

Loccumer Pelikan

3/04

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Elementarpädagogik und
Religion

Konfirmandenunterricht
– quo vadis ?

Mütter des Glaubens

Zeig, wo Du stehst!

Ein Gottesdienst zum
Buß- und Betttag

Alles Heilige ?!

Jemand schüttet Licht
aus dem Fenster

Was nützt die
Erinnerung an den
Tod?



Friedhelm Kraft	Editorial	113
grundsätzlich		
Ralf Rogge	Elementarpädagogik und Religion. Ein Streifzug durch die gegenwärtige Diskussion	115
Christhard Lück	Konfirmandenunterricht – quo vadis? Eine Auseinandersetzung mit dem Modell einer handlungsorientierten Konfirmandenarbeit	120
praktisch		
Carsten Mork	Mütter des Glaubens Der weiblichen Traditionslinie Jesu Christi auf der Spur	126
Schule und Gemeinde		
Anja Kleinschmidt	Zeig, wo du stehst! Einfache soziometrische Übungen in Unterricht und Gemeindegruppen	129
Birgit Hecke-Behrends/ Susanne Link-Köhler	Ein Gottesdienst zum Buß- und Betttag Begehung verschiedener Stationen für Grundschule und Sekundarstufe I	132
Frauke Laging/Andreas Seelemeyer	Alles Heilige?! Ein Jugendfestival zum Reformationstag	138
informativ		
Dietmar Peter	RPI-online - Surftipps	142
Kerstin Gäfgen-Track	Buch- und Materialbesprechungen	144
Katja Riedel	Schule trifft Kirche – auf dem Deutschen Evangelischen Kirchentag 2005 in Hannover	150
Steffen Marklein	Fairplay zieht weite Kreise	151
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	152
	”Jemand schüttet Licht aus dem Fenster ...” Kreative Woche im RPI	157
nach-gedacht		
Rolf Wernstedt	Was nützt die Erinnerung an den Tod?	160
	Veranstaltungsprogramm	165
	Impressum	169

editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

der Kirchentag 2005 in Hannover ist gar nicht mehr so weit, wie es auf den ersten Blick scheinen mag. Bereits seit längerem gibt es eine Arbeitsgruppe, die insbesondere das „Schulprojekt – DEKT 2005“ als landeskirchliches Projekt zum Kirchentag vorbereitet. Vorrangiges Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Kirchentag zu motivieren. Die „überraschende“ Ferienregelung hat aus der Sicht der Landeskirche nur geteilte Freude ausgelöst. Das RPI führt im Rahmen der so genannten „pre-events“ einen Jugendwettbewerb unter der Fragestellung „Was glaubst du?“ durch, zu dem wir in dieser Ausgabe aufrufen und um Ihre Unterstützung bitten.

Das Motto des Kirchentages – „Wenn dein Kind dich morgen fragt ...“ (5.Mose 6, 20) – bestimmt zumindest indirekt auch den ersten Grundsatzartikel von Ralf Rogge. Wer sich mit Fragen religiöser Erziehung und Bildung im Elementarbereich beschäftigt, kann gar nicht anders, als den Fragen der Kinder ihren angemessenen Raum zu geben. Nur wenn wir die Ernsthaftigkeit und Bedeutungsschwere der „großen“ Kinderfragen erkennen und mit ihnen mit unseren (vorläufigen) Antworten ins Gespräch kommen, wird das, was Friedrich Schweitzer einmal das „Recht des Kindes auf Religion“ genannt hat, in praktisches Handeln umgesetzt.

Dass die Orientierung am Kind und am Jugendlichen nicht im Gegensatz zu einer klaren inhaltlichen Profilierung steht, zeigt der Beitrag von Christhard Lück. In der kritischen Auseinandersetzung mit einer neuen Konzeption für die Konfirmandenarbeit geht es gerade um die Vermeidung von „falschen“ Alternativen und Entgegensetzungen. Subjektorientierung und eine Didaktik der Aneignung können nicht gegen eine klare Gegenstandsbestimmung und kognitiv orientierte Vermittlungsprozesse ausgespielt werden. In diesem Sinne steht die Konfirmandenarbeit immer noch vor der Aufgabe, die spezifischen Chancen des Lernortes Gemeinde zu entdecken, ohne selbstverständliche Standards schulischer Didaktik zu vernachlässigen.

Die Auslieferung dieser Ausgabe des Pelikans geht für viele unserer Leserinnen und Leser mit dem Ende des Sommerurlaubs einher. Ich wünsche Ihnen, dass Sie erholt und gestärkt Ihre Aufgaben in Schule und Gemeinde aufnehmen können.

Ihr



Friedhelm Kraft
- Rektor -



Foto: Ralf Rogge

Ralf Rogge

Elementarpädagogik und Religion

Ein Streifzug durch die gegenwärtige Diskussion

Worauf können wir uns verlassen?

„Ich verlasse mich nur auf das, was ich sehen kann; ich glaube nur das, was sich auch naturwissenschaftlich beweisen lässt.“

Das hört man oft. Es ist so etwas wie unser modernes Glaubensbekenntnis ... Ich möchte dem die Betrachtungen von Nele gegenüberstellen, wie sie Rainer Oberthür in „Neles Buch der großen Fragen“ zusammengetragen hat:

„Gestern bin ich von einer Zecke gebissen worden. Ich fand das nicht weiter tragisch, bis ich von Mama hörte, dass man davon eine Hirnhautentzündung bekommen kann. Später hat Mama mir erzählt, dass eine Zecke die Welt nicht sehen kann wie wir. Sie kann nur dunkel und hell unterscheiden und klettert im Busch oder Baum immer höher zum Licht. Oben wartet sie regungslos, bis sie Buttersäure riecht – ein Zeichen, dass unter ihr ein Säugetier, vielleicht ein Mensch ist ... Die Welt einer Zecke ist sehr einfach: hell oder dunkel – voll Buttersäuregeruch oder nicht. Aber ihre Welt ist wahr. Auch unsere Welt ist wahr für uns. Aber ist sie wirklich so, wie wir meinen?

Als kleines Kind habe ich mich gefragt, wie die große Welt in mein kleines Auge hinein passt. Heute weiß ich, dass ich mir nach dem, was ich sehe, die Welt vorstelle. Aber wie richtig sehen meine Augen die Welt wirklich?

Tiere sehen die Welt anders. Ein Frosch sieht zum Beispiel nur das, was sich bewegt. Für alles andere ist er blind. Er sieht den flatternden Schmetterling, aber nicht die Blumen, auf die sich der Schmetterling setzt. Vielleicht lässt sich die Welt noch richtiger, komplizierter, genauer erkennen, als wir das mit unseren Augen und Ohren und Händen können. Und vielleicht ist da jemand, der mit einem freundlichen Lächeln auf unsere bescheidenen Möglichkeiten schaut, so wie wir auf die Zecke.“¹ So weit Neles Betrachtungen zu einer Zecke.

Die Welt einer Zecke und unsere Welt

Nele formuliert hier eine erkenntnistheoretische Grundeinsicht: Wir wissen nicht, wie die Welt wirklich ist. Jede und jeder von uns konstruiert die Welt, die Wirklichkeit so, wie er oder sie sie wahrnimmt. Welt entsteht in unserer Wahrnehmung. Und diese Wahrnehmung ist relativ. Der Mensch ist nicht absolut. Die Wirklichkeit „an sich“ gibt es nicht, immer nur Wirklichkeit, die ein erkennendes Subjekt unter einer bestimmten Fragestellung beschreibt. Das Subjekt gestaltet also durch seine Perspektive, sein Erkenntnisinteresse, seine Beschreibungssprache und die Anordnung der Versuchsbedingungen die Wirklichkeit und Wirklichkeit entsteht im Wechselspiel von Subjekt und Objekt.

Aber – so lässt sich sofort fragen – wenn alles relativ ist, gäbe es ja nichts mehr, auf das ich mich verlassen könnte. Und ich verlasse mich doch darauf, dass wir uns nicht im nächsten Mo-

ment in einzelne Atome auflösen, dass die Stühle nicht gleich zusammenbrechen ... Was ist mit den Naturgesetzen? Was ist mit den Naturwissenschaften?

Dem lässt sich entgegen: Auch unsere Naturgesetze sind – wie es das Wort schon beinhaltet – menschliche Setzungen, die auf milliardenfachen Beobachtungen beruhen und sich bisher immer bestätigt haben. Und sie gelten so lange, bis sie sich einmal nicht mehr bestätigen, oder gelten nur noch für einen bestimmten Bereich: Das Gesetz der Schwerkraft gilt nicht im Weltraum etc. Sie ermöglichen es uns, Geschehnisse mit sehr großer Wahrscheinlichkeit vorauszusagen, aber eben nicht mit absoluter Gewissheit. Wir müssen uns darauf verlassen, aber uns muss deutlich sein, dass naturwissenschaftliche Beschreibungen erstens menschliche Setzungen sind und sie zweitens nur einen möglichen Zugang zur Wirklichkeit darstellen.

Ich kann eben eine Blume biologisch als Stoffwechselsystem beschreiben, ich kann sie aber auch malen oder ein Gedicht über sie schreiben, sie als Futtermittel für Tiere betrachten oder sie zum Anlass nehmen, über den Sinn des menschlichen Lebens oder die Frage nach Gott nachzudenken. Keine Zugangsweise kann die Blume ganz erfassen, aber jede Zugangsweise enthält ihre eigene Wahrheit. Und (um noch einmal Nele zu zitieren): „vielleicht ist da jemand, der mit einem freundlichen Lächeln auf unsere bescheidenen Möglichkeiten schaut, so wie wir auf die Zecke.“ (s. o.)

Das Recht auf Religion

Wenn Glauben und Wissen nur unterschiedliche Zugangsweisen zur Wirklichkeit sind, worin liegt dann der Unterschied? Oder anders ausgedrückt, worin besteht der besondere Beitrag des Glaubens zur Erkenntnis der Wirklichkeit?

Kurz gesagt: Der Glaube weiß darum, dass keine Erkenntnis vollkommen ist, dass keine Betrachtungsweise der Wirklichkeit absolut ist. Der Glaube weiß um das Unverfügbare, das aller menschlichen Erkenntnis voraus liegt. Insofern er darum weiß, ist der Glaube auch nur eine besondere Form des Wissens. Indem der Glaube aber sich aus diesem Unverfügbaren herleitet, sein Herz daran hängt – wie es Martin Luther formuliert hat –, sich daran (zurück-)bindet (nach lat.: religo – ich binde mich zurück) und darauf vertraut, dass dieses Unverfügbare eine liebevolle Macht ist, eben – wie Nele sagt – ein lächelndes Gesicht hat, ist der Glaube über das besondere Wissen hinaus eine Haltung des Vertrauens, eine vertrauensvolle Handlung. Dieses Vertrauen gründet in der Überzeugung, dass dieses Unverfügbare eine Beziehung zu mir eingegangen ist, die nach christlichem Verständnis getragen ist von der Liebe.

So gesehen trägt jeder Glaube, jede Religion (als Haltung des Vertrauens zum Unverfügbaren) ein Kindheitswissen in sich:

Geborgen in der elterlichen Liebe und anfangs noch vollkommen abhängig von ihr erwächst in mir ein Vertrauen, ein Grundvertrauen, das mir überhaupt erst die Entfaltung meiner Persönlichkeit erlaubt. Und der Glaube, die Religion behauptet nichts anderes, als dass dies nicht nur für die erste Kindheitsphase gilt, sondern für ein ganzes Menschenleben. Jörg Zink hat es so ausgedrückt:

„Überall, wo es im Leben wichtig wird, hören die Beweise auf. Wenn euch jemand liebt, müsst ihr es ihm glauben. Es gibt keine Liebesbeweise ... Aber glauben heißt nicht, seinen Verstand an der Garderobe abzugeben. Es heißt vertrauen, auch wo man nichts sieht (...).

Wer sich offen hält dafür, dass es eine Macht gibt, die um ihn her und in ihm selbst ist und die wir, wenn wir wollen, Gott nennen können, der weiß besser, wo er zu Hause ist. Er braucht nicht zu sein, was er nicht ist. Er braucht nichts darzustellen, was er nicht mit seinem ganzen Wesen abdeckt. Er braucht nichts zu leisten, was er nicht kann ... und er darf wissen, dass nichts wichtiger ist, als dass er liebt und dass keine Tat und kein Zeichen der Liebe jemals verloren sind.“²

Festhalten möchte ich:

- Die Religion schützt uns davor, etwas oder jemanden absolut zu sehen und
- Die Religion ermöglicht es uns, als freie und liebevolle Menschen zu leben.

Deshalb gibt es ein Recht auf Religion. Deshalb haben Kinder ein Recht auf Religion.

Religiöse Erziehung und Bildung auf dem Weg in die Wissensgesellschaft

Bevor ich auf die Frage der Erziehung, speziell der religiösen Erziehung eingehe, möchte ich einen Blick auf die gesellschaftliche Entwicklung werfen. Wir befinden uns schon seit einigen Jahren in einer Umbruchssituation. Die alten Industriestandorte mit riesigen Fabrikanlagen verschwinden und weichen gläsernen Produktionsstätten mit weitgehend computergesteuerten Fertigungsprogrammen. Standen in den 70er Jahren in der Rohbauabteilung des VW-Werkes noch Hunderte von Arbeitern mit unförmigen Punktschweißzangen an den Laufbändern, wird diese Arbeit heute von Maschinen erledigt, die von wenigen Mitarbeitern am Computer gesteuert werden. Nicht mehr körperliche Fertigkeiten sind gefragt, sondern technologisches Wissen, das in der informellen Technologie immer kürzere Halbwertzeiten hat. Heute geht man etwa von einer Halbwertzeit von einem Jahr in der IT-Branche aus. Produktionsstandorte werden nach Marktlage verlagert, oft ins Ausland. Flexibilität und Mobilität der Arbeitnehmer sind gefragt und vor allem die Bereitschaft, ständig lebenslang neu hinzu zu lernen auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Und es stellt sich die Frage, wie wir Kinder am besten auf diese Gesellschaft vorbereiten können.

Die Lage der Kinder

Da wir schon mitten auf dem Weg in die Wissensgesellschaft sind, lassen sich auch seit mehreren Jahren Konsequenzen beobachten, denen Kinder heute im Unterschied zu anderen Kindergenerationen ausgesetzt sind. In der jüngsten EKD-Denk-

schrift „Maße des Menschlichen“. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft heißt es: „Es zählt zu den *Merkmale gegenwärtigen Kinderlebens*, dass Kinder vorwiegend in kleinen Haushalten aufwachsen, häufig auch ohne Geschwister. Ein Teil lebt in Ein-Eltern-Familien. Vielfältige Lebensformen wie nicht eheliche Gemeinschaften, Zweifamilien, Wechsel von einer zur anderen Familienform gehören heute zur sozialen Wirklichkeit, die Kinder erleben und in der sie sich arrangieren müssen. Kinder haben zunehmend mit variablen und instabilen Familienbeziehungen zurecht zu kommen.“³ Und das bedeutet für Kinder, dass sie schon früh erleben, wie Bindungen in die Brüche gehen, sie mit Abbrüchen von Lebensbeziehungen – bedingt durch Trennung der Eltern oder Wegzug an neue Arbeitsorte –, mit neuen Lebensumwelten zurecht kommen müssen und eine entsprechende Widerstandsfähigkeit (Resilienz) entwickeln.

Weiteres lässt sich hinzufügen: In den Städten ist Deutschland de facto zu einem Einwanderungsland geworden. D. h.: Kinder erleben schon früh unterschiedliche Werte, Religionen und Lebensformen bei gleichzeitig zunehmender Verunsicherung der Erwachsenen in ihrer Umgebung über den eigenen religiösen Hintergrund. Und Unsicherheit führt zu Angst, Angst zu Aggression ...

Bedingt durch die geringe Kinderzahl, aber auch durch die oftmals auf den Autoverkehr abgestellte Wohnumfeldgestaltung kommt es mehr und mehr zu einer „Verinselung“ der Kindheit. Kinder haben es immer schwerer, in der Nachbarschaft eigene Kindernetzwerke aufzubauen. Es sind neue und vielfältige Angebote in der Kinderkultur entstanden, an denen aber zusehends nur Kinder teilhaben können, deren Eltern die Zeit, das Auto und das Geld haben, um ihren Kindern den Zugang zu ermöglichen. Aus Familienkindern werden hier Institutionen- und Laufbahnkinder. Aus dem in der Vergangenheit zu stark betonten Schonraum der Kindheit wird jetzt ein Förderraum, der zusehends von Leistung, Anpassung und Prüfung geprägt ist (beispielsweise pränatales Englisch-Sprachförderprogramm).

Folgende Fragen stellen sich:

- Wieviel Eigenraum brauchen Kinder, wieviel Förderung und Anregung brauchen sie? Wie erhalten wir die Lust am Lernen?
- Wie finden Kinder Orientierung in interreligiösen Kontexten?
- Wie werden Kinder resilient gegenüber den Brüchen, Ab- und Umbrüchen in ihren Bindungen?

Der Pisa-Schock und die Wiederentdeckung der frühkindlichen Entwicklung in der Forschung

Seit der Veröffentlichung der Pisa-Studie steht die frühkindliche Entwicklung im Mittelpunkt des Interesses. Neue Ergebnisse aus der neurobiologischen Forschung und der Bildungsforschung belegen auf bisher noch nicht dagewesener empirischer Grundlage, dass die wesentlichen Voraussetzungen für die Ausbildung von kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen in der frühkindlichen Entwicklung gelegt werden.

Kinder sind Turbo-Lerner: Ausgestattet mit ca. 120 Milliarden Neuronen sucht das Neugeborene die Wirklichkeit zu konstruieren. Es versucht, Denk- und Erklärungsmuster zu er-

stellen. Es versucht und forscht, probiert und gestaltet und mit jedem Lernerfolg werden körpereigene „Glücksdrogen“ ausgeschüttet, so dass man fast von einer „Lernsucht“ sprechen kann – so Anna-Katharina Braun, Zoologin und Entwicklungsneurobiologin. Sie sagt: „Frühe Sinneseindrücke, Erfahrungen und Lernprozesse werden hirnbioologisch betrachtet dazu benutzt, die Entwicklung und Ausreifung der noch unreifen funktionellen Schaltkreise im Gehirn zu optimieren ... Während dieser kritischen oder ‚sensiblen‘ Zeitfenster werden die Denkkonzepte, die ‚Grammatik‘ für späteres Lernen, und auch für die mit jedem Lernprozess untrennbar verknüpfte emotionale Erlebniswelt gelegt.“⁴⁴ Entscheidend ist, dass diese Entwicklungszeitfenster zeitlich begrenzt sind und in den ersten drei bis fünf Lebensjahren liegen.

Konsequenzen für das Verständnis von Erziehung und Bildung

Aufgeschreckt durch eine ganze Flut von neurobiologischen Forschungsergebnissen, die alle die Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung für die Bildung des Menschen betonen, ist man auf Länderebene dazu übergegangen, Bildungspläne, Bildungsempfehlungen oder Orientierungspläne zu erarbeiten, die vor allem auf die Bildung von sozialen, emotionalen

und metakognitiven Kompetenzen abstellen. So zum Beispiel auch der im Mai 2004 vorgestellte Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder, der die Bildungsziele in folgende acht Lernbereiche auffächert und u.a. auch religiöse Fragen mit einbezieht:

- Emotionale und soziale Kompetenzen
- Kognitive Fähigkeiten
- Sprache und Sprechen
- Mathematisches und naturwissenschaftliches Grundverständnis
- Bewegung und Gesundheit
- Ästhetische Bildung
- Natur und Lebenswelt
- Ethische und religiöse Fragen; Grunderfahrungen menschlicher Existenz.

Hier sind Ergebnisse aus der Bildungsforschung eingeflossen, die gegen den Ruf nach möglichst früher, auf die Schule vorbereitender, meist kognitiver Ausbildung von bestimmten Fähigkeiten die Selbstbildung des Kindes in den Vordergrund stellen. Wie aber ist das Verhältnis von Selbstbildung und Planvorgaben, das Verhältnis von Bildung und Erziehung zu bestimmen? „Wenn Bildung die zentrale Aktivität bezeichnet, über die Kinder sich die Welt aneignen – eine innere Welt konstruieren ... dann kann ein Kind nicht gebildet werden, es kann sich nur selbst bilden.“⁴⁵ Für die Erziehung bedeutet das, dass sie keinen direkten Einfluss darauf hat, welche Art von Welt die Kin-

der konstruieren. Erziehung ist nicht Abarbeiten von Planvorgaben, sondern muss sich darauf beschränken, alle Kräfte des Kindes anzuregen in seiner Bildung, sprich Aneignung von Welt. Für Hans-Joachim Laewen ist *Bildung* die Selbst-Tätigkeit des Kindes zur Aneignung von Welt, und *Erziehung* ist die Tätigkeit des Erwachsenen mit dem Ziel, alle Kräfte des Kindes dafür anzuregen.

Wenn Erziehung also nur die Bildungsprozesse der Kinder ermöglichen, unterstützen, herausfordern kann, sie aber nicht



Foto: Michael Künne

bewirken kann, hat das Konsequenzen für die Form der Erziehung:

- Erziehung gestaltet die Umwelt des Kindes:
Die Erziehenden entscheiden, welche Erfahrungen das Kind u.a. in der frühen Entwicklungsphase mit Dingen und Sachen, mit Natur und Architektur, mit Kunst- und Gebrauchsgegenständen machen kann. Sie entscheiden, welchen Ausschnitt von Welt Kinder sich aneignen.
- Erziehung gestaltet die Interaktion von Erwachsenen und Kind:
Die Erziehenden entscheiden, welche Themen den Kindern auf welche Weise für ihre Konstruktionen vorgelegt werden, welche Themen Kindern „zugemutet“ werden oder welche Themen der Kinder auf welche Weise von den Erziehenden beantwortet werden. Die Form dieser erzieherischen Interaktion ist dabei der Dialog.

Wenn wir gleich über die religiöse Erziehung nachdenken, gelten ebenfalls diese Kriterien.

„Für eine gute Erziehung braucht es ein ganzes Dorf“ – Jesus und die Neurobiologie

In Lk 8, 4-8 wird folgendes Gleichnis überliefert:

„Es ging ein Sämann aus, zu säen seinen Samen. Und indem er säte, fiel einiges auf den Weg und wurde zertreten, und die Vögel unter dem Himmel fraßen's auf. Und einiges fiel auf den Fels; und als es aufging, verdorrte es, weil es keine Feuchtigkeit hatte. Und einiges fiel mitten unter die Dornen; und die

Dornen gingen mit auf und erstickten's. Und einiges fiel auf gutes Land; und es ging auf und trug hundertfach Frucht. Als er das sagte, rief er: Wer Ohren hat zu hören, der höre!“

Einige der Samenkörner, die der Bauer, der Sämann ausstreut, fallen auf den Weg, werden ohne weitere Beachtung zertreten, von Vögeln aufgefressen, andere fallen auf felsigen, harten Untergrund, können sich nicht tief genug verwurzeln, nachdem sie aufgekeimt sind, und vertrocknen, andere werden von Disteln und Dornesträuch erstickt, einiges fällt auf gutes Land und das bringt hundertfach Frucht ...

Der Göttinger Neurobiologe Gerald Hüther, der sich mit der Entwicklung des kindlichen Gehirns beschäftigt, vergleicht Kinder mit solchen Samenkörnern und sagt: Dem Kind in der (frühen Entwicklungs-)Phase „geht es nicht viel anders als einem auskeimenden Samenkorn, das zunächst mit einer sich immer stärker verzweigenden Wurzel in das Erdreich vordringt, sich dort fest verankert und die für die Ausbildung von Sproß und

Was Kinder stärkt: Religion als Grundlage von Widerstandsfähigkeit (Resilienz)

Im Nachdenken darüber, worauf wir uns verlassen können, hatte ich festgehalten, dass uns Religion davor schützt, etwas oder jemanden absolut zu setzen, und die Religion es uns ermöglicht, als freie und liebevolle Menschen zu leben. Ausgangspunkt und Grundlage für die religiöse Entwicklung des Kindes und die Ausbildung einer eigenen Gottesbeziehung ist das Grundvertrauen, das dem Kind in der ersten Lebensphase durch die elterliche Liebe vermittelt wird. In dieser elterlichen Liebe spiegelt sich – theologisch gesprochen – die liebende Zuwendung Gottes zur Welt wider. Sie ist – wie es Erikson u. a. gezeigt haben – Voraussetzung dafür, dass wir uns als autonome Wesen entwickeln können. In der Phase der Loslösung aus der erst noch symbiotischen Elternbeziehung schaffen sich Kinder Übergangsobjekte oder Phantasiebegleiter, denen sie sich anvertrauen und die ihnen helfen,

mit ihrer Wut und Enttäuschung umzugehen. Gott ist für Kinder in dieser Phase zunächst wie ein solcher Phantasiebegleiter.

Wie dieser Phantasiebegleiter in der Phantasie des Kindes ausgestaltet wird, wie es ihn konstruiert, hängt von der sozialen und religiösen Umwelt des Kindes ab, von den biblischen Geschichten über Gott, die dem Kind erzählt werden und aus denen es zunächst Elemente für sein Gottesbild auswählt. Je nachdem wie das Kind dann Erwachsene erlebt, ob sie selber ernsthaft eine Gottesbeziehung pflegen und mit dem Kind in einen Dialog darüber eintreten, wird sich dieser Phantasiebegleiter verändern und in der weiteren Entwicklung zu einem tragenden symbolischen Deutungsmuster von Welt entwickeln.

Wenn nun in der Bildungsdebatte fast

durchgehend davon ausgegangen wird, dass es in den ersten Lebensjahren nicht auf einen kumulativen Wissenserwerb ankommt, sondern vor allem auf den Erwerb von Schlüsselkompetenzen und da besonders der mentalen Resilienz, also der Widerstandsfähigkeit angesichts von Brüchen und Risiken in der biografischen Entwicklung, ist für mich der Erwerb dieser Resilienz ohne eine mich tragende Gottesvorstellung kaum denkbar. In der Gottesbeziehung finde ich ein Bindungselement vor, das sich auch in Krisensituationen bewährt. Hierfür bietet die Bibel reichhaltig Erfahrungsberichte und Geschichten an, die die Ausbildung von Resilienz zum Inhalt haben und in dem Vertrauen auf die Begleitung Gottes wurzeln: Ob Arche oder Abraham, Jakob, Josef oder Jona, die Gleichnisse vom verlorenen Schaf oder vom verlorenen Sohn, die Geburtserzählungen Jesu, sein Tod am Kreuz und die Osterentdeckung – alles „Resilienzgeschichten“, die zum Kernbestand des christlichen Glaubens gehören. Wenn Kinder mit diesen Geschichten aufwachsen, Erwachsene um sich haben, die sich Zeit nehmen, die Geschichten zu erzählen, Materialien, Bilderbücher anbieten, spirituell anregende



Foto: Eva Linn

Blättern erforderlichen Nährstoffe sammelt. Kindern gelingt es nur dann, solche Wurzeln auszubilden, wenn ihnen während ihrer ersten Lebensjahre Gelegenheit gegeben wird, enge, sichere und feste Beziehungen zu möglichst vielen anderen Menschen mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten, Vorstellungen und Begabungen zu entwickeln.“⁴⁶

Tiefreichende, aber wenig verzweigte Wurzeln entstehen dann, wenn der Boden, auf dem sie aufwachsen, nur von einem oder wenigen gleichartigen Menschen gestaltet wird. Sehr flache Wurzeln bilden Kinder aus, wenn sie zwar mit sehr vielen und unterschiedlichen Menschen aufwachsen, die ihnen aber nur wenig Sicherheit und Geborgenheit bieten.

„Um ein Kind richtig zu erziehen“, so ein afrikanisches Sprichwort, „braucht man ein ganzes Dorf.“ Und das meint: Geborgen in der dörflichen Gemeinschaft bekommt das Kind vielfältige, unterschiedlichste Anregungen, wird es vor immer neue Herausforderungen gestellt, so dass im Gehirn verschiedenste Verschaltungen aktiviert werden, es – im Bild gesprochen – tiefgehende wie auch in die Breite gehende Wurzeln entwickeln kann.

Raumsituationen schaffen, Kinder an Stille, Meditation und Gebet teilhaben lassen, passiert weit mehr als der Erwerb einer resilienten Kompetenz. Hier werden Sprachbilder angeboten, Lust am Lesen und Schreiben geweckt, soziale Kompetenzen erworben, Transzendenzerlebnisse kultiviert.

Dass dies nicht nur in der Religionspädagogik so gesehen wird, sondern auch in der Resilienzforschung, zeigt folgendes Zitat von Otto Speck: „Es gehört zu den wichtigsten Forschungsbefunden ..., dass das Erleben von Sinn und Sicherheit Halt und Schutz bietet. Wichtig sei vor allem der Glaube, dass sich die Dinge letztlich zum Guten wenden. – Man ist einigermaßen überrascht, wenn Begriffe wie Glauben und Hoffnung wieder zu Orientierungsbegriffen werden. Die Lücke, die hier sichtbar wird, hat mit einer Vernachlässigung entsprechender Dimensionen der Lebensbewältigung zugunsten allzu einseitiger rationaler Werte zu tun.“⁷

Zusammenfassend lässt sich vom Standpunkt der Erwachsenen sagen: Religiöse Erziehung vermittelt Kindern auf dem Weg in die Wissensgesellschaft neben der Resilienz eine Vielzahl von Kern- oder Schlüsselkompetenzen.

Mit Kindern theologisieren

Aber nicht nur wir Erwachsenen können und sollen m. E. Kindern religiöse Themen zumuten. Kinder ihrerseits muten uns ebenfalls religiöse Themen zu. Das hat im Wesentlichen zwei Gründe. Der eine Grund liegt in unserer Kultur und einer zunehmend multireligiös geprägten Gesellschaft: Selbst Kinder, die ohne religiöse Erziehung oder gläubige Eltern groß werden, entdecken Gott im Sandkasten, im Gespräch über Aisches rote Finger, beim Stadtbummel an einer Kirche vorbei, im Fernsehwerbespot mit einem Engel, Christkind oder Weihnachtswaldmann. All das regt zu Nachfragen an, die allerdings absterben, wenn wir immer wieder signalisieren, dass wir kein Interesse haben, darüber zu reden.

Der andere Grund liegt in unserer menschlichen Natur. Sobald sich das kindliche Zeitverständnis so weit entwickelt hat, dass sie ihrer zeitlich abgegrenzten Existenz bewusst werden, stellen sich Fragen nach dem Woher und Wohin und Wozu des Lebens ein: Was war, bevor ich ein Baby war? Wird Gott nass, wenn es im Himmel regnet? Wie kann Opa im Himmel sein, wenn wir ihn doch in die Erde gelegt haben? Warum sind Räuber böse?

Alles Fragen, die die religiöse Dimension unseres Lebens berühren und sich an den Grenzen unserer Existenz festmachen. Fragen, die sich stellen angesichts eines toten Vogels, eines Geburtstages oder beim Angucken eines Bilderbuches. Fragen, die sich Kindern bei der Konstruktion ihrer Wirklichkeit stellen und über die sie mit uns in einen Dialog eintreten wollen. Fragen aber auch, vor denen wir zurückschrecken, weil wir selber darauf keine Antwort haben oder weil uns in den Fragen schon überwunden geglaubte Gottesvorstellungen begegnen, an deren Stelle noch keine weiterentwickelten getreten sind.

Kinder erobern sich schrittweise ihren Lebensraum, konstruieren Stück für Stück ihr Welt- und Gottesbild. Sie entwickeln dabei ihre eigene, oft magisch geprägte Logik, die uns nur schwer zugänglich ist, aber uns auch selber neue Einsichten schenken kann, weil sie mitunter aus einer Unbefangenheit und einem unmittelbaren Einssein mit der Wirklichkeit heraus entstehen.

Kinder haben ihr eigenes Gottesbild, sind darin eigene Theologen. Das hat uns schon Martin Luther sagen wollen, wenn er vom Kinderglauben (*fides infantium*) spricht, in dem sich uns auch der Heilige Geist mitteilen kann.

Im Dialog mit den Kindern sollten wir diese erste Naivität zulassen, aber nicht fixieren. Sie werden selbst aus dieser ersten Naivität herausgehen, wenn es Zeit ist. Das sollten Erwachsene weder forcieren noch etwa durch Denk- oder Kritikgebote oder autoritäre Gottesbilder blockieren.

Es kommt darauf an, behutsam alternative Angebote zu machen, gleichsam in einem Raum eine Tür zu öffnen, durch die das Kind gehen kann, wenn es möchte. Wollen wir z. B. das räumlich-transzendente Konzept von Gott, wonach man diesen auf einem Berg oder in einem Flugzeug näher sei, mit dem Hinweis auf das Johanneische „Er hat unter uns gewohnt“ (Joh 1, 14) korrigieren, könnte es geschehen, dass Kinder auch dies räumlich verstehen und etwa als „ein Stockwerk tiefer“ deuten. Unsere abstrakten oder symbolischen Deutungen erreichen hier kleinere Kinder nicht, da das abstrakte Denken noch nicht vorhanden ist. Das kann für uns entlastend sein wie das Eingeständnis, hier auch keinen Rat zu wissen, aber gemeinsam mit dem Kind nach Antworten zu suchen. Das ist Dialog unter Forschern und Konstrukteuren in Augenhöhe, Ko-Konstruktion und berücksichtigt den Grundsatz aller theologischen Erkenntnistheorie, wonach all unser Erkennen Stückwerk ist (1. Kor. 13,9): In einem religionspädagogischen Institut und im Sandkasten.

Zusammenfassung

Kinder haben ein Recht auf religiöse Bildung. Kinder brauchen Religion auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Religiöse Bildung vollzieht sich in Interaktion zwischen Kindern und zwischen Erwachsenen und Kindern. Insofern ist religiöse Bildung ein sozialer Prozess der gemeinsamen Konstruktion von Welt im Hinblick auf deren religiöse Dimension. Als Dimension der Wirklichkeit taucht Religion in allen Lebensbereichen des Kindes auf. Um diesem Erleben Ausdruck zu verleihen, brauchen Kinder sprachliche Anregungen. Gleichzeitig können wir uns von den Kindern anregen lassen, religiös sprachfähiger zu werden für das, worauf wir uns verlassen können.⁸

Anmerkungen

1. Rainer Oberthür: Neles Buch der große Fragen. München 2002, S. 44
2. In: Klaus Möllering (Hg.): Worauf du dich verlassen kannst. Leipzig 1999, S. 53f.
3. EKD-Denkschrift: Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Gütersloh 2003, S. 29f.
4. Forum Loccum, 4/2003, S. 7
5. Hans-Joachim Laewen: Forscher, Künstler, Konstrukteure – Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim 2002, S. 42
6. Karl Gebauer/Gerald Hüther: Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Düsseldorf 2001, S. 19
7. Otto Speck: Risiko und Resilienz – Pädagogische Reflexionen, S. 366. Aus: Günther Opp, Michael Fingerle, Andreas Freytag (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 1999
8. Zur weiteren Lektüre insbesondere für den Bereich evangelischer Kindertagesstätten ist zu empfehlen: Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet – der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2004

Ralf Rogge ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Christhard Lück

Konfirmandenunterricht – quo vadis?

Eine Auseinandersetzung mit dem Modell einer handlungsorientierten Konfirmandenarbeit *

Konfirmandenunterricht vor einem notwendigen Wandel

Der Konfirmandenunterricht¹ befindet sich gegenwärtig in einer Umbruchsituation. Vielen erscheint er in der Gestalt, in der er zur Zeit meist erteilt wird, eher ein Auslauf- als ein Zukunftsmodell zu sein.² Dabei ist seine vielfach konstatierte *Krise* zunächst gar nicht leicht zu erkennen, denn nach wie vor nehmen – regional und lokal aber unterschiedlich – bis zu 100% der evangelisch getauften Jugendlichen an ihm teil. Nach den drei Kirchenmitgliedschafts-Untersuchungen der EKD von 1972, 1982 und 1992 ist das Ansehen der Konfirmandenarbeit unter Protestanten im 10- bzw. 20-Jahres-Vergleich sogar gestiegen.³ Zu diesem Akzeptanzzugewinn tragen vor allem die gute Erinnerung an die Pfarrer/innen und gruppendynamische Faktoren bei. Freilich dürfen diese Verbesserungen auf der Beziehungsebene und im lernatmosphärischen Bereich „nicht dazu verleiten, die positive Schlussfolgerung einer rundum gelingenden Kommunikation des christlichen Glaubens im Konfirmandenunterricht zu ziehen“⁴. So gaben 1992 lediglich (oder immer noch?) 38% der 18-29-Jährigen an, der Konfirmandenunterricht habe sie dem christlichen Glauben näher gebracht. Und in der aktuellen Befragung von 2002 erklärten sogar nur 36% der Interviewten, dass sie ‚im Konfirmandenunterricht gelernt haben, was es heißt, Christ zu sein‘.⁵ In der Enquete von 1992 waren dies immerhin noch 60% – ein exorbitanter Rückgang von fast 25% innerhalb von 10 Jahren! Dieser Befund korrespondiert mit der Einschätzung zahlreicher Pfarrer/innen, die neueren Umfragen zufolge immer öfter den Eindruck haben, dass die gegenwärtige Gestalt des kirchlichen Unterrichts den zu stellenden Anforderungen nicht (mehr) genügt. Viele von ihnen leiden dann auch darunter, dass sie das, was sie den Jugendlichen vom christlichen Glauben vermitteln wollen, ‚nicht mehr überbringen‘.⁶ Nimmt man die in methodischer Hinsicht allerdings nicht unumstrittene Auswertung der westfälischen KU-Umfrage von 1993 zum Maßstab, haben sich in der Unterrichtspraxis zwei dominierende Profile etabliert: der traditionell-katechetische und der progressiv-lebensweltorientierte Ansatz.⁷ Kommt es den Sympathisanten des ersten Typus darauf an, den Jugend-

lichen das Wesentliche christlich-kirchlichen Glaubens zu *vermitteln* und diese zugleich in die Gemeinde *einzuführen*, wollen Anhänger des zweiten Typus Heranwachsende in einer für sie schwierigen Lebensphase in ihrer Entwicklung begleiten und mit ihnen ihre eigenen Fragen sowie aktuelle Gesellschaftsprobleme erörtern. Beide Paradigmen kommen gegenwärtig an ihre Grenzen. Vertreter des katechetischen Ansatzes registrieren zunehmend, dass ihre Vermittlungsbemühungen am Ende der Konfirmandenzeit nur wenige Früchte tragen. Offenkundig ist der in der Theorie zum Teil bis heute favorisierte „primär reflexive Zugang zu religiösen Themen auf Grund fehlender explizit religiöser Erfahrungen“⁸ bei den meisten Konfirmanden nicht mehr aufrechtzuerhalten. Aber auch Befürworter der lebensweltorientierten Konzeption erkennen immer häufiger, dass der selbstgestellte Anspruch, Kindern in eineinhalb Jahren Konfirmandenunterricht Identitätshilfe aus dem Evangelium zu leisten, eine unangemessene Überforderung darstellt.⁹ Zudem ist zu fragen: Sind die hier behandelten Themen wirklich Fragestellungen der Konfirmanden oder handelt es sich nicht häufig eher um Projektionen von Erwachsenen? Pädagogische Anfragen ergeben sich aus dem Phänomen der sog. Streckung der Jugendzeit, die heute z.T. bereits im ersten Lebensjahrzehnt beginnt und zuweilen bis ins dritte Lebensjahrzehnt reicht. Die den lebensweltorientierten Ansatz grundierende These einer besonders konfliktbeladenen Entwicklungsphase (Status-Passage) im Alter von 12 bis 14 Jahren ist vor diesem Hintergrund zumindest fragwürdig.

Der katechetische und der lebensweltorientierte Ansatz weisen in ihrer gegenwärtigen unterrichtspraktischen Realisierung nicht zuletzt erhebliche methodische und strukturelle Mängel auf. Denn nach wie vor wird Konfirmandenunterricht – trotz vielfältiger Innovationsimpulse in der KU-Literatur seit ca. 1980¹⁰ – vielerorts durch Methodenarmut und den häufigen Einsatz verbal-kognitiver Lehrformen charakterisiert. Kreativ-gestalterische, beteiligungsorientierte Methoden kommen hingegen, obwohl mit ihnen zumeist gute Erfahrungen gemacht werden, deutlich seltener zur Anwendung.¹¹ Ein Grund hierfür ist der Tatbestand, dass zumindest in Westfalen¹² die wöchentliche Konfirmandenstunde immer noch den weit überwiegen-

* Stark gekürzte Fassung eines Habilitationsvortrags an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Juli 2003. Christian Grethlein zum 50. Geburtstag

den Regelfall darstellt – mit all ihren methodischen Beschränkungen, die weder die Chancen des Lernorts Gemeinde noch die auch auf Seiten der Jugendlichen vorhandenen Kompetenzen hinreichend auszuschöpfen vermögen.

Konfirmanden auf „Gottsuche“ – Darstellung einer innovativen KU-Konzeption

Das Modell einer handlungsorientierten Konfirmandenarbeit von *H.-U. Keßler* und *B. Nolte* beansprucht, einen grundlegend neuen Ansatz „jenseits der Alternative von Katechismustradition und Lebensweltorientierung“¹³ zu offerieren. Es ist einer dezidiert subjektiven Didaktik verpflichtet, die die Konfirmanden in ihrer religiösen Selbständigkeit radikal ernst nehmen möchte. Ausgehend von der Prämisse, dass eine Vermittlungsdidaktik, die kirchliche Sozialisationsdefizite zu kompensieren beabsichtigt, religiöse Aneignungsprozesse eher verhindert als ermöglicht, sollen die Jugendlichen aus der Objektivrolle herausgeholt und konsequent in die Subjektivrolle gesetzt werden. Mit diesem Vorhaben korrespondiert eine „nicht-defizitäre Konstruktion der Lernenden“ (S. 29), für die die „theologische Tatsache“ (S. 31) ihres langjährigen Affiziert-Seins durch Gottes Wirklichkeit geltend gemacht wird. Ein solcher an der individuellen Religiosität der Lernenden orientierter Ansatz ermögliche den Unterrichtenden, eine konstruktive Grundhaltung gegenüber den Konfirmanden einzunehmen, und entlaste sie zugleich von erbarmungslosen Vermittlungsansprüchen (der Katechismustradition) oder vulgärpädagogischen Maximalforderungen (der lebensweltorientierten Konzeption). So verstanden ist Konfirmandenunterricht letztlich nichts anderes als der Austausch von Unterrichtenden und Lernenden über ihr Affiziert-Sein durch Gottes vorgängige Wirklichkeit. Diese Bestimmung hat Folgen für das Rollenverständnis: Wenn Lehrende Gott nicht näher sind als Lernende, kann es „nicht ausbleiben, dass Lehrende zu Lernenden und Lernende zu Lehrenden werden“ (S. 30). Dem herkömmlichen Gefälle-Paradigma im Verhältnis zwischen Unterrichtenden und Lernenden wird hier also das Bild einer gegenseitigen Lerngemeinschaft pointiert entgegengestellt, für das eine eindeutige Rollen-Zuschreibung nicht mehr möglich ist. Als theologisch und pädagogisch angemessenes Lernverständnis wird daher allein ein beziehungsorientiertes, dynamisches Lernen „von jemandem“ (S. 13f.) deklariert, während ein Lernen „über etwas“ bzw. „über Gott“ (S. 11f.) als für religiöse Lernprozesse kontradiktorisch zurückgewiesen wird, da es „immer ein Herrschaftsverhältnis der Lernenden“ (S. 17) über Gott impliziere, der bei diesem Lernansatz zudem seine Wirklichkeit als lebendiges Gegenüber verliere. Das Globalziel von Konfirmandenarbeit ist nach Keßler/Nolte aber gerade, die „wirklich wirkende Wirklichkeit Gottes“ (S. 44) in den eigenen Lebensvollzügen zu entdecken und sich hierüber auszutauschen. Mit diesem Zielverständnis korrespondiert inhaltlich die Auseinandersetzung mit ausgewählten, in Frageform formulierten Aspekten der Gottesfrage. Diese sollen „als Kulminationspunkte bestimmter menschlicher Lebensvollzüge“ (S. 43) erörtert werden. Die biblische Glaubensüberlieferung kann dabei als Material zu ihrer Bearbeitung herangezogen werden.

Vorherrschende Intention ist die Förderung der religiösen Selbständigkeit und Mündigkeit der Konfirmanden.¹⁴ Dazu wird unter Rekurs auf die religionspädagogisch bisher kaum rezipierte Konzeption einer subjektorientierten Didaktik von *E. Kösel*¹⁵ ein handlungs- und produktorientierter Lernansatz profiliert. Dieser basiert auf einem betont ganzheitlichen, konfirmandenaktiven Lernen, das jeweils durch den methodischen Dreischritt „Produkt – Botschaft – Öffentlichkeit“ (S. 45) gekennzeichnet ist. Den einzelnen Praxisprojekten wird also ein weithin analoger Bauplan zugrundegelegt. Für diesen ist charakteristisch, dass Unterrichtende den „Lernenden Lerngegenstände zwecks einer methodisch gesteuerten Bearbeitung zur Verfügung“ (S. 55) stellen. Diese „bearbeiten die Lerngegenstände mit Hilfe der vorgeschlagenen Methoden und erstellen mit ihrer Hilfe ein vorzeigbares Produkt“ (S. 55), das eine von ihnen selbst erarbeitete Botschaft zum Thema enthält. Die Produkte mit ihren spezifischen Botschaften werden anschließend in die Öffentlichkeit gestellt, wodurch dem Gesamtprozess zugleich ein motivie-



Foto: Claudius Netzel

render, „,sekundärer‘ Sitz im Leben“ (S. 50) unterlegt wird.¹⁶ Handlungsorientierter Unterricht geht davon aus, dass Jugendliche zur Beförderung ihrer religiösen Selbständigkeit eine „pädagogisch gestaltete Umgebung“ benötigen, in der sie „mit vielfältigen Anreizen zum Durchdenken und Weiterentwickeln ihrer eigenen religiösen Position konfrontiert werden“¹⁷. Die Lehrenden vertrauen dabei darauf, dass die von ihnen model-

lierten Lernwelten zu Aneignungsprozessen auf Seiten der Konfirmanden animieren. Die gegen diesen Ansatz bisweilen etwas vorschnell erhobenen Vorwürfe eines ‚blinden Aktivismus‘ bzw. ‚schnellen Aktionismus‘ treffen dabei auf die von Keßler/Nolte dokumentierten Praxismodelle nicht zu. Intendiert ist hier – stilblütenartig gesprochen – nicht ein ‚dübeln statt grübeln‘ oder ‚kneten statt beten‘, sondern ein ‚dübeln und grübeln‘ bzw. ‚kneten und beten‘, noch genauer: ein ‚grübeln durch dübeln‘ und ‚beten im kneten‘. Das bedeutet: Materielle Tätigkeiten stehen zwar (häufig) am Anfang der einzelnen Lernprozesse. Diese erschöpfen sich aber gerade nicht im ‚praktischen Tun‘, sondern zielen immer auch auf „Kognition, auf Denken und Verstehen. Im handelnden Aneignungsprozess wird gelernt.“¹⁸

Die im Buch aufgeführten Praxisbeispiele sind letztlich aber nur Illustrationen des skizzierten theoretischen Ansatzes. Hier liegt ein Selbstwiderspruch des Buches vor, das im Sinne einer konsequenten Subjektorientierung davon ausgeht, dass die Arbeit mit Handlungsprodukten dann „am besten funktioniert ..., wenn (die) Konfis selbst das Produkt“ (S. 47) sowie die Themen und die Lernwege bestimmen! Im Vollsinn wird das Konzept also erst da realisiert, wo den Jugendlichen zugemutet und zugetraut wird, innerhalb eines vorgegebenen Rahmens eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen.

Kritische Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Keßler/Nolte

Stärken des Modells

Das Modell besteht u.a. dadurch, dass es die eigenständige Perspektive von Jugendlichen und ihre individualisierte Religiosität als wichtige Determinante heutiger Konfirmandenarbeit herausstellt. Dadurch, dass die Heranwachsenden als Subjekte ihrer religiösen Lernprozesse radikal *wahr-* und *ernst* genommen werden, wird die vielfach postulierte „Öffnung zu den Konfirmandinnen und Konfirmanden und eine entsprechende Dynamisierung des Unterrichts“¹⁹ mit Nachdruck vollzogen. Die in diesem Rahmen auf der Basis einer nicht-defizitären Konstruktion der Jugendlichen propagierte *positive Grundhaltung* von Lehrenden gegenüber Lernenden, welche die Basis ihrer Wertschätzung nicht in den Konfirmanden selbst, sondern in der liebevollen Zuwendung Gottes zu ihnen sieht, hat eine große, die Unterrichtenden auch entlastende Kraft, die in manchem an Helmuth Kittels Plädoyer für die ‚Ehrfurcht vor den Getauften‘²⁰ erinnert. Hier besteht ein in der Religions- und Gemeindepädagogik noch viel zu wenig beachteter Mehrwert, den diese in den interdisziplinären erziehungswissenschaftlichen Diskurs selbstbewusst einbringen sollte. Durch ihr methodisch-didaktisches Lernarrangement, das eine stoffbezogene Didaktik der Vermittlung zugunsten einer primär am individuellen Lernprozess interessierten Didaktik der Aneignung zu überwinden trachtet, gelingt es den Autoren zudem, eine anregende, neugierig machende Lernatmosphäre zu schaffen, in der unterschiedliche Lerntypen bzw. -begabungen von Jugendlichen zu ihrem Recht kommen (können). Das kognitive Lernen wird dabei in seiner bisherigen Einseitigkeit deutlich relativiert, um auf der Meta-Ebene in

den handlungs- und produktorientierten Lernsequenzen paradoxerweise um so wirkräftiger zum Tragen zu kommen. Dieser Ansatz vermag der Konfirmandenarbeit somit insbesondere methodisch-didaktisch zu einer neuen Qualität zu verhelfen, auch dadurch, dass er an anderen Lernorten längst vollzogene Entwicklungen (z.B. der Grundschule²¹), für die die Adaption reformpädagogischer Arbeitsweisen charakteristisch sind, für die Konfirmandenarbeit fruchtbar macht. Das Modell stößt mit der Thematisierung zentraler Aspekte der Gottesfrage zudem inhaltlich genau in den Fragebereich vor, der nach religionspädagogisch-empirischen Studien besonders im Jugendalter virulent ist.

Anfragen an das Modell

Unbeschadet der hohen methodisch-didaktischen Attraktivität des Modells von Keßler/Nolte, das vielerorts zu einer Vitalisierung der Konfirmandenarbeit führen dürfte, sind einige pädagogische und theologische Einseitigkeiten bzw. Mängel dieses Ansatzes nicht zu übersehen:

In der Darstellung des Verhältnisses zwischen Gott, Lernenden und Lehrenden (S. 9-18) werden theologische und pädagogische Aussagen m.E. nicht hinreichend auseinander gehalten. Das unbestreitbar gleiche Gegenüber von Gott und Lernenden und Lehrenden, was bedeutet, dass auch der Unterrichtende im Glauben *keinen* Vorsprung vor dem Lernenden hat, sondern in gleicher Weise auf Gottes Gnade angewiesen ist, ist zu unterscheiden von dem Wissens- und Erfahrungsvorsprung, den ein Lehrender gegenüber einem jüngeren Lernenden in der Regel immer haben wird.²² Von da aus muss dieser Aspekt, als pädagogischer Aspekt, von dem theologischen unterschieden werden. Auch die antagonistische Verhältnisbestimmung eines Lernens „über etwas“ und eines Lernens „von jemandem“ erscheint pädagogisch zumindest fragwürdig. Denn: Ein Lernen „über etwas“, das gewissermaßen davon ausgeht, dass ich einen Gegenstand beherrsche (vgl. S. 11f.17), gibt es im Sinne bildenden Lernens nicht. Bildendes Lernen geht vielmehr immer davon aus, dass ich mich mit einem Gegenstand auseinandersetze, dass ich mich an ihm reibe, dass ich einen Lernwiderstand erlebe, dass ich mich dadurch sogar verändere – d.h., wenn ich einen Gegenstand bearbeite, verändert er auch mich.

Vor diesem Hintergrund erweist sich die propagierte Entgensetzung *aneignungs-* und *vermittlungsdidaktischer* Lernansätze als wenig fruchtbar. Zwar stellt eine Aneignungs- bzw. Arrangementsdidaktik unzweifelhaft einen wichtigen Baustein zukünftiger Konfirmandenarbeit dar, doch ist diese nicht gegen eine sog. Vermittlungsdidaktik auszuspielen. Stellt man zudem in Rechnung, dass ‚Aneignung ohne Vermittlung‘ im Grunde ebenso undenkbar ist wie ‚Vermittlung ohne Aneignung‘, sind persönliche Aneignung und Vermittlung, verstanden im Sinne einer Mitteilung des Glaubens, nicht als Antagonismen zu desavouieren, sondern in wechselseitiger Verschränkung zu denken.²³ Dies entspricht dem Standard *schulischer* Didaktik, die auf eine selbständige Aneignung der Lerngegenstände zielt, dabei aber kognitiv orientierte Vermittlungsprozesse gerade nicht ausschließt. In dem Modell von

Keßler/Nolte werden die Jugendlichen als Subjekte ihrer religiösen Lernprozesse auf der einen Seite radikal ernst genommen. Auf der anderen Seite werden sie aber auch allein gelassen, da sich die Unterrichtenden dem Austausch über Glaubens- und Lebensfragen im Lernprozess weitgehend entziehen. Im Unterschied zur Katechismustradition, die einen materialen Bildungsbegriff hochhält, liegt hier ein formales Verständnis von Religion und Glaube vor, das zumindest potenziell in der Gefahr steht, letztlich zur Leere oder zur Auflösung in die Subjektivität zu führen. Das materiale Verständnis mündet dagegen häufig in eine falsche Gleichsetzung von objektivem Wissen und Glauben.

Die an vielen Einheiten ablesbare individualistische Engführung des Ansatzes ist nicht zuletzt daran erkennbar, dass Kirche und Gemeinde in dieser auf den Menschen in seiner nachneuzeitlichen Unmittelbarkeit zu Gott fokussierten Konzeption kaum eine Rolle spielen. Vergleicht man den auf die „Gottsuche“ der Jugendlichen zentrierten Fragekatalog mit dem von der EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht 1994 präferierten Themenkanon, der die Gottesfrage als „verantwortungsvolle Mitte“ religiösen Lernens herausstellt²⁴, wird ersichtlich, dass der ekklesiologische und der sozialetische Aspekt bei Keßler/Nolte weitgehend ausgeblendet werden. Wird man die Kirchengemeinde auch nicht unter der Hand vom Lernort zum Lernziel des Konfirmandenunterrichts erheben dürfen und ist besonders auch vor einer parochialen Engführung desselben zu warnen, sind die charakteristischen Chancen des Lernorts Gemeinde für religiöse Lernprozesse in der Konfirmandenzeit auf der anderen Seite aber auch nicht zu gering einzuschätzen. Besonders M. Meyer-Blanck hat immer wieder darauf hingewiesen, dass die Liturgie (als Feier der Nähe Gottes) und die Diakonie (als Verantwortung gegenüber dem Nächsten in der Nachfolge Jesu) *die* beiden Spezifika des Lernorts Gemeinde darstellen, die gerade für die Konfirmandenarbeit – z.B. in Form des Teilnehmens, behutsamen Eintauchens oder auch Mitgestaltens – didaktisch fruchtbar gemacht werden sollten.²⁵

Nach empirischen Untersuchungen wollen Jugendliche im Konfirmandenalter nicht nur sich verselbständigen, sondern haben daneben auch heute noch „ausgesprochen oder unausgesprochen Erwartungen an überzeugende Repräsentanten von Kirche und Christentum, mit denen sie sich identifizieren und an deren Glaubensüberzeugungen sie sich orientieren können“.²⁶ Um so misslicher erscheint, dass sich die Unterrichtenden in der vorliegenden Konzeption auf die Funktion von Arrangeuren von Lernwelten bzw. distanziert-neutralen Moderatoren weitgehend selbst reduzieren und sich ansonsten fast bis zur Unkenntlichkeit zurückziehen. Die von den Autoren gewitterte Gefahr der Indoktrination und Infiltration von Jugendlichen, in vorigen Generationen sicherlich auch einmal eine Schwierigkeit des Konfirmandenunterrichts, tritt heute aber hinter das Problem der Desorientiertheit und Verunsicherung in einer religiös und weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft zurück, so dass hier den Lernenden die Möglichkeit genommen wird, Überzeugungen im Bereich von Religion und Glaube (noch) ‚original‘ zu begegnen. Jugendliche brauchen

aber nichts dringender als dies: „dass Menschen sich ihnen zeigen; dass ihr Gesicht und ihre Lebenskonturen erkennbar werden. Lehren heißt, zeigen, was man liebt“ (F. Steffensky).

Die Gottesfrage ist unzweifelhaft ein wichtiges Thema der Konfirmandenzeit, der oftmals viel zu wenig Raum eingeräumt wird. Sie zum nahezu ausschließlichen Gegenstand des Konfirmandenunterrichts zu erheben, nimmt möglicherweise langweilige Dubletten zum Religionsunterricht in Kauf und verschenkt zugleich die charakteristischen Möglichkeiten des Lernorts Gemeinde. Konfirmandenarbeit wird vor diesem Hintergrund die Themen des Religionsunterrichts nicht duplizieren wollen, sondern hat ihren Fokus um ihrer theologischen Identität *und* Attraktivität willen wesentlich auf Liturgie und Diakonie und – hierauf dialogisch-dialektisch bezogen – auf die individuelle Religiosität der Jugendlichen zu richten. Die offerierten liturgischen und diakonischen Praxisformen in Zusammenhang mit den virulenten theologischen Fragen der Heranwachsenden (nach der Nähe, Ferne oder auch Fremdheit Gottes) zu bringen, stellt dabei ein wichtiges Erfordernis dar, „um nicht eigene Fragen und Tradition erneut auszuspielen“.²⁷

Perspektiven für die zukünftige Gestaltung von Konfirmandenarbeit

An dieser Stelle können lediglich einige exemplarische handlungsorientierende Perspektiven für die zukünftige Gestaltung von Konfirmandenarbeit benannt werden. Aus dem Vorgetragenen ergeben sich grundsätzlich die Aufgaben:

- einer „theologischen Konsolidierung“²⁸ *ohne* die traditionale Engführung und die methodisch-didaktischen Aporien des katechetischen Ansatzes,
- einer Beachtung der seelsorglichen Dimension *ohne* die pädagogischen Überschätzungen und die Ausschließlichkeit des lebensweltorientierten Ansatzes,
- einer betonten Hinwendung zum Lernort Gemeinde und zu liturgischen und diakonischen Praxisformen *ohne* die gemeindepädagogischen Allmachtsphantasien oder Rekrutierungsabsichten missionarischer bzw. exklusiv auf die Parochie bezogener Konzepte,
- einer Öffnung zu den Konfirmand(inn)en und ihrer individualisierten Religiosität *ohne* die Marginalisierung eines Lernens an objektiv bedeutsamen Glaubenstraditionen,
- einer Verstärkung methodischer Vielseitigkeit und Lebendigkeit, gerade auch durch handlungs- und projektorientierte Lehr-Lernarrangements, *ohne* die Ausblendung verbal-kognitiver bzw. diskursiv-reflexiver Unterrichtsverfahren²⁹, und
- einer Forcierung aneignungs- und didaktischer Lernformen *ohne* vermittlungsdidaktische Bemühungen aufzugeben.

Insgesamt sollte die Konfirmandenarbeit verstärkt „ein Ort theologisch-pädagogischer Elementarisierung“ werden, an dem sich „Erfahrung und Reflexion, Meditation und Aktion, Arbeit und Spiel, Diskurs und Feier miteinander verbinden.“³⁰ Angesichts des Befundes, dass nur noch gut ein Drittel der evangelischen Kirchenmitglieder angibt, im KU ge-

lernt zu haben, was es heißt, Christ zu sein, sind für eine zukünftige Konfirmandenarbeit meines Erachtens zudem mindestens vier weitere Konklusionen zu ziehen:

In einem säkular-pluralistischen Gesellschaftskontext und angesichts zunehmender Sprach- und Orientierungslosigkeit unter Heranwachsenden hat Konfirmandenunterricht als „Sprachschule christlicher Religion“³¹ zu fungieren, die das Hoffnungspotenzial der biblisch-christlichen Glaubensüberlieferung den Jugendlichen nicht vorenthält. Dies bedeutet keineswegs, auf eine Thematisierung ihrer individualisierten



Foto: Claudius Netzel

Religiosität zu verzichten.³² Ihr Selbstbild und ihre Sinnorientierungen, ihre Fragen und ihre Lebenserfahrungen sind in der Konfirmandenarbeit nicht abzuwerten, sondern als ‚vollwertige‘ Lebens- und Glaubenskonzepte aufzunehmen und didaktisch fruchtbar zu machen. Die ‚Religion der Konfirmanden‘ stellt dabei aber nur *einen* Baustein neben anderen konstitutiven Inhaltselementen der Konfirmandenarbeit dar.

Konfirmandenunterricht hat verstärkt mit den praktischen Vollzügen christlichen Glaubens bekannt zu machen, da diese für das Verstehen dieser Religion geradezu fundamental sind.³³ Liturgische Bildung und Erziehung stellen von daher eine neu zu bedenkende Dimension des gesamten Lerngeschehens in der Konfirmandenzeit dar. Hieraus ergibt sich die Aufgabe der

Erarbeitung einer Didaktik religiöser Praxis, die über diese Vollzüge ein handlungsorientiertes Verstehen von christlicher Religion ermöglicht und zugleich anschlussfähig ist für unter heutigen Jugendlichen weit verbreitete allgemein- bzw. privat-religiöse Ausdrucksformen. Konfirmandenunterricht der Zukunft sollte daher behutsam in vermehrter Weise auch Phasen der Stille, der Meditation, des Gebets und Seg(n)ens integrieren sowie Möglichkeiten zum liturgischen (Probe-)Handeln offerieren, z.B. durch die Erarbeitung und Gestaltung von jugendspezifischen Gottesdiensten und Andachten.³⁴ Liturgische Praxisformen könnten ferner durch erlebnisorientierte Aktionen und Projekte im Bereich *diakonischer Praxis* ergänzt werden, in denen die Jugendlichen eigenverantwortlich kreativ-gestalterisch tätig werden.

Daneben bietet sich eine konfirmandenaktive Thematisierung von *Taufe und Abendmahl* als dichteste, sinnlich wahrnehmbare Formen christlichen Glaubens sowie weiterer, (nicht nur) in der Wahrnehmung von Kirchenmitgliedern wichtiger Amtshandlungen, wie z.B. der *Bestattung*³⁵, besonders an. Eine Unterrichtseinheit zum Thema „Tod - und was dann?“ bedürfte daher nicht – wie bei Keßler/Nolte – einer zeitlich aufwendigen Modellierung spielerisch-fiktiver Lernwelten, sondern würde den Konfirmanden in realiter etwa durch die Teilnahme an einem Beerdigungsgottesdienst, der methodisch behutsam vorbereitet werden müsste, Hoffnungsbilder und -symbole biblisch-christlichen Glaubens ganzheitlich erschließen. Durch den Besuch einer freien, säkularen Bestattung und einen Vergleich derselben mit der christlichen Feier könnten zudem wichtige Differenzen zwischen beiden Bräuchen herausgearbeitet und das christliche Proprium der Auferstehungshoffnung in einer weltanschaulich pluralisierten Gesellschaft sinnfällig vor Augen geführt werden. Ein die charakteristischen Chancen des Lernorts Gemeinde berücksichtigender Konfirmandenunterricht könnte als methodische Bausteine außerdem umfassen: Besuche bzw. Gespräche im Altersheim, der Besuch des kirchlichen Friedhofs oder des lokalen Bestatters resp. eines Bestattungsinstituts („Sterben, Tod und Gott kommen hautnah zusammen, indem die 13-14-Jährigen die Särge anfassen“³⁶), die Gestaltung von Hoffnungskerzen, welche die Jugendlichen in Andachten, Gottesdiensten oder Friedensgebeten entzünden.

Das Lernen von, über und mit Personen (mit verschiedenen Beteiligungsmodi und in unterschiedlicher Nähe und Distanz zur Gemeinde) stellt schließlich einen weiteren wichtigen Baustein zukünftiger Konfirmandenarbeit dar. Vor allem an jugendliche Mitarbeiter/innen in der Konfirmandenarbeit als anschauliche, befragbare und überprüfbare Identifikationsfiguren bzw. Bezugspersonen ist hier zu denken. An ihnen können sich die Konfirmand(inn)en gerade auch in nicht unterrichtlich inszenierten Kommunikationsstrukturen orientieren. Das ‚Lernen am Modell‘ ist die älteste Gestalt des Lernens überhaupt.³⁷

Die genannten Aspekte verlangen insgesamt nach einer Dynamisierung und Flexibilisierung der herkömmlichen Organisationsgestalt des Konfirmandenunterrichts. Zeitlich freiere Formen, vor allem Frei-Zeiten, aber auch Konfirmandentage,

-wochenenden oder Konfi-Camps u.ä. bieten ungleich bessere Chancen, einen über den schulischen Religionsunterricht hinausreichenden Beitrag zur Einbeziehung Heranwachsender in die Kommunikation des Evangeliums zu leisten.

Anmerkungen

1. Die Termini „Konfirmandenunterricht“ und „Konfirmandenarbeit“ sind zu unterscheiden und zugleich aufeinander bezogen. So weist der seit der sog. gemeindepädagogischen Wende des KUs oftmals präferierte Terminus *Konfirmandenarbeit* auf das aus jugendtheoretischer Perspektive zu begrüßende Bemühen um eine auch die affektive und pragmatische Dimension berücksichtigende sowie Elemente aus der Jugendarbeit aufnehmende Gestaltung dieses Handlungsfeldes hin. Der Ausdruck ‚Arbeit‘ besitzt dabei allerdings nicht nur positive Konnotationen, sondern setzt in pädagogischer Sicht für religiöse Lernprozesse auch kontradiktorische Assoziationen frei. Der Begriff *Konfirmandenunterricht* impliziert, dass dieser immer auch unterrichtliche Anteile enthält bzw. enthalten sollte, z.B. Information, Reflexion und Diskurs. Diesen hierauf beschränken zu wollen, wird den gegenwärtigen Herausforderungen aber längst nicht mehr gerecht.
2. Vgl. *H.-M. Lübking*, Neues Kursbuch Konfirmation, Düsseldorf 2001, 6, der zu Recht darauf hinweist, dass trotz schwieriger werdender äußerer Rahmenbedingungen viele Probleme gegenwärtigen Konfirmandenunterrichts „hausgemacht“ sind: „hier sollte man im Sinne einer ‚inneren Reform‘ zunächst ansetzen“ (ebd.).
3. *K. Engelhardt u.a. (Hg.)*, Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 1997, 107.
4. Ebd.
5. Vgl. *Kirchenamt der EKD (Hg.)*, Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2003, 21. Bei der Beurteilung des Ergebnisses ist zu berücksichtigen, dass das entsprechende Statement 2002 aus der Fragebatterie zur Konfirmandenzeit herausgelöst und nunmehr in einen Fragesatz „Zur Bedeutung der Konfirmation“ integriert wurde.
6. Vgl. *K.E. Nipkow*, Mit Kindern und Jugendlichen auf dem Weg des Glaubens – Paradigmenwechsel der Konfirmandenarbeit in Württemberg, Vortrag Leinfelden-Stetten 2001, 1.
7. Vgl. *Th. Böhme-Lischewski*, Konfirmandenunterricht zwischen Motivation und Ernüchterung, in: *Ders./H.-M. Lübking*, Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, Bielefeld 1995, 61.92-97. Die Pluralität empirisch vorfindlichen Konfirmandenunterrichts dürfte insgesamt sehr viel größer sein. Das Spektrum „reicht von einer an früherer, keineswegs heutiger Schulpraxis orientierten Katechismusinstruktion bis zu nur noch notdürftig als kirchliche Veranstaltung etikettierten Segelfreizeiten auf dem Ijsselmeer“ (*G. Böhm*, Religionsunterricht in der Pluralität, in: *Religion heute* 44/2001, 57).
8. *Chr. Grethlein*, Religionspädagogik ohne Inhalt? Oder: Was muss ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können?, in: *ZThK* 100 (2003), 122.
9. Vgl. *Chr. Bizer*, Kirche – Katechismus – Unterrichtsvertrag, in: *EvErz* 42 (1990), 543.
10. Vgl. z.B. *K. Hahn*, Offene Konfirmandenarbeit. Anregungen zur Verbesserung der Unterrichtsangebote, in: *ku-praxis* o.Jg. (1993), 70-86.
11. Vgl. *Th. Böhme-Lischewski*, 74-78.
12. Vgl. *Th. Böhme-Lischewski*, 67f. Auch die Replikationsstudie von *S. Federmann* (Villigst 2001) gelangt zu dem Resultat, dass der Wochenunterricht nach wie vor die Standardform darstellt. Allerdings scheint sich inzwischen „eine deutliche Alternative institutionalisiert zu haben, die Mischform aus Wochenstunden und Blocktagen mit einem Anteil von immerhin 15,2%“ (5).
13. *H.-U. Keßler/B. Nolte*, Konfis auf Gottsuche. Praxismodelle für eine handlungsorientierte Konfirmandenarbeit, Gütersloh 2003, 186. Die im Text nachfolgend angegebenen Seitenzahlen sind auf dieses Buch bezogen. *Hans-Ulrich Keßler* war langjähriger Dezernent für Konfirmandenarbeit in der Evangelischen Kirche von Westfalen und ist jetzt Oberkonsistorialrat in der Pommerschen Landeskirche, *Burkhardt Nolte* war bis zum vorletzten Jahr Vorsitzender der KU-Beauftragten-Konferenz in Westfalen.
14. Nicht nur diese Zielbestimmung erinnert stark an *Fr. Schleiermachers* Bildungsverständnis, in dem die unvertretbare persönliche Selbständigkeit jeder Person den Mittelpunkt bildet. Schon Schleiermacher betonte dementsprechend, dass der religiösen Mündigkeit der Katechumenen im Konfirmandenunterricht eine besondere Beachtung zu schenken sei.
15. Vgl. *E. Kösel*, Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik, Freiburg 1997.
16. Exemplarisch sei dieses methodische Baugerüst an der Einheit „Tod - und was dann?“ (114-125) illustriert: Nach einem offenen thematischen Unterrichtseinstieg (Eric Clapton: ‚Tears in heaven‘) werden die Jugendlichen aufgefordert, in Kleingruppen sog. Jenseitskisten zu bauen, die ihre Hoffnungen, Ängste und Erfahrungen zur Thematik widerspiegeln. Die erstellten Produkte, die als Botschaftsträger für ihre Hersteller fungieren, werden anschließend reflektiert, wobei immer zwei Kleingruppen zusammenarbeiten und die ‚Produktbotschaften‘ der jeweils anderen Gruppe analysieren. Um eigene Hoffnungsbilder mit denen der Bibel zu konfrontieren, sollen in einem weiteren

- Schritt die von ihnen für wichtig erachteten ‚Botschaften‘ ausgewählter biblischer Texte (z.B. Offb 21) in arbeitsteiliger Gruppenarbeit in eine DIN-A4-Collage umgesetzt und anschließend im Plenum präsentiert werden. Auf der Grundlage der selbst erstellten Produkte sollen die Konfirmanden dann selbständig ‚eigene‘ Hoffnungssätze formulieren, die im Plenum vorgelesen werden können, aber nicht müssen. Die Aufgabe der Unterrichtenden besteht in der Auswahl der Lerngegenstände, die im handlungsorientierten KU nach Kessler/Nolte die „zentrale didaktische Aufgabe schlechthin“ (47) darstellt, bzw. in der Modellierung der Lernwelten. Sie treten ansonsten zugunsten des selbsttätigen Lernens der Konfirmanden völlig zurück.
17. *H. Meyer/W. Konukiewitz*, Handlungsorientierter Konfirmandenunterricht – Ein allgemeindidaktisches Plädoyer für religiöse Selbständigkeit, in: *V. Elsenbast u.a. (Hg.)*, Wahrnehmen – Verstehen – Gestalten, Münster 1998, 33 (kursiv C.L.).
 18. *H. Gudjons*, Handlungsorientiert lehren und lernen, Bad Heilbrunn 2000, 113.
 19. *Kirchenamt der EKD (Hg.)*, Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel. Eine Orientierungshilfe des Rates der EKD, Gütersloh 1998, 12.
 20. Vgl. z.B. *H. Kittel*, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Hannover 1957, 34: „Das Kind als getauft anzusprechen heißt zunächst, sich zu der Pflicht bekennen, es als Geschöpf Gottes zu ehren und es zu lehren, sich selbst als solches zu verstehen.“
 21. Vgl. dazu *Chr. Lück*, Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches, Leipzig 2002, 44f.
 22. So richtig und wichtig es ist, dass sich Unterrichtende immer offen halten (sollten) für eigene Lernprozesse in der Konfirmandenarbeit, so sehr können durch diese Rollenbeschreibungen zugleich Hierarchien verschleiert werden, die offenkundig doch da sind und von den Konfirmanden auch wahrgenommen (und z.T. sogar eingefordert) werden.
 23. *Unterrichtspraktisch* wird dies von den Autoren letztlich selbst so gesehen, die dementsprechend durchaus ‚Vermittlungsangebote‘ für die Konfirmanden – z.B. zentrale Bibeltexte in der Einheit „Tod – und was dann?“ – vorsehen.
 24. *Kirchenamt der EKD (Hg.)*, Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994, 29f.
 25. Vgl. *M. Meyer-Blanck*, Eigene Fragen contra Tradition? Aneignung contra Vermittlung? in: *Th. Böhme-Lischewski / H.-M. Lübking*, Engagement und Ratlosigkeit, Bielefeld 1995, 180-182.
 26. *K.E. Nipkow*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987, 78.
 27. *M. Meyer-Blanck*, 181.
 28. *H. Schröer*, Konfirmandenunterricht der neunziger Jahre, in: *M. Meyer-Blanck / J. Ohlemacher (Hg.)*, Treffpunkt KU, Hannover 1992, 26; vgl. zum Folgenden auch *M. Meyer-Blanck*, 169.
 29. Unbeschadet der hohen Attraktivität gemeinschafts- und erlebnisbezogener Arbeitsformen bei Konfirmanden, die zukünftig sicherlich noch zu verstärken sind, sollten diese nicht gegen verbal-kognitive bzw. diskursiv-reflexive Unterrichtsverfahren ausgespielt werden. Anzustreben ist in der Konfirmandenarbeit der Zukunft vielmehr ein – unterschiedliche Sinne ansprechender und verschiedene Einstiegskanäle aktivierender – methodisch und medial deutlich variabl(er)er Lernansatz mit rituell-gestalterischen, kreativ-spielerischen, meditativ-spirituellen, expressiv-symbolischen, musikalisch-liturgischen und verbal-sprachorientierten Lehr-Lern-Arrangements.
 30. *Kirchenamt der EKD (Hg.)*, (Anm. 19) 1998, 7.
 31. *B. Schröder*, Art. Konfirmandenunterricht, in: *RG4* Bd.4 (2001), 1556.
 32. Vgl. hierzu etwa *A. Mertin*, Religion wahrnehmen lernen. Zur Kultur der Religion (nicht nur) in Jugendwelten, in: *M. Wernke (Hg.)*, Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002, 52-60.
 33. Vgl. dazu grundlegend *Chr. Grethlein*, 118ff., der pointiert herausarbeitet, dass „Beten und Gesegnet-Werden bzw. dann auch Segnen ... die beiden Grundvollzüge christlicher Religion (darstellen), ohne deren auch den praktischen Vollzug umfassende Kenntnis heute christliche Religion nicht hinreichend zu verstehen ist“ (131).
 34. Vgl. *Chr. Kohler-Weiß/D. Schäberle*, „Dass meine Kerze gebrannt hat, das fand ich schön!“, in: *anknüpfen* 2/1998, 54f.; *K. Schaller*, „Beten lernt man nur durch beten!“, in: *anknüpfen* 1/1997, 29f.; *K.E. Nipkow*, 10-12 sowie *St. Schaede*, Beten im Raum – ein kirchenpädagogischer Zugang zum Gebet, in: *C. Mork (Hg.)*, Beten lernen, Loccum 2002, 46-53.
 35. Vgl. dazu *K. Engelhardt u.a. (Hg.)*, 115.
 36. *K.E. Nipkow*, 10. Vgl. *M. Hinderer*, Besuch im Beerdigungsinstitut, in: *anknüpfen* 2/1998, 21-23.
 37. Ähnlich *K.E. Nipkow*, 11f.

Dr. Christhard Lück ist Privatdozent und hat z.Zt. die Lehrstuhlvertretung für „Religionspädagogik und Didaktik der Evangelischen Religionslehre“ an der Bergischen Universität Wuppertal inne.

Carsten Mork

Mütter des Glaubens

Der weiblichen Traditionslinie Jesu Christi auf der Spur

Ahnenforschung einmal anders

Ahnenforschung kann ein spannendes Unterfangen werden, wenn dabei nicht nur Namen und Daten, sondern auch die mit den Namen verbundenen Lebensgeschichten erinnert werden. Wer wissen möchte, aus welchen Quellen er sich bei seinen Beschreibungen, Erklärungen und Deutungen seines Lebens speist, dem ist mit Blick auf die eigene Biographiearbeit auch ein Blick auf die vorhergehenden Generationen in der eigenen Familiengeschichte anzuraten. Das, was gegenwärtige innerpsychische und zwischenmenschliche Irrungen und Wirrungen wie Klärungen zum Ausdruck bringen, lässt sich dann auch als Ausdruck und Folge eines mehrgenerational angelegten Dramas beschreiben. „In diesem Drama zeigt sich die Generationen übergreifende Macht der (häufig unsichtbaren) Loyalitäten und die Bedeutung von – möglicherweise wieder über die Generationen hinweg – zum Zuge kommenden oder vorenthaltener Gerechtigkeit, von liebender Opferbereitschaft, von Schmach und Triumph, von Schuld und Sühne und nicht selten tragischer und schicksalhafter Verstrickung.“¹

Bei dieser Erinnerungsarbeit spielt auf der einen Seite vielleicht die Suche nach sogenannten Fakten – wie es „wirklich“ war – eine Rolle, verbunden mit dem Wunsch nach einer vergewissernden Orientierung. Bei der eigenen Selbsterkundung und für Anregungen der Lebens- und Sinngestaltung werden dann aber vor allem die jeweiligen Konstruktionen und Sichtweisen wirksam, wie man die gefundenen Spuren deutet und bewertet. Die vermeintliche Alternative von sogenannten harten Fakten oder vermeintlich nur der Fantasie entsprungenen Fiktionen spielt für die subjektorientierte Sinnkonstruktion mit Blick auf die weichen, d.h. die von den jeweils Beteiligten gestellten Beziehungs- und Sinnfragen nur eine begrenzte Rolle. Wer bei der Konstruktion der Bedeutung der eigenen Vergangenheit an Problemgeschichten interessiert ist, wird diese problematischen Seiten auch in den Versuchen einer kontextangemessenen Lebensgestaltung vergegenwärtigen. Wer an Lösungsgeschichten und an Ressourcen interessiert ist, wird auch diese für seine Gegenwartsgestaltung und die Konstruktion von Sinn vitalisieren können. Wer bei der Zuschreibung von Sinn, Wert und

Bedeutung bezüglich der bisherigen Konstruktionen des Gewesenen den Schritt zur Konstruktion von bisher so noch nicht Dagewesenem geht, kann dabei den Möglichkeitssinn anregen für zuversichtliche Schritte in eine letztlich nicht vorhersehbare Zukunft.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden eine religionspädagogische Spurensuche mit Blick auf die vom Evangelisten Matthäus angebotene Konstruktion eines Stammbaumes Jesu² entwickelt werden. Hier können Jugendliche in der Schule oder im Konfirmandenunterricht exemplarisch wahrnehmen lernen, wie die mit Personennamen erinnerten Lebensgeschichten in ihren Zusammenhängen und Auswirkungen auf spätere Generationen bis hin auf einen konkreten Menschen für das Verstehen dieses Menschen Bedeutung gewinnen können. Das matthäische Deutungsangebot einer Kontextualisierung des Jesus von Nazareth in der Ahnenreihe von hierzu gezielt ausgewählten Lebensgeschichten könnte so auch ein Verständnis der theologischen Rede von der Inkarnation anbahnen helfen. Denn das „Wunder der Menschwerdung Gottes

soll uns kein Anlass zu mythischer Spekulation über vom Himmel herabsteigende Gottwesen sein und erst recht kein Anlass zum Streben nach Göttlichkeit durch moralische Perfektion. (...) Weil Gott Mensch geworden ist, müssen wir Menschen nicht mehr versuchen, mehr zu sein als wir sind, und dabei immer wieder scheitern. Weil Gott Mensch geworden ist, können wir wissen, wie wir als Menschen gemeint sind, auch wenn wir uns in unserer Menschlichkeit immer wieder verfehlen.“⁴³

Wer sich wie in dem im Folgenden beschriebenen religiösen Lernprozess dann in ermöglichter Distanz und Nähe in den Kontext von Glaubensgeschichten begibt, dem können sich mit den dabei gemachten Begegnungen⁴ Erfahrungen existenziellen Berührtseins – an welcher Stelle des Prozesses auch immer – eröffnen, die als potenzielle Begegnungserfahrungen im tiefen Sinne zu achten sind. In einem religionspädagogisch reflektierten Zugang zu diesen Geschichten gilt es in rezeptionsästhetischer Perspektive dabei gleichzeitig sensibel zu bleiben für die Tatsache, „dass der Sinn biblischer Texte eben immer auch von den Rezipienten selbst produziert wird und damit wesentliche Inhaltsdimensionen des Textes durchaus verfehlt werden können“⁴⁵. Ein auf mögliche existenzielle Berührtseinsmomente bezogenes Nachdenken in der Gruppe vor allem in den unten beschriebenen Rollen- und Spielendenreflexionen kann dabei eine wesentliche Hilfe darstellen, „individuelle lebensgeschichtliche Bezüge (Aufarbeitungen von familiär oder kulturell vermittelten Gottesbildern, Verletzungen, Erinnerungen und Einordnungen tragender Erfahrungen in Familie, Kirche oder Partnerbeziehung etc.) in ihrem Verhältnis zu kollektiven existenziellen Bezügen (Ausgeliefertsein an den Tod, Sinnfragen etc.) zu deuten“⁴⁶. Die Lebenserzählung anderer Menschen und auch die eigene Lebenserzählung in eine Geschichte mit Gott einzutragen, kann dabei Deutungshorizonte eröffnen, die das eigene Leben in seinem Gelingen und Scheitern als lebbar und sinnvoll ansehen lassen. Zugleich können dabei auch der Konstruktcharakter der jewei-

ligen Welterschließungswege und Deutungsformen der einzelnen Teilnehmenden wie der Konstruktcharakter der matthäischen Textvorlage durchschaubarer und der jeweilige Aufbau von Anschauung als ein Vorgang absichtsvoller Konstruktion begreifbarer werden.

Tamar, Rahab, Ruth und Batseba

Im Unterschied zu der anders angelegten Ahnenreihe des Evangelisten Lukas (Lk 3,23-38) nennt Matthäus neben vie-



Julius Schnorr von Carolsfeld: Rahab rettet zwei israelitische Kundschafter

len Männernamen vier Frauennamen in seiner Auflistung (Mt 1,3.5.6): Tamar, Rahab, Ruth und ohne direkte Namensnennung die Frau des Uria, Batseba. Um eine Fokussierung auf und Entdeckungen mit dieser von Matthäus angebotenen weiblichen Traditionslinie Jesu soll es im Weiteren gehen. Die beschriebene Schrittfolge in dem mehrdimensionalen Lernprozess unter Aufnahme der Methode des sich aus der Distanz annähernden stillen Schreibgesprächs und den gewählten bibliodramatischen Vertiefungsformen lässt sich sowohl im Schulkontext von Unterrichtsstunden als auch im Zusammenhang von unterschiedlichen Zeitformen der Konfirmanden- oder Jugendarbeit realisieren.

Zur Vorbereitung

Im Gruppenraum stehen in den vier Ecken Arbeitstische bereit. Jeder Tisch steht für eine der Ahnfrauen Jesu. Es liegen an jedem Tisch entweder mehrere Bibeln oder Arbeitsblätter mit der zu der jeweiligen Ahnfrau gehörenden biblischen Erzählung (Tamar: 1. Mose 38,1-30; Rahab: Josua 2,1-24; Ruth: ausgewählter Text aus dem Buch Ruth, z.B. 1,1-19a; Batseba: 2. Samuel 11). Auf jedem Tisch liegt außerdem ein den ganzen Tisch bedeckender Papier-

bogen mit den im dritten Schritt benannten Impulsen für ein stilles Schreibgespräch. Die Teilnehmenden kommen im Stuhlkreis in der Mitte des Raumes zusammen.

Erster Schritt

Im Stuhlkreis mit freier Mitte wird der Stammbaum Jesu nach Matthäus 1 vorgelesen. Erste Eindrücke, Auffälligkeiten, eventuelle Kenntnisse zu einzelnen Namen werden benannt.

Zweiter Schritt

Die Namen der Ahnfrauen Jesu – Tamar, Rahab, Ruth und Batseba – werden auf große Zettel geschrieben und in der Mitte ausgelegt. Die Teilnehmenden ordnen sich in etwa gleich gro-

Ben Gruppen einer Ahnfrau zu. Bei eventuellen Vorkenntnissen sollen sie sich für die noch unbekannte Frau entscheiden.

Dritter Schritt

Die Teilgruppen kommen an den jeweiligen Arbeitstischen zusammen, lesen in Stillarbeit den Bibeltext zur jeweiligen Ahnfrau Jesu und tauschen sich in einem stillen Schreibgespräch miteinander aus zu den beiden Fragen:

- Welche Erfahrung hat diese Ahnfrau gemacht?
- Welche besonderen Eigenschaften oder Fähigkeiten vermutet ihr bei dieser Ahnfrau?

Vierter Schritt

(Dieser Schritt kann übersprungen werden.) Die Teilnehmenden besuchen die anderen Gruppentische, lesen die Texte und nehmen die Ergebnisse der stillen Schreibgespräche zu den anderen Ahnfrauen wahr.

Fünfter Schritt

Die Teilnehmenden kommen wieder im Stuhlkreis zusammen. In die Mitte wird ein Stofftuchbündel als Platzhalter für den späteren Spielort „Zukunft“ und für die danach benannte Bezugsgröße „Jesus“ gelegt. Der Platzhalter wird zunächst noch nicht benannt.

Darum herum kommen die vier Namenszettel der Ahnfrauen Jesu. Die Teilnehmenden stellen sich in Gruppen zu dem Namen, mit dem sie sich ausführlicher beschäftigt haben. Anschließend werden sie eingestimmt, sich in die Sichtweise und Rolle der jeweiligen Ahnfrau zu versetzen. In der Rolle dieser Ahnfrau suchen sie sich in Nähe oder Ferne zu dem als „meine Zukunft“ markierten Stofftuchbündel in einer darauf bezogenen Körperhaltung, die die innere Befindlichkeit in Mimik und Gestik zum Ausdruck bringt, einen Platz. Dabei müssen die entstehenden Standbilder zu einer Ahnfrau nicht in den Teilgruppen aufeinander abgestimmt werden. In dem entstehenden soziometrischen Bild stellen die einzelnen Rollenspielenden ihre unterschiedlichen Sichtweisen zur jeweiligen Ahnfrau mit Blick auf die darauf bezogene Zukunftsvorstellung dar. Mit Blick auf eine Ahnfrau können so auch unter-

schiedliches Rollenerleben und verschiedene Sichtweisen und Interpretationen zu ein und derselben Figur im Raum für alle sichtbar werden.

In der im Stammbaum vorgegebenen chronologischen Reihenfolge von Tamar zu Batseba äußern sich nun die Rollenspielenden. Dazu nehmen sie zu jeweils einer Ahnfrau ihren Platz und ihre Haltung ein und ergänzen in einer weiteren Phase die von den Leitenden vorgegebenen Sätze: „Ich bin ... Ich habe erlebt, dass ... Gott ist für mich ...“ Die Leitenden können zur Klärung der Reihenfolge der Äußerungen dabei von einem Teilnehmenden zum anderen gehen und diesen mit einer vorsichtigen Berührung an der Schulter zum Sprechen auffordern. Hilfreich kann es sein, bei den ersten Rollenspielenden die Sätze vorzusprechen und diese dann ergänzen zu lassen. Im Weiteren genügt dann die kurze Berührung an der Schulter. Jeder kann, muss sich aber nicht äußern. Nach einem Durchgang mit Blick auf eine der Ahnfrauen werden die Rollenspielenden als Entlastung aus der eingenommenen Haltung, nicht jedoch vom gewählten Platz in dem soziometrischen Bild entlassen.

Sechster Schritt

Die Rollenspielenden treten aus den gefundenen Haltungen heraus wieder in den Kreis zurück. Das Stofftuchbündel in der Mitte wird nun umbenannt als das Kind Jesus, das in näherer oder fernerer Zukunft einmal geboren wird. Mit Blick auf diese Zukunft suchen die Rollenspielenden in der Rolle der jeweiligen Ahnfrau erneut in einem soziometrischen Bild aller Teilnehmenden einen Platz und eine Haltung (die bereits vorher gefundene oder auch eine veränderte) und nennen nacheinander ohne festgelegte Reihenfolge einen guten Wunsch mit Blick auf dieses Kind Jesus („Ich wünsche diesem Kind ...“, „Ich wünsche Dir, dass ...“).

Siebter Schritt

Alle Rollenspielenden werden aus dem Gruppenbild und aus den Rollen entlassen.

Achter Schritt

Im Stuhlkreis folgen eine Rollenreflexion („Mein Erleben in der Rolle der ...“)

und dann eine Reflexion als Spielende („Meine Entdeckungen als Spielerin/ Spieler von ...“).

Neunter Schritt

Ein Austausch über Entdeckungen mit Blick auf diese „Mütter des Glaubens“ schließt sich an. Hierzu können zunächst noch einmal die Ergebnisse des stillen Schreibgesprächs (vgl. Dritter Schritt) in den Blick gerückt werden – nun verbunden mit den Sichtweisen der Spielenden. Dazu ergänzen die Teilnehmenden in einer Fortsetzung des stillen Schreibgesprächs auf den Papierbögen zu der von ihnen gespielten Ahnfrau Jesu mit anderer Farbe ihre im Spiel und in den Reflexionen zum Spiel gemachten Entdeckungen.

Zehnter Schritt

Für eine Bündelung der Ergebnisse und Präsentation in der Gesamtgruppe wird dann von den Teilgruppen auf einem gesonderten Plakat das für die jeweilige Ahnfrau als wichtig angesehene Profil in Stichworten beschrieben. Nach einem Wahrnehmen der verschiedenen Profilskizzen sammeln die Teilnehmenden Vermutungen darüber, was den Evangelisten Matthäus (evtl. auch im Unterschied zum Evangelisten Lukas) zur Auswahl und Nennung dieser Mütter des Glaubens veranlasst haben könnte und warum und wozu die Geschichten dieser Ahnfrauen auf Jesus bezogen werden.

Anmerkungen

1. Helm Stierlin, Die Demokratisierung der Psychotherapie. Anstöße und Herausforderungen, Stuttgart 2003, S.55.
2. Vgl. zum exegetischen Befund betreffs des mathäischen Stammbaumes Ulrich Luz, Das Evangelium nach Matthäus. I. Teilband Mt 1-7, Düsseldorf, 5. Auflage 2002.
3. Bernhard Dressler, Karfreitag – ein sperriger Feiertag aus evangelischer Sicht, in: Loccumer Pelikan 1/2004, S.4.
4. Vgl. zum Begriff der Begegnung als bibliodramatische Schlüsselkategorie Heiner Aldebert, Spielend Gott kennen lernen. Bibliodrama in religionspädagogischer Perspektive, Hamburg 2001, S.207 ff.
5. Ebd. S.243.
6. Ebd. S.246.

*Carsten Mork ist Dozent am
Religionspädagogischen Institut
Loccum.*

Anja Kleinschmidt

Zeig, wo du stehst!

Einfache soziometrische Übungen in Unterricht und Gemeindegruppen

Wer eine Gruppe leitet oder unterrichtet, erlebt immer wieder, dass sich an einer Diskussion oft einige, manchmal viele aber selten alle beteiligen.

Bestechend an den hier vorgestellten Übungen ist, dass die gesamte Gruppe mitmacht und nicht nur einzelne Teilnehmende reden. Alle machen sich Gedanken zu einer Frage und geben ihre Meinung zu erkennen, ohne dass dies in endlose Gesprächsrunden ausartet. Viele Gruppen sind es zunächst nicht gewohnt, sich zu bewegen und hinter dem schützenden Tisch vorzukommen, doch diese Widerstände können schnell überwunden werden.

Wichtig bei allen Übungen ist es, darauf zu achten, dass alle Gruppenmitglieder nach jeder Meinungsäußerung wieder in die neutrale Mitte gehen, da sonst Trägheit dazu führt, dass sie ihre Positionen nicht mehr verändern.

Nachdem die Gruppenleitung das Verfahren erklärt und anhand von Beispielen geübt hat, können natürlich auch von Mitgliedern der Gruppe oder von Kleingruppen Fragen bzw. Themen vorgeschlagen werden.

Die im folgenden dargestellten Übungen habe ich nach ihrer methodischen Form geordnet. Jede Methode kann sowohl zu inhaltlichen Fragen als auch unter gruppenspezifischen Aspekten verwendet werden, wie die einzelnen Beispiele zeigen werden. Vergessen Sie dabei nicht, dass es mehr Mut erfordert, sich zu einer Aussage zu stellen, als sie nur zu sagen. Die Teilnehmenden sind also auch verletzlich. Wer erlebt, dass er mit seiner Meinung ganz allein steht, braucht die Unterstützung der Leitung. Für die gruppenbezogenen Fragen braucht es den besonderen Schutz der Leitung. Auch muss diese darauf achten, dass Teilnehmende, die in eine Rolle geschlüpft sind, aus dieser wieder herausfinden. Das Ende einer solchen Rolle ist also deutlich zu markieren.

Ich unterscheide fünf verschiedene Formen, d.h. Arten sich zu positionieren, das sind Übungen in einer Reihe, Vernetzungsübungen, Eckpositionen, Diskussionslinien und Übungen im Raum.

Übungen in einer Reihe

Für diese leichte Übungsform legt die Leitung eine Achse im Raum fest, auf der sich alle Gruppenmitglieder positionieren. Ganz einfache Fragen eignen sich etwa zum Kennenlernen einer Gruppe: „Das eine Ende der gedachten Achse im Raum markiert den 1. Januar, das andere den 31. Dezember. Bitte stellt euch zwischen diesen beiden Tagen dort auf, wo eurer Geburtstag liegt.“ Die Gruppe kann sich genauso nach Postleitzahlen, Zahl der Geschwister etc. aufstellen.

Zur Anwärmung für ein Thema und zur Benennung von Widerständen können Fragen dienen, wie „Ich bin gern hierher gekommen!“ oder „Ich wäre lieber irgendwo anders!“ Die Gruppe drückt auf der Achse ihre Zustimmung zu diesen Aussagen aus.

Auch zur thematischen Arbeit lassen sich Reihen stellen. Die gedachte Achse im Raum kann die Bibel sein. Auf die Frage „Welche biblischen Geschichten kennt ihr und wo etwa stehen sie?“ kann sich jede/r eine Geschichte überlegen, die er oder sie

kennt. Nacheinander stellen sich alle an den Platz auf der Achse, den die Geschichte in der Bibel hat. Die Achse kann genauso das Christentum darstellen und jede/r repräsentiert ein Ereignis, das ihm/ihr wichtig er-

Diese Übung eignet sich außerdem ausgezeichnet, um Gruppen zu bilden. Haben sich Jugendliche etwa nach Zahl ihrer Geschwister aufgestellt, stehen automatisch Menschen mit vermutlich ähnlichen Erfahrungen oder Fragen ne-

des beliebige mindmap darstellen, das anschließend zur Ergebnissicherung aus dem Gedächtnis gezeichnet wird. Die Verknüpfung wird dadurch hergestellt, dass die Hand auf die Schulter eines anderen Gruppenmitgliedes gelegt wird. Ein Bild etwa zum Thema Christentum kann sich wie folgt aufbauen: Ein/e Teilnehmer/in stellt das Christentum dar. Eine zweite Person kommt hinzu, legt die Hand auf deren Schulter und sagt: „Ich bin die Kirche und stehe hier beim Christentum, weil ...“ Mehrere Hände können auf einer Schulter ruhen. Am Ende sagt noch einmal jede/r ihren/seinen Satz ausgehend von den Rändern zur Mitte hin.

Auch für den Gruppenprozess kann dies eine gute Übung sein. Etwa mit der Aufforderung „Leg die Hand auf die Schulter des Gruppenmitgliedes, das du bisher am wenigsten kennst.“ Verschiedene Gruppen können entstehen, in deren Zentrum gerade die stehen, die bisher am Rande standen. Wenn alle eine Person gewählt haben, können sie dieser eine Frage stellen oder sagen, warum sie diese gewählt haben.

Eckpositionen

Beispiel: Worum handelt es sich bei dem folgenden Satz: „Der Weihnachtsmann bringt die Geschenke“? Ordne dich der entsprechenden Ecke zu!
Mögliche Weiterarbeit: Begründe deine Wahl! Überzeuge die anderen von deiner Position!

scheint. Diese Leisten können im Unterricht zur Ergebnissicherung aus dem Gedächtnis später abgeschrieben werden und es kann überlegt werden, ob noch etwas Wichtiges ergänzt werden muss. Zumindest die Position der selbst dargestellten Geschichte und die benachbarten Geschichten und Ereignisse werden im Gedächtnis haften bleiben.

Die Reihenfolge der Zehn Gebote kann gestellt werden und ein spielerischer Umgang mit dem Auswendiglernen wird möglich. Die Gruppe kann außerdem überlegen, welches Gebot sie denn nach vorne gestellt hätte. Wenn mehr als zehn Jugendliche in der Gruppe sind, kann die Gruppe überlegen, ob sie noch ein Gebot ergänzen möchte.

beneinander. Es wäre auch denkbar, im Rahmen der Unterrichtseinheit 10 Gebote, zum dritten Gebot einmal die Jugendlichen zeigen zu lassen, welche Eltern sehr viel am Wochenende arbeiten und welche gar nicht arbeiten. Aus dieser Reihe heraus lassen sich Kleingruppen bilden, in denen Jugendliche zusammen sind, die über ähnliche Erfahrungen verfügen. Sie können sich darüber austauschen und zusammen träumen, wie ihr idealer Sonntag aussieht.

Vernetzungsübungen

Vernetzungsübungen können ganz ähnlich verwendet werden wie Übungen in einer Reihe, sie erfordern allerdings Körperkontakt. So kann die Gruppe je-

Eckpositionen

Jede Zimmerecke repräsentiert hierbei eine Position. Etwa zum Thema „Lüge“ können die Ecken die Positionen Lüge, Fantasie, Einschätzung, Flunkerei bezeichnen. Alle Teilnehmenden stellen sich in die Mitte des Raumes. Die Gruppenleitung macht eine Aussage, alle Teilnehmenden entscheiden nun für sich, ob es sich dabei um Lüge, Fantasie, Einschätzung oder Flunkerei handelt. Alle sollen sich für eine Ecke entscheiden. Wenn alle gewählt haben, darf die Gruppe, die in der Ecke mit der kleinsten Personenzahl steht, beginnen, ihre Meinung zu begründen. Für das von mir gewählte Beispiel sind Fragen denkbar von „Atomenergie ist sicher“ bis „der Weihnachtsmann bringt die Geschenke“, „Patrick hat mich beleidigt, da musste ich ihm eine runterhauen“ oder „Todesstrafe ist eine sinnvolle Strafe“.

Für den Bereich Okkultismus ist eine solche Übung mit den vier Kategorien Glaube, Wissen, Lebenserfahrung

Diskussionslinien

Beispiel: Entscheide, ob du der folgenden Aussage zustimmst, und ordne dich entsprechend zu: „Eine Ohrfeige hat noch niemandem geschadet“!
Mögliche Weiterarbeit: Begründe deine Meinung und überzeuge die anderen von deinem Standpunkt!

und Aberglaube denkbar. Viele Beispielsätze sind in der Arbeitshilfe von Thomas Klie nachzulesen¹, wo diese Einteilungen in Form eines Arbeitsblattes vorgestellt werden.

Zum Thema Jesu Christus lassen sich die Ecken „Wissen – Glauben – Vermuten“ unterscheiden. Mit ihrer Hilfe lässt sich der Themenkomplex historischer Jesus und verkündigter Christus sehr gut entfalten: Jesus war Jude, Jesus hatte Latschen an, Maria war Jungfrau, als sie Jesus bekam, Jesus wurde ermordet, Jesus ist auferstanden sind nur einige Beispiele für Aussagen. Viele Jugendliche halten Jesus für eine komplette Erfindung der Kirche. Mit dieser Übung kann man sehr gut darüber ins Gespräch kommen, was eigentlich Glaubensaussagen sind und was historisch belegbar ist und welche Quellen dafür taugen.

Diskussionslinien

Die eine Seite des Raumes ist die zustimmende Seite, die andere die ablehnende. Zu jeder Aussage müssen sich alle Gruppenmitglieder entscheiden. Jede Frage oder Aussage ist denkbar, zu der in der Gruppe unterschiedliche Meinungen vorhanden sind. „Sollten muslimische Lehrerinnen ein Kopftuch im Unterricht tragen dürfen?“, „Sollte die Jugendgruppe in der Kirche eine Disco veranstalten dürfen?“, „Sollte in Schulen generell Rauchverbot sein?“, „Eine Ohrfeige hat noch niemand geschadet!“ „Sollten Hausaufgaben abgeschafft werden?“... Die Liste ließe sich je nach Gruppe und Thema endlos fortsetzen.

Nachdem sich alle positioniert haben, beginnt die Seite, für die sich weniger Gruppenmitglieder entschieden haben, ein Argument für ihre Position zu nennen, die anderen dürfen antworten. Ziel ist es dabei, andere für die eigene Seite zu überzeugen. Falls sich einige Teilnehmende überhaupt nicht entscheiden können, bleiben sie in der Mitte stehen und die beiden Seiten versuchen, sie von ihrer Position zu überzeugen und so auf ihre Seite zu bringen.

Wenn alle wichtigen Argumente genannt sind, gehen alle für die nächste Frage in die Mitte.

Auch Wissen lässt sich mit dieser Methode vermitteln. Eine Aussage wird gemacht, die Teilnehmenden entscheiden, ob diese wohl zutrifft oder nicht, und erfahren anschließend, ob sie richtig lagen bzw. standen.

Übungen im Raum

Für einige dieser Übungen wird ein Ort im Raum genauer bezeichnet. Ein Gegenstand kann das Gemeindehaus oder die Schule darstellen und alle stellen sich dorthin, wo sie bezogen auf diesen Punkt wohnen. Genauso kann gefragt werden: „Wohin möchtest du gern einmal reisen?“ oder „Wo warst du im Urlaub?“ Es gilt die Regel: Niemand verlässt den Raum, ansonsten entscheidet die Gruppe selbst, wie sie ihr Bild aufbaut.

Gegenstand kann auch der Unterrichtsstoff darstellen und die Gruppe drückt ihre Nähe bzw. Distanz zu diesem aus. Gerade bei der Vorbereitung eines Bibliodramas ist dies eine ausgezeichnete Methode, Widerstände deutlich zu machen, die sonst unerschwinglich im Spiel Ausdruck finden. Wer einmal gezeigt hat, was ihm nicht gefällt, kann sich neu einlassen. Eine Bibel kann die biblische Geschichte symbolisieren und die Teilnehmenden stellen sich nah oder entfernt, zugewandt oder abgewandt zu dieser auf. Sie können einen Satz zu der Geschichte sagen. Darüber kann die Gruppe ins Gespräch kommen oder auch Kleingruppen lassen sich gut darauf aufbauend bilden.

Landkarten und Zusammenhänge aller Art lassen sich im Raum aufbauen. Europa zur Zeit der Reformation, jedes Flüchtlingsdrama oder jeder politische Entscheidungsweg lässt sich so erfahrbar machen.

Anmerkungen

1. Thomas Klie, Okkultismus. Texte. Materialien. Kopiervorlagen für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen, Arbeitshilfen BBS 14, Loccum 1992

Anja Kleinschmidt ist Schulpastorin an der Berufsbildenden Schule in Winsen/Luhe.

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Das aktuelle Thema
bis Ende September

Wachsen wie ein Baum ...

Thema der Ausstellung
von Anfang Oktober
bis Ende Januar

Geschichten vom Heilsein und Heilwerden

erarbeitet von
Ingrid Illig,
Susanne Klein,
Lena Kuhl,
Christine Labusch,
Imke Rode-Wagner,
Bettina Stangier,
Jutta Sydow,
Tanja Voss

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

Birgit Hecke-Behrends, Susanne Link-Köhler

Ein Gottesdienst zum Buß- und Betttag

Begehung verschiedener Stationen für Grundschule und Sekundarstufe I

Theologische Vorbemerkung

Die Tradition eines Buß- und Betttages kommt im Leben eines Schülers oder einer Schülerin so nicht vor. Beten – na ja, davon hat man schon mal gehört; alte Leute tun das und im Gottesdienst soll das auch vorkommen. Buße dagegen trifft auf ratlose Gesichter. Beim Nachforschen stößt man auf das Bußgeld, das Verkehrssünder zahlen müssen, wenn sie gegen die Straßenverkehrsordnung verstoßen. Motivierend ist das nicht gerade. Man denkt an erhobene Zeigefinger und Moralpredigten; dabei liegt der Nervenkitzel doch gerade in der Grenzüberschreitung, für die Aufarbeitung bleibt nur die Langeweile.

Die Tradition des Buß- und Betttages kommt im Leben eines Schülers oder einer Schülerin nicht vor – wohl aber die Sache. Die Sehnsucht nach bereinigten Lebensverhältnissen ist groß, warum sonst ordnet sich weit mehr als die Hälfte einer Schülergruppe – nach ihren Wünschen befragt – dem Satz zu: „Ich bekomme immer wieder eine Chance.“

Fulbert Steffensky lädt uns zu einer ganz anderen Art der Grenzüberschreitung ein: „Bußrufe sind Verlockungen zu einem Leben, das noch aussteht ... – in Erwartung eines bisher noch nicht eingelösten Versprechens vom Glück.“¹ Buße ist radikaler Bruch mit den eingefahrenen, zwanghaften Lebensgewohnheiten: Der raffgierige Zöllner Zachäus sagt: „Siehe, Herr, die Hälfte von meinem Besitz gebe ich den Armen.“ Die unerwartet glückbringende Tischgemeinschaft mit Jesus hat ihn aus der Bahn geworfen. Ebenso der lebenshungrige, verlorene Sohn. Ihn erwarten anstelle eines gesicherten Tagelöhnerdaseins umfassende Rehabilitation und ein rauschendes Fest. Bleibt noch der Hinweis auf Franz von Assisi: Sein wirkliches Leben beginnt mit einer gro-

ßen Geste der Verneinung. Als er mit seinem Vater und den an ihn gerichteten Erwartungen bricht, zieht er seine Kleider aus und wirft sie ihm vor die Füße.

Die Geschichten von Suchenden werden so für die Schüler zu Zielvorgaben, weg von der Selbstbespiegelung. Am Thema des Franz von Assisi kann ein Gottesdienst mit älteren Schülern erarbeitet werden. Die beiden Bibeltexte sind zur Grundlage zweier Schulgottesdienste am Buß- und Betttag geworden; Lukas 19 für die Grundschule und Lukas 15 für die Sek I. Beide sind im Folgenden ausgeführt.

Ein Wandergottesdienst für die Grundschule

In den ersten Überlegungen mit Lehrern und Lehrerinnen einer Grundschule wollten wir die Chance der Unterbrechung des eingefahrenen Schulvormittags mitten in der Woche durch einen Gottesdienstbesuch nutzen.

Vorgabe war eine traditionelle Gottesdienstzeit von 60 – 70 Minuten und eine große Schülerzahl (einmal kommt die ganze Grundschule mit 130 Schülern, das andere Mal feiern wir zwei Gottesdienste hintereinander mit jeweils 180 Kindern).

Will der Buß- und Betttag erstarrte Lebensvollzüge aufbrechen, soll auch die Gottesdienstform die Schülerinnen und Schüler in Bewegung setzen. Dadurch entsteht Aufmerksamkeit. Sie werden auf eine Wanderung durch den Kirchenraum mitgenommen. Dafür wird die Liturgie auf ein Minimum zu Beginn und zum Abschluss reduziert. So ist genug Zeit für sieben bis acht verschiedene Stationen, die die Kinder während des Gottesdienstes erleben. An den einzelnen Stationen sammeln sie Erfahrungen, die ihnen beim Hören der Geschichte am Ende des Gottesdienstes zugute kom-

men. Sie werden dort – mehr oder minder – tätig mit einbezogen, jedes Mal auf andere Art und Weise. Durch den raschen Wechsel der Angebote bleibt die Aufmerksamkeit erhalten. Als „Wandermusik“ spielt zwischendurch die Orgel. Sie führt klar durch den Gottesdienst, ist trotz des häufigen Wechsels und der Bewegung tragendes Element und lässt so keine Unruhe aufkommen. Im Gegenteil übertönt die Orgel im guten Sinne die Geh- und Sprechgeräusche beim Wechsel von Station zu Station. Der Gottesdienst hat eine klare Struktur:

Einführungsteil: Orgel – Begrüßung – Lied – Einführung. Es soll möglichst viel Konzentration erhalten bleiben, deshalb so knapp wie möglich. (gemeinsamer Beginn)

Hauptteil: Begehung der Stationen und Musik zum Wechseln. (Auffächerung in Klassen)

Schlusssteil: Erzählung – Lied – Gebet/ Segen – Orgelnachspiel. (erneute Zusammenführung)

Durchführung

- Man braucht mindestens so viele aktiv Mitwirkende, wie es Stationen gibt (7-8),
- dazu (Klassen-)Lehrer/innen, Mütter und/oder ältere Schüler/innen, die die Kinder von Station zu Station geleiten.
- Jede/r Mitwirkende bereitet sich inhaltlich auf nur eine Station vor, dies wird dann entsprechend oft durchgeführt.
- Einzelne übernehmen Zusatzaufgaben wie die Erzählung zum Abschluss und Teile der Anfangs- und Abschlussliturgie.
- Die Stationen sind in sich abgeschlossen und unabhängig; deshalb müssen sie nicht in einer bestimmten Reihenfolge begangen werden.

Ihre Standorte sind eher raumabhängig. Jede Klasse kann an jeder Station beginnen.

- Der Text Lukas 19 ist in der Ich-Form gestaltet, der Erzähler schlüpft – mit einem Tuch verkleidet – in die Rolle des Zachäus. Zum Abschluss verteilt er sein „Geld“ (Schoko-Goldtaler) aus seiner Umhängetasche: Mit Hilfe der anderen Erwachsenen erhält jedes Kind ein Goldstück.
- Die Lieder sollten schon länger bekannt sein, gegebenenfalls werden sie vorher in der Schule eingeübt. Der Gottesdienst wird nicht durch das Einstudieren von Liedern verlängert. Außerdem ist es gut, wenn die Kinder Bekanntes in den Gottesdienstraum mitbringen.
- Jede Klasse beginnt an einer anderen Station, nur die Begleitenden müssen wissen, an welcher. Sie werden dann im Gottesdienst von den jeweiligen Mitwirkenden immer an die nächste Station geschickt. Dieser erste Ort wird ihnen schon vorher gesagt, im Gottesdienst wird nicht organisiert.
- An den einzelnen Stationen ist maximal vier bis fünf Minuten Zeit.
- Alle wandern im Uhrzeigersinn. Wenn die Musik einsetzt, wird an den einzelnen Stationen der Satz beendet und die Klasse konsequent weitergeleitet.
- Unverzichtbar ist ein Organist oder eine Organistin, der/die mit der Stoppuhr arbeiten kann, da die „Wandermusik“ nicht länger als eine Minute dauert.
- Am Tag vor dem Gottesdienst gibt es ein Treffen mit allen aktiv Mitwirkenden im Kirchenraum; die Orte der einzelnen Stationen werden festgelegt. Jeder richtet sich seine Station ein und sie werden einmal gemeinsam abgegangen.

Einführung in den Gottesdienst

„Schaut euch einmal in der Kirche um – an einigen Stellen ist etwas aufgebaut. Was das ist, kann man noch nicht genau erkennen. Diese einzelnen Orte werdet ihr gleich klassenweise besuchen; begleitet von eurem Klassenlehrer (oder eurer Klassenlehrerin), der euch von Station zu Station führt. An jeder Station empfängt euch ein anderer Lehrer, eine

andere Lehrerin und lädt euch ein – zum Hören, Reden oder Teilen. Überall erlebt ihr etwas anderes, seid ihr aufgefordert mitzumachen. Dafür habt ihr immer einige Minuten Zeit. Wenn die Orgel zu spielen beginnt, wandert ihr weiter. Eure Lehrerin führt euch, die Musik begleitet euch. Wenn ihr so in der Kirche unterwegs seid, seht euch einmal um – überall bewegen sich Schüler durch den Raum, wie ein riesiger Strom. Das sieht schön aus! Nachdem ihr alle Stationen besucht habt, begleitet euch die Musik auf eure Plätze zurück, hierher ins Mittelschiff. Dann wollen wir gemeinsam eine Geschichte hören. Aber vorher macht ihr euch erst einmal auf den Weg. Jetzt. Wenn die Musik beginnt. Ich wünsche euch eine spannende, gesegnete Wanderung!“

Die einzelnen Stationen (Aufbau und Aktionen)

1. Station: Feiern – ein Fladenbrot teilen

Material: Fladenbrot, Holzteller, Tuch, Zweig/Rose, Kerze auf dem Fußboden oder einem kleinen Tisch in der Mitte. Die Schüler stellen sich im Kreis darum herum.

Lehrer/Lehrerin: „Jesus sagt: Unser tägliches Brot gib uns heute.

Brot haben, das heißt: satt werden

Brot haben, das heißt: stark werden und wachsen

Brot haben, das heißt: fröhlich sein können

Brot haben, das heißt: Leben

Wir wollen nun dieses Brot miteinander teilen. Es wird für uns alle reichen.

Schaut euch um, wie viele wir sind. Jeder bricht sich ein Stück ab und wartet, bis alle etwas haben.“ (Das Brot wird in der Mitte geteilt und nach rechts und links weitergegeben.)

„Wenn ihr mögt, schließt jetzt die Augen und schmeckt das Brot, kaut es ganz langsam.“

Zum Ablauf

„Wandergottesdienst“ am Buß- und Bettag

1. 9.00 – 10.00 Uhr (Kl. 1 + 3),
2. 10.15 – 11.15 Uhr (Kl. 2 + 4), ca. je 180 Kinder (2 x 7 Klassen)

Orgelvorspiel

Begrüßung

Lied: „Wo zwei oder drei“ (zweimal singen)

Einführung in den Gottesdienst

Musik (um an die 1. Station zu kommen)

(für jede Station sind jeweils vier Minuten vorgesehen)

1. Station: Feiern – miteinander teilen
Musik

2. Station: Bitten – für dich und die anderen
Musik

3. Station: Danken – für alles, was dich freut
Musik

4. Station: Klagen – gib mir deine Sorgen
Musik

5. Station: Das Gebot: „Du sollst nicht stehlen/begehren“
Musik

6. Station: Ein Zöllner – was war das für einer?
Musik

7. Station: Geld – seine Faszination, was es bewirkt

Musik (alle kehren auf ihre Plätze zurück)

Erzählung Zachäus nach Lukas 19,1 (Goldtaler für jeden)

Lied: „Gottes Liebe ist so wunderbar“ (2 St., „Liebe“/„Gnade“)

Gebet und Segen

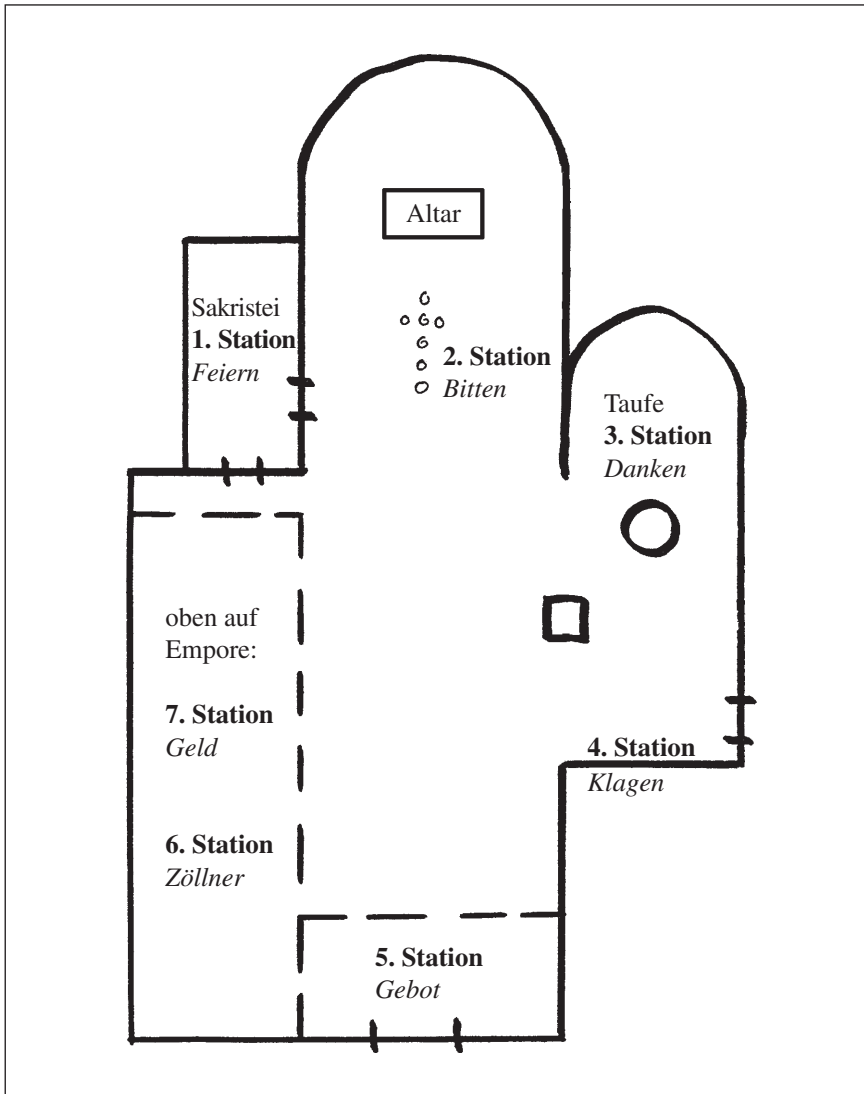
Orgel

2. Station:

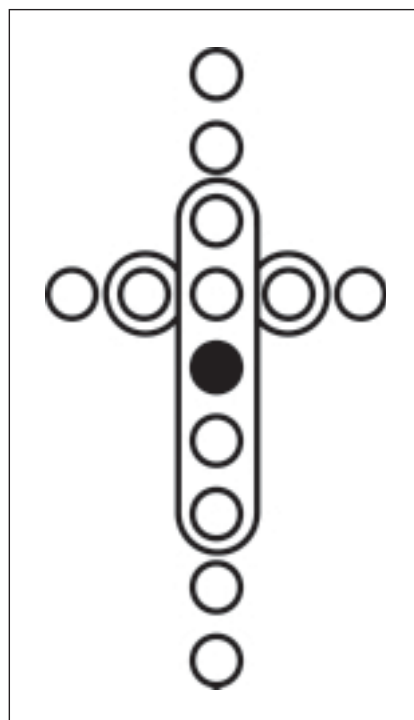
Bitten – für dich und die anderen

Diese Station sollte, wenn möglich, am Altar sein.

Material: großes liegendes Kreuz (aus Holz), entsprechend viele Stumpenker-



zen wie Klassen (für jede Klasse eine):
 Die Altarkerzen brennen, die Schüler bilden einen Kreis um das Kreuz
Lehrer/in: „Es gibt Vieles, worum wir Gott bitten können:
 dass er nach vielem Regen die Sonne scheinen lässt,
 dass er Kranke gesund macht,
 dass traurige Menschen fröhlich werden,
 dass wir uns nach einem Streit wieder vertragen können,
 dass dort, wo Krieg herrscht, Menschen Mut zum Frieden bekommen,
 dass wir die Erde, auf der wir leben, wahrnehmen und pflegen (sehen und bewahren).
 Ich zünde jetzt diese Kerze an und reiche sie weiter. Wenn du die Kerze in der Hand hast, darfst du deine Bitte sagen oder denken.
 Dann gib die Kerze deinem Nachbarn!“



Die Kerze wird an der Altarkerze entzündet und wandert durch den Kreis. Hinterher wird sie brennend auf das Kreuz gestellt (s. Zeichnung).

**3. Station:
 Danken – für alles, was dich freut**

Diese Station gehört zum Taufbecken.

Material: Korb mit gefalteten Papierblüten (Anleitung auf S. 135), Zinkwanne mit Wasser gefüllt und mit Efeu geschmückt, auf blauem Tuch.
Lehrer/in: „Nimm dir vorsichtig eine Blüte und halte sie fest!

Es gibt vieles, wofür wir Gott danken können:

- dass wir gesund sind,
- dass wir immer satt werden,
- dass wir eine Wohnung haben und nicht auf der Straße schlafen müssen,
- dass wir Kleider haben und nicht zu frieren brauchen,
- dass es Menschen gibt, die uns lieb haben.

Überlegt nun, wofür ihr Gott danken möchtet. Wir wollen jetzt der Reihe nach unseren Dank sagen und dabei die Blüte auf das Wasser legen. Schaut, was dabei passiert!“

**4. Station:
 Klagen – gib mir deine Sorgen**

Material: Weidenkorb mit kleinen Steinen (es muss für jeden Schüler ein Stein da sein), dunkles Tuch, darauf ein Holzkreuz.

Lehrer/in: „Nehmt euch jeder einen Stein und haltet ihn ganz fest in eurer Hand!“

(Steine nehmen lassen)

„Manchmal hat jeder von uns Sorgen: kleine Sorgen oder auch große Sorgen. Ich gebe euch jetzt eine Weile Zeit, über eure Sorgen nachzudenken.“

(Triangelton – ca. zwei Minuten Stille – Triangelton)

„Oft bedrücken uns unsere Sorgen wie ein schwerer Stein. Hier ist ein Sorgenplatz. Christus lädt uns ein: Kommt her zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid; ich will euch erquicken. Ganz still wollen wir jetzt mit dem Stein unsere Sorgen abladen. Wir tun das der Reihe nach.“

5. Station:

Gebot: „Du sollst nicht begehren/stehlen!“

Material: Schild mit der Aufschrift: „Das gehört nur den Erwachsenen!“ Auf der Erde liegt ein Tuch, darauf steht eine verdeckte Schale, die mit Gummibärchen üppig gefüllt ist (5 Packungen). Ein Poster mit einer Darstellung von Mose mit den Gesetzestafeln.²

Kurzbeschreibung Wunschblume:

Eine einfache Blüte zeichnen: Innenkreis im Durchmesser 4,5 cm; außen herum spitze Blütenblätter: Länge ca. 2,5 cm. Auf ein DIN A 4 Papier als Kopiervorlage passen sechs solcher Wunschblumen. Die Vorlage in bunten Farben kopieren, normale Papierstärke nehmen. Für jedes Kind soll eine Blüte da sein. In einigen Klassen werden die Wunschblumen ausgeschnitten. Nun werden die einzelnen Blütenblätter zur Mitte hin gefaltet und vorsichtig angedrückt (sie können ruhig übereinander liegen). Im Gottesdienst die Blüte auf dem Wasser schwimmen lassen ...

1. Begehren wecken:

Die Schale wird aufgedeckt und den Kindern schweigend präsentiert (Reaktionen in Wort und Bewegung abwarten). Wichtig: Die Gummibärchen werden nicht ausgeteilt!

2. Verweigern:

Ein Schild wird zu der Schale gestellt: „Das gehört nur den Erwachsenen“ (Reaktionen abwarten, aufnehmen und vertiefen: z.B. durch die Aufforderung: „Zeigt mit einer Handbewegung, dass ihr etwas unbedingt haben möchtet. Macht eine Handbewegung für stehen“).

3. Vertiefen:

„Wir möchten immer etwas haben:
– eine leckere Süßigkeit
– ein Paar Inliner oder ein neues Computerspiel
– Wir möchten immer mehr haben. Besonders jetzt, wenn wir schon manchmal an Weihnachten denken. Wir möchten oft haben, was ande-

ren gehört: den Freunden, den anderen in der Klasse, den Geschwistern. Wenn wir das nicht bekommen, werden wir neidisch, es gibt Streit. So sind wir Menschen, Große und Kleine.

Ich erzähle euch von Mose: Er hat sein Volk aus der Gefangenschaft in die Freiheit geführt. Weil Gott es so wollte. So haben die Leute Gott kennengelernt: „Der hat uns aus Ägyptenland geführt“, erzählen sie. Unterwegs haben sie sich auch gestritten, waren neidisch aufeinander. Da hat Gott ihnen gute Lebensregeln gegeben, die Gebote (Hinweis auf die Tafeln). Mose hat sie mitgebracht. Die letzten beiden Gebote reden vom Neid: *Du sollst nicht begehren deines Nächsten Haus ... noch alles, was dein Nächster hat.* (2. Mose 20, 17-18)

- *Gott meint: Neidisch sein, begehren; das hast du nicht nötig.* Du hast alles, was du brauchst. Ich Sorge für dich. Das hast du erlebt. Du weißt: Ich habe dich aus der Gefangenschaft befreit. Deshalb wirst du nicht neidisch sein, nicht begehren, nicht stehlen. *Wenn du so lebst, hast du Frieden mit den anderen. Immer.“*

6. Station

Ein Zöllner – was war das für einer?

Material / Zollstation:

ein Tisch mit Goldtalerstapeln, daran ein Schild:

1 Fuhre Melonen – 5 Goldstücke

1 Fuhre Zitronen – 7 Goldstücke

1 Ballen Wolle – 23 Goldstücke

„Zachäus“ sitzt dahinter, evtl. etwas verkleidet.

Erzählung:

Moment! Was wollt ihr hier? Hier kommt man nicht so einfach vorbei. Hier wird bezahlt! Ich bin nämlich Zöllner und nehme hier Zoll ein. – Ach, ihr habt ja gar nichts zu verzollen. Dann will ich euch einmal erzählen, was ich hier mache: Mein Land heißt Palästina und ist von römischen Soldaten besetzt. Der römische Kaiser braucht viel Geld, um sich schöne Paläste zu bauen und seine Soldaten zu bezahlen. Darum muss jeder, der in unsere Stadt kommt, um auf dem Markt Waren zu verkaufen, bei mir Geld bezahlen, bevor er

durch das Stadttor ziehen darf. Eine Fuhre Melonen kostet bei mir fünf Goldstücke, eine Fuhre Zitronen sieben Goldstücke und ein Ballen Wolle 23 Goldstücke. Dieses Geld muss ich dem Kaiser abliefern.

Wenn ich schlechte Laune habe, wenn es regnet oder wenn ein Bauer versucht, mich zu betrügen, nehme ich ihm doppelt so viele Goldstücke ab. Das Geld behalte ich dann einfach selbst. Jeden Abend zähle ich die Goldstücke, die ich eingenommen habe, und freue mich, dass ich immer reicher werde. Bald bin ich sicher der reichste Zöllner im Land! Viele Leute mögen mich nicht leiden. Sie hassen mich, weil ich für die Römer arbeite und rufen „Römerfreund“ oder „Betrüger“ hinter mir her. Meinen Zöllnerkollegen an den anderen Stadttoren geht es genauso.

Aber das ist uns egal. Hauptsache, wir verdienen viel, viel Geld.

7. Station:

Geld – seine Faszination, was es bewirkt

Ziel: Die Kinder sollen der Faszination des Geldes nachspüren. Sie sollen erkennen, dass Menschen sich im Umgang mit viel Geld zu ihrem Nachteil verändern können ...

Material: Buntes Regenbogentuch, darauf eine Zimmerpalme, dazu ein rotes Ferrari-Spielzeugauto, ein Bild vom Traum-Urlaub aus dem Reisekatalog (Südsee ...) und andere Symbole der Begierde; darum herum eine große Menge Spiel-Geldscheine.

Durchführung:

1. Einstieg:

- entweder als Reaktion auf spontane Äußerungen („geil, soviel Geld“)
- oder in Bezug auf das Fernsehquiz: „Wer wird Millionär?“

2. Eine kurze Phantasiereise:

„Du bist Millionär ... Geld spielt keine Rolle ... was würdest du als erstes mit so viel Geld anfangen? ...“

3. Reflexion:

„Wie kommt man zu so viel Geld?“ ... arbeiten, sparen, das reicht nicht ... im Lotto gewinnt nicht jeder ... einen Schatz findet auch nicht jeder ... manche Leute fangen an, andere zu betrügen ... (Verweis auf Zachäus: Ihr werdet/habt schon einen kennen gelernt, der vom Geld fasziniert ist ...

Zusätzliche Station: „Klein sein“

(an der Kanzel)

Material: Von der Kanzel hängt ein buntes Säckchen herab; gerade so hoch, dass die Schüler es nicht erreichen können – auch wenn sie sich strecken).

1. *Vorführen: Ich bin zu klein*

Impuls: „Was da wohl drin ist ... will nicht mal einer von euch nachsehen...“ (Einige Kinder werden so gelockt, den Beutel herunter zu nehmen ... aber sie kommen nicht dran.)

2. *Vertiefen:*

„Das erlebt ihr sicher ganz oft: Ich bin zu klein. Da komme ich nicht dran. Die Erwachsenen haben die Welt nach ihrem Maßstab eingerichtet. Viele Dinge kann ich erst erreichen, wenn ich groß bin.“ (Der Erwachsene greift mühelos nach dem Beutel, führt es wortlos vor.) „Und was nun?“

Kinder wie ihr können entweder enttäuscht oder wütend weggehen.

Oder nicht aufgeben, sondern sich etwas ausdenken ... (die Kinder für diese Situation einen Vorschlag machen lassen).

Manchmal seid ihr aber nicht nur zu klein, sondern es kommt noch etwas anderes dazu ...“

3. *Erleben: Ich bin ausgeschlossen*

(Der Erwachsene legt etwas Interessantes auf den Boden, aber so, dass man es auch oben von der Kanzel aus sehen kann. Wenn nötig, fordert er die Kinder mit einer Handbewegung auf, näher zu kommen, um es anzusehen. Es entsteht eine Art Mauer, nicht alle Kinder können sehen. Der Erwachsene spricht die Hinteren an und überlegt mit ihnen, wie sie den Überblick bekommen können. Einer entdeckt den Weg auf die Kanzel ... Die Situation wird „eingefroren“.)

4. *Zusammenfassung:*

„Zu klein sein ist ärgerlich.

Ausgeschlossen sein kann weh tun.

Wer sich nicht entmutigen lässt, hat zum Schluss den besten Platz ...“

Erfahrungen

Diese Gottesdienstform wurde zwei Mal mit verschiedenen Grundschulen ausprobiert; einmal hat ein Gymnasium sie für die 5. Klassen mit älteren Schülern als Aktive und Begleiter ebenfalls erfolgreich gestaltet. In der

Detailplanung waren immer nur ein bis zwei Kollegen/innen und evtl. die Pastoren/innen beteiligt, allerdings muss das gesamte Kollegium die Grundidee unterstützen. Praktisch brauchte sich jeder Aktive nur auf eine Station vorzubereiten, sich einmal im Raum zu orientieren und sie aufzubauen.

Obwohl der Ablauf für viele Kolleginnen und Kollegen vorher unvorstellbar zu sein schien, waren sie in der Durchführung sehr angetan. Der Kirchenraum war durch die Schülerströme belebt, alles lief geordnet ab und an den Stationen herrschte eine hohe Konzentration – konnten die Kinder sich „unterwegs“ doch auch immer wieder unterhalten. Auch die „Führung“ durch die Musik wurde als wohltuend erlebt. Ein bewegter und bewegender Gottesdienst, an den alle noch gern zurückdenken.

Ein Wandergottesdienst für die Sek. I

Ein Gottesdienst in mehreren Stationen lässt sich auch mit älteren Schülerinnen und Schülern feiern. Die Ideen und Bausteine für ein solches Sek. I-Projekt entstanden während eines religionspädagogischen Workshops zum Buß- und Betttag in Uslar. Auch hier gilt: Die Stationen müssen so angelegt und gestaltet sein, dass der Einstieg an jeder Station möglich ist, dass die Aktionen für eine größere Anzahl von Jugendlichen in vier bis fünf Minuten zu realisieren sind und die Zahl der Stationen von der Zahl der Klassen/Gruppen bestimmt wird.

Anders aber als im Entwurf für die Grundschule konnten wir uns durchaus vorstellen, den Gottesdienst mit einzelnen Klassen vorzubereiten und durchzuführen.

Als biblische Grundlage haben wir das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15, 11-32) gewählt, das so viele Facetten des Erwachsenwerdens widerspiegelt: das Hin- und Hergerissensein zwischen dem Traum vom Aufbruch, Ausbruch und der heimlichen Sehnsucht nach Geborgenheit, Heimat, Liebe; zwischen dem Wunsch nach eigener Verantwortung und dem Scheitern an der Maßlosigkeit der Wünsche; zwischen enttäuschten Freundschaften und anein-

ander Schuldigwerden einerseits sowie Versöhnung und Neubeginn auf der anderen Seite.

Die einzelnen Stationen nehmen aber nicht nur Aspekte des Gleichnisses, sondern zugleich auch Elemente des Gottesdienstes auf: das Kyrie (Herr, erbarme dich) in der Bitte um Vergebung oder die Fürbitte.

Da dieser Gottesdienst – anders als der vorangegangene – noch nicht durchgeführt und erprobt ist, verstehen sich die Stationen als Bausteine, deren tatsächliche Gestaltung offen bleibt und je nach Anzahl der Gruppen und Schwerpunktsetzung des vorbereitenden Teams durch weitere zu ergänzen sind.

Zum Ablauf

Auch hier beginnt der Gottesdienst mit Musik, einer Begrüßung, einem gemeinsamen Lied und einer kurzen Einweisung in die besondere Form.

Die „wegweisende“ Rolle der Orgel könnte hier auch von einer Schulband übernommen werden. Vielleicht ist es aber ja gerade die dem anderen, „heiligen“ Raum entsprechende „Sprache“ einer Orgel, die den Weg von Station zu Station begleitet und ein dem „Heiligen“ entsprechendes Verhalten unterstützt.

Nach dem Gang durch die Kirche nimmt die Gottesdienstgemeinde schließlich wieder Platz, ein Lied eröffnet den Erzählteil, in dem die biblische Geschichte gelesen, erzählt oder gespielt wird.

Ein Lied, ein Dankgebet, Vaterunser und Segen beschließen den Gottesdienst.

Die einzelnen Stationen

Einmal ganz groß rauskommen

Ort: Kanzel oder Empore

Material/Aufbau: mehrere Podeste, mehrere Diskmen mit Kopfhörern. CD mit tosendem Applaus und anschließend z.B. Rio Reiser „Wenn ich König von Deutschland wär“.

Durchführung: Jede/r darf einmal auf das Podest klettern und sich über die Kopfhörer jubeln lassen. Evtl. könnte ein Poster von jubelndem Publikum (von einer Bühne aus fotografiert) die Wirkung unterstützen.

Eine Last loswerden

Ort: Seitenschiff, Seitengang (mit der Möglichkeit, sich zum Schreiben in die Bänke zurückzuziehen).

Material: Steine oder kleine Zettel und Stifte, eine große mit Sand gefüllte Pflanzschale mit großer Kerze in der Mitte.

Durchführung: Die für die Grundschule beschriebene Aktion, Sorgensteine abzulegen, kann auch für Ältere übernommen werden.

Alternativ können aber auch nach einem kurzen, einleitenden Text Zettel und Stifte verteilt werden, auf die jede/r für sich Belastendes aufschreibt. Über der Sand-schale werden die Zettel (selbstverständlich ohne vorgelesen zu werden) anschließend verbrannt.

Ganz unten

Ort: z.B. unter der Empore

Material: Textpassagen aus Jugendstudien (Pisa, Shell ...), die Jugendlichen „schlechte Noten“ ausstellen.

Durchführung: Ein oder mehrere Sprecher(innen) verliest (lesen) nacheinander kommentarlos einzelne Textpassagen aus verschiedenen Studien oder Reden, die heutige Jugendliche als spaßorientiert, politikverdrossen, unselbstständig (Nesthocker), desinteressiert, schlecht ausgebildet, ohne Berufsaussichten, bewegungsarm, übergewichtig, gewalttätig, konsumorientiert, medienfixiert ... darstellen.

Für dich bitten

Ort: z.B. vor dem Altarraum oder in einer Seitenkapelle

Material: mehrere mit Sand gefüllte Schalen, Christbaumkerzen für jede/n Teilnehmer/in, eine große Kerze

Durchführung: Jede/r bekommt eine kleine Kerze mit der Aufforderung, sie für einen anderen Menschen an der großen Kerze zu entzünden und (ohne Worte) in eine der Sandschalen zu stecken. In diesem Teil der Kirche wird es im Lauf des Gottesdienstes immer heller werden.

Vielleicht ist es hilfreich, die Wortlosigkeit durch leise Musik im Hintergrund zu unterstützen.

Aufgerichtet werden

Ort: Vor dem Altarraum oder im Eingangsbereich, jedenfalls an einem Ort,

wo die Teilnehmenden ausreichend Platz für eine Körperübung haben.

Material: keins

Durchführung: Einführende Sätze zur Situation des Niedergedrücktseins, das auch körperlich spürbar sein kann. Ankündigung von zwei Übungen:

1. Eine Hand mit aller Kraft zur Faust ballen und 20 Sekunden durchhalten. Dann die Finger langsam öffnen und die Hand entspannen.
2. In die Hocke gehen, den Oberkörper nach vorn beugen, 20 Sekunden verharren, langsam aufrichten.

In beiden Übungen wird spürbar, dass Entspannung nach längerer Anspannung nur gegen Widerstände möglich ist, den Schmerz nicht sofort wegnimmt und Aufgerichtetwerden auch Anstrengung und Überwindung kostet.

Das ist ungerecht

Ort: z.B. in den Bankreihen

Material: Eine kleine Schale gefüllt mit z.B. „Haribo Colorado“ oder „Pringels“, kleine bunte Goldpapierstücke, Korb.

Durchführung: Die „Sweeties“ werden verlockend angekündigt, in die Bank gereicht (möglichst langsam, damit die ersten verzehrt sind, ehe die letzten realisieren können, dass der Vorrat *nicht* reicht und sie leider nichts abbekommen).

Ein knapper Impuls nimmt das Gefühl, ungerecht behandelt worden zu sein, auf. Jede/r packt eine Situation, in der er/sie sich ungerecht behandelt gefühlt hat, in ein leeres „Bonbonpapier“ (Goldpapier) und legt sie in einen Korb, der im Schlussteil des Gottesdienstes vor den Altar gelegt wird.

Ein Fest feiern

Ort: Altarraum

Material: Blätter (z.B. Efeublätter oder Buchsbaumzweige) oder Blüten (Moosröschen), Goldspray oder Gold(gel)stifte, Goldband, Anstecknadeln (Bastelbedarf)

Durchführung: Diese Station nimmt das Motiv des Festgewands und des besonderen Festschmucks (Ring) aus der Geschichte auf. Dazu werden entweder kleine Sträußchen vorbereitet und der „Festversammlung“ angesteckt oder sie werden an der Station mit Metallic-Goldstiften selbst gestaltet und gebunden.

Dann nehmen die Festgäste Aufstellung und schreiten zu Festmusik die Altar-

stufen hinab (entweder geistliche Renaissance-musik, zu der sich schreiten lässt oder, wenn es flotter zugehen soll, z.B. eine Instrumentalfassung von „Lord of the Dance“, deren mitreißender Rhythmus sich auf die Teilnehmenden überträgt). Eine erst recht mitreißende Idee wäre es, die Runde zu ein paar Takten Sirtaki einzuladen. Solche Vorhaben scheitern aber zumeist an der Scheu dieser Altersstufe, besonders der Jungen, vor Berührung und öffentlichem Auftritt. Diese Scheu haben wir allenthalben versucht ernst zu nehmen und ihr in der Gestaltung der einzelnen Stationen gerecht zu werden.

Weitere mögliche Stationen wären z.B. „Die Faszination des Geldes“, die gegenüber der Grundschulfassung kaum abgeändert werden müsste. Sie ließe sich auf das Erbteil hin konkretisieren („Stell dir vor, du erbst 500.000 Euro. Was würdest du mit deinem Erbe anfangen?“).

„Ein guter Freund/eine gute Freundin ist für mich eine/r, die/der ...“. Hier könnte das Thema ersehnter und enttäuschter Freundschaft aufgegriffen werden und durch stark vergrößerte Fotos (Poster) von freundschaftlichen Motiven (Postkarten) visualisiert werden. („Such dir ein Bild aus, das für dich Freundschaft ausdrückt, stell dich dazu und tausch dich mit den anderen vor ‚deinem‘ Foto darüber aus, welche Überschrift ihr diesem Bild geben würdet.“)

Selbstverständlich ist ein Gottesdienst dieser Art nicht nur an Buß- und Bettagen und als Schulgottesdienst denkbar, sondern auf andere Anlässe, auf Freizeiten und auch auf andere Altersgruppen (Erwachsene!) übertragbar. Jede gottesdienstliche Gelegenheit und jede Gottesdienstgemeinde wird ganz eigene Themen und Formen entwickeln.

Anmerkungen

1. Fulbert Steffensky, *Feier des Lebens. Spiritualität im Alltag*. Stuttgart 1984, S. 113ff.
2. z.B. Sieger Köder, *Das Gesetz von Sinai*, in: Gerhard Wichmann (Hg.), *Die Bilder der Bibel von Sieger Köder. Erschließende und meditative Texte*. Ostfildern 1996, S. 39.

Birgit Hecke-Behrends ist Diakonin und Kirchenpädagogin in Northeim.

Susanne Link-Köhler ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Frauke Laging, Andreas Seelemeyer

Alles Heilige?!

Ein Jugendfestival zum Reformationstag

Dem für Jugendliche attraktiven Halloween wollten wir den Reformationstag nicht allein überlassen. So haben wir ein buntes Programm mit Gottesdienst, Marktplatz, Talkrunde und Workshop entwickelt. Das Angebot sollte so attraktiv sein, dass es trotz des schulfreien Tages jugendliche Besucher für den ganzen Tag oder zu einigen Veranstaltungen locken kann.

Mittlerweile hat unser Jugendfestival zum Reformationstag Tradition.

Unser Bezug zum Reformationstag ist der, Glaubensfragen gemeinsam nachzuspüren. Alle Angebote beziehen sich auf ein gemeinsames Thema. Im Jahr 2003 hieß es: „Alles Heilige?!“

Neu war diesmal, dass wir einen Fotowettbewerb vorgeschaltet haben. Jugendliche wurden eingeladen, Fotos von dem, was für sie besonders wichtig/heilig ist, einzureichen. Mit diesen Fotos wurden dann unser Veranstaltungsplakat und ein Programmflyer gestaltet.

Die Flyer haben wir – verbunden mit einer Aktion aus dem Programm – auf den Schulhöfen in Diepholz verteilt. Auch dieses Jahr (31.10. ist ein Sonntag) setzen wir auf gezielte Werbung und ein gutes Programm.

Vom Jugendfestival „Alles Heilige“ finden Sie im Folgenden die Texte zu Programm, Gottesdienst und Abschlussevent.

Programm

11.00 Uhr Heilig hoch drei, Auftaktgottesdienst

12.00 Uhr Action & Fun - Parc und Mittagessen

Spiele, bunte Aktion und Information:
Den Himmel stürmen (Kisten klettern) mit der Feuerwehr Diepholz, Verhalten: Heilig - künstlerische Animation mit H. R. Berlinicke, Wildeshausen, T-Shirts bedrucken, Geheimnisraum, Wunderbar – Cocktails, Tattoos, Großspiele, Amerika-

nische Versteigerung von „Heiligtümern“ und mehr ...

14.00 Uhr Talk am Tempel. Gesprächsrunde mit sechs Experten zu Leben, Sport, Motorrädern, Geld und Glauben
15.00 Uhr Step & Pray, Bewegung und Tanz mit Kaja Tergau-Harms

15.30 Uhr ErLEBnisse !!! Workshops zum Mitmachen:

– „Gib der Welt einen neuen (Heiligen-) Schein“ (Theaterworkshop)

– „Der Schweinehund“ (Arbeiten mit Gips)

– „Spurensuche“ (Gandhi-Film)

- „Black lights - White spirits“ (Schwarzlichttheater)

– „Holy Body Talk“ (Spaß an der Bewegung)

– „Feel the spirit“ (Specksteinschnitzen)

17.30 Uhr Tea-Time

18.00 Uhr Feuer & Flamme – Das Abschlussevent

Der Gottesdienst – „Heilig hoch drei“

Leitmotiv: Gott ist heilig. Der Gottesdienst soll den Bogen vom fernen Heiligen Gott über den menschengewordenen Heiligen bis zu Gottes lebendigmachendem Geist nachzeichnen.

Ankommen

Der Altar ist mit vielen Kerzen geschmückt. Sakrale Musik ist im Hintergrund zu hören. Es riecht nach Weihrauch². Die Atmosphäre ist heilig / erhaben / geheimnisvoll.

Die Teilnehmer werden am Eingang der Kirche begrüßt, schreiben ihren Namen auf einen Zettel. Jeder geht durch den Mittelgang nach vorn, legt seinen Namen auf die Altarstufen. Dann geht er an der Seite zurück und sucht sich einen Sitzplatz.

Fanfare oder Orgelvorspiel (sich steigend)

Begrüßung

Aufforderung zur inneren Vorbereitung. Namenszettel auf Altarstufen lesen. („Heute sind vor dir versammelt ...“)

Psalmworte von Gottes Erhabenheit

(Pastor im Talar zur Gemeinde)

„Lasst uns Gott loben mit Worten der Bibel.“

(P. dreht sich zum Altar und hebt die Arme)

„Lobe den HERRN, meine Seele! / HERR, mein Gott, du bist sehr herrlich; / du bist schön und prächtig geschmückt.“ (Weihrauch auf Kohle legen)

„Licht ist dein Kleid, das du anhast. / Du breitest den Himmel aus wie einen

Ablauf

- Ankommen
- Fanfare
- Begrüßung
- Psalmworte von Gottes Erhabenheit
- Lied: sanctus dominus EG 656
- Anspiel: Elia – In Gottes Nähe überwältigt
- Gott wird Mensch
- Lied: Herbei, oh ihr Gläubigen EG 45, 1.2.4
- Anspiel: Jesus - In Gottes Nähe leben
- Jesusporträt erstellen
- Lied: Hört, wen Jesus glücklich preist
- Verkündigungsszene: Zerbrochen zum Leben
- Tanzszenen: Bring me to life
- Überleitung Geist - Taufe
- Aktion (Tauf-)wasserkreuz
- Lied: Gott gab uns Atem EG 432
- Fürbitte, Vaterunser, Segen
- Lied: Geh unter der Gnade

Teppich; / du baust deine Gemächer über den Wassern.“

(Kohleschale heben und rechts und links schwenken)

„Du fährst auf den Wolken wie auf einem Wagen und kommst daher auf den Fittichen des Windes / der du das Erdreich gegründet hast auf festen Boden, dass es bleibt immer und ewiglich.“ (Ps 104, 1-3.5)

(Arme mit Schale über den Kopf heben)

„Sogar das Meer und die großen Flüsse, ja auch die Wasserfälle – alle erheben ihr Brausen zu deinem Lob. Aber viel größer als ihre Kraft bist Du Gott.“ (Ps 93, 3.4)

(Arme ohne Schale heben)

„Der Himmel ist dein Thron und die Erde ein Hocker für deine Füße. Du hast die Erde und das Weltall gemacht.“

(Umdrehen zur Gemeinde hin. Mit einer Handbewegung die Größe der Kirche unterstreichen)

Was ist da ein Haus, das wir für dich bauen könnten.

Du aber siehst auf den Elenden, auf den, der keine Hoffnung mehr hat, und der vor deinem Wort erzittert. (Jes 66, 1f)

Darum singen wir dir und loben deinen Namen.“

(Zum Altar hin umdrehen)

Lied: sanctus dominus, EG 656, einmal solo vom Altar, drei Mal mit Orgel

Anspiel: Elia – In Gottes Nähe überwältigt

(Musik leiser werdend. Elia tritt auf, spricht)

„Ich war Gott schon so nah. Ich bin Prophet. Gottes Wort geht über meine Zunge. Gebetet habe ich – und Gott schlug mit einem Blitz Feuer für mich. Getötet habe ich – 5000 Götzendiener – und Gott hat mir die Kraft gegeben. Aber (blickt sich gehetzt um) jetzt hat er mich verlassen. (sinkt erschöpft nieder) Ich bin ein Nichts. Ach, wenn er mich doch nur sterben ließe.

Stimme aus dem Off: „Und Gott der Herr sprach: Geh heraus und tritt hin auf den Berg vor den HERRN! Und siehe, der HERR wird vorübergehen. Und ein großer, starker Wind, der die Berge zerriss und die Felsen zerbrach, kam vor dem HERRN her; (lautes Sturmgewittergeräusch durch eine hin- und hergeschwenkte Blechplatte) der HERR aber war nicht im Winde. Nach dem Wind aber kam ein

Erdbeben; (leere Mülltonnen über den Boden stoßen) aber der HERR war nicht im Erdbeben. Und nach dem Erdbeben kam ein Feuer; (ins Mikrofon pusten) aber der HERR war nicht im Feuer. Und nach dem Feuer kam ein stilles, sanftes Sausen. (Flöte spielen) Als das Elia hörte, verhüllte er sein Antlitz mit seinem Mantel und ging hinaus und trat in den Eingang der Höhle. Und siehe, da kam eine Stimme zu ihm und sprach: Hier bin ich.“

(Die Flöte spielt. Elia hebt die Hände zum Himmel, dankt, steht auf und geht. Dabei wird die Flöte leiser)

Gott wird Mensch (Überleitung zu Joh 1 und Lk 24)

Sprecher: Und Gott zog sich zurück, himmlisch, überirdisch, allgegenwärtig. Aber immer wieder sahen ihn die Menschen. Immer wieder fanden sie Worte für das, was sich nicht ganz beschreiben ließ. Bis eines Tages etwas Neues begann. Der ferne Gott kam ganz nah. (Große Krippe wie zu Weihnachten aufstellen) Da steht in der Bibel, bei Johannes (1, 1 ff in Auszügen): „Im Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und Gott war das Wort. Und das Wort ward Fleisch und wohnte unter uns, und wir sahen seine Herrlichkeit, eine Herrlichkeit als des eingeborenen Sohnes vom Vater, voller Gnade und Wahrheit.“

Bei Lukas (2, 8 ff.) wird das Gleiche erzählt, aber mit ganz anderen Worten: „Und es waren Hirten in derselben Gegend auf dem Felde bei den Hürden, die hüteten des Nachts ihre Herde. Und der Engel des Herrn trat zu ihnen und sprach zu ihnen: Fürchtet euch nicht! Siehe, ich verkündige euch große Freude, die allem Volk widerfahren wird; denn euch ist heute der Heiland geboren, welcher ist Christus, der Herr, in der Stadt Davids. Und das habt zum Zeichen: ihr werdet finden das Kind in Windeln gewickelt und in einer Krippe liegen.“

Lied: Herbei, oh ihr Gläubigen, EG 45, 1.2.4

Anspiel: Jesus – in Gottes Nähe leben (Heilung des Gelähmten Mk 2, 1-12)

Material: Einen Umhang für Jesus, Rollstuhl oder Trage für Gelähmten, ein hochkopiertes Jesusporträt (Ikone o.ä.)

Beginn: Jesus steht auf der einen, ein paar Spieler auf der anderen Seite.

1: „Mann, wie ist das voll hier. Hier in dem Haus sitzen so viele Leute, da passt keiner mehr rein.“

2: „Ja, wie sich das schnell rumgesprochen hat, dass Jesus hier ist.“

3: (beschwert sich laut) „He, was drängelt ihr denn da hinten, hier ist alles voll.“

1: „Ausgerechnet ein Rollstuhlfahrer. Für den ist doch wirklich kein Platz mehr.“

2: „Und überhaupt. Was der hier will. Kranke sind Sünder. Die hat Gott doch bestraft.“

3: „Bleib draußen!“

Jesus: „Ah, was ist denn da hinten los. Du mit dem Rollstuhl, komm doch hier ganz nach vorne. Und ihr anderen, macht mal Platz, dass er nach vorne kommen kann.“

Rolli (schüchtern): „Danke, Jesus!“

Jesus: „Ja, du bist bei Gott ganz richtig. Manche Leute meinen, Gott will mit Kranken nichts zu tun haben. Aber ich sage euch: Alle Menschen sind bei Gott willkommen. (und zum Rolli) Du kannst Gott ganz nah kommen. Deine Sünden sind dir vergeben.“

3: „He, das geht doch nicht. Sünden vergeben, das kann man nicht einfach so. Das kannst du nicht.“

Jesus: „Was, ihr glaubt mir nicht. Dann seht her. (zum Rolli): Komm, steh auf, Rolli!“ (Einer hält von hinten den Rollstuhl fest. Rolli streckt die Hände aus, steht vorsichtig auf, macht vorsichtige Schritte.) „Das gibt's doch nicht! Ich kann laufen! Wahnsinn!“

(Er geht zu Jesus, schüttelt wild seine Hand) „Danke! Ich kann laufen! (dreht sich um) Ich kann laufen!“ (Zwei Freunde kommen auf ihn zu, reden miteinander, klopfen sich auf die Schulter, ... Ein anderer bleibt am Rand stehen, verschränkt grimmig die Arme, Jesus geht weg.)

4: „Was ist denn hier los?“

1: „Hast du nicht gehört? Jesus war da. Er hat einen Gelähmten geheilt. Das war toll. Ein Wunder!“

2: „Und er hat von Gott erzählt. Dass Gott bei uns ist, uns Kraft gibt.“

3: „Ach was, ärgerlich war's! Da schwingt Jesus große Reden und stellt die Welt auf den Kopf. Kranke und Gott – das passt nicht zusammen. Das habe ich zuhause anders gelernt.“

Jesusporträt erstellen: „Was findest du an Jesus gut?“

4: „Schade, Jesus ist schon weg. Aber ich möchte mir gern ein Bild von ihm ma-

chen. (nimmt ein großes Jesusporträt und stellt es auf eine Flipchart-Tafel) Ja, so sieht er aus. Aber was gibt's noch über ihn zu sagen? Was haben die eben erzählt? (schreibt die folgenden Worte wie Strahlen an das Jesusporträt)
 Jesus ... macht gesund
 ... redet von Gott
 ... macht neue Gebote
 (zu den Gottesdienstbesuchern) Was wisst ihr denn noch von Jesus? Was hat er noch gemacht? Wie war er?“
 (geht mit dem Mikro in die Kirche, holt drei oder vier Antworten. Jemand schreibt dabei die Antworten auf das Bild.)

Lied: Hört, wen Jesus glücklich preist

Verkündigungsszene: Zerbrochen zum Leben

Material: Ein schlichter Bilderrahmen wird an zwei gegenüberliegenden Ecken auseinandergenommen, so dass zwei Winkel entstehen. Einen Winkel hochhalten.
 „Bei uns geht alles nach festen Regeln. Es gibt Naturgesetze, genaue Maße, rechte Winkel.
 Auch Jesus hat unter diesen Regeln gelebt: Er wurde geboren und am Ende musste er sterben. So sind die Regeln ...“
 (Winkel zum Bilderrahmen zusammenstecken)
 „Wenn man das hört, dann ist das Leben festgelegt. Es hat einen Rahmen, aus dem keiner rauskommt. Da ist ganz wenig

Spielraum. (Rahmen vors Gesicht halten) So, hier bist du drin. Aber Gott hat diesen Rahmen zerbrochen. (Rahmen gestisch zerbrechen. Aus den Winkeln ein Kreuz bilden) Gott hat das letzte Wort behalten. Er hat Jesus auferweckt, wieder lebendig gemacht. Das Kreuz ist Gottes Zeichen. Da ist viel Platz für das Leben. (um das Kreuz herum zeigen) Auch für uns.“

Tanzszene: Bring me to life

Jugendliche tanzen lebendig zu einem Popsong (hier: Bring me to life, Evanescence). Dabei wird an der Wand hinter ihnen ein tanzendes Strichmännchen (der Art von Keith Haring nachempfunden und riesengroß auf Abdeckfolie aufgesprüht) hochgezogen.

Überleitung Geist – Taufe

Sprecher: „Gott ist tot, auferstanden, im Himmel verschwunden, vor fast 2000 Jahren. Aber Gottes Geist ist da. Alles das, was lebendig macht, was Begeisterung, was Leben mit Gott ist, das ist Gottes Geist.
 Wir haben Gottes Geist, mit der Taufe. Unsichtbar im Wasser, wirksam durch ein Fünkchen Glauben. So können auch wir heilig werden, in Gottes Nähe leben.“

Aktion (Tauf-)wasserkreuz

„Sich Gott nahe kommen lassen, das wollen wir mit einer Aktion ganz deutlich werden lassen. Wir nehmen Wasser aus

dem Taufbecken. Unsere Tänzer von eben bringen das Wasser in kleinen Schalen zu euch. Taucht drei Finger in das Wasser. (Daumen, Zeige- und Mittelfinger zusammenlegen und hochhalten) Zeichnet mit diesen drei Fingern ein Wasser-Kreuz auf die Stirn eures Nachbarn. Das Kreuz ist unsichtbar, aber es ist da, genau wie Gottes Geist.

Wenn ihr das Kreuz bei eurem Nachbarn gemacht habt, dann gebt die Schale weiter.“

Der Pastor spricht am Taufbecken einen Segen. Er streicht jedem Tänzer ein Wasserkreuz auf die Stirn und gibt ihm die entsprechende Schale. Sie geben die Schalen in die Bankreihen. Dabei Musik.

Lied: Gott gab uns Atem, EG 432

Fürbitte, Vaterunser, Segen

Lied: Geh unter der Gnade

Abschlussevent: Feuer und Flamme

Beginn 18.00 Uhr (Dämmerung,) Glocken.

Auftakt:

Die Kirche ist dunkel. Ein Fackelträger zündet seine Fackel (Wachstuchfackeln, die eine große Flamme haben) an der Taufkerze an. Er stellt sich zur Spre-

<p>Alles Heilige ?!</p>  <p><small>Layout: Frieda Loges</small></p>	<p>11.00 UHR</p> <p>Heilig hoch drei - auf der Suche nach DEM Heiligen</p>  <p>Auftaktgottesdienst mit Musik</p>	<p>12.00 UHR</p> <p>Action & Fun - Parc Spiele, bunte Aktion und Information</p> <ul style="list-style-type: none"> Den Himmel stürmen (Kisten klettern) mit der Feuerwehr Diepholz Verhalten: Heilig - künstlerische Animation mit H. R. Berlinicke, Wildeshausen T-Shirts bedrucken Geheimnisraum Wunderbar - Cocktails Tattoos Großspiele Amerikanische Versteigerung von "Heiligtümern" und mehr ... <p>Mittagessen</p>
<p>DAS JUGENDFESTIVAL ZUM REFORMA...</p>		

cherin ans Mikrofon. Sie spricht ihren Text. Beide gehen in eine Ecke des Altarraums. Die anderen drei Fackelträger und Sprecherinnen tun nach und nach das gleiche, gehen aber jeweils in eine andere Ecke.

1. Sprecher/in: „Ich bin Feuer und Flamme. Ich bin total verliebt. Ich kann an nichts anderes denken. Ich zerschmelze und glühe nur für ihn/sie.“

2. Sprecher/in: „Ich bin Feuer und Flamme. Ich bin ein Licht in der Nacht. Ich strahle Wärme aus. Ich ziehe alle Lebewesen an, die mich umschwärmen wie Insekten eine Lampe.“

3. Sprecher/in: „Ich bin Feuer und Flamme. Ich zerstöre, verletze und vernichte. Ich lege einen großen Brand. Ich verbreite Angst und Schrecken.“

4. Sprecher/in: „Ich bin Feuer und Flamme. Ich bin eine zündende Idee. Ich bin voller Begeisterung und Leben und ziehe alle in meinen Bann.“

Die Fackelträger und Sprecherinnen bleiben stehen.

Lied: Licht der Liebe

Anspiel: Mose und der Dornbusch

In der Mitte steht ein Strauch ohne Blätter.

Mose: „Ach, fast wäre ich über diesen Dornbusch gestolpert. Dabei gehe ich doch jeden Tag diesen Weg. Ich kenne diesen Weg fast in- und auswendig. Je-

der Stein ist mir vertraut. Der Blick über die weite Hügellandschaft begeistert mich nicht mehr. Und dieser Dornbusch da ist auch jeden Tag derselbe. Was soll sich auch schon ändern, seit ich aus Ägypten gekommen bin?

Von dort musste ich fliehen, weil ich einen Mann umgebracht habe. Heute führe ich ein ganz normales Leben. Ich habe geheiratet – meine Frau Zippora. Und ich hüte die Schafe meines Schwiegervaters – jeden Tag immer dasselbe.“ (Fackelträger gehen gleichzeitig und schnell zum Dornbusch, halten ihre Fackeln in die Mitte. Der Busch wird erleuchtet!)

Mose: „Was ist das? Was für eine Heiligkeit auf einmal. Das Licht kommt von dem Dornbusch! Der Dornbusch brennt! Aber wenn man genau hinsieht - es ist erstaunlich: Der Dornbusch brennt nicht auf. Er bleibt derselbe. Was ist das?“

Gott: „Mose, Mose! Du besonderer Mensch. Ich brauche dich!“

Mose: „Hier bin ich!“

Gott: „Sei vorsichtig! Komm nicht näher! Weißt du nicht, wo du bist? Zieh deine Schuhe aus, denn der Ort, auf dem du stehst, ist heiliges Land!“

Mose: „Nun bekomme ich es mit der Angst zu tun. Ich bin doch noch an demselben Ort, aber plötzlich ist alles fremd. Was geht hier vor sich? Ich begreife das nicht! Wer spricht da?“

Gott: „Ich bin dein Gott und der Gott deiner Mutter und deines Vaters und der

Gott deines Bruders und deiner Schwester. Ich bin Feuer und Flamme für dich und für alles, was lebt auf der Erde. Deshalb bist du heilig! Du bist heilig und alles, was dich umgibt. Lebe danach!“ (Die Fackelträger gehen wieder an die Seite. Der Dornbusch ist unbeleuchtet) Mose: „Der Spuk ist vorbei. Nun bin ich wieder allein. Aber alles hat sich verändert! Alles ist auf einmal besonders: der Dornbusch, der Ort, die Steine, der Himmel über mir und ich selbst! Nichts ist mehr alltäglich. Wie sagte Gott noch: Alles heilig! Lebe danach!“

Lied: Da berühren sich Himmel und Erde

Vater unser, Segen

Im Anschluss jonglierte und tanzte eine Feuerspuckertruppe von einem Zirkus draußen vor der Kirche mit Feuer.

Anmerkungen

1. Das Jugendfestival wurde vorbereitet von Elke Ahlers und Frauke Laging (Kirchengemeinden Diepholz), Bodo von Bodelschwingh (Razz-Fazz Jugendberufshilfe), Ingo Jaeger und Andreas Seelemeyer (Ev. Kreisjugenddienst) und Peter Sobetzki-Petzold (Berufsschularbeit).
2. Weihrauch z.B. aus dem „Wellnesspaket Bibel“ vom Landesjugendpfarramt.

Frauke Laging ist Diakonin in Diepholz, Andreas Seelemeyer ist Kreisjugendpastor in Diepholz.

<p>14.00 UHR</p> <p>Talk am Tempel Gesprächsrunde mit sechs Experten zu Leben, Sport, Motorrädern, Geld und Glauben</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>	<p>15.00 UHR</p> <p>Step & Pray Tanz und Gebet mit Christine Tergau - Harms, Hannover</p> 	<p>DAS JUGENDFESTIVAL ZUM REFORMATIONSTAG AM 31. OKTOBER 2003 IN ST. MICHAELIS</p> <p>KIRCHE UND GEMEINDEHAUS LÜDERSTRASSE 54 49365 DIEPHOLZ</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: left; font-size: small;"> <p>ALLE FOTOS IN DIESEM FLYER STAMMEN AUS DEM "ALLES HEILIG!" - FOTOWETTBEWERB UND SIND VON JUGENDLICHEN ZU DIESEM THEMA GEMACHT WORDEN.</p> </div>
<p>MATIONSTAG, 31. OKTOBER 2003</p>		

Dietmar Peter

Surftipps

Das Lernen lernen - Ein Angebot zu Theorie und Praxis von Lernverfahren

Von 1995 bis 1996 erarbeitete Wolfgang Pohl eine Textfolge zu Theorie und Praxis von Lernverfahren. Neben den biologischen und psychologischen Grundlagen des Lernens finden sich auf den Seiten verschiedene Tipps zu nachstehenden Themen:

- Mitschrift und Mitarbeit
- Hausaufgaben
- Umgang mit Vokabeln
- Regeln lernen, auswendig lernen
- Aufsätze schreiben, Texte bearbeiten
- Allgemeine Gedächtnistechniken
- Referieren
- Vorbereitung auf Prüfungen
- Eselsbrücken.



Die einzelnen Themenbereiche lassen sich online abrufen oder als PDF-Dateien auf den eigenen Rechner laden. Die Adresse lautet: „<http://www.ni.schule.de/~pohl/lernen/kurs/index.htm>“.

Religion und Religionsersatz - Eine Unterrichtseinheit für die Jahrgangsstufe 11

Auch wenn viele Menschen sich als nichtreligiös bezeichnen, bestimmen religiöse Motive das Leben in besonderer Weise. Es ist schwer, sich den Einflüssen zu entziehen, die die Kultur seit Jahrtausenden prägen.

Auf diesem Hintergrund hat Günter Neumann eine Unterrichtseinheit für die Klasse 11 entwickelt, die Formen von Religionsersatz und religiöse Motive in profanen Zusammenhängen aufzeigt. Dazu sollen Beispiele aus dem alltäglichen Erfahrungsbereich analysiert werden und historische, soziale und psychologische Hintergründe und Funktionszusammenhänge bewusst gemacht werden. Die Materialien wurden von Lehrer-Online veröffentlicht und können unter der Adresse „<http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=391728.htm>“ abgerufen werden.

Lyrikline - Dichterlesungen Online

Vor vier Jahren entstand „lyrikline“ als Initiative der LiteraturWERKstatt in Berlin. Ziel war es, Texte und Stimmen bekannter und unbekannter Autoren für das Internet aufzubereiten und durch die Eigeninterpretation einen tieferen Zu-

gang zu Schrift und Autor(in) zu erlauben. Inzwischen finden sich Werke von Ingeborg Bachmann, Paul Celan, Gottfried Benn und Hans Magnus Enzensberger, aber auch H. C. Artmann, Rose Ausländer und Alberto Nessi. Für die Lesung benötigt man den RealAudio-Player. Damit steht einem Texterlebnis der besonderen Art nichts mehr im Weg. Neben dem gesprochenen Wort finden sich Angaben zu Biographie, Publikationen und Preisen der Autorinnen und Autoren.

Als ausgewähltes Kulturprojekt wurde lyrikline.org 2001 mit dem UN-Logo ausgezeichnet. Das Angebot ist unter der Adresse „<http://www.lyrikline.org/>“ abrufbar.

Kloster auf Zeit

Verschiedene evangelischen Kommunitäten, Bruderschaften und Schwesternschaften sind bereit, Menschen, die Erfahrungen mit dem verbindlichen Leben in einer geistlichen Gemeinschaft machen möchten, auf Zeit aufzunehmen. Die einzelnen Kommunitäten sind verschieden groß und ver-



schieden geprägt, die Anzahl der Gäste, die sie aufnehmen können, ist in allen Fällen begrenzt. Deshalb ist es erforderlich, sich in einem persönlichen Brief an die Bruder- oder Schwesternschaften zu wenden, die eigene Motivation zu

erläutern und anzufragen, ob sich eine gastweise Aufnahme für einen gewünschten Zeitraum ermöglichen lässt.

Eine Liste der Adressen finden Sie unter „http://www.ekd.de/leben_glauben/74_kloster.html“

Hilfen für den Umgang mit plötzlichen Todesfällen in der Schule - Eine Arbeitshilfe

Das Bistum Eichstätt hat auf seinen Internetseiten eine Arbeitshilfe für den Umgang mit plötzlichen Todesfällen in der Schule veröffentlicht. Obwohl es sich um eine umfangreiche Sammlung handelt, soll sie nicht als abgeschlossenes Werk verstanden werden. Aufgrund der Vielfalt der Altersstufen, Schularten, Situationen, Anlässe und Bedürfnisse erhebt die Arbeitshilfe nicht den Anspruch, allen Situationen gerecht zu werden. Deshalb ist mit der Veröffentlichung der Appell verbunden, eigene, erprobte Materialien ergänzend zur Verfügung zu stellen.

Auf der Seite „<http://www.bistum-eichstaett.de/schulpastoral/todesfall/main.html>“ kann die Arbeitshilfe als Word- und PDF-Datei heruntergeladen werden.

Deutsche Expressionisten im Internet - Das Museum of Modern Art zeigt Brücke-Kunst im Internet

New Yorks Museum of Modern Art (moma) wird renoviert. Deshalb ist die Hälfte der Ausstellungsfläche in Manhattan geschlossen, und die Museumsleitung stellte Abbildungen von Teilen ihres Besitzes ins Internet. So sind aus der Moma-Kollektion deutscher Expressionisten der Brücke-Generation mehr als 100 Holzschnitte, Lithografien und Radierungen zu sehen. Die Abbildungen können nach Themen sortiert angezeigt werden, eine virtuelle Führung erklärt die Kunstwerke. Musikeinspielungen und Zitatlesungen runden das multimediale Angebot ab. Die Seiten lassen sich unter der Adresse „<http://www.moma.org/brücke/>“ aufrufen.

Audiodokumente des 20. Jahrhunderts - Originalstimmen und -töne aus dem Internet

Kaiser Wilhelm II. erklärt den Ersten Weltkrieg, Steppenwolf spielt 'Born to be wild', Helmut Kohl spricht vor der Ruine der Dresdener Frauenkirche und Walter Ulbricht rechtfertigt den Mauerbau: Diese und andere Sprach- und Musikedokumente lassen sich jetzt im Internet anhören. Knapp 250 für das 20. Jahrhundert beispielhafte Tondokumente hat das Deutsche Historische Museum in Berlin auf seinen Internetseiten zur Verfügung gestellt. Gespeichert sind außerdem Sprechproben der wichtigsten deutschen Dialekte und Reportagen von herausragenden Ereignissen der Zeitgeschichte.

Die eher einfach gestaltete Seite setzt einen PC mit einem Real-Audio-Player und gute Lautsprecher voraus. Die Adresse lautet: „<http://www.dhm.de/lemo/suche/audios.html>“.

Young Avenue - Informationen und anonyme Krisenberatung für Kinder und Jugendliche

Mit YoungAvenue.de ist ein nicht-kommerzielles, interaktives Informations- und Beratungsangebot für Kinder und Jugendliche entstanden. Betreiber der Seiten sind die Kinderschutz-Zentren in Deutschland.

Kinder und Jugendliche erhalten hier einen Raum, in dem sie mit Gleichaltrigen über ihren Alltag in Elternhaus, Schule und Freizeit chatten, diskutieren und mailen können.

YoungAvenue.de bietet Kindern die Möglichkeit, mit Gleichaltrigen, aber auch mit erfahrenen Therapeuten in Verbindung zu treten.

Ängste und Sorgen können über die Help-Line direkt per E-Mail mitgeteilt werden. Erfahrene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nehmen dann direkt zu den Anfragen Stellung.

Die Helden von Bern - Die Fußballlegende als Lego-Animationsfilm

Nach dem Kinoerfolg des Films „Das Wunder von Bern“ gibt es eine kuriose Neuverfilmung der Fußball-Legende des WM-Sieges von 1954. Unter Einsatz vieler Lego-Steine wurde ein zehnminütiger Animationsfilm geschaffen, der seinesgleichen sucht.

Drei Studenten der FH Offenburg entwickelten im Rahmen einer Semesterarbeit ein entsprechendes Drehbuch und setzten es mit zwei Kameras, PCs und unter Einsatz von viel Fingerspitzengefühl sowie jeder Menge Studienzeit um. So stellten sie die Höhepunkte des Endspiels zwischen Deutschland und Ungarn nach.

Dazu gibt es den Originalkommentar von Herbert Zimmermann - ein ebenfalls unvergessenes Relikt der Radio- und TV-Historie.

Insgesamt lohnt es sich, den Film seinen lego- und computerbegeisterten Schülerinnen und Schülern vorzuführen und ihnen die etwas anderen Möglichkeiten des Computereinsatzes aufzuzeigen.

Auf der Homepage (<http://www.wm54.de.vu>) kann der Film in verschiedenen Formaten (DivX, wmv, Quicktime 6 Stream, mpg4, Real-Video) geladen bzw. angeschaut werden. Außerdem informiert die Web-Site über die Entstehungsgeschichte dieses außergewöhnlichen Films.



Buch- und Materialbesprechungen

Rainer Bolle, Thorsten Knauth, Wolfram Weiße (Hg.): Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein Quellen- und Arbeitsbuch, unter Mitarbeit von Horst Gloy, Fulbert Steffensky und Gordon Mitchell; Jugend – Religion – Unterricht, Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik, herausgegeben von Wolfram Weiße, Band 8, Waxmann Verlag Münster u.a. 2002, 410 Seiten, Euro 25,50

Das vorliegende Arbeitsbuch hat die Intention, zu einer grundlegenden Orientierung in der Religionspädagogik beizutragen. Dafür sind Quellentexte zu paradigmatischen religionsdidaktischen Positionen des 20. Jahrhunderts ausgewählt, denen jeweils eine informative Einleitung vorangestellt ist. Das Buch ist vor allem für Studierende der Religionspädagogik gedacht; die einzelnen Kapitel sind in verschiedenen Lehrveranstaltungen erprobt. Darüber hinaus dürfte es für alle im Bereich der Religionspädagogik Tätigen interessant sein, die nach grundlegender Orientierung und der Klärung der eigenen Konzeption fragen. –

Die Textauswahl berücksichtigt mit guten Gründen auch die Diskussion in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dabei ergibt sich auf dem Hintergrund der politischen Einschnitte folgende Gliederung:

- Religionspädagogik am Ende des deutschen Kaiserreichs
- Religionspädagogik in der Weimarer Republik
- Religionspädagogik im Schatten des Nationalsozialismus.

Interessant ist, dass bereits an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert der Religionsunterricht in eine tiefe Legitimationskrise geriet und dass demgegenüber, gerade von der liberalen Religionspädagogik, der Religionsun-

terricht als unveräußerlicher Teil des Gesamtunterrichts bezeichnet wurde. Dieser Unterricht ist, wie Richard Kabisch im Rahmen der Frage nach der Lehrbarkeit der Religion ausführt, auf die christlichen Konfessionen bezogen. Denn: „der Staat ... pflegt zwar die Religion, aber er erzeugt sie nicht.“ „Er wird deswegen nur eine Religion pflegen können, wie sie wirklich da ist“ (S. 49).

In der Zeit der Weimarer Republik erfolgte ein neuer pädagogischer Impuls durch das Konzept der „Arbeitsschule“ mit ihrer Intention der selbsttätigen und selbstverantwortlichen Arbeit der Schüler (Otto Eberhard, Arbeitsschulmäßiger Religionsunterricht). Auch der theologische Neuanfang Karl Barths wurde in der Religionspädagogik aufgenommen, z. B. von Gerhard Bohne mit seinem Buch „Das Wort Gottes und der Unterricht“. –

Auch wenn der gegenwärtige Forschungsstand es nicht erlaubt, ein abgeschlossenes Bild zur Situation des Religionsunterrichts in der Zeit des Nationalsozialismus zu geben, so kann doch diese Phase nicht übergangen werden. Nach Einschätzung der Autoren umfassten die religionspädagogischen Strömungen für den schulischen Bereich „ein Spektrum von einer vorsichtigen Anknüpfung an das Führerprinzip bis hin zu einer völligen Identifizierung mit dem Antisemitismus und der Blut- und Bodenideologie der Nazis“ (S. 84). Darüber hinaus müssten noch radikal deutschgläubige Positionen und die religionspädagogischen Vorstellungen der Bekennenden Kirche berücksichtigt werden (S. 85).

Für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg werden die drei profilierten Konzeptionen vorgestellt, die jeweils etwa für ein Jahrzehnt in der Religionspädagogik bestimmend waren:

- Evangelische Unterweisung
- Hermeneutischer Religionsunterricht
- Problemorientierter Religionsunterricht.

Für die Evangelische Unterweisung

sind grundlegende Texte vor allem von Helmut Kittel und Oskar Hammelsbeck ausgewählt, zugleich aber der Beitrag des Pädagogen Erich Weniger, der die Funktion der Bildung für die christliche Unterweisung aufzeigt. Damit deutet sich bereits das Erfordernis an, den Religionsunterricht von der Schule her zu begründen. So traten mit dem hermeneutischen Religionsunterricht Fragen der Auslegung und Begründung von Überlieferung ins Zentrum der religionspädagogischen Diskussion; dies wird u.a. an Texten von Martin Stallmann, Hans Stock, Gert Otto aufgezeigt.

Auf dem Hintergrund großer gesellschaftlicher Veränderungen vollzog sich der „problemorientierte Wechsel von der Stoff- und Traditionsorientierung zur Schüler- und Gegenwartsorientierung“ (S. 223).

An Texten der Hauptvertreter Hans Bernhard Kaufmann, Karl Ernst Nipkow, Horst Gloy, Peter Biehl wird das deutlich. Einen besonderen Akzent setzt der Beitrag von Dieter Stoodt mit dem Konzept eines therapeutischen Religionsunterrichts, während Ingo Baldermann in kritischer Auseinandersetzung mit den problemorientierten Strömungen den Vorrang der Bibelorientierung betont.

Nicht in allen Phasen können klar umrissene Konzeptionen der Religionspädagogik benannt werden. Das gilt vor allem für die beiden letzten Jahrzehnte; so wählen die Autoren die Überschriften

Religionspädagogische Diskussion in den 80er Jahren

Zwischen Säkularisierung und religiöser Pluralisierung.

Für die 1990er Jahre werden folgende Strömungen hervorgehoben: die „Symboldidaktik“ von Peter Biehl und Hubertus Halbfas, die von Ingo Baldermann entwickelte neuere Bibeldidaktik, das „ökumenische Lernen“ am Beispiel eines Beitrags von Klaus Goßmann sowie die Korrelation von Religionspädagogik und grundlegender Bildung, die Karl Ernst Nipkow und andere be-

arbeitet haben. Darüber hinaus kommen Christoph Bizer und Fulbert Steffensky mit ausgewählten Beiträgen zu Wort. Damit sind zweifellos wesentliche Strömungen repräsentiert. Maßgebend gewirkt hat in diesem Zeitraum aber auch Heinz Schmidt (u.a. Leitfaden Religionspädagogik 1991; er wird leider – auch in den Literaturangaben – nicht genannt). Ebenso hat Klaus Wegenast (seine Textsammlung ist in den Literaturhinweisen aufgenommen) seit der Problemorientierung die religionspädagogische Diskussion stark mitbestimmt.

Für den Zeitraum der 90er Jahre sind Texte ausgewählt, die die Debatte über die Gestalt des Religionsunterrichts geprägt haben: Der „Braunschweiger Ratschlag“, der Beitrag von Gert Otto „Allgemeiner Religionsunterricht – Religionsunterricht für alle“, Konzepte und Entwicklungen in den ostdeutschen Ländern, dann vor allem Auszüge aus der EKD-Denkschrift (nicht: „EKD-Papier“) „Identität und Verständigung“, dazu die von den Autoren als Gegenposition verstandene Veröffentlichung der Gemischten Kommission „Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik“. Den Abschluss der Sammlung bilden ein Beitrag von Thorsten Knauth über „Gerechtigkeit aus Kinderperspektive“ sowie ein Gespräch zwischen Fulbert Steffensky und Wolfram Weiße, in dem, wenn ich recht sehe, Steffenskys Bedenken gegenüber dem Konzept des Religionsunterrichts in Hamburg letztlich nicht ausgeräumt werden. Für die künftige Entwicklung des Religionsunterrichts wäre es allerdings wichtig und lohnend gewesen, die Frage von Konfessionalität und Ökumene zu dokumentieren. Die EKD-Denkschrift versteht den konfessionellen Religionsunterricht für die Zukunft als „konfessionell-kooperativen Religionsunterricht“. Auf dieser Grundlage sind beispielsweise in Niedersachsen seit einigen Jahren Möglichkeiten der ökumenischen Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht im Schulgesetz eröffnet; sie werden in der Praxis in vielfältiger Weise wahrgenommen. Insgesamt bietet das Buch eine facettenreiche Auswahl von Texten zu den Grundlagen der Religionspädagogik im

20. Jahrhundert. Es gibt damit eine gute Orientierung über die Hauptströmungen der Diskussion. Die Beschäftigung mit den Quellentexten wird den Leserinnen und Lesern wesentliche Erkenntnisse im Einzelnen vermitteln, interessante Einblicke in größere Zusammenhänge eröffnen und damit einen wichtigen Beitrag leisten, um die eigenen religionspädagogischen Intentionen zu klären und zu vertiefen.

Gerald Kruhoffer

Andreas Mertin, Karin Wendt: Mit zeitgenössischer Kunst unterrichten. Religion – Ethik – Philosophie. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2004, 176 S., EUR 19,90

Ästhetische Erfahrungen sind in den letzten Jahren allenthalben als wichtige Bestandteile (religiöser) Erziehungsprozesse erkannt worden. Da an und mit Kunstwerken ästhetische Erfahrungen konzentriert möglich sind, werden diese verstärkt im Unterricht eingesetzt. Zugleich artikulieren viele Lehrkräfte ihre Unsicherheit im Umgang mit (zeitgenössischer) Kunst. Das vorliegende Buch reagiert auf eben diese gestiegene Beachtung der Kunst in Bildungsprozessen und der zugleich attestierten Rat- und Hilflosigkeit angesichts (zeitgenössischer) Kunst. Es wendet sich an Unterrichtende, die nicht Kunst, sondern die Fächer Religion, Ethik, Philosophie oder Sozialkunde vertreten. Die Autoren, ein Medienpädagoge und eine Kunsthistorikerin, die beide auch als Ausstellungskuratoren tätig sind, wollen Lehrpersonen „Hilfestellungen geben und Grundlagenwissen für die produktive Weiterarbeit“ (S. 15) mit zeitgenössischer Kunst zur Verfügung stellen. Die ersten drei Kapitel führen in zentrale Charakteristika zeitgenössischer Kunst und ihrer Kontexte ein. Gegen eine vorschnelle Funktionalisierung der Kunst betonen die Verfasser die Macht von Bildern bzw. Kunst. Diese zeichne sich eben nicht durch ihre Abbildfunktion der Wirklichkeit aus, sie sei kein Spiegel der Wirklichkeit. Vielmehr habe sie den „Zweck“, ein

„Empfinden aus Freiheit“ auszulösen, sie sei ein „ausgezeichneter Ort, Freiheit spielerisch erfahren zu können“ (S. 29 in Anlehnung an den Künstler, Kunstwissenschaftler und Theologen Thomas Lehnerer). Dieses noch allgemein gehaltene Verständnis von Kunst präzisieren die Autoren im zweiten Kapitel, in dem sie durch die Beschreibung des historischen Wandels des Bild- bzw. Kunstbegriffes zugleich das Phänomen Kunst näher charakterisieren. Die Leserinnen und Leser erhalten hier anhand anschaulicher Bildbeispiele einen Einblick in die Kunstgeschichte, die im Vergleich zu konventionellen, lexikalischen Einführungen erfrischend „quergekämmt“ wurde.

Eine exemplarische Auswahl von Kunstwerken führt auch in den folgenden Abschnitten in das „Betriebssystem Kunst“ (S. 44-62), in die unterschiedlichen „Kunstformen“ (S. 62-68) und in die Debatte um die Unterscheidung von moderner und zeitgenössischer Kunst (S. 68-73) ein.

Das dritte Kapitel widmet sich der Erschließung von Kunst. Dabei plädieren die Autoren, Kunst als „Gast im Unterricht“ (S. 89) zu betrachten, dessen Fremdheit mit Offenheit und Interesse zu begegnen sei. Sie schlagen dazu in Anlehnung an Günter Langes „Methode der Bildbegegnung“ einen in fünf Stufen unterteilten Zugang vor, zu dem sie einen Arbeitsbogen entwerfen, der jedoch sprachlich für SchülerInnen vereinfacht werden müsste.

Die Kapitel vier und fünf bieten konkrete Anregungen zu Unterrichtseinheiten mit Kunst. Während im vierten Kapitel ein diachroner Ansatz gewählt wurde, der in exemplarischen Linien eine historische Bezugnahme der Kunstwerke aufeinander verdeutlicht, konzentrieren sich die Beispiele in Kapitel fünf primär auf zeitgenössische Kunst. Die Themenfelder der Unterrichtseinheiten erstrecken sich von „Religion in der Kunst“ über „Der (un)sichtbare Mensch“ bis hin zu „Abstraktion und Natur“ oder „Kunst und Kirchenraum“. Diese sehr große Bandbreite wird nicht eindeutig den unterschiedlichen Fächern zugeordnet, es finden sich jedoch meistens Hinweise auf eine mögliche curriculare Verortung.

Das spezifische Profil der Unterrichtsreihen des Buches sei im Folgenden exemplarisch anhand des Entwurfs „Re-Sozialisierung des Ästhetischen“ (S. 120-126) diskutiert. Die Autoren greifen hier eine zentrale Fragestellung der Kunst heraus. Wie stark kann oder soll Kunst Stellung beziehen, ohne zum funktionalisierten Propagandamittel zu degenerieren? Die Unterrichtsreihe ist diachron aufgebaut und in vier Einheiten – 1. Wie kann Kunst Stellung beziehen? 2. Wann wird das Erhabene lächerlich? 3. Wie kann Kunst eine Stadt verändern? 4. Wie tritt Leben in die Kunst? - unterteilt. Jede Einheit wird durch die Analyse eines Kunstwerks gestaltet. Der Aufbau der Reihe sowie deren Argumentation ist äußerst schlüssig, die Kunstwerke sind originell und erhellend ausgewählt, die durch die Bildbeispiele hervorgerufenen Gedankengänge sind bereichernd und komplex. Auch mit der Materie vertraute KunstlehrerInnen können hierin Anregungen erhalten. Doch in der Komplexität und Originalität der Reihe liegt zugleich ihre Problematik. Die Autoren planen diese, wie auch andere Unterrichtseinheiten äußerst voraussetzungsreich. So greifen sie z. B. in „Wann wird das Erhabene lächerlich?“ mit dem Werk von Louis Mueller „Newman 1/8 scale“ auf eine differenzierte Kenntnis von Barnett Newmans Kunstwerke zurück. Die ungegenständliche „erhabene“ Kunst Newmans lässt sich mit Lernenden jedoch nicht nebenbei erschließen, dies ist eine – äußerst schwierige – Aufgabe einer separaten längeren Unterrichtsreihe. Diese Bedenken treffen auch zahlreiche andere ausgewählte Werke: Zeitgenössische Kunst ist vielfach in ihrer Sperrigkeit für SchülerInnen nur schwer als Kunst wahrzunehmen, zu deren Verständnis bedarf es meist einer ausführlichen Thematisierung des (künstlerischen, zeitgeschichtlichen, philosophischen) Kontextes. Mertin und Wendt schalten hingegen vielfach einzelne Werke – sachlogisch brillant – aneinander, deren schülergerechte Behandlung häufig vieler Unterrichtsstunden bedarf. Dies ist m. E. im Religions-, Ethik- oder Philosophieunterricht oft aufgrund eines zeitlich engen curricularen Korsetts nicht möglich. Daher könnten viele vor-

gestellte Unterrichtsreihen auch als Anregungen für fächerverbindendes Arbeiten verstanden werden – oder auch ganz im Kunstunterricht behandelt werden. Diese Einschätzung wird noch durch die äußerst vagen curricularen Verbindungen unterstützt. Indem die Autoren – sachlogisch zurecht – immer wieder zentrale kunsttheoretische Fragestellungen herausstellen, treten die curricularen Bezüge zu den Zielfächern in den Hintergrund. Sicherlich ist es reizvoll, z. B. im Ethikunterricht die Möglichkeiten der Kunst zu diskutieren, soziale Fragen zu thematisieren, oder in Religion über Farbe als religiöses Thema (S. 127-135) nachzudenken, doch der fachspezifische Beitrag ist im Vergleich zur Komplexität der zu behandelnden Bilder und Gedankengänge z. T. „gering“. Zudem bieten die Verfasser für die konkrete Erschließung der Werke nur spärliche Hilfestellungen. So ergeht häufig die Aufgabe an die Schüler und Schülerinnen, sich über die Entstehungsbedingungen des Werkes, den Künstler usw. zu informieren oder Vergleichsbilder hinzuzuziehen. Die Autoren geben dazu ausführliche Internethinweise. Auch bieten dichte Impulse zu den einzelnen Bildern Gedankenanstöße für Unterrichtsgespräche. Die methodische und z. T. inhaltliche Aufarbeitung der angerissenen Themenstellungen muss jedoch von den Unterrichtenden noch geleistet werden. Dies gilt auch für die Beschaffung der Abbildungen. Die ausschließlich kleinformatigen SW-Abbildungen sind für den Einsatz im Unterricht qualitativ nicht ausreichend. Zusammenfassend betrachtet ist dieses Buch für Lehrpersonen geeignet, die sich selbst im Bereich (zeitgenössischer) Kunst fortbilden wollen. Auch Kunstlehrer und-lehrerinnen finden hierin aufgrund der originellen Bildauswahl und Bildzusammenstellung viele Gedankenanstöße. Die Unterrichtsbeispiele sind in Wort und Bild jedoch so komplex, dass sie ausnahmslos nur für – motivierte, leistungsstarke – Kurse der Sek II zu verwenden sind. Und auch für diese Zwecke bedarf es zusätzlicher Ausarbeitungen von Seiten der Lehrkraft. Dies gilt insbesondere für den Entwurf notwen-

diger Vorarbeiten und Zwischenschritte, um die voraussetzungsreichen, komplexen Ansätze den Schülerinnen und Schüler zu erschließen.

Claudia Gärtner

**Petra Freudenberger-Lötz:
Religiöse Bildung in der neuen
Schuleingangsstufe. Religions-
pädagogische und grundschul-
pädagogische Perspektiven.**

Calwer Verlag, Stuttgart 2003,
368 S., Euro 29,90

Wer wüsste nicht um die Probleme des Religionsunterrichts im Zusammenhang der Reformen in der Grundschule? Diejenigen, die sich in der Schuleingangsphase um die Integration der Schulanfängerinnen und -anfänger bemühen, kommen nur selten zu zufriedenstellenden Lösungen angesichts des konfessionellen Religionsunterrichts. Im Allgemeinen wird in diesem Zusammenhang der Ruf nach einem Unterricht im Klassenverband laut, durchaus auch mit nachvollziehbaren Gründen.

Die vorliegende Arbeit, die im Rahmen einer Dissertation entstand, nimmt sich dieser Thematik an und verknüpft die Theorie um (religiöse) Bildungsprozesse mit der Praxis der Schuleingangsstufe, deren Ziele zusammengefasst mit den Schlagworten beschrieben werden: „Von der Schulfähigkeit des Kindes zur Kindfähigkeit der Schule.“ Dabei werden die Reformprozesse des Anfangsunterrichts in der Grundschule und insbesondere das baden-württembergische Modell „Schulanfang auf neuen Wegen“ sehr genau – auch im Blick auf den Religionsunterricht – dargestellt. Die Autorin wählt vier Perspektiven für ihre Betrachtung des Themas:

- Bildung in theologischer und pädagogischer Perspektive
- Religiöse Bildung in interreligiöser Perspektive
- Ausgewählte grundschulpädagogische Perspektiven
- Ausgewählte religionspädagogische Perspektiven

und zieht daraus schließlich eine Bilanz für die Schuleingangsstufe. Dieser mehrperspektivische Zugang stellt einerseits die Zwischenergebnisse

jeweils wieder neu in Frage, sichert andererseits jedoch in mehrfacher Hinsicht die am Ende der Arbeit gewonnene Einsicht.

Mit Hilfe der Arbeiten von Comenius und Klafki stellt die Autorin deren spezifische Akzente heraus, begründet damit den Beitrag der Religion zur Bildung und betont den Stellenwert von religiöser Bildung in der „Schule der Zukunft“.

In einem zweiten Schritt mit Bezug auf die interreligiöse Perspektive wird eine klare Abgrenzung vorgenommen von einem „Ganzheitskonzept“, das „inmitten der Widersprüchlichkeit des Lebens in der Welt das Ganze sehen“ will, und auch von einer „Anything-goes-Mentalität, die alles als gleich und gültig betrachtet“. Unter besonderer Berücksichtigung des „Hamburger Modells“ werden die rechtlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik aufgezeigt und auf „Möglichkeiten der Beheimatung und Begegnung von Anfang an“ hin betrachtet. Die Notwendigkeit, den einzelnen Schulen größere Gestaltungsspielräume zu eröffnen, wird nach den vorhergehenden Ausführungen plausibel gefordert.

In grundschulpädagogischer Perspektive geht es um entwicklungsbegleitendes Sehen, das als Chance gegenüber einer Orientierung an den Grundannahmen Piagets gesehen wird. In der Schule und speziell in der Schuleingangsstufe kommt es darauf an, wie weit sie sich auf solch einen Konzeptwandel und damit auf die Identitätsentwicklung des Kindes einlässt. Wegweisend muss die Erkenntnis sein, dass für die Qualität von Unterricht der erfolgreiche Umgang mit heterogenen Gruppen ausschlaggebend ist.

In diesem Zusammenhang setzt sich die Verfasserin mit Entwürfen für einen Religionsunterricht in der Schuleingangsstufe auseinander, die den Anspruch erheben, Erkenntnisse der Grundschulpädagogik zu berücksichtigen. Es geht dabei insbesondere um den „pädagogisch begründeten Gesamtentwurf einer zukunftsfähigen Grundschule“ des Grundschulverbandes von 1996 und den Entwurf von Barbara Asbrand aus dem Jahr 2000. Unstrittig ist dabei die Forderung, dass der Religionsunterricht

stärker von den Fragen und damit von der Heterogenität der Kinder ausgehen und mit ihnen entwicklungsbegleitend existentielle Fragen bearbeiten muss. Strittig ist die Frage, ob die Differenzen, die nicht übersprungen werden können und dürfen, allein im Klassenverband oder auch in zeitweiliger äußerer Differenzierung bearbeitet werden können oder sogar müssen, was von der Verfasserin unter Berufung auf Erkenntnisse aus Integrationsklassen befürwortet wird. Entscheidend für sie ist es aber, dass immer wieder die Zurückführung in die Gemeinschaft mit bedacht wird.

Die bis hierher gewonnenen Erkenntnisse werden im vierten Schwerpunkt religionspädagogisch untermauert. Ausgehend von Mk 10,13-16 (Kindersegnung) wird die grundsätzliche Anerkennung des Kindes als vollwertige Person hervorgehoben. Die Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft, die auch für den religiösen Bereich gilt, weist der Schule den Auftrag zu, mit den Kindern tragfähige Deutungsmuster zu erarbeiten und zur Klärung der persönlichen Lebensperspektive zu verhelfen. Religionspädagogische Begleitung geschieht als entwicklungsbegleitendes Sehen mit einem Schwerpunkt auf dem sozialen und damit auch auf dem interreligiösen Lernen und ist auf der Grundlage der Gedanken Eriksons als gemeinsamer Weg von Erwachsenen mit Kindern zu begreifen. Die Stufentheorien der Entwicklungspsychologie werden in diesem Zusammenhang kritisch beleuchtet. Eine besondere Chance, die einerseits die Qualität des Religionsunterrichts erhöhen kann und andererseits den Kindern Entwicklungsmöglichkeiten bietet, sieht die Verfasserin im theologischen Gespräch, in der sich etablierenden „Kindertheologie“. In fünf zentralen Themenbereichen soll diese Kommunikation über theologische Sachverhalte und religiöse Vorstellungen erfolgen:

Die Fragen der Kinder nach Gott

Die Fragen der Kinder nach dem Ich
Die Fragen der Kinder auf der „Lebensachse“

Die Fragen der Kinder nach der Gerechtigkeit

Die Fragen der Kinder nach dem Anderen

Die Bilanz der Arbeit zeigt die gegenseitige Bereicherung der grundschul- und der religionspädagogischen Ansätze in den Bildungsprozessen auf. In Konsequenz der dargestellten Erkenntnisse wird hier aber „nicht für einen durchgehenden Religionsunterricht im Klassenverband“ plädiert, sondern für das „Modell der Komplementarität von Religionsunterricht im Klassenverband und Religionsunterricht im spezifischen Fachunterricht“ (S. 266). Für die Notwendigkeit des Fachunterrichts spricht insbesondere der „Konzeptwandel beim Kind“, der als grundschulpädagogisches Qualitätskriterium gilt und durch das theologische Gespräch unterstützt wird. Neben einer Bestandsaufnahme und Impulsen aus der Schuleingangsstufe von Baden-Württemberg werden schließlich konkrete Vorschläge für die Arbeit in der Schule und für die Aus- und Fortbildung der Lehrenden aufgezeigt, und zwar sowohl für die religiöse Bildung im Fachunterricht als auch für die „qualitative Vervollständigung“, die religiöse Bildung im rhythmisierten Vormittag der Schuleingangsstufe. Es ist zu wünschen, dass diese Arbeit viele Grundschulpädagoginnen und -pädagogen oder besser: viele Grundschulkollegien zu einer flexiblen Gestaltung des Religionsunterrichts anregt, da sie sowohl von ihren Begründungen als auch von den Chancen und Möglichkeiten her überzeugt, und dazu gehören auch die z.Zt. gültigen rechtlichen Grundlagen!

Lena Kuhl

Horst-Georg Pöhlmann: Wer war Jesus von Nazareth. 8. überarbeitete Auflage, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2002, 240 S., Euro 14,90

„Wer war Jesus von Nazareth“ – Ein Jesusbuch besonderer Art.

Pöhlmanns „Jesus“, der seit 2002 in der 8. Auflage vorliegt, ist im Vergleich zur 6. Auflage von 1988 ein bemerkenswert neues Buch.

Der Umfang hat sich fast verdoppelt und die Orientierung ist an vielen Stellen aktueller und lebendiger geworden,

obwohl kaum Stoffe weggefallen sind. Der „Jesus“ von 1988 stand ein gutes Stück weit im christlich-marxistischen Dialog (Bloch, Machovec) und sein Autor war von der Debatte mit der antibürgerlichen und humanistischen Linken der siebziger und achtziger Jahre (Henry Miller, Herburger, Fromm) fasziniert. Nun bewegt sich das Buch im Dialog der Religionen über Jesus und ist geprägt von den existentiellen Begegnungen mit Menschen aus vier großen Religionen: Juden, Muslimen, Hindus und Buddhisten.

In der Darstellung des jüdischen Jesusbildes begegnen, wie schon in der früheren Auflage, Gespräche mit jüdischen Denkern (Buber, Ben-Chorin), Künstlern (Chagall) und Publizisten (Lapide). Hinzu kommt – als ein Höhepunkt der neuen Bearbeitung – die brüderliche Begegnung mit dem orthodoxen Rabbiner Marc Stern. Die beiden Gesprächspartner vermeiden jede vorschnelle Harmonisierung, wie sie im christlich-jüdischen Gespräch vorkommt. Glaube steht hier gegen Glauben, Bekenntnis gegen Bekenntnis. Das führt zu einem Ringen um das Gemeinsame. Die beiden machen es einander nicht leicht. Für Stern ist Jesus kein Messias, weil er die Tora partiell außer Kraft gesetzt hat. Er ist ein Häretiker, der den Tempel zerstören wollte und von sich sagte, er sei „größer als der Tempel“. Größtes Ärgernis für den jüdischen Partner im Dialog jedoch ist die Menschwerdung Gottes in Christus. Pöhlmann erwidert: Gott ist in Jesus Christus, dem Erlöser, Mensch geworden. Aber wir greifen mit diesem Bekenntnis nicht nach dem Geheimnis Gottes, machen Gott nicht aus eigener Vollmacht zum Gottmenschen. Die Menschwerdung Gottes in Jesus wahrt Gottes Geheimnis, nimmt ihm seine Gottheit so wenig wie das nächtliche Ringen Jakobs mit Gott am Jabbok (Gen 32). Aber Jesus Christus kann uns nur erlösen, wenn er Mensch ist, bis in die Tiefe, in der wir sind, und doch gleichzeitig Gott.

Beide Dialogpartner stimmen in der Feststellung überein: An Jesus Christus scheiden sich die Wege. Ihre Gemeinsamkeit ist, dass sie getrennte Wege gehen, ohne sich aus den Augen zu verlieren. Dennoch gibt es Verbindendes:

Jesus war Jude unter Juden, er glaubte und betete als Jude (S. 27). Seine Botschaft ist „urjüdisch und vom jüdischen Mutterboden unablässig“ (S. 28). Nach dem Matthäusevangelium wollte er Gesetz und Propheten nicht auflösen, sondern erfüllen. In dieser Überzeugung treffen sich der Lutheraner Pöhlmann und der orthodoxe Rabbiner Stern. Aber Jesus ist nicht einfach „Gründer einer innerjüdischen Erneuerungsbewegung“, seine Verkündigung ist nicht „Restaurationstheologie“, wie einige Vertreter der „dritten Frage“ nach dem historischen Jesus meinen. Pöhlmann und Stern beteiligen sich nicht tiefer an der spekulativ ausgefertigten amerikanischen Debatte der dritten Generation der historischen Jesusfrage. Sehr nah am Judentum setzen sie das Ringen um Jesus fort.

Pöhlmann fasst seine Position zusammen: Es hat Gewicht, dass der Messias- oder Christustitel sich gegen alle anderen Titel durchgesetzt hat. Als Messias, der seinen Sieg in einer Niederlage verbirgt, sprengt er den herkömmlichen Messias-titel (S. 42).

Das Jesusbild des Islam – Pöhlmann spricht von der „koranischen Christologie“ – wird hauptsächlich im Gespräch mit dem Koranglehrten Muhammed Salim Abdullah entfaltet. Als Brücke zwischen dem frühen Christentum und dem Islam gilt, in Anlehnung an Hans-Joachim Schoeps (Theologie und Geschichte des Judentums, 1998, S. 14 ff.; S. 71 ff.), das ebionitische Judentum, das in Jesus nur einen von Gott erwählten Menschen, nicht aber Gott sieht. Die Ebioniten verehren Jesus, wie Schoeps betont, vor allem als den vom Geist Gottes inspirierten Propheten.

Der Dialog mit Muhammed Salim Abdullah ist eine kurze Auseinandersetzung mit klarem Ausgang. Abdullah bleibt streng beim Koran (Sure 4, 172): „Wahrlich der Messias Jesus, der Sohn Marias, ist ein Gesandter Allahs und das Wort, das er Maria niedersandte, eine Erfüllung Allahs und sein Geist. Glaubt daher an Allah und seinen Gesandten und sagt nichts von einer Dreierheit.“ Als vom Geist Gottes berufener Mensch ist Jesus Prophet, Wort Gottes, niemals aber Gottes Sohn.

Pöhlmann betont im Dialog den christ-

lichen Glauben an den einen Gott. Das Christentum verehrt nicht drei Götter: Die drei ‚*personae*‘ Gottes sind nicht Personen nach heutigem Verständnis, „sondern drei Begegnungsweisen des einen Gottes“ (S. 47). Sein Gesprächspartner Abdullah kann nicht akzeptieren, dass Gott Mensch wird (S. 47). Pöhlmann zieht das Fazit (S. 48): „Wichtig war Abdullah und mir in unserem Gespräch, dass wir zum selben Gott auf verschiedenen Wegen kommen und dass wir diese Verschiedenheit aushalten müssen.“ Abdullah nennt die Christologie des Islam eine Knecht-Gottes-Christologie, keine „Sohn-Gottes-Christologie“ wie im Christentum (S. 49) und Pöhlmann fragt: Ist er das nicht auch im Christentum?

Miteinander zu reden ist hier wichtiger als gemeinsam Ergebnisse zu erzielen. Der Dialog hilft, die tief eingegrabenen Vorurteile auf christlicher Seite gegen den Islam aufzugeben (S. 52). Deutlich wird auch, dass wir dem Islam Unrecht tun, wenn wir ihn mit der fundamentalistischen Minderheit gleichsetzen.

Pöhlmann kommt in diesem Teil seinem Gesprächspartner näher entgegen als mancher andere evangelische Theologe. Das macht die Diskussion äußerst spannend.

Gandhis bekannte und weniger bekannte Worte über Jesus leiten die Darstellung des hinduistischen Jesusbildes. Pöhlmann verbindet mit ihnen die persönlichen Einsichten seiner Indienauffenthalte und seine Gespräche mit Guru Harshananda, einem bekannten hinduistischen Theologen. Er arbeitet heraus, was nicht allen Europäern bewusst ist, dass der hinduistische Gottesglaube nur eine einzige Gottheit verehrt, Brahman, die sich in vielen Göttern inkarniert, so dass der Hinduglaube im Gegensatz zum Judentum und Islam „ganz und gar auf die Menschwerdung Gottes abzielt.“ „Gott wird Mensch, um uns als Gast zu besuchen“ – so der indische Theologe. Pöhlmann hebt demgegenüber hervor, dass sich für uns Christen Gott nur in Christus inkarniert, vor allem aber als leidender Gott. „Ich fragte Harshananda, ob wir wirklich zu demselben Gott beten. Er erwiderte: ‚Es ist derselbe Gott, dem wir verschiedene Namen geben‘“ (S. 59).

Aus den Begegnungen und Gesprächen mit buddhistischen Persönlichkeiten, die Pöhlmanns Darstellung des buddhistischen Jesusbildes untermauern, wähle ich das Gespräch mit dem 14. Dalai Lama und die Begegnungen mit Bhikku Buddharakkita, dem Abt eines buddhistischen Klosters aus, zwei religiösen Autoritäten unterschiedlicher Prägung. Der Dalai Lama bezeichnete Jesus im Gespräch als Friedensbringer und Konträrgestalt zu allen Kriegsherrn der Gegenwart. Besonders hob er seine Barmherzigkeit mit anderen Menschen hervor. Auch als Anhänger des Mahayana-Buddhismus kann der Dalai Lama Jesus als „Lehrer des Heils“ verstehen. Anders die Gespräche mit dem Abt: Als Anhänger des Hinayana-

Buddhismus steht Buddharakkita Jesus ablehnend gegenüber wegen seiner Polemik gegen die Pharisäer und seiner Gewalttätigkeit im Tempel. Erst am Kreuz wird er frei von Hass und Aggression, beginnt er zu lieben, wird er zum Buddha.

Pöhlmann resümiert den ersten Hauptteil des Buches mit einem eindrücklichen Bekenntnis, das Mut und Offenheit bezeugt: „Die Jesusbilder der nichtchristlichen Religionen zeigen, dass Christus nicht nur den Christen gehört, sondern auch Menschen anderer Religionen, dass er nicht nur im Christentum, sondern auch außerchristlich am Werk ist. Es gibt keinen Absolutheitsanspruch des Christentums auf Christus. Denn wir erkennen nach

Paulus nur Bruchstücke der Wahrheit, nicht die ganze Wahrheit, die ein Eschaton ist.“ (S. 69)

Aus Raumgründen folgen hier nur noch Hinweise auf weitere Hauptteile des Buches: „Jesus in der Philosophie“, in dem vor allem Kierkegaard, Nietzsche, Jaspers, Blumenberg, Bloch und Machovec zu Wort kommen. Der Hauptteil „Jesus in der Dichtung und Literatur“ lässt vorwiegend Klassiker sprechen: Goethe, Balzac, Dostojewskij, Tolstoi, Brecht, Camus, Anouilh u.a. Der fünfte Hauptteil „Jesus in der Theologie“ bildet den Abschluss dieses außergewöhnlichen Buches von großer Geschlossenheit und Stringenz, das in seiner Art aus den Jesusbüchern herausragt.

Wolfgang Pöhlmann

„Wenn dein Kind dich morgen fragt ...“

(5. Mose 6,20)



Auf dem Weg zum Kirchentag

Jugendliche haben ihre eigenen Fragen und sie wählen die Antworten aus, die für sie stimmen. Das Religionspädagogische Institut Loccum will ein Forum bieten, damit diese Fragen gestellt werden können und eine Ausein-

dersetzung mit möglichen Antworten stattfinden kann. Mit Hilfe des Medienwettbewerbs sollen Jugendliche und ihre Lehrkräfte zur Beschäftigung mit dem Kirchentag und zur Teilnahme am Kirchentag eingeladen werden.

Jugendwettbewerb in Schule und Gemeinde zum Kirchentag 2005

Was glaubst du?

– Interviews über Gott und die Welt –

Wer? Klassen aller Schulformen ab Sekundarstufe I sowie Konfirmanden- und Jugendgruppen aus Kirchengemeinden

Was? In Anknüpfung an die Kirchentagslosung entwickeln die Teilnehmenden Interviews zur Frage: „Was glaubst du?“ Sie führen die Interviews mit einem von ihnen ausgewählten Personenkreis (z.B. Frauen und Männer in Kunst, Politik, Familie, Wissenschaft, Journalismus, Sport, Popmusik – oder die man auf der Straße trifft) und präsentieren die aussagekräftigsten Ergebnisse in Form eines Plakates (DIN A1) oder einer Film- oder Computersequenz (drei bis fünf Minuten).

Wann? Beginn des Wettbewerbs: 1. September 2004
Abgabe: bis 1. Februar 2005
Wir bitten um eine unverbindliche Anmeldung bis zum 15. November 2004

Wie? In zwei Alterskategorien werden für die Bereiche Plakat und Film im März 2005 je drei Preise vergeben. Zusätzlich steht ein Sonderpreis zur Verfügung. Die Arbeiten werden im März prämiert und der Öffentlichkeit im Internet und auf dem Kirchentag in Hannover vom 25. bis 29. Mai 2005 durch das Religionspädagogische Institut Loccum vorgestellt.

Koordination und weitere Auskünfte: Steffen Marklein, RPI Loccum, Tel.: 0 57 66/ 81-152
E-Mail: Steffen.Marklein@evlka.de, Internet: www.rpi-loccum.de



Schule trifft Kirche – auf dem Deutschen Evangelischen Kirchentag 2005 in Hannover



Schule und Kirche stehen beide gegenwärtig vor Herausforderungen. Sie sind auf der Suche nach Partnerinnen und Partnern jenseits des Schulhofes und der Kirchenmauern. Außerschulische Kooperationspartner werden nicht nur für Ganztagschulen verstärkt gesucht. Kirche sucht verstärkt den Kontakt zu Jugendlichen über Schule. Kirche und Schule sind angefragt und haben sich zu verantworten. Schule hat es immer noch mit PISA und den Folgen zu tun und Kirche agiert öffentlich nicht nur zwischen Kopftuch und Kirchensteuer. Schule und Kirche versuchen beide, sich in dieser Situation zu öffnen. Schule öffnet ihre Klassenzimmer und Aulen, nicht nur Schülerinnen, Schülern und Eltern. Kirche lädt ein zu Gottesdiensten unter freiem Himmel, zu langen Nächten offener Kirchen und Jugendtreffs, nicht nur die Eingeweihten, sondern alle, die Interesse haben.

Eine besondere Einladung gibt es vom 25.-29. Mai 2005 zum 30. Deutschen Evangelischen Kirchentag nach Hannover unter dem Motto „Wenn dein Kind dich morgen fragt ...“ (5. Mose 6,20). Damit Schülerinnen und Schüler am Kirchentag teilnehmen können, gibt es in ganz Niedersachsen in dieser Zeit Schulferien. Eine Chance für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte, evangelische Kirche auf eine ganz neue Weise kennen zu lernen. Denn für mich ist Kirchentag immer evangelische Kirche von ihrer besten Seite: ganz vielfältig und zugleich mit klaren Positionen, den Dialog suchend, lebendig, engagiert für andere, Neues ausprobierend, hoffnungsvoll. Ein solches Bild von Kirche ist für viele sicher eher ungewöhnlich. Sie beschreiben Kirche mit ganz anderen Begriffen: traditionell, der „Zeit“ hinterher laufend, unbeweglich, nichts für junge Menschen. Der Kirchentag ist gerade für Schülerinnen und Schüler eine Möglichkeit herauszufinden, wie evangelische Kirche heute sein kann, wie sie Gottesdienste, openair-Konzerte oder den Abend der Begegnung feiert, welche Fragen sie umtreiben von Abendmahl über Einstein, Globalisierung, Interreligiöser Dialog, Menschenrechte bis zur Zukunftsgestaltung und wofür sie sich einsetzt in diesem Land und weltweit. Für diese besondere Erfahrung von Kirche, um dieses feeling „Kirchentag“ miteinander zu erleben, zu feiern, zu diskutieren, auch streitbar, werden über 100.000 ganz unterschiedliche Menschen nach Hannover kommen.

Deshalb startet die evangelische Kirche im Vorfeld eine Reihe von Initiativen und Projekten, um die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte auf den Kirchentag aufmerksam zu machen und für eine Teilnahme zu interessieren: Es gibt Flyer, CD-Rom, Film, zwei Schülerseminare in Loccum und Unterrichtsmaterialien. Es gibt aber auch

Wettbewerbe, Tacheles on tour, die Aktionen „Fragezeichen“ und „Fair play“, das Projekt „Schülerreporter“, das südafrikanische Schülertheater „Hlalanathi“, den Energiemarkt und vielfältige Projekte vor Ort. All diese Projekte können Schülerinnen und Schüler aktiv gestalten und so den Kirchentag mit vorbereiten.

Viele dieser Projekte können dann auf dem Kirchentag in Hannover in der Werkstatt „Kirche und Schule“ präsentiert werden. Mit dieser Werkstatt wird Schule selbst zu einem Thema auf dem Kirchentag. „Wenn dein Kind dich morgen fragt ...“, was hast du dafür getan, dass Schule ein guter Ort zum Lernen und Leben ist, was werden die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler antworten? Darauf möchten wir gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften nach Antworten suchen. Wie stellen sich Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern, Verantwortliche aus Politik, Wirtschaft, Hochschule, Kultur die Zukunft von Schule vor? Was erwarten sie von ihr? Und was hat Kirche damit zu tun? Viel mehr als nur für einen guten Religionsunterricht zu sorgen, meine ich.

Ich behaupte: Wer das Leben begreifen will, braucht Religion. Doch darüber kann und sollte gesprochen werden, Gedanken ausgetauscht, Positionen markiert. In der Werkstatt auf dem Kirchentag, aber auch im Vorfeld des Kirchentages. Mit allen Initiativen und Projekten unternimmt die evangelische Kirche den Versuch, mit Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften ins Gespräch zu kommen, ihre Fragen und Antworten kennen zu lernen. Schule und Kirche ist auch die Suche nach Modellen gemeinsam, wie Zukunft verantwortlich gestaltet werden kann. „Wenn dein Kind dich morgen fragt ...“ fordert alle auf, Antworten zu überlegen, diejenigen, die heute zur Schule gehen genauso wie diejenigen, die heute als Erwachsene Verantwortung für die Gestaltung der Welt haben.

Für den Dialog, aber auch für eine gemeinsame Vorbereitung auf den Kirchentag bietet sich für die Schulen weiter der Kontakt zu den örtlichen Kirchengemeinden an. Hier sind viele gemeinsame Aktivitäten und Kooperationen denkbar bis hin zur gemeinsamen Fahrt zum Kirchentag nach Hannover. Die Möglichkeit, drei Tage Ferien für den Besuch des Bades oder einen Kurzurlaub an Nord- und Ostsee zu nutzen, gibt es mehrmals im Jahr. Der Kirchentag findet nur alle zwei Jahre statt und war das letzte Mal 1983 in Hannover. Diese Chance sollten viele Schülerinnen, Schüler, Lehrkräfte und auch Eltern nutzen.

Sie sind eingeladen, evangelischer Kirche auf dem Kirchentag neu zu begegnen. Näheres unter www.arbeitsstelle-kirchentag.de oder www.kirchentag.de.

OLKRn Dr. Kerstin Gäfgen-Track

Fairplay zieht weite Kreise

Kickoff für das Fußballprojekt zum Deutschen Evangelischen Kirchentag und zur Dekade „Gewalt überwinden“

„Der Ball ist rund. Und ein Spiel dauert neunzig Minuten“, sagte Sepp Herberger. Die Erde ist auch rund. Aber wer in dem globalen Spiel mitmachen will, muss sich an die Regeln der großen Wirtschaftsmächte halten. Wo bleibt da das Fairplay?

„Fair spielen – Fair handeln“ heißt das landeskirchliche Projekt aus dem Haus kirchlicher Dienste zur Dekade „Gewalt überwinden“ und zum Deutschen Evangelischen Kirchentag 2005. Rund um den Fußball werden Fragen des fairen Umgangs miteinander thematisiert – im Spiel, im Alltag und im globalen Handel(n). In Gemeinden und Kirchenkreisen, aber auch über den kirchlichen Raum hinaus soll das Thema des gewaltfreien Umgangs in seinen vielen Facetten konkret erlebbar werden. Hierfür wurde ein besonderes Medienpaket geschnürt, in dem sich neben einem fair gehandelten Fußball auch ein Video, eine CD-ROM mit Musik, Bildmaterial, Interviews und Texten sowie eine umfangreiche Arbeitshilfe befinden. Die Materialien bieten Hintergrundinformationen, Erläuterungen und Umsetzungsmöglichkeiten für die Gemeinde- und Gruppenarbeit. Im Verleih steht darüber hinaus ein mobiles Kleinfußballfeld (Street-Soccer-Court) zur Verfügung, um mit dem fair gehandelten Ball fair Fußball zu spielen.

Mehrere Großereignisse bilden den zeitlichen Rahmen für das Projekt. Im Jahr zwischen der Fußball-Europameisterschaft 2004 und der Weltmeisterschaft 2006 im eigenen Land findet in Hannover der 30. Deutsche Evangelische Kirchentag statt. 2005 ist aber auch die Halbzeit der ökumenischen Dekade zur Überwindung von Gewalt (DOV). Ausgangspunkt für „Fair spielen – Fair handeln“ war es, das Phänomen der strukturellen Gewalt zu erfassen. Der Begriff beschreibt ungleiche Machtverhältnisse in den alltäglichen Lebensverhältnissen und wird häufig im Zusammenhang mit wirtschaftlicher Globalisierung ge-

braucht. Anders als bei konkreter Gewalt sind Täter und Opfer hier nicht unmittelbar zu benennen. Entsprechend unklar sind die Handlungsmöglichkeiten. „Fair spielen – Fair handeln“ greift diese komplexe Thematik am Beispiel des fair gehandelten Fußballs auf.

– Anpfiff für das Kirchentagsprojekt der Landeskirche im Rahmen der Dekade „Gewalt überwinden“ ist am 18. September 2004 bei einem Street-Soccer-Turnier am Steintor in der Innenstadt von Hannover. Dr. Engelbert Nelle, Präsident des Niedersächsischen Fußballverbands, spielt den Ball Landesbischöfin Dr. Margot Käbmann zu, die ihn in ihrer Kurzan-

– Bis zur Weltmeisterschaft im Juni 2006 sind in der Landeskirche im Rahmen der Kampagne „Fair spielen – Fair handeln“ zahlreiche Einzelprojekte und Kooperationen entstanden. Sie bilden den Rahmen für eine Fülle von Aktionen zur WM in Deutschland, die den fairen Handel, den fairen Sport und das ökumenische Engagement gleichermaßen thematisieren.

Wesentlich für die Umsetzung der ökumenischen Dekade zur Überwindung von Gewalt in der hannoverschen Landeskirche ist die Vernetzung der verschiedenen Akteure – innerhalb von Kirche und darüber hinaus. „Fair



Foto: Volker Tellermann

dacht aufnimmt. Faire Bälle und fairer Handel, Kirche und Kirchentag, Gewalt und gewaltfreier Sport sind auch die Themen, die im Rahmenprogramm und an zahlreichen Informationsständen ins Spiel kommen werden.

– Zum 30. Deutschen Evangelischen Kirchentag im Mai 2005 wird das Thema der strukturellen Gewalt weiter vertieft. Initiativen und Projektpartner gestalten dann das Programm „rund um das faire Spiel“. Vertreterinnen und Vertreter aus der weltweiten Christenheit pfeifen schließlich die zweite Halbzeit der ökumenischen „Dekade zur Überwindung von Gewalt“ an.

spielen – Fair handeln“ entstand als Kooperationsprojekt des Hauses kirchlicher Dienste mit dem Niedersächsischen Fußballverband (NFV) und der Regionalen Arbeitsstelle Kirchentag 2005 (RAST). Zu den Projektpartnern gehören das Religionspädagogische Institut Loccum (rpi), die Evangelische Erwachsenenbildung (EEB) und das Institut für Sportwissenschaft der Universität Hannover. Unterstützt wird das landeskirchliche Projekt vom gepa Fair Handelshaus, von Hannover 96 und von der PR-Agentur Windrich und Sörgel.

*Katja Riedel,
Haus kirchlicher Dienste*

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Kurzer Film wirbt bei Jugend für Kirchentag 2005

Hannover (epd). Mit einem Film wirbt der Deutsche Evangelische Kirchentag unter der Jugend für sein nächstes großes Treffen 2005 in Hannover. Der zwölf Minuten lange Infotainment-Film „Wir seh'n uns“ soll im September an die Schulen in Niedersachsen versandt werden, teilte die Regionale Arbeitsstelle für den Kirchentag am Mittwoch mit. Rund 100 Schülerinnen und Schüler der Wilhelm-Raabe-Schule haben, als Statisten zu einem großen Fragezeichen gruppiert, an dem Film mitgewirkt. Er wird vom Evangelischen Kirchenfunk Niedersachsen (ekn) produziert.

Der 30. Kirchentag findet vom 25. bis 29. Mai in Hannover statt und steht unter dem Motto „Wenn dein Kind dich morgen fragt ...“ In den Schulen des Landes Niedersachsen sind in dieser Zeit Kirchentagsferien angesetzt, um Quartiere zu schaffen und den Schülerinnen und Schülern die Teilnahme zu ermöglichen. (epd Niedersachsen-Bremen/b2054/07.07.04)

Religionspädagoge: Unterricht soll lebensbedeutsam sein

Wolfenbüttel (epd). Der Tübinger Religionspädagoge Professor Friedrich Schweitzer hat davor gewarnt, den Vorschlägen des jüngsten Bildungsberichtes der Europäischen Kommission zu folgen. Danach solle sich die Schule vorrangig auf die Lehrgebiete Ökonomie und Technik konzentrieren, sagte Schweitzer am Freitag in Wolfenbüttel. Fächer wie der Religionsunterricht wären dadurch gefährdet.

Der Religionsunterricht muss sich nach Auffassung Schweitzers jedoch stärker mit der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler verzahnen, damit er lebensbedeutsam werde. Eine aktuelle Untersuchung mit Hauptschülern zeige, wie schwierig es für Lehrer sei, sich in die „Weltzugänge“ der Jugendlichen hineinzubegeben. Das könne mehrere Jahre dauern.

Seit der PISA-Studie und anderen Untersuchungen sei deutlich, dass es nicht allein darauf ankomme, was im Unter-

richt behandelt werde, sondern darauf, was sich die Schüler aneignen könnten. Schweitzer meinte, die Schule sollte von einer Input- zu einer Output-Orientierung kommen. Der Tübinger Professor war Referent beim „Tag des Religionsunterrichtes“ der braunschweigischen Landeskirche.

Pfarrer Hans-Georg Babke, der den für Religionslehrer bestimmten Tag leitete, unterstrich die Bedeutung dieses Schulfaches für das Selbstwertgefühl, die Lebensgestaltung und die Übernahme von Verantwortung für andere. Nach Auffassung Babkes steht der Religionsunterricht vor der Aufgabe, vernachlässigte Themen neu zu vermitteln. Wenn Muslime sagten, Jesus sei auch für sie ein Prophet, sollten Christen erklären können, was es bedeute, dass Jesus ein Sohn Gottes sei. (epd Niedersachsen-Bremen/b2022/02.07.04)

Erich-Kästner-Fernsehpreis für „Pantoffelhelden“

Hannover (epd). Mit dem diesjährigen Erich-Kästner-Fernsehpreis ist Susanne Seidels Animationsfilm „Pantoffelhelden“ ausgezeichnet worden. Wie die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) am Montag in Hannover mitteilte, erhielt sie den Preis für das beste deutschsprachige Kinder- und Jugendprogramm. Die Babelsberger Medienpreise waren am Freitagabend vergeben worden.

„Pantoffelhelden“ erzählt die Geschichte eines lebenslustigen Frosches, der sich in eine schöne, vermeintliche Artgenossin verliebt, die allerdings nur eine Dekoration auf einem Pantoffel ist. Seidel drehte den Film als Diplomfilm an der Hochschule für Film und Fernsehen Konrad Wolf in Potsdam-Babelsberg. Ko-finanziert wurde der Film vom WDR und der Matthias-Film GmbH Stuttgart, dem Medienvertrieb der EKD. (epd Niedersachsen-Bremen/b2024/05.07.04)

Oldenburger Professoren protestieren gegen Kürzungen

Oldenburg (epd). Die Dekane der Universität Oldenburg haben zu einer Protestveranstaltung am 1. Juli gegen wei-

tere Kürzungen ihrer Etats aufgerufen. Es sei zu befürchten, dass den niedersächsischen Hochschulen im Rahmen von Haushaltskürzungen eine erneute Sparrunde drohe, teilte Dekan Professor Uwe Schneidewind am Donnerstag mit. Er übernimmt am 1. Oktober das Amt des Universitäts-Präsidenten. Bei der Protestveranstaltung ist auch eine Diskussion mit dem niedersächsischen Wissenschaftsminister Lutz Stratmann (CDU) geplant.

Nach Ansicht Schneidewinds würde eine erneute Reduzierung des Wissenschaftsetats die niedersächsischen Hochschulen „an den Rand des Kollaps“ führen. Es mache keinen Sinn, Millionenprogramme für so genannte Eliteuniversitäten aufzulegen und gleichzeitig die Studien- und Forschungsbedingungen in anderen Bereichen massiv zu verschlechtern. Für moderne Gesellschaften sei eine qualitativ hoch stehende Ausbildung für alle wichtiger als die Bildung kleiner Eliten. (epd Niedersachsen-Bremen/b1920/24.06.04)

Kirche rechnet mit deutlich geringeren Steuereinnahmen

Hannover (epd). Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) rechnet in diesem Jahr mit Mindereinnahmen von acht bis zehn Prozent bei der Kirchensteuer. Dieses Minus sei für die Kirchen nicht leicht zu verkraften, allerdings gehe es nicht an die Substanz, sagte Thomas Begrich, Leiter der Finanzabteilung im EKD-Kirchenamt in Hannover, am Donnerstag dem epd. Die 23 evangelischen Landeskirchen versuchten in einer Zeit, in der alle öffentlichen Haushalte geringere Einnahmen hätten, konstruktiv auf die schwierige Finanzlage zu reagieren. Im vergangenen Jahr nahmen die evangelischen Landeskirchen laut Begrich etwas mehr als vier Milliarden Euro ein. Gegenüber 2002 gingen die Einnahmen um etwa 1,3 Prozent zurück. Für die erwarteten Mindereinnahmen in diesem Jahr machte der EKD-Finanzexperte die vorgezogene Steuerreform der Bundesregierung sowie die konjunkturelle Flaute bei weiterhin hoher Arbeitslosigkeit verantwortlich.

Die Kirchensteuern machen mit einem Anteil von 44 Prozent den größten Posten der Gesamteinnahmen der evangelischen Kirchen aus. Kirchenmitglieder zahlen je nach Bundesland acht oder neun Prozent der Einkommensteuer als Kirchensteuer. Für die katholische Kirche liegen nach Angaben der Deutschen Bischofskonferenz keine Prognosen für die Steuereinnahmen in diesem Jahr vor. Im vergangenen Jahr nahmen die Bistümer rund 4,5 Milliarden Euro Kirchensteuern ein. (epd Niedersachsen-Bremen/b1909/24.06.04)

Evangelische Landeskirche will auf junge Väter zugehen

Hannover (epd). Die hannoversche Landeskirche will stärker mit jungen Familienvätern ins Gespräch kommen. Anlass ist das Motto des Evangelischen Kirchentags 2005 in Hannover „Wenn dein Kind dich morgen fragt ...“, teilte das Haus kirchlicher Dienste am Donnerstag in Hannover mit. „Heutige Väter wollen sich bei der Erziehung ihrer Kinder stärker einbringen und ihre Vaterrolle aktiv wahrnehmen“, sagte der Leiter der evangelischen Männerarbeit, Jens-Peter Kruse.

Vermittelt durch ihre 582 Kindergärten zwischen Ems und Elbe, Harz und Nordsee, sowie die zahlreichen Kinderspielkreise in den Gemeinden will die Kirche so genannte „Väterabende“ anbieten. Dabei sollen beunruhigende Kinderfragen ebenso im Mittelpunkt stehen wie die Frage, was die Väter an ihre Kinder weitergeben wollen. Über ihre Kindergärten erreicht die Landeskirche rund 45.000 Kinder. Der 30. Deutsche Evangelische Kirchentag findet vom 25. bis 29. Mai in Hannover statt. (epd Niedersachsen-Bremen/b1908/24.06.04)

Neuer Geschäftsführer im Landesjugendpfarramt Hannover

Hannover (epd). Michael Peters, bisher Kirchenkreisjugendwart in Rotenburg/Wümme, wird neuer Geschäftsführer des Landesjugendpfarramts in Hannover. Er tritt zum 1. September die Nachfolge von Wolfgang Keil an, der in die Altersteilzeit geht, kündigte das Haus kirchlicher Dienste am Mittwoch an. Der 43-jährige Diplom-Religionspädagoge Peters hat sich unter anderem mit der Qualitätssicherung in der Jugendar-

Der Aktionsausschuss Niedersächsischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer (ANR)

lädt alle in Kirche und Schule tätigen Lehrkräfte, die „Religion“ unterrichten oder an dem Fach interessiert sind, zu seinem Kongress nach Hannover ein.

„Bildungsstandards – Schule – Religion“ Wie viel Standardisierung verträgt der Religionsunterricht?

Referent: Prof. Dr. K.E. Nipkow, Uni Tübingen
Am Mittwoch, dem 6. Oktober 2004, 9.30 - 17 Uhr
Ort: Universität Hannover, Bismarckstraße

Nationale Bildungsstandards, die Leitgedanken zum Kompetenzerwerb und fachliche sowie überfachliche Kenntnisse und Fähigkeiten beinhalten, sollen die Qualität von Bildung zukünftig verbessern. Schule ist Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum – will jedoch mehr. Es geht ihr um Bildung, Erziehung und Sozialisation jeder und jedes Einzelnen für sich und für die Gesellschaft.

Bildung meint immer mehr als Wissen und Fragen drängen sich auf:

- Welcher Bildungsbegriff steckt hinter nationalen Standards und wie werden sie für das niedersächsische Schulwesen umgesetzt?
- Welches Wissen und welche Kompetenzen müssen sich Schülerinnen und Schüler heute und morgen in schulischen Lernprozessen aneignen, damit das persönliche und gesellschaftliche Leben gelingen kann?
- Wo und wie bringen sich Religionslehrkräfte mit ihrer fachlichen und pädagogischen Kompetenz in diesen Prozess ein?

Zur Diskussion dieser Fragen lädt der anr alle in Kirche und Schule tätigen Lehrkräfte oder an dem Fach Interessierte zu seinem Kongress ein. Es werden keine Anmeldebestätigungen verschickt! Vor Ort wird ein Tagungsbeitrag (Essen und Trinken inbegriffen) von 20,- Euro erhoben.

Bitte melden Sie sich schriftlich oder per E-mail bei der Geschäftsstelle des anr, Mohnweg 2, 30855 Langenhagen, Tel.: (0511) 74 85 55, Homepage: anr-online.de, E-mail: ahesse@htp-tel.de an.

beit und mit Organisationsentwicklung beschäftigt. Das Landesjugendpfarramt ist für das Gebiet der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers zuständig. (b1760/09.06.04)

Schmidt: Schule und Jugendhilfe sollen zusammenarbeiten

Osnabrück (epd). Bundesministerin Renate Schmidt (SPD) hat eine stärkere Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule unter dem Dach der Ganztagschule gefordert. „Nur mit Innovationen in Bildung, Betreuung und Erziehung schaffen wir faire Chancen und eine gute Zukunft für junge Menschen“, sagte die Ministerin für Familie und Jugend am Mittwoch zur Eröffnung des

12. Deutschen Jugendhilfetages in Osnabrück.

Schmidt kündigte außerdem eine Unterstützung der Kommunen bei der Betreuung der Kinder unter drei Jahren an. Sie sollen ab 2005 jährlich 1,5 Milliarden Euro vom Bund erhalten. „Die Startchancen der ersten Lebensjahre entscheiden über den späteren Lebensweg und die Lebenskarrieren von Menschen“, betonte sie.

Der niedersächsische Ministerpräsident Christian Wulff (CDU) lobte in seiner Eröffnungsrede die Arbeit der Jugendhilfe-Einrichtungen. Sie spielten eine wichtige Rolle für die Zukunftsgestaltung der Jugendlichen. Dabei seien Ausbildung und Arbeit die zentralen Fakto-

ren, die über sozialen Werdegang, Selbstwertgefühl, Erfolg, Unabhängigkeit und soziale Kontakte entschieden. „Wir können es uns in einer alternden Gesellschaft nicht leisten, auch nur einen der Jugendlichen zurückzulassen“, sagte Wulff.

Der 12. Deutsche Jugendhilfetag, der von der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) organisiert wird, steht unter dem Motto „leben lernen“. Die Arbeitsgemeinschaft ist ein Zusammenschluss von rund 100 Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe. Bis Freitag werden nach deren Angaben rund 20.000 Besucher erwartet. Mit 270 Ausstellern und 110 Veranstaltungen sei der Jugendhilfetag die größte Messe dieser Art in ganz Europa. (epd Niedersachsen-Bremen/b1656/02.06.04)

die ein Kopftuch tragen wollten, stünden Interessengruppen, die Veränderungen in der Gesellschaft bewirken wollten.

Gravierende Folgen sieht von Campenhausen für das Schulwesen: „Wenn der Staat die Schule als Bühne für Veränderungswillige preisgibt, droht der Abmarsch in die Privatschule.“ Es sei unausweichlich, dass Schüler, die von einer Kopftuch tragenden Lehrerin unterrichtet würden, die Frage stellen: „Wenn jede anständige Frau ein Kopftuch trägt, warum trägt Mama dann keines?“ Eltern, die der Meinung seien, dass dieser Anblick für die Kinder „nicht bekömmlich“ sei, hätten dann an staatlichen Schulen keine Möglichkeit, sie davor zu schützen.

Beim so genannten „Kruzifix-Urteil“

heit des Einzelnen traditionell hoch und schränke die Rechte des Staates dafür ein. Wenn eine Lehrerin in staatlichem Auftrag unterrichte, müsse sie solche Einschränkungen hinnehmen. Von Campenhausen leitet das Kirchenrechtliche Institut der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) in Göttingen. (epd Niedersachsen-Bremen/b1613/28.05.04)

**Mehr als ein „Kirchen-Knigge“
Evangelische Kirche will Manieren
unter Protestanten fördern**

Von Renate Kortheuer-Schüring (epd) Hannover. „Kirchen-Knigge“ wäre wohl die falsche Bezeichnung. Zwar geht es auch um Körperbedeckung in heiligen Räumen, Klatschen im Gotteshaus und Feingefühl beim Small-Talk über Religion. Doch dies eher am Rande. Das Buch „Die Manieren und der Protestantismus“, das die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) am Dienstag in Hannover veröffentlichte, soll kein Regelwerk, sondern eine theologisch-geschichtliche Annäherung an das Thema Höflichkeit sein.

Bereits dem Etikette-Lehrer Adolph Freiherr von Knigge war es in seinem Werk „Über den Umgang mit Menschen“ (1788) weniger um die richtige Handhabung des Bestecks als vielmehr um rücksichtsvolles Benehmen im Alltag gegangen. Die EKD greift nun die in den vergangenen Monaten in den Medien laut gewordene Klage über schlechte Manieren, Mangel an Formen und einen „rüden Ton“ in Deutschland auf. Mehrere Autoren spannen einen Bogen vom zivilisierten, höflichen Verhalten zur christlichen Moral.

„Als Kern der Manieren erweist sich eine Kultur der Achtsamkeit, ein Umgang miteinander, in dem sich die Liebe zum Nächsten wie zu sich selbst spiegelt“, schreibt der EKD-Ratsvorsitzende Wolfgang Huber. Manieren könnten dem friedlichen Zusammenleben Einzelner und ganzer Völker dienen. Huber verweist dabei auf den Apostel Paulus. Der fordert die Philipper im Brief auf, einer möge den anderen höher achten als sich selbst, damit „die ganze Gesellschaft vornehm wird“. Der Berliner Bischof räumt ein, dass Manieren in evangelischen Kreisen bislang oft als reine Äußerlichkeiten be-

Top-video-news – Filmempfehlungen zum Thema Gewalt

Mehr als 100 Filme für Kinder und Jugendliche umfasst die Empfehlungsliste „Do the right thing – Filme für ein gewaltfreies und tolerantes Handeln“, die vor kurzem im Internetmagazin „Top-video-news“ veröffentlicht wurde. Initiatorin ist das Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland. Alle Filme sind ein Plädoyer für ein gewaltfreies Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft und thematisieren Vorurteile und Konfliktsituationen. In besonderer Weise eignen sich die genannten Filme als Diskussionsgrundlage.

Darüber hinaus bietet das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Angebot kurze Fachkritiken über Kauf- und Verleih-Filme bis einschließlich FSK ab 16 Jahre. Die Filmeempfehlungen lassen sich getrennt nach Alter aufrufen. Eine Suchfunktion erleichtert das Auffinden bisher erschienener Kritiken. Das Angebot wird wöchentlich aktualisiert. Ein Team von Autoren hilft bei der persönlichen Auswahl – informationsgenau und altersgerecht. Zusätzlich empfehlen die Filmexperten der Redaktion monatlich eine Auswahl besonderer Kinder- und Jugendfilmhighlights. Das Angebot lässt sich unter der Adresse „<http://www.top-videonews.de/>“ aufrufen.

Campenhausen: Kopftuch bei Lehrerinnen nicht erlauben

Hildesheim (epd). Der Kirchenrechtler Axel Freiherr von Campenhausen hat davor gewarnt, muslimischen Lehrerinnen an staatlichen Schulen das Tragen eines Kopftuches zu erlauben. Die Folgen dieser Entwicklung könnten Standesbeamtinnen mit Schleier oder Polizeibeamte mit Turban sein, sagte der Professor am Donnerstagabend in Hildesheim. Hinter einzelnen Lehrerinnen,

habe das Bundesverfassungsgericht den Schutz der Schüler noch hoch bewertet. „Jetzt wird die Signalwirkung des Kopftuches ganz anders gesehen, obwohl es viel deutlicher sichtbar ist“, sagte von Campenhausen. Bei Lehrern, die der Bhagwan-Bewegung angehörten, hätten die Gerichte in den 1970er Jahren völlig zu Recht entschieden, dass die Bhagwan-Kleidung an staatlichen Schulen nicht getragen werden dürfe. Deutschland bewerte die Religionsfrei-

griffen und als „Sekundärtugenden“ weitgehend außer Acht gelassen wurden. Er bedauert eine „Formlosigkeit“ im Protestantismus, die nicht zu dessen Stärken zähle. Es komme vielmehr auf eine Balance zwischen Innen und Außen, zwischen Glauben und Ritus an. Manieren gibt es Huber zufolge auch im Verhältnis zu Gott, sie zeigen sich in Ehrfurcht und Respekt („Gott die Ehre geben“).

Auch Benimm-Experte Asfa-Wossen Asserate spricht sich für die Wahrung von Formen und stilgerechtem Verhalten in Kirche und Gottesdienst aus. Der äthiopische Prinz, der in Deutschland lebt, sorgt seit Anfang des Jahres mit seinem Buch „Manieren“ für Furore. Für ihn bedeuten die kirchliche Liturgie, beziehungsweise die Riten der Götterverehrung, das Fundament gesellschaftlicher Umgangsformen. Die Liturgie, zitiert er den französischen Moralisten Joseph Joubert, sei die eigentliche „Schule der Manieren“.

So enthält die EKD-Textsammlung, der eine Tagung protestantischer Leitender Geistlicher in diesem Frühjahr zu Grunde liegt, auch Tipps: Asserate empfiehlt etwa, Kirchen nicht in kurzen Hosen und mit einem Eis in der Hand zu besichtigen. Auch sollte ein Protestant in einer katholischen Messe nicht sitzen bleiben, während die Gemeinde kniet, sondern sich im Hintergrund halten und aufstehen.

Das Buch Jesus Sirach aus dem Alten Testament, untersucht vom EKD-Cheftheologen Hermann Barth, erweist sich als wahre Fundgrube in Sachen gutes Betragen. Der Prophet warnt vor Unmäßigkeit beim Essen („Sei kein unersättlicher Vielfraß, damit du keinen Anstoß erregst“), er äußert sich aber auch zu Diskretion und Takt: „Der ist unerzogen, der an der Tür horcht.“

Dass Moral, Zivilisiertsein und Glauben zusammengehören, ist auch eine These des US-amerikanischen Autors Stephen L. Carter. Der amerikanischen Debatte über „Zivilität“ widmet der Münchener Theologieprofessor Jan Rohls ein eigenes Kapitel. Zivilisiertsein heißt nach Carter, dass sich das Verhalten nach Regeln richtet, die die eigene Freiheit mit Rücksicht auf andere beschneiden. Zivilität hänge daher aufs engste zusammen mit dem, was in der

Kultusminister stellt geplante Neuregelung der gymnasialen Oberstufe vor. Busemann: Verbindlichkeit statt Beliebigkeit

„Wir wollen die gymnasiale Oberstufe zur Qualitätsstufe weiter entwickeln. Verbindlichkeit soll an die Stelle von Beliebigkeit treten. Die Bildung stabiler Lerngruppen wird den sozialen Zusammenhalt der Schülerinnen und Schüler fördern und der Anonymität des bisherigen Kurssystems entgegenwirken“, stellte der Niedersächsische Kultusminister Bernd Busemann heute (24.05.2004) in Hannover die geplanten neuen Regelungen zur gymnasialen Oberstufe und zur Abiturprüfung in Niedersachsen vor.

„Am Ende des jetzigen 11., künftig 10. Jahrgangs, wählen Schülerinnen und Schüler ein Fächerprofil, mit dem sie ihren persönlichen Schwerpunkt setzen. Sie betreiben die gewählte Fachkombination bis zum Abitur auf erhöhtem Anspruchsniveau. Die Leistungen in den Schwerpunktfächern gehen im vollen Umfang in die Abiturleistung ein“, machte Busemann deutlich. Gewählt werden könne zwischen einem sprachlichen und einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt. Entsprechend dem Angebot der jeweiligen Schule ist auch ein gesellschaftswissenschaftlicher, ein musisch-künstlerischer oder ein sportlicher Schwerpunkt möglich. „Alle Oberstufenschülerinnen und -schüler müssen aber unabhängig von ihrer Wahl drei Kernfächer in der gymnasialen Oberstufe durchgehend betreiben: Deutsch, eine fortgeführte Fremdsprache und Mathematik. Neben die Schwerpunktfächer und die Kernfächer treten zur Sicherung einer breiten und vertieften Allgemeinbildung die übrigen Fächer der gymnasialen Oberstufe als Ergänzungs- und Wahlfächer“, legt Busemann Wert auf eine umfassende Bildung als Voraussetzung zum Studium. Als grundsätzlich neue Komponente werde ein sogenanntes „Seminarfach“ eingeführt. „Das ist kein Unterrichtsfach im herkömmlichen Sinn. Gearbeitet wird an Themen und/oder Projekten. Die Oberstufenschülerinnen und -schüler werden vertiefend zu selbstständigem Lernen und vorwissenschaftlichem Arbeiten geführt“, stellte Busemann fest. Aus dem Seminarfach könne eine Schülerwettbewerbsarbeit oder eine auf ein Schuljahr bezogene Seminararbeit als „besondere Lernleistung“ erwachsen, die an die Stelle des vierten Prüfungsfaches in der Abiturprüfung treten kann. „Die Abiturprüfung besteht in Zukunft aus fünf statt aus vier Prüfungsfächern. In vier Prüfungsfächern findet eine schriftliche Abiturprüfung mit landesweit einheitlichen Aufgabenstellungen als Zentralabitur statt. Zwei der drei Kernfächer sind dabei Pflicht. In einem Prüfungsfach erfolgt eine mündliche Abiturprüfung. Die gesamte gymnasiale Oberstufe zählt für das Abitur. Die Studierfähigkeit niedersächsischer Abiturientinnen und Abiturienten wird so nachdrücklich verbessert“, hob der Kultusminister hervor.

Die Neuregelungen für die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung sollen erstmals ab dem Schuljahr 2005/06 gelten, für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die dann den 11. Schuljahrgang besuchen. Damit seien Niedersachsen und Baden-Württemberg die ersten Bundesländer, die ein fünftes Abiturfach einführen. „Ich weiß aber, dass andere Länder nachziehen werden“, betonte Busemann.

jüdisch-christlichen Tradition unter Nächstenliebe verstanden wird, folgert Carter.

Die EKD sieht sich nach der jüngsten Diskussion um Manieren als Bildungsinstanz herausgefordert - jenseits der Benimm-Kurse und Ratgeber, in denen

sich potenzielle Aufsteiger gesellschaftlichen Schliff holen. Auf Manieren als Frage der inneren Haltung und der „Herzensbildung“ solle in Familie, Schulen und kirchlicher Bildungsarbeit wieder mehr Wert gelegt werden, so Hermann Barth. Auf der Tagung im

März sei „ein Funke übergesprungen“. Hinweis: Das Buch „Die Manieren und der Protestantismus. Annäherung an ein weitgehend vergessenes Thema“ ist bei der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) in Hannover zu beziehen. Tel.: 0511/2796-0, Fax: 0511/2796-457, E-Mail: versand@ekd.de. (epd Niedersachsen-Bremen/b1635/01.06.04)

Landeskirche will zukunftsweisende Projekte fördern

Hannover (epd). Kirchliche Gruppen und Initiativen können sich ab sofort um den dritten Förderpreis der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers bewerben. Mit insgesamt 15.000 Euro fördert die Landeskirche zukunftsweisende Projekte, teilte sie am Freitag mit. Die Preisträger werden bei einer Veranstaltung im Vorfeld des Kirchentages 2005 in Hannover durch Bischöfin Margot Käßmann ausgezeichnet. Bewerbungen können bis zum 1. November eingereicht werden (Informationen unter Telefon 1241-777).

Für die beiden ersten Förderpreise 1999 und 2002 bewarben sich mehr als 210 Initiativen. Ausgezeichnet wurden unter anderem ein Musical mit Konfirmanden, ein Wohnprojekt für allein erziehende Frauen, eine Jugend-Kommunität und Projekte zur Selbstfinanzierung kirchlicher Arbeit. (epd Niedersachsen-Bremen/b1384/07.05.04)

Eltern sollen „Fahrschule für Religion“ besuchen

Northeim (epd). Eine „Fahrschule für Religion“ soll Eltern im evangelischen Kirchenkreis Leine-Solling Grundkenntnisse in religiöser Erziehung vermitteln. Eine Arbeitsgruppe werde jetzt ein Programm für einen sechs Abende umfassenden Kurs entwickeln, sagte Superintendent Heinz Behrends am Freitag.

„Das Grundwissen der Elterngeneration lässt stark nach, die Kinder haben aber Fragen nach Gott und Kirche“, erklärte Behrends. „Wir brauchen deshalb eine Eltern-Fahrschule.“ Der Kirchenkreis will die Kurse vom kommenden Jahr an anbieten. (epd Niedersachsen-Bremen/b1394/07.05.04)



Foto: Sabine Ney-Janssen

Friedhelm Kraft als neuer Rektor am RPI eingeführt

In klösterlicher Atmosphäre feierte das RPI am Montag, den 14. Juni, in großer Runde die Einführung seines neuen Leiters Dr. Friedhelm Kraft. Die Hannoversche Landeskirche hatte viele Gäste und Vertreter aus Schule und Kirche zu diesem festlichen Anlass eingeladen.

Der von Frau Oberlandeskirchenrätin Dr. Gäfigen-Track moderierte Nachmittag und Abend stand ganz im Zeichen einer sich verändernden Bildungslandschaft. Den Auftakt bildete ein Festvortrag von Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Zürich) im Refektorium des Klosters, der sich kritisch mit „Bildungsstandards als Heilsversprechen“ auseinander setzte.

Nach einem Gang durch den Klosterwald fand der Tag seine Fortsetzung im RPI mit vier Diskussionsforen. Von „Religiöser Bildung im niedersächsischen Orientierungsplan für Kindertagesstätten“ über die Frage nach „Konfirmandenzeit als evangelischem Erfolgsmodell“ bis hin zum Beitrag von „Mündlicher Leistungsüberprüfung im Fach Evangelische Religion für die Qualitätsdebatte“ und zum „Islam als Thema im Zentralabitur 2006“ reichten die Themen und Fragen, zu denen intensive Gespräche geführt wurden.

Im festlichen Einführungsgottesdienst in der Loccumer Klosterkirche nahm auch Landesbischöfin Dr. Margot Käßmann die Herausforderungen an das RPI und seinen neuen Leiter durch das sich verändernde Bildungssystem in ihrer Predigt auf. Auf das RPI käme verstärkt die Aufgabe zu, für Lehrende da zu sein, damit diese stimmig für ihren Glauben eintreten können. Darüber hinaus gelte es, Unterrichtende in Schule und Gemeinde dabei zu unterstützen, Kindern und Jugendlichen Orientierungsangebote zu geben und sie bei ihrer Sinnsuche zu begleiten. Viel Kraft sei nötig, diesen wachsenden Herausforderungen in Zeiten knapper werdender Ressourcen gerecht zu werden. Diese Kraft wünsche sie Friedhelm Kraft.

Beim abschließenden Empfang im Refektorium schlossen sich viele Gäste in ihren Grußworten diesem Wunsch an. Lena Kuhl als stellvertretende Rektorin des RPI drückte die Freude des Kollegiums darüber aus, dass nach einem Jahr der Vakanz die Rektorenstelle nun wieder besetzt sei. Im Namen des Kollegiums begrüßte sie auch Familie Kraft, besonders Annegret Sommerkraft in Loccum und dankte ihr für ihre Bereitschaft, sich dem Schritt von der Hauptstadt Berlin nach Loccum anzuschließen.

Susanne Link-Köhler

„Jemand schüttet Licht aus dem Fenster ...“

Kreative Woche im RPI

Ton, Steine, Scherben – so lautete das Thema der diesjährigen Sommerwerkstatt, die zu Beginn der Ferien für vier Tage im Religionspädagogischen Institut Loccum stattfand.

15 Teilnehmende waren gekommen, um sich unter der Leitung von Steffen Marklein und der aus Warburg stammenden Keramikünstlerin Silke Lötzerich auf das Abenteuer von Scherben- und Mosaikbildern einzulassen. Wie sich herausstellte – ein schmerzhafter wie zugleich lustbetonter Arbeits- und Gestaltungsprozess, der viele Anstöße zur religions- und kunstpädagogischen Weiterarbeit in der Schule gab.



„Jemand schüttet Licht aus dem Fenster“

Ausgehend von der Idee des Bildes als eines Fensters hatten die Teilnehmenden alte Bilder- und Fensterrahmen mitgebracht, in die die eigenen Arbeiten eingefügt wurden. Die Gestaltung durchlief ein Auf und Ab von Gefühlen. Zwischen Verborgenheit und Entdeckung, Annäherung und Form entstanden in einem vielschichtigen Arbeitsprozess Scherbenbilder in Form einer Assemblage oder Collagengestaltung. Der bewusst offen gewählte Zugang, der keine thematische Vorgabe beinhaltete, ermöglichte den Teilnehmenden ein hohes Maß an individueller Ausdrucksform. Von besonderer Wichtigkeit waren im Entstehungsprozess der einzelnen Bilder das bewusste Gespräch und der Austausch mit anderen

Der Augenblick des Fensters

Jemand schüttet Licht
 Aus dem Fenster.
 Die Rosen der Luft
 Blühen auf,
 Und in der Straße
 Heben die Kinder beim Spiel
 Die Augen.
 Tauben naschen
 Von seiner Süße
 Die Mädchen werden schön
 Und die Männer sanft
 Von diesem Licht.
 Aber ehe es ihnen die anderen sagen,
 Ist das Fenster von jemandem
 wieder geschlossen worden.

Karl Krolow

aus: Loccumer Brevier, Loccumer Arbeitskreis für Meditation
 (Hg.), Loccum o.J., S. 174



Materialsichtung



Hammerschlag

Teilnehmenden. Hier formulierten sich Ausdrucksformen der Bildsprache in Worten, die wiederum Eingang in die eigene Wahrnehmung und Gestaltungsaufgabe von Form und Farbe finden konnten. Als Anregungen zur Gestaltung dienten neben den Arbeiten von Silke Lötzerich u.a. die Werke von Niki de Saint Phalle, Gautí, Tapiés, Hundertwasser, Kokoschka und Goldsworthy. Außerdem wurde an die Mosaikunst der frühen Kirche erinnert, besonders an die großartigen aus dem 5. Jahrhundert stammenden Mosaiken von Ravenna.

Die religionspädagogische Arbeit kann neben kunst- und kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten besonders den symbolhaften Charakter der Gestaltungsarbeit mit Scherben aufnehmen. Lebens- und Sinnfragen sowie biblische Geschichten und Symbole lassen sich aufspüren und entdecken. Brüchigkeit und Glanz von Lebenserfahrungen können anschaulich gemacht und zur Sprache gebracht werden. Gerade in einer Welt, die vielen Jugendlichen und Kindern als bereits „fertige Welt“ erscheint, ohne dass sie selbst darin gebraucht würden, kann der Arbeits- und Entstehungsprozess von Scherbenbildern schmerzhaft und ermutigend

Scherbenbilder (Arbeitsschritte)

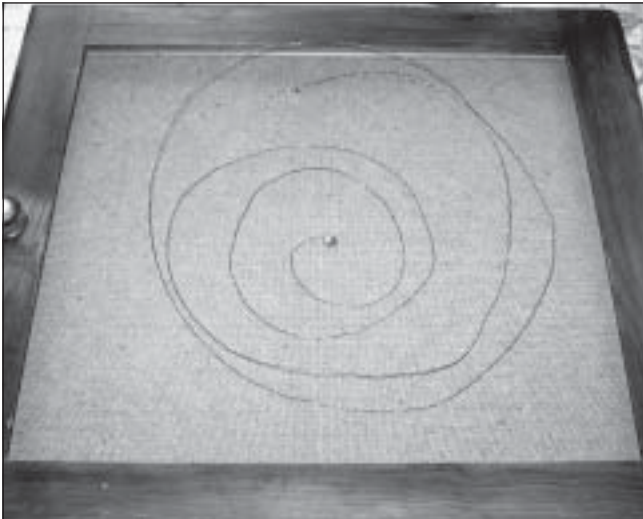
- Bau eines stabilen Rahmens mit Rückwand
- Herstellen und/oder sammeln von (Keramik-) Scherben und assemblagefähigen Materialien
- Komposition der Scherben auf Motivplatte und Zurücklegen der Scherben
- Grundierung und Auftragen des Fliesenklebers auf Motivplatte
- Bilderstellung durch Eindringen der Scherben und anschließendes Verfugen (evtl. eingefärbt)
- Reinigung der Scherben vom Verfuger
- Gegebenenfalls Bearbeitung von Rahmen, Scherben, Zwischenräumen durch Farbe, Schrift u.ä.



In der Werkstatt



„Clown“



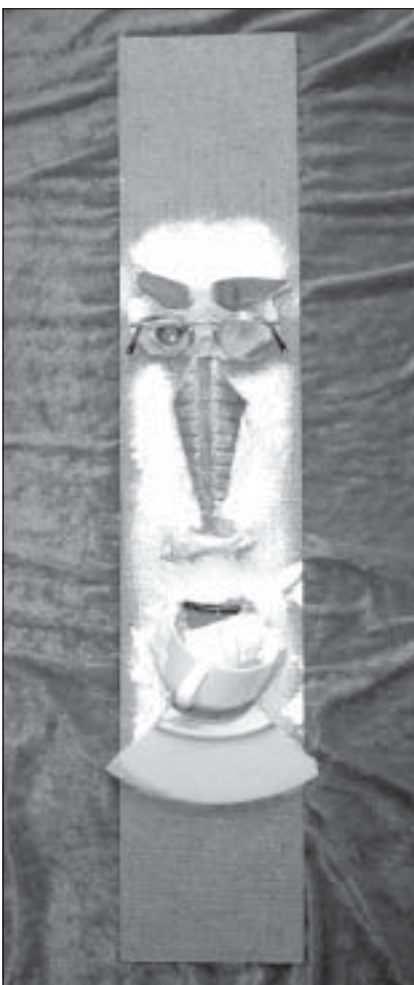
Spiralanfang



Spiralschatten

zugleich sein. Vielleicht kann unter einer guten pädagogischen Anleitung die „Jugend im Zwiespalt“ (Henning Köhler) auch auf diesem Weg ihre Freiheit, Sehnsucht und Gestaltungsräume neu entdecken.

Text und Fotos: Steffen Marklein



„Auf dem Rückweg vom Finanzamt“



Schublade

„Freude an der Religion wecken“

Tagung für Religionslehrerinnen und -lehrer an Gymnasien in den ersten Berufsjahren

*8. - 10. Oktober 2004 im Kloster Loccum
Leitung: Bernd Abesser/Bärbel Husmann*

In der besonderen Atmosphäre des Zisterzienserklosters in Loccum wollen wir Erfahrungen über den Berufsanfang austauschen und uns über unsere eigene Religion in Diskurs, Einkehr und Feier vergewissern. Wir möchten „Freude an der Religion wecken“ – bei uns selbst wie bei Schülerinnen und Schülern.

Auf Anforderung schicken wir Ihnen gerne das Programm dieser Tagung zu. Anmeldungen erbitten wir bis zum 15. September 2004 an das RPI Loccum, z.H. Irene Alvermann, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum.

Die Kosten für Unterkunft und Verpflegung betragen 12,00 Euro.

Rolf Wernstedt

*Was nützt die Erinnerung an den Tod?**

Es ist ein sonderbarer Titel, zu dem ich heute im Rahmen des Projektes „sospeso – abgebrochen“ sprechen soll. Luigi Nono hat aus letzten Briefen, Abschiedsbriefen, von zum Tode Verurteilten einige Sätze vertont. Die Musik werden wir hören und dazu musikalische Erläuterungen, zu denen ich gar nicht in der Lage wäre zu sprechen.

Es sind Sätze aus abgebrochenem Leben, von 14-, 19-, 22-, 26-, 32-Jährigen. Der Älteste ist 40 Jahre, also von meist jungen Leuten.

Ist es eigentlich etwas Besonderes, wenn vom Tode junger Menschen die Rede ist?

Es ist immer das Gleiche: Großes Erschrecken, Fassungslosigkeit, ja Entsetzen. Ältere als die Toten wundern sich, dass auch mit ihnen schon alles zu Ende hätte sein können, Gleichaltrige und Jüngere fangen manchmal erstmals an, darüber nachzudenken,

dass ihr noch so unendlich langes Leben vielleicht kürzer sein könnte als bisher gefühlt.

Aber wir machen die Beobachtung, dass dieses lebhaft bedauernde Gefühl, ja Mitgefühl, nicht sehr lange andauert, außer bei Eltern, die ihre Kinder begraben mussten, oder Geschwistern, die je nach Alter die unmittelbare Nähe des Todes als Verlust dauerhaft spüren. Bei den Straßekreuzen, die den Tod junger Auto- und Motorradfahrer – meistens männlicher – anzeigen, prangen zunächst die Blumen, nach einigen Wochen nicht mehr so viel frische, nach einem Jahr beginnt das Holzkreuz zu verrotten, dann verschwindet es.

Auch wir selbst haben in den letzten vier Wochen mehrfach von abgebrochenem Leben gehört, und wir merken, wie die Erinnerung verblasst: Genau vor einem Monat, in der Nacht vom 26. auf den 27. Dezember 2003

starben auf einen Schlag mehr als 35.000 Menschen beim Erdbeben in der iranischen Stadt Bam und Umgebung, abrupt abgebrochenes Leben aller Generationen; vor drei Wochen stürzte ein Flugzeug mit 148 Menschen ins Rote Meer, jäh beendete Freudenzeit eines Urlaubs von meist jungen Familien und Verliebten; vor gut zwei Wochen verbrannten viele junge Menschen in einem Reisebus an der französischen Grenze, sie sahen die Lichter von Paris nicht mehr, auf die sie sich so freuten; vor einer Woche erfroren und ertranken 20 junge Matrosen in einem vor Norwegens Küste umgekippten Frachtschiff, sie hatten bestimmt noch viel vor.

Die nicht beantwortbare Frage nach dem Warum dieses frühen Todes hält die Angehörigen und Freunde noch einige Zeit gefangen. Öffentlich, und damit auch für uns, ist nur von Interesse, ob sich der Tod zu diesem Zeit-

* Vortrag im Rahmen des Projekts „sospeso – abgebrochen“ der Hochschule für Musik und Theater Hannover in Zusammenarbeit mit der Ev.-luth. Kirche Sprengel Hannover am 26. Januar 2004 in der Neustädter Hof- und Stadtkirche Hannover.

punkt und auf diese Weise hätte verhindern lassen.

Sie erinnern sich: ob man mit Lehm nicht erdbebensicherer bauen könnte, ob die Flugzeuge sorgfältig genug gewartet würden, ob die Busfahrer übermüdet fahren müssten oder Ladungen unsachgemäß gelagert würden.

Aber die abgebrochenen Leben beunruhigen nicht mehr, man hat ja auch genug zu tun. Wenn man solche Ereignisse mit Begriffen wie „Unglück“ oder „Schicksalsschlag“ bezeichnen kann, hat man die beunruhigende menschliche Dimension gleichsam gebändigt und abgeschoben. Vielleicht könnten wir es ohne diesen Mechanismus gar nicht aushalten und weiterleben. Wie es auch für Ärzte unmöglich ist, sich mit jedem Sterbenden so zu befassen, dass ihr eigenes Herz dabei zerbricht. Und wir haben uns alle mit den täglichen Nachrichten von Naturkatastrophen, Terror, Krieg, Unglücken und Morden eingerichtet.

Man darf die Trauer nicht übertreiben, selbst im privaten Bereich nicht. Ein Jahr lang sollte man früher nach dem Tode eines Ehepartners trauern, bevor man/frau eine neue Bindung einging. Ein bisschen rümpften selbst heute noch viele die Nase, als vor einigen Jahren Roman Herzog diese ungeschriebene Frist nicht einhielt. Die Erinnerung an den Tod eines Nahestehenden (eigentlich eines, der einem nahe gestanden hat; wir haben kein passendes deutsches Wort dafür) nützt uns, weil wir unser eigenes Leben ja neu ordnen müssen nach einem solchen Tod, ohne ihn oder sie. Trauer ist der Zustand einer einmaligen und einzigartigen Verlusterfahrung. Sie geschieht in Respekt vor den Toten, soll den Überlebenden aber helfen weiterzuleben.

Dieses Nichtvergessen kann überlebensnotwendig sein, weil zur Identität eines jeden Menschen auch die konservierten mitmenschlichen Beziehungen und die gesammelten Erfahrungen mit Menschen gehören, die nicht mehr leben. Aber Erinnerung kann auch zukunftsunfähig machen und zerstörerisch sein, wenn sie nicht produktiv gewendet werden

kann. Die Balance zwischen einer weit reichenden Erinnerung und dem tatkräftigen Gegenwartsbewusstsein muss sich jede/jeder Hinterbliebene selbst erarbeiten. Die Art der Trauer und ihre Aufhebung (im doppelsinnigen hegelschen Sinne) ins zukünftige Leben geben etwas frei vom Charakter eines Menschen. Manche sind damit überfordert und verbleiben im Ritualen (in der Klage, in der Kleidung, im Verhalten). Und angemessen über den Tod zu sprechen ist schwer. Die Kirchen haben darin Jahrhunderte lange Erfahrung.

Bei religiös gebundenen Menschen kommt der ins Transzendente gewandte Trost hinzu, ob es Wiederauferstehungsideen, Reinkarnationsvorstellungen oder himmlische Phantasien sind.

Immer aber ist der Tod eines Anderen eine Rückfrage an uns selbst.

Zugleich sagt aber die Trauer- und Todeskultur auch viel über den Zustand und das Selbstverständnis einer Gesellschaft als ganzer aus. Der Tod eines Menschen, den man kannte oder gar liebte, macht jedem klar, dass man nicht allein war und ist, weder die Toten noch die Trauernden.

Der so viel beschworene Individualismus wird beim Tod gleichsam dialektisch widerlegt, solange es mindestens einen Menschen gibt, der trauert oder an einen denkt.

Und die von manchen heute – und es werden immer mehr – fast trotzig gefällte Entscheidung, sich anonym beerdigen zu lassen, kann die Erinnerung bei denen, die ihn oder sie kannten, nicht verbieten. Die Dichterin Mascha Kaleko schrieb: „Bedenkt: den eigenen Tod, den stirbt man nur; doch mit dem Tod der andern muss man leben.“ Diese Überlegung macht darauf aufmerksam, dass niemand über die Erinnerung an ihn oder sie oder über das Vergessen selbst verfügen kann, auch dann nicht, wenn er oder sie es gerne wollte. Im Übrigen ist die Geschichte und die Politik voll von Absichten, in der Regel das, was vor einem war, vergessen zu machen. Der Kampf um die Erinnerung hat dann selbst politische Qualität.

Der lange und sehr einfühlsam geschriebene Artikel im Dezemberheft

2003 der Zeitschrift „GEO“ macht deutlich, auf wie verzweifelte Weise die von den Ablenkungen beeindruckbaren und irritierten Menschen der Gegenwart bei Tod und Trauer nach Individualität und Erinnerungsgeborgenheit suchen.¹

Anonyme Bestattungen sind rational nur nachvollziehbar, wenn jemand nicht möchte, dass das eigene Grab verwahrlost liegen bleibt.

Es gibt allerdings zwei Todeszusammenhänge, in denen der Aspekt der Trauer und ihre Bedeutung das Private, wovon bisher die Rede war, überschreiten: Politisch und religiös oder rassistisch motivierte Todesurteile und Krieg.

Luigi Nono hat in seiner Komposition „Il canto suspeso“ Sätze aus einer Briefsammlung von letzten Briefen von Widerstandskämpfern als kompositorische Grundlage entnommen, die 1954 in Italien erschienen war und zu deren deutscher Fassung Thomas Mann 1955 ein längeres Vorwort geschrieben hat.²

Keine und keiner der Betroffenen ist davon ausgegangen, dass ihr Tod sinnlos sein könnte. Es scheint sogar so, als ob sie aus der Betonung der Richtigkeit ihrer Einstellungen Kraft für ihren letzten Gang schöpften und sich mehr Gedanken über ihre Angehörigen machten als über sich selbst.

Der 26-jährige Anton Popov aus Bulgarien schreibt: „Ich sterbe für eine Welt, die mit so starkem Licht, solcher Schönheit strahlen wird, dass mein Opfer nichts ist ... Ich sterbe für die Gerechtigkeit, unsere Ideen werden siegen.“

„Ich sterbe für die Freiheit und das Vaterland“, bekundet der 14-jährige griechische Junge Andreas Likourinos.

An seinen Vater ist der Satz des 22-jährigen Konstantinos Sirbas gerichtet: „Dein Sohn geht. Er wird die Glocken der Freiheit nicht hören.“

Chaim, ein 14-jähriger Bauernjunge aus Polen, findet ein ergreifendes Bild: „Wenn der Himmel Papier und alle Meere der Welt Tinte wären, ich könnte euch mein Leid nicht beschreiben und all das, was ich rings um mich sehe. Ich sage allen Lebewohl und weine.“

Ljuba Schetzowa aus der Sowjetuni-

on: „Leb wohl, Mutter, deine Tochter Ljubka geht fort in die feuchte Erde.“ Eusebio Giambone aus Italien, 40 Jahre alt, fragt: „Sind jene auch so ruhig, die uns verurteilt haben?“

Und Elli Voigt aus Deutschland stellt fest: „Ich gehe im Glauben an ein besseres Leben für euch.“

Es ist heute noch schwer, ohne innere Anteilnahme, ja Erschütterung, diese Briefe zu lesen.

Diese Leben werden nicht abgebrochen, weil eine Naturkatastrophe oder eine technische Panne oder menschliches Versagen im Spiel ist. Dieser Tod wird in einem Verfahren für Menschen bestimmt und rituell vollzogen. Dieser Tod ist ganz und gar öffentlich und durchkomponiert. Und Menschen haben dafür Verantwortung. Ein solcher Tod empört deswegen auch heute noch, auch wenn man kein Angehöriger ist, weil er Menschen betrifft, die politische Herrschaft bestritten und als Unrecht empfundene Gegenwart bekämpft haben. Jugendlicher Enthusiasmus tut ein Übriges.

Es mag ein übersteigertes Identifikationsbedürfnis sein, das die Betroffenen mit ihren Ideen auszeichnet, vielleicht ist es sogar ein Schutz gegen die Angst vor dem Tod. Aber die Ernsthaftigkeit und Endgültigkeit sind so unmittelbar spürbar, dass sich jede Relativierung verbietet.

Wir sind heute, zwei Generationen später, wohl deswegen so berührt, weil wir die Motive der Getöteten noch genauso beurteilen und für berechtigt halten wie sie selbst und uns ihr Opfer gleichsam in die Pflicht nimmt. Auch dies ist allerdings doppelbödig: Wir finden es schrecklich, dass diese jungen Menschen einen vermeidbaren Tod sterben mussten, ihr Leben zerbrochen wurde, weil die Richter ihr Weiterleben politisch für gefährlich hielten. Und wir hegen den unerfüllbaren Wunsch, sie hätten weiterleben können. Gleichzeitig garantiert erst ihr Opfer ihr moralisches und politisches Weiterleben.

Unsere heutige Parteinahme für sie ist eindeutig und eigentlich leicht. Die ferne Erinnerung an ihren Tod nützt uns bei der Suche nach Orientierung in der Gegenwart.

Diese Wochen, in denen wir zu Ehren

und in Erinnerung an Luigi Nonos 80. Geburtstag dem „Abgebrochenen“ in der Kunst und ihren Bedeutungen nachsinnen, enthalten auch das Datum des 27. Januar. An diesem Tag erreichten 1945 sowjetische Truppen das Konzentrationslager Auschwitz und befreiten die noch knapp 10.000 Gefangenen. Die anderen waren umgekommen oder befanden sich auf den Todesmärschen gen Westen. Was dort auch geschah, hat u.a. Bernhard Schlink in seinem viel gelesenen Buch „Der Vorleser“ geschildert.

Die genaue Dimension des systematischen, d. h. in straffer Organisation geordneten industriellen Völkermords hatten die Kampftruppen zuerst gar nicht begriffen. Heute braucht man nur den Namen zu nennen, und es stellen sich mannigfache Assoziationen ein. Auch diejenigen, die davon nichts mehr wissen wollen, wissen, dass es geschehen ist.

Bezogen auf die Fragestellung „Was nützt die Erinnerung an den Tod?“ enthält das Geschehen, das mit Auschwitz benannt wird, noch eine neue Qualität.

Denn die Briefe der zum Tode Verurteilten kann man noch verstehen, man kann mit Empörung, Wut, Trauer oder Ehrerbietung reagieren. Man kann sich als Mensch zum Schicksal eines anderen Menschen verhalten.

Bei dem, was Auschwitz war und auch symbolisiert, geht das nicht mehr. Die Monstrosität des Geschehens ist so ungeheuerlich, dass die individuellen psychologisch beschreibbaren Verarbeitungsmechanismen nicht helfen.

Was soll man mit der Information von vier Millionen vergaster Menschen, davon allein in Auschwitz mehr als eine Million, innerlich anfangen?

Was anderes als Grauen kann man empfinden angesichts des unendlichen Waldes von Schornsteinen im Barackenfeld von Birkenau? Vor den Gaskammern, heute noch so unaufgeräumt, wie sie die SS nach der Sprengung hinterlassen hat, können einem nur Bilder von apokalyptischen Ungeheuern in den Sinn kommen.

Die Menschen, denen dort ihr Leben abgebrochen wurde – alle Altersgruppen – haben keine Briefe mehr ge-

schrieben oder schreiben können. Sie wussten häufig nicht einmal, dass sie ihren letzten Gang gingen.

Auf dies Geschehen kann es nur noch politische und religiöse Antworten geben. Aber selbst die religiösen Fragen enden im Nichts. Die Juden diskutieren ernsthaft und strittig, ob denn Gott wohl in Auschwitz war. Und ob der gekreuzigte Christus, der nach dem christlichen Glauben alles Leid der Welt mit seinem Tod auf sich genommen hat, für Betroffene und Angehörige ein Trost sein kann, weiß ich nicht. Für mich ist das große Holzkreuz in Bergen-Belsen, das ehemalige polnische katholische Gefangene errichtet haben, eher das Symbol des Deus absconditus als des Christus Salvator.

Seit vier Tagen gibt es ein Bild, das es, sehr wörtlich verstanden, in sich hat. Am 23. August 1944 haben Fotografen der Royal Air Force gestochen scharfe Bilder des Lagerkomplexes Auschwitz-Birkenau geschossen. Da die Bilder von britischen Archiven freigegeben worden sind, erschienen einige der Millionen Landschaftsbilder aus der Kriegszeit am 22. Januar in den Zeitungen. Das Auschwitz-Bild erschien in vielen überregionalen Zeitungen.³ Was könnten Bauleute, Logistik-Experten, Organisationsfestschichten, Sicherheitsaugen, Landschaftsarchitekten oder Entsorgungsfachleute aus diesem Wunderwerk von Sekundärtugenden nicht alles herauslesen und studieren!

Mich interessiert auf diesem Bild nur der weiße Rauch, der aus einem hinter Bäumen liegenden Platz aufsteigt. Es ist der Rauch der in Gruben verbrennenden Leichen. Es sind gleichsam letzte Briefe, die keiner mehr lesen kann.

Ich weiß nicht, was Martin Walser 1998 bei seiner Rede zur Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels bewogen hat, von der „Moralkeule Auschwitz“ zu reden und damit die Freiheit für sich zu fordern, vor so etwas in Ruhe gelassen zu werden.

So recht er hatte, moralisierende und ritualisierte Beschwörungen oder gar durchsichtige Instrumentalisierungen abzuwehren, so unrecht hatte er, die

berechtigte Erinnerung und die daraus erwachsende Verantwortung für alle Generationen so lax zu übergehen, ja zu diskreditieren.

Denn diese Erinnerung an den Tod kann uns auch in Zukunft mehr nützen, weil damit die Erinnerung an die Abgründigkeit menschlicher und politischer Möglichkeiten wach gehalten wird. Und dies ist eine höchst lebendige Forderung, die nicht privatisierbar ist.⁴

Die Trauer um die Opfer politischer, rassistischer, religiöser oder anders bestimmter Verfolgung ist unter ethischen Gesichtspunkten gesehen vergleichsweise einfach. Gute und Böse, Opfer und Täter, Aktion und Reaktion lassen sich eindeutig identifizieren und die politischen Schlüsse sind unproblematisch. Ob die Formen dieser Trauer immer angemessen und wirksam oder zeitabhängig und kulturabhängig sind, ist durchaus strittig. Noch schwieriger ist es zu beurteilen, ob sie die Menschen in ihrem Innern erreicht.

Diskussionen um das Holocaust-Gedenken (Museum, Gedenkstätten, Originalplätze oder neu errichtete Areale usw.), die Restaurierung von Originalschauplätzen, die Formulierung von Lehrplänen, die Reisen zu Stätten der Verfolgung, die Gestaltung von Gedenkfeiern usw. zeigen die ganze Bandbreite des Problems. Sie sind Bestandteil unserer öffentlichen Kultur und ändern sich jedes Jahr. Und das ist ein Gewinn.

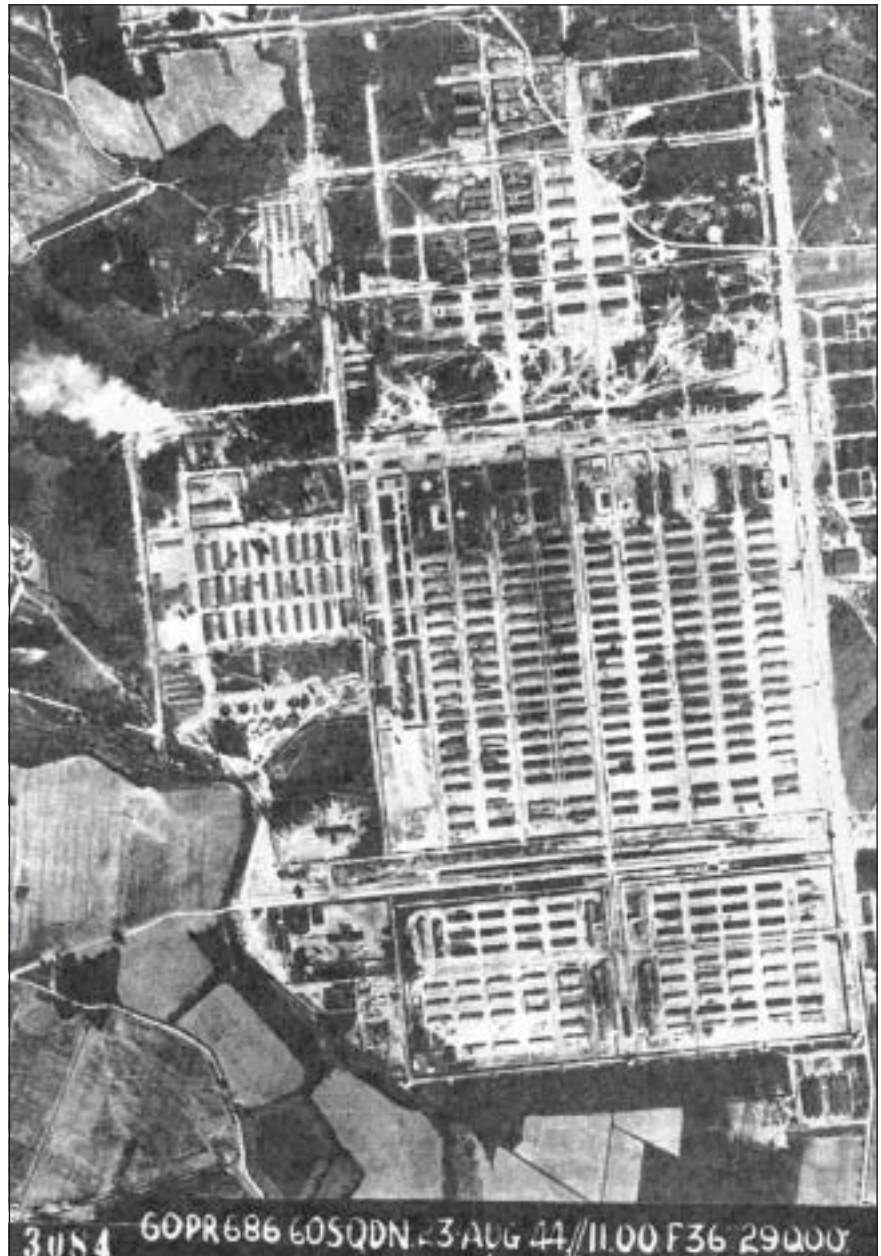
Ein ganz alter Typus unter neuem Gewand und mit neuen Methoden ist durch den Terrorismus wieder wirksam geworden. In der Kombination mit religiöser Begründung und Märtyrertum überschreitet er die stillschweigende Voraussetzung zivilisatorischer Übereinkunft und stellt sogar die Frage von Krieg und Frieden neu und beginnt, die Freiheit und Grenzenlosigkeit zu beschädigen.

Viel komplizierter liegt es bei den gefallenen Soldaten. Es ist bekannt, dass nach internationalem Recht und durch zwischenstaatliche Verträge abgesichert die Staaten sich darum bemühen, Gräber gefallener Soldaten aufzufinden, Gräber und Grabanlagen zu pflegen, Tote zu identifizieren, Ange-

hörige zu benachrichtigen, Nachlässe zu bergen und die Toten nach Möglichkeit auf Sammelfriedhöfen zusammenzubetten. Diese Gräber stehen unter dem „Schutz fortdauernden Ruherechts“, wie es amtlich heißt. Diese Bestimmungen sind Bestandteil der Genfer Konvention. Hier geschieht

Der tiefere Sinn liegt natürlich darin, dass Soldaten nicht nur einen privaten, sondern durch die Verpflichtung zum Kriegsdienst einen öffentlichen Tod gestorben sind, und das in der Regel unter Bedingungen, die einem als Privatmann nicht widerfahren.

Deutsche und westalliierte Soldaten



Luftaufnahme Auschwitz-Birkenau

Foto: Royal Air Force

das genaue Gegenteil von anonymer Beerdigung.

Das beantwortet auch die so oft gestellte Frage nach dem Sinn dieser ewigen Gräber, wo doch private Gräber schon nach 25 oder 30 Jahren aufgelassen werden.

hatten eine nicht rostende Erkennungsmarke um den Hals, wodurch es in der überwiegenden Mehrzahl auch einzeln aufgefundener Überreste möglich war und ist, eine Identifizierung vorzunehmen. Sowjetische Soldaten hatten ein Glasfläschchen mit

einem die Namen und Daten verzeichnenden Papierstreifen. Es ist klar, dass unter Berücksichtigung der Kriegs- und Verwitterungsbedingungen die Identifizierung viel schwieriger oder gar unmöglich ist.

Im Westen sind die Arbeiten fast abgeschlossen, wie für die Soldatengräber des Ersten Weltkrieges. Im Osten haben sich erst nach der Öffnung der Grenzen 1990 und dem Abschluss bilateraler Verträge Arbeitsmöglichkeiten ergeben. Von den gut drei Millionen gefallener deutscher Soldaten sind etwa 800.000 identifiziert und in Sammelgräbern bestattet. Ihre Namen werden im Kloster Solugubowka bei Sankt Petersburg verzeichnet. Helferinnen und Helfer des Volksbundes deutsche Kriegsgräberfürsorge und der russischen Partnerorganisationen, darunter viele Jugendliche, arbeiten gemeinsam an deutschen und russischen Gräbern. Für unsere Fragestellung scheint mir folgender Aspekt wichtig:

Deutsche Soldaten waren als Angehörige einer Angriffsarmee Täter und als Gefallene zugleich Opfer. Das ist unabhängig vom subjektiven Empfinden richtig. Und unabhängig davon, ob sie sich im soldatischen Sinne „anständig“ verhalten haben oder gar in Mordaktivitäten verwickelt waren, waren sie als möglicherweise „tapfere“ Soldaten daran beteiligt, einen Krieg zu verlängern, der gleichzeitig die Mordmaschinen wie Auschwitz weiter am Leben erhielt.

Mein Vater ist am 5. August 1944 im Grenzgebiet Polen/Ostpreußen gefallen, keine 500 km Luftlinie entfernt von Auschwitz, wo 18 Tage später das oben erwähnte Bild entstand. Er hat wahrscheinlich davon nichts gewusst, und dafür ist er gewiss nicht im Krieg gewesen.

Ist es heute noch sinnvoll, die Soldaten nach Möglichkeit auf Sammelfriedhöfen beizusetzen?

Man darf es nicht als prinzipielle Frage diskutieren, zumal aus finanziellen und logistischen Gründen dem Grenzen gesetzt sind.

Es ist eigenartig: Wir sind in unserer christlich geprägten Kultur gewohnt, unsere Toten oder Verbrennungsreste an einem bestimmten Ort zu begraben, der auch Ort unseres Gedenkens

oder der Ablage von Blumen oder anderer Gedenksymbole ist. Bei den Juden sind es Steine.

Und es ist für viele ein Zeichen inneren Seelenfriedens, einen solchen Ort zu wissen.

Wer die Angehörigen erlebt, denen auch nach Jahrzehnten das Grab eines Angehörigen gezeigt wurde, ist überrascht von der tiefen Dankbarkeit. Ich habe lebhaft vor Augen, wie vor einigen Jahren ein Bus von ukrainischen Frauen nach Oerbke kam, um dem Platz nahe zu sein, wo ihre Väter, Großväter oder andre Verwandte in Massengräbern begraben liegen. Sie waren alle an Hunger und Krankheit im Winter 1941/42 in Gefangenschaft dort verreckt. Es ist fast so, als ob sich jetzt erst der Lebenskreis der eigenen Familie wieder ordnet.

Wer diese Grabanlagen mit den riesigen Zahlen abgebrochener junger Lebensläufe quer durch Europa sieht – in der Regel ja 18-35-Jährige –, weiß, wie viel Blut sinnlos vergossen worden ist. Auch dann, wenn manche glaubten, eine gerechte Sache zu vertreten, sind sie missbraucht und betrogen worden. In welcher existentiellen verzweifelte Situation kämpfende Soldaten verwickelt sind und wie sie sich verändern, hat in einem Selbsterfahrungsbericht der Gefreite Willy Peter Reese, der vom Abitur weg in den Krieg zog, niedergelegt, der im letzten Jahr veröffentlicht wurde. Reese, der im Frühjahr 1944 gefallen war, schrieb Sätze von seltener innerer Eindringlichkeit und Drastik: „Ich verkaufte mein Menschentum und Gott für ein Stück Brot“ oder „Die Gastfreundschaft war groß. Wir waren ihrer nur nicht wert“ oder „die Erlebnisse machten mich mir selber seltsam fremd“ sind Zusammenfassungen von unmittelbaren Erlebnissen, die er schildert. So etwas findet man in gängigen Erinnerungen eher selten.⁵ Wenn man sich einlässt auf das Grausame realer Kampfsituationen und verzweifelter Überlebensreaktionen, erahnt man die mannigfache Ausweglosigkeit dieser ganz und gar unheldischen Helden. Ähnliches kennen wir aus dem Vietnamkrieg der USA. Die Namen der Opfer mochte die Regierung nicht öffentlich präsentieren. Eine private Organisation hat das eindrucksvolle

Vietnam-Memorial in Washington verantwortet, wo die Angehörigen an der Stelle der Namen ihre Blume niederlegen.

Deswegen ist die Erinnerung auch an die Kriegstoten nützlich für alle nachwachsenden Generationen. Das Mitleid mit den Opfern der Bomben und Flüchtlingstrecken, die Ungeheuerlichkeit der Torpedierung von Flüchtlingsschiffen und die Inanspruchnahme von Leben für kriegerische Aktionen sind ein solches Erinnerungsgut, auf dem unser 60-jähriger Friede beruht. In diesem Sinne den Tod zu enttabuisieren ist eine Erinnerungsarbeit für die Zukunft, damit wir uns bewusst bleiben, wie wertvoll das Leben ist.

Es wäre denkbar gewesen, auch über andere Aspekte zu sprechen und nachzudenken, die mit Tod und Erinnerung zusammenhängen, z. B. über Sterbehilfe, über die Menschenplastinate des Herrn von Hagens und ihre kulturhistorische und Menschenwürde-Dimension⁶, über Hospize, über die Verklärung von Toten angesichts tatsächlicher oder nicht erfüllter Arbeit, wie bei dem Komponisten Rudi Stephan, über die psychischen Folgen für die Einzelnen und die Gesellschaft, wenn man erst im hohen Erwachsenenalter erstmals einen Toten sieht, über moderne Medizin usw. Es hätte den zeitlichen Rahmen gesprengt, aber daran weiterzudenken ist ja niemand gehindert.

Anmerkungen

1. Hanne Tügel : „Abschied und Neubeginn. Trauer“ in GEO, Dezember 2003, S. 175- 204.
2. „Letzte Briefe zum Tode Verurteilter aus dem europäischen Widerstand“ (Hrg. Piero Malvezzi, Zürich 1955 passim.
3. Frankfurter Rundschau 22. 1. 2004
4. Heinz Brüggemann „Martin Walsers ‚Geschichtsgefühl‘ – Konstruktion nationaler Homogenität und interkulturelle Feinderklärung“ in S. Jäger u. F. Januschek (Hrsg.) „Gefühlte Geschichte und Kämpfe um Identität“ Münster 2004
5. Willy Peter Reese: „Die Unmenschlichkeit des Krieges“ Russland 1941-1944 München 2003.
6. „Dr. Tod. – Die horrenden Geschäfte des Leichen-Schaustellers Gunther von Hagens“, Titel-Geschichte des SPIEGEL 4/ 2004

Rolf Wernstedt ist Honorarprofessor am Institut für Politische Wissenschaften an der Universität Hannover. Seit 1997 ist er Mitglied der EKD-Synode.

Veranstaltungsprogramm September bis Dezember 2004

Zum Anmeldeverfahren und zur Kostenbeteiligung an RPI-Veranstaltungen

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung (siehe SVBl 1/2004). Die Teilnahme ist i.d.R. ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten jeweils für die genannten Zielgruppen.

Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Sie gelten als verbindlich und grundsätzlich für die gesamte Dauer der Veranstaltung. Im Ausnahmefall bitten wir aus Planungs- und Kostengründen um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Tagungsleitung. Wie von kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird auch von Lehrerinnen und Lehrern eine Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen von 6,00 Euro pro Tag erhoben. Ruheständler zahlen 50% der Kurskosten. Wir bitten um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden.

Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Tagungen der Arbeitsstelle für Kirchenpädagogik werden 50% der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen.

Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz (45,00 Euro). Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind auf Anfrage im Büro des RPI (Frau Becker 05766 81-136) zu erfragen.

TREFFPUNKTE

Treffpunkte sind Zweitagesveranstaltungen des RPI. Aus parallelen Angeboten des RPI-Kollegiums (Workshops) können sich die Teilnehmenden ein Programm zusammenstellen. Das jeweilige Thema wird durch einen Vortrag vertieft.

Die Themen, sofern sie noch nicht festliegen, werden im Loccumer Pelikan und im Internet veröffentlicht.

Treffpunkt Schule Herbst 2004

Theologisieren mit Kindern

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

8. bis 9. Oktober 2004

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

ELEMENTARPÄDAGOGIK

Einführung in die Religionspädagogik in Ev. Kindertagesstätten

Für sozialpädagogische Fachkräfte

6. bis 10. September 2004

Leitung: Ralf Rogge / Heike Pieper

25. bis 29. Oktober 2004

Leitung: Petra Bauer / Heike Linke

Religionspädagogische Langzeitfortbildung

Für sozialpädagogische Fachkräfte, die sowohl eine religionspädagogische Fortbildung als auch eine mehrtägige Fortbildung besucht haben

20. bis 24. September 2004

Leitung: Ralf Rogge / Ulrike Fey-Dorn

8. bis 12. November 2004

Leitung: Ralf Rogge / Ulrike Fey-Dorn

Religion unterrichten in religiös gemischten Lerngruppen

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

23. bis 25. September 2004

Leitung: Evelyn Schneider / Martin Küssell

Lang, lang ist's her...

Für ehemalige Teilnehmende der religionspädagogischen Langzeitfortbildung

15. bis 17. November 2004

Leitung: Ralf Rogge / Petra Bauer

Stille – Klang – Bewegung

Für sozialpädagogische Fachkräfte

24. bis 26. November 2004

Leitung: Ralf Rogge / Heike Linke

FÖRDERSCHULE

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

(geschlossener Teilnehmerkreis)

bereichsübergreifend

10. bis 11. September 2004

Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch

Gott gab uns Atem, damit wir leben

Dreiteilige Kursfolge (geschlossener Teilnehmerkreis)

Für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die in Förderschulen und in Integrations- und Kooperationsklassen unterrichten

1. bis 2. Oktober 2004

Leitung: Christine Labusch / Monika Harbart

Von Arche bis Regenbogen –

Musikalische Gestaltungen zur Sintflutgeschichte

Kooperationskurs des RPI Loccum und des PTI Drübeck

Für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Religionsunterricht an Förderschulen und in Integrations- und Kooperationsklassen in Niedersachsen und in Sachsen-Anhalt unterrichten

16. bis 18. September 2004

Leitung: Christine Labusch / Susanne Drewniok

Tagung der Referendarinnen und Referendare mit dem Fach Ev. Religion an Förderschulen

17. bis 19. November 2004

Leitung: Christine Labusch

Konferenz der Schulleiterinnen und -leiter an Förderschulen

29. bis 30. November 2004

Leitung: Christine Labusch

GRUNDSCHULE

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

(geschlossener Teilnehmerkreis)

bereichsübergreifend

10. bis 11. September 2004

Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch

Kursreihe: Methoden des Religionsunterrichts

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen (geschlossener Teilnehmerkreis)

Kurs 2: Stilleübungen

1. bis 3. November 2004

Leitung: Lena Kuhl / Inge Brüggemann

**Jahreskonferenz Evangelische Fachberatung im Bereich der Bezirksregierungen, Hannover, Lüneburg und Weser-Ems
Evangelischer Religionsunterricht in den Klassenstufen 5 und 6**
6. bis 8. September 2004
Leitung: Lena Kuhl / Dietmar Peter

**Tagung der Fachkonferenzleiterinnen und -leiter
Vom Gottesbild zu Gottesbildern**
4. bis 6. Oktober 2004
Leitung: Lena Kuhl

**Konferenz für Grundschullehrerinnen und -rektoren der Bezirksregierung
Lüneburg und Braunschweig**
15. bis 16. November 2004
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Lena Kuhl / Dr. Hans-Georg Babke

**Konferenz für Fachseminarleiterinnen und -leiter für das Fach Evangelische Religion
Beratung und Beurteilung in der Lehrerbildung**
22. bis 24. November 2004
Leitung: Lena Kuhl / Dietmar Peter

HAUPT- UND REALSCHULE

**Jahreskonferenz evangelische Fachberatung im Bereich der Bezirksregierungen, Hannover, Lüneburg und Weser-Ems.
Evangelischer Religionsunterricht in den Klassenstufen 5 und 6**
6. bis 8. September 2004
Leitung: Lena Kuhl / Dietmar Peter

**Projektgruppe Hauptschule
Gott und das Leid**
(geschlossener Teilnehmerkreis)
11. September 2004
Leitung: Dietmar Peter

**Tagung der Fachkonferenzleiterinnen und -leiter an Haupt- und Realschulen
Die Fachkonferenzarbeit nach der Schulstrukturreform**
29. September bis 1. Oktober 2004
Leitung: Dietmar Peter

**Konferenz der Haupt- und Realschullehrerinnen und -rektoren
Schule als Lern- und Lebensort**
4. bis 5. November 2004
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Dietmar Peter

**Konferenz für Fachseminarleiterinnen und -leiter für das Fach Evangelische Religion
Beratung und Beurteilung in der Lehrerbildung**
22. bis 24. November 2004
Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter
(siehe auch Tagung vom 26. bis 28. April 2004)

**Tagung für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter an Haupt- und Realschulen
Was ist guter Religionsunterricht?**
24. bis 26. November 2004
Leitung: Dietmar Peter

BERUFSBILDENDE SCHULE

Neu in der Schule
Für Pastorinnen und Pastoren ohne Sondervikariat, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

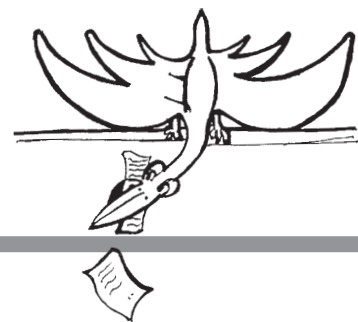
Kurs 3:
8. September 2004
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Evelyn Schneider
Kurs 4:
3. November 2004
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Evelyn Schneider

**Kursreihe: Vom „eigenen Süppchen“ zum „reflecting team“ – Kollegiale
Beratung als Teil der Schulkultur**
Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen
27. bis 29. September 2004
Ort: Pfarrhof Bergkirchen
30. November bis 2. Dezember 2004
(die Termine für die Kursfolgen in 2005 werden noch bekannt gegeben)
Leitung: Evelyn Schneider / Ekkehard Fey

Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen
Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen
3. bis 4. September 2004
Leitung: Evelyn Schneider

Fachtagung: „Theologische Perspektiven in der Beruflichen Bildung“
Ökumenisches Expertengespräch zum Evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen
(geschlossener Teilnehmerkreis)
16. bis 18. September 2004
Leitung: Dr. Uwe Gerber / Josef Koch

Religion unterrichten in religiös gemischten Lerngruppen
Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen
23. bis 25. September 2004
Leitung: Evelyn Schneider / Martin Küsell



Aus dem Schnabel gefallen

Das Aus für Freizeitkleidung von Lehrkräften während der Schulzeit!

In § 51 des niedersächsischen Schulgesetzes heißt es seit Neuestem in Absatz (3): „Das äußere Erscheinungsbild von Lehrkräften in der Schule darf, auch wenn es von einer Lehrkraft aus religiösen oder weltanschaulichen Gründen gewählt wird, keine Zweifel an der Eignung der Lehrkraft begründen, den Bildungsauftrag der Schule (§ 2) überzeugend erfüllen zu können.“

Schülerinnen und Schüler können aufatmen: Endlich werden sie verschont vom Anblick ungebügelter Hosen, von ungepflegter Haartracht, von ausgelatschten Birkenstock-Sandalen, von aus der Hose hängenden Hemden, von zu großen Ausschnitten und penetrantem Parfum. War das gemeint? Oder: Wäre das zu wünschen?

Werden die Schülerinnen und Schüler in Zukunft auch verschont werden vom Anblick adrett gekleideter muslimischer Lehrerinnen mit farblich abgestimmtem Kopftuch? Und: Wäre das zu wünschen?

Renate Pengel-Imhofen

„Choosing my religion ...“ – Orientierungsversuche auf dem Markt der Religionen und Weltanschauungen

Für Lehrerinnen und Lehrer an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien, die an Weiterbildungsmaßnahmen für evangelischen Religionsunterricht als Drittfach teilgenommen haben.

15. bis 17. November 2004

Leitung: Evelyn Schneider / Joachim Kreter / Karl Koch

Konferenz der Berufsschuldirektorinnen und -direktoren

18. bis 19. November 2004

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider / Ulrich Kawalle / Dr. Christian Schulte

GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Biblisches Rollenspiel im Religionsunterricht

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

13. bis 15. September 2004

Leitung: Bärbel Husmann

Konferenz der Schulleiterinnen und -leiter an niedersächsischen Gymnasien

Guter Unterricht und gute Lehrer(innen) – Zum Professionalitätsbegriff in der Lehrerbildung

22. bis 23. September 2004

Leitung: Bärbel Husmann

Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Jugendlichen – Aktualisierung und Thematisierung im Religionsunterricht

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I an Gesamtschulen erteilen

23. bis 25. September 2004

Leitung: Wilhelm Behrendt

„Freude an der Religion wecken“

Tagung für Religionslehrerinnen und -lehrer an Gymnasien in den ersten Berufsjahren

8. bis 10. Oktober 2004

Leitung: Bärbel Husmann / Bernd Abesser

Ort: Kloster Loccum

Neuere Entwicklungen in der Religionspädagogik

Für Schulpfarrerinnen und Schulpfarrer der oldenburgischen Landeskirche (geschlossener Teilnehmerkreis)

26. bis 27. Oktober 2004

Leitung: Bärbel Husmann

Konferenz der Fachleiterinnen und -leiter sowie Fachberaterinnen und -berater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht an Gymnasien

Das Profil des Religionsunterrichts in der Qualifikationsphase

4. bis 6. November 2004

Leitung: Bärbel Husmann

Ort: Pfarrhof Bergkirchen

Jahreskonferenz Gymnasien

Leitbild Lehrerin/Lehrer – Zum Verhältnis zwischen Selbst- und Leitbild bei Gymnasiallehrkräften

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien erteilen

17. bis 18. November 2004

Leitung: Bärbel Husmann

MEDIENPÄDAGOGIK

Bibel-Comics im Unterricht

Für Lehrer und Lehrerinnen aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

23. bis 25. September 2004

Leitung: Steffen Marklein / Rüdiger Pfeffer

Kunst und Religion – Kunstwerke im Religionsunterricht

Für Religionspädagogen und -pädagoginnen der Sekundarstufe I

10. bis 12. November 2004

15.00 Uhr bis 14.30 Uhr

Leitung: Steffen Marklein / Alfred Poppinga, / Thomas Sprengel

Ort: Evangelisches Bildungszentrum Bad Bederkesa Heimvolkshochschule

Bibliodrama im 45-Minuten-Takt

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

18. bis 20. November 2004

Leitung: Steffen Marklein / Esther Heling-Hitzemann



Mit dem
nebenstehenden
Abschnitt
können Sie sich
schon jetzt
anmelden.

Herzlich
willkommen!



Anmeldung zu Seminar/Fortbildung:

vom _____ bis _____ Leitung _____

Arbeitsbereich Schule /

tätig als

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

Schulform

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

Kirchengemeinde

tätig als

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

Ich bitte um vegetarische Kost

Mit Unterbringung im Doppelzimmer einverstanden

falls ja – bitte Altersangabe _____

Ja Nein

Ja Nein

Datum/Unterschrift _____

FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Schule und Gemeinde – regional

Tagung für Leiterinnen und Leiter der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften für Schule und Gemeinde
20. bis 21. September 2004
15.30 Uhr bis 19.00 Uhr
Leitung: Ute Beyer-Henneberger / Christine Labusch

Tagungsreihe „Schule und Gemeinde“

Begleiten – Beraten – Beurteilen in Schule und Gemeinde
Für Evangelische Religionslehrerinnen und -lehrer, insbesondere Mentorinnen und Mentoren in der Referendars- und Vikarsausbildung, Fachleiterinnen und -leiter; Pastorinnen und Pastoren, insbesondere Mentorinnen und Mentoren im Gemeindevikariat
27. bis 29. Oktober 2004
Leitung: Bernd Abesser / Dr. Friedhelm Kraft

Arbeitskreis zur Förderung theologischer Urteilsbildung in Kirche und Gesellschaft

12. bis 13. November 2004
Leitung: Bärbel Husmann / Dr. Dr. Werner Brändle

Pädagogische Studienkommission

26.-27. November 2004
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

KONFIRMANDENARBEIT

Weiterbildung im Biblischen Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige
(geschlossener Teilnehmerkreis)
4. bis 6. Oktober 2004
22. bis 24. November 2004
Leitung: Carsten Mork

Vom Kasper bis zum Klassenprimus – KU für alle Fälle

Zielgruppe der FEA: Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
13. bis 17. September 2004
Leitung: Carsten Mork / Robert Smietana

VIKARIATSAUSBILDUNG

Leitung: Bernd Abesser

Vikarskurs 67

Lehrgang I 27. September bis 1. Oktober 2004

Vikarskurs 66

Mentorentag 2. bis 3. September 2004

Vikarskurs 66

Lehrgang III 8. bis 12. November 2004

STUDIERENDENTAGUNGEN

Studierendentagung Hannover

(geschlossener Teilnehmerkreis)
5. bis 7. November 2004
Leitung: Evelyn Schneider / Rainer Pfaff

REGIONALE VERANSTALTUNGEN

KU-Kongresse sind eintägige regionale Fortbildungsangebote. Sie sollen im Rahmen einer Ideenbörse und durch Workshops neue Ideen und Impulse aus der Praxis für die Praxis geben.

KU-Kongresse in verschiedenen Regionen

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
Die Termine sind noch offen.
Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

Regionale Lehrerfortbildung

Praktische Einführung in das Biblische Rollenspiel
10. bis 11. September 2004
Leitung: Bernd Abesser / Reinhard Liss
Ort: Hanstedt

Absender

Name _____

Vorname _____

Straße _____

PLZ / Ort _____

Telefon _____

e-mail _____

Bez.Reg. _____

Es erfolgt **keine** Anmeldebestätigung.

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

Antwortkarte bitte in einem Umschlag an unten stehende Adresse schicken.

Religionspädagogisches Institut
Loccum
Postfach 2164
31545 Rehburg-Loccum



Impressum:

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er erscheint viermal jährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Der »Loccumer Pelikan« informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende in Höhe von 10,- Euro zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

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

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

Schriftleitung, Graphik und Layout: Susanne Link-Köhler

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

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

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

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

Die E-mail Adresse lautet: RPI.Loccum@evlka.de

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

Auflage: 13.000

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

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

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter diese Heftes:

OLKRn Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Rote Reihe 6,
30169 Hannover

Claudia Gärtner, Im Drostebusch 29b,
48155 Münster

Birgit Hecke-Behrends, Entenmarkt 2,
37154 Northeim

Bärbel Husmann, Teichstr. 49,
31655 Stadthagen

Anja Kleinschmidt, Lüneburger Str. 151,
21423 Winsen

Dr. Gerald Kruhöffner, Pastorenkamp 7,
31547 Rehburg-Loccum

Lena Kuhl, Am Kuhanger 37,
31141 Hildesheim

Frauke Laging, Lange Str. 30,
49356 Diepholz

Susanne Link-Köhler, Marktstr. 16,
31547 Rehburg-Loccum

Christhard Lück, Hansaring 40,
48155 Münster

Steffen Marklein, Moorstr. 20,
27628 Uthlede

Carsten Mork, Ulmenweg 3,
31592 Stolzenau

Dietmar Peter, Krumme Str. 5a,
31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Wolfgang Pöhlmann, Karlstr. 8,
72119 Ammerbuch

Katja Riedel, Archivstr. 3,
30169 Hannover

Ralf Rogge, Moorhoffstr. 28,
30419 Hannover

Andreas Seelemeyer, Kirchweg 57,
49453 Barver

Prof. Rolf Wernstedt, niedersächsischer Kultusminister
a. D., Präsident des Niedersächsischen Landtages a. D.
Waldstraße 11, 30823 Garbsen

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Arbeitshilfen BBS 24

Evelyn Schneider (Hg.)

Money, Macht und Mammon

Texte und Materialien für den
evangelischen Religionsunterricht
an Berufsbildenden Schulen
Herausgegeben von Evelyn Schneider
Religionspädagogisches Institut Loccum



Ab September 2004:

Arbeitshilfen BBS 24
Evelyn Schneider (Hg.) Money, Macht und Mammon
106 Seiten
ISBN: 3-936 420-84-4
9,- Euro