

Loccumer Pelikan



Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Rainer Lachmann

**Religionsdidaktischer Umgang
mit reformatorischer Theologie**

Peter Noß
Lena Kuhl/Aloys Lögering
Dietmar Peter
Thomas Klie

**Das Kreuz als Zeichen
Ökumenische Kooperation im 1. Schuljahr
Tod als Thema im RU
„Opium fürs Volk“**

Ernst Kampermann/
Walter Klöppel

**Zweiter Bericht kirchlicher Schulreferenten
in Niedersachsen**

Stefan Wolf/
Thomas v. Scheidt
Heinz Otto Schaaf

**Geh' hinaus aus deiner Heimat
Wer ist das Kind –
Was leistet der evangelische Kindergarten?
Eine Tauflandschaft
Sich einen sonderlichen Raum nehmen
Chancen für die Kirchenpädagogik
Konfirmationsscheine als Brückenschlag**

Heike Breuer u.a.
Thomas Klie
Christoph Ricker
Andrea Schrimm-Heins

Aloys Lögering:

**Ökumenische Studienreise
Buchbesprechungen**

Michael Künne über Gerd Laudert Ruhm: Jesus von Nazareth
Dietmar Peter über Matthias Günther: Ermutigung
Martin Kusell über Heinrich Kröger: Plattdütsch in de Kark
in 3 Jahrhunderten
Veranstaltungshinweise

Nr. 1/1. Quartal 1997

Religionspädagogisches Institut Loccum
der evangelisch-lutherischen Landeskirche
Hannovers

ipi

Inhalt

	Editorial	1
	INFORMATIVES	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	2
	GRUNDSÄTZLICHES	
Rainer Lachmann	Religionsdidaktischer Umgang mit reformatorischer Theologie	7
	PRAKTISCHES	
Peter Noß	Das Kreuz als Zeichen	11
Lena Kuhl/ Aloys Lögering	Ökumenische Kooperation im 1. Schuljahr	15
Dietmar Peter	Tod als Thema im RU	21
Thomas Klie	„Opium fürs Volk“	24
	KONTROVERSESES	
Ernst Kampermann/ Walter Klöppel	Zweiter Bericht kirchlicher Schulreferenten in Niedersachsen	28
	GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE	
Stefan Wolf/ Thomas v. Scheidt	Geh' hinaus aus deiner Heimat	31
Heinz Otto Schaaf	Wer ist das Kind – Was leistet der evangelische Kindergarten?	35
Heike Breuer u.a.	Eine Tauflandschaft	39
Thomas Klie	Sich einen sonderlichen Raum nehmen	41
Christoph Ricker	Chancen für die Kirchenpädagogik	42
Andrea Schrimm-Heins	Konfirmationsscheine als Brückenschlag	44
	WISSENSWERTES	
Aloys Lögering:	Ökumenische Studienreise	46
	Michael Künne über Gerd Laudert Ruhm: Jesus von Nazareth	47
	Dietmar Peter über Matthias Günther: Ermutigung	47
	Martin Küsell über Heinrich Kröger: Plattdüütsch in de Kark in 3 Jahrhunderten	47
	Veranstaltungshinweise	48

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Heike Breuer, Wichernstr. 20, 21335 Lüneburg
Dr. Bernhard Dressler, Münchehägerstr. 8, 31547 Rehburg-Loccum
Mareile Grzanna, Schöne Aussicht 5, 29584 Himbergen
OLKR Ernst Kampermann, Landeskirchenamt Hannover, Rote Reihe 6, 30169 Hannover
Thomas Klie, Kreuzhorst 2a, 31547 Rehburg-Loccum
Dr. Walter Klöppel, Katholisches Büro Niedersachsen, Nettelbeckstr. 11, 30175 Hannover
Michael Künne, Hohe Str. 21, 31592 Stolzenau/Weser
Martin Kusell, Brandenburger Str. 26, 31655 Stadthagen
Lena Kuhl, Pastorenkamp 10, 31547 Rehburg-Loccum
Prof. Dr. Dr. Rainer Lachmann, Hetzerstr. 3, 96049 Bamberg-Wildensorg
Petra Lemmel, Am Brunnen 12, 27432 Bremerförde
Aloys Lögering, Bischöfliches Generalvikariat, Hasenstr. 40a, 49074 Osnabrück
Peter Noß, Angerstr. 8, 37574 Einbeck-Vogelbeck
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a, 31547 Rehburg-Loccum
Christoph Ricker, An der Marienkirche 10, 49074 Osnabrück
Heinz-Otto Schaaf, Münchehäger Str. 8, 31547 Rehburg-Loccum
Thomas von Scheidt, Gumprechtstr. 12, 50825 Köln
Dr. Andrea Schrimm-Heins, Ev. Gemeindeakademie, An der Marienkirche 10, 49074 Osnabrück
Stefan Wolf, Marienstr. 2a, 21244 Buchholz

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 „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 15,- DM zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Michael Künne, Thomas Klie, Lena Kuhl, Dr. Bernhard Dressler, Christoph Maaß
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Schriftleitung, Graphik und Layout:
Michael Künne

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.ev.lka.de/extern/rpi/rpi.html>
Die E-mail Adresse lautet:
RPI.Loccum@t-online.de
Bankverbindung: Sparkasse Loccum,
Kto.Nr. 222 000, BLZ 256 651 81

Alle Rechte bei den
Autorinnen und Autoren.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

unter evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern ist es seit langem unstrittig, daß das Fach Religion an unseren Schulen ins Abseits gerät, wenn die in der Praxis längst üblichen Schritte zu mehr konfessioneller Kooperation nicht von den Kirchen zur Kenntnis genommen, ermuntert und in Absprache mit dem Staat auch rechtlich abgesichert werden. Notwendig bleibt der Streit darüber, wie weit solche Öffnungen gehen müssen, welche unterrichtsorganisatorischen Formen dafür geeignet sind, ohne daß der Religionsunterricht sein Profil und den Bezug zu gelebter Religion verliert. Diese Fragen verlangen ja auch im Hinblick auf die wünschenswerte Kooperation mit dem Alternativfach „Werte und Normen“ nach Klärung. Die evangelische Kirche in Deutschland hat mit der Denkschrift „Identität und Verständigung“ eine nach meiner Meinung weitgehend konsensfähige Positionsbestimmung vorgelegt. Der dort gemachte Vorschlag einer „Fächergruppe“ für Religion/Ethik/Philosophie ist freilich noch viel zu wenig ausgelotet und präzisiert, geschweige denn praktisch erprobt worden. Hier steht ein weiterer Klärungsprozeß noch an. Lange ist auf eine ähnliche Verlautbarung von katholischer Seite gewartet worden. Nach offenbar schwierigen internen Klärungsprozessen liegt nun seit dem vergangenen Herbst ein Wort der deutschen katholischen Bischöfe vor („Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“). Ich weiß, daß viele – gerade auch katholische – Religionspädagogen von diesem Bischofswort enttäuscht sind. Immerhin: Es öffnet mit Rücksicht auf regional- und schulformspezifische Besonderheiten einige neue Kooperationsspielräume. Es ist gut, daß in Niedersachsen das Eisen gleich geschmiedet wurde, als es noch heiß war, um wenigstens diese Spielräume zu nutzen. So können wir in diesem „Pelikan“ den „zweiten Bericht kirchlicher Schulleferanten in Niedersachsen. Zu ökumenischer Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht“ veröffentlichen. (Kurz: „Kampermann/Klöppel II“). Wir verbinden damit die dringende Hoffnung, daß die Kirchenleitungen, die über diesen Bericht nun zu befinden haben, vor den Zeichen der Zeit nicht die Augen verschließen. Es wäre im übrigen ja nicht schlecht, wenn aus dem Norden wieder einmal ein Signal in andere Himmelsrichtungen der Republik ausginge.

Dazu paßt es gut, daß Lena Kuhl die Ergebnisse einer interkonfessionellen Arbeitsgruppe über „ökumenische Koopera-



tion im konfessionellen Religionsunterricht des I. Schuljahres“ vorstellen kann: Jetzt kommt es auf die phantasievolle Umsetzung praktischer Konzepte an. Und eine Stimme aus dem Süden fügt sich ein: Der Bamberger Theologe Rainer Lachmann fragt nach dem „religionsdidaktischen Umgang mit reformatorischer Theologie“, um mit dem reformatorischen Akzent zugleich seinen Vorschlag eines „ökumenischen Religionsunterrichts“ zu profilieren, für den es freilich, soweit ich sehe, in dieser Form noch keine realistische Chance gibt.

Aus der Fülle weiterer Beiträge in diesem Heft will ich nur noch den Unterrichtsentwurf von Peter Noß („Das Kreuz als Zeichen“) hervorheben. Nicht nur, weil die Passionszeit vor uns liegt. Das Thema „Kreuz“ gilt für den Religionsunterricht als besonders schwierig. Wenige Unterrichtshilfen zu diesem Thema – das gilt auch für die Schulbücher – können überzeugen. Ob das an den bei den Schülerinnen und Schülern vermuteten Verständnisproblemen liegt oder daran, daß wir selber oft genug unsere Schwierigkeiten mit dem Kreuz haben, bleibe einmal dahingestellt. Umso beachtlicher finde ich den Versuch, das Kreuz als Zeichen für ein deutungsoffenes Geschehen didaktisch für Kinder in der Orientierungsstufe und in den ersten Jahrgängen der Sekundarstufe I umzusetzen, ohne seine theologische Anstößigkeit zu verharmlosen oder gar preiszugeben.

Bis zur Sommerpause boomt das Fortbildungsangebot. Lassen Sie sich doch wieder einmal in Loccum sehen – nicht nur, aber auch wegen des rund um das alte Kloster besonders schönen Frühlings! Eine gute Zeit bis dahin wünscht Ihnen

Ihr

Bernhard Dressler

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Lieber mal einen Brüller loswerden

Familien-Bildungsstätte mahnt:
Kinder brauchen Grenzen

Lüneburg (epd). Über das Händewaschen vor dem Essen muß endlos gestritten werden. Wahre Dramen spielen sich ab, wenn die Dauer des Discobesuchs zur Diskussion steht. Immer wieder gilt es, einmal aufgestellte Regeln durchzusetzen. Das zerrt zwar an den Nerven. Doch noch schlechter sei es, wenn die Eltern nachgeben, den Müll selbst runtertragen oder dreckige Hände dulden, warnt Sozialpädagogin Andrea Hopfenmüller bei einem Gesprächsabend in der Familien-Bildungsstätte Lüneburg. „Kinder brauchen Grenzen – und starke Eltern!“

„Grenzen setzen und dabei konsequent sein, ist oft so anstrengend. Ich komme mir manchmal vor, als ob ich alles verbiete“, bringt es eine Mutter im Gespräch über das unbequeme Thema auf den Punkt. „Das ist völlig normal“, sagt Hopfenmüller. „Kinder testen aus, oft immer wieder dieselbe Grenze. Sie wollen wissen: Ist die Mutter zuverlässig? Gilt das, was sie gestern gesagt hat, auch heute noch? Letztlich testen sie so die Stärke der Eltern. Denn die Kinder brauchen starke Eltern, die in der Lage sind, für sie Verantwortung zu übernehmen.“

Deshalb sollten sich Erwachsene auch nicht scheuen, stark aufzutreten. Was aber, wenn sich dieser Kampf ausgerechnet vor der Quengelkasse im Supermarkt abspielt – ein Alptraum vieler Mütter? „Wir sollten uns von dem Anspruch trennen, jede Situation ruhig, kontrolliert und pädagogisch zu meistern. Lieber mal einen Brüller loswerden, der das Kind dann auch erreicht, als sich auf fruchtlose Diskussionen einzulassen“, rät die Pädagogin. Nur eindeutig müsse das Verhalten der Eltern sein. Für das Kind erkennbare Ausnahmen bestätigen die Regel. „Wenn eine Tochter ausnahmsweise bis halb elf Uhr abends einen Film anschauen darf, heißt das nicht, daß sie am nächsten Tag bis Mitternacht in der Disco bleiben kann“, betont Hopfenmüller. Grenzen seien individuell, fehlende Grenzen jedoch schädlich für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Erst im Konflikt erken-

ne das Kind die Bedürfnisse des Erwachsenen und nehme dadurch seine eigenen wahr.

Gegen Strafen hat die Pädagogin grundsätzlich nichts einzuwenden. Wichtig sei allerdings, daß dem Kind der Zusammenhang zwischen Grenzüberschreitung und Strafe deutlich ist. „Wenn ich als Kind nie bestraft wurde, wundere ich mich später darüber, daß mir der Führerschein abgenommen wird, weil ich betrunken Auto gefahren bin.“ Aufräumen will die Pädagogin auch mit dem gesellschaftlichen Anspruch, daß eine Mutter grenzenlos lieben muß. Hopfenmüller formuliert es lieber so: „Eine Mutter muß lieben – mit Grenzen.“ (b3236/25. 10. 1996)

Schulverwaltungsreform trifft 200 Angestellte und 74 Beamte

(rb) Hannover.- Rund 200 Verwaltungsangestellte und 74 Schulaufsichtsbeamte werden betroffen sein, wenn zum 1. Februar 1997 die Schulaufsichtsämter aufgelöst und einige Standorte aufgegeben werden. Einem Gutachten zur Schulverwaltungsreform zufolge soll künftig einem schulfachlichen bzw. schulpsychologischen Dezernenten jeweils eine halbe Stelle zugeordnet werden. Das läuft bei einem bisherigen Schlüssel von 1:1 auf eine Halbierung der Stellenzahl von Verwaltungsangestellten hinaus. Bei den Schulaufsichtsbeamten könnten 74 Stellen eingespart werden, wenn auch der Personalschlüssel beim Verhältnis von Schulaufsichtsbeamten zu Lehrkräften überprüft wird.

Bei den Verwaltungsangestellten soll festgestellt werden, wie viele zum 1. Februar oder während des Jahres 1997 ausscheiden oder für die Besetzung der Außenstellen in Frage kommen. Es wird weiterhin geprüft, ob Bedienstete durch andere Einrichtungen etwa bei Studienseminaren oder in der Lehrerfortbildung aufgenommen werden können. Darüber hinaus gibt es offensichtlich bereits Bewerbungen um die Verwendung als Schulsekretärinnen, was nur in Schulzentren, berufsbildenden Schulen oder Gesamtschulen möglich ist. Selbst dabei müßten Verbände gebildet werden,

betont das Kultusministerium. Zudem würden diese Stellen mit Vermerken versehen, die eine Wiederbesetzung der Stellen ausschließen, weil für die Schulverwaltung der jeweilige Träger zuständig ist. Die 74 freiwerdenden Stellen von Schulaufsichtsbeamten ergeben sich, wenn sich das Verhältnis zur Zahl der Lehrkräfte von 1:250 auf 1:450 erhöht, wie es die neue Zielzahl vorsieht. Von den 74 Stellen sollen 50 den Schulen für freiwerdende Stellen zur Verbesserung der Unterrichtsversorgung zugeordnet werden. Voraussetzung ist, daß die Beamten zustimmen. Die Zustimmung ist erforderlich, weil Lehrer durch den Aufstieg in den Schulaufsichtsdienst die Laufbahn wechseln. Weil die Absichten der Schulverwaltungsreform insgesamt nicht klar angekommen sind, will das Kultusministerium einem der nächsten Schulverwaltungsblätter eine entsprechende Information beilegen.

11.10.96

GEW lehnt Beurteilungskompetenzen für die Schulleiter ab

(rb) Hannover.- Die Lehrgewerkschaft GEW lehnt die Übertragung von Beurteilungskompetenzen auf die Leitungen der Schulen ab. Das hat der GEW-Vorsitzende Wilmers Kultusminister Wernstedt mitgeteilt. Die Neuerung ist von Wernstedt vorgesehen als Teil der Schulverwaltungsreform. Wilmers bat eindringlich darum, diesen kritischen Punkt fallenzulassen. Er meinte, die Lehrkräfte an den Schulen sowie die allermeisten Schulleiter wünschten keine Beurteilungsrechte. Die Ablehnung habe ihren Grund 1. in der besonderen Situation der Leitung von Schulen im Vergleich mit anderen leitenden Tätigkeiten, 2. in der prinzipiellen gewerkschaftlichen Forderung nach einem in allen Teilen demokratisch strukturierten Schulsystem, 3. im Zusammenhang zwischen schulischen Strukturen und der Verwirklichung des Bildungsauftrags, 4. in der Frage nach einem im positiven Sinn modernen Management sowie 5. in den zu erwartenden Problemen bei der Personalentwicklung.

25.10.96

Neues PersVG gibt Schulen weniger Lehrerstunden als erwartet zurück

(rb) Hannover.- Die oppositionelle CDU hat sich verärgert geäußert, daß durch die Verringerung der Freistellungsstunden für die Schulpersonalvertretungen weit weniger Stunden den Schulen wieder zugutekommen werden, als die Landesregierung zunächst angekündigt hatte. Der CDU-Abgeordnete Klare sagte, die vom Kabinett anfangs beschlossene Übernahme der schleswig-holsteinischen Regelungen hätte eine Verringerung der – freigestellten – Lehrerstellen um 436 bedeutet. Im September 1995 sei eine Reduzierung um 408 Stellen angekündigt worden, im Anhörungsentwurf des PersVG seien im April 1996 noch 378 übriggeblieben, im Gesetzentwurf vom August 1996 sei nur noch von 364 Stellen die Rede, jetzt wolle die SPD-Fraktion sich sogar mit 349 Stellen begnügen. Damit werde auf nahezu 90 Lehrerstellen zur Verbesserung der Unterrichtsversorgung verzichtet, betonte Klare, der spöttisch anmerkt, die Regierung sei als Tiger gestartet, aber als Bettvorleger gelandet. 31.10.96

Lust der Abiturienten zum Studieren nimmt weiter ab

(rb) Hannover.- Die Zahl der Studienanfänger geht weiter zurück. Das hat HIS, die hannoversche Hochschul-Informations-System GmbH, herausgefunden. Den Rückgang der Erstsemesterzahlen zwischen 1994/95 und 1995/96 beziffert HIS mit bundesweit zwei Prozent. Allerdings gibt es eine gegenläufige Entwicklung in Ost und West: Die Universitäten in den neuen Ländern meldeten eine Steigerung um elf Prozent, an den FHn und Unis der alten Länder sanken hingegen die Anfängerzahlen. Gegenüber 1990 haben sich die Erstsemesterzahlen um nahezu 25 Prozent bundesweit vermindert. Besonders stark abgenommen hat seit 1990 das Interesse an einem ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studium sowie am Studium der Mathematik an Universitäten um mehr als 50 Prozent: die Fachhochschulen melden für diese Fächer seit 1993 einen Einbruch um etwa 25 Prozent. HIS begründet das als Reaktion der jungen Leute auf angeblich ungünstige Arbeitsmarkterwartungen in diesen Berufszweigen. Die Untersuchung, welche seit 1983 fortlaufend vorgenommen wird, hat weitere bemerkenswerte Ergebnisse zutagegebracht: 1. An den FHn hat es nie so viele Studienanfänger mit Abitur gegeben (49 Prozent): 17 Prozent aller Abiturienten, die überhaupt mit einem Studium begannen, schrieben sich an einer Fachhochschule ein. 2. An den Universitäten haben erstmals mehr Frauen als Männer mit dem Studieren begonnen; insgesamt gab es unter den Studienanfängern 48 Prozent Frauen, mehr als jemals zuvor. 3. Die Bereitschaft der Erstsemester, aus den alten in die neuen Länder und umgekehrt zu wechseln, hat sich seit 1991 verdoppelt auf derzeit fünf Prozent. 4. Rund ein Drittel der Studienanfänger bezeichnet die Wohnungssuche am Studienort inzwischen als problemlos (gegenüber einem Fünftel 1993). 5. Der Anteil der Studienanfänger, die bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, hat sich erneut verringert. 6.11.96

Zirkuswagen wird zum rollenden Jugendzentrum umgebaut

Alfeld/Kr. Hildesheim (epd). Kein richtiger Treffpunkt, kein Geld für einen Jugendraum: Da greifen Jugendliche aus Brunkensen bei Alfeld zur Selbsthilfe. Mit Unterstützung des evangelischen Kirchenkreises bauen sie einen alten Zirkuswagen zum rollenden Jugendzentrum um. Rotes Dach mit Oberlicht, vergilbte Schrift an den Wänden, innen desolat, so sah der Wagen aus, als ihn

Pastor Henning Forwegk im Sommer beim traditionsreichen Zirkus Busch-Roland im benachbarten Dehnsen für 2.500 Mark ergatterte.

Jetzt hat die 30 Jahre alte ehemalige Zirkus-Schneiderei ihren Platz im Brunkenser Pfarrgarten. Hier wird sie jeden Donnerstag von einem guten Dutzend Jugendlicher zwischen 13 bis 18 Jahren auf Vordermann gebracht. Für Forwegk ein Stück praktische Jugendarbeit: „Diskussionen ziehen hier im Dorf nicht. Aber mit Säge und Bohrmaschine können die Jugendlichen etwas anfangen.“ Die Wände sind bis auf das Stahlgerüst schon abmontiert. Noch in diesem Jahr soll die neue Außenschale fertig sein. Weil das Projekt „Kirche im Zirkuswagen“ eines der wenigen Freizeitangebote für Jugendliche im Dorf ist, ziehen viele mit: Das Dach wird von der regionalen Dachdeckerfirma spendiert. Eine Autowerkstatt steuert vier neue Kotflügel und die Elektrik bei, der Tischler zimmert Bogenstücke für das Dach. Eine Bauwagenfirma liefert den Fußboden und Dämmmaterial. Freundliche Bürger bringen Cola-Kisten vorbei und haben schon 3.000 Mark gespendet. So kann der Kirchenkreis die Umbau-Kosten auf 10.000 Mark begrenzen. Im Frühjahr beginnt der Innenausbau. Eine Teeküche, Stühle und Kissen sollen hinein, dazu ein Computer mit Internet-Zugang und einer langen Telefonschnur. Rund 10 bis 15 Leute werden auf den 18 Quadratmetern Platz finden, und sie werden die Innenwände mit Graffiti knallbunt sprühen. Für die Außenwand ist ein schlichter Holz-anstrich mit gelben Kanten vorgesehen. Irgendwann einmal soll das rollende Jugendzentrum zwischen einzelnen Orten der Region hin- und herpendeln. Forwegks Traum: „Eine Fahrt mit dem Zirkuswagen zum Kirchentag.“

(b3268/6. 11.1996)

Mit Beispielen aus Südafrika gegen Gewalt in der Schule

Pastor entwickelte Lernprojekt „Schritte gegen Tritte“

Salzgitter (epd). Der 9. Klasse der Hauptschule am Fredenberg in Salzgitter fallen in der Diskussion eine Menge Beispiele ein: Mädchen haben sich auf dem Schulhof geprügelt und sind mit einem Schraubenschlüssel aufeinander losgegangen. Belästigungen, Rangeleien und Fußtritte sind den Schilderungen zufolge keine Seltenheit. Mehrere Schüler bestätigen, daß außerhalb des Schulgeländes nicht nur das Messer, sondern auch schon mal eine Gaspistole gezogen wird. Pastor Klaus Burckhardt fragt nach den Gründen. Die Antworten der 15- und 16jährigen lauten: „Einfach nur so“. „Weil sie Scheiße gelabert hatten“ oder „Wer keine Kraft hat, der kommt nicht durch“. Burckhardt war zehn Jahre lang Pastor einer Gemeinde in Durban in Südafrika und eines angeschlossenen Flüchtlingslagers mit 3.000 Menschen. Er erlebte die Rassentrennung und befaßte sich intensiv mit Fragen der Gewalt und deren Ursachen und Auswirkungen. Nach seiner Rückkehr 1993 nach Deutschland entwickelte er das Lernprojekt „Schritte gegen Tritte. Vom Umgang mit Gewalt – in Südafrika und bei uns“. 1.500 Schülerinnen und Schüler von der 7. bis zur 13. Klasse haben das Projekt bereits durchlaufen. In dieser Woche sind die letzten drei Jahrgänge der Hauptschule in Salzgitter-Fredenberg an der Reihe, einem sozialen Brennpunkt der Stadt. Unterstützt wird der jetzt in Braunschweig lebende Pastor von der in der Fredenberger Friedenskirchengemeinde arbeitenden Diakonin Katja Modersitzki und der Juristin und Kriminologiestudentin Angelika Jansen.

Das Projekt gehört zu einer Präventionswoche „Salzgitter gegen Gewalt und Kriminalität“. Burckhardt geht, wie er sagt, zunächst bewußt den Weg der Verfremdung mit Filmszenen aus Durban und Soweto und mit eigenen Schilderungen

der Rassentrennung Die vorher kaum zu disziplinierende Klasse wird mucksmäuschenstill, als ein Film über die blutige Niederschlagung des Aufstandes schwarzer Schüler in Soweto läuft. Wenig später in der Klasse ein Rollenspiel mit anschließender Auswertung: Wie verhalten wir uns, wenn Ausländer in der Straßenbahn angepöbeln, sondern aufstehen und zu den Beteiligten hingehen. Gegebenenfalls gemeinsam das Opfer schützen und herausholen. „Durch beherztes Zusammenstehen werden die Störer isoliert“, ist das wichtigste Gesprächsergebnis. Burckhardt versucht in den Schulen immer wieder, Einsicht für solch ein gewaltfreies Verhalten zu wecken: „Wenn du eine Waffe benutzt, verläßt du die Ebene des Redens und mußt damit rechnen, daß die Waffe auch gegen dich eingesetzt wird.“ Er habe das bei Einbrüchen in Südafrika, wo viele eigene Waffen zuhause hatten, oft genug erlebt. (b3375/6. 11. 1996)

EKD-Synode gegen Forschung an geistig Behinderten

Borkum (epd). Die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) lehnt Forschung an nicht einwilligungsfähigen Menschen wie geistig Behinderten oder Sterbenden ab. Sie dürfe grundsätzlich nicht gestattet sein, erklärte die Synode am Donnerstag zum Abschluß ihrer Tagung auf Borkum. Menschenrechte und Schutz der Menschenwürde müßten auch oberster Grundsatz bleiben, wenn das angestrebte „Menschenrechtsübereinkommen zur Biomedizin“ des Europarates durch Protokolle konkretisiert werde.

An Bundesregierung und Bundestag appellierte die Synode, erst zuzustimmen, wenn die genannten Bedenken ausgeräumt und Rechtswege vorgesehen seien, um die Regelungen der Konvention durchzusetzen. Eine „Ethik der Barmherzigkeit“ sei für den bio-medizinischen Bereich notwendig, erklärte das Kirchenparlament. In Deutschland müßten insbesondere die geschichtlichen Erfahrungen maßgeblich für Entscheidungen sein, betonten die 160 Synodalen.

(b3412/11.11.96)

Landeskirche sorgt sich um die Ethik bei der Expo

(rb) Hannover.- Die evangelische Landeskirche macht sich Sorgen um die Expo-Inhalte. Der Kirchenbeauftragte Wegner hat jetzt die Ansicht vertreten, man könne beinahe den Eindruck haben, daß die Weltausstellung trotz aller gegenteiligen Versicherungen doch nur eine Superleistungsshow der Technik werden solle. Aber es könne nicht sein, daß den Menschen vorgegaukelt werde, alle wesentlichen Probleme ließen sich rein technisch lösen. Technik müsse auf der Expo als ein Element von Kultur und nicht umgekehrt dargestellt werden. Eine Weltausstellung in Deutschland müsse die ethische Verantwortlichkeit des Fortschritts zu ihrem Thema machen, meint Wegener und betont, der Themenpark als Herzstück der Expo müsse sich diesen ethischen Aspekten widmen. 15.11.96

Religionsunterricht soll an Bedeutung gewinnen

„Voraussetzende Selbstverundeutlichung“ allerdings nicht gefragt

Buchholz (epd). Der Religionsunterricht wird in den kommenden Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnen. Diese Ansicht vertrat der Leiter des Religionspädagogischen Institutes Loccum, Bern-

hard Dressler, vor dem Hittfelder Kirchenkreistag im Buchholzer St.-Paulus-Gemeindehaus. Dressler prophezeite den neuen Trend gegenüber der gerade schwindenden Akzeptanz aus drei Gründen: „Das Thema Religion boomt unter den Jugendlichen. Außerdem werden die interkulturelle Verständigung als Bildungsaufgabe und die Schule als Lebensort wichtiger. Beides kann nicht ohne Religionsunterricht vermittelt werden.“

Mit diesen Entwicklungen müßten christliche Religionen allerdings nicht automatisch an Bedeutung gewinnen, schränkte Dressler ein. Unter den Jugendlichen seien Christen gefragt, die sich profiliert zu erkennen geben. Eine „voraussetzende Selbstverundeutlichung“ aufgrund eines vermuteten Desinteresses unter den Schülerinnen und Schülern komme nicht an. „Im Religionsunterricht geht es um mehr als Bildungsgüter und Wissensstoff. Es geht um Orientierungswissen als Grundlage jeder moralischen Erziehung“, mahnte der Religionspädagoge. Ohne dieses Wissen bleibe die Erziehung „folgenloser Moralismus“, weil ihr jede orientierende Kraft fehle.

Dressler riet den Kirchengemeinden, nicht zu warten, sondern aktiv auf Schulen sowie Religionslehrerinnen und -lehrer zuzugehen. Wer Religion unterrichte, brauche Rückhalt in der Lebensform. Kirchengemeinden sollten Angebote für schulische Arbeitsgemeinschaften, Schulpraktika und Schulgottesdienste machen. „Umgekehrt nehmen die Kirchengemeinden viel zu wenig die Kompetenzen der Religionslehrer im Konfirmandenunterricht, bei Konfirmandenfreizeiten und Kinderbibelwochen in Anspruch.“ Nötig sei eine stärkere „wechselseitige Wahrnehmung“, sagte Dressler. (b3493/15.11.1996)

Rechtliche Hindernisse bei Ersatzforderungen für beschädigte Schulbücher

(rb) Hannover.- Die niedersächsischen Schulbehörden haben derzeit keine Möglichkeit, durch einen Verwaltungsakt Schadenersatzansprüche für die Beschädigung oder den Verlust ausgeliehener Schulbücher durchzusetzen. Dieser gravierende Mangel des 1991 von der damaligen rotgrünen Koalition durchgesetzten Gesetzes, mit dem die Lernmittelfreiheit eingeführt wurde, hat sich auch in einem Verfahren vor dem Oberverwaltungsgericht Lüneburg herausgestellt, vor dem das Land in zweiter Instanz unterlegen ist. Die Richter betonten in ihrer jetzt in der NJW veröffentlichten Entscheidung vom 19. Juni 1996, daß es keine Befugnis gibt, den Schadenersatzanspruch hoheitlich, also durch Erlaß eines Leistungsbescheids durchzusetzen. Das Gesetz enthält dafür keine Ermächtigung nach Ansicht des OVG, sie ist auch nicht der Durchführungsvorordnung zu entnehmen. Von den Eltern eines Schülers der siebten Klasse einer Kooperativen Gesamtschule war verlangt worden, für fünf bei der Rückgabe nicht mehr gebrauchsfähige Leih-Schulbücher entweder gleichwertige Lernmittel zu stellen oder die dem vollen Wert entsprechenden Beträge zu zahlen; festgesetzt waren 117,13 Mark, was zwei Dritteln des Anschaffungspreises der Bücher entspricht. 19.11.96

Landeskirche will Spiritualität von Jugendlichen fördern

Einstimmiger Beschluß:
Kloster auf Zeit soll angeboten werden

Hannover (epd). Die hannoversche Landeskirche will die Spiritualität unter jungen Menschen stärken. Die in Hannover tagende Synode beschloß einstimmig, ein Projekt „Kommunität auf Zeit“ einzurichten. Junge Leute, vor allem in Übergangssituationen nach Abitur oder Studium, sollen einige Wochen oder Monate in christlichen Kommunitäten oder Klostersgemeinschaften mitleben, um geistliches Leben zu lernen.

In einer Zeit des „Traditionsabbruches“ vermittele sich Religion immer weniger durch Familie oder Schule, sagte Pastor Klaus Dettke aus Leer. Auch herkömmliche kirchliche Angebote könnten auf die religiösen Fragen Jugendlicher kaum noch Antwort geben. Gemeinsames Leben in einer verbindlichen Gemeinschaft mit Gebet, Gespräch und Arbeit könnte Jugendlichen und jungen Erwachsenen jedoch helfen, eine eigene „geistliche Biographie“ und eine Lebensperspektive zu entwickeln. Sie fänden in solchen Gemeinschaften „echte Vorbilder“. Das Landesjugendpfarramt soll künftig verstärkt solche „Zeiten des Mitlebens“ anbieten, beschloß die Synode. Es soll dabei mit bestehenden Einrichtungen zusammenarbeiten: mit dem Kloster Wulfinghausen bei Elze, wo Schwestern der Christusbruderschaft Selbitz in Franken spirituelle Angebote machen, mit der ostfriesischen Kommunität „Zugvögel“, dem Kloster Bursfelde bei Göttingen oder dem evangelischen Jugendhof Sachsenhain bei Verden. Die Synode will prüfen, ob für solche Angebote im Haushalt ein Posten von 10.000 Mark bereitgestellt werden kann. Das Projekt soll ein „Gegengewicht gegen Individualismus und Unverbindlichkeit“ sein, sagte der Sonderschullehrer Rainer Triller aus Deensen bei Holzminden. Es sei nicht als „Ort des Rückzugs oder als Flucht vor der Welt“ gedacht, betonte er. Vielmehr sollten die Jugendlichen „Ruhe und Besinnung finden, um dann die Probleme der Welt anzupacken.“ Der Diakon Henning Schulze-Drude aus Rebenstorf im Wendland wies darauf hin, daß nicht an Therapien gedacht sei. „Wir suchen keine Aussteiger, sondern Einsteiger.“ (bs3S91/28.11.1996)

Hilfe für Straßenkinder und Opfer von Landminen

Bremen (epd). Die neue Aktion von „Brot für die Welt“ wurde in Bremen am ersten Adventssonntag (1. Dezember) mit einem zentralen Gottesdienst in der evangelisch-methodistischen Erlöserkirche – und damit erstmals in einer Freikirche – eröffnet. In der Hansestadt geht das Diakonische Werk mit drei Projekten in die neue Aktion. Unterstützt werden sollen Opfer von Landminen in Kambodscha und Straßenkinder in Südafrika. Außerdem geht es gegen den Einsatz von Pestiziden in Costa Rica.

Spenden erbittet das Diakonische Werk auf sein Konto 112 5400 bei der Sparkasse in Bremen (BLZ 290 501 01). In der Vorjahresaktion waren in Bremen 658.000 Mark zusammengekommen, 8,5 Prozent weniger als im Jahr davor.

(b3635/2.12.1996)

Stadtkirchenverband will vier Millionen Mark sparen Sozialem Friedensdienst und Jugendclub drohen Schließung

Hannover (epd). Rund vier Millionen Mark will der hannoversche Stadtkirchenverband bis Ende 1998 an Personal- und Sachkosten einsparen. Dies sei jedoch nur ein kleiner Prolog für das, was in der Zukunft zu erwarten sei, sagte Stadtsuperintendent Hans Werner Dannowski bei der Tagung des Stadtkirchentages, des „Parlaments“ der evangelisch-lutherischen Christen in Garbsen, Hannover, Langenhagen und Seelze.

Dannowski kündigte für 1997 „erhebliche Turbulenzen“ und „gravierende Veränderungen“ im Personalbereich an. Ursache für die Sparzwänge seien unter anderem die wirtschaftliche Gesamtlage, steuerliche Gesetzgebungen und Kirchenaustritte. Der Stadtkirchentag beschloß für 1997 einen Haushalt von rund 67,33 Millionen Mark und für 1998 von 65,57 Millionen Mark. Dies sind knapp fünf und sieben Millionen Mark weniger als 1996. Ein sogenanntes Notprogramm des Stadtkirchen-

verbandes sieht Streichungen in den Kirchengemeinden und -kreisen von rund 3,35 Millionen Mark und in den übergemeindlichen Diensten von rund 650.000 Mark vor. Die Kürzungen reichen hier von „A wie Arbeitslosenzentrum“ bis „Z wie Zentraler Schuldnerberatungsdienst“. Besonders betroffen ist die Jugendarbeit. Dies sei das Gebiet, in dem die meisten freien Mittel eingesetzt werden, betonte Dannowski.

Vorgeschlagen wird zum Beispiel, den Sozialen Friedensdienst Hannover (SFD) bis spätestens Ende 1998 zu schließen. Der SFD, der im Juni sein 25jähriges Jubiläum feierte, betreut und berät die rund 100 Zivildienstleistenden in den Kirchengemeinden und Diakoniestationen. Der SFD soll in ein kirchliches, kostendeckend arbeitendes „Profitcenter“ umgewandelt werden, das von den Nutzern finanziert werden soll. Zivildienstleistende und SFD-Leiter Gisbert Wolff warnten davor, den „Zivildienst so zu Tode zu sparen“.

Auf Protest stieß auch die geplante Schließung des Evangelischen Jugendclubs Güntherstraße in Waldheim. Hier werden etwa 40 bis 50 behinderte Jugendliche aus dem hannoverschen Umland betreut. Jugendvertreter forderten, es dürfe keinen Ausverkauf von Kinder- und Jugendarbeit geben. Auch die Arbeitsverträge beim Zentralen Schuldnerberatungsdienst, die zum Sommer auslaufen, sollen nicht verlängert werden.

Der Stadtkirchentag wird im Mai endgültig über die Einzelheiten des Sparkatalogs entscheiden. Der Leiter der Stadtkirchenkanzlei, Oberkirchenrat Christian Hacke, betonte, die Einsparungsvorschläge könnten variiert werden, an der Gesamtsumme ändere sich jedoch nichts. Der Vorsitzende des Stadtkirchentages, Ludwig Meyer, sagte, der Stadtkirchenverband müsse dem Landeskirchenamt bis Ende des Jahres einen Gesamtstellenplan vorlegen, sonst seien sämtliche Neueinstellungen blockiert. Dies sei durch das Stellenplanungsgesetz der Landeskirche von 1994 so vorgegeben. (b367 1/5. 12. 1996)

Immer mehr Jugendliche brauchen psychische Unterstützung Hannoverscher „Bildungsladen“ leistet erste Hilfe nach Therapie

Hannover (epd). Immer mehr Jugendliche leiden an Verhaltensauffälligkeiten oder psychosomatischen Krankheiten. Die Anfragen nach Hilfsangeboten stiegen, sagte Henning Schierholz, Leiter des Berufsbildungszentrums im hannoverschen Stephanstift, bei einer Pressekonferenz. Deshalb sei der „Bildungsladen“ des Stephanstiftes jetzt in größere Räume umgezogen.

Der Bildungsladen leiste erste Hilfe zur Rehabilitation nach einer psychischen Krankheit. Nach der psychotherapeutischen Behandlung benötigten die Jugendlichen dringend eine Förderung, um in die Schule oder den Beruf eingegliedert zu werden, betonte Diplom-Pädagogin Angela Blauert-Ahrend. Doch auf dem Ausbildungsmarkt habe diese Gruppe wenig Chancen.

Der Bildungsladen biete für diese Zielgruppe individuelle Förderlehrgänge an, die vom Arbeitsamt finanziell unterstützt werden. So werden die Jugendlichen an den Schul- oder Berufsalltag herangeführt. Sie können nach einem ganzheitlichen Unterrichtskonzept entweder ihren Hauptschulabschluß nachholen oder das Berufsvorbereitungsjahr absolvieren. (b3664/4. 12. 1996)

Befürchtung: Ohne Religions-Dialog kommen wieder neue Kriege

Neuer Verein aus Hildesheim soll der Expo 2000 helfen

(clt) „Die Welt des nächsten Jahrhunderts ist entweder religiös, oder sie ist gar nicht!“ Mit diesem Ausspruch brachte Werner Brändle auf den Punkt, was das Ziel einer bundesweiten Initiative ist: Der

Weltausstellung Expo 2000 soll von Hildesheim aus geholfen werden, das Motto „Mensch – Natur – Technik“ in seinen drei Komponenten auch tatsächlich zu verwirklichen.

Die Wissenschaftler haben die Befürchtung, daß sich die Expo unter zunehmendem wirtschaftlichen Druck zwar der Natur und Technik annehmen werde, der beabsichtigte Dialog der Weltreligionen aber zu kurz kommen könnte.

„Als Stadt wollen wir der Expo helfen, dies zu vermeiden“, erklärte Oberstadtdirektor Dr. Konrad Deufel am Freitag der HAZ.

Dazu soll im Februar der „Verein zur Förderung der Begegnung der Weltreligionen und des interkulturellen Gesprächs“ in Hildesheim gegründet werden. Die Experten diskutierten den Satzungsentwurf, der zuvor unter breiter Beteiligung entwickelt worden war. Aus Hildesheimer Sicht sind das unter anderen Domkapitular Wolfgang Freter und Professor Dr. Werner Brändle vom Institut für evangelische Theologie.

„Die Religionen melden sich weltweit auf der öffentlichen Bühne zurück“, meinte der Religionswissenschaftler Dr. Dr. Peter Antes aus Hannover. Einige Religionen würden sehr offensiv auftreten, andere als „moralische Anklage gegen unsere technisch-ökonomische Weltgesellschaft“. Domkapitular Freter befürchtet, die Expo könnte den Menschen „nur auf seine biologische Funktion beschränkt“ vorstellen. Das aber dürfe nicht passieren, die Initiative aus Hildesheim wolle hier Abhilfe schaffen.

Wie notwendig das sei, unterstrich Werner Brändle. Er machte die „Freiheit unserer Christenmenschen“ abhängig vom Gelingen des Dialogs mit den anderen Religionen. Ohne einen solchen Austausch könnte das „schon hohe Maß an Konfrontation besonders mit dem Fundamentalismus“ sogar zu neuen Kriegen führen, ergänzten der Rottenburger Professor Dr. Peter Hünermann und der Islambeauftragte der Hannoverschen Landeskirche, Dr. Rolf Geisler.

Bei dem für Hildesheim geplanten viertägigen Kongreß sollen „ranghohe“ Vertreter der Weltreligionen kommen, hieß es am Freitag. Die „herausragenden“ Kontakte der Vorbereitungsgruppe stimmten ihn ganz optimistisch, kündigte Dr. Deufel an. Hildesh. Allg. Zeit. 7.12.96

Freischuß fortan auch für angehende Lehrer in Niedersachsen

(rb) Hannover.- Angehende Lehrer haben fortan einen „Freischuß“ bei der ersten Staatsprüfung. Überdies wird ein Teilstudiengang Sozialpädagogik für spätere Berufsschullehrer eingeführt. Die notwendigen rechtlichen Bestimmungen liegen dem Kabinett zur Beschlußfassung vor. Die Neuregelungen sind nur Teil einer grundlegenden Überarbeitung der Verordnung über das erste Staatsexamen, welche der Kultusminister noch bis zum Frühsommer 1998 in Kraft setzen möchte. Zum Freiversuch meint Wernstedt in einer Vorlage für das Kabinett, daß sich mit dieser Regelung die durchschnittliche Studienzeit verkürze, was sich jedoch nur bei den sogenannten Sozialkosten auswirken werde. Der neue Teilstudiengang ist bereits an der Universität Lüneburg eingerichtet worden – kostenneutral, wie Wernstedt hervorhebt, weil vorhandene personelle und sachliche Kapazitäten der Hochschule genutzt werden sollen. In dem Papier wird darauf hingewiesen, daß erst mit der großen Novellierung sprachlich die weibliche Form eingearbeitet werden soll, die seit 1990 üblich ist in amtlichen niedersächsischen Texten. 11.12.96

GEW wirft der Regierung Schröder grobschlächtigen Sozialabbau vor

(rb) Hannover.- Die GEW macht mobil gegen die Absenkung der Lehrerbesoldung, welche von der Landesregierung vorbereitet wird. Im Organ der Lehrgewerkschaft hat der GEW-Vorsitzende Wilmers einen Aufstand angekündigt, „wie ihn dieses Bundesland noch nicht erlebt hat. Dann werden hier die Fetzen fliegen.“ Wilmers meinte, seine Gewerkschaft lasse sich nicht zerstören, wofür fast 25 Jahre hart gekämpft worden sei. Er forderte Ministerpräsident Schröder und Kultusminister Wernstedt, seinen früheren Gewerkschaftskollegen, eindringlich auf, die Debatte über die Besoldungsabsenkung unverzüglich zu beenden. Er verwies darauf, daß Demotivation und Verärgerung unter den niedersächsischen Lehrern ohnehin schon groß genug seien. 21.9.1996

Wernstedt will Einstellung von 100 Lehrern vorziehen

(rb) Hannover.- Kultusminister Wernstedt will die Einstellung von 50 Sonderschul- und 50 Berufsschullehrern auf den 1. Februar 1997 vorziehen. Damit keine zusätzlichen Kosten entstehen, sollen dafür 100 Lehrer, die eigentlich zum allgemeinen Termin zum Schuljahresbeginn im Sommer 1997 eingestellt würden, erst zum 1. Februar 1998 in den Schuldienst geholt werden. Wernstedt hat das Kabinett um eine generelle Ausnahme vom Einstellungsstopp für diese 100 Lehrer gebeten. Er begründet seine Absicht erstens mit dem Mangel an Lehrkräften in diesen Schulen und zweitens mit dem Risiko, daß die Referendare, die Ende Oktober ihren Vorbereitungsdienst beendet haben, in andere Bundesländer abwandern könnten. 85 junge Sonderschul- und 109 junge Berufsschullehrer kommen für die 100 Zweidrittel- oder Dreiviertelstellen auf Angestelltenbasis infrage; sie sollen nach vier Jahren verbeamtet werden und volle Stellen erhalten. 16.11.96

Vorklassen-Kinder sollen fortan Gebühren zahlen

(rb) Hannover.- Für Kinder in Vorklassen sind in Zukunft möglicherweise Gebühren zu zahlen. Der Städte- und Gemeindebund hat darauf aufmerksam gemacht, daß das Kultusministerium die dafür erforderliche gesetzliche Änderung vorbereitet. Vorgesehen ist, daß der Schulträger die Gebühr erhebt und zwei Drittel der Einnahmen an das Land abführt. Die Höhe der Gebühr wird vom Kultusministerium festgesetzt. Kinder, die Anspruch auf Sozialhilfeleistungen haben, sollen von der Gebührenpflicht ausgenommen bleiben. Der Spitzenverband hat seine Mitgliedsgemeinden zu Stellungnahmen aufgefordert und will insbesondere erfahren, ob die Gebühr notwendig ist, ob der Verteilungsmodus richtig ist, und wie groß der Verwaltungsaufwand bei der Gebührenberechnung sein wird. 14.12.96

RPI-ONLINE RPI-ONLINE RPI-ONLINE

Dietmar Peter

RPI mit neuem Outfit und erweitertem Angebot im Internet

Seit Juni des letzten Jahres können die Seiten des RPI unter der Adresse „<http://www.evika.de/extern/rpi/rpi.html>“ im Internet aufgerufen werden. Die Resonanz war sehr positiv, so daß wir ermutigt wurden, unser Angebot auszuweiten und die Seiten neu zu gestalten. Neben den bisher bewährten allgemeinen Informationen über das RPI, dem Veranstaltungsüberblick, Hinweisen auf neue Arbeitshilfen und aktuellen Meldungen aus Schule und Gemeinde ist eine neue Rubrik hinzugekommen. Unter der Überschrift „Texte und Materialien zum Download“ (entsprechender Link) werden in Zukunft regelmäßig aktuelle Aufsätze und im RPI gehaltene Vorträge zu konzeptionellen und didaktischen Fragen eingestellt. Auf der gleichen Seite finden sich Praxisbausteine für den Kon-

firmanden- und Religionsunterricht, die direkt aus dem Netz geladen werden können. Die Praxisseite soll nach und nach ergänzt werden, so daß ein Materialpool entsteht.

Weiterhin haben wir in unsere neuen Seiten die Suchmaschine „ChristWeb“ eingebunden, die interessierten Nutzern das Auffinden deutschsprachiger christlicher Angebote im Internet erleichtert. ChristWeb wurde in ökumenischer Zusammenarbeit von Vertretern der evangelischen und katholischen Kirche über den eigens dafür gegründeten Verein „Kirche Online“ aufgebaut. Damit entstand eine der ersten thematischen Search-Engines im Internet.

Neben den Neuerungen haben sich die Möglichkeiten zur direkten Bestellung von Arbeitshilfen und zur Anmeldung an Fortbildungskursen und

Tagungen bewährt. Die Gelegenheit, Post ans RPI via Internet zu schicken, wird zunehmend genutzt. Unsere e-Mail-Adresse lautet: RPI.Loccum@t-online.de.

Wichtig ist noch der Hinweis, daß die neuen Seiten mit Frames dargestellt werden. Dazu wird ein Browser benötigt, der Frames unterstützt. Dieses ist mit Netscape ab der Version 2.0 oder dem Microsoft Explorer 3.0 möglich. Gegen eine geringe Gebühr bzw. kostenlos kann die entsprechende Browser unter den Adressen „<http://home.netscape.com>“ oder „<http://www.microsoft.com>“ aus dem World Wide Web laden. Ebenso werden Frame-fähige Browser auch auf den kostenlosen CD-ROMs, die PC-Zeitschriften beiliegen, angeboten.



Rainer Lachmann

Religionsdidaktischer Umgang mit reformatorischer Theologie

Vorklärungen

Das Thema hat religionspädagogisch derzeit wahrhaftig keine Konjunktur! Im Gegenteil: wer „reformatorische Theologie“ thematisch auf seine Fahnen zu schreiben wagt, sieht sich im Nu einer Fülle von Vorbehalten, Verdächtigungen, ja sogar Verketzerungen ausgesetzt. Man wittert Konfessionalismus, Dogmatismus, binnenorientierte Begrenzung und Engstirnigkeit, kirchlich-konfessionelle Indoktrination. Dementgegen stehen die Zeichen heute scheinbar einseitig und eindeutig auf ökumenischer Öffnung, interreligiösem Dialog und interkultureller Bildung und sind ökumenische Theologie, Theologie der Religionen und Religionswissenschaft weit eher gefragt als ausgerechnet reformatorische Theologie.

Ohne hier einen falschen Gegensatz konstruieren zu wollen, wird in diesem Beitrag auch für die gegenwärtige religionsunterrichtliche Umbruchsituation die bleibende religionsdidaktische Relevanz reformatorischer Theologie auf allen Ebenen religionspädagogischer Theorie und Praxis behauptet. Diese These gilt unter der dreifachen Voraussetzung, daß es sich 1. beim schulischen RU nach wie vor um einen christlich profilierten RU handelt, daß 2. im theologischen Verantwortungsbereich der Religionsdidaktik die Systematische Theologie als leitende Bezugswissenschaft anerkannt wird und daß schließlich 3. die reformatorische Theologie als Element und Ferment im Prozeß systematisch-theologischer Reflexion je „in ihrem geschichtlichen Zusammenhang“ verstanden wird, was nicht nur „in jeder Gegenwart“ erneute Auslegung verlangt, sondern durchgängig auch den Verzicht auf jeglichen orthodox absoluten Wahrheitsanspruch.

Ganz unpräventios und hypothetisch verstehen wir dann unter reformatorischer Theologie zunächst eine Theologie, die sich auf die Reformatoren und das theologische Erbe der Reformation bezieht und beruft. Freilich: auch wenn wir uns mit dieser Arbeitsdefinition bescheiden und sie nicht unnötig pressen und problematisieren, bleibt reformatorische Theologie allemal ein gewaltiges „Pluralerantantum“, das wir insoweit einschränken wollen, als wir die refor-

matorische Theologie vorrangig in ihrer lutherischen Ausprägung und Aneignung in den Blick nehmen. Was man heutzutage damit in jungen „Theologenkreisen“ so alles an theologischen Inhalten, Brocken und Splintern assoziiert, wurde an einer spontanen Befragung einiger fortgeschrittener Studenten, Hilfskräfte und Assistenten in Bamberg zum Stichwort reformatorische Theologie deutlich. Das Ergebnis war aufschlußreich und brachte vor allem einen relativ hohen Anteil von reformatorischen „Theologumena“, die bei allen Befragten auftauchten: „was Christum treibet“ / das dreifache „sola bzw. solus“ / Rechtfertigung ohne Werke / Freiheit eines Christenmenschen / Gesetz und Evangelium / „simul iustus et peccator“ / Priestertum aller Gläubigen / Abendmahlsstreit / Kreuzestheologie / deus absconditus / Zwei-Reiche-Lehre ... Diese typisch lutherischen Begriffsstimulantia mögen genügen, um assoziativ und erinnerungsträchtig in das Thema einzustimmen, dem wir uns im folgenden in einem doppelten Zugriff und Zugang zuwenden wollen.

Kriterien religionsdidaktischen Umgangs mit reformatorischer Theologie

Eine religionsdidaktisch verantwortete und begründete Beschäftigung mit reformatorischer Theologie muß m. E. vier essentiellen Kriterien genügen:

1. theologischer Elementarität und Exemplarität
2. erfahrungs- und problemorientiertem Gehalt als Ermöglichung von Lebensbezug
3. geschichtlicher Erinnerungswürdigkeit
4. lebensförderlicher Prospektivierung als Movenz und leitendes religionspädagogisches Interesse.

Zu 1.: Das Kriterium theologischer Elementarität und Exemplarität verlangt von reformatorischer Theologie, die religionsunterricht-

liche Bedeutsamkeit für sich beansprucht, daß sie mit ihren Inhalten Anteil hat und gibt am elementar Wesentlichen christlichen Glaubens und darauf in exemplarischer Transparenz immer wieder den Blick freigibt und Durchblick ermöglicht. Heuristisch und hermeneutisch geht es dabei um die alte Frage nach der „Mitte der Schrift“; religionsdidaktisch (modernistisch) um die Frage nach dem „Kerncurriculum“, der „verantwortungsvollen Mitte des Faches“ Religionsunterricht. Und hier kann es m. E. angesichts unserer zwar entkirchlichten, aber deshalb noch lange nicht religionslosen Gesellschaft und Welt nur eine Antwort geben, und hier befinde ich mich in voller Übereinstimmung mit der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ (Gütersloh 1994, 30 f.): Mitte und Proprium des Schulfachs Religion ist die „Frage nach Gott“, für den christlichen Religionsunterricht profiliert als Frage nach dem Gott, den Jesus Christus offenbart bzw. ereignet hat, als Frage nach dem trinitarischen Gott. Der Bezug auf dieses sozusagen ‚Fundamentalelementare‘ Gott verleiht und garantiert allen religionsunterrichtlichen Inhalten und Themen die verlangte theologische Elementarität und läßt sie zu Elementaria christlichen Glaubens werden. Die bunt plurale Palette biblischer Gottesgeschichte(n) bietet hier einen Deutungsreichtum an, mit dem – auch und gerade religionsunterrichtlich – gewuchert werden darf. Das soll und darf religionsdidaktische und methodische Kreativität entfesseln, braucht aber zugleich, um nicht willkürlich auszuwuchern, einen leitenden Deutungsmaßstab für das ‚rechte‘ christliche Reden von Gott! Luther gab uns hier das in seiner Art unübertreffliche, aber für heutige Lehrer und Schüler eher apokryphe Kriterium „Was Christum treibet“ an die Hand. Hier kämen wir (bei unsern Schülern) heute leichter mit der Frage weiter „Was hat (Jesus) Christus eigentlich getrieben? Die ‚Sache Gottes‘ natürlich“! An Jesu Reden, Leben, Sterben und Auferstehen kann man sie ablesen, ist sie raumzeitlich konkret geworden. Wie die Bibel von der ersten bis zur letzten Seite erzählt: ein Gott des Lebens und der Liebe – ein Gott, der Leben schenkt, anvertraut, erneuert, begleitet und verheißt auch gegen den Augenschein des Todes, den Augenschein seiner scheinbaren Abwesenheit und Verborgenheit; gegen die Erfahrungen des deus absconditus und seiner fremden Werke. Damit ist eine Deutungsperspektive angesprochen, mit der sich religionsdidaktisch gesehen eine reiche Fülle an Konvergenz- und Korrelationsmöglichkeiten zu den anderen Kriterien verbindet und eröffnen läßt.

Zu 2.: Reformatorische Theologie, die religionsdidaktisch ‚Gnade‘ finden will, muß nicht nur den beschriebenen elementaren Gottesbezug aufweisen und ins Spiel bringen, sondern gemäß unserem zweiten Kriterium genauso dringlich ein menschliches Erfahrungs- und Problempotential, das die Brücke zur Lebenswelt der Schüler schlagen hilft. Sensibilisiert durch die Alltagserfahrungen, -fragen und -probleme heutiger Kinder und Jugendlicher verlangt das einen religionsdidaktischen Umgang mit der reformatorischen Theologie, der ihre Inhalte erfahrungsmäßig erkundet und, wenn möglich, gleichsam revitalisiert. Theologietreiben spielt sich hier dann gewissermaßen als Suchprozeß ab, der reformatorische Lehrstücke und -formeln etwa auf ihren potentiellen Erfahrungsgehalt zu erschließen und zu entdecken hat. Dabei können sich menschliche Grunderfahrungen als didaktisch besonders geeignete Brückenköpfe erweisen, um Korrelationen zu vermitteln und herzustellen. Wo das nicht gelingt, bleiben reformatorische Inhalte religionsdidaktisch irrelevant und uninteressant. Diese apodiktische Aussage ist freilich nur so lange gültig, wie sie im Blick auf die Erfahrungen die Kontrasterfahrungen miteinschließt. Denn die Erfahrungen, die jemand macht, der für sein Leben mit Gott rechnet, sind zwar – um mit Ernst Jünger zu reden – Erfahrungen *mit* der Erfahrung, aber sie sperren sich für gewöhnlich gegen eine allzu glatte und bruchlose Anknüpfung und implizieren immer auch Momente von Erfahrungen *gegen* die Erfahrung. Radikal zeigt sich das an der Auferstehung, aber auch und gerade die theologischen ‚Highlights‘ lutherischer Reformation wie die „Rechtfertigung ohne des Gesetzes Werke“, das sola gratia und sola fide, die Freiheit

eines Christenmenschen, der deus absconditus, um nur einiges zu nennen – sie alle sind letztlich nicht zu denken, zu deuten und zu haben ohne die Dialektik kontrastierender Erfahrung! Das darf beim geforderten Erfahrungsgehalt reformatorischer Theologie ebenso wenig wie bei erfahrungsverifizierter biblischer Theologie übersehen werden; denn gerade darin ‚offenbart‘ sich oft erst der „Mehrwert“, der „Überschuß“ des Evangeliums, welches unser Er-Leben, transzendierend und kontrastierend, als Gotteserfahrung deutet, als Erleben und Leben im Lichte und Deutungshorizont christlicher Gottes-Annahme – Leben erleben und erfahren, als ob es Gott gäbe. So von Gott her gedeutetes Erleben gilt es als deutlicher Erfahrungsgehalt in reformatorischer Theologie zu entdecken und aufzuspüren. Wo das gelingt, kann sie für die Schüler Lebensrelevanz gewinnen, eine Lebensrelevanz, die nicht auf den einzelnen beschränkt bleibt, sondern auch gesellschaftliche Auswirkungen und Aufbrüche innovieren kann. Damit wäre dem zweiten religionsdidaktischen Kriterium Genüge getan.

Zu 3.: Wenn den Kriterien theologischer Elementarisierung und Erfahrungsverifikation als weiteres didaktisches Kriterium die geschichtliche Erinnerungswürdigkeit beigegeben wird, so soll das nicht nur der Gefahr geschichtsloser Atomisierung und Instrumentalisierung wehren, sondern im religionsunterrichtlichen Bildungsprozeß ganz bewußt dem Erinnern zu seinem relativen Recht verhelfen. Im hintergründigen Verbund mit den didaktischen Kriterien exemplarischer Elementarität und lebensorientierten Erfahrungsbezuges heißt das aus der Wirkungsgeschichte des Evangeliums erinnerungswürdige Inhalte und Problemstellungen aus der Reformationsgeschichte zu vermitteln. Das sollte nicht historischer ‚Selbstbefriedigung‘ dienen, sondern gründet theologisch in der Tatsache, daß christlicher Glaube seinen geschichtlichen Ursprung im raumzeitlichen Grundereignis Jesus Christus hat. Darum kann Beschäftigung mit dem Christentum nicht nur auf Vergegenwärtigung und Verheißung setzen, sondern muß ebenso unverzichtbar um Erinnerung besorgt sein. Geschichtliche Vergewisserung gehört deshalb wesentlich zum didaktischen Programm eines theologisch und pädagogisch verantworteten christlichen Religionsunterrichts dazu. Pädagogisch wirkt dieser dabei für seinen Teil mit am geistes- und kulturgeschichtlich begründeten Bildungsauftrag der Schule, wonach die Lebenswelt der Schüler auch von ihrem Gewordensein, ihrer geschichtlichen Herkunft her zu erschließen ist. Daß Reformation und reformatorische Theologie dabei zum geradezu ‚erinnerungs-Notwendigen‘ geschichtlichen ‚Bildungskanon‘ gehören müßten, demonstrieren uns die getrennten Kirchen vor Ort tagtäglich.

Zu 4.: Die drei vorgestellten Kriterien für den religionsdidaktischen Umgang mit reformatorischer Theologie werden zusammengehalten und kritisch bestimmt durch das leitende Grundmaß der Lebensförderlichkeit, in der ich für meinen Teil die gottgewollte Kernsubstanz des Evangeliums sehe. Entsprechend will ein so bestimmter Religionsunterricht so weit nur möglich hinführen und beitragen zu einem lebensförderlichen Verständnis des Christentums. An diesem übergreifenden Maßstab sind – einschließlich der reformatorischen Theologie – alle Inhalte, Methoden, Maßnahmen und Aktionen christlichen Religionsunterrichts zu messen; wer ihm nicht genügt, findet keine Gnade vor dem Auge des Religionsdidaktikers. Hier findet – geleitet und gerechtfertigt vom Kerncurriculum christlichen Religionsunterrichts: der Botschaft vom Gott des Lebens und der Liebe – eine begnadet gnadenlose Selektion und, ich scheue den theologisch allzu verteufelten Ausdruck nicht, Instrumentalisierung statt: Biblische und theologische Inhalte müssen sich diesen Maßstab gefallen lassen, wobei sich freilich umgekehrt dieses Lebensförderlichkeitsmaß auch immer wieder überraschend verfremdende, provozierende und infragestellende biblische Lebenssichten und -aussichten gefallen lassen muß. Daran wird zugleich deutlich, woher der diffuse Lebensbegriff seine normativen Konturen bekommt und nimmt. Gelingendes Leben in der Sicht christlichen Gottesglaubens wäre danach ein Leben,

- das dankbar Danke sagen kann
- das sich verantwortlich weiß
- das ohne zu verzweifeln seine fragmentarische Unvollkommenheit und Fehlbarkeit zugeben kann
- das sich als befreit und geliebt erfährt und entsprechend zu handeln sucht

– das zu hoffen wagt und auch gegen den Tod auf Leben setzt. In diesem umfassenden Sinne markiert der Lebensbegriff den weit gespannten Zielhorizont christlicher Erziehung und Bildung, an denen der Religionsunterricht an der Schule mit seinen bescheidenen und beschränkten Mitteln und Möglichkeiten propädeutisch partizipiert. In ihm fungiert die Lebensförderlichkeit zunächst einmal vorrangig als religionsdidaktisches Auswahlkriterium, ehe man sie darüber hinaus anspruchsvoll und hoffnungsvoll zugleich zum Salz der religionsunterrichtlichen Welt erklärt, durch das im Religionsunterricht unter gedeihlichen Bedingungen vielleicht ansatzweise so etwas wie ein Klima, eine „Kultur des Vertrauens und der Lebensförderlichkeit“ entstehen könnte.

Wir fassen zusammen und ziehen Konsequenzen: Wo Inhalte und Themen reformatorischer Theologie religionsunterrichtliche Behandlung beanspruchen, müssen sie zuvor den vierfachen didaktischen Relevanzfilter passieren. Wer das an reformatorisch-theologischen Inhalten religionsunterrichtlich umzusetzen weiß, wird erfahren, daß gerade Luthers Theologie wegen ihrer hohen existentiellen Dichte und ihrer theologisch gehaltvollen ‚Anstößigkeit‘ einen religionsdidaktisch äußerst fruchtbaren Entdeckungszusammenhang abgibt, der allemal die Mühe lohnt, sich überhaupt mit ihr eingehender zu befassen. Darin vor allem – und nicht etwa in konfessioneller Pietät – ist der Grund zu sehen für die didaktische Dignität, die wir der reformatorischen Theologie religionsunterrichtlich beimesen. Mit und in ihr läßt sich ein theologisches Potential entdecken, das – religionsdidaktisch erschlossen – durch unsere vier leitenden Kriterien neue Perspektiven und vielfältige Impulse anbieten und freisetzen kann. Dessen müßten sich nicht nur die verantwortlichen ‚Lehrplanmacher‘ erinnern, sondern dessen müßten sich vor allem die Religionslehrer und -lehrerinnen bei ihrer religionsunterrichtlichen Vorbereitungsarbeit bedienen können. Damit dies indes nicht nur ein frommer Wunsch eines religionspädagogischen Schreibtischtäters bleibt, müßte sich die theologische Ausbildung ändern. Zu verlangen wäre hier durchgehend eine Didaktisierung der Theologie, d.h., das universitäre Lehrangebot dürfte nicht mehr dem Ideal einer scheinbar zweckfreien theologischen Wissenschaftlichkeit huldigen, sondern hätte sich gleichsam in hochschuldidaktischer ‚Anwendung‘ den eben herausgearbeiteten Kriterien exemplarischer Elementarisierung und Lebensorientierung auszusetzen. Die „Gemischte Kommission 11“ der EKD, die den Auftrag hat, eine Reform des Theologiestudiums für Lehramtsstudierende in die Wege zu leiten, erarbeitet zur Zeit ein entsprechend didaktisch bestimmtes Reformmodell. Was Reformation und reformatorische Theologie betrifft, würde das etwa in der Kirchengeschichte eine (höchstens zweistündige) elementar gestraffte Überblicksvorlesung „Reformationsgeschichte“ verlangen, in die an geeigneten Stellen problemorientierte Ausweitungen mit theologischer und ethischer Aktualisierung und interkonfessioneller Blickrichtung zu integrieren wären. Entsprechend didaktisch sensibilisiert müßte die Systematische Theologie verfahren und Lehrveranstaltungen zu ausgewählten Elementarinhalten reformatorischer Theologie anbieten. Diese dürfen sich auf keinen Fall, historisch fixiert, auf bloße Erklärungen im geschichtlichen Zusammenhang beschränken, sondern müssen weitergeführt werden und sich dem Wind oder Nebel des Zeitgeistes, den Anfragen, Problemen, Erfahrungen und Gegenerfahrungen von Zeitgenossen, hier den Studierenden, stellen und aussetzen. Hier müssen sie ihre Gegenwartsrelevanz beweisen und sich ganz brutal utilitaristisch auf ihre Lebensförderlichkeit hin befragen lassen. Das bedingt mit Macht eine Aufspaltung binnentheologischer Begrenzungen und Abschottungen und fordert und fördert gerade bei der Auseinandersetzung mit Elementaria reformatorischer Theologie den inter-



konfessionellen Dialog mit ökumenischer Perspektivierung. Hier ist die Ökumenische Theologie auf den Plan gerufen, die m. E. in zunehmender Dringlichkeit zu einem – neben Dogmatik und Ethik – gleichgewichtigen Teilbereich Systematischer Theologie gemacht werden muß. Das verlangt nicht nur die immer aktuell-akuter werdende interkonfessionelle Auseinandersetzung mit der römisch-katholischen Kirche, sondern auch die wachsende Multireligiosität und Multikulturalität unserer Gesellschaft und nicht zuletzt unsere globale Vernetzung mit dem „Haus“ der Welt und der daraus erwachsenden ökumenisch ökologischen Verantwortung. Damit sind wir wieder bei der eingangs angesprochenen Problemstellung angelangt: Ökumenische Theologie, ökumenischer Religionsunterricht versus reformatorische Theologie?

Ökumenischer Religionsunterricht und reformatorische Theologie

Als Religionspädagoge, der für einen offenen christlichen Religionsunterricht an der Schule eintritt und der sich nicht scheut, diesen Unterricht auch als ökumenischen Religionsunterricht zu bezeichnen, behaupte ich, allen Unkenrufen zum Trotz, auch für einen solchen ökumenischen Religionsunterricht die Relevanz reformatorischer Theologie. Ich reihe mich damit ein in den Chor der Verfechter „eines von den Kirchen gemeinsam verantworteten Religionsunterrichtes“, der, wie Bernhard Krautter, der Leiter der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, so schön unterstellt, „geradezu ‚gebetsmühlenartig‘“ beteuert, „man wolle keine *Nivellierung*, man suche nicht den ‚kleinsten gemeinsamen Nenner‘“ („Von den Kirchen gemeinsam verantworteter Religionsunterricht?“, in: KatBI 119/1994, S. 763 f.). Genau das beanspruche ich für den von mir vertretenen Ökumenischen Religionsunterricht, der als ordentliches Schulfach von evangelischen oder katholischen Lehrkräften erteilt wird und grundsätzlich allen Schülern offen steht, wenn ich in der 9. These eines Artikels im Evangelischen Erzieher („Wenn die Kirchen nur wollten: Ökumenischer Religionsunterricht“ 45/1993, S. 500 – 504, bes. 501) schreibe: „*Inhaltlich-intentional* ist ÖRU nicht nivellierend über- oder unkonfessionell, sondern in ökumenischem Geist vor allem *christlich-positionell*. Er gewinnt nach außen sein confessorisch-parteiliches Profil durch dezidierte religionspädagogische Orientierung an der christlichen Wirklichkeits- und Sinnsicht, ohne im didaktischen Binnenprozeß die konfessionellen Besonderheiten und unterschiedlichen Herkunft und Beheimatungen leugnen zu müssen, die in biographischer, sprachlicher und geschichtlicher Hinsicht zu berücksichtigen und zu bedenken sind.“

Wo didaktisch von den Schülerinnen und Schülern her gedacht wird, finden sich heute in der Regel nicht einmal mehr Spurenelemente reformatorischer Theologie und Lehre vor, und deshalb kann es hier auf keinen Fall Aufgabe des Religionsunterrichts sein, konfessionelle Unterscheidungslehren zu traktieren. Wenn überhaupt, findet unter dem Anspruch der Schülerorientierung reformatorische Theologie nur vermittelt über die Unterrichtsvorbereitung der Religionslehrer Eingang in den Religionsunterricht. Den Schülern und Schülerinnen selbst begegnet sie dann freilich nur in einer ganz bestimmten Zubereitungsart, nämlich als didaktisierte ‚Filtertheologie‘, als religionsdidaktische ‚Krönung‘, die erst mittels theologischer Elementarisierung und Lebensorientierung ihren lebensbekömmlichen Geschmack und Gehalt voll entfalten kann.

Kultur- und geistesgeschichtlich gesehen kann dagegen auch und gerade ein ökumenischer Religionsunterricht unter keinen Umständen auf eine Auseinandersetzung mit der Reformation und ihrer Wirkungsgeschichte verzichten: denn er selbst ist ja, wenn man so will, ein Produkt reformatorischer Langzeitwirkung und will mit dem Ziel versöhnlicher Verschiedenheit konstruktiv-kritisch mit ihren Früchten und Dornen umgehen. Damit dies nicht einseitig konfessionell gerät, empfiehlt sich für diesen Themenbereich, wenn ir-

gend möglich, ein konfessionell-kooperativer Unterricht in echtem Sinne, d. h. gemeinsam erteilt von einer katholischen und evangelischen Lehrkraft. Das gibt ohne konfessionelle Scheuklappen den Blick frei für bestimmte historische Entwicklungen und Konstellationen, für konfessionelle Eigenheiten und Einseitigkeiten und beteiligt die Schüler über die beiden Religionslehrer am interkonfessionellen Gespräch.

Diese am überschaubaren Bereich der Konfessionen praktizierte Einübung in den Dialog ist ein Wesensmoment ökumenischen Religionsunterrichts und ein Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule in unserer pluralistischen Gesellschaft. Wo Schule Ausstattung zur Orientierung und Hilfe in der gegenwärtigen Welt vermitteln will, kann sie – auch in den neuen Bundesländern – Kontaktsituationen mit dem Christentum, und dazu gehören besonders augenfällig die mit den beiden Großkirchen, nicht ausklammern. Aus dieser situativ-pragmatischen und bildungsmäßigen Perspektive heraus erwächst dem ökumenischen Religionsunterricht schließlich noch ein weiterer unverzichtbarer Aufgabenbereich, an dem reformatorische Theologie gefragt und verlangt ist. Landläufig firmiert er unter dem Thema „Evangelisch – Katholisch“ und bietet in phänomenologisch beschreibender Manier einen konfessionskundlichen Vergleich. Hier ermöglicht insbesondere ein ökumenischer Religionsunterricht eine ungleich gehaltvollere Auseinandersetzung mit der Thematik, zumal dann, wenn er wiederum, wie hier unbedingt erforderlich, als konfessionell-kooperativer Unterricht von einer katholischen und evangelischen Lehrkraft gemeinsam vorbereitet und gehalten wird. Ausgehend von augenscheinlichen Unterschieden und Eigenheiten der jeweils anderen Konfession lassen sich die Schüler relativ leicht motivieren, weiter und tiefer zu fragen und die Wurzeln zu erkunden für je konfessionsspezifische Auffassungen und Ausprägungen. Als Frage an die konfessionsverschiedenen Mitschüler kann das zu ratlos und rastlos fruchtbaren Gesprächen führen, die gemeinsam Suchprozesse freisetzen, in denen intensiv um ein angemessenes Verständnis der eigenen und fremden Konfession und Position gerungen wird. Hier kann es besonders in höheren Klassen nicht ausbleiben, daß – ausgehend und angestoßen von den augenscheinlichen Manifestationen je konfessionsspezifischer Frömmigkeit – auch auf die sog. Unterscheidungslehren und ‚einstigen‘ Lehrverurteilungen eingegangen wird. In dieser Hinsicht darf, ja muß sich gerade ein ökumenisch konzipierter Religionsunterricht Zeit nehmen, um etwa die traditionell kirchentrennenden Streitpunkte wie „Rechtfertigung, Sakramente und Amt“ exemplarisch zu behandeln und – soweit das im schulischen Religionsunterricht möglich ist – als aktuell nicht mehr kirchentrennend zu erweisen. Das hat uns der „Ökumenische Arbeitskreis evangelischer und katholischer Theologen“ unter federführender Herausgeberschaft von Karl Lehmann und Wolfhart Pannenberg in hochkarätigem systematisch-theologischem Diskurs eindrücklich vorgemacht („Lehrverurteilungen kirchentrennend?“ Freiburg i. Br./Göttingen 1986) und sollte – wie übrigens auch Johannes Rehms bahnbrechendes Buch über „Das Abendmahl“ (Gütersloh 1993) gerade im Zusammenhang mit der Diskussion um den konfessionellen Religionsunterricht endlich auch religionspädagogisch fruchtbar gemacht werden. Hier wäre freilich zuvor eine gründliche religionsdidaktische Umsetzung zu leisten, und wer wäre dafür geeigneter und berufener als eine ökumenische Religionsdidaktik die sich besonders dem interkonfessionellen Dialog verpflichtet weiß. Das Großthema „Evangelisch-Katholisch“ dürfte danach in keinem Jahrgangscurriculum fehlen und müßte je mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt konfessionskundlich, elementartheologisch und ökumenisch aufgearbeitet und altersgemäß vermittelt werden. Reformatorische Theologie wird in diesem curricularen Zusammenhang stets einen kritisch-bereichernden Part spielen können, vor allem dann, wenn sie sich nicht kirchengeschichtlich oder konfessionskundlich domestizieren läßt, sondern auch diese evangelisch-katholische Thematik existentialdogmatisch zu erschließen sucht, um auch an ihr ihren reformatorisch lebensförderlichen Gehalt religionsunterrichtlich auszuspielen.

Peter Noß

Das Kreuz als Zeichen

In meiner eigenen Konfirmand/innenarbeit habe ich das Thema Kreuz im Rahmen einer Jesuseinheit ausgeklammert. Nach der Durchsicht von Unterrichtsmaterial hatte ich den Eindruck, nicht allein mit diesem Defizit dazustehen. Das Thema wird primär historisch angegangen, indem der Ablauf der Ereignisse rekonstruiert, die Kreuzigung als Hinrichtungsart untersucht wird oder indem Texte aus den Passionsgeschichten (z.B. Jesu Worte am Kreuz) verglichen werden. Ich habe eine Unterrichtsstunde entworfen, in der das Kreuz den Schüler/innen eigene Deutungen abfordert¹. Sie sollen aus ihrer eigenen Erfahrung heraus einen Bezug zu einer der Kernaussagen christlichen Glaubens gewinnen.

Exegetische Besinnungen

Der Tod Jesu am Kreuz ist seinen Weggefährten ein Rätsel. Die Männer unter ihnen sind nicht einmal anwesend, als seine Hinrichtung von den Mächtigen dieser Welt vollstreckt wird (Mk 15). Jesus selbst hat seinen Tod eher nicht als Heilstod verstanden². Erst mit der Auferweckung des Gekreuzigten (Lk 24,40; Joh 20, 24ff) kann die Urgemeinde den Schmachttod am Kreuz (Dtn 21,23) als Teil des Heilsgeschehens erfassen. In den ältesten Formeln, die das urchristliche Kerygma uns überliefert, heißt es, daß Jesus „für uns (sere Sünden) gestorben ist“ (Mk 10,45; Röm 4,25; 1. Kor 15,3; 2. Kor 5,15...). Da das Kreuz kaum einmal ausdrücklich mit dieser Formel verbunden ist, ist anzunehmen, daß dieses Skandalon nicht ohne weiteres

mit traditionellen Deutekategorien erfaßt werden konnte.

Paulus verwendet diverse Vorstellungen, den Tod Jesu als Heilstod zu verstehen³. Er umkreist das Geschehen am Kreuz und deutet es von verschiedenen Ansatzpunkten aus. Eine abschließende Interpretation wird von Paulus nicht gegeben. Der je veränderte Kontext der Verkündigung verlangt eine erneute Auseinandersetzung mit dem Kreuz. Gal 3 deutet das Kreuz als Loskauf vom Fluch des Gesetzes (Gal 3,10ff); Röm 3,25 und 1. Kor 15,3ff als Sühnopfer und 2. Kor 5,14 als Stellvertretung⁴. Nach 1. Kor 1 ist das Kreuz der Bezugsrahmen jeder Verkündigung; der Deutungsvorgang, daß Jesus „für mich gestorben“ ist, ist aber immer wieder neu zu erschließen.

Ich habe aus der Vielzahl der Motive, die den Tod Jesu deuten, Phil 2 ausgewählt. Paulus ergänzt einen traditionellen Hymnus, in welchem er den Tod als Tod am Kreuz spezifiziert (Phil 2,8). Er holt die Bedeutung des Kreuzes auf dem Wege der Erniedrigung ein. Der Gott gleich war, nahm Knechtsgestalt an und wurde den Menschen gleich; er erniedrigte sich bis zum Tod am Kreuz (Phil 2, 6-8).

Die Spuren dieser Denkbewegung sind bei Markus und Johannes wiederzufinden. Für Markus ist das Kreuz anstößig und keineswegs eindeutig. Die Jünger entziehen sich seiner Realität durch Flucht (Mk 14,50). Im Bekenntnis des Hauptmanns (Mk 15,39) wird für Markus die Erkenntnis der göttlichen Herrlichkeit Jesu am Kreuz greifbar. Auch bei Johannes ist das Kreuz der Berührungspunkt von Offenbarung und Welt⁵.

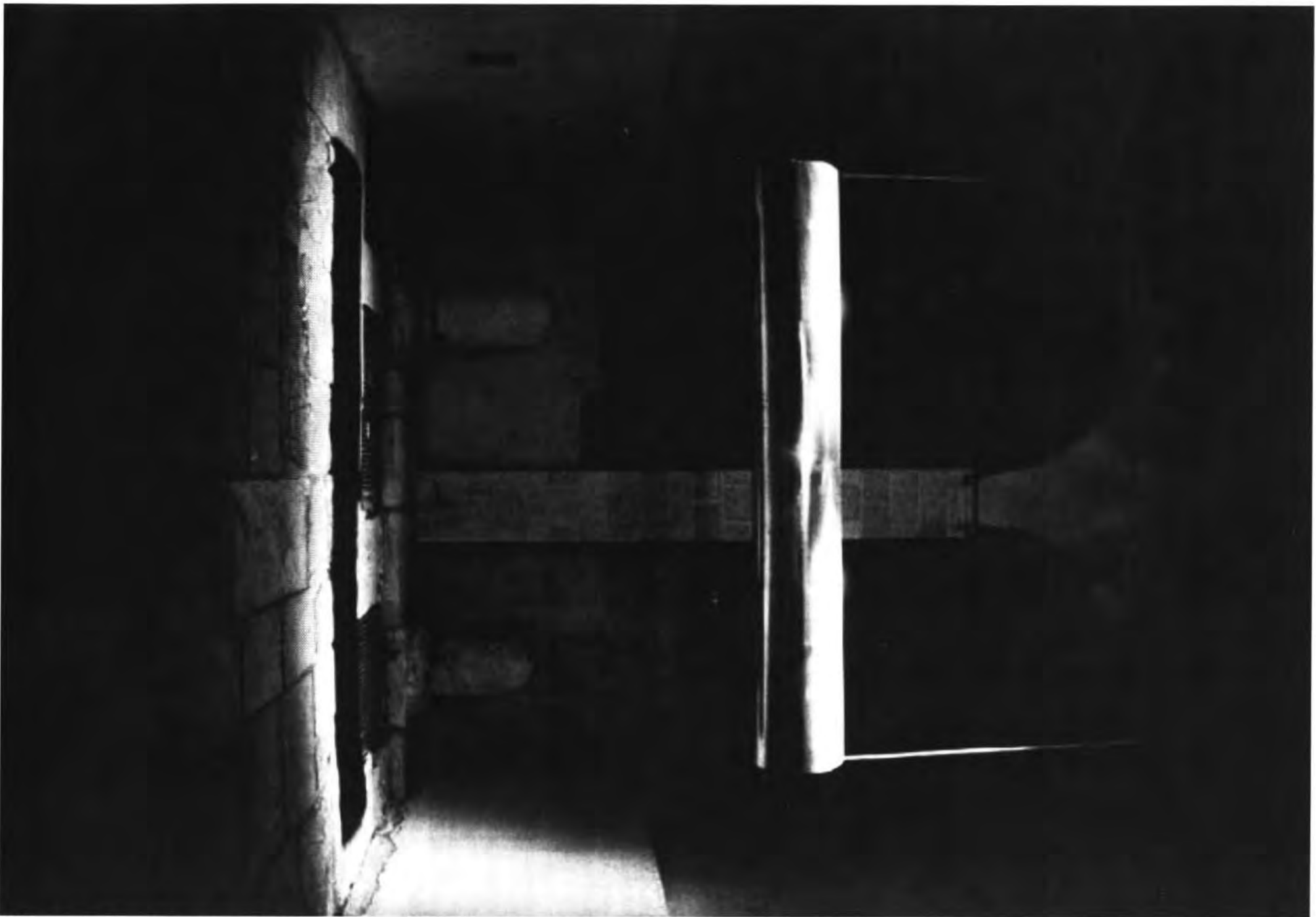
Die Kreuzigung hat Offenbarungscharakter (Joh 12,32), indem sie die Verherrlichung des Gottessohnes in seinem Weggang zum Vater sichtbar macht⁶.

Das Problem bei allen drei Textzeugen, die das Leben Jesu bis zum Tod am Kreuz als Erniedrigung des himmlischen Gottessohnes beschreiben, an die sich seine Erhöhung anschließt (Mk 16; Joh 20f; Phil 2,9), ist die Nähe zu mythisch-gnostischen Erlösungssystemen⁷. Das Kreuz ist aber gerade in den Entwürfen des Paulus und Markus⁸ das Kriterium, das sie vor dem Abgleiten in eine mythische Erlösungslehre bewahrt. Das Kreuz nagelt die Inkarnation des sich Erniedrigenden an der Geschichte fest. Der Auferstandene bleibt der Gekreuzigte (Mk 16,6; Joh 20,20; 1. Kor 2,2). Daß in dieser Aussage Heil „für mich“ steckt, müssen die Rezipient/innen, an die die Schriften gerichtet sind, für sich erschließen.

Der neutestamentliche Befund besagt, daß das Heilsgeschehen im Kreuz anschaulich wird. Deshalb ist es bei Paulus Kriterium für den Inhalt der Verkündigung des Evangeliums. Als Ort der Offenbarung der göttlichen Herrlichkeit ist das Kreuz als Weg der Erniedrigung Gottes (Phil 2, Mk. Joh) zu verstehen. Gott wird den Menschen gleich bis zum Tod am Kreuz.

Systematische Überlegungen

In der Hinrichtung Jesu wird die Sinnlosigkeit des Weltlaufs besiegelt und seine (des Weltlaufs) Ungerechtigkeit enthüllt⁹. Sein „Leiden ist das ungerechteste Leiden der Welt“^{10a}, weil das Kreuz der Ort der



Gottverlassenheit ist (Mk 15,34). Diese Bestimmung unterscheidet das Kreuz Jesu von den vielen Kreuzen Vergessener und Namenloser in der Weltgeschichte¹¹. Im Angesicht des Gekreuzigten wird der Mensch seiner Gott-Losigkeit ansichtig. Das Kreuz Jesu ist der Erkenntnisort Gottes, an dem der Mensch von seiner Selbstvergottung frei wird¹². Er wird menschliche Person, indem er sein eigenes Ich im Antlitz dessen findet, der „für ihn“ am Kreuz stirbt¹³. Der Gekreuzigte ist der aus dem Transzendenten lebende Mensch, der ganz für andere da ist¹⁴. Im Kreuz wird sichtbar, daß Jesus völlig darauf verzichtet hat, etwas aus sich selber zu machen¹⁵.

Das Kreuz ist der wirkliche Ort der Kon-
deszendenz Gottes in das Menschsein. K. Barth hat seine Versöhnungslehre nach der Bewegung der Erniedrigung und Erhöhung entworfen. Inhalt von KD IV ist der wahre, sich selbst erniedrigende und so der versöhnende Gott (IV.1), aber auch der wahre, von Gott erhöhte und so versöhnte Mensch (IV.2). Die Versöhnung des sündigen und verlorenen Menschen hat vor allem den Charakter einer göttlichen Herablassung, die auf dem Weg Gottes in die Fremde am Kreuz Ereignis wird¹⁶.

Kreuzestheologie kann Irrwege gehen. In der Spannung zwischen einer theologia gloria, die Leid mit Sinn verkleistert und einer Leidenstheologie, die die Hoffnung auf die Auferweckung des Gekreuzigten ignoriert, muß die Heilsbedeutung des Kreuzes „für mich“ gefunden werden. Das Kreuz Jesu ist ein Prädikat seiner Auferweckung. Ohne Auferweckung als Einspruch Gottes gegen das Unrecht in dieser Welt bleibt das Kreuz für die Opfer das Zeichen einer hoffnungslosen Verdoppelung ihres realen Leidens. Die Auferweckung klagt im Kreuz die Wirklichkeit an und übersteigt sie, weil sie ihr nicht das letzte Wort läßt.

Das Kreuz Jesu muß ein Prädikat seiner Auferweckung sein, damit das Kreuz nicht von ihrer gloria aufgehoben wird. Im Ereignis des Kreuzestodes Jesu wird Gott aus der Welt herausgedrängt; gerade als der, der sich aus der Welt herausdrängen läßt, kommt er im Kreuz zur Welt¹⁷.

Innerhalb dieser Koordinaten ist die Heilsbedeutung des Kreuzes „für mich“ zu bestimmen. Der sich bis zum Tod am Kreuz erniedrigende Gott stellt sich auf meine Seite und erhöht meine Person zum wahren Menschen. Der Nachvollzug dieser offenen Denkbewegung, daß sich ein Mächtiger erniedrigt, damit die Armen Teil am Gottesreich haben, reichert das „für mich“ des Kreuzes mit eigener Erfahrung an.

Symboltheoretische Überlegungen

Das Kreuz ist das christliche Symbol schlechthin geworden, das in seinem Gehalt inzwischen entleert ist¹⁸ oder prall von Vieldeutigkeit ist. Beide Möglichkeiten

spiegeln für mich auf ihre Weise die Beliebbarkeit der Bedeutungsleere/fülle eines Symbols. Sie haben den Geschichtsbezug zum Kreuz Jesu auf Golgotha verloren, das Kriterium jeder christlichen Symbolkunde ist¹⁹. Denn am Kreuz Jesu ist der präzise Sinn jedes Symbols erkennbar, Bild und Zerbrecen des Bildes werden in ihm zugleich wahrnehmbar²⁰.

Im Symbol wird das Ding Wort²¹. Das Dingliche am Kreuz Jesu ist das Tötungsinstrument. Dieses Ding hat an sich eine stumme Mächtigkeit, die der Macht des Wortes widersteht. Die Widerständigkeit des Dinglichen bewahrt das Symbol vor dem Vorwurf reiner Fiktionalität²², die die Hoffnung aufheben würde. Das Symbol entwickelt sich in der Spannung zu der stummen Macht des Kreuzes in dem Augenblick, in dem es Ding-Wort wird²³. Die dingliche Kraft des Jesus tötenden Kreuzes, seine Stummheit wird im Schmerzensschrei des Gebets (Ps 22) zerbrochen. Im Schrei, mit dem der Gottessohn stirbt (Mk 15,37) und ganz dem Menschen gleich wird, wird Gott hörbar. An dieser Stelle sind die Grenzen der Arbeit mit Symbolen markiert. Die hohe Ästhetik der Symboldidaktik steht in der Gefahr, „Blut zu lecken“.

Didaktische Überlegungen

Der Unterrichtsentwurf zum Thema „Kreuz“ kann in einer Jesuseinheit eingesetzt werden, in der die Passion Jesu ausführlich behandelt wird, etwa das Leben in Jerusalem, die Tempelreinigung, der Prozeß und ein Kreuzweg.

Der Fortgang der Passionsgeschichte soll in dieser Stunde nicht nur historisch aufgenommen werden. Vielmehr soll an das Gerechtigkeitsbewußtsein der Schüler/innen angeschlossen werden, denn das Unrecht der Hinrichtung eines Unschuldigen leuchtet ihnen unmittelbar ein.

Das herkömmliche Rechtsbewußtsein wird durch das paulinische Verständnis der Gerechtigkeit allein aus Gnade (Röm 3,21ff) auf den Kopf gestellt. In der Gerechtmachung des sündigen Menschen durch den sündlosen Gottessohn hat die Gerechtigkeit der Gnade ihren Ausdruck. Die Deutung des Kreuzes als Erniedrigung bis zum Tode (Phil 2) ist hier eingefangen. Der Schuldlose macht sich im Kreuz dem sündigen Menschen gleich und eröffnet ihm den Zugang zum Reichtum Gottes (2. Kor 8,9).

Am Zeichen des Kreuzes kann den Schüler/innen die Bewegung der Erniedrigung als Geste der Befreiung (aus Schuld und Scham) einsichtig werden. Die Erfahrung, daß sich ein Unerreichbarer (der Gottessohn) zu Geringeren (den Menschen) hinabläßt, ist heilsam und befreiend, aber selten. Sogar wenn einige der Schüler/innen solche Solidarität in ihrem Leben noch nicht zu spüren bekommen haben, ist ihnen dieses Ereignis zugänglich.

Die Botschaft vom Kreuz ist in der Welt keineswegs eindeutig aufgenommen worden (1. Kor 1,18). Die Mehrdeutigkeit der befreienden Geste, die emotional so eindeutig ist, bezeugt den Anstoß, den die Verkündigung des Kreuzes erzeugt (1. Kor 1,24). Die Deutungsoffenheit des Kreuzes erschließt den Schüler/innen einen Zugang über ihr Gerechtigkeitsbewußtsein, für das das Kreuz Unrecht ist. Dieser Zugang ist allerdings kaum kognitiv zu erfassen und bleibt als Heilstat „für mich“ unverständlich. Umso stärker wird die emotionale Dimension bei den Schüler/innen angesprochen, wenn sie sich mit den Geringeren identifizieren können, die Solidarität „von oben“ erfahren. Das „pro me“ ist „extranost“. Das Kreuz ist als das Ereignis der Gleichwerdung des Gottessohnes mit den Menschen erfahrbar zu machen. Den Schüler/innen wird so ein Raum geschaffen, in dem sie das Kreuz als ein Zeichen deuten können, in dem Gott ihnen heilsam und befreiend begegnet.

Unterrichtsziele

Die Schüler/innen kennen das Kreuz als Hinrichtungsinstrument, durch das Jesus getötet worden ist. An diesem Zeichen sollen sie den Weg Gottes zu den Menschen bis zum Tod am Kreuz erkennen, in dem er ihnen gleich wird. Damit wird ein Weg nachgezeichnet, auf dem Gott den Schüler/innen entgegenkommt und sie durch seine Erniedrigung aus ihrer Unterlegenheit freimacht. Die Befreiung soll lebensgeschichtlich verankert sein, um eine Identifikation mit den Schwachen zu ermöglichen, „für die“ sich der Gottessohn am Kreuz erniedrigt. Die Schüler/innen werden diese solidarische Handlung subjektiv als Befreiung erfahren, die aber auch anders aufgenommen werden kann. Sie sollen erkennen, daß diese Mehrdeutigkeit im Zeichen des Kreuzes ihren Ausdruck hat.

Medien

Zu Beginn der Stunde wird mitten im Klassenraum (Gemeindehausaal) ein großes Kreuz (1,6 m) präsentiert. Es setzt einen stummen Impuls und dient der angestoßenen Diskussion als Bezugspunkt. Durch seine Position erweist es sich als Strukturelement, wenn die Konzentration auf die „Mitte“ gelenkt werden soll. Folglich ist als Sitzordnung der Gruppe ein Kreis/ein U am besten geeignet.

Die Wirkung des Raumes ist an zahlreichen Stellen der Stunde zu entfalten. Die Blickrichtungen und Arbeitsformen können häufig wechseln, um die Deutungsarbeit am Kreuz „vom Kopf auf die Füße zu stellen“. Die Schüler/innen sind in die Gestaltung einzubeziehen, damit bei ihnen das Gefühl bestärkt wird, kreativ selbst-tätig zu sein. Nach der Eingangsdiskussion soll die Si-

tuation der Jünger nach der Kreuzigung Jesu eingefangen werden. Folgender Text kann vorgetragen werden:

„Die Jünger treffen sich in einem Raum. Vielleicht ist es einer, so groß wie dieser, in dem wir sind. Einer hat gesehen, wie Jesus das Kreuz trug. Einer, wie er zusammengebrochen ist und wie sie einen Fremden nahmen, der das Kreuz weiter tragen mußte. Jetzt hängt er wohl schon am Kreuz; er leidet, und wir sind hier, nicht bei ihm, sagt einer. Aber wenn sie uns hier finden, dann hängen wir gleich daneben, spricht einer aus, was viele denken. In Panik verlassen die Jünger den Raum, lassen alles stehen und liegen, jeder für sich. Sie wenden sich ab vom Kreuz, an dem ihr Meister hängt und laufen weg.“

Der/die Vortragende erzeugt eine gespannte Stille. In die Situation, die etwas gedrückt wirken kann, gibt sie/er die Regieanweisung: „Nehmt eure Stühle, laßt alles stehen und liegen und dreht euch um, so daß ihr an die Wand/aus dem Fenster schaut.“

„Noch ist alles voll Unruhe, alles läuft durcheinander, man stößt hier und da an. Langsam werden die Straßen leerer, die Jünger finden den Weg aus der Stadt, sie sind allein, aber sie fühlen sich schlecht. Zwar werden sie nicht mehr von der Tempelpolizei verfolgt, dafür aber von Jesus selbst. Sie fühlen sich als Verräter, schämen sich, werden ganz klein. Es wird dunkel um sie herum.“

Es kann z.B. das Licht ausgeschaltet werden. Eine meditative Stimmung ist aufgebaut. Die/der Vortragende fährt fort:

„Zeit nachzudenken. Stille. Sie können es nicht verstehen. Warum ist er, der Tote wieder zum Leben erweckt hat, so einfach in den Tod gegangen? Warum er, der Kranke geheilt und Verzweifelten Hoffnung gegeben hat, warum ist er nicht vom Kreuz heruntergestiegen? Da kommt jemand in dieses Dunkel, diese Stille und nimmt die Jünger an der Hand. Er erzählt ihnen eine Geschichte. Jesus kommt in dieser Geschichte nicht einmal vor, aber sie führt die traurigen und einsamen Jünger in eine andere Welt. Ich möchte euch diese Geschichte erzählen. Nehmt eure Stühle und setzt euch wieder an eure Tische.“ Diese Regieanweisung soll sehr einladend sein. Die/der Vortragende hat sich bisher bewußt distanziert verhalten und tritt mit der neuen Geschichte demonstrativ in die Gruppe hinein.

Die Geschichte „Er erniedrigte sich selbst“ von Ralf Johnen habe ich den „Kurzgeschichten 4“ von Willi Hoffsummer²⁴ entnommen und leicht verändert.

„Ein König gibt ein großes Fest. Viele angesehenen Bürger sind eingeladen. Die meisten Gäste kommen mit vornehmen Kut-schen. Es beginnt zu regnen. Vor der Tor-einfahrt 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 ihn 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.“ Hier ist die Geschichte zu unterbrechen, und die Schüler/innen sind nach ihrem Fortgang zu befragen. „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.“

Ich halte die Geschichte für geeignet, die Bewegung der Erniedrigung nachzuvollziehen, dadurch, daß sich ein Mächtiger beschmutzt und sich damit dem Schmutzigen gleichmacht. Die Pointe ist sofort zugänglich und eindeutig. Ihr Überraschungseffekt ist einfach und greifbar, die Schüler/innen können ihn sicher an ihrer eigenen Lebensgeschichte belegen. Dennoch ist die Wendung so überraschend, daß man kaum von allein darauf kommt. In ihrer leichten Tiefe liegt der Gleichnischarakter der Kurzgeschichte, der für die Deutung des Kreuzes fruchtbar gemacht werden kann. Die Geschichte hebt sich in ihrer Leichtigkeit von der Brutalität der Kreuzigung ab, so daß es unter den Schülern keine Konkurrenz in grausamen Todesdeutungen gibt. Der Vergleich mit der Deutung des Kreuzes als Erniedrigung bis zum Tode wird vom Schmutz her mit der ganz unblutigen Geschichte erschlossen.

Für die anschließende Gruppenarbeit sind Denkblasen in drei verschiedenen Farben anzufertigen. Mit den Farben werden Positionen von Gästen auf dem Fest in die Geschichte hineinprojiziert. Sie wird dadurch fortgeschrieben in den offenen Prozeß einer Deutung des Geschehens hinein. Die Gasttypen werden plakativ vorgestellt: die einen rümpfen die Nase; andere sind froh, weil sie sich selbst schon beschmutzt haben, und noch andere waren gar nicht eingeladen und hoffen nun draußen vor der Tür.

Die individuell ausgestalteten Denkblasen werden danach von den Schüler/innen am Kreuz mitten im Raum befestigt. Die Farben können ganz durcheinander oder in ihren Gruppen aufgehängt werden. In jedem Fall stehen sie für die Vieldeutigkeit des Kreuzes.

Der Stundenverlauf

Durch den Impuls des Kreuzes, das schon bei der Ankunft im Klassenraum/Gemeindehaussaal die Blicke auf sich zieht, wer-

den die Vorkenntnisse der Schüler/innen festgestellt. Ihr Wissen kann von der/dem Unterrichtenden immer wieder auf diesen Mittelpunkt bezogen werden. Es ist das Ziel dieser Assoziationensammlung, einen Einsatzpunkt für die Situation der Jünger/innen nach Jesu Kreuzigung zu schaffen. Die/der Unterrichtende trägt den vorgeschlagenen Text vor und gibt die Regieanweisungen. Anfängliche Unruhe und Unsicherheit bei den Schüler/innen sind von der/dem Unterrichtenden auszuhalten. Am Ende der Präsentation der Jüngersituation sollen die Erfahrungswelten der Schüler/innen mit denen der Jünger/innen verwoben sein. Die Geschichte „Er erniedrigte sich selbst“ bricht die Erfahrung des Alleinseins. Sie kann nahe am Text erzählt oder vorgelesen werden. An der Stelle, an der der König seinen Gast bittet, doch zu bleiben, ist die Geschichte zu unterbrechen. Die Aufmerksamkeit ist am höchsten, und die Schüler/innen werden zahlreiche Vorschläge äußern, wie die Situation gemeistert werden kann. Die/der Unterrichtende erzählt das Ende der Geschichte. Ihre Pointe ist ein stummer Impuls für die Schüler/innen. Falls der nicht ausreicht, kann ein weiterer Impuls nachgelegt werden, der das Gespräch über die ungewöhnliche Wende im Geschehen öffnet. Die Schüler/innen erkennen den Befreiungseffekt und tragen eigene Erlebnisse bei, die den Kern der Geschichte kristallisieren. Dieser Kern wird zu einer Hauptaussage verdichtet und von der/dem Unterrichtenden an die Tafel geschrieben. Vorschlag: „Der König macht sich dem Schmutzigen gleich, damit sein Gast zum Fest gehen kann.“

Die Aussage hat ihren Vergleichspunkt mit dem Kreuz in dessen Deutung als Erniedrigung des Gottessohnes, der den Menschen bis zum Tod gleich wird. Die/der Unterrichtende stellt in den Raum, daß der Kern der Geschichte etwas mit dem Geschehen am Kreuz zu tun hat. Wenn das Unterrichtsgespräch möglichst offen gehalten und nicht gleich auf einen Satz zugeschnitten wird, übertragen die Schüler/innen viele Nuancen der Geschichte auf das Ereignis am Kreuz. Zur Bündelung ihrer Aussagen bietet sich an, einen zweiten Tafelsatz von den Schüler/innen selbst erarbeiten zu lassen. Die Assoziationensammlung zum Kreuz und die beiden erzählenden Teile über die Jüngersituation und die Geschichte „Er erniedrigte sich selbst“ dauern je 5 Min., das Unterrichtsgespräch bis zu 10 Min.

Ein Wechsel der Arbeitsform legt sich an dieser Stelle nahe. Die Schüler/innen gestalten individuell jede/r eine Denkblase. Einzelarbeit und Gruppenarbeit können sich vermischen. Die Gruppe, die ihre Position als Gäste auf dem Fest am schnellsten aufgeschrieben hat, darf ihre Denkblasen zuerst am Kreuz befestigen. Wenn alle drei Gruppen ihre Positionen angeheftet

haben, steht ein verändertes Kreuz im Raum. Das Kreuz ist offen für Deutungen und nötigt den Schüler/innen Deutungen ab. Einzelne stellen die Denkblasen ihrer eigenen Farbgruppe vor. Es zeigt sich, daß die Positionen der Gäste, die die Nase rümpfen bzw. sich bereits beschmutzt haben, kaum variieren. Die Denkblasen derer, die nicht zum Fest eingeladen waren, weichen stärker voneinander ab. Dieses Ergebnis kann noch einmal auf das Kreuz projiziert werden.

Es erscheint mir sinnvoll, nach dieser Stunde über das „Kreuz als Zeichen“ die Auf-erweckung des Gekreuzigten zu thematisieren. Die Erhöhung des Menschensohnes (Phil 2,9ff) darf seine Erniedrigung bis zum Tod am Kreuz nicht auswaschen, sondern muß ebenso wie die Deutung des Kreuzes Anhalt an den Lebensgeschichten der Schüler/innen bekommen.

Literatur

- Becker, J., Die neutestamentliche Rede vom Sühnetod Jesu, in: ZThK 1990, Beiheft 8, S.29-49.
 Biehl, P. u.a., Symbole geben zu lernen II (WdL 9), Neukirchen 1993, bes.1-59.172-224.
 Bonhoeffer, D., Widerstand und Ergebung, Gütersloh 1983.

- Conzelmann, H., Grundriß der Theologie des Neuen Testaments, Tübingen 1992.
 Gollwitzer, H., Krummes Holz - aufrechter Gang, München 1972, bes.250-259.373-383.
 Moltmann, J., Der gekreuzigte Gott, München 1972.

Anmerkungen

1. Die Stunde wurde in einer sechsten Klasse gehalten, ist aber im Sinne des Spiralcurriculums ebenso in anderen Jahrgangsstufen, im KU oder sogar in der Erwachsenenarbeit einzusetzen.
2. Becker, 1990, S. 35
3. Röm 3,25 Bundesopfer; 1. Kor 15,3ff Sühnopfer; 1. Kor 5,7 Passaopfer; 2. Kor 5,14 Stellvertretung.
4. Conzelmann, 1992, S.228.
5. Conzelmann, 1992, S.389f.
6. Ebd., S.390. Vgl.für alle drei Textzeugen den Aufsatz von U. Luz, Theologia crucis als Mitte der Theologie im Neuen Testament, in: EvTh 1974, S. 116-141.
7. Die Übereinstimmungen und Differenzen können in einzelnen nicht besprochen werden, s. z.B. Conzelmann, 1992, S.11ff.371f
8. Bei Johannes ist es umstritten, vgl. Conzelmann, 1992, S. 390 und die Gegenposition Käsemanns, dort zitiert S. 386; s. auch Kuhn, 1990, S. 721.
9. Gollwitzer, 1970, S. 380.
10. Ebd.
11. Moltmann, 1972, S.145, fordert eine Revolution im Gottesbegriff, der den Tod, das Leiden, usw. in Gott hineinnimmt, ebd., S.192. Der Aspekt der (A-)Pathie Gottes gegen/im Kreuz soll hier nicht diskutiert werden, weil er von mir in der Stunde nicht thematisiert wird. Die Theodizeefrage, warum Gott das zugelassen hat, ist ebenfalls ein zu weites Feld für eine Unterrichtsstunde.

12. Moltmann, 1972, s. 72
13. Martin Luther versteht das Kreuz Christi als Protest Gottes gegen den Mißbrauch seines Namens zum Zwecke religiöser Krönung menschlicher Weisheit. Der Mensch erfährt im Leiden Christi am Kreuz die Liebe Gottes, die liebt, was sündig und schlecht ist, um es gerecht und gut zu machen. Moltmann, 1972, S.193-199 referiert Luthers Kreuzestheologie. Vgl. auch die Überlegungen Henning Luthers zum Subjektverständnis im Anschluß an den „Humanismus des anderen Menschen“ des jüdischen Philosophen E. Levinas, z.B. in: Tod und Praxis, in: 2ThK 88, 1991, S.422f.
14. Bonhoeffer, 1983, S. 191f.
15. Ebd., S.183.
16. K. Barth, Kirchliche Dogmatik IV,1, Zürich 1953, S.184. Die angeführte Stelle dient hier als dogmatischer Steinbruch, um einen Entwurf zu nennen, in dem der Gedanke der Erniedrigung Gottes als Deutung des Kreuzes betont wird. Eine Auseinandersetzung mit dem Ansatz der Versöhnungslehre Barths kann ich nicht leisten.
17. Biehl, 1989, S. 25f.
18. So Ebeling, zitiert bei Biehl, 1983, S.29.
19. Biehl, 1993, S.28 u.ö.
20. Ebd., 1983, S.53.
21. Bader, zitiert bei Biehl, 1993, S.35. Biehl diskutiert G. Badens „Symbolik des Todes Jesu“ eingehend auf den S.34-44. Eine Zusammenfassung dieses Konzentrates kann hier nicht geleistet werden. Ich greife eklektisch Wesentliches für meine Überlegungen heraus. Problematisch erscheint mir bei Bader der Zusammenhang von Kreuz zu Tod/Opfer/Gebet zu sein, der vom ntl. Befund nicht ohne weiteres gegeben ist.
22. Biehl, 1993, S.41.
23. Ebd., S.40ff.
24. Mainz 1987, S.47, Nr.59.

Lena Kuhl/Aloys Lögering u.a.

Ökumenische Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht des 1. Schuljahres

Die Ausgangslage

Evangelische und katholische Religionspädagoginnen und -pädagogen haben sich in einer Arbeitsgruppe zusammengefunden, um die Möglichkeiten einer Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht des 1. Schuljahres zu prüfen und darzulegen. Die evangelischen Mitglieder sind Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Religionspädagogischen Instituts (RPI), Loccum, die kath. Mitglieder sind Religionspädagoginnen und -pädagogen aus der Schulpraxis staatlicher Grundschulen sowie aus der kirchlichen Lehrerfortbildung. Sie wurden vom Deutschen Katecheten-Verein (DKV) gebeten, Möglichkeiten der Kooperation im 1. Schuljahr zu prüfen. Ausgangsbasis für die Arbeitsgruppe sind verschiedene Anlässe.

1. An vielen Grundschulen gibt es die Notwendigkeit und vielerorts bereits die Praxis, zumindest die Schülerinnen und Schüler der beiden großen christlichen Konfessionen im Religionsunterricht des 1. Schuljahres oder so-

gar darüber hinaus zusammenzufassen, auch wenn die Erlasse und kirchlichen Vereinbarungen dieses noch nicht vorsehen. Daher wurde und wird der Wunsch nach Hilfestellungen für eine inhaltlich angemessene Gestaltung einer solchen Praxis immer wieder geäußert.

2. Die Befürworter einer Kooperation im 1. Schuljahr haben außer der organisatorischen Notwendigkeit wichtige pädagogische Gründe auf ihrer Seite. Wenn man dem schulpädagogisch geforderten Konzept von „Integration und Differenzierung“ Geltung auch für den Religionsunterricht einräumt, so steht am Anfang der Schulzeit und der schwierigen Neuorientierung eines sechsjährigen Kindes der Integrationsbedarf im Vordergrund. Dies gilt ganz sicher für die ersten Wochen nach der Einschulung.

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe gehen davon aus, daß ein Zeitraum bis Weihnachten erste Ansätze einer Integration der Kinder in den Klassen- und Schulverband ermög-

licht. Eine verbreitete Praxis des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts wird noch weitergehende Hilfen einfordern.

Erfahrungen der Arbeitsgruppe

1. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe kamen in der Absicht zusammen, einen gemeinsamen Lehrplan für einen überschaubaren Abschnitt herzustellen. Dafür wurden neuere Länderrichtlinien für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht geprüft und hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schnittmenge für den Erstunterricht ausgewertet. Inhaltliche Leitlinie war das gemeinsame Lernziel „Sehen lernen“, das es mit gemeinsamen Themen zu profilieren und strukturell zu differenzieren galt. Dabei klärten sich konfessionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede und ihre konfessionelle „Reichweite“. Jedes Thema erfuhr eine eigene Dialoggeschichte, die für alle bereichernd war und neues Verstehen bewirkte.

2. Das Sichbesinnen in der Arbeitsgruppe auf die eigenen und die jeweils anderen konfessionellen Glaubens- und Frömmigkeitsformen führte zu einer Redlichkeit im Umgang miteinander und verhalf dazu, die Gemeinsamkeiten grundlegender Glaubensaussagen, die sich in der Spalte „christlich“ wiederfinden, (wieder) in den Blick zu bekommen. Konfessionelle Besonderheiten wurden benannt, um sie den Unterrichtenden als Hilfestellung für eine notwendige Beachtung zu geben. Dabei ist auffällig, daß in den meisten Fällen Besonderheiten der katholischen Tradition benannt wurden, was darauf schließen läßt, daß katholischer Glaube in stärkerem Maße als protestantischer durch sichtbare Zeichen und Handlungen geprägt ist.

Ein Arbeitsplan für die Zeit vom Schuljahresanfang bis Weihnachten

In beiden großen Konfessionen gibt es Bestrebungen, die eine Kooperation des evgl. und kath. Religionsunterrichts im 1. Schuljahr für sinnvoll erachten. Ausdruck dessen ist der Schulgottesdienst, der an vielen Orten in gemeinsamer Verantwortung durchgeführt wird. Form, Ausmaß und Dauer einer weitergehenden Kooperation werden diskutiert. Die Frage nach einer Hilfestellung und Handreichung für die Praxis eines kooperativen Religionsunterrichts stellt sich mit wachsender Dringlichkeit. Bei der ökumenischen Kooperation im schulischen Religionsunterricht muß bedacht werden:

- Sie muß mehr als organisatorische Attraktivität aufweisen, sowohl inhaltlich als auch formal muß sie gut vorbereitet sein.
- Sie muß von den Beteiligten gewollt sein und geleistet werden können. Daher geht die Entwicklung von einfachen Formen zu schwierigeren Vorhaben, sie verläuft prozeßorientiert und ist zieloffen.
- Sie wird schon von daher nicht zum Regelfall werden und ist sicher kein Patentrezept für die Probleme des Religionsunterrichts.

Ein Zusammengehen vor allem im 1. Schuljahr wird aus dem Erfordernis abgeleitet, die gänzlich neuen Erfahrungen der Kinder bei der Einschulung möglichst im Rahmen eines klassenintegrierten Ansatzes zu bearbeiten. Differenzierungsansätze nach konfessionellen Gesichtspunkten können in dieser Phase vorbereitet werden.

Der Vorschlag geht aus von gemeinsamen Themen für die Zeit bis Weihnachten. In deren Ausarbeitung werden mögliche Integrations- und Differenzierungsansätze sichtbar gemacht. Kooperation ist möglich, aber nicht zwingend.

Da die regionalen und örtlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben recht unterschiedlich sind in bezug auf

- konfessionelle Prägung der Schülerinnen und Schüler,

- konfessionelle Zusammensetzung der Klassen (Lerngruppen),
- Wünsche der Eltern, Zusammenarbeit mit den kirchlichen Gemeinden,
- Vorverständnis und Erfahrungen der Religionslehrerinnen und Religionslehrer u.a. mit Lehrplänen, Schulbüchern, Medien etc.,

kann dieser Entwurf nur eine Anregung sein, in Kooperation vor Ort eine gemeinsame Arbeit zu planen.

Die Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung sind nicht als ein umfassendes Angebot für den Zeitraum bis Weihnachten anzusehen. Sie dienen der exemplarischen Konkretion und bedürfen der jeweils situationsbedingten Auswahl und Ergänzung.

Die Arbeitsgruppe schlägt vor, bei der konkreten Planung folgendes zu beachten:

- Der Religionsunterricht leistet seinen unverzichtbaren Beitrag zum pädagogischen Auftrag der Schule. Daher sind fächerübergreifende Ziele und Inhalte immer mit zu bedenken.
- Auch wenn nicht in jeder schulischen Situation und bei jeder Thematik ein Vordringen in speziell christliche bzw. konfessionelle Inhalte sinnvoll, möglich und erreichbar ist, sollten bei der Planung diese Spezifika Beachtung finden, um der richtigen Auswahl der propädeutischen Aspekte und um der Profilierung des Religionsunterrichts willen.
- Da ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht nicht konfessionelle Prägnanzen und Besonderheiten ausklammern will, sie im Gegenteil beachten und fruchtbar machen möchte, sind bei der Planung auch die regionalen Gegebenheiten zu beachten. Für die Unterrichtende/den Unterrichtenden der jeweils anderen Konfession sind Informationen darüber auf jeden Fall notwendig.

Wenn evangelische und katholische Lehrkräfte im Religionsunterricht miteinander kooperieren, so daß ein gemeinsamer Unterricht stattfindet, sollte das in aller Offenheit und in Gesprächsbereitschaft geschehen.

Informations- und Kooperationspartner sind

- Religionslehrerinnen, -lehrer (Fachkonferenz)
- Klassenlehrerinnen, Klassenlehrer (Klassenkonferenz)
- Schulleitung bzw. Kollegium
- Elternvertreter/Elternschaft
- Schulaufsicht, Generalie ev. und kath. Religion
- Kirchen bzw. Gemeinden vor Ort
- zuständige kirchliche Schulreferate bzw. Religionspädagogische Arbeitsstellen

Informationsdefizite müssen auf jeden Fall vermieden werden, um Fehlinterpretationen vorzubeugen. Eine aktive Kooperation mit allen beteiligten Gremien kann die Ziele offenlegen und so zum Gelingen beitragen.

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe:

*Anne Arntz (kath.)
Fachseminarleiterin für kath. Religion
Ilka Kirchhoff (ev.)
Fachseminarleiterin für ev. Religion
Gudrun Krick (kath.)
Fachlehrerin für kath. Religion
Lena Kuhl (ev.)
Religionspädagogisches Institut Loccum
Martin Küssel (ev.)
Religionspädagogisches Institut Loccum
Aloys Lögering (kath.)
Deutscher Katecheten-Verein
Manfred Siebenkotten (kath.)
Deutscher Katecheten-Verein*

Didaktische Überlegungen

Unsere Generation und vor allem die der Kinder ist der Schnellebigkeit, der Reizüberflutung ausgesetzt wie keine Generation zuvor. Der inneren Verarbeitung bleibt wenig Zeit. Tiefere Erfahrungen lassen sich jedoch nur in Muße machen, daher muß der Religionsunterricht Momente des Innehaltens und genauen Wahrnehmens, des Nachdenkens und Erinnerns in besonderer Weise einplanen. In den ersten Schulwochen ist es von Bedeutung, daß die Kinder ihre ersten Eindrücke des neuen Lebensabschnittes aufmerksam und mit behutsamer Begleitung wahrnehmen lernen. Deshalb liegt der Hauptakzent auf dem Aspekt „Sehen lernen“. Die Ausbildung der „Sehfähigkeit“ im weitesten Sinn ist intendiert im Wissen darum, daß sie sowohl zu einer besseren Wahrnehmung der eigenen Person als auch zur Beziehung zu den Mitmenschen und Mitgeschöpfen verhilft. Die Sensibilisierung für die Tiefendimension des Daseins ist ein erster Schritt zur Glaubenserfahrung. Das Stichwort „Sehen“ zieht sich durch 4 von 5 Themen des ersten Schuljahresdrittels hindurch und bestimmt auch im 5. Thema den Schwerpunkt:

1. Wir lernen uns sehen
 2. Wir sehen und staunen
 3. Wie Jesus die Menschen sieht
 4. Menschen, die sehen gelernt haben
 5. Advent und Weihnachten feiern
- Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen sollte im Vordergrund stehen. Dinge und Bilder sollten ausgewählt werden, die es lange anzuschauen lohnt. Die Fähigkeit zum Staunen kann durch intensives Wahrnehmen gestärkt, und aus Staunen und Wertschätzen kann die Welt als Gabe erspürt werden und Dank erwachsen gegenüber Gott als dem Schöpfer allen Lebens. Geschichten, in denen an konkreten Beispielen, an handelnden Menschen deutlich wird, was richtiges „Sehen“ bewirkt, sind für Kinder des ersten Schuljahres besonders geeignet. Ihr Selbstbewußtsein kann gestärkt werden durch die Entdeckung der eigenen, tieferen „Sehfähigkeit“ und durch die Zusage, daß sie selbst von Gott und von Jesus „gesehen“ werden.

Wir lernen uns sehen

Fächerübergreifende Aspekte sind im Anfangsunterricht von besonderer Wichtigkeit, daher ist die Zusammenarbeit mit allen in der Klasse beteiligten Lehrkräften unerlässlich.

„Sehen“ meint in diesem Zusammenhang, sich selbst und andere in ihren Beziehungen zueinander zu erkennen, und ist so ein gemeinschaftsstiftender Vorgang. Es soll die Fremdheit in der neugebildeten Gruppe (Klasse) überwinden helfen und unter Berücksichtigung der Individualität einzelner Kinder ein Gemeinschaftsbewußtsein entstehen lassen.

Der Religionsunterricht ist der Ort, an dem Schülerinnen und Schüler erfahren, daß Gott sie liebt, daß sie Gott danken und sich ihm in jeder Situation anvertrauen können. Sie sollten sich hier auch in solche Handlungsformen einüben können, ohne die es christliche Religiosität und eine lebendige Gottesbeziehung nicht geben kann: danken, staunen, feiern, still werden und beten.

Wie weit die genannten spezifisch christlichen Aspekte zum Tragen kommen können, muß der jeweiligen Situation vorbehalten bleiben.

fächerübergreifende Aspekte	propädeutische/ allg.-religiöse Aspekte	christliche Aspekte	konfessionelle Besonderheiten (auch regional)
Ziele: <ul style="list-style-type: none"> ● Sich und andere kennenlernen ● Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken ● Stärkung des Gemeinschaftsgefühls 		Ziele: <ul style="list-style-type: none"> ● Ich bin Gott wichtig; Gott liebt mich; ich bin von Gott gesegnet (s. Einschulungsgottesdienst) ● Ich kann zu Gott sprechen: beten, loben und klagen, bitten 	
Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> ● Erfahrungen in der neuen Gruppe ● Kennenlernen, Interaktionsübungen 		Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> ● Gebete, ● Lieder 	<ul style="list-style-type: none"> ● Heilige als Namenspatrone (kath.) ● Namenstage (kath.)
Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung: <ul style="list-style-type: none"> ● Bilderbücher (z.B. Mac Kee, „Elmar“, Stuttgart 1989) ● Spiele (z.B. Namens-, Vertrauensspiele) ● Lieder und Tänze 		s.o.	

Wir sehen und staunen

Im Herbst zeigt sich die Natur noch einmal von ihrer schönsten Seite. Die Kinder begegnen der Fülle meist unbeschwert, ein Zugang kann über alle Sinne ermöglicht werden. Sie entdecken die kleinen Dinge (bunte Blätter, Kastanien, Eicheln....) und bewahren sie als Kostbarkeiten auf.

Die Haltung einer staunenden Begegnung mit den vielen Gaben der Natur führt die Schüler zum Dank gegenüber dem Schöpfer aller Gaben und ansatzweise an Sinn und Brauchtum des christlichen Erntedankfestes heran, bzw. läßt es sie bewußter erleben. Je nach Einbindung in eine mehr ländliche oder mehr städtische Gemeinde und je nach religiöser Sozialisation werden die Vorerfahrungen der Schüler recht unterschiedlich sein.

fächerübergreifende Aspekte	propädeutische/ allg.-religiöse Aspekte	christliche Aspekte	konfessionelle Besonderheiten (auch regional)
Ziel: <ul style="list-style-type: none"> ● Besonderheiten der Jahreszeit „Herbst“ ganzheitlich wahrnehmen 	Ziele: <ul style="list-style-type: none"> ● Die vielfältigen Gaben der Jahreszeit „Herbst“ über die Sinne bewußt machen ● Die Schüler zur Freude und zum Staunen über die Gaben der Natur führen ● Gott als Schöpfer erahnen und benennen ● Lob und Dank ausdrücken 	Ziel: <ul style="list-style-type: none"> ● Das christliche Erntedankfest als Ausdruck der Dankbarkeit gegenüber Gott kennenlernen 	
Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> I Der bunte Herbstwald II Reife Früchte 	Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> I Der Herbst beschenkt uns II Gestaltung eines Erntedankfestes 	Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> I Dankgebete II Lob- und Danklieder 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tradition der jeweiligen Gemeinde in Bezug auf das Erntedankfest (z.B. Gottesdienste, Umzüge, Prozessionen)
Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung: <ul style="list-style-type: none"> I Unterrichtsgang in den Wald II - Besuch des Wochenmarktes - Zubereitung von Obstsalat - Jahreskreislauf „Apfel“ - Einpflanzen von Samen 	<ul style="list-style-type: none"> I - Meditative Wahrnehmungsübungen - Bildnerische Gestaltung von Naturobjekten II - Bildbetrachtung (z.B. „Erntedank“ v. Relindis Agethen, siehe Religionsbuch I v. Halbfas) - Lieder 	s.o.	<ul style="list-style-type: none"> ● Unterrichtsgang zu der Kirche (den Kirchen) des Wohngebietes

Wie Jesus die Menschen sieht

Zu den kindlichen Erfahrungen in dieser Altersstufe gehört auch das Übersehenwerden. Obwohl Eltern ihrem Kind – sehr häufig Einzelkind – in vielen Fällen eine hohe Beachtung schenken und große Erwartungen an seine Entwicklung stellen, werden die tatsächlichen Befindlichkeiten und Bedürfnisse des Kindes doch oft übersehen oder nicht ernst genug genommen. In dieser Situation ist die Aufforderung Jesu „Lasset die Kinder zu mir kommen...“ existentiell wichtig. Jesus tritt auf als einer, der Kinder nicht übersieht, der sich um sie kümmert, ihnen die Hand auflegt auch dann, wenn anderes wichtiger zu sein scheint. In einem zweiten Schritt hören die Kinder von einem Hilfsbedürftigen, dem blinden Bartimäus, der wie sie oft übersehen wurde, aber von Jesus gesehen wird. Jesus wendet sich ihm heilend zu und verhilft ihm so zu neuem Leben. Diese Begegnungen mit Jesus lassen für Kinder eine erste Ahnung aufkommen, was es heißt, Gottes Kind zu sein und worin die Weihnachtsfreude ihren eigentlichen Grund hat.

A. Die Kindersegnung (Markus 10,13-16)

fächerübergreifende Aspekte propädeutische/ allg.-religiöse Aspekte	christliche Aspekte	konfessionelle Besonderheiten (auch regional)
Ziel: <ul style="list-style-type: none"> ● Sich eigene Erfahrungen von Übergangen-, Zurückgewiesen- und Ausgeschlossenwerden und Angenommensein bewußt machen. 	Ziele: <ul style="list-style-type: none"> ● Erkennen, daß Kinder für Jesus wichtig sind ● Sich über die Geschichte aus Mk. 10,13-16 als von Gott angenommen erfahren. 	
Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> ● Eigene Erfahrungen ● Erfahrungen anderer Menschen ● Gute Wünsche als Lebensbegleitung 	Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> ● Erzählung zu Mk. 10, 13-16 ● Die Bedeutung des Segens (evtl. in Beziehung zur erfolgten Einsegnung im Schulanfängergottesdienst) ● Christl. Gemeindeleben für Kinder 	<ul style="list-style-type: none"> ● Angebote der örtlichen Kirchengemeinde an Kinder ● Kreuzzeichen und Segensgesten
Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung: <ul style="list-style-type: none"> ● Geschichten und Lieder 	<ul style="list-style-type: none"> ● Geschichten und Lieder ● Bildbetrachtung (z.B. Emil Nolde: "Christus und die Kinder") ● Bewegungsspiele und Segenstanz 	

B. Die Heilung des blinden Bartimäus (Markus 10,46-58)

fächerübergreifende Aspekte propädeutische/ allg.-religiöse Aspekte	christliche Aspekte	konfessionelle Besonderheiten (auch regional)
Ziel: <ul style="list-style-type: none"> ● Ein vertieftes Verständnis von „Sehen“ und „Sehen lernen“ gewinnen. 	Ziele: <ul style="list-style-type: none"> ● Erkennen, wie Jesus sich den Menschen heilend zuwendet ● In der Geschichte von Bartimäus davon hören, daß Jesus zu neuem Sehen verhilft und dadurch neue Lebens- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet 	
Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> ● Eigene Erfahrungen, Erfahrungen anderer Menschen ● Wahrnehmungen zum Hören, Fühlen 	Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> ● Erzählung zu Markus 10,46-58 ● Hoffnung auf Heilung 	<ul style="list-style-type: none"> ● Auch heute erwarten Menschen "Wunder" und verbinden diese in kath. Tradition mit Wallfahrtsorten und -bräuchen
Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung: <ul style="list-style-type: none"> ● Geschichten (z.B. Marchon/C.Camil: Helen lernt leben. Die Lebensgeschichte der taubblinden Helen Keller. Reihe: Religion für kleine Leute, Lahr 1982) ● Lieder ● Bildbetrachtung (z.B. Hap Grieshaber: Herzauge, Farbholzschnitt. Parabel-Verlag) ● Stilleübungen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Geschichten und Lieder 	

Menschen, die sehen gelernt haben

Im Anschluß an die vorhergehenden Einheiten wird „Sehen lernen“ verstanden als Sensibilisierung für fremde Not und Aktivierung zur Abhilfe. Mit Hilfe von biographischen Beispielen werden nachvollziehbare Möglichkeiten des Christseins vorgestellt. Die Geschichten von Martin, Elisabeth und Nikolaus zeigen, wie sich Menschen von Jesus in Anspruch nehmen ließen. Heutige Beispiele lassen sich (vor Ort) dazu finden.

In ihrer konkreten Umsetzung motivieren diese Beispiele Schülerinnen und Schüler zu aktivem Handeln im Rahmen ihrer Möglichkeiten.

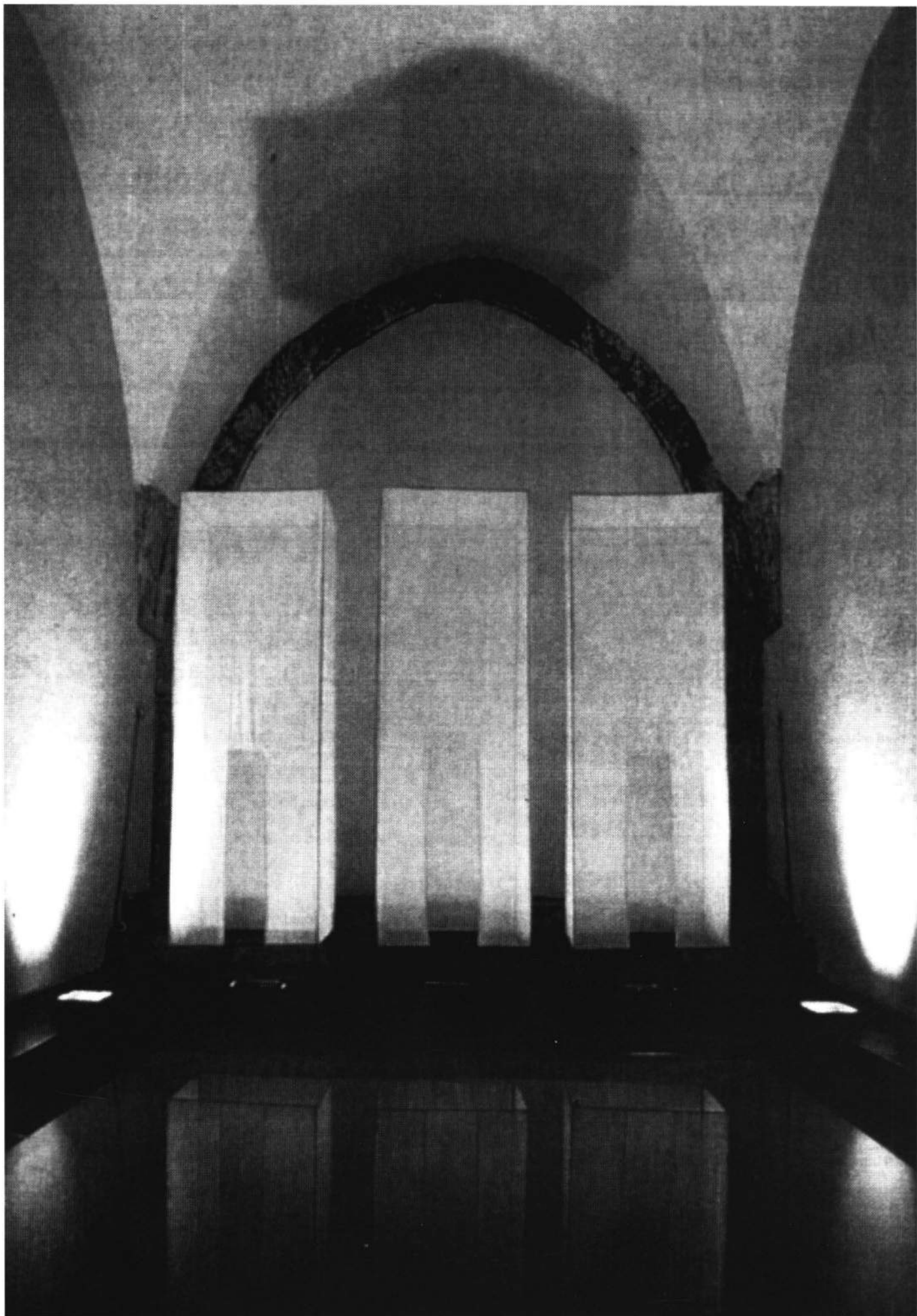
fächerübergreifende Aspekte	propädeutische/ allg.-religiöse Aspekte	christliche Aspekte	konfessionelle Besonderheiten (auch regional)
Ziel: ● Auf Menschen aufmerksam werden, die mehr sehen.		Ziel: ● Menschen kennenlernen, die in der Nachfolge Jesu sehen gelernt haben	
Inhalte: ● Geschichten von aufmerksamen Menschen im Umgang mit anderen ● Sehen lernen ● Mit dem Herzen sehen		Inhalte: ● St. Martin, St. Elisabeth, St. Nikolaus ● Albert Schweitzer,	● Heilige ● je nach örtlichen und jahreszeitlichen Gegebenheiten das Brauchtum beachten
Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung: ● Lieder und Spiele ● Märchen (z.B. Sterntaler, Der Schuster Martin)		● Unterrichtsgänge (z.B. Diakonische Dienste) ● kleine Hilfsaktionen im schulischen Rahmen	● Heiligenlegenden, Heiligenbilder und -figuren in Kirchen (kath.)

Advent und Weihnachten

Weihnachten ist wie kein anderes der christlichen Feste mit einer Fülle von Traditionen und Brauchtum verbunden. In der Gegenwart verlieren diese und die dazugehörigen Zeichen jedoch mehr und mehr ihre eigentliche Bedeutung, bzw. werden säkular umgedeutet (z.B. Nikolaus – Weihnachtsmann).

Die ungebrochene Beliebtheit des Weihnachtsfestes und das Vorhandensein der traditionellen Bräuche und Zeichen bieten jedoch die Chance der Anknüpfung, um so auf die christlichen Deutungsmuster und damit die Bedeutung des Festes für den christlichen Glauben hinzuweisen. So, wie in der lukanischen Geburtsgeschichte Zeichen aus der alltäglichen Lebenswelt wie Windeln und Krippe auf das Wirken Gottes hinweisen und des genauen Hinsehens und der Deutung bedürfen, so ermöglichen weihnachtliche Bräuche und Zeichen den Schülerinnen und Schülern Transzendenzerfahrungen, wenn die damit verbundenen christlichen Deutungen eingebracht werden. Aus der Fülle weihnachtlicher Traditionen und Zeichen wurden nur diejenigen ausgewählt, die geeignet sind, im Zusammenhang der vorhergehenden Themen „Sehen“ und „Sehen lernen“ aufzunehmen und zu vertiefen und die Kinder für Gotteserfahrungen zu öffnen.

fächerübergreifende Aspekte	propädeutische/ allg.-religiöse Aspekte	christliche Aspekte	konfessionelle Besonderheiten (auch regional)
Ziel: ● Bedeutung des Lichtes für das Leben bewußt machen		Ziele: ● Gott teilt das Leben der Menschen von Geburt an ● Jesus kommt unter einfachen, alltäglichen Bedingungen zur Welt	
Inhalte: <i>I Kerze</i> ● Ohne Licht kein Leben ● Jahreszeitlich: dunkel-hell, kalt-warm ● Kerzen im Unterschied zum elektrischen Licht ● Das Licht einer Kerze <i>II Geburt</i> ● Ein Kind wird erwartet und geboren ● Freude, Geburtstag <i>III Stern</i> ● Sterne und ihr Leuchten am Himmel wahrnehmen	● Vom Dunkel ins Licht ● Licht gegen die Angst ● Kerzen schaffen eine besondere Atmosphäre ● Wunder neuen Lebens ● Staunen: auch ich war einmal so klein ● Liebe als Voraussetzung gelingenden Lebens ● Staunen über die Tiefe des Weltalls und die Winzigkeit der Erde	Inhalte: <i>I Kerze – Adventskranz</i> ● Gottes Liebe strahlt in das Dunkel der Welt ● Die Kerze als Sinnbild für die Liebe Gottes ● Verweis auf Jesus, „das Licht der Welt“ <i>II Geburtsgeschichte (nach Lk)</i> ● Jesus kommt unter einfachen und alltäglichen Bedingungen zur Welt. ● Einfache Menschen (Hirten) sind die ersten Zeugen ● Freude über die Geburt <i>dieses</i> Kindes <i>III Stern von Bethlehem</i> ● Ein Stern läßt die Weisen aufbrechen und das neugeborene Kind suchen ● Ein Stern zeigt den Ort, an dem Jesus geboren wurde	● Verweis auf Osterkerze und evtl. das ewige Licht als Zeichen für die Gegenwart Gottes (kath.) ● Bedeutung Marias (kath.) ● „Heilige drei Könige“ Feiertag mit eigenem Gewicht (kath.) ● Sternsingen (kath.) ● Besuch der Krippe in der Kirche
Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung: ● Das Licht einer Kerze von elektrischem Licht unterscheiden ● Stilleübungen mit Kerze ● Erinnerung an den eigenen Geburtstag		Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung ● Adventskranz in der Schule/Klasse ggf. binden und schmücken ● Krippenfiguren basteln; Krippe aufbauen ● Advents- und Weihnachtslieder	



G. Heidecker: Roter See. Installation in Jerusalem, 1996.

... und Gott wird abwischen alle Tränen Das Thema „Tod“ im Religionsunterricht

Reden vom Tod ist Reden vom Leben“.¹ Betrachtet man die gängigen Handlungsebenen, die sich im Umgang mit Sterbenden, in Bestattungsbräuchen und Trauerritten offenbaren, drückt sich darin allerdings eher eine allgemeine und strukturelle Unfähigkeit zur Kommunikation des Wissens um Sterben und Tod aus. Das Thema scheint mit dem stark verbreiteten Glauben an menschliche Allmacht zu kollidieren. Damit ist nicht gesagt, daß die Darstellung und das Sprechen von Sterben und Tod in unseren gesellschaftlichen Bezügen einem Tabu unterliegt. Im Gegenteil: Eine zunehmende *Veralltäglichkeit des Todes* und seine *Allgegenwärtigkeit* in der Phantasie- und Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher widerlegt diese vielzitierte These. Sterben und Tod sind keine Ausnahme-situationen mehr: sie werden täglich medial ins Haus getragen. Unzählige sind die Bilder von Sterbenden und Toten, die z.B. durch das Fernsehen ausgestrahlt werden und auf Kinder und Jugendliche wirken. Schaltet man sich durch das inzwischen unüberschaubar gewordene Fernsehangebot, kann man täglich eine Vielzahl von Verkehrstoten, Leichen, die Umweltkatastrophen zum Opfer fielen, und Menschen, die Opfer von Gewalt und Krieg wurden, sehen. 1992 wurden auf deutschen Bildschirmen etwa 500 Morde pro Woche gezählt.² Diese Zahl dürfte sich inzwischen überholt haben. Für Amerika wurde errechnet, daß ein Durchschnittskind während seiner Grundschulzeit ungefähr 8.000 Morde und 100.000 andere Gewalttaten auf dem Bildschirm³ miterlebt hat. In diesem Zusammenhang machte sich kürzlich auch das Internet einen Namen, wo man sich (vorausgesetzt, man kennt die WWW-Adresse) Bilder von Leichen bzw. Bildfolgen von der Zerstückelung einer Leiche auf den eigenen PC herunterladen kann.

Wer nun unterstellt, daß mit dieser Dauervisualisierung des Todes eine angemessene Auseinandersetzung bei Kindern und Jugendlichen gefördert bzw. der Wunsch nach einer eben solchen initiiert wird, täuscht sich. Es kommt vielmehr zu einem sogenannten *Vergleichsgültigkeitseffekt*⁴, d.h. zu einer um ein Vielfaches effektiveren Verdrängung des Todes, als sie durch die in den Lehrplänen, Rahmenrichtlinien und Arbeitshilfen stereotyp wiederholte und viel beschworene Tabuisierung hervorgerufen wird.

Welche Bilder, Vorstellungen und Begriffe vom Tod resultieren daraus nun für Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters? Auf welche Weise beschreiben und erklären sie das Phänomen im Umfeld von Ster-

ben und Tod? Als hilfreich bieten sich hier die Ergebnisse einer Untersuchung des Thanatologen Joachim Wittkowski an.⁵ Wittkowski fragt darin nach Vorstellungen und Bildern kognitiven Inhalts, die Kindern zur Erklärung und Beschreibung des Todes zur Verfügung stehen. Er prägt dabei den Begriff des *Todeskonzepts*, worunter er eine kognitive (umfaßt primär Wahrnehmen und Denken) und eine emotionale Komponente (umfaßt die Gefühle, die mit den einzelnen kognitiven Inhalten verbunden werden) subsumiert.⁶ Die Inhalte des kindlichen Todeskonzepts speisen sich aus dem, was das Kind schon über den Tod weiß, und dem, was das Kind durch Antizipation, Phantasie oder Erfindung aus bereits vorhandener kindlicher Erfahrung abgeleitet hat. Wittkowski unterscheidet im Todeskonzept mehrere Dimensionen, die er als Subkonzepte bezeichnet. Danach ergibt sich eine vierdimensionale Struktur mit den folgenden Komponenten: „Nonfunktionalität bezeichnet die Erkenntnis, daß alle lebensnotwendigen Körperfunktionen mit Eintritt des Todes aufhören; Irreversibilität steht für die Unumkehrbarkeit eines einmal eingetretenen Todes; Kausalität hebt auf die Ursachen für das Eintreten des Todes ab; Universalität betrifft die Einsicht, daß alle Lebewesen ohne Ausnahme sterben müssen.“⁷ Wie in anderen kognitionspsychologischen Theorien wird die Entwicklung der kindlichen Vorstellungen von Tod und Sterben in Stufen beschrieben. Dabei gilt, daß ein Kind bis zum dritten Lebensjahr dem noch keine Bedeutung zumißt und die genannten Komponenten in keiner Weise auch nur ansatzweise erfaßt. Der Gegensatz von tot und lebendig ist nicht faßbar. So sind für das Kind alle Gegenstände lebendig, und auch der tote Mensch wird in irgendeiner Form als lebendig vorgestellt. Kinder dieses Alters glauben, den Tod durch bestimmte Verhaltensweisen vermeiden zu können, oder sie denken, daß bestimmte Menschen (Eltern, Freunde) nicht vom Tod betroffen seien. Trotz entsprechender Spracherwerbs können sie die Notwendigkeit des Sterbens nicht in Worte fassen. Tod wird als reversibel und temporär erfahren und verstanden.

Im Alter von drei bis fünf Jahren entwickelt das Kind bereits begrenzte Vorstellungen vom Tod. Die Kinder stellen sich Totsein nun als reduziertes Leben vor. Es ist ihnen nicht möglich, klar zwischen ‚lebendig‘ und ‚tot‘ zu unterscheiden. Bezogen auf das Subkonzept Universalität und Irreversibilität liegt ein abgestuftes erwachsenengemäßes Todeskonzept vor. Tod wird mit dem

Entfernen aus dem kindlichen Gesichtsfeld beschrieben und mit Verstecken, Fortlaufen oder Totstellen gleichgesetzt. Dies zeigt sich an einer Äußerung eines Kindes im Kindergartenalter: „Mein Bruder war auch gestorben, und er ist wieder lebendig geworden. Ja, das stimmt.“⁸ Kinder setzen sich jetzt sachlich mit dem Tod auseinander. Sie erkennen, daß Tote sich nicht mehr bewegen können. Allerdings gestehen sie einer Leiche zum Teil noch Gefühlsregungen und Lebensfunktionen zu: So fragte mich ein fünfjähriges Kind nach der Beerdigung seines Opas: „Weint Opa jetzt da drin, wenn er uns hier sieht?“ Häufig beschäftigt Kinder dieses Alters auch, ob Tote unter der Erde noch atmen können und ob es im Sarg bequem ist. Friedhöfe sind in ihrer Vorstellung voll von lebendig Begrabenen.

Ab dem sechsten Lebensjahr wird der Bedeutungszusammenhang ‚Tod‘ stärker affektiv besetzt und ein partielles Verständnis der konstituierenden Komponenten des reifen Todeskonzepts erworben. Der Tod wird nun nicht mehr nur mit Bewegungsunfähigkeit gleichgesetzt. Das Kind erkennt weitere Merkmale wie z.B. Atemstillstand, Ende des Herzschlages etc. Gedanken an den Tod lösen Gefühle von Angst und Trauer aus und werden mit dem Gefühl der Verlassenheit verbunden. Langsam bildet sich die Gewißheit heraus, daß alle Menschen sterben; und daß die Eltern, Verwandten, Freunde und andere Nahestehende und schließlich auch das eigene Ich davon nicht ausgeschlossen sind.⁹ Die Kinder beschäftigen nun Fragen wie z.B. „Was wird nach dem Tod sein?“ oder „In welchen Zustand befinden sich die Toten?“ Eltern antworten darauf mit Geschichten vom Himmel, so daß kindliche Unsterblichkeitsphantasien durch religiöse Euphemismen ersetzt werden. Zu abstrakten Auffassungen vom Leben nach dem Tod sind die Kinder noch nicht fähig. Schaut man Kinderzeichnungen zum Thema an, so wird das Leben nach dem Tod mit einer Art Schlaraffenland in Verbindung gebracht. Auferstehung interessiert in erster Linie von ihrer technischen Seite und nicht so sehr von der Seite christlichen Glaubens. Fragen wie „Was macht Gott denn nur mit all‘ den Toten?“ oder „Wie holt Gott die Toten aus den Gräbern?“ dominieren das Denken. Insgesamt werden die konstituierenden Komponenten des reifen Todeskonzepts, das für Erwachsene gilt, erfaßt. So scheint es, daß die Subkonzepte ‚Universalität‘, ‚Irreversibilität‘, ‚Nonfunktionalität‘ und ‚Kausalität‘ innerhalb der genannten Altersspanne annähernd gleichzeitig verstanden werden.¹⁰

Im Alter von neun und mehr Jahren verfügen die meisten Kinder über ein nahezu vollständiges Todeskonzept, d.h. sie sind in der Lage, logisch und biologisch zutreffende Kennzeichnungen der einzelnen genannten Subkonzepte des Todeskonzepts zu geben. Die Todesvorstellungen werden zunehmend realistischer und detaillierter. Zusammenhänge zwischen Tod, Sarg, Beerdigung und Friedhof können hergestellt werden. Allerdings ist der Gedanke, daß der Körper mit dem Tod zerfällt, für das Kind in der Regel noch nicht annehmbar. So äußerten sich neunjährige diesbezüglich wie folgt:

- „Wenn ich auch mal sterbe, aber mein Herz stirbt dann nicht, weil immer im Herzen alles gut ist.“
- „Ich möchte noch einmal auferstehen.“
- „Wenn ich ins Grab falle, denke ich, daß ich in tausend Fetzen zertalle.“
- „Ich möchte nicht sterben, weil der Tod nicht schön ist. Aber weil alle Menschen sterben, stell' ich mir das Paradies vor.“
- „Ich stell' mir vor, daß ich, wenn ich im Grab bin, so lange drin bleibe, bis die Welt von der Sonne verbrannt worden ist. Dann fängt die ganze Welt wieder an. Und wenn ich dann von meiner Mutter geboren werde, tue ich immer wieder das gleiche, und das geht immer so weiter.“¹¹

Bis auf eine Ausnahme ist Hoffnung Thema dieser Aussagen. Zwar ist die erwartete Zukunft ungewiß, jedoch wird sie neu, erregend und besser vorgestellt.

Etwa ab dem zehnten Lebensjahr zeigen Kinder Trauerreaktionen, die denen von Erwachsenen äquivalent sind. Damit gewinnt die eigene Todesfurcht an Präsenz. Die resultierenden Ängste werden tendenziell verdrängt. Kinder in diesem Alter sind eher extrovertiert, stecken voller Energie und Pläne, die sich in erster Linie an den Erfordernissen des Alltags orientieren. Zum Nachdenken über den Tod bleibt dabei wenig Zeit.

Dies verändert sich wieder etwa ab dem vierzehnten Lebensjahr. Die Auffassungen und Vorstellungen von Sterben und Tod werden weitgehend von Erwachsenen übernommen, „das Todeskonzept hat sich von magisch-animistischen zu biologischen Vorstellungen gewandelt, der Begriff des natürlichen Todes ist vorhanden“¹². Die Auseinandersetzung mit dem Tod wird jetzt insbesondere im Zusammenhang mit der Frage nach dem Sinn des Lebens aufgenommen. Standen bis dahin kognitive Aspekte des Todeskonzepts im Vordergrund, so rückt nun die Frage nach der Entwicklung der emotionalen Komponenten desselben ins Zentrum. Dabei geht es nun besonders um die Angst vor Sterben und Tod.

Worum hat es nun zu gehen, wenn sich der Religionsunterricht anschickt, das Thema Tod zum Gegenstand seiner unterrichtlichen Betrachtungen zu machen? Sollen die Definitionen der biologischen Grenze zwi-

schen Leben und Tod oder die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit Sterbenden und Verstorbenen im Zentrum des Interesses stehen? Welche Texte christlicher Überlieferung sollen in den Unterricht eingebracht werden? Die Antwort fokussiert sich dahingehend, daß ein verantworteter RU theologisch angemessen, wissenschaftlich fundiert und exemplarisch ausgewählt in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hinein von Sterben und Tod spricht¹³. Die primär religionspädagogische Aufgabe ist, den Kindern durch die Rede von Gott und Jesus Christus Vertrauen in Gegenwart und Zukunft zu geben und die Erfahrung des Angenommenseins zu ermöglichen. D.h. es geht nicht primär um die Frage „Wann, wie und warum sterben wir?“, sondern um die Eröffnung einer Perspektive über den Tod hinaus.

Des Weiteren ist unverzichtbar, die Schülerinnen und Schüler mit den mit dem Tod eines Menschen verbundenen Ritualen vertraut zu machen, da diese zunehmend bei Kindern und Jugendlichen unbekannt sind. Verunsicherungen, Handlungsunfähigkeit und unangemessenes Verhalten im Umgang mit Sterbenden oder Trauernden beschreiben die Konsequenz.

Wie diese Globalziele zu erreichen sind, hängt letztlich vom Alter der Schülerinnen und Schüler und ihrer aktuellen Situation ab. Die/der Unterrichtende wird sich dem Thema anders nähern müssen, wenn der Tod einer Lehrerin oder eines Klassenkameraden die Auseinandersetzung mit dem Thema geradezu in die Klasse hinein trägt als wenn von einer sogenannten „Normalsituation“ („Ich behandle das Thema, weil es in diesem Schuljahr in den Richtlinien steht“) auszugehen ist. Nachstehend sollen einige Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Thema Tod im Religionsunterricht aufgezeigt werden, die situativ zu modifizieren sind.

Da Kinder ab der Primarstufe in der Regel bereits über direkte oder indirekte Erfahrungen mit dem Tod verfügen, ist es sinnvoll, ihnen im Religionsunterricht zunächst die Möglichkeit zu eröffnen, davon zu erzählen. Sind die Erfahrungen derart belastend, daß alle oder einzelne Schülerinnen und Schüler angesichts des Todes sprachlos geworden sind, können nonverbale Kommunikationsformen die Sprachfähigkeit wieder herstellen. Dafür stehen das Malen von Bildern, die Vertonung eigener Todesvorstellungen mit Orffschen Instrumenten, das Finden und Darstellen angemessener Körperhaltungen, die den Gefühlen von Tod und Trauer entsprechen und deren Darstellung, das Verfassen eigener Texte u.v.m.

Ausgehend von den Erfahrungen gilt es, ein sachgerechtes Verständnis vom Tod anzubahnen. Im Zentrum dieser Bemühungen steht zunächst, den Kindern den Tod in seiner Endgültigkeit verstehbar zu machen. Beispiele aus der Natur oder Geschichten

bieten sich hierzu an. So kann im Herbst der Weg der Blätter beobachtet und beschrieben werden oder anhand von Geschichten wie „Leb wohl, lieber Dachs“¹⁴ oder der „Raupegeschichte“¹⁵ eine realistische Auseinandersetzung mit der zeitlichen Begrenztheit des Lebens initiiert werden.

Die mit dem Tod verbundenen Rituale erschließen sich leicht durch eine Exkursion auf einen Friedhof. Hier können die Kinder eine große Anzahl bedenkenswerter Orte aufsuchen und sie nach ihrem und dem Bedeutungsgehalt der dort vorfindlichen Gegenstände befragen: Friedhofskapelle, eine Gruft, Gräber, Grabschmuck, Grabsteine mit Inschriften etc. Besondere Bedeutung können hier die Grabsteine erhalten. Sie haben verschiedene Formen, Gestaltungselemente und Inschriften. An ihnen lassen sich die Einstellungen der Hinterbliebenen zu den Verstorbenen und zum Tod überhaupt ablesen. Zudem lassen sie Schlüsse auf religiöse und weltanschauliche Einstellungen zu. Vorbereitete Gespräche mit einer Pastorin oder einem Pastor, Angestellten eines Bestattungsinstituts, Mitarbeitern des Friedhofs oder der ‚Totenfrau‘ fördern die Erfahrung des Todes als alltäglichem Bestandteil des Lebens.

Neben dieser zum Teil sachlich angelegten Betrachtung des Todes sollte den Kindern das Nachempfinden der Bedeutung eines absoluten Abschiedes ermöglicht werden. Gespräche über alltägliche Erfahrungen des Verlustes, der Trennung und des Abschiednehmens können hilfreich sein. In Geschichten über den Abschied eines Freundes, den Tod eines Tieres etc. läßt sich ein Verständnis dafür anbahnen, daß unabwendbare Trennungen einen Verlust an Lebensqualität und Schmerz bedeuten. Auch hier können die Unterrichtenden auf das Betrachten und Lesen von Kinderbüchern oder Texten zurückgreifen, die sich mit Abschied und Tod auseinandersetzen.¹⁶ Vorstellbar wäre auch ein vorbereiteter Büchereibesuch, bei dem den Kindern eine bestimmte Auswahl an Büchern zum Thema zur Verfügung gestellt wird, aus der sie eine eigenständige Auswahl treffen. Nach der Lektüre der Bücher ist das Thema in der Schule wieder aufzugreifen, um die wesentlichen Einsichten der Kinder und ihre Verständnisprobleme festzuhalten und zu klären.

Neben den genannten Schritten gehört zur Anbahnung eines reflektierten Umgangs mit Sterben und Tod im Religionsunterricht der Rückgriff auf die in biblischen Texten niedergelegten Erfahrungen und Glaubensaussagen. Diese unterscheiden sich im Alten und Neuen Testament. In den vorexilischen Texten des Alten Testaments wird der Tod als kreatürliches Geschehen von Jahwe, dem Schöpfergott, mit dem Leben verknüpft. Einerseits schafft, erhält, schützt und segnet Gott den Einzelnen und sein Volk, andererseits begrenzt er ihn und es durch den Tod. Er tötet, und er macht lebendig (I. Sam

2, 6). Ein verfrühter Tod wird in den Psalmen, bei den Propheten und in der Weisheitsliteratur dem Tun-Ergehen-Schema unterstellt, d.h. Gottesfurcht führt zum Leben und Segen, sündiges Handeln zum Strafgericht Gottes und damit zum Tod. Nur punktuell wird der Tod im Alten Testament als Grenze alles Lebendigen überschritten. Hierfür stehen die apokalyptischen Texte wie z.B. Dan 12 oder Jes 24 – 27. Die hier anzutreffenden Denkfiguren leiten über zum neutestamentlichen Verständnis des Todes. Durch den Tod Jesu Christi und durch seine Auferstehung ist der ‚Tod des Todes‘ besiegelt. Die persönliche Neuschöpfung vollzieht sich im Glauben: „Mitten im Tod sind wir im Leben“ (Luther).

Damit besteht jedoch die Tatsache des Sterbenmüssens auch für den Glaubenden weiter. Sie bleibt ihm als Problem. Allerdings werden menschlichen Allmachtsphantasien durch den Tod Grenzen gesetzt. Der Ruf Jesu zur radikalen Abkehr von einem Leben, das über sich selbst verfügen zu können meint und sich damit von Gott entfremdet, hat hier einen Grund. Jesus ging es um das Verhältnis des Menschen zu Gott. Nicht die Faktizität des Sterbenmüssens ist für die neutestamentlichen Schriften ein Problem, sondern daß wir uns im Leben von Gott trennen, d.h. als Sünder sterben (Lk 12, 13-21). Ein Sich-Verlassen auf Gott bedeutet die Wahl eines Lebens, das den Tod definiert und ihn in seine Schranken weist. Die in Psalm 73 gemachte Zusage ‚Ich aber bleibe bei dir‘ nimmt dem Tod seine Macht und eröffnet dem Menschen ein Leben, das ein Sich-Einlassen auf Sterben und Tod ermöglicht.

Für einen Religionsunterricht, der unter der Prämisse der beschriebenen didaktischen Vorüberlegungen ein biblisches Verständnis vom Tod zum Gegenstand seines Bemühens macht, können folgende Bausteine handlungsleitend sein: Zunächst einmal geht es darum, geeignete Perikopen zu finden, die mit den Erfahrungen der Kinder korrelieren. Als Beispiele seien hier Psalm 103, 15-18 oder Gen 25 genannt. Wichtig ist, daß die Schülerinnen und Schüler in den Gestalten der Bibel ‚Verbündete‘ finden, Menschen, die ihnen angesichts der angstmachenden Situation ‚Tod‘ Wege des Glaubens und Vertrauens aufzeigen.

Im weiteren Verlauf sollte der/die Unterrichtende bemüht sein, ein Verständnis für ein Weiterleben nach dem Tod anzubahnen. Die Nähe der Passionsgeschichte zu den menschlichen Grunderfahrungen in Zusammenhang mit dem Tod erscheint hier in besonderer Weise geeignet. Die Beschreibung des Leidens Jesu als Leiden eines Menschen, d.h. als schmerzhaftes, sich in mehreren Stationen vollziehendes und mit einem Schrei endendes Geschehen, bietet eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten für die Schülerinnen und Schüler. So kann es im Religionsunterricht darum gehen, die Ein-samkeit Jesu in Gethsemane mit Erfahrun-

gen des Alleinseins der Kinder in Beziehung zu setzen oder den Verrat des Judas mit Situationen zu vergleichen, in denen sie von Freunden enttäuscht, verlassen oder verraten wurden. Die dunkle Geschichte des Todes Jesu kann in einem großen dunklen Bild dargestellt und verarbeitet werden, wobei wichtig ist, daß am Ende der Stunde ein Licht angezündet und auf die Folgestunde verwiesen wird.

Die Auferstehungsgeschichten sollten im Unterricht unter dem Gesichtspunkt des Vertrauens Jesu auf den liebenden Gott Gestalt gewinnen. Für die Schülerinnen und Schüler wird die Auferweckung Jesu als unverdientes Geschenk um so leichter verstehbar, je mehr Erfahrungen sie bereits mit einem liebenden Gott machen konnten. Das Vertrauen Jesu in seinen Vater läßt sich mit Erfahrungen vom Vertrauen der Kinder in Gott und Mitmensch vergleichen. Die Kinder werden die Liebe Gottes in Tod und Auferweckung um so eher verstehen und nachvollziehen, je mehr sie im alltäglichen Leben auf Menschen vertrauen konnten und können. Daher ist die Erschließung der Auferweckung Jesu primär über die Anknüpfung an Vertrauenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler möglich. Spiele wie ‚Blind geführt werden‘ oder ‚sich rückwärts fallen lassen und von Mitschülerinnen und -schülern aufgefangen werden‘ stehen hier als denkbare Beispiele für eine unterrichtliche Umsetzung. Neben allem unterrichtlichen Bemühen ist unverzichtbar, daß die Kinder ein Gefühl des Geborgenseins und des Vertrauens in der Klasse erleben und sich gehalten und akzeptiert fühlen. Ein Religionsunterricht, der das Thema Tod angemessen vermitteln will, muß sich der Aufgabe stellen, auf ein tiefer verstandenes Leben angesichts des Todes vorzubereiten. Im Vollzug des religiösen Lernprozesses befinden sich die Unterrichtenden und die Kinder gemeinsam auf einem nicht immer geradlinigen und planbaren Weg. Im Rucksack hat jeder seine Glaubens- und Lebenserfahrungen, von denen einerseits gezehrt wird, die aber auch ein Vorankommen erschweren. Wird die Last dabei allzu schwer, muß der Rucksack ausgepackt und auf seinen Inhalt überprüft werden. Ziel des Weges bleibt letztlich die Annahme menschlicher Endlichkeit – dieses jedoch, ohne daß alles Leben im Nichts aufgeht.

Literatur:

- Böcker, W.: Gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte zum Umgang mit Sterben und Tod. In: Der Evangelische Erzieher, 1983, 640 – 655
- Bodaware, C.: Reden vom Tod ist Reden vom Leben. Essen 1989
- Brandt, Katrin; Broger, Achim: Raupengeschichte. Zürich 1978.
- Brocher, T.: Wenn Kinder trauern. Hamburg 1990
- Dönges, K.; Jendorff, B.: Das Thema „Tod“ in religionsdidaktischer Perspektive. In: Der Evangelische Erzieher, 1983, 668 – 678
- Feldmann, K.: Der Tod ist ein Problem der Lebenden. Frankfurt 1995
- Lämmernann, G.: Über den Tod reden mit Grundschulkindern? In: Der Evangelische Erzieher, 1983, 655 – 667
- Rudolph, M.: Wie ist das, wenn man tot ist? Mit Kindern über das Sterben reden. Ravensburg 1979
- Steffensky, F.: Vom Leben zum Tod. In: Das Baugerüst 94/2, 100–106
- Valery, Susan: Leb wohl, lieber Dachs. 1984.
- Witkowski, J.: Psychologie des Todes. Darmstadt 1990
- Witkowski, J.: Psychologie des Todes. In: Universitas, Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft 46, 1991, 317f

Kinder- und Jugendbücher zum Thema Tod

Bilderbücher

- Brandt, Katrin/Gröger, Achim: Raupengeschichte. Zürich 1978
- Vainio, Pirko: Die Schneegans. Gossau, Hamburg, 1993
- Valery, Susan: Leb wohl, lieber Dachs. 1984
- Veldhuys, Max: „Was ist das?“ fragt der Frosch. Frankfurt, Salzburg 1992
- Wynne Jones, Pat (Hg.): Die Geschichte von der Larve Geronimo. Stuttgart 1992

Tod eines alten Menschen

- Alex, Marlee und Benny: Großvater und ich und die traurige Geschichte mit dem kleinen Käzchen. Basel 1982
- Bröger, Achim: Oma und ich. Eine Kindergeschichte, illust. von Nell Graber. Zürich 1986
- Burningham, John/Korschunow, Irina: Mein Opa und ich. Zürich/Schwäbisch Hall 1984
- Egger, Bettina/Jucker, Sita: Marianne denkt an ihre Großmutter. 1986
- Gardiner, John Reynolds: Steinadler. Bilder von Gabriele Hafermaas. Ravensburg 1986
- Günzel-Horatz, Renate: Kein Eis für Oma. Illustr.: F.W. Maiboom. Düsseldorf 1984
- Harranth, Wolf/Oppermann-Dimow, Christina (Bilder): Mein Opa ist alt, und ich hab ihn sehr lieb. Ravensburg 1986
- Hartling, Peter: Oma. Weinheim und Kassel 1975
- Janosch: Der alte Mann und der Bär. Zürich 1985
- Mai, Manfred: Wenn Oma plötzlich fehlt. Zürich/Köln 1984
- Mazer, Norma: Abschied und Anfang. Aarau und Frankfurt a.M. 1988
- Oma-Geschichten. Verschiedene Autoren. Wien 1986
- Pausewang, Gudrun: Der Großvater im Bollerwagen. Zürich/Frauenfeld 1988
- Schindler, Regine: Oma, Opa und ich. Lahr 1988.
- Sommer-Bodenburg, Angela/The Tjong Khing: Julia bei den Lebenslichtern. München 1989
- Tidholm, Thomas (Bilder)/Tidholm, Anna-Clara (Text): Die Reise nach Ugri-La-Brek. Weinheim und Basel 1990
- Welsh, Renate: Eine Hand zum Anfassen. Ein Briefroman. Wien/München 1985
- Wolf, Winfried/Duroussy, Nathalie (Bilder): Indianerjunge Kleiner Mond. Gossau und Hamburg 1992

Tod der Eltern

- Farley, Carol: Die Welt ist eine Seifenblase. Zürich/Köln, 1979
- Kilian, Susanne: Die Mondmutter. Eine Kindergeschichte von der Erinnerung, der Trauer und der Liebe. Würzburg 1989
- Zoller, Elisabeth: Auf Wiedersehen, Mama! Recklinghausen 1990

Tod eines Säuglings

- Braeckhoven, Diane: Auf Wiedersehen, Vogelkind! Hamburg 1990
- Glade-Hassenmüller, Heidi: Ein Sonntag im September. Recklinghausen 1991

Tod von Kindern und Jugendlichen

- Abrahamson, Aase Fos: Es war nicht meine Schuld. 1987
- Bernhard-von Lütitz, Mariehaise: Mächtest du mein Bruder sein? Das Abenteuer einer unerwarteten Freundschaft. Stuttgart, 1989
- Breen, Elise: Stopp! Das Karussell. Baden-Baden 1980
- Ellermann, Heike: Der rote Faden. Oldenburg 1994
- Gaes, Jason: Mein Name ist Jason Gaes. Ich bin acht Jahre. Ich hatte Krebs. Hamburg 1989
- Gerber-Hess, Maja: Das Jahr ohne Pit. Ein Tagebuch. 1989
- Hughes, Monica: Jäger in der Nacht. Zürich/Köln 1984
- Isler, Iris und Edith: Die Fahrt zum Pferdeparadies. Mein Leben mit Iris oder: Die Geschichte eines Engels, der auf die Erde kam. Winterthur 1992
- Kaldhol, Marit: Abschied von Rune. München 1987
- Korschunow, Irina: Die Sache mit Christoph. Zürich/Köln 1978
- Lindgren, Astrid: Die Brüder Löwenherz. Hamburg 1973
- Mebs, Gudrun: Birgit. Eine Geschichte vom Sterben. Basis Verlag, Berlin 1982
- Pohl, Peter: Jan, mein Freund Ravensburg 1990
- Pressler, Mirjam: Stolperschritte. Stuttgart 1981
- Schindler, Regine: Pele und das neue Leben. Eine Geschichte von Tod und Leben. Lahr 1981
- Seehafer, Klaus (Text)/Lesch, Christiane (Bilder): Sieben Tiere zum Himmel. Düsseldorf 1986
- Stolp, Hans: Bleib, mein goldener Vogel. Ein sterbendes Kind erzählt. Solothurn 1989
- Ure, Jean: Erinnerung an David. Mödling-Wien 1989
- Zeevaert, Sigrid: Max, mein Bruder. Würzburg 1990

Anmerkungen

1. Bodaware, C.: Reden vom Tod ist Reden vom Leben. Neuere Kinder- und Jugendliteratur zum Thema ‚Tod‘ als Impuls für die religionspädagogische Praxis in Sonderschulen. Essen 1989
2. vgl.: Augsburgische Allgemeine Nr. 31 v. 7.2.1992
3. vgl.: Süddeutsche Zeitung Nr 47 v. 26.2.1992
4. vgl.: Lämmernann, G.: Über den Tod reden mit Grundschulkindern? In: Der Evangelische Erzieher 1983, S. 658
5. vgl.: Witkowski, J.: Psychologie des Todes. Darmstadt 1990
6. vgl.: Witkowski, J., a.a.O. S. 44
7. Witkowski, J.: Psychologie des Todes. In: Universitas, Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft 46 (1991), 317
8. zit. nach Rudolph, M.: Wie ist das, wenn man tot ist? Mit Kindern über das Sterben reden. Ravensburg 1979, 25
9. Bodaware, Chr. a.a.O., 35
10. vgl. Witkowski, J. 1990, 58
11. zit. nach Brocher, T.: Wenn Kinder trauern. Hamburg 1990, 15, 17, 18, 20
12. Bodaware, Chr. a.a.O., 36
13. vgl.: Böcker, W.: Gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte zum Umgang mit Sterben und Tod. In: Der Evangelische Erzieher, 1983, 651
14. Valery, Susan: Leb wohl, lieber Dachs. Betz Verlag 1984. Der alte Dachs hat eine Ahnung von seinem bevorstehenden Tod. Er macht sich ohne Angst auf den Weg durch einen langen Tunnel und fühlt sich frei. Die Tiere, die zurückbleiben, trauern und erinnern sich an die positiven und lustigen Erlebnisse, die sie mit dem Dachs hatten.
15. Brandt, Katrin; Bröger, Achim: Raupengeschichte. Zürich 1978. Anhand dieses Buches lernen die Kinder mithilfe künstlerisch sehr schöner Bilder die Verwandlung einer Raupe zum Schmetterling kennen und damit ein Zeichen für die Verwandlung, die mit dem Tod geschieht.
16. Eine Liste geeigneter Bücher ist diesem Text angefügt.

„Opium fürs Volk“

Verheißene Traumzeit im Fun-Punk der Toten Hosen

Als sich die deutsche Punkrockband „Die Toten Hosen“ 1982 in Düsseldorf formierte, hatte die Punk-Welle ihren Höhepunkt bereits deutlich überschritten. Dessen ungeachtet ist die fünfköpfige Gruppe um ihren Sänger Andreas Frege (alias *Campino*) mittlerweile nach mehreren Millionen verkaufter CD's, einem Dutzend Gold- und Platinplatten zu einer der erfolgreichsten Bands im deutschen Sprachraum geworden.

Mit ihrer CD „Opium fürs Volk“ (1995) legten sie ein Album vor, das sich explizit mit Religiösem auseinandersetzt. „Die Texte lesen sich über weite Strecken wie eine Auseinandersetzung ehemaliger Konfirmanden mit ihrem Katechismus“, kommentiert Udo FEIST. ¹ „Ein Meisterwerk, musikalisch spritzig und diskursiv, ein fulminanter Sprint zwischen Sinn und Zweifel.“ Und er folgert: „Also, ihr aufgeschlossenen Christenleute, kauft: Hier lassen sich Gespräche beginnen!“

Das Bemerkenswerte ist, daß in diesem Album Religion nicht karikiert wird. In seinem musikalischen Arrangement dokumentiert sich keine Religionskritik (wie etwa in den 70ern), sondern eine spezifisch spät- oder nachchristliche Spiritualität. Die „Toten Hosen“ greifen mit großer Selbstverständlichkeit auf christliche Religion zurück, sie bedienen sich ihres Zeichenrepertoires und ihrer Ausdrucksformen. Und dies ohne bissige Ironie und Kirchenhäme – es scheint, als begegne hier eine tiefe Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition, mit den eigenen Wurzeln. Die „Toten Hosen“ nehmen ihre Wurzeln wahr und rütteln an ihnen, lassen sie aber da, wo sie sind. Natürlich wird hier nicht so etwas wie „Punk-Mission“ betrieben – das hieße, diese Musik und ihr Anliegen überzuperpretieren. Die Musik dieser Gruppe ist Teil einer Pop-Kultur, der es um Anderes geht. Nicht zuletzt um Kommerz und Kaufen

Dieses Amalgam aus Religion, Life-style-Inszenierung und Konsum soll hier anhand eines Titels aus der Vorgängercd mit dem programmatischen Titel „Kauf mich!“ rekonstruiert werden.

Mit dieser CD präsentierten die „Hosen“ 1993 ihr zweites Album, das in den LP-Charts auf Platz eins notiert wurde. Der Titel „Wünsch DIR was“ ist eine der drei Single-Auskoppelungen von dieser CD.

„Wünsch DIR was

Refr.(Chor):*Es kommt die Zeit, in der das Wünschen wieder hilft (2x)*
In der das Wünschen wieder hilft (2x)
Wünsch Dir was (3x)

Ich glaube, daß die Welt sich nochmal ändern wird
Und dann Gut über Böse siegt
Daß irgendjemand uns auf unser'n Weg lenkt
Und unser Schicksal in die Hände nimmt

Ja, ich glaube an die Ewigkeit
Und daß jeder jedem mal vergibt
Alle werden wieder voreinander gleich
Jeder kriegt, was er verdient

Ich glaube, daß die Menschheit mal in Frieden lebt
Und es dann wahre Freundschaft gibt
Und der Planet der Liebe wird die Erde sein
Und die Sonne wird sich um uns drehn

Das wird die Zeit, in der das Wünschen wieder hilft (2x)
In der das Wünschen wieder hilft (2x)

Es wird einmal zu schön, um wahr zu sein
Habt ein letztes Mal Vertrau'n
Das Hier und Heute ist dann längst vorbei
Wie ein alter böser Traum

Es wird ein großer Sieg für die Gerechtigkeit
Für Anstand und Moral
Es wird die Wiederauferstehung vom heiligen Geist
Und die vom Weihnachtsmann

Es kommt die Zeit, in der das Wünschen wieder hilft (2x)
In der das Wünschen wieder hilft
Es kommt die Zeit, in der das Wünschen wieder hilft
In der das Wünschen wieder hilft (2x)
Komm und wünsch Dir was.“

„Wünsch DIR was“ gliedert sich nach klassischem Vers-Refrain-Schema. Der Song setzt ein mit dem *capella* von einem Kinderchor intonierten hymnischen Refrain („Es kommt die Zeit...“). In ihm

klingt leitmotivisch an, was die folgenden fünf Strophen inhaltlich bestimmt: die Verheißung einer endzeitlichen Wende, mit der ein neuer Äon heranbricht. Die „Toten Hosen“ erzählen also keine Geschichte, sondern sie verkünden eine Botschaft. Der Text wird weniger gesungen als sprachlich skandiert. Der Sprechrhythmus gibt den Takt an, die musikalischen Elemente treten deutlich in den Hintergrund. In den Strophen dominiert die den meisten Rocksongs eigene auf engen Tonraum reduzierte Melodiebildung. Die Relation zwischen der Vertikalen (Harmonik) und den Horizontalen (Melodik) ist hier aufgelöst zugunsten einer stringenten Rhythmisierung.² Die Verdoppelung des klassischen Vier-Vierteltaktes durch das Achtelmetrum in der Begleitgitarre verleiht dem Sound einen pulserenden, treibenden Charakter. Das unterstreicht den motorischen Effekt dieser Musik. Sie vermittelt in ihrer Bezogenheit auf den Text den Eindruck einer immer schneller sich wiederholenden, linear ablaufenden Zeit, die ihr eigenes Ende in hektischer Agonie selbst produziert. Gleichzeitig animiert sie nachgerade zu körperlichem Mitvollzug. Das weist auf die Rock'n Roll-Ursprünge des Punk-Rock hin. Die vielfältigen religiösen Anspielungen im Text finden also in der musikalischen Gestalt ihre Entsprechung.

Diese Korrespondenzen lassen sich auch im Rahmen der Gesamtkomposition festmachen. Das dreimalige „ich glaube“ bzw. „Ja, ich glaube“ jeweils zu Beginn der ersten drei Strophen stilisiert die Aussagen zu einem individuellen Bekenntnisakt (Solo-Gesang), an den der Refrain (Band-Tutti) kollektiv-bekräftigend anschließt. In der vierten Strophe wird das Credo-Element von einer auffordernden Sequenz abgelöst („Habt ein letztes Mal Vertrau'n“). Und in der letzten Zeile des Songs heißt es dann: „Komm und wünsch DIR was“. Musikalisch verbreitert sich der Sound im Refrain bis hin zur Mehrstimmigkeit und fächert sich im Schlußrefrain in eine improvisierte Polyphonie auf. Sowohl der Text als auch die Komposition adressieren also die Botschaft an ein kollektives Subjekt: die Verheißung erfährt eine universale Weitung. Die „Toten Hosen“ entwerfen ihre eschatologische Vision als eine Mixtur aus allgemein-religiösen Jenseitsphantasien und biblischen Anleihen. Ohne Gott ausdrücklich zu benennen, beinhaltet doch die Anspielung auf die Vorsehung in der ersten Strophe ein personales Gegenüber als Herr über (Lebens-)Zeit und Endzeit („daß ir-

gend jemand uns auf unser'n Wegen lenkt und unser Schicksal in die Hände nimmt“). Das offenbarungsladige Zeitkontinuum kulminiert in einer Nach- und Übergeschichte, in einer Zeit, „in der das Wünschen wieder hilft“. Die hier besungene Spielart des Determinismus kommt jedoch ohne Christologie bzw. explizite Auferstehungshoffnung aus. Der Glaube an die bevorstehende Heil schaffende Zeitenwende ist nicht Folge einer Offenbarung, sondern er legitimiert sich allein dadurch, daß er in emphatischem Gesangsvortrag sich selbst behauptet. Alles menschliche Leben verdankt sich einer vorausschauenden Fügung und erfährt am Ende der Zeit, auf das die Weltgeschichte und damit auch die Individualgeschichte zuläuft, letztgültige Gerechtigkeit.

Die 2. Strophe läßt die Vorstellung eines endzeitlichen Gerichts erahnen, ohne daß jedoch dafür ein Weltenrichter namhaft gemacht wird. Wichtig erscheint allein das Resultat: „Und dann Gut über Böse siegt“. Die (moralisch) Guten werden ins Recht gesetzt, es wird ein „großer Sieg ... für Anstand und Moral“. In der dann angebrochenen „Ewigkeit“ werden alle einander vergeben, ja sogar „wieder (!) voneinander gleich“. Das Neu-Werden der Welt ist also weniger Neuschöpfung, als vielmehr Wiederherstellung eines ursprünglichen Zustands. Die dann eingetretenen paradiesischen Zustände nehmen sogar kosmische Dimensionen an, denn „die Sonne wird sich um uns drehn“.

Das vieldeutige „Jeder kriegt, was er verdient“ läßt allerdings offen, ob hier (womöglich im Sinne eines atl. Tun-Ergehen-Zusammenhangs) eine Bestrafung vorgelesen ist oder sich vielmehr eine Art ausgleichende Versöhnung ereignen mag. Bezeichnend für die Zukunftsvision ist, daß hier nicht wie im frühen Punk-Rock eine Gesellschaftsutopie entworfen wird, sondern sie nimmt vielmehr in prophetischer Schau als Bild eines universellen Friedensreiches Gestalt an. Die feste Hoffnung darauf kommt im Refrain in einer eigentümlichen Verschränkung von Verheißung und Aufforderung zum Ausdruck. Der Zusage „Es kommt die Zeit, in der das Wünschen wieder hilft“ folgt unmittelbar das eindringliche Ansuchen „Wünsch DIR was“. Fast klingt es so, als sei die verheißene Zukunft durch eigenes Wünschen im Hier und Jetzt bereits im Hier und Jetzt einzuholen.

Die Sehnsucht nach Gerechtigkeit speist sich hier nicht aus der Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen, sondern sie manifestiert sich ganz unvermittelt als gewißmachende Verheißung. Die hoffnungslose Vergangenheit ist in der neuen Welt abgetan „wie ein alter böser Traum“. Paulus formuliert in 2.Kor 5, 17: „Ist jemand in Christus, so ist er ein neues Geschöpf. Das Alte ist vergangen, siehe, ich mache alles neu.“



Der säkularisierte Chiliasmus der „Toten Hosen“ vereinigt in sich zumindest zwei Traditionslinien, die untereinander eine Fülle von Verweisungszusammenhängen aufweisen. Zum einen wird hier auf die christliche Reich-Gottes-Hoffnung angespielt, wenn auch ohne messianische bzw. christologische Zuspitzung. Zählt Paulus z.B. in Rö 14, 17 *Gerechtigkeit, Frieden und Freude* zu den Merkmalen des Gottesreiches – so nennen die „Toten Hosen“ *Gerechtigkeit, Frieden und Freundschaft*. Ausgleichende Gerechtigkeit und endzeitlicher universaler Frieden etablieren sich auf dem „Planet der Liebe“, jedoch ohne Zutun eines Heilmittlers. (Im Video-Clip³ zum Song erscheint jedoch an mehreren Stellen eine Christus-Figur!) In der für den Fun-Punk der „Toten Hosen“ typischen Form ironischer Zitation erscheint die Endzeit als „die Wiederauferstehung vom Heiligen Geist und die vom Weihnachtsmann“. Die Mehrfachkodierungen verwischen hier bewußt die feine Linie zwischen Ironie und Affirmation, wobei motivgeschichtlich das Glaubensbekenntnis deutlich anklingt: „die Auferstehung der Toten und das Ewige Leben“. Sowohl „heiliger Geist“ als auch „Weihnachtsmann“ firmieren hier als Phänomene des alten Äon. Die Zeitenwende wird durch eine schicksalswirksame, göttliche Macht zwar herbeigeführt, sie löst sich aber dann in autonomer Selbstorganisation freier und gleicher Individuen auf.

Zum anderen werden hier natürlich geradezu „klassisch“ zu nennende Punk-Ideale zitiert. Der Soziologe Thomas LAU⁴ definiert: „Punk kennt keine Person oder keinen Personenkreis, der innerhalb der Gemeinschaft eine exponierte Stellung innehat oder diese einzunehmen bereit ist. Alle auf einen einzelnen oder einen überschaubaren Personenkreis zurückführbaren Aktivitäten geschehen im Dienste der Gemeinschaft.“ Punk stellte sich immer schon als eine lose Gemeinschaft dar, in der Autonomie, gegenseitige Toleranz und allgemeine Anarchie als von allen geteilte Lebenshaltung aufrecht gehalten werden. In „Wünsch DIR was“ werden diese Maximen in ein „goldenes Zeitalter“ hineinprojiziert.

Das Phänomen *Punk* (engl.: Müll, Schund, Zunder) umfaßt von Anbeginn an weit mehr als nur eine Art und Weise, Musik zu produzieren bzw. zu rezipieren; es steht für ein ästhetisches Ensemble, bei dem provozierende Normverstöße als expressives Ideal firmieren. Musik ist dabei das Medium, die gesellschaftliche Normalität als „schlechten Scherz“ zu entlarven, Punk demgegenüber als „besseren Scherz“ in Szene zu setzen. Es gilt, Duldungsgrenzen durch Übertretungen kenntlich zu machen und dadurch sich des Gegenstands seines Protestes zu vergewissern. „Die Musik wirkte wie ein Nein, das zu einem Ja wurde, dann wieder zum Nein und erneut zum Ja: Nichts



FRIEDE SEI MIT EUCH. AMEN

ist wahr außer unserer Überzeugung, daß alles, was wir als wahr akzeptieren sollen, falsch ist. Wenn nichts wahr war, war alles möglich.“⁴⁵

Punk-Rock ist laut, schnell, aggressiv und unpräzise – er wirkt durch seine schnörkellos-zynischen Texte und vor allem in der aktuellen Inszenierung als Bühnenshow („Gig“). Er artikuliert sich in erster Linie als Live-Musik und lebt von der Interaktion mit dem Publikum. Seine provokante Unprofessionalität gilt musikalisch als bewußte Absage an die Rocklegenden der 60er und frühen 70er Jahre, aber auch als schrille Negation kultureller Normen. Der Musikwissenschaftler MARCUS stellt darum den Punk in eine Reihe mit den wichtigsten Avantgarden des 20. Jahrhunderts. In seiner Musik, aber auch in seinen

außermusikalischen Äußerungen gelangten gesellschaftliche Problemkonstellationen beispielhaft zur Darstellung. Punk stellte dafür eine Sprache zur Verfügung, die treffsicher und mit beeindruckender Ausdruckskraft formulierte, was in der übrigen Popmusik ausgespart blieb. So ließen die Medien gängige Punk-Metaphern wie „No future“ und „Null Bock“ zu Signaturen einer ganzen Jugendkultur zu Beginn der 80er Jahre werden.

Aus seinem sozialen Kontext gelöst, gerieten in der Folge die Radikalität und das Morbide dieses jugendlichen Protests in der öffentlichen Wahrnehmung zu einem durchschnittlichen Medienereignis. Zum bloßen Spektakel mutiert konnte Punk vermarktet und auf (austauschbares) Outfit und Musikkonsum reduziert werden. „Der ra-

dikale Widerstand gegen alle Regeln des Establishments wurde von ebendiesem genüßlich aufgesogen.“⁴⁶ Die ursprüngliche Anti-Mode wurde zur Modeerscheinung, rebellische Attituden zu Accessoires, und Punkmusik erlebte in Deutschland als „Fun-Punk“ ein unerwartetes Comeback. Der Paradigmenwechsel in der Thematisierung von Zeit und Endzeit könnte kaum deutlicher markiert werden als gerade mit dem „Wünsch DIR was“ der „Toten Hosen“. Kommt hier (1993) Zukunft wieder als verheißungsvolle in den Blick, skandierten die englischen „Sex Pistols“ (1977) noch kategorisch ihr programmatisches „There’s no future for you“ (in „God save the Queen“). In den frühen Texten des Punk waren schroffe Ressentiments gegenüber kollektiven und sinnstiftenden Zukunftsent-

würfen gang und gäbe. Es zählte allein das Hier und Jetzt bzw. die anarchische Kritik am gegenwärtigen System. Freiheit und Selbstverwirklichung werden dabei nicht auf eine ferne Zukunft projiziert, sondern je aktuell autonom in Szene gesetzt.

Mit der Vermarktung durch eine sensibel reagierende Pop- und Modeindustrie differenzierte sich die Punk-Kultur rasch in unterschiedlichste Stilrichtungen. In Deutschland etablierten „Die Ärzte“ und „Die Toten Hosen“ Mitte der 80er Jahre ihre überaus populäre Spielart des „Fun-Punk“. Ihre Texte gestalteten sich als ein Vexierspiel aus anarchistisch-frivolen Passagen und spöttischem Zynismus. Trotz ihres Erfolges eignet ihrem musikalischen Repertoire zu weiten Teilen immer noch der Charme einer punktypischen „Everybody-can-do-it-Ästhetik“⁷. Die hohen Verkaufszahlen und die ungebrochene Popularität der „Hosen“ lassen darauf schließen, daß in ihrer Musik das Lebensgefühl einer großen Zahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen seinen sinnhaften Ausdruck findet. Die Symbolik ihrer Kompositionen bildet ein musikalisches Reservoir für unterschwellige Stimmungen und Lebenslagen. Lebensweltliche Erfahrungen, die Suche nach Authentizität, Lebenssinn und lustvoller Spontaneität nimmt der bereitgestellte Artikulationsraum in sich auf und spiegelt sie in ästhetischer Brechung.

Campino, der Lead-Sänger der Gruppe sagt dazu: „Klar, wir sind unter der Flagge ‚Punkrock‘ gesegelt. Punk war damals der Traditionszusammenhang, wie der Feuilletonist sagen würde. Aber das war, wenigstens für ein paar Jahre, mehr als ein musikalisches Lager. Es war eine Haltung, eine Art in den Schuhen zu stehen, die nicht an einen bestimmten Sound gebunden ist. (...) Wir haben unseren eigenen Zusammenhang, unseren eigenen Planeten, und wir folgen den Gesetzmäßigkeiten, die es dort gibt.“ „Wir waren die Anarcho-Kids der deutschen Punkszene, begründeten gleichzeitig ihre Junior-Liga und das, was man erst später unter ‚Fun-Punk‘ sortieren begann.“⁸

Einen Popsong zum Unterrichtsgegenstand zu machen, heißt zunächst, ihn als eine unmittelbare Erscheinungsform kulturellen Alltagsverhaltens und als Matrix jugendlichen Selbstverständnisses zu thematisieren. „Erst in solchen Kontextbeziehungen, die sich wie ein Bedeutungsfilter vor die Musik legen, werden die im musikalischen, sprachlichen, gestischen und visuellen Material der Songs enthaltenen Verweisbeziehungen ausgefiltert.“⁹ Obwohl Rockmusik insgesamt kaum noch als Vehikel adoleszenten Aufbegehrens bzw. Reservoir gegenkultureller Strömungen dient, ist sie doch nach wie vor lebensweltliches Integral jugendlichen Selbstverständnisses. In empirischen Untersuchungen zum Freizeitverhalten von Jugendlichen und jungen

Die zehn Gebote

„Einmal hat Gott der Welt erklärt: Nur ich allein bin der Herr!

ich dulde keine Götter neben mir
du sollst immer nur mich verehren
sprich meinen Namen nicht unnützlich aus
quäl dich sechs Tage, bleib am siebten zu Haus
ich schuf den Himmel und die Erde und auch das Meer
einmal in der Woche dankst du mir dafür
ehre deine Eltern, damit du lange lebst in diesem Land, das der Herr dir gibt.

Du sollst nicht töten und du sollst nicht stehlen
und du sollst in der Ehe nicht fremdgehen
du sollst nicht lügen und nichts Falsches erzählen
ein ehrliches, redliches Leben wählen
das Haus und die Frau deines Nächsten nicht begehren
und nichts von dem, was deinem Nächsten gehört

Refr.: *Wenn ich du wär, lieber Gott,
und wenn du ich wärst, lieber Gott
glaubst du, ich wäre auch so streng mit dir*

*wenn ich du wär, lieber Gott
und wenn du ich wärst, lieber Gott
würdest du die Gebote befolgen, nur wegen mir*

Gott war verzweifelt, als er sich ansah
seine Kinder haben jeden Tag neu versagt
zur Rettung hat er uns seinen Sohn geschickt
doch der starb umsonst, denn nichts änderte sich
und jede Warnung, jede Drohung die vom Himmel kam
wurde überhört von den Schafen des Herrn
Und jeden Tag versagen wir ein weiteres Mal.“

(CD „Opium fürs Volk“)

Erwachsenen rangiert Musikhören mit signifikanter Betonung von Entspannungs- und Ausgleichsfunktionen weit oben auf der Präferenzskala. Mit gewissem Recht resümiert darum HAFEN¹⁰ in Bezug auf die didaktischen Voraussetzungen: „Die Beschäftigung mit Rock und Pop hat ohne Zweifel das Odium des Anrühigen und Aufrührerischen verloren.“ Vielmehr nimmt Rockmusik im schulischen Diskurs die Jugendlichen als Rezipienten und Repräsentanten ihrer eigenen Popkultur ernst

und nutzt ihr „kulturelles Erfahrungswissen“ (WICKE). In der Auseinandersetzung mit einem exponierten Produkt eben dieser Popkultur können die Schüler die Mechanismen und Wirkweisen entdecken, nach denen in medial vermittelten Weltbildern sich möglicherweise eigene Lebensentwürfe widerspiegeln.

Die semantischen Potentiale von Rockmusik erschöpfen sich jedoch nicht allein darin, Vehikel für textliche Botschaften zu sein. Zwar steht die Textaussage eindeutig im Vordergrund, der musikalischen Gestalt eignet jedoch mehr als nur eine rein dienende Funktion. Punkrock ist ein komplexes Konstrukt im Medium des Klangs. Wie jede Form von Musik entwirft er eigene Raumstrukturen und vermittelt so eine intensive zeit-räumliche Erfahrung. Im intensiven Zuhören, das bei der Lautstärke, in der Rockmusik in aller Regel konsumiert wird, nahezu unvermeidlich ist, fühlt sich der Hörer in einen synthetischen Klangraum versetzt. Diese Wahrnehmung besteht zunächst völlig unabhängig davon, ob dieser Raum durch entsprechende Bewegungen (z.B. Tanz) auch faktisch nachvollzogen oder erschlossen wird. Strukturiert wird dieser für die Rezeption eines Liedtextes ausschlaggebende Resonanzraum in erster Linie durch die klanglichen und die rhythmischen Elemente der Musik. In gleicher Weise konstituieren beide Dimensionen auch das Zeitgefühl des Zuhörers; der Sound eines Musikstückes bestimmt das Koordinatensystem der individuellen Zeitwahrnehmung. „Eben deshalb ist Sound zu einer so zentralen Kategorie in dieser Musik geworden. Gemeint ist damit nichts anderes als das jeweils durch Klang realisierte Zeit-Raum-Gefüge.“¹¹

Ein programmatisch sich auf die Arbeit an und mit Verheißungen einlassender RU findet in den großflächigen religiösen Visionen der „Toten Hosen“ eine Fülle von religionsdidaktisch anregendem Spielmaterial.

Anmerkungen

1. FEIST, Udo/Vaterunser der Toten Hosen. Punk als Quelle der Spiritualität. In: Evangelische Kommentare 4/96; S.234-236 (235).
2. WICKE, Peter/Vom Umgang mit Popmusik. Berlin 1993, 72.
3. Die Toten Hosen/Reich und sexy. Ihre 10 erfolgreichsten Videoclips; Virgin 1993.
4. LAU, Thomas/Die heiligen Narren. Punk 1976-1986. Berlin, New York 1992, 119.
5. MARCUS, Greil/Lipstick Traces. Von Dada bis Punk – Kulturelle Avantgarden und ihre Wege aus dem 20. Jahrhundert. Hamburg, 3. Auflage 1995, 12.
6. POSCHARDT, Uli/DJ-Culture. Hamburg 2. Aufl. 1996, 25.
7. VOULLIEME, Helmut/Die Faszination der Rockmusik. Überlegungen aus bildungstheoretischer Perspektive. Opladen 1987.
8. JOB, Bertram/Bis zum bitteren Ende... Die toten Hosen erzählen ihre Geschichte. Köln 1996, 84 u. 50.
9. WICKE 1993, 19f.
10. HAFEN, Roland/Hedonismus und Rockmusik. Eine empirische Studie zum Live-Erlebnis Jugendlicher. In: GEMBRIS, H.; KRAEMER, R.-D.; MAAS, G. (Hrsg.) / Musikpädagogische Forschungsberichte 1992 (Forum Musikpädagogik), Augsburg 1993, S. 200-252, 210.
11. WICKE 1993, 19.

OLKR Ernst Kampermann/Dr. Walter Klöppel

Zweiter Bericht kirchlicher Schulreferenten in Niedersachsen **Zu ökumenischer Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht**

I.

Vom 14. – 16. August 1996 fand in der Evangelischen Akademie Loccum eine **Fachtagung zu Fragen des Religionsunterrichts** an den öffentlichen Schulen in Niedersachsen statt. Die Schulreferenten aus der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen und aus den Schulabteilungen der katholischen Bistümer in Niedersachsen hatten dazu Sachkundige aus unterschiedlichen Schulformen, der Fachberatung, der Schulverwaltung und des Kultusministeriums eingeladen, vertreten waren auch die kirchlichen Einrichtungen für Religionspädagogik. Wie bei der ersten Fachtagung am 5. März 1993 erörterten die Teilnehmenden grundsätzliche und praktische Fragen zum Religionsunterricht unter dem Aspekt verstärkter Zusammenarbeit der evangelischen und katholischen Kirche.

II.

Über die erste Fachtagung liegt ein „**Bericht kirchlicher Schulreferenten in Niedersachsen**“ vom 15. September 1993 vor, veröffentlicht im „Loccumer Pelikan“ 2 (1993), S. 39 – 41. Seitdem stellen sich die damals angesprochenen Fragen zu einer verstärkten Zusammenarbeit der Kirchen beim Religionsunterricht vor allem wegen der organisatorischen und reformerischen Ansätze im Schulbereich immer dringlicher. Eine besondere Herausforderung bedeutet die öffentliche Diskussion über den zum Schuljahr 1996/97 im Land Brandenburg eingeführten Unterricht „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER), für den der

Religionsunterricht nur eine entbehrliche Alternative darstellt. Entscheidende Impulse erhielt die Entwicklung durch zwei grundlegende Äußerungen der Kirchen:

- Im Juli 1994 veröffentlichte der **Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland** eine Denkschrift „**Identität und Verständigung, Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität**“ (Gütersloher Verlagshaus).

Die Denkschrift der EKD nennt bereits im Titel die Ziele des Religionsunterrichts nach evangelischem Verständnis. Er soll auf der Grundlage des biblischen Zeugnisses Schülerinnen und Schüler darin unterrichten und fördern, sich in Fragen der Religion und des Glaubens zu orientieren (S. 26), einen begründeten eigenen Standpunkt zu gewinnen (S. 30) – „Identität“ – und zunehmend selbständig fähig zu werden, sich verständigungsbereit anderen zu öffnen und gemeinsam Verantwortung zu übernehmen (S. 23) – „Verständigung“- . Als ein Fach der Schule begründet sich der Religionsunterricht von deren Bildungs- und Erziehungsauftrag her. Er leistet einen spezifischen Beitrag zur individuellen und allgemeinen Bildung der Schülerinnen und Schüler, indem er auf der Basis christlicher Grundlegung die Lebens- und Glaubensfragen der Heranwachsenden thematisiert.

Die Rückbindung des Religionsunterrichts an das Bekenntnis der Kirche, die ihn nach Art. 7 Absatz 3 des Grundgesetzes mitverantwortet, engt ihn nicht ein. Sie ist Grundlage für sein inhaltliches Profil und erhält ihm in der Pluralität von Sinn- deutungen des Lebens (S. 21) die notwendige Unabhängigkeit. Der in diesem Sinn konfessionell bestimmte, von evangelischen Lehrkräften erteilte Religionsunterricht ist grund-

sätzlich allen Schülerinnen und Schülern offen (S. 66). Für die inhaltliche und institutionelle Gestaltung des Religionsunterrichts soll konfessionelle Kooperation richtungsweisend sein (S. 65), um zu einer religiösen Urteilsbildung beizutragen, die das jeweils Besondere der Konfessionen unterscheiden und aufeinander beziehen kann. So soll im Durchgang durch das Differentielle das Gemeinsame gestärkt werden.

- Im Juni 1996 verabschiedete der Ständige Rat der Deutschen Bischofskonferenz eine Grundsatzäußerung zum katholischen Religionsunterricht, die nach redaktioneller Überarbeitung die **Deutsche Bischofskonferenz** am 27. September 1996 förmlich beschlossen hat: „**Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts**“. Sie wurde inzwischen in der Reihe „Die Deutschen Bischöfe“, Nr. 56, veröffentlicht.

Das Wort der Bischöfe sieht den Religionsunterricht in der bildenden Kraft kirchlicher Religion begründet (S. 37), die im Evangelium wurzelt (S. 30). Der kirchliche Bildungsauftrag wird in Aufnahme des Würzburger Synodenbeschlusses von 1974 ausdrücklich auf den Bildungsauftrag der Schule und ihre Pädagogik bezogen (S. 26ff). Ziel des Religionsunterrichts nach kirchlichem Verständnis ist es, Kindern und Jugendlichen im Rahmen des schulischen Unterrichts das Bildungspotential des Evangeliums nach dem Zeugnis der Kirche zu erschließen. Seine Konfessionalität ist darum grundlegende Voraussetzung für das Selbstverständnis und Kriterium für die Gestaltung des Religionsunterrichts.

Lehrkräfte im Fach katholische Religion haben insofern einen kirchlichen Auftrag (S. 50 f); Schülerinnen und Schüler sollen im Religionsunterricht der Lehre ihrer Kirche begegnen (S. 51f). Die Bezugsgrößen Lehrkräfte, Schülerschaft, Lerninhalt (sog. Trias) sind in der Bindung an das Bekenntnis der Kirche begründet. Sie bleiben konstitutiv für die kirchliche Prägung des Religionsunterrichts.

Ein in diesem Sinn konfessioneller Religionsunterricht soll ökumenisch offen (S. 57 f.) den Dialog und die praktische Zusammenarbeit mit anderen Kirchen gerade auch im Religionsunterricht suchen. Formen der Zusammenarbeit sollen entwickelt werden, die eine Begegnung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Konfessionalität ermöglichen. Zwischen den Kirchen und mit den Ländern können bei Sonder-situationen regional- und länderspezifische Abmachungen angestrebt werden, sofern die kirchliche Rückbindung gewahrt bleibt. Der Weg zu einer begrenzten konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht ist damit offen (S. 58 ff).

Auf diese beiden grundlegenden kirchlichen Äußerungen waren die Beratungen der Fachtagung bezogen.

III.

Die **Denkschrift der EKD** und das **Wort der Bischöfe** weisen weitgehende Übereinstimmungen in Situationsanalyse, Begründungen und praktischen Folgerungen auf. Es gibt aber Unterschiede, z. B. im Kirchenverständnis, von daher im Verständnis des Bildungsauftrages der Kirche und der Schule und demzufolge auch in der Offenheit des Religionsunterrichts für alle Schülerinnen und Schüler.

Weiterführend aber sind **Übereinstimmungen im Grundsätzlichen wie im Praktischen**:

1. Nur ein solcher Religionsunterricht gehört in die Schule, der sich an ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag ausrichtet und von daher zu begründen ist. Durch ihre Mitverantwortung für den Religionsunterricht leisten die Kirchen einen besonderen Beitrag zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Die Notwendigkeit für ein verstärktes Zusammenwirken der Kirchen im Religionsunterricht ist also theologisch (Ökumene) und pädagogisch begründet.

2. Die rechtliche Absicherung des Religionsunterrichtes im Grundgesetz und in den Schulgesetzen der Länder ist wichtig. Für die Stellung des Religionsunterrichtes im Lebensraum Schule ist jedoch entscheidend, daß er in Inhalt und pädagogischer Gestaltung überzeugt und deutlich wird, wie wesentlich sein Beitrag für die Bildung des Einzelnen wie für die der Gemeinschaft ist.
3. Religionsunterricht als Fach der öffentlichen Schule hat sich in der Pluralität unterschiedlicher Weltanschauungen und Wertsetzungen zu bewähren. Er ist dadurch herausgefordert, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, in der Auseinandersetzung mit anderen Positionen einen eigenen christlich begründeten Standpunkt zu gewinnen und ihn gesprächsfähig und verständigungsbereit zu vertreten. Das spricht für eine Kooperation auch mit anderen Fächern, besonders mit den Fächern Philosophie und Werte und Normen.
4. Ausgangspunkt für Seinsdeutung und ethische Folgerungen im Religionsunterricht ist der christliche Glaube. Darum ist er bezogen auf das Bekenntnis der Kirche, die ihn mitverantwortet. Aus diesem Grunde und in diesem Sinne ist er bekenntnisgebunden, ist er konfessioneller Religionsunterricht. Die Bindung an das Bekenntnis schließt jedoch aus evangelischer wie aus katholischer Sicht ökumenische Gesinnung und Offenheit ein, sie rechtfertigt keine konfessionelle Engführung. Schülerinnen und Schüler sollen sich zunehmend in ihrem eigenen religiösen Herkommen verstehen, um die jeweils andere konfessionelle Prägung besser zu erfassen, das Gemeinsame zu entdecken und sich über das Unterscheidende zu verständigen. Zu konfessioneller Identität gehört darum eine ökumenische Ausrichtung, die den Dialog, die Verständigung und praktische Zusammenarbeit sucht, wo immer das möglich ist.
5. Indem der Religionsunterricht wesentliche Anliegen des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages (§ NSchG) aufnimmt, kann er in Verbindung mit anderen Fächern, zumal bei fächerübergreifendem und fächerverbindendem Unterricht, einen spezifischen Beitrag zu schulreformerischen Vorhaben leisten. Gerade dafür gewinnt ökumenisches Zusammenwirken im Religionsunterricht hohe Bedeutung.

IV. Übereinstimmungen im Praktischen

1. *Allgemeine Formen des Religionsunterrichtes*
 - 1.1 Das ordentliche Lehrfach Religion wird an den öffentlichen Schulen in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften und in der Regel nach Konfessionen getrennt erteilt.
 - 1.2 Im Sinne ökumenischer Offenheit bei gleichzeitiger Wahrung und Klärung der je eigenen Position kann Religionsunterricht phasenweise und bei bestimmten Themenstellungen Schülerinnen und Schüler beider Konfessionen gemeinsam erteilt werden. Vorhandene schulrechtliche Regelungen für fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht und für Projektarbeit sollen hierfür genutzt werden.
 - 1.3 Falls eine Schule den Anspruch von Eltern bzw. Schülerinnen und Schülern auf einen Religionsunterricht der eigenen Konfession nicht erfüllen kann, z. B. weil
 - zu wenige Schülerinnen und Schüler eines Bekenntnisses vorhanden sind, so daß ein entsprechender Unterricht nicht eingerichtet werden kann (§ 124 Abs. 1 NSchG),
 - aus Gründen der fachspezifischen Unterrichtsversorgung zeitweise keine Lehrkräfte der betreffenden Konfession zur Verfügung stehen,
 - besondere pädagogische oder soziale Gründe und daraus folgende organisatorische Bedingungen eine Trennung von Lerngruppen nach konfessioneller Zugehör-

- rigkeit nicht zulassen, z. B. im Anfangsunterricht der Grundschule und in berufsbildenden Teilzeitschulen, können Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht der anderen Konfession teilnehmen. Der Religionsunterricht für eine solche konfessionell gemischte Gruppe ist schulrechtlich Religionsunterricht der Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. Es gelten die entsprechenden Rahmenrichtlinien und ggf. einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung.
- 1.4 Formen des Religionsunterrichts nach den Ziffern 1.2 und 1.3 können als Beispiele dafür gelten, was in anderen Zusammenhängen als konfessionell-kooperativ bezeichnet wird. Für echte Kooperation im Religionsunterricht ist allerdings erforderlich, daß in einer Schule für dieses Fach Lehrkräfte beider Konfessionen vorhanden sind.
- 1.5 Ökumenische Offenheit als Prinzip des Religionsunterrichts bedeutet nicht Angleichung oder Verschmelzung konfessioneller Identitäten. Besonders im Religionsunterricht nach Ziffer 1.3 muß die Lehrkraft die konfessionelle Prägung der Schülerinnen und Schüler, die dem anderen Bekenntnis angehören, sorgsam beachten und gelten lassen.
- 1.6 Soll Religionsunterricht entsprechend Ziffer 1.3 erteilt werden, so muß die Schule in einem geordneten Verfahren mit den Eltern und den Schülerinnen und Schülern Einvernehmen herstellen. Das innerschulische Zustimmungsverfahren ist genau zu beschreiben und offenzulegen.
- 1.7 Werden schulformbezogene gesonderte allgemeine Regelungen getroffen, z. B. für Grundschulen, Sonderschulen, berufsbildende Schulen (mit Ausnahme des Fachgymnasiums) und die gymnasiale Oberstufe einschließlich des Fachgymnasiums, sind Vereinbarungen zwischen dem Land und den Religionsgemeinschaften erforderlich.
2. *Teilnahmepflichten und -rechte einzelner Schülerinnen und Schüler*
Wer sich vom Religionsunterricht seines Bekenntnisses abmeldet oder abgemeldet wird, kann unter bestimmten Bedingungen am Religionsunterricht des anderen Bekenntnisses teilnehmen. Das erforderliche Zustimmungsverfahren soll möglichst schulnah geregelt werden.
3. *Rahmenbedingungen*
- 3.1 Regionale Besonderheiten sind zu berücksichtigen. Was in bestimmten Situationen von den Beteiligten als sinn-

- voll angesehen wird, muß nicht Vorbild für eine landesweite Regelung sein.
- 3.2 Das Zusammenwirken der Konfessionen im Religionsunterricht braucht Unterstützung sowohl im schulischen als auch im kirchlichen Umfeld, wenn es gelingen soll.
- 3.3 Formen des Zusammenwirkens im Religionsunterricht dürfen nicht dazu führen, den Anspruch einer Schule auf Erteilung des Religionsunterrichtes in der jeweiligen Konfession abzuwehren oder auf den Bedarf von Lehrkräften zur Erteilung des jeweiligen Religionsunterrichtes zu verzichten. Das gilt gerade auch dann, wenn Schülerinnen und Schüler einer Konfession eine Minderheit an der Schule bilden.
- 3.4 Religionslehrkräfte beider Konfessionen müssen sich verstärkt um Kenntnisse der Besonderheiten und ein tieferes Verstehen vom Geprägtsein der jeweils anderen Konfession bemühen. Voraussetzung dafür ist eine gründliche fachliche Qualifikation. Darum sind gemeinsame Phasen in der Aus- und Fortbildung nicht nur sinnvoll, sondern erforderlich.
- 3.5 Rahmenrichtlinien und Unterrichtsmaterialien für den Religionsunterricht sollten verstärkt unter dem Aspekt ökumenischer Öffnung und Zusammenarbeit entwickelt werden.

V. Weiteres Verfahren

Die Schulreferenten übergeben diesen Bericht in Anknüpfung an ihren Bericht vom 15. September 1993 den leitenden Gremien ihrer Kirchen. Sie verbinden damit die Hoffnung auf zustimmende Voten. So entstünde eine verlässliche Grundlage für Verhandlungen mit dem Kultusministerium, deren Ergebnis verbindliche Regelungen durch ministeriellen Erlaß sein sollen. Es wird vorgeschlagen, den Erlaß durch kommentierende Erläuterungen z. B. im Schulverwaltungsblatt und in kirchlichen Veröffentlichungen zu begleiten. Zugleich geben die Schulreferenten ihren Bericht den Gremien und Verbänden zur Kenntnis, die sich in der Lehrerschaft und im Bereich der Aus- und Fortbildung mit dem Religionsunterricht befassen. Sie geben damit Gelegenheit zu Stellungnahmen. Für Anregungen zur Umsetzung des Vorhabens bis Ende Februar 1997 wären sie dankbar.

Hannover, 12. November 1997



GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE

Stefan Wolf/Thomas von Scheidt

„Geh’ hinaus aus deiner Heimat“ Zur religionspädagogischen Arbeit mit Filmen

1. Film und Selbsterfahrung

Das Medium

Ein Blick auf nächtliche Gleise. „Über den Rhythmus der vorbeihuschenden Schwellen legt sich eine beruhigende Stimme. Sie zähle jetzt bis zehn, sagt die Stimme (...), und mit jeder Zahl würden die Augen schwerer und der Atem langsamer. Bei zehn sei man dann in Europa.“ Der Anfang von „Europa“, einem Film des dänischen Regisseurs Lars von Trier, macht „die unausgesprochene Rede des Kinos hörbar, mit der uns jeder Film zu betören versucht, um uns dann im Dunkel zu verschlingen.“¹

So gesehen enthält der Anfang von „Europa“ eine Botschaft über den Film, die uns sein Geheimnis verrät. Film ist demnach eine Form von Hypnose, die einen legalen Trip in eine andere Realität ermöglicht. Für zwei Stunden tauchen wir in eine andere Welt ein. Mithilfe von Aufnahme- und Schnitttechnik stellt die filmische Apparatur eine eigene Welt mit einer eigenen Raum- und Zeiterfahrung her, die in Differenz zur alltäglichen Lebenswelt steht, aber zumindest für die Dauer des Films Realität für sich beansprucht. Die Fähig-

keit des Mediums Film zur Konstruktion einer eigenen Welt und zur Suggestion schafft eine Unterbrechung des Alltags *im* Alltag; sie ermöglicht den Rezipierenden, ihren Alltag aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten.² Das *Medium* Film inszeniert also einen Perspektivwechsel, der Wahrnehmungsveränderung und Selbsterfahrung auslösen kann.

Das *Medium* Film existiert nur im *konkreten* Film. Jeder konkrete Film ist aber eben auch *Medium*, das heißt: jeder Film hat als *Medium* die Möglichkeit, einen Perspektivwechsel zu initiieren.³

Der *Raum*, in dem sich die Projektion abspielt, *repräsentiert* in seiner architektonischen Physiognomie den Wechsel in eine andere Realität. Die klassischen Kinopaläste sowie die Großraum-Kinos, in denen sich die Erlebnisgesellschaft seit Anfang der 90er Jahre zum Ausdruck bringt, sind Durchgangsstationen für einen Perspektivwechsel.⁴

Die Story

In der populären Kultur bringt das *Medium* Film sich in *Stories* zum Ausdruck. Auch die *Stories* des Films haben einen

Bezug zur Lebenswelt der Subjekte: sie können als *moderne Mythen* verstanden werden.⁵ Der Mythos hat eine wichtige Funktion für die Gesellschaft wie auch für die in ihr lebenden Subjekte: er verdichtet fiktive Ereignisse zu einer Erzählung, um eine Ordnung der Dinge und eine Deutung der Welt herzustellen.⁶

Der Stoff, aus dem die Kino-Mythen sind, ist die reale Geschichte und die Welt der Imagination.⁷ Insofern bedeutet Filmanalyse auch Analyse der Gesellschaft sowie des eigenen Bewußtseins.

Die Suche ist das *formale Prinzip* jeder Filmstory. Jeder Film kommt erst durch die Suche nach einem verlorenen Objekt der Begierde in Bewegung. Dieses Objekt, das Alfred Hitchcock MacGuffin genannt hat, ist „ein leeres Zeichen oder Objekt, das keinen anderen Sinn hat -: als die Dinge in Bewegung zu halten.“⁸ Jeder Film nimmt uns mit auf eine Suche. Das kommt auch in der inhaltlichen *Struktur* des Films zum Ausdruck. Die meisten Filmgeschichten weisen eine dreiteilige Struktur auf⁹: Am Anfang steht ein Mangel, ein Verlust, ein Abschied, der die Geschichte zum Laufen bringt; daraufhin folgt die Suche, die Reise, der Kampf, das Aben-

teuer, die Bewältigung von Konflikten; am Schluß steht eine Lösung: das Happy-End, der Tod oder ein offenes Ende. Die narrative Struktur des Films verdichtet und transformiert Prozesse, die in jedem Leben wiederholt ablaufen, und kann daher punktuell an individuelle Lebensgeschichte anknüpfen.

Die Rezeption

Wie jedes andere Medium und Zeichensystem entsteht auch der Film erst in der Rezeption: Der Film konstituiert sich in der audio-visuellen Wahrnehmung der RezipientInnen.¹⁰ Filmwahrnehmung ist ein dialogisches Geschehen.¹¹ Der Film strukturiert unsere Wahrnehmung vor.¹² Er bezieht uns ein, nimmt uns mit auf die Suche und gibt uns das Gefühl, am filmischen Geschehen teilzuhaben. Die suggestive Kraft des Films überwältigt uns; dennoch sind wir nicht ohnmächtig der Bilderwelt ausgeliefert, sondern nehmen *aktiv* am Filmgeschehen teil¹³ – wie der Träumer im Schlaf. Wir integrieren den Film *selektiv* in unsere Lebensgeschichte, setzen ihn zu unserem „Lebensfilm“ in Beziehung, vergleichen ihn mit unserem Erfahrungsschatz.¹⁴

Die Story des Films entwirft spielerische Identifikationsangebote. Aber nicht nur die Story wirkt auf die Wahrnehmung: Der Film wirkt als „Gesamtkunstwerk“. Der Film besteht aus verschiedenen Codes – wie etwa Kameraperspektive, Montage, Farben, Musik, Dialoge, Komposition und Story¹⁵ –, die das Netz bilden, in das sich die Wahrnehmung verstrickt. Nicht der gesamte Film wird als Deutungsangebot übernommen. Aber Fragmente der Figuren, der Story und des Kunstwerks können unvergeßliche Eindrücke hinterlassen, in die Lebensgeschichte eingehen, zum Teil von Identitätsarbeit werden.¹⁶

Die selektive Wahrnehmung ist sowohl von unserer subjektiven Befindlichkeit als auch von unserer Teilhabe an einer Verständigungsgemeinschaft bedingt.¹⁷ Zum großen Teil geschieht die selektive Wahrnehmung unbewußt.¹⁸ Auch wenn wir einen Film bewußt ablehnen, nehmen wir trotzdem Teile von ihm auf. Im Augenblick des Sehens haben wir keine Wahlmöglichkeit – es sei denn, wir schließen die Augen. Diese phänomenologischen Streiflichter machen die Bedeutung des Films für den Alltag der Subjekte deutlich: Der Film bietet die Möglichkeit zu einem Wechsel der Perspektive und zu einer mythischen Deutung der Wirklichkeit und der eigenen Geschichte. Das bedeutet, daß sich im Bedürfnis nach Unterhaltung die Suche nach der eigenen Identität verbirgt: „„Unterhaltung“ ist Ausdruck unserer Fähigkeit zur symbolischen Kommunikation, sie hat Teil an unseren produktiven Möglichkeiten, uns unserer Welt und unserer Identität sprachlich zu vergewissern!“¹⁹

2. Zur Konzeption der religionspädagogischen Arbeit mit Filmen

Film und Religion sind „zwei einander verwandte wie verfeindete semiologische Systeme“.²⁰ Beide Systeme versuchen, die Bedeutung eines Zeichens zu steigern, um das Zeichensystem zu sakralisieren.

In Zeiten des Verfalls der traditionellen Religionen in der westlichen Kultur artikuliert die Kino-Welt religiöse Bedürfnisse. Der Film kann als Medium von Religion verstanden werden.²¹ Religion versucht, den Alltag zu deuten, und zielt auf eine Veränderung der Perspektive und der Wahrnehmung. Auf seine Weise tut das auch der Film.

Der Film ist aber wie die Religion auf eine Theologie angewiesen. Auch wenn der konkrete Film selbstreflexive und religiöse Momente enthalten kann, ist eine integrierende Perspektive notwendig, die den Film in Beziehung zur Wirklichkeit und zur Erfahrung setzt. Die Theologie ist eine mögliche Perspektive, die eine kritische und mehrdimensionale Deutung der (Film-)Wirklichkeit bietet. Christliche Theologie kann als Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit aus dem Blickwinkel der Erlösung verstanden werden. Aus der Perspektive der Erlösung nimmt die Theologie die Wirklichkeit als Ort der Entfremdung und der Widersprüche in den Blick; zugleich macht sie die Spuren von Erlösung im Alltag sichtbar.²² Die Theologie richtet ihr Augenmerk daher besonders auf Situationen und Phänomene, die eine Unterbrechung des Alltags im Alltag ermöglichen und damit ein anderes Licht auf den Alltag werfen.²³

Der Bezug auf Wirklichkeit und Erfahrung ist konstitutiv für die Theologie. Religion und Glaube vermitteln sich nur in der Erfahrung der Subjekte und ihrem Alltag. Insofern Erfahrung und Alltagswirklichkeit sich heute weitgehend über Medien vermitteln, ist es notwendig, daß Theologie sich auf allen ihren Reflexions- und Handlungsfeldern mit dem Film beschäftigt, ohne ihn jedoch theologisch zu vereinnahmen. Die Theologie verliert den Bezug zur Wirklichkeit und zur Erfahrung der Subjekte, wenn sie die Kino-Welt als Medium von Religion, als Ausdruck von Alltag, Wirklichkeit und Erfahrung der Subjekte nicht in den Blick nimmt.

Von diesem Theologieverständnis aus besteht das Anliegen der Religionspädagogik nicht in der Vermittlung spezifisch religiöser Inhalte, sondern in dem Versuch, die religiöse Dimension *in* der Wirklichkeit, auf die sich Erfahrung bezieht, *im* Alltag und *in* der Lebensgeschichte der Subjekte zu erhellen. Gegenstand religionspädagogischer Filmarbeit sollten deshalb nicht

nur Filme sein, die ein religiöses Thema behandeln oder religiöse Symbolik verwenden, sondern das weite Spektrum von „Unterhaltungsfilmen“.

In der gegenwärtigen Religionspädagogik wird weitgehend von der Erfahrung der Subjekte ausgegangen.²⁴ Der Stellenwert und das Verständnis von Erfahrung sind aber umstritten. So hat Dietrich Zilleßen darauf aufmerksam gemacht, daß das Subjekt dazu tendiert, die Wahrnehmung nach bekannten Erfahrungen zu strukturieren. Zilleßen spricht hier von der „banalen Erfahrung“, die den Menschen bloß bestätigt, ihn also nicht in Frage stellt.²⁵ Dagegen hätte Theologie von der Wahrnehmung des Anderen auszugehen²⁶, um die Subjekte für innovative Erfahrungen, die die Wahrnehmung wiederum verändern können, zu öffnen.

Aus dieser Struktur der Wahrnehmung folgt, daß Identität sich vom Anderen her bestimmt und nicht – wie in idealistischen Konzeptionen – von der Gleichheit des Ichs mit sich selbst.²⁷ Theologie hätte die Vorstellung von vollkommener, festgelegter und dauerhafter Identität zu kritisieren und Identität als Fragment zu verstehen.²⁸ Dies bedeutet, daß religiöse Bildungsprozesse offen und unabgeschlossen sind.²⁹ Religionspädagogik hätte sich als Suche zu verstehen³⁰, auf der sich Lehrende wie Lernende gemeinsam befinden.

Die religionspädagogische Arbeit mit dem Film hätte mehrere Aufgaben zu verbinden. Sie hätte den Film und die eigene Wahrnehmung, die Bedeutung des Films für die eigene Lebensgeschichte und die religiöse Dimension des Films und der Lebensgeschichte zu reflektieren.

Ziel dieser religionspädagogischen Arbeit wäre zunächst, die Medienkompetenz der Subjekte zu fördern, um einen „*kritische[n] und kreative[n] Umgang*“ mit Medien, der um Chancen und Gefahren, um Beschaffenheit, Funktionsweisen und Wirkungen von Medien weiß³¹, zu ermöglichen. Darüber hinaus geht es um Schärfung, Vertiefung, Erweiterung und Veränderung der Wahrnehmung.

Die Wahrnehmung des Anderen vollzieht sich als *Ästhetik der Distanz*³², die in den Filmen zum Ausdruck kommt, in denen die selbstkritische Dimension bereits angelegt ist. Die Ästhetik der Distanz nimmt dagegen den populären „Unterhaltungsfilm“ kritisch in den Blick, insofern er dazu tendiert, vorgegebene Erfahrungen zu verstärken und damit den Perspektivwechsel des Mediums „stillzustellen“. Zugleich spürt sie aber auch die religiösen Momente im „Unterhaltungsfilm“ auf.

Nicht zuletzt beabsichtigt die religionspädagogische Filmarbeit, zu einer Auseinandersetzung mit der christlichen Wahrnehmung von Alltag und Lebensgeschichte anzuregen.

3. Ein praktisches Modell: Der Film-Workshop

Diese religionspädagogische Konzeption läßt sich in verschiedenen Kontexten umsetzen. Ein praktisches Modell, das wir hier vorstellen, ist ein Film-Workshop auf der Pfingsttagung 1996 der Ev. Akademie Bad Segeberg.³³

Die Pfingsttagung bietet die Möglichkeit kreativer Auseinandersetzung mit einem Thema. Unterhaltung, Sport, Spaziergänge, Gruppenarbeit, Andachten und Gespräche stehen dabei nicht unverbunden nebeneinander. Teilnehmende sind Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Familien und Einzelne. Vier Arbeitsgruppen beschäftigten sich auf je eigene Weise mit dem diesjährigen Tagungsthema „Wüste, Wind und Feuer“. Die Schreibwerkstatt näherte sich dem Thema sprachlich, die Malgruppe versuchte das Thema bildlich umzusetzen, während eine andere Gruppe „Wüste, Wind und Feuer“ tänzerisch gestaltete.

Das Angebot des Film-Workshops richtete sich an die Erwachsenen. Die Gruppe setzte sich aus sieben Männern und Frauen zwischen 30 und 60 Jahren zusammen. Bei der Konzeption des Workshops haben wir uns vorrangig auf den Begriff „Wüste“ bezogen. Die „Wüste“ ist ein Ort, an dem sich das Unvorhersehbare, das Erschreckende, das Überraschende ereignen kann. Die Wüste erinnert damit an Schwellensituationen im Leben, an Grenzstationen und Übergänge³⁴, sie symbolisiert die Suche des Menschen nach sich selbst. Der Prozeß des Suchens bestimmt auch das theologische Verständnis von Identität und die Religionspädagogik. Ebenso ist die Suche auch ein konstitutives Element jeder Filmstory. Die Suche nach etwas, das verloren gegangen ist, ist der Motor der „Reise“, die die Filmstory in Gang hält.

Das Thema Wüste bietet in seiner Vielschichtigkeit und seinen Anknüpfungsmöglichkeiten am Leben des Einzelnen einen geeigneten Ausgangspunkt für die praktische Arbeit der Film-Gruppe.

Der Ablauf des Workshops

Der erste Tag beginnt mit einer filmischen Einstimmung zum Thema Wüste. Dazu wurden verschiedene Filmszenen zusammengeschnitten.³⁵ Ein Ausschnitt aus Leo Kirchs Bibelverfilmung zeigt Abraham³⁶, der eine Gruppe von Männern, Frauen und Kindern durch die Wüste führt. Sie sind auf der Suche nach dem Land, das Abraham verheißt. Gott sprach zu Abraham: „Geh hinaus aus deiner Heimat und von deiner Verwandtschaft und aus deines Vaters Haus in ein Land, das ich dir zeigen werde.“ (1. Mose 12,1) Es ist heiß; die Menschen sind durstig und beginnen zu murren, weil das verheißene

Land noch nicht in Sicht ist. Die Suche hat ihr Ziel (noch) nicht gefunden. Die Wüste erscheint als ein Ort des Übergangs und der Läuterung.

Ein Ausschnitt aus „Die letzte Versuchung Christi“ von Martin Scorsese zeigt, wie Jesus durch Satan versucht wird. Hier wird die Wüste als Ort der Offenbarung und Versuchung dargestellt.

Nach dieser Einführung zeigen wir den Film „Paris, Texas“ von Wim Wenders.³⁷ Der Film beginnt in der Wüste. Wir sehen eine zerklüftete, leere Wüstenlandschaft³⁸ aus der Vogelperspektive. Die Kamera gleitet darüber hinweg. In der Ferne taucht ein einzelner Mann auf, der diese Wüste zu Fuß durchquert. Ein Falke landet auf einem Felsen. Der Mann bleibt stehen, sieht zu dem Vogel herüber und trinkt den letzten Schluck aus einer Plastikflasche. Er trägt einen verstaubten Anzug, eine rote Baseballmütze und mit Bandagen umwickelte Sandalen. Der Mann wirft die leere Plastikflasche fort und macht sich wieder auf den Weg.

Der Mann in der Wüste heißt Travis und ist die zentrale Figur in „Paris, Texas“. Nach seinem vierjährigen Aufenthalt in der „Wüste“ wird Travis von seinem Bruder Walt an einer Tankstelle mit dem Auto abgeholt. Auf der Fahrt erfahren wir langsam und bruchstückhaft seine Geschichte. Vor vier Jahren hat Travis seine Frau Jane und seinen Sohn Hunter verlassen. Hunter fand in der Zeit seiner Abwesenheit bei Walt und seiner Frau ein neues Zuhause. Nach einer schwierigen Annäherung zwischen Vater und Sohn machen sich die beiden auf die Suche nach Jane. Travis, der sprach- und identitätslos aus der Wüste kam, beginnt sich mit seiner Geschichte auseinanderzusetzen. In einer Schlüssel-szene am Ende des Films kommt es zu einer gegenseitigen Lebensbeichte zwischen Travis und Jane, die in der Kabine einer Peepshow spielt, in der Jane inzwischen arbeitet.³⁹

„Paris, Texas“ ist ein Film, der von Bildern handelt, die Männer sich von Frauen machen und davon, daß diese Bilder immer wieder zu neuen Bildern führen.⁴⁰ Wim Wenders erzählt eine Geschichte von Schuld und Sühne.⁴¹ Am Schluß des Films steht kein Happy-End. Travis führt Hunter mit seiner Mutter zusammen und verläßt die beiden erneut. Auf seiner Fahrt aus der Stadt hinaus passiert Travis ein Werbeschild, auf dem steht: „Together we make it happen“. Das Glück bleibt flüchtig; es wird kurz angedeutet im Vorbeifahren.

Nach dem Film beginnen wir mit einer ersten Gesprächsrunde. Hierbei steht zunächst der emotionale Zugang zu dem Film im Vordergrund. An dieser Stelle geht es um die Möglichkeit der Teilnehmenden, ihren ersten persönlichen Eindruck zu formulieren. Eine Teilnehmerin erzählt von einer kurzen Amnesie in ihrer Kindheit.

Ein anderer Teilnehmer schildert, wie sehr ihn die Story des Films an seine eigene Geschichte erinnert. Es wird deutlich, daß der Film an Erfahrungswissen anknüpft. Zustimmung, Ablehnung und Unverständnis gegenüber dem Ende der Filmgeschichte kommen bei dieser Auseinandersetzung zur Sprache. Filmgeschichte und eigene Lebensgeschichte setzen sich zueinander in Beziehung. Bestärkt das Ende nicht zugleich den Mythos der bürgerlichen Kleinfamilie (- durch die Zusammenführung des Sohnes mit der biologischen Mutter -) und den Mythos des „lonesome cowboy“? Oder verweist das Werbeschild als letztes Bild auf eine Möglichkeit der Lösung jenseits des Films, die das Ende in Frage stellt? Wir diskutieren Alternativen zum Filmende und stellen fest, daß die Komposition auf ein „offenes Ende“ angelegt ist.

In dem folgenden Arbeitsschritt versuchen wir gemeinsam die ersten Eindrücke und Reaktionen durch ein „zweites Sehen“ des Films zu überprüfen. Stationen der Reise werden vergegenwärtigt und die Story des Films aus der Erinnerung erzählend rekonstruiert. Bei diesem dialogischen Prozeß entsteht aus den einzelnen Filmen in den Köpfen der Teilnehmer ein „gemeinsamer“ Film. Im Gespräch stellen wir übereinstimmend fest, daß die Szene in der Peepshow eine zentrale Bedeutung hat. Schließlich kommen wir zum Thema des Films: Die Suche. Travis ist auf der Suche nach sich selbst und seiner (Schuld-)Geschichte, vor der er in die Wüste geflohen ist. Hunter ist auf der Suche nach seinem Vater. Und gemeinsam machen sich dann Vater und Sohn auf die Suche nach Jane, der Frau und Mutter.

In diesem Zusammenhang nimmt ein Teilnehmer die von uns gelegte Spur auf und vergleicht Abraham, der auf der Suche nach dem verheißenen Land ist, mit Travis, der auf der Suche nach dem Ort Paris in Texas⁴² ist.

Unter dem Hinweis auf die verschiedenen Codes des Films fällt uns auf, daß die Farbe Rot in dem Film eine besondere Rolle spielt: Rot ist die Farbe des Titels im Vorspann; Travis trägt eine rote Baseballkappe, als er durch die Wüste läuft; Jane hat bei der „Beichtszene“ in der Kabine der Peepshow ein rotes Kleid an, und schließlich fährt Travis am Ende des Films in einen abendroten Himmel hinein.

Abschließend halten wir die Ergebnisse des dialogischen Prozesses fest. Fast alle Teilnehmenden beschreiben, wie ihre ersten Eindrücke und (Vor-)Urteile während des gemeinsamen Gesprächs in Frage gestellt worden sind.

Der zweite Tag beginnt mit einer Andacht, die die Gruppe in den Tag einstimmen und einen Assoziationshorizont vorgeben soll. Wir erzählen und deuten die Geschichte des Propheten Elia, der auf

seiner Flucht in die Wüste von einem Engel mit Wasser und Brot versorgt wird (1.Kön. 19,1-8).

Dann zeigen wir den Film „Amateur“ von Hal Hartley.⁴³ Im Vorspann sieht man Linien, die sich scheinbar zufällig überschneiden. Damit wird die Komposition des Films antizipiert, die aus scheinbar zufälligen Begegnungen ein Netz von Beziehungen entwirft.

Die erste Einstellung zeigt einen jungen Mann (Thomas), der wie tot auf einer kopfsteingepflasterten Straße liegt. Er ist aus dem Fenster eines Hauses gestoßen worden. Plötzlich wacht er auf. Er hat sein Gedächtnis verloren und kann sich an nichts mehr erinnern, was vor seinem Unfall gewesen ist. Er macht sich auf die Suche nach seiner Vergangenheit und der Geschichte seines „ersten“ Lebens. Dabei trifft er auf eine ehemalige Nonne (Isabelle), die ihn auf der Suche nach seiner verlorenen Geschichte begleitet und sich in ihn verliebt. Die Zuschauenden erfahren nach und nach immer mehr, und auch Thomas erhält kurz vor dem Finale einen Einblick in den Abgrund seiner Vergangenheit. Er erfährt, daß es seine eigene Frau (Sofia) war, die ihn aus dem Fenster gestürzt hat, weil sie von ihm ausgenutzt wurde. Am Ende fällt Thomas der Geschichte seines „ersten Lebens“ zum Opfer und wird erschossen.

Auch in „Amateur“ geht es um Schuld, Sühne, Erlösung und die Suche nach der eigenen Identität.

Wir beginnen wieder mit einer kurzen Gesprächsrunde, die Raum für erste Gefühle und Assoziationen gibt. Dabei vergleicht ein Teilnehmer Isabelle mit dem Engel, der Elia stärkt. In der zweiten Arbeitsphase teilen wir uns diesmal in drei Gruppen auf. Jede Gruppe soll eine der drei Hauptfiguren (Isabelle, Thomas und Sofia) charakterisieren und eine Schlüsselszene herausuchen, die den Charakter der jeweiligen Person treffend beschreibt. Dieses Vorgehen erwies sich aus zwei Gründen als vorteilhaft: Zum einen wird die Filmgeschichte wieder gegenwärtig (nach dem Film gab es eine längere Mittagspause), zum anderen besteht so die Möglichkeit, den Film aus der Perspektive einer Filmfigur heraus zu sehen. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden im Plenum zusammengetragen. In der nachfolgenden Diskussion haben wir versucht, den Filmtitel aufzuschlüsseln: Die drei zentralen Figuren bleiben auf ihre Weise Amateure und Amateurinnen, die – wie es in einer zentralen Szene des Films heißt – „alle an ihrer Berufung vorbeischliddern“.

Zum Abschluß des Workshops haben wir eine „Filmrolle“ erarbeitet: Auf einem großen Stück Papier wurden die verschiedenen filmischen Ebenen, die Schlüsselzitate und -szenen dargestellt. Auf diese Wei-

se wurde der gemeinsame Prozeß kreativ festgehalten.

Die Arbeit des Workshops macht deutlich, daß das Sehen von Filmen und das gemeinsame Gespräch über Filme einen Perspektivwechsel ermöglichen kann. Die eigene Wahrnehmung kann durch den Film und durch die Wahrnehmung der anderen überprüft und erweitert werden. Bezeichnend für diesen Prozeß ist ein Satz, der während unserer gemeinsamen Diskussionen fiel: „So habe ich das noch gar nicht gesehen“.

Anmerkungen

1. Michael Althen, Untergang des Abendlandes, in: Die Zeit Nr. 27, 28.6.1991, S. 59.
2. Vgl. zum „Perspektivwechsel“ Eckart Gottwald, Die widerständige Sehnsucht nach dem Mythos, in: EvErz 44, 1992, S. 585-599, bes. S. 597f.
3. Das Medium bestimmt die Botschaft also mit. Vgl. Marshall McLuhan, Die magischen Kanäle, Düsseldorf-Wien 1968, der jedoch von der Identität von Medium und Botschaft ausgeht.
4. Zur neuen Kinokultur vgl. Gottwald S. 585, der die Werbung des Cinemaxx in Essen zitiert: „16 Kinos unter einem Dach mit zusammen 5200 Plätzen, Rolltreppen, Bistros, Videowände im Foyer, Projektionsflächen bis zu 200qm Größe und Soundanlagen von höchster Perfektion (...). Die Strategie, das Kino auch in der Erlebnisgesellschaft attraktiv zu erhalten, läuft jedoch Gefahr, das Medium zur angenehmen Nebensache zu machen, anstatt seine Aura zu steigern.“ Vgl. auch Hans-Werner Dannowski, Kultort Kino, in: Götter auf der Durchreise – Knotenpunkte des religiösen Verkehrs, Kirche in der Stadt Bd. 4, Hamburg 1993, S. 9-12.
5. Vgl. Georg Seeßlen, Das Kino und der Mythos, in: EvErz 44, 1992, S. 537-548. Zur Unterscheidung von gebrochenen und suggestiven Mythen: Vgl. Stefan Wolf, Thomas vom Scheidt, Die Wirklichkeit des Films, Das Kino und die Sehnsucht nach Erlösung, in: medien praktisch, Heft 1, 1996, S. 29-35.
6. Vgl. Ulrich H. J. Kortner, Der inspirierte Leser. Zentrale Aspekte biblischer Hermeneutik, Göttingen 1994, bes. S. 153. Vgl. auch Gottwald, a.a.O., S. 587.
7. Vgl. Seeßlen, a.a.O., S. 541.
8. Georg Seeßlen, Mythos und MacGuffin, in: Die Zeit Nr. 42, 13.10.1995, S. 82f. Hier: S. 83.
9. Vgl. Seeßlen, a.a.O., S. 540f. (Anm. 5).
10. Vgl. grundlegend Umberto Eco, Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten, München 1987. Vgl. auch Stefan Alkier, Wunder Punkt Jesusfilm, S. 6. Der Aufsatz erscheint im ersten Halbjahr 1997 in PastTheol. Hier zitieren wir nach dem Manuskript.
11. Vgl. Lothar Mikos, Bilderfaszination und Kommunikation. Struktur-funktionale Film- und Fernsehanalyse. Teil 1, in: medien-praktisch, Heft 3/96, S. 52-56, bes. S. 54.
12. Vgl. Mikos, a.a.O., S. 53f.
13. Vgl. Gottwald, a.a.O., S. 596f.
14. Vgl. zur „selektiven Wahrnehmung“ Dietrich Zilleßen, Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung, in: Ders., Stefan Alkier, Ralf Koerrenz und Harald Schroeter (Hgg.), Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze, Anregungen, Aufgaben, Rheinbach-Merzbach 1991, S. 59-85.
15. Vgl. zu den filmischen Codes James Monaco, Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films, Hamburg 1980, S. 133-212.
16. Vgl. Gottwald, a.a.O., S. 597.
17. Zilleßen, a.a.O., S. 68: „Wir nehmen nach bestimmten Regeln wahr, die wir in unserer Sprachgemeinschaft gelernt haben.“

18. Vgl. Zilleßen, a.a.O., S. 65ff.
19. Gottwald, S. 594. Vgl. auch Seeßlen, a.a.O., S. 542. (Anm. 5).
20. Georg Seeßlen, Sakralität und Blasphemie, in: Wilhelm Roth, Bettina Thienhaus (Hgg.), Film und Theologie. Diskussionen, Kontroversen, Analysen, epd Texte 20, Stuttgart 1989, S. 83-96; hier S. 94.
21. Vgl. zum Verhältnis von Religion und Film und zu den folgenden theologischen Überlegungen Stefan Wolf, Thomas vom Scheidt, a.a.O. (Anm. 5).
22. Dieses Verständnis von Theologie bezieht sich auf Henning Luthers Konzeption von Religion. Vgl. Henning Luther, Religion als Weltabstand, in: Ders., Religion und Alltag, Stuttgart 1992, S. 22-29.
23. Vgl. zu dieser Deutung des Alltags: H. Luther, Die Zwiespältigkeit des Alltags, in: a.a.O., S. 184-211; Schwellen und Passage, in: a.a.O., S. 212-223; Schmerz und Sehnsucht, a.a.O., S. 239-256. Vgl. auch Gottwald, a.a.O., S. 589-593.
24. Vgl. Wilhelm Sturm, Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts, in: G. Adam, R. Lachmann (Hgg.), Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen 1984, S. 30-65., bes. S. 65. Vgl. auch Peter Biehl, Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie. Überlegungen zum Verhältnis von Alltagserfahrung und religiöser Sprache, in: Hans-Günter Heimbrock (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen, Göttingen 1983, S. 13-69.
25. Vgl. Zilleßen, a.a.O., S. 59ff.
26. Dieser Ansatz ist von der Philosophie Emanuel Levinas inspiriert. Vgl. zur Einführung: Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo, hrsg. von Peter Engelmann, Graz-Wien 1986.
27. Vgl. H. Luther, „Ich ist ein anderer“. Zur Subjektfraße in der Praktischen Theologie, in: a.a.O., S. 62-87.
28. Vgl. H. Luther, Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, in: a.a.O., S. 160-182.
29. Vgl. ebd. Vgl. schon Karl-Ernst Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990.
30. Vgl. H. Luther, Das Leben als Reise, in: W. Erk (Hg.), Radius-Almanach 1991/92, Stuttgart 1991, S. 63-77.
31. Stefan Alkier, a.a.O., S. 1. (Anm. 10).
32. Vgl. Stefan Wolf, Thomas vom Scheidt, a.a.O. (Anm. 5).
33. Diesen Workshop haben wir zusammen mit Dr. theol. Inge Kirsner vorbereitet und durchgeführt. Vgl. zu den „Schwellensituationen“ H. Luther, Schwellen und Passage. Alltägliche Transzendenzen, a.a.O., S. 212-223.
35. Diesen „Trailer“ fertigte Inge Kirsner an, die an der Gruppenleitung des Workshops beteiligt war.
36. Abraham, Joseph Sargent, BRD/Italien/USA 1993, 180 Min.
37. Paris, Texas, Wim Wenders, BRD 1983/1984, 145 Min.
38. Die Wüste in Texas, in der die Anfangsszene gedreht wurde, heißt „Devils Graveyard“.
39. Peter Buchka zu dieser Szene: „Hier geht es um wirkliche Schuld in einem geradezu pathetischen Sinn: um moralische, ja religiöse Schuld, eine Schuld, die zu sühnen ist“. Aus: Peter Buchka, Augen kann man nicht kaufen, Wim Wenders und seine Filme, Frankfurt am Main 1985, S.183.
40. Vgl. Wim Wenders, Reihe Film 44, Hg. Peter W. Jansen/Wolfram Schütte, München/Wien 1992, S.248ff.
41. Vgl. Buchka, a.a.O., S.179ff.
42. Travis hat in Paris, Texas ein Grundstück gekauft. In Paris, Texas, so erzählt Travis Hunter hätten sich seine Eltern zum ersten Mal geliebt. Travis trägt immer ein Foto dieses Grundstücks mit sich. Für ihn ist dieser Ort auch eine Art „gelobtes Land“.
43. Amateur, Hal Hartley, Frankreich/USA 1993, 105 Min.

Wer ist das Kind, was braucht das Kind, was leistet der evangelische Kindergarten?

Im allgemeinen Sprachgebrauch können Menschen verschiedenener Lebensaltersstufen geschlechtsspezifisch benannt werden, etwa *der* Erwachsene bzw. *die* Erwachsene, aber nicht so *das Kind*. Damit wird deutlich, daß das Kind in der Geschichte unserer Kultur ebenso wie im ökonomischen Prozeß als Objekt und Besitz gesehen wird – etwa indem der Vater sich durch die Tradition der Übernahme des Berufs durch das Kind in demselben verwirklicht. An die Stelle dieses heute rückläufigen Phänomens tritt etwas in seiner Funktion Vergleichbares – etwa in der Redensart: „Mein Kind soll es einmal besser haben.“ Hier wird das Kind als Sinnerfüllung einer Partnerschaft angesehen bzw. gilt es als gesellschaftlicher Garant für den Generationenvertrag. In all diesem ist das Kind ganz Zweck. Demgegenüber steht aber die – inzwischen auch durch die Entwicklungspsychologie belegte – Erkenntnis, daß das Kind vom ersten Augenblick seiner Existenz an eine selbständige Persönlichkeit ist³, also – gemäß dem aus dem antiken Drama über den Humanismus auf uns gekommenen Begriff der Persönlichkeit – durch die Maske vom Ich zum Du „durchtönt“ (personare). Selbst im Babyalter sind die verschiedenen Laute der Kinder von Eltern klar in ihrer Bedeutung erkenn- und unterscheidbar als Mitteilungen an das elterlich Du. Hierzu bedarf es zwar sowohl innerer wie äußerer Anreize (Hunger/Spielzeug etc.), aber das Kind bestimmt das *Tempo* seiner Entwicklung selbst und bleibt so ein unverwechselbares Individuum. Für die Bedeutung dieser Individualität spricht auch, daß gewichtige bildungstheoretische Stimmen den Zusammenbruch der DDR nicht nur als einen politisch-ökonomischen Zusammenbruch ansehen, sondern auch als einen Zusammenbruch im bildungspolitischen Sektor, der ein einheitlich-ideologisches Menschenbild (den sozialistischen Menschen) vertrat und damit der individuellen Entwicklung nur eine Rolle außerhalb des Systems gab, die dann aber sehr deutlich ihre systemsprengende Kraft er- wies.

Schon die bisherigen Darlegungen zeigen, daß Kinder wie Erwachsene im vollen Sinne Menschen mit lebenslang weitergehender, durch Individualität und Sozialisation mitbestimmter Entwicklung sind. Die Unterschiede im Menschsein sind damit hauptsächlich altersspezifische Ausprägungen. So darf davon ausgegangen werden, daß die wesentlichen Merkmale des Menschseins, wie sie in dem nachfolgenden Schaubild dargestellt sind, *auch für Kinder* gelten:

Der Mensch auf dem Weg zu

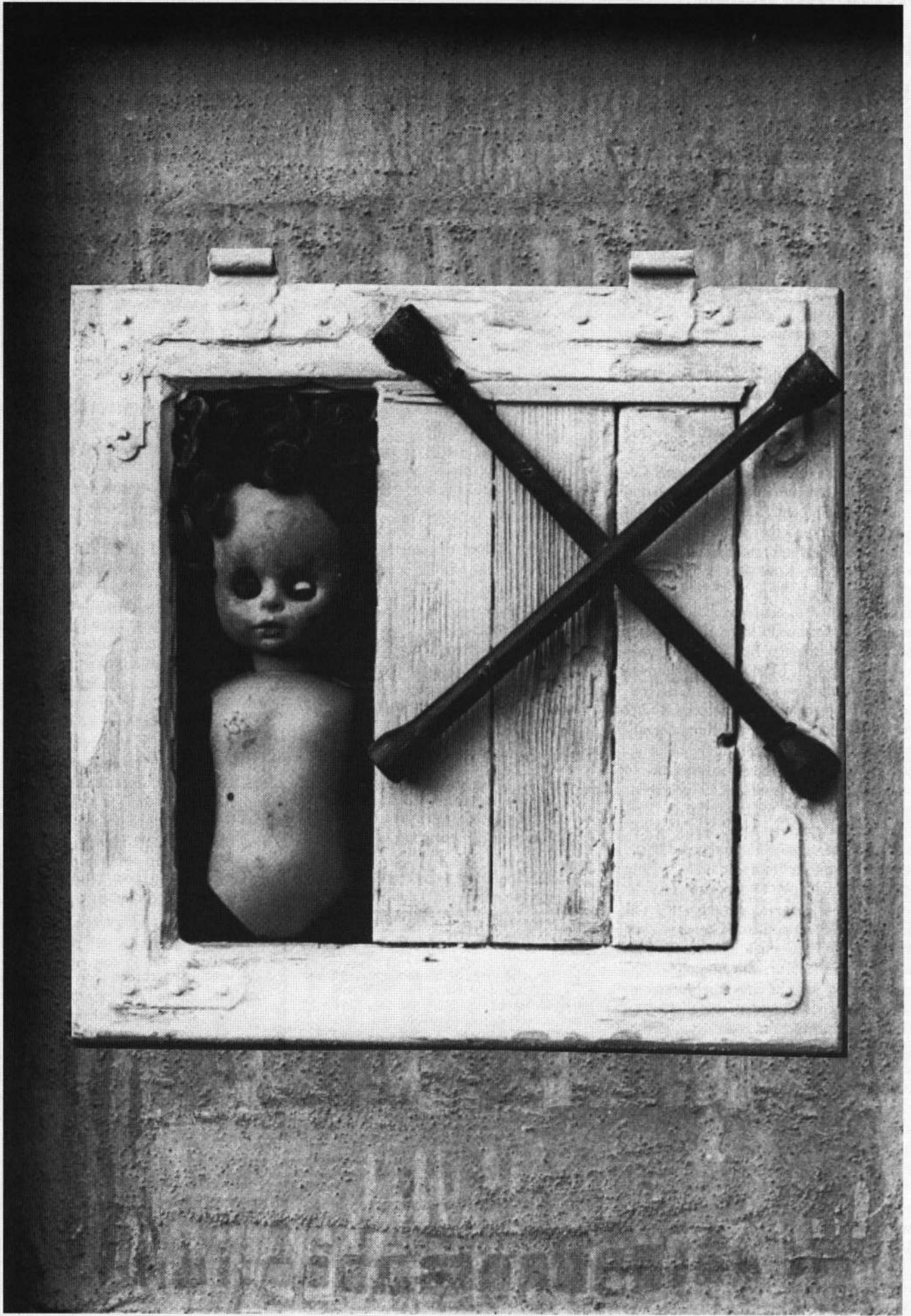
<p>Personalität „personare“: Hindurchklingen: Der Mensch klingt vom Ich zum Du. Dies bedeutet:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kommunikation: Die ständige Selbstmitteilung an einen oder mehrere Gegenüber (Sozialwesen) und umgekehrt, um daraus Selbst- und Weltwahrnehmung zu entwickeln. Hierdurch entsteht – Verantwortlichkeit – Jeder Mensch ist ein Individuum = Ein einmaliges, unwiederholbares Wesen, das in ständiger – Transzendenz lebt (Transzendenz: Den jeweils gefundenen Standort überschreiten) 	<p>Dem entspricht <i>theologisch</i> Gott ist das unaufgebbare „Du“ des Menschen (Gott schuf den Menschen als Partner) Der Mensch als geliebtes Wesen</p> <p>Kommunikationsdreiheit</p> <p style="text-align: center;">M(ensch)</p> <p style="text-align: center;">G(ott) MW (Mitwelt)</p> <p>Mensch als dialogisches Wesen</p> <p>Der Mensch als Berufener – vor Gott und MW – verantwortlich</p> <p>Jeder Mensch ist ein einmaliger Schöpfungsakt Gottes – Würde des Menschen</p> <p>Transzendenz als Öffnung der Immanenz (Tod/kleine Tode – Auferstehung/ neue Anfänge)</p>
---	--

Dabei ist er angewiesen auf/ eingebunden in

<ul style="list-style-type: none"> – Soziale Lebensformen (Familie, Gruppe, Nachbarschaft etc.) – Die Spannung zwischen Autonomie und Heteronomie (Fremdbestimmung und Selbstbestimmung) – Überliefertes als Lebensentwurfs<i>basis</i> – Träume/Utopien/Visionen als Lebensentwurfs<i>ziele</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Erleben von Gemeinde – und Gottesbeziehungen – Gesetz und Evangelium (die 10 Lebensmöglichkeiten) – Die biblisch-christlichen Traditionen als Inhalte und Ausgangspunkte überlieferter Lebensentwürfe – Die biblisch-christlichen Verheißungen als Angaben der – frei zu wählenden oder zu verwerfenden – Ziele individueller sowie gemeinschaftlicher Lebensformen.
--	---

(Die linke Spalte des Schaubildes geht jeweils von allgemeinanthropologischen Merkmalen aus, während die rechte Spalte dem theologische Aussagen zuordnet. In dieser Verbindung kann dann näher auf die Frage „Wer ist das Kind, was braucht das Kind, was leistet der evangelische Kin-

dergarten dazu“ eingegangen werden.) Der Mensch (nicht nur das Kind) ist ein „Nesthocker“. Diese aus der Biologie entnommene Begrifflichkeit bezeichnet die Tatsache, daß er nicht – wie manche Tierarten – die Eltern verlassen und allein auf sich gestellt leben kann. Auf dem Weg der



Michael Benning: Mit Kreuz (1982), Objektkasten 70 x 70 11 cm

Entfaltung seiner Persönlichkeit bedarf er jeweils des „Du“ – etwa seiner Eltern. Dem entspricht dann theologisch, daß das Kind erfährt: es gibt ein *unbedingtes Du – Gott*. Eine für die Anthropologie zentrale Stelle der neutestamentlichen Geschichten vom Erdenwirken Jesu ist die, in der Jesus die Kinder in die Mitte holt⁴. Es ist die einzige Geschichte, wo er (ohne Nennung von Einzelpersonen als „pars pro toto“) eine Gruppe von Menschen zum exemplum⁵ seiner Auffassung vom Menschen macht: *Kinder*, um zu zeigen, sie sind geliebte, unaufgebbare Wesen, denen Gott sein Du bereithält⁶. So ist jeder Mensch (also auch jedes Kind) in seiner Einzigartigkeit Gottes gewolltes, geliebtes Wesen, ein Gedanke Gottes an die Welt⁷. Das ist die grundsätzliche, schöpfungsgemäße Aufgabe des Menschen, die auch in uneingeschränkter Weise für Kinder gilt. *Dies erkennbar werden zu lassen* ist eine wesentliches religionspädagogisches Element des ev. Kindergartens.

Der Mensch ist auf dem Weg in und zu *Kommunikation*, in ständiger Selbstmitteilung an einen oder mehrere Gegenüber und umgekehrt, in der Wahrnehmung derselben – ist er ein Sozialwesen. So entsteht Selbst- und Welterkenntnis. Falsch verstandene Neillsche Pädagogik der 70er Jahre glaubte, daß der Mensch sich ausschließlich aus eigenem Antrieb die Welt erobern könne. Richtig ist vielmehr, daß die eigene Freiheit und die Freiheit des Anderen auch Grenzen des Selbst- und des Sozialschutzes entbinden, die zur Gestaltung des Lebens erforderlich sind. Diese haben nicht züchtigende oder zerstörende Merkmale, sondern ermöglichen Kommunikation und *Verantwortlichkeit*. Dem aber entspricht theologisch die Kommunikationsdreieheit: *Gott – Mensch – Mitwelt*. Die Form der Zeichnung im Schaubild soll zum Ausdruck bringen, daß die Dreieheit „interdependent“ ist – also von jedem Winkel des Dreiecks ihren Ausgang nehmen kann, zugleich aber zu jedem anderen Winkel des Dreiecks führen muß, um nicht fehlgeleitet zu werden. So entsteht eine Haltung, die durch Denken, Fühlen, Handeln und Glauben ein vor Gott, sich selbst und der Mitwelt verantwortetes Leben ermöglicht. Dies geschieht im ev. Kindergarten.

Die oben beschriebene Individualität bedeutet theologisch: Jeder Mensch ist ein einmaliger Schöpfungsakt Gottes. Darin liegt seine Würde. Empirisch kann die Würde des Menschen letztlich nicht begründet werden. Sie bleibt eine Glaubensaussage, egal, von welchem „Glauben“⁸ her sie gesprochen wird. Diese Aussage christlicher Richtung wird im evangelischen Kindergarten zu Gehör gebracht.

Schließlich gilt: Der Mensch *transzendiert*, überschreitet sich ein Leben lang⁹. *Theologisch* ist damit allerdings nur die Hälfte ausgesagt, denn er überschreitet sich auch über den Tod hinaus. Der evangelische Kin-

dergarten wird sich allerdings in der Regel darauf beschränken müssen, die „kleinen Tode“ (Verluste, Ängste, Abschiede...) zum Erfahrungsraum des Erahmens dieses großen Mehr werden zu lassen, wobei die Frage nach dem *einen* Tod durchaus – etwa im Rahmen von jahreszeitlichen Themen wie Karfreitag/Ostern und Ewigkeitssonntag – ihren Raum haben sollte.

Wenn dieses (im oberen Teil des Schaubildes Beschriebene) so gilt, dann muß in einem weiteren Durchgang danach gefragt werden, welches denn die operativen Bedingungen dieses Lebensweges sind, auf die Menschen angewiesen bzw. in die sie eingebunden sind.

a) Da ist zuerst der Bereich der sozialen Lebensformen zu erwähnen, in denen sich dieses Menschsein im Schon und Noch nicht bewährt: Familie, Gruppe, Nachbarschaft u.a. Um nicht ins Uferlose auszuarbeiten, beschränke ich mich fortan auf den Blickwinkel aus der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder, ohne die oben beschriebene grundsätzliche Gleichheit in der Qualität des vollwertigen Menschseins damit preiszugeben. Das Kind muß – um der getrostesten Auseinandersetzung mit dem Unwägbareren standhalten und es produktiv verarbeiten zu können – emotionale Verlässlichkeit und stabile Beziehungen um sich herum *erleben*. In einer auf Mobilität angelegten Industriegesellschaft ist aber die Entwicklung solcher stabilen Beziehungen sehr auf die Familie zurückgeworfen. So wächst dem Kindergarten hier ein immenses Gewicht zu: Religionspädagogisch zeigt er als Gemeinde in nuce Gott als die stabile Beziehung (ich bin bei euch alle Tage bis an der Welt Ende¹⁰), was in Gebet, Stilleübungen und vielen geistlichen Kinderliedern zum Ausdruck kommt. Doch die Einbettung in eine kind- und familiengerechte Gemeinde läßt noch weitgehend zu wünschen übrig. Ansatzweise werden hier in den „Weitergehenden Modellen“¹¹ Wege aufgezeigt, die allerdings z.T. ältere Ideen aufgreifen (Kindergarten als Orte der Begegnung u.a.). Die infolgedessen zu erhebenden und durchzusetzenden (kirchen-)politischen Forderungen¹² können allerdings nicht seitens des Kindergartens allein vertreten werden, da er nicht auch noch die Gesellschaft (Kirche) als Ganzes „reparieren“ kann. Ohne eine politische Flankierung ist aber die Arbeit im Kindergarten an dieser Stelle in Gefahr, ein wirkungsloses Alibigeschehen zu werden. Gewiß schafft der Kindergarten einen Erlebnisraum für Kinder (die Renaissance des Begriffs „Kindergarten“ ist ein deutliches Signal, ebenso die vielfältigen Aufbrüche in den „Weiterführenden Konzepten“ der verschiedensten Arten), Erzieherinnen ermöglichen durch Anreiz, Angebot, Beobachtung und daraus folgender Entscheidung mit und für Kinder(n) eine Wahrnehmung und Gestaltung von Zeit, Raum, Ritualen und Be-

ziehungen unter den Kindern. Dies sind wesentliche Elemente stabiler Beziehungen und emotionaler Verlässlichkeit, aber sie müssen eingebettet werden in eine gesellschaftliche Option zugunsten der Kinder (Stadtteilplanung, Familienpolitik, Arbeitspolitik, Job-Sharing ohne Karriereverlust u.v.m.¹³).

b) Kinder brauchen zudem die Spannung zwischen Autonomie und Heteronomie, also die Spannung zwischen Selbstbewußtsein und Selbstverwirklichung auf der einen und Fremdbestimmung auf der anderen Seite. Die Spannung zwischen der eigenen Freiheit und der Freiheit des Anderen wie zwischen Eigenanspruch und Widerspruch durch die Außenwelt (wobei man sich Beidem gegenüber zustimmend wie ablehnend verhalten kann – schließlich wird hier die ethische Kategorie relevant) gehört zum Leben als ein wesentlicher Antrieb hinzu. Theologisch bedeutet das, Evangelium und Gesetz „wahr“zunehmen. Wenn im Schaubild an dieser Stelle von den 10 Lebensermöglichkeiten geschrieben wird, so soll damit der sowohl bei Luther¹⁴ als auch bei Hans-Joachim Kraus¹⁵ beschriebenen Erkenntnis Rechnung getragen werden, daß die Gebote keineswegs *Verbote* sind (wie Luthers Formulierung der Übersetzung jahrhundertlang mißbraucht wurde), auch nicht normative Charakter haben, sondern „Einweisungen in die Freiheit“¹⁶ sind. Zutreffender formuliert müßten sie lauten: Ich bin der Herr, dein Gott: Wenn du dich darauf einläßt, ermögliche ich dir, daß du... Im ev. Kindergarten gibt es zwar keinen Katechismusunterricht, aber in den Inhalten und Formen versuchen wir, mit den Kindern so entsprechend zu leben. Also: Gott stützt meine Verantwortung in dem Sinn, daß ich in ihm einen Partner habe, der mir die „Ermöglichung eines gelingenden Lebens“ gibt.

Diese Verantwortung einzuüben bieten die (Angebots-) Gruppen des Kindergartens eine gute Möglichkeit, wobei etwa Axel Jan Wieland in einer Klausurtagung der Fachberater und Fachberaterinnen des Landesverbandes Württemberg meiner Anregung folgte, in Zukunft nicht nur von Angeboten als *Neigungsgruppen* (zum Angebot, der Anbieterin und den in diesen Angeboten mitwirkenden Kindern) zu sprechen, sondern eben *auch nach Reibungsgruppen* zu suchen.

c) Kinder brauchen Überliefertes als Lebensentwurfsbasis auch in einem Zeitalter, in dem wir den Traditionsabbruch beklagen. Hier bietet der evangelische Kindergarten biblisch-christliche Traditionen als Inhalt und Ausgangspunkt überlieferter Lebensentwürfe an.

Etwa den Begriff „Nächstenliebe“, der ja bedeutet, den Anderen, so wie er ist, wahr- und anzunehmen, ihm bis zum Erweis des Gegenteils zu vertrauen, wobei Vertrauen ja dasselbe Wort ist wie Glauben. Dies gilt

aber nicht nur für zwischenmenschliche Bereiche, sondern für das Vertrauen in die Welt und in sich selbst als Person (siehe Eriksons „truth“), wobei der in der Bibel bezeugte Gott sich selbst als Urgrund des Vertrauens anbietet: Gen. 9,21f und Mt. 28,20b.

d) Kinder brauchen Träume, Visionen, Utopien – also Antriebsmotivationen, die nicht unbedingt eines konkret Erreichbaren bedürfen (ou-topos = der Nicht-Ort) und doch handlungs- und einstellungsleitende Funktionen haben, um nicht in der Vordergründigkeit reiner falsch verstandener Bedürfnisbefriedigung Leben zu verspielen. So sehr es gilt, das Heute wirklich zu leben, gilt es doch auch, daß es kein Leben des Heute gibt ohne ein Morgen, das doch immer wieder ein Morgen bleibt (siehe Transzendenz). Die größte Anfechtung des Lebens ist der Tod – jener Augenblick, der ohne Hoffnung auf ein Danach letztlich jedes Leben sinnlos macht, auch wenn das Danach bloß ahnenkultmäßig das Weiterleben in meinen Werken und Kindern, also im Gedächtnis der Anderen ist. Die biblischen Verheißungen aber bieten ein Mehr an, das – ohne antrainiert werden zu können – doch jedes Leben in Geschichte und transmundialer¹⁷ Existenz sinnvoll machen kann. Angeld dafür ist jedes zweckfreie Spiel, das im Augenblick lebend den Augenblick zugleich überschreitet.

Anmerkungen

1. Dieser Artikel basiert auf dem Hauptvortrag des „Treffpunkt Kindergarten“ am 9.1.1997 im RPI Loccum.
2. Wenn im folgenden der Verdacht aufkommen könnte, daß hier von einem „Menschenbild“ die Rede sei, der Mensch aber zuerst theologisch Ebenbild Gottes ist, von Gott aber gemäß dem Dekalog kein Bild gemacht werden darf, so sind hier eben entsprechend dem Symbol Mensch Aussagen zu machen versucht.
3. Wenn Entwicklungsstufen angenommen werden, so bedeutet das doch, daß es jeweils eine klare, der Persönlichkeit zuzuordnende Basis geben muß, also die Persönlichkeit ihrer Entwicklung (Entfaltung) vorausliegt und nicht erst das Ergebnis derselben sein kann, auch wenn entwicklungspsychologische Kategorien oft als Normativa der Persönlichkeit mißverstanden werden. Zu den Entwicklungsstufen vgl. die synopt. Darstellungen bei: Friedrich Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion, München 1987.
4. Mk. 10,13-16.
5. Exemplum meint hier grundlegende Aussagen ermöglichendes Beispiel.
6. Martin Buber hat aufgezeigt, daß Gott als dieses große DU bereits genuin jüdische Tradition ist, der sich Jesus anschließt.
7. Dies ist ein Aspekt des alttestamentlichen Gedankens der Mandatschaft des Menschen.
8. Glauben hier im Sinne des englischen „trust“ = grundlegendem Weltvertrauen.
9. Siehe die Aussage vom lebenslangen Lernen.
10. Mt. 28,20b.
11. Eine abschließende Veröffentlichung der Ergebnisse dieser Modellversuche steht noch aus, so daß ich hier nicht näher darauf eingehen kann, jedoch liegen bereits Teilergebnisse – mündlich vorgetragen u.a. von Elsbeth Goßmann – mir als unveröffentlichte Stichworte für Referate vor.
12. Siehe die Bestandsaufnahmen über Familie, Familienpolitik u.a. in: Aufwachsen in schwieriger Zeit. Synode der EKD, Gütersloh 1995.
13. Ebd.
14. „Sermon von den guten Werken“ in „Luthers Werke“, hrsg. von Buchwald u.a., Berlin 1905.
15. Hans-Joachim Kraus: Reich Gottes, Reich der Freiheit, Neukirchen 1975, S. 350.
16. Ebd.
17. Weltüberschreitend.

Religionspädagogischer Tag des Sprengels Lüneburg

Normal ist, verschieden zu sein – Religionspädagogik bei geistiger Behinderung

Termin: 23. April 1997
Ort: Melbeck, Haus am Osterberg

9.30 Uhr Andacht
Landessuperintendent Dr. Hans-Christian Dröhm
10.00 Uhr Hauptvortrag: Ich habe dich bei deinem Namen gerufen –
Über den Grund der Würde von Behinderten und Nicht-Behinderten
Professor Dr. Fulbert Steffensky, Hamburg
12.00 Uhr Mittagessen
13.00 Uhr Workshops zum Tagungsthema
15.00 Uhr Abschlußplenum
15.30 Uhr Veranstaltungsende

Veranstalter: Landessuperintendent des Sprengels Lüneburg und
Religionspädagogisches Institut Loccum
Leitung: Dietmar Peter, Loccum

Anmeldungen bitte an das
RPI, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum;
Tel.: 05766 – 81139; eMail: RPI.Loccum@t-online.de

Neue Ausstellung im RPI

Au Rendez-vous

Hommage an ein Bild von Max Ernst



des amis

Reimar Stukenberg
Michael Ewen
Susanne Hesch
Roland Hohlbaum
Waltraut Tänzler
Paula Gottschlich
Michael Benning
Regina Künne
Alexander Emka
Ute Sievers
Noke Wall
Ulrike Szoska
Gerd Christmann

Die Ausstellung ist täglich von 8.00 Uhr bis 20.00 Uhr (außer sonntags) geöffnet.

Sie dauert bis vom 27. Januar bis zum 12. April 1997.

Eine Tauflandschaft

Thema „Taufe“ im Konfirmandenunterricht

Ende Februar 1996 traf sich der Vikariatskurs 50/Celle in Loccum zur Einführung in den Konfirmandenunterricht. Diese Phase fand ihren Abschluß in der Erarbeitung von Unterrichtseinheiten zum Thema ‚Taufe‘, die wir in Kleingruppenarbeit konzipierten und anschließend im Plenum einander präsentierten.

Bei dem im folgenden von uns vorgestellten Projekt handelt es sich um die Idee einer sog. ‚Tauflandschaft‘, die wir in unserer Gruppe entwickelt und erarbeitet haben und die anschließend in zwei Vikariatsgemeinden in Lüneburg und Oldendorf zur praktischen Anwendung gelangte. Für die praktische Durchführung vor Ort wurde die ursprüngliche Idee der Loccumer Tauflandschaft von den Vikarinnen leicht abgewandelt und den unterschiedlichen Rahmenbedingungen der jeweiligen Konfirmandenunterrichtsmodelle angeglichen, in denen die Unterrichtseinheit ‚Taufe‘ durchgeführt wurde.

In Lüneburg z.B. wird Konfirmandenunterricht im Kurssystem erteilt. Die Konfirmanden, mit denen die Vikarin arbeitete, waren Teilnehmer des A-Kurses. Die Unterrichtseinheit im August 1996 umfaßte am Stück eine ganze Woche und fand ihren Abschluß in einem Gottesdienst, in dem zwei Konfirmanden getauft wurden.

In Oldendorf wird Konfirmandenunterricht in traditioneller Form mit Vor- und Hauptkonfirmanden und je einer Unterrichtsstunde à 60 Minuten pro Woche durchgeführt. Die Teilnehmer am Projekt der Tauflandschaft im Juni 1996 waren Hauptkonfirmanden; die Unterrichtseinheit erstreckte sich über 3 Wochenstunden.

Unser im KU-Kurs entwickeltes Modell der ‚Tauflandschaft‘ stellt auf einer stabilen Unterlage (Pappe oder Holz) verschiedene Aspekte und Perspektiven, die mit und in der Taufe impliziert sind, in anschaulicher, greifbarer Gestalt unverbunden nebeneinander. Zu diesem Zweck haben wir die konkreten Bestandteile und Elemente, die traditionell und konstitutiv zum kirchlichen Taufritual dazugehören, wie z.B. das Tauflied, das Taufbecken, Taufwasser etc., bildnerisch rekonstruiert. Abstrakte theologische Bedeutungsgehalte der Taufe haben wir in Form eines Symbols nachgebildet. Biblische Begründungszusammenhänge, z.B. Taufbefehl, Taufe Jesu, haben wir direkt durch Angabe der Belegstelle und durch stellvertretende Zeichen in die Tauflandschaft integriert.

Die leitende Intention für die Konfirmandenunterrichtseinheit war es, den Kindern in spielerischer Form zunächst einen Ausgangspunkt bei ihnen vertrauten und bekannten Aspekten von Taufe zu ermöglichen, um von da aus über die Erschließung von unbekanntem und unverständlichem Taufelementen hinzuführen zur Aneignung von individuell bedeutsamen Sinngehalten der Taufe. Mit Hilfe der Tauflandschaft gelang es in anschaulicher Weise, den Kindern einen Ein- und Überblick über die hermeneutische Vielfalt und Mehrdeutigkeit des Taufaktes zu vermitteln wie auch die teilweise historisch bedingte und wandelbare Gestalt seiner rituellen Ausführung transparent zu machen. Die Kinder lernten so, zwischen dem theologisch unabdingbaren Kerngehalt der Taufe und ihren zufälligen, indifferenten Rahmenaspekten zu differenzieren.

Zwei Erfahrungsberichte: Ev.-luth. St. Stephanus-Gemeinde Lüneburg

Die fünf Stationen der Tauflandschaft

Die Tauflandschaft besteht aus fünf Stationen, die jeweils eine Unterrichtseinheit darstellen: 1. Unterrichtseinheit ‚Taufbrunnen‘ 2. ‚Wasser‘, 3. ‚Taufe Jesu‘, 4. ‚Mein Vorname‘, 5. ‚Das Taufkleid‘

Zu 1: Gesamt- und Detailaufnahmen des Taufbrunnens sind als Schwarzweißfotos auf Karton geklebt und zu einem kleinen Album zusammengeheftet. Dieses selbstgebastelte Fotoalbum lädt zum Blättern und Betrachten ein. Durch das Medium des Fotos und Konzentration auf Details wird bei einem Zoom die Aufmerksamkeit der Kinder auf die in Symbolen und Bildern dargestellten Geschichten des Taufbrunnens gerichtet.

Zu 2: Ein einfaches Glas mit Wasser und Tröpfchen aus Fotokarton stellten die Unterrichtseinheit zum Thema Wasser (Wasser ist gefährlich, Wasser ist lebensnotwendig, Wasser ist schön) dar.

Zu 3: Die beiden Egli-Figuren (Jesus und Johannes) zeigen, wie die Taufe Jesu ausgesehen haben könnte. Die Taube trägt einen Briefumschlag im Schnabel, mit dem Text von Lk 3,22: ‚Du bist mein lieber Sohn, an dir habe ich Wohlgefallen‘.

Zu 4: Die auf Fotokarton aufgeklebten Geburtsanzeigen regen die Kinder an, über die Bedeutung ihres eigenen Vornamens (war-

um haben meine Eltern mich so genannt? Wie gefällt mir mein Name? Würde ich gerne anders heißen?) nachzudenken.

Zu 5: Der weiße Babystrampler mit der Taufkerze steht für die Unterrichtseinheit ‚Taufkleid‘. Im Laufe der Woche wurde die weiße Farbe des Taufkleides thematisiert. Dieses ergab sich aus einem Besuch in der hiesigen Baptisten-Kirche. Die Praxis des Untertauchens bei einer Taufe und das lange weiße Taufkleid des Täuflings beeindruckten die Kinder.

Vorstellen der Tauflandschaft

Nach einem Einführungstag, der den Kindern des A-Kurses helfen sollte, sich untereinander und die Gruppenleiter besser kennenzulernen, habe ich die Tauflandschaft am zweiten Tag der Kurswoche im Plenum den ca. 30 Kindern im Alter von 10 bis 11 Jahren vorgestellt. Dazu habe ich die Tauflandschaft auf einem Tisch im Kirchenraum der St.Stephanus-Gemeinde aufgebaut.

Zunächst einmal war für mich wichtig, daß die Kursteilnehmer sich die Tauflandschaft in aller Ruhe, ohne irgendwelche Vorgaben anschauen. Die Kinder standen im Kreis um die Tauflandschaft und wurden aufgefordert, die einzelnen Gegenstände zu berühren, sie in die Hand zu nehmen und vielleicht etwas damit anzufangen. (Ausnahme bildeten die Egli-Figuren). Die Konfirmanden waren sehr interessiert. Der Babystrampler wurde in die Hand genommen. (‚Paßt der mir? Den will ich jetzt anziehen.‘)

Die Funktionstüchtigkeit der Rassel, die ich zu den Geburtsanzeigen gelegt habe, mußte natürlich auch überprüft werden. Am interessantesten war meiner Beobachtung nach die ‚Taufe Jesu‘ für die Kinder. Was war das für eine Geschichte? Die Egli-Figuren übten eine starke Faszination aus (‚Die haben ja gar keine Gesichter, wer ist das?‘). Der Briefumschlag im Schnabel der Taube wurde von vielen geöffnet und dann vorgelesen. Allgemeines Erstaunen über den Text war die Reaktion. Nach der ersten Phase des Betrachtens und Berührens sind wir im Plenum die einzelnen Stationen gemeinsam durchgegangen. Bei den Egli-Figuren sind die Kinder schnell darauf gekommen, daß hier die Taufe Jesu dargestellt wird – Johannes der Täufer war ihnen zunächst einmal unbekannt.

Plazierung der Tauffiguren

Am ersten Tag haben die Kinder für die Tauflandschaft kleine Figuren aus vorgefertigten Holzstücken gebastelt und sie z.B. mit Wolle und Goldpapier verziert, so daß es ihre ganz eigenen und persönlichen Figuren wurden. Sie wußten aber nicht, wofür diese Figuren noch gebraucht werden. Sie erhielten dann den Arbeitsauftrag, ihre Figuren auf eine Station zu plazieren, z.B. eine Station, die sie am meisten interessiert, oder eine Station, von deren dargestelltem Thema sie vielleicht schon etwas wußten oder etwas wissen möchten. Für mich war es nun interessant, zu sehen, welche Station von

den Kindern favorisiert wurde. Die meisten stellten ihre Figuren zu Jesus und Johannes. Da wollten alle dabei sein. Aber auch die Station mit Babystrampler und Taufkerze erfreute sich großer Beliebtheit. Hier plazierte sich der Rest. Ein mutiges Mädchen setzte ihre Figur zu den Geburtsanzeigen, stellte sie aber später, als sie dort allein blieb, zu einer anderen Station. Das Wasser und der Taufbrunnen haben erst in den Kleingruppen Beachtung gefunden, dann aber zu sehr intensiven Gesprächen angeregt. Insgesamt haben die Kinder die Tauflandschaft gut angenommen. Auch außerhalb der Unterrichtseinheiten gingen die Kinder immer wieder zu dem Tisch und nahmen einzelne Gegenstände in die Hand.

Die Tauflandschaft in der Kirchengemeinde Oldendorf Kreis Stade

Die Tauflandschaft mußte möglichst flexibel und transportabel gestaltet sein, da in der Kirchengemeinde Oldendorf nicht hinreichend Raum ist, um diese in der Zeit zwischen den KU-Stunden stehen zu lassen. Ich wollte sie zudem auch für weitere Unterrichtsstunden benutzen, die nichts mit dem Thema ‚Taufe‘ zu tun hatten. So entstand diese Landschaft auf einem Tuch, auf das mit Stoffmalfarbe große, farbige Stationen gemalt wurden, die zum Thema Taufe gestaltet waren.

Unterrichtsverlauf

1. Stunde: Einstieg in das Thema ‚Taufe‘
In der Stunde zuvor wurde als Hausaufgabe eine runde Holzscheibe an jeden Konfirmanden verteilt. Die Aufgabe bestand darin, diese Naturscheiben für sich selbst zu gestalten. Es wurde von mir ausdrücklich darauf hingewiesen, daß diese Spielsteine zur nächsten Unterrichtsstunde mitzubringen sind. Bei den Konfirmanden löste die Aufgabe schon Neugier aus: „Was machen wir denn damit?“

Die Neugier hielt bis zum Unterricht eine Woche später an. Etliche Konfirmanden hatten mit viel Mühe den Stein zu „ihrem“ Stein gemacht. Der (schon befürchtete) Nachteil hingegen war, daß einige Konfirmanden den Spielstein nicht wieder mitgebracht hatten. Meine Empfehlung daher: Reservesteine vorbereiten oder – bei genügender Zeit – diese erst im Unterricht zu gestalten und im Gruppenraum aufzubewahren.

Schon bald erkannten die Konfirmanden, daß sich alles auf dem Tuch um das Thema ‚Taufe‘ drehte: Taufkleid, Wasser, Taufbefehl, biblische Taufgeschichte. Gleichzeitig brachten sie dann die Spielsteine ein (Impuls: „Überlegt, bei welcher Station ihr euch am liebsten aufhalten möchtet!“). Das führte dazu, daß an manchen Stationen viele Steine lagen, an manchen nur ein Stein lag. Gemeinsam wurden die Stationen nun erschlossen. Es ergab sich ein - z.T. reges -

Unterrichtsgespräch, in dem Verständnisse und Mißverständnisse zur Sprache kamen. Als Ergebnissicherung übertrugen die Konfirmanden die einzelnen Stationen, ihre Bedeutung und den eigenen Standort auf ein Arbeitsblatt, auf dem die Felder der Stationen verzeichnet waren.

Die Stunde schloß mit dem nochmaligen, wiederum gleichzeitigen Einbringen kleinerer Spielsteine: „Was würdest du dir gerne noch genauer ansehen?“ Dabei landeten fast alle Steine bei den Themen ‚Konfirmation‘ und ‚Wasser‘. Dabei mag eine Rolle gespielt haben, daß es ein sehr heißer Tag war. Gemeinsam wurde beschlossen, am Thema ‚Wasser‘ die Taufe zu vertiefen. Dort waren die meisten Steine gelandet.

2. Stunde:

In der nächsten Woche gestaltete ich die Tauflandschaft um. Sie wurde eine Wasserlandschaft, um mit ihrer Hilfe den Konfirmanden die verschiedenen Aspekte des Wassers zu zeigen (Mineralwasser= nötig zum Leben, Eiswürfel= erfrischen, dabei gleichzeitig auch die lebensbedrohende Dimension des Wassers). Die Konfirmanden erkannten sofort Spiel und Regel wieder. Ihre Reaktionen reichten von „Nicht schon wieder“ bis zu „Ich weiß schon, wohin ich mich stelle“. Die Faszination des Spieles hielt diesmal leider nicht so lange an. Dies mag eine Ursache in der Auswahl der Stationen und auch in der Unterrichtssituation (letzte Stunde vor den Ferien!) seinen Grund haben.

Die Konfirmanden arbeiteten dann in Gruppenarbeit den Aspekt des Wassers auf, für den sie sich entschieden hatten.

In der folgenden Stunde der Unterrichtseinheit verzichtete ich auf den Einsatz der Tauflandschaft.

Fazit:

Die Tauflandschaft bietet unserer Ansicht nach eine gute Möglichkeit, den Konfirmandenunterricht offener zu gestalten. Dank ihrer Flexibilität bezüglich der Gestaltung ist die Anzahl der Stationen den örtlichen Gegebenheiten anpaßbar; sie eignet sich sowohl für traditionelle wie auch experimentelle Unterrichtsformen und ebenso für Kinder verschiedener Altersstufen. Sie erweckt bei ihnen starkes Interesse und ermöglicht die aktive und ganzheitliche Teilnahme am Unterricht. Sie können sich mit ihrer ganzen Person am Unterricht beteiligen und werden emotional angesprochen.

Den Unterrichtenden wird eine anschauliche Präsentation diverser Aspekte des Unterrichtsgegenstandes – hier am Beispiel der Taufe – ermöglicht. Diese bleiben nicht abstrakt, stehen konkret, begreifbar im Raum. Dem Unterrichtenden ist es möglich, die Vorerfahrungen der Kinder festzustellen und im Unterricht zu integrieren. Gleichzeitig bietet die Tauflandschaft dem Unterrichtenden auch die Möglichkeit, den Verlauf des Unterrichts durch das Einbringen einer eigenen Spielfigur oder die Auswahl der Stationen zu lenken. Der Aufwand, die Tauflandschaft herzustellen, lohnt sich unserer Meinung nach sehr!



Kollegium, Kolleginnen und Kollegen des RPI Loccum gratulieren Frau **Elka Schönwald** zu ihrem 25jährigen Dienstjubiläum, das sie im Januar 1997 feiern konnte, ganz herzlich.

Die Redaktion

Sich einen sonderlichen Raum nehmen Kirchenpädagogische Übungen im Vikariatskurs

Wir sind aber gewohnt des Wörtleins ‚Kirche‘, welches die Einfältigen nicht von einem versammelten Haufen, sondern von dem geweihten Haus oder Gebäude verstehen; wiewohl das Haus nicht sollte eine Kirche heißen, ohne allein darum, daß der Haufe darin zusammenkommt. Denn wir, die zusammenkommen, machen und nehmen uns einen sonderlichen Raum und geben dem Haus nach dem Haufen einen Namen.“

Kirchengebäude sind nach dieser Definition Martin Luthers im großen Katechismus gesonderte Räume, in denen christliche Gemeinde zum Gottesdienst als „versamelter Haufen“ zusammenkommt und über diesen zweckdienlichen Nutzen ihnen ihren Namen gibt. Als heilige Orte sind Kirchen immer auch in besonderer Weise architektonisch und künstlerisch ausgestaltet worden. Die „Syntopie zwischen Göttlichem und Menschlichem“ (JOSUTTIS) bedarf offenbar eines auch äußerlich gestalteten Raumes. Aber auch außerhalb gottesdienstlicher Vollzüge repräsentieren Kirchenräume zeichenhaft Spuren liturgischer Nutzung, die sich rekonstruieren oder auch – sei es auf Grund des großen historischen Abstands, sei es aus mangelnder Vertrautheit mit bestimmten ikonographischen Codes – nur vage erahnen lassen.

Der jungen Disziplin der Kirchenpädagogik geht es nun darum, diese „Stein gewordenen Predigten“ (MÖLLER) zu vergegenwärtigen und die „Ansprache der Kunstwerke“ (ROEDER) diejenigen vernehmen zu lassen, die eine Kirche vornehmlich zu anderen Zeiten und Anlässen aufsuchen als zum sonntäglichen Gotteslob: Schulklassen, Besuchergruppen, Kulturbeflissene und Christenmenschen auf der Suche nach ihrer Religion. Und so standen „kirchenpädagogische Übungen“ auch im Ausbildungsplan der gemeindepädagogischen Woche im Vikariatskurs Celle/Hildesheim. Ziel war es dabei, Vikarinnen und Vikaren (Kirchen-)Raumerfahrungen zu vermitteln, die davor feien sollten, das Kirchengebäude lediglich als notwendigen formalen Rahmen für den Predigtgottesdienst zu betrachten, es also homiletisch zu funktionalisieren. Gemeinsam sollte dazu angeleitet werden, raumbezogene kreative Phantasie für liturgische Rekonstruktionen und Inszenierungen, für Installationen und für die Erschließung von Gestalt gewordenen Erkenntnissen altvorderer Baumeister und Künstler zu entfalten.

Da die praktische Theologie – von einigen wenigen, eher die Regel bestätigenden

Ausnahmen einmal abgesehen¹ – für die Kirchenpädagogik noch keinen integrierenden Theorierahmen zur Verfügung gestellt hat, war die gemeinsam mit Vikarinnen und Vikaren durchgeführte Woche als Werkstattkurs angelegt. Mit reichlich theologischer und vor allem religionspädagogischer Kompetenz (nach dem Schulpraktikum) ausgestattet, machte sich nun die Gruppe daran, die Klosterkirche Loccum und die beiden kleinen Dorfkirchen in Husum und Wiedensahl zu erschließen.

Es sind durchaus unterschiedliche Raumerfahrungen, im alt-ehrwürdigen Loccumer Zisterziensergotteshaus entweder einen festlich-spröden lutherischen Gottesdienst zu feiern oder denselben Raum lediglich durch einige in der Hand gehaltene Kerzen beleuchtet in einer prozessionsartigen Begehung zu durchschreiten. Oder ihn – immer noch nahezu stockdunkel – im Klang von Orff-Instrumenten zu vernehmen. Oder seine Kunstwerke im Lichtkegel einer Taschenlampe ausschnitthaft wahrzunehmen. Oder seine lichte Höhe am darauffolgenden Vormittag mittels eines kleinen, an einer Schnur befestigten Heliumballons zu vermessen. Oder den Tagesablauf in einem mittelalterlichen Kloster im Mönchsgewand unter freundlich-bestimmter Anleitung eines Konventual-Studiendirektors nachzuvollziehen. Auch für das Vertrautwerden mit sakraler Raumkultur gilt der pädagogische Lehrsatz, daß das vermeintlich Vertraute erst unvertraut gemacht werden muß, um es angemessen wahrnehmen zu können. Kirchenpädagogische Zugangsweisen bieten dabei ein reichhaltiges methodisches Repertoire für solche produktiven Verfremdungen. Daß diese Entkonventionalisierungen beim Transfer der gemachten Erfahrungen vom kunsthistorisch wertvollen Kloster Loccum auf die beiden eher schlichteren Dorfkirchen St. Jacobi in Husum und St. Nicolai in Wiedensahl nun ihrerseits neue Annäherungen an konventionelle Formen zeitigten, lag durchaus im Erwartungshorizont der Kursplaner.

Die vom liebevoll gepflegten Friedhof umgebene Kirche im Geburtsort Wilhelm Buschs provozierte geradezu eine prozessionsförmige Begehung: Durch die Grabreihen, um die Kirche herum, vorbei an drei (!) Sonnenuhren, klanglich kontrastiert von aufdringlichem Jahrmarktslärm des Wiedensähler, hinein in die Kirche zur Erkundung des Altarraumes. BIZER definiert „Begehung“ als einen rituellen Akt, durch den „eine vorgegebene Form

‘gangbar‘ gemacht wird. Indem ich mich auf den Weg der Begehung begeben, (...) schreite ich einen symbolischen Zusammenhang ab, der mich durch den religiösen Gehalt der Formen mit Gott in Beziehung setzt, auf den hin ich mich und meine Welt transzendiere und mich von ihm umfassen lasse.“² Raumstrukturen werden sinnlich erfahrbar, religiöse Formen vermitteln sich prozessual. Die vielfältig repräsentierte Abendmahlsthematik im Altarbereich führte zu einer Installation ausgewählter Gegenstände, die auf diese Repräsentanten verwiesen, sie zitierten und kommentierten. Mit einem in dieser Kirchengemeinde bei Taufen und Beerdigungen üblichen Altarumgang schloß die Begehung. Der Weg vom Leben über den Gottesacker in die Kirche, um den Altar herum als Grenzstein der irdischen Welt und Stätte der sakramentalen Realpräsenz Gottes, wieder hinaus in das Leben³ vermittelte (fast) liturgische Vollzüge eine intensive zeit-räumliche Wahrnehmung.

Anders in Husum. Die schlichte und eher karge Innenausstattung stellte die Gruppe vor andere Aufgaben als die ästhetisch zunächst ansprechendere Kirche im Stiftsbezirk. Der barocke Kanzelaltar aus dem 18. Jahrhundert mit zwei stilisierten Feuerflammen und den Tafeln in den römischen Ziffern der 10 Gebote sind neben dem aus der Gründungszeit stammenden Taufsteine schon fast die einzigen Zeugen künstlerischer Ausgestaltung. Darum beschränkte sich die Gruppe in ihrer Präsentation auf die elementaren Innenräume innerhalb der Kirche: durch Lichteffekte wurden die alttestamentlichen Details des Altars in dem ansonsten dunklen Raum visuell hervorgehoben und dazu die entsprechenden Texte aus dem Exodus-Traditionskreis gelesen. Ein Blickwechsel um 180° ließ dann das einzige fest in der Kirche installierte Kreuz im Holzschild des Orgelprospekts erkennen.

Die Dramaturgie dieser Inszenierung eröffnete für die Teilnehmenden einen ungewohnten Zugang zu christlicher Religion: vorgegebene ikonographische Formen konnten aufgenommen werden, indem man sich kreativ-modifizierend in sie eintrug. In einer abschließenden Kurssequenz sollten dann die Möglichkeiten eines Transfers auf die eigene Vikariatskirche gesprächsweise erörtert werden. Die Vikarinnen und Vikare vermittelten einander über Fotos und Kirchenführer einen optischen Eindruck von den Kirchenräumen

in ihren Vikariatsgemeinden. Gemeinsam wurden Ideen gesammelt und methodische Erschließungsmöglichkeiten angedacht. Notgedrungen mußte in dieser Woche vieles fragmentarisch bleiben. Doch ließ sich bei den verschiedenen Übungen, ihrer Planung und Durchführung hautnah erfahren, was in Gesprächseinheiten wieder Thema wurde: der Kirchenraum verbindet die Erfahrungsdimensionen von Gottesdienst und Gebäude. Und diese Dimension bietet bei weitem mehr Möglichkeiten, als den Raum allein als Resonanzkörper für sonn-

tägliche Predigten zu funktionalisieren.⁴ Und darin, so scheint es, liegen Möglichkeiten, sich Menschen, auch gerade denen, denen der sonntägliche Gottesdienst fremd geworden ist, zu nähern.

Anmerkungen

1. Christian Möller/ Die Predigt der Steine. Zur Ästhetik der Kirche. in: Jürgen Seim/Lothar Steiger (Hrsg.) Lobet Gott. Beiträge zur theologischen Ästhetik. F.S.Bohren, München 1990, 171-178. Kirchen erzählen von Glauben. Vorwort: Alexander Roeder. Gemein-

dekolleg Celle der VELKD 1993. Rainer Volp/ Kirchenbau und Kirchenraum. in: Schmidt/Lauber; Bieritz (Hrsg.)/Handbuch der Liturgik. Liturgiewissenschaft in Theologie und Praxis der Kirche. Leipzig, Göttingen 1995. Seite 490-509. Rainer Bürger (Hrsg.), Raum und Ritual. Kirchenbau und Gottesdienst in theologischer und ästhetischer Sicht. Göttingen 1995.

2. Christoph Bizer/Die gestaltete Begehung. Zugänge zur evangelisch-christlichen Religion im Konfirmandenunterricht. in: Michael Meyer-Blanck (Hrsg.) Zwischenbilanz Hoyaer Modell. Hannover 1993, Seite 119-130 (126).
3. Manfred Josuttis/Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage. Gütersloh 2. Auflage 1993.
4. Klaus Raschok/Der Feier Raum geben. Zu den Wechselbeziehungen von Raum und Gotteshaus. in: Für den Gottesdienst 48/1996, Seite 22-35.

Christoph Ricker

Heilvolle Fremdheit – das Kapital des Kirchenraums und eine Chance für Kirchenpädagogik

Kirche ist den meisten Zeitgenossen fremd geworden. Der Kirche als Institution haftet in den Augen vieler immer noch ein obrigkeitlicher Amtskirchen-geruch an. Kirche als Wirkungsfeld von Gemeinde ist Tummelplatz einiger weniger "Insider". Und selbst Kirche im eigentlichen Sinn als Gebäude wird zwar als *schönes* Bauwerk seiner gotischen Bögen oder barocken Altäre wegen bestaunt, aber in seiner Besonderheit als *Gottesdienst-raum* immer weniger verstanden. Die Besonderheit von Gottesdiensträumen hängt für mich nun gerade mit ihrer *Fremdheit* zusammen.

In der Feier des Gottesdienstes tritt wie in jeder Feier der Alltag zurück. Der Alltag kann zwar nicht völlig ausgeblendet werden, aber zumindest ermöglicht der Gottesdienst eine – zeitweilige – Distanznahme zur eigenen Lebenswelt mit ihren eingeschliffenen Gewohnheiten. Zeitweilig, denn jeder Gottesdienst endet mit einer Entsendung zurück in die Welt. Der Abstand zum Alltag kann helfen, die nachfolgende Woche mit anderen Augen zu betrachten. Ermunterung, Stärkung oder eine erneuerte Sicht des Alltags dürften wichtige Motive für GottesdienstbesucherInnen zum Kirchgang sein. Aber ich meine dennoch, daß in der Hilfe für den Alltag nicht das *primäre* Ziel der Gottesdienstfeier liegen kann. Das primäre Ziel des Gottesdienstes kann nur Gott sein, die Begegnung mit ihm in Gebet und Lied und im Hören auf sein Wort in Bibellesung und Predigt. Nicht Nutzenerwägung, sondern Beziehung zu Gott um ihrer selbst willen ist das primäre Ziel des Glaubens und daher auch jedes Gottesdienstes. Zuwendung zu Gott und Distanz zur eige-

nen Lebenswelt sind im Gottesdienst zwei Seiten einer Medaille. Dem "Heiligen" begegnen, das bedeutet ein Unterbrechen, ein Sich-Aussondern aus dem gewohnten Alltagsgeschäft.

Dieses im Begriff des Heiligen enthaltene Element des *Aussonderns* hat seine Entsprechung in der Be-Sonderheit einer schönen Raumgestalt des Kirchengebäudes. Insofern ist die ästhetische Gestaltung des Kirchenraums eine unverzichtbare Grundlage für seine Zweckbestimmung als Gottesdienstraum. Denn mit dem Erlebnis von Schöner wird etwas Besonderes, Herausgehobenes, Bemerkenswertes vom Einerlei *unterschieden*. Inhaltlich war mit der Schönheit von Kirchen von jeher die Darstellung des Himmlischen Jerusalems (Offenbarung 21) beabsichtigt. Kinder kommen oft intuitiv auf den Gedanken, daß Kirchen mit ihren schönen bunten Glasfenstern den Himmel auf Erden darstellen wollen.

Aber die Kategorie des Schönen reicht nicht aus. Nicht nur aus künstlerischen, auch aus (kreuzes-)theologischen Gründen bedarf es der kritischen Infragestellung von ästhetischen Bedürfnissen. Verständlicherweise sprachen die VikarInnen bei den "*Kirchenpädagogischen Übungen*" oft über Wohlgefühle der Geborgenheit und der inneren Übereinstimmung mit der Harmonie des Bauwerks als ihre wichtigsten Eindrücke von Kirchen. Diese eher "regressive" Komponente hat ihre Berechtigung, bedarf aber eines komplementären Elements.

Ich möchte neben die Kategorie des Schönen den Begriff "Fremdheit" stellen. Am Beispiel realistischer Leidensdarstellungen an gotischen Kruzifixen

etwa wird die ästhetische Frage nach dem Verhältnis von Harmonie und Dissonanz, von Anmut und Anstoß zur theologischen Frage nach dem Verhältnis von Mensch und Gott. Erde und Himmel. Tod und Auferstehung. Das Leiden am Kreuz ist nicht *nur* realistisch. In den Spannungen, die Kreuzesdarstellungen zu vereinen versuchen, deutet sich eine neue – fremde – Realität an, in der "*der Tod wird nicht mehr sein [wird], noch Leid noch Geschrei noch Schmerz*" (Offenbarung 21,4).

Das Kreuz (und jede gute sakrale Kunst) verfremdet Alltagserfahrungen und Erwartungshaltungen, auch ästhetische und religiöse. Man könnte als Infragestellung sakraler Ästhetik auch an die politische oder soziale Wirklichkeit denken. Und in der Tat hat das Realitätsprinzip in der Gestaltung von Kirchenräumen seine Berechtigung, wenn sich denn der Gottesdienst von dieser Welt zwar *unterscheidet*, aber doch *aus* dieser Welt herausführen und zugleich *für* diese Welt sein will. Vor allem in den sechziger und siebziger Jahren sollte der Gottesdienst seine Funktion und Legitimation aus dem Dienst *für den Alltag* bekommen. Seitdem haben sich Einstellungen verändert, und zwar nicht nur in bezug auf die Gestaltbarkeit der politischen und sozialen Wirklichkeit. Auch die Gestalt von Kirchenräumen wird heute nicht mehr nur unter dem Gesichtspunkt der Funktionalität wahrgenommen.

Noch bis in die achtziger Jahre hinein gab es mit der Friedenthematik einen für weite Teile der Bevölkerung gemeinsamen Nenner, auf den die Kirche bauen konnte, wenn sie in Friedengottesdiensten um Verständigung mit der gesellschaftlichen Realität bemüht war. Aber die gemeinsamen Nen-



tesdienstraums zu bekommen, das war auch eines der Ziele bei den "Kirchenpädagogischen Übungen" mit Vikarinnen und Vikaren. Für kirchliche Insider ist die Gefahr der Beziehungslosigkeit zum Kirchenraum eine andere als für touristische BesucherInnen. Der Kirchenraum ist zugleich Arbeitsplatz, Schauplatz für die eigene Alltagsroutine. Alles hat man schon tausendmal gesehen und doch sich nie die Zeit genommen, zu überlegen: *Was bedeutet das?* Liturgie-ähnliche Inszenierungen mit verfremdenden Elementen – etwa in der dunklen, nur durch Kerzen erleuchteten Loccumer Klosterkirche – lassen erahnen, wie es BesucherInnen ohne professionellen "Gewöhnungseffekt" auch tagsüber beim Eintreten in eine Kirche ergehen könnte.

ner werden gegenwärtig seltener, nicht nur zwischen Kirche und Gesellschaft, sondern vor allem innerhalb der Gesellschaft. Das Bild von der einen Wirklichkeit zerfällt in viele subjektiv höchst unterschiedlich erlebte Lebenswelten und Wirklichkeiten.

Ich ziehe die Kategorie "Fremdheit" dem Realitätsbegriff als Kriterium für die Gestaltung und Interpretation von Kirchenräumen vor. Das bedeutet keineswegs Weltflucht. Fremdheit soll als Qualität von *Beziehung* zur Alltagswirklichkeit und nicht von Beziehungslosigkeit verstanden werden. In diesem letzteren Sinn gibt es sie freilich auch: Viele Küster wissen ein Lied von Cola trinkenden, Eis essenden oder rauchenden Besuchern zu singen, die nichtsahnend und ohne jegliche Absicht zu provozieren die Portalchwelle einer Kirche überschreiten. Aber daneben gibt es die große Zahl von touristischen KirchenbesucherInnen, die einen schön gestalteten Kirchenraum wegen seiner faszinierenden Fremdheit aufsuchen. Inmitten einer zweckrational ästhetisierten Verkaufswelt der Innenstädte gewinnen diese Fremdkörper eine eigene Ästhetik, mit ihren eigenen Bildern, die nicht auf das "missionarische" Anpreisen einer Ware wie draußen zielen, sondern letztlich auf das Verherrlichen Gottes im Gottesdienst.

Heiligkeit von Räumen gibt es nicht "an und für sich", sondern nur als Beziehungsgeschehen zwischen dem Gepräge des Raums als Gottesdienstraum und den Menschen, die sich von diesem Raum beeindruckt lassen. Das dafür nötige Gespür für die Be-Sonderheit von Kirchenräumen droht in der Flut von Alltagsrei-

zen zu verblassen. Fremdheit wird zur Beziehungslosigkeit.

Darum ist Kirchenpädagogik nötig. Nicht, um einen zweckfreien Raum nun doch wieder für ein kirchliches "Marketinginteresse" zu funktionalisieren, sondern um das Gespür für seine heilvolle Fremdheit als Gottesdienstraum auch bei jenen wachzuhalten, die selbst keinen Gottesdienst besuchen. Heilvoll deshalb, weil diese Räume die Freiheit von Funktion und Verzwirkung atmen (sollen). Sie dienen allein dem Lobe Gottes, der nichts für sich, aber alles für die Menschen sein will.

Man mag die kirchenpädagogische Arbeit auch "missionarisch" nennen, wie es der hannoversche Landesbischof Hirschler getan hat. Aber dabei müssen landläufige Mißverständnisse von diesem Begriff abfallen. Ausgerechnet am Zentralort des kirchlichen Lebens, dem Gotteshaus, geschieht das nicht, was man der Kirche sonst immer unterstellt: *"Die wollen einen doch nur herumkriegen."* Manipuliert und gedrängt wird überall sonst. Aber nicht in diesen Fremdkörpern der Alltagswelt. Der Raum tut seine Wirkung selbst. Ich als Kirchenpädagoge sensibilisiere lediglich die Sinne und den Verstand für seine Wirkung.

Wenn nach einem Gespräch am Kerzenglobus über die Symbolbedeutung des Lichts eine ganze Grundschulklasse Kerzen anzündet, um mit jeweils einer Mark *"Licht für die Welt = Brot für die Welt"* zu spenden, dann habe ich nicht gedrängt, wohl aber durch Gespräch und Anzünden einer Kerze den Zugang für Deutungen und Bedeutungen freigelegt, die zu spontaner Nachahmung führen können.

Ein Gespür für die Fremdheit des Got-

Fremdheit ist eine Chance für die kirchenpädagogische Arbeit. Bei der Arbeit mit *Grundschulern* zeigt sich dieses Kapital des sakralen Raums am deutlichsten. Die Begeisterungsfähigkeit ist noch ungebrochen. Ich inszeniere das Überschreiten des Kirchenportals, indem ich mit einem Bewegungsspiel vor der Kirche auf den Gegensatz: *"wie bewegen wir uns draußen – wie bewegen wir uns in der Kirche?"* ziele. Draußen ist alles möglich: rennen, hüpfen, schleichen, tanzen usw. Für drinnen gebe ich das Wort *"schreiten"* vor. *"Es ist ein altes Wort, dessen Bedeutung ihr noch nicht kennt, aber die Kirche ist ja auch sehr alt..."* Wie "schreiten" aussehen kann, das muß dann natürlich mit den Kindern gemeinsam ausprobiert werden. Was auf den ersten Blick autoritär wirkt, wird transparent gemacht, indem ich klarstelle, daß das Schreiten – nach einer Umschreibung eines Drittkläßlers "fein gehen" – nur um der Schüler selbst willen ist, denn: *"Je besser ihr schreitet, desto mehr werdet ihr entdecken, was andere in ihrer Eile übersehen."*

Kirchenpädagogik will nicht das *Befremden* an der Kirche befördern, sondern im Gegenteil einen vertrauten Umgang mit dem Gebäude ermöglichen. Aber sie will die Fremdheit nicht überspielen, sondern sucht eine Balance zwischen Vertrautheit mit dem Raum und seiner Respektierung als besonderen, als Gottesdienstraum. Die Kinder sollen beim Kirchenentdecken das Gefühl bekommen, sich frei bewegen zu können, und dennoch wissen, daß sie besser nicht über Altartisch und Kirchenbank springen. Nicht, weil sie mir oder Gott damit einen Gefallen tun würden, sondern sich selbst.

Konfirmationsscheine als Brückenschlag Eine gemeindeüberschreitende Ausstellung in Diepholz

Als Baustein für den Gemeindeaufbau, den Versuch, Wege auch zu den Distanzierten zu finden, Menschen verschiedener Glaubensprägung und unterschiedlicher Kirchnähe zusammenzubringen und manche wieder ganz neu in die Kirche und zum Gespräch über den Glauben einzuladen, kann die Konfirmationsausstellung „Typisch evangelisch – Konfirmationsurkunden im Wandel 1840 – 1996“ betrachtet werden, die vom 8. bis 29. September 1996 in der St. Michaeliskirche in Diepholz gezeigt wurde.

Die Ausstellung wurde von Berufsschuldiakon Peter Sobetzki-Petzold und Pastor Harald Storz von der St. Michaelis-Gemeinde in Diepholz initiiert.

Ausgehend von einem alle evangelischen Christen verbindenden Ereignis, der Konfirmation, führte die Sammlung von Konfirmationsscheinen auf die Spurensuche nach dem „Typisch Evangelischen“. Seit 150 Jahren erhalten Konfirmandinnen und Konfirmanden zur Erinnerung Konfirmationsscheine. Viele Jahrzehnte waren solche gerahmten Urkunden oft der einzige Schmuck an der Wand. Darin waren sie dem Kreuzifix oder dem Marienbild in katholischen Häusern vergleichbar. Heute werden sie oft gut weggelegt und geraten in Vergessenheit. Sie spiegeln jedoch als Dokumente in vielerlei Hinsicht die Situation des Glaubens ihrer Zeit wider. Grund genug, den Wandel christlicher Symbolsprache in der Bilderwelt der Konfirmationsurkunden zum Gegenstand einer Ausstellung zu machen.

Den Initiatoren der Ausstellung ging es darum, den geballten Reichtum evangelischer Bildersprache, der in den Konfirmationsurkunden steckt, als Spiegel protestantischen Glaubens vor Augen zu führen, bewußt zu machen und in ihrem Wandel verständlich zu machen. Der Konfirmationsschein dokumentiert die Zugehörigkeit zur Kirche, sagt etwas zum Leben im Glauben aus und gibt Anstöße zur persönlichen Auseinandersetzung mit dem Glauben über die Konfirmationszeit hinaus. Geplant war von vornherein eine die Gemeinde „aktivierende“ Ausstellung. Im Vordergrund stand aber nicht die historisierende Betrachtung sich wandelnder christlicher Symbolik, sondern die Chance, sowohl mit den Leihgebern als auch den Besuchern der Ausstellung ins Gespräch zu kommen über das Erleben ihrer eigenen Konfirmation, über ihren Glauben und über ihr Verhältnis zu Kirche und Kirchengemeinde und über vieles mehr. Über

dieses Gespräch sollten unterschiedliche Generationen in Kontakt kommen, Lehrer und Schüler, Kirchnahe und Kirchnferne, Fromme und Kritische...

In Gemeindebriefen und der Lokalpresse wurden die Leserinnen und Leser dazu aufgefordert, Konfirmationsscheine aus Diepholz und Umgebung zur Verfügung zu stellen. Die Konzeption der Ausstellung und ein begleitender Katalog wurden zusammen mit einem ausgewiesenen Fachmann zu diesem Thema, dem Volkskundler Dr. Kurt Dröge aus Oldenburg, erarbeitet. Die thematischen Schwerpunkte der Ausstellung werden im Katalog aufgegriffen und exemplarisch an einzelnen Konfirmationsscheinen, die im Katalog abgebildet sind, entfaltet.

Die frühesten Scheine der Ausstellung stammen aus dem Jahr 1829, den neuesten schuf der Wildeshauser Künstler Hartmut R. Berlinicke. Eigens für die Diepholzer Ausstellung gestaltete er den „Diepholzer Konfirmationsschein anno 1996“. Der studierte Kunstwissenschaftler, der auch Religionspädagoge ist, stellte „drei kämpferische Heilige“ dar. Den jüngeren Luther vereint mit Martin Luther King und dem jungen Dietrich Bonhoeffer. Ein Bild, das inmitten der Ausstellung große Beachtung fand und kritische Diskussionen in Gang setzte.

Erstmals gezeigt wurden die „Thüringer Konfirmationsscheine“. Einer der bedeutendsten kritischen Graphiker, A. Paul Weber, hat die vier „Thüringer Konfirmationsscheine“ geschaffen. Der Weberkenner Peter Sobetzki-Petzold führt in seinem Katalogbeitrag zu A. Paul Weber aus, daß Weber als Künstler bis in die 50er Jahre hinein auf gebrauchsgraphische Auftragsarbeiten angewiesen war. Auch die Thüringer Konfirmationsscheine waren eine Auftragsarbeit. Es ist ungewöhnlich, daß eine Kirchenleitung beschließt, für das Gebiet der Landeskirche einheitliche Konfirmationsscheine entwerfen zu lassen. Die Thüringer Landeskirche strebte nach Verbindlichkeit und Gemeinsamkeit. Daher beschloß 1926 der „Volksdienst“ (Amt für Gemeindeaufbau), A. Paul Weber mit der künstlerischen Ausgestaltung von Thüringer Konfirmationsscheinen zu beauftragen. Der von verschiedenen Autoren erarbeitete Katalog, der nicht nur alle Leihgaben auflistet, sondern auch 30 Abbildungen zeigt, enthält außer den Beiträgen über die Künstler Rudolf Schäfer, A. Paul Weber und Hartmut R. Berlinicke einen Abriss über die Geschichte der Konfirmation, eine

Darstellung der Entwicklung der Konfirmationsscheine, einen Aufsatz über „Die kluge Jungfrau als Identifikationsfigur für Konfirmandinnen“ und einen Bericht über ein Gespräch mit einem Leihgeber über die Geschichte seines Konfirmationsscheins. Die Beschäftigung mit den Bilderwelten der Konfirmationsscheine hat den Verantwortlichen der Ausstellung gezeigt, daß der Glaube Bilder zum Leben braucht. Aber auch das Wort spielt eine wichtige Rolle. Immer wieder wurde von Leihgebern erzählt, welche Bedeutung der biblische Konfirmationsspruch in ihrem Leben gewonnen hat.

Wie sehr Konfirmationsscheine mit der Lebensgeschichte ihrer Besitzer verwoben sind, zeigt der Katalogbeitrag „Wie ein schlesischer Konfirmationsschein nach Diepholz kam“ von Pastor Harald Storz. Erzählt wird von den Umwegen, die ein Schein genommen hat, bis er wieder bei seinem Besitzer in Diepholz gelandet ist. Für den Besitzer bedeutet der Schein heute „Heimat – in einem ganz umfassenden Sinn, Kindheit und Jugendzeit, Heimat und Geborgenheit“.

Typisch evangelisch ist die Konfirmation. Ihre Bedeutung hat sich im Lauf der Zeit gewandelt. Bis ins 20. Jahrhundert fiel sie zusammen mit der Schulentlassung und stand an der Schwelle zum Einstieg in die Lebenswelt der Erwachsenen. Heute kennzeichnet sie eher einen Einschnitt im inneren Reifungsprozeß von Jugendlichen. Auch heute noch steht sie hoch im Kurs bei evangelischen Christinnen und Christen.

Seit über 150 Jahren erhalten Konfirmandinnen und Konfirmanden zur Erinnerung an ihre Konfirmation Konfirmationsscheine. Dabei wandelt sich die Zeichnung immer wieder. „Konfirmationsschein, Attest, Urkunde, Testat, Denkspruch, Bekenntnis, Zeugnis, Erinnerung oder einfach Bescheinigung“ konnten die Urkunden genannt werden. Diese „frommen Scheine“ sind Bilder evangelischen Christseins. Sie spiegeln das Bleibende, typisch Evangelische im Wandel der Zeit wider. 180 Konfirmationsscheine von Menschen aus dem Diepholzer Raum, die für diese Ausstellung von privaten Leihgebern zur Verfügung gestellt worden sind, machen Bleibendes und Wandel sichtbar.

Konfirmationsscheine haben lange Zeit nicht nur die Konfirmation beurkundet, sondern sie wollten auch Bilder des Glaubens in die evangelischen Häuser tragen.

Symbolische Glaubensbilder bestimmten die Konfirmationsscheine in unterschiedlichster Form von etwa 1850 bis in die Zeit nach dem 2. Weltkrieg. Danach traten diese Glaubensbilder zurück: an ihre Stelle traten weithin „Kirchenbilder“, d.h. Photographien der Heimatkirche. Die Konfirmationsscheine der drei evangelischen Kirchen in Diepholz aus dem Jahr 1996, die sich in der Ausstellung finden, sind typische Beispiele dafür. Der Verlust symbolischer Glaubensbilder ist unübersehbar.

Was sich die Initiatoren der Ausstellung gewünscht hatten, daß die Ausstellung Menschen verschiedenen Alters und verschiedener kirchlicher Prägung und Verbundenheit miteinander ins Gespräch bringt und zur Spurensuche nach dem typisch Evangelischen in unserer Zeit ermutigt, verwirklichte sich schon bei den Gesprächen mit und unter den Leihgebern und war besonders gelungen am Tag der Ausstellungseröffnung.

Möglichkeiten zur Kommunikation boten sich außerdem bei den die Ausstellung begleitenden Veranstaltungen.

Unter dem Motto „Tickets zum Leben“ stand der Familiengottesdienst, der am Tage der Ausstellungseröffnung ganz auf die Begrüßung der neuen Konfirmandinnen und Konfirmanden ausgelegt war. Die anschließende Ausstellungseröffnung, bei welcher der Archivdirektor der Hannoverschen Landeskirche, Dr. Hans Otte, mit dem Vortrag „Evangelische Bilderwelten – Konfirmationsscheine im Wandel“ in die Ausstellung einführte, war eingebettet in ein ganztägiges Gemeindefest.

Bei diesem von allen Generationen zahlreich besuchten Fest wurden in Verbindung zur Ausstellung auch zwei Spielszenen dargeboten. Die erste stellte auf Plattdeutsch eine Konfirmation vor 50 Jahren nach, die zweite führte ins Jahr 1539 zur ersten Visitation in Burlage.

Außerdem übten die Kinder für den Abschluß des Gemeindefestes in der Kirche ein Spiel über die Geschichte vom verlorenen Schaf ein. Diese Geschichte findet sich künstlerisch gestaltet auf einer Vielzahl von Konfirmationsscheinen.

Durch die Einbettung der Ausstellungseröffnung in ein großes Gemeindefest bot die Ausstellung viele Gesprächsimpulse für diesen Tag. Erfreulich war dabei auch die Anwesenheit vieler Leihgeber.

Im Zusammenhang mit der Ausstellung fanden außerdem zwei offene Abende statt.

Zu dem Vortrag von Superintendent Haarmann aus Diepholz über „Konfirmandenunterricht heute“ waren besonders auch Konfirmandeneltern eingeladen. Der Osnabrücker Landessuperintendent Zinßer lud zum Gespräch über das Thema „Typisch Evangelisch – Protestantisches Christsein heute“.

Schon vor Beginn der Ausstellung bot ein religionspädagogisches Seminar mit Pastor Christian Matthes, der über eine umfangreiche Sammlung von Konfirmationsscheinen

kunden erfolgte. Haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter/innen trafen sich mit den Leihgeber/innen zu einem liebevoll zubereiteten Abendessen im gefüllten Saal des Michaelis-Gemeindehauses. Die Initiatoren zogen nochmals Bilanz und dankten allen Helfern und Leihgebern. Ungefähr einhundert Gäste waren versammelt. Die Gespräche waren lebhaft, die Stimmung gelöst. Eine besinnliche Reformationsandacht rundete den Abend ab.

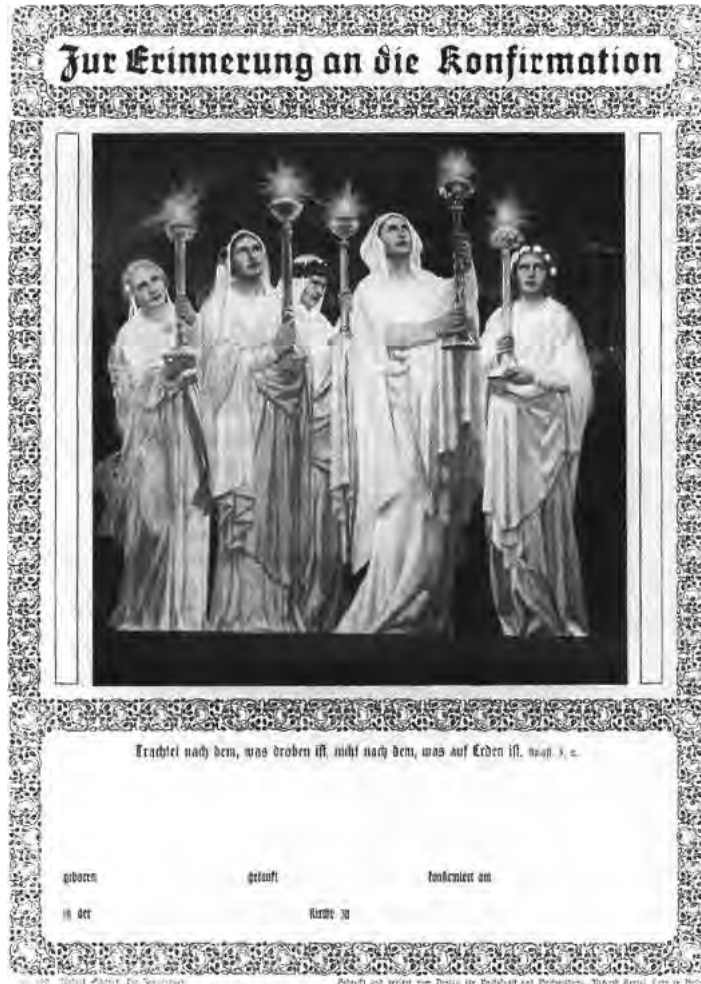
Insgesamt hat sich die Zusammenarbeit von Kirche und Schule bei diesem Projekt als sehr fruchtbar erwiesen und die jeweils andere Seite bereichert.

Ein besonderer Reiz des Projektes lag in der vielfältigen Überschreitung von Grenzen. Die Grenze der Ortsgemeinde wurde überschritten durch Kontakte zur Berufsschule, zu Heimatvereinen und vielen Menschen aus benachbarten Gemeinden. Die Grenze der sogenannten Kerngemeinde wurde überschritten durch zahlreiche Kontakte zu Menschen, die eine eher distanzierte Verbindung zur Kirche haben. Außerdem empfand Pastor Storz es als sehr fruchtbar, „die Grenzen klassischer pastoraler Arbeitsfelder (Verkündigung, Seelsorge, Unterricht) überschritten“ zu haben. „Das hat sich sehr belebend gerade auch auf diese klassischen Arbeitsfelder ausgewirkt.“ Sobetzki-Petzold wiederum war dankbar für sein „stilles Gemeindepraktikum“, das ihm viele neue Einsichten ermöglicht hat. Die Weiterarbeit ist vorprogrammiert. So macht sich Pastor Storz bereits Gedanken über Inhalt und Gestaltung seiner zukünftigen Konfirmationsscheine, um den Jugendlichen etwas in die Hand zu legen, was ihrem Leben Halt und Richtung gibt.

Vielleicht ermutigt die Diepholzer Aktion andere Gemeinden zu einem ähnlichen Projekt.

Auch wenn durch unterschiedliche regionale Gegebenheiten anderswo völlig andere Ausstellungen entstehen, bleibt doch zu hoffen, daß eine solche Ausstellung an jedem Ort aktivierend wirken und Brücken bauen wird.

Der Katalog „Typisch evangelisch-Konfirmationsscheine im Wandel 1829-1996“, 64 S. mit 30 Abb., DM 9,80 kann bezogen werden über: Pastor Harald Storz, Vossenreitweg 1, 49356 Diepholz, Tel. 05441-1038, Fax 05441-8636



scheinen und Schriften zum Thema verfügt, Religionspädagoginnen und -pädagogen, Pastorinnen und Pastoren sowie Diakoninnen und Diakonen und anderen Interessierten die Möglichkeit, sich über die Einsatzmöglichkeit von Konfirmationsscheinen im Konfirmanden- oder Religionsunterricht auszutauschen.

Auch der Besuch von Schul- und Konfirmandengruppen war gut vorbereitet. Zur Strukturierung des Gangs durch die Ausstellung gab es ein Arbeitsblatt mit Leitfragen, welches einen lebendigen Dialog zwischen Jugendlichen und Lehrenden in Gang setzte.

Einen erfreulichen Abschluß des Projektes bildete am Reformationstag der Dankabend für alle an der Ausstellung Beteiligten, an dem auch die Rückgabe der Ur-

Aloys Lögering

Ökumenische Studienreise von Religionslehrerinnen und Religionslehrern nach Genf, Rom und Assisi

32 katholische und evangelische Religionslehrerinnen und Religionslehrer aus Niedersachsen verbrachten ihre Herbstferien auf den „Spuren der Ökumene“. Unter der Leitung von Schulrat Aloys Lögering aus dem Bischöflichen Generalvikariat Osnabrück und Referentin Ilka Kirchhoff aus dem Religionspädagogischen Institut Loccum besuchten sie verschiedene Einrichtungen der protestantischen und orthodoxen Kirchen in Genf sowie der katholischen Kirche in Rom. Eindrucksvoll waren die Besuche beim Ökumenischen Rat der Kirchen, beim Ökumenischen Studienzentrum in Bossey, beim Metropoliten der orthodoxen Kirche in Chambessy, an den Stätten des Wirkens Calvins in Genf. Weitere Schwerpunkte waren verschiedene Begegnungen mit der Katholischen Kirche in Rom mit dem Höhepunkt einer Papstaudienz, ferner das Aufspüren monchischer Spiritualität des Hl. Benedikt in Supiaco und Montecassino und des Hl. Franziskus in Assisi. Unvergesslich auch ein Besuch in der Synagoge und im jüdischen Ghetto Roms.

So kam es zu Gesprächen mit Konrad Raiser, dem Generalsekretär des Ökumenischen Rates der Kirchen in Genf, dem orthodoxen Metropoliten, Erzbischof Damaskinus, Vertretern des lutherischen und reformierten Weltbundes, mit Monsignore Dr. Heinz Albert Raem im Einheitssekretariat des Vatikans, ferner mit Mönchen des Hl. Benedikt und des Hl. Franziskus sowie mit Mitgliedern der jüdischen Gemeinde in Rom.

Der ökumenischen Gruppe wurde ein besonderer Gruß des Papstes auf dem Petersplatz zuteil.

Überraschend kam auch eine Begegnung mit dem Bischof der evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers, Landesbischof Hirschler, in Genf zustande. Er konnte unmittelbare Eindrücke aus der gerade tagenden Konferenz des Lutherischen Weltbundes mit Vertretern der Kath. Kirche über eine gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungsfrage berichten. Enttäuscht war er vom Aufschub der Schlußberatung, die möglicherweise erst 1998 ein fertiges Ergebnis bringen wird. Die Hauptgründe des Aufschubs sah er in der noch nicht geklärten Gewichtung der Sündentheologie des vorgelegten Beratungsdokuments.

Von Generalsekretär Raiser wurde die Hoffnung ausgesprochen, daß die Christen im Jahr 2000 ein gemeinsames Glaubenszeugnis ablegen könnten. Dies könnte ein Konzil aller Christen sein.

Im Vatikan erklärte Dr. Raem, daß die römisch-katholische Kirche die Notwendigkeit zur Klärung trennender Glaubensauffassungen stärker gewichte als die protestantischen Kirchen. Konrad Raiser hatte den Hauptakzent der Ökumene in einer Solidarität der Christen angesichts der Bedrohung des Friedens, der globalen Umweltprobleme und der himmelschreienden Ungerechtigkeit zwischen reichen und armen Ländern gesehen. Dr. Raem deutete an, daß es in der römisch-katholischen Kirche neue Überlegungen hinsichtlich des Verständnisses der „Apostolischen Sukzession“ gebe. Dadurch könnte es auch im kontroversen Verständnis des Amtes Bewegung geben.

Erzbischof Damaskinus äußerte sich optimistisch über das Zustandekommen eines

orthodoxen Konzils noch bis zum Jahre 2000, in dem Fragen gemeinsamer Liturgie und Frömmigkeit behandelt werden sollten. Nach seiner Meinung hat die Frage nach der Rolle der Frau in der Kirche nicht das Gewicht wie in anderen Kirchen. Um Dialoge und Annäherungen zu den anderen Kirchen hin zu ermöglichen, werde auch von orthodoxer Seite Offenheit und Beweglichkeit hinsichtlich der eigenen Tradition notwendig, aber auch möglich, ohne daß eine grundsätzliche Infragestellung der eigenen Tradition erfolge. „Auf dem Weg zur Einheit christlicher Kirchen ist nicht Uniformität anzustreben“, sagte Erzbischof Damaskinus. „vielmehr muß die Vielfalt der Glaubensäußerungen erhalten bleiben, wobei als Voraussetzung ein Grundkonsens in Glaubensfragen nötig ist.“ Schwierigkeiten auf dem Weg zu mehr Einheit liegen nach Meinung des Erzbischofs immer noch im Amtsverständnis und in der Frage der apostolischen Sukzession.

Wie sehr die Geschichte der Beziehungen zwischen den Kirchen auch belastet ist durch gegenseitige Verwerfungen und Apologien, so sehr herrschte auch der Eindruck vor, daß der sog. „kleinste gemeinsame Nenner“ im Glauben nicht die Lösung sein kann. Die Verschiedenheit im Glauben könne auch als gegenseitig bereichernd erfahren werden.

In gemeinsamen Andachten versuchten die kath. und ev. Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Ökumene zu leben, „einzuüben“, wie Beate Stierle (Bossey) es so treffend formulierte: „Wenn die Kirchen Ökumene nicht einüben, dann verpassen sie ein Stück des Hl. Geistes.“

Gerd Laudert-Ruhm, Jesus von Nazareth

Das gesicherte Basiswissen/Daten, Fakten, Hintergründe. 137 S.
Kreuz-Verlag, Stuttgart 1996, 19,80 DM

Laudert-Ruhms „Jesus von Nazareth“ ist im Prinzip eine gut lesbare Einführung in wesentliche Aspekte des Lebens und der Botschaft Jesu. In seiner die Umgangssprache gut nutzenden Art ist es leicht und flüssig lesbar, geradezu flott und engagiert geschrieben, also ein für den engagierten Laien durchaus auch zu empfehlendes Buch. Allerdings löst der Untertitel des Buches nicht ein, was er verspricht. Basiswissen ist die gebotene Information sicherlich, Daten und Fakten allein hätten sicherlich ein zu kurzes Buch ergeben, Hintergrundwissen wird partiell geboten, doch mit dem „gesicherten“ hapert es an vielen Stellen. Nicht, weil der Verfasser es nicht zur Hand hätte, das wäre eine Unterstellung, sondern eher, weil der Themenbereich für ein so knappes Buch zu weit gesteckt ist und die in diesem Feld vorhandenen, einer mehr als hundertjährigen Forschung zu verdankenden Ergebnisse gerade in ihrer Differenziertheit und bisweiligen Widersprüchlichkeit hier so abgeklärt werden, daß der Verfasser sich häufig gezwungen sieht, die breite Forschungslage seinen Zwecken und Entscheidungen dienstbar zu machen, indem er kurz und bündig erklärt: „es ist zu vermuten...“. Auf diese Weise entsteht ein interessantes Jesusbild, das über weite Strecken der Forschung entspricht, das aber genauer und detaillierter bei Schweitzer, Bultmann, Bornkamm oder Theiß, aber dann eben auch wesentlich zeitaufwendiger, nachzulesen ist.

Laudert-Ruhms Absicht ist es, den Menschen Jesus aus Nazareth, den sogenannten historischen Jesus, seinen Lesern näher zu bringen. Das gelingt über weite Strecken und wird nur an zwei Stellen wirklich problematisch. Zum einen wird es geradezu falsch, wenn von einer speziellen Entdeckung Jesu die Rede ist und damit Jesu Heilsverständnis beschrieben wird. „Das Heil des Menschen kann gerade nicht von einem Urteil Gottes abhängig sein – weil nämlich ein Mensch nur gegenüber Menschen, nicht aber gegenüber Gott sündigen kann! Die Forderung, Gott zu lieben, kann doch nur erfüllt werden in der Liebe zum Nächsten.“ (S. 73ff) Die Zweiseitigkeit des Doppelgebotes der Liebe wird hier zu schnell in eine Einseitigkeit umgemünzt, die dem Tenor des Buches „Jesus, der Mensch“ folgen muß. Das zweite Problem steckt im Ansatz selbst. Bleibt das Büchlein auch sonst ganz im Rahmen traditioneller Aussagen über Jesus vor dem Hintergrund historischer Befunde und Aussagen, so ist das eine Linie, gegen die der Verfasser sich eigentlich wenden möchte, so wenig ihm das auch gelingt. Darauf deuten vor allem die einführenden, etwas provokant gehaltenen Kapitel, deren Tenor es ist, dem Leser die Besonderheit gerade dieses Buches zu verdeutlichen, denn: „...die Ergebnisse der Jesusforschung sind in der Öffentlichkeit bis heute kaum bekannt.“ (S. 7) und „in der Kirche selbst hört man nur wenig über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung“ (S. 7f), gehe es in der Predigt doch immer nur um den Christus des Glaubens. Hier wäre noch ein Leser für die „Evangelische Zeitung“ zu gewinnen, die den Streit ums leere Grab à la Lüdemann regelmäßig wiederholt. Die entsprechenden Behauptungen können jedoch eigentlich nicht ernst gemeint

sein, denn sie werden durch die theologische Literatur, auf die sich Laudert-Ruhm am Ende seines Buches bezieht und auf die er hinweist, widerlegt. Weil fast alle Sachaussagen auf der gängigen Linie liegen (Detail- und Methodenprobleme einmal ausgenommen), könnte vielmehr ohne jede inhaltliche Schwierigkeit am Ende des Büchleins, wo es heißt: „Jesus von Nazareth: nur der Menschensohn. Nur der wahre Mensch. Das genügt.“ durchaus der Satz stehen: und diesen bezeichnen wir, gerade weil er das wahre Wesen des Menschen vor Gott ans Licht gebracht hat, als Gottes Sohn, als Christus. So bleibt ein in vielem richtiges, gemessen an der Forschungslage wenig differenzierendes, in die Sache Jesu einführendes, flüssig geschriebenes und gut lesbares weiteres Buch zum Mann aus Nazareth.

Michael Kühne

Matthias Günther, Ermutigung.

Die Individualpsychologie Alfred Adlers und die christliche Seelsorge.
Frankfurt a.M. 1996.

Die gegenwärtiger Situation christlicher Seelsorge charakterisiert sich durch eine Vielzahl schwer zu überschaubarer pastoralpsychologischer Theorien und entsprechende Ausbildungsgänge, die sich zum Teil noch gegenseitig relativieren. In der Konsequenz bedeutet das für die nach Orientierung Suchenden eine erhebliche Unsicherheit im seelsorgerlichen Handeln. So entscheidet in der Regel eher das Zufallsprinzip, welche Theorie die oder der Suchende in den Blick bekommt. Daneben ist die Hingabe an einen maßlosen Eklektizismus anzutreffen, was dazu führt, daß eine aus verschiedenen Komponenten unterschiedlicher Ansätze gebastelte Alltagstheorie die ersten seelsorgerlichen Schritte bestimmt. Konsequenz wird dann festgestellt, daß im eigenen Theoriegebäude nichts zusammen paßt, was letztlich zu der Aussage führt, im seelsorgerlichen Dienst helfe vor allem der gesunde Menschenverstand. Ein gelungenes Gespräch wird damit dem Zufall überantwortet.

Dem scheinbar unüberschaubar gewordenen Dschungel der um Fragen christlicher Seelsorge bemühten Veröffentlichungen wurde nun von Matthias Günther eine weitere hinzugefügt. Damit könnte man angesichts der geschilderten Situation getrost zur Tagesordnung übergehen. Bei genauere Hinschen ergeben sich allerdings neue Perspektiven, die seelsorgerlich Tätigen in Gemeinde, aber auch in Schule wichtige Impulse geben könnten.

Ausgehend von einer kritischen Betrachtung verschiedener Konzeptionen und den sie prägenden anthropologischen Grundannahmen beschreibt Günther die wesentlichen Essentials der Individualpsychologie Alfred Adlers. Mit der Sicht des Individuums als unteilbares Ganzes, mit der zielgerichteten Bewegtheit individueller Ausdrucksformen, mit der Annahme der ‚schöpferischen Kraft der Seele‘ und der ‚sozialen Beschaffenheit des Seelenlebens vom Zwang zur Gemeinschaft‘ werden die vier Aspekte des Menschenbildes des ersten Dissidenten des Wiener-Freud-Kreises umrissen. Zielgerichtet leitet Günther daraus Konsequenzen für ein integratives Konzept ‚ermutigender‘ Seelsorge ab. ‚Ermutigung‘ wird dabei nicht als rezepthaft verschriebenes Therapeutikum verstanden, sondern als die gemeinsame Wiederentdeckung verschütteter Problemlösungskompetenzen des

Hilfesuchenden. So stehen Einfühlungsvermögen und Interesse vor dem allzuoft praktizierten vermeintlichen Durchschauen des Klienten. Folglich geht es nicht darum, den anderen zu entlarven, sondern um das Vertrauen in seine Fähigkeit, Belastendes anzugehen und Probleme zu lösen. Seelsorge wird unter dieser Perspektive eine Übung in Kooperation. Obwohl der Alltag von Pfarrerinnen und Pfarrern, Diakoninnen und Diakonen, Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit seelsorgerlichen Handelns erheblich einschränkt, werden dadurch grundlegende Voraussetzungen abgesteckt, die unter den schwer veränderbaren beruflichen Rahmenbedingungen eine ‚ermutigende‘ Seelsorge ermöglichen.

Bereits in den 20er Jahren wurde der individualpsychologische Ansatz Adlers von seinen Schülerinnen und Schülern grundlegend erweitert und für Richtungen wie Gruppentherapie, Arbeit in der Jugendfürsorge, aber auch für die pädagogische Arbeit in der Schule weiterentwickelt. Günther befindet sich mit seinem Anliegen, eine Verbindung zwischen individualpsychologischen Erkenntnissen und christlicher Seelsorge herzustellen, also in bester Gesellschaft. Die Resonanz, die die frühen Adlerschülerinnen und -schüler vor allem unter Theologen fanden, wäre ihm heute unter Theologen zu wünschen.

Dietmar Peter

Heinrich Kröger, Plattdöütsch in de Kark in 3 Jahrhunderten,

Bd. 1. Lutherisches Verlagshaus, Hannover 1996

Das Plattdeutsche erlebt eine Renaissance. Mancherorts haben Kinder, die es im Eltern- oder Großelternhaus nicht mehr als Alltagssprache erleben und mit ihm aufwachsen, die Gelegenheit, es in der Schule zu lernen – sozusagen als Fremdsprache ihrer Heimat. Der Begriff Fremdsprache ist angemessen, da das Plattdeutsche mehr einer eigenen Sprache als einem Dialekt zuzuordnen ist.

Die Wiederentdeckung des Plattdeutschen gründet u. a. in dem Wunsch, über die eigene Sprachform Zugehörigkeit und Heimatverbundenheit zu erfahren und auszudrücken. Vorbei sind die Zeiten, in denen es als unkultiviert abgetan wurde.

Zwischen den beiden Polen, Heimatverbundenheit und damit nahe an der Lebenswelt der Menschen zu sein auf der einen und dem Ruch, unkultiviert und damit unangemessen zu sein auf der anderen Seite, bewegt sich auch die Geschichte des Plattdeutschen als Gottesdienstsprache. Die Reformation hatte das (Hoch-)Deutsche zur Sprache des Gottesdienstes gemacht und verhalf ihm zur Versteh- und Durchschaubarkeit. Da hatte auch das Plattdeutsche keinen Platz. Erst vom Pietismus gehen Impulse aus, über Mundarten die Menschen in ihrer Lebenswelt ernstzunehmen und anzusprechen – ein Weg, der nicht unumstritten war und ist.

Die Geschichte dieser Auseinandersetzung seit dem 18. Jahrhundert zeichnet Heinrich Kröger unter Hinzuziehung vieler Quellen gründlich nach. Der Autor ist Pastor und seit 1974 Beauftragter der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers für Verkündigung in plattdeutscher Sprache. Er veröffentlichte mehrere plattdeutsche Rundfunkandachten und ist Herausgeber diverser Predigtbände. Das vorliegende Buch umfaßt die Zeit 1700 bis 1900. Das gesamte Werk ist auf drei Bände angelegt und soll noch in diesem Jahrhundert abgeschlossen sein.

Martin Küssel

Veranstaltungshinweise

TREFFPUNKTE

Treffpunkt Frühjahr 1997

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen
Thema und Inhalt werden im Locomer Pelikan 1/97 und im Internet veröffentlicht.
21. bis 22. März 1997
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

KONFERENZEN

Niedersächsische Konferenz für Schulpastorinnen und Schulpastoren * 'Schule – Lebensort oder Lernort?'

12. bis 13. März 1997
Leitung: Bernd Abesser/Michael Wermke
Referent: Prof. Dr. Hermann Giesecke
StD Wilhelm Behrendt

Tagung für Fachseminarleiter/innen * (Geschlossener Teilnehmerkreis)

23. bis 25. April 1997
24. bis 26. November 1997 (Ort: Bergkirchen)
Leitung: Lena Kuhl

Das Thema wird jeweils auf der vorhergehenden Tagung festgelegt.

Konferenz für Fachleiter/-innen für das Fach ev. Religion an Berufsbildenden Schulen*

29. bis 30. April 1997
Leitung: Bernd Abesser

Fachtagung Schulaufsicht (47. Schulrätekonzferenz) *

Für Schulaufsichtsbeamte der Bezirksregierungen und des Kultusministeriums
12. bis 14. Mai 1997
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Konferenz der kirchlichen Regionalbeauftragten *

Für kirchliche Regionalbeauftragte der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen und Regionalbeauftragte der katholischen Kirche in Niedersachsen sowie deren Vertreter
28. Mai 1997: 10.00 bis 16.00 Uhr
19. November 1997: 10.00 bis 16.00 Uhr
Leitung: Inge Lucke

SCHULFORM- UND BEREICHSÜBERGREIFENDE KURSE

Ein Rest kommt durch – oder alles wird anders

für Lehrerinnen und Lehrer, die im Sekundarbereich I evangelischen bzw. katholischen Religionunterricht erteilen.
24. bis 26. März 1997
Leitung: Michael Künne

Theologische Grundfragen:

Das Markusevangelium – Gleichnisse und Wunder

für evangelische Religionslehrerinnen und Religionslehrer und katechetische Lehrkräfte aller Schulformen
21. bis 23. April 1997
Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner

Tagungen für Fachseminare

(Anmeldung durch die Seminarleiter GS/HS/RS)

22. bis 23. April 1997
3. bis 4. November 1997
10. bis 11. November 1997
Leitung: Siegfried Macht

Themen nach Absprache

Märchen im Religionsunterricht

Für katholische und evangelische Religionslehrerinnen und -lehrer an GS, OS, HS, RS, IGS/KGS
14. bis 16. Mai 1997
Leitung: Franz-Josef Röttger, BGV Osnabrück
Siegfried Macht, RPI Loccum
u.a.
Ort: Ludwig-Windthorst-Haus,
Gerhard-Kues-Straße 16,
49808 Lingen-Holthausen

STUDENTTAGUNGEN; KONSULTATIONEN; SYMPOSIEN UND EXPERTENTAGUNGEN

Religionspädagogisches Colloquium Kindergarten

Geschlossener Teilnehmerkreis
12. bis 14. Mai 1997
Leitung: Heinz-Otto Schaaf

CHRISTLICHE ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN

Religionspädagogische Langzeitfortbildung J/IV

geschlossene Teilnehmergruppe
10. bis 14. März 1997
Leitung: Martin Küsell/Marianne Schmidt

Einführung in die elementare Religionspädagogik Wie Kinder Kreativität und Phantasie entfalten

Mitarbeiter/innen, die sich erstmalig mit Fragen der Religionspädagogik befassen.
21. bis 25. April 1997
Leitung: Heinz-Otto Schaaf/Marianne Schmidt

Der Auftrag des evangelischen Kindergartens zwischen Betreuung und Bildung

Seminar der Leiter/innen-AG des Kirchenkreises Emsland-Bentheim
(geschlossener Teilnehmerkreis)
28. bis 30. April 1997
Leitung: Martin Küsell/Elisabeth Schwutke

Religionspädagogisches Colloquium Kindergarten

Geschlossener Teilnehmerkreis
12. bis 14. Mai 1997
Leitung: Heinz-Otto Schaaf

Jesusgeschichten mit Kindern erarbeiten

Unterrichtende des Faches ev. Religion und Schüler/innen an Fachschulen Sozialpädagogik sowie Erzieher/innen aus dem Bereich des Regierungsbezirks Weser-Ems (geschlossener Teilnehmerkreis)
Ein Projekt für praxisorientierten Religionsunterricht an Fachschulen Sozialpädagogik
14. bis 16. Mai 1997
Leitung: Martin Küsell/Bernd Abesser

Religionspädagogische Langzeitfortbildung J/V

geschlossene Teilnehmergruppe
26. bis 30. Mai 1997
Leitung: Martin Küsell/Marianne Schmidt

RELIGIONSPÄDAGOGIK IN DEN SONDERSCHULEN/SONDERPÄDAGOGIK

Religionspädagogischer Tag des Sprengels Lüneburg

Normal ist, verschieden zu sein – Religionspädagogik bei geistiger Behinderung
Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
23. April 1997
Leitung: Dietmar Peter
Ort: Melbeck, Haus am Osterberg
Veranstalter: Landessuperintendent des Sprengels
Lüneburg / RPI

Zeit für Ruhe – Zeit für Stille

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Sonderschulen und in Integrationsklassen, Pfarrerrinnen und Pfarrer und Diakoninnen und Diakone.
28. bis 30. Mai 1997
Leitung: Dietmar Peter

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN GRUNDSCHULEN

Ferienkurs: Biblische Geschichten und ihre „Spielräume“

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, ev. Religionsunterricht erteilen.
24. bis 26. März 1997
Leitung: Lena Kuhl

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN ORIENTIERUNGSSTUFEN, HAUPT- UND REALSCHULEN

Märchen im Religionsunterricht

Für katholische und evangelische Religionslehrerinnen und -lehrer an GS, OS, HS, RS, IGS/KGS
14. bis 16. Mai 1997
Leitung: Franz-Josef Röttger, BGV Osnabrück
Siegfried Macht, RPI Loccum u.a.
Ort: Ludwig-Windthorst-Haus, Gerhard-Kues-Straße 16,
49808 Lingen-Holthausen
Inhalt siehe schulformübergreifende Kurse.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Täter oder Opfer – Alltag des Strafvollzugs und Wege der Versöhnung
Für Berufsschullehrer/-innen, Berufsschulpastoren/-pastorinnen, Berufsschuldiakone/-diakoninnen

3. bis 7. März 1997
Leitung: Bernd Abesser/Jürgen Matz

BBS-Studententagung *
„Wie man Religionslehrer/in an der Berufsschule wird ...“

22. bis 24. Mai 1997
Leitung: Bernd Abesser

Ekstase und Grenzerfahrungen

Für Berufsschullehrer/-innen, Berufsschulpastoren/-pastorinnen, Berufsschuldiakone/-diakoninnen

26. bis 28. Mai 1997
Leitung: Bernd Abesser

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN GESAMTSCHULEN UND IN DEN GYMNASIEN

Religion und Eros. Die Sehnsucht nach Transzendenz

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen, Fachgymnasien und Gymnasien ev. Religionsunterricht erteilen

3. bis 5. März 1997
Leitung: Dr. Christina Bachmann/Michael Wermke

Arbeitskreis Gedenkstättenpädagogik

7. bis 8. März 1997
Leitung: Michael Wermke
Teilnahme nach besonderer Einladung.

Die Welt vom Glauben her aufschließen – Der Beitrag der Kirche zur Bildung

Studientagung in Kooperation mit der Evangelischen Akademie Loccum und dem Amt für Gemeindedienst Hannover

18. bis 20. April 1997
Leitung: Dr. Bernhard Dressler
Zu dieser Tagung wird gesondert eingeladen.

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE LEHRGÄNGE FÜR VIKARINNEN UND VIKARE

Leitung: Thomas Klie

Die religionspädagogische Ausbildung der Vikarinnen und Vikare umfaßt drei Lehrgänge und ein Schulpraktikum.

Lehrgang I

Religionspädagogisches Propädeutikum (Schwerpunkt: Konfirmandenarbeit) soll für die Arbeit mit Konfirmanden Anregungen und Hilfen bieten. Grundfragen nach dem religionspädagogischen Auftrag der Kirche und den Zielen der Konfirmandenarbeit werden angesprochen und in Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis gebracht. Dem dienen das Kennenlernen von Methoden für die Konfirmandenarbeit, die Einführung in Unterrichtsplanung sowie die eigene Vorbereitung von Unterricht und sonstiger Konfirmandenarbeit.

Lehrgang II

Einführung in die Religionspädagogik (Schwerpunkt: Religionsunterricht) führt in Theorie und Praxis der schulischen Religionspädagogik ein. Fragen nach der Begründung des schulischen Religionsunterrichts, nach seinen Zielen und Inhalten werden bedacht. Zugleich wird auf die Unterrichtspraxis vorbereitet, indem Methoden und Medien für den Unterricht vorgestellt werden und zur Erarbeitung eigener Unterrichtsentwürfe angeleitet wird.

Lehrgang III

Aspekte der Gemeindepädagogik thematisiert auf dem Hintergrund der Erfahrungen im Praktikum (exemplarisch ausgewählte) grundlegende und praktische Fragen verschiedener gemeindepädagogischer Arbeitsfelder z.B. in Kindertagesstätten sowie in kirchlicher Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen.

Vikariatskurs	51,2	13. bis 24. Januar 1997
	51,3	17. bis 21. März 1997
	52,1	03. bis 07. März 1997
	52,2	01. bis 12. September 1997
	52,3	24. bis 28. November 1997
	53,1	22. bis 26. September 1997

ARBEITSFELD KIRCHLICHER UNTERRICHT IN DER GEMEINDE

Religionspädagogischer Tag des Sprengels Lüneburg
Normal ist, verschieden zu sein – Religionspädagogik bei geistiger Behinderung
Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

23. April 1997
Leitung: Dietmar Peter
Ort: Melbeck, Haus am Osterberg
Veranstalter: Landessuperintendent des Sprengels Lüneburg / RPI

FEA-Kurs

20. bis 23. Mai 1997
26. bis 30. Mai 1997
Leitung: N.N.

(Ausschreibungstext s. FEA-Programm,
Anmeldung nur über FEA-Büro)

Konfirmandenunterricht

26. bis 28. Mai 1997
Leitung: N.N.

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNG

Ein Rest kommt durch – oder alles wird anders

für Lehrerinnen und Lehrer, die im Sekundarbereich I evangelischen bzw. katholischen Religionunterricht erteilen.

24. bis 26. März 1997
Leitung: Michael Künne

Inhalt siehe schulformübergreifende Kurse.

REGIONALE VERANSTALTUNGEN ZUR VERNETZUNG VON SCHULE UND KIRCHE

Kann denn Leben Sünde sein?

Fortbildungsveranstaltung für Religionslehrerinnen und -lehrer aller Schulstufen, Pastorinnen und Pastoren, Erzieherinnen und Erzieher, Diakoninnen und Diakone, Katechetinnen und Katecheten

5. bis 6. März 1997
Ort: RPI Loccum
Leitung: Inge Lucke

Kirchenpädagogik

Seminar für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Katechetinnen und Katecheten

14. März 1997
Regionalveranstaltung im Kirchenkreis Elze-Coppenbrügge
Leitung: Inge Lucke
Referentin: Christiane Kürschner

Kann denn Leben Sünde sein?

Fortbildungsveranstaltung für Religionslehrerinnen und -lehrer aller Schulstufen, Pastorinnen und Pastoren, Erzieherinnen und Erzieher, Diakoninnen und Diakone, Katechetinnen und Katecheten

28. bis 30. April 1997
Leitung: Inge Lucke

Baptisten unter uns – biographisches Lernen im Religionsunterricht

Für Religionslehrerinnen und -lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Erzieherinnen und Erzieher, Diakoninnen und Diakone, Katechetinnen und Katecheten, Gemeindeglieder im Kirchenkreis Gifhorn

22. bis 23. April 1997
Ort: Birger-Forell-Haus, Gifhorn
Leitung: Inge Lucke

Regionalkurs in der Fortbildungsregion Diepholz-Nienburg
Kreativität und Schulkonzept

Für Religionslehrerinnen und -lehrer, Pastorinnen und Pastoren und interessierte Schulleitende

14. bis 15. Mai 1997
Ort: RPI Loccum
Leitung: Inge Lucke

Arbeitshilfen Sonderpädagogik 2

Dietmar Peter (Hrsg.)

Sterben und Tod

neu!

rpi

Im Kielwasser des Paulus – Segeln im Mittelmeer
Theologie und Geschichte eines frühchristlichen Missionars.
(In Kooperation mit der Ev.-luth. Margaretengemeinde Gehrden)

vom 18.10. bis 1.11.1997 (Ferienkurs)
Leitung: Bernd Abesser (RPI Loccum)

Anfragen bei Bernd Abesser, RPI Loccum, Tel. 05766/81-153

H 7407 F



Reli ist Klasse!

Konfer ist Klasse!

Wenn das so ist,
dann macht doch mal

Werbung

mit

WERBESPRÜCHEN

WERBEPLAKATEN

WERBEFILMEN AUF VIDEO

WERBEPHOTOS

WERBEHÖRSPIELEN

zum Thema:

Unser Religionsunterricht / unser Konfirmandenunterricht

Preise:

1. Preis je 200,- 2. Preis je 100,- 3. Preis je ein Sachbuch

Teilnahmebedingungen:

Teilnehmen können Schülerinnen und Schüler, Konfirmandinnen und Konfirmanden aller Schul- und Altersstufen mit Einzel- oder Gruppenarbeiten.

Einsendeschluß ist der 31.8.1997. Die eingesandten Arbeiten müssen mit voller Adresse, Alters- und Schul- bzw. Gemeindeangabe versehen sein.

Einsendungen erfolgen an: Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum

Die Siegerinnen und Sieger werden nach Schulformen und für den Konfirmandenbereich getrennt ermittelt.
Die Gewinner und ihre Arbeiten werden im Pelikan veröffentlicht.