

Loccumer Pelikan

1/98

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Die sieben Kreuzesworte

Religion erleben

Passion und
Auferstehung

Schweigen und
Spiritualität

Stilleübungen

Gottesdienst zum Abitur

„Konfessionsverbindender
RU“ in der Grundschule
- eine Diskussion -

Kirchenerkundung

Die Zukunft des
Konfirmandenunterrichts


rpi

Religionspädagogisches Institut Loccum
der ev.-luth. Landeskirche Hannovers

Inhalt:

Bernhard Dressler:	Editorial	S. 1
	<i>grundsätzlich</i>	
Günter Scholz:	Die sieben Kreuzesworte als Interpretamente des Todes Jesu	S. 3
	<i>praktisch</i>	
Renate Schick/ Monika Gottschalk-Kirchner: Dietmar Peter:	Religion erleben mit schwerstmehrfachbehinderten Schülern	S. 12
	Passion und Auferstehung Elementare Zugänge zum Thema im RU an Sonderschulen	S. 14
Michael Wohlgemuth:	Schweigen und Spiritualität	S. 21
Lena Kuhl:	Stilleübungen	S. 22
Petra Pfaff:	Abiturgottesdienst	S. 24
	<i>pro und contra</i>	
Cornelia Aschmutat-Hess/ Ingrid Geißler:	Konfessionsverbindender RU in der Grundschule	S. 30
Hamideh Mohagheghi:	Der Islam wird nicht berücksichtigt	S. 32
Waltraud Reineking:	Den Anforderungen kann man nicht gerecht werden	S. 33
Helga Bödeker:	Wir brauchen ein neues Fach	S. 34
Magdalene Saulich:	Besser wäre ein Ethikunterricht	S. 35
	<i>Schule und Gemeinde</i>	
Inge Lucke:	Eine Kirchentür öffnet sich	S. 36
Christiane Kürschner:	Kirchenerkundung mit allen Sinnen	S. 37
Hans Martin Lübking:	Die Zukunft des Konfirmandenunterrichts	S. 41
	<i>informativ</i>	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	S. 46
	RPI- Online	S. 49
	Buchbesprechungen	S. 50
	Veranstaltungshinweise	S. 55
	Aus dem Schnabel gefallen	S. 57

editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen!

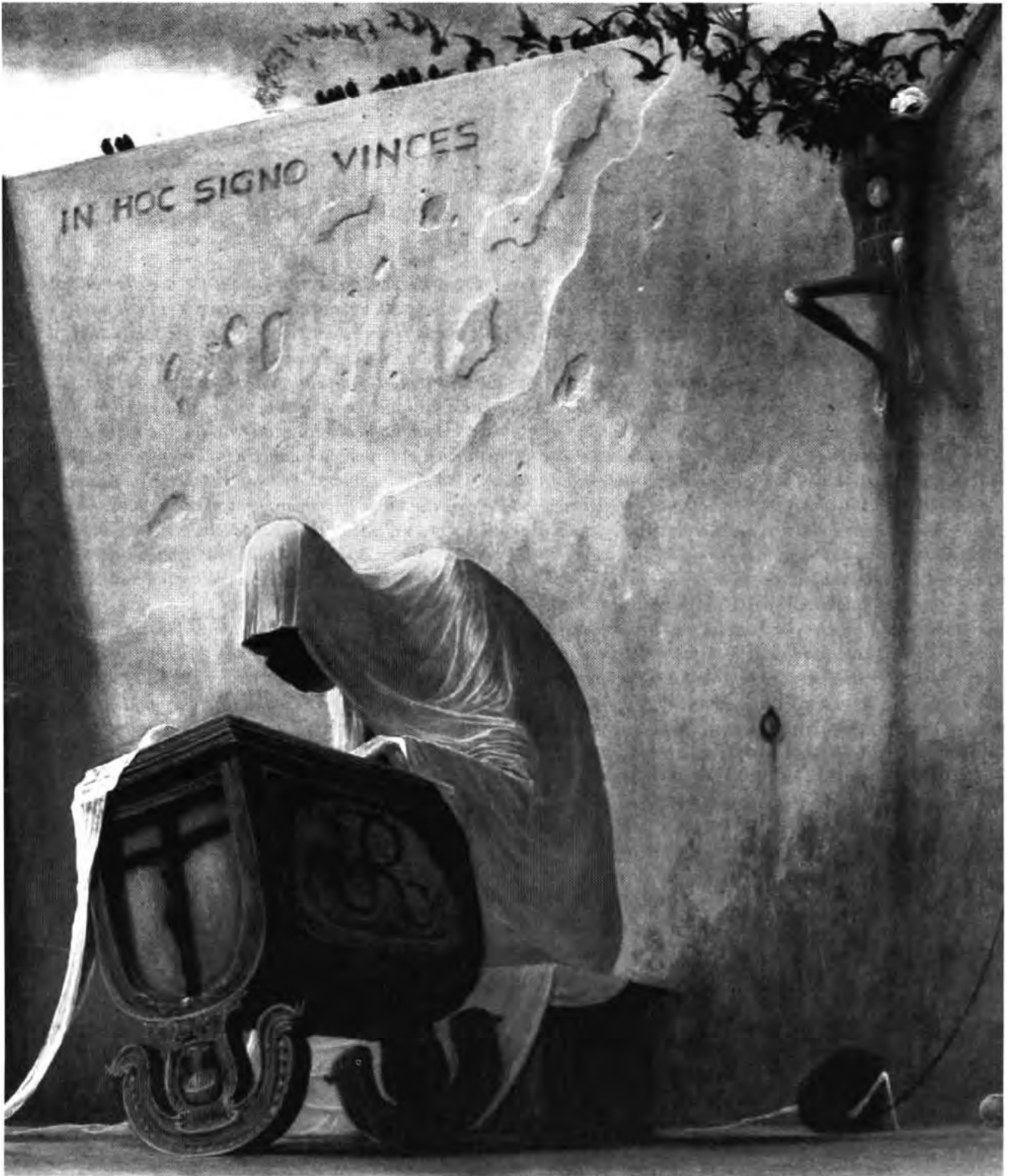
Der Pelikan fliegt ins achte Jahr. Als er 1991 ausgebrütet wurde, gab es auch skeptische Stimmen. Um Arbeit müssen wir uns im Alltagsgeschäft des RPI nicht reißen - bleibt genug Zeit und Sorgfalt, um daneben auch noch ein religionspädagogisches Magazin herauszugeben, das anspruchsvoll und zugleich interessant genug ist, um vierteljährlich mit genügender Aufmerksamkeit bei einer großen Zahl von Leserinnen und Lesern rechnen zu können? Nun - die skeptischen Stimmen sind schon seit langem nicht mehr zu hören. Wir blicken nicht ganz ohne Stolz auf sieben Jahre Pelikan zurück und freuen uns über die insgesamt gute Resonanz. Kein Grund also für radikale Neuerungen, aber für einen maßvollen Wechsel im Gefieder: Das neue Outfit ist hoffentlich etwas ansprechender und das Layout etwas lesefreundlicher. Auch dieses Mal schlägt der Pelikan einen weiten thematischen Bogen über unterschiedlichste religionspädagogische Aufgabenfelder: Von der Sonderschule über die Grundschule bis zum Gymnasium, vom evangelischen Kindergarten bis zum Konfirmandenunterricht. Passion und Auferstehung bilden einen zeitangemessenen Themenschwerpunkt: Günter Scholz' didaktische Reflexion der Kreuzesworte Jesu und Dietmar Peters elementare Zugänge zur Passions- und Ostergeschichte, die vielleicht - entgegen dem Titel - nicht nur für die Sonderschule anregend sind. Das Thema "Kreuz" wird ja bekanntlich im Religionsunterricht eher mit spitzen Fingern behandelt. Das zeigt auch ein Blick in die Schulbücher. Gerade weil es didaktisch sperrig ist, lohnen sich immer wieder neue Zugangsversuche.

Von hoher Aktualität ist der Bericht von Cornelia Aschmutat-Hesse und Ingrid Geißler über Langenhagener Erfahrungen zum "konfessionsverbindenden Religionsunterricht in der Grundschule". Aktuell nicht deshalb, weil die Überlegungen zur Öffnung des Religionsunterrichts für mehr konfessionelle Kooperation neu wären. Aber solche Erfahrungen, wie sie aus Langenhagen geschildert werden, haben nicht unerheblich dazu beigetragen, daß sich die Kirchen und das Kultusministerium über einen für das nächste Schuljahr zu erwartenden neuen Grundsatzterlaß zum Religionsunterricht verständigen konnten, der viele bereits praktizierte Kooperationsansätze aus der rechtlichen Grauzone befreien kann. Dieser neue Erlaß und seine praktische Umsetzung wird uns als Thema das ganze Jahr über begleiten. Wir haben zu dem Text aus Langenhagen einige Stellungnahmen erbeten - im Interesse einer durchaus belebenden, kontroversen Debatte. Daß dabei eher kritische Einwände überwiegen, war nicht von vornherein beabsichtigt. Es zeigt aber, daß bei allem begründeten Aufbruchsoptimismus hinsichtlich der Öffnung des Religionsunterrichts sorgfältige Erwägungen und didaktisch anspruchsvolle Arbeit angesagt sind. Gerne setzen wir die Debatte fort und sind gespannt, ob sich auch noch andere Stimmen mit anderen Meinungen im Pelikan zu Gehör bringen wollen.

In diesem Zusammenhang eine persönliche Bemerkung zu dem in letzter Zeit oft zu hörenden Slogan "Religionsunterricht im Klassenverband". So erfreulich es ist, wenn faktisch der Religionsunterricht so einladend ist, daß alle an ihm teilnehmen wollen, dürfen wir doch nicht unter der Hand das Recht auf Nichtteilnahme unberücksichtigt lassen. Zur wachsenden Pluralität gehört, daß eine Klasse nicht nur aus evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schülern besteht. Und die Anerkennung der religiösen und kulturellen Pluralität ist die Grundvoraussetzung eines Religionsunterrichts, der sich auch bei stärkerem Gegenwind an den Schulen gut behaupten und Anerkennung finden kann.

Mit freundlichem Gruß

Bernhard Bruner



Günter Scholz

Die sieben Kreuzesworte als Interpretamente des Todes Jesu

– eine biblisch-didaktische Reflexion –

Unter allen Erzählungen der Evangelien ist die Passionsgeschichte von zentraler Bedeutung. Nicht nur, daß von ihr aus Linien nach rückwärts in die Evangelien hinein ausziehbar sind,¹ sie ist auch das Bekenntnis unseres Glaubens in narrativ entfalteter Gestalt.² Die besondere Wichtigkeit dieser Erzählung von Anfang an ist allein schon formal daran abzulesen, daß sich hier aufs Ganze gesehen die geringsten Abweichungen der Evangelisten voneinander befinden. Das bedeutet aber auch, daß Abweichungen dort, wo sie vorkommen, besondere Beachtung verdienen.

Starke Differenzen ergeben sich bei den letzten Worten, die Jesus am Kreuz spricht. Übereinstimmend wird lediglich das Daß erzählt, eine nur noch formale Übereinstimmung ist der Rückgriff auf Psalmverse bzw. Anklänge an Jes 53. Inhaltlich sind die letzten Worte Jesu bei Markus, Lukas und Johannes³ allerdings so verschieden, daß sie sich z.T. gegenseitig auszuschließen scheinen. Man vergleiche nur Mk 15,34 mit Lk 23,46.

Von der Dramatik der Erzählung her gesehen haben letzte Worte ein entscheidendes Gewicht. Ihnen muß eine Schlüssel-funktion zugesprochen werden, weil sie ein Leben abschließen und zugleich auch neue Perspektiven eröffnen. In ihnen liegt die Deutung eines ganzen bisherigen Lebens beschlossen, und sie sind Vermächtnis für die Nachwelt. Bezogen auf die Kreuzesworte heißt das, daß sich in ihnen eine Deutung

des Lebens Jesu einschließlich seines Leidens und Sterbens ausspricht und daß mit ihnen implizit eine Ansage der Heilsbedeutung des Todes für uns verbunden ist. Fallen nun die letzten Worte bei den Evangelisten so verschieden aus, so weist dies auf unterschiedliche Deutungsakzente der Evangelisten hin, die jeweils ihren theologischen Intentionen entsprechen.

1. Mk 15,34 ‚Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?‘

Markus hat das letzte Wort Jesu in einen Stundenablauf im Dreierhythmus hineingestellt: dritte Stunde, sechste Stunde, neunte Stunde. Hier läuft die alte Weltzeit ab. Es sind nur noch wenige Stunden bis zum Beginn des neuen Äon. Noch einmal bricht die Gottverlassenheit des alten Äon in Jesu Ruf und wortlosem Schrei durch, dann kann der Anbruch der neuen Zeit – in aller Unvollkommenheit – schon proklamiert werden (Mk 15,39).

Jesu letzte Worte und sein Aufschrei – gerahmt durch die Am 5, 18, 8,9 entlehnte Gerichtsfinsternis und durch das zerreißenden des Tempelvorhangs – sind Ende und Anfang, Todes- und Geburtsschrei zugleich.

Dies alles geschieht nicht unkommentiert. Menschen stehen dabei, die davon berührt werden. Die einen bleiben in der Finsternis gefangen. Sie verharren im Spott und damit im Nicht-Erkennen. Der andere aber dringt angesichts des Todes Jesu durch zur ansatzweisen (er spricht von Jesus im Präteritum) Erkenntnis und ist auf dem Weg zu einem Bekenntnis, wie es dem neuen Äon entspricht.

Hieran wird deutlich: Der Tod Jesu fordert zur Stellungnahme heraus. Stellungnahme aber ist Bekenntnis. So spricht sich in Mk 15,33-39 in sehr dichter Weise ein Bekenntnis aus. Das ist nicht nur auf einen Satz – etwa Mk 15,39 – zu bringen. Sondern es umfaßt mehrere 'Artikel'. Einer ist der, der implizit von der Stellvertretung handelt: Die Gerichtsfinsternis, die eigentlich dem ganzen Land gilt, trifft den *einen* (Mk 15,33). Ein anderer bekennt Christus als den leidenden Gerechten im Sinne von Ps 22,2 (Mk 15,34), ein dritter die Gottesnähe im Leiden (Mk 15,38 f).

Das Thema der Gottesfinsternis durchzieht das Mkev von Anfang an. Sie ist immer mit im Spiel, wenn Menschen Jesus nicht mehr verstehen (3,21), ihn verwerfen (6,1-6), auf seinen Tod sinnen (3,6, 11,18, 12,12). Sie zieht sich in bedrohlicher Weise im Passionsbericht über ihm zusammen im Verrat des Judas (14,10ff), im Gebetskampf in Gethsemane und der schlafenden 'Abwesenheit' der drei auserwählten Jünger Petrus, Jakobus und Johannes (14,66 ff). Sie äußert sich im Verlassenwerden durch Menschen – sogar das Volk verläßt ihn: Es will lieber einen Verbrecher freihaben statt seiner (15,6 ff) –, aber diese menschliche Verlassenheit ist zugleich auch eine von Gott vorausgesehene – besser: *vorgesehene* – Verlassenheit (vgl. bes. 14,21). Läßt Markus Jesus in den Leidensweissagungen noch verheißungsvoll von einer neuen Zukunft sprechen, so ist davon in der Todesstunde, der *eigentlichen* Gottverlassenheit, nichts mehr zu hören. Nur Gott selbst kann diese aufheben und sich seinem Sohn wieder zuwenden. Daß dies trotz tiefster Verlorenheit geschehen ist, deutet der Mk-Schluß an.

Diese tiefe Verlorenheit findet in der Zitierung von Psalm 22,2 ihren komprimiertesten Ausdruck. Aber nicht eigentlich die Warum-Frage ist das Bedrückende für den Leser – er kennt sie ja aus Psalm 22 und öfter (vgl. Ps 2, 10, auch Jer. 12,1)⁴ –, sondern das Erschreckende ist, daß sie scheinbar nicht erhört wird. Immerhin korrespondiert ja im vorliegenden Psalm 22 dem Vers 2 der Vers 22 c ('du hast mich erhört'), und nur in dieser Korrespondenz ist der Vers 2 auch zu interpretieren. Dann aber verkündet der Psalm als ganzer, daß in tiefster Todesnot (V 2ff) Gott nicht abwesend, sondern zugegen ist und aus dem Tod errettet (V 2c ff).

Man wird den *ganzen* Psalm bei der Interpretation von Mk 15,34 par Ps 22,2 nicht aus dem Auge verlieren dürfen. Denn er hat ja nicht nur hier, sondern auch in anderen Versen auf die Gestaltung der Passionsgeschichte eingewirkt.⁵ Und das offenbar darum, weil eine tiefe Analogie der Situation empfunden wurde zwischen der Not und der Klage des Beters und dem Leiden und Ringen Jesu. In Jesus ist das Urleiden der Gottverlassenheit – im Psalmgebet paradigmatisch for-

muliert – zur Person geworden. Diese Aussage ist durch nichts zu relativieren, sie muß in ihrer Härte bestehen bleiben. Dennoch ist – gerade auf dem Hintergrund der Korrespondenz zwischen Ps 22,2 und V 22c – nicht nur die Klage zu bedenken, sondern auch die Errettung aus Todesnot, wo das Leid untragbar wird. Für den Betroffenen mag die Errettung ferne sein, für Markus ist sie gewiß. Sie auszuerzählen erscheint ihm nicht erforderlich.

Die Formulierung der letzten Worte Jesu bringt noch einmal auf den Punkt, worum es Markus grundlegend geht: Es geht um die Ich-Du-Beziehung Jesu zu Gott und Gottes Wirken an ihm. Insofern handelt es sich hier zunächst um eine *christologische* Deutung des Kreuzesgeschehens in dem Sinne, daß Gott den gehorsam Leidenden nicht im Tode beläßt. Implizit schwingt freilich – sonst wäre das Geschehen nicht erzählenswert – eine soteriologische Komponente mit: Wer in der Nachfolge Jesu steht, hat teil an seinem Geschick, er ist bereits auf dem Weg zum Kreuz – und wird gerettet werden. – Neben der Bedeutung von Ps 22 für Mk 15,34 ist auch der unmittelbare Kontext zu beachten: Gott spricht sein Urteil über 'das ganze Land', aber es ergeht über den *Einen*, der es stellvertretend für die ganze Welt trägt.⁶ Auch hierin ist der soteriologische Sinn des Kreuzes implizit angesprochen. Er besteht in der stellvertretenden Übernahme des Gerichts. Er ist stellvertretend vorweggenommenes Endgericht und darin Wende und Neuanfang. Darin hat er sein Ziel.

2. Die lukanischen Kreuzesworte Lk 23,34. 43.46

In den lukanischen Kreuzesworten ist der soteriologische Aspekt stärker ausgeprägt. Hier geht es wohl auch um die Ich-Du-Beziehung zwischen Vater und Sohn ('Vater, in deine Hände befehle ich meinen Geist' (23,46)), aber mehr noch um den heilsgeschichtlichen Bezug des Kreuzesgeschehens für die Vielen (23,34)⁷ und den Einzelnen (23,34). Wie bei Markus, so deuten sich auch hier Kreuzesworte und Kontext gegenseitig: Der Kreuzestod scheint nach Bestrafung der Übeltäter zu schreien, wird aber auf Jesu Bitte hin Vergebung bewirken, er scheint das Ende zu bedeuten, ist aber Übergabe des Lebens an den Vater.

a) Lk 23,34: 'Vater, vergib ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun.'

In diesem Sinne muß auch Lk 23,34 gedeutet werden. 'Sie wissen nicht, was sie tun', das wird in vielfältiger Weise illustriert an Judas wie auch an der Tempelpolizei, an Petrus ebenso wie am Hohenrat, an Pilatus und Herodes, an den Schriftgelehrten, den Soldaten und dem Volk. Aber sie alle stehen nicht nur unter diesem Urteil, sondern auch unter der Bitte um Vergebung. Jesus ruft Gottes Barmherzigkeit gegen seine Gerechtigkeit auf den Plan und durchbricht damit die Eskalation der Gewalt und der Zerstörung zugunsten der Liebe und des Lebens.⁸ Er tritt am Kreuz vor Gott für den ver-

blendeten und unwissenden Menschen ein und richtet, insofern er die Barmherzigkeit Gottes in Person ist, diese am Kreuz vor aller Welt ein für allemal auf. Der Gedanke, daß sich mit dem Kreuz Fürsprache und Vergebung verbinden, ist urchristliche, auf Jes 53,12d zurückgehende Tradition und wird sowohl von Paulus (Röm 8,34) wie auch von Späteren benutzt (1 Jh 2,1; Hebr 7,25).

**b) Lk 23,43: ‚Wahrlich ich sage dir:
Heute wirst du mit mir im Paradies sein.‘**

Die 1k Schächerszene weist deutlicher als bei den übrigen Evangelisten auf Jes 53,12c zurück. Zwar heißt es auch dort, daß Jesus zwischen den ‚Räubern‘ (Mk. Mt) bzw. ‚zwei anderen‘ (Jh) hängt, hier aber ist von ‚Übeltätern‘ die Rede⁹. So ist Jesus hier als der leidende Gerechte gesehen, der vor Gott für den Umkehrwilligen eintritt. In dem zum reumütigen Schächer gesprochenen Wort zeigt die Aufrichtung der Barmherzigkeit erste Wirkung. Der Tod Jesu – so zeigt diese Szene – eröffnet eine letzte Chance zur Umkehr, und jemand nimmt sie wahr, der der Allerunwerteste in den Augen der Menschen ist. Aber er ist der erste und in dieser Situation einzige, der sich vom

Kreuz überführen läßt. Im Gegensatz zum anderen Schächer verzichtet er darauf, Recht behalten zu wollen. Er erkennt sich als Sünder. Als einziges ‚Verdienst‘ (V41) nimmt er das gerechte Todesgericht an. Zugleich erfaßt er, daß für ihn alles davon abhängt, daß hier einer am Kreuz hängt, der vor Gott ohne Sünde ist. Diese Selbst- und Christuserkenntnis kann sich nur im Gebet Lk 23,42 angemessen aussprechen (vgl. Lk 18,13f.). Der eine Schächer will Befreiung *vom* Kreuz, der andere erfährt Befreiung *durch* das Kreuz. Das geschieht durch das Wort *am* Kreuz. Es verbindet eine von nun an (‚heute‘) geltende Heilszusage mit einer existentiellen Heilserfahrung (mit Jesus sein).¹⁰

Hier schreibt Lukas Heilsgeschichte vom Kreuz her. Die gegenüber Mk stärkere Hervorhebung dieses Einen läßt fragen, ob es Lukas nicht überhaupt darauf ankommt, an *einem* Menschen jeweils exemplarisch zu zeigen, was Jesu Leiden, Tod und Auferstehung bewirkt. So könnte eine Linie führen von dem Diener des Hohenpriesters über Barabbas¹¹ bis zu dem Schächer: Der Diener ist der erste, dem durch Jesu Tod Vergebung und Heilsein widerfährt, Barabbas ist der erste, der durch Jesu Tod Lösung vom Kreuz und damit Erlösung erlebt, der Schächer ist der erste, dem Jesus verheißt, im Tode nicht allein zu sein.

Materialanlage 1

Fußspuren

Ich träumte eines Nachts, ich ging am Meer entlang mit meinem Herrn. Und es entstand vor meinen Augen, Streiflichtern gleich, mein Leben. Für jeden Abschnitt, wie mir schien, entdeckte ich je ein Paar Schritte in dem Sand, die einen gehörten mir, die anderen meinem Herrn. Als dann das letzte Bild an uns vorbeigeglitten war, sah ich zurück und stellte fest, daß viele Male nur ein Paar Schritte in dem Sand zu sehen war. Sie zeichneten die Phasen meines Lebens, die mir am schwersten waren. Das machte mich verwirrt, und fragend wandte ich mich an den Herrn: ‚Als ich DIR damals alles, was ich hatte, übergab, um DIR zu folgen, da sagtest DU: Ich bin immer bei Dir: Doch in den tiefsten Nöten meines Lebens sehe ich nur ein Paar Spuren in dem Sand. Warum verließest DU mich gerade dann, als ich DICH so verzweifelt brauchte?‘ Der Herr nahm meine Hand und sagte: ‚Geliebtes Kind, nie ließ ich dich allein, schon gar nicht in den Zeiten, da du littest und angefochten warst. Wo du nur ein Paar Spuren in dem Sand erkennst, da trug ich dich auf meinen Schultern.‘ (Verfasser unbekannt)

**e) Lk 23,46:
‘Vater, ich befehle
meinen Geist
in deine Hände’**

Auch Lukas läßt Jesus in der Sterbestunde einen Psalmvers sprechen (Ps 31,6), jedoch, wie es scheint, versöhnt und im Einverständnis mit Gott. Der Anstoß der Gottverlassenheit ist offenbar genommen und dem Gottvertrauen gewichen. Das ist schon durch Lk 23,43 vorbereitet: Wer die Gewißheit des Paradieses hat, kann kaum noch sein Verlassensein beklagen, er darf getrost seinen Weg gehen.

Bei näherer Betrachtung jedoch sind sich Ps 22 und Ps 31 so unähnlich nicht. Trotz unterschiedlichen Akzentes fehlt in keinem von beiden das je andere Element. In Ps 22 wird der Schrei der Gott-

verlassenheit erhört und eröffnet neue Zukunft, in Ps 31 wird die Verfolgungssituation durch die Feinde des Beters und sein Verzagen (V 23) ebenso deutlich wie sein Vertrauen auf Gottes Güte und Treue. Wenn also Jesus mit Ps 31,6 am Kreuz betet, dann ist darin die Realität des Kreuzes eingeschlossen. Vom Kreuz weg gibt es keine Rettung, weder für den Verbrecher noch für den zum Verbrecher Gemachten. Rettung gibt es auch für Jesus nur durch das Kreuz hindurch. Jesu Vertrauen sieht dieses ‚Hindurch‘, mit der ausgesprochenen Vershälfte Ps 31,6a ist die unausgesprochene (V 6b) mitgedacht: ‚du hast mich erlöst, du treuer Gott‘. So ist mit der Übergabe des Lebens an den, von dem es ausging, die Erlösung gewissermaßen vorweggenommen.

3. Die johanneischen Kreuzesworte

Die johanneischen Kreuzesworte spiegeln die Souveränität des Gottessohnes wider. Sie hatte u.a. ihren Ausdruck darin gefunden, daß Jesus hier im Unterschied zu den Synoptikern sein Kreuz selbst trägt (19,17), ebenso in dem unfreiwilligen Zeugnis des Pilatus für ihn (19,19). In der folgenden Szene der Kleiderverteilung allerdings (19,23f) scheint Jesus nur noch Objekt des Handelns zu sein. Man teilt auf, was er hat, man verfügt über ihn. Jedoch sind Unglaube und Blindheit der Soldaten lediglich die Folie, von der sich die Erfahrung der Frauen unter dem Kreuz abhebt: Jesus ist nicht der Zerteilte, sondern der souverän und vorausblickend Zuteilende. Er ist nicht der, über den man meint verfügen zu können, sondern er ist der Verfügende (1. Kreuzeswort d. Jh 19,26f). Sogar noch in der Sterbeszene (Vv 28-30) ist Jesus der Handelnde: Bis in den Tod hinein erfüllt er bewußt die Schrift mit seinem Ruf ‚mich dürstet‘ (Ps 42,2f)¹² den Tod deutet er mit dem einen Wort (es ist vollbracht, V. 30) (2. u. 3. Kreuzeswort d. Jh).

a) Jh 19,26f: ‚Siehe, das ist dein Sohn, ... siehe, das ist deine Mutter ...‘

Daß Frauen Jesu Kreuzigung miterleben, ist traditionell vorgegeben. Nach den Synoptikern allerdings bleiben sie bewußt auf Distanz¹³. Im Jhev werden daraus ‚Nahestehende‘ im wörtlichen und übertragenen Sinn. Zu diesen ‚Nahestehenden‘ gehört auch der Lieblingsjünger. Im Nahestehen deutet sich schon die neue, nicht mehr auf familiären Bindungen beruhende¹⁴ und nicht mehr durch Volkzugehörigkeit begründete¹⁵ Gemeinschaft an. Die neue Gemeinschaft gründet sich vielmehr auf Jesu Wort. Es wird vom Kreuz herab gesprochen. Damit erhält das Kreuz eine zentrale Bedeutung. Es ist das Zeichen der neuen Gemeinschaft, das durch Jesu Stiftungswort gedeutete Zeichen ihrer Einheit.

Da das Kreuz im jh Sinne der Königsthron des im Kreuzesgeschehen Erhöhten ist, kann Jesus auch in der Stunde seiner Erhöhung der Verherrlichung mit Vollmacht gebieten und wirksam Gemeinschaft stiften. Es wird eine Gemeinschaft sein, in der Menschen dienend aufeinander angewiesen sind (vgl. Jh 13,1-17).

b) Jh 19,28: ‚Mich dürstet‘

Dieses Wort – zwischen den letzten Anordnungen für die Folgezeit und der Vollendung stehend – spiegelt sehr deutlich die jh Theologie des Kreuzes als eines Durchgangsstadiums auf dem Weg zum Vater wider. Schon in Jh 18,11 ist Jesus bereit, den Kelch zu trinken, den ihm sein Vater gegeben hat. Auf dieser Linie ist auch Jh 19,28 zu interpretieren: Die Bereitschaft zu trinken ist zum Begehren gesteigert. Dabei hat Jh an die traditionell vorgegebene Essigszene angeknüpft und sie zum Anlaß genommen, ihr das Wort vom Durst bei-

zuordnen. Es ist ein Durst nach dem Schauen Gottes von Angesicht zu Angesicht, wie ihn Ps 42,2 f (vgl. auch Ps 63,2; 143,6) beschreibt.

c) Jh 19,30: ‚Es ist vollbracht‘

Auch das 3. jh. Kreuzeswort ist mehrschichtig. Es läßt die Frage nach dem Subjekt offen: Was ist vollbracht? Im wesentlichen bieten sich zwei Antworten an: 1. Vollbracht ist das Werk der Offenbarung des Vaters oder 2: Vollbracht ist das Werk der opferbereiten Liebe Jesu zu den Seinen¹⁶.

Die erste Interpretationsmöglichkeit kann anknüpfen an Jh 4,34 und Jh 17,4.

Jh 4,34 nimmt Bezug auf die Sendung Jesu, die vom Vorstellungsgehalt her im Zusammenhang mit Jh 1 gesehen werden muß: Der Vater verbindet mit der Sendung des Sohnes einen Willen, der getan und dadurch zur Vollendung gebracht werden muß. So geschieht im Wirken Jesu das Werk der Offenbarung, das zur Erkenntnis des wahren Gottes und seines Gesandten führt und sich in der Verherrlichung des Vaters vollendet (Jh 17,3f).

Die zweite Interpretationsmöglichkeit bezieht sich zunächst auf Jh 13,1: ‚Wie er die Seinen geliebt hatte, die in der Welt waren, so liebte er sie bis ans Ende.‘ Hier ist die bis zum Äußersten, bis zur Vollendung bereite Liebe Jesu zu den Seinen angesprochen, die dann erfahrbar wird im Dienst der Fußwaschung. Die Fußwaschung wiederum weist als Symbolhandlung über sich selbst hinaus auf die völlige Hingabe Jesu im Tod, was Höhepunkt und Vollendung seiner Liebe für seine Freunde bedeutet (Jh 15,13).

So ist das Kreuz bei Johannes Durchgangsstadium auf dem Weg zur Quelle des Lebens, zum Vater. Damit ist es aber nicht etwa zweitrangig, sondern eine ganz entscheidende Station des Weges Jesu. Denn es ist zum einen der Ort, wo neue Gemeinschaft durch Jesu zuteilendes Wort gestiftet wird. Unter dem Kreuz beginnt Gemeinde sich zu sammeln, das Stehen unter dem Kreuz ist ihr Zeichen. Zum anderen ist es der Höhepunkt der Liebe Jesu für die Seinen und damit der Gipfelpunkt der Offenbarung des Vaterwillens. Nun, da das Werk der Liebe und der Offenbarung vollbracht ist, gibt es nichts mehr, was noch darüber hinaus hinzugefügt werden müßte, ‚daß sie dich, der du allein wahrer Gott bist, und den du gesandt hast, Jesus Christus, erkennen‘ (Jh 17,3).

II. Didaktische Erwägungen

1. Begründung der Notwendigkeit der Behandlung der Kreuzeswort im Unterricht

Für das Verstehen des Christusgeschehens, der Grundlage unseres Glaubens, sind die Kreuzesworte ein nahezu unentbehrlicher Schlüssel. Denn an ihnen wird in gut nachvollziehbarer, einprägsamer und leicht wieder zu vergegenwärt-

tigender Weise deutlich, daß Jesu Geschick als ein Leiden zu verstehen ist, das uns, den Vielen, zugute geschehen ist. So führen die Kreuzesworte fast geradlinig zum Bekenntnis. Damit erweisen sie sich auch als dessen Voraussetzung: Christus spricht das erste Wort, dem dann das Bekenntnis korrespondiert.

Das erste ist zugleich das letzte, abschließende Wort. Insofern weist es auch zurück auf das Leben Jesu. Erst vom Kreuz her wird in unüberbietbarer Weise deutlich, daß Jesus sein Leben als einen Auftrag verstand, für andere dienend und sich gebend dazusein. Das Kreuz als letzte Konsequenz eines solchen Lebens macht eine Deutung in diesem Sinne zwingend. Es kann daher nicht umgangen, sondern muß in seiner Bedeutung erarbeitet werden. Das erfordert nicht so sehr historisierende, als vielmehr interpretierende Annäherung. Mögliche Interpretationen bieten die Kreuzesworte.

2. Voraussetzungen für die Behandlung der Kreuzesworte

Die Kreuzesworte gewinnen erst in einem Kontext ihren Sinn. Kontext im engsten Sinn ist der Kreuzigungsbericht, dann die Passionsgeschichte – die Auferstehungsgeschichte braucht nur in der ursprünglichen Fassung des Mkev bekannt zu sein, alles andere sprengt das theologische Eigengewicht des Kreuzes –, der weiteste Kontext ist das jeweilige Evangelium insgesamt. Verstehensvoraussetzung ist also die Kenntnis der Lebensgeschichte Jesu, insbesondere der Geschichten, die auf das Kreuz als letzter Konsequenz hinführen. Mit der Passionsgeschichte sollte der Schüler vertraut sein.

Sehr hilfreich wäre es, wenn der Schüler bereits in die Sprache der Psalmen eingeführt worden wäre. Er könnte dann die Grundsituation menschlichen Leidens und die Erfahrung der Rettung, die er dort ausgesprochen fand, ebenso die Bilder existentieller Not und Sehnsucht, in den Worten und in der Gestalt des Gekreuzigten wiederfinden.

Materialanlage 2



„Dreifaltigkeit“ (Dom zu Fritzlar; 14. Jh.)

3. Schwierigkeiten: Das Kreuz mit dem Kreuz

Schwierigkeiten, die Bedeutung des Kreuzes zu erfassen, entzündeten sich an der Sinnfrage. Traditionelle Deutungsangebote werden kaum noch verstanden. So verhält es sich mit der ‚für-uns‘-Formel. Sie hat sich seit urchristlicher Zeit bis heute erhalten, allerdings weitgehend nur noch der Form nach. Ein Erhellendes der Formel in Herleitung von alttestamentlichem Sühne- und Stellvertretungsdanken wäre allenfalls ein historisches Erklären, aber kein existentielles Nachvollziehen oder gar Aneignen. Der Schüler oder Konfirmand wird mit der christlichen Wahrheit des ‚für uns‘ konfrontiert, als sei das eine Binsenweisheit, und niemand hinterfragt sie, niemand gibt eine ein-

leuchtende Erklärung dafür, in welcher Beziehung der Tod damals für uns heute steht. Nichts aber ist für den Glauben schädlicher als das Mitschleppen ausgewaschener und unverstandener Formulierungen. Sie werden eines Tages als Ballast über Bord geworfen und mit ihnen das zentrale Anliegen christlicher Botschaft.

4. Wege zur Überwindung der Schwierigkeiten

Wer die Schwierigkeiten überwinden will, die das ‚Für uns‘ des Kreuzestodes bereitet, tut gut daran, sich klarzumachen, daß es *ein* zwar wesentlicher, aber nicht der einzige biblische Deutungsaspekt ist. Neben der soteriologisch akzentuierten (Lk) gibt es auch noch eine stärker christologisch ausgerichtete (Mk) und eine stärker ekklesiologisch geprägte (Jh) Interpretation. Weiter sollte man beachten, daß das ‚Für uns‘ in der Briefliteratur z.T. auch im Sinne einer Fürsprache-Christologie interpretiert worden ist (Röm 8,34; Hebr. 7,25; 1 Jh 2,1). Schließlich zeigt auch die Dogmengeschichte, daß der Tod Jesu teilhat an der grundsätzlichen ‚Offenheit jedes Geschehens in der Geschichte‘ und daher einer ‚fortlaufenden Deutung‘ bedarf. Diese Vorüberlegung sollte jeden Unterrichtenden dazu ermutigen, in ständiger Korrespondenz mit Bibel und Tradition seine eigene Interpretation des Kreuzes und des darin enthaltenen ‚Für uns‘ zu finden. Dabei dürfte der Gedanke leitend sein, daß der Tod Jesu nicht in sich selbst wertvoll ist, sondern erst ‚als Realsymbol der konsequent durchgehaltenen Lebenslinie Jesu‘ seine Bedeutung gewinnt. Mit anderen Worten: ‚Jesus hat nicht dazu gelebt, um am Kreuz zu sterben, sondern er hat den Kreuzestod auf sich genommen, um seinem erlösenden Leben treu zu bleiben. Nicht die Zerstörung ist das Erlösende, sondern die radikal gelebte Liebe.‘¹⁷ Das tiefere Verstehen des Kreuzes als Realsymbol kann auch historisierendes Denken überwinden helfen. Was E. Schlink in einer Predigt formuliert, kann auch als didaktischer Hinweis gelten: ‚Man suche Christi Kreuz nicht ausschließlich in Palästina. Es könnte sein, daß man es dort gerade nicht findet. Sondern man erblicke es mitten unter uns. Man suche Christi Kreuz nicht ausschließlich in der Vergangenheit, – um das Jahr 30 nach Christi Geburt. Sondern man sehe es gegenwärtig, – es steht unter uns... . Es gibt keine Not des Menschen, unter der nicht auch er litte. Es gibt keine Verzweiflung des Menschen, bei der nicht auch Christus mitbangte und mitverzweifelt wäre... (Matth. 25,35 ff) ... So kreuzigen die Menschen Christus damals wie jetzt.‘

In diesem Sinne hat F. Krotz das Kreuz und hier besonders den letzten Schrei zu aktualisieren versucht: Seinen Widerhall finde er in den vielen Schreien der zu Tode Gefolterten, aber gerade darin halte er doch auch die Hoffnung wach, ‚daß die Henker unter der Flut solcher Schreie ihr ‚Handwerk‘ einstellen müssen.‘¹⁸

5. Notwendige Lernschritte

Das Kreuz zu erfassen ist ein lebenslanger Prozeß, und das muß auch so sein, wenn es denn meine Existenz betrifft. Schließlich ‚kreuzen‘ sich in ihm Welt Gottes und Menschenwelt, es hat damit eine sich selbst transzendierende Komponente und läßt sich von daher nicht völlig begreifen. Ein Rest an Geheimnis bleibt. Eine angemessene Annäherung an das Kreuz wird sich dann aber nur in einem immer wieder neuen Bedenken dieses Geschehens vollziehen können. Immer wie-

der neu muß es einbezogen werden, wenn es um die Gestalt Jesu Christi, wenn es um das Gottesverständnis, wenn es um Rettung von Mensch und Welt und wenn es schließlich um die Bildung, das Leben und den Weg der Gemeinde in der Welt geht.

Unter den verschiedenen Zugangsmöglichkeiten wähle ich einen Weg aus, der im Laufe einer längeren, sich über mehrere Schuljahre erstreckenden Zeit die wichtigsten Aspekte des Kreuzes berührt. Dabei kann ich von Markus über Lukas zu Johannes fortschreiten, wenn ich das Kreuz zunächst unter christologischem, später unter stärker soteriologischem und schließlich unter ekklesiologischem Aspekt betrachte.

a) Ich beginne mit Markus. Hier geht es zentral um das Geschick Jesu. Wie schon das letzte Wort Jesu zum Ausdruck bringt, geht es um die Frage nach dem Leiden des Gerechten, wie sie in Ps 22 im Sinne einer Ur-Situation formuliert war. Auf diesen Psalm wird bei der Betrachtung der mk Passionsgeschichte immer wieder zurückgegriffen werden müssen. An ihm wird der Schüler die tiefe Not des Alleingelassenseins erkennen. Auch er kennt die deprimierende Erfahrung der Isolation, insbesondere auch der Verspottung, wenn er sich in Wort und Tat zu christlichem Glauben und Handeln bekennt.¹⁹ Im Ps 22 kann er diese Erfahrungen in verdichteter Form wiederfinden. Zugleich aber liest er hier auch, daß Gott die Schreie des verzweifelten Beters hört. Auch dies kann im eigenen Leben wiedergefunden werden: Alles hat seine Zeit, auch das Bedrückende und Bedrohende geht vorüber. Der Psalmbeter bekennt dies dankbar als gnädiges Walten Gottes, ein Deutungsangebot auch für den Schüler. In ein solches Gerüst findet der Schüler dann auch die Passion Jesu eingezeichnet. Die Passion Jesu ist eine mit Leben gefüllte Konkretion des 22. Psalms. Als solche muß sie aber auch die Rettung Jesu aus dem Tode einschließen. Der Schrei der Verlassenheit kann nicht das Ende des Gerechten sein. Im Vergleich des Psalms mit der Geschichte des Lebensendes Jesu stößt der Schüler auf die Auferweckungsgeschichte und erkennt sie als Spiegelung von Ps 22,23. Bezogen auf das Kreuzeswort bedeutet das: Der Schüler erkennt in ihm die Frage nach Gott: Wo ist er in Jesu Not? Die Antwort läßt sich aus Mk 16,1-8 erschließen: Er ist dem Leidenden nahe gewesen, er ist in keiner Minute von ihm gewichen. Hier ist das Gerechtigkeitsempfinden des Schülers angesprochen und zugleich sein Mitleiden mit dem Gekreuzigten. Es gibt eine Solidarität auch über 2000 Jahre hinweg. Gerechtigkeitsempfinden und Barmherzigkeit stehen hier im Blick auf Gottes Handeln nicht gegeneinander, der Schüler erfährt Gott als den in seiner Barmherzigkeit auch gerecht Handelnden.

Ist nun verstanden, daß Jesus nicht verlassen blieb, muß nun der Überschnitt getan werden zur Bedeutung des Geschehens für uns. Zwar liegt bei Markus der Hauptakzent auf der christologischen Interpretation des Geschehens, aber die soteriologische Komponente ist damit ja immer zugleich mit im Spiel. Es soll nun deutlich werden: Die Gnade, die Gott einem Einzelnen erwies, verbürgt die Hoffnung auch für uns. Was Gott an Jesus Christus exemplarisch hat offenbar werden lassen, das geschieht mit jedem von uns. Jesu Leiden ist

uns einschließendes Leiden, und Gottes Nähe im tiefsten Leiden ist uns mit umfassende Nähe.²⁰

Von hier aus ist es nur noch ein kleiner Schritt zum (Neu)verständnis des Gottesbildes. Gott ist nicht der hohe, über alles Menschliche erhabene, ferne Allbeherrscher, sondern er ist der, der immer bei mir ist und mich auch im tiefsten Leid nicht verläßt. Die wesentlichste 'Eigenschaft' Gottes ist seine Treue. Hier kann die Nähe der Passionsgeschichte zum Glaubensbekenntnis entdeckt werden: ‚hinabgestiegen in das Reich des Todes‘.²¹

b) Wenn bei der Behandlung der markinischen Passionsgeschichte auch der christologische Aspekt im Vordergrund stand, so ist freilich schon hier die Heilsbedeutung für uns nicht auszusparen. Im Gegenteil, sie muß vorkommen, wenn denn die existentielle Relevanz des Themas zum Tragen kommen soll bzw. – theologisch gesprochen – wenn das Paradox verstanden werden soll, daß eine Leidensgeschichte frohe Botschaft ist. Deutlicher allerdings als bei Markus wird die Heilsbedeutung des Todes Jesu für uns bei Lukas herausgearbeitet, weshalb gerade die lukanische Passionsgeschichte mit *ihren* Jesusworten geeignet ist, diesen Aspekt besonders zu berücksichtigen. Im Umgang mit den letzten Worten Jesu nach Lk sollte sich ein Verständnis dafür anbahnen, daß Jesus vor Gott für uns Menschen in Fürbitte

und Fürsprache eintritt (vgl. Lk 23,34). Das hat zugleich existentielle Implikationen: Die Rede vom Eintreten Jesu für uns ist nur dann recht erfaßt, wenn sie eine Veränderung des Lebens nach sich zieht (vgl. Lk 23,43). Ohne diese Erkenntnis blieben Fürbitte und Fürsprache Jesu ohne Entsprechung und damit letztlich wirkungslos.

Voraussetzung für ein solches Verständnis ist die Auseinandersetzung mit eigener Schuld und deren Vergebung. Daß wir einander schuldig werden, ist ein menschliches Grundenerlebnis, das jeder Altersstufe zugänglich ist. In der Erfah-

rung von Schuld liegt die Verknüpfung von Schüler und Sache, ebenso aber auch in der Erfahrung von Wiedergutmachung und Vergebung. Es gilt nun, unterscheiden zu lernen zwischen Verfehlungen, die reparabel sind, und Schuld, die im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen nie ganz wiedergutmacht werden kann, Schuld, die über dem Leben liegt und es als ein verfehltes verurteilt. Eindeutige und nachvollziehbare Beispiele lassen sich überall da finden, wo

menschliche Beziehungen irreversibel zerbrochen sind, wo der Tod eines Menschen die Folge fahrlässigen oder vorsätzlichen Handelns ist, wo Völkermord geschieht. Hier drängt sich die Frage nach der Bewältigung solcher Schuld und nach der Rechtfertigung eines derart belasteten Lebens auf. Dabei wird deutlich werden, daß die Möglichkeiten, die ich zur ‚Schadensregulierung‘ einsetzen kann, begrenzt sind und daß ich in den Fällen, die außerhalb der Möglichkeiten zwischenmenschlicher Wiedergutmachung liegen, darauf angewiesen bin, daß mir von anderswoher die Hand gereicht wird. Es ist die didaktische Aufgabe, das Verständnis dafür zu wecken, daß Jesus *diese* Möglichkeit eröffnet hat – durch sein Wort (Lk 23,34).

Hier hat der Gedanke der Stellvertretung seinen didaktischen Ort. Denn Jesus vertritt mich ja in meiner Schuldverfallenheit vor Gott. Bevor jedoch

‚Stellvertretung‘ im theologischen Sinne interpretiert wird, gilt es, ihre Bedeutung im zwischenmenschlichen Bereich zu erfassen. Daß jemand für einen anderen in einer schwierigen Situation eintritt, ist eine dem Schüler bekannte zwischenmenschliche Erfahrung. Auch sind Beispiele aus Kirchengeschichte, Profangeschichte und Gegenwart zur Genüge vorhanden. – Die Annäherung an die im Kreuz geschehene Stellvertretung müßte dann als nächster Schritt folgen. Hier gibt es bei Lukas zwei Gestalten, die eine solche Annäherung erleichtern, nämlich Barabbas einerseits

Materialanlage 3



„Der Gnadenstuhl“ (Tilman Riemenschneider)

und den reumütigen Schächer andererseits. Der freigelassene Barabbas ist der durch den stellvertretenden Tod Jesu Erlöste – Stellvertretung hier im zwischenmenschlichen Sinne, der reumütige Schächer ist derjenige, dessen verfehltes Leben Jesus mit in seinen Tod nimmt und ihm in seinem Sterben neue Hoffnung schenkt – Stellvertretung hier in theologischer Dimension (nicht Befreiung vom Kreuz, sondern *durch* das Kreuz²²). Jesus bahnt diesen Weg – durch seinen Tod (Lk 23,43).

Schließlich soll noch der Schritt vom Damals zum Heute getan werden, so daß der Schüler im Kreuzestod das Handeln Christi auch ‚für mich‘ heute entdecken kann. Das geht nicht, ohne einen Blick auf Jesu gesamtes Leben zu werfen und zunächst dieses zu interpretieren. Dabei zeigt sich, daß sein Leben im Für-Sein für andere bestand. Der Tod müßte nun als ‚Grenzfall‘ des Lebens betrachtet werden, so daß auch *er* als Für-Handeln interpretierbar wäre.²³ Nun ist aber das Für-Sein des Lebendigen anders qualifiziert als das Für-Sein im Tode. Im ersten Falle ist es, da Leben Zeiterfahrung ist, begrenzt auf bestimmte Menschen zu einer bestimmten Zeit; im zweiten Falle ist es, da Tod Widerfahrnis der Zeitlosigkeit ist, nicht an Zeit und Ort gebunden. So gilt das im Tode Jesu beschlossene Heilsereignis auch mir. M.a.W.: Nur weil Christus, durch den Tod gegangen, vor Gott steht, kann er überall und zu allen Zeiten Fürsprecher sein, auch ‚für mich‘.

Das ‚Für mich‘ ist aber nur dann recht verstanden, wenn es nicht nur als theologische Wahrheit intellektuell nachvollzogen ist, sondern wenn es eine Veränderung des Lebens bewirkt bzw. in den zwischenmenschlichen Beziehungen erlebbar wird. Hier können Beispiele hilfreich sein.²⁴

c) Ließ sich bei Lukas die soteriologische Bedeutung des Kreuzes gut vermitteln, so weitete sich der Blick bei Johannes – wiewohl auch hier alle Komponenten mitgegeben sind – speziell zum Ekklesiologischen hin. Ließ sich Lukas behandeln unter der Fragestellung: ‚Was bedeutet das Kreuz für mich?, so können wir für Johannes formulieren: ‚Was bedeutet das Kreuz für die Gemeinde?‘. Diese Fragestellung impliziert symboldidaktische Aspekte. Es ist von daher geraten, die Erschließung der johanneischen Passionsgeschichte einschließlich der letzten Worte Jesu erst in höheren Klassen vorzunehmen. Die Passionsgeschichten sollten bekannt sein, ebenso der symbolisch gehaltene Stil des Johannesevangeliums. Unter dem Aspekt Faktum – Beschreibung – Deutung können nun die Passionserzählungen des Mk, des Lk und des Jh miteinander verglichen werden. Faktum ist in allen drei Berichten die Kreuzigung, die Beschreibung ist jeweils nachzulesen, die Deutung in den Kreuzesworten brennpunktartig zusammengefaßt. Die ‚Deutung‘ läßt das Kreuz als Symbol bei Jh klar hervortreten. Es ist der Ort, unter dem die Gemeinde sich versammelt. Sie ist nahezu eine Stiftung ihres Herrn. Weiter sollen die Schüler die hier beschriebene Situation als Zeichen dafür kennenlernen, daß die Sache Jesu mit seinem Tod nicht zu Ende ist, sondern weitergeht, rund um die Welt (Querbalken). Schließlich ist die Gemeinde nicht ohne ihren Herrn: Es wurde und wird verfügt, regiert (Längsbalken).

In diesem Sinne mag bedacht werden, daß das johanneische Jesuswort ‚Wenn das Weizenkorn nicht in die Erde fällt und erstirbt, bleibt es allein; wenn es aber erstirbt, bringt es viel Frucht‘ eine gleichnisartige Zusammenfassung dieses Gedankens ist.²⁵ Übertragbar ist dieses Wort aber auch auf das lukanische und markinische Verständnis des Kreuzestodes Jesu. Welche Frucht das in die Erde fallende Weizenkorn dort jeweils bring, könnte von den Schülern im Rückblick formuliert werden.

Anmerkungen

1. Neuerdings wieder aufgezeigt von W. Stegemann, ‚Die Passion Jesu in Forschung und Unterricht‘ in: Ev Erz 43/1991, S. 130 ff
2. Narrativ im strengen Sinn ist freilich auch die Kurzform 1. Kor 15,3-5. Denn auch hier geht es ja um ein *Geschehen*. Darauf hat G. Lohfink hingewiesen (‚Erzählung als Theologie‘ in: ders., Studien zum Neuen Testament, Stuttgart 1989, S. 11 ff, hier bes. S. 16). Er gebraucht den Begriff ‚narrativ‘ im Unterschied zu den Sprachintentionen der Argumentatio bzw. der Appellatio. Wir wollen ihn hier verstehen als Gegenüber zur komprimierten Formel.
3. Im Blick auf die Kreuzesworte kann Mt außer Acht bleiben, da er Mk 15,34 zitiert. Daß die Passionsgeschichte des Mt dennoch ihr eigenes Profil hat, ist freilich nicht zu verkennen, kann im Rahmen dieses Themas aber nicht behandelt werden (vgl. dazu W. Stegemann, a.a.O., S. 135 f).
4. Im letzten Wort und im letzten Schrei zeigt sich eine ähnliche Dramaturgie wie in dem dreimaligen Hinweis auf die Kreuzigung. Die Doppelung des Schreis, einmal in artikulierter, dann in unartikulierter Form steigert den dramaturgischen Effekt an dieser zentralen Stelle (vgl. J.Gnilka, ‚Die Verhandlung vor dem Synhedrion und vor Pilatus nach Markus 14, 53- 15,5‘ in: EKK-Vorarbeiten H.2, Zürich/Neukirchen 1970, S. 5 ff, jetzt auch in: M.Limbeck (Hg.), Redaktion und Theologie des Passionsberichtes nach den Synoptikern (W d F 481), Darmstadt 1981, S. 292 ff, bes. 295 f). Matthäus hebt die Doppelung noch stärker durch ein (‚wiederum‘) hervor. Damit interpretiert er durchaus richtig. Abwegig ist es, in Mk 15,37 lediglich einen Rückverweis auf das Kreuzeswort V 34 zu sehen, wie T. Boman (‚Das letzte Wort Jesu‘ in: Studia Theologica 17/1963, S. 109) es will. Zu Recht erwidert A. Dauer, Die Passionsgeschichte im Johannesevangelium, München 1972, S. 210 Anm. 288: Dann müßte es in V. 37 heißen: ‚nachdem er den lauten Schrei ausgestoßen hatte‘ (im gr. Text aber artikellos).
5. Im Midrasch Teh 22,2 heißt es vom Auftreten Esters an ihren drei Fastentagen (vgl. Ester 4,16): ‚Am ersten Tag betete sie ‚Mein Gott‘, am zweiten wiederum ‚Mein Gott‘, am dritten ‚Warum hast du mich verlassen?‘. Als sie schließlich mit lauter Stimme rief: ‚Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?‘ wurde sie sofort erhört.‘ (G. Dalman, Jesus-Jeschua, Leipzig 1922, S. 186). Ohne diesen Hintergrund und bei isolierter Betrachtung von Mk 15,34 ist dieses Wort Mißverständnissen und Fehlinterpretationen ausgesetzt.
6. Ps 22,2 – Mk 15,34 // Mt 27,46 (‚Mein Gott...‘)
Ps 22,8 b – Mk 15,29 // Mt 27,39 (Kopfschütteln)
Ps 22,9 – // Mt 27,43 (Gottvertrauen)
Ps 22,19 – Mk 15,24 // Mt 27,35 (Kleiderverteilung)
Die umgekehrte Reihenfolge der Ereignisse in der Passionserzählung im Vergleich mit dem Psalmgebet ist ein Kompositionsmerkmal der jeweiligen Gattung: Im Gebet bricht die Not eruptiv hervor, danach erst wird deutlich, welche Ereignisse dazu beigetragen haben. Die Erzählung dagegen ist auf Steigerung der Dramatik angelegt.
7. G. Kittel, Der Name über alle Namen II, Göttingen 1990, S. 65
8. Die Echtheit von V 34 ist umstritten. Gewichtige Textzeugen, darunter p, x, B, enthalten ihn nicht, die große Mehrheit der Handschriften überliefert ihn allerdings. Freilich paßt er nicht zu den Gerichtsworten VV 28-31, aber gerade diese Tatsache hätte auch zu nachträglicher Streichung führen können. Die Echtheit von Lk 23,34 läßt sich m.E. durch folgende Argumente wahrscheinlich machen: a) Die lukanische Komposition des Kreuzigungsberichts weist eine Vierteilung auf, bei der jeder Teil ein gesprochenes Wort als Kristallisationspunkt enthält: Kreuzigung mit Fürbitte; Spott mit Wort an den Schächer; Tod mit letztem Wort; Wirkung des Todes auf die Umstehenden mit Bekenntnis des Hauptmannes. Von daher legt sich die Fürbitte als lukanisches Strukturmerkmal nahe. b) Vergebung für die Feinde entspricht dem lukanischen Jesus (vgl. Lk 6,28; 22,51). c) Typisch lukanisch ist auch das Unwissenheitsmotiv. Es durchzieht teilweise

- die Reden der Apg (Apg 3,17; 13,27 hier; 17,27-30). d) Auch Stephanus spricht die Bitte um Vergebung für die Feinde (Apg 7,59) in der Ähnlichkeit seines Herrn (ebenso wie das Übergabewort Apg 7,58). Daß es aus der Apg in das Lk ev eingedrungen sein könnte, ist nicht wahrscheinlich. Dann wäre zu fragen, warum nicht auch Apg 7,55 in das Evangelium rückverlegt ist (vgl. zum Problem auch W. Grundmann, Das Evangelium nach Lukas, Berlin 1971, S. 431 f, W. Radl, Das Lukasevangelium, Darmstadt 1988, S. 13).
9. Schon vorher zeichenhaft vorweggenommen und dargestellt in der Heilung des abgeschlagenen Ohres (Lk 22,51).
 10. Zwar ist der ‚Übeltäter‘ in Jes. 53,12 c mit ‚Gesetzloser‘ bezeichnet, in Lk 23,43 dagegen mit ‚Übeltäter‘. Vielleicht hat Lukas diesen Ausdruck hier bevorzugt, weil ihm der Vorwurf der ‚Gesetzlosigkeit‘ angesichts des Sündenbekenntnisses des zweiten Schächers für diesen nicht gerechtfertigt erschien.
 11. H.R. Weber, Kreuz, Stuttgart 1975, S. 192
 12. Zu Barabbas vgl. auch G. Scholz, ‚Joseph von Arimathäa‘ und ‚Barabbas‘ – Beobachtungen zur narrativen Ausgestaltung der Auslieferungs- und Stellvertretungstheologie‘ in: *Linguistica Biblica* 57/1985, S. 81 ff.
 13. Im allgemeinen wird auf Ps 22,16 verwiesen. Das Dürsten in dem hier gemeinten doppelbödigen Sinne wird aber deutlicher in Ps 42,2 f u. ä. verbalisiert. Ps 22,16 hat m.E. nur einen entfernten Anklang an Jh 19,28. Mir scheint die Doppelbödigkeit in den beiden folgenden Versen aufgelöst zu werden: Realistisches Mißverstehen und Verhöhnung durch die Soldaten, Ausdruck tiefer Sehnsucht bei Jesus.
 14. ‚... von ferne ...‘ (Mk 15,40 parr.) L. Schottroff verweist darauf, daß Menschen, die über den Tod eines Hingerichteten weinen, Gefahr laufen, selbst hingerichtet zu werden (‚Maria Magdalena und die Frauen am Grabe Jesu‘ in: *EvTh* 42/1982, S. 3 ff). So könnte auch ein Nahesein den Frauen als Solidarisierung mit dem Hingerichteten ausgelegt werden.
 15. Familiäre Bindungen werden schroff durchschnitten (vgl. Jesu Anrede an seine Mutter: ‚Frau‘ ...).
 16. Der Lieblingsjünger bleibt auffallend konturenlos und ist – abgesehen von der Möglichkeit einer historischen Gestalt – eben auch *idealisiert* Jünger (Zur Diskussion vgl. R. Schnackenburg, *Das Johannesevangelium*, 3. Teil, Freiburg/Basel/Wien 1986, S. 449 ff.).
 17. Daß ‚Durst‘ hier im übertragenen Sinn zu verstehen ist, wird durch Kap 4 bestätigt (vgl. bes. VV 7.10.13 f). Dort ist auch von der Speise

- Jesu die Rede, die darin besteht, daß er das Werk dessen, der ihn gesandt hat, *vollendet* (V 34). Zur Vollendung gehören Hunger und Durst, Sehnen und drängende Vorwärtsbewegung auf das Ziel hin. Vor der Vollendung (19,30) erreicht dieses Sehnen eine letzte Aufzuspaltung (19,28).
18. Beides ließe sich womöglich zusammenfassen im Werk des Gehorsams. Differenzierung gibt hier aber mehr Klarheit. Zudem: Was Johannes bewußt offenhält zur Meditation, sollte man nicht durch Bündelung engführen. -Gelegentlich wird noch eine dritte Verstehensmöglichkeit erwogen: ‚Es ist vollbracht‘ bedeutete die endgültige Erfüllung der Schrift (z.B. H.R. Weber, Kreuz, a.a.O., S. 201). Es ist freilich zu beachten, daß für den Jh Jesus weniger die Schrifterfüllung handlungsbestimmend ist, als vielmehr die unmittelbare Erfahrung des Gotteswillens (vgl. A. Dauer, Die Passionsgeschichte im Johannesevangelium, a.a.O., S. 210).
 19. A. Dauer untermauert diese offenbarungstheologische Interpretation durch eine Gegenüberstellung von Jes 55,11 mit dem Duktus des Jhev. In Jes 55,11 geht Gottes Wort aus seinem Munde aus und wird nicht eher zurückkehren, als bis es Gottes Willen auf Erden ‚vollendet‘ hat. Jes 55,11 beschreibt damit vorwegnehmend den Weg Jesu, der ja der personifizierte Logos ist, vom Vater zum Vater. (A. Dauer, Die Passionsgeschichte im Johannesevangelium, a.a.O., S. 212 f).
 20. Vgl. dazu das Gedicht von Ingeborg Drewitz: ‚Ostern‘ in: Die Samtvorhänge, Erzählungen, Szenen, Berichte 1978, S. 124, zit. in F. Krotz, ... für uns gestorben? Neukirchen 1987, S. 11
 21. H.R. Weber, a.a.O., S. 52. Kurze u. kritische Darstellung der traditionellen Interpretationsmodelle (Sühnopfermodell, Freikauf- bzw. Erlösungsmodell, Stellvertretungsmodell) bei H. Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 4, Düsseldorf 1986, S. 283 f und durch R. Dross, ‚Orientierung zum Verständnis des Todes Jesu bei Leonardo Boff‘ in: *ZPR* (ru) 18/1988, H 1, S. 11 f.
 22. F. – J. Noche, ‚Was heißt, Erlösung durch Jesus Christus‘ in: *ZPR* (ru) 20/1990, H.1, S.7
 23. E. Schlink, a.a.O., S. 7 f
 24. F. Krotz, a.a.O., S. 71 f
 25. Zu Jh 12,24 vgl. auch R. Schnackenburg, *Das Johannesevangelium*, Freiburg, Basel, Wien 1985, S. 480

Neue Ausstellung im RPI

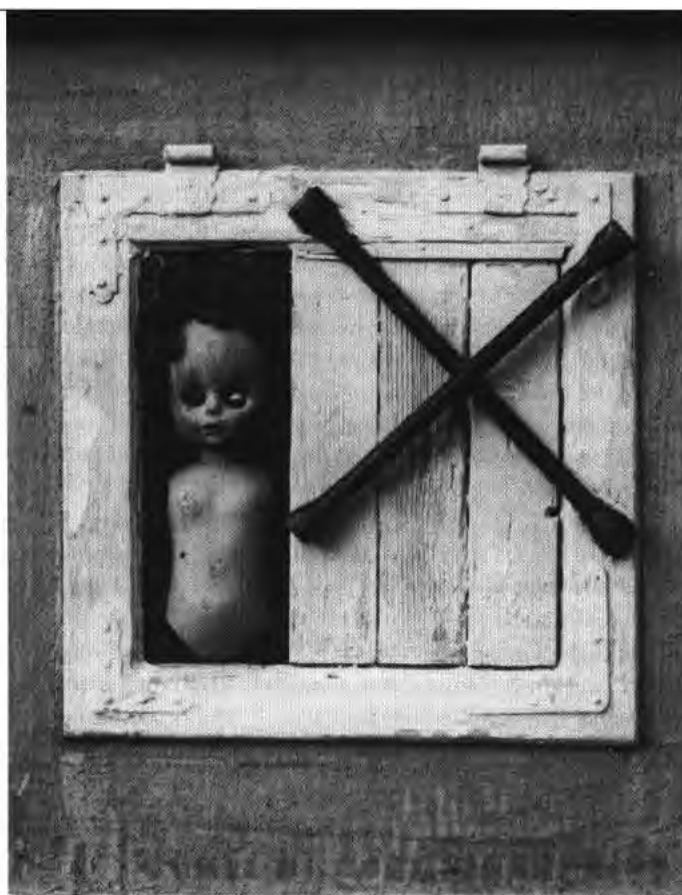
vom 26. Januar bis 26. April 1998

Michael Benning

„Den Ängsten Bilder geben“

Ausstellung von Objektkästen

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum



Renate Schick/Monika Gottschalk-Kirchner

“Religion erleben” mit schwerstmehrfachbehinderten Schülern*

– Darstellung einer Unterrichtssequenz
zum Thema *Wasser* innerhalb der Unterrichtseinheit *Schöpfung*

Vorbemerkungen

Die nachfolgend dargestellte Unterrichtssequenz entstand im Rahmen einer AG, die wir an unserer Schule unter dem Thema “Religion erleben” für schwerstmehrfachbehinderte Schüler einmal wöchentlich anbieten. Es arbeiten drei Pädagoginnen mit einer Gruppe von max. neun Schülern.

Der Wunsch, gerade auch im Bereich Religion Angebote zu machen, die den Wahrnehmungsmöglichkeiten selbst schwerstbehinderter Schüler entsprechen, veranlaßte uns, zum Schuljahresbeginn 96/97 die AG anzubieten. Wir versuchen Inhalte und Aussagen des christlichen Glaubens und seiner Tradition so zu elementarisieren, daß sie für die AG-Teilnehmer erlebbar und erfahrbar werden können.

Bei den Vorüberlegungen einigten wir uns darauf, daß ein fester Rahmen notwendig ist und der Unterricht in einer angenehmen Atmosphäre (Ruhe, sich Zeit lassen, ästhetische Umgebung) stattfinden sollte.

Der Rahmen

Der zeitliche Umfang der AG beträgt immer zwei Unterrichtsstunden, denen ein ritueller Rahmen zugrunde liegt, der den Schülern Möglichkeiten geben soll, etwas Vertrautes wiederzufinden, Sicherheit und Orientierung zu erfahren. Dies beinhaltet auch gleichbleibende äußere Elemente des Unterrichtes. Die

Schüler und Lehrer sitzen im Kreis, eine gute Form, um Gemeinschaft zu erleben; jeder wird gesehen und kann den anderen wahrnehmen (vgl. RRL Begegnungsfeld C 2.1.1.).

In der Mitte des Kreises befindet sich ein kleiner Tisch, der mit einer Kerze und einem Tuch in den jeweiligen Farben des Kirchenjahres oder des Themas (z. B. zum Thema Wasser – Kerze und Tuch in Blautönen) gestaltet ist. Den Themen entsprechend stehen noch andere Gegenstände auf dem “Altartisch”, z. B. verschiedene Obstsorten beim Erntedankfest oder ein Adventskranz in der Weihnachtszeit.

Den Beginn jeder Unterrichtsstunde zeigt ein kleiner Gong an, der für jeden Einzelnen angeschlagen wird. Es wird den Schülern Raum gegeben, den Gong zu hören und seine Schwingungen wahrzunehmen. Danach wird die Kerze angezündet, die Gitarre erklingt, und es wird das Lied “Laßt uns miteinander...” gesungen.

Es folgt eine sehr individuelle Begrüßung jedes Schülers, in deren Zusammenhang dem Namen des Einzelnen eine wichtige Bedeutung zukommt (vgl. RRL Begegnungsfeld B 2.2.1.)

An dieser Stelle schließt sich eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema an. Dabei werden die Inhalte mehrmals wiederholt. Es kann sich je nach Bedarf der Kreis auflösen und der “Altartisch” an die Seite geschoben werden.

Am Schluß des Unterrichtes steht ein weiteres Ritual, der Segen des Einzel-

nen, nachdem der äußere, ursprüngliche Rahmen (Kreis, Tisch in der Mitte) wiederhergestellt wurde (RRL Begegnungsfeld A 1.2.4./Begegnungsfeld B 2.1.4.).

Bei dem Segenslied “Gottes guter Segen...” werden jedem Schüler in individueller Weise “die Hände aufgelegt”, so wie es dem Einzelnen angenehm ist.

Abschließend erklingt das Lied “Gehen wir in Frieden” als Zuspruch für alle und als Zeichen des Abschlusses.

Literatur:

Lehrplan für den fachorientierten Unterricht Evangelische Religionslehre in den Schulstufen Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe, Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte, 1987.

*Die männliche Form gilt für Schülerinnen und Schüler

Vorbereitung

Auf dem Tisch liegt eine Decke in grünblau Tönen, darauf befindet sich:

- ein großer Glaskrug mit Wasser
- ein kleiner Glaskrug mit Wasser
- ein gläserner Kerzenständer mit farblich zum Tuch passender Kerze
- eine durchsichtige Schale (Glas oder Plexiglas)
- eine Kinderbibel

Verlauf	Kommentar	Materialien
<p>Beginn Ein Pädagoge geht mit einem Gong von einem Schüler zum nächsten, spricht ihn leise an bzw. berührt ihn und schlägt den Gong neben ihm.</p>	<p>Der Anfang mit dem Gong ist ein Ritual, das den Schülern mit der Zeit vertraut geworden ist und den Beginn der Religions-AG signalisiert. Der Gong wird, je nach Schüler, unterschiedlich laut geschlagen.</p>	<p>Gong mit Schlegel</p>
<p>Ein Päd. zündet die Kerze an, und dazu wird das Lied "Laßt uns miteinander." gesungen und gespielt.</p>	<p>Einzelnen Schülern wird ein Rhythmusinstrument zum Mitspielen angeboten, oder es kann mit Handführung geklatscht werden.</p>	<p>Gitarre Streichhölzer Rhythmusinstrumente</p>
<p>Begrüßung Ein Päd. geht mit der brennenden Kerze zu einem Sch. Päd. singen die Fragestrophe von dem Lied "Wir sitzen im Kreis...". Ein Päd. spricht den Sch. an, fragt nach seinem Namen. Päd. singen die Antwortstrophe. Der begrüßte Sch. reicht die Kerze mit Handführung an den nächsten weiter.</p>	<p>Blinden Schülern wird vorsichtig die Hand in die Nähe der Flamme geführt, damit sie die Wärme der Kerze spüren können. Die Schüler erfahren, daß jeder einzelne wichtig ist. Bei der Nennung seines Namens wird der Betreffende berührt und erfährt seinen Namen als zu sich gehörig. Die Art der Berührung (leichter Druck auf die Schulter, mit der flachen Hand auf die Brust kopfen z. B.) wird individuell gewählt.</p>	<p>Kerze</p>
<p>Thema Ein Päd. gießt langsam das Wasser aus dem Krug in die Schale</p>	<p>Die Schüler nehmen das Plätschern des Wassers wahr und werden aufmerksam.</p>	<p>Wasser Krug Schale</p>
<p>Ein Päd. liest den entsprechenden Text aus der Schöpfungsgeschichte.</p>	<p>Sprache ist ein wesentliches Element unserer Kultur. Das Vorlesen eines Textes trägt zu einer ruhigen und gesammelten Atmosphäre bei.</p>	<p>Bibel</p>
<p>Das Wasser wird noch einmal mit dem kleinen Krug aus der Schüssel geschöpft und "plätschernd" gegossen.</p>	<p>Auch wenn die Schüler den Text nicht immer verstehen, sollte nicht darauf verzichtet werden.</p>	
<p>Anschalten einer CD mit Wassergeäuschen. Zwei Päd. gehen mit der Wasserschüssel, dem kleinen Krug und einem Handtuch zu jedem Sch.. Dabei hält ein Päd. die Schüssel, der andere schöpft das Wasser und läßt es mehrmals über eine Hand/ beide Hände des Sch. in die Schüssel zurücklaufen. Anschließend werden die Hände des Sch. abgetrocknet.</p>	<p>Das Wasser sollte nicht zu kalt sein, jedoch deutlich kühler als handwarm. Die Hände des Schülers sollten dabei nicht in der Schüssel liegen, sondern ggf. leicht am Handgelenk gehalten werden. Wichtig ist es, nicht zu schnell zu gießen und das Gießen mehrmals zu wiederholen, damit die Schüler "richtig" wahrnehmen können. Die Handlung sollte sprachlich begleitet, die Dauer individuell gestaltet und die Reaktionen der Schüler gut beobachtet werden. Evtl. wird das Wasser gewechselt. Diese Wiederholung dient der Vertiefung und ermöglicht den Schülern ein Wiedererkennen von etwas Bekanntem.</p>	<p>CD-Player CD Wasserschüssel kl. Krug Handtuch</p>
<p>Nachdem alle Sch. das Wasser gespürt haben, liest ein Päd. noch einmal den Bibeltext und gießt anschließend wieder das Wasser plätschernd aus dem Krug in die Schüssel.</p>		
<p>Die Päd. singen das Lied "Reines Wasser...".</p>	<p>Einzelne Schüler begleiten das Lied mit Rhythmusinstrumenten.</p>	
<p>Abschluß Jeder Sch. wird von einem Päd. gesegnet mit der Liedstrophe "Gottes guter Segen sei mit dir...".</p>	<p>Bei dem Segenslied werden jedem Schüler in individueller Weise die Hände aufgelegt, über den Kopf gehalten oder auf die Schultern gelegt, so wie es für den Einzelnen angenehm scheint.</p>	<p>Gitarre Rhythmusinstrumente</p>
<p>Abschließend wird das Lied "Geh'n wir in Frieden..." gesungen. Dieses Lied markiert den Schlußpunkt der Stunde.</p>		
<p>Ein Sch. oder Päd. pustet die Kerze aus. Anschließend wird durch ein Hin- und Herschwenken der Kerze ihr Geruch im Raum verbreitet.</p>	<p>Gerade gehörlosen oder blinden Schülern wird so eine zusätzliche Geruchswahrnehmung ermöglicht.</p>	

Dietmar Peter

„Passion und Auferstehung“

Elementare Zugänge zum Thema im Religionsunterricht an Sonderschulen

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Passion stößt im Religionsunterricht an Sonderschulen vielfach auf Widerstand. Dieses liegt m.E. darin begründet, daß die psychischen Dispositionen der Kinder und Jugendlichen zum eigenen Leid schwer zu analysieren sind. Hinzu kommt eine Unsicherheit, ob gerade Sonderschülern¹ eine Auseinandersetzung mit Traurigkeit, Leid und Tod zuzumuten ist, da sie ohnehin durch Biographie und soziokulturelles Umfeld in besonderem Maße belastet sind. Die Notwendigkeit einer sachangemessenen Auseinandersetzung mit dem Thema drängt sich jedoch vor allem deshalb auf, weil Kinder und Jugendliche mit Behinderungen Fragen nach Leid und Tod (und damit Fragen nach dem Sinn) häufiger stellen und sie bei der Be- und Verarbeitung der damit verbundenen Problemkreise nicht allein gelassen werden dürfen.

Bei den nachstehend vorgestellten Unterrichtssequenzen geht es nicht um eine ausschöpfende Behandlung der Deutungen des Leidens und Sterbens Jesu in der nachösterlichen Gemeinde und in der Geschichte der Kirche, sondern um einen elementaren Zugang. Die Erzählungen vom Leiden und Sterben Jesu in den Evangelien verdeutlichen, daß hier von einem Gott die Rede ist, der sich nicht vom menschlichen Leid distanziert, weil er selbst leidet. So wird die Passion Jesu im Kontext des Wissens um das Leid der Welt bzw. im Kontext des Leides im persönlichen Leben für uns existentiell. Der Religionsunterricht darf sich allerdings nicht hiermit begnügen, denn das Leiden und der Tod Jesu machen nur Sinn, wenn der Hintergrund der Erfahrung mit dem Auferstandenen mitbedacht wird. Hier zeigt sich ein Gott, der Jesus nicht im Scheitern beläßt und damit dem menschlichen Leid die Perspektive der

Hoffnung hinzufügt. So kann die Auseinandersetzung mit Jesu Leid und Tod und menschlichem Leid und Tod erst im Lichte von Ostern ertragen werden. Daraus ergibt sich die Konzeption der nachstehenden Unterrichtseinheit. Ausgehend von der Erfahrung, daß das Verständnis für fremdes Leiden nur auf der Basis eigener Erfahrungen möglich ist, wird die Frage nach den eigenen Leidenserfahrungen der Schüler zu einer didaktischen Schlüsselfrage. Von hier aus gilt es Zugänge zum Leiden Jesu zu ermöglichen. Hoffnungsvolle Aspekte sollen in keiner Stunde fehlen, um den ausführlichen Zusammenhang von Passion und Ostern ansatzweise zu verdeutlichen. Abschließend gilt es das Osterereignis in der Weise zu thematisieren, daß die Kinder bzw. Jugendlichen Vertrauen gewinnen, daß es im Leid Hoffnung gibt.

Jesus betet im Garten Gethsemani

Intentionen:

Die Schüler setzen sich mit der Angst und Einsamkeit Jesu im Garten Gethsemani auseinander. Sie erfahren, daß auch Jesus Angst hatte. Sie thematisieren ihre eigenen Ängste und benennen Möglichkeiten, Ängste abzubauen.

Materialien:

- Kerze
- Cassettenrecorder
- Cassette mit Musik (traurige, getragene Musik)
- Tücher in verschiedenen Farben (uni; ca. 70cm x 70cm)– Text (Erzählvorschlag M1)

Verlauf:

1. Die Schüler sitzen im Stuhlkreis, in dessen Mitte bereits viele verschiedenfarbige Tücher liegen (mindestens dop-

pelt so viele Tücher wie Schüler). Die Geschichte von Jesus im Garten Gethsemani (M1) wird vorgelesen bzw. erzählt.

2. Die Schüler arbeiten im Unterrichtsgespräch Jesu Gefühle heraus. Der Unterrichtende schreibt diese auf kleine Zettel, die in die Mitte gelegt werden (z. B. Traurigkeit, Einsamkeit etc.).

3. Die nächste Phase wird mit Meditationsmusik unterlegt. Die Schüler werden aufgefordert, ein Tuch in der Farbe zu wählen, das einem der genannten und festgehaltenen Gefühle entspricht. Im Anschluß daran sollen sie sich eine Situation ihres Lebens ins Gedächtnis rufen, in der das gewählte Gefühl besonders stark war.

(Dieser Schritt wird ggf. für Schüler mit geistiger Behinderung aufgrund der hohen Abstraktionsebene nur schwer leistbar sein. Hier bietet sich an, daß der Unterrichtende gemeinsam mit den Schülern Situationen bespricht, in denen sie Traurigkeit, Einsamkeit usw. verspürt haben. Danach suchen sie gemeinsam ein Tuch aus und legen es neben die Kerze.)

4. Eine Kerze wird angezündet und in die Mitte gestellt. Die Schüler berichten. Dabei sagen sie zunächst, welches Tuch sie gewählt haben (das Tuch wird dazu von den jeweiligen Schülern hochgehalten) und welches Gefühl ihrem Tuch entspricht. Anschließend berichten sie von einer Erfahrung, die sie mit dem entsprechenden Gefühl gemacht haben. Dann wird das Tuch neben die Kerze in der Mitte gelegt.

5. In einer abschließenden Phase wird herausgearbeitet, was Jesus gegen seine Angst und Traurigkeit gemacht hat und was Schüler dagegen machen bzw. machen könnten.

6. Anschließend kann ein Fürbittengebet gesprochen werden, das die von den Schülern genannten Erfahrungen aufgreift.

Jesus wird gefangen-genommen und hat Angst

Intentionen:

Die Schüler erfahren vom Verrat des Judas und von Jesu Gefangennahme. Sie setzen sich mit der Enttäuschung Jesu in Form eines „Denkmals“ auseinander. Sie beschreiben Situationen, in denen sie selbst von Freunden sehr enttäuscht wurden.

Materialien:

- Stifte, ggf. Fingerfarben
- Text (Erzählvorschlag M2)

Verlauf:

1. Die Schüler sitzen im Stuhlkreis um eine brennende Kerze. Der Unterrichtende liest oder erzählt die Geschichte von der Gefangennahme Jesu (M2). An der Stelle der Gefangennahme in der Geschichte wird die Kerze ausgeblasen.
2. Die Schüler bilden Gruppen (etwa 4-5 Schüler pro Gruppe) und erhalten die Aufgabe, ein Standbild für den zentralen Platz ihres Wohnortes zu schaffen. An dem Standbild sollen alle Mitglieder der jeweiligen Gruppe beteiligt sein. Das Thema des Bildes: „Jesus wird von einem Freund enttäuscht (verlassen; verraten)“. (Alternativ ist auch möglich, daß einige Schüler die Figuren des Standbildes darstellen und die anderen Schüler der Klasse Regieanweisungen geben.)
3. Gruppenarbeit
4. Die Gruppen stellen ihre Ergebnisse vor. Die Unterrichtenden fragen nach, was den jeweiligen Gruppen an ihrem Standbild besonders wichtig war.
5. In einem nächsten Schritt werden die Schüler aufgefordert, mit Fingerfarben oder Stiften eine Situation zu malen, in der sie von Freunden enttäuscht (verlassen; verraten) wurden.
6. Die Bilder werden in die Mitte um die Kerze gelegt und besprochen. Dabei ist es wichtig, daß der Unterricht nicht bei der Erfahrung des Enttäuschtseins stehen bleibt. Der Unterrichten-

de soll ausdrücklich darauf hinarbeiten, daß positive Erfahrungen von Freundschaft gegenüber allen Enttäuschungen überwiegen.

Jesu Tod

Intentionen:

Die Schüler sollen sich mit der Realität des Todes auseinandersetzen. Sie sollen sich eigene Erfahrungen mit dem Tod von Bekannten, Freunden und Angehörigen in Erinnerung rufen.



Materialien:

- Schwarzes Tuch
- Kärtchen (Din A 6)
- Stifte
- Folie mit Skelettzeichnung
- Puzzle (Das Puzzle ist selbst herzustellen, indem ein geeignetes Bild mit einer Kreuzigungsszene auf Pappe geklebt und in mehrere Teile zerschnitten wird.)
- schwarze Pappe
- Klebestift
- Cassettenrecorder (meditative Musik)
- Text (Erzählvorschlag M3)
- Lied (z.B. „Licht der Liebe“ von D. Jöcker und E. Bucken; M4)

Verlauf:

1. Die Schüler sitzen im Kreis. In der Mitte liegt ein schwarzes Tuch. Der Unterrichtende legt ein Bild mit der Darstellung eines Skelettes auf den OHP.

- „Benennt Eure spontanen Gedanken!“
 - „An welche Situationen werdet ihr erinnert?“ usw.
2. In einem gelenkten Unterrichtsgespräch werden die von den Schülern benannten Erfahrungen mit dem Tod vertieft. Nennen die Schüler Namen von Verstorbenen, werden diese auf Kärtchen geschrieben und um das Tuch gelegt.
 3. Die Geschichte vom Tod Jesu (M3) wird erzählt oder vorgelesen.
 4. Die Schüler setzen das Puzzle zusammen und kleben es auf eine schwarze Pappe. (Dazu bietet sich an, Meditationsmusik zu spielen).
 5. Die beklebte Pappe wird in die Mitte des Tuches gelegt.
 6. Der Unterrichtende stellt die Frage, ob der Tod Jesu ein Grund ist, für immer traurig zu sein. Dadurch sollen Äußerungen der Schüler wie z. B. „Jesus ist doch auferstanden“ provoziert werden.
 7. Als Zeichen für die Auferstehung Jesu wird eine Kerze auf das schwarze Tuch gestellt und angezündet.
 8. Ein Lied, z.B.

„Licht der Liebe“ (M4) wird gesungen.

Jesu Auferstehung

Intentionen:

Die Schüler erfahren von der Auferstehung Jesu und deren Bedeutung für das Leben eines jeden. Sie sollen ansatzweise verstehen, daß Jesu Leben wegweisend für unser Leben sein kann.

Materialien:

- Teelichter
- Verzierwachs
- Haushaltskerzen
- Text (Erzählvorschlag M5)
- Lied „Licht der Liebe“ (M6)

Verlauf:

1. Die Geschichte von der Auferstehung Jesu (M4) wird erzählt oder vorgelesen.

2. „Jesus ist nicht gestorben. Er ist von den Toten auferstanden. Sein Handeln war nicht umsonst. Jetzt brauchen auch wir keine Angst vor dem Tod zu haben. Deshalb soll jeder eine Kerze (Teelicht) anzünden und in die Mitte stellen“ (ggf. zündet der Unterrichtende für jeden Schüler ein Teelicht an).

3. „Jesus hat in seinem Leben viel Gutes bewirkt und uns gezeigt, wie wir leben sollen. Von ihm geht viel Licht aus. Wir stehen in seinem Licht, wie wir jetzt im Licht unserer Kerze ste-

hen. Allerdings gibt es auch Menschen, die im Schatten stehen.“

5. Das Lied „Tragt in die Welt nun ein Licht“ (M5) wird vorgestellt und eingeübt.

„Habt ihr eine Idee, zu wem ihr ein Licht tragen könntet?“

6. Die Schüler erhalten je eine weiße Haushaltskerze und Verzierungswachs. Mit Formen zum Keksebacken werden aus dem Verzierungswachs Motive ausgeschnitten und auf die Kerze geklebt.

7. Die Schüler werden gebeten, ihre

Kerze in der nächsten Woche einem Menschen zu schenken, von dem sie meinen, daß er ein Licht in seinem Leben braucht bzw. von dem sie meinen, daß er sich besonders darüber freut. Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sind in der nächsten Unterrichtsstunde aufzugreifen.

Anmerkung

1. Auf eine „weibliche Grammatik“ habe ich mit Rücksicht auf die Lesbarkeit verzichtet. Die Leserinnen bitte ich um Verständnis für dieses Konstrukt.

MATERIALIEN

Jesus betet im Garten Gethsemani

M1

Nach dem Abendmahl geht Jesus mit seinen Jüngern zum Ölberg.
 Es ist bereits spät, und die Nacht ist dunkel.
 Sie kommen an einen Garten. Er heißt Gethsemani.
 Jesus sagt zu seinen Jüngern: Ich will im Garten beten.
 Bleibt hier und setzt euch.
 Petrus, Johannes und Jakobus nimmt er noch ein Stück mit.
 Dann sagt er zu den dreien: Ich bin sehr traurig.
 Bleibt bei mir und bleibt mit mir wach.
 Jesus geht noch ein kleines Stück weiter.
 Er ist jetzt ganz allein.
 Er betet zu Gott: Vater, ich habe große Angst.
 Muß es denn sein, daß ich leide und sterbe?
 Doch nicht was ich will, sondern was du willst soll geschehen.
 Laß mich nicht allein.
 Als Jesus zurückkommt zu seinen Freunden, sieht er, daß sie eingeschlafen sind.
 Er weckt Petrus und fragt:
 Könnt ihr nicht eine einzige Stunde mit mir wachbleiben?
 Bleibt wach und betet wie ich.
 Dann geht Jesus wieder fort und betet erneut zu Gott.
 Als er zu den Jüngern zurückkommt, findet er sie wieder schlafend.
 Er läßt sie schlafen, geht und betet noch einmal dieselben Worte.
 Als er nun wieder zu den Jüngern zurückkommt, spricht er:
 Ihr schlaft und ruht euch aus, und ich werde bald sterben.
 Steht auf, wir müssen gehen.
 Der, der mich verrät, kommt schon.

Jesus wird gefangengenommen

M2

Jesus kommt aus dem Garten Gethsemani und spricht mit seinen Jüngern.
 Da kommen Männer mit Schwertern und Knüppeln auf ihn zu.
 Ein Jünger von Jesus geht voran.
 Es ist Judas.
 Er hat mit den Soldaten abgemacht:

Ich werde Jesus einen Kuß geben. Dann könnt ihr ihn erkennen und gefangen nehmen.
 Sofort geht er auf Jesus zu.
 Sei begrüßt, Meister! sagt er und küßt Jesus.
 Jesus sagt: Mein Freund, warum bist du gekommen?
 Da packen die Soldaten Jesus.
 Seine Jünger laufen alle weg.
 Sie fliehen und lassen Jesus allein.
 Die Männer bringen Jesus vor den Hohen Rat.
 Das sind die Hohepriester, die Ältesten und Schriftgelehrten.
 Sie haben sich oft mit Jesus gestritten. Sie ärgern sich über ihn. Sie haben Angst vor ihm.
 Sie wollen ihn umbringen.
 Zunächst fragen sie ihn viel und schimpfen laut.
 Jesus sagt dazu kein Wort.
 Dann spricht der hohe Priester:
 Sage uns doch, bist du der Sohn Gottes?
 Jesus spricht zu ihm: Ja, ich bin es.
 Da springt der oberste Priester auf,
 zerreißt sein Gewand und sagt:
 Er beleidigt Gott!
 Jetzt ist alles klar.
 Und dann fragt er die anderen: Welches Urteil sprecht ihr?
 Da antworten alle: Er hat den Tod verdient!
 Nun spucken einige von ihnen ihm ins Gesicht
 und schlagen ihn mit Fäusten.

Jesu Tod

M3

Nachdem Jesus gefangen genommen wurde,
 beschließen alle Hohen Priester und Ältesten des Volkes, Jesus zu töten.
 Sie lassen ihn fesseln und von den Soldaten abführen
 und zu Pilatus bringen. Pilatus fragt Jesus: „Bist du der König der Juden?“
 Da antwortet Jesus: „Ja, du hast recht!“
 Auch die Hohen Priester verklagen ihn.
 Jesus aber antwortet kein Wort.
 Darüber wundert Pilatus sich sehr.
 Pilatus hatte die Angewohnheit,
 zur Zeit des Passah-Festes einen Gefangenen freizulassen.
 Da Jesu Verhör in dieser Zeit stattfindet,
 fragt er das Volk: „Soll ich Jesus, den König der Juden, freilassen?“
 Da schreit das Volk wie wild: „Nicht den da, sondern Barabbas.“
 Da muß Pilatus Barabbas, einen Räuber, freilassen.
 Die Soldaten packen Jesus.
 Sie reißen ihm die Kleider runter
 und machen eine Krone aus Dornenzweigen und setzen sie ihm auf.
 Sie legen ihm einen purpurroten Mantel um und sagen:
 „Es lebe der König der Juden!“
 Dann schlagen sie ihm ins Gesicht.
 Da spricht Pilatus noch mal zu den Leuten:
 „Schaut ihn euch an! Wie er aussieht!
 Habt ihr jetzt nicht endlich genug?“
 Da schreit das Volk wie wild: „Ans Kreuz mit ihm, ans Kreuz!“
 Pilatus sagt zu ihnen: „Dann nehmt ihn und kreuzigt ihn,
 aber eine Schuld finde ich nicht an ihm.“
 Die Soldaten bringen das schwere Kreuz.

Sie führen Jesus aus der Stadt hinaus zur Kreuzigung.
 Jesus trägt das Kreuz selbst.
 Viele Leute gucken zu und zeigen auf Jesus.
 Das Kreuz ist schwer und hart.
 Es drückt und tut schrecklich weh.
 Jesus fällt mit dem Kreuz hin.
 Da kommt ein Mann vom Feld.
 Er heißt Simon von Kyrene.
 Die Soldaten zwingen ihn, das Kreuz zu tragen.
 Sie kommen zu dem Hügel mit dem Namen Golgatha.
 Dort werden die Verbrecher hingerichtet.
 Viele Leute warten schon.
 Die Soldaten ziehen Jesus aus und legen ihn auf die Erde.
 Dann nageln sie ihn ans Kreuz und verteilen seine Kleider unter sich.
 Über seinen Kopf hängen sie ein Brett, worauf steht: Das ist Jesus, der König der Juden.
 Zusammen mit Jesus werden zwei Räuber gekreuzigt.
 Einer rechts und der andere links von ihm.
 Viele Leute gehen an ihm vorüber, die ihn verhöhnen und verspotten.
 Sie rufen: „Mach dich doch los!
 Komm doch vom Kreuz herunter.
 Du bist doch Gottes Sohn.“
 Es ist Mittag.
 Bald ist es so weit.
 Jesus muß sterben.
 Plötzlich wird es dunkel im ganzen Land Israel.
 Da ruft Jesus laut: „Mein Gott! Mein Gott! Warum hast du mich verlassen?“
 Ein Soldat will ihm helfen.
 Er holt einen Schwamm und taucht ihn in sauren Wein
 und steckt ihn auf eine Stange.
 Er hält ihn Jesus an den Mund.
 Jesus trinkt.
 Noch einmal schreit er laut auf.
 Dann ist er tot.
 In diesem Moment zerreißt der Vorhang im Tempel von oben bis unten.
 Ein Hauptmann, der am Kreuz Wache hält,
 hört wie Jesus schreit und stirbt:
 „Ja wirklich“, sagt er, „dieser Mann ist Gottes Sohn gewesen!“

Tragt in die Welt nun ein Licht

M4



1. Tragt in die Welt nun ein Licht, sagt al-len: fürchtet euch nicht!



Gott hat euch lieb, Groß und Klein! Seht auf des Lich-tes Schein!

- 2. Tragt zu den Alten ein Licht ...
- 3. Tragt zu den Kranken ein Licht ...
- 4. Tragt zu den Kindern ein Licht ...

Text und Melodie: Jochen Kreiter

Wolfgang Longhardt
 Tragt in die Welt nun ein Licht
 © Verlag Ernst Kaufmann, Lahr

Jesus ist auferstanden**M5**

Am Abend des Tages, als Jesus gestorben ist, geht ein reicher Mann zu Pilatus.

Er heißt Josef und fragt: „Darf ich Jesus begraben?“

Pilatus sagt: „Ja, tu das.“

Josef geht zum Kreuz und nimmt den toten Jesus herunter.

Er wickelt ihn in ein weißes Leinentuch.

Dann trägt er Jesus zusammen mit Freunden in eine Grabkammer,
die in einen Felsen gehauen war.

Anschließend rollen sie einen schweren Stein vor den Eingang der Höhle.

Keiner kann nun mehr in das Grab hinein.

Zwei Frauen, die immer mit Jesus zusammen waren,
haben alles gesehen.

Sie wissen jetzt, wo Jesus begraben ist.

Nachdem Jesus zwei Tage in der Grabhöhle liegt,
beschließen die Frauen, ihn zu salben.

Früh am nächsten Tag, als die Sonne aufgeht,
gehen sie zum Grab.

Sie fragen sich, wer ihnen den schweren Stein von der Türe des Grabes wegrollt.

Als sie an das Grab kommen, sehen sie, daß es offen ist.

Der dicke Stein ist weg, und sie wundern sich sehr.

Auf der rechten Seite in der Grabkammer sitzt ein Mann,

der ein glänzendes weißes Gewand anhat.

Die Frauen sind ganz erschrocken.

Der Mann sagt ihnen: „Habt keine Angst.

Ihr sucht Jesus, der gekreuzigt wurde.

Er ist nicht hier. Jesus lebt.

Er ist von den Toten auferstanden.

Geht zu seinen Jüngern, sagt ihnen und Petrus:

„Geht nach Galiläa, dort werdet ihr Jesus sehen, wie er euch gesagt hat.“

Die Frauen zittern am ganzen Leib.

Sie laufen weg.

Aber sie freuen sich, daß Jesus lebt.

Licht der Liebe

Text: Eckart Bücken / Musik: Detlev Jöcker

M6

1. Ein Licht geht uns auf in der Dunkelheit, durch-
bricht die Nacht und erhellt die Zeit. Licht der Liebe,
Lebenslicht, Gottes Geist verläßt uns nicht.
Licht der Liebe, Lebenslicht,
Gottes Geist verläßt uns nicht.

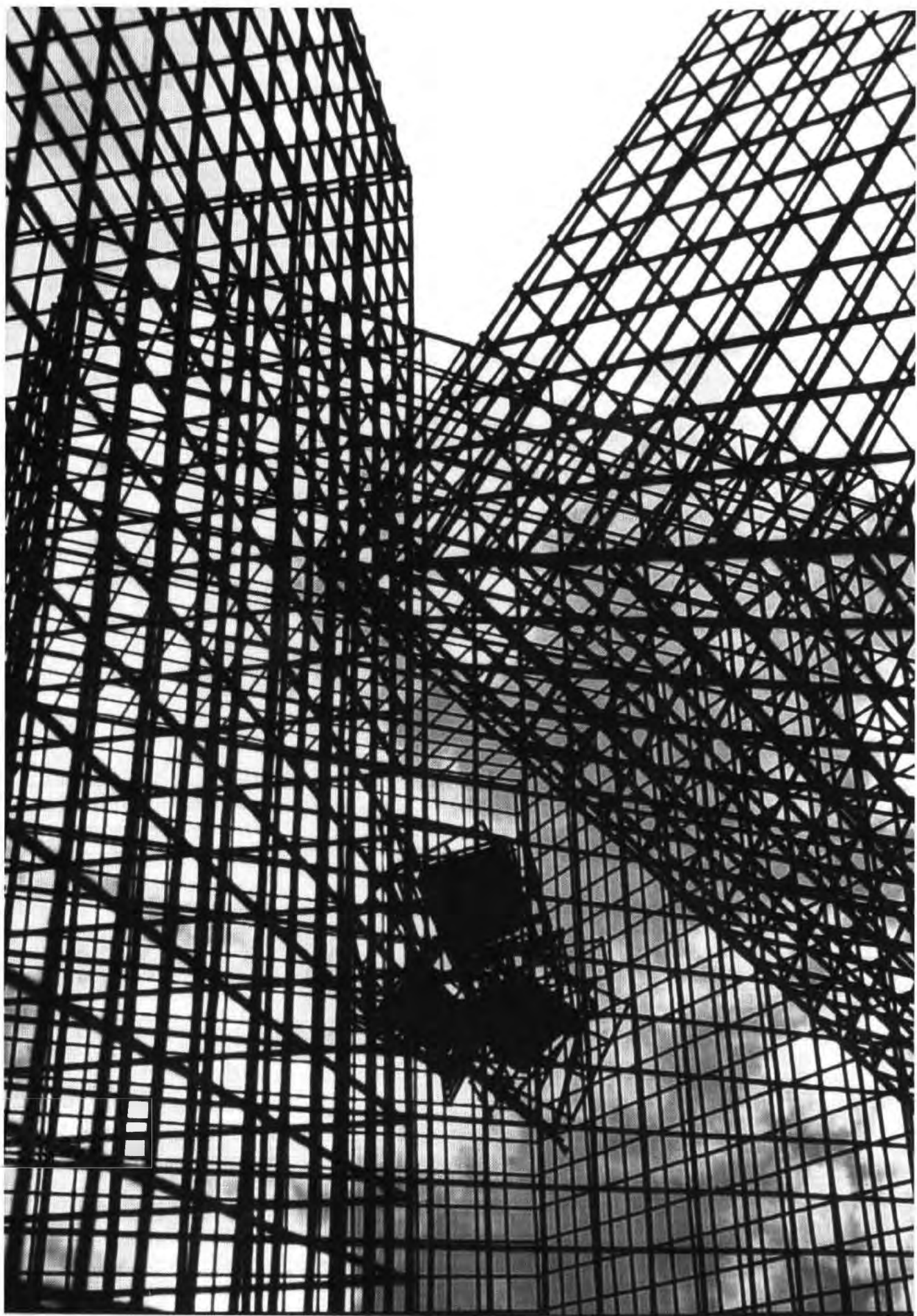
Chords: G, C, D, G, Em, A, D, D7, C, G, H7, Em, C, G, D4, C, G, D, G

2. Ein Licht weist den Weg,
der zur Hoffnung führt,
erfüllt den Tag,
daß es jeder spürt,
Licht der Liebe, Lebenslicht,
Gottes Geist verläßt uns nicht.

3. Ein Licht macht uns froh,
wir sind nicht allein.
An jedem Ort
wird es bei uns sein.
Licht der Liebe, Lebenslicht,
Gottes Geist verläßt uns nicht.

4. Ein Licht steckt uns an,
macht uns selbst zu Licht.
Wir fürchten uns,
weil wir leuchten nicht.
Licht der Liebe, Lebenslicht,
Gottes Geist verläßt uns nicht.

Aus: Buch, CD und MC „Viele kleine Leute“
Rechte: Menschenkinder Verlag, 48157 Münster



Michael Wohlgemuth

Schweigen und Spiritualität –

Beobachtungen eines Evangelischen im Zisterzienserkloster Loccum

1. Abstand nehmen durch Schweigen

Besucher halten zuweilen etwas enttäuscht inne, wenn sie die Loccumer Klosterkirche betreten haben: Zisterzienserkirchen sind karg. Zuerst nimmt das Auge nur das Triumphkreuz wahr und kahle Wände. Bei näherem Zusehen zeigt sich dann doch noch dieses und jenes spätgotische oder noch jüngere Inventar, aber das sind bereits die Regelverstöße einer Spätzeit: Nichts sollte den betenden Mönch ablenken von seiner Hinwendung zu Gott – keine Farbe, kein Schmuck, vor allem keine figurliche Darstellung; am besten das unverputzte Quaderwerk der Mauern, allenfalls Blattornamente aus Stein oder in den Grautönen der Fenster. Das „optische Schweigen“ ist die Schwelle, hinter der die Welt zurückbleibt und an der das Auge wach wird für die Wahrnehmung Gottes.

Rigoros hat bereits die Mönchsregel des Benedikt das Schweigen geschützt. Wer es brach, hatte das vor dem Kapitel zu bekennen, sich selbst zu geißeln und den Tag bei Wasser und Brot zu fasten. Offenbar blieb das Schweigen auch für den Mönch immer wieder ein Akt der Entsagung, der Entledigung und Entfernung von der Welt, den er unter Selbstüberwindung vollziehen mußte. Aber Gottesbegegnung, Christusbegegnung, gibt es *„nur jenseits aller Sensationen und oberflächlichen Sinneseindrücke ... Daher soll der Mensch lernen ..., bei sich selbst zu bleiben (habitare secum), um dort – in Distanz zur Welt – sich selbst zu betrachten als Ansatzpunkt für die Erkenntnis Gottes und die Liebe zu ihm (capax Dei)“*¹.

2. Das Schweigen tut's freilich nicht

Regelwidrig und wie schlechten Gewissens kunstvoll versteckt, zeigen die Wangen des alten Chorgestühls in der Stiftskirche nun doch zwischen Weinlaubgeranke einen Wolfsrachen, aus dessen Maul sich wie die Zunge eine Schlange entwindet. Fenris-Wolf und Midgard-Schlange aus der nordischen Mythologie, Verkörperung des zudringlichen Bösen, züngeln nach den Menschen im Chorgestühl. Die Stille hat ihre Gefahren. Das pure Leerwerden ist dem Menschen nicht gegeben. Jede menschliche Leere wird sich füllen, im Zweifel satanisch. Das ist der konkrete Hintergrund für die Notwendigkeit des Chorgebets, das siebenmal des Tags die Arbeit und einmal des Nachts sogar den Schlaf unterbricht, um den Mönch in die Gegenwart Gottes zu holen. Die liturgische Fülle des Gotteslobes, das dem Klostertag seine Struktur gibt, strahlt in das Schweigen aus und füllt es mit der Kraft, die aus der Hinwendung zu Gott erwächst. Zisterziensische Spiritualität lebt von dem Schweigen, das sich aus der Gegenwart Gottes heraus füllt.

3. „Ich glaube, damit ich erfahre“

In theologischer Buchproduktion hat sich zisterziensische Spiritualität kaum niedergeschlagen: *„Wichtig ist immer nur das Leben in der Gegenwart Gottes, nicht die Beschreibung dieser Erfahrung in einer intellektuellen Sprache.“*² Das Geheimnis der Stille findet der Zisterziensermönch in der Meditation der Liebe Gottes, wenn er sich in das Bild des gekreuzigten Jesus vertieft. Die Stille ist der Raum, in dem Christus gegenwärtig wird, der Mensch sich öffnet und beide einander begegnen. So zeigt es das Grund-

bild zisterziensischer Spiritualität: Bernhard von Clairvaux vor dem Gekreuzigten, der sich vom Kreuz zu lösen beginnt, sich zu Bernhard herabbeugt, bis er ihn in die Arme schließt und dieser die Umarmung erwidern kann.

„Ich glaube, damit ich erfahre“ ist die Devise einer Frömmigkeit, die der theologischen Gelehrsamkeit des Hochmittelalters die Hingabe des Glaubens entgegengesetzt. Im Übergang vom Zeitalter päpstlicher Macht zum Zeitalter der religiösen Massenbewegungen verschafft Bernhard einer neuen Subjektivität Raum, die das persönliche Erleben des Evangeliums sucht: *„Heute lesen wir im Buch der Erfahrung. Euch selber kehrt euch zu, und bei den Punkten, die nun besprochen werden sollen, achte ein jeder darauf, was er darüber von sich selber weiß“*³. Es ist die religiöse Erfahrung, die den Christen macht, während die christliche Lehre nur der Vorbereitung für solche Erfahrung und ihrer nachträglichen Entschlüsselung dient. Der Protestant in mir aktiviert hier seine theologische Sicherung und ist auf der Hut vor der Gefahr, die Erfahrung zu vergötzen oder an ihr zu verzweifeln. Aber das ahnt er: Das Schweigen ist die Schwelle, an der sich neue Begegnungsfähigkeit entwickelt – Abstand nehmen, selbst ankommen und Christus erwarten. Zuvorgekommen ist dem Schweigen des Noch-so-Frommen freilich Gott, im Kruzifixus über dem Lettner sichtlich gezeichnet von seiner Begegnung mit dem Menschen, den er mühsam finden mußte.

Anmerkungen

1. Jürgen Sydow, Die Zisterzienser. Darmstadt 1989, S. 146
2. Brian Patrick McGuire, Gibt es eine spezifische Zisterzienser-Spiritualität, in: Zisterzienser Chronik 104/1997, S. 353
3. zit. nach Walter Nigg, Vom Geheimnis der Mönche. Stuttgart 1960, S. 214

Lena Kuhl

Stilleübungen –

ein Beitrag zum Leben und Lernen in der Grundschule

Das Wort "Schule" weist in seinem Ursprung der griechischen und lateinischen Sprache auf eine Bedeutung hin, die in unserer Zeit verlorengegangen zu sein scheint: Muße, Beschaulichkeit, Besinnlichkeit und Ruhe sind Begriffe, die von diesem Verständnis her mit Schule in Verbindung zu bringen sind. Wir assoziieren heute weit eher Geschäftigkeit, Aktivität und Leistung und haben diese andere ursprüngliche Seite von Schule fast aus dem Blick verloren. Doch bereits vor dem ersten Weltkrieg entwickelte Maria Montessori Unterrichtsmethoden, bei denen *Stilleübungen als Balance zur Betriebsamkeit* ihren festen Platz hatten. Je mehr Aspekte der Zielgerichtetheit des Lernens, des Konkurrenz- und Leistungsdenkens in den Vordergrund rückten, um so stärker besann man sich auf Erfahrungs- und Lernvorgänge in Stille und Muße. Trotz der weiteren Verwissenschaftlichung des Bildungssystems in den 60er und 70er Jahren behielt die Forderung nach Berücksichtigung der "ganzen" Person mit all ihren Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten ihren Platz und stand mal stärker, mal weniger stark im Vordergrund. In einer Zeit, die ganz auf "Beschleunigung" ausgerichtet ist, suchen Lehrerinnen und Lehrer heute mehr denn je "Inseln der Ruhe" für sich selbst und für die Kinder. Auswirkungen einer veränderten Kindheit werden wahrgenommen und so beschrieben, daß in jeder Klasse ein erhöhter Anteil solcher Kinder vorhanden sei, "die besondere Probleme hätten, sich für eine längere Zeit aufmerksam mit einer bestimmten Sache zu beschäftigen, die andauernd reden, fummeln, schaukeln etc. müßten."¹ Momente der Ruhe und Entspannung werden als Gegengewicht zum zielgerichteten Lernen im Sinn eines Ausgleichs bewußt in den Unterricht hineingenommen. Die Erkenntnis eines natürlichen Rhythmus' von "vita activa" und "vita contemplativa", von

Aktivität und Besinnung, als in langer Tradition bewährter und hilfreicher Wechsel der Lebensformen setzt sich bis in die tägliche Schularbeit durch. Regelmäßige Stilleübungen sind Ausdruck dieser Erkenntnis und der Suche nach Ruhepolen. Sie können auf längere Zeit hin dazu führen, daß Kinder diese Phasen als wohltuendes Gegengewicht erleben, als Ausgleich zur vorwiegend kognitiven Arbeit, zum Schulstreß und Leistungsdruck. Produktiv-schöpferisches Denken kann dabei zur Sammlung, Ruhe und Ausgeglichenheit führen. Es geht nicht darum, von Kindern von Anfang an die totale Stille und Bewegungslosigkeit zu erwarten, wie ich sie möglicherweise als Erwachsene/r in der Meditation suche. "Stilleübungen müssen nicht schweigende Übungen sein, sondern beinhalten auch Übungen, die zum Stillwerden einladen. Dabei ist mit Stillwerden nicht äußeres Stillsein gemeint, sondern inneres Stillwerden"². In der pädagogischen Arbeit geht es vor allem um eine Hilfe zum Wachsen, um ein Stärken der eigenen Kräfte und um deren Entfaltung.

Das innere Stillwerden führt immer auch zur Begegnung mit sich selbst und zu ganz neuen Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten. Die Fragen nach der eigenen Identität, nach Sinn und Zweck des Lebens und auch die Frage nach Gott, nach der Wirklichkeit Gottes im eigenen Leben erhalten Raum. "Warten, Ruhe, Stille, Unterbrechungen des Üblichen sind für religiöses Lernen höchst bedeutsam, wenn dadurch für neue Wahrnehmung sensibilisiert wird, wenn Zeiträume geschaffen werden für ein Lernen im ganzheitlichen Sinne. (...) Im priesterlichen Schöpfungsglied wird die Unterbrechung und die Ruhe des Schöpfers am siebten Tag, dem Schabbat, als Höhe- und Zielpunkt der Schöpfung besungen. «Schabbat» bedeutet als Verb «unterbrechen, aufhören, ruhen». Das Ruhigwerden am

Schabbat unterbricht ein zweckrationales und lineares Zeitverständnis, rhythmisiert die Zeit, damit Mensch und Schöpfung zu sich und zu Gott finden können."³ So hat das Stillwerden vor allem auch *eine religiöse Dimension*, die im Christentum wie auch in anderen Religionen in langer Tradition und in vielfältigen Formen insbesondere im Mönchtum ihren Ausdruck gefunden hat und noch heute findet.

Die *Stilleübungen im Schulalltag* orientieren sich im allgemeinen am Prinzip des Einfachen und Wiederholbaren. Sie sollten daher einen festen, für die Kinder erwarteten Platz einnehmen und wiedererkennbare Zeichen bereithalten. In der Regel dauern die Übungen nicht länger als 5-10 Minuten, insbesondere dann, wenn die Klasse oder Lerngruppe noch nicht daran gewöhnt ist. Grundvoraussetzung ist, daß die Lehrkraft sich vorher mit Sinn und Zweck und den herzustellenden Bedingungen zur Durchführung von Stilleübungen vertraut gemacht und selbst *positive Erfahrungen mit Stille* hat. Niemand kann etwas an Kinder vermitteln, was er oder sie nicht selbst besitzt oder erfahren hat. Die Lehrkraft sollte in ihrer Person den Kinder vermitteln: "Das tut mir gut!" Stilleübungen sind mit Sicherheit kein Patentrezept zur Ruhigstellung zappeliger und unkonzentrierter Schülerinnen und Schüler, wenn sie auch vielfach mit dieser Absicht eingesetzt werden. Kinder durchschauen es sehr schnell, wenn hinter den Bemühungen der Lehrkraft lediglich die Absicht der Disziplinierung steht.

Zahlreiche Übungen – z.B. auch *Sinnesübungen* – werden durchgeführt, indem die Kinder eine Grundhaltung einnehmen; dazu gehört bequemes Sitzen, freies Atmen, die Augen bleiben geschlossen oder ruhig auf einen Punkt gerichtet. Dabei können die Hände der Kinder mit besonderen "Kostbarkeiten" gefüllt werden, die ertastet, dem Duft

nach erraten oder erschmeckt werden. Klänge und Geräusche können ebenso mit besonderer Aufmerksamkeit und speziellen Aufgabenstellungen wahrgenommen werden. *Bewegungs- und Körperübungen* gehören zu den von Kindern besonders geliebten Stilleübungen; auch sie können zu großer Konzentration und zum inneren Stillwerden führen, wenn sie entsprechend eingeleitet und mit der nötigen Achtsamkeit durchgeführt werden. *Themenbezogene Übungen* können in diesem Sinn phantasie reich gestaltet werden: geübte Lehrkräfte werden zu vielen Unterrichtsthemen passende Stilleübungen finden, die im Rahmen des Wiedererkennbaren dann auch wieder etwas Neues bieten und die Kinder faszinieren. Dieses alles geschieht im Rahmen der oben erwähnten 5-10 minütigen Übungen, die von der Lehrkraft sorgfältig geplant und ausgewählt, möglichst regelmäßig eingehalten und von den Kindern als Ritual nicht immer sofort, aber meistens nach einiger Zeit geschätzt und eingefordert werden. Einer besonderen Betrachtung bedürfen die *sogenannten Phantasie reisen und Imaginationen*, die in dem oben geschilderten Rahmen mit Sicherheit keinen Platz haben. Allein vom zeitlichen Aufwand her, aber auch von der Vorbereitung durch die Lehrkraft her stehen sie ein wenig außerhalb der normalen Stilleübungen. Das hat sicher auch zu tun mit ihrer Verwendung im therapeutischen Bereich. In zahlreichen gedruckten und veröffentlichten Phantasie reise-Texten geht es um Gefahren und um die anschließende Befreiung daraus, um Bindungen, Fesselungen und die dann folgende Loslösung, um Befindlichkeiten in Angst und Dunkelheit und die Herausführung daraus.⁴ Solche Beispiele weisen auf die Notwendigkeit hin, sich als Lehrkraft oder Anleiter/in zu Phantasie reisen sehr sorgfältig vorzubereiten und insbesondere mit einem vorgefundenen Text auseinanderzusetzen. Es besteht auch bei Kindern die Gefahr, Ängste freizusetzen. Die Grenzen gegenüber der Psychotherapie dürfen nicht arglos überschritten werden. Eine therapeutische Ausbildung zur Bearbeitung derartig freigesetzter Ängste haben die wenigsten Lehrerinnen und Lehrer. Es ist daher sinnvoll, als Lehrkraft für sich

selbst und auch mit den Kindern zunächst längere Zeit Erfahrungen mit Stilleübungen in dem obengenannten Bereich zu sammeln, ehe man sich an die Phantasie reisen herantastet. Hilfreich kann hier eine gute Fortbildung unter Anleitung eines kompetenten Fortbildners oder einer Fortbildnerin sein. Phantasie reisen sind ein methodisierter Vorgang *der Loslösung aus der Alltagsrealität* und damit der Loslösung aus den üblichen, in der Schule und auch sonst geforderten Denkweisen. Dieser Vorgang ist anfangs so ungewöhnlich und undurchschaubar, daß nicht jedes Kind sich darauf einlassen kann und mag. Das bedeutet, daß ich als Anleiter/in die *Freiwilligkeit* der Phantasie reise beachten muß und daß ich in der Schule mit den Kindern ausschließlich solche Orte aufsuche, die für sie positiv besetzt sind. Für jedes Kind, das nicht mitmachen kann oder möchte, muß ein Angebot der stillen Beschäftigung bereitliegen. Dabei ist es sinnvoll, diese Beschäftigung in demselben Raum durchführen zu lassen, damit das Kind durch die Beobachtung der Gruppe allmählich Vertrauen zu dem Vorgang gewinnen kann. Dieser Vorgang beginnt immer mit einer Art *Einstimmungsphase*, in der die Kinder aufgefordert werden, sich bequem hinzusetzen, sich zu entspannen, die Augen zu schließen oder sie auf einem Punkt ruhen zu lassen und die Körperteile von Kopf bis Fuß sowie die Atmung bewußt wahrzunehmen. Anschließend erfolgt die Anregung zu einer Reise, einer *Traumreise an einen angenehmen Ort*, wo dann durch lenkende Fragen und Vorschläge die Phantasie der Kinder freigesetzt wird. Eine gewisse Vertrautheit zwischen dem Sprecher bzw. der Sprecherin und der Kindergruppe ist eine unerläßliche Voraussetzung. Das bedeutet auch, daß ich als Anleiter/in meine eigene, den Kindern gewohnte Sprache spreche und möglichst nicht einen fremden Text ablese. Je nachdem, ob ich die Anregungen für eine dritte Person oder direkt als Anrede formuliere; also 3. oder 2. Person Singular einsetze, nimmt die Übung an Intensität zu. Alternativfragen, die nicht einengen, sondern Entscheidungen offen lassen, sind besonders hilfreich. Wertungen wie "gut" und "schlecht" sowie Gefühle und Suggestio-

tionen sollten vermieden und den Erfahrungen der Kinder überlassen werden. Die Anleitungen bedeuten eine Einladung zum Träumen, zum Phantasieren und zum Erleben der eigenen inneren Bilder. Die Pausen zwischen den einzelnen Vorschlägen müssen groß genug sein, damit sich eine entsprechende Vorstellung bilden kann. Nach einer angemessenen Zeit erfolgt die *Rückkehrphase*, also die Rückkehr vom Phantasieort in die Alltagsrealität. Die Stationen der Hinreise werden in umgekehrter Reihenfolge durchlaufen, die körperlichen Empfindungen und die Atemtätigkeit wieder bewußt gemacht und schließlich die Augen geöffnet und die räumliche Umgebung wahrgenommen. Die Unterscheidung von Phantasie und Realität ist sehr klar zu markieren!

Relativ dicht an die Phantasie reise und möglichst ohne lange Vorbereitungszeit anschließen muß jetzt eine *Phase der Verarbeitung*, in der jedes Kind seine Vorstellungen zum Ausdruck bringen kann. Das kann in der einfachsten Form im Gespräch geschehen; besser und aussagefähiger sind im allgemeinen aber künstlerisch-gestalterische Formen der Verarbeitung. Dabei haben die Kinder noch eine Weile Zeit, ihren Vorstellungen nachzugehen und sie gedanklich, sprachlich oder im kreativen Tun in eine Beziehung zu sich selbst zu bringen. Im Gespräch, im freien Schreiben, im Malen oder Formen von Ton entsteht so Klärung und Vergewisserung. Kinder fühlen sich in ihren individuellen Bildern ernst genommen und werden so in ihrem Selbstvertrauen und in der gegenseitigen Achtung gestärkt. Sie lernen Achtsamkeit sich selbst gegenüber, anderen Menschen und der Welt gegenüber: ein Beitrag der Stilleübungen und Phantasie reisen zum persönlichen und sozialen Lernen.

Anmerkungen

1. Maria Fölling-Albers: "Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben", Regensburg 1991, S. 38f.
2. Gerda und Rüdiger Maschwitz: Stille-Übungen mit Kindern. München 1993, S. 117
3. Georg Hilger: Langsamer ist mehr! Vorschläge für eine produktive Verlangsamung des Lernens im Religionsunterricht. S. 216f. in: Religion in der Grundschule, hrsg.v. F. Schweitzer, G. Faust-Siehl, Frankfurt 1994
4. siehe z.B. Eise Müller: Du spürst unter deinen Füßen das Gras. Frankfurt 1992, S. 175f.

Petra Pfaff

Abiturgottesdienst

**der Abiturientinnen und Abiturienten des Gymnasiums Laatzten
im Erich-Kästner-Schulzentrum in der Arche
der Thomasgemeinde in Laatzten**

(vorbereitet und begleitet von Christine Klein, Studienrätin am Gymnasium Laatzten und Petra Pfaff, Schulpastorin in Laatzten)

Abiturgottesdienste sind an vielen Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien in Niedersachsen fester Bestandteil des Schullebens. Für die Schülerinnen und Schüler bietet der Gottesdienst die Möglichkeit, den für sie wichtigen Übergang in eine neue Lebensphase feierlich mit ihren Eltern und Lehrern zu begehen und Gottes Gnade für die Zukunft zu erbitten. Der Abiturgottesdienst 'Abschied und Aufbruch' von Christine Klein und Petra Pfaff soll den Kolleginnen und Kollegen Anregung für die Gestaltung eigener Abiturgottesdienste geben. Eine RPI-Arbeitshilfe 'Abiturgottesdienste', herausgegeben von Albert Gerling und Michael Wermke, ist in Vorbereitung und kann beim RPI bestellt werden. Die Arbeitshilfe enthält neben Gottesdienstvorschlägen Hinweise für die Gottesdienstvorbereitung.

Vorwort:

Abiturgottesdienste sind an der Schule zur Tradition geworden.

Der Abiturgottesdienst findet in der benachbarten Kirche vor der schulischen Entlassungsfeier statt und ist fester Bestandteil des Vormittages.

Aus dem Abiturientenjahrgang wird frühzeitig ein Komitee gebildet, das zusammen mit Religionslehrerinnen der Schule den Gottesdienst vorbereitet.

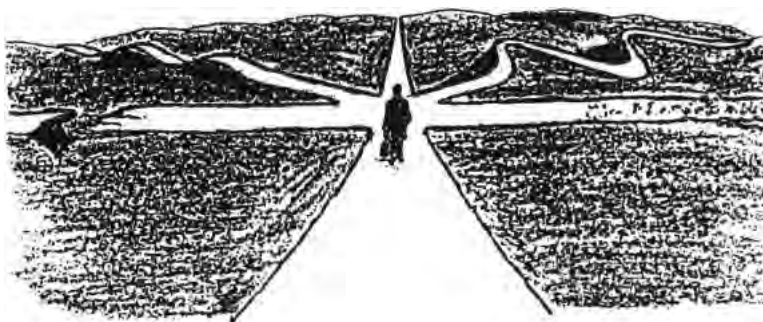
Die Vorbereitung konzentriert sich überwiegend auf die Zeit zwischen mündlichem Abitur und der Entlassung.

Die Abiturienten bestimmen das Thema, sammeln dazu Ideen und schreiben die entsprechenden Texte. Die Religionslehrerinnen beraten, begleiten und übernehmen in Absprache einen Teil des Gottesdienstes. Folglich ist jeder Abiturgottesdienst einmalig. Für die Abiturientinnen und Abiturienten

und ihre Familien ist der Gottesdienst der Ort, an dem persönlich und jahrgangsspezifisch ein Rückblick möglich ist, in dem aber auch Freude und Hoffnung neben Ängsten und Sorgen für die Zukunft ihren Platz haben. So gehört der Abiturgottesdienst zu den rites de passage, in denen Gottes Begleitung eine große Hilfe für alle Beteiligten ist.

Im Folgenden wird ein Abiturgottesdienst exemplarisch vorgestellt.

Abiturgottesdienst „Abschied und Aufbruch“



1. POSAUNENVORSPIEL

2. BEGRÜSSUNG (Schülerin)

Zu unserem heutigen Gottesdienst möchte ich alle Anwesenden im Namen unseres Abi-Gottesdienst-Komitees sehr herzlich begrüßen.

Ich freue mich, daß so viele Eltern, Verwandte, Bekannte, Freunde und Lehrer erschienen sind.

Vor allem aber begrüße ich natürlich alle Abiturientinnen und Abiturienten, die nun bald von der Schule ins Leben entlassen werden.

Seit vielen Jahren kennen wir uns und haben gemeinsam einiges erlebt.

Wir haben zusammen im Unterricht gegessen und die Pausen herbeigesehnt, uns über vieles aufgeregt und beschwert. Die Klassenfahrten haben uns besonders viel Spaß gemacht - und dort haben wir uns immer gut verstanden.

Es gab manchmal Streit, doch oft haben wir nur zusammen gelacht.

In der Oberstufe sahen wir die meisten in unseren Kursen wieder, die uns mal mehr und mal weniger Spaß gemacht haben; vor allem die Kurstreffen waren lustig.

Besonders verbunden hat uns die Zeit seit dem schriftlichen Abitur: Zuerst der Streß des Lernens, dann die Angst vor den Klausuren und schließlich die gemeinsam gefeierte Erleichterung. Dann kam das vierte Semester, in dem wir viel Spaß hatten. Am Schluß bewegte uns die mündliche Prüfung. Natürlich stieg anschließend eine gemeinsame Fete, obwohl einigen gar nicht zum Feiern zumute war.

Auch bei den restlichen Aktivitäten – und besonders bei unserem Abi-Scherz – haben wir viel Zeit miteinander verbracht, so daß viele ein bißchen traurig sind, daß wir uns nicht mehr so häufig sehen werden.

Die Schule hat unser Leben für lange Zeit bestimmt und alle miteinander verbunden. Unsere Wege werden sich trennen. Manche unter uns fühlen sich so, wie die Person auf diesem Bild, das ihr auf dem Gottesdienstzettel abgebildet vor euch liegen habt. Diese Person hat schon Abschied genommen. Abschied von Schule, Eltern, Freunden, Vertrautem, und nun bricht sie zu Neuem auf. Viele Wege liegen nun auch vor uns, und unser persönlicher Weg wird durch unser zukünftiges Handeln gestaltet. Einige werden zunächst in einer Sackgasse landen, andere müssen zuerst scheinbar unüberwindbare Hindernisse bezwingen, um auf ihrem Weg zu bestehen, und manche werden sicher mehrfach ihre Richtung wechseln, bevor sie sich für die richtige entscheiden. Manche Wege sind steinig und schwer zu begehen, andere führen steil bergauf oder bergab. Viele Kurven mögen das Ziel verdecken oder ein gerader Weg darauf zuführen. Mancher läuft auf der Suche nach dem Weg zuerst im Kreis. Aber am Ende wird er ihn doch finden. Alte Verbindungen werden abreißen und manchmal von selbst zerstört werden.

Werden die neuen stabiler sein und unsere Wege sicher an ein Ziel führen? Müssen wir immer allein gehen oder werden uns andere bei unseren Entscheidungen helfen? Wird es uns wirklich gelingen, unseren Lebenstraum zu verwirklichen???

Viele Fragen drängen sich auf und beschäftigen unsere Gedanken. Doch die endgültigen Antworten lassen sich erst später finden.

3. LIED: Geh aus mein Herz...

4. MEDITATION ZU ABSCHIED UND AUFBRUCH (Schülerin)

(Zur Unterstützung der Meditation wurden große Poller auf ein Bettlaken gemalt und im Altarbereich, für alle gut sichtbar aufgehängt.)

Zwei Poller im Hafen – ein Schiff fest vertäut – Sicherheit – Schutz –

doch dann irgendwann: Leinen lösen – Anker lichten – Aufbruch zu fernen Ländern – Erwartungen – Vorfreude – Unsicherheit –

auf dem Weg: ruhige See – Sturmwinde – Flaute – Orkane – Klippen – Eisberge – Angst – Herausforderungen – neue Erkenntnisse –

und später: Einlaufen in einen anderen Hafen – neue Menschen – neue Ladungen – Ruhe – Geborgenheit

manchmal in schmalen Einfahrten: Untiefen und unübersichtliches Gebiet: ein Lotse, der das Gelände kennt – Hilfe – Sicherheit.

Ein Schiff, genau wie wir

- Taue kappen zum elterlichen Hafen
- Aufbruch in das unberechenbare Leben
- eigene Entscheidungen, eigene Erfahrungen
- Alleinsein, Einsamkeit
- neue Verbindungen, neue Menschen, andere Gemeinschaften
- eigene Entscheidungen, eigene Erfahrungen
- Alleinsein, Einsamkeit
- neue Verbindungen, neue Menschen, andere Gemeinschaften
- und manchmal der Bedarf einer helfenden Hand, eines Freundes oder Gottes

5. SZENEN AUS DEM LEBEN EINES ABITURIENTEN:

(Text ist in der Vorbereitungsgruppe entstanden.)

Abiturient *(im Abi-T-Shirt, kommt durch den Mittelgang nach vorne):*

„Tja, auch ich bin einer von euch Abiturienten und naja *(Pause)*, aber was nun werden soll, weiß ich auch nicht so genau! Mein Abi habe ich in der Tasche – aber jetzt läuft nicht mehr alles in den geregelten Bahnen von Schulalltag und Familie, wie in den ersten 19 Jahren meines Lebens; ich weiß wirklich nicht, was ich tun und wie ich mich entscheiden soll! Ich befinde mich in einer Art Zwickmühle.“

Ich 1 *(Eine andere Person spiegelt nun die Gedanken eines Teiles dieses Abiturienten wider):* „Ich würde gern weiter zur Schule gehen, meine Freunde weiterhin treffen und sie nicht aus den Augen verlieren! So viel haben wir gemeinsam

erlebt, und jetzt habe ich nur noch das Abi-T-Shirt als Andenken an unsere Schulzeit. Der ganze Jahrgang hat sich darauf verewigt, der ganze Jahrgang, mit dem ich ja doch gerne noch zusammenbleiben würde.“

Ich 2 (*Eine weitere Person spiegelt die ganz anderen Gedanken dieses Abiturienten*):

„Oh nein, das ist doch langweilig! Jetzt muß mal etwas Neues kommen! Neue Umgebung und neue Aufgaben bringen auch neue Freunde mit sich, und meine wahren Freunde werde ich sowieso nicht verlieren. Und so eine Gemeinschaft, wie auf dem Abi-T-Shirt, haben wir ja doch nie gebildet.“

Ich 1: „Es geht nicht nur darum. Ich muß mein ganzes Leben neu organisieren, und ich weiß gar nicht, ob ich dazu in der Lage bin?!“

Ich 2: „Aber Veränderungen machen gerade den Reiz des Lebens aus! Ich lasse es einfach auf mich zukommen.“

Abiturient: „Ach ja, zukommen! Meine Eltern haben mein Leben ganz anders verplant. Ewig muß ich mir diese Meckerei anhören!“

(Dabei geht er zu seinen Eltern, die sich auf zwei Stühlen in einer Ecke des Altarraumes eingefunden haben. Vater sitzt und liest Zeitung, Mutter wischt während des gesamten Dialoges Staub.)

Mutter: „Sag mal, hast du dich jetzt eigentlich entschieden? Du mußt dich doch endlich mal bewerben! Immer diese Gammelerei! Ich – zu meiner Zeit – mußte sofort anfangen zu arbeiten. Wir konnten uns das nicht leisten, unseren Eltern ewig auf der Tasche zu liegen. – Vati, nun sag du doch auch einmal etwas dazu!“ Vater: „Also wirklich, ich finde, du setzt die falschen Prioritäten! Zunächst geht es doch um die Sicherheit im Leben. Es kann ja nicht immer alles Spaß machen!“

Abiturient: „Aber die jetzige Entscheidung bestimmt mein ganzes Leben!“

Mutter: „Man kann sich schließlich mit allem arrangieren. In diesen Zeiten darf man nicht so wählerisch sein. – Tante Erna fragt mich auch immer, was du denn nun machst. Und wie stehen wir denn vor der Verwandtschaft dar?“

(Abiturient verläßt die Szene mit seinen Eltern und geht langsam zurück zum Ausgangspunkt)

Ich 1: „blabla laber süß – immer dieses ewige Genörgel. Ich kann es nicht mehr hören. Mein Gott, ich weiß es doch auch nicht: Können sie nicht mal aufhören, mich jeden Tag damit zu nerven?“

Ich 2: „Aber irgendwie haben sie ja alle recht. Ich muß mich doch endlich mal um etwas kümmern und mich entscheiden!“
(Kleinerer Bruder/jüngere Schwester tritt auf und kommt auf Abiturient zu.)

Bruder / Schwester: „Och, du hast es gut. Ich wäre auch gerne schon fertig! – Aber ich muß noch 4 Jahre aushalten. – Überhaupt, du hast es sowieso besser! Du darfst autofahren, so lange wegbleiben, wie du willst, und nun bist du auch noch die Schule los und kannst selber Geld verdienen!“

Abiturient: „Stell dir das bloß nicht so einfach vor!“

Bruder / Schwester: „Ziehst du denn bald aus? Wenn ich dann nicht mehr mit dir streiten kann, kriege ich vielleicht wenigstens dein Zimmer.“

Abiturient: „Naja, mal sehen“

(Bruder / Schwester geht wieder ab, der Abiturient bleibt allein zurück.)

Ich 1: „Der / Die hat gut reden; ich würde gerne mit ihm / ihr tauschen.“

Ich 2: „Oder vielleicht doch nicht? Ich habe ihm / ihr gegenüber doch gewisse Vorteile. Und meine Freiheit und Unabhängigkeit möchte ich mir doch nicht wieder nehmen lassen!“

(Abiturient geht in das der Schule nahe gelegene Eiscafé und trifft dort andere Abitunenten.)

Inspektoranwalt (im *Abi-T-Shirt* mit *Krawatte* und *Blazer*): „Hallo! Na, was machst du denn nun? Also, ich fange am 01.08. als Inspektor-Anwärter an und freue mich schon darauf! Und mein Gehalt ist ja auch nicht schlecht. – Aber das ist ja wohl nichts für dich. Ich mußte mich immerhin vor über einem Jahr bewerben und vor einem halben Jahr habe ich bereits meine Zusage erhalten.“

Pessimist (im *Abi-T-Shirt*): „Ach was, laß sie labern. Ich weiß auch noch nichts, aber mir ist es eh egal. Ist doch auch egal, ob ich studiere oder eine Ausbildung mache oder gar nicht, hinterher bin ich so oder so arbeitslos. Abitur nützt einem heute auch nichts mehr.“

Optimist (im *Abi-T-Shirt*): „Sei nicht immer so pessimistisch. Was soll ich denn sagen? Ich weiß auch noch nicht, was ich nach meinem sozialen Jahr mache. Aber in diesem Jahr werde ich in Ruhe meine Entscheidung treffen, und was ich mir dann vomehme, will ich auch verwirklichen. *(Zum Abiturienten gewandt)* Und auch du lebst doch nicht nur für Beruf und um die Wünsche deiner Eltern zu erfüllen. Leb dein Leben – du wirst das schon schaffen!“

(Alle gehen ab.)

6. KINDERMUTMACHLIED

7. SO WEIT DIE FÜSSE TRAGEN (Schülerin)

Eine Erzählgeschichte, ich weiß nicht vom wem. Ein alter Mann, leicht gegen den Wind gebeugt, geht am Strand entlang. Vor ihm liegt eine Unendlichkeit von Himmel, Wasser und Strand. Hinter ihm verliert sich seine Spur in der Ferne. Er hat die Einsamkeit gesucht, um sich über vieles klar zu werden, über sein Leben. Das Gefühl der Verlassenheit steigt in ihm hoch. Er schreitet kräftig aus. Nun bleibt er stehen, dreht sich um, stemmt den Rücken gegen den Wind. Es sieht seine Spur entlang zurück – bis zu diesem kleinen Punkt am Horizont, aus dem sie sich speist. Neben seiner

Spur verläuft eine zweite, von Anfang an, bis zu ihm hin... Der Greis lächelt in sich hinein: „Der Christus, aus meiner Jugendzeit, neben mir?“ Er schaut die ganze Spur zurück... An mehreren Stellen, sieht er, verschmelzen die beiden Spuren zu einer... „Siehst du“, sagt der Mann, „wenn es hart auf hart ging, mußte ich doch alleine gehen.“ – „Du irrst“, sagt Christus zu ihm, „dort habe ich dich getragen.“ Geschichte von Christoph Bizer; aus: Symbole geben zu lernen (WdL 6). S. 215

Auch ich suche manchmal die Einsamkeit, um mir über vieles klar zu werden. Aber wenn ich mir meinen bisherigen Lebensweg betrachte, dann war ich nie wirklich allein: Es waren immer Freunde und Verwandte da, die mit mir oder parallel zu meinem Weg gegangen sind, die mir geholfen haben, wenn ich es nicht allein schaffen konnte, und die mich getröstet haben, wenn ich traurig war oder Angst hatte.

Und ich habe oft Angst gehabt im letzten Jahr: Angst vor dem Schulgebäude, den anderen Schülern und vor allem vor den Abprüfungen. Manchmal war die Angst so groß, daß ich nur noch weglaufen wollte vor den vielen Menschen. Ich bekam kaum Luft, hatte feuchte, kalte Hände und war nervös und unruhig. Dann habe ich versucht, meine Angst mit übertriebener Heiterkeit zu verbergen, was mir auch oft gelungen ist; bis ich dann wirklich raus mußte aus dem Gebäude und weg von den vielen Menschen. Nach und nach konnte ich den anderen von meiner Angst erzählen, und dabei habe ich gelernt, daß eigentlich jeder Mensch vor irgendetwas Angst hat. Es ist unwichtig, woher die Angst kommt. Man muß lernen, damit umzugehen und sie zu akzeptieren und nicht zu glauben, man sei albern oder verrückt, auch wenn anderen der Grund der Angst lächerlich oder einfach erscheinen mag. Es hilft nicht zu sagen, daß alles nicht so schlimm sei und daß man sich nicht anstellen solle. Man hat dann eben einfach Angst! Man muß versuchen, allein mit der Angst fertig zu werden, auch wenn es viel Mühe und Anstrengung kostet. Andere Menschen können einen dabei zwar unterstützen, aber sie können nicht wirklich helfen. Helfen kann man nur sich selbst.

Mittlerweile habe ich gelernt, mit meiner Angst umzugehen, und ich weiß jetzt, wie ich sie überwinden kann. In gewisser Weise bin ich froh darüber, daß die Schulzeit vorüber ist, denn ich möchte jetzt neue Leute kennen lernen, die nichts von meiner Angst wissen und mir deswegen anders begegnen können. Ich weiß, daß mich viele alte und neue Freunde auf meinem weiteren Lebensweg begleiten werden. Aber ich weiß auch, daß Gott mir die Kraft geben wird, mein Leben so zu leben, wie ich es möchte, und daß Jesus bei mir ist, wenn ich mich allein und einsam fühle, und daß er mich tragen wird.

8. LIED: DER HIMMEL GEHT ÜBER ALLEN AUF

9. ABSCHIED UND AUFBRUCH GEHT UNS ALLE AN

Dialogpredigt von Christine Klein und Petra Pfaff (*Zur Visualisierung werden Fußabdrucke während der Predigt auf einem aufgehängten Bettlaken im Altarraum fixiert, siehe Schaubild unten.*)

Liebe Abiturientinnen und Abiturienten! *Eure Schulzeit ist vorbei* (1. Fuß). Ihr seid inzwischen volljährig und somit längst keine Jugendlichen mehr. Gemeinsam haben wir auf eure und unsere gemeinsame Zeit zurückgeblickt. Erinnerungen sind wach geworden: gute und schlechte, lustige und schöne Augenblicke, auch bedrückende Momente aus dieser Zeit. Mit dem Abitur in der Tasche gilt es nun, aufzubrechen und *auf eigenen Füßen* (2. Fuß) zu stehen.

Apropos auf eigenen Füßen stehen! Ich habe *kleine Füße* (3. Fuß), Größe 38 oder 39. Außerdem sind sie sehr schmal, zu schmal für viele Schuhe. Sie sind so schmal, daß mir auch keine Schuhe aus dem Sonderangebot passen. Schade eigentlich, aber zu meiner Statur passen zierliche Füße besser. Andere haben große, breite Füße, oder sie leben auf großem Fuß. Aber einen Trost habe ich, auch sie kommen nicht schneller oder zielstrebig voran.

Auf eigenen Füßen stehen, ist *anstrengend* (4. Fuß). Auf eigenen Füßen stehen heißt, *Erwachsenwerden wollen!* (5. Fuß) Und das ist nicht leicht! Braucht seine Zeit. Geht nicht von jetzt auf gleich: *Abitur- Er wachsen* (6. Fuß).

Dazwischen liegt eine kritische Zeit, der Fachausdruck dafür ist Krise.

Klar, das ist die Zeit der großen Fragen: Will ich studieren? Will ich eine Ausbildung machen? Kann ich später in dem Beruf arbeiten? Will ich von zu Hause ausziehen? Will ich ins Ausland? Will ich, will ich, will ich... Und wenn ich dann die Antworten auf diese Fragen gefunden habe, ist die Krise vorbei, und ich bin auf dem Weg, erwachsen zu werden – oder wie?

So ungefähr! Aber jeder geht damit anders um: Manche Abiturienten sagen sich: *Das ist mir zu viel!* (7. Fuß) Das schaffe ich noch nicht! Am liebsten wäre es mir, es bliebe alles so, wie es ist. Da weiß ich, was ich habe! Alles ist geregelt. Ich brauche mir keine Sorgen zu machen, und vor allem brauche ich mich auch noch nicht entscheiden.

Andere *trippeln ungeduldig* (8. Fuß) schon längere Zeit hin und her, warten darauf, an die Startlinie zu kommen, sehnen den Startschuß herbei, der den Aufbruch in das Erwachsensein freigibt.

Und einige gehen die Zeit nach dem Abitur *behutsam* (9. Fuß) an: Sie machen ein soziales Jahr, Zivildienst oder gehen zur Bundeswehr, jobben als au pair im Ausland, um sich in dieser Zeit klar zu werden, wie es konkret weitergehen kann. Ganz gleich, welchen Weg zum Erwachsenwerden Ihr, liebe Abiturientinnen und Abiturienten, wählt, laßt die Krise nicht zur Normalsituation werden!

Was heißt eigentlich Erwachsensein?

Autofahren dürfen? Wählen dürfen? Volljährig sein? Abends so lange weg bleiben, wie man will? Mit dem Freund oder der Freundin in den Urlaub fahren, und keiner kann es einem verbieten? Selbst entscheiden, wo und mit wem man wohnen will?

Das ist es nicht allein! Für mich heißt Erwachsenwerden, lernen Verantwortung zu tragen.

Ach Du meinst also: Ich komme von der Abi-Fete, steige leicht angeheitert in mein Auto, und die Polizei hält mich an. Klar! Ich bin erwachsen und muß die Verantwortung für mein Tun selbst übernehmen und nicht meine Eltern.

Ja, das ist auch Verantwortung. Aber wenn Du ehrlich bist, eher leichtsinnig. Wir haben doch oft in den letzten Tagen gehört: Die Entscheidung, die ich jetzt fälle, bestimmt mein ganzes Leben. Den Beruf, den ich erlerne, muß ich die nächsten 40 Jahre ausüben. Ist das nicht eine Überforderung?

Was heißt hier Überforderung?! Das haben schon unzählige Generationen vor ihnen geschafft: Da war man spätestens mit 16 mit der Schule fertig, ging in die Ausbildung, heiratete und mit 19 Jahren hatte man schon häufig das erste Kind. Das ist heute eine Möglichkeit neben vielen. Ich zum Beispiel habe erst mein Studium abgeschlossen, mich in meinem Beruf zurechtgefunden und mit 32 Jahren mein erstes Kind bekommen. Andere wollen gar keine Familie gründen, sondern unabhängig und erfolgreich im Beruf sein. Jeder Lebensweg hat seine Berechtigung. Man darf keinen – besonders den eigenen – absolut setzen! Und was man heute alles an Berufen lernen kann! Nicht nur Inspektor-Anwärter oder Studiendirektor, sondern Sozialversicherungsfachangestellte, SOVA, klingt ganz gemütlich, einladend, Ökothrophologe, so eine Art Ernährungswissenschaftler, oder Kommunikationselektroniker, früher schlicht Elektriker genannt. Sich da entscheiden müssen? Bin ich froh, daß ich das längst hinter mir habe.

Wie war das denn bei Dir?

Ich wollte schon immer Lehrerin werden. Seit meiner eigenen Einschulung. Was mich an diesem Beruf zunächst fasziniert hat, weiß ich eigentlich nicht mehr so genau. Aber ich bin mir sicher, daß dies der richtige Weg für mich ist. Ganz zielstrebig habe ich mein Abitur gemacht, habe dann in Kiel studiert, habe mein Referendariat in Hannover durchgestanden und bin schließlich hier in Laatzten als Lehrerin gelandet. Aber glaube nicht, daß das immer ein leichter Weg war. Auch ich hatte Angst und Zweifel, hatte aber gleichzeitig immer mein Ziel vor Augen. Das ist eben mein Naturell.

Bei mir war das nicht so. Mein Kindertraum war immer – manche werden jetzt lächeln – Balletttänzerin zu werden. Und nach dem Abi war ich ein Jahr in Amerika und habe in New York in einer Ballettschule getanzt. Doch Tanzen ist brotlose Kunst, nur die besten können davon leben. Ich bin nach Deutschland zurückgekehrt, um etwas Geistiges zu studieren. Was lag da näher als evangelische Theologie? Und heute bin ich Pastorin, unterrichte hier an der Schule und weiß, das ist meine Berufung.

Zum Erwachsenwerden gehören Angst und Zweifel, wenn nötig, Entscheidungen noch einmal zu überdenken und zu verändern, aber am Ende auch der Mut, zur gefällten Entscheidung zu stehen.

Genau, und – liebe Abiturientinnen und Abiturienten – denkt daran: Ihr seid nicht allein. Zum Beispiel begleiten euch eure Eltern. Über eure Schulkarriere haben sie mitentschieden. Jetzt müssen sie lernen, eure Entscheidungen hinzunehmen: dazu gehört die Berufswahl, die Lebensplanung, der Wohnort und vieles mehr. Nicht nur ihr habt da schlaflose Nächte..... Auszug! Eine Horrorvorstellung für manche Mutter, manchen Vater. Denn das heißt: die Kinder werden flüchtig, sie brechen auf. Sie verändern sich. Aber sie kommen auch wieder, lassen Sie, die Eltern, an ihren Gedanken und Problemen teilhaben, brauchen Ihre Begleitung, Ihren Rat. Schön, wenn es gelingt, daß sich Eltern und Kinder zu Freunden und Partnern entwickeln.

Hier sitzen auch einige Lehrerinnen und Lehrer. Sie haben euch bis jetzt auf eurem Schulweg begleitet. Aber denkt nicht, ihr seid sie jetzt ein für alle Mal los! In so manchen Situationen werdet ihr euch an uns erinnern: an unsere Macken, an unsere Vorlieben, an unsere Stärken und unsere Schwächen. Vielleicht ist euch der eine oder die andere zum Vorbild geworden?

Vielleicht bleibt bei einigen auch eher der Wunsch: so wie der oder die will ich auf gar keinen Fall werden!

Eigentlich spielen wir Lehrer einen wichtigen Part im Leben unserer Schüler. Das sollten wir nicht unterschätzen. Wir sind nicht nur als reine Wissensvermittler, als Autoritätsperson oder Aufsicht gefragt, sondern sollten auch als Gesprächspartner und Berater zur Verfügung stehen. Unsere ganze Persönlichkeit ist da gefordert. Wen wundert es, daß manche sich da überfordert fühlen.

Und Gott wird euch begleiten. Ja Gott! Wo kommt der hier eigentlich vor?

Gewiß nicht als eine Kraft, die hemmt, die abrät, die bremst, sich ungefragt einmischt und sowieso alles besser weiß. Gott, bestimmt als eine Kraft, die jeden von euch davon abbringen will, zu verzweifeln und aufzugeben, bevor ihr überhaupt richtig aufgebrochen seid.

Und Gott wird euch begleiten. Ja Gott! Wo kommt der hier eigentlich vor? Gewiß nicht als eine Kraft, die hemmt, die abrät, die bremst, sich ungefragt einmischt und sowieso alles besser weiß.

Gott, bestimmt als eine Kraft, die jeden von euch davon abbringen will, zu verzweifeln und aufzugeben, bevor ihr überhaupt richtig aufgebrochen seid.

Gott, als eine Kraft, die darum bemüht ist, daß *nie einer allein* (10. Fuß), sondern immer wenigstens zwei oder drei (11. Fuß) Abschied nehmen und den Mut haben, aufzubrechen. Gott, der *Menschen zu Menschen* (12. Fuß) in Beziehung setzt, damit der Abschied nicht das letzte ist, sondern der Aufbruch zu immer neuen Möglichkeiten und Anfängen.

Gott, der uns schon zumutet, auch in *Sackgassen* (13. Fuß) zu gehen und *umzukehren* (14. Fuß), der uns aber am Ende nicht *sinnlos im Kreis gehen läßt* (15. Fuß), sondern uns nötigenfalls unbemerkt durch die schwierigen Situationen *hindurch trägt* (16. Fuß), damit unser Leben an sein Ziel gelangen kann.

Abschied nehmen und aufbrechen müßt ihr selbst. Gottes Sache ist, mit aufzubrechen, Begleiter zu sein, Weggefährte. Darum ergreift eure Lebensmöglichkeiten, brecht auf und geht ins Leben – mit Gott. Wir freuen uns darauf, euch an der einen oder anderen Weggabel oder Biegung zu treffen. Wir laden jetzt alle Abiturientinnen und Abiturienten, Eltern, Großeltern, Geschwister, Freunde und Lehrer symbolisch dazu ein, aufzubrechen und "ihre" Füße auf den Weg zu bringen. Kommen Sie nach vorn und hinterlassen Sie hier im Altarraum Ihre Fußspuren.

Gemeinsame Aktion: Auf jedem Stuhl liegt zusätzlich zum Liederzettel ein Fußabdruck, der denen auf dem Bettlaken entspricht. Diese tragen alle Teilnehmer in den Altarraum und legen dort eine gemeinsame "Spur"..

10. POSAUNENMUSIK

11. FÜRBITTEN

(alle aus dem Vorbereitungskreis)

Laßt uns beten für die Abiturientinnen und Abiturienten, die ein wichtiges Ziel erreicht haben und für die nun ein neuer Lebensabschnitt beginnt. Viele haben Angst vor der Zukunft und kommenden Entscheidungen. Gott, gib ihnen Mut, jetzt aufzubrechen. Gib ihnen die Kraft, ihren eigenen Weg zu gehen.

Laßt uns beten für alle Mitschülerinnen und Mitschüler, mit denen wir gemeinsam unsere Schulzeit begonnen haben, die uns aber nur ein Stück des Weges begleiten konnten.

Laßt uns beten für unsere Eltern, daß sie lernen, ihre Kinder loszulassen, aber stets ein offenes Ohr für ihre Sorgen und Nöte zu behalten.

Laßt uns beten für unsere Geschwister, die von den Veränderungen in unserem Leben mitbetroffen sind und sich nun mit neuen Situationen auseinandersetzen müssen.

Laßt uns beten für unsere Freunde, daß ihr Kontakt zu uns nicht abreißt und Freundschaften trotz weiter Entfernungen bestehen bleiben.

Laßt uns beten für unsere Lehrer, daß sie immer aufs neue Freude an ihrer Arbeit finden und ihr möglichstes tun, diese Freude an ihre Schüler weiterzugeben.

Amen

12. MODERNES GLAUBENSBEKENNTNIS (alle)

13. SEGEN (Schülerin)

Gott gebe uns Freunde auf unserem Lebensweg, die zu uns stehen, ganz gleich, was kommen mag.

Gottes Segen begleite uns und sei immer da, wenn wir ihn auf unserem Lebensweg brauchen.

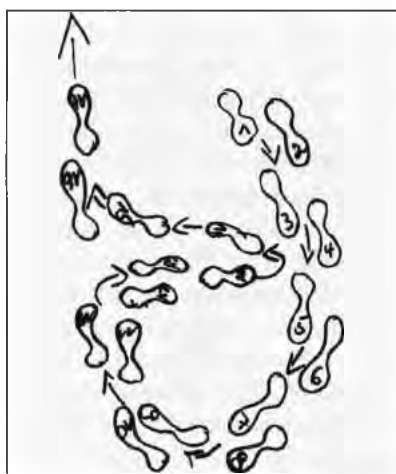
Gottes Segen wirke durch uns, damit wir immer da sind, wenn andere uns auf ihrem Lebensweg notwendig haben.

Amen

14. GOSPEL „I will follow him“ (angelehnt an den Film „Sister act“)

15. KOLLEKTE

Schaubild:



Cornelia Aschmutat-Hesse/Ingrid Geißler

Konfessionsverbindender Religionsunterricht in der Grundschule

Das Langenhagener Modell

1. Anlaß

In der Adolf-Reichwein-Schule in Langenhagen, einer Grundschule mit einem Einzugsgebiet, das verschiedene Schichten der Bevölkerung erfaßt, teilen sich die Schüler und Schülerinnen hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu Religion oder Konfession in folgende Gruppen:

1. Schüler evangelischer Konfession
2. Schüler katholischer Konfession
3. Schüler islamischer Religion
4. Schüler, die keiner Religion oder Konfession angehören.

Angesichts dieser Struktur der Schülerschaft zeigte sich, daß der ausschließlich in konfessionell gebundenen Gruppen erteilte Religionsunterricht nicht mehr den gegebenen gesellschaftlichen und schulischen Verhältnissen entspricht. Während des sonstigen Unterrichts arbeiten Schüler aus verschiedenen Herkunftsländern, mit verschiedenen Konfessionen oder weltanschauli-

chen Einstellungen gemeinsam und lernen dabei über sich und andere nachzudenken. Lediglich der Religionsunterricht, dessen Ziel es sein muß, Schülern dabei zu helfen, Mitschüler anzunehmen und in ihrer Andersartigkeit zu akzeptieren, trennte, grenzte aus. Deshalb faßten wir 1992 den Entschluß, einen anderen Weg zu gehen.

Thesenhaft formulierten wir die Gründe, die für einen konfessionsverbindenden Religionsunterricht sprechen:

- Die fehlende religiöse Sozialisation vieler Schüler und Schülerinnen hat eine Veränderung der inhaltlichen Schwerpunkte im Religionsunterricht zur Folge. Angesichts der fehlenden Vorkenntnisse und Vorerfahrungen ist es Aufgabe des Religionsunterrichts, nicht durch die Konfession geprägte Inhalte, sondern grundlegende Inhalte des christlichen Glaubens zu vermitteln.
- Die Klassengemeinschaft bleibt im

konfessionsverbindenden Religionsunterricht erhalten.

- Somit können wesentliche Aspekte der menschlichen Gemeinschaft in vertrauter Atmosphäre erfahrbar gemacht werden.
- Der konfessionsverbindende Religionsunterricht ist für kirchlich ungebundene Schüler und Schülerinnen offen, da sie sich nicht für oder gegen eine Konfession entscheiden müssen.
- Kinder, die Eltern mit verschiedenen Konfessionen haben, müssen sich bei der Wahl des Religionsunterrichts nicht für oder gegen die Konfession eines Elternteils entscheiden.
- Konfessionsverbindender Religionsunterricht integriert im Ausland geborene Schüler und Schülerinnen. (Im Großraum Hannover geborene Schüler deutscher Staatsangehörigkeit sind meist evangelisch, Schüler mit einer Staatsangehörigkeit romanischer Länder und Polens sind meist katholisch).

2. Vorgehensweise

In Gesprächen formulierten wir unsere Ziele und prüften die Strukturmerkmale der Adolf-Reichwein-Schule. Dann erarbeiteten wir einen vorläufigen Stoffverteilungsplan für die vier Jahrgangsstufen, auf dessen Grundlage wir einen konfessionsverbindenden Religionsunterricht anbieten wollten. Wir konnten in Erfahrung bringen, daß aufgrund ähnlicher Überlegungen an vielen Schulen der Religionsunterricht zumindest in der 1. und 2. Klasse unabhängig von der Konfession im Klassenverband unterrichtet wird. In dieser „Grauzone“ wollten wir nicht arbeiten. Da innerhalb der Kirchen das Problem eines konfessionsverbindenden bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts diskutiert wird (s. Denkschrift der EKD: Identität und Verständnis und Erklärung der dt. Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts), gingen wir davon aus, daß die Kirchen sich an unserem Vorhaben interessiert zeigen würden. Wir stellten daher die Beschreibung unseres Projektes den für den Religionsunterricht zuständigen Stellen der Kirchen (dem Landeskirchenamt der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers und dem bischöflichen Generalvikariat der Diözese Hildesheim) zur Verfügung.

Im Anschluß daran bemühten wir uns um Gespräche mit den zuständigen Vertretern der Kirchen, um unser Anliegen im Gespräch darzustellen und zu begründen. Von beiden Kirchen wurde unser Vorhaben als Modell für 3 Jahre akzeptiert. Dabei verständigten wir uns auf folgende Rahmenbedingungen:

- Als Modell war das Projekt auf die Adolf-Reichwein-Schule begrenzt und nicht auf andere Schulen zu übertragen.
- Unsere Arbeit wurde durch eine religionspädagogische Arbeitsgruppe begleitet, in der staatl. und kirchl. Vertreter mitwirkten. In halbjährlichen Abständen berichteten wir innerhalb dieser Arbeitsgruppe von unseren Erfahrungen und wurden bei Problemen beraten.

Parallel dazu informierten wir in einer Gesamtkonferenz Kollegen und Elternvertreter. Hier fanden wir einhellige Zustimmung. Auch der für unsere

Schule zuständige Vertreter des Schulaufsichtsamtes unterstützte unser Vorhaben. Bei einem Gesamtelternabend informierten wir dann die Eltern unserer Schule. Es gab keinerlei Einwände und Kritik von Seiten der Eltern, sondern nur Zustimmung und Anerkennung. Inzwischen informieren wir bei der Schulanfängeranmeldung über unseren Religionsunterricht. Die Eltern haben dann die Möglichkeit, ihre Kinder zu unserem konfessionsverbindenden Religionsunterricht anzumelden. Nun konnte die praktische Arbeit beginnen.

Wir sind eine zweizügige Grundschule, d.h. es gibt pro Jahrgang 2 Klassen. Pro Klassenstufe planten wir – eine kath. und eine evangel. Religionslehrerin – den Unterricht gemeinsam. Dann wurde der Unterricht in einer Klasse von der Lehrerin der einen Konfession erteilt und in der anderen Klasse von der Lehrerin der anderen Konfession. Nach zwei Jahren tauschten wir, so daß gewährleistet war, daß die Schüler und Schülerinnen Unterrichtende beider Konfessionen kennenlernten.

Unser Vorhaben erforderte eine gute und enge Zusammenarbeit zwischen den Religionslehrerinnen beider Konfessionen. Wir erarbeiteten alle Unterrichtseinheiten gemeinsam. Dadurch war gewährleistet, daß sich die Unterrichtsinhalte sowohl an den Rahmenrichtlinien für den kath. Religionsunterricht als auch für den ev. Religionsunterricht orientierten.

3. Erfahrungen

- Alle evangel. und kath. Schülerinnen und Schüler nehmen am Religionsunterricht teil. Im Unterricht wird deutlich, daß viele Schüler in ihrer Kirche und Konfession nicht mehr beheimatet sind. Sowohl ev. als auch kath. Schüler und Schülerinnen bringen immer weniger an religiösen Kenntnissen und Erfahrungen oder Nähe zu gelebten Glaubensformen mit in die Schule. Die Zahl derer, die durch familiäre Einflüsse kirchlich oder konfessionell geprägt sind, schrumpft ständig. Bei

vielen Kindern, die zwar der ev. oder kath. Konfession angehören, ist eine christliche Sozialisation überhaupt nicht vorhanden. Wir können also nicht auf religiöse Vorkenntnisse aufbauen, sondern müssen uns um die Vermittlung grundlegender christlicher Inhalte bemühen.

- Unsere Schülerinnen und Schüler erleben im Grundschulalter auch keine konfessionellen Unterschiede, so daß sie den Religionsunterricht im Klassenverband als eine Selbstverständlichkeit empfinden. So entsprechen bei unserem konfessionsverbindenden Religionsunterricht die äußeren Bedingungen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.
- Als an unserer Schule noch konfessioneller Religionsunterricht unterrichtet wurde, bildeten oft die ausl. Schüler und die im Ausland geborenen Schüler die Gruppe, die am kath. Religionsunterricht teilnahm. Sie fühlten sich ausgegrenzt. Durch den Religionsunterricht im Klassenverband werden diese Schüler und Schülerinnen nicht mehr isoliert, sondern integriert.
- Dadurch, daß wir den Religionsunterricht in einer Lerngruppe erteilen können, die sich gut kennt, ist sehr bald eine vertraute Atmosphäre gegeben. Die Vertrauensbasis innerhalb der Schülergruppe erleichtert es den Schülern, offen über existentielle Fragen wie der Frage nach Gott, der Frage nach dem Sinn des Lebens zu sprechen. Fragen der Gemeinschaft, Fragen des Glaubens können wesentlich intensiver erlebbar gemacht werden als bei der bisherigen Gruppenbildung für Religionsunterricht. Die Artikulation von Gefühlen, Ängsten, Zweifeln fällt den Schülern wesentlich leichter, da sie sich von vornherein in der Gruppe aufgehoben fühlen. Die Aufnahme der Gefühle innerhalb der Lerngruppe hat dann auch positive Auswirkungen auf den Unterricht in anderen Fächern.
- Nicht unerwähnt bleiben soll an dieser Stelle auch ein rein praktischer Vorteil. Der konfessionsverbindende Religionsunterricht kann im Klas-

senraum stattfinden. So können Plakate, Collagen etc. als gemeinsames Arbeitsergebnis für alle sichtbar dort angebracht werden.

- Alle konfessionslosen Schüler nehmen am Religionsunterricht teil. Die Schüler, die keiner Konfession angehören, sind sehr offen für religiöse Fragen und beleben den Religionsunterricht durch Nachfragen und Zweifel. So sind alle Schülerinnen und Schüler gefordert, ihre Gedanken zu formulieren, ihren Glauben auszudrücken, was für einen Religionsunterricht sehr fruchtbar sein kann.

Im Unterricht wird eine größere Vielfalt von Glaubensauffassungen artikuliert. Die größere Toleranz, die von den Schülern gefordert wird, führt nach unserer Einschätzung nie zu Glaubenskonflikten bei den Schülern.

Auf der einen Seite schärfen unterschiedliche Glaubensauffassungen den Blick der Schüler für das Verbindende der Konfessionen. Auf der anderen Seite wird im Unterricht immer dafür gesorgt, daß die einzelnen Schüler in ihrer familiären oder religiösen Beheimatung ernst genommen werden.

Die Teilnahme der konfessionslosen Schülerinnen und Schüler an unserem Religionsunterricht hat unseres Erachtens nach auch positive Auswirkungen für die evangelische und katholische Kirche.

Hier besteht die (einzige) Möglichkeit, auch den Kirchen fern stehenden Kindern christliche Inhalte zu vermitteln und ihr Interesse für Kirche zu wecken

4. Zusammenfassung

4.1 Beobachtungen

Nach inzwischen fünf Jahren konfessionsverbindendem Religionsunterricht haben wir folgende Beobachtungen gemacht:

Am Religionsunterricht an der Adolf-Reichwein-Schule nehmen 97 % aller Kinder teil. Sie kommen ohne konfessionelle Orientierung in die Schule. Es begegnen uns kaum Eltern, die an konfessionellen Fragen interessiert sind. Auch ökumenische Fragen sind nicht von Interesse.

Der Standort aller Kinder ist ein konfessionsneutraler, der der meisten Kinder sogar ein konfessionsloser. Ökumene wird erlebt, sie ist Realität und nicht Lehr- und Lernstoff. Konfessionen bleiben bestehen, aber sie leben bei Glaubensgesprächen miteinander und nicht nebeneinander.

Glaubensgespräche werden schon von Beginn des 1. Schuljahres an in der Klassengemeinschaft geführt und von den Religionslehrerinnen geschützt. Eine offene Atmosphäre scheint im Klassenverband eher gegeben zu sein

als bei Kindern aus verschiedenen Klassen.

Die religiösen Sinnfragen und ein religiöses Leben haben für Eltern und Kinder auch heute Bedeutung. Die Vorkenntnisse sind nicht konfessionell bedingt. Einige Kinder, die keiner Konfession angehören, haben ein religiöses Grundwissen, und alle Kinder sind offen für religiöse Fragen.

4.2 Konsequenzen

Die fehlende konfessionelle Sozialisation hat Konsequenzen für den Religionsunterricht und somit auch für die Kirchen bezüglich ihrer Einstellung zum Religionsunterricht.

Die äußeren Bedingungen eines konfessionsverbindenden Religionsunterrichtes entsprechen der Lebenswelt der Kinder. Ein konfessioneller Religionsunterricht wäre eine wirklichkeitsfremde Aufteilung, weil Grundschüler nicht wissen und nicht erleben, was eine Konfession ist.

Religionslehrer könnten in den vier Grundschuljahren Wegbegleiter der Kinder sein und Kindern die Nähe Gottes durch das Leben und Reden Jesu erkennbar machen. Dies könnte auch ein Weg zu den kirchlichen Gemeinden sein und zum Leben als Christ in der Gemeinschaft der Glaubenden anregen. Darin sehen wir eine Chance für die Kirchen.

Der Islam wird nicht berücksichtigt

Die auf eine Konfession hinweisende Überschrift mag schon das tatsächliche Anliegen des "Langenhagener Modells" beschreiben, der Einführungstext im Abschnitt "1. Anlaß" mit der Erfassung der Ist-Situation der Zugehörigkeit zu Religionen und Konfessionen läßt hoffnungsvoll einen "Religionsverbindenden Religionsunterricht" als Modellziel erkennen.

Leider verfliegt diese Hoffnung bereits auf der ersten Seite:

- aus der realistischen Feststellung, daß die fehlende religiöse Sozialisation vieler Schüler und Schülerinnen eine Veränderung der inhaltli-



chen Schwerpunkte im Religionsunterricht zur Folge hat, wird nicht die

Konsequenz der religiösen Resozialisation gewählt, sondern die Reduzierung auf die Vermittlung "grundlegender Inhalte des christlichen Glaubens"

- die Schüler islamischen Glaubens werden zu Beginn an 3. Stelle geführt, erhalten dann aber in der Begründung für dieses Modell keine auch nur ansatzweise Erwähnung.

Äußerst irritierend ist für Menschen, die an Gott, Prophetentum, Diesseits, Jenseits und Unterscheidung zwischen Recht und Unrecht glauben und die Werte einer entsprechenden Gemeinschaft danach zu formen versuchen, die

dritte Begründung zu Beginn der 2. Seite:

“Somit können wesentliche Aspekte der menschlichen Gemeinschaft in vertrauter Atmosphäre erfahrbar gemacht werden.”

Diese Formulierung läßt die Befürchtung zu, daß die Initiatoren des Modells nur evangelische und katholische Schüler zur menschlichen Gemeinschaft zählen und die Gemeinsamkeit mit Schülern des islamischen Glaubens oder Schülern keiner ausdrücklichen Religionszugehörigkeit nicht als “wesentliche Aspekte der menschlichen Gemeinschaft” betrachten.

Die Initiatoren dieses Modells unterliegen scheinbar leider dem immer noch währenden Drang zur Institutionalisierung des Glaubens und der Religion als Kirche. Dabei reicht der Griff zum DUDEN aus, um zu sehen, was RELIGION bedeutet:

1. Glaube(nsbekennnis)
2. a) Gottesverehrung
- b) innerliche Frömmigkeit.

Die Verfasser des Berichts bringen deutlich zum Ausdruck, daß der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen auch weiterhin in erster Linie der Zuführung der Schüler zu den Kirchen dienen soll; die Vermittlung des Glaubens zum Zwecke einer Persönlichkeitsentfaltung im Sinne des einen und einzigen Schöpfers ist in diesem Bericht nicht als Unterrichtsziel zu erkennen.

Es wird hier leider eine mehr und mehr gesuchte Chance vertan, die Ausgrenzung “Andersdenkender” zu reduzieren.

Sogar der Vorsitzende des Zentralrates der Juden in Deutschland, Herr Bubitz, hat kürzlich vorgeschlagen, zu der seit Jahren praktizierten “Woche der Brüderlichkeit” (zwischen Juden und Christen) auch die Muslime einzuladen.

Diese Anregung ist das Produkt einer realen Entwicklung, denn bereits seit einigen Jahren laden die Organisatoren teilweise auch islamische Vertreter zu den Veranstaltungen ein.

Leider entspricht das Anliegen dieses Modells dem noch auch offiziell stark verbreitetem Geist der Ausgrenzung, wie wir es persönlich z. B. während einer “Woche der Brüderlichkeit” in Hildesheim erlebt haben. Dort bedachte ein Kirchenvertreter während seiner Begrüßungsrede mit keinem Wort die offiziell eingeladenen muslimischen Teilnehmer, obwohl diese vorher ihrerseits auch diesen Kirchenvertreter ausdrücklich in die Begrüßung einbezogen.

Auch wenn die Autoren dieses Modell als “eine Chance für die Kirchen” sehen (letzte Zeile des Aufsatzes), die Entwicklung der Mitgliedszahlen der Kirchen einerseits und die rege Teilnahme der Menschen an den Kirchentagen andererseits zeigt deutlich, daß die Menschen den Glauben suchen, damit aber immer seltener die “Kirche meinen”.

Nach dem “Warum“ sollen sich auch die Initiatoren des Modells fragen.

Hamideh Mohagheghi

Den Anforderungen kann man noch nicht gerecht werden

Die theologischen und pädagogischen Herausforderungen an den Religionsunterricht sind in der Grundschule besonders groß, da viele Familien heute nicht mehr die Aufgabe der christlichen Sozialisation übernehmen. Dies gilt auch für unsere dreizügige Grundschule im ländlichen Bereich. Von den 285 Schülerinnen und Schülern gehören 210 der evangelischen Konfession und 12 der katholischen Konfession an, doch diese Zahlen sagen noch nichts über die Bedeutung von Glaube und Religion aus. Die Voreinstellung und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sind aufgrund der häuslichen Sozialisation sehr unterschiedlich:

- Eltern, die ihre Kinder christlich erziehen,
- Eltern, die der Kirche fernstehen,
- Eltern, die ihre Kinder – aus unterschiedlichen Gründen – nicht haben taufen lassen, die aber dennoch Religionsunterricht für ihre Kinder wünschen und diese für den evangelischen Religionsunterricht anmelden.



An unserer Schule erteilen wir den ev. Religionsunterricht im Klassenverband, die katholischen Schüler werden jahrgangsübergreifend von einer katholischen Lehrkraft zwei Stunden wöchentlich unterrichtet, das bedeutet, daß wir ein sogenanntes “Religionsband” im Stundenplan einrichten müssen, da die Kollegin nur für diesen Unterricht in der Schule erscheint. (Auf diese Weise betreibt sie noch weitere vier Schulen in der

näheren Umgebung.) Die Frage nach einem konfessionsverbindenden Religionsunterricht ist daher für uns zur Zeit nicht relevant.

Die Bedeutung von Religion, Glaube und Kirche nimmt auch bei uns ab, das belegen die Zahlen der Schüler und Schülerinnen, die konfessionslos sind (46). Dennoch melden diese Eltern ihre Kinder zum evangelischen Religionsunterricht an, um ihnen so die Chance zu geben, mit den Impulsen und der Überlieferung des Glaubens bekannt zu werden. Die Vermittlung des christlichen Glaubens stellt besondere und hohe Anforderung an die religionspädagogischen Fähigkeiten der Lehrkräfte. Für die Entwicklung eigener Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen braucht der Schüler/die Schülerin die Lehrkraft als Bezugsperson, mehr als in jedem anderen Unterrichtsfach. Der jeweilige Standpunkt jeder Lehrkraft ist entscheidend. Ein Vergleich der Rahmenrichtlinien für evangelische und katholische

Religion zeigt in vielen Bereichen eine Übereinstimmung, aber es werden auch Unterschiede deutlich, die meiner Meinung nach nur von Lehrkräften der jeweiligen Konfession "überzeugend" unterrichtet werden können. Die Lehrkräfte, die Religion als Klassenlehrer unterrichten – ohne religionspädagogische Ausbildung – sind hier meines Erachtens völlig überfordert.

Das Langenhagener Modell verfügt zweifellos über genügend qualifizierte und sehr engagierte Lehrkräfte beider Konfessionen, so daß die Durchführung eines konfessionsverbindenden Unterrichts mit Unterstützung von außen (religionspädagogische Arbeitsgruppe) umgesetzt werden konnte. Die Erfahrungen kann ich jedoch nicht in allen Bereichen nachvollziehen:

- auch an unserer Schule nehmen alle evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht teil,
- meines Wissens fühlen sich die Schülerinnen und Schüler, die am katholischen Religionsunterricht teilnehmen, nicht ausgegrenzt

- auch bei uns herrscht im Unterricht eine vertraute Atmosphäre, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, offen über existentielle Fragen zu sprechen
- Religionslehrer sind Wegbegleiter der Kinder – nicht nur im Religionsunterricht
- Die Beschäftigung mit den Standpunkten anderer, der Respekt vor ihren Überzeugungen, gehört zu einem zeitgemäßen konfessionellen Religionsunterricht. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Faches geschieht nicht unter dem Anspruch von Neutralität, sondern von einem bestimmten Standpunkt aus. Die wissenschaftliche Kompetenz zur Erteilung von Religionsunterricht erhält die Lehrkraft durch die Theologie, und diese ist an die jeweilige Konfession gebunden. Mag die praktische Verbundenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Konfession noch so gering sein, so bietet sie einen Anknüpfungspunkt für einen gemeinsamen Boden, auf dem Lehrer und Schüler stehen.

Solange die Kirchen beider Konfessionen nach wie vor zum konfessionellen Unterricht stehen, sehe ich keine Chancen für einen konfessionsverbindenden Religionsunterricht. Der rechtliche Schutz des Religionsunterrichts nach Art 7 des Grundgesetzes ist in ökumenischer Verantwortung, indem er nicht das Trennende, sondern das Verbindende hervorhebt, an dessen Konfessionalität gebunden. Die Chancen einer Veränderung des Religionsunterrichts sind abhängig von den vorhandenen ökumenischen Grundlagen. Die Übereinstimmungen zwischen evangelischer und katholischer Exegese sind die Basis für den ökumenischen Dialog. Die Verständigung der Kirchen auf einen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht ist Voraussetzung für die Kooperation der Konfessionen. Erst wenn die Kirchen den Religionsunterricht gemeinsam verantworten, Lehrpläne und Richtlinien erstellen und so die ökumenische Arbeit in den Schulen fördern, können die Religionslehrkräfte den Anforderungen eines konfessionsverbindenden Religionsunterrichts gerecht werden. *Waltraud Reineking*

Wir brauchen ein neues Fach

Es ist schon schwierig geworden mit dem konfessionsgebundenen Religionsunterricht in unserer multikulturellen Gesellschaft!

Die Situation, die die beiden Kolleginnen von der Adolf-Reichwein-Schule in Langenhagen beschreiben, ist sicher vielen bekannt. Sie haben eine Lösung gesucht und "faßten den Entschluß, einen anderen Weg zu gehen." Die Vorteile liegen auf der Hand. Sie bestehen vor allem im Organisatorischen; die Kinder bleiben im Klassenverband zusammen, und das hat eben die im Bericht aufzählten Vorteile.

Die inhaltlichen Probleme werden gelöst, indem die katholische und die evangelische Kollegin Unterrichtseinheiten gemeinsam erarbeiteten. "Dadurch war gewährleistet, daß sich die Unterrichtsinhalte sowohl an den RRL für den katholischen als auch für den



evangelischen Religionsunterricht orientierten."

Das mag möglich sein.

Aber an diesem konfessionsverbindenden Religionsunterricht sollten doch nicht nur katholische und evangelische Schüler teilnehmen, sondern auch die Schüler islamischen Glaubens.

Wenn die Kolleginnen in dem konfessionsverbindenden Religionsunterricht "grundlegende Inhalte des christlichen Glaubens vermitteln" wollen oder gar diesen Unterricht als "Weg zu den kirchlichen Gemeinden und zum Leben als Christ in der Gemeinschaft der Glaubenden" sehen, so können sie damit wohl nicht die Kinder muslimischer Eltern meinen! Diesen Schülern kann man mit diesem Religionsunterricht nicht gerecht werden. Wollen wir sie vereinnahmen? Dürfen wir das? Muß uns das nicht der Respekt vor ihrem Glauben verbieten?

In unseren Grundschulklassen gibt es seit Jahrzehnten viele konfessionslose Kinder. Sie können am katholischen oder evangelischen Religionsunterricht teilnehmen. Unsere Aufgabe als Religionslehrer ist es, die Eltern dieser Kinder, wenn sie Religionsunterricht wün-

schen, über die Inhalte, die Vorgehensweise und über die im Unterricht vermittelten Frömmigkeitsformen zu informieren. Die Eltern sollten der Verbindlichkeit solcher Inhalte und Formen zustimmen, damit keine Mißverständnisse aufkommen, wenn der Religionsunterricht auftragsgemäß erteilt wird.

Die Kolleginnen aus Langenhagen ha-

ben sich für ihre nicht ungewöhnliche Situation Ausnahmeregelungen geschaffen, um den von ihnen beschriebenen Religionsunterricht durchführen zu können. Wenn aber der Religionsunterricht "in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften erteilt werden soll", kann dies meiner Meinung nach der "konfessionsverbindende Religionsunterricht" nicht leisten. Eine religiöse

Erziehung, die den Angehörigen verschiedener christlicher Konfessionen, Konfessionslosen und Angehörigen nichtchristlicher Glaubensgemeinschaften gleichzeitig gerecht werden soll, könnte – wenn sie denn überhaupt möglich sein sollte – nur in einem neuen Fach realisiert werden, nicht aber im Religionsunterricht der RRL.

Helga Bödeker

Besser wäre ein Ethikunterricht

Es ist offenbar eine glatte und von allen Beteiligten begrüßte Lösung, die an der Adolf-Reichwein-Schule in Langenhagen als Modellversuch eines konfessionsverbindenden Religionsunterrichts erprobt wurde. Könnte das nicht die Lösung sein, die uns endlich aus den Schwierigkeiten mit Stundenplänen, unterschiedlichen Gruppengrößen und der leidigen Minderheitensituation herausbringt und den Religionsunterricht zu einem Schulfach aufwertet, das nahtlos neben die übrigen Fächer paßt?

Ich kann mir gut vorstellen, aus den jeweiligen Richtlinien und Lehrplänen für den Religionsunterricht der beiden Konfessionen einen schuleigenen Plan zusammenzustellen, der hier wie dort "paßt" und alle Unterschiede hinter dem Gemeinsamen des christlichen Glaubens zurücktreten läßt. Und daß den meisten Eltern die Trennung der Kinder einer Klasse schwerwiegender erscheint als das Trennende zwischen den Kirchen, ist mir auch sehr geläufig. Trotzdem möchte ich, als katholische Kollegin im Norden mit der Minderheitensituation vertraut, ein paar Bedenken anbringen:

Religionsunterricht, der so wie hier beschrieben organisiert ist, muß notwendigerweise eine große Neutralität aufbringen, wenn es um den Umgang mit den jeweiligen Traditionen, um die Gestaltung von Feiern und Festen, um die Öffnung zu den Gemeinden und ihren Einrichtungen geht. Ich habe den Eindruck, daß unser "Unterrichts-christentum" auf diese Weise blutleer und kopflastig werden kann, und ich



frage mich, ob nicht gerade die Kinder, deren Familien aus Polen und aus den Ländern Südeuropas stammen, diesen Mangel besonders spüren werden. Es ist für mich noch offen, wie dies Problem gelöst werden kann, und ich hätte gerne mehr darüber erfahren, welche Erfahrungen die Kolleginnen bei der praktischen Gestaltung des Unterrichts und auch gerade bei Festen und Feiern gemacht haben. Dagegen scheint mir die Frage, ob die Kinder in der eigenen Klasse verbleiben oder über die Klassengrenzen hinweg zu Gruppen zusammengefaßt werden, eher zweitrangig. Gerade in einer so kleinen Grundschule kennen die Kinder sich doch sowieso recht gut, und ich habe bei Projekten und offenem Unterricht gute Erfahrungen mit den unterschiedlichsten Gruppen gesammelt.

Leider ergibt sich aus den Unterlagen, in denen das Modell beschrieben wird, nichts über die Zahlen der jeweiligen Konfessionsgruppen. An meiner eige-

nen Schule ist es so, daß die zahlenmäßig größte Gruppe die Kinder sind, die der evangelischen Kirche angehören, gefolgt von den ungetauften Kindern, bei denen ein Teil allerdings aus kirchlich gebundenen Elternhäusern stammt. Die katholischen Kinder sind nur eine kleine Gruppe, und die kleinste Minderheit bilden die Muslime. Wenn ich davon ausgehe, daß die Verhältnisse in Langenhagen ähnlich sind, kann ich mich ja eigentlich freuen darüber, daß das "katholische Angebot" überproportional stark vertreten ist. Aber wie wird dies Modell denen gerecht, die auf der Angebotsseite nicht zum Zuge kommen? Sind die Muslime die 3 Prozent, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen? Was geschieht mit ihnen, wenn die übrigen Kinder Religionsunterricht haben? Müssen sie sich nicht viel stärker ausgegrenzt fühlen, wenn alle anderen Kinder zusammen sind, als wenn es normal ist, daß für den Religionsunterricht jedes Kind seine besondere Gruppe aufsucht? Wäre es nicht fairer, für sie und die kirchlich nicht gebundenen Kinder einen Ethikunterricht zu ermöglichen, wenn die Zahlen für einen eigenen Religionsunterricht nicht ausreichen?

Solcher Unterricht in verschiedenen Gruppen ist teurer, aufwendiger und schlechter zu organisieren als der Unterricht im Klassenverband, aber er könnte dem Recht der Minderheiten und dem Herausbilden einer eigenständigen religiösen Identität nach meiner Meinung besser gerecht werden.

Magdalene Saulich



Inge Lucke

Eine Kirchentür öffnet sich

Zugegeben: Heilige Räume sind im säkularen Alltag in der Regel verschlossen. Den Begründungsrahmen für diesen Satz können steile theologische Theorien oder versicherungsrechtliche Ausführungen liefern. Weder das eine noch das andere beschäftigt mich, als ich in einem kleinen Ort im Kreis Hameln vor einer verschlossenen Kirche nach einer Person Ausschau halte, die im Besitz des Schlüssels ist, der den Zugang zu einem mir biographisch bedeutsamen Ort ermöglicht. Außerhalb des Gottesdienstes am Sonntag und der einmal wöchentlich stattfindenden Andachtszeit ist meine Taufkirche verschlossen. Es bedarf eines glücklichen Zufalls wie der Renovierung des Innenraumes, um eine geöffnete Kirchentür an Werktagen vorzufinden. Ohne Voranmeldung ist der Zutritt im Alltag versagt. Der Druck auf den Klingelknopf des Pfarrhauses ist erfolglos, da der Pastor im Urlaub ist. Ein freundlicher Anwohner hilft mir weiter. Als ich mich mit meinem Mädchennamen vorstelle, leuchten seine Augen. Er erinnert sich an meinen Vater, der mit kräftiger Stimme im Kirchenchor mitgesungen hat. Auf unserem gemeinsamen Weg zur Küsterin, die den Kirchenschlüssel aufbewahrt, lebt in seinen Geschichten die Vergangenheit auf. Das Grundstück der

Küsterin grenzt an den Kirchhof. Eine Stützmauer fängt den Höhenunterschied zwischen ihrem Grundstück und dem Kirchplatz ab. Sie nimmt den 12cm langen Eisenschlüssel vom Schlüsselbrett, holt eine Trittleiter aus dem Schuppen und stellt sie an die Mauer. „Wir nehmen den direkten Weg zur Kirche.“, erklärt sie mir und weist mir den Weg zur Kirchentür. Drei Sprossen hinauf und wenige Schritte über den Rasen führt sie mich auf einem Seitenweg, der zugleich der kürzeste ist, in die Kirche hinein. Ich erkunde den Raum, in dem ich mich schon einmal befand, ohne ihn bewußt wahrzunehmen, mit wachen Sinnen. Die Spitze des Taufbeckens zierte eine Taube, Zeichen der gegenwärtigen Kraft des Heiligen Geistes. Wird die materielle Verdinglichung des Geistigen hier deutlich? Die Küsterin kennt die geschichtlichen Daten dieses heiligen Ortes und berichtet von den baulichen Veränderungen in der Zeit. Meine biographische Nähe zu diesem Ort wurzelt in vorsprachlicher Zeit. Das Engagement der Küsterin und ihre Liebe zu ihrer Kirche treffen auf meine Neugier und bewirken einen fruchtbaren Austausch.

Aus dieser kleinen Geschichte der persönlichen Erkundung meiner Taufkirche scheinen mir einige Aspekte für die

Öffnung der Kirche besonders bedeutsam. Wir brauchen in der Kirche Personen, die Phantasie und Tatkraft entwickeln, „die die Trittleiter aus dem Schuppen holen“ und anderen Personen den „kurzen Umweg“ zum heiligen Berg zeigen. Die Liebe zum eigenen Haus, zur eigenen Kirche sollte mit der Bereitschaft verbunden sein, die Tür auch zur Unzeit zu öffnen und die Fragen der Neugierigen aufzunehmen. Getauften und ungetauften Kindern ist der im eigenen Wohnort gelegene Sakralraum häufig fremd. Dies gilt sowohl für West- als auch für Ostdeutschland. Kinder und Jugendliche brauchen Personen, die ihnen den heiligen Raum erschließen, in dem sie ihre Bedürfnisse, ihre Fragen, ihre Neugier und ihre Erkundungsfähigkeiten aufnehmen und unter pädagogischer Anleitung durch handlungsorientierte Zugänge Erlebnisräume schaffen, die die Welt des Sichtbaren transzendieren und religiöse Wahrnehmungen ermöglichen. Gerade in Zeiten knapper werdender finanzieller Mittel darf es in der Kirche nicht darum gehen, sich nur auf die Belange der eigenen Besitzstandswahrung zu konzentrieren, sondern neue Aufgabenschwerpunkte zu entwickeln und zu fördern, die auf die Ansprache der Kinder und Jugendlichen abzielt.

Christiane Kürschner

Kirchenerkundung mit allen Sinnen

Ein Praxisbericht

Zum „Kirchenpädagogischen Praxistag“ in Nordstemmen hat das RPI eingeladen, um Methoden zum Erkunden von Kirchenräumen vorzustellen. Durch das eigene Erleben werden die teilnehmenden Personen angeregt, mit ihren Gemeindegruppen oder Schulklassen einen neuen Zugang zu Kirchengebäuden auszuprobieren. Ziel ist nicht, alle kunstgeschichtlichen Aspekte erläutert zu bekommen oder die theologischen Aussagen zu Symbolen und Bildern möglichst vollständig zu erfassen. Ziel eines kirchenpädagogischen Praxistages ist vielmehr die persönliche Begegnung mit einem Kirchenraum und die Suche nach Spuren vergangener Generationen und deren Glaubensgeschichte vor dem Hintergrund der sinnstiftenden biblischen Aussage.

Ein kirchenpädagogischer Praxistag beinhaltet daher immer verschiedene Wahrnehmungsübungen, Methoden zur Vermittlung der Sachfragen und eine schöpferische Umsetzung des Erlebten mit Werkmaterialien.

A. Vorbereitung

Von weitem lockt der alte Kirchturm von St. Johannis in Nordstemmen. Sein gedrungener Wehrturm mit romanischen Fensteröffnungen verheißt beim Näherkommen eine lange Geschichte: inmitten des ursprünglichen Dorfkerns auf einem Hügel gelegen, noch vom Kirchhof auf traditionelle Weise umgeben. Doch ungewöhnlich groß erscheint beim genauen Hinsehen das Kirchengebäude selbst, die Natursteinquader sind zu wohlgeformt aufeinandergefügt, auch die großen Spitzbogenfenster weisen eher auf die Bauweise des 19. Jh. hin. Erst auf den zweiten Blick ist die Handschrift des bekannten niedersächsischen Architekten Friedrich August Ludwig Hellner (1791 – 1862) zu erkennen, der hier in Nordstemmen kurz vor seinem Tod noch eine typische Kirche der Aufklärung baute – mit großen weiten Fen-

steröffnungen. Kirchen dieses Typus drückten das Bestreben des Baumeister aus, „einem verständlichen und wirklichkeitsnahen Gottesdienst einen zeitgemäßen Raum zur Verfügung zu stellen... und offen zu sein für die Probleme der Menschen, das, was außerhalb der Mauern geschieht, – durch große Fenster – hereinzulassen...“¹

Wie enttäuschend ist dann die erste Begegnung mit dem Innenraum, einem noch im Winterschlaf befindlichen Saal, der trotz des reichlich hereinfallenden Lichts düster und wenig einladend wirkt. Die verfleckten Wände werden durch die funktionale Nüchternheit des Raumes noch betont.

Woran bleiben meine Augen hängen, was prägt sich auf den ersten Blick ein? Nicht der Raum selbst ist es, sondern das gelungene „Spendenbarometer“ neben dem Ausgang macht mich neugierig. Es erzählt vom aktiven Bemühen der Gemeinde, Mittel für die Renovierung ihres Gotteshauses aufzubringen, um ihrer Kirche so ein einladenderes Gesicht geben zu können. So nach und nach bekommen Einzelheiten der Ausstattung Gewicht: Glasfenster aus dem 19. Jh. in leuchtenden Farben prägen sich mir ein, die Ausmalung des Chorraums im Stil des 19. Jh., die gute Akustik und die verwunschene Turmhalle hinter dem Schiff. Hier in diesem unwirtlichen Raum soll eine Fortbildung für kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Lehrerinnen und Lehrer des Kirchenkreises stattfinden, ein „Kirchenpädagogischer Praxistag“ Lust auf Kirche wecken? Wird es uns gelingen, diesem Kirchenraum auf neue Weise zu begegnen, ihn mit allen Sinnen wahrzunehmen und hier nachhaltige Erfahrungen zu machen?

B. Praxistag

1. Korb mit Schätzen – Vorstellungsrunde

Die Gruppe teilt sich in Paare auf, die schüchternere der beiden Personen darf in einen Korb greifen, in dem mit einem

Tuch bedeckte verschiedene Materialien liegen. Vorsichtig tastend nimmt sie einen Gegenstand für das Paar heraus. Beide versuchen herauszufinden, welcher Zusammenhang zwischen diesem Gegenstand und dem Kirchenraum besteht, welchen Bezug er vielleicht zur eigenen Heimatkirche hat.

Solche Materialien können Baumaterialien sein: Werksteinstücke aus Sandstein, Kalkstein, Raseneisenstein, Backsteine verschiedener Form; alte oder neue Dachziegel, Sollingplatten, Schiefer, Stuckreste oder Steine mit Farbresten darauf, Holzstücke einer Linde oder Eiche; farbige Glasstücke, Bleiruten; Bronzereste vom Guß, Bienenwachs, Weihrauch.

Dann werden die Gedanken zu dem jeweiligen Gegenstand in der Gruppe paarweise vorgetragen. Die Materialien werden in die Mitte auf den Fußboden oder Tisch gelegt und bleiben als permanente Anregung während der Fortbildungsveranstaltung liegen.

Zeit: Je nach Gruppengröße ca. 20 Min.
Gruppe: Grundschule bis Senioren

2. Annäherung an das Kirchengebäude

Die Teilnehmenden bekommen einen vorbereiteten Arbeitsbogen, der als Gerüst dienen soll für eine sehr subjektive Annäherung an das Gebäude – erst von außen und dann im Inneren des Raumes.

Willkommen in St. Johannis in Nordstemmen

1. Gehen Sie langsam um das Kirchengebäude herum und betrachten Sie den Turm und das Schiff vom Gemäuer und dem Größenverhältnis zueinander. Was fällt Ihnen auf?

2. Betrachten Sie die Lage der Kirche im Verhältnis zu ihrer Umgebung? Welche Bedeutung kam dieser Kirche in der Vergangenheit zu und welche Bedeutung mag sie heute noch für die Menschen des Ortes haben?



3. Aus welcher Himmelsrichtung gefällt Ihnen der Bau am besten? (Hilfe: Der Turm steht im Westen.)

4. Skizzieren Sie mit wenigen Strichen ein Detail des Kirchengebäudes von außen, das Ihnen besonders einprägsam erscheint.

5. Finden Sie auf dem Gelände oder am Eingang Anhaltspunkte für ein reges Gemeindeleben oder ein Ereignis (Schaukasten mit Veranstaltungsplan), von dem Sie sich angesprochen fühlen, oder das Sie einlädt, in die Kirche hineinzuschauen?

6. Gehen Sie bitte hinein. Schauen Sie sich um und durchschreiten Sie den Raum von einem Ende zum anderen! Kommt der Raum Ihren Erwartungen entgegen? Fühlen sie sich hier willkommen, aufgehoben, geborgen, befreit, beflügelt, verloren oder bedrängt?

7. Fällt Ihnen ein Lied, eine Geschichte aus der Bibel, eine Farbe oder ein Begriff ein, der die Ausstrahlung/Botschaft dieses Raumes für Sie symbolhaft ausdrückt? Schreiben Sie es bitte auf das Papier im Altarraum!

8. Was möchten sie hier am liebsten tun? Probieren Sie es aus!!!! Was hindert Sie daran?

9. Finden Sie einen Lieblingsplatz in diesem Raum. Lassen Sie sich da nieder, genießen Sie diesen Platz mit geschlossenen Augen. Was spüren Sie trotzdem noch, welche Geräusche drängen sich Ihnen auf, welche Gerüche umgeben Sie? Woran werden Sie erinnert?

10. Schauen Sie sich bitte genauer um. Von welchen Gegenständen fühlen Sie sich besonders angezogen, von welchen abgestoßen?

11. Betrachten Sie den Grundriß der Johanniskirche. Tragen Sie Ihren Lieblingsplatz ein und markieren Sie Ihren

bevorzugten Blickwinkel auf das Gebäude. Heben Sie mit einem Fragezeichen die Plätze hervor, zu denen Sie Fragen haben!

12. Was beeindruckt Sie hier so sehr, daß Sie wiederkommen möchten und daß Sie Freunden davon erzählen möchten?

Mit einer kleinen Glocke werden alle in den Altarraum gebeten zum kurzen Gespräch über das Erlebte. Dabei werden die Gedanken auf dem Papier aufgegriffen. („Ein Licht geht uns auf in der Dunkelheit.“ „Sag mir, wo das Leben ist, wo ist es geblieben...“ „grau, trostlos“, „gelb“, „bunte, lichte Fenster im Chor = Botschaft oder Versprechen“, „Gloria sei dir gesungen“).

Zeit: mindestens 30 Minuten, besser 1 Stunde

Gruppe: Konfirmanden, Gemeindegruppen

3. Führung mit offenem Ausgang

Jeder bekommt einen farbigen Zettel als „Signalpunkt“ und legt ihn im Kirchenraum an die Stelle, zu der er eine wichtige Frage hat. Statt der Zettel können auch „Handschmeichler“ (z.B. zum Berühren angenehme Holzstücke oder vom Wasser abgeschliffene Steine) angeboten werden, in einer Jakobskirche Jakobsmuscheln oder in einer Martinskirche ein Stoffstück, abgeleitet vom Mantel des heiligen Martin. So liegen dann im Raum verteilt farbige Punkte, Muscheln oder Stoffstücke, die den anschließenden Rundgang durch die Kirche bestimmen. Die Fragen werden dann jeweils vor Ort formuliert. Die Antwort wird im Gespräch gemeinsam mit dem „Experten“ (Kirchenführer, Küster, Pastor) gefunden. Gleichzeitig werden die farbigen Zettel oder Steine dabei von einem Mitglied wieder eingesammelt. *Ziel:* Die Kinder oder Jugendlichen werden bei dieser Methode aktiviert, selbst Schwerpunkte zu setzen. Dabei machen sie die Erfahrung, daß ihre Fragen ernst genommen werden und sie so den Rundgang aus ihrer eigenen Neugier heraus bestimmen können. Ebenso wird verhindert, daß ein Monolog über die Köpfe der Teilnehmenden hinwegrauscht.

Zeit: 30 Minuten

Gruppe: Kinder im Alter von 8 – 16 Jahren

4. Blinder Spaziergang

Die Teilnehmer gehen paarweise durch den Raum. Eine Person führt, die andere legt ihre linke Hand auf die rechte Schulter der Führenden. Mit geschlossenen Augen und möglichst in Socken oder barfuß läßt sie sich still durch den Raum führen. Auf Stufen oder gefährliche Unebenheiten im Boden muß aus Sicherheitsgründen hingewiesen werden! Nach ca. 8 Minuten gibt ein Glockenton das Signal zum Rollenwechsel. Im Anschluß an die Übung ist ein Erfahrungsaustausch sehr bereichernd und vergnüglich für die ganze Gruppe.

Ziel: Menschen werden auf diese Weise sensibilisiert für den sie umgebenden Raum. Mit anderen Sinnen als gewöhnlich wird die Dimension des Raum auf eine zusätzliche Weise gefühlt: mit den Füßen ertastet, mit den Ohren werden Schall und Gesprächsfetzen anderer Teilnehmer erlauscht, Licht und Schatten werden wahrgenommen, Gerüche oder Temperaturen verstärkt gespürt.

Zeit: 15 – 30 Minuten

Gruppe: Gemeindegruppen, Konfirmanden, Schulklassen, Lehrkräfte

5. Fühlen und Tasten

Die Gruppe geht wieder paarweise durch den Raum, einer läßt sich mit geschlossenen Augen an der Hand führen. Der Führende läßt den „Blinden“ mit der Hand verschiedene Ornamente und Materialien im Raum tasten und führt dabei die Hand des Geführten. Mit einem Glockenton wird nach 10 Minuten das Signal zum Rollenwechsel gegeben. *Achtung:* Auf Gegenstände, die zu kostbar zum Begreifen sind, muß ausdrücklich vorher hingewiesen werden!

Zeit: 25 Minuten

Gruppe: Grundschulklassen bis Seniorengruppen, bei Grundschulklassen ist ein Verbinden der Augen ratsam.

6. Kreative Arbeitsphase – Abnehmen von Formen und Ornamenten

Nach dem vorangegangenen Sehen, Verstehen und Ertasten einzelner Formen werden nun diese Ornamente zum Mitnehmen mit Metallprägefolie abgedrückt. Der fertige Abdruck kann dann auf farbigen Karton aufgeklebt werden, damit er einen passenden Rahmen bekommt. Wahlweise kann dafür auch Ton genommen werden. Nach dem Abdrück-

ken zeigen sich alle gegenseitig ihre Formen, finden die ursprünglichen Plätze dafür heraus und begründen möglicherweise ihre Vorliebe für das gewählte Ornament.

Zeit : 15 – 30 Minuten

Gruppe: alle Altersklassen

*Materialien*³:

Alu-Prägefolie (0,08mm), Tonpapier, Ton oder selbsthärtendes Material, z.B. EFA-Plast, Plastikfolie (zerschnittene Plastiktüten) als notwendige Trennschicht evtl. einen Tropfen Öl zwischen Folie und Ton und zwischen Original und Ton streichen. Die Tonformen können später zum Anfertigen von Kopien des Originals mit Gips ausgegossen werden und auch bemalt werden wie das Original.

7. Kanzellenen

Viele Kinder entdecken auf der Suche nach ihrem Lieblingsplatz die Kanzel als verlockenden Ort. Deshalb ist es gut, Texte zum Vorlesen von der Kanzel vorbereitet zu haben. Dabei haben sich die alten irischen Segenswünsche als sehr überzeugend vom Inhalt und von der Form erwiesen. Vergrößert und auf Tonpapier geklebt lesen zwei oder drei Personen nacheinander je drei Segenswünsche. Eine Fußbank ist ein nützliches Hilfsmittel, um auch kleineren Menschen das Lesen zu ermöglichen. Die anderen müssen sich beim Zuhören entscheiden, welcher Gedanke ihr liebster ist. Diesen Gedanken schreibt jedes Kind für sich nach dem Vorlesen zum Behalten auf.

Ziel: Die Neugier der Kinder darf nicht mit Verboten gebremst werden, eine Kanzel ist kein „heiliger Ort“. Statt dessen können Kinder die Wirkung ihrer Rede aus lichter Höhe selbst erleben, ihr Schwanken zwischen Höhenangst und Stolz spüren. Gleichzeitig bekommt ihr Tun Gewicht durch den inhaltsreichen Text.

Zeit: 15 Minuten

Gruppe: Grundschulklassen, Konfirmandengruppen

8. Klangspiele

Für das akustische Erleben eines Kirchenraums eignen sich viele verschiedene Klangkörper aus verschiedenen Kulturkreisen. Große Auswahl bieten "Eine Welt" Läden an: Glocken, Schel-

lenbänder, Zimbeln, ein Tempelblock aus einem buddhistischen Tempel oder ein Regenstock aus Südamerika. Mit vielen dieser Klangkörper werden in anderen Teilen der Welt Gottesdienste gefeiert, so daß sie auch hier auf spielerische Weise genutzt werden können: Ein freies Reagieren der einzelnen Instrumente aufeinander aus verschiedenen Teilen des Raumes ist möglich, besser ist es, die Klasse nach lauten und leisen Klangkörpern in Kleingruppen zu teilen und sie so miteinander in Beziehung treten zu lassen.

Anregungen zum Spiel mit Klangkörpern für Kindergruppen können sein: „Gott ist im Sturm“, „Gott ist im Sonnenschein“, „Gott ist wie der Regen“, „Gott ist wie ein leises Lüftchen hier im Raum“ und abschließend: „Gott ist in der Stille“.⁵ Wegen ihrer unverhofften Wirkung sollte diese Stille einen Moment ausgehalten und erlebt werden.

Zeit: 15 Minuten

Gruppe: Gemeindegruppen, Schulklassen bis 6. Klasse

9. Singen im Raum

Neben dem Singen von bekannten Liedern aus dem Gesangbuch von der Chorempore oder dem Chorraum eignet sich das freie Singen der Personen beim Gehen durch den Raum. Einen starken Eindruck hinterläßt ein „freischwingender Kanon“.

Dabei hallt der Gesang wie Glockenklang aus dem Gewölbe zurück.

Zeit: 10 Minuten

Gruppe: Erwachsenengruppen, Kinder singen Lieder aus dem Gesangbuch

10. Glasfenster – Entdecken und Malen

Die zurückhaltendsten Person der Gruppe öffnet einen kleinen Lederbeutel mit verschiedenfarbigen Glasstücken darin. Die einzelnen Stücke reichen alle von Hand zu Hand und finden die Farbe jeweils in den Bleiglasfenstern. Bei der Betrachtung geht es dann um die Frage, ob der Glaskünstler nur gestalterische Ziele verfolgt hat oder ob eine tiefere Bedeutung hinter den verwendeten Farben zu entdecken ist und welche Bibelstellen darin verborgen sind.

Im Anschluß daran gestalten Erwachsene und Kinder ein eigenes Glasbild zum Behalten. Sie malen etwas, was sie an

den heutigen Tag in diesem Kirchenraum erinnern soll.

Material: Sie malen auf 2 mm starke Plexiglasplatten (A 5 oder A 6) mit Dekafarben und einfachen Borstpinseln, Stärke 2. Als Konturenpaste eignet sich am besten Marabu-Konturenpaste. Alles ist im ALS-Verlag erhältlich. Zum Umranden der Bilder eignet sich ein selbstklebendes Metallband, das in Tiffany-Werkstätten zu finden ist.

Zeit: 30 Minuten Bildbetrachtung, 60 Minuten Glasmalen

Gruppe: 8 – 80jährige

11. Gehen im Pilgerschritt

Alle Personen gehen durch den Kirchenraum und verabschieden sich von den einzelnen Orten und Kunstgegenständen. Das Gehen im sogenannten „Pilgerschritt“ (2 Schritt vorwärts – 1 Schritt zurück oder 3 Schritt vorwärts - 1 Schritt zurück) verlangsamt die Gangart erheblich und verlängert so die Verweildauer beim Abschiednehmen bzw. Reflektieren des Erlebten. Im übertragenen Sinn entspricht dieses Gehen unserem Weg durchs Leben – auch darauf sollte bei dieser Übung hingewiesen werden, um das Erlebnis zu vertiefen.

Zeit: 15 Minuten

Gruppe: Erwachsene

12. Abschied mit Weintrauben

Die Gruppe trifft sich im Altarraum, Weintrauben werden im Kreis herumgereicht, jede Person erzählt, wo ihr Trauben im Raum begegnet sind und welche Bedeutung sie bei der gefundenen Darstellung vermutet. Dabei nimmt sie sich ein Stück der Traube und reicht sie weiter. Mit dem Schmecken des Symbols der Wandlung direkt unter der bildlichen Darstellung „Ich bin der Weinstock und Ihr seid die Reben“ wird der kirchenpädagogische Praxistag abgerundet und mit einem Feedback der einzelnen Personen zum ganzen Tag abgeschlossen.

Anmerkungen

1. Cornelius-Bundschuh, J. "Gottesdienstliches Leben im Konsistorialbezirk Hannover zur Zeit F.A. L. Hellners", in: F. A. L. Hellner, Hrsg.: Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, 1991, S. 45
2. siehe auch: Hansen, Inge "Kirch-Spiel-Raum Hamburg", in: mitarbeiten, 1/96, S. 8, Landesjugendpfarramt Hannover
3. Alle Werkmaterialien sind erhältlich im ALS-Verlag, GmbH, Voltastr. 3, 63128 Dietzenbach, Fax: 06074-43658
4. Mulhaupt, Hermann, Alte irische Segenswünsche I-III, Bergmoser und Holler Verlag, Aachen
5. Maschwitz, G. und R. "Stille-Übungen mit Kindern" Kösel, München 1993

Hans-Martin Lübking

Die Zukunft des Konfirmandenunterrichts

I. Der Konfirmandenunterricht in einer Umbruchsituation

Man könnte mit einigem Recht sagen: Es gibt kaum eine andere so feste und akzeptierte volksskirchliche Institution wie den Konfirmandenunterricht. Immer noch nehmen – in den westlichen Landeskirchen – mehr als 90 % der evangelischen Jugendlichen daran teil. Vor allem aber haben die letzten Umfrageergebnisse gezeigt, daß der Konfirmandenunterricht offenbar wesentlich besser ist als sein Ruf. Nur eine Minderheit betrachtet ihn als vertane Zeit, eine Mehrheit erinnert sich ganz gern daran und gibt im nachhinein an, daß sie der Konfirmandenunterricht dem christlichen Glauben nähergebracht habe.

Zusammenfassend kann man sagen: Die Akzeptanz des Konfirmandenunterrichts ist unter den Konfirmanden kontinuierlich gestiegen. Kaum ein anderes kirchliches Arbeitsfeld kommt in der Einschätzung der Befragten so gut weg. Und die Erinnerung an den eigenen Konfirmandenunterricht bleibt ein wesentlicher, wenn nicht der wesentlichste Einzelfaktor für die spätere Einstellung zur Kirche.

Die Einschätzung steht aber in einem krassen Gegensatz zu dem Gefühl, das sehr viele Pfarrerinnen und Pfarrer, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Konfirmandenarbeit zur Zeit beschleicht. Dieses Gefühl besagt: Das Unterrichten ist in den letzten Jahren erheblich schwieriger geworden, weil gegenwärtig vieles wegbriecht, was den Konfirmandenunterricht bisher mitgetragen hat.

Dazu einige Stichworte:

- Es gibt bei den Konfirmandinnen und Konfirmanden immer weniger Erfahrungs- und Erlebnisanknüpfungspunkte zur Behandlung christlicher Themen ..
- Das Interesse der Eltern am KU hat stark nachgelassen ...
- Das Unterrichten selber wird schwieriger, weil es eine Zunahme von ver-

haltensschwierigen Kindern gibt. Störungen werden zum Normalfall

- Eine zunehmende Medien- und Konsumorientierung (besser: Gebrauchswertorientierung) von Kindern und Jugendlichen läßt das Klima für den Konfirmandenunterricht schwieriger erscheinen ...
- Es gibt immer mehr Ganztagschulen, die ebenso wie zunehmende terminliche Verpflichtungen der Jugendlichen selbst den Spielraum für den KU immer enger werden lassen ...
- Man könnte noch weitere Stichworte nennen ... Es stellt sich die Frage: Ist der Konfirmandenunterricht, so wie er zur Zeit meist betrieben wird, eher ein Auslaufmodell? Dieses Empfinden haben zur Zeit offenbar viele. Ich zitiere aus einigen Stellungnahmen und Kommentaren von westfälischen Pfarrerinnen und Pfarrern zu unserer Befragung:

„Es muß endlich einmal über Sinn und Unsinn von KU und Konfirmation gesprochen werden können. Wir können doch nicht immer einfach so weitermachen, nur weil es so üblich ist; die Problemlage ist in Ihrem Anschreiben ja exakt benannt; aber was kann von uns wirklich verändert werden?“

Es müssen unbedingt neue U-Formen entwickelt werden; aber ich befürchte, daß jegliche Art von Unterricht an vielen Konfirmanden und besonders Konfirmandeneltern vorbeigeht.“

- Auch durch noch bessere Methodik, Materialien und anderen Aufwand läßt sich m. E. nur eine kosmetische Verbesserung im KU erreichen. Kirche ist z. Zt. bei Jugendlichen nicht „in“ – vielmehr „mega out“! Die Eltern unterstützen in keiner Weise. Das Freizeitangebot der Vereine ist übergroß, da kann Kirche nicht mithalten! Das Fernsehen bietet alles größer, besser, schöner...
- die Welt der kirchlichen Inhalte, die ich vermitteln möchte, *deckt sich kaum mit der Lebenswelt meiner Konfirmandinnen und Konfirmanden. Ich*

bin mir ganz sicher: Wäre es ihnen wirklich freigestellt, würden wahrscheinlich 80 % nicht mehr zum Unterricht kommen. Ich muß ständig mit dem Eindruck und gegen das Gefühl arbeiten, daß ich eine Sache verkaufen soll, die keiner mehr haben will.“

Drei Äußerungen, die stellvertretend für viele andere stehen. Wie soll es weitergehen?

Der Konfirmandenunterricht befindet sich in einer Umbruchsituation. Über Generationen hinweg war es selbstverständlich, daß evangelische Kinder im Alter von 12 und 13 Jahren zum Konfirmandenunterricht (früher sagte man: „zum Pastor“) gingen. Der Konfirmandenunterricht war eine Institution. Die Institutionalität fängt an zu bröckeln. Der Konfirmandenunterricht verliert seine Selbstverständlichkeit, er muß für sich werben, ja er wird in Zukunft immer mehr seine Attraktivität für Jugendliche unter Beweis stellen müssen. Insgesamt nehmen zwar noch über 90 % der evangelischen Jugendlichen am Konfirmandenunterricht teil, in manchen Großstädten aber sind es schon deutlich weniger. Wichtiger ist aber, daß das Umfeld den KU nicht mehr trägt und die Zulieferdienste der Eltern, der Schule und des Nachbarschaftsmilieus immer mehr ausfallen.

II. Hausgemachte Probleme

Nicht auf alle Schwierigkeiten des Konfirmandenunterrichts haben wir selber Einfluß. Gesellschaftliche Trends und längerfristige Entwicklungen lassen sich nicht einfach umkehren. Die schwieriger gewordenen Lebensverhältnisse der Jugendlichen, die zunehmende Mediatisierung, die nachlassende Erziehungskraft von Eltern, die zunehmende Randständigkeit des Christentums in der Öffentlichkeit werden wir nicht ändern können. Letztlich spielen aber (genau wie in der Schule) die internen Faktoren des Unterrichts für dessen Bewertung durch die Konfirmanden eine grö-

bere Rolle als die externen. Nicht wenige Probleme des Konfirmandenunterrichts sind hausgemacht – und hier sollte man im Sinne einer „inneren Reform“ zunächst ansetzen.

*12 Ergebnis-Trends aus einer empirischen KU-Untersuchung**

1. Die unterrichtenden Pfarrerinnen und Pfarrer fühlen sich unzureichend für den KU ausgebildet.

2. Entgegen gängigen Vermutungen ist eine große Mehrheit relativ stark motiviert, KU zu geben. Dennoch gibt es auf insgesamt hohem Niveau erhebliche Unterschiede im Grad der Motivation. Dabei zeigt sich, daß die Motivation für den KU ein zentraler Punkt ist:

- Je höher motiviert, desto geringere Probleme, desto methodisch vielseitiger.
- Je mehr an den Konfirmanden und ihrer Situation interessiert, um so motivierter für den KU. Je mehr an der Vermittlung von Themen und Inhalten interessiert, um so (tendenziell) weniger motiviert.
- Günstig für die Motivation zum KU sind offenbar Anstöße von außen: Ermutigung durchs Presbyterium, Mitarbeit anderer.

3. Entgegen gängigen Vermutungen spielt das Alter der Unterrichtenden in der Konfirmandenarbeit keine wesentliche Rolle. Ja, Ältere sind eher motivierter, haben weniger Probleme mit dem organisatorischen Rahmen des KU, weniger Probleme mit zu geringer Vorbereitungszeit. Ältere haben sich aber auch mehr eingerichtet mit dem KU, sind skeptischer gegenüber veränderten Methoden.

Jüngere haben mehr Probleme mit der Organisation des KU! Offenbar ist der KU etwas, was man erst nach einigen Jahren besser „lernt“. Er hat mit Bedingungen (Presbyter, Eltern, Schultermine, Räume usw.) zu tun, die sich nicht einfach durch konzeptionelles Wissen, Arbeitseinsatz und guten Willen erledigen lassen, sondern für deren Bewältigung man sich erst im Laufe der Zeit ein gewisses „Know-how“ erwerben muß.

4. Aus der Sicht der befragten Pfarrerinnen und Pfarrer stellen die Konfir-

mandeneltem heute „das“ Hauptproblem des KU dar. Die Möglichkeiten der Konfirmandenelternarbeit werden sehr skeptisch, wenn man will, sehr nüchtern beurteilt.

Deutlich scheint aber auch, daß die Eltern in der Sicht der Pfarrerinnen und Pfarrer eine „Sündenbock-Funktion“ haben.

5. Ein, wenn nicht „das“ Hauptproblem des KU scheint in der Tat die mangelnde Vorbereitungszeit zu sein. Die meisten Pfarrerinnen und Pfarrer haben wöchentlich im Durchschnitt zwischen 30 und 60 Minuten – für den gesamten KU: Ältere eher bis zu 30 Minuten!

6. Dieselbe Problematik spiegelt sich bei der Frage nach dem Stellenwert des KU in der Gemeindearbeit wider: 72 % meinen, der KU müßte im Blick auf die Zukunft einen wichtigen bis ganz wichtigen Stellenwert in der Gemeindearbeit haben – aber nur 24 % sagen, der KU hätte faktisch auch einen so hohen Stellenwert.

7. Viele Indizien in der Befragung deuten darauf hin, daß sich viele Pfarrerinnen und Pfarrer im und mit dem KU allein gelassen fühlen. Allein gelassen von den Eltern, die den Unterricht ihrer Kinder nicht wirksam unterstützen; allein gelassen vom Presbyterium, das sich aufs Ganze gesehen kaum für den Konfirmandenunterricht interessiert; allein gelassen mit oft veralteten Ordnungen; allein gelassen von Kirchenleitungen, die die Probleme des Konfirmandenunterrichts nicht zu registrieren scheinen; auch allein gelassen mit unzureichenden Arbeitsmaterialien. Fast jede(r) zweite hat sich für die Unterrichtspraxis eine eigene Mappe zusammengestellt; jede(r) dritte hat Erfahrungen mit behinderten Konfirmandinnen und Konfirmanden – und vermißt dafür adäquates Unterrichtsmaterial. Bei der Frage nach den verwendeten Liederbüchern werden insgesamt 48 (!) Titel benannt – offenbar auch deshalb, weil es kein erschwingliches, kirchlich gesponsertes Liederbuch mit neueren Liedern gibt.

Nicht wenige Pfarrerinnen und Pfarrer haben offenbar das Gefühl, im Konfirmandenunterricht mit Schwierigkeiten fertig werden zu müssen, für die sie nicht verantwortlich sind: Mit einer unzureichenden Ausbildung, mit permanenten

Terminkollisionen mit Schulen, Vereinen und Kieferorthopäden, mit der fast unlösbaren Schwierigkeit, unter Rücksicht auf die zeitlichen Vorgaben der Eltern und der Schulen möglichst billig, aber noch termingerecht Freizeithäuser zu finden. Kein Wunder, daß Pfarrerinnen und Pfarrer, die von ihrer leitenden Stellung her in der Optik von Konfirmanden und Eltern als Täter erscheinen, sich selbst eher als Opfer der schwierigen Verhältnisse im Konfirmandenunterricht empfinden. Nicht selten haben sie den Eindruck, am kürzeren Hebel zu sitzen. Die wöchentliche Mühe mit der schwierigen Konfirmandengruppe – doch kaum einer in der Gemeinde scheint davon Notiz zu nehmen; die Arbeit und die zusätzliche Zeit, die in die Konfirmandenfreizeit investiert werden – und hinterher gibt es nicht einmal ein Dankeschön der Eltern; die klugen Ratschläge der KU-Profis und die aufgeputzten Modelle aus der Literatur – und dann der Vergleich mit der eigenen alltäglichen Praxis!

In dieser Situation ziehen sich viele zurück und betrachten den eigenen Konfirmandenunterricht offenbar mit der Zeit immer mehr als ein gut zu hütendes Geheimnis, in das man andere ungern Einblick nehmen läßt. Kolleginnen und Kollegen brauchen gar nicht mitzubekommen, wie der eigene Unterricht aussieht. Erfahrungsaustausch: ja, aber am liebsten in einer Fortbildungsstätte fern von zu Hause – und auch dort gerät er nicht selten zum Austausch von Heldengeschichten, mit denen man Aufmerksamkeit erzielen möchte.

Damit ist das Stichwort genannt, das auch im Hintergrund der Einsamkeitsgefühle von Pfarrerinnen und Pfarrern im Konfirmandenunterricht stehen dürfte. Pfarrerinnen und Pfarrer geben jahraus jahrein mit hoher Motivation und großem Einsatz Konfirmandenunterricht, aber sie haben den Eindruck, dafür zu wenig Aufmerksamkeit und Anerkennung zu bekommen.

8. Wo weitere Mitarbeiter (in erster Linie kirchliche Mitarbeiter, Jugendreferenten) kontinuierlich im KU mitwirken, profitiert der KU von neuen Ideen, wird er methodisch vielseitiger, steigt die Motivation, wird der KU aber auch vorbereitungsintensiver!

9. Ein wichtiges Ergebnis: Mittel und Ziele des KU stimmen tendenziell sehr häufig nicht überein. Es werden Stoffe und Themen vermittelt – aber man möchte, daß die Konfirmandinnen und Konfirmanden lernen, daß der christliche Glaube etwas mit ihren Fragen und Problemen zu tun hat. Die Fragen und Probleme der Konfirmanden spielen bei der Stoffvermittlung aber keine wesentliche Rolle.

So kann man sagen: Es kann bei dem, was man tut, kaum das herauskommen, was man will.

10. Dasselbe Ergebnis bestätigt sich bei der Frage nach den Methoden des Unterrichts. Es gibt deutliche Unterschiede zwischen dem Einsatz von und den guten Erfahrungen mit Methoden: Unterrichtsgespräche, Schreiben, Lesen, Singen und Erzählen werden wesentlich öfter eingesetzt, als daß gute Erfahrungen damit gemacht werden. Umgekehrt werden mit Spielen, kreativen Methoden, Rollenspielen, Projekten, Praktika, Malen und auch Lückentexten deutlich mehr gute Erfahrungen gemacht, als daß sie eingesetzt werden.

11. Bei den Medien fällt auf, daß der Bedarf nicht unbedingt dem Angebot entspricht. Am ehesten gebraucht und eingesetzt werden Folien, Texte, Einzeldias und Fotos, also unkomplizierte und schnell handhabbare Medien. Produziert werden aber weithin Diaserien, Videos, Tonbilder!

12. Bei der Frage nach der Verbesserung der Motivation der Konfirmandinnen und Konfirmanden wie auch bei der Frage nach Möglichkeiten, das Interesse am Gottesdienst zu stärken oder sich nach der Konfirmation an der Jugendarbeit zu beteiligen, werden weitgehend Vorschläge favorisiert, die die Pfarrerinnen und Pfarrer selbst realisieren könnten. D.h. die Pfarrerinnen und Pfarrer wissen in der Regel, wie sie ihren KU, ihren Gottesdienst, ihre Form von Jugendarbeit ändern müßten oder auch ändern würden – aber sie kommen nicht dazu, diese Änderungen zu realisieren (weil Prioritätsentscheidungen nicht getroffen werden, weil sie glauben, keine Verbündeten für die Änderungen zu haben, weil sie zu wenig Zeit haben...).

III. Notwendige Ansatzpunkte für eine sinnvolle Konfirmandenarbeit in der Zukunft

a) Die Lebenssituation und Erfahrungswelt der Konfirmanden müssen mehr als bisher in der Konfirmandenarbeit ernstgenommen werden

Nach meinem Eindruck geht es uns im KU noch zu oft darum, Grundlagen vom christlichen Glauben her zu legen. Wir hoffen dann, daß die Konfirmanden ihre Fragen, die sie haben, von diesem Fundament her selbst beantworten können. Genau das geht aber nicht mehr. Die Konfirmanden merken meist nicht, was diese Grundlage mit ihnen zu tun haben sollte. So werden im KU häufig Fragen beantwortet, die keiner gestellt hat – nach dem Motto: „Es kann ja nicht schaden“.

Alle Befragungen zeigen: Ein Konfirmandenunterricht, der die Fragen und Probleme Jugendlicher thematisiert, kommt in der späteren Einschätzung viel besser weg. Ich schließe daraus, daß die Themen und Inhalte des Konfirmandenunterrichts nicht einfach aufgrund eines geschlossenen christlichen Kanons vorgegeben sein können. Dies bedeutet keinen Verzicht auf die wichtigen Themen der christlichen Tradition: Jesus, Taufe, Abendmahl, Gott, Zehn Gebote usw. Zur Überraschung von uns Pastoren gehören ja zu den gegenwärtig für Konfirmanden interessantesten Fragen auch die: „Wie ist alles entstanden? Wie wird alles enden? Was kommt nach dem Tod? Existiert Gott wirklich oder ist er nur ein nützliches Symbol für menschliche Wünsche? Wie glaubwürdig sind die, die an Gott glauben? Leben Christen anders?“

Ich glaube, es stimmt, was in der EKD-Denkschrift „Identität und Verkündigung“ behauptet wird: Gerade von der Gottesfrage kommen auch Jugendliche nicht so leicht los. Sie sollte in Zukunft im Konfirmandenunterricht mehr Gewicht erhalten.

Ich bin nicht der Meinung, daß man in einer scheinbaren Annäherung an die Lebenswelt Jugendlicher ohne thematischen Plan immer gerade das zum Thema machen sollte, was gerade dran ist. Wer bestimmt, was dran ist? Ein solcher

Unterricht wird zu leicht zur thematischen Wundertüte, bekommt ungewollt nur zu oft eine autoritäre Struktur und dreht sich erfahrungsgemäß bald im Kreis.

Gerade unter den wichtigen Themen der christlichen Tradition gibt es viele ungehobene Schätze für Jugendliche, die wir aber nicht mehr in dogmatisch-korrektur und auch nicht in symbolisch-klerikaler Form vermitteln können.

Vielmehr sollten wir entschieden danach fragen: „Wo liegen die elementaren Zugänge dieses Themas speziell für 13-14jährige und was kann an dem Thema für sie befreiend hilfreich sein?“ Denn was ein Konfirmand als für sein späteres Leben wichtig einsehen soll, das muß ihm auch jetzt schon als wichtig einleuchten.

Dazu noch eine Bemerkung: Nach meinem Eindruck werden die Konfirmandinnen und Konfirmanden gegenwärtig im Unterricht eher unter- als überfordert. Gewiß: der KU soll auch Spaß machen. Aber Spaß allein ist zu wenig. Es muß in der Konfirmandenarbeit auch etwas zu entdecken, zu begreifen und Neues zu erfahren geben. Konfirmandinnen und Konfirmanden haben auch Fragen, sind nicht so blöd, wie es manchmal scheinen mag. Der KU darf nicht der Unterricht der unbeantwortet gebliebenen Fragen sein.

b) Arbeitsformen

Immer noch dominiert im Konfirmandenunterricht als Methode das „Unterrichtsgespräch“. Dahinter steckt ein gewisser pädagogischer Aberglaube: Man glaubt, auf diese Weise möglichst viele Fragen zügig behandeln zu können und dabei das Heft im Unterricht in der Hand zu behalten – und übersieht, daß die Konfirmandinnen und Konfirmanden in der Regel darauf mit ihrem in langer Schulzeit trainierten minimalistischen Schülerverhalten reagieren: Man arbeitet nur soweit mit, wie es sich nicht gerade anders vermeiden läßt.

Es gibt also noch keinen Grund, vor Methodenvielfalt zu warnen. Im Gegenteil! Ein Unterricht, der möglichst viele Sinne anspricht und verschiedene Arbeitsverfahren integriert, erreicht auch mehr Konfirmandinnen und Konfirman-

den. Gerade in Gruppen, in denen Sonderschüler neben Gymnasiastinnen sitzen, provoziert man durch Methodenarmut selbst Lethargie und Störungen. Denn Konfirmanden, denen im offiziellen Teil des Unterrichts Methodenvielfalt vorenthalten wird, schaffen sich diese Vielfalt im inoffiziellen Teil des Unterrichts selbst.

Leider trifft das unverbrämte Urteil vieler Konfirmandinnen und Konfirmanden über den KU mancher Kolleginnen und Kollegen nur zu Recht zu: „Es ist so langweilig!“ Man kann nicht zehn Jahre lang mit demselben Buch unterrichten. Der Unterricht muß thematisch und inhaltlich im Jahr 1997 spielen und nicht in der Welt zeitloser theologischer Wahrheiten.

Der Trend in der Konfirmandenarbeit weist eindeutig in die Richtung eines handlungsorientierten Unterrichts, in dem Aktionen, Projekte, Erkundungen, Begegnungen und Freizeiten eine wesentliche Rolle spielen. Es ist besser, gemeinsam etwas zu bauen als ein Arbeitsblatt auszufüllen, auf der Polizeiwache über das 7. Gebot zu diskutieren als ein zähes Unterrichtsgespräch zu führen.

Ein wesentlicher Mangel des herkömmlichen Konfirmandenunterrichts ist seine Folgenlosigkeit. Ob wir über den Aufbau der Kirche sprechen, einen Film über Ausländerfeindlichkeit sehen, große Hände auf's Papier malen oder über die Vor- und Nachteile der Kindertaufe diskutieren – es bleibt alles ohne greifbare Folgen für die Konfirmandinnen und Konfirmanden.

Es muß daher im Unterricht auch etwas zu erkunden, zu bauen, auszuprobieren, zu unternehmen, zu befragen, zu erleben, zu tun geben. Wir müssen öfter raus aus dem Unterrichtsraum. Eine einfache pädagogische Regel sagt: „Wer etwas verstehen will, muß es entstehen sehen“. Daß das, was wir im KU behandeln, auch eine Lebensrelevanz haben kann, werden wir im Unterrichtsraum allein kaum noch vermitteln können.

Auch hier noch eine Bemerkung: Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen wächst heute in einer Umgebung der spirituellen Verarmung oder Leere auf. Ihre Chancen, gelebte Religiosität überhaupt zu erfahren, sind stark gesunken. Wie sollen 13- und 14jährige aber über

etwas reden, mit dem sie keine eigene Erfahrung verbinden? In Zukunft wird es eine immer wichtigere Aufgabe der Konfirmandenarbeit sein, Erfahrungen mit Religion und Spiritualität anzubahnen oder zu ermöglichen. Von der Meditation über das gemeinsame Fasten bis zu verschiedenen gottesdienstlichen Beteiligungsmöglichkeiten, vom gemeinsamen Essen über eine Wiederentdeckung der Rituale bis zur intensiveren Nutzung des Kirchraumes gibt es hier viele Formen, die je nach eigenem Interesse ausprobiert und stärker berücksichtigt werden sollten.

c) Konfirmandenarbeit als Kontrakt

Häufig wird der Konfirmandenunterricht auch deshalb „abgesehen“, weil es keine Mitsprache, Beteiligung, Transparenz und keine Verständigung über gemeinsame Ziele mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden gibt. Der Konfirmandenunterricht ist weitgehend ein vor-demokratisches Fossil. Es gibt keine vorgesehene Konfirmandenmitbestimmung im Unterricht. In Zukunft sollte der Konfirmandenunterricht auf der Basis eines „Kontraktes“ stattfinden, in dem sich die Beteiligten über das Programm, die nötige Mitwirkung, die Formen und die Ziele in der Konfirmandenarbeit verständigen.

d) Konfirmandenarbeit im Team

Wo weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kontinuierlich in der Konfirmandenarbeit mitwirken, profitiert diese Arbeit von neuen Ideen, wird sie methodisch vielseitiger, steigt die Motivation – wird der Konfirmandenunterricht aber auch vorbereitungsintensiver. Inzwischen liegen aus Westfalen mehrere Erfahrungsberichte von KU-Teams vor, die diese Tendenzen bestärken. Oft sind es Pfarrer und Jugendreferenten, manchmal auch konfirmierte Jugendliche oder Eltern, die sich zusammengefunden haben. In jeder Gemeinde wird es potentielle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geben, die zumindest für eine begrenzte und zeitlich überschaubare Mitwirkung im KU ansprechbar sind. Entscheidend ist jeweils, daß diese Mit-

arbeiterinnen und Mitarbeiter von vornherein an der Planung und Gestaltung des Unterrichts beteiligt sind. Ein solcher Unterricht ist zumindest immer ein vorbereiteter, er bietet den Konfirmandinnen und Konfirmanden größere Identifikationsmöglichkeiten, er vollzieht sich nicht mehr im toten Winkel der Gemeinde, er löst, einmal begonnen, nicht selten weitere Veränderungen in der Konfirmandenarbeit aus.

Die Zukunft gehört dem Team in der Konfirmandenarbeit, der Unterricht nur eines einzelnen scheint dagegen ein Auslaufmodell zu sein.

e) Stellenwert in der Gemeinde

Alle Reformvorschläge laufen darauf hinaus, daß der Konfirmandenunterricht ein stärkeres Gewicht innerhalb der Gemeindearbeit erhält. Noch läuft die Konfirmandenarbeit in den meisten Gemeinden weitgehend „nebenher“. Mit Appellen ist hier nichts getan. Die meisten Pfarrerinnen und Pfarrer fühlen sich außerstande und überfordert, eine nötige Prioritätsverlagerung in ihrer Gemeindearbeit durchzusetzen. Soll der Konfirmandenunterricht einen höheren Stellenwert in der Gemeindearbeit bekommen, was eine große Mehrheit für nötig hält, dann bedarf es einer neuen Aufmerksamkeit der Gemeinden für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, aber auch struktureller Unterstützung der Konfirmandenarbeit durch kirchliche Administrationen.

Theoretisch sieht das jeder ein, praktisch steht dieser Arbeitsbereich aber in den meisten Gemeinden im Hintergrund. Den Vordergrund füllen die Erwachsenen-Gruppen, Diakonie, Finanz- und Bauangelegenheiten aus. Kinder und Jugendliche stehen nicht auf derselben Stufe. Der KU ist ein Billig-Modell, der Kindergottesdienst findet oft kaum Beachtung, die Jugendarbeit hat schon lange den Charakter einer Spielwiese!

Nötig sind darum eine Initiative der Kirche für Jugendliche, eine gemeinsame Anstrengung innerhalb der Gemeinde für den KU. Das letzte Jahrzehnt war in der Kirche geprägt vom Aufbruch der Frauen. Das war wichtig und hat vieles in Bewegung gebracht.

Jetzt ist etwas anderes dran – gerade im Blick auf die Zukunft der Kirche: Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen von ihrem Spielwiesencharakter zu befreien und in das Zentrum kirchlicher Arbeit zu rücken!

f) Modelle der Konfirmandenarbeit

Zur Zeit wird in der Konfirmandenarbeit viel über alternative Organisationsmodelle nachgedacht. In der hannoverschen Landeskirche hat das Hoyaer Modell, wenn ich es recht sehe, inzwischen den Rang einer auch kirchenrechtlich sanktionierten Alternative erreicht. Ich bin eher skeptisch gegenüber den Vorverlegungsmodellen und plädiere in Westfalen bei den Gemeinden, die das Hoyaer Modell einführen wollen, dafür, dann doch zumindest das erste Jahr nicht als Unterricht, sondern als lebendige Kinderarbeit zu gestalten. Wer glaubt, mit 9 Jahren unterrichtliche Fundamente legen zu können, an die er/sie mit 13 Jahren wieder anknüpfen kann, täuscht sich. Nach den Erfahrungen, die wir mit Vorverlegungsmodellen in Westfalen gemacht haben, fängt man mit 13 Jahren wieder neu an – ganz abgesehen davon, daß ein jugendlicher andere Fragen hat und andere Antworten braucht als ein neunjähriges Kind. Die Brücke zwischen 9 und 13 sind weniger die Themen als die personellen, spirituellen und sozialen Erfahrungen mit der Gemeinde oder der Kirche.

In Westfalen schält sich immer mehr ein anderes Modell als akzeptierte Alternative zum herkömmlichen Wochenstundenunterricht heraus: Der Blockunterricht alle drei oder vier Wochen am Samstag mit gemeinsamem Essen, vielen Kleingruppen und einer, wie fast alle berichten, wesentlich entspannteren Atmosphäre. Auch dieses Modell ist nicht ohne Probleme. Nicht alle Jugendlichen und nicht alle Eltern sind für den Samstag zu gewinnen – und wer einmal fehlt, hat meist ein ganzes Thema verpaßt.

Der Konfirmandenunterricht ist ein diffiziles Organisationsgebilde. Es sind daran nicht nur die unterrichtenden Pfarnerinnen und Pfarrer, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beteiligt, sondern auch Eltern, Schulen, Kirchenvorstände, Kü-

ster, Kieferorthopäden und nicht zuletzt die Konfirmandinnen und Konfirmanden selbst. Es geht aber auch um geeignete Räume, finanzierbare Freizeiten, verfügbare Materialien. Alles muß mitspielen. Letztlich werden sich in der Konfirmandenarbeit immer wieder einfache, transparente und nicht zu arbeitsaufwendige Organisationsformen durchsetzen.

Mir ist es wichtig, daß wir im Konfirmandenunterricht nicht immer nur „reagieren“ bzw. Nachhutgefechte liefern. Wir sollten uns entschließen, mal einen Schritt nach vorn zu machen, und versuchen, dem KU ein eigenes Profil zu geben.

Ich plädiere seit längerem dafür, den Konfirmandenunterricht in Zusammenarbeit mit der Jugendarbeit als Veranstaltung der Gemeinde für Jugendliche zu organisieren. Dabei geht es mir nicht so sehr darum, über den Weg des Konfirmandenunterrichts die bestehenden kirchlichen Jugendgruppen aufzufüllen oder auch am Leben zu erhalten. Konfirmandenunterricht ist Kirche auf Zeit – das war übrigens auch schon vor hundert Jahren so. Nein, ich sehe in der Zusammenarbeit mit der Jugendarbeit eher einen Weg, den Konfirmandenunterricht auf eigene Beine zu stellen und von den unsicher gewordenen Zubringerdiensten der Schulen und der Eltern unabhängiger zu machen. In Zukunft, da bin ich überzeugt, wird der Konfirmandenunterricht immer mehr von seiner eigenen Attraktivität leben müssen.

Wie ein solcher Konfirmandenunterricht konkret aussehen könnte, muß jeweils vor Ort diskutiert werden. Basis wird immer die personelle Zusammenarbeit sein, aber auch thematisch, räumlich, projektorientiert und organisatorisch können KU und Jugendarbeit von vornherein miteinander verzahnt werden. Erfreulicherweise gibt es seit 2-3 Jahren in manchen Gemeinden und Kirchenkreisen interessante Ansätze für eine solche Verknüpfung. Diese Ansätze sollten unterstützt, begleitet, dokumentiert und öffentlich bekannt gemacht werden. Schon jetzt zeigt es sich, daß es eine Form der Arbeit ist, die keiner allein machen kann, sondern die von einem Team gemeinsam geplant, vorbereitet, durchgeführt und getragen wird. Ein unverbindliches Nebeneinander von

KU und Jugendarbeit ist schon jetzt ein Luxus, den wir uns nicht leisten können.

IV. Schluß

In der Konfirmandenarbeit ist es wie im biblischen Gleichnis vom Sämann. Unsere Aufgabe ist es, das Saatgut auszuwerfen – Samen, nicht Konfetti. Den Erfolg haben wir nicht in der Hand, zum Glauben können wir nicht erziehen, die einzelnen Pflanzen sind oft kümmerlich – aber sie gewaltsam in die Höhe ziehen zu wollen, würde nur das Gegenteil bewirken. Wir können uns aber um den Boden kümmern, auf dem diese Pflanzen wachsen. Wir können, was da wächst, düngen und gießen.

Ohne Bild gesprochen: Im Mittelpunkt der Konfirmandenarbeit stehen die Konfirmandinnen und Konfirmanden – und jeder Konfirmand ist eine eigene Geschichte. Ja, welche Geschichten können manche Konfirmanden schon vorweisen?

Ohne den Respekt vor und dem Interesse an der Person des einzelnen Konfirmanden jenseits aller Etikettierungen der Jugendszene ist sinnvolle Konfirmandenarbeit nicht möglich.

Darum möchte ich schließen mit einem Zitat Martin Luthers, das mir für die Konfirmandenarbeit wichtig geworden ist:

„Niemand soll zum Glauben gezwungen, sondern freiwillig gezogen werden durch das Evangelium ... Denn es ist nicht euer Werk, und es steht nicht in eurer Macht, daß jemand gläubig wird, sondern Gottes allein ... Wo nun Kinder das Evangelium nicht annehmen wollen, soll man sie deshalb nicht vernachlässigen oder verstoßen, sondern sie pflegen und sorgen, als wären sie die allerbesten Christen, und ihren Glauben Gott befehlen ..., bis daß Gott durch uns mit seiner Gnade bekehre, welche er bekehren will.“ (WA 12, 112 f: 125)

Anmerkung

Vgl. T. Böhme-Lischewski/H.-M. Lübking (Hg.), Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, Bielefeld 1995

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Unterrichtsversorgung liegt rechnerisch nahe bei 100 Prozent

(rb) Hannover.- Die Unterrichtsversorgung bewegt sich, bezogen auf die vier Regierungsbezirke, rechnerisch zwischen 96,3 und 97,9 Prozent derzeit und schwankt je nach Schulform zwischen 93,0 und 102,8 Prozent. Mit den besten Zahlen wartet der Bezirk Hannover auf (97,9) für alle Schulformen, gefolgt von Braunschweig (97,8), Weser-Ems (96,6) und Lüneburg (96,3). Am schlechtesten ist die Unterrichtsversorgung bei den Sonderschulen, die querbeet unter 94 Prozent liegt und in Lüneburg sogar nur 91,1 Prozent erreicht. IGS und KGS kommen auf Werte zwischen 98,8 (Weser-Ems) und 101,2 (Braunschweig), Gymnasien bewegen sich durchweg über 100 Prozent, wobei Hannover mit 104,0 den günstigsten und Braunschweig mit 102,2 Prozent den ungünstigsten Wert hat. (01.11.1997)

Eine Viertelmillion Berufsschüler in Niedersachsen

(rb) Hannover.- In den niedersächsischen Berufsschulen gab es 1995/96 insgesamt 247 000 Schüler, davon 13 000 in Ersatzschulen freier Träger. 156 000 Schüler besuchten die Teilzeitberufsschule und die dazugehörigen Vollzeitbildungsgänge Berufsvorbereitungs- und grundbildungsjahr. Die Berufsfachschulen hatten 35 000 Schüler, die Fachschulen 16 000, die Fachgymnasien 12 400 und die Fachoberschulen 7 000. Die Schüler der Ergänzungsschulen freier Träger werden von der amtlichen Schulstatistik nicht mehr erfaßt. Die Schülerzahlen haben nach den Berechnungen des Kultusministeriums 1995/96 einen Tiefstand erreicht, werden jedoch von 1996/97 an wieder ansteigen. (06.11.1997)

“Steinzeit-Computer” für Gymnasien – Schulkreide bisweilen knapp

(rb) Hannover.- Die niedersächsischen Gymnasien sind ausgesprochen dürftig mit Computern ausgestattet, von denen überdies annähernd die Hälfte aus der “Computer-Steinzeit” stammen. Das hat der Philologenverband in einer gründlichen Befragung von rund einem Drittel der Gymnasien (35 Prozent) herausgefunden. In den 83 Schulen, die sich an der Untersuchung beteiligten, sind 1193 Computer vorhanden. Davon gehören 56 Prozent zu der modernen Computer-Generation 486 und 586. Zu der veralteten Klasse 386 gehören 19 Prozent und etwa 13 Prozent der Geräte zu der überholten Klasse 286. Zwölf Prozent sind XT-Computer, die, wie der Verbandsvorsitzende Neßler mit Bitterkeit kommentiert, bereits älter sind als die Schüler, die mithin an Computern von vorgestern für die Welt von morgen vorbereitet würden. Die Befragung hat ferner ergeben, daß 45 Prozent der Gymnasien keinen Internet-Anschluß haben, jede achte Schule den Schülern eine Internet-Nutzung nur in Klassenstärke ermöglichen kann, und jedes vierte Gymnasium nicht mehr für jede Klasse über einen eigenen Klassenraum verfügt. Die unterschiedliche Ausstattung der Schulen durch die Schulträger stellt nach Ansicht des Verbandes inzwischen die Gleichheit der Bildungschancen in Frage: Die Schulen sind, wie die Befragung ergeben hat, mit Büchern, Versuchsgeräten und technischen Medien keineswegs mehr gleich gut ausgestattet, Transparentfolien existieren nicht in ärmeren Schulen, Overheadprojektoren gibt es mancherort für jeden Klassenraum, anderswo nur drei für alle Klassen, an manchen Gymnasien wird zum Jahresende Papier und Kreide knapp. Schlußlichter sind u. a. hannoversche Gymnasien. Neßler hat an Kultusminister Wernstedt appelliert, den Schulträ-

gern eine angemessene Mindestausstattung der Gymnasien vorzuschreiben, weil die Lernchancen nicht in das Belieben der Kommunen gestellt werden dürften. (14.11.1997)

Bei der Darstellung der Sinti und Roma “versagt” die Schule

Braunschweig (epd). Die Darstellung der Sinti und Roma in Schul-, Kinder- und Jugendbüchern ist auf einer Fachtagung in Braunschweig heftig kritisiert worden. Die Schule habe versagt. In Geschichtsbüchern werde das Thema verdrängt. Stattdessen würden Vorurteile transportiert, die nach wie vor in den Köpfen der Mehrheitsbevölkerung steckten, sagte Daniel Strauß vom Fritz-Bauer-Institut während einer Podiumsdiskussion am Montagabend.

Das Fritz-Bauer-Institut in Frankfurt, ein Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, hatte zusammen mit der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung zu der Tagung über “Antiziganismus in Deutschland – (k)ein Thema in der Bildungspolitik” eingeladen. Nach Angaben der Veranstalter war es die erste dieser Art in der Bundesrepublik.

Eine “entsetzliche Zigeunerromantik”, die nichts mit der Wirklichkeit zu tun habe, beherrsche die Literatur, berichtete der Marburger Professor Wilhelm Solms. Der Literaturwissenschaftler meinte, das Beste, was den Sinti jeweils passieren konnte, ist, daß überhaupt nichts über sie geschrieben wurde. Das sei jedenfalls sein Fazit eines “Ganges durch die Literaturgeschichte”. Nach seiner Auffassung sollten auch die Schulen “ganz vorsichtig” an das Thema herangehen. Was derzeit an Lehrerhandreichungen im Umlauf sei, “das ist schlimm genug”.

Der Direktor des Fritz-Bauer-Instituts, Hanno Loewy, unterstrich, daß seit 600 Jahren in Deutschland Sinti und Roma lebten. Dieses Zusammenleben müsse es auch nach der nationalsozialistischen Verfolgung geben. Schon deshalb sei es geboten, sich mit den Sinti und Roma zu befassen. Für problematisch halte er es, permanent Analogien zu anderen Völkermorden herzustellen. Außerdem meinte Loewy, daß der Antiziganismus eine eigene Geschichte habe. Es reiche deshalb nicht, ihn pauschal unter Vorurteilsstrukturen zu behandeln.

Der niedersächsische Kultusminister Rolf Wernstedt kündigte abschließend an, die Tagungsergebnisse in die Kultusministerkonferenz einzubringen. Wernstedt ist derzeit Vorsitzender der KMK. Er halte es für denkbar, daß die KMK sich im nächsten Jahr auf Empfehlungen zu diesem Thema verständige, sagte der SPD-Politiker. Außerdem regte er an, einen Schülerpreis zu stiften, um Schüler anzuregen, sich über eine einzelne Unterrichtsstunde hinaus mit den Sinti und Roma zu befassen. (b2568/25.11.1997)

FH-Lehrer beklagen mangelnde Vorkenntnisse von Studienbewerbern

(rb) Hannover.-Auch die im Hochschullehrerbund zusammengeschlossenen FH-Professoren beklagen jetzt, daß die Vorkenntnisse ihrer Studienbewerber immer häufiger unzureichend sind. Die Mängel zeigen sich vor allem in Deutsch, Mathematik und Physik. Nach Angaben ihres stellvertretenden HLB-Landesvorsitzenden Schnell von der FH Hildesheim/Holzminde halten sie es deshalb für unverständlich, daß Niedersachsen als Zugangsvoraussetzung für ein FH-Studium fortan nur elf Schuljahre oder eine abgeschlossene fachbezogene Lehre fordern will. Schnell teilt mit, daß der HLB die Bestrebungen unterstützt, Studiengänge mit international anerkannten Abschlüssen einzurichten wie Bachelor oder Master; diese Grade dürften aber nicht durch Zusätze unterschieden werden, welche die jeweilige Hochschulart bezeichnen, also etwa "Master FH". Er verlangt namens des HLB, daß auch eine Evaluierung der Hochschulverwaltungen vorgenommen wird, wo signifikante Einsparpotentiale zu vermuten seien. Für die leistungsbezogene Mittelvergabe und Hochschullehrerbezahlung fordert der HLB objektive Kriterien, wobei z. B. weniger die Durchschnittsnoten als die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt ein Merkmal seien. (03.12.1997)

Evangelisches Jugendzentrum eröffnet Internet-Cafe

Hannover (epd). Hannovers erstes pädagogisch betreutes Jugend-Internet-Cafe wird am Mittwochabend (10. Dezember) von Stadtsuperintendent Hans Werner Dannowski im Evangelischen Jugendzentrum Linden eröffnet. Die Jugendlichen können hier "durchs Internet nach coolen Seiten surfen, E-Mails verschicken und die ganze Welt im Cyberspace kontaktieren", teilte das Jugendzentrum am Mittwoch mit. An drei bis vier Computern ist Platz für das gemeinsame Entdecken und Erforschen des weltweiten Computernetzes, heißt es. Geöffnet ist das Cafe montags, dienstags, freitags von 15 bis 20 Uhr,

mittwochs nach Absprache und donnerstag nur für 11- bis 15jährige von 14 bis 19 Uhr. (b2667/3.12.1997)

"Ich wünsche mir, daß Lady Di wieder aufersteht!"

Bremen (epd). Michael Jackson ist klarer Sieger. Wieder einmal. Die Toten Hosen landen mit ihrem Video-Clip auf Platz zwei. Gegen den messianischen "Earth Song" des King of Pop sieht Campino mit seiner punkigen Schrammelmusik alt aus. Und das liegt nicht nur an der Schminke. Sein Clip "Ich will nicht ins Paradies" arbeitet sich an Religionsklischees ab, während Jackson "kultig" einfach die ganz großen Fragen stellt: nach Sonnenschein, Regen, nach den Babies, nach den weinenden Walen. "Kult" war am Mittwoch Thema eines Projekt-tages in den zehnten Klassen am Schulzentrum Bremen-Findorff.

Jacksons Botschaft gefällt am besten. Serkan, Steffi, Michael, Sebastian und die anderen lassen sich von Musiklehrer Friedhelm Temme sogar überreden, den "Earth-Song" zu singen. Doch schnell ist der Zauber dahin: Wer eben noch beim Videoclip mit dem auf die Knie gesunkenen Michael Jackson in der gerade zerstörten Welt mitgelitten und mitgesungen hat, bekommt bei der Diskussion im nüchternen Jugendraum der an dem Projekt beteiligten evangelischen Martin-Luther-Gemeinde kaum die Zähne auseinander.

Religion im Pop? Für die 16- bis 18jährigen war das bisher kein Thema. Sie haben sich wegen der Musik für die Projektgruppe entschieden. Hier und bei anderen Angeboten geht es an diesem Tag um Kult in jeder Form: Islam, Kirche und Nazi-Zeit, Personenkult, Kultfilme. Bei den Songs, das ist schnell klar, zählen Stimmung, Gefühle, Wünsche.

"Ich wünsche mir, daß Lady Di wieder aufersteht." "Ich wünsche mir, daß die Dinosaurier wieder zurückkommen." "Ich wünsche mir, daß es die Kelly-Family nicht mehr gibt", schreiben die Jugendlichen ihre Hoffnungen für das Jahr 2020 auf Zettel. Viel öfter ist aber die Rede von der Sehnsucht nach Frieden, sauberer Umwelt, Ruhe und Liebe. Wenn sich Michael Jackson im Video wie der Gekreuzigte zwischen verbrannten Baumstämmen windet und schreiend die Erde wieder heil macht, dann schließt sich für die Jugendlichen der Kreis. Auch wenn Religion für sie vordergründig kein Thema ist. Sie lieben das Religiöse in ihrer Musik, die "einfach nur geil ist".

In der "Okkultismus"-Gruppe flackern unterdessen Kerzen auf den Tischen. Die Jugendlichen interessiert "schwarze Magie". Sie finden Hellsehen, Kartenlegen, Pendeln, Orakel und Traumdeutung spannend. Kyra Roggendorf-Kalbhenn und ihre Schwester Nicola Roggendorf, Studentinnen der Religionspädagogik an der Universität Bremen, akzeptieren das Interesse der jungen Leute am Okkulten: "Benutzt es, aber bewertet es nicht über", raten sie. Beim Gläserücken wird es still. Doch auch nach intensiver Konzentration auf einen anonymen "Geist" bewegt sich nichts. Einer der Jugendlichen hebt ungeduldig das Glas: "He, ist da ein Geist?" fragt er. Die Geister haben heute anscheinend keine Lust. (2671/4.12.1997)

Handwerk: Berufsschule darf nicht zum Reparaturbetrieb werden

(rb) Hannover.- Der niedersächsische Handwerkstag setzt sich in Prüfsteinen zur Landtagswahl dafür ein, daß die Berufsschulen nicht als Reparaturbetriebe für eine fehlende Allgemeinbildung von Schülern benutzt werden. In dem Papier wird außerdem die Stärkung der Hauptschule durch ein Sofortprogramm verlangt, welches nicht nur die Unterrichtsversorgung und die Grundfertigkeiten der Schüler verbessern, sondern auch den Beruf des Hauptschullehrers aufwerten soll. (04.12.1997)

Behinderte Kinder fordern "Eine Schule für alle"

Hannover (epd). Behinderte Kinder aus ganz Deutschland haben in Hannover mit ihren Eltern, Freunden und Lehrern für das Recht demonstriert, eine Regelschule besuchen zu dürfen. Rund 1.000 Menschen waren dem Aufruf der Interessenvertretung "Selbstbestimmt Leben" Deutschland e.V. (Kassel) gefolgt. Er wurde von Parteien, Gewerkschaften und Verbänden unterstützt. Die Demonstration für die Gleichstellung behinderter Schülerinnen und Schüler stand unter dem Motto "Eine Schule für alle".

Hintergrund des Protestes war das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 8. Oktober. Die 13jährige körperbehinderte Ruth Sancken aus Bovenden (Kr. Göttingen) hatte mit einer Verfassungsbeschwerde dagegen protestiert, daß eine Integrative Gesamtschule sie in eine Sonderschule überwiesen hatte. Die Begründung der Schule lautete, sie könne die besondere Förderung des Mädchens nicht sicherstellen. Das Bundesverfassungsgericht entschied, daß dieser Beschluß keine unzulässige Diskriminierung sei. Das Urteil war die erste Grundratsentscheidung über die Rechte Behinderter, drei Jahre nachdem das Diskriminierungsverbot 1994 mit Artikel 3 in das Grundgesetz aufgenommen wurde. Es hieß unter anderem, das Schulamt dürfe den gemeinsamen Unterricht mit gesunden Kindern von organisatorischen und personellen Möglichkeiten abhängig machen. Dies wurde in Hannover von der Interessenvertretung scharf kritisiert. "Gleichberechtigung gilt nur, wenn die öffentlichen Kassen gefüllt sind und Nichtbehinderte sich nicht gestört fühlen", hieß es.

Der niedersächsische Behindertenbeauftragte, Karl Finke, forderte ein Integrationsgebot, das in allen Schulgesetzen verankert sein müsse. Gleichstellungsgesetze auf Bundes- und Länderebene seien erforderlich, um die Behinderten aus ihrer Bittstellerrolle herauszubringen. Alle Lehramtsstudenten sollen laut Finke auch Seminare in Sonderpädagogik belegen müssen. Cordula Edler von der Bundesarbeitsgemeinschaft "Gemeinsam leben - gemeinsam lernen" (Zell u. A.) betonte, die Ausbildung von Kindern mit und ohne Behinderungen in der Regelschule müsse grundlegendes Prinzip in der Schule für alle sein. Die Schule müsse sich dem Kind anpassen und nicht umgekehrt. Sie kündigte weitere Proteste an: "Wir werden den Politikern den Fluchtweg durch die finanzpolitische Hintertür verbauen", sagte Edler.

An der Demonstration nahm auch Ruth Sancken in ihrem Rollstuhl teil. Ihre Mutter sagte am Rand der Veranstaltung, Ruth besuche inzwischen die

Hauptschule in ihrem Heimatort: "Es läuft sehr gut, Ruth bringt gute Zensuren mit nach Hause, auch wenn ihr Selbstbewußtsein unter den Ereignissen gelitten hat." (b2692/6.12.1997)

Zahl der behinderten Schüler steigt überproportional an

(rb) Hannover.- Die Zahl der Schüler an den Schulen für geistig und körperlich Behinderte ist seit 1989 überproportional um 32 Prozent angestiegen, während die Zuwachsrate an den allgemeinbildenden Schulen im Primar- und im Sek-I-Bereich 20,1 Prozent betrug. Das geht aus der Antwort von Kultusminister Wernstedt auf eine CDU-Anfrage hervor. Der SPD-Politiker führt das zurück auf die Änderung des Schulgesetzes und die Einführung der Abschlußstufe an den Schulen für geistig Behinderte. Eine wichtige weitere Ursache sieht Wernstedt darin, daß mehr und mehr Eltern für ihre Kinder mit einer geistigen Behinderung oder einer schweren Mehrfachbehinderung den Besuch einer Schule dem Besuch einer anerkannten Tagesbildungsstätte vorziehen. Die Zahl der öffentlichen Schulen und der Schulen in freier Trägerschaft für geistig Behinderte hat sich erhöht von 75 Einrichtungen und 505 Klassen im Jahre 1989 auf 82 Einrichtungen und 589 Klassen im Jahre 1997; in diesen Zahlen enthalten sind auch die Klassen für geistig Behinderte an anderen allgemeinbildenden Schulen. Die Zahl der anerkannten Tagesbildungsstätten ist demgegenüber von 48 (1993) auf 38 (1997) zurückgegangen, die Zahl der schulpflichtigen Kinder mit einer geistigen Behinderung in diesen Einrichtungen hat sich um 13,0 Prozent erhöht. Insgesamt ist die Zahl der Schüler mit Behinderungen in den besonderen Schulen und Tagesbildungsstätten seit 1989 um 25 Prozent angewachsen. Trotz der bevorzugten Einstellung ist die Zahl der Sonderschullehrer etwas weniger stark angewachsen als die Zahl der behinderten Schüler. 1989 gab es nach den Angaben des Kultusministers 3077 Sonderschullehrer, 1997 sind es 3900, rund 800 oder 26,7 Prozent mehr; dieser Zuwachs liegt jedoch weit über dem Anstieg der Lehrstellen bei den allgemeinbildenden Schulen insgesamt. (12.12.1997)

Frauen stellen erstmal die Mehrheit der Studienanfänger

(rb) Hannover.- An den niedersächsischen Hochschulen haben sich zum Wintersemester 1997/98 als Studienanfänger erstmals mehr Frauen als Männer eingeschrieben. Immatrikuliert haben sich nach den vorläufigen Zahlen insgesamt 17 578 Erstsemester, davon 8859 Frauen, mithin 50,4 Prozent. Unter den Studienanfängern an den Fachhochschulen hatten die Männer mit 58,7 Prozent weiterhin eine stabile Mehrheit. An den wissenschaftlichen Hochschulen stellten die Frauen etwa 54 Prozent der Erstimmatrikulierten und an den künstlerisch-wissenschaftlichen sogar rund 60 Prozent. Insgesamt freilich studieren weiterhin mehr Männer als Frauen in Niedersachsen: von den 157 3281 Studierenden waren 43,7 Prozent Frauen im laufenden Wintersemester, 1,1 Prozent mehr als im Jahr zuvor. (20.12.1997)

Pfarrer für Geistigbehinderte kritisiert Singer-Seminar

Braunschweig (epd). Der Inhaber der Pfarrstelle für den Dienst an Geistigbehinderten in der evangelischen Propstei Braunschweig, Markus Fürst, unterstützt die Proteste gegen ein Proseminar an der Technischen Universität (TU) über den australischen Bioethiker Peter Singer. Mit seinen furchtbaren Thesen sei Singer eine Symbolfigur für eine neue Euthanasiedebatte geworden, kritisiert Fürst in einem am Dienstag veröffentlichten Rundbrief.

Ausgehend vom Thema "Leid" teile der Australier die Menschen in die auf, die Personen sind, und in die, die seiner Meinung nach keine Personen sind, schreibt der Pfarrer. Um eine Person zu sein, müsse man selbstbewußt, vernunftbegabt und einigermaßen selbständig sein. Schwerstbehinderte seien nach Auffassung Singers keine Personen.

Fürst meint, es sei nur schwer zu ertragen, daß durch solche Seminare wie in Braunschweig Peter Singer zu einem diskutierbaren Lehrgegenstand in den Universitäten werde. Und noch schwerer werde es mit dem Wissen, daß der Lehrende dieses Seminars eine positive Einstellung zu Singers Thesen habe. "Gut und wohltuend" sei, daß sich gegen das Proseminar eine breite Opposition gebildet habe. Dazu gehörten viele Einzelpersonen, der Allgemeinde Studentenausschuß (AStA) der TU, der Verband der Sonderschulpädagogen, Vertreter der Lebenshilfe, der Evangelischen Stiftung Neuerkerode und das Pfarramt für Geistigbehinderte.

Bei allen diesen Einrichtungen liegen nach Angaben Fürsts Unterschriftenlisten gegen das Proseminar aus. Es sei an der Zeit, ein Zeichen zu setzen. Bei aller Freiheit der Wissenschaft, das Lebensrecht für Menschen mit Behinderungen dürfe niemals mehr diskutierbar werden. (b2839/23.12.1997)

"Bedeutung der Wertebildung darf nicht verkannt werden"

Wolfenbüttel (epd). Der Leiter des Amtes für Religionspädagogik (ARP) der braunschweigischen Landeskirche, Professor Manfred Kwiran, hat vor seiner Meinung nach "unverantwortlichen Sparmaßnahmen" im Bildungswesen gewarnt. Die Bedeutung der Bildung, besonders der religiösen und der Wertebildung, für die Kinder und Jugendlichen dürfe nicht verkannt werden, fordert der evangelischen Religionspädagoge im Vorwort zum ARP-Jahresprogramm 1998.

Pflicht- und tugendhaftes Verhalten werde allgemein gefordert, meint Kwiran. Über die Zunahme von Kinder- und Jugendgewalt werde überhöht diskutiert. Aber grundlegende Reformen wie eine Verringerung der Klassengrößen, eine Verbesserung der Situation der Lehrkräfte oder öffnende Strukturveränderungen seien nicht in Sicht.

Das ARP will während einer Religionspädagogischen Woche vom 11. bis 18. Mai auf dem Kirchencampus in Wolfenbüttel neue Unterrichtsmodelle und Werkstattgespräche anbieten. Geplant ist auch ein religionspädagogischer "Markt der Möglichkeiten". Als drei Schwerpunkte für 1998 nennt Kwiran "Gewalt - Ge-

waltlosigkeit", grundlegende theologische Themen und die Herausforderung der "Sekten" und des Marktes der "Heilsbringer". (b2871/30.12.1997)

Wachsende Zahl von Lehrern drückt sich um den Religionsunterricht

(rb) Hannover.- Unter Berufung auf den Grundgesetzartikel 7, welcher den Schutz der Glaubens- und Gewissensfreiheit garantiert, drückt sich eine offenbar wachsende Zahl niedersächsischer Lehrer erfolgreich um die Verpflichtung zur Erteilung von Religionsunterricht. Das geht aus der Antwort von Kultusminister Wernstedt auf eine Anfrage der CDU-Landtagsabgeordneten Rühl aus Osterholz-Scharmbeck hervor; Rühl wollte wissen, warum sogar an Schulen, welche eine 100prozentige Unterrichtsversorgung haben, dieses Fach weitgehend oder ganz ausfällt. Schon Ende der 70er Jahre hatten Lehrer, die trotz ihrer falschen Fächerkombination eingestellt wurden, weil sie sich zur Erteilung von Religionsunterricht bereit erklärt hatten, nach Erlangen des Beamtenstatus ihr Gewissen entdeckt und unter Hinweis auf Artikel 7 ihre Verpflichtung für gegenstandslos erklärt.

Wernstedt verweist auf eine Umfrage der Lüneburger Bezirksregierung, wonach sich die Lage folgendermaßen darstellt an den Schulen dieser Region: 1. Eine größere Zahl von Lehrern ist nur bereit, begrenzt Religionsunterricht zu geben, zum Teil nur in der eigenen Klasse; sogar Religionslehrer geben im Durchschnitt nur fünf Wochenstunden Religionsunterricht. 2. Viele Lehrer lehnen Teilabordnungen an Nachbarschulen mit der Drohung ab, in diesem Fall den Religionsunterricht völlig einzustellen. 3. Ein Teil der Lehrer will unter Berufung auf Artikel 7 sowie Paragraph 127 des Schulgesetzes das Fach Religion nicht mehr erteilen. Wernstedt bezeichnet es unverblümt als fragwürdig, daß ein Grundrecht zum Schutz von Glaubens- und Gewissensfreiheit dann beansprucht wird, wenn dienstlich erforderliche, durchaus belastendere Verwendungen vorgesehen sind; "diese Möglichkeit steht anderen Lehrkräften mit anderen Unterrichtsfächern so nicht zu", betont Wernstedt, der keine Chance hat, die von ihrem Gewissen geplagten Religionspädagogen zu belangen.

Wernstedt teilt ferner u. a. mit, daß an den allgemeinbildenden Schulen im Landkreis Osterholz von den für Religion sowie Werte und Normen vorgesehenen 1079 Unterrichtsstunden nur 575 oder 53,3 Prozent erteilt werden. In sechs von 49 Schulen gibt es gar keinen Religionsunterricht, in 16 Schulen weniger als 50 Prozent, nur in sieben Schulen wird das Fach zu 100 Prozent unterrichtet. Die Landesregierung hat Wernstedt zufolge in den zurückliegenden Jahren durch Quotenvorgabe sichergestellt, daß eine überproportionale Zahl von Religionslehrern eingestellt wird; ihr Anteil an der Gesamtzahl der Lehrer stieg damit von 12,5 auf 13,9 Prozent, zum Schuljahrsbeginn 1997/98 hatten 26 Prozent der neuen Grund- und Hauptschullehrer die Befähigung für das Fach Religion. (21.01.1998)

RPI-ONLINE RPI-ONLINE RPI-ONLINE

Dietmar Peter

RPI-Internetangebot für den EKD-Internet-Award (WebFish) nominiert

Seit Mai 1996 gibt es das Internetangebot des Religionspädagogischen Instituts Loccum, und es hat sich mit zu den erfolgreichsten deutschsprachigen christlichen Seiten im World Wide Web entwickelt. Die Bestätigung wurde im Januar durch die Nominierung für den EKD-Internet-Award (WebFish) 1997/98 ausgesprochen, bei der aus über hundert Internet-Angeboten aus den Bereichen Kirche, Ökumene etc. die zehn besten ausgewählt wurden. Der WebFish ist ein Förderpreis der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), der einmal jährlich ausgelobt wird. Bei der Prämierung steht "die

Auszeichnung von besonders gelungenen Ideen und Konzepten im Vordergrund". Die Beurteilung des Informationsangebotes richtet sich nach qualitativen Kriterien wie Informationsgehalt und Informationsstrukturierung, Design und Layout und Kriterien, die die technische Umsetzung der Möglichkeiten des Internets betreffen (technische Features, Benutzerfreundlichkeit, funktionsfähige Programmierung etc.). Die Jury setzt sich aus zehn Mitgliedern zusammen, die in den Bereichen Journalistik, Informatik, Theologie, Grafik und Design und Informations- und Werbemanagement

tätig sind. In den nächsten Wochen sind die Internetnutzerinnen und -nutzer aufgefordert, per Email (WebFish@ekd.de) die gelungensten Seiten unter den zehn Nominierten zu benennen. Im Anschluß werden die drei besten WWW-Angebote mit dem EKD Internet Award Gold, Silber oder Bronze ausgezeichnet. Die Entscheidung fällt – neben dem Angebot des RPI (<http://www.evika.de/extern/rpi/rpi.html>) – zwischen nachstehenden alphabetisch angeordneten Informationsanbietern. Ein Besuch der Seiten ist allein aufgrund der Vielfalt der Inhalte und der ansprechenden Gestaltung zu empfehlen.

- | | |
|---|---|
| ● Brot für die Welt | (http://www.brot-fuer-die-welt.de) |
| ● Diözese Trier | (http://www.dioezese-trier.de) |
| ● Evangelische Kirchengemeinde Heuchelheim | (http://www.dike.de/heuchelheim/index.html) |
| ● Evangelisches Stadtjugendwerk Reutlingen | (http://www.schwaben.de/home/leo/esjw/frame640.html) |
| ● Goethe Schule Wetzlar | (http://www.dgbv.de/projekt.asp) |
| ● Jesusfreaks | (http://www.jesusfreaks.com) |
| ● Jesus Online | (http://www.jesus-online.de) |
| ● Jewish-Christian Relations | (http://www.jcrelations.com) |
| ● United Church of Christ | (http://www.ucc.org). |

Buchbesprechungen

KU zu den 5 Hauptstücken des Kleinen Katechismus

Ein Arbeitsbuch zu "Denk mal nach ... mit Luther". Im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche der Union herausgegeben von der Kirchenkanzlei der EKU. Erarbeitet von Christian Witting, Ulrike Baumann, Dietmar Gerts und Olaf Trenn unter Mitarbeit von Marion Garej und Reinhard Kirste. 5 Hefte im Schuber a ca. 64 Seiten. DM 198.— öS 1445/sFr 178.— [3-579-01798-5]

Die Lebenswelt der Jugendlichen ernst nehmen und den Katechismus Martin Luthers lehren – dies muß einander nicht ausschließen in einer Zeit des Traditionsabbruches. Hierfür ist die im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche der Union entwickelte und von der Kirchenkanzlei der EKU herausgegebene Arbeitshilfe "KU zu den 5 Hauptstücken des Kleinen Katechismus" ein gutes Beispiel. Nachdem 1989 das Konfirmandenbuch "Denk mal nach ... mit Luther" mit einer Sammlung von Materialien für den Konfirmandenunterricht erschienen war, folgt mit dieser Arbeitshilfe eine methodisch und didaktisch vielfältige Weiterführung des Anliegens "wie das Alphabet christlichen Glaubens und seine Zeichen heute zu buchstabieren und zu lehren sind".

In einem Schuber werden den Unterrichtenden 5 DIN A 4-Mappen angeboten, die jeweils ein Heft mit Unterrichtsentwürfen mit den dazugehörigen Folien und Plakaten als Unterrichtsmaterialien enthalten. In den fünf Heften werden die Hauptstücke des Katechismus behandelt: Die zehn Gebote, das Glaubensbekenntnis, das Vaterunser, die Taufe und das Abendmahl. In der fünften Mappe wird das Thema "Beichte und Vergebung" dem Thema Abendmahl zugewiesen. Die gut nachvollziehbaren Unterrichtsentwürfe wollen ein prozeborientiertes und im Ergebnis offenes Lernen initiieren. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden sollen ermutigt und befähigt werden, "ihre Erfahrungen oder auch Nicht-Erfahrungen Gottes einzubringen; ihren Zweifel und Glauben, ihre Angst und Hoffnung zur Sprache zu bringen – mit Hilfe oder auch gegen die Vorstellung der Mütter und Väter; in Auseinandersetzung mit der Überlieferung des Alten und Neuen Testaments eigenständige Schritte auf dem Weg zum Christwerden und zum Christsein zu entwickeln und zu gehen". Dies ist dem Team von Autorinnen und Autoren in allen Themenbearbeitungen mit Gestaltungsangeboten für eine erlebnis- und handlungsorientierte Konfirmandenarbeit gut gelungen.

Für die Erschließung der Unterrichtshilfe ist der einheitliche Aufbau der Hefte hilfreich. Nach einer grundsätzlichen theologisch-pädagogischen Reflexion des jeweiligen Artikels des Kleinen Katechismus folgen Entwürfe für die Konfirmandenarbeit, in denen die jeweilige Absicht, das benötigte Material, eine Einschätzung des Zeitumfangs sowie eine detaillierte Verlaufsbeschreibung angeboten werden. Für die Unterrichten-

den dürften dabei besonders die Hinweise "Aus der Erprobung" sehr hilfreich sein bei der Konzeption des je eigenen Konfirmandenunterrichts. Über die Konfirmandenarbeit hinaus werden an vielen Stellen auch Hinweise und Anregungen angeboten, wie Themenaspekte in der Arbeit mit Jugendlichen, Erwachsenen und alten Menschen aufgenommen werden können. Zu jedem Hauptstück des Kleinen Katechismus werden außerdem Anregungen für die Gestaltung eines Gottesdienstes gegeben.

Dieses neue Unterrichtswerk bietet somit den Unterrichtenden vollständig konzipierte Unterrichtseinheiten für 2 Jahre Konfirmandenarbeit. Es ist eine umfangreiche Arbeitshilfe entstanden, die auch die hohen Anschaffungskosten rechtfertigt. Für einen schnellen Zugriff im praktischen Gebrauch wäre neben den einzelnen Inhaltsverzeichnissen eine Gesamtübersicht über Inhalt und Themenbearbeitungen sowie über das im Paket enthaltene Material hilfreich gewesen.

Carsten Mork

Meine bunte Bilderbibel

Illustrationen: Ulf Löfgren, Redaktion der deutschen Ausgabe: Karin Jeromin Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart 1997. ISBN 3-438-04192-8

Die Deutsche Bibelgesellschaft legt eine neue Kinderbibel vor, die 1995 bereits als schwedische Originalausgabe herausgegeben wurde. Ihre Texte sind nach den Regeln der neuen Rechtschreibung geschrieben. Das Buch hat 269 Seiten und ist mit einem stabilen Einband versehen. Der Titel "Meine bunte Bilderbibel" zeigt bereits die Absicht an, besonders kleinere Kinder mit Bildern anzusprechen. Dementsprechend sind sehr viele bunte und z.T. großformatige Illustrationen den Texten schon von der Anordnung her in enger Beziehung beigelegt; in naiver Malerei bemühen sie sich um zahlreiche Details, die sich einerseits der Zeitgeschichte des biblischen Geschehens verpflichtet wissen, andererseits heutigen Kindern einen Zugang ermöglichen wollen. Diesen Anspruch haben offensichtlich auch die mit Bildern unterstützten Landkarten in den vorderen und hinteren Innendeckeln des Buches. Vorn ist die Zeit des Alten Testaments, hinten die des Neuen Testaments dargestellt, eingebettet in die beiden Karten finden wir kleinere Szenen der biblischen Geschichten bildlich dargestellt, die im Inneren erzählt werden. Immer wieder werden die Kinder in dieser Kinderbibel durch die Art der Illustration zum Suchen, Entdecken und Wiederfinden eingeladen. Wer den Anspruch hat, daß Bilder einer Kinderbibel eine eigene Aussage, eine Interpretation oder Aktualisierung enthalten und über die bloße Illustration der erzählten Texte hinausweisen sollten, der kommt mit dieser Kinderbibel wohl weniger zurecht.

Inhaltlich gliedert sich die Kinderbibel in 132 Seiten, die zum Alten Testament gehören, 124 Seiten zum Neuen Testament, einem "Nachwort für Erwachsene", einem Vorschlag für "Die

schönsten Geschichten zum Vorlesen für die Jüngsten", einem Verzeichnis von "Geschichten zu den Festen im Kirchenjahr", einer Seite mit Gebeten und dem sehr detaillierten Inhaltsverzeichnis, das die jeweiligen Textstellen genau angibt. Die Angabe der Textstellen findet sich erfreulicherweise auch noch einmal unter den einzelnen Geschichten, was das Problem des Durcheinanders verschiedener Evangelisten im Neuen Testament etwas entschärft. Von der Auswahl her gibt es neben den üblichen in Kinderbibeln vorhandenen Geschichten auch einige Psalmen (Psalm 23, 139 und 145 teilweise), "Weise Worte von Salomo" (Sprüche), vier Seiten zur Bergpredigt, einen großen Abschnitt zur Apostelgeschichte, einige Briefe des Paulus und eine Doppelseite zu Offenbarung 7. Der Übergang vom Alten zum Neuen Testament geschieht fast bruchlos, indem der Teil des Alten Testaments schließt mit dem Text aus Jesaja 9 ("Das Volk, das im Dunkeln lebt, sieht ein großes Licht..."), während der Teil des Neuen Testaments mit der ersten Teilüberschrift "Das Volk wartet auf den Retter" beginnt. Konsequenter wird im weiteren Verlauf das Neue Testament als Fortsetzung des Alten gesehen und immer wieder auf Ereignisse aus dem ersten Teil zurückgegriffen. So heißt es beispielsweise auf S. 202 unter der Überschrift: "Jesus feiert mit seinen Jüngern das Passa-Fest" folgendermaßen: "...Viele Juden waren nach Jerusalem gereist. Sie wollten Gott im Tempel dafür danken, dass er das Volk Israel aus Ägypten geführt hatte..."

Die Sprache lehnt sich eng an die Sprache der Bibel an und ist dennoch einfach und verständlich auch für kleinere Kinder. Es gibt keine Ausschmückungen, keine moralisierenden Bemerkungen und keine Rahmenhandlungen; im Gegenteil bemüht sich die Kinderbibel darum, den Ergebnissen theologisch-wissenschaftlicher und didaktischer Forschung gerecht zu werden. Knappe Informationen, da wo es nötig ist, sorgen dafür, daß Kinder auch schon recht früh mit dieser Bibel allein gelassen werden können. Eine hinten im Buch aufgeführte Auswahl von Texten, die sich zum Vorlesen für die Jüngsten eignen, und eine weitere, die zu den jeweiligen Festen des Kirchenjahres passen, stellen eine Hilfe für die Erwachsenen dar, die mit ihren Kindern gemeinsam biblische Geschichten erschließen wollen. "Meine bunte Bilderbibel" kann mit oder ohne die Hilfe Erwachsener eine gute Hinführung zum Umgang mit der "richtigen" Bibel sein.

Lena Kuhl

Frauen und Mädchen in der Bibel.

Ein Erzählbuch für Schule und Gemeinde/hrgs. v. Eva Jürgensen. – Lahr: Kaufmann; Kevelaer: Butzon und Bercker, 1997

Nicht history, sonder her-stories aus der Bibel und den Apokryphen werden in diesem Erzählbuch erinnert, neu erschlossen und im Blick auf Jugendliche in Schule und Gemeinde neu erzählt.

Ausgehend von einem feministisch-theologischen und pädagogischen Ansatz stellen 32 Autorinnen 42 ausgewählte biblische Frauen- und Mädchengestalten vor. Mit einer gewissen Parteilichkeit nehmen die Verfasserinnen in ihren Erzählungen das auf, "was möglicherweise verborgen im Text stand, seine spezifischen Frauenthemen und mögliche Gottes- und Göttinnenbilder." Eine Struktur des Buches ergibt sich aus der Einteilung der Frauengestalten in sieben verschiedene Kategorien: Mütter, Töchter, Gefährtinnen, Frauen, die sich ihr Recht holen, Herrinnen und Heldinnen, ausgegrenzte Frauen und weise Frauen. Bekannte biblische Frauen werden geschildert, aber auch bisher kaum wahrgenommene und auch namenlose Frauen werden erinnert, bekommen durch die Nach- oder Neuerzählung eine Gestalt – und manchmal auch einen Namen. Eine Stärke des Buches ist, daß mit Frauengestalten wie z. B. der Kriegsheldin Debora, der Simsonbezwingerin Dalila oder der skrupellosen Königin Atalja auch die dunklen Seiten von Macht und Stärke der Frauen thematisiert werden. Durch sehr unterschiedliche Erzählstile und Erzählperspektiven bieten die 42 Erzählungen eine anregende Vielfalt.

Die Vorbemerkungen, die jeder Erzählung vorgestellt sind, vermitteln theologisches Hintergrundwissen, reflektieren aus feministisch-theologischer Sichtweise historisch-kritische Exegese oder geben pädagogische Anregungen – allerdings in unterschiedlicher Qualität und Intensität.

Das Erinnern und erneute Erschließen der biblischen Frauen- und Mädchengestalten kann Identität begründen, auf jeden Fall läßt es neue Bilder entstehen und ermöglicht Identifikation mit der weiblichen Seite der Bibel. Für alle, die dieses Anliegen teilen und die die herstories und damit die Glaubenserfahrungen biblischer Frauen selbstverständlicher in ihre religionspädagogische Arbeit integrieren wollen, ist dieses Buch eine interessante Fundgrube.

Ulrike Pagel-Hollenbach

Mein kleines Bibelbuch. Erzähl mir von der Schöpfung. Erzähl mir von Noahs Arche. Erzähl mir vom Kind im Stall. Erzähl mir vom verlorenen Sohn. Alle: Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart 1997

Wer nach biblischen Bilderbüchern bzw. Kinderbibeln für Kinder im Vorschulalter und die ersten Schuljahre sucht, kommt nach wie vor nicht an den Bänden von Kees de Kort vorbei. Seine Illustrationen und zum Teil auch die knappen Texte sind in vielfältiger Form verbreitet. Diese "Inflation" hat sie manchen verleidet. Doch sind es eher die Erwachsenen, die unter der vermeintlichen "Monokultur" leiden. Eine ähnliche Reihe von Emil Meyer-F. aus dem katholischen Bibelwerk hat nicht annähernd eine vergleichbare Verbreitung gefunden.

Jetzt liegen von der Deutschen Bibelgesellschaft, die auch die Bücher von Kees de Kort verlegt, zwei ganz unterschiedliche Neuerscheinungen vor. "Mein kleines Bibelbuch" ist ganz im Stil von Büchern für kleine Kinder gehalten: Ein

quadratischer Klotz mit robusten Pappdeckeln; auch das Papier ist fester. Ausgewählt wurden aus dem Alten Testament die Geschichten von der Schöpfung (1. Mose 1, 1,1-2,4), der Arche, Josef und der Rettung des kleinen Mose; aus dem Neuen Testament die Geburt Jesu (Lk. 2), das Gleichnis vom Sämann, die Auferstehung Jesu und die Bekehrung des Paulus. Diese Auswahl umfaßt also sowohl elementare Aussagen des Glaubens über Gott als auch für die christliche Tradition wichtige Texte. Die Illustrationen sind klar, eher flächig, ohne Schnörkel. Der Text beschränkt sich oft auf einen kurzen Satz, der in Verbindung zu dem Bild steht und auf Wertungen verzichtet. Kinder, die nicht selber lesen, können sich nach mehrmaligen Vorlesen die Geschichte anhand der Bilder selbst erschließen. Obwohl sich die Bilder auf die Darstellung des Wesentlichen beschränken, gibt es wegen der knappen Texte manchmal mehr zu entdecken, als erzählt wird. So wird Josef bei der Arbeit mit einer Säge abgebildet; im Text dazu heißt es nur: Das ist Josef.

Den Einzelbändchen von Kees de Kort im Umfang und Aufmachung ähnlicher sind die Bücher aus der Reihe "Erzähl mir...". Alle vier vorliegenden Bände (Von der Schöpfung, Von Noahs Arche, Vom Kind im Stall, Vom verlorenen Sohn) sind in der äußeren Gestaltung und im Umfang gleich. Auf der Rückseite findet sich eine knappe thematische Inhaltsangabe und ein darauf bezogenes kurzes Gebet oder ein Liedvers. Die Bücher sind zuerst in Frankreich erschienen unter dem Titel "Autre Regard"

Die Texte stammen immer von demselben Autorenpaar, für das Alte und Neue Testament sind aber jeweils verschiedene Illustratorinnen verantwortlich. Während für das Alte Testament kräftige Farben vorherrschen und expressionistische Anklänge erkennbar sind, erinnern die Bilder zum Neuen Testament in ihrem Stil an Aquarelle. Die Geschichten selber werden ohne jede Ausschmückung und Wertung erzählt; die Bilder geben das Erzählte wieder.

Auf ihre Art sind beide Zugänge gelungen. "Mein kleines Bibelbuch" wegen seines Formates und der Gestaltung sowie der in diesem Rahmen vielfältigen Auswahl; "Erzähl mir" wegen seiner zurückhaltenden Erzählweise und der unterschiedlichen, aber auf ihre Weise jeweils aussagekräftigen Illustrationen. Es gibt also doch Alternativen zu Kees de Kort.

Martin Küsel

Philipp Wegenast / Martin Baltscheid: Lukas haut ab. Eine Bildergeschichte zum Gleichnis vom verlorenen Sohn. Verlag Ernst Kaufmann, Lahr 1997

Das sogenannte "Gleichnis vom verlorenen Sohn" (Lk. 15, 11-32) ist der wohl bekannteste Text des Neuen Testaments. Entsprechend vielfältig sind die Adaptionen. Sie reichen von unterschiedlichen Aufnahmen in Kinderbibeln bis hin zur Novelle von Andre Gide. Doch allen diesen Adaptionen ist zu eigen, daß sie die Handlungen des Gleichnisses in seiner Zeit belassen, das heißt aus unserer Sicht in einer gewissen

Zeitlosigkeit. Mit dem Buch "Lukas hat ab" von Ph. Wegenast und M. Baltscheid liegt ein Comic-Bilderbuch vor, das "die biblische Geschichte so nacherzählt, als wäre sie erst kürzlich geschehen". Sie ist jetzt die "Geschichte vom kleinen Lukas und seinem Traum von einem selbstbestimmtem neuen Leben." Die Übertragung in die Gegenwart und die vorgenommene Schwerpunktsetzung drängen die Funktion des Gleichnisses, hinter der menschlichen Geschichte von den beiden Brüdern und dem liebenden Vater eine Geschichte von Gott und seiner Liebe zu den Menschen zu erzählen, zwangsläufig in den Hintergrund. Im Nachwort versuchen die Autoren diesen Bezug herzustellen, indem sie Lk. 15, 11-32 nacherzählen, die Parallelen aufzeigen und auf "eine weitere religiöse Sinnenebene" verweisen.

Auch andere Züge der biblischen Vorlage müssen verändert werden. So deutet schon der Titel an, daß der kleine Lukas von zuhause ausreißt und sich nicht in einem "geordneten Verfahren" verabschiedet. Dazu gehört auch, daß er die Geldbörse der Mutter stiehlt statt sich auszahlen zu lassen. Damit muß das Verhalten des "verlorenen Sohnes" von den Hörern/Lesern zwangsläufig negativ beurteilt werden. Auch sein Sinneswandel erfolgt auf andere Weise. Die "Freunde" verlassen den spendablen Jungen nach dem Jahrmarktbesuch nicht, weil ihm das Geld ausgegangen ist, sondern weil es Abend wird und sie nach Hause müssen. Allein in der großen, fremden Stadt erschrecken ihn finstere Gestalten. Unter einer Brücke beschließt der kleine Ausreißer, nach Hause zurückzukehren "egal, was sie mit mir machen". Dabei kann gerade am Beispiel der Schweine, die der verlorene Sohn in der biblischen Vorlage hütet, gezeigt werden, wie zeitlos dieses Gleichnis geworden ist. Nur wenige werden daran denken, daß in der jüdischen Umwelt, in der das Gleichnis zuerst erzählt worden ist, die Schweine als unreine Tiere galten und die Krise des Jungen also noch verschärft wird, dennoch bleibt es ein sprechendes Bild, wie ein Tier, bzw. wie ein Schwein zu leben, sofern das noch als Leben angesehen wird.

Die Aktualisierung endet schließlich mit einem "Happy End". Wo es die biblische Vorlage offen läßt, ob sich der ältere Sohn von der Liebe des Vaters überzeugen läßt, zögert die Schwester des Ausreißers Lukas zwar zunächst, ißt dann aber doch mit dem Bruder dessen Lieblingskekse aus einer Schale.

Die Frage, die sich angesichts dieses Buches stellt, ist weniger, ob mit einem biblischen Text so umgegangen werden darf, als vielmehr, ob die Aktualisierung das Verständnis des Originals und seiner Aussage erleichtert. Auch wenn es einige schöne Einzelzüge zu entdecken gibt – so kann der Riesenroboter "Robby" als Freund des Ausreißers mit den Huren der Vorlage in Verbindung gebracht werden; und Lukas bekommt bei seiner Rückkehr statt des Ringes die Kappe des Vaters geschenkt – bleiben doch Zweifel, ob eine Aktualisierung wirklich hilft. Da ist zum einen die beschriebene Engführung, die der Funktion des Gleichnisses nicht gerecht wird, zu nennen. Zum anderen stehen gegenwartsbezogene Aktualisierungen in der Gefahr, den Vorstellungen der Hörer/Leser nicht zu entsprechen und schnell zu veralten. Wahrscheinlich mit Bedacht wird im lukanischen Original darauf verzichtet, wie der "verlorene Sohn" sein Hab und Gut verbubelt;

die Huren werden erst von dem älteren Bruder genannt. Schließlich ist nicht klar, an wen sich das vorliegende Buch wendet. Die comicähnlichen Illustrationen lassen an ältere Kinder denken, die knappe Erzählung legt dagegen die Assoziation an ein Bilderbuch nahe.

Martin Küsell

Stefan Lämmer: Lebensspuren. Was wir über den historischen Jesus wissen,
Ernst Franz Verlag, Metzingen 1997, 171 S.

Die Frage nach dem historischen Jesus ist gegenwärtig erneut aktuell. Ergänzend zu den in den vergangenen Jahren erschienenen Jesusbüchern (vgl. Loccum Pelikan 2/1997) ist jetzt auf eine weitere Veröffentlichung hinzuweisen: Unter dem Titel "Lebensspuren" fragt der Verfasser nach geschichtlichen Spuren, die Jesus hinterlassen hat und die kritischen Rückfragen standhalten.

Das Buch wendet sich an alle theologisch Interessierten. Es ist allgemeinverständlich geschrieben, übersichtlich gestaltet und gut zu lesen. Auf dem Hintergrund außerbiblischer Spuren über Jesus von Nazareth (I) und der Frage: "Führt Jesu Lebensspur nach Qumran?" (II) werden zunächst die politischen, religiösen und sozialen Verhältnisse in Israel zur Zeit Jesu dargestellt (III). Die Weitergabe der Lehre Jesu bis zur Sicherung der Überlieferung in den Evangelien (IV) führt zu der wichtigen Frage nach den Kriterien für die historische Spurensicherung (V) – das Unableitbarkeitskriterium, das Anstößigkeitskriterium sowie die mehrfache Bezeugung. Anstößige Verhaltensweisen dürfen dabei in besonderem Maße als historisch sehr wahrscheinlich bewertet werden. So wenig das gestalterische Arbeiten der einzelnen Evangelisten unterschätzt werden darf, so betont der Verfasser die Überlieferungstreue, mit der die Worte Jesu tradiert worden sind.

Auf dieser Basis werden Grundzüge der Verkündigung und des Wirkens Jesu dargestellt: Jesu Predigt vom Reich Gottes (VI), Jesu Wirken als Anbruch des Reiches Gottes (VII), Jesus und seine Stellung zum alttestamentlichen Gesetz (VIII). Dabei gelingt es dem Verfasser durchweg, sich auf das theologisch Wesentliche zu konzentrieren, Fragestellungen und Erkenntnisse der neueren Bibelwissenschaft aufzunehmen und die Punkte zu benennen, die in der Forschung umstritten sind. Für die intensivere Beschäftigung geben auch die Anmerkungen wichtige Hinweise.

An einigen historisch und theologisch zentralen Stellen ergeben sich aus meiner Sicht Anfragen. 1. Im Blick auf die Gleichnisse nimmt der Verfasser die Interpretation Hans Weders "Gleichnisse als Metaphern" auf. Angesichts dieser Sicht ist es aber mißverständlich, weiterhin vom "Vergleichspunkt" (S. 76) zu sprechen. 2. Das Ergebnis der historischen Rekonstruktion, so wird abschließend zu Kapitel V festgestellt, "deckt sich in den meisten Punkten mit dem, was G. Bornkamm für historisch hält" (S. 149, Anm. 35). Das trifft jedoch nicht für die

Ausführungen über das Selbstverständnis Jesu (Kap. IX) zu, insbesondere für den Messias- und Menschensohnitel. Auch Eduard Schweizer geht in seinem Buch "Jesus, das Gleichnis Gottes" (Göttingen 1995) davon aus, daß die Evangelien das Gesamtbild des Wirkens Jesu richtig überliefern. In der Frage, ob Jesus selbst seinen Tod gedeutet hat, kommt Schweizer aber auf Grund der schmalen Textbasis in den Evangelien zu einer zurückhaltenderen Einschätzung.

3. Positiv verdient hervorgehoben zu werden, daß die Darstellung nicht mit der Kreuzigung Jesu endet, sondern ein Kapitel über die Auferweckung Jesu den Abschluß bildet (XI), in dem auch kritische Einwände intensiv diskutiert werden. Allerdings wäre eine gründlichere Auseinandersetzung mit der kritischen Einschätzung der Grabstradition wünschenswert gewesen, ebenso eine genauere Klärung des Verhältnisses von historischem Wissen und der Gewißheit des Glaubens.

Gerald Kruhoffer

Theinot Arbeau, Orchesographie / Albert Czerwinski, Die Tänze des 16. Jahrhunderts und die alte französische Tanzschule vor Einführung des Menuett. Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York 1989. 105 + 140 S., 98,00 DM

Der bibliophile Nachdruck einer französischen Tanzschule von 1588 und ihres deutschen Nachdrucks von 1878 ist nahezu die einzige umfangreiche authentische Quelle für all jene, die im historischen Tanz eine Wurzel für die Gestaltung meditativen und liturgischen Tanzens sehen. Unter dem Pseudonym Arbeau wartet ein Domkapitular(!), der dem Zerfall der zeitgenössischen Tanzkunst die hohe Kunst früherer Generationen entgegensetzen will, mit einer bewußt pädagogischen Sammlung auf, in der er im Gespräch eines Kundigen mit einem Lerneifrigen detailliert Tänze und Hintergründe zur Sprache bringt und auch die jeweils passenden Melodien notiert. Gerade wer sich von jenen Chorälen des Evangelischen Gesangbuches wieder bewegen lassen will, die als Kontrafakturen ehemals weltlicher Gesänge den Rhythmus historischer Tänze noch in sich tragen, findet hier interessante Anregungen, wenn auch die Parallelen erst entdeckt werden müssen, was dem Laien nicht leicht fallen wird.

Siegfried Macht

Helmut Wenz, Körpersprache im Gottesdienst. Theorie und Praxis der Kinesik für Theologie und Kirche. Evangelische Verlagsanstalt Leipzig 1995, 191 S., 29,80 DM.

Kenntnisreich gibt der Autor Auskunft über die momentane Auseinandersetzung mit Kommunikationswissenschaft und Kinesik in der theologischen Praxis und läßt mal ausgesprochen, mal

zwischen den Zeilen die Vision eines vorbildlich ganzheitlichen Gottesdienstes entstehen, wobei er neben der Körpersprache im engeren Sinn auch auf Geruchs- und Geschmackssinn, auf Kleidung usw. eingeht. Den Schwerpunkt der Publikation bildet allerdings die Rezeption bisheriger Entwicklungen und das Aufzeigen von Defiziten, so daß trotz aller Konkretionen keine Praxisanleitung für das Erreichen der Vision erwartet werden darf.

Siegfried Macht

Kerstin Kuppig, Tanz als Ausdruck des Glaubens. Der religiöse Tanz in Unterricht, Gruppe und Gemeinde. Lahn-Verlag, Limburg 1995, 133 S., 24,80 DM

In vier Kapiteln gibt die Verfasserin einen Überblick über den Tanz als Sprache des Menschen, seine Geschichte und Gegenwart (in Bibel und Kirche), über den Tanz als Ausdruck des Glaubens und seine Anwendungsmöglichkeiten in Schule und Gemeinde. Während der historische Überblick prägnant und doch ausgesprochen informativ ausfällt, bedingt die Vielseitigkeit dieser zum größten Teil theoretischen Grundlegung zum Thema andererseits einen Zwang zur Kürze, der, wenn z.B. auf wenigen Seiten das Warum, Was, Wann, Wo und Wie des Tanzens zusammengefaßt wird, zwangsläufig relativ oberflächlich bleiben muß.

Die dann im fünften Kapitel (auf etwa 20 Seiten) folgenden praktischen Anregungen sind gut verständlich dargestellt und oft schon mit Kindern ab vier oder fünf Jahren praktizierbar. Die vielfach zur eigenen Ausgestaltung auffordernden Beispiele sind dabei aber nahezu durchweg als elementare Bewegungsspiele, Pantomimen u.ä. zu verstehen; die durch Buchtitel und Theoriekapitel geweckte Neugier auf „religiösen Tanz“ bleibt unbefriedigt. Leider sind der Sammlung zudem keine Noten oder Liedtexte beigegeben, der Hinweis auf verschiedene mögliche Musiken erfordert so zahlreiche Zusatzmaterialien bzw. erweckt den Eindruck einer gewissen Beliebigkeit in der Anbindung. Die somit zwangsläufig fehlende Möglichkeit eines Zugangs auch über korrespondierende (z.B. Lied-) Texte läßt inhaltliche Vertiefungen vermissen.

Siegfried Macht

Hannelie Jestädt, Bewegung und Tanz im Familiengottesdienst – leibhaftig beten Verlag Butzon & Bercker, Kevelaer / Klens-Verlag Düsseldorf 1996, 152 S., 29,80 DM

In drei Unterkapiteln führt die Autorin unterschiedliche Akzentsetzungen des Titels aus: 1. Bewegung, 2. Tanz, 3. Familiengottesdienst, wobei sich relativ schnell zeigt, daß sie letzteren mehr oder weniger als Kindergottesdienst unter Beteiligung von Erwachsenen versteht und deren Gegenwart nicht in der gleichen Weise berücksichtigt wie die der Kinder. Die Liedauswahl

orientiert sich am katholischen Gesangbuch Gotteslob, bzw. bringt hinlänglich bekannte neuere geistliche Kinderlieder, so daß vielfach Liedgut und Bewegungsanregungen vorgestellt werden, die bereits in ähnlichen oder anderen Versionen kursieren, was den einen verwirren, den anderen aber in aller Freiheit zur Gestaltung seiner eigenen Fassung anregen mag. Die Anleitungen sind gut gegliedert und auch für Anfänger verständlich, vom Gesamtcharakter des Buches empfiehlt es sich – wie Titel und Verlage zu Recht vermuten lassen – allerdings eher für eine katholische Kindermesse als für evangelischen Religionsunterricht.

Siegfried Macht

Elke Hirsch, Kommt, singt und tanzt.
Materialien für Schule und Gemeinde.
Mit eingelegter CD. 172 S., 49,80 DM.

Im Prinzip dem soeben besprochenen Werk von H. Jestädt vergleichbar wird auch hier eine praxisbetonte Sammlung von Liedtänzen zu meist bekannten Titeln vorgelegt. Die Auswahl ist jedoch (dem Untertitel folgend) weniger am Gottesdienst orientiert, reflektiert mehr (auch) auf den Religionsunterricht und ist ökumenischer ausgerichtet. Auch die Stilistik der angebotenen Bewegungsanregungen und das abschließende Literaturverzeichnis sind vielseitiger. Auf der hilfreichen CD sind den Stimmen typischer Kirchenchorausbildung die eher traditionellen, aber auch die israelisch folkloristischen Stücke besser gelungen als die an Pop-Kultur orientierten; die Instrumentierung ist vielseitig, u.a. ist der transparente Einsatz von Stabspielen in der Kanonbegleitung gelungen und neben der Orgel ein stilischerer Baß hervorzuheben, der mit den Drums für „guten Druck“ sorgt.

Siegfried Macht

Christel Ulbrich, Tanz dich gesund!
Tanz als Bewegungstherapie. Redaktionelle Bearbeitung Ronald Kosellek. Ullstein Mosby, Berlin 1992, 350 S.

Die Aufzeichnungen von internationalen Volks-, Mode-, Partytänzen, historischen sowie Lied- und Kanontänzen wollen insbesondere als Hilfe für bewegungstherapeutische Anwendungen in Prophylaxe und Rehabilitation verstanden werden. Im Sinne der Einbeziehung tänzerischer Elemente in eine ganzheitliche Gemeinde- und Religionspädagogik erweist sich die Sammlung jedoch auch hier als Fundgrube insbesondere für die Arbeit in der Sonderschule und mit Seniorenkreisen. Die nicht anspruchsvollen Beschreibungen verlangen allerdings einiges an Einarbeitung, die sechs parallel dazu im Kogler Verlag erschienenen Tonträger einiges an finanzieller Investition und das breite Spektrum vermittelter Formen und Schwierigkeitsgrade einiges an Auswahl, da je nach Adressatengruppe eben immer nur ein Bruchteil der umfangreichen Sammlung relevant sein wird.

Siegfried Macht

Maria-Gabriele Wosien, Sakraler Tanz. Der Reigen im Jahreskreis. Tanzbeispiele mit Tonkassette. 135 S., 44,00 DM.

Das Gedankengut ihres Vaters Bernhard Wosien konsequent weitertreibend kann die Autorin als die wohl prominenteste Vertreterin des „Sacred Dance“ gelten. Die „Meditation des Tanzes“ als einen esoterischen Weg beschreitend sind damit zugleich Chancen und Grenzen einer Einbeziehung ihres Ansatzes in Religionspädagogik und Gemeindegliederung angerissen: Wie kaum an anderer Stelle werden hier (und in anderen Publikationen der Autorin) völkerkundliche Quellen und Mythen kenntnisreich gesichtet, werden alte Tanztraditionen vor allem des Balkans für den religiösen Tanz fruchtbar gemacht und in anspruchsvollen ästhetisch überzeugenden Beispielen (für die Arbeit mit Erwachsenen) vorgestellt. Andererseits herrscht angesichts des Gottesbegriffs eine diffuse Inhaltlichkeit, verbinden sich etwa der „Yin-Yang Tanz“ nach Bachs Brandenburgischem Konzert Nr. 1, die Hymnen an Apollon, den Gott des Lichtes, an Nemesis, die Göttin der Vergeltung, an Demeter usw. mit astraler Mythologie und Fragmenten christlicher Theologie in der Gesamtkonzeption zu einem undurchdringbaren Synkretismus. Nicht nur im einführenden Kapitel „von den heiligen Zeichen“ wird dabei mit einem nahezu magischen Symbolverständnis, einer Wirkmächtigkeit der Zeichen an sich gearbeitet. So geht es letztendlich um „die Erfahrung der Synthese des kosmischen und mystischen Weges. Die Übergabe des persönlichen Ich an die Bewegung im Spiel der Kräfte, in der Ausrichtung auf den Kreismittelpunkt als dem großen Du...“ (S. 127).

Siegfried Macht

Teresa Berger, Liturgie und Tanz
Anthropologische Aspekte, historische Daten, theologische Perspektiven. Eos Verlag Erzabtei St. Ottilien 1985, 101 S., 28,00 DM

Obwohl hinsichtlich jüngerer Entwicklungen insbesondere im Bereich praktischer Publikationen zum Thema zwangsläufig überholt ist das 1985 erschienene Buch nach wie vor interessant als einer der ersten seriösen und somit grundlegenden Versuche, eine halbwegs umfassende Gesamtschau des Phänomens Tanz im kirchlichen Kontext vorzulegen. Nach einer vorwortartigen Einführung in Tanz als Ausdruck des Glaubens folgen anthropologische, phänomenologische, kult- und kulturhistorische Aspekte; sodann ein historisches Kapitel mit Überlegungen vom alttestamentlichen Tanzverständnis (mit einem kurzen Exkurs zum Tanz im Judentum) über das Verhältnis des Urchristentums und der Alten Kirche zum Tanz bis zu Tanz und Gottesdienst im Mittelalter. Nach einer Auseinandersetzung insbesondere mit dem (von der indischen Gebärdensprache beeinflussten) Ansatz R.A. Sequieras folgen theologische und liturgische Reflexionen, die in ein Kapitel mit Thesen und Mög-

lichkeiten für die gottesdienstliche Praxis münden, letzteres jedoch in der im Rahmen einer theoretischen Grundlagenarbeit nicht anders zu leistenden Kürze.

Siegfried Macht

Gereon Vogler, Josef Sudbrack, Emanuela Kohlhaas, Tanz und Spiritualität. Matthias-Grünwald-Verl. Mainz 1995, 168 S., 32,00 DM

Im Anliegen dem soeben besprochenen Werk von Teresa Berger vergleichbar geht es den Autoren um Hintergrundinformationen zur geistlichen Erschließung des Tanzes, die diesen in Bezug zur christlichen Spiritualität setzt und zeigen will, wie und warum der Tanz seinen unbestreitbaren Platz in der Kirche finden kann. Fernab jeglicher esoterischer Überhöhung (und zum Teil mit deutlicher Absetzung gegen eben diese) beeindruckt die sachlich nüchterne Begeisterung für den Tanz, das Bemühen um theologisch schlüssige Integration eines Phänomens, dessen Eigendynamik dennoch nicht geleugnet wird. Ohne in einem ersten Kapitel die weitgehende Marginalisierung des Tanzes in der Kirchengeschichte zu beschönigen ringt J. Sudbrack in einem weiteren Beitrag um ein dennoch aus der Tradition heraus aufzuzeigendes Verständnis des Tanzes als Gebet. Die Benediktinerin E. Kohlhaas berichtet von Erfahrungen mit dem Tanz im Ordensleben, und G. Vogler führt die Ausführungen Sudbracks trennscharf weiter in Klärungen dessen, was eine christliche Tanzmeditation sein kann, sowie in generellen Überlegungen zur Verwandtschaft von Spiritualität und Tanz, den er inkarnationstheologisch und als Dimension der Feier herausstellt.

Siegfried Macht

Marlis Ott, Bewegte Botschaft.
Liedtänze zum Tages-, Jahres- und Lebenskreis. Theologischer Verlag, Zürich / Verlag am Eschbach, Eschbach 1996, 120 Seiten, incl. 1 CD 68,00 DM

Ohne großen theoretischen Vorspann kommt die liebevoll um einige Bildbetrachtungen und kurze erzählende bzw. interpretierende Texte erweiterte Sammlung gleich zur Sache: Vorgestellt werden in der Regel bekannte alte und neue geistliche Lieder und Kanons mit gut gegliederten und um hilfreiche Skizzen ergänzten Bewegungsanregungen. Stärker als in vergleichbaren Sammlungen ist die Liedauswahl an Erwachsenen orientiert, insbesondere auch Seniorenkreise werden eine Fülle geeigneten Materials unter den meist ruhigen Stücken finden. Für Kinder und Jugendliche bzw. zur Motivation in Religions- und Konfirmandenunterricht scheint mir insbesondere auch die auf der CD gewählte Stilistik weniger geeignet: Christof Näf und die Flawiler Kantorei überzeugen im Zeitalter künstlicher Sounds zwar (neben der hervorzuhebenden Sopranistin) durch eine „handgemachte“ und abwechslungsreich begleitende Instrumentierung;

da gibt es in dem einen oder anderen Kanon aber auch Intonationstrübungen im Chor und vor allem einen durchweg am „bel canto“ ausgerichteten Gesangsstil, der mit der Mehrheit der Lieder zwar vereinbar ist, den möglichen Adressatenkreis aber doch nicht unbedeutend begrenzt: An liturgischer Bewegung interessierte Kirchenchöre erhalten eine Fülle gottesdiensttauglicher Anregungen.

Siegfried Macht

Hilda-Maria Lander, Maria Regina Zohner, Bewegung und Tanz – Rhythmus des Lebens.

Handbuch für die Arbeit mit Gruppen, Matthias-Grünwald-Verlag Mainz 1995 226 S., 35,00 DM

Immer wieder berührt das der Theorie und Praxis von Tanz und Bewegung in Psychologie und Pädagogik gewidmete Handbuch auch explizit religionspädagogische Themen, wenn z.B. auf den Seiten 31 – 125 in die Sinnbilder vorgestellter Tänze (meist aus der Folklore, seltener aus dem Pop-Bereich) eingeführt wird. Theologisch suspekt bleibt dabei ein an F. Capra und T. Dethlefsen orientierter Begriff von Ganzheitlichkeit (S. 16) und die oft synkretistisch anmutende Gesamtschau auf die Fülle zu berücksichtigender Erscheinungsformen und Deutungen, die dann zwangsläufig zur Rede von „Höheren Wesen“ diffundiert.

Da dem Buch keinerlei Noten beigegeben sind, es sich in der Regel auch nicht um Tänze zu Liedern handelt, ist die Beschaffung der zahlreichen notwendigen Tonträger mühsam und kostspielig, wenn auch hier und da auf die Übertragbarkeit einzelner Bewegungsmodelle hingewiesen wird. Der große Praxiswert der Sammlung liegt allerdings in den gut verständlichen, einfachen und ausführlichen Anleitungen, die häufig in zahlreichen Variationen und Schwierigkeitsgraden vorliegen und insbesondere auch die Erfahrung der Autorinnen in der Arbeit mit Behinderten spüren lassen. Dennoch wäre es wünschenswert gewesen, die Originalversion durchgängig mit abzudrucken.

Siegfried Macht

Die Sieger des Wettbewerbes „Reli ist Klasse“

An unserem Wettbewerb „Reli ist Klasse“/„Konfer ist Klasse“ vom Februar 1997 haben bis zum Herbst 1997 50 Einsender (Klassen, Gruppen und Einzelpersonen) teilgenommen. Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern danken wir herzlich für die Beiträge.

Die Redaktion des Pelikan hat inzwischen die Beiträge gesichtet und ihr Urteil gefällt.

Grundschule - 1. Preis	Christine Stallmann Sina Bunk (Waldschule Steyerberg)	200,00 DM
Orientierungsstufe - 1. Preis	Karen Baumgart Ann Christin Lüttge Tanja Baumgart (OS Nord, Hameln)	200,00 DM
Orientierungsstufe - 2. Preis	Nina Albrecht Jennifer Leiss (OS Nord, Hameln)	100,00 DM
Sekundarstufe I - 1. Preis	Inno Taminga Steffen Heibult Eike Roigt (Rap-Text) KGS Rastede, Kl. 7B3)	200,00DM
Sekundarstufe I - 2. Preis	Frauke Niermann (Gesamtschule Hüllhorst, Kl. 10)	100,00 DM
Sekundarstufe I - 3. Preis	Klasse 10 a Schulzentrum Langwedel	50,00 DM
Sonderpreis	Sahrah Gehrke Anna Bischoff Janka Gorath Natascha Röben (Kl. 7b3)	100,00 DM

Texte und Bilder werden im nächsten Pelikan veröffentlicht.

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
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.evka.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.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:

Cornelia Aschmutat-Hesse, Mohnweg 2, 30855 Langenhagen
Helga Bödeker, Hermann-Allmers-Weg 9, 26122 Oldenburg
Ingrid Geißler, Hartliebweg 8, 30853 Langenhagen
Monika Gottschalk-Kirchner, Gartenstr. 4, 31141 Hildesheim
Dr. Gerald Krühöffer, Pastorenkamp 7, 31547 Rehburg-Loccum
Christiane Kürschner, Hanns-Lilje-Platz 2, 30159 Hannover
Martin Küssel, Brandenburger Str. 26, 31655 Stadthagen
Lena Kuhl, Am Kuhanger 37, 31141 Hildesheim
Hans-Martin Lübking, Tewaagstr. 24, 44141 Dortmund
Inge Lucke, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
Siegfried Macht, Wiehbergstr. 39L, 30159 Hannover
Hamideh Mohagheghi, Frankestr. 1a, 31515 Wunstorf
Carsten Mork, Ulmenweg 3, 31592 Stolzenau/W.
Ulrike Pagel-Hollenbach, Saarstr. 13, 30173 Hannover
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a, 31547 Rehburg-Loccum
Petra Pfaff, Irisweg 2, 30880 Laatzen
Waltraud Reineking, Osterleese 1, 31633 Leese
Magdalene Saulich, Hermann-Burgdorf-Str. 48, 21244 Buchholz i. d. n.
Renate Schick, Kappenstr. 32, 31134 Hildesheim
Dr. Günter Scholz, Lindenstr. 11, 21629 Neu Wulmstorf
Michael Wohlgenuth, Kloster Loccum, 31547 Rehburg-Loccum

Veranstaltungshinweise

(März bis Mai 1998)

Die mit einem Stern versehenen Veranstaltungen werden im Rahmen der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen ausgeschrieben.

TREFFPUNKTE

Treffpunkt Schule Frühjahr 1998

„... zu scheiden die Geister“.

Orientierungen zur christlichen Spiritualität

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

1. bis 2. April 1998

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

KONFERENZEN

Konferenz der AG-Leiterinnen und AG-Leiter für Berufsbildende Schulen*

16. bis 17. März 1998

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bernd Abesser

Niedersächsische Konferenz für Schulpastorinnen und Schulpastoren*

„Ethisch erziehen im Religionsunterricht?!“

18. bis 19. März 1998

Leitung: Bernd Abesser/Michael Wermke

Arbeitskreis Gedenkstättenpädagogik

20. bis 21. März 1998

Leitung: Michael Wermke

Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

Tagung für Fachseminarleiter und Fachseminarleiterinnen*

22. bis 24. April 1998

Leitung: Lena Kuhl

Das Thema wird jeweils auf der vorhergehenden Tagung festgelegt.

Konferenz für Fachleiter und Fachleiterinnen und Fachberater und Fachberaterinnen für das Fach evangelische Religion an Gymnasien*

29. bis 30. April 1998

Leitung: Michael Wermke

Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

Fachtagung Schulaufsicht*

„Ökumenische Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht“

Für Schulaufsichtsbeamte aus den Bezirksregierungen und aus dem Kultusministerium

4. bis 6. Mai 1998

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

12. Mai 1998, 10.00 bis 16.00 Uhr und

12. November 1998, 10.00 bis 16.00 Uhr

Leitung: Inge Lucke

SCHULFORM- UND BEREICHSÜBERGREIFENDE VERANSTALTUNGEN

Schuld und Vergebung

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie katechetische Lehrkräfte aller Schulformen, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen

NLI-Nr. 98.10.29

2. bis 6. März 1998

Leitung: Bernd Abesser/Lena Kuhl

Siegfried Macht/Franz Thalmann

Dietmar Peter/Michael Wermke

Das Kirchenjahr gestalten

NLI-Nr. 98.12.30

Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht in OS, HS, RS, Gym (Kl. 5 – 10), IGS/KGS erteilen oder erteilen möchten. Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, sowie Ehrenamtliche in der Arbeit mit Jugendlichen und Kindern ab 10 Jahren.

16. bis 18. März 1998

Leitung: Siegfried Macht

Theologische Grundfragen: Das Markusevangelium – Passions- und Ostergeschichte

NLI-Nr. 98.14.30

Für evangelische Religionslehrerinnen und Religionslehrer und katechetische Lehrkräfte aller Schulformen

2. bis 4. April 1998

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner

Medienhörse Sekundarbereich I

NLI-Nr. 98.22.30

Für Lehrerinnen und Lehrer an SO, OS, HS, RS, GY, IGS/KGS (Sekundarbereich I), die evangelischen Religionsunterricht erteilen und für katechetische Lehrkräfte

27. bis 29. Mai 1998

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach/Sigrid Gabel

STUDIEN- TAGUNGEN, SYMPOSIEN UND EXPERTENTAGUNGEN

Zentrale Studierendentagung*

„Der Religion Räume öffnen – Religion als Beruf“

Für niedersächsische Lehramtsstudierende des Faches evangelische Religion aller Schulformen

4. bis 5. April 1998

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Gottes Gnade und die Freiheit des Menschen

Für Lehrerinnen und Lehrer, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht an GS, OS, Sek I oder Sek II erteilen

4. bis 8. Mai 1998

Leitung: Aloys Lögering, BGV/Inge Lucke, RPI

Ort: Naumburg und Umgebung

Finanzielle Eigenbeteiligung für Exkursionen ca. 150,- DM
Kooperationsveranstaltung BGV Osnabrück/RPI Loccum

ELEMENTARPÄDAGOGIK

Soll ich denn alles alleine machen?! – Religionspädagogik für Leiterinnen und Leiter

2. bis 6. März 1998

Leitung: Martin Kusell/Marianne Schmidt

In Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk Hannover. Anmeldung bitte dort.

Neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im kirchlichen Dienst – Kindergarten und Kirchengemeinde

11. bis 15. Mai 1998

Leitung: Martin Kusell/Marianne Schmidt

Geschlossener Teilnehmerkreis: Erzieherinnen und Erzieher, die 1995 oder 1996 an der ersten Kurswoche dieser Fortbildung teilgenommen haben.

In Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk Hannover. Anmeldung bitte dort.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SONDRSCHULE

Symbole und Zeichen

Für Referendarinnen und Referendare mit dem Fach evangelische Religion an Sonderschulen

27. bis 29. April 1998

Leitung: Dietmar Peter

Integration als Aufgabe kirchlichen Handelns

(Religionspädagogischer Tag des Sprengels Osnabrück)

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

6. Mai 1998

Leitung: Dietmar Peter (in Zusammenarbeit mit dem Landessuperintendenten des Sprengels Osnabrück)

Ort: Wissingen

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE

Abraham – ein fächerübergreifender Zugang zu einer biblischen Urgestalt
NLI-Nr. 98.12.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen.
16. bis 20. März 1998
Leitung: Lena Kuhl

Biblische Geschichte und ihre "Spielräume"
NLI-Nr. 98.14.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen.
1. bis 3. April 1998 (Ferienkurs)
Leitung: Lena Kuhl

Lehrerfortbildungskurs

für ehemalige Studierende von Prof. Biehl
(Geschlossener Teilnehmerkreis)
24. bis 26. April 1998
Leitung: Karin Kürten/Lena Kuhl

Religionsunterricht im 1. Schuljahr

NLI-Nr. 98.22.29
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen und katholischen Religionsunterricht erteilen. (In Zusammenarbeit mit dem Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim.)
25. bis 27. Mai 1998
Leitung: Lena Kuhl/Franz Thalmann

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER ORIENTIERUNGSSTUFE, HAUPT- UND REALSCHULE

Das Kirchenjahr gestalten

NLI-Nr. 98.12.30
Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht in OS, HS, RS, Gym (Kl. 5 – 10), IGS/KGS erteilen oder erteilen möchten. Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, sowie Ehrenamtliche in der Arbeit mit Jugendlichen und Kindern ab 10 Jahren.
16. bis 18. März 1998
Leitung: Siegfried Macht

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER BERUFSBILDENDEN SCHULE

Interreligiöser Dialog in einer multikulturellen Gesellschaft als zentrale Aufgabe des Religionsunterrichtes an berufsbildenden Schulen

NLI-Nr. 98.11.22
Lehrkräfte für Evangelische und Katholische Religion an berufsbildenden Schulen
9. bis 13. März 1998
Leitung: Franz-Josef Hülsmann/Joachim Kreter
Ort: Hannover, Kirchröder Turm

Religion und Ritual im Berufsschulreligionsunterricht

NLI-Nr. 98.18.29
Für Berufsschullehrer und Berufsschullehrerinnen, Berufsschulpastoren und Berufsschulpastorinnen, Berufsschuldiakone und Berufsschuldiakoninnen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen
27. bis 30. April 1998
Leitung: Bernd Abesser

Bildungsfaktor Religion in der Berufsschule

Fachleiterinnen und Fachleiter für die Fächer evangelische bzw. katholische Religion an den Staatlichen Studienseminaren für das Lehramt an berufsbildenden Schulen
11. bis 13. Mai 1998
Leitung: Joachim Kreter (Kursleiter)
Franz-Josef Hülsman/Karl Koch

RELIGIONSUNTERRICHT IN GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN

Religiosität im Kino. Theologische und religionspädagogische Zugänge zu einem lebensweltlichen Phänomen

NLI-Nr. 98.11.29
Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
9. bis 13. März 1998
Leitung: Michael Wermke/Dr. Inge Kirsner

Das Kirchenjahr gestalten

NLI-Nr. 98.12.30
Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht in OS, HS, RS, Gym (Kl. 5 – 10), IGS/KGS erteilen oder erteilen möchten. Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, sowie Ehrenamtliche in der Arbeit mit Jugendlichen und Kindern ab 10 Jahren.
16. bis 18. März 1998
Leitung: Siegfried Macht

FORTBILDUNG FÜR FACHBERATER/INNEN

"Christentum an der Jahrtausendwende. Versuch einer Bilanz und Perspektiven für die Zukunft."*

NLI-Nr. 98.20.30
Tagung für Fachberaterinnen und Fachberater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht aus den Bezirksregierungen Hannover, Lüneburg und Weser-Ems
11. bis 15. Mai 1998
Leitung: Dr. Gerald Kruhöffler/Lena Kuhl

VIKARIATSKURSE

Leitung: Thomas Klie

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

Lehrgang I

Religionspädagogisches Propädeutikum (Schwerpunkt: Konfirmandenarbeit)

Lehrgang II

Einführung in die Religionspädagogik (Schwerpunkt: Religionsunterricht)

Lehrgang III

Aspekte der Gemeindepädagogik

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNGEN

Medienbörse Sekundarbereich I

NLI-Nr. 98.22.30
Für Lehrerinnen und Lehrer an SO, OS, HS, RS, GY, IGS/KGS (Sekundarbereich I), die evangelischen Religionsunterricht erteilen und für katechetische Lehrkräfte
27. bis 29. Mai 1998
Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach/Sigrd Gabel

SCHULE UND GEMEINDE

Kirchen(t)raum – Alte Räume neu erleben

Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer aller Schulstufen, Pastorinnen und Pastoren, Erzieherinnen und Erzieher, Diakoninnen und Diakone, Katechetinnen und Katecheten
10. und 11. März 1998
Leitung: Inge Lucke
Referentin: Christiane Kürschner, Kirchenpädagogin

Gottes Geist

Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer aller Schulstufen, Pastorinnen und Pastoren, Erzieherinnen und Erzieher, Diakoninnen und Diakone, Katechetinnen und Katecheten
23. April 1998
Leitung: Inge Lucke
Ort: Aschendorf

Integration als Aufgabe kirchlichen Handelns

(Religionspädagogischer Tag des Sprengels Osnabrück)
Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
6. Mai 1998
Leitung: Dietmar Peter (in Zusammenarbeit mit dem Landessuperintendenten des Sprengels Osnabrück)
Ort: Wisingen

Religionspädagogische Tage im Kirchenkreis Sarstedt Kirchen(t)raum – alte Räume neu erleben

Projekt zur Vernetzung von Schule und Kirche für Personen, die in Schule und Kirche religionspädagogisch tätig sind.
25. bis 27. Mai 1998
Leitung: Inge Lucke
Referentin: Christiane Kürschner
Ort: Sarstedt

anr

Aktionsausschuß
Niedersächsischer
Religionslehrerinnen und Religionslehrer

in Zusammenarbeit mit: UNIVERSITÄT HANNOVER, Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Theologie und Religionspädagogik



Einladung zum Kongress 1998 *„GOTT und alles, was sonst gut ist“ (Melanchthon)*

am Mittwoch, dem 25. März 1998, von 9.00 bis 16.30 Uhr in der
UNIVERSITÄT HANNOVER, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Bismarckstraße 2

Tagungsprogramm:

- 9.00 Uhr Musikalische Einstimmung durch Chor und Instrumentalgruppe der Ludwig-Windthorst-Schule Hannover
- 9.30 Uhr Grußworte - Landesbischof D. Horst Hirschler - Bischof Dr. Joseph Homeyer - Kultusminister Prof. Rolf Wernstedt
- 10.15 Uhr Pastor Friedrich Schorlemmer: „Gott und alles, was sonst gut ist“ – Schule als Wertevermittlungsanstalt?
- 11.45 Uhr Diskussion
- 12.30 Uhr Mittagspause
- 14.00 Uhr Seminarangebote in Gruppen
- 16.00 Uhr Meditativer Abschluß in der Bugenhagener Kirche

aus dem schnabel gefallen

Ansichten eines Bürgermeisters

- Rechtschreibung aus kommunalpolitischer Sicht -

In dem erbitterten Streit um die von obrigkeitlicher Seite verfügten Änderungen in unserer deutschen Rechtschreibung würde ich aus kommunalpolitischer Sicht gern einen Aspekt zu Gehör bringen, der bislang noch zu wenig Beachtung gefunden hat. Es ist mir wohl bewußt, dass dieser Aspekt nicht im Mittelpunkt stehen darf. Natürlich geht es erster Linie um Selbstbehauptung und Selbstverwirklichung in dieser unserer schweren Zeit, wohl auch um Verfassungstreue und Demokratie. Manche behaupten sogar, die Bildungstradition sei in Gefahr; auch Goethe und Schiller - um willkürlich zwei Namen herauszugreifen - hätten geschrieben, wie sie es für richtig hielten. Ja letztlich gibt es - allerdings eher bei den Gegnern dieser sogenannten Reform - die Ansicht, es ginge um das Wohl unserer Kinder. (Wenn ich „sogenannte Reform“ schreibe, so möchte ich damit nicht denen den Spaß verderben, die nun endlich bei uns in Deutschland eine Reform entdeckt haben; aber eine wirkliche Reform ist dies natürlich nicht, wie die Fachleute wissen.)

Aber zurück zu meiner Anregung: Wenn die Regeln unserer Rechtschreibung nun nicht willkürlich durch die Kultusbürokratie (oder wie bisher, möglicherweise etwas weniger willkürlich, durch eine Redaktion) bestimmt, sondern angesichts der existentiellen Bedeutung etwa der Groß- und Kleinschreibung oder des Erhalts des urdeutschen „ß“ durch die Legislative festgelegt werden, so sollte nicht übersehen werden, daß sie damit gleichsam Gesetzeskraft erhalten. Damit sind dann aber Verstöße durchaus stärker zu sanktionieren als bislang, sie können nicht wie bisher zumindest außerhalb der Schule lediglich mit einem mitleidigen Lächeln abgetan werden.

Ich schlage hier eine Bußgeldregelung vor, die allerdings ihren pädagogischen Wert nur erhalten würde, wenn auch schulpflichtige Kinder und Heranwachsende straffähig wären.

Dieses Bußgeld muß aus folgenden Gründen zwingend den Kommunen zufließen :

1. Die Kommunen sind am ärmsten (das Almosenprinzip, das ja in unserer Gesellschaft durchaus an Boden gewinnt).
2. Da die Lehrer Landesbeamte sind, gerieten sie in einen Interessenkonflikt, wenn das Land die Bußgelder eintriede bzw. behielte.
3. Der Bund scheidet angesichts der Kulturhoheit der Länder von vornherein aus.

Wegen der Umsetzung im einzelnen müßten zudem die kommunalen Spitzenverbände beteiligt werden. Z. B. denke ich, daß im schulischen Bereich bei der Rückgabe von Klassenarbeiten ein Kommissar des Schulträgers anwesend sein sollte, um vor Ort die Höhe des Bußgeldes festzulegen und entsprechende Zahlscheine ausstellen zu können. Dies Ganze könnte auch in die didaktisch-methodischen Überlegungen zu einem neuen Schulkonzept (Lcitbild) einbezogen werden, wenn es dieses und jene denn gäbe.

Aber weitere Ausführungen - auch zur notwendig werdenden Kontrolle erwachsener Straftäter verbieten sich an dieser Stelle, weil die Lösung dieses Problems einen einzelnen - natürlich überfordert. Ich belasse es also bei meiner Anregung und hoffe sehr, dass sie auf breite Zustimmung stößt.

K.B.

H 7407 F

Schülerlandeswettbewerb 1998/99



**Protestantische
Profile
in Niedersachsen**

Schüler-Landes-Wettbewerb '98/'99
um den Preis der evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen
für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe an
Gymnasien, Gesamt-schulen und Fachgymnasien.

Gefördert von der Hanns-Lilje-Stiftung und der ev.-luth. Landeskirche Hannovers.