler Treffpunkt Ostfriesland****Hölle, Tod und Teufel**

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen in Kirchengemeinden

4. bis 5. März 2004  
Leitung: Bernd Abesser, Gerhard Wittkugel

Engel haben Hochkonjunktur. Hölle dagegen riecht nicht nur nach Schwefel sondern auch nach längst vergangenen Zeiten. Dass aber das Böse nicht nur symbolisch sondern auch real Macht und eine fast erotische Anziehungskraft hat, ahnen auch Schülerinnen und Schüler. Der Treffpunkt bietet Orientierung in diesem Thema und ungewohnte Ansichten auch aus außerkirchlicher Perspektive.

**Fachtag in Kooperation mit der Schülerarbeit des Landesjugendpfarramtes zum Thema „Ganztagschule und Jugend- und Konfirmandenarbeit“**

18. März 2004  
Leitung: Ute Beyer-Henneberger/Ralf Drewes/Thomas Ringelmann

**Impressum:**

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum.

Er erscheint viermal jährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Der »Loccumer Pelikan« informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende in Höhe von 10,- Euro zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Bärbel Husmann, Lena Kuhl, Susanne Link-Köhler, Carsten Mork

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor.

Schriftleitung, Graphik und Layout: Susanne Link-Köhler

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Anschrift der Redaktion: Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum.

Tel. 0 57 66 / 81-0, Telefax: 0 57 66 / 81-184

Internet: <http://www.rpi-Loccum.de>

Die E-Mail Adresse lautet: [RPI.Loccum@evlka.de](mailto:RPI.Loccum@evlka.de)

Bankverbindung: Volksbank Loccum, BLZ 256 625 40, Kto.Nr. 37 000 200  
Sparkasse Nienburg, BLZ 256 501 06, Kto. Nr. 22 00 00

Auflage: 12.500

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Bei Abbildungen, deren Urheber wir nicht ermitteln konnten, bitten wir um Nachricht zwecks  
Gebührenerstattung.

**Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:**

Inge Brüggemann, Hoher Kamp 11,  
30890 Barsinghausen  
Prof. Dr. Bernhard Dressler, Universität Marburg,  
Leintor 3, 35037 Marburg  
Urte Gräbig, Negenbornstr. 3,  
31167 Bockenem  
Margarete Hering, Auf dem Dalsen 26,  
31167 Bockenem  
Bärbel Husmann, Teichstr. 49,  
31655 Stadthagen  
Gerald Kruhöfffer, Pastorenkamp 7,  
31547 Rehburg-Loccum  
Lena Kuhl, Am Kuhanger 37,  
33141 Hildesheim  
Dr. Christine Lehmann, Gertrudenstr. 29A,  
38102 Braunschweig  
Hans-Martin Lübking, Tewagstr. 24,  
44141 Dortmund  
Carsten Mork, Ulmenweg 3,  
31592 Stolzenau  
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a,  
31547 Rehburg-Loccum  
Petra Pfaff, Irisweg 3,  
30880 Laatzen  
Dr. Martin Schreiner, Universität Hildesheim,  
Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim

**H 7407**

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

## Arbeitshilfen Sekundarstufe I **9**

Dietmar Peter

### **... dein ist mein ganzes Herz**

Das Thema "Liebe, Partnerschaft und Sexualität"  
im Religionsunterricht

Unterrichtsmaterialien für den ev. Religionsunterricht  
für die Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien.  
Herausgegeben von Dietmar Peter  
Religionspädagogisches Institut Loccum



## Arbeitshilfen Gymnasium **10**

– Texte · Materialien · Dokumente –

Bärbel Husmann (Hg.)

### **Kunst und Religion – ein Dialog**

Texte und Materialien für den ev. Religionsunterricht  
an Gymnasien.  
Herausgegeben von Bärbel Husmann  
Religionspädagogisches Institut Loccum



Euro 8,00

Euro 12,50