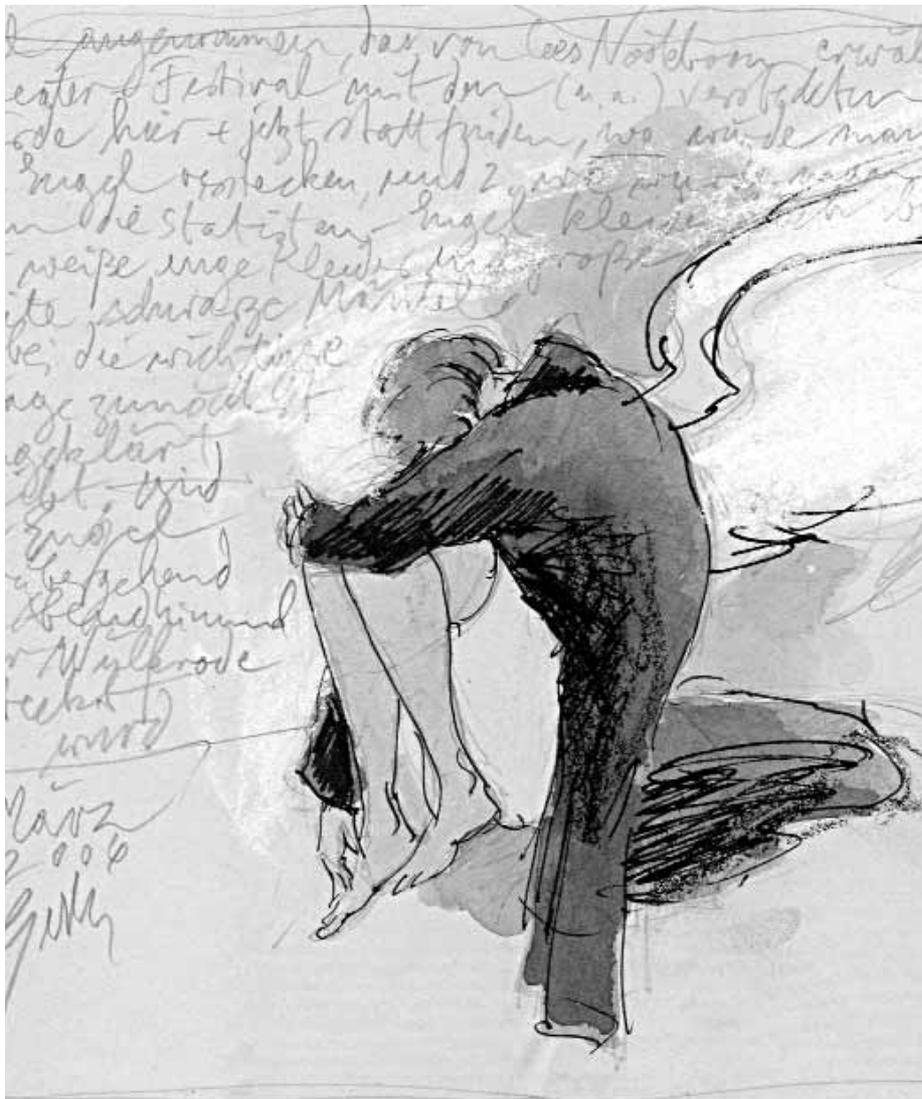


Loccumer Pelikan

3/06

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Religion zu lernen
geben: Das Wort
in Form bringen

Performativer
Religionsunterricht
zwischen *Performance*
und *Performativität*

Das Gleichnis vom
unbarmherzigen
Schuldner

Der Turmbau
zu Babel

Perlen des Glaubens

Haftprüfung
für biblische „Gauer“

Den Reformationstag
BEGEHEN

Kinder und
Jugendliche in
Notfallsituationen



Friedhelm Kraft	editorial	101
	grundsätzlich	
Thomas Klie	Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen	103
Hanna Roose	Performativer Religionsunterricht zwischen <i>Performance</i> und <i>Performativität</i>	110
	praktisch	
Christina Kalloch	Das Gleichnis vom unbarmherzigen Schuldner. Annäherungen an ein „unpassendes“ Bild von Otto Münch	116
Dietmar Peter	Der Turmbau zu Babel. Unterrichtsideen zu den Themen „Befreiung“ und „Verstehen“ im Religionsunterricht der Sekundarstufe I	119
	schule und gemeinde	
Christian Ceconi und Bärbel Görcke	Perlen des Glaubens Bericht über eine Konfirmandenfreizeit im Kloster Mariensee	125
Evelyn Schneider	Haftprüfung für biblische „Gauner“ Eine KU-Stunde mit vier irritierenden Bibeltexten	130
Susanne von Stemm	Den Reformationstag BEGEHEN Kirchenpädagogik im Schulgottesdienst	134
	informativ	
Kerstin Gäfgen-Track	Kirchliche Bestätigung von Religionslehrkräften – Vokation III	140
Christiane Kürschner	Was trägt? – Ein Raum für Gott. Kirchenpädagogik im ZDF-Sonntagsgottesdienst	141
	Projekt: Diakonie – Die Preisträgerinnen und Preisträger	142
Anja Huesmann	Vom Lohn diakonischer Projekte jenseits von Wettbewerben	142
Dietmar Peter	Kinder und Jugendliche in Notfallsituationen Websites zum Thema „Krisenintervention in der Schule“	143
	Das Leben riskieren – Dietrich Bonhoeffer als „Vorbild?“	147
	Die aktuelle Ausstellung im RPI	118
	Buch- und Materialbesprechungen	145
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	147
	Veranstaltungsprogramm	149
	Impressum	153

editorial

Die anlaufenden Schulinspektionen und das Gesetzesverfahren zur „Eigenverantwortlichen Schule“ machen eines deutlich: Die Schulen sollen ihre Qualität steigern, möglichst schnell und möglichst aus eigenen Kräften. Denn ein Unterstützungssystem für die Schulen ist bislang nicht einmal in Ansätzen zu erkennen. Daneben, fast zeitgleich, steht das Reformvorhaben der Kirchen in Niedersachsen: die Einführung einer kirchlichen Bevollmächtigung zum 1. November 2006. Auch wenn die „große“ Schulreform sich kaum mit der „kleinen“ Kirchenreform vergleichen lässt, der Gedanke der Qualitätssicherung sowie die Frage eines adäquaten Unterstützungssystems umgreifen beide Vorhaben.

Mit dem Beschluss der Synode der Konföderation zur Einführung einer „Kirchlichen Bestätigung für Religionskräfte“ bekommt Niedersachsen eine Regelung, die in fast allen Bundesländern eine lange Praxis hat: Religionslehrkräften erhalten – in der Regel im Rahmen einer gottesdienstlichen Feier – eine Vocatio-Urkunde, mit der eine verbindliche kirchliche Beauftragung für das Fach Religion zum Ausdruck gebracht wird. Die Landeskirchen in Niedersachsen setzen mit dieser Neuregelung ein Zeichen und geben damit zugleich ein Versprechen: Die Vokation ist ein Zeichen kirchlicher Wertschätzung für die Arbeit der Religionskräfte im Schnittfeld von Kirche und Gesellschaft, und sie ist ein Versprechen im Blick auf die notwendigen Unterstützungsleistungen, die die Lehrerinnen und Lehrer für ihren schwierigen Dienst in der Schule zu Recht von ihrer Kirche erwarten dürfen. Dabei geht es sowohl um die institutionelle Sicherung des Religionsunterrichts, als auch um die Bereitstellung eines Service- und Unterstützungssystems für Religionslehrkräfte zur Stärkung unterrichtlicher Qualität. Befragungen und Gespräche zeigen eines: Die Erwartungen der Religionslehrkräfte an die Kirche bzw. die Gemeinden sind groß. Kirche als Unterstützungspartner für Schule ist gefragt denn je.

In diesem Sinne symbolisiert die Vokation die wechselseitige Bezogenheit von Kirche und Schule, die Bezugnahme des Religionsunterrichts auf Kirche als Ort gelebten Glaubens und insbesondere die Bedeutung der Person der Lehrkraft in der Verantwortung gegenüber Schule und Kirche. Die konkreten Regelungen beziehen nur einen kleinen Kreis von Lehrerinnen

und Lehrern in das „formale“ Vokationsverfahren ein. Ich wünsche mir, dass möglichst viele Lehrkräfte das Angebot der Vokationstagungen für sich nutzen und so eine „Kostprobe“ an direkter Wertschätzung und Unterstützung erfahren können.



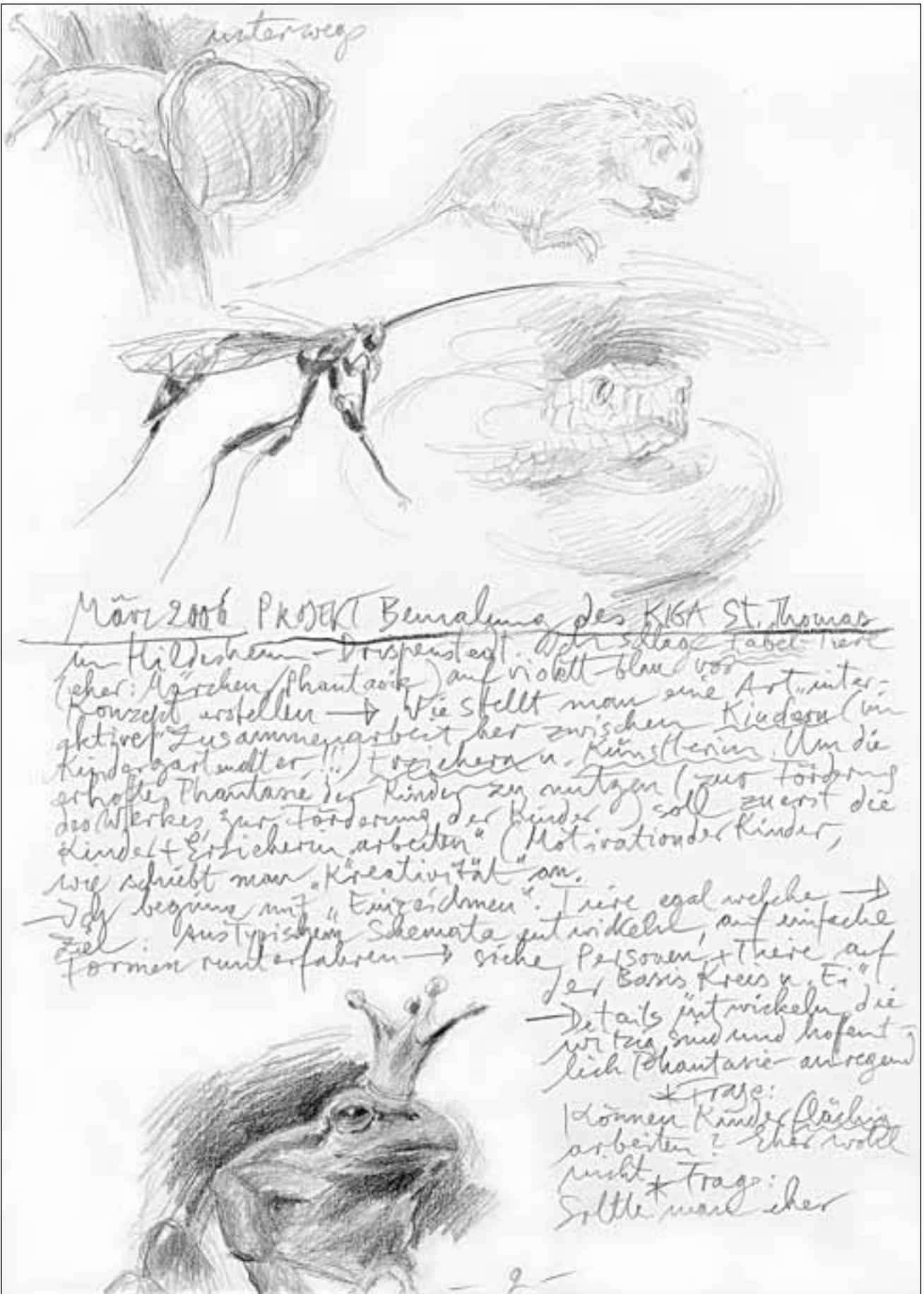
Die Grundsatzartikel umkreisen das Feld der so genannten Performativen Religionspädagogik. Dieser erst in jüngster Zeit entstandene Ansatz will angesichts der Distanz vieler Schülerinnen und Schüler zu konkreten Formen gelebter Religion Erfahrungen mit christlicher Religion eröffnen. Thomas Klie zeigt in seinem Beitrag, dass es darum geht, Religion nicht nur in Texten und theologischen Begriffen zu erklären, sondern Religion „aktiv in Gebrauch zu nehmen“. Im Duktus des theaterpädagogischen Sprachspiels spricht er von christlicher Religion als „Inszenierungsreligion“, deren Botschaft „nicht jenseits der Formen, in denen sie sich wahrnehmbar macht“, existiert. Performativer Religionsunterricht räumt in diesem Sinne „den Lernwegen und der Formgebung eine didaktische Priorität“ ein.

Hanna Roose nimmt in ihren Artikel die aktuellen Kontroversen um Performativen Religionsunterricht auf, indem sie die Begriffe „Performance“ und „Performativität“ eingehend beleuchtet. In der spannungsvollen Profilierung der Begriffe trägt sie die zentrale Frage ein, wie Performativer Religionsunterricht mit der Bedingung des „(fehlenden) Einverständnisses“ auf Seiten der Schülerinnen und Schüler umgeht. In der Unterscheidung der Modi „Bekennen“ und „Verständnis für das Bekennen“ als performative Akte sucht sie einen Weg, der den Performativen Religionsunterricht vor der doppelten Gefahr der „unfreiwilligen Missionierung“ bzw. „Profanisierung“ schützen soll.

Ihr

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'F. Kraft'.

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Sabine Gerke, Zeichnung mit Tieren & Texten, 2006

Thomas Klie

Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen

Das Ei und seine Möglichkeiten

Haben Sie schon mal eine Religionsstunde mit einem Ei bestritten? Oder eine Stunde angeschaut und begutachtet, bei der es um ein Ei ging? Ein richtiges Hühner-Ei? Vermutlich trifft das nur auf die wenigsten zu. Dabei steckt ein Hühner-Ei – gekocht oder roh – voller kreativer Möglichkeiten, wie das folgende Exempel belegt.

Die Werbeanzeige „Wie viel Performance steckt in diesem Ei?“, die auf der folgenden Seite zu sehen ist, bietet gleich zwei Möglichkeiten an, ein simples Hühner-Ei augen- wie sinnenfällig in Szene zu setzen: „Ein in 10.000 m Flughöhe serviertes Frühstücksei bedeutet für uns mehr als einen guten Start in den Tag. Es steht für den ausgezeichneten Service der Fluggesellschaft, und es ist eins von vielen Details, die wir prüfen, bevor wir eine Anlageentscheidung treffen. Erst dann zeigt sich, ob ein Ei nur ein Ei ist oder Kennzeichen eines zukunftsweisenden Investments (...)“

Die Zeitungsanzeige deutet im Textteil an, dass ein Ei nicht immer nur ein Ei ist. Es kann weit mehr sein als ein schlichtes Geflügelprodukt – je nach Gebrauchszusammenhang und Wahrnehmungskontext. So steht dieses Anzeigen-Ei noch für etwas ganz anderes, es wird den Betrachtern zum Zeichen, zum „Kennzeichen“ gemacht. Hier: zum Kennzeichen für einen angenehmen Morgen bzw. zum Zeichen für perfekten Service.

Dass die Ei-Semantik hier eindeutig die einer „befruchteten oder nicht befruchteten weiblichen tierischen Keimzelle“

übersteigt, wie es der Duden! ebenso richtig wie langweilig definiert, dafür sorgen zunächst einmal die Deutesätze. Selbstverständlich ist ein Ei in erster Linie eine „weibliche Keimzelle“, doch hier, in dieser Anzeige ist es das gerade nicht (nur). Vielmehr zeigt es Komfort und Solvenz an – ein gleichsam qualitativer (Ei-)Sprung. Der Kon-Text legt diese Deutung nahe.

Unsere Ei-Szenerie wird hier aber nicht nur durch den Text, sondern auch durch das bildliche Arrangement zum Zeichen. Je nachdem, wie man Eier in Szene setzt, vermögen sie anderes zu bezeichnen. Ein zerplatztes Ei im Warenregal eines ALDI steht für Nachlässigkeit – ein ebensolches am Kopf des Altbundeskanzlers Kohl gerät zum Ausdruck ostdeutschen Volkszorns. Betrachten wir daraufhin unseren Bild-Kontext, dann sehen wir im Hintergrund das Portrait eines etwa 50-jährigen Mannes, uns aus dem Bild heraus anschauend. Die kunsthistorisch Bewanderten haben den Herren längst erkannt – es ist ein Portrait des Christoph Kolumbus. Das Ei bekommt also in der Werbeanzeige über die Komposition auch eine historische Qualität; die Werbe-Performance bringt es als das viel zitierte „Ei des Kolumbus“ ins Spiel.

Zur Erinnerung: Die *Performance*, die „Ei-Aufführung“, auf die hier angespielt wird, bestand bei Kolumbus bekanntlich darin, die Unmöglichkeit, ein Ei und den aufrechten Stand miteinander zu verbinden. Eine nach menschlichem Ermessen und den Gesetzen der Physik unmögliche Kopplung. Sprichwörtlich ist der Kunstgriff, mit dem der Amerika-Entdecker diese beiden unvereinbaren Größen zur Deckung brach-

WIE VIEL PERFORMANCE STECKT IN DIESEM EI?

Ein in BLAND in Flughöhe verwirrtes Fräuleinchen bedauert für ihre nicht als einen guten Start in den Tag. Es steht für den ausgezeichneten Service der Fluggesellschaft, und es ist eine von vielen Details, die wir prüfen, bevor wir eine Anlageentscheidung treffen. Erst damit zeigt sich, ob ein Ei aus Ei ist oder Kennzeichen eines zukunftsweisenden Investments.

Seit über 50 Jahren treffen wir weltweit detailgenaue Entscheidungen. Mit Erfolg, wie die Wertentwicklung unserer Fonds beweist. Profitieren auch Sie davon! Wir nehmen Ihnen gerne einen Anlaufbesuch in Bonn, N.Y.

ERFOLG BEGINNT IM DETAIL

FRANKLIN TEMPLETON INVESTMENTS

E: 08000718011 info@franklintempleton.de www.franklintempleton.de

Wie viel Performance steckt in diesem Ei? Werbung für „Franklin Templeton Investments“ in der FAZ vom 25. September 2005.

te: ein leichter herzhafter Druck und klack! – schon stand das Ei senkrecht auf dem Tisch. Was hatte Kolumbus damit zum Ausdruck gebracht? Es konnte ja unmöglich diese banale Allerweltshandlung allein gewesen sein, die ihn samt seinem Ei zur Metapher werden ließ. Kolumbus hatte einfach den Gebrauchskontext durch eine unerwartete Handlung umdefiniert. Genauer gesagt: Er erweiterte sein Handlungsrepertoire um eine Regel, die undiskutiert ausgeschlossen war, nämlich die, das Ei mit Effet auf die Platte zu bannen und es dadurch an seiner Basis geringfügig zu zerstören. Mit dieser kleinen Showeinlage – so will es die Anekdote – war es ihm gelungen, den

Einwand seines Gesprächspartners zu entkräften, es sei doch wirklich keine große Kunst gewesen, einfach nur stur nach Westen zu segeln und dabei auch noch Amerika zu entdecken. – Soviel zur Historie.

Nimmt man die Bild-Botschaft zur Text-Botschaft dieser Werbeanzeige beim Wort, dann ergibt sich ein für die Didaktik unseres schönen Schulfaches durchaus anschlussfähiger Sachverhalt:

1. Etwas kann zum Zeichen werden, indem man es aus seinem normalen Gebrauchszusammenhang herauslöst und in einen neuen Kontext einrückt;
2. Durch die Inszenierung erzeugt dieses seiner Umwelt Entnommene und neu Arrangierte unkonventionelle Lesarten.

Verlassen wir nun die Ebene des Kulinarischen und Anekdotischen und richten unsere Aufmerksamkeit auf den Gegenstand, der diese Zeitschrift legitimiert: die Religion bzw. die Möglichkeiten – und immer auch die Unmöglichkeit –, Religion anderen zu lernen zu geben. Vorausgesetzt sei dabei folgende These: Die Darstellung und Vermittlung von Religion funktioniert, formal betrachtet, nach exakt demselben Muster wie diese Werbeanzeige. Denn auch in der christlichen Religion ist es üblich, dass ganz alltägliche Sachverhalte, wie etwa „Wasser“, „Wein“, „essen“, „Hand“ oder „Schaf“, aus ihren semantischen Konventionen gelöst und in einem anderen Kontext neu „in Szene“ gesetzt, zu Zeichen werden, zu Kennzeichen einer veränderten Welt-Wahrnehmung. So steht „Wasser“ im Wahrnehmungskontext einer Taufe für „neues Leben“, „Wein“ beim Abendmahl für das Blut des Neuen Bundes, „essen“ ebenfalls beim Abendmahl für die Erinnerung an die Mahlgemeinschaft mit dem Gastgeber Jesus, „Hand“ beim Segen für Gottes Obhut und schließlich das „Hüten einer Schafherde“ für die pastorale Kernkompetenz usw.

Die Bibel ist voll von solchen Allerweltdingen und Alltagshandlungen, die unter unkonventionellen, in diesem Falle religiösen Umständen zum Zeichen werden und so – gleichsam zweckentfremdet – eine neue Sicht auf Wirklichkeit ermöglichen. Die jeweiligen Deutesätze im Zusammenhang mit den dazugehörigen Ausdruckshandlungen zeigen dies an. „Ich taufe dich im Namen...“, „Nimm hin und trink...“, „Der Herr segne dich...“ Religion ist ein permanentes und beharrliches Anders-in-Gebrauch-Nehmen, ein fortwährendes Zeichensetzen und Ausdruckshandeln. Religion ist, wenn man etwas um Gottes Willen anders macht, sagt oder wahrnimmt. Sie erschöpft sich nicht im Eigentlichen, in

der Proprie-Bedeutung von Begriffen und Texten. Religion – zumal die evangelischer Religion des Wortes – macht sich „schwarz auf weiß“ gerade nicht eindeutig. Religion gibt es immer nur im deutenden Vollzug, im aktiven Umgebrauchen, in gestaltender Lektüre. Zugespitzt: Religion tritt entweder in dreidimensionalen Deutungsfiguren in Erscheinung oder sie ist keine Religion. Sie ist weder nur in abstrakten Deutesätzen zu haben, noch nur in Bildern, noch nur im Handeln. Erst in der Dreiheit ist Religion; dann aber wird sie be-greifbar. – Unsere Werbeanzeige hat also das in der Überschrift angezeigte Thema hinlänglich präzisiert: „Religion zu lernen geben“ – so die These – kann und muss evangelisch-didaktisch übersetzt werden mit: „das Wort in Form bringen“.

Folgt man dieser These und zieht den Gedanken aus den Niederungen theoretischer Betrachtungen bis in die Höhen unterrichtlicher Praxis, dann ergibt sich für unser Fach eine Reihe interessanter Fragen: Wieviel „Performance“ braucht der Religionsunterricht? Wieviel Theater verträgt die öffentliche Schule? Muss es nicht vielmehr darum gehen, dass inszenierungsunabhängige Informationen gegeben, Sachverhalte erklärt, Lernstoffe vermittelt werden?

Performance. Oder: die Formschwäche des informierenden Unterrichts

Die Zwischenüberschrift klingt gewöhnungsbedürftig. Religionsunterricht hat im öffentlichen Bewusstsein mit Theater soviel zu tun wie „Star wars“ mit moderner Weltraumforschung. Zumindest weckt die Formulierung Vorstellungen, die auf den ersten Blick mit der Form strukturierter Religionsvermittlung, mit der wir es an der Schule in erster Linie zu tun haben, kaum zur Deckung zu bringen sind. Die gelehrte Religion wird schulisch eher mit Einstellungen in Verbindung gebracht, mit Wissen und Werten. Dass es im Religionsunterricht um wissenswerte Einstellungen geht, erscheint für Lehrer, Schüler und Schulverwaltungen hoch plausibel. Danach ist die schulisch zu vermittelnde Religion ganz allgemein nicht durch ihre Theatralität bestimmt, sondern durch Kategorien wie „richtig“, „falsch“ und leider oft auch „da muss jeder selbst zusehen“. Schul-Religion ist ernst und anders, nicht aber vorzeigbar oder gar schön.

Die gelehrte Religion beruft sich in ihrer Richtigeitsorientierung und Ernsthaftigkeit, wenn es denn nach Lehrplan geht, auf das Religionsbuch. Und das beruft sich, wenn es ein gutes Religionsbuch ist, auf das Bibel-Buch. Unsere unterrichtlich gewährte Religion ist in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, vermutlich aber auch in der Wahrnehmung der Nicht-Religionslehrer im wahrsten Sinne des Wortes eine „Buch-Religion“, eine „Buchstaben-Religion“, eine „Sätze-Religion“. Eine Religion, in der die Logik von Subjekt, Prädikat und Objekt Gültigkeit, ja: Wahrheit beansprucht. Eine Subjekt-Prädikat-Objekt-Religion hat keine Ausdehnung – wenn überhaupt ist sie zweidimensional. Sie hat die Form einer unterbrochenen Linie. Perlenschnurartig reihen sich Wort an Wort, Satz an Satz. Aus pragmatischen Gründen ordnen sich die Wort- und Satzlinien zeilenförmig auf einem genormten rechteckigen Areal mit bestimmter Länge und Breite (21 x

29,7 cm), das vertraute DIN A-4 Arbeitsblatt-Format. Man geht sicher nicht fehl, als die am häufigsten begegnende methodische Spielform im real existierenden Religionsunterricht das fotokopierte DIN A-4-Blatt zu vermuten.

Religion ist, wenn Textblätter verteilt werden: kopiert aus der Bibel (wenn's hoch kommt), aus dem SPIEGEL (wenn's moralisch kommt), aus der Unterrichtshilfe (wenn's schnell gehen muss), aus dem Kunstband (wenn's symbolisch wird), aus dem CD-Cover (wenn's schülerorientiert zugeht), aus der BRAVO (wenn's peppig wird), aus der Tageszeitung (wenn's aktuell wird) usw. Kaum auszudenken, was geschehen würde, wenn es unseren Kultusministern – eine Berufsgruppe, die sich in besonderer Weise der Sparsamkeit verpflichtet weiß – einfiel, aus Kostengründen alle in den Schulen vorhandenen Kopierer ersatzlos einzuziehen! Meine Prognose: Unser Religionsunterricht wäre damit bis auf weiteres methodisch am Ende. Empirisch scheint ein nicht-Kopierpapier-gestützter Unterricht in Sachen Religion weder denk- noch machbar.

Dabei ist die Normalität eines Arbeitsblattunterrichts keineswegs schon deshalb gerechtfertigt, weil ihn eine spätmoderne Lehrpragmatik als Konvention heiligt. Ein Arbeitsblattunterricht ist im Hinblick darauf, *welche Religion* hierbei *wie* in Szene gesetzt wird, immerhin begründungspflichtig. Denn zum Ersten zerknittert papierene Religion leicht. (Was geschieht nur mit all den Reli-Schnellheftern, Kopiergräbern und Zettelmappen am Schuljahresende? Der Altpapierbehälter als religionspädagogisches Purgatorium?) Zum Zweiten muss didaktisch gefragt werden, in welchem Verhältnis bei einer Fotokopie Form und Inhalt stehen. Kann ein religiöser Inhalt durch „Information“ überhaupt Gestalt annehmen? Kann man etwas informativ „in Form“ bringen? Man stelle sich einen Sport-Unterricht vor, der ein ganzes Schuljahr lang die verschiedenen Leibesübungen im Klassenraum anhand von Lehrmaterialien und Video-Aufzeichnungen unterrichtet und darüber Turnhalle und Sportplatz gänzlich auspart. Und zum Dritten: Wie kann es zettelförmig gelingen, Allerweltdinge aus der *Allerwelt* herauszulösen und in einer *Anderwelt* lebensdienlich neu zu arrangieren? Muss Unterrichtswirklichkeit nicht grundsätzlich anders gestaltet sein als die Wirklichkeit, in der die Gegenstände des Lernens normalerweise vorkommen? Zumal in Sachen Religion, zu deren Lebensbedingungen doch immerhin die religiöse Praxis zählt, das Spiel der Formen und handlungsoffenen Deutungen.

Selbst wenn im schulischen Alltagsgeschäft nicht immer das „Ei des Kolumbus“ inszeniert werden kann, aber die „Performance“, die dramaturgischen Möglichkeiten, die in einem potenziell religionshaltigen Medium stecken, wollen doch allererst angemessen zum Ausdruck gebracht werden können. Und zwar um der Schüler wie um der „Sache“ willen. Das Arbeitsblatt im Religionsunterricht kann insofern nur als ein latenter Formfehler gewertet werden.

Lernen didaktisch in Form gebracht: Performativer Religionsunterricht?

Wenn man den ebenso elementaren wie fundamentalen Satz, wonach es den Inhalt nie ohne eine Form gibt, didaktisch ernst

nimmt, dann darf man Formfragen nicht einfach nur unter Anwendungsgesichtspunkten behandeln. Etwa so, wie eine Stundenverlaufsskizze in der Regel erst nach den Spalten für „Zeit“ und „Inhalt“, die „Medien“ und „Methoden“ auflistet. Wollte man beispielsweise zeigen, wie man die in einem „Ei“ verborgene „Performance“ für die Dauer einer Schulstunde in eine plausible pädagogische Gestalt zu gießen beabsichtigt, müsste doch das „Medium“ (Semantik) an erster Stelle stehen, in der folgenden Spalte wäre mit den „Methoden“ (Syntax und Pragmatik) fortzufahren und erst danach, und sich daraus ergebend, wäre die Spalte mit den so genannten „Inhalten“ einzufügen. Da sich der Zeitbedarf nach den Entfaltungsoptionen des Mediums berechnet, gehört die Zeit nach dieser Logik grundsätzlich in die letzte Spalte.

Diesem Inszenierungsmuster folgt der so genannte *Performative Religionsunterricht*. Eine relativ neue Spielform der Religionspädagogik, die den Lernwegen und der Formgebung eine didaktische Priorität einräumt. – Was hat man sich darunter vorzustellen?

„Performativ“, so definieren es die Kommunikationswissenschaften, bezeichnet eine sprachliche Handlung, bei der mit dem Verlauten bereits eine Wirklichkeit mitgesetzt ist. „Performativ“ meint einen *Sprech-Akt*. Eine „Performance“ ist zunächst einmal ganz allgemein eine Ausdruckshandlung. Eine Handlung, bei der etwas zum Ausdruck kommt (z.B. die Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit, Amerika zu entdecken, verdichtet in einer effektvollen Ei-Aufstellung).

Im Grunde genommen geht es im Unterricht immer nur um solche Effekte, um die Inszenierung möglichst „fruchtbarer Momente im Bildungsprozess“, wie es eine Generation zuvor der Pädagoge Friedrich Copei postuliert hat. Im Unterricht, nicht nur im Religionsunterricht, werden lebensweltliche Stoffe und Sachverhalte zu „Themen“, d.h. man löst diese Stoffe und Sachverhalte aus ihrer gewohnten Lebenswelt heraus und stellt sie in einen schulischen Kontext. „Mutter Courage“ holt man von der Bühne in die 10a, die Photosynthese aus dem Blumengarten in den Biologieraum, die Kontinentalverschiebung wird anhand des Globusses gewissermaßen ins Kleinformat ent-globalisiert. Durch die pädagogisch motivierte Herauslösung macht man diese Dinge und Sachverhalte zu Lerngegenständen. Man reduziert sie auf ihr „erschließend Einfaches“ (Klafki), um sich deren Funktionen im Rahmen von Lernprozessen aneignen zu können. Aller Didaktik Anfang ist der Ausschnitt – nicht die Ganzheit.

Diese Erkenntnis ist prinzipiell nicht neu. Denn dramaturgisch betrachtet „inszenieren“ Lehrerinnen und Lehrer immer schon ihre Gegenstände; sie sprechen in diesem Zusammenhang von „Methode“ oder „Medium“. Unterrichtliches Handeln ist so gesehen immer ein probeweises, experimentelles Handeln. Lehrende und Lernende agieren miteinander in einer „Probe-Realität“, in einem experimentellen Raum, gewissermaßen auf einer Probephöhne. Dieser Raum ist aus guten Gründen jenseits des „normalen“ Alltags platziert. Ein Schulgebäude ist eben ein besonderes Gebäude – eine Klasse ist kein Wohnzimmer und die Tafel kein TV-Monitor. (Wo sie das wird, ist diese Entwicklung durchaus nicht nur zu begrüßen.) In solchen Lern-Räumen, auf solchen Pro-

be-Bühnen hat das Handeln (Gott sei Dank) keine direkten Konsequenzen für die Akteure. Ausgenommen vielleicht, inwieweit sich das Ausprobierte während des Ausprobieren einsichtig gemacht hat und dementsprechend reflektiert werden kann. Der Prototyp solchen Probehandelns ist das naturwissenschaftliche Experiment.

Dieses Experiment gibt es in Schule nur zu den Bedingungen einer mehr oder weniger gelingenden Beziehung. Es handelt sich hier um eine künstliche und professionelle Beziehung zwischen Lehrerin und Schüler. Lerngruppen sind Zwangsgruppen, die Zuwendung der Lehrpersonen zu den Lernenden ist – ungeachtet ihrer möglichen Herzlichkeit – immer professionell gebrochen. Lehrer und Schüler agieren dabei in Rollen, die sich u.a. durch ein unterschiedliches Wissen beschreiben lassen. Das Wissen erstreckt sich bei den Lehrenden auf Sachwissen *und* auf Wissen über die Vermittlung dieses Wissens.

Das Besondere unseres Religionsunterrichts ist, dass die Religion – ebenso wie Musik oder Sport – nicht einfach einzureihen ist in die Menge affektneutraler Stoffe. Religion ist eine Weltanschauung, eine besondere Form, die Welt zu betrachten. Anders als etwa Philosophie ist sie dabei immer eingelagert in ganz besondere Gebrauchszusammenhänge. Religion ist allererst eine Praxis, ein Vollzug, der von vielen Menschen praktiziert wird. Christliche Religion hat also immer auch Außenseiten, hat immer eine ästhetisch bestimmte Gestalt.

Die Religionsfreiheit, wie sie durch das Grundgesetz garantiert wird, beinhaltet deshalb konsequenterweise die Möglichkeit, Religion aktiv in Gebrauch zu nehmen (oder auch nicht). Dies ist einer der Gründe dafür, warum sich der Religionsunterricht nicht auf ein Wissen *über* Religion beschränken kann. Er muss vielmehr – um seiner „Sache“ willen! – auch Räume bereitstellen, in denen ohne jede Konsequenz für das außerschulische Leben experimentiert und probiert werden kann. Zum Vergleich: Auch im Theater sind die Probenräume für das Publikum tabu. Ein probates Mittel, ein solches Probehandeln für alle Beteiligten kenntlich zu machen, im wahrsten Sinne des Wortes nachvollziehbar zu halten, besteht darin, die Lerngegenstände in besonderer Weise „in Szene“ zu setzen.

Unter einer *Inszenierung*, einer *Performance* versteht man die ganz bestimmte Darstellung eines Stücks. Das Stück, das Drama, die Tragödie, die Komödie kommt erst in Form, wenn die Worte des Stückes aufgeführt worden sind: in Zeit und Raum, in Verkleidungen, in Gesten, in Haltungen, in Bewegungsrichtungen, in Sprechakten, kurz: in sinnlich Wahrnehmbarem. Stellen wir die uns bekannte Unterrichtswirklichkeit *inszenatorisch* auf den Prüfstand, dann sollte z.B. die Frage erlaubt sein, inwiefern die räumlichen, kreativen und zu unterrichtlichen Handlungen motivierenden Optionen des Lerngegenstands ernst genommen bzw. allererst überhaupt wahrgenommen wurden!

Von der Dramaturgie zum Stoff: Beim Religionsunterricht, wie beim Theater muss unterschieden werden zwischen der Vorlage und ihrer Inszenierung. Eine Komödie findet sich nicht zwischen zwei Buchdeckeln (hier verbirgt sich nur der Stoff, das Sujet), sondern sie findet statt, d.h. sie tritt als das-

jenige Spiel in Erscheinung, das von erstem und letztem Vorhang begrenzt wird. Vorlage und Inszenierung verhalten sich zu einander wie Kochbuch und fertiges Menü. Genau hier liegt das Selbstmissverständnis eines Arbeitsblattunterrichts: Er versucht permanent, den Schülern „Kochbücher“ zu essen zu geben (und zeigt sich dann aber nicht selten irritiert, wenn ihnen die Papierspaghetti einfach nicht munden ...).

Beim Gleichnis vom verlorenen Sohn z.B. bildet die biblische Wortfolge nicht einfach den Inhalt, sondern sie stellt – folgt man der performativen Logik – allenfalls die Vorlage, das Sujet, den zu gestaltende Satzzusammenhang. Der 1. Akt in einem Stück protestantischer Religion besteht im Verlauten, also darin, aus dem *Schriftwort* einen *Wortlaut* werden zu lassen. Erst im unterrichtlichen Spiel, erst über die gewählte Methode, die Dramaturgie wird aus der Vorlage ein wahrnehmbares Stück. Und erst daraus ergibt sich ein möglicher Inhalt. Denn was sich an einem Theaterabend vermittelt, können Zuschauende erst *während* oder *nach* der Aufführung wissen. Vorher haben sie allenfalls eine bestimmte Erwartungshaltung, die sich dann bewahrheiten kann oder auch enttäuscht wird – je nach Inszenierung. Wie soll man also wissen können, was einen ein Stück lehrt (Inhalt!), bevor man die Schauspieler spielen gesehen hat? Übertragen auf das didaktische Spiel: Ob und wo einem das Gleichnis vom verlorenen Sohn bedeutungsvoll wird, kann derjenige erst im Beschreiten eines bestimmten Lernweges sagen. Möglicherweise aber auch erst (lange Zeit) danach.

Je besser nun ein Sujet ist, desto problematischer ist eine schlechte Inszenierung. Großartige Stoffe vertragen schlicht keine miserable Aufführung. Bei einer schlechten Inszenierung bleibt nicht nur das Publikum weg, es dementiert auch die Qualität der Vorlage. Die Inszenierung muss also immer in einem angemessenen Verhältnis zum Stoff stehen. Erst dann trifft die Bewertung „werkgetreu“, und erst dann gibt es (im Theater) ein volles Haus.

Religiöses Lernen muss sich aber nicht allein deshalb der Inszenierungslogik zuwenden, weil gut inszenierte Religion „ansehnlicher“ ist oder weil das in der Bibel aufgeschriebene Evangelium ein qualitativ hervorragendes Stück abgibt. Das freilich auch, aber es gibt noch einen weiteren Grund: Religion will auch darum gut in Szene gesetzt werden, weil die besondere Qualität des Bibelwortes darin besteht, bei einem Adressaten ankommen zu wollen. Und ankommen kann es nur, wenn es eine wahrnehmbare Gestalt bekommt. Wenn es *gehört* wird (Luther), wenn es *ästhetisch* für wahr genommen werden kann. Um zu verstehen, „wie freundlich der Herr ist“, muss man eben „schmecken und sehen“ (Ps 34,9).

Es war Luthers feste Überzeugung, dass das Bibelwort solange nicht Evangelium ist, bis es verlautet, gehört und als solches von den Hörern (und Ausführenden) realisiert wird. Die leibräumliche Gestalt ist konstitutiv für das Wortgeschehen. Das *verbum externum*, das äußerliche Wort, ist für Luther das sinnliche Zeichen göttlicher Selbstmitteilung. In ihm nimmt der redende Gott für den hörenden Menschen verheißungsvoll Gestalt an. Der Zuspruch der Gnade ergeht in Form der Darstellung. Vor und außerhalb dieses Inszenierungsrahmens, also unabhängig von der Mündlichkeit des Gotteswortes, sei-

ner Performance, kann der Adressat nicht wirklich erreicht werden. Das Lesen vermag eben nicht soviel wie das Hören – „lectio non proficit tantum, quantum auditio“³. Die Kirche ist darum für Luther auch eher ein „Mundhaus“ denn „Federhaus“⁴, also eher Kanzel oder Bühne als Bibliothek.

In evangelischer Sicht ist die Heilige Schrift wesentlich Anrede, weniger Anschreiben: „natura verbi est audiri“ – es gehört zur Natur des Wortes, gehört zu werden.⁵ Das Wort wirkt, indem es zur Sprache kommt. Es setzt, was es sagt, indem es verlautet und von einem angesprochenen Hörer als angehende Botschaft geglaubt wird. Erst das präsentierte, also das öffentlich aus- und aufgeführte Wort setzt diejenige Referenz in Kraft, von der es handelt und die es letztlich bezeugt. Verheißung und Glaube, korrelieren im Modus der Präsentation. Das Evangelium muss eben auch und gerade äußerlich ankommen, damit es nicht in „spiritueller“ Attitüde unmittelbar und unbefragbar in der Gefühllichkeit seiner Hörer aufgeht.

Wendet man nun diese schrift-theologische Einsicht ins Didaktische, dann besteht der angemessene Umgang mit der Bibel darin, dieser Eigenbewegung des Wortes Zeit, Raum und Ausdruck zu geben. Wortlaute der Heiligen Schrift sind dann so in Szene zu setzen, dass sie im freien Zugriff als Orientierungsgewinne – also bildend – zu Buche schlagen. Es ist somit auch, streng lutherisch genommen, ein folgenreiches Fehlurteil, christliche Religion einfach fraglos einzureihen in die so genannten Buch- oder gar Schriftreligionen. Evangelische haben keine Religion des Buches, sondern eine Religion der Aufführung. Und dies gilt auch und gerade für die traditionell wortlastige evangelische Religion. Evangelische Religion ist, so sie sich auf die der religiösen Qualität des Bibelbuches angemessene Lesart besinnt, immer eine *Inszenierungsreligion*.

Es gibt die Botschaft nicht jenseits der Formen, in denen sie sich vernehmbar macht. Religiöses Lernen ist – aus theologischen Gründen! – allererst ästhetisches Lernen. Dazu gehört auch, dass Schülerinnen und Schüler, z.B. das Sprechen, das Gehen und das Handeln im gottesdienstlichen Raum in den Blick nehmen. Experimentell, probeweise und spielerisch. Ein reiner Textunterricht verfehlt in Religion schlicht sein Thema.

Dieser Zusammenhang soll nun an zwei Exempeln verdeutlicht werden.

Religionsaufführung – praktisch

Ein Luther-Stück⁶

In seiner Schrift „Eine einfältige Weise zu beten für einen guten Freund“ von 1535⁷ empfiehlt Luther seinem alten Freund Peter Beskendorf eine merkwürdige Prozedur. Dieser hatte ihn nach einer evangelisch akzeptablen Gebetspraxis gefragt (sinngemäß): „Sag mir Luther, wie ich unsere neue Religion in Gebrauch nehmen kann. Wie soll ich sie mir zurecht legen, damit es in meiner individuellen Religionspraxis würdig und recht zugeht?“

Luther schlägt seinem Freund zunächst vor, im Anschluss an das Vaterunser – „so ich Zeit und Raum habe – auch noch die zehn Gebote zum Gebet“. Dieser auf den ersten Blick

befremdliche Gebrauch der zehn Gebote soll nach Luther gemäß der Regel des „vervielfachen oder vierfach gedrehten Kränzleins“ erfolgen. „Nämlich: Ich nehme jedes Gebot erstens als eine Lehre in Gebrauch – was es ja an sich auch darstellt – und denke, was unser Herrgott darin ernsthaft von mir fordert. Zweitens mache ich eine Danksagung daraus, drittens eine Beichte, viertens ein Gebet.“⁸

Der Reformator empfiehlt also ein religiöses Drama in vier Akten. Er imaginiert – wohl wissend, dass es sich bei den zehn Geboten in traditionell-reformatorischer Lesart um eine „Lehre“ handelt – noch drei weitere Lesarten: Der Dekalog soll als Danksagung, Beichte und als Gebet gelesen werden. Als guter Religionspädagoge begnügt er sich nun nicht mit dieser Anweisung, sondern er führt auch gleich seinem Freund und damit all den anderen interessierten Leserinnen und Lesern⁹ vor, wie sich eine reformatorische Wortauf-führung zu vollziehen habe. Er dekliniert den Dekalog in vierfacher Weise anhand kurzer prägnanter Beispiele vom ersten bis zum zehnten Gebot durch. Liest man mit Luther z.B. das dritte Gebot als eine Lehre, dann ist zu lernen, „dass der Feiertag ein Gesetz ist, nicht zum Müßiggang noch zu fleischlicher Woll-lust“; „am Feiertage solle zuvorderst Gottes Wort [zu] hören und bedenken“ sein. Im Dank (2.) soll „die große schöne Wohltat und Gna-de Gottes“ zum Ausdruck kommen, dass Gott „uns sein Wort und Predigt gegeben hat und auf den Feiertag sonderlich zu üben befohlen“. In der Beichte (3.) „beichte und beken-ne ich meine große Sünde und schändliche Undankbarkeit, dass ich die Feiertage so lästerlich habe mein Lebtage zugebracht“. Und schließlich gilt es im Gebet (4.), „für mich und alle Welt“ zu bitten, „dass der liebe Vater wollte uns bei seinem heiligen Wort erhalten und dasselbe nicht von uns nehmen um unserer Sünde, Undank-barkeit und Faulheit willen“.

Nimmt man nun diese lutherische Etüde als ein religions-pädagogisches Lehrstück und als theologische Antizipation der Performativen Didaktik, dann bleibt Folgendes festzuhal-ten:

Die Inszenierung der zehn Gebote erfolgt nicht hier will-kürlich, etwa in Form einer freien Assoziation („Sagt doch mal, was euch dazu alles einfällt...“). Vielmehr sind hier bestimmte religiös gehaltvolle Spielregeln vorgegeben, die das Deutungsspiel in besonderer Weise stimulieren. Die Auf-lösung des „Unterrichtsgegenstands“ Dekalog vollzieht sich nach den Regeln der Kunst: Gebet, Danksagung und Beichte sind schließlich theologisch gehaltvolle Umgangsformen.

Zum anderen kann Luthers performative Gebetsanleitung auch als Anleitung für die Auswahl möglicher Unterrichts-gegenstände gelesen werden. Wie das Vaterunser kein belie-



Get the spirit, Werbung für Casio-Uhren

biges Gebet darstellt, sondern ein zentrales Stück christlichen Selbstverständnisses, so ist auch bei der Auswahl geeigneter Lern-Medien darauf zu achten, dass an ihnen deutlich werden kann, wie es sich mit christlicher Religion verhält. Nicht alles was pädagogisch geht, frommt didaktisch. Naturwissen-schaftliche, psychologische, sozialwissenschaftliche Welt-deutungen können im Religionsunterricht mit guten Grün-den anderen Fächern und Lernanlässen überlassen bleiben. Der Religionsunterricht wird vielmehr seine Gegenstände sorgsam und mit didaktischem Kalkül auszuwählen haben, denn nicht an jedem Thema, an jedem Lerngegenstand lässt sich in gleicher Weise aufzeigen, was es mit der Religion auf sich hat.

Ein letzter Szenenwechsel.

Ein Stück aus der Werbung¹⁰

Die Anzeige „Get the spirit“ der Firma Casio versetzt uns, wie das obenstehende Bild zeigt, ganz unmittelbar in eine kirch-liche Trauung. Braut und Bräutigam stehen festlich gekleidet vor einem Traualtar. Wie „in echt“ stehen sie mit dem Rücken

zur Gemeinde – in diesem besonderen Fall: zur Gemeinde der Leserinnen und Leser der Zeitschrift „Max“ (Nr. 10/2003). Über meine Zurschaustellung sind jetzt auch alle anderen Leserinnen und Leser ungefragt zu Gottesdienstbesuchern gemacht. – Betrachten wir auch diesen Kasus etwas genauer.

Inszeniert wird hier eine Aura der Unmittelbarkeit. Man kann sich dieser Szene nicht ohne weiteres entziehen. Denn dieses Bild spricht unmittelbar unsere Sinne an – nicht nur wegen des erotischen Einblicks. Hier wird eine Religion in Szene gesetzt, die weniger leibfeindlich und vor allem weniger Gnosis-anfällig ist wie die protestantisch-nüchterne Weisheits- und Ethik-Religion. Kerzenlicht und heller Sonnenschein, der durch die Kirchenfenster dringt, Rosen auf dem Altar, im Haar der Braut und als Brautstrauß und dazu zwei richtig schöne Menschen (wenn auch nur von hinten).

Die Trauung findet – und das ist durchaus bemerkenswert – in einer erkennbar evangelischen Kirche statt. Die weit aus meisten medialen Traumhochzeiten spiegeln dagegen ein eher katholisches Ambiente. Dies muss nicht verwundern, denn das hat schlicht religionsästhetische Gründe: katholisch heiraten ist einfach schöner. Es „macht mehr her“, denn der Ritus ist hier bekanntlich sakramental verfasst. Es gibt dort mehr zu sehen als bei einem protestantischen „Gottesdienst anlässlich einer Eheschließung“. – Hier jedoch ist eine unzweideutig evangelische Kirche ins Bild gesetzt. Erkennbar ist dies am barocken Kanzelaltar, das kirchenbauliche Alleinstellungsmerkmal evangelischer Gotteshäuser. Das Lehren des Evangeliums und die Verwaltung der Sakramente kommen im Kanzelaltar in größtmöglicher Verdichtung zum Ausdruck. Verbaute Theologie – barocker Ausdruck evangelisch-orthodoxer Christentumspraxis. Nie waren evangelische Religionsräume prunkvoller, nie der liturgisch-räumliche Gestus erhabener. Der Kanzelaltar ermöglicht es dem Geistlichen, seiner gottesdienstliche Doppelrolle religionsästhetisch gerecht zu werden (unten Liturg, oben Prediger). Die dem Kanzelaltar entsprechenden Handlungen „bebilderten“ die orthodoxe Theologie im praktischen Vollzug.

Doch von Liturg und Prediger ist hier auf diesem Bild überhaupt nichts zu sehen! Altar und Kanzel sind vakant, zur Zeit nicht besetzt. Das Brautpaar *wird* also nicht getraut, es traut *sich* praktisch *selbst*. Es praktiziert volle liturgische Autonomie. Das evangelischerseits immer wieder hoch gehaltene, aber in seiner ganzen Tragweite von uns selten realisierte „Priestertum aller Gläubigen“ wird von dieser Werbung wohl am radikalsten interpretiert: ein Gottesdienst aus Anlass der Trauung als ästhetischer Selbstvollzug.

Dass hier ein Gottesdienst im Gange ist, daran lassen die brennenden Kerzen und der Blumenschmuck auf dem Altar keinen Zweifel. Aber der auratische Ort spricht hier ganz für sich selbst. Und damit zugleich auch zu allen, die sich an ihm aufhalten. Diese Religion des schönen Scheins ist offensichtlich durch den festlich gestalteten Altarraum hinlänglich religiös möbliert. Der herausgehobene sakrale Ort bedient alle gängigen Bedürfnisse im Hinblick auf eine Trauung. Überdeutlich zeigt diese kleine Szene an, wie stark sich derzeit religiöser Stil auf „Raumausstattung“ und „Ästhetik“ konzentriert. Es menschtelt – allerorten. Aber was spricht schon aus

evangelischer Perspektive gegen eine Verkörperung, gegen die Veräußerung religiös veranlasster „Feierlichkeit“?

Über diese pastorenfreie Trauliturgie legt sich nun die Werbewirklichkeit mit ihrem sublimen Kaufanreiz: „Get your style.“ Hier wird man als virtueller Gottesdienstbesucher angesprochen – gleichsam aus dem Off. „Get the spirit“, empfängt den Geist! Für diesen Zuspruch reicht die leere Kanzel völlig aus, denn die Verkündigung geschieht hier nicht mehr *personal*, sondern lediglich *lokal*. Verheißung vermittelt sich im Modus räumlicher Wahrnehmung. Der kirchlich vorgehaltene Sonder-Raum hebt an zur Predigt. Diese individualisierte und ästhetisierte Religionsform lebt allein von der Performance. Umso erstaunlicher, dass auch in diesem virtuellen Sonderraum die Verheißung völlig regelkonform „abgekanzelt“ wird: Der Geistempfang wird von der Kanzelbrüstung aus verkündet.

Was lehrt nun dieses zweite Exempel?

Erstens: Das Zitieren kirchlichen Interieurs setzt eine bestimmte Form der Religionspraxis voraus. Erweist sich unsere, ob ihrer „Beliebbarkeit“ gern geschmähete Erlebnisgesellschaft etwa doch noch als religionsfähig? Die uns tragende Alltagskultur zehrt offenbar immer wieder und immer noch von traditionellen Sinn-Ressourcen – dies jedoch im Medium einer stimmigen Inszenierung.

Zweitens: Das Bild zeigt uns einen liturgischen Akt – Religion in ihrer schönsten Form. Keine nüchternen Sätze, keine Erklärungen oder Informationen, sondern eine opulente Feier. Die Lebenswelt verlangt offenbar von uns nicht nur dürre Worte, sondern starke Szenen. – Zeigen wir uns also spendabel!

Anmerkungen

- 1 Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden. Mannheim u.a. 31999, Bd. 2, S. 926.
- 2 Vgl. Leonhard, Silke / Klie, Thomas (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig 2003. Klie, Thomas: Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht, in: *Loccumer Pelikan* 4/2003, S. 171-177.
- 3 *WA* 13, 686, 9f.: 524/26.
- 4 *WA* 10/I:2, 48, 5-7: Adventspostille (1522).
- 5 *WA* 4, 9, 18 f.: 1513/16.
- 6 Ausführlich ist dieses Luther-Stück dargestellt in Klie, Thomas: Zeichen und Spiel. Semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie, Gütersloh 2003, S. 443ff.
- 7 *WA* 38, 351-375.
- 8 *WA* 38, 364, 31-365, 4.
- 9 Der Brief-Traktat lag innerhalb nur weniger Monate in mehrfachen Auflagen und in lateinischer Übersetzung vor.
- 10 Ausführlich (im Hinblick auf die kulturelle Beutung des Kirchenraumes) dargestellt in Klie, Thomas: Religion sucht Raum. Kirchengebäude in der Postmoderne, in: Herbst, Michael u.a. (Hg.): Missionarische Perspektiven für eine Kirche der Zukunft, Neukirchen-Vluyn 2005, S. 128-143 (S. 133ff.).

Dr. Thomas Klie ist Professor für Praktische Theologie an der Theologischen Fakultät der Universität Rostock.

Hanna Roose

Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität

Performativer Religionsunterricht gleich welcher Couleur bewegt sich – so die hier vertretene These – zwischen den spannungsvollen Polen von Performance und Performativität. Die aktuelle kontroverse Diskussion um Performativen Religionsunterricht wird meines Erachtens in einem wesentlichen Punkt transparenter, wenn sie von diesen beiden Begriffen her beleuchtet wird. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Begriffe der *Performance* und der *Performativität* gegeneinander zu profilieren und kontrovers diskutierte Fragen um den Performativen Religionsunterricht von dieser Spannung her besser greifbar zu machen – ohne sie abschließend zu beantworten. Die Differenzierung zwischen *Performance* und *Performativität* lenkt besondere Aufmerksamkeit auf die Frage, wie Performativer Religionsunterricht mit der Bedingung des „(fehlenden) Einverständnisses“ auf Seiten der Schülerinnen und Schüler umgeht.

Zur Begrifflichkeit

Der deutsche Begriff *Performanz* umfasst zwei unterschiedliche Bedeutungen: Er kann zum einen im Sinne von *Performativität* gebraucht werden, zum anderen im Sinne von *Performance*.

Performance

„Ich bat Becky, mir den Namen einer kürzlich verstorbenen, einer älteren Generation angehörenden Verwandten zu nennen, die ihr viel bedeutet hatte. Merklich bewegt, erwähnte sie Ruth, die Schwester ihrer Mutter. Hierauf betete ich in *Chilunda* zu den ‚Dorfahnen‘. Becky saß – die Beine vor sich ausgestreckt, den Kopf in der für die *Ndembu* typischen rituellen Demuthaltung gebeugt – neben mir vor dem ‚Schrein‘. Dann bestrich ich den Schrein-Baum mit der improvisierten Tonerde, *mpemba*, dem Symbol der Einheit sowohl mit den Ahnen als auch mit der lebenden Gemeinschaft, und zeichnete damit drei Linien auf den Boden, die vom Schrein weg auf mich zuliefen. Hierauf bestrich ich Bekkys Augenhöhlen, Stirn und den Bereich um den Nabel damit. Ich sagte, sie sei nun ‚*Nswana-Ruth*‘, ‚Nachfolgerin Ruths‘ ...“¹

Der Ethnologe Victor Turner beschreibt mit diesen Worten, wie er mit einer Gruppe von Schauspielern und Studierenden der Ethnologie ein Ritual der *Ndembu* aufführt, bei dem es um die Vererbung eines Namens geht. Er plädiert dafür, Rituale fremder Kulturen auf der Bühne durchzuspielen, um sie besser verstehen zu können. Dieses Verfahren bezeichnet er als *Perfor-*

mance. Die dramatische Performance ist in dem Sinne performativ, dass Teilnehmer verschiedene Medien benutzen und ein Ereignis intensiv erfahren.

Von dieser Bedeutung des deutschen Wortes *Performanz* ist eine andere, sprachphilosophisch begründete, zu unterscheiden, die wir mit *Performativität* bezeichnen.

Performativität

Der Begriff der *Performativität* verweist auf die sprechakttheoretischen Überlegungen von John L. Austin. In seiner posthum veröffentlichten Vorlesungsreihe „How to Do Things with Words“ untersucht er Fälle, „in denen etwas sagen etwas tun heißt; in denen wir etwas tun, dadurch dass wir etwas sagen oder indem wir etwas sagen“². Berühmte, von Austin explizit genannte Beispiele sind das „Versprechen“ oder auch das „Taufen“. Austin fragt nun danach, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit eine performative (im Unterschied zu einer konstativen) Äußerung „gelingt“. Eine wesentliche Bedingung ist seiner Meinung nach die „Aufrichtigkeit“:

„Wenn, wie oft, das Verfahren für Leute gedacht ist, die bestimmte Meinungen oder Gefühle haben, oder wenn es der Festlegung eines der Teilnehmer auf ein bestimmtes späteres Verhalten dient, dann muss, wer am Verfahren teilnimmt und sich so darauf beruft, diese Meinungen und Gefühle wirklich haben, und die Teilnehmer müssen die Absicht haben, sich so und nicht anders zu verhalten.“³

Das heißt: Wenn eine (Sprech-)Handlung unter Zwang vollzogen wird, ist sie „verunglückt“⁴. Der Sprecher ist an die Konsequenzen, die die Handlung eigentlich nach sich zieht, nicht gebunden: „Man würde bei ihnen gewöhnlich von ‚Entschuldigungsgründen‘ reden oder von ‚Tatsachen, die die Verantwortlichkeit des Täters ausschließen oder mindern‘.“⁵ Ähnliches gilt, wenn die (Sprech-)Handlung auf einer Bühne ausgeführt wird: „In einer *ganz besonderen Weise* sind performative Äußerungen unernst oder nichtig, wenn ein Schauspieler sie auf der Bühne tut oder wenn sie in einem Gedicht vorkommen oder wenn jemand sie zu sich selbst sagt. Jede Äußerung kann diesen Szenenwechsel in gleicher Weise erleben. Unter solchen Umständen wird die Sprache auf ganz bestimmte, dabei verständliche und durchschaubare Weise unernst gebraucht, und zwar wird der gewöhnliche Gebrauch parasitär ausgenutzt.“⁶ Wenn etwa ein Schauspieler auf der Bühne heiratet, bleibt diese Handlung für

ihn ohne persönliche Konsequenzen. Deshalb schließt Austin diesen „unernsten“ Gebrauch der Sprache aus seinen weiteren Betrachtungen aus.⁷

Zum Verhältnis von Performance und Performativität

An dieser Stelle wird deutlich, wie weit der Begriff der *Performativität* im Sinne Austins von demjenigen der *Performance* entfernt ist. Denn die *Performance* ist im Bereich des Dramatischen, des Theaters, zu Hause. Sie bezeichnet den Akt der Darstellung als der intensiven Erfahrung eines Ereignisses. Turner führt dazu aus:

„Wenn es wahr ist, dass wir, indem wir die Rolle der Anderen spielen, etwas über uns selbst erfahren, könnten Ethnologen, diese Kulturvermittler par excellence, vor der Herausforderung stehen, dies sowohl zu einem interkulturellen wie auch intrakulturellen Wagnis zu machen.“

Obwohl viele Sozialwissenschaftler die Begriffe Aufführung (*performance*) und Drama missbilligen, scheinen sie von zentraler Bedeutung zu sein. ... Aufführen (*perform*) heißt ... nicht so sehr eine einzelne Tat oder Handlung aufführen als vielmehr einen in Gang befindlichen Prozess vollenden. Ethnographien als Theaterstücke aufführen heißt dann uns ethnographische Daten in ihrer ganzen Fülle von Handlungsbedeutungen vor Augen führen.“⁸

Mit diesem ganzheitlichen Verfahren möchte Turner die Ethnologie aus ihrer kognitiven Engführung herausführen: „Ich bin schon lange der Meinung, dass Lehre und Studium der Ethnologie mehr Spaß machen sollten, als es bisher der Fall ist. Vielleicht sollten wir Ethnographien nicht bloß lesen und kommentieren, sondern sie tatsächlich aufführen.“⁹

Aus der Perspektive der *Performativität* stellt sich hier die Frage: Ist durch die eingangs zitierte *Performance* aus Becky tatsächlich die „Nachfolgerin Ruths“ geworden? Austin würde das verneinen, denn der performative Sprechakt, als den wir das Ritual ansehen könnten¹⁰, wurde „unernst“, auf der Bühne, durchgeführt. Aber hat sich für Becky durch dieses Nachspielen nicht vielleicht doch auch langfristig etwas verändert? Erlebt sie sich danach anders als vorher? Hat sich ihre Beziehung zur verstorbenen Ruth in irgendeiner Form gewandelt?

Turner würde diese Frage wohl bejahen. Denn er betrachtet das spielerische „Auf-die-Bühne-Bringen“ als „Voraussetzung für jeden ernsthaften Versuch des Fremdverstehens“¹¹. Zwar sei sehr wohl zwischen dem „echten“ Ritual und seiner Inszenierung zu unterscheiden, aber durch die Aufführung werde ein tieferes Verstehen angebahnt.

Das heißt: Turner behandelt unter dem Begriff der *Performance* genau das, was Austin bei seiner Diskussion um *Performativität* ausschließen möchte: den – im Sinne Austins – „unernsten“ Gebrauch performativer Sprechakte. Von Turner her wäre aber eben zu fragen, ob sich durch das Nachspielen des Rituals nicht doch dauerhaft etwas verändert.

Zur religionspädagogischen Bedeutung von Performanz

Wie zeichnet sich die aktuelle religionspädagogische Diskussion um Performativen Religionsunterricht in die Spannung von *Per-*

formance und *Performativität* ein? Beide Begriffe unterscheiden sich ja insbesondere hinsichtlich der Wertigkeit oder der Qualität, die sie dem Kriterium der Ernsthaftigkeit beimessen. In religionspädagogischer Perspektive ist damit die Frage des „Einverständnisses“ berührt, das nicht mehr selbstverständlich bei allen Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt werden darf, die einen (auch konfessionell geprägten) Religionsunterricht besuchen.¹² Ein Blick auf das Grundanliegen Performativen Religionsunter-



Sabine Gerke, *Tinte und Rötel*, Beiläufige Skizze 2006

richts zeigt, warum der Frage des (fehlenden) „Einverständnisses“ in der Diskussion um dieses Konzept eine so große Bedeutung zukommt.

Das Konzept des „Performativen Religionsunterrichts“ geht von der Beobachtung des Traditionsabbruchs aus. Schulischer Religionsunterricht kann nicht mehr damit rechnen, dass Schüler und Schülerinnen religiös (insbesondere: kirchlich) sozialisiert und erzogen sind. Sie können daher auch nicht mehr auf ein religiöses Erfahrungsreservoir zurückgreifen. Damit kann religiöse Bildung nun im Raum der Schule „nicht mehr reflexiv-nachdenkend bearbeiten, was bislang noch als in Familie und Kirche vermittelter Gegenstand des aufzuarbeitenden Nachdenkens vorauszusetzen war“¹³. Systemtheoretisch gesprochen heißt das: „Religionsunterricht konnte sich als Ausdrucksform des Erziehungssystems jahrzehntelang auf seine Rolle als *Beobachter* des Religionssystems konzentrieren. ... Die Schwierigkeit ergibt sich dann, wenn diese Bezugnahme auf das Religionssystem quasi ausfällt, weil dieses nicht mehr als ‚inkludierte Umwelt‘ und damit als Ressource zur Verfügung steht.“¹⁴

Wie kann die Religionspädagogik auf diese Schwierigkeit, die aus dem Traditionsabbruch erwächst, reagieren? Zwei sehr

unterschiedliche Wege sind in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion zu erkennen: Zum einen wird ein rein religionskundlicher Unterricht propagiert. Da mit einem generellen Einverständnis nicht mehr zu rechnen sei, müsse der Religionsunterricht umso mehr in der „neutralen“ Beobachterposition verharren. Andernfalls bestehe die Gefahr der Missionierung, die im Religionsunterricht an öffentlichen Schulen nichts zu suchen habe. Dieser Weg wird z.B. in Brandenburg mit der Konzeption von LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) besprochen.

Zum anderen wird ein „Performativer Religionsunterricht“ befürwortet. Performativer Religionsunterricht grenzt sich klar gegen einen rein religionskundlichen Unterricht ab. Er kritisiert, dass ein bloßes Reden *über* Religion substanzlos werde, wenn keine religiösen Erfahrungen mehr vorhanden seien, und reagiert auf den Wegfall der Bezugnahme auf das Religionssystem gerade umgekehrt: Der Religionsunterricht sei „gezwungen, dem Religionssystem mit seinen Strukturen im Erziehungssystem mit seinen anderen Strukturen Raum zu geben. Lebensweltlich ausgedrückt heißt dies, dass gerade dann, wenn Schüler/innen keinen religiösen Hintergrund mehr mitbringen und sie damit einem Religionsunterricht mit liturgischen Elementen besonders fern stehen, ein solcher am notwendigsten wäre, um dem kognitiven Diskurs eine Erfahrungsgrundlage zu vermitteln.“¹⁵ Das Konzept des Performativen Religionsunterrichts versucht deshalb, das Erfahrungsreservoir, das nicht mehr vorausgesetzt werden kann, im schulischen Rahmen anzubahnen. Für performativen Religionsunterricht ist damit die Unterscheidung zwischen zwei unterschiedlichen Ebenen bzw. Sprechakten konstitutiv: zwischen Erfahrung und Reflexion, zwischen performativen und konstativen Sprechakten, zwischen religiösem Reden und Reden über Religion.

Während sich die reflexive bzw. konstative Ebene nahtlos in den schulischen Fächerkanon einreicht, fordert die Erfahrungs- bzw. performative Ebene eigene, abweichende Konzepte. Performativer Religionsunterricht greift bei der Formulierung solcher Konzepte in wesentlichen Punkten auf die dramatische *Performance* zurück. Unterricht wird verstanden als „eine Inszenierung, die Lehrende als Regisseure und Lernende als Akteure in Zeichenprozesse verwickelt“¹⁶, evangelische Religion sei „eine Religion der Aufführung“, „eine Inszenierungsreligion“¹⁷.

Performativer Religionsunterricht zwischen drohender Missionierung und Profanisierung

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum im Zusammenhang mit Performativem Religionsunterricht die Frage des (fehlenden) Einverständnisses thematisiert wird: Kritiker sehen die Gefahr, dass Performativem Religionsunterricht eine nicht erwünschte „missionarische Komponente“¹⁸ zukomme. Damit stellt sich die Frage, wie auf der Erfahrungs- bzw. performativen Ebene die Gefahr der Manipulation, der unfreiwilligen Missionierung, ausgeschlossen werden kann. Vertreter und Vertreterinnen von Performativem Religionsunterricht verweisen in diesem Zusammenhang interessanterweise auf die Beobachtung von Austin, nach der Sprechakte, die auf der Bühne getätigt werden, ohne (persönliche) Konsequenzen bleiben. Die Argumentation

bedient sich hier also der Austin'schen Definition von *Performativität*. Der Begriff des Probehandelns bekommt zentrale Bedeutung: „Unterrichtliches Handeln ist so gesehen immer ein probeweises, experimentelles Handeln. Lehrende und Lernende agieren miteinander in einer ‚Probe-Realität‘, in einem experimentellen Raum, gewissermaßen auf einer Probebühne. ... In solchen Lern-Räumen auf solchen Probe-Bühnen hat das Handeln (Gott sei Dank) keine direkten Konsequenzen für die Akteure.“¹⁹

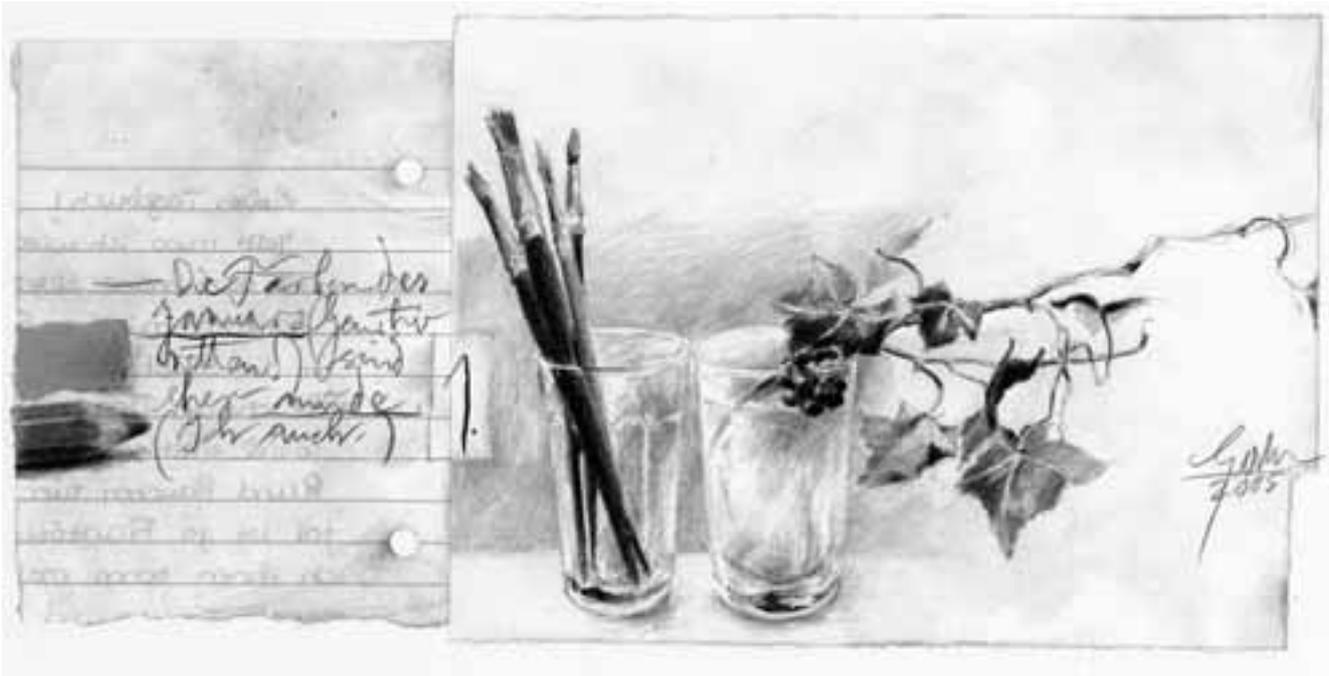
Nun würde Austin allerdings sagen, dass performative Äußerungen bzw. Handlungen in diesem Fall vollständig „unernst oder nichtig“ sind, der gewöhnliche Gebrauch der Sprache werde „parasitär ausgenutzt“²⁰. Er hätte den Ansatz eines Performativen Religionsunterrichts deshalb wohl skeptisch beurteilt, denn folgt man seiner Sprechakttheorie, so führt die Verlagerung des Religionssystems auf eine Bühne innerhalb des Erziehungssystems unweigerlich dazu, dass die religiösen performativen Akte aufgrund fehlender Aufrichtigkeit (sei es in Form bewusster Unaufrichtigkeit, sei es in Form erzwungener und damit „unechter“ Aufrichtigkeit) nicht mehr gelingen. In religionspädagogischer Perspektive deutet sich hier – neben dem Vorwurf einer unerwünschten missionarischen Komponente – ein Problem an, das in der Literatur weniger thematisiert wird: die Gefahr der Profanisierung religiös-performativer Handlungen, etwa von Ritualen²¹, die sich – in der Diktion Austins – darin äußert, dass religiöse (rituelle) Sprechakte und Handlungen „parasitär ausgenutzt“ werden. Turner stellt im Zusammenhang mit seiner oben zitierten Ritualschilderung nicht die Frage, was ein Mitglied der *Ndembu* empfinden könnte, wenn er oder sie Zeuge dieses „Nachspiels“ würde. In der Religionspädagogik müssen wir diese Frage meines Erachtens stellen: (Unter welchen Bedingungen) Ist es z.B. angemessen, mit einer Klasse eine Sederfeier durchzuführen oder das Abendmahl zu feiern?

Performativer Religionsunterricht scheint damit vor einem Dilemma zu stehen, das sich am Begriff des „Probehandelns“ aufzeigen lässt. „Probe“ impliziert mangelnde Ernsthaftigkeit und damit – religiös gesprochen – die Gefahr der Profanisierung, „Handeln“ impliziert Ernsthaftigkeit und damit die Gefahr der Missionierung. Mit anderen Worten: Lässt sich die Gefahr der unfreiwilligen Missionierung, die mit der Ernsthaftigkeit performativer Handlungen rechnet, nur um den Preis einer drohenden Profanisierung ritueller Handlungen abwenden, indem der experimentelle, unverbindliche Charakter betont wird, den diese Handlungen im unterrichtlichen Kontext annehmen?

Differenzierungen

An dieser Stelle lohnt es sich, im Anschluss an Austin, Turner und Goffman Differenzierungen vorzunehmen, und zwar in dreifacher Hinsicht: 1. Wie ist das Verhältnis von Reflexion und Erfahrung (Turner)? 2. Wie verhalten sich konstative zu performativen Äußerungen (Austin)? Und 3. Wie lässt sich der Szenenwechsel eines Sprechaktes von der Lebenswelt auf die Bühne adäquat fassen (Goffman)?

Denn diese drei Differenzierungen können m.E. für die Diskussion um Performativen Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden.



Sabine Gerke, *Druck mit Efeu und Pinsel*, Kalenderblatt 2005

Turner: Der Dreischritt Reflexion – Performance – Meta-Reflexion

Turner propagiert im Hinblick auf die performative Umsetzung von Ethnographien einen Dreischritt: „die Umwandlung der Ethnographie in ein Bühnenstück, des Stücks in eine Aufführung, der Aufführung in eine Meta-Ethnographie“²². Der Dreischritt lässt sich beliebig oft wiederholen, denn die Meta-Reflexion kann in eine neue Aufführung münden, die ihrerseits zu einer Meta-Meta-Reflexion führt etc. Das heißt: Turner geht von der Reflexion aus und kehrt – über die *Performance* – auf einer höheren Ebene zu ihr zurück.

Dieses Verfahren ist zu unterscheiden von einem Zweischritt, der zunächst Performances inszeniert und danach über diese reflektiert. Der Zweischritt scheint zu implizieren, dass wir „erstens Erfahrungen machen, die dann zweitens im Lichte konkreter Traditionen in einer bestimmten Weise gedeutet werden“²³. Der Dreischritt hingegen geht davon aus, dass „wir erstens in konkrete Traditionen hineingestellt sind und dann zweitens unter deren maßgeblichem Einfluss bestimmte Erfahrungen machen“²⁴. Es ist eine offene Frage an die Religionspädagogik, inwiefern kognitive Elemente die *Bedingung der Möglichkeit* religiöser Erfahrungen sind. Sofern eine religiöse Erfahrung angestrebt wird, die in irgendeiner Form christlich geprägt sein soll, scheint mir ein *vorgängiges* Wissen um grundlegende jüdisch-christliche Traditionen als unverzichtbar. Welche Rolle kann diese Überlegung bei der Gestaltung Performativen Religionsunterrichts spielen?

Austin: Das Verhältnis von performativer und konstativer Äußerung

In seiner elften Vorlesung zum Thema „How to do things with words“ fragt Austin: „Was bleibt dann letzten Endes von der Unterscheidung zwischen performativer und konstativer Äußerung? ... Bei der konstativen Äußerung sehen wir von den illokutionären [vorher: performativen] ... Aspekten des Sprechak-

tes ab und beschränken uns auf den lokutionären [vorher: konstativen]. ... Bei der performativen Äußerung achten wir so ausschließlich wie möglich auf ihre illokutionäre Rolle und lassen die Dimension der Entsprechung zu den Tatsachen beiseite. ... Der lokutionäre Akt ist wie der illokutionäre im allgemeinen eine bloße Abstraktion; jeder echte Sprechakt ist beides.“²⁵

Austin gibt die anfängliche Unterscheidung zwischen konstativen und performativen Sprechakten also zum Ende seiner Vorlesungsreihe auf. *Jeder* Sprechakt beinhalte konstative [lokutionäre] und performative [illokutionäre] Aspekte. Wir achten jedoch bei bestimmten Sprechakten stärker auf die lokutionären, bei anderen stärker auf die illokutionären Aspekte. Lässt sich diese Differenzierung für die Diskussion um Performativen Religionsunterricht fruchtbar machen?

Goffman: Sinnvolle Transformationsprozesse

Mehrere Wissenschaftler haben sich mit der Frage beschäftigt, ob der Szenenwechsel vom ernstesten, pragmatischen, lebensweltlichen Kontext zum unernsten Inszenierungskontext tatsächlich – wie Austin es beschreibt – als Übergang von gelingenden zu nichtigen Sprechakten aufzufassen ist. Die diametrale Gegenüberstellung von *Performance* und *Performativität* wird damit in Frage gestellt.²⁶ Erving Goffman²⁷ „deutet den von Austin festgestellten *Sea-Change*, durch den Äußerungen von der Lebenswelt in die Theaterwelt versetzt werden, nicht als Entkräftung, sondern als ‚modulierende Transformation‘ von einer Bedeutungsebene auf eine andere. ... Austins Unterscheidung von ernsthaften und nicht-ernsthaften Sprechakten wird von Goffman als Modulation in einen anderen Deutungsrahmen gefasst – somit eröffnet die Rahmenanalyse die Möglichkeit, auch ‚So-tun-als-ob-Verhalten‘, ‚Spiele‘, ‚Zeremonien‘, ‚Sonderausführung‘ und andere Formen des ‚Szenenwechsels‘ als sinnvolle Transformationsprozesse zu interpretieren.“²⁸ Zu fragen ist also: (Wie) Lassen sich religiöse Handlungen und Traditionen sinnvoll trans-

formieren, so dass sie – jenseits von drohender Missionierung und Profanisierung – zu Bausteinen performativer Handlungen im Religionsunterricht werden können? Anders gefragt: (Wie) Können performative Akte im Religionsunterricht ernsthaft sein, ohne Verkündigungscharakter anzunehmen?

Ausblick in die Praxis

Umsetzungsprobleme Performativen Religionsunterrichts

Performativer Religionsunterricht kämpft meines Erachtens zumindest derzeit mit unterschiedlichen Umsetzungsproblemen.

1. Je stärker sich eine Konzeption von der dramatischen *Performance* her versteht, desto dringlicher stellt sich die Frage nach der „didaktischen Absicherung“ gegen Profanisierung und Missionierung.
2. Die *Performance* soll – so Turner – dazu beitragen, dass Studierende der Ethnologie wieder mehr Spaß an ihrem Fach bekommen. Das ist natürlich zu begrüßen, im Blick auf Performativen Religionsunterricht ist aber zu fragen, wie vermieden werden kann, dass *Performances* in erster Linie einer „Spaßkultur“ verpflichtet sind.
3. In diesem Zusammenhang ist auch zu fragen, wie Performativer Religionsunterricht als Bestandteil des schulischen Fächerkanons intentionale Lernprozesse initiieren kann oder inwiefern hier dem von Luhmann diagnostizierten „Technologiedefizit“²⁹ unnötig Vorschub geleistet wird.

Angesichts dieser Probleme ist zu fragen, inwiefern eine stärkere Berücksichtigung der *Performativität* und eine differenziertere Reflexion zum Verhältnis von *Performance* und *Performativität* der Praxis des Performativen Religionsunterrichts wertvolle Impulse geben können.

Die Kompetenz zur Codeunterscheidung

Klie schränkt im vorliegenden Beitrag seine Beobachtung, dass Probehandeln keine direkten Konsequenzen für die Akteure habe, folgendermaßen ein: „Ausgenommen vielleicht, inwieweit sich das Ausprobierte während des Ausprobierens einsichtig gemacht hat und dementsprechend reflektiert werden kann.“³⁰ Wichtig ist demnach die Anschlussfähigkeit der *Performance* für die Reflexion. In der Differenzierung zwischen diesen beiden Ebenen liegt ja in der Tat ein wesentlicher Unterschied zu einer kerygmatischen Konzeption, die als „Kirche in der Schule“ bezeichnet werden könnte. Dressler misst dieser Differenzierung und der Frage ihrer Verknüpfung entscheidendes Gewicht bei. Er beschreibt die *Performance* als Inszenierung der Codeunterscheidung.³¹ Den Begriff der Inszenierung bezieht er im Rahmen seiner semiotischen Konzeption also nicht in erster Linie auf den „performativen Erfahrungs-Teil“ des Unterrichts, sondern auf die Unterscheidung zwischen performativen und konstativen Sprechakten. Die Schülerinnen und Schüler müssten dazu befähigt werden, unterschiedliche Codes als solche zu erkennen und angemessen in der Kommunikation zu gebrauchen. Die Pointe Performativen Religionsunterrichts verlagert sich damit von der Erfahrung auf die Codeunterscheidung.

Mit Austin wäre zu bedenken, dass sich diese Unterscheidung nicht mit der Unterscheidung einzelner Sprechakte oder gar Unter-

richtsphasen deckt. Die Differenzierung stellt sich nach Austin vielmehr als eine graduelle dar, so dass jede Phase und jeder Sprechakt darauf hin zu prüfen wäre, welche lokutionären und welche illokutionären Anteile er enthält. Konkreter formuliert: Es müsste den Schülerinnen und Schülern (ansatzweise) deutlich werden, inwiefern jede *Performance* reflexive Anteile enthält und inwiefern in jeder Reflexion ein Handeln mit bestimmten Konsequenzen steckt.

Performativer Religionsunterricht als Transformation

Biblische Tradition steht mit ihrem kanonischen Anspruch besonders leicht im Verdacht, Schülern und Schülerinnen „ihre Wahrheit“ aufzunötigen (also zu missionieren) oder aber in ihrem ureigensten Anspruch nicht wahrgenommen (und damit profanisiert) zu werden. Die hieraus erwachsende didaktische Problematik wird auch jenseits eines explizit Performativen Religionsunterrichts diskutiert.

Angesichts des nicht mehr selbstverständlichen Einverständnisses der Schülerinnen und Schüler formuliert G. Theißen die Frage nach einer „sinnvollen Transformation“ mit Blick auf die angemessene Beschäftigung mit biblischen Texten folgendermaßen: „Wird nur die Predigt den Texten gerecht? [Ist also keine sinnvolle Transformation möglich?] Muss der Unterricht, da Predigen in ihm nicht in Frage kommt, auf Wesentliches verzichten? Wir finden manchmal bei Vertretern einer weiter entwickelten kerygmatischen Bibeldidaktik diese Position: Glauben selbst sei nicht lernbar, sondern ein Geschenk Gottes ... das Eigentliche kann nicht in methodischer Weise Gegenstand eines Bibelunterrichts werden, ohne die Adressaten mental zu ‚vergewaltigen‘. Oder kann man die Bibel als religiösen Text auch in einer offenen Bibeldidaktik lesen? Diese Frage möchte ich bejahen. Jede Bibeldidaktik, gleichgültig, ob sie sich an Glaubende oder Ungläubige wendet, muss dem Rechnung tragen, dass die Bibel Grundlagenbuch einer lebendigen Religion ist. Mit ihren Texten wird ein Dialog mit einer transzendenten Realität aufgenommen. Das kann man verstehen, ohne dass es in kerygmatischer Weise geschehen muss, d.h. in Form eines predigthafter Appells. Die transzendente Dimension des Bibeltextes kann approximativ verstanden werden, ohne dass sich ein Mensch existenziell in sie hineinbegibt. Das Ziel wäre nicht Einverständnis in Form eines Bekenntnisses, sondern Verständnis für das Bekenntnis – auch bei denen, die es nicht nachsprechen.“³²

In der Terminologie Goffmans müssten wir demnach zwischen zwei verschiedenen performativen Akten unterscheiden, nämlich dem Bekennen und – und hierin läge die sinnvolle Transformation – dem Verständnis für das Bekennen und seine Bedeutung für den Glaubenden. Auch der zweite Akt erfordert Aufrichtigkeit, er ist insofern nicht einfach nichtig und unverbindlich. Aber diese Aufrichtigkeit ist nunmehr auf einen anderen Aspekt gerichtet. Es geht nicht um ein distanzierendes, unverbindliches, sondern um ein *verständnisvolles* Beobachten. Für den Unterricht heißt das, dass Methoden zu wählen sind, die *beiden* performativen Akten Raum geben.

Reflexion vor Erfahrung

Solch ein verständnisvolles Beobachten ist nur möglich, wenn vor der *Performance* die Reflexion steht. Andernfalls steht den

Schülerinnen und Schülern diese Rolle gar nicht zur Verfügung. Sofern eine überwiegend reflexiv ausgerichtete Phase vorangeht, können die Kinder zwischen beiden Akten frei wählen, sie können jederzeit in die Rolle des „verständnisvollen Beobachters“ ausweichen. Dressler formuliert etwas Ähnliches, wenn er davon spricht, dass „Schlupflöcher“ in didaktische Strukturen einzubauen seien, die es den Lernenden ermöglichen, sich „aus Geschichten verabschieden“ zu können.³³ Meines Erachtens impliziert diese Forderung, dass den überwiegend performativen Strukturen überwiegend reflexive Strukturen nicht nur vorangehen, sondern mit diesen – gleichsam im Hintergrund – parallel laufen, und zwar so, dass sie für die Lernenden erkennbar sind und ihnen die Möglichkeit eröffnen, sich für alternative performative Akte zu entscheiden.

Ein konkretes Beispiel

Die religionspädagogische Debatte um Performativen Religionsunterricht kann m.E. – unbeschadet aller Einzelfragen – dahingehend fruchtbar gemacht werden, dass die Kompetenz der Codeunterscheidung (einschließlich der Kompetenz zur Unterscheidung unterschiedlicher performativer Akte) bewusster geschult wird. Es gilt – in einer für Schülerinnen und Schüler verständlichen Weise – diese Unterscheidung im Zusammenhang mit zentralen religiösen Handlungen transparent zu machen. Als einen Versuch in dieser Richtung zitiere ich (ausschnitthaft) einen Text aus einem Schulbuch für die Klassen 5/6, der sich mit der Frage des Betens im Religionsunterricht beschäftigt.³⁴

„Wenn wir beten, können wir das ... auf unterschiedliche Art und Weise tun. So gesehen, ist Beten nicht weiter schwer: Hände falten, Augen schließen – das kann jeder. Aber Beten ist viel mehr als nur das. Denn Beten heißt: Mit Gott oder Jesus reden. Das wichtigste Gebet der Christen kannst du in der Bibel finden (Mt 6,9-13). Es beginnt mit den Worten: ‚Vater unser im Himmel, geheiligt werde dein Name‘. Wer dieses Gebet spricht, redet mit Gott wie mit einem Vater. Wer betet, konzentriert sich ganz auf das Gespräch mit Gott, nichts soll ihn ablenken. Deshalb werden die Augen geschlossen und die Hände gefaltet.

Vielleicht fühlst du dich nicht ganz wohl, wenn du beten sollst – weil es so ungewohnt ist oder weil du gar nicht mit Gott reden möchtest oder weil du meinst, dass es Gott gar nicht gibt. Das ist in Ordnung, niemand kann dich zum Beten zwingen. Viele Religionslehrer meinen deshalb auch, dass die Religionsstunde nicht der richtige Ort zum Beten ist. Sie meinen, Beten gehöre vielleicht eher in den Kindergottesdienst. In der Schule kommt es darauf an, dass du verstehst, worum es beim Beten geht: um ein Gespräch mit Gott. Über dieses Sprechen mit Gott kann man unterschiedlich denken. Dabei gibt es kein ‚richtig‘ oder ‚falsch‘. Deshalb ist es wichtig, dass du andere Meinungen dazu respektierst. Das bedeutet, dass du andere Menschen nicht beim Beten störst und dich nicht darüber lustig machst, wenn deine Mitschüler(innen) über das Beten anders denken als du.“

Anmerkungen

¹ Turner, Victor: Dramatisches Ritual, rituelles Theater. Performative und reflexive Ethnologie, in: Wirth, Uwe (Hg.): Performanz. Zwischen

- Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002, S. 193-209 (S. 201f.).
- ² Austin, John L.: Zur Theorie der Sprechakte. Zweite Vorlesung, in: Wirth, Uwe (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002, S. 63-82 (S. 63).
- ³ Ebd., S. 65.
- ⁴ Ebd., S. 64. 69.
- ⁵ Ebd., S. 69.
- ⁶ Ebd., S. 70.
- ⁷ Ebd., S. 70.
- ⁸ Turner, Ritual, S. 193-209 (S. 195f.).
- ⁹ Ebd., S. 193.
- ¹⁰ Zum Verhältnis von performativem Sprechakt und Ritual vgl. Wirth, Uwe: Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität, in: ders. (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002, S. 9-62 (S. 35).
- ¹¹ Ebd., S. 38.
- ¹² Nipkow geht von vier Grundtypen des Einverständnisses aus, die bei Schülerinnen und Schülern anzutreffen sind:
– gegebenes Einverständnis im Glauben,
– zu suchendes Einverständnis im Glauben,
– nie vorhanden gewesenes Einverständnis, religiöse Indifferenz
– verloren gegangenes Einverständnis.
- Nipkow, Karl E.: Bildung in einer pluralen Welt, Gütersloh 1998, S. 223ff.
- ¹³ Dressler, Bernhard: Darstellung und Mitteilung, rhs 45 (2002), S. 11-19; vgl. Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht!? Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45, 2002, S. 32-36 (S. 33).
- ¹⁴ Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus: Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004, S. 168.
- ¹⁵ Ebd.
- ¹⁶ Dressler, Bernhard / Meyer-Blanck, Michael: Vorwort: Einladung zu einem religionspädagogischen Blickwechsel, in: dies. (Hg.): Religion zeigen: Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, S. 5-9 (S. 6).
- ¹⁷ Klie, Thomas: Religion zu lernen geben: das Wort in Form bringen, in diesem Heft, S. 107.
- ¹⁸ Englert, Rudolf: „Performativer Religionsunterricht?“, in: rhs 45, 2002, S. 32-36, S. 32.
- ¹⁹ Klie, Religion, S. 106.
- ²⁰ Austin, Zur Theorie der Sprechakte. 2. Vorlesung, S. 70.
- ²¹ Büttner, Religion, S. 172.
- ²² Turner, Ritual, S. 194.
- ²³ Englert, Rudolf: Auf einmal gar nicht mehr von gestern. Überlegungen zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition, in: Bahr, Matthias / Kropac, Ulrich / Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, S. 64-77 (S. 73).
- ²⁴ Ebd.
- ²⁵ Austin, John L.: Zur Theorie der Sprechakte. Elfte Vorlesung, in: Wirth, Uwe (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002, S. 72-82, S. 81.
- ²⁶ In diesen Kontext gehört auch die dekonstruktivistische Auseinandersetzung mit dem Performanzbegriff, auf die hier nicht weiter eingegangen wird. Vgl. z.B. Culler, Jonathan: Dekonstruktion, Reinbek 1988.
- ²⁷ Goffman, Erving: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Frankfurt/M. 1977.
- ²⁸ Wirth, Performanzbegriff, S. 37.
- ²⁹ Luhmann, Niklas: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens, in: ders.: Schriften zur Pädagogik, Frankfurt/M. 2004, S. 91-110.
- ³⁰ Klie, Religion, S. 106.
- ³¹ Diskussionsbeitrag auf der Tagung „Zwischen Erziehung und Religion“ am 13./14.03.06 in Bommerholz/Witten.
- ³² Theißen, Gerd: Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, S. 109f.
- ³³ Diskussionsbeitrag auf der Tagung „Zwischen Erziehung und Religion“ am 13./14.03.06 in Bommerholz/Witten.
- ³⁴ Büttner, Gerhard u.a.: SpurenLesen 1, Stuttgart 2007 (im Druck).

Dr. Hanna Roose ist seit 2004 Professorin für Neues Testament und Religionspädagogik an der Universität Lüneburg.

Christina Kalloch

Das Gleichnis vom unbarmherzigen Schuldner

Annäherungen an ein „unpassendes“ Bild von Otto Münch

Das Gleichnis

Das Matthäusevangelium erzählt diese Geschichte: Ein Diener ist seinem König 10.000 Talente schuldig. Als der Tag der Abrechnung kommt, kann der Verschuldete nur um Aufschub flehen, um die völlige Vernichtung seiner Existenz und die seiner Familie abzuwenden. Der König hat Mitleid und schenkt ihm die Schuld. Derselbe Diener wiederum hat einen Schuldner, der ihm nur 100 Denar schuldig ist – ein winziger Bruchteil dessen, was ihm erlassen wurde. Mit ihm verfährt der unbarmherzige Schuldner gnadenlos, er lässt ihn ins Gefängnis werfen. Als der König davon hört, ist er voller Zorn und revidiert sein mitleidvolles Handeln. Da sein Diener kein Erbarmen kannte, führt ihn nun auch der König seiner gerechten Strafe zu. Die Geschichte ist eine Parabel und Matthäus fügt sogleich Jesu Deutung an: „Ebenso wird mein himmlischer Vater jeden von euch behandeln, der seinem Bruder nicht von ganzem Herzen vergibt“.

Diese Worte lassen offenbar werden, dass mit der doppelten Bedeutung des Wortes Schuld gespielt wurde. Das Bild vom Erlassen und Nichterlassen materieller Schulden steht für das Vergeben und Nichtvergeben von Schuld.

Ein Unterrichtsprojekt in einem zweiten Schuljahr

Das Religionsbuch *Oikumene* für das 2. Schuljahr nimmt Bezug auf das Gleichnis, ohne es zu erzählen, und zeigt das von dem Künstler Otto Münch gestaltete Bild aus einer bronzenen Kirchentür unter dem Thema „Jesus erzählt vom Vergeben“.¹

Wie nehmen Zweitklässler das Bild auf? Kann das Gleichnis mit seiner Hilfe erschlossen werden? Ist die Frage von Schuld und Vergebung für sie darin relevant? Ist das Bild ein geeignetes Medium, Kinder auf eine ihnen angemessene Weise mit einer für sie zugänglichen Botschaft des Evangelientextes vertraut zu machen? Diese Fragen leiteten ein Unterrichtsprojekt in einem zweiten Schuljahr, das im Folgenden beschrieben wird. Aus bilddidaktischen Überlegungen heraus schauten wir uns das Bild an, bevor der Text dazu gehört wurde. Auf diese Weise sahen die Kinder es unvoreingenommen und entdeckten nicht nur das, was aus der Geschichte bereits bekannt sein könnte. Den Kindern wurde im nächsten Schritt das Gleichnis vom unbarmherzigen Schuldner erzählt, um dann in Gesprächen die Erkenntnisse zusammen zu tragen.

Der Einstieg mit dem Bild

Das Bild bietet nur Ausschnitte der Parabel und lässt ihren Ausgang offen. Zwei Szenen sind erkennbar: Die eine ereignet sich in einem angedeuteten Gebäude. In ihr reicht ein König einem ihm aufrecht gegenüberstehenden Mann die Hand. Die zweite Szene zeigt zwei Männer an der Treppe des Hauses. Der eine kriecht auf dem Boden und hält bittend die Hand auf gegenüber einem anderen, der am Fuße der Treppe steht. Dass es sich bei diesem um den Mann handelt, der soeben vom König empfangen wurde, lässt sich nur aus der Geschichte, nicht aber aus dem Bild der Bronzetür erschließen. Während im Text in beiden Begegnungen vom Niederwerfen und Flehen die Rede ist, gibt das Bild den Schuldner stehend vor dem König wieder. Überhaupt spiegelt das Gleichnis weit mehr Dynamik als das Bild: Man brachte ihn, er fiel auf die Knie, er packte ihn, würgte ihn. Nicht nur das Material der Tür, auch die Darstellung verleiht dem Geschehen etwas Statisches. Da in dem Bild nur zwei Szenen wiedergegeben sind, bleibt das Ende offen – die Reaktion des unbarmherzigen Dieners muss aus den vorangegangenen Konstellationen erkannt werden.

Der Künstler stellt damit weniger den Inhalt des Gleichnisses dar. Vielmehr bringt die Deutung zum Ausdruck, dass die Vergebung Gottes nicht durch menschliche Lieblosigkeit verspielt werden darf.² Indem das Ende offen gelassen wird, führt das Bild dem Betrachter eine Entscheidungssituation vor Augen, die es theoretisch noch möglich macht, anders zu handeln. In dem Bronzebild ist eine menschliche Grundsituation festgehalten, die die Geschichte vom unbarmherzigen Schuldner übersteigt.

Die ersten Aussagen machen deutlich, dass die Kinder etwas anderes sehen als ein Betrachter, der das Gleichnis kennt und im Hinterkopf hat. Sie konzentrieren sich ganz auf das, was sie auf dem Bild sehen. Gleichzeitig knüpfen sie an ihre Erfahrungen an und aktualisieren das Gesehene auf ihre Weise. Nick, Katharina, Paula und Julia sehen: „einen König“, „da ist ein König, der sagt einem Mann hallo“, „da ist ein König“ und vor ihm steht ein Mann“, „da ist ein König und seine Diener“, „da ist eine Treppe und ein sehr großer Mann“, „und da ist ein Bettler“, „da ist ein armer Mann und der bettelt“.

Die Haltung des Mannes im linken Bildvordergrund erinnert die Kinder ausnahmslos an den Bettler, den sie aus der Martinslegende kennen. Das Flehen auf Knien, die ausgestreckte Hand legen diesen Gedanken nahe. Die rechte Figur im Vordergrund wird als (über)groß wahrgenommen und – durchaus nachvollziehbar – nicht mit dem vor dem König stehenden Mann identifiziert. Nachdem der Hinweis gegeben wurde, es handle sich bei dem Bild um eine kleine Bildergeschichte mit zwei Bildern in einem, versuchten die Kinder jeweils, die Personen- und Beziehungskonstellationen zu beschreiben. „Der König gibt dem Mann was, vielleicht ein bisschen Geld“ (Julia). „Der Mann bei der Treppe, der da steht, der will nichts geben“ (Nick). „Der Bettler soll auch lieber zum König gehen, dann kriegt er auch was“ (Katharina). „Vielleicht gibt er nichts, weil er denkt, er wird dann selber wieder arm“ (Julia).

Der nicht erzählte Schluss im Bild von Otto Münch hilft ihnen dabei, das Gesehene mit eigenen Erfahrungen zu verknüpfen: „Ich wollte auch mal nichts



Otto Münch, *Bibeltür*, Grossmünster Zürich; Foto: Daniel Gutscher, Zürich

geben, aber dann hab ich es doch gemacht“ (Paula). „Mich hat eigentlich noch keiner gefragt, oder ich weiß nicht mehr, aber wenn man selber was kriegt, dann kann man auch besser abgeben“ (Katharina).

Möchte man sich mit Zweitklässlern dem Thema *Schuld und Vergebung* über das matthäische Gleichnis „hinter“ dem Bild nähern, so scheint dieses ein „unpassendes“ Bild zu sein.

Begegnung mit dem Gleichnis

Das Gleichnis vom unbarmherzigen Schuldner erzählt ein verständliches, aber doch ungewöhnliches Geschehen. Der Schuldner handelt für die damalige Zeit nicht unüblich. Unerträglich wird sein Verhalten erst im Licht der überwältigenden Barmherzigkeit des Königs. Die Deutung der Parabel verlangt danach, in diesem König Gott in seiner unendlichen Menschenfreundlichkeit und Vergebungsbereitschaft zu sehen.³

Im Vorfeld ist zu bedenken, dass Kinder in diesem Alter Gleichnisse oft als früher einmal so passierte Geschichten wahrnehmen. Sinn und Botschaft eines Gleichnisses eröffnen sich ihnen, indem sie sich ganz in die Geschichte hineinbegeben und aus ihr heraus argumentieren.

Den Kindern wird das Gleichnis vom unbarmherzigen Schuldner erzählt, das sie ausnahmslos noch nicht kennen. Sie stellen sofort eine Beziehung zwischen gehörter Geschichte und betrachtetem Bild her und versuchen erneut eine Deutung. „Der König ist nett, er gibt dem Mann das Geld“ (Paula). „Der König gibt das Geld, weil der Mann so weint“ (Nick). „Der König ist lieb, er will dem Mann helfen“ (Julia). „Aber der Mann ist nicht froh (Nick). „Er geht raus und macht ein böses Gesicht“ (Julia). „Er sieht sauer aus. Er macht einen sauren Mund – so ...“ (Paula zieht eine Grimasse und will den Gesichtsausdruck nachahmen. „Und seine Augen gucken

böse“ (Katharina). „Seine Augen sind zu, er will den anderen gar nicht sehen“ (Paula). „Der beachtet den nicht. Ich finde es aber ganz gemein, so einfach die Augen zuzumachen“ (Nick). „Der König hat dem Mann dann auch alles wieder weggenommen“ (Julia). Der Versuch, das Gleichnis von Vers 35 her zu deuten und auf das Vergeben von Schuld einzugehen, gelang nur in Ansätzen und wurde deshalb nicht weiter vertieft: „Man soll immer Verzeihung sagen“ (Nick). „Man soll miteinander teilen“ (Paula). „Man soll so nett sein wie der König und Mitleid haben“ (Julia). „Wenn mich einer fragt, dann gebe ich meistens auch was ab“ (Paula).

Erkenntnisse der Kinder

Die Äußerungen der Zweitklässler haben gezeigt, dass es sich als wenig ergiebig erwies, die Frage nach der Vergebung von Schuld explizit anzugehen. Die Erstbegegnung mit dem Bild hatte prägende Wirkung. Der zweite Schuldner blieb der Bettler, Schulden erlassen zu bekommen wurde weiterhin als „abgeben“ verstanden. Aus der Geschichte nahmen sie mit, dass der Mann, der dem Armen

nichts gegeben hat, „richtig böse“ war und „gemein“. Dass er für dieses Verhalten vom König bestraft wurde, empfanden sie als durchaus gerecht: „Er hätte nicht gemein sein sollen zu dem Bettler und dem was abgeben sollen“. Die Kinder sprachen nicht ausdrücklich von Vergebung, teilten aber aus ihrem Verständnis heraus mit, worin für sie Barmherzigkeit und Mitmenschlichkeit *handelt* besteht und verbanden es auf indirekte Art mit ihrem Bild von Gott: „Der König ist traurig, dass der Mann dem anderen nicht hilft“ (Paula). „Der König sagt: Es ist besser, wenn man den andern auch was gibt, sonst müssen die doch sterben (Nick). „Der König würde dem armen Mann auch helfen“ (Julia).

„Der Mann sieht nicht froh aus.“ Das ist eine zentrale Erkenntnis bei der Betrachtung des Bildes von Otto Münch zum Gleichnis. Wie kann es sein, dass die widerfahrene Barmherzigkeit den Schuldner nicht befreit? Die Kinder haben vernommen, dass der Mann viel geschenkt bekommen hat und davon nichts weitergeben kann. „Er macht einen sauren Mund, weil der andere was von ihm will“. „Aber da ist es ganz gemein, die Augen einfach zuzumachen“

und – über das Gleichnis hinausgehend – „Vielleicht gibt er doch was, wenn er sieht, wie schlecht es dem Armen geht“. Offensichtlich haben die Kinder Impulse wahrgenommen, die in das Zentrum der Geschichte vom unbarmherzigen Schuldner treffen. Die im Bild dargestellte offene Ausgangssituation forderte die Kinder stärker heraus, „es sich noch mal zu überlegen“ und damit auch den Gedanken des Umkehrens einzubeziehen. Aus diesen Beobachtungen heraus kann die Frage nach der Eignung des Bildes – trotz aller Fragezeichen – nur positiv beantwortet werden. Die Kinder haben über das eher „unpassende“ Bild einen ihnen angemessenen Zugang zu der Botschaft des Gleichnisses gefunden.

Anmerkungen

- 1 Steinwede, Dietrich: Religionsbuch Ökumene. Wege gehen 2, Düsseldorf 41997, S. 58.
- 2 Luz, Ulrich: Das Evangelium nach Matthäus. EKK 1/3. Neukirchen-Düsseldorf 1997, S. 77.
- 3 Ebd., S. 73.

Dr. Christina Kalloch lehrt an der Universität Hannover Religionspädagogik

„Striche“

Skizzen – Entwürfe – Reinzeichnungen von Sabine Gerke

Vom 1. September bis 15. Oktober 2006 zeigt das Religionspädagogische Institut Loccum Arbeiten der Illustratorin und Künstlerin Sabine Gerke. Der »Loccumer Pelikan« stellt einige der gezeigten Bilder in dieser Ausgabe vor.

Sabine Gerke wurde 1949 in Hannover geboren. Nach ihrem Abitur 1968 hat sie zunächst Grafik-Design studiert und in verschiedenen Werbeagenturen als Grafikerin gearbeitet.

Seit der Geburt ihres Sohnes 1976 ist sie freiberuflich als Illustratorin und Designerin tätig. Hier machte sie sich insbesondere einen Namen als Kinderbuch-Illustratorin. So stammen zum Beispiel die Illustrationen der Bücher „Erzähl mir vom Glauben“, „Tod und Sterben – Kindern erklärt“ und „Kreativ-Buch“ (Gütersloher Verlagshaus) aus ihrer Feder.

Nach der Geburt ihrer Tochter 1988 beginnt sie nach und nach, auch als freie Künstlerin zu arbeiten.

Sabine Gerke unterscheidet sehr genau zwischen professioneller Auftragsarbeit wie der Buchillustration und freier künstlerischer Tätigkeit, ohne jedoch unterschiedlich zu bewerten. „Ich verstehe mich als Geschichten-Erzählerin: Als Künstlerin erzähle ich *meine* Geschichte. Als professionelle Illustratorin erzähle ich sozusagen ‚vierhändig‘, d.h. im Kontext mit meinen Auftraggebern“, beschreibt Sabine Gerke das Verhältnis. Das RPI zeigt im September ihre *eigenen* Geschichten.

„Als Geschichten-Erzählerin ‚in eigener Sache‘ dient mir grundsätzliche *alles* als Quelle der Inspiration: Naturstudium, Anatomie, Architektonisches ... und das Herumspielen mit dem Thema ‚Engel‘.“ Ihre Geschichten erzählt sie „Notizen-haft“, beiläufig, unfertig. Sachverhalte, Gedanken und Ideen werden durch ihre Objekte transportiert. Das Beiläufige ist ihr Stilmittel; Endgültiges lehnt sie ab. Darum greift sie auch gern auf „Abfall-Materialien“ (altes Papier, Packpapier etc.) zurück, auf die sie ihre Striche setzt. „Ich liebe den Strich schlechthin: nicht den geraden, gleichmäßigen Lineal-Strich, sondern den lebendigen, tanzenden, den Untergrund (= das Papier) einnehmenden Strich.“

Dietmar Peter

Der Turmbau zu Babel

Unterrichtsideen zu den Themen „Befreiung“ und „Verstehen“ im Religionsunterricht der Sekundarstufe I

Anknüpfungspunkte

Verglichen mit anderen Themen der Urgeschichte ist die Turmbaugeschichte eher selten Thema im Religionsunterricht der Sekundarstufe I. Dabei bietet sie vielfältige Anknüpfungspunkte an die Situationen und Fragen der Schülerinnen und Schüler. Verstehe ich die anderen, die mir in der Klasse, in der Familie, im Freundeskreis oder in der Erwachsenenwelt begegnen? Verstehen die anderen mich? Gibt es Türme, die ich/wir in den Himmel baue/n? Wie sehen sie aus? Wo liegen die Grenzen menschlichen Handelns? Auch die Themen Machtmissbrauch, Ohnmacht und Befreiung lassen sich anhand des Textes im Unterricht erschließen. Hierauf soll im Folgenden kurz eingegangen werden.

Der Turmbau

Die Geschichte vom Turmbau zu Babel steht am Ende der so genannten mythischen Erzählungen des Buches Genesis. Die Benennung des Ortes als „Babel“ geht auf ein hebräisches Wortspiel zurück. Es beinhaltet einen Hinweis auf die Stadt Babylon und bedeutet soviel wie „Geplapper, Gebrabbel“. Wurde die Geschichte zunächst als ausschließlich als mythische Erzählung verstanden, so ist die Existenz des Turms seit 1913 nachgewiesen. Bei Ausgrabungen fand der deutsche Architekt und Archäologe Robert Johann Koldewey die Fundamente einer Tempelanlage in Babylon, die als *Zikkurat* von *Etemenanki* (sume-

risch: Haus des Himmelsfundaments auf der Erde) urkundlich erwähnt wurden. Abgeleitet aus dem akkadischen Wort *zaqarum* (aufrichten, hochheben) könnte das Wort *Zikkurat* auch mit *Hochhaus* übersetzt werden. In den meisten biblischen Kommentaren wird die Auffassung vertreten, die Turmbauerzählung sei eine Ätiologie, eine Erzählung, die eine Erklärung für das Phänomen der Sprachenvielfalt geben wolle. Neuere Auslegungen beziehen den historischen, sozialen und religiösen Kontext stärker in die exegetischen Überlegungen ein. Sie gehen davon aus, dass es sich bei dem Text nicht um einen urgeschichtlichen Mythos handelt, sondern dass er eine konkrete historische Situation zur Grundlage hatte.

Die Erfahrung vieler Deportierter aus den Reichen Israel und Juda mit den mächtigen Zentren der mesopotamischen Großreiche bestand darin, dass diese alle Macht auf sich zogen und die Kultur und Sprache monopolisierten. Der Text greift diese Situation auf und beschreibt, dass Jahwe diese Konzentration von Macht und Herrschaft nicht zulässt. Aus dieser Perspektive gewinnt der Text eine neue, befreiende und lebensdienliche Funktion. „Er erhält ein Potenzial, das sich in neuen geschichtlichen Situationen entfalten kann. (...) Er wird weitergeschrieben im Gespräch mit den Bildern und Erzählungen, mit den Deutungsmodellen und Erfahrungen der jeweiligen Leserinnen und Leser. Und weil wir immer noch dabei sind, neue Babeltürme zu errichten, bewährt

sich die Geschichte vom Turmbau auch heute, wenn wir mit ihr im Gespräch bleiben.“

Der Turmbau im Unterricht

Als thematischer Einstieg im Unterricht eignet sich Pieter Bruegels 1563 zum dritten Mal gemaltes Bild vom Turm zu Babel (M 1). Es hängt im Kunsthistorischen Museum in Wien und ist sicher als eines der berühmtesten Babel-Bilder. Seine Komposition geht auf eine Romreise Bruegels im Jahr 1553 zurück. Dort sah er das Kolosseum, das er für das Bild siebenmal aufeinander setzte. Der Turm steht in der Kulturlandschaft Flanderns (Antwerpen).

Man sieht einen Fluss, die Küste, eine Stadt mit ihren Häusern und Kirchen. Die Häuser und die Straßen dienen in erster Linie den Menschen. Im Gegensatz dazu scheint der Turm völlig nutzlos zu sein. Massiv überragt er die Landschaft, die Menschen verschwinden fast gänzlich im Bauwerk. Es scheint, als sei der Einzelne bedeutungslos und allein wichtig in seiner Funktion.

Was hier über die Menschen gesagt wird, trifft allerdings nicht auf die von Bruegel eingesetzte Figur des Herrschers Nimrod zu. Von Josephus (Ende 1. Jh.) wird er als Bauherr des Babel-Turmes beschrieben und als Tyrann charakterisiert. Er missbraucht seine Macht und verstößt gegen die Herrschertugenden. Er steht links im Vordergrund und symbolisiert Ansehen und Autorität. Seine

Steinmetze und Arbeiter verehren ihn und fallen vor ihm nieder. Jene, die vom Herrscher geknechtet und ausgebeutet werden, werfen sich vor ihm in den Staub. So weist das Bild auch auf Machtmissbrauch und Ohnmacht hin. Nicht der einzelne Mensch, sondern allein seine Funktion zur Vergrößerung von Ansehen und Macht eines Anderen steht im Mittelpunkt.

Zur vertiefenden Auseinandersetzung dieses Aspekts bietet sich die Arbeit mit dem Bildausschnitt **M 2** an. Methodisch wird dabei auf die Möglichkeiten der Erstellung eines Standbildes und des perspektivischen Schreibens zurückgegriffen. Zu Beginn wird in die Standbildmethode eingeführt. Ein Standbild bringt ein Problem, ein Thema oder eine soziale Situation zur Darstellung, indem es von Personen einer Lerngruppe gestellt wird. Im Blick auf den Bildausschnitt geht es darum, die Haltungen der Personen und ihren Abstand zueinander möglichst genau nachzustellen. Dazu werden 21 Spielerinnen und Spieler benötigt. Die restlichen Schülerinnen und Schüler stellen die Gruppe der Regisseure. Bevor mit dem Bau des Standbildes begonnen wird, teilt sich die Gruppe der Spieler in die Gruppe des Herrschers und seines Gefolges und in die Gruppe der Arbeiter auf. Nun versuchen die Regisseure die Spielerinnen und Spieler möglichst originalgetreu zu platzieren und zu formen. Dabei ist es wichtig, die Position und die Perspektive aller am Bild Beteiligten möglichst genau nachzuvollziehen. Steht das Bild, kann die/der Unterrichtende einzelne Darsteller kurz nach ihren Gefühlen und Gedanken befragen. Abschließend wird das Standbild mit einer (Digital-)Kamera festgehalten.

In der nächsten Stunde erhalten alle Schülerinnen und Schüler einen Ausdruck vom Foto ihres Standbildes. Die am Bild beteiligten Personen werden aufgefordert, sich noch einmal intensiv in die jeweilige Rolle hineinzudenken und aus der im Bild eingenommenen Perspektive eine kleine Ich-Erzählung zu schreiben. Hier werden an das Abstraktionsvermögen der Schülerinnen und Schüler hohe Anforderungen gestellt. Sie dürfen in ihren Texten nur das darlegen, woran sie selbst beteiligt waren

und was in ihrem Blickfeld lag. Da dieses verengt war, kann jeder nur bestimmte Gedanken und Gefühle zur Situation wiedergeben. Durch die Identifikation mit den Personen des Bildes werden die Schülerinnen und Schüler auch auf eigene Erfahrungen zurückgreifen.

Die Regisseurinnen und Regisseure arbeiten parallel in einer oder zwei Kleingruppen. Sie erhalten eine vergrößerte Kopie des Fotos und die Aufgabe, sich in die Beteiligten hinzusetzen und sich über die vermuteten Gedanken und Gefühle auszutauschen. Abschließend sollten die wichtigsten Gedanken und Gefühle in Form von Sprech- und Denkblasen (**M 3**) auf das Foto geklebt werden.

Bei der sich anschließenden Präsentation der Ergebnisse sollte ein besonderes Augenmerk auf die unterschiedlichen Gedanken und Gefühle im Blick auf Macht, Ohnmacht und Unterwerfung gelegt werden. Eine Systematisierung an der Tafel oder auf einer Folie ist hilfreich. In dieser Phase können auch Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen den am Standbild Beteiligten und den Regisseuren herausgearbeitet werden. Ist es den Regisseuren gelungen, sich in die Spielerinnen und Spieler hineinzusetzen, sie zu verstehen? Ein entsprechender Schritt bietet sich an, da es in der biblischen Geschichte auch um das Nichtverstehen geht. Für den Transfer eignen sich Fragen wie z.B. „Gibt es Situationen, in denen Menschen – wie der Herrscher Nimrod – ihre Macht auf Kosten anderer missbrauchen?“ oder „In welchen Situationen fühlen sich Menschen von den „Erbauern der Türme“ (in ihrer Identität) bedroht?“

Im Anschluss wird der Text der biblischen Geschichte (**M 4**) in den Unterricht eingebracht und mit dem Bild verglichen. Hier stellt sich zunächst die Frage nach den Unterschieden zwischen Bild und Text. Eine Auseinandersetzung mit dem neuen Aspekt des Nichtverstehens schließt sich an.

Um die Situation experimentell nachzustellen, wird den Schülerinnen und Schülern die Aufgabe gestellt, in vier bis fünf Kleingruppen aus drei DIN-A-4 Seiten einen möglichst hohen und stabilen Turm zu bauen. Als Hilfsmittel dür-

fen sie Kleber und Schere benutzen. Während der Aufgabe ist es verboten, andere Hilfsmittel zu benutzen, und es herrscht strenges Redeverbot. Der zeitliche Rahmen wird auf zehn bis fünfzehn Minuten festgelegt. Der Reiz der Aufgabe kann erhöht werden, wenn angekündigt wird, dass jene Gruppe gewinnt, die den stabilsten und höchsten Turm gebaut hat. Nach Abschluss der Bauphase werden die Türme verglichen, und es wird sich gemeinsam über die Gewinnergruppe verständigt. Im Zentrum des sich anschließenden Gesprächs stehen die Erfahrungen mit der „Sprachlosigkeit“ in der Gruppe. Was wurde verhindert? Was wäre anders gewesen, wenn die Gruppe sich hätte verständigen dürfen? Wo erleben die Schülerinnen und Schüler im Alltag Nichtverstehen und Sprachlosigkeit?

In einem nächsten Schritt wird ein weiterer Blick auf die Geschichte gelenkt. Letztlich führt die Zielsetzung des Vorhabens („... damit wir uns einen Namen machen; denn wir werden sonst zerstreut in alle Länder“, Gen 11,4) genau zum Gegenteil. Nicht der Bau des Turms löst Gottes Handeln aus, sondern der Zweck des Baus, „sich einen Namen zu machen“. Menschen, die eine Sprache sprechen, wollen einen Turm bauen, damit sie sich nicht verlieren in der Weite der Welt. Die Konzentration aller Kräfte auf dieses eine Ziel führt in die totale Vereinzelung. Die Gigantomanie wird ausgehebelt. Es gibt am Ende keine Gruppe mehr, die sich einen Namen machen könnte, sondern die Menschen werden in die Vereinzelung getrieben. Verschiedenheit (symbolisiert durch die Sprache) wird auf die Spitze getrieben. Die Menschen finden letztlich keine Anknüpfungspunkte mehr zur Verständigung mit dem Gegenüber. Der Andere ist so anders, dass ich mich nicht mehr in ihm wiedererkenne. So könnte der Babelturm auch als Metapher für die Moderne stehen. Ein Fortschrittsglaube, der sich an der Maxime eines „immer schneller“ und „immer größer“ orientiert, lässt häufig nur wenig Zeit, um die Konsequenzen für das Zusammenleben der Menschen zu bedenken und die Sinnfrage ausreichend zu beantworten.

Für den Unterricht könnten nachstehende Fragen bedeutsam sein: Wel-

che Türme bauen wir, damit wir uns einen Namen machen? Ist es notwendig, nach den Sternen zu greifen, um gegenüber anderen zu bestehen? Gibt es so etwas wie eine Grenze zwischen Schöpfer und Geschöpfen? Sollte sie das Handeln bestimmen? Nach welchen Kriterien muss das Streben, Handeln und Erfinden der Menschen beurteilt werden?

Fragen wie diese lassen sich mit dem Gedicht „Turmbau nicht nur in Babel“ von Kurt Marti vertiefen (M 5). Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, in Kleingruppen jeweils einen Abschnitt (der ersten fünf Abschnitte) des Gedichts zu diskutieren und im Anschluss an Hand von Beispielen zu konkretisieren. Die Ergebnisse werden in der Klasse vorgestellt, ergänzt und diskutiert und liefern wesentliche Anhaltspunkte für eine sich anschließende

Kritik. Dabei stellt sich die Frage, an welcher Stelle und mit welcher Zielsetzung Menschen Grenzen überschreiten und welche Folgen das für andere Menschen hat. In einem sich anschließenden Schritt wird aus den von den Schülerinnen und Schülern erarbeiteten Beispielen eine Charta für ein Miteinander entwickelt. Die fünf Abschnitte des Gedichts von Kurt Marti könnten als Grundlage für eine mögliche Gliederung herangezogen werden. Auf dieser Folie kann das im sechsten Vers beschriebene „Herabfahren Gottes“ nicht mehr als Straftat interpretiert werden. Vielmehr geht von der Geschichte eine lebensdienliche und befreiende Botschaft aus, die sich als Potenzial auch in heutigen Situationen entfalten kann.

Im Mittelpunkt einer sich anschließenden Einheit könnte die Pflingsterzählung

stehen. Die Kommunikationsgemeinschaft, die in Babylon zerstört wurde, wird in Jerusalem wieder errichtet. Die Vielfalt der Sprachen und Kulturen hat Bestand, allerdings hört und versteht jeder die Apostel in seiner Sprache.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Bergel, Ulrich: Die befreiende Gabe der Vielfalt, in: Katechetische Blätter 127 (2002), 248 ff.
- 2 Niehl, Franz W.: Die Verwirrung der Sprache oder der misslungene Turmbau, in: Katechetische Blätter 127 (2002), 247

Dietmar Peter ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Haupt- und Realschule.

M 1



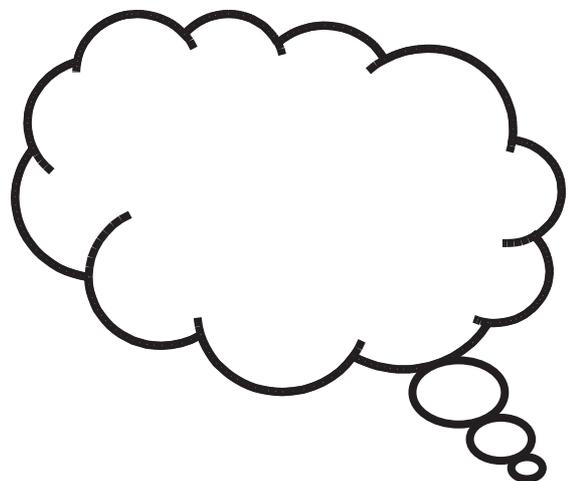
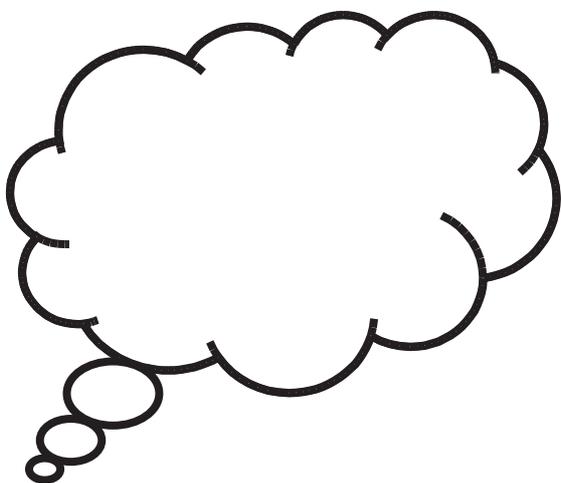
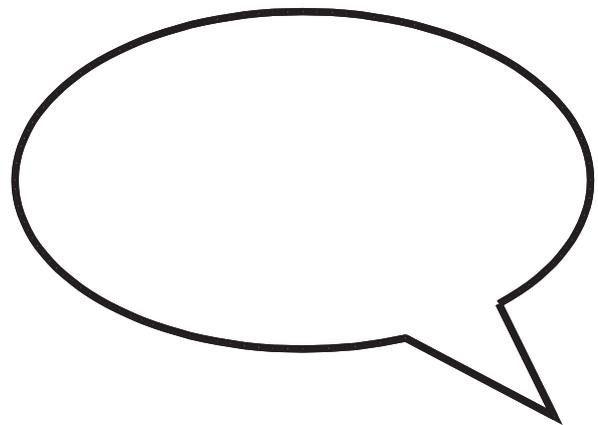
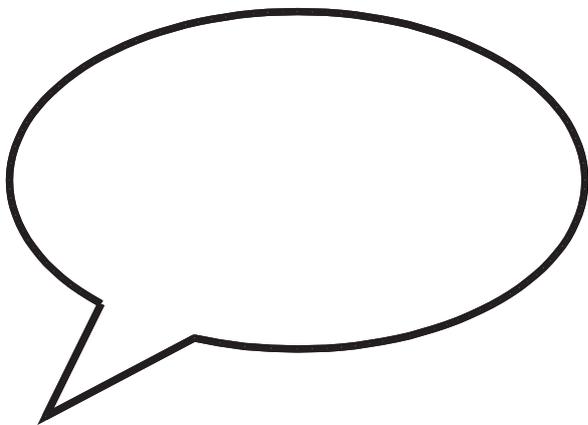
Pieter Bruegel, *Der Turm zu Babylon*, 1563

M 2



Pieter Bruegel, *Der Turm zu Babylon*, 1563

M 3



M 4**Der Turmbau zu Babel***1. Mose 11, 1-9*

1Es hatte aber alle Welt einerlei Zunge und Sprache. 2Als sie nun nach Osten zogen, fanden sie eine Ebene im Lande Schinar und wohnten daselbst. 3Und sie sprachen untereinander: Wohlauf, lasst uns Ziegel streichen und brennen! – und nahmen Ziegel als Stein und Erdharz als Mörtel 4und sprachen: Wohlauf, lasst uns eine Stadt und einen Turm bauen, dessen Spitze bis an den Himmel reiche, damit wir uns einen Namen machen; denn wir werden sonst zerstreut in alle Länder. 5Da fuhr der HERR hernieder, dass er sähe die Stadt und den Turm, die die Menschenkinder bauten. 6Und der HERR sprach: Siehe, es ist einerlei Volk und einerlei Sprache unter ihnen allen, und dies ist der Anfang ihres Tuns; nun wird ihnen nichts mehr verwehrt werden können von allem, was sie sich vorgenommen haben zu tun. 7Wohlauf, lasst uns herniederfahren und dort ihre Sprache verwirren, dass keiner des andern Sprache verstehe! 8So zerstreute sie der HERR von dort in alle Länder, dass sie aufhören mussten, die Stadt zu bauen. 9Daher heißt ihr Name Babel, weil der HERR daselbst verwirrt hat aller Länder Sprache und sie von dort zerstreut hat in alle Länder.

M 5**turmbau nicht nur in babel***Kurt Marti*

und die männer sprachen:
auf lasst uns eine stadt bauen
und einen phallischen turm
der aufragt bis zum himmel!
ein triumphierendes zeichen soll er werden
unserer herrenmacht über die welt!

und die christen sprachen:
auf lasst eine weltkirche uns errichten
die urbi et orbi bezeugt
dass wir es sind
die die wahrheit und das letzte wort haben
auf diesem planeten

und die führer der konzerne und völker sprachen:
auf lasst einen wirtschaftsraum uns planen
von einem ende des himmels zum andern!
so werden wir einen namen uns machen
und niemand mehr wird der macht
des globalen markts widerstehen!

und die forscher sprachen:
auf lasst fabriken und laboratorien uns bauen
wo der fortschritt allein als gesetz gilt
wo keine vorschriften kleinlich behindern!
so werden wir das leben in den griff bekommen
bis in die zell- und atomkerne hinein!

und die normalverbraucher sprachen:
auf lasst den fortschritt
nur unentwegt weiter fortschreiten
damit er dem erdenball noch weiter erschließe
und dessen enormen ressourcen noch besser
für uns verfügbar mache!

da fuhr jahwe hernieder um zu beschauen
was die menschen da planten da trieben
und er verwirrte ihre gemeinsame sprache
und er zerstreute sie alle so dass
sie aufhören mussten weiter zu bauen.

Kurt Marti: gott gerneklein. gedichte, Stuttgart 1995, 28f.

M 6

Text	Konkretionen
<p>und die männer sprachen: auf lasst uns eine stadt bauen und einen phallischen turm der aufragt bis zum himmel! ein triumphierendes zeichen soll er werden unserer herrenmacht über die welt!</p>	
<p>und die christen sprachen: auf lasst eine weltkirche uns errichten die urbi et orbi bezeugt dass wir es sind die die wahrheit und das letzte wort haben auf diesem planeten</p>	
<p>und die führer der konzerne und völker sprachen: auf lasst einen wirtschaftsraum uns planen von einem ende des himmels zum andern! so werden wir einen namen uns machen und niemand mehr wird der macht des globalen markts widerstehen!</p>	
<p>und die forscher sprachen: auf lasst fabriken und laboratorien uns bauen wo der fortschritt allein als gesetz gilt wo keine vorschriften kleinlich behindern! so werden wir das leben in den griff bekommen bis in die zell- und atomkerne hinein!</p>	
<p>und die normalverbraucher sprachen: auf lasst den fortschritt nur unentwegt weiter fortschreiten damit er dem erdenball noch weiter erschließe und dessen enormen ressourcen noch besser für uns verfügbar mache!</p>	

Christian Ceconi und Bärbel Görcke

Perlen des Glaubens

Bericht über eine Konfirmandenfreizeit im Kloster Mariensee

Im Folgenden stellen wir das Konzept einer Konfirmandenfreizeit im Kloster Mariensee zu den „Perlen des Glaubens“ vor. Die Erfahrungen der Jugendlichen sind in einen Gemeindegottesdienst in der St. Nicolai Kirche in Alfeld eingeflossen. Das Konzept lässt sich aber auch ohne weiteres im Rahmen einer Unterrichtsreihe als Leitmotiv geistlichen Lernens sinnvoll und mit Gewinn einsetzen.

Der abschließende Gottesdienst

„Wir bitten Sie nun während der Orgelmusik die erste Station aufzusuchen.“ – Mit einer farbigen Holzperle in der Hand machten sich mehr als 100 Gottesdienstbesucherinnen und -besucher auf den Weg durch den Kirchenraum. Konfirmandinnen und Konfirmanden hatten an verschiedenen Orten der St. Nicolai-Kirche in Alfeld Stationen aufgebaut, die den Menschen die „Perlen des Glaubens“ nahe bringen sollten. Diese Perlen hatte sich der Schwedische Bischof Martin Lönnebo als eine Art Hilfe zu Gebet und Glaubensreflexion ausgedacht.

Die Gottesdienstteilnehmenden bewegten sich durch den Gottesdienstraum und wurden durch die Konfirmandinnen und Konfirmanden im Fünfminutentakt mit Themen wie Stille, Nacht und Liebe vertraut gemacht. Ein nächtlicher Spaziergang auf knackendem Geäst wurde ebenso inszeniert wie die Stille der Wüste. Dabei wurden die Jugendlichen selbst zu „geistlichen Fremdenführerinnen“,

zu aktiv Gestaltenden der Verkündigung im Gottesdienst. Es war erstaunlich zu beobachten, wie sich nahezu die ganze Sonntagsgemeinde darauf einließ.

Die vorherige Freizeit

Vierzehn Tage zuvor waren wir mit einer Gruppe Konfirmandinnen und Konfirmanden ins Kloster Mariensee gefahren mit dem Ziel, innerhalb von sechs Tagen einen umfassenden Durchgang durch die wichtigsten Themen des Glaubens zu wagen. Die „Perlen des Glaubens“ definierten dabei nicht nur den Themenkanon, sondern waren zugleich praktisches Mittel zur kontemplativen Vertiefung der einzelnen Themen.

Für das, was wir in den sechs Tagen Gemeinsamkeit erlebten, spielte der Ort des Geschehens eine wesentliche Rolle.

Geschichte und Auftrag des Klosters

Kloster Mariensee ist eines von 15 Klöstern in Niedersachsen, in denen seit der Gründung allein stehende Frauen leben. Das 1214 erstmals erwähnte Kloster wurde für Frauen errichtet, die Teil der zisterziensischen Reformbewegung waren. Die Klöster, die die Reformation überstanden, erhielten einen neuen, innerweltlichen Auftrag: den der Bildung.¹ Selbst die Gebetszeiten wurden unter didaktischer Perspektive gesehen. Dass der Bildungsauftrag der ursprüngliche gewesen sei, muss jedoch als reforma-

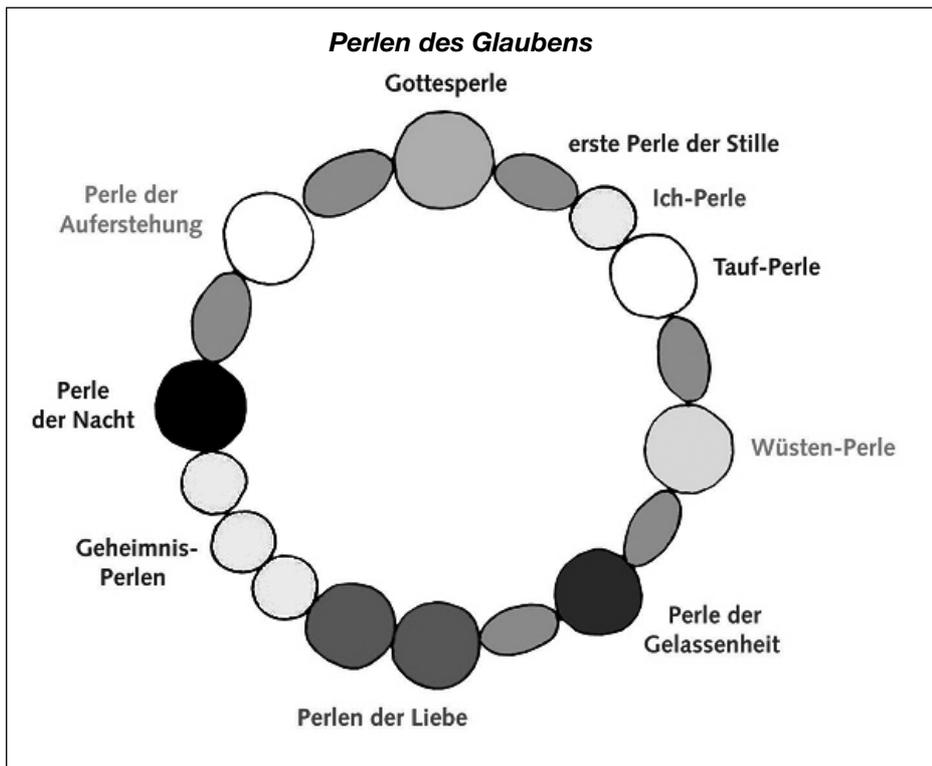
torische Verzerrung angesehen werden.² Heute wird die theologische Sicht auf das Wesen und den Auftrag der Klöster in der evangelischen Kirche revidiert. Gleichzeitig werden die Klöster in neuer Weise zu Lernorten: bei geistlich und kulturhistorisch ausgerichteten Führungen, durch Vorträge und Seminarangebote und nicht zuletzt durch Projektwochen für Schulklassen und Konfirmandengruppen.³

Dabei kommt zum Tragen: Klöster sind ihrem Wesen nach herausgenommene Orte und ermöglichen dadurch (Lern-) Erfahrungen jenseits des Alltags, die in neuer Weise wieder in den Alltag zurückführen.

Didaktische Vorüberlegungen

Unserer Erfahrung nach kommt neben dem Erwerb von Glaubenswissen und der Reflexion von Glaubenserfahrungen dem Erlernen des praktischen Vollzugs religiöser Formen eine hohe Bedeutung zu. Neben dem Einüben von Gemeinschaftsformen wie Gottesdienst und Andacht ist es uns wichtig geworden, den Jugendlichen auch Anregungen mit auf den Weg zu geben, wie sie ihr persönliches Glaubensleben gestalten können. Traditionell geprägte wie experimentelle Formen sollen dazu erprobt und geübt werden.

Bewusst haben wir uns dafür entschieden, den Jugendlichen im Rahmen der Freizeit einen Gegenentwurf zu ihrem Alltagsleben zuzumuten. Der



Rhythmus des Stundengebetes, Zeiten der Stille, Meditationsübungen auf selbstgebauten Gebetshockern bildeten einen sich wiederholenden Rahmen der einzelnen Tage. Gemäß dem benediktinischen „Ora et labora“ wurde zugleich für körperlichen Ausgleich gesorgt: Dienste für die Gemeinschaft (Küche, Reinigungsdienst), ausgedehnte Wanderungen (z. T. auch mit dem Memorieren biblischer Verse), erlebnispädagogische Aktivitäten und ein Ausflug gehörten dazu. Arbeitseinheiten im Sinne eines klassischen Unterrichts traten dahinter zurück. Auf diese Weise haben wir Formen ganzheitlichen Lernens angewendet, die kognitive, soziale und spirituelle Komponenten integrieren.

Nur in wenigen Elternhäusern und selten in den Kirchengemeinden können Konfirmandinnen und Konfirmanden die Erfahrung machen, wie Tageslauf und geistliches Leben sich ineinander verschränken. Selbst Grundformen wie etwa das Tischgebet sind für die Mehrheit unserer Jugendlichen ungebräuchlich oder gar unbekannt. Darum verstehen wir unsere Freizeiten als Lernort, an dem das Aufeinander-Bezogenheit von Gebet und Arbeit in besonderer Weise erfahren werden kann und legen ebenso im wöchentlichen Unterricht Wert auf wiederkehrende geistliche Elemente.

Das Konzept

Die „Perlen des Glaubens“, die in den vergangenen Jahren vor allem durch Initiative der Nordelbischen Kirche⁴ im evangelischen (wie auch im katholischen) Bereich Verbreitung fanden, haben ihre Wurzeln in Schweden. In der Tradition von Meditationsketten wie etwa der Rosenkranz entwickelte Bischof Martin Lönnebo die „Perlen des Glaubens“. Kennzeichnend ist, dass die Perlen nicht mit einem festen Gebetszyklus, sondern mit festen Themen wie „Ich“, Taufe“ oder „Tod“ verbunden sind. Ziel im Umgang mit den Perlen ist es, aus Bibelworten, Kontemplationsübungen oder Leitfragen heraus eigene Lebensthemen und Erfahrungen mit den Themen der Perlen ins Gespräch zu bringen und zu verbinden.

Wir haben die Perlen für die Konfirmandenarbeit als Themenleitfaden benutzt und zunächst jeweils versucht, durch erlebnispädagogische Übungen, Phantasie Reisen, Körperübungen oder Gespräch einen Bezug zur Lebenswelt und den Erfahrungen der Jugendlichen herzustellen. Zu jeder Perle hatten wir einen Bibelvers ausgewählt, der von den Jugendlichen memoriert wurde (z. T. bei meditativen Spaziergängen durch den Kreuzgang oder die Natur). Eine Zeit der Stille oder eine meditative Übung

vertiefte jeweils das Thema. Im Gegenüber zur Arbeit mit Erwachsenen an den Themen Spiritualität und Kontemplation ist uns deutlich geworden, dass die Arbeit mit Jugendlichen ein anderes Tempo erfordert. Entschleunigung wird für sie schon durch kurze Zeiten der Stille deutlich spürbar und wird beispielsweise bei einer zweistündigen Phase des Schweigens für viele fast unerträglich. So wird manch ein Erwachsenenbildner angesichts unseres Programmwurfs die Hände über dem Kopf zusammenschlagen. Wir aber haben die Erfahrung gemacht, dass dieser Rhythmus für die Zielgruppe angemessen ist und „funktionierte“.

Im Programm wurde bewusst die Taufperle übergangen, da diese einige Wochen später im Rahmen eines Seminartages den Anknüpfungspunkt für die Vorbereitung der Konfirmation bildete.

knüpfungspunkt für die Vorbereitung der Konfirmation bildete.

Bausteine für die Arbeit mit den Perlen des Glaubens

Die Ich-Perle: Einstieg in die Arbeit mit den Perlen des Glaubens

Die Perlen wurden mit einer Phantasie Reise zu den Perlenfischern eingeführt. Alle Teilnehmenden erhielten ein Perlenarmband⁵, das sie während der gesamten Freizeit am Handgelenk trugen.

Mit der *Ich-Perle* wollten wir den Jugendlichen die in der Geschöpflichkeit begründete Unverwechselbarkeit jedes Menschen ins Gedächtnis rufen. Dazu diente zunächst ein Spaziergang in den Wald verbunden mit der Wahrnehmungsübung „Baumsuche“:

Die Teilnehmenden bilden Zweier-Teams, bei denen sich jeweils eine Person die Augen verbindet. Die sehende Person führt die blinde in einem vorher definierten Waldstück zu einem bestimmten Baum. Die blinde Person hat die Aufgabe, sich durch Tasten, Fühlen und Riechen mit „ihrem“ Baum vertraut zu machen und ihn so genau wie möglich wahrzunehmen. Anschließend wird sie wieder aus dem Waldstück herausgeführt und darf sehenden Auges versuchen, „ihren“ Baum wieder zu finden.

Anschließend wechseln beide Personen die Rolle.

Anknüpfend an die Wahrnehmung von Besonderheit und Unverwechselbarkeit hatten die Jugendlichen im Seminarraum die Aufgabe, ihre eigene Person, zu rekonstruieren. Wir taten dies mit Hilfe der Idee des „Inneren Teams“⁶. Dieses Modell von Schulz v. Thun baut darauf auf, dass wie in zwischenmenschlichen Teams auch in jedem Menschen selbst verschiedene Mitspieler am Werk sind, die im Vorder- oder Hintergrund, verdeckt oder offen agieren. Manche Figuren haben einen Gegenspieler, andere sind nur zu bestimmten Zeiten aktiv. Dieses innere Team lässt sich gut in einer Skizze darstellen. Vorteil dieses Modells gegenüber anderen Persönlichkeitsmodellen ist seine Variabilität und Veränderbarkeit, die viel Raum für Weiterentwicklung lässt.

Die persönliche Skizze muss keinem offenbart werden. Bei einem Spaziergang mit der Person ihres Vertrauens können sich die Jugendlichen in Zweiergruppen über ihre Zeichnungen austauschen soweit sie das möchten.

Im Plenum wird abschließend gemeinsam der Vers: „Ich habe dich je und je geliebt.“ (Jer 31,3) gesprochen. In einem Schweige-Rundgang durch den Kreuzgang wird der Vers von jeder und jedem memoriert.

Perlen der Stille: Das Gerüst im Tageslauf

Jedes geistliche Leben erwächst aus der unmittelbaren Begegnung mit dem lebendigen Gott.

Damit aber das Feuer der Begeisterung gehütet werden kann, bedarf es der Form. Aus diesem Wissen erwuchs der klösterliche Tageslauf im Wechsel von Gebet und Arbeit ebenso wie das Rosenkranzgebet als mantrische Form mit „handgreiflicher“ Hilfe, an das sich die Perlen des Glaubens anschließen.

Im Kloster begegnen die Jugendlichen in Raum und Zeit dieser Struktur: Am Kreuzgang entlang sind die Räume wie Perlen auf einer Schnur angeordnet, und immer wieder ist ein Raum des Innehaltens, wie eine *Perle der Stille*, eingefädelt. Auch im Tageslauf wechseln Zeiten der Arbeit, des Lernens und Essens mit den Gebetszeiten am Mor-

gen, Mittag und Abend. Diese variieren vorhandene Formen, die an diesem Ort entstanden oder bereits erprobt sind. So können sich die Jugendlichen in eine Tradition im Blick auf Raum und Zeit einbetten.

Aus einer ersten Konfirmandenfreizeit im Kloster hatten wir gelernt, die Zahl der Gebetszeiten auf drei zu beschränken und die Gleichförmigkeit etwas zu reduzieren, indem wir die Formen zu den jeweiligen Tagzeiten unterschiedlicher gestalteten.

Außerdem führten wir einen „Kultdienst“ ein, der deutlich macht, dass der geistliche Dienst bei den Gebeten so selbstverständlich ist wie der Küchendienst. Der Kultdienst umfasste das Vorbereiten des Raumes für das Gebet, das Beten selbst aus dem Gesangbuch ausgewählter Tischgebete und das Sprechen des responsorialen Abendsegens.

Das Morgengebet dient dem Lob der Schöpfung. Es fand im Raum der Stille statt und schließt sich an das Gebet aus dem Kirchentagsliederheft an; die Körperübung ersetzt durch eine biblische Lesung und Stille.

Das Mittagsgebet bedeutet ein kurzes Innehalten auf der Höhe des Tages. Wir beteten es im Halbkreis stehend im Altarraum der Kirche. Sein Thema ist das Hören auf das Wort Gottes, vertieft dadurch, dass stets ein Teil der Lesung aus dem Morgengebet wiederholt wird. Die Jugendlichen benötigten hier nur an einer Stelle, für das Gebet von Psalm 119, ein Gesangbuch und wurden so mit dieser Form des Betens nach dem Evangelischen Gesangbuch vertraut.

Das Nachtgebet bereitet die Ruhe der Nacht vor. Es fand wiederum im Raum der Stille statt und stellte eine Synthese mit dem auf den Abend einstimmenden Abendgebet dar.

Seit einigen Jahren wird in Mariensee ein Abendgebet gebetet, das gemeinsam mit der Kirchengemeinde entwickelt wurde. Da es auch als Wochenschlussandacht fungiert, folgt auf einen Taizégesang am Anfang ein kurzer Rückblick mit Kyrie. Diese Funktion berührt sich mit dem Eingangsteil der Komplet, dem Schuldbekennnis, weswegen uns das Formular in dieser Form auch für ein Nachtgebet verwendbar erschien. Die Psalmodie ist in einem

orthodoxen Ton gehalten, der sehr eingängig und daher leicht zu singen ist. Nach der Lesung wird ein Antwortgesang, gleichfalls im orthodoxen Ton, gesungen. Darauf folgt ein Fürbittenteil mit der Möglichkeit, Kerzen zu entzünden; im Anklang an das Luzernar aus der Vesper. Das Gebet endet mit dem Schlusslied aus der Weltgebetstagsbewegung und eröffnet so den Horizont der weltweiten Ökumene.

Die Wüstenperle

Die *Wüstenperle* lässt eine ganze Reihe von Assoziationen zu. Klassisch und auch biblisch ist der Gang in die Wüste ein Weg der Einkehr und der Auseinandersetzung mit der eigenen Person. Der Weg in die Wüste ist der Weg in die Stille.

Für einige Konfirmandinnen und Konfirmanden war dies wohl die größte Herausforderung der Freizeit, bei anderen konnten wir beobachten, dass sie die Zeit der Stille geradezu auskosteten. Nach einer kurzen Einführung unter Einbeziehung des Memorierverses aus Hebr 3,7f⁷ wurden die Jugendlichen aufgefordert zwei Stunden in der Stille zu verbringen und dabei auch die Stille der anderen zu respektieren. Als Strukturierungshilfe konnten sie Aufgaben nutzen, die jeweils einzeln an einem vereinbarten Ort durch einen Mitarbeiter ausgegeben wurden.

Die Stille mündete ins Mittagsgebet. Wir haben uns bewusst gegen eine unmittelbar anschließende Reflexion dieser Einheit entschieden, um – wie an anderer Stelle auch – nicht einen ständigen Wechsel von Einübung und kritischer Distanznahme zur Einübung selbst zu bewirken. Die Reflexion hatte ihren Ort an einzelnen ausgewählten Punkten und in der Nachbereitung der Freizeit.

Die Perle der Nacht

Die *Perle der Nacht* erschlossen wir mit zwei traditionellen Formen: einer aus dem Bereich der Erlebnispädagogik: einer Nachtwanderung, und einer aus dem Bereich der klösterlichen Liturgie: einer Vigil. Diese leitet zugleich die Beschäftigung mit der Perle der Auferstehung ein.

Es kam hier zu einer gewissen inhaltlichen Doppelung, die wir aber im Blick

auf die Intensität der Erlebnisse und nicht zuletzt auf das Datum in Kauf nehmen zu können meinten. Vor allem bei der Nachtwanderung nutzten wir nämlich den Kairos: Die Wanderung fiel in die Nacht zum Epiphaniastag. Nachdem wir das Wohngebiet hinter uns gelassen hatten, wanderten wir eine Zeit in tiefer Dunkelheit. Dann entzündeten wir die Kerze und sprachen das Wort des Festes: „Siehe, die Finsternis vergeht, und das wahre Licht scheint jetzt.“ Danach hatten wir noch einen längeren Weg, nun geleitet vom Licht, zu gehen. Den Weg hatten wir immer wieder strukturiert, in dem wir die Jugendlichen ein Stück im Schweigen gehen ließen, dann in Paaren, nach Geschlechtern gemischt, dann wieder mit frei gewählten Partnern. Da die Sammlung durch das letzte Wegstück im Wohngebiet beeinträchtigt worden war, entschieden wir uns spontan, in der Kirche eine kleine Feier der Ankunft zu gestalten. Dort leuchtete der Epiphaniastern, und wir sangen das Wort des Festes: „Siehe, die Finsternis vergeht, und das wahre Licht scheint jetzt.“ Dann begaben wir uns in den Raum der Stille zum zweiten Teil dieser intensiven Nacht.

Die Perle der Auferstehung

Die Idee zu einer Vigil mit den Lesungen der Passion, mit Taizégesängen und Liedern aus der Jugendkultur entwickelte sich im Verlauf der Woche. Wir hatten uns die Frage gestellt: Wo ist Raum, die Auferstehung zu feiern, da doch der letzte Tag der Vorbereitung des Gottesdienstes vorbehalten sein soll? So entschieden wir uns für die bereits erwähnte Parallelität: eine Nachtwanderung und eine Vigil.

Wir begannen mit dem Komplettopsalmsalm 134. Die Lesungen der Passionsgeschichte wurden mit Gesängen und modernen Adaptionen der jeweiligen Themen aus der Jugendkultur („Söhne Mannheims“) vertieft. Für die Lesung der Kreuzigung begaben wir uns auf den zweiten Weg dieser Nacht: durch den Kreuzgang zum Kreuzigungsbild.

Die Vigil endete mit der Lesung von der Grablegung und dem Lied „In der Mitte der Nacht liegt der Anfang eines neuen Tags“.

Wie sehr wir selbst in die Dynamik des Geschehens hinein genommen wa-

ren, zeigte sich daran, dass wir das Morgengebet stärker als geplant als Auferstehungsfeier inszenierten. Wir nahmen den letzten Gesang der Nacht auf, lasen das Osterevangelium und schlossen daran spontan eine kleine Auferstehungsfeier mit Lichtern an.

Reiseseegen

Wie die anderen Gebetszeiten, so folgt auch die letzte in ihrem Aufbau klassischen Vorbildern. Danach beginnt der Reiseseegen mit Psalm 121, an den sich ein Gebet anschließt. Während der Tage war dieser Psalm täglich im Abendgebet gesungen worden und wurde nun an anderer Stelle aufgenommen.

So wurden die Jugendlichen ange-regt, sich die Elemente, die sie in einer festen Struktur kennen gelernt haben, für ihren weiteren Weg frei anzueignen.

(Ein nicht gesteuertes Beispiel für solche Aneignung war übrigens im Kreuzgang das Pfeifen des „Mittagsgebets-hymnus“ „Schweige und höre“ im Rap-Rhythmus.)

Im Segensgebet werden vier Perlen aufgegriffen: Die Ich-Perle, die Wüstenperle, die Perle der Nacht und die der Auferstehung.

Mit diesem Segen ausgestattet, verlassen die Jugendlichen das Kloster, um in ihrer Gemeinde zu Zeuginnen und Zeugen der Auferstehung zu werden.

Fazit: Geistliches Leben als Lern- und Wachstumsprozess

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden wurden im gottesdienstlichen Rahmen Zeuginnen und Zeugen des Glaubens. In den Kleingruppen des Stationsweges zu den Perlen des Glaubens gaben sie selbständig weiter, was sich ihnen zu der jeweiligen Perle erschlossen hatte. Dazu hatten sie erfahrungsorientierte Stationen selbst entwickelt, die das Thema der jeweiligen Perle entfalteten oder durch eine Handlung erschlossen. Mit selbstverfassten Texten deuteten sie das Geschehen vor dem Hintergrund des zur Perle memorierten Bibelverses.

Wir haben die Konfirmandinnen und Konfirmanden in dieser Verkündigungssituation authentisch und ausdrucksstark erlebt. Was sie mitzuteilen hatten, war nicht nur die Wiedergabe und bloße

Reproduktion erarbeiteten Wissens, es war nach unserer Wahrnehmung weit mehr das Teilen von Glaubenserfahrungen. Gerade das hat die Gottesdienstbesucherinnen und -besucher angesprochen und bewegt.

Neu für uns war die völlige Auflösung des Verkündigungsteils in einen Pilgertagesdienst im Rahmen des Zehn-Uhr-Gottesdienstes am Sonntagmorgen. Wir waren überrascht wie offen und interessiert sich die Gemeinde auf den Weg der Erfahrung einließ.

Mit vier Monaten Abstand berichteten die meisten Konfirmandinnen und Konfirmanden, dass ihr Perlenarmband nach wie vor in Reichweite liegt. Viele von ihnen nehmen es immer mal wieder in die Hand. Nicht wenige konnten auch mit diesem Abstand noch die den Perlen zugeordneten Bibelverse wiedergeben. Einig sind sich alle Teilnehmenden, dass es sich um eine intensive Zeit handelte. Eine Konfirmandin, die sich auf die Taufe vorbereitete, erlebte den Klosteraufenthalt als prägende und erfüllte Zeit.

Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu Maier-Knapp-Herbst, Sigrid: Zum Geleit, in: Region Hannover, Ev.-luth. Sprengel Hannover (Hg.) Kirchen, Klöster, Kapellen, Hannover 2005, S. 11.
- 2 Vgl. dazu insgesamt: Schlottheuber, Eva: Klostereintritt und Bildung. Die Lebenswelt der Nonnen im späten Mittelalter, Tübingen 2005.
- 3 Vgl. dazu Görcke, Bärbel, „Höre, Tochter, und neige dein Ohr...“ (Ps 45,11a). Christliche Gemeinschaften in den Lebensläufen evangelischer Frauen, in: Lernort Gemeinde, 23. Jahrgang, 4/2005, sowie www.kloster-mariensee.de.
- 4 Vgl. www.perlen-des-glaubens.de.
- 5 Denkbar ist auch, das Armband selbst herzustellen und die Perlen nach und nach zu sammeln, bis ein komplettes Armband entstanden ist. Wir haben uns aus pragmatischen Gründen dafür entschieden, die vollständigen Armbänder zu verteilen und damit gute Erfahrungen gemacht. Die Perlen an sich erzeugen genug Lernspannung. Bezugsquelle für das Armband siehe www.perlen-des-glaubens.de.
- 6 Vgl. Schulz v. Thun, Friedemann: Miteinander reden Bd.3. Das „innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation, Reinbek 1999. Insbesondere S. 21-44.
- 7 Hebr 3,7f: Heute, wenn ihr seine Stimme hört, so verschließt eure Herzen nicht.

Christian Ceconi ist Pastor im verbundenen Pfarramt der Lukas- und Markus-gemeinde in Hildesheim. Bärbel Görcke ist Äbtissin des Klosters Mariensee.

M 1

Morgengebet

Eröffnung: Lebensweisen, S. 104
 Psalmgebet: Psalm 8, a. a. O.
 Lesung
 Stille
 Lied: Lebensweisen 19
 „Den Segen Gottes sehn“
 Vaterunser
 Gebet
 Segen

Mittagsgebet

Lied: „Schweige und Höre“
 Psalm 119, EG 748
 Lesung
 Stille
 Vaterunser
 Segen

Nachtgebet

Lied: Laudate omnes gentes
 Eingangsgebet mit Kyrie
 Psalmgebet: Psalm 121 im orthodoxen Ton
 Lesung
 Responsorium im orthodoxen Ton
 Stille
 Fürbittgebet mit der Möglichkeit, Kerzen zu entzünden
 Vaterunser
 Segensgebet
 Lied: Der Tag ist um, die Nacht kehrt wieder
(kann im Kloster Mariensee als „Marienseer Abendgebet“ angefordert werden)

Reiseseegen

Unser schöpferischer Gott, der dich ins Leben gerufen hat, erhalte deine Ohren geöffnet für seine Stimme.

Unser Gott, der dich in der Wüste geleitet hat, am Tag in der Wolkensäule, des Nachts in der Feuersäule, helfe dir, deine Augen offen zu halten für seine Zeichen.

Gott begleite dich in den Nächten deines Lebens, sei dir nahe bei allem, was dir Angst macht und lasse dir daraus neues Leben erwachsen.

Der Ewige Gott, der da ist das A und das O, der Anfang und das Ende, der Erste und der Letzte und der Lebendige, sei mit dir auf dem Weg. Er segne deinen Ausgang und deinen Eingang, von nun an bis in Ewigkeit.

So geleite dich der gnädige und barmherzige Gott, der Vater, der Sohn und der Heilige Geist.

M 2: Aufgaben zur Wüstenperle

Geh in die Kirche

Vor dem Altar steht die Schale mit Sand für die Gebetskerzen. Daneben steht ein Korb mit Kerzen. Zünde eine Kerze an für einen Menschen der dir wichtig ist oder der dein Gebet braucht. Verbringe eine Zeit vor der Kerze und denke an diesen Menschen. Du kannst für ihn beten. Lass dir Zeit!

Geh an einen stillen Ort

(z.B. in dein Zimmer, in den Kreuzgang oder nach draußen).
 Nimm dein Gesangbuch mit.
 Dort findest du unter Nr. 711 den 23. Psalm.
 Lern ihn auswendig!

Geh in den Raum der Stille

Verbringe dort eine Zeit der Stille.
 Du kannst dabei auf dem Gebetbänkchen sitzen oder auch auf dem Boden.
 Bleib in der Stille so lange du kannst.

Zieh dich warm an und geh zum Klostergarten

(Du findest ihn hinter der Brücke zum Wald auf der linken Seite.)

Geh hinein und mach einen Spaziergang durch den Garten. Vielleicht entdeckst du trotz Frost und Schnee etwas Interessantes oder Schönes. Lass dir Zeit!

Im Raum, wo die Perlen des Glaubens auf dem Boden ausgelegt sind, steht Musik für dich bereit

Wähle aus der Liste ein Musikstück aus, das du hören möchtest und genieß die Musik.

[Als „Joker“ für alle, die vor der Zeit ihre Aufgaben erledigt hatten, diene der Auftrag: Suche dir einen Ort im Kloster oder im Garten, wo Du den Rest der stillen Zeit für Dich alleine verbringst.]

Evelyn Schneider

Haftprüfung für biblische „Gauner“

Eine KU-Stunde mit vier irritierenden Bibeltexten

Wegen eigenmächtiger wirtschaftlicher Transaktionen wird ein Haushalter bei seinem Herrn angeschwärtzt, worauf dieser ihm zwei Konsequenzen ankündigt: Er soll einen Abschlussbericht vorlegen und werde dann gefeuert. Angesichts des freien Falls in die Arbeitslosigkeit sieht das Krisenmanagement des Haushalters vor, sich mit geschönten Schuldscheinen Verbündete gegen den Hausherrn zu schaffen. Das wird dem betrügerischen Haushalter hoch angerechnet – ausgerechnet in der Bibel!

Vorüberlegungen zum Thema – zweilichtiges Volk im Gottesreich

In der etwas verrückten Welt der Gleichnisse ist dieser Text eine besondere Zumutung. Die Frage, warum hier ein offensichtlicher Schurke Anerkennung findet, wurde schon früh in der Rezeptionsgeschichte als Problem erkannt und führte zu den unterschiedlichsten Interpretationsvorschlägen.¹ Die exegetische Beschäftigung mit Lk 16,1-8 zeigt, dass mit moralisierenden und exegetischen Glättungen versucht wurde, den Text zu verstehen. Das gilt zum Teil auch für die drei weiteren Erzählungen, die im Unterricht verwendet werden und die in Bezug auf ihren moralischen Standpunkt mindestens zweilichtig sind:

- Gleich zu Beginn der biblischen Glaubensgeschichte steht die von dem land- und besitzlosen Abraham, der seine Frau Sara als seine Schwe-

ster ausgibt und damit sie und die göttliche Zusage der Nachkommenschaft in Gefahr bringt.² Er tat dies, um sich selbst zu schützen (Gen 20,11ff.; 12, 13ff.),³ ungeachtet dessen, was mit Sara oder auch den um sie freunden Männern geschah. Dennoch: Er wird reich beschenkt und gilt als Vater im Glauben für Paulus und damit für alle Christen.

- Mit List gewinnt Jakob Erstgeburtsrecht und -segens, was nicht nur ideale Grundlagen bot, sondern das Vermächtnis eines Großteils des Besitzes bedeutete. Das bringt ihm den erbitternden Zorn des Bruders und für sich selbst die Flucht ein. Dennoch: Im Traum von der Himmelsleiter bestätigt Gott ihm seinen Beistand.
- Unrechtmäßig ist auch das Tun des Feldarbeiters im Gleichnis von dem Schatz im Acker, Mt 13,44. Auch in der damaligen Rechtsprechung galt ein Fund auf einem Landstück als Besitz des Eigentümers und müsste diesem angezeigt werden. Das aber versäumt der Arbeiter, kauft dem ahnungslosen Grundbesitzer das Feld ab und nennt den Schatz sein Eigen. Er gilt als Beispiel für die Himmereichsbewohner!

Selbst wenn Exegeten Erklärungsmuster gefunden haben und sich einig in der Bedeutung dieser Texte sein sollten, bleibt ein Grundgefühl des Unrechts

zurück. Wie sind diese „Schelmenstücke“ der Bibel zu verstehen, in denen egoistisches und am materiellen Gewinn orientiertes Verhalten positiv gewürdigt wird?

Die Geschichten geben kein eindeutig positives Bild von Glaubenszeugen ab. Sie zeigen, wie gottesfürchtige Menschen mit ihrem Gott rechten und feilschen und kämpfen um des Lebens und des Glaubens willen.

In den beiden alttestamentlichen Geschichten tritt der Wegcharakter des Lebens besonders stark heraus. „In die Irre (= Ungewissheit) geführt“ (Gen 20,13) muss der Mensch manche Nötigung über sich ergehen lassen. Die Väter im Glauben zeigen sich hier nicht frei von menschlicher Ängstlichkeit und listigem Überlebenswunsch. Jakob, der später den Namen Israel erhält, ist Bild für das noch kleine, schwache Volk der Auserwählten Jahwes, das sich inmitten einer multireligiösen Welt behaupten muss. Zugleich aber wird in den Geschichten von der Treue Gottes erzählt und von seiner in der Ungewissheit bewahrenden Hand. Die Reflexion über sich selbst, über Zweifel und Anfechtung, die ihren Weg bestimmen, halten die Israeliten in diesen Geschichten fest. In ihnen sind zahlreiche Facetten von Glaubenserfahrungen verdichtet. Erst in späteren, sicheren Zeiten wurden sie ethisch und theologisch neu pointiert.

Das Gleichnis vom Schatz im Acker Mt 13,44 lässt eine moralische Diskussion dagegen gar nicht erst aufkommen,

denn im Mittelpunkt steht nicht das Handeln des Menschen, sondern der Schatz, von dem letztlich alle Aktion ausgeht. Wer sich vom Himmelreich anstecken lässt, so könnte man zusammenfassen, handelt zuweilen unerhört, denn er hat Lebenswichtiges entdeckt. Das Gleichnis schildert einen nicht zu überbietenden Zustand der Freude über die Erkenntnis göttlicher Liebe.

Ganz anders das Gleichnis vom untreuen Haushalter Lk 16,1-8, dem selbstverschuldet das Messer an der Kehle sitzt, und der diese Lebenskrise mit Raffinesse meistert. Das aber ist nur der eine Höhepunkt der Geschichte. Der andere schildert die Souveränität des Geschädigten, der Größe genug hat, den „Überlebens-Coup“ des kleinen Mannes zu würdigen. Hier spiegelt sich Gott selbst, der in seinem unbegreiflichen Reichtum auch „Gauner“ in seiner Nähe zulässt. Gottes Liebe hat Vorrang auch gegenüber den eigenen Gesetze. An solchen Texten kann die Tiefendimension der Freiheit Gottes und der Befreiung des Menschen aufscheinen.

Die Geschichten im Unterricht

Die Stunde folgt dem didaktischen Leitbild, dass nicht die Frage, was die Autoren seinerzeit aussagen wollten als Erkenntnisprinzip gilt. Wie oben deutlich wurde, ist das auch nicht immer eindeutig zu bestimmen. Hier soll im Vordergrund stehen, wie die Texte heute zu den Konfirmandinnen und Konfirmanden sprechen. Die „Inspiration“ der Texte ist aktuell: Sie können in unsere Zeit und Situation sprechen, wir können mit den Texten kommunizieren. Irritation und Ärger können dabei didaktisch genutzt werden. So ist offen, auf welche Seite sich die Konfirmandinnen und Konfirmanden in diesen „Gaunerstücken“ schlagen werden und aus welchen Beweggründen sie das tun. Die Uneindeutigkeiten der Geschichten sollen ihnen in der vorliegenden Unterrichtsstunde eigenständige hermeneutische Leistungen ermöglichen.

Um diese Arbeit vor Beliebigkeit zu bewahren, helfen dennoch Ergebnisse aus der *exegetischen Beschäftigung*⁴ mit diesen Texten als Denkanstöße und Impulse:

- Die Geschichten schildern Menschen, wie sie sind: mit ihren Befürchtungen, Hoffnungen, Raffinesse. Diese sind unsere „Glaubens-Vorfahren“, keine unerreichbaren Idealtypen.
- Nehmen wir an, das Gegenüber des Feilschens sei Gott selbst. Warum lässt er sich betrügen? Um des Glaubens willen? Um des Menschlich-Allzumenschlichen willen? Weil in einer unmenschlichen Welt der Glaube eine List braucht?
- Hinter dem Betrug steht ein höherer, immaterieller Wert...
- In unserer weltlichen Realität gibt es keinen edlen, perfekten Standpunkt, sondern nur einen mühsamen Suchprozess im Dilemma unserer mittelmaßig-menschlichen Möglichkeiten.
- Im Gottesreich versammelt sich einigeg zwielichtige Volk – wie wir?
- Das Gottesreich ist ein moralinfreier Raum, der Freiheit gibt und Freiheit lässt. Menschliche Maßstäbe gelten hier nur bedingt.

Es ist nicht davon auszugehen, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden die Texte kennen. Andererseits ist eine vorangestellte lange Textarbeit nicht zu empfehlen, weil sie das Interesse am Stoff schmälern kann. Deshalb soll gleich handlungsorientiert gearbeitet werden. Die vier biblischen Texte⁵ wurden auf ihre Grundaussagen reduziert und aktualisiert (**M 1**). Sie bilden die Fälle, die richterlich geprüft werden. Es werden Rollen mit Anweisungen verteilt:

Es gibt Staatsanwälte, Pflichtverteidiger und Richter (**M 2**). Jeder Fall erhält einen eigenen Staatsanwalt, Richter, Verteidiger⁶ und wird in den Berufsgruppen getrennt (also Staatsanwälte unter sich etc.) diskutiert. Die Aufgabe: Nach amerikanischem Vorbild soll eine Haftprüfung vorbereitet und durchgeführt werden. Das bedeutet, vor der Verhandlung über eine Straftat wird richterlich entschieden, ob der Täter bis zur Verhandlung

- a. in Haft verbleiben muss,
- b. gegen Kaution frei kommt,
- c. ohne Bedingungen auf freiem Fuß bleibt.

Andere als diese drei Möglichkeiten gibt es nicht. Leitende Motive bei der Entscheidungsfindung sind allein die Schwere der Tat, die Frage, wie schwer der angerichtete Schaden ist und ob Gefahr bzw. Wiederholung droht.

Die Arbeitsgruppen sollen sich verständigen, für welche der drei Bedingungen sie plädieren und Begründungen dafür erarbeiten. Der Straftäter hat in der Haftprüfung bis zur Verhandlung keine Gelegenheit, sich zu äußern. Es ist auch darauf zu achten, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden diese Perspektive noch nicht eintragen. Im Moment interessiert nur die Tat und die Frage ihrer möglichen Folgen. (Dauer: ca. 15 Min.)

Die Haftprüfungen für die Fälle 1 bis 4 werden nacheinander gespielt. Im Anschluss an jedes Ergebnis kann im Plenum kurz über den Entscheid diskutiert werden. (Dauer ca. 20 Min.)

Vertieft wird die Arbeit erst mit dem folgenden Auftrag: „Stellen wir uns vor, die Angeklagten dürften einen Satz zu ihrer Verteidigung sagen. Schreibt einen solchen Satz – egal zu welchem Fall – auf eine Sprechblase.“ Durch die Identifikation mit dem Straftäter geschieht nun auch ein Perspektivenwechsel. Es wird deutlich, dass mit der Person des Täters Unberechenbares ins Spiel kommt: Existenzangst, Not, Ärger, Neid, Hoffnung. Die Fälle werden in der Mitte ausgelegt. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden ordnen ihre Sätze den Fällen zu. Es wird noch einmal überlegt, ob die o. g. Haftprüfung ggf. geändert werden sollte.⁷

Einer der Fälle, Lk 16,1-7 (ohne V.8!) wird nun als Text vorgelegt, gelesen und zunächst offen darüber gesprochen.

Folgende Fragen können besprochen und die damit verbundenen Intentionen verfolgt werden:

„Passen die Sprechblasen-Texte?“
 „Worin unterscheidet sich dieser Text von Fall 4?“ → Die Konfirmandinnen und Konfirmanden sollen überprüfen, ob der biblische Text Aspekte enthält, die sie noch nicht bedacht haben.

„Warum tut der Verwalter das?“ → Die Konfirmandinnen und Konfirmanden sollen erarbeiten, dass der Verwal-

ter in einer existentiellen Klemme steckt. Sein Betrug ist eine Auflehnung gegen lebenszerstörende Verhältnisse. Er schadet dabei dem Reichtum, sein Eigennutz wird zum Vorteil für andere.

„Wie würde der ‚Herr‘ reagieren?“ → Diese Frage bahnt die Alternative zwischen der Sphäre der Abrechnung und der Sphäre des Vergebens an. Je nachdem, wie die Konfirmandinnen und Konfirmanden sich entscheiden, beschreiten sie eine dieser Interaktionsebenen.⁸

„Passt so ein Text in die Bibel?“ „Wie könnte eine ‚himmlische Haftprüfung‘ aussehen?“ → Hier wird die eben angebahnte Denkrichtung vertieft. Die Lerngruppe kann herausfinden, dass die Bibel lehrt: Gott steht auf der Seite der Verlierer und der Unterlegenen und er lässt mit sich feilschen, wenn es um die Frage nach einem würdigen Leben geht.

Erst im Anschluss an das Gespräch erhält die Gruppe V. 8a und gemeinsam wird überlegt, worin die „Klugheit“ besteht, wie man die Erzählung verstehen kann und auch, was nicht einleuchtet. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden sollen dabei *nicht* lernen, dass Lügen und Betrügen gut ist und zu Glaubenszwecken alles erlaubt ist. Aber sie können dabei herausfinden, dass auch in der Bibel von Fehlbarkeiten erzählt

wird; sie können Gott kennen lernen als einen, mit dem man rechten und kämpfen kann, wenn die menschlichen Bedingungen das gute, menschenwürdige Leben bedrohen und dass die eigenen kreativen Energien ein Gespür für Gottes schöpferischen Lebenswitz erkennen lassen.

Anmerkungen

- 1 Mit dem „Herrn“ in V. 8 sei nicht Jesus gemeint; dieser V. gehöre nicht zum ursprünglichen Gleichnistext; die Adressaten seien ja die Jünger; das Verhalten des Verwalters sei apokalyptisch als Handeln auf die Endzeit hin zu werten; im Gleichnis geht es um „Armenfrömmigkeit“ und Solidarität; die Parabel sei im Zusammenhang mit den folgenden V. 10-13 als Entscheidungsfrage: Gottes- oder Mammondienst zu lesen; u. a. m.
- 2 Die Geschichte kommt zweimal in der Abrahamerzählung vor: Einmal spielt sie im Asylland Ägypten (Gen 12, 10ff.), das andere Mal in der Nomadenzeit (Gen 20).
- 3 Formgeschichtlich gilt Gen 20 (und auch Gen 26, 1-11) als Neubildung der früheren Erzählung in Gen 12, was durch das verfeinerte sittliche Empfinden und die höhere theologische Religionsebene erkennbar wird.
- 4 Eine facettenreiche exegetische und hermeneutische Arbeit über Lk 16,1-8 liefert Martin Autschbach, BRU 29, 1998, Magazin für die Arbeit mit Berufsschülern, hrsg. v. der Gesellschaft für Religionspädagogik Villigst.
- 5 Alternativ kann der Stunde auch nur der Text Lk 16, 1-8 zu Grunde liegen.

- 6 Über die Aufteilung sollte aber jeder Unterrichtende nach Gruppengröße, Arbeitsfähigkeit, Räumlichkeiten selbst entscheiden. Folgende Arbeitsweisen sind denkbar:
 - Jeder Fall erhält einen eigenen Anwalt, Richter, Verteidiger. Dabei sind alle Konfirmandinnen und Konfirmanden gleichzeitig in Gruppen beschäftigt.
 - Alle Fälle werden von einem festen Richter-, Anwalt- und Verteidiger-Team bearbeitet, die anderen schauen zu. Dies eignet sich für kleine Konfirmandengruppen.
 - Bei großen Gruppen können Fälle doppelt verhandelt werden.
 - Alle arbeiten nur an einem Fall (Lk 16, 1-8) und spielen nacheinander die Haftprüfung vor. Unterschiedliche Ergebnisse reizen zur Aussprache.
- 7 Wenn die Konfirmandenstunde nur 45 Minuten dauert, wird die weitere Bearbeitung in der nächsten Woche erfolgen müssen.
- 8 Prof. Dr. Harry Noormann stellt die beiden – unversöhnlichen – Beziehungssysteme menschlicher Interaktion gegenüber: das auf sächlich-aufrechnende Werte reduzierte Tauschsystem und das System der schenkenden, Würde wahrenenden oder herstellenden Beziehung. Das Geschenk der Erlösung verbindet beide System: Es macht sich das Tauschmuster zu Nutze um es zugleich zu durchbrechen und zu überbieten in einer Gabe ohne Gegenleistung; in: Schneider, Evelyn: Money, Macht und Mammon, Arbeitshilfe BBS 24, Loccum 2004, S. 25 ff.

Evelyn Schneider ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Berufsbildende Schulen.

M 1

Fall 1: Angeklagter Jakob Schleicher

Tatvorwurf: Jakob Schleicher hat sich durch Urkundenfälschung einen Großteil der Erbschaft des Familienbesitzes erschlichen und damit seinen Bruder betrügerisch hintergangen. Bis zur Rechtsgültigkeit des Dokumentes haben weder Eltern noch Geschwister oder weitere Angehörige der Familie Verdacht geschöpft.

Fall 2: Angeklagter Erdal Ab-Ram

Tatvorwurf: Bei Einreise in das Asylland Germanistan vernichtete er alle Personaldokumente seiner Frau Kiara Ab-Ram vollständig und gab sie bei den zuständigen Behörden als seine Schwester aus.

Fall 3: Angeklagter Dimitri S. Semestros

Tatvorwurf: S. Semestros bewarb sich als ausländischer Saisonarbeiter bei einem hiesigen Spargel-Fabri-

kanten. Während seiner Arbeit fand er im Feld vergraben eine Kiste mit wertvollen, vermutlich antiken Gegenständen. Er nahm die Kiste an sich und bereicherte sich dadurch unrechtmäßig, da er dem Besitzer des Landes nichts von dem Fund erzählte. Bemerkenswert ist der Umstand, dass Semestros zuvor jedoch den Teil des Feldes käuflich erworben hat, um vorzutäuschen, er hätte den Fund auf seinem Eigentum entdeckt.

Fall 4: Angeklagter Utz Klausen

Tatvorwurf: Klausen war langjährig als Manager einer gut gehenden Firma beschäftigt, bis gegen ihn der Verdacht der Rechnungsfälschung erhoben wurde. Ihm drohte die Entlassung. Um seinen Ruf aufzupolieren, besserte er deshalb noch nach Aufdeckung der Tat den Kontostand von Schuldnern der Firma auf, indem er neue, verringerte Schuldschreibungen ausschrieb. Er wollte sich dadurch günstige Bedingungen für die Zeit der Arbeitslosigkeit verschaffen.

M 2**Staatsanwälte:**

Ihr seid Staatsanwälte und bereitet eine Haftprüfung vor. Eine Haftprüfung entscheidet über die Frage, was mit dem Angeklagten bis zur Hauptverhandlung geschehen soll. Dazu lest ihr euch den Fall durch und beurteilt die Schwere der Tat. Als Staatsanwälte liegt euch vor allem das Gemeinwohl und die Sicherheit aller Bürger am Herzen. Nun entscheidet ihr:

- Soll der Angeklagte bis zur Verhandlung hinter Gitter? oder
- Soll er eine Kaution zahlen? oder
- auf freien Fuß kommen?

In der Haftprüfung müsst ihr eure Entscheidung dem Richter vorschlagen und begründen. Er wird dann eine endgültige Entscheidung treffen.

Pflichtverteidiger:

Ihr seid Pflichtverteidiger und bereitet eine Haftprüfung vor. Eine Haftprüfung entscheidet über die Frage, was mit dem Angeklagten bis zur Hauptverhandlung geschehen soll. Dazu lest ihr euch den Fall durch und beurteilt die Schwere der Tat. Als Pflichtverteidiger liegt euch vor allem das Wohl und die Freiheit eures Mandanten am Herzen. Nun entscheidet ihr:

- Soll der Angeklagte bis zur Verhandlung hinter Gitter? oder
- Soll er eine Kaution zahlen? oder
- auf freien Fuß kommen?

In der Haftprüfung müsst ihr eure Entscheidung vorschlagen und begründen. Er wird dann eine endgültige Entscheidung treffen.

Richter:

Ihr seid Richter und werdet gleich eine Haftprüfung vornehmen. Eine Haftprüfung entscheidet über die Frage, was mit dem Angeklagten bis zur Hauptverhandlung geschehen soll. Der Staatsanwalt und der Pflichtverteidiger werden euch Vorschläge unterbreiten, wie mit dem Angeklagten verfahren werden soll, ob er:

- bis zur Verhandlung hinter Gitter kommt oder
- eine Kaution zahlen soll oder
- auf freien Fuß kommen soll.

Beide sollen ihre Vorschläge ausführlich begründen. Als Richter liegt euch Gerechtigkeit, Fairness und das Wohl aller am Fall Beteiligten am Herzen. Dann entscheidet ihr ob der Angeklagte bis zur Verhandlung in Haft bleibt, eine Kaution zahlen muss oder auf freien Fuß gesetzt wird. Begründet eure Entscheidung!

Susanne von Stemm

Den Reformationstag BEGEHEN

Kirchenpädagogik im Schulgottesdienst

Die Idee

Im Anschluss an eine kirchenpädagogische Fortbildung im Sprengel Hildesheim entstand unter den Lehrkräften des Faches Evangelische Religion am Gymnasium Andreanum der Wunsch, für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5 und 6 anstelle eines klassischen Schulgottesdienstes zum Reformationstag ein kirchenpädagogisches Projekt auszuarbeiten. Dabei sollten gottesdienstliche Elemente wie Singen und Beten, der Segen und das Erleben von Gemeinschaft nicht aufgegeben werden. Anstelle des Verkündigungsteils sollte eine Phase der Bewegung im Kirchenraum stehen, und beim Zugang zum Thema Reformation sollten die Sinne stärker einbezogen werden als es bei einer Predigt der Fall wäre. Stattfinden sollte die Veranstaltung in der St. Andreas-Kirche in Hildesheim und etwa 60 Minuten dauern.

Das vorliegende Konzept wurde mit Lehrkräften des Gymnasiums erarbeitet, die einzelne Stationen im Kirchenraum betreuten.

Ziele der Begehung

Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, gottesdienstliche Gemeinschaft zu erleben, zu beten, zu sich zu kommen und auf neue Weise etwas über den protestantischen Glauben zu erfahren.

Sie lernen kognitiv, aber auch mit Hilfe der sinnlichen Wahrnehmung den reformatorischen Gedanken kennen, dass ein Mensch keine Leistung erbringen muss, um vor Gott zu bestehen, sondern dass die direkte Hinwendung zu Gott, das Gebet, ausschlaggebend ist.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen den Kirchenraum als Ort wahr, in dem verschiedene Atmosphären entstehen können, bestimmt durch die Beschäftigung der Gruppe und die Beschaffenheit des Ortes, an dem man sich befindet.

Die Bedeutung des Kirchenraums

Kirchenpädagogik arbeitet in der Regel mit dem Wahrnehmen und Erkunden des im Kirchenraum Vorhandenen. Hiervon weicht dieses Projekt ab. Die verschiedenen Orte in der Andreaskirche werden nicht selbstständig erkundet, sondern sie werden genutzt, um einen an den jeweiligen Ort passenden Inhalt zu bearbeiten. Darum ist Kirchenpädagogik in diesem Falle nicht zuerst Vermittlung des Kirchenraumes, sondern die Vermittlung eines Inhalts unter Nutzung von kirchenräumlichen Besonderheiten. Ihr Gegenstand ist nicht der Kirchenraum, sondern das „mitgebrachte“ Thema Reformation. Die durch Architektur, Einrichtung und Lichtverhältnisse geschaffene Atmosphäre im Kirchenraum wird allerdings für die Vermittlung des Themas Reformation beansprucht.

Die St. Andreas-Kirche ist keine Reformationskirche, d.h. nicht gebaut mit protestantischem Raumprogramm. Dennoch bietet diese schlichte gotische Hallenkirche etwas, das zum Geist der Reformation passt.¹ Es gibt kaum Äußerlichkeiten, die vom Eigentlichen ablenken: zu sich selbst zu kommen, nach Gott zu fragen. Der riesige Altarraum lädt dazu ein, zur Mitte zu finden. Dies wird während des Projekts nicht thematisiert, verschiedene Übungen jedoch geben den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, es wahrzunehmen.

Es muss den Durchführenden daher bewusst sein, dass die Schülerinnen und Schüler Entdeckungen im Kirchenraum machen, die nicht zum Thema Reformation gehören. Der Kirchenraum als solcher wird also während der Begehung unterschwellig als „Konkurrenz-Thema“ mitlaufen. Daher wäre es hilfreich, wenn die Schülerinnen und Schüler die Kirche bereits kennen.

Anmerkung

¹ Vgl. dazu Fichtl, Friedemann, *Der Teufel sitzt im Chorgestühl. Ein Begleitbuch zum Entdecken und Verstehen alter Kirchen und ihrer Bildwelt. Eschbach/Markgräflerland*, 3., überarb. Aufl., 1996. S. 103.

Susanne von Stemm ist Pastorin und Ansprechperson für Kirchenpädagogik im Sprengel Hildesheim in Groß Escherde.

Der Verlauf

1a. Liturgischer Anfang: Einzug im Pilgerschritt¹

Für jede Klasse beginnt die Begehung an einer der vier großen Eingangstüren an der Nord- und der Südseite der Hildesheimer St. Andreaskirche. Die Schülerinnen und Schüler stellen sich nach dem Reißverschluss-Prinzip² hintereinander auf.

Der Einzug wird von Musik begleitet. Besonders gut eignet sich die CD „Officium“ mit mittelalterlicher Chormusik.³ Wenn die Schülerinnen und Schüler sich eingehört haben und ruhig geworden sind, setzen sich die Gruppen in Bewegung. Im Pilgerschritt (drei Schritte vor, einen zurück) bewegt man sich vorwärts. Die Gruppenleiterin sollte vorne gehen und versuchen, das Tempo nicht zu schnell werden zu lassen.

Gelingt diese Übung, so hat sich die Gruppe als solche gefunden und auf die gemeinsame Stunde in der Kirche gut eingestimmt.

1b. Begrüßung

Die Schülerinnen und Schüler stellen sich in einem großen Kreis um den Altar herum auf. In der St. Andreaskirche können ca. 80 Personen gut nebeneinander stehen, wenn es mehr sind, stehen zum Teil Kleinere vor den Größeren. Die Wirkung einer solchen Anordnung ist nicht zu unterschätzen. Alle können einander anschauen, ein riesiger Kreis entsteht um den Altar herum, und die Stille, die plötzlich entsteht, wenn die Musik verklingt, wird zu einem beeindruckenden und kostbaren Moment.

Die Kirchenpädagogin begrüßt die Schülerinnen und Schüler und nimmt das Motiv des Schreitens in einer bestimmten Ordnung und im gleichen Maß, das man miteinander finden musste, auf. Sie verweist auf das die Schülerinnen und Schüler umgebende Maß und die Ordnung in der Architektur des Kirchengebäudes, das Baumeister und Handwerker als Stein gewordenes Abbild der göttlichen Ordnung gebaut haben.⁴

Es folgen organisatorische Hinweise, die knapp gehalten werden, aber wichtig sind, weil Unsicherheiten aus dem Weg geräumt werden. Der Platz für die Schultaschen wird gezeigt, die Reihenfolge der Stationen und die Anfangsstation für jede Gruppe sowie der Name der jeweiligen Gruppenleiterin genannt. Je größer die Gesamtgruppe ist, umso wichtiger ist dieser Punkt, damit der Raum für eine gesammelte und konzentrierte Atmosphäre geboten werden kann.

2. Stationen zum Thema Reformation

Zeit pro Station mindestens zehn Minuten

Station 1: Buße

Ort der Bußstation war der Turmraum der Andreaskirche. Hier stand das Thema Buße und Bußleistung im Mittelpunkt. Die Schülerinnen und Schüler konnten die Treppe zum Kirchoraum auf Knien erklimmen. Am Fuße der Treppe befanden sich zwei

Plakate (M1 und M2) und zwei Kisten mit vorbereiteten farbigen Karten aus festem Karton, die einerseits das Lebensgefühl der Menschen im Mittelalter (M3 bis M6) und andererseits Luthers Entdeckung der Frohen Botschaft (M7 bis M10) thematisierten. Auf die Karten waren kurze Informationstexte, Zitate und Bilder geklebt. Diese Karten konnten die Schülerinnen und Schüler einander vor oder nach „erbrachter Bußleistung“ in kleinen Gruppen vorlesen.

Station 2: Gebet

Die Betreuerin der Station begrüßt die Schülerinnen und Schüler und bittet sie, Platz zu nehmen. Sie nimmt die Gestaltung der Gebetsecke auf und schlägt einen Bogen vom Bußleistungsgedenken zur vertrauenden Haltung gegenüber Gott, die sich in der Anrede, im Gebet ausdrückt. Rückblickend beschreibt die betreuende Lehrerin Sabine Bringewatt:

Im Zentrum sollte dabei das Vaterunser stehen, weil es die Möglichkeit implizierte, unmittelbar an eigenen Gottesdienst- und (Schul-)Andachtserfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Zugleich sollte es auch um das Entdecken von etwas Neuem gehen, so dass über das Sprechen des Gebets hinaus eine möglichst ganzheitliche Erfahrung angestrebt wurde, durch die auch Inhalte in anderer Weise erschlossen werden konnten. So bot es sich an, den Schülerinnen und Schülern das Vaterunser in lautsprachbegleitender Gebärde zu vermitteln, wobei nicht jedes Wort, sondern nur zentrale Begriffe figürlich umgesetzt wurden. Die Ausführung der entsprechenden Gesten und Gebärden erschloss sich den Schülerinnen und Schülern in kurzer Zeit und bereitete ihnen sichtlich Freude. Blumenförmig geöffnete Hände, die sich vor dem Körper aufwärts bewegen und dabei den Blick nach oben begleiten, drücken zum Beispiel das Wort „Himmel“ aus und verdeutlichen sehr viel mehr als nur das gesprochene Wort. Auch seitlich ausgebreitete Arme, die nach vorne geschlossen werden – die Gebärde für „unser Vater“ – machen das Umfangensein von Gottes Güte erfahrbar. Beten impliziert so das Angenommensein durch Gott.

Station 3: Stille⁵

Stille als ein Angebot, zur Ruhe zu kommen und sich für Gott zu öffnen, mag z.B. als vorbereitendes Element fürs Gebet betrachtet werden. Stille kann eingeübt werden, und die folgende Übung passt gut in einen Kirchenraum:

Die Schülerinnen und Schüler nehmen in den vorderen Bankreihen Platz. Sie werden eingestimmt auf das, was gleich mit ihnen passiert, durch eine Frage: „Wenn ein Blinder diese Kirche betritt, dann kann er die riesigen Dimensionen dieser Kirche ja nicht sehen. Könnt ihr euch vorstellen, dass er sie trotzdem wahrnehmen kann?“ Es wird darauf hingewiesen, dass die folgende Übung eine Hörübung ist und dass jeder Mensch Raumgröße und -beschaffenheit durchs Gehör und über die Haut wahrnehmen und einschätzen kann. Nun werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, sich in die vorderen Bänke zu legen. Je zwei Personen liegen in einer Bank. Es sollte keine Bank frei bleiben, damit die Betreuerin der Station nicht übermäßig laut sprechen muss. Die Augen werden geschlossen; wer dies nicht möchte, behält seine Augen auf.

Wenn alle bequem liegen, beginnt die erste Stillephase: „Achtet auf die Geräusche, die von draußen zu hören sind. Die Mauern dieser Kirche sind dick, aber trotzdem ist vieles vom Treiben in der Stadt zu hören. Achtet auch auf die Geräusche, die in der Kirche zu hören sind. Wir hören drei Minuten lang in die Stille.“ – Ein Triangel wird angeschlagen, um die Stille einzuleiten, ebenso nach drei Minuten zum Auflösen dieser Phase. Nun wird die zweite Stillephase eingeleitet: „Wendet nun euer Ohr nach innen: Wie geht es mir wirklich? Bin ich zufrieden mit dem, wie ich lebe? Möchte ich etwas verändern? Noch einmal drei Minuten Stille.“ Das Triangel erklingt, und nach drei Minuten wird aufgelöst, die Schülerinnen und Schüler kommen langsam hoch und bleiben noch einen Moment sitzen.

Im anschließenden Gespräch wird danach gefragt, wie die Schülerinnen und Schüler die Stille empfunden haben, damit sie die gemachte, meist sehr beeindruckende Erfahrung mitteilen können, ohne dass sie gezwungen sind, konkret zu werden. Möglich ist auch die Frage, welche Stille-Zeit für sie intensiver gewesen ist. Es kann sich ein Gespräch darüber anschließen, welchen Sinn es hat, dass man in einer Kirche leise sein sollte.

Station 4: Taufe

Die betreuende Lehrerin Kerstin Dohmen beschreibt: In der Taufkapelle der Andreaskirche wurden die Schülerinnen und Schüler mit der Bedeutung der Taufe vertraut gemacht. Zunächst hörten sie eine meditative Annäherung über das Element Wasser:

(Plätschern des Bugenhagener Brunnens vor der Kirche hören)

*Wasser ist lebendig. Es fließt, plätschert,
verändert ständig seine Form.
Aus Wasser entsteht Leben.
Wir brauchen es alle zum Leben:
Menschen, Tiere und Pflanzen.
Klares Wasser reinigt. Es erfrischt und verwandelt.
Wasser und Taufe gehören zusammen.
Das griechische Wort für Taufe ist „Bad“.
Taufen macht lebendig, reinigt, erfrischt
und verwandelt.
Die Taufe ist ein Versprechen Gottes.
Wie das Siegel unter einer Urkunde.
Zwischen mir und Jesus Christus und Gott steht
nichts.
Ich bin ein einmaliges Geschöpf Gottes.
Das Leben ist mir geschenkt, und es lohnt sich.
Die Taufe wäscht mich frei von Schuld. Gott vergibt
mir.
Die Taufe macht mich lebendig, ich brauche nicht
mit mir zu hadern, ich kann mir Gottes Zuspruch
sicher sein.
Dieser Zuspruch spendet Kraft und Zuversicht.
Wie ein Lebensquell spricht Gott zu mir:
Ich nehme dich an ohne Vorbehalte.
Mir brauchst du nichts vorzuspielen.
Du bist mein Kind. Du kannst dich auf mich verlassen.*

Anhand des alten Taufbeckens, des Taufgeschirrs und der Motive in den Kirchenfenstern wurde den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Taufe nahe gebracht. Anschließend hatte jedes Kind die Gelegenheit, nach vorn zu treten, um seinen mitgebrachten Taufspruch vorzulesen und danach in eine „Klassenkiste“ zu legen, damit in den folgenden Religionsstunden mit diesen Taufsprüchen weitergearbeitet werden konnte. Danach versammelte sich die gesamte Gruppe noch einmal um das Taufbecken, wo jedes Kind mit Wasser einen Segenszuspruch in Form eines Handkreuzes bekam. Zum Abschluss wurde den Kindern jeweils eine schlichte Schwarz-Weiß-Folie mit einem gotischen Kirchenfenster mitgegeben, das sie in den folgenden Religionsstunden mit Folienstiften farblich gestalten und an die Fensterscheiben ihres Klassenraums hängen sollten. Die Kiste mit den Taufsprüchen wurde der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer anvertraut.

3. Liturgischer Abschluss

Die Schülerinnen und Schüler werden durch die Musik, die sie zum Einzug gehört haben, wieder in den Kreis um den Altar gerufen. Die Kirchenpädagogin leitet über von der Aktionsphase zum liturgischen Abschluss. Das Lied „Ins Wasser fällt ein Stein“ (EG 603) wird gesungen, wenn möglich mit musikalischer Begleitung aus der Schüler- und Lehrerschaft. Dann folgt ein Abschlussgebet, das die Lehrerinnen formuliert haben:

Gebet

*Geborgen ist mein Leben in dir, Gott.
Du hältst mein Leben in deinen Händen.*

*Manchmal habe ich das Gefühl, dass mich niemand
leiden mag.
Und nicht immer mag ich mich selbst leiden.
Aber da ist ja dein Geschenk: Du nimmst mich so wie
ich bin.*

*Geborgen ist mein Leben in dir, Gott.
Du hältst mein Leben in deinen Händen.
Manchmal möchte ich beten, aber es geht nicht.
Ist Gott dann trotzdem für mich da?
Aber da ist ja dein Geschenk: du schenkst uns deine
Liebe, ohne dass wir etwas vorweisen oder wiedergut-
machen müssen. Deine Liebe kann man nicht kaufen.*

*Geborgen ist mein Leben in dir, Gott.
Du hältst mein Leben in deinen Händen.*

Abschließend spricht die Kirchenpädagogin den Segen:

Segen

*(Jeder legt die Hand auf die Schulter seines rechten
Nachbarn)
Gott stehe dir zur Seite, damit du dich nicht einsam
fühlst!
(Hand auf den Rücken)
Gott stärke dir den Rücken, damit du deinen Weg gehen
kannst!*

(Hand auf den Kopf)
*Gott halte seine Hand über dir und segne dich.
 So segne und behüte dich der allmächtige und barm-
 herzige
 Gott, der Vater, der Sohn und der Heilige Geist. Amen.*

Materialliste

- Streichhölzer für die Altarkerzen
- CD-Player und CD „Officium“
- Kiste mit Pappkärtchen „Luthers Entdeckung“ und A2-Plakat „Bleib sein Kind“
- Kiste mit Pappkärtchen „Angst vor Gott“ und A2-Plakat „Das verriegelte Tor“
- Vaterunser in lautsprachbegleitender Gebärde
- Triangel oder Klangrohr
- Taufgeschirr und Wasser
- Meditationstext zu „Wasser und Taufe“
- Taufsprüche der Schülerinnen und Schüler (auf Zetteln)
- Klassenkiste (bunter Karton aus einem Fotoladen)
- Kirchenfenstervorlage auf Folie und Foliennägel für den Unterricht
- Liederzettel für „Ins Wasser fällt ein Stein“ oder Gesangsbücher (EG 603)
- vorbereitetes Gebet
- vorbereiteter Segen

Anmerkungen

- 1 Diese Übung stammt aus der Fortbildung „Liturgische Präsenz“ mit Thomas Kabel, die 1997 in Loccum stattgefunden hat.
- 2 Das Reißverschluss-Prinzip: Die Schülerinnen und Schüler stehen in zwei Schlangen etwas versetzt nebeneinander, so dass man keinen Nachbarn direkt neben sich hat, sondern schräg vor und schräg hinter sich. Nun legt man der Person vor sich die äußere Hand auf die äußere Schulter. Die innere Hand legt man der Person, die in der Nachbarschlange schräg vor einem steht, auf die innere Schulter. Wenn die beiden Schlangen dicht beieinander stehen, gibt das beim folgenden Einzug mehr Festigkeit und allen ein sicheres Gefühl beim Schreiten. Es empfiehlt sich dringend, diese Aufstellung vorher im Unterricht einzuüben, damit die Schülerinnen und Schüler sich auf das Eigentliche konzentrieren können: auf die gemeinschaftliche Bewegung zum Zentrum des Kirchenraumes, dem Altar, hin. Auch sollte der Hinweis gegeben werden, dass man nicht auf die Füße, die vor einem gehen, schauen muss, sondern mit den aufgelegten Händen das Tempo erspüren kann.
- 3 Hilliard Ensemble, Gesang, und modernen Saxofon-Improvisationen von Jan Garbarek
- 4 Vgl. Spr XXX „Du aber hast alles nach Maß, Zahl und Gewicht geordnet.“ Die Anregung hierzu sind entnommen aus: Brummer, Andreas, u.a., Liturgische Kirchenbegehung bei Kerzenschein. St. Michael Hildesheim, anlässlich der Expo 2000. Zu beziehen über die Autorin.
- 5 Diese Übung wurde entnommen aus: Grünwald, Erika, Als Maria von der Nordwand stieg. In: kirchenpädagogik. Zeitschrift des Bundesverbandes Kirchenpädagogik e.V. 1/2004. S. 21f.

M 3: Angst vor Gott



Luther als Mönch

Luther berichtet über sein Leben im Kloster

Der Tag begann für uns Mönche bereits um 3.00 Uhr morgens mit einem Gottesdienst. Jedesmal beim Verlassen unserer Klosterkirche blickte ich auf ein Bild, das Gott als den Richter über die Menschen zeigte. Einmal dachte ich voll Schrecken daran, dass ich heimlich über Bruder Albertus gelacht hatte, der wieder während des Morgengebetes eingenickt war. In meiner Zelle kniete ich daraufhin nieder und bat Gott wegen dieser Sünde um Vergebung. Häufig geißelte ich mich, bis ich blutete. Ich wollte Gott zeigen, wie ernst ich es meinte. Die Glocke, die zum Frühstück rief, unterbrach meine Bemühungen, Gott zu gefallen. Der anschließende gemeinsame Lobgesang machte mich froh und gab mir Kraft für den Tag. Gegen 9.00 Uhr versammelten wir uns erneut zum Gebet, um Gottes Segen für unsere weitere Arbeit zu erbitten. Während des Mittagessens ertappte ich mich dabei, wie ich gierig auf den vollen Teller meines Tischnachbarn schaute. Sofort tauchte vor mir wieder das Bild über unserer Kirchentür auf. Ich fragte mich voller Angst: „Stünde ich jetzt vor Gottes Gericht, welche Strafe hätte ich wohl zu erwarten?“ Da ging ich zu meinem Ordensvorsteher und beichtete ihm diese Sünde. Er jedoch schüttelte wegen solch einer Kleinigkeit ärgerlich den Kopf. Ich aber schlug mich trotzdem, fastete und betete immer weiter.

M 1: „Bleib sein Kind“

*Gott schenkt den Menschen
seine Liebe. Der Mensch muss
das Geschenk nur annehmen.
Wer daran glaubt und vertraut,
hat keine Angst mehr.
Gott liebt dich, wie du bist.*



M 4

In der Kirche hörten die Menschen, dass nach dem Tod das Gericht Gottes kommt. Dann wird Gott als strenger Richter das Leben jedes Menschen prüfen. Deshalb fragten viele Menschen: Was wird mit mir geschehen, wenn Gott über mein Leben urteilt? Wie kann man Gott gnädig stimmen? Was muss man tun, um die Angst vor dem Tod zu verlieren?

Die Kirche lehrt: beten, fasten, Geld spenden, Sünden bekennen, Gebote einhalten.

Das heißt: Buße tun! Dann kann man von seiner Schuld freigesprochen werden.

M 6

Andere versuchten, durch häufiges Fasten und Beten, durch Geißelungen und Almosen, Gott gnädig zu stimmen und einer Bestrafung ihrer schlechten Taten zu entgehen. Manche gingen ins Kloster, um dort ein gottgefälliges Leben zu führen.

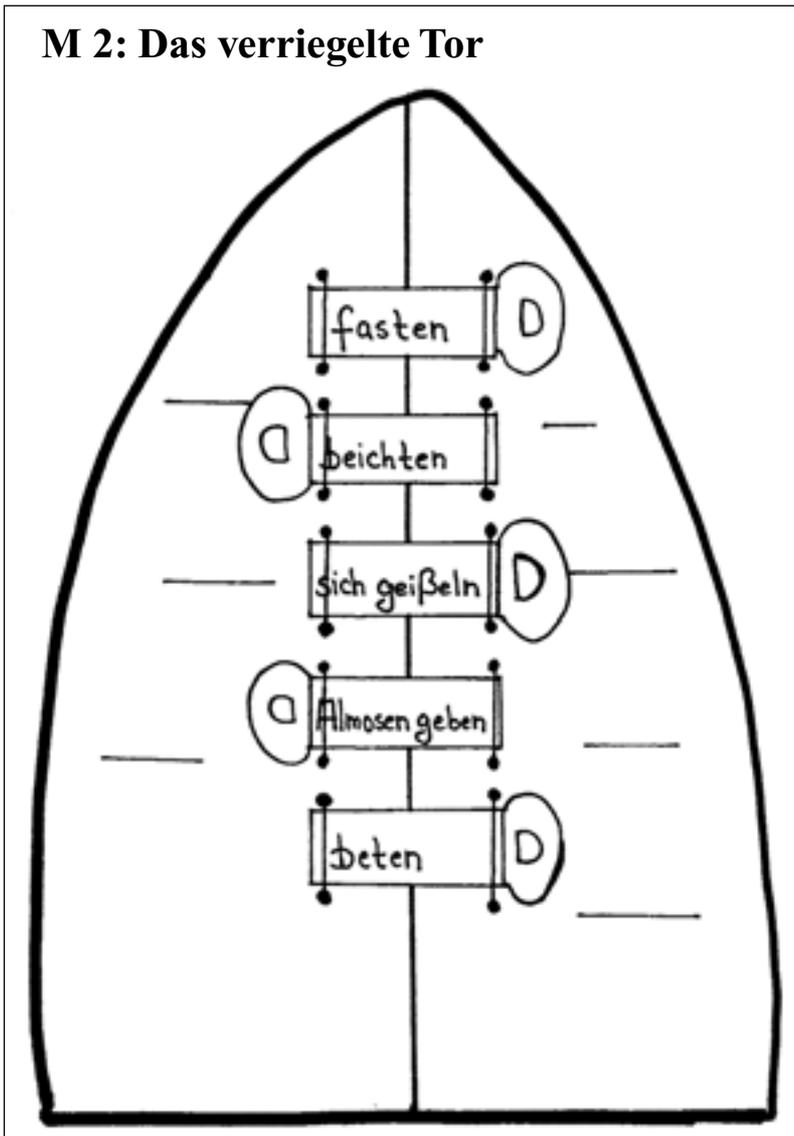
M 5

Im Mittelalter hatten viele Menschen Angst vor der Hölle. Sie dachten, Gott würde sie so für schlechte Taten bestrafen. Sie wollten ihre bösen Taten wieder gutmachen, deshalb bezahlten sie in der Kirche Geld. Dafür bekamen sie einen Ablasszettel.

M 7

*Luthers Entdeckung:
Gottes Liebe kann man nicht kaufen.
Er schenkt sie uns, ohne dass wir etwas
wieder gutmachen müssen.*

M 2: Das verriegelte Tor



M 8

Wie in unserem Lied:
 „Nimm Gottes Liebe an. Du brauchst dich nicht allein zu mühen, denn seine Liebe kann in deinem Leben Kreise ziehn.“

M 9

Gott schenkt den Menschen seine Liebe. Der Mensch muss das Geschenk nur annehmen. Wer daran glaubt und vertraut, hat keine Angst mehr. Gott liebt dich wie du bist.

M 10

Ach lieber Herr und Gott,
 du hast mich nun wirklich
 eine lange Zeit gequält
 und mit
 jeder Art von Unheil geplagt,
 Du hast mich mit Angst
 und Trübsal,
 Jammer und Not umgeben.
 Du hast mich
 auch deinen Zorn
 und Grimm
 über die Sünde
 erkennen lassen.

Nun, lieber Gott,
 lass es genug sein.
 Höre auf zu zürnen.
 Du hast mich
 genug gezüchtigt
 und gedemütigt.
 Du hast mich
 zur Genüge unterdrückt,
 geängstigt und getötet,
 so dass ich nicht viele
 fröhliche Tage und Stunden
 gehabt habe.

Aus einem Gebet Luhters

Kerstin Gäfgen-Track

Kirchliche Bestätigung von Religionslehrkräften – Vokation III

Nachdem ich bereits zweimal im Pelikan über den aktuellen Stand der Überlegungen und Verhandlungen zur Einführung einer „Kirchlichen Bestätigung für Religionslehrkräfte“ (Vokation) geschrieben habe, kann ich Ihnen diesmal im dritten Teil die endgültigen Bedingungen für das Vokationsverfahren mitteilen.

Dabei gibt es gegenüber dem letzten Artikel im Pelikan einige Veränderungen. Nachdem aber die Synode der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen das Kirchengesetz verabschiedet hat, ist dieses der letzte Stand, der ab 01. November 2006 gilt.

1. In diesem Frühjahr hat das Kultusministerium mit uns noch einmal das Gespräch über die Frage der Bedingungen für die Erteilung der Vokation gesucht im Hinblick darauf, wie das Verfahren geregelt werden soll für diejenigen von Ihnen, die bereits Religionsunterricht erteilen. Wir haben uns nun mit dem Kultusministerium abschließend als Evangelische Kirchen in Niedersachsen darauf verständigt, dass die Religionslehrkräfte, die ihre Fakultas vor dem 1. November 2006 erworben haben, keinen Antrag auf Erteilung einer Vokation zu stellen brauchen. Für sie gilt die Vokation als erteilt. Wer aus diesem Personenkreis dennoch eine Vokationsurkunde bekommen und an einer Vokationstagung teilnehmen möchte, ist dazu herzlich von uns eingeladen. Auch für diejenigen Religionslehrkräfte, die vor dem 1. November 2006 länger als ein Jahr fachfremd Religion erteilen, gilt die Vokation als erteilt.
2. Es bleibt für diejenigen, die nach dem 1. November 2006 ihre Fakultas für das Fach Evangelische Religion erwerben, dabei, dass sie eine Vokation benötigen, um Religionsunterricht erteilen zu können. Ebenso gilt das für diejenigen von Ihnen, die am 1. November 2006 noch nicht länger als ein Jahr fachfremd Religion unterrichten. Für alle Lehrkräfte, die ihre Fakultas nach dem 1. November 2006 erwerben, gilt während des Referendariats die Vokation als erteilt. Nach Abschluss des Zweiten Staatsexamens benötigen wir ein ausgefülltes Formblatt mit der Kopie des Zeugnisses über das Zweite Staatsexamen und eine Bestätigung über die Mitgliedschaft in einer Kirche der EKD. Es ist weiter eine zweieinhalbtägige Vokationstagung (innerhalb von zwei Jahren) zu besuchen. Diese Vokationstagung dient dem gegenseitigen Kennen lernen und Erfahrungsaustausch, hat einen thematischen Schwerpunkt, stellt die Landeskirchen und kirchlichen Fortbildungsangebote vor und schließt mit einem Gottesdienst ab. Im Schulverwaltungsblatt wird regelmäßig veröffentlicht, wann und wo Vokationstagungen stattfinden. Diejenigen, die am 1. November 2006 erst ein Jahr Religionsunterricht fachfremd erteilt haben oder zukünftig erteilen wollen, benötigen neben den oben genannten Unterlagen (Zweites Staatsexamen und Bestätigung über die Mitgliedschaft in einer Kirche der EKD) die Teilnahme an einer fünftägigen Vokationstagung zur Qualifizierung, in der erste Grundlagen für das Erteilen von Religionsunterricht vermittelt werden.
3. Für Lehrkräfte, die einer der folgenden evangelischen Freikirchen angehören, gelten die gleichen Bedingungen wie für die Mitglieder einer Gliedkirche der EKD:
 - die Selbständige Evang.-Luth. Kirche – Sprengel Nord,
 - die Evang.-methodistische Kirche – Distrikt Hamburg,
 - der Bund evang.-reformierter Kirchen Deutschlands,
 - die Evang.-altreformierte Kirche in Niedersachsen und
 - die Herrnhuter Brüdergemeine Neugnadenfeld.
4. Lehrkräfte, die weder einer Gliedkirche der EKD angehören noch einer der fünf o.g. Freikirchen, sondern einer anderen evangelischen Freikirche, die in der Regel Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Niedersachsen ist, können eine Unbedenklichkeitsbescheinigung erhalten, um das Fach Evangelische Religion zu unterrichten. Wenn sie dies fachfremd tun möchten, findet jeweils eine Einzelfallprüfung statt. Diese Einzelprüfung erfolgt auch, wenn sie zu einer Freikirche gehören, die nicht Mitglied der ACK Niedersachsens ist. Dazu erteilt die Geschäftsstelle der Konföderation¹ Auskunft.
5. Lehrerinnen und Lehrer, die für sich die Erteilung einer Vokation aus guten Gründen ablehnen möchten, sind gebeten, sich ebenfalls an die Geschäftsstelle der Konföderation zu wenden. Dort wird dann in einem Gespräch nach einer Lösung gesucht werden.

6. Die Vokation benötigen nur Lehrkräfte, die an staatlichen Schulen in Niedersachsen Religion erteilen möchten, nicht diejenigen, die an Schulen in freier Trägerschaft tätig sind – die aber auf Wunsch selbstverständlich ebenfalls eine Vokation erhalten.
7. Das Programm der Vokationstagungen wird mit den Teilnehmenden abgestimmt und entwickelt. Im Herbst können Sie bei der Geschäftsstelle der Konföderation die Antragsunterlagen sowie die Liste der Vokationstagungen abrufen. Die erste Vokationstagung findet vom 1. bis 3. Dezember 2006 am RPI Loccum statt. Dazu können Sie sich dort anmelden.

Wir bitten um Ihr Verständnis, dass das Verfahren noch einmal geändert werden musste und hoffen, dass wir damit nicht zu viel Verwirrung gestiftet haben. Die Gründe für die Einführung einer Vokation haben sich dagegen nicht verändert: Wegfall des Ersten Staatsexamens in seiner bisherigen Form und damit auch des Prüfungskommissionsvorsitzes eines kirchlichen Vertreters, Einführung der Eigenverantwortlichen Schule sowie die Verbindung von Unterricht und einer Glaubens- und Frömmigkeitspraxis.

Das Kirchengesetz spricht von einer „Kirchlichen Bestätigung von Religionslehrkräften“. Damit soll deutlich gemacht werden, dass die staatlichen Examina uneingeschränkt anerkannt werden. Durch eine „Kirchliche Bestätigung“ soll der Dienst der Religionslehrkräfte durch die Kirchen der Konföderation aktiv begleitet und durch Fortbildungs- und Beratungsangebote unterstützt werden. Der Religionsunterricht ist „gemeinsame Sache“ (res mixta) von Kirche und Staat, und das neue Kirchengesetz ist ein Baustein, mit dem die Kirchen der Konföderation ihre Mitverantwortung für den Religionsunterricht wahrnehmen.

Der konfessionelle Religionsunterricht wird in Niedersachsen oft fachfremd unterrichtet. Er erfordert aber besondere Kompetenzen und Kenntnisse, nicht zuletzt zum einen aufgrund seiner konfessionellen Prägung und zum anderen auf dem Hintergrund einer spürbaren Abnahme der religiösen Sozialisation bei vielen Kindern und Jugendlichen. Deshalb sollen fachfremd Religionsunterricht erteilende Lehrkräfte zukünftig die Vokation in Verbindung mit dem Besuch einer Vokationstagung, die stark als Fortbildungsveranstaltung konzipiert ist, erhalten. Diese Tagung schließt mit keiner Qualifikation und keinem Zertifikat ab. Wer an einer solchen Vokationstagung teilgenommen hat, erteilt weiterhin „fachfremd“ Religion – und vielleicht ist ihr oder sein Interesse geweckt, sich in diesem Fach durch Fortbildungen und Weiterqualifikationsmaßnahmen zu qualifizieren.

Im Evangelischen Religionsunterricht soll eine gelebte Glaubens- und Frömmigkeitspraxis mit prägend sein, mit einer bestimmten Glaubens- und Frömmigkeitspraxis bekannt gemacht und eine reflexive Auseinandersetzung mit ihr angeboten werden. Von daher sind Möglichkeiten zum Kontakt und zur Zusammenarbeit von Religionslehrkräften und „Kirche“ sinnvoll und wichtig. Wir möchten mit dem Kirchengesetz über „Kirchliche Bestätigung von Religionslehrkräften“ keinesfalls den Religionsunterricht verkirchlichen, sondern wir möchten ihn damit unterstützen.

Anmerkung

¹ Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, Postfach 37 25 u. 37 27, 30037 Hannover, Tel.: (0511) 12 41 – 314, E-Mail: religionsunterricht@evlka.de

Kerstin Gäfgen-Track ist Oberlandeskirchenrätin in der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

Was trägt? – Ein Raum für Gott

Kirchenpädagogik im ZDF-Sonntagsgottesdienst

8. Oktober 2006, 9.30 Uhr in der St. Marienkirche Osnabrück

Vielleicht empfangen die beiden Zwölfjährigen Julian (ev.) und Frederik-Bengt (kath.) das ZDF-Kamerateam im Oktober vor dem Hochzeitsportal der St. Marienkirche. Die geübten Kinderkirchenführer zeigen auch sonst voller Stolz ihre Kirche, laden Gleichaltrige ein zum Gespräch über Steinmetzzeichen, Wasserspeier, Evangelisten oder Taufe. Die St. Marienkirchengemeinde in Osnabrück gehört zu den 27 evangelischen Einrichtungen, die in diesem Jahr einen Gottesdienst für das ZDF unter dem Thema WAS TRÄGT? gestalten. Etwa eine Million Zuschauer werden am 8. Oktober durch den Schwerpunkt Kirchenpädagogik angeregt, ihre Kirchenräume in der Nähe mit wachen Augen zu sehen. Die Erfahrung zeigt, dass

Interessierte nach der Sendung die Möglichkeit zur intensiveren Auseinandersetzung mit dem Geschauten suchen. Auf sie warten in unserer Landeskirche das Netzwerk Kirchenpädagogik und das Projekt Offene Kirchen mit mehr als 30 zentralen und regionalen Fortbildungen jährlich. Zusätzlich sind sie herzlich eingeladen zu einer vielseitigen 120-stündigen Ausbildung zur Kirchenführerin und zum Kirchenführer im Ehrenamt.

Weitere Informationen unter www.rpi-loccum.de/materialien/kirchenpaedagogik, www.gep/fernsehgottesdienst/Osnabrueck06_Media/Osnabrueck06_Media.html, www.kirche-im-tourismus.de und www.offene-kirchen.de

Christiane Kürschner

Projekt: Diakonie

Die Preisträgerinnen und Preisträger

Wir gratulieren den Preisträgerinnen und Preisträgern des Vierten Schülerlandeswettbewerbs 2005/06 *Projekt: Diakonie* um den Preis der evangelischen Kirchen in Niedersachsen!

1. Preis Einzelbeiträge

Silke C. Hölscher (Andreanum Hildesheim):
Integration eingeschränkter Kinder

1. Preis Gruppenbeiträge

Anne Beyer, Jana Mautz, Lena Warnecke
(Fritz-Reuter-Schule Bad Bevensen):
Hospiz – Leben mit dem Tod

2. Preise Gruppenbeiträge

Carolin Homann, Kerstin Köhler, Karolin Henke
(Ratsgymnasium Peine):
Licht und Schatten. Leben im Altenheim

Dania Magerkurth, Jaklin Loncar, Juliane Reitemeier,
Lea Hinz, Lisa Funiati, Marie Kristin Horstmann
(Hainberg-Gymnasium Göttingen):
*Die Partnerschaft zwischen der St. Jacobi-Kirchengemeinde
Göttingen und der Mlalo Lutheran Church, Tansania*

Anna Dieke, Alexander Fuhrmann, Franziska Helbig, Nata-
lie Schmidt, Torben Schmidt, Pia Sefrin (IGS Mühlenberg):
Ein Leben auf Asphalt

3. Preise Gruppenbeiträge

Kirité Rugani, Ludmilla Trenkle, Helena Freis
(Antonianum Vechta): *Die Tafel*

Nina Zobel, Eva-Lotte Rickmann (Gymnasium Isernhagen):
Lebensberatung

Elisa Zarniko, Katharina Müller, Katharina Sporin,
Götz Ruhkopf, Ingo Ross (IGS Mühlenberg):
Seelsorge und Straffälligenhilfe im Jugendgefängnis

Sonderpreis

Kirsten Gattermann (Paul-Gerhardt-Schule Dassel):
*„Ich glaube, ich lebe“. Experiment Jugendkirche –
Chancen und Probleme unterschiedlicher Konzepte*

Der Vierte Landesschülerwettbewerb *Projekt: Diakonie* wird maßgeblich gefördert von der Hanns-Lilje-Stiftung der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

Jury: Hedwig Gafga, Dr. Olaf Grobleben, Dr. Annemarie von der Groeben, Dr. Uta Hallwirth, Oda-Gebbine Holze-Stäblein.

Vom Lohn diakonischer Projekte jenseits von Wettbewerben

Gestern war Dustin anders als sonst. Es sprudelte nur so aus ihm heraus: „Es ist schwarz. Und schnell. Und manchmal auch langsam.“ Die Rede ist vom neuen Auto seiner Eltern.

Dustin ist 17 Jahre alt und besucht die Abschlussklasse der Janusz-Korzak-Schule in Springe. Die Schule liegt nur einen Steinwurf von unserem Gymnasium entfernt. Ich habe Dustin kennen gelernt, weil ich mit meinem Religionskurs aus dem 12. Jahrgang mehrere Begegnungen mit dieser Abschlussklasse hatte. Am Anfang stand die Idee, am Wettbewerb „Projekt:Diakonie“ teilzunehmen. Aber diese Idee scheiterte: Meine Schüler waren an Wettbewerben nicht interessiert.

Begegnungen mit den geistig behinderten Schülerinnen und Schülern haben trotzdem stattgefunden: Anfangs war das wie eine Reise in eine fremde Welt. In dieser Welt gab es andere Regeln, diese Welt war langsamer, in dieser Welt gab es Klassen mit acht Schülern und drei Betreuungspersonen. Die Menschen waren zunächst verschlossen und schüchtern und sehr anders. Dennoch riss der Kontakt nicht ab, meine Schüler forderten weitere Begegnungen (selbst am Nachmittag!).

Gestern, etliche Monate nach der ersten Begegnung, haben wir zusammen gegrillt. Immer noch gab es eine deutliche Tren-

nung: hier die Janusz-Korzak-Schüler, dort die Gymnasiasten. Trotzdem hatten sich Dinge verändert: Wir kannten uns inzwischen. Wir lachten miteinander. Einige erzählten sogar.

Auch Dustin hatten wir so noch nie erlebt. Er hatte selten gesprochen. Gestern aber erzählte er vom neuen Auto seiner Eltern: „Es ist schwarz. Und schnell. Und manchmal auch langsam.“ – Was muss man eigentlich noch mehr über ein Auto sagen? Dustins Mutter sagte mir beim Abholen: „Er hat die ganze Nacht nicht schlafen können, weil er sich so auf das Grillen gefreut hat.“ Dieser Satz rief mir wieder die Diskussionen im Kurs zu Beginn des Projektes ins Gedächtnis: Wer entscheidet eigentlich, welches Leben das „lebenswertere“ ist? Wer sagt, dass „wir“ glücklicher sind, bloß weil wir mehr zu wissen scheinen? Ich werde ganz sicher nicht jede Woche nach einem langen Schultag ein Grillen organisieren. Aber ich bin gewiss, dass es sich gelohnt hat – nicht nur für Dustin.

Anja Huesmann

Anja Huesmann ist Lehrerin am Otto-Hahn-Gymnasium in Springe.

Dietmar Peter

Kinder und Jugendliche in Notfallsituationen

Websites zum Thema „Krisenintervention in der Schule“

Notfallsituationen in der Schule sind für alle Beteiligten mit besonderen Belastungen verbunden. Dennoch machen sich viele über Handlungsmöglichkeiten in entsprechenden Situationen erst Gedanken, wenn Schülerinnen und Schüler von Situationen wie Unfällen, Krankheiten, Tod und Suizid von Elternteilen, Geschwistern oder nahen Angehörigen betroffen sind. Bei der Organisation und Zuständigkeit für eine psychologische Notfallhilfe bleiben Schulleitungen, Kolleginnen und Kollegen in der Regel auf sich allein gestellt, so dass vieles improvisiert oder dem Zufall überlassen wird. Häufig sind es besonders die Religionslehrkräfte, die in solchen Situationen von Kolleginnen und Kollegen oder der Schulleitung angefragt werden und dann in besonderer Weise gefordert sind. Um handlungsfähig zu bleiben sind Internetangebote, die der Frage nachgehen, was dann in einer Schule getan werden kann, ausgesprochen hilfreich. Sie geben Anregungen und sollten dazu genutzt werden, vor dem Eintreten von Notfallsituationen konzeptionell über Kriseninterventionsprogramme nachzudenken. Im folgenden sollen einige Angebote beschrieben werden, die Kolleginnen und Kollegen hilfreiche Hinweise zur „Ersten Hilfe für die Seele“ geben und geeignet sind, eigene Strategien im Vorfeld zu entwickeln.

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 zur Verfügung gestellt. 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 „www.bistum-eichstaett.de/schulpastoral/todesfall/main.html“ kann die Arbeitshilfe als Word- und PDF-Datei heruntergeladen werden.

Krisenseelsorge im Schulbereich

Eine Orientierungshilfe zum Umgang mit traumatischen Ereignissen im Bereich der Schule wurde von Katrin Weidemann und M. Christine Heider veröffentlicht und kann unter der

Adresse „www.notfallseelsorge.de/bug137online.pdf“ als PDF-Datei geladen werden. Das Heft enthält neben grundlegenden Informationen über den Umgang mit akuten Belastungssituationen und posttraumatischen Belastungsstörungen, Hinweise für das Gespräch mit der Klasse, Anregungen für Rituale und Tipps zur Verarbeitung eigener Stressreaktionen.



Notfallplan für die Schule

Sehr klar und detailliert gibt der aus den USA stammende „Notfallplan für die Schule“ Auskunft für Interventionsstrategien in unterschiedlichsten Notfallsituationen. Zwar merkt man es dem Plan an, dass er in den USA entstanden ist, dennoch gibt er wertvolle Hinweise für die Entwicklung eines eigenen Notfallplans für die schulische Arbeit vor Ort. Das Dokument steht unter der Adresse „www.notfallseelsorge.de/Notfallplan.pdf“ als PDF-Datei zum Download bereit.

Richtlinien für das Verhalten in der Schule nach einem Todesfall

Kurz und übersichtlich hat Thomas Barkowski Hilfsmittel für den Umgang mit einem Todesfall in der Schule beschrieben. Die Publikation folgt chronologisch einem Krisenereignis und stellt ausgehend von einem Notfallereignis angemessene Handlungsschritte von ersten Informationen, über den Kontakt mit betroffenen Eltern bis hin zur Unterstützung einer Klasse bzw. einzelner Schüler dar. Die Handreichung kann unter „www.notfallseelsorge.de/Richtlinien...nach%20Todesfall.doc“ als Word-Datei geladen werden.

Krisenmanagement bei Klassenfahrten

Unter dem Motto „Was passiert, wenn 'was passiert?“ gibt die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Jugendferiendienste e.V. (BEJ) eine Publikation zum Thema „Krisenmanagement bei Kinder- und Jugendreisen“ heraus. Das 95-seitige

Heft befasst sich neben Anforderungen an einen Krisenplan mit unterschiedlichen Modellen für die praktische Umsetzung. Ein besonderer Schwerpunkt wird auf die Öffentlichkeitsarbeit im Krisenfall, die Krisenbegleitung durch die Notfallseelsorge und die Ausbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Ferienfreizeiten gelegt. Auch wenn die Broschüre nicht direkt für den Bereich Schule verfasst wurde, finden Lehrerinnen und Lehrer hier hilfreiche Hinweise zum Thema Krisenmanagement bei Klassenfahrten. Informationen zum Heft wurden unter „www.bej.de/krisenmanagement“ veröffentlicht. Die Anlagen zum Heft können auf der Seite als PDF-Dateien geladen werden.

Mit Tod und Trauer umgehen

Für alle, die mit trauernden Kindern und Jugendlichen umgehen, hat Thomas Barkowski auf der Internetseite „www.notfallseelsorge.de/gedankenbarkowski.htm“ grundlegende Hinweise und Ratschläge zusammengestellt. Unter den Überschriften „Zeit zu heilen – vier Phasen der Trauer“, „Aus der Entwicklungspsychologie“, „Konsequenzen für den Umgang mit Kindern“, „Der Friedhof – ein Ort, der zum Nachdenken anregt (Arbeitsanregung)“ und „Literatur“ finden Unterrichtende hilfreiche Informationen zum Thema.

Mit einer ähnlichen Intention haben Angelika und Waldemar Pisarski unter dem Titel „Das Sterben ins Leben holen“ Hinweise zum Thema veröffentlicht. Sie können unter der Adresse „www.notfallseelsorge.de/pisarski.htm“ abgerufen werden. Neben grundlegenden Informationen zur kindlichen Trauer geben die Autoren Anregungen und Hinweise zum Umgang mit trauernden Kindern und für die Arbeit mit betroffenen Eltern. Literaturhinweise runden das Angebot ab.

Von der Notfallpsychologie zur Notfallpädagogik

Wer sich grundlegender über das Thema „unverletzt betroffener Kinder in Notfallsituationen“ auseinandersetzen möchte, dem sei die Dissertation von Harald Karutz empfohlen. In der Arbeit wird Forschungs- bzw. Arbeitsstand zur Psychischen Ersten Hilfe bei Kindern in Notfallsituationen ausführlich dargestellt. Vor dem Hintergrund der Aussagen von 96 betroffenen Kindern hat der Autor konkrete Hinweise für die Psychische Erste Hilfe bei unverletzt-betroffenen Kindern formuliert und in einem neuen Regelwerk zusammengefasst. Darüber hinaus werden Vorschläge für die Umsetzung bei Einsätzen von Rettungsdiensten und Notfallsituationen in Schulen gemacht. Insbesondere die in zwei Exkursen dargelegten Möglichkeiten zur längerfristigen Vor- und Nachbereitung von Notfallsituationen sind Pädagoginnen und Pädagogen zu empfehlen. Karutz plädiert hier dafür, analog zur Notfallpsychologie eine speziellen Notfallpädagogik zu entwickeln. Die Dissertation kann unter der Adresse „www.notfallseelsorge.de/Dissertation.pdf“ als PDF-Datei geladen werden.

Plötzlicher Kindstod –

Eine Arbeitshilfe zum Umgang mit trauernden Eltern

Unter der Titel „Wenn der Tod am Anfang steht. Eltern trauern um ihr totes neugeborenes Kind – Hinweise zur Begleitung, Seelsorge und Beratung“ hat die Deutsche Bischofs-

konferenz eine Arbeitshilfe herausgegeben, die sich an haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Seelsorge, in Krankenhäusern oder Beratungsstellen richtet. Die 96-seitige Publikation kann unter der Adresse „www.notfallseelsorge.de/Wenn%20der%20Tod%20am%20Anfang%20steht.pdf“ als PDF-Datei geladen werden. Sie enthält im ersten Teil Hinweise für die seelsorgliche Begegnung mit und Begleitung von trauernden Eltern. Insbesondere hier erhalten Lehrerinnen und Lehrer wichtige Hinweise für den Umgang mit vom Tod (auch älterer Kinder) betroffenen Eltern. Neben psychologischen Gesichtspunkten im Umgang mit den Trauernden werden darüber hinaus konkrete Vorschläge für Krankenhäuser, Kirchengemeinden, Beratungsstellen und Bildungshäuser sowie für eine christliche Bestattungs- und Trauerkultur formuliert. Ein zweiter Teil enthält Textvorschläge für das persönliche Gebet und Anregungen zur Gestaltung von liturgischen Begräbnisfeiern, bei denen Eltern und Angehörige von ihrem Kind Abschied nehmen können. Der dritte Teil greift die Sorge vieler gläubiger Eltern auf, deren Kind ohne Taufe gestorben ist, und gibt in einer theologischen Reflexion Antwort auf ihre Fragen. Ein Überblick über die rechtlichen Bestimmungen der einzelnen Bundesländer zum Bestattungswesen von Tot- und Fehlgeburten, Kontaktadressen sowie weiterführende Literaturhinweise und Materialien für die Praxis runden die Handreichung ab.

Nico und Nicola –

Ein Internetangebot für trauernde Kinder



Die Internetseite „www.nico-und-nicola.de“ entstand auf Initiative der Nicolaidis Stiftung (Stiftung zur Unterstützung jung verwitweter Mütter und Väter) und wurde von Kindern und Jugendlichen gestaltet, die einen Elternteil verloren haben. Neben direkten Möglichkeiten zur inter-

nettypischen Kommunikation (Forum oder Chat) wird betroffenen Kindern und Jugendlichen eine Beratung via E-Mail angeboten. Gleichzeitig kann die Seite zur Darstellung von Erfahrungen mit dem Tod von Mutter oder Vater genutzt werden. „Infos von A-Z“ greifen Themen wie „Abschied“, „Alleine sein“, „Angst“, „Trauer“, „Wut“ usw. auf und informieren in angemessener Sprache. Hinweise auf Projekte, eine Bildergalerie und Links runden das Angebot ab. Ein weitere Webseite mit ähnlichem Schwerpunkt findet sich unter der Adresse „www.allesistanders.de“. Ein weiteres Forum für Halbweise wurde vom Verein „verwitwet.de“ auf seiner Homepage eingerichtet (www.verwitwet.de). Mit dem Hinweis auf die Web-Adressen können Lehrerinnen und Lehrer betroffenen Kindern und Jugendlichen eine Möglichkeit zum Austausch mit Gleichaltrigen in ähnlichen Situationen eröffnen.

Hinweis: Dieser Artikel kann mit Verlinkungen auf die vorgestellten Angebote unter der Adresse „www.rpi-loccum.de/surftip112.html“ abgerufen werden.

Buch- und Materialbesprechungen

Christian Grethlein / Christhard Lück: Religion in der Grundschule. Ein Kompendium, Göttingen 2006, ISBN 3-525-61012-2, 19,90 €.

Um es vorweg zu sagen: Christian Grethlein und Christhard Lück haben ein religionsdidaktisches Kompendium für die Grundschule vorgelegt, das als „Pflicht“-Lektüre nicht nur angehenden Religionslehrkräften empfohlen werden kann. Die Autoren unternehmen den Versuch, auf die grundlegenden Fragen der Religionsdidaktik in pädagogischer wie theologischer Perspektive tragfähige Antworten zu geben.

Im ersten Teil werden Zugänge zum gegenwärtigen Religionsunterricht in der Grundschule beschrieben. Neben der Frage der Akzeptanz des Faches, den Sichtweisen der Lehrkräfte auf das Fach und den rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen werden ausführlich die veränderten Bedingungen der Lebenswelten von Kindern sowie unter der Überschrift „religiöser Wandel“ die Veränderungen in religiöser Hinsicht analysiert. Die prinzipielle Fraglichkeit des Gottesglaubens wird bereits für einen Teil der Kinder am Ende der Grundschulzeit konstatiert. Angesichts der Erfahrungen der Kinder mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität fordern die Verfasser zu Recht auch für die Grundschule: „Es gilt eine Balance herzustellen zwischen der eigenen religiösen Herkunft in Form eintauchenden Lernens und der toleranten Offenheit gegenüber Anderen in Form austauschenden Lernen“ (S. 40). Der religionsdidaktische Ansatz der Kindertheologie wird von den Verfassern als „didaktisches Leitbild“ für den Religionsunterricht gewürdigt, wobei die Kritik an einer „verbal-kognitiven Engführung“ der Breite der kindertheologischen Ansätze nicht gerecht wird. Für die Verfasser ist die Ergänzung des Ansatzes Theologisierens mit Kindern durch Begegnungen mit „religiöser Praxis“ unverzichtbar.

Der zweite Teil des Kompendiums widmet sich der zentralen Frage von Aufgaben, Zielen und Inhalten des Reli-

gionsunterrichts. Religion als unerlässliche Bildungsaufgabe der Schule wird sowohl von den Fragen der Kinder, als auch von heutigen kulturell-gesellschaftlichen Erfordernissen abgeleitet. Zugleich wird der Beitrag des Religionsunterrichts mit Blick auf die Lernorte Familie, Kindergarten und Kirchengemeinde als religiöse „Sprachschulung“ profiliert. Hinsichtlich der religionspädagogischen Konzeptdebatte plädieren die Autoren für eine „komplementäre Betrachtungsweise“. Die jeweiligen Konzeptionen werden als sich einander „ergänzende Möglichkeiten“ vorgestellt. Die Einsichten der jeweiligen Konzepte werden von den Verfassern fokussiert auf die generelle Zielbestimmung „Lernen, als Christ leben zu können“. Die didaktischen Folgerungen werden in Anlehnung an die kürzlich erschienene „Fachdidaktik Religion“ von Grethlein formuliert. Bezugspunkt für die Gestaltung religiöser Lernprozesse ist „die Glaubenspraxis evangelischen Christseins“. Als entscheidende religionsdidaktische Frage wird bestimmt: „Was muss ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können?“ Schülerinnen und Schüler sollen „Christsein als eine attraktive Form der Lebensgestaltung“ kennen lernen.

Als grundlegende Formen des Christsein werden auch hier „Beten“ und „Gesegnet-Werden“ bestimmt. Sie fungieren als didaktischer Schlüssel, mit dem die „inhaltliche Vielfalt“ des Religionsunterrichts zu einer „größeren Kohärenz“ geführt werden soll. An dieser Stelle bleiben viele Fragen offen. Von einer Konzeptualisierung dieses Ansatzes kann kaum gesprochen werden. Auch ist der Vorschlag, biblische Geschichten in das Formulieren von Gebeten münden zu lassen, als generelle bibeldidaktische Zielrichtung wenig überzeugend.

Der dritte Teil bietet eine übersichtliche und klar strukturierte Einführung in grundlegende Aktionsformen (Methoden) des Religionsunterrichts. Insbesondere werden Handlungsformen hervorgehoben, die Schülerinnen und Schüler zu eigenständigen Entdeckungs- und Lernprozessen anregen. „Beten“ und

„Gesegnet-Werden“ werden auch an dieser Stelle als zentrale Handlungsformen des Religionsunterrichts eingeführt.

Grethlein und Lück leiten ihr didaktisches Leitbild des Religionsunterrichts von den didaktisch-methodischen Strukturbegriffen „Beten“ und „Gesegnet-Werden“ ab. Ob sich diese als tragfähig erweisen werden, bleibt abzuwarten.

Friedhelm Kraft

Hartmut Rupp (Hg.): Handbuch Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, 328 Seiten, Calwer-Verlag Stuttgart 2006, ISBN 3-7668-3960-8, 25,00 €.

Nicht zu übersehen ist das Handbuch: Farbfotos auf rotem Einband laden ein zum Hinschauen, feinfühlig gestaltete Kunstdruckseiten mit hochwertigen Abbildungen und Texten liegen gewichtig in der Hand. Prof. Hartmut Rupp, Direktor des Religionspädagogischen Instituts der badischen Landeskirche, legt gemeinsam mit einem Expertenteam Theorie und kirchenpädagogische Erfahrungen in meisterlich strukturierter Form vor. Die Absicht ist klar: „Das Handbuch der Kirchenpädagogik ... möchte Anregungen und konkrete Anleitungen geben, Kirchengebäude als ‚heilige Orte‘ und Kirchenräume als ‚heilige Räume‘ entdecken und erleben zu können.“ Er beleuchtet die Konzeption der Kirchenpädagogik von allen Seiten und die Frage nach „heiligen Räumen“ mit der Kernthese: „Kirchenräume sollen heilig genannt werden, weil sie Menschen für die Begegnung mit Gott mit präsentativen Symbolen präparieren und die Erfahrung mit dem Heiligen symbolisieren.“

Das Kernstück des Handbuchs bilden detaillierte Erläuterungen zum Kirchengebäude und seinen einzelnen Elementen wie Turm, Kirchentür, Sakristei, Gemeindezentren usw. Im Kapitel „Kirchenraum und seine Einrichtung“ geht es um Raumkonzeptionen, Altarräume, Glocken, Farben, Sinnzeichen des christlichen Glaubens etc.

Jeweils ein Autor entwickelt ein Thema und gliedert es in vier Schritte: Wahrnehmen – Erklären – Deuten – Erschließen, immer nach Zielgruppen unterteilt: für alle, für Kinder, für Jugendliche, für Erwachsene. Der Abschnitt zur Kirchnererschließung und ihren Methoden birgt unter dem Aspekt „Kirchenpädagogik ist ‚Kirchgang‘ – unabhängig vom Gottesdienst“ eine Fülle kreativer kirchenpädagogischer Zugänge. Dabei sieht der Herausgeber drei didaktische Ziele: die Notwendigkeit einer Alphabetisierung, um die „kulturelle Gestalt des Christentums kennen und lesen zu lernen“, Erinnerung und Beheimatung.

Auf über 50 Seiten stellt das Team didaktische Prinzipien und Methoden der Kirchenpädagogik vor. Ein Höhepunkt für Musikliebhaber sind 15 Themen von Siegfried Macht mit Liedern Tönen und Bewegungsmeditationen. Komplettiert wird das nutzerfreundliche Handbuch durch eine Sammlung von Bauprogrammen aus verschiedenen Jahrhunderten und ein umfassendes Literaturverzeichnis. Zudem unterstreichen eindruckliche Abbildungen moderner Kirchenräume den Gegenwartsbezug des Themas. Evangelische und katholische Kirchen stellt der Herausgeber nebeneinander, orthodoxe Räume sind für ihn ein zukünftiges Thema, ebenso eine von den Religionen gemeinsam verfasste Synagogen- und Moscheenpädagogik.

Christiane Kürschner

**Deutsche Bibelgesellschaft (Hrsg.):
Das Grab des Mose. Ein biblisches
3D Adventure-Game, CD-ROM
in einer DVD-Box mit 8-seitigem
Einführungsbuch, Stuttgart 2005,
ISBN 3-438-02020-3, 39,90 €**

Um es gleich vorweg zu sagen: Kaum ein Jugendlicher wird dieses als „weltweit erstes Computerspiel in 3D-Grafik mit biblischem Inhalt“ angepriesene Adventure-Game von sich aus kaufen. Doch dies ist auch nicht das vorrangige Ziel der Herausgeber. Jugendliche und Kinder ab elf Jahren sollen auf spielerische Weise mit der Gestalt des Mose und der Geschichte vom Auszug Israels aus Ägypten vertraut gemacht werden. Die



Sabine Gerke, *Fischgerippe 1*, Freies Naturstudium 2005

didaktische Absicht ist von Anfang an klar und wird auch auf dem Cover nicht verschwiegen. Religions- und medienpädagogische Hauptaufgabe wird sein, diese Zielsetzung nicht mit dem gewohnten Spielspaß von Jugendlichen an populären Computerspielen zu verwechseln. Man mag darüber streiten, wie sinnvoll und angemessen das Medium Computerspiel für die Weitergabe und Beschäftigung mit der biblischen Überlieferung ist, doch kann man den Herausgebern des Spiels eine deutliche Verbesserung bescheinigen gegenüber der von ihnen 2002 herausgegebenen „Geheimakte Jesus“. Insbesondere das didaktische Begleitmaterial, das letztlich wesentlicher Bestandteil einer sinnvollen Beschäftigung mit dem Spiel ist, stellt eine wichtige Hilfe für den Einsatz des Spiels in Schule und Gemeindearbeit dar.

Doch worum geht es eigentlich? Die biblischen Ereignisse sind in eine in heutiger Zeit spielenden Rahmenerzählung eingebettet. In sieben Levels muss versucht werden, die sensationelle Entdeckung des Mosesgrabes durch „Professor Fog“ und sein plötzliches Verschwinden aufzuklären. Mit Kombinationsgabe und Ausdauer gelangt man über Stationen wie das Katharinenkloster am Sinai oder das Schatzhaus von Petra auf abenteuerliche Weise zur Entdeckung des Rätsels.

Die Steuerung des Spiels ist leicht und übersichtlich. Alle Spielstände sind auch innerhalb eines Levels zu speichern. Einige Levels erfordern allerdings eine Menge Geduld, und gewiss wird mancher Spieler die vorgesehene Zeit von fünf bis sieben Stunden benötigen. Die verstreuten Hör- und Textbotschaften, die wichtige Informationen für die

Lösung des Spiels enthalten, fördern den Spielfluss nicht. Auch über die technische Ausstattung der 3D-Grafik wird manch erfahrener „Gamer“ die Nase rümpfen. Doch wird man den Spielmachern nicht gerecht, wollte man die technische Ausstattung mit den aufwändigen Produkten kommerzieller Anbieter vergleichen. Freilich kann man fragen, ob eine interessante 2D-Grafik nicht auch bei Jugendlichen mehr Zuspruch erhält als eine sehr einfache 3D-Grafik. So bleibt es im Spiel letztlich beim eintönigen Suchen durch einsame, unbelebte Landschaften und Gebäude.

Wer das Spiel in der Schule oder auch im Konfirmandenunterricht einsetzen möchte, findet kostenlose didaktische Informationen und Materialien unter www.grab-des-mose.de. Es ist möglich, durch Eingabe eines Codenamens Level direkt anzusteuern, zusätzliche Arbeitsblätter auszudrucken sowie alle im Spiel vorkommenden Texte einschließlich Lösungshilfen aufzurufen. Außerdem werden Hinweise zum grundsätzlichen Einsatz von Computerspielen im Unterricht gegeben.

Zu recht wird vom Computerspiel als einer „attraktiven medialen Ergänzung“ und von einer für „Schüler/innen willkommene(n) Auflockerung des Unterrichts“ gesprochen. Nicht mehr, aber auch nicht weniger wird man bei einer sorgfältigen Vorbereitung erwarten können. Vielleicht schreiben aber auch Schülerinnen und Schüler einmal ihre Kritik zum Spiel, was die medienpädagogische Auseinandersetzung noch einmal auf eine eigene, spannende DiskussionsEbene heben könnte!

Steffen Marklein

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Loccum Studienleiterin ist neue Generalsekretärin des Kirchentages

Loccum/Fulda. Dr. Ellen Ueberschär, zuletzt Studienleiterin für Theologie, Ethik und Recht an der Evangelischen Akademie Loccum, hat am 1. Juli das Amt der Generalsekretärin des Deutschen Evangelischen Kirchentages in Fulda übernommen. Sie wird bereits für den 31. Deutschen Evangelischen Kirchentag verantwortlich sein, der unter der Losung „lebendig und kräftig und schärfer“ (Hebr. 4,12) vom 6. bis 10. Juni 2007 in Köln stattfindet. Ueberschär ist Nachfolgerin von Friederike von Kirchbach, die seit Juni 2005 Pröpstin der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz ist.

Die 38-jährige Berlinerin studierte von 1988 bis 1995 in Berlin und Heidelberg Theologie. 2002 schloss sie in Marburg ihre Dissertation ab, die im vergangenen Jahr mit dem Promotionspreis der Philipps-Universität Marburg ausgezeichnet wurde. Während ihres Vikariats arbeitete Ellen Ueberschär, die auch der Synode der EKD angehörte, unter anderem an der Evangelischen Akademie zu Berlin im Bereich Zeitgeschichte und Politik.

De Vries wird Geistlicher Vizepräsident in Hannover

Hannover/Nienburg (epd). Der Nienburger Landessuperintendent Arend de Vries wird neuer Geistlicher Vizepräsident des evangelisch-lutherischen Landeskirchenamtes in Hannover. Der 51-Jährige übernimmt die Nachfolge von Martin Schindehütte, der im September Auslandsbischof der Evangelischen Kirche in Deutschland wird.

Als Geistlicher Vizepräsident wird de Vries künftig für theologische Grundsatzzfragen, die theologische Wissenschaft und theologische Fragen des Kirchenrechts zuständig sein. In sein Gebiet gehören die theologischen Fakultäten und kirchlichen Hochschulen, die Evangelische Akademie Loccum sowie das Haus kirchlicher Dienste in Hannover. Der Geistliche Vizepräsident steht neben dem Juristischen Vizepräsidenten dem Präsidenten des Landeskirchenamtes zur Seite.

Die Zukunft des Kirchensprengels Calenberg-Hoya ist indes weiter offen. In der Landeskirche wird derzeit darüber diskutiert, ob der Sprengel aufgelöst oder erweitert werden soll. (epd Niedersachsen-Bremen, 20. und 25.07.06)

Einschulung als neue Kasualie? Materialheft der Arbeitsstelle Gottesdienst neu erschienen

Hannover (EKD-Pressedienst). Die Einschulung ist eine einschneidende biografische Zäsur. Gottesdienste, die den Übergang von Kindern in den „Ernst des Lebens“ begleiten, gewinnen derzeit stark an Bedeutung. Die Gemeinsame Arbeitsstelle für gottesdienstliche Fragen der EKD hat aus diesem Anlass ein neues Themenheft zur Einschulung veröffentlicht.

Die Beiträge des Heftes regen an, die Situation genau wahrzunehmen, nach der Bedeutung der „Kasualie Einschulung“ zu fragen und Einschulungsgottesdienste als Segensgottesdienste zu verstehen und zu gestalten. Das Heft kann zum Selbstkostenpreis von 4,50 Euro per Mail unter gottesdienst@ekd.de oder per Fax unter 0511/2796-722 bestellt werden. (05.07.06)

Wittkämper neuer Leiter bei der Telefonseelsorge

Munster/Kr. Soltau-Fallingb. (epd). Der Diakon Matthias Wittkämper aus Munster ist neuer Leiter der Telefon-

Das Leben riskieren – Dietrich Bonhoeffer als „Vorbild?“

Forum für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrkräfte am 12. Oktober 2006 im HCC

Die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers lädt Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte ab Klasse 9 aus ganz Niedersachsen unter den Stichworten „Bildung und Event“ zu einem Forum über das Leben, Denken und Handeln des Theologen und Widerstandskämpfers Dietrich Bonhoeffers ein. Dietrich Bonhoeffer wäre in diesem Jahr 100 Jahre alt geworden.

Die Veranstaltung findet am 12. Oktober 2006 von 10.00 Uhr bis 17.00 Uhr im HCC in Hannover statt.

Auf vielfältige Art und Weise sollen drei Fragen aus dem Leben Bonhoeffers bedacht werden: Bin ich so mutig? Bin ich so engagiert? Will ich so radikal sein? Dies geschieht durch eine Bibelarbeit mit Landesbischofin Dr. Margot

Käßmann, durch Foren bzw. Workshops, kreative Angebote, Diskussionen, Musical, Film und Referate.

Wir wünschen uns, dass alle Schülerinnen und Schüler aus der Auseinandersetzung mit der Person Dietrich Bonhoeffers etwas für sich und für ihr Leben mitnehmen können, einen Gedanken, die Lust etwas auszuprobieren oder ...

Alle Schulen erhalten rechtzeitig Flyer mit genauen Angaben, der Möglichkeit zum Anmelden usw. Nähere Informationen finden Sie auch im Internet www.kirche-und-schule.de. Zur Vorbereitung senden wir denjenigen, die sich angemeldet haben, Material. Es besteht weiter die Möglichkeit, im Unterricht erarbeitete Plakate etc. nach vorheriger Absprache mitzubringen.

seelsorge im Nordosten Niedersachsens. Der 46-Jährige tritt nach fast einem Jahr Vakanz die Nachfolge von Pastor Burkhard Mecking an.

Die Telefonseelsorge mit Sitz in Munster verzeichnet nach eigenen Angaben gut 14.000 Anrufe im Jahr. Ihr Einzugsgebiet umfasst die Landkreise Celle, Uelzen, Lüneburg, Lüchow-Dannenberg, Rotenburg und Soltau-Fallingb. sowie Mobilfunkanrufe aus ganz Deutschland. 65 ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind Gesprächspartner für die Anrufer. Die Telefonseelsorge ist kostenfrei unter der Nummer (0800)1110111 zu erreichen. (epd Nds.-Bremen/b1796/05.07.06)

Neue theologische Referentin im Frauenwerk Hannover

Hannover (epd). Pastorin Anne Rieck aus Meckelfeld bei Harburg wird theologische Referentin im Frauenwerk der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers. Die 49-Jährige wird ihre neue Stelle zum 1. Oktober antreten, teilt das Haus kirchlicher Dienste in Hannover mit. Sie werde daran mitwirken, die Frauenarbeit konzeptionell weiter zu entwickeln und theologisch-spirituell zu profilieren. (epd Niedersachsen-Bremen/b1771/04.07.06)

Diakonie lädt Jugendliche zum „Szenenwechsel“ ein

Hannover (epd). Jugendliche in Niedersachsen sollen vom nächsten Jahr an Gelegenheit zu einem „Szenenwechsel“ erhalten: Jeweils in den Osterferien bietet die Diakonie Praktika in verschiedenen sozialen Arbeitsfeldern an. Das Projekt läuft bereits im Raum Oldenburg sowie in den Regionen Gifhorn und Buxtehude/Stade. Jährlich fanden sich hier rund 300 Praktikanten und Praktikantinnen, berichtete das Diakonische Werk der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers.

Gemeinsam mit der Evangelischen Jugend will die Diakonie das Projekt in zehn weiteren Kirchenkreisen der hannoverschen Landeskirche einführen. Die Initiatorinnen wollen damit „den Erfahrungshorizont von Schülerinnen und Schülern erweitern und ihre soziale

Kompetenz stärken“. (epd Niedersachsen-Bremen/b1813/06.07.06)

„Eine Tankstelle für die Seele“ Rotenburger Berufsschule eröffnet eigenes „Haus der Stille“

Rotenburg/Wümme (epd). An der Berufsbildenden Schulen (BBS) in Rotenburg ist nach zweijähriger Bauzeit das „Haus der Stille“ Anfang Juli seiner Bestimmung übergeben. Das in Niedersachsen einzigartige Projekt ist so etwas wie eine berufsschuleigene Kapelle. „Eine Tankstelle für die Seele“, freut sich der evangelische Berufsschulpastor Roger Moch.

„Bildung braucht Seele“ lautet deshalb die Rotenburger Übersetzung des Kürzels „BBS“. Unter diesem Leitsatz konnten viele Auszubildende an dem 45 Quadratmeter große Haus ihr Fachwissen und ihr handwerkliches Können ausprobieren. Demnächst wird noch eine alte Zapfsäule aufgestellt, die symbolisch für den schulinternen Haus-Namen „BBS-Tankstelle“ steht.

Der Kirchenkreis Rotenburg hat für das Projekt mit dem Klingelbeutel gesammelt. Auch viele Betriebe haben den Bau gesponsert. Künftig soll das kleine Gebäude mit dem dezent versteckten Kreuz im Giebel ein Versammlungsort für Mitglieder aller Religionen sein – in guten wie in schlechten Zeiten. (epd Niedersachsen-Bremen/b1773/05.07.06)

Land übernimmt Evangelische Fachhochschule Hannover

Hannover (epd). Die Evangelische Fachhochschule Hannover (EFH) wird zum September 2007 von der staatlichen Fachhochschule Hannover übernommen.

Die Zahl der Studienplätze wird bis 2012 schrittweise von 1.400 auf rund 800 verringert und die Zahl der Dozenten von 45 auf 27 reduziert. Betriebsbedingte Entlassungen werde es nicht geben.

Die Fakultät für Diakonie, Gesundheit und Soziales an der FHH wird vier Bachelor- und zwei Master-Studiengänge in Religionspädagogik und sozialen Berufen anbieten. Die FHH tritt zudem in die Kooperation mit dem Winnicott-Institut beim Studiengang „Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie“

ein. Für die Zeit bis zur Übernahmen wird die hannoversche Landeskirche keine Studiengebühren mehr erheben. (epd Niedersachsen-Bremen/b1664/20.06.06)

Landeskirche übernimmt vier Schulen in Niedersachsen

Hannover (epd). Das hannoverschen Landeskirchenamt hat konkrete Verhandlungen mit dem Land Niedersachsen über Schulträgerschaften angekündigt. Zu Beginn des neuen Schuljahres 2007 will die Landeskirche in Gifhorn und Nordhorn zwei Gymnasien neugründen sowie in Wolfsburg eine Grundschule und Osnabrück ein Schulzentrum mit Gymnasium, Haupt- und Realschule übernehmen.

Die fünf evangelischen Kirchen in Niedersachsen haben zurzeit 120 Schulen in ihrer Trägerschaft. Es handele sich vorwiegend um berufsbildende Schulen für soziale Berufe sowie Förderschulen und Schulen für Erziehungshilfe für Kinder aus schwierigen sozialen Verhältnissen. Weiter betreibt die hannoversche Landeskirche zwei Gymnasien: das Andreanum in Hildesheim und die Paul-Gerhardt-Schule in Dassel bei Einbeck. Das dazu gehörende Internat soll geschlossen werden, falls sich kein privater Träger zur Übernahme findet. (epd Niedersachsen-Bremen/b1624/15.06.06)

Kirche beschließt Neuordnung des Haushaltsrechtes

Hannover (epd). Zu mehr Transparenz kirchlicher Etats und besserer wirtschaftlicher Steuerung soll die Neufassung des Haushaltsrechtes führen, die der Rat der EKD verabschiedet hat. In den Landeskirchen soll damit der Weg für die Erstellung kirchlicher Bilanzen und die Einführung des kaufmännischen Buchungssystems bereitet werden.

Die entscheidende Neuerung bestete in der Zielorientierung kirchlicher Arbeit. Während bei der Haushaltsplanung bisher die Frage im Vordergrund gestanden habe, wie viel Geld für eine bestimmte Aufgabe bereitgestellt wird, sollten künftig die inhaltlichen Ziele und die Ergebnisse der kirchlichen Arbeit Vorrang haben. (epd Niedersachsen-Bremen/b1749/30.06.06)

Veranstaltungsprogramm Sept. bis Dez. 2006

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. 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. Es erfolgt keine Anmeldebestätigung.

Die Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 Euro pro Tag. Ruheständler zahlen 50 Prozent 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 kirchenpädagogischen Tagungen werden 50 Prozent 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 (50,00 Euro).

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.50 Uhr; 3,00 Euro), melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an. Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2006 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2005) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de.

■ TREFFPUNKTE

Treffpunkt Schule

Titel und Thema werden noch bekannt gegeben.
Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen.

13. und 14. Oktober 2006
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Treffpunkt Kirchenpädagogik

„Mit Sang und Klang“ –

Musikalische Elemente bei kirchenpädagogischen Angeboten

Für haupt-, neben- und ehrenamtlich Tätige und Interessierte im Bereich Kirchenpädagogik.

17. und 18. November 2006
Leitung: Christiane Kürschner, Ulrike Duffing

■ SCHULFORMÜBERGREIFENDE VERANSTALTUNGEN

„Religion im Schulprofil“

Perspektiven für Schulkultur und Schulentwicklung

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Mitglieder in Steuergruppen der Schulentwicklung, Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Religion.

18. bis 20. September 2006
Leitung: Christine Labusch

Jahrestagung „Wer ist Jesus für uns heute?“

Christologische Zugänge im Religionsunterricht

Für Fachberaterinnen und Fachberater Evangelische Religion im Bereich der Bezirke Hannover, Lüneburg und Weser-Ems, Leiterinnen und Leiter Religionspädagogischer Arbeitsgemeinschaften und Sprengelbeauftragte.

1. bis 3. November 2006
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Lena Kuhl

„Freude an der Religion wecken“

Vokationstagung für Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit der Fakultät Evangelische Religion.

1. bis 3. Dezember 2006
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

Geschlossener Teilnehmerkreis, Mitarbeit nach Rücksprache möglich.

29. und 30. September 2006
10. und 11. November 2006
Leitung: Lena Kuhl, Christine Labusch

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

„Einführung in die Religionspädagogik“

Für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover.

11. bis 15. September 2006
Leitung: Ralf Rogge, Heike Pieper
6. bis 10. November 2006
Leitung: Petra Bauer, Heike Linke

Religionspädagogische Langzeitfortbildung „Kindertagesstätten“

Für sozialpädagogische Fachkräfte. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover.

1. Kurswoche – *Religiöse Sozialisation*
18. bis 22. September 2006, Beginn: 11.00 Uhr
Leitung: Ralf Rogge, Ulrike Fey-Dorn
2. Kurswoche – *Bibel*
13. bis 17. November 2006, Beginn: 11.00 Uhr
Leitung: Ralf Rogge, Ulrike Fey-Dorn

„Lang, lang ist's her“

Für Absolventinnen und Absolventen der Religionspädagogischen Langzeitfortbildung.

22. bis 24. November 2006
Leitung: Ralf Rogge, Ulrike Fey-Dorn

■ FÖRDERSCHULE

„Religion im Schulprofil“

Perspektiven für Schulkultur und Schulentwicklung

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Mitglieder in Steuergruppen der Schulentwicklung, Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Religion.

18. bis 20. September 2006
Leitung: Christine Labusch

„Wir sind dabei“ – Integrative Konfirmandenarbeit in Förderschule und Kirchengemeinde

Für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten an Förderschulen, für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone und Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit.

11. bis 13. Oktober 2006
Leitung: Christine Labusch, Ute Beyer-Henneberger

Jahrestagung „Wer ist Jesus für uns heute?“

Christologische Zugänge im Religionsunterricht

Für Fachberaterinnen und Fachberater Evangelische Religion im Bereich der Bezirke Hannover, Lüneburg und Weser-Ems, Leiterinnen und Leiter Religionspädagogischer Arbeitsgemeinschaften und Sprengelbeauftragte.

1. bis 3. November 2006
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Lena Kuhl

Tagung der Referendarinnen und Referendare mit dem Fach Evangelische Religion an Förderschulen

13. bis 15. November 2006
Leitung: Christine Labusch

**Loccumer Schulleiternratstagung
„Gewalt an der Schule – Möglichkeiten der Elternarbeit**

24. und 25. November 2006
Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

„Freude an der Religion wecken“

Vokationstagung für Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit der Fakultät Evangelische Religion.
1. bis 3. Dezember 2006
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Förderschulen

27. und 28. November 2006, Beginn 10.00 Uhr
Leitung: Christine Labusch

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

Geschlossener Teilnehmerkreis, Mitarbeit nach Rücksprache möglich.
15. und 16. September 2006
17. und 18. November 2006
Leitung: Lena Kuhl, Christine Labusch

■ GRUNDSCHULE

Kursreihe „Religion unterrichten“

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen. Geschlossener Teilnehmerkreis.

Kurs 2: Gott, das Böse und das Leid
16. bis 18. Oktober 2006
Leitung: Lena Kuhl

„Religion im Schulprofil“

Perspektiven für Schulkultur und Schulentwicklung

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Mitglieder in Steuergruppen der Schulentwicklung, Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Religion.

18. bis 20. September 2006
Leitung: Christine Labusch

„Reformation – Martin Luther und seine Zeit“

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen.

21. bis 23. September 2006
Leitung: Lena Kuhl

Konferenz für Grundschulrektorinnen und Grundschulrektoren

„Die Schulinspektion kommt...“

9. und 10. Oktober 2006, Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Lena Kuhl

Jahrestagung „Wer ist Jesus für uns heute?“

Christologische Zugänge im Religionsunterricht

Für Fachberaterinnen und Fachberater Evangelische Religion im Bereich der Bezirke Hannover, Lüneburg und Weser-Ems, Leiterinnen und Leiter Religionspädagogischer Arbeitsgemeinschaften und Sprengelbeauftragte.

1. bis 3. November 2006
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Lena Kuhl

Loccumer Schulleiternratstagung

„Gewalt an der Schule – Möglichkeiten der Elternarbeit

24. und 25. November 2006
Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

„Freude an der Religion wecken“

Vokationstagung für Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit der Fakultät Evangelische Religion.
1. bis 3. Dezember 2006
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

Geschlossener Teilnehmerkreis, Mitarbeit nach Rücksprache möglich.
29. und 30. September 2006
10. und 11. November 2006
Leitung: Lena Kuhl, Christine Labusch

■ HAUPT- UND REALSCHULE

Weiterbildung

„Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I“

Geschlossener Teilnehmerkreis.

Kurs VI: Gleichnisse und Wunder

21. bis 23. September 2006

Kurs VII: Passion und Ostern

2. bis 4. November 2006

Leitung: Dietmar Peter, Wolfgang Klein

„Religion im Schulprofil“

Perspektiven für Schulkultur und Schulentwicklung

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Mitglieder in Steuergruppen der Schulentwicklung, Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Religion.

18. bis 20. September 2006

Leitung: Christine Labusch

**Projektgruppe Hauptschule „Null Bock auf das große Nichts“
Im Religionsunterricht zur Hoffnung anstiften**

Geschlossener Teilnehmerkreis.

7. Oktober 2006

Leitung: Dietmar Peter

Jahrestagung „Wer ist Jesus für uns heute?“

Christologische Zugänge im Religionsunterricht

Für Fachberaterinnen und Fachberater Evangelische Religion im Bereich der Bezirke Hannover, Lüneburg und Weser-Ems, Leiterinnen und Leiter Religionspädagogischer Arbeitsgemeinschaften und Sprengelbeauftragte.

1. bis 3. November 2006

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Lena Kuhl

**„Sozialpraktika“ – Eine neue Herausforderung für
den Religionsunterricht an Haupt- und Realschulen**

Für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter an Haupt- und Realschulen.

15. bis 17. November 2006

Leitung: Dietmar Peter

Loccumer Schulleiternratstagung

„Gewalt an der Schule – Möglichkeiten der Elternarbeit

24. und 25. November 2006

Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

„Freude an der Religion wecken“

Vokationstagung für Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit der Fakultät Evangelische Religion.

1. bis 3. Dezember 2006

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Konferenz „Gute Schule – guter Unterricht“

Für Haupt- und Realschulrektorinnen und -rektoren.

30. November bis 1. Dezember 2006, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dietmar Peter

■ BERUFSBILDENDE SCHULEN

„Elemente des Bibliologs und alternativer Methoden im Unterricht“

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

4. bis 6. September 2006

Leitung: Evelyn Schneider

„Hinter'm Horizont geht's weiter“**Jenseitsvorstellungen in verschiedenen Religionen**

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

14. bis 16. September 2006

Leitung: Evelyn Schneider, Jürgen Schnare

„Religion im Schulprofil“**Perspektiven für Schulkultur und Schulentwicklung**

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Mitglieder in Steuergruppen der Schulentwicklung, Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Religion.

18. bis 20. September 2006

Leitung: Christine Labusch

„Kollegiale Beratung und Teamentwicklung“**Beiträge der Religionslehrkräfte zur Schulkultur**

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

25. bis 27. September 2006

Leitung: Evelyn Schneider, Ekkehard Fey

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

Für Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten und zweiten Kursreihe.

9. und 10. Oktober 2006, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider, Ekkehard Fey

Jahreskonferenz

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

3. und 4. November 2006

Leitung: Evelyn Schneider

Loccumer Berufsschuldirektorenkonferenz

Für Direktorinnen und Direktoren Berufsbildender Schulen in Niedersachsen.

22. und 23. November 2006, Beginn: 10.00 Uhr

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

Loccumer Schulleiternratstagung**„Gewalt an der Schule – Möglichkeiten der Elternarbeit“**

24. und 25. November 2006

Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

„Freude an der Religion wecken“

Vokationstagung für Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit der Fakultät Evangelische Religion.

1. bis 3. Dezember 2006

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE**„Religion und Theater“**

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

11. bis 13. September 2006

Leitung: Bärbel Husmann

„Religion im Schulprofil“**Perspektiven für Schulkultur und Schulentwicklung**

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Mitglieder in Steuergruppen der Schulentwicklung, Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Religion.

18. bis 20. September 2006

Leitung: Christine Labusch

Referendarstagung

Für die Referendarinnen und Referendare niedersächsischer Studienseminare mit dem Fach Evangelische Religion.

4. bis 6. Oktober 2006

Leitung: Alfred Weymann

Konferenz für Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Gymnasien „Werte“.

10. und 11. Oktober 2006

Leitung: Bärbel Husmann

Jahreskonferenz „Kompetenzorientierung im Religionsunterricht“

Für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter Evangelische Religion an Gymnasien und Fachoblate Evangelische Religion an Gesamtschulen und interessierte Lehrkräfte.

23. und 24. November 2006

Leitung: Bärbel Husmann

Mit dem nebenstehenden Abschnitt können Sie sich schon jetzt anmelden.

Herzlich willkommen!

Absender

Name _____

Vorname _____

Straße _____

Plz Ort _____

Telefon _____

E-Mail _____

Es erfolgt **keine** Anmeldebestätigung

Antwort

Religionspädagogisches Institut
Loccum
Postfach 2164
31545 Rehburg-Loccum

Loccumer Schulleiternratstagung
„Gewalt an der Schule – Möglichkeiten der Elternarbeit
 24. und 25. November 2006
 Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

„Freude an der Religion wecken“
 Vokationstagung für Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit der Fakultas Evangelische Religion.
 1. bis 3. Dezember 2006
 Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

■ **MEDIENPÄDAGOGIK**

„Medieneinsatz in der Grund- und Förderschule“
 Für Lehrerinnen und Lehrer, die im Grund- und Förderschulbereich evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone.
 23. bis 25. November 2006
 Leitung: Steffen Marklein

Medienpädagogische Praxisreihe „Fit in Medien?“
Medienkompetenz in Schule und Gemeinde
 Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I + II, die das Fach Evangelische Religion unterrichten, sowie Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone. Die Einzelkurse sind jeweils durch eigene Projektphasen aufeinander bezogen. Die Kursreihe ist auf zwei Jahre festgelegt.
Kurs 1: Medien entdecken und nutzen
 5. bis 7. Oktober 2006
 Leitung: Steffen Marklein, Prof. Dr. Roland Rosenstock

■ **FACH- UND STUDIENTAGUNGEN**

Expertentagung „Netzwerk Kindertheologie“
 18. bis 20. September 2006
 Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Arbeitskreis zur Förderung theologischer Urteilsbildung in Kirche und Gesellschaft
 17. und 18. November 2006
 Leitung: Bärbel Husmann, Prof. Dr. Dr. Werner Brändle

Pädagogische Studienkommission
 24. und 25. November 2006
 Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

■ **KONFIRMANDENARBEIT**

„Alles ist gut vorbereitet – und dann kommt wieder Kevin!“
Disziplinprobleme und Störungen im KU
 Für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren.
 11. bis 13. September 2006
 Leitung: Ute Beyer-Henneberger und Team

„Wir sind dabei!“
 Integrative Konfirmandenarbeit in Förderschule und Kirchengemeinde
 Für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten an Förderschulen, für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone und Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit.
 11. bis 13. Oktober 2006
 Leitung: Christine Labusch, Ute Beyer-Henneberger

„Konfirmandenelternarbeit als Chance für den Gemeindeaufbau“
Modelle und Konzeptionen
 Für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren.
 13. bis 15. November 2006
 Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Uwe Wendelborn

„Stimme, die Stein zerbricht“
Musik, Rhythmus und Bewegung im Konfirmandenunterricht
 Für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren
 In Kooperation mit dem Zentrum für Gottesdienst und Kirchenmusik, Hildesheim.
 4. und 5. Dezember 2006
 Ort: Michaeliskloster Hildesheim
 Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Wolfgang Teichmann und Christine Tergau-Harms

Anmeldung zu Seminar/Fortbildung:

vom _____ bis _____ Leitung: _____

Arbeitsbereich Schule

- | | |
|---|--|
| tätig als | Schulform |
| <input type="checkbox"/> Student/in | <input type="checkbox"/> Grundschule |
| <input type="checkbox"/> Referendar/in | <input type="checkbox"/> Hauptschule |
| <input type="checkbox"/> Lehrer/in | <input type="checkbox"/> Realschule |
| <input type="checkbox"/> Lehrer/in i.R. | <input type="checkbox"/> Gymnasium |
| <input type="checkbox"/> Schulleiter/in | <input type="checkbox"/> IGS/KGS |
| <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> Berufsbildende Schule |
| | <input type="checkbox"/> Förderschule |

Kirchengemeinde

- tätig als
- Student/in
 - Vikar/in
 - Pastor/in
 - Diakon/in
 - Erzieher/in

Ich bitte um vegetarische Kost
 Mit Unterbringung im Doppelzimmer einverstanden
 falls ja – bitte Altersangabe _____

- Ja Nein
 Ja Nein

Datum/ Unterschrift _____



■ KIRCHENPÄDAGOGIK

„Nicht aus dem Glauben fallen“

Dem Glaubensbekenntnis im Kirchenraum auf der Spur

Für haupt-, neben- und ehrenamtlich Tätige im Bereich der Kirchenpädagogik.

7. Oktober 2006, Beginn: 10.00 Uhr

Apostelkirche Neuenkirchen-Vörden

Leitung: Christiane Kürschner, Tessen von Kameke

ZDF – Fernsehgottesdienst

Thematischer Schwerpunkt: Kirchenpädagogik

Für haupt-, neben- und ehrenamtlich Tätige im Bereich der Kirchenpädagogik.

8. Oktober 2006, Beginn: 9.30 Uhr

Marienkirche Osnabrück

Leitung: Christiane Kürschner, Achim Kunze, Frank Theuer

■ VIKARSKURSE

Vikarskurs 70, Lehrgang II

4. bis 15. September 2006

Leitung: Bernd Abesser, Dietmar Peter

Vikarskurs 70, Mentorentag

14. und 15. September 2006

Leitung: Bernd Abesser

Vikarskurs 70, Lehrgang III

6. bis 10. November 2006

Leitung: Bernd Abesser

Vikarskurs 01, Lehrgang II

25. bis 29. September 2006

Leitung: Bernd Abesser

Vikarskurs 02, Lehrgang I

3. bis 13. Oktober 2006

Leitung: Bernd Abesser

■ REGIONALE VERANSTALTUNGEN

„Konfirmandenarbeit und Schule“

Konferenz im Kirchenkreis Neustadt

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone.

20. September 2006

Ort: Neustadt

Leitung: Ute Beyer-Henneberger und Team

„Konfirmandinnen/Konfirmanden und Gottesdienst“

Konferenz im Kirchenkreis Hildesheim-Sahrstedt

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone.

10. Oktober 2006

Leitung: Ute Beyer-Henneberger und Team

Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er erscheint viermal jährlich.

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

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

Redaktion: Ute Beyer-Henneberger (verantwortlich), Bärbel Husmann, Dr. Friedhelm Kraft, Lena Kuhl, Anne Sator.

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

Anschrift der Redaktion:
Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 0 57 66 / 81-0
Telefax: 0 57 66 / 81-184
Internet: <http://www.rpi-Loccum.de>
E-Mail Adresse: RPI.Loccum@evlka.de

Bankverbindungen:
Volksbank Steyerberg, BLZ 256 625 40, Kto.-Nr. 37 000 200
Sparkasse Nienburg, BLZ 256 501 06, Kto.-Nr. 222 000

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser
Auflage: 11.000

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Christian Ceconi, Lukas- und Markusgemeinde Hildesheim,
Orleansstr. 53, 31153 Hildesheim

Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Ev.-luth. Landeskirchenamt Hannover,
Rote Reihe 6, 30169 Hannover

Bärbel Görcke, Kloster Mariensee, Höltystr. 1,
31535 Neustadt

Anja Huesmann, Wehler Weg 17g,
31785 Hameln

Prof. Dr. Christina Kalloch, Universität Hannover,
Institut für Theologie, Welfengarten 1,
30167 Hannover

Prof. Dr. Thomas Klie, Universität Rostock, Theologische Fakultät,
Schröderplatz 3-4, 18055 Rostock

Dr. Friedhelm Kraft, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Christiane Kürschner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Steffen Marklein, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Dietmar Peter, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Hanna Roose, Universität Lüneburg, Institut für
Theologie und Religionspädagogik, Scharnhorststr. 1,
21335 Lüneburg

Evelyn Schneider, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Susanne von Stemm, Schulstr. 16,
31171 Nordstemmen

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Das aktuelle Thema

Symbol „Hand“

von Mitte September bis Ende November 2006

Erarbeitet von Petra Buschatz, Tanja Holtz, Ingrid Illig, Susanne Klein, Lena Kuhl, Christine Labusch, Imke Rode-Wagner, Jutta Sydow und Tanja Voss.

Neuerscheinung:

Arbeitshilfen Sekundarstufe I **8**

Heike Meyer, Brigitte Naber, Dietmar Peter

Mündliche Prüfungen im Fach Evangelische Religion

Prüfungsvorschläge für alle Themen
der Rahmenrichtlinien an Haupt- und Realschulen

2. aktualisierte Auflage

inkl. CD-ROM mit
allen Prüfungsvorschlägen

Texte · Materialien · Kopiervorlagen
für den Evangelischen Religionsunterricht
Herausgegeben von Dietmar Peter
Religionspädagogisches Institut Loccum 2006
ISBN 3-936420-21-1



Heike Meyer, Brigitte Naber und Dietmar Peter: Mündliche Prüfungen im Fach Evangelische Religion. Prüfungsvorschläge für alle Themen der Rahmenrichtlinien an Haupt- und Realschulen, 2. aktualisierte Auflage, Rehburg-Loccum 2006, ISBN 3-936420-21-1, 112 Seiten, 10,00 EUR

Neuerscheinung:

Arbeitshilfen Sekundarstufe I **11**

Jeannette Eickmann
Dietmar Peter (Hg.)

Mediation im Religionsunterricht

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



Jeannette Eickmann, Dietmar Peter (Hg.): Mediation im Religionsunterricht, Rehburg-Loccum 2006, ISBN 3-936420-20-3, 112 Seiten und eine Folie, 10,00 EUR

In Vorbereitung:

Arbeitshilfen BBS **26**

Evelyn Schneider, Detlef Bindbeutel,
Gerlinde Engbers-Höft, Hans-Ulrich Schmid
und Carsten Weske

Zum Teufel mit den Schulden

Gelungenes aus der Praxis zur
Verschuldungsproblematik bei Jugendlichen

Texte und Materialien für den Evangelischen
Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen
Herausgegeben von Evelyn Schneider
Religionspädagogisches Institut Loccum
Loccum 2006



Evelyn Schneider, Detlef Bindbeutel, Gerlinde Engbers-Höft, Hans-Ulrich Schmid und Carsten Weske: Zum Teufel mit den Schulden. Gelungenes aus der Praxis zur Verschuldungsproblematik bei Jugendlichen, Rehburg-Loccum 2006, ISBN 3-936420-22-X, ca. 120 Seiten.