

Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



4/06

Pädagogische Freiheit

Die „geistliche Mitte“
und das Recht zur
Distanz

„Herr, mache du mich
zum Werkzeug
deines Friedens“

Fängt der Traumfänger
Träume?

Hatte Joseph einen
Traumfänger?

„Und du sollst
ein Segen sein!“

Vom Engelsrap zum
Weihnachtskeks

„Das Kreuz mit der
Nächstenliebe“

Was macht
der Mann am Kreuz?



Friedhelm Kraft	editorial	155
grundsätzlich		
Rolf Wernstedt	Pädagogische Freiheit Grundsätzliche Fragen und Perspektiven für die Praxis	157
Hartmut Schulz	Die „geistliche Mitte“ und das Recht zur Distanz Zur religiösen Praxis an evangelischen Schulen	162
Christiane Kürschner	Herr, mache du mich zum Werkzeug deines Friedens Kirchen als Orte des Gedenkens und der Versöhnung	167
kontrovers		
Manfred Zoll	Fängt der Traumfänger Träume? Traumfänger basteln in der Kinderbibelwoche – pro	170
Cornelia Oswald	Hatte Joseph einen Traumfänger? Traumfänger basteln in der Kinderbibelwoche – contra	171
praktisch		
Christine Labusch und Ralf Rogge	„Und du sollst ein Segen sein!“ Vom Segnen und Gesegnet-Werden	172
Urte Gräbig und Margarete Hering	Vom Engelsrap zum Weihnachtskeks Projektstage zum Thema „Advent“	178
Jeanette Eickmann	„Das Kreuz mit der Nächstenliebe“. Inszenierungen als Herausforderung und Chance für den Religionsunterricht	183
schule und gemeinde		
Martina Steinkühler	Was macht der Mann am Kreuz? Kindern die Heilsbedeutung Christi erschließen	187
Sylke Schuknecht und Dirk Heuer	150 Jahre Berufsbildende Schulen Ein guter Anlass, einen Gottesdienst zu feiern?!	192
informativ		
Dietmar Peter	Spielend lernen im Unterricht Spielideen aus dem Web	195
Susanne Michaelsen	Auf Haus-Suche im Netz Das Internet als Hilfe bei der Planung von Freizeiten	197
Johannes Kubik	Zum Tode von Peter Biehl	198
	Die aktuelle Ausstellung im RPI	166
	Buch- und Materialbesprechungen	199
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	202
	Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes	169
	Impressum	203

editorial



Im Juni 2006 hat der Rat der EKD ein viel beachtetes Impulspapier unter dem Titel „Kirche der Freiheit – Perspektiven für die evangelische Kirche im 21. Jahrhundert“ veröffentlicht. Es werden „Zukunftsvisionen“ formuliert, die in Form von „zwölf Leuchtfedern“ ausgeführt werden. Als „7. Leuchtfeder“ wird die Bildungsarbeit als „eines der wichtigsten Arbeitsfelder“ der Kirche perspektivisch entfaltet. Dies geschieht programmatisch mit der Leitformel „für eine evangelische Kirche der Freiheit im 21. Jahrhundert“. Das Leitmotiv „christliche Freiheit“ hat in diesem Zusammenhang die Funktion, den geforderten „Mentalitätswandel“ verantwortlich zu gestalten, damit „aus Freiheit Verbindlichkeiten erwachsen“ können. Das Leitmotiv der Freiheit klingt ebenso in der jüngsten Erklärung des Rates der EKD zum Religionsunterricht an. Die „10 Thesen“ wurden von der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend erarbeitet. In den Erläuterungen zur dritten These „Religiöse Bildung braucht eine eigenes Schulfach Religion“ wird nicht nur im Blick auf die Berliner Situation der Spitzensatz formuliert: „Der Religionsunterricht ist keine Frage von Mehrheiten in der Bevölkerung, sondern eine Angelegenheit der Freiheit.“

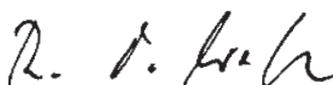
Der Grundgedanke eines evangelisch interpretierten Verständnisses von Freiheit bildet die Klammer der Artikel dieser Ausgabe. Rolf Wernstedt reflektiert angesichts aktueller Diskurse den Begriff der „pädagogischen“ Freiheit und sieht in den eingeleiteten Schulreformen „eine Herausforderung und Chance für Inanspruchnahme verantworteter Freiheit“.

Am Beispiel des Besuches von Schulandachten zeigt Hartmut Schulz wie das Gymnasium Andreanum Hildesheim versucht, „einen Weg zwischen Freiheit und Verbindlichkeit zu finden“. Er beschreibt die „notwendige Gratwanderung, die evangelische Schulen leisten müssen, wenn sie sich die Unterscheidung von Verkündigung und Unterricht, von missionierender Gemeinde und orientierender Schule verantwortlich zu Eigen machen“.

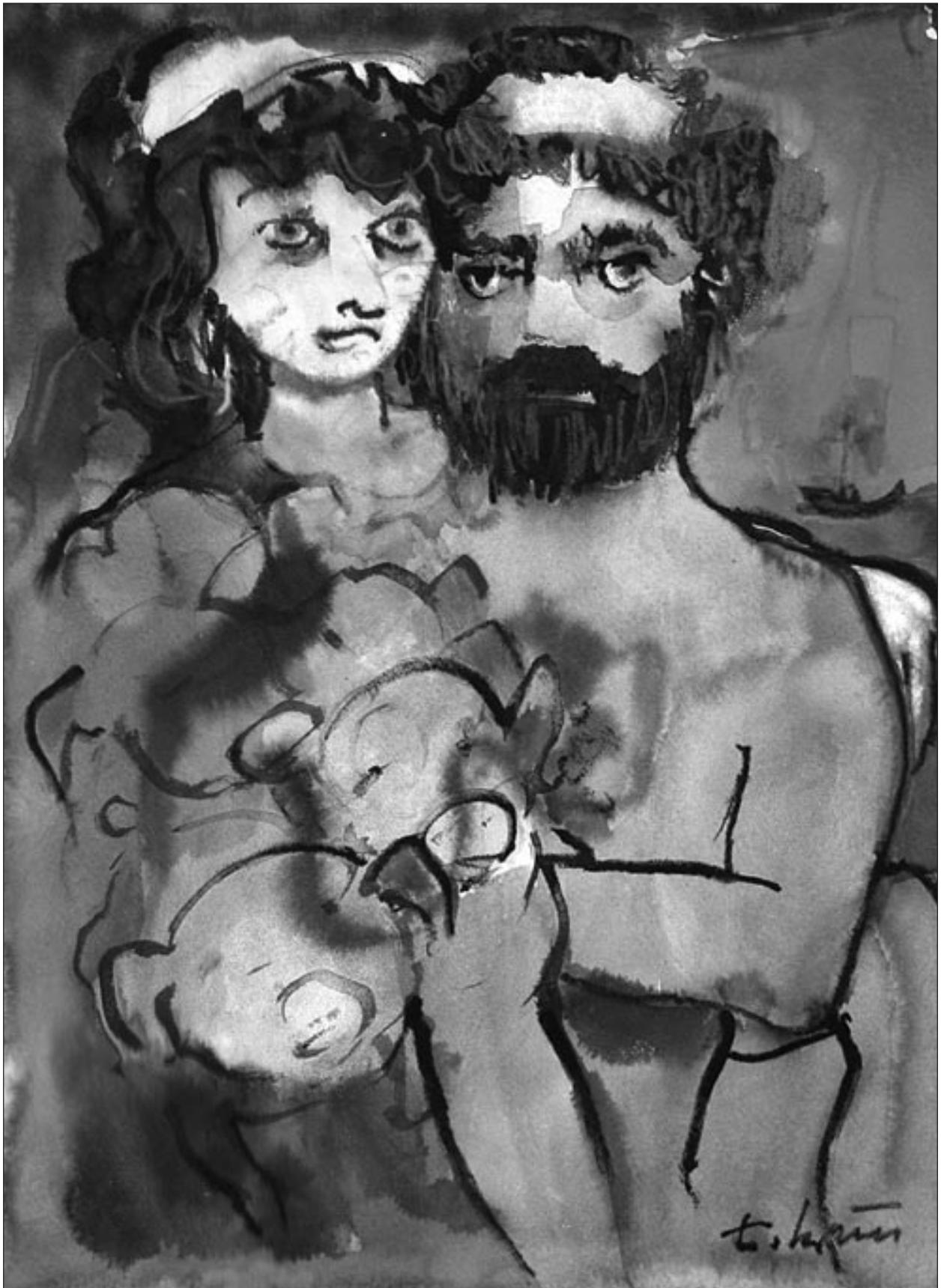
Christiane Kürschner bedenkt in ihrem Artikel die Bedeutung und Chancen eines einladend gestalteten Kirchenraumes. Kirchenräume können im Vollzug evangelischer Freiheit zu „Orten des Gedenkens und der Versöhnung“ werden und sind in diesem Sinne „Schaufenster“ kirchlichen Lebens.

Eine letzte Bitte in eigener Sache: Wir haben traditionsgemäß auch dieser letzten Ausgabe des Jahres einen Spendenaufruf beigelegt. Bitte machen Sie von den Überweisungsträgern reichlich Gebrauch. Der Pelikan wird Ihnen auch im nächsten Jahr kostenlos zugeschickt.

Ihr



Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Erich Grün, *Kirke und Odysseus*

Rolf Wernstedt

Pädagogische Freiheit

Grundsätzliche Fragen und Perspektiven für die Praxis¹

Das Reden und Nachdenken über Freiheit hat wieder Konjunktur. Das Thema ist uralt und begleitet das europäische Denken seit der griechischen Antike. Es hat alle Tyrannen, Diktaturen und Gottesstaaten überdauert.

Bevor ich mich den direkten Absichten und Möglichkeiten dessen nähere, was pädagogische Freiheit sinnvoller Weise sein kann, möchte ich auf drei aktuelle begriffliche Freiheitseinbrüche in den öffentlichen und wissenschaftlichen Raum eingehen und dessen Bedeutungsgehalt für die Pädagogik diskutieren.

„Mehr Freiheit wagen“

Es hat überrascht, dass am 30. November letzten Jahres die frisch gewählte Bundeskanzlerin als bewussten rhetorischen Akt die Deutschen aufrief „mehr Freiheit zu wagen“. Sie wollte damit offensichtlich Willy Brandts „mehr Demokratie wagen“ überbieten.

Unabhängig von den situativen Überlegungen eines solchen Zitats darf und muss gefragt werden, was denn die Substanz ihres Freiheitsverständnisses in dieser Redefigur ist.

Unzweifelhaft scheint mir, dass Freiheit für einen Menschen, der aus der DDR kommt, semantisch anders aufgeladen ist als für jemanden, der in seinem Leben bürgerliche Freiheiten von Anfang an erlebt hat.

Der zu allen Zeiten und in jeder Lebenslage emotional tief reichende Gehalt der Freiheit ist erlebte Unfreiheit. Es gibt ernst zu nehmende Argumentationen, die ohnehin darauf ver-

weisen, dass es Freiheit gar nicht geben könne, sondern nur konkret erlebbare und angebbare Unfreiheit, deren Beseitigung Freiheit konstituiere.

Alle durch die Deklaration der Menschenrechte und unsere Verfassung verbrieften Freiheiten sind von dieser Natur. Die Faszination freier Wahlen kann man nur begreifen, wenn es keine gibt oder sie unfrei sind. Gibt es freie Wahlen, sind sie offenbar weniger anziehend. Die massiv sinkende Wahlbeteiligung in den neuen Bundesländern – in den alten nicht minder – zeigt dies. Die Enttäuschung an den Inhalten oder Erwartungen ist stärker als die Wahrnehmung des Freiheitsrechts der Wahl.

Diese Überlegung ist für unsere Schulen auch praktisch nicht unerheblich. Ich erinnere mich noch heute an das Erstauen einer ziemlich schwierigen Klasse von 39 Jungen (vor 35 Jahren), als ich ihnen erklärte, dass die Schulpflicht und viele Regelungen des Alltags mit grenzenloser Freiheit gar nichts zu tun hätten, sondern dass dies natürlich Einschränkungen der Freiheit seien, die in einem lang dauernden demokratischen Prozess entstanden seien.

Sie hatten geglaubt, meine Verteidigung unserer staatlichen Freiheit mit ihren alltäglichen als Zumutung empfundenen Pflichten widerlegen und damit für irrelevant erklären zu können.

Dieses Beispiel macht auch deutlich, dass die politischen Freiheiten, von denen Angela Merkel ausgegangen sein mag, noch etwas Anderes sind als die Befreiung von Tagesbedrängnissen.



Erich Grün, *Atlas*

Das Raffinierte oder Hintergründige an der rhetorischen Hervorhebung der Freiheit ist aber ein anderer Aspekt:

Die Gegenwart ist durch einen nahezu grenzenlosen, d. h. freien Austausch von Finanzen, Waren, Reisen und Informationen gekennzeichnet. So viel Freiheit haben sich weder die französischen Revolutionäre noch die Autoren der amerikanischen Verfassung noch die Mütter und Väter des Grundgesetzes vorstellen können. Es wird der Eindruck erweckt, als sei die Beseitigung aller von Menschen gemachten Hemmnisse, die der totalen Verfügung von Kapitaltransfer, Spekulation und Warenverkehr im Wege stehen, ein Freiheitskampf.

Die gründlichsten Denker des Libertarianismus – wir reden ja meist von Neoliberalismus –, nämlich Robert Nozick und Friedrich A. Hayek, haben dies auch so formuliert. Da in ihren Augen die abstrakte Freiheit des Marktes die höchste Form der Freiheit darstellt, ist ihm alles unterzuordnen. Sollten Menschen bei diesem Marktwirken den Kürzeren ziehen, so müssen sie es wie ein Naturgesetz ertragen. Denn nach Hayeks Auffassung sind „objektive Handlungshindernisse“, die nicht auf einen menschlichen Willen zurückzuführen sind, nicht freiheitseinschränkend. Nach seinem Verständnis beschränken gesetzliche Regelungen die Freiheit, aber nicht der „Marktprozess und seine Ergebnisse“.²

Das „mehr Freiheit wagen“ von Angela Merkel steht in diesem gedanklichen und realen, die ganze Welt umspannenden Zusammenhang.

Es ist hier ein Freiheitsverständnis am Werk, das nicht den von allen akzeptierten Kampf gegen politische Unfreiheit meint, sondern ein wirtschaftliches Freiheitsdogma, dem allerdings die Annahme zugrunde liegt, der ökonomischen Freiheit folge jede andere Freiheit auch real.

Es kommt somit zum Vorschein, dass der am 30. November 2005 verwendete Freiheitsbegriff einen unbestrittenen – die politische Freiheit – und einen durchaus befragbaren Aspekt enthält. Denn natürlich ist nicht jede Vorschrift freiheitseinschränkend.

Das gesamte soziale Recht, die Mitbestimmungsregeln und die Vorstellungen von Gleichberechtigung, kultureller und politischer Teilhabe sind ihrer Idee nach Freiheitsrechte.

Eine Wirtschaftsordnung, die diese Rechte wahrzunehmen unmöglich macht, ist eigentlich freiheitsverhindernd, nicht umgekehrt.

Dies ist naturgemäß ein unbestimmtes Terrain. Die Areale in diesem Feld zu bestimmen, ist Aufgabe der politischen Tagesauseinandersetzung.

Karikaturen und Toleranz

In der auffälligsten Auseinandersetzung der letzten Zeit geht es auch um freiheitliche Grundsätzlichkeit, im Streit um die so genannten Mohammed-Karikaturen. Abgesehen von den tagestaktischen Implikationen, dass Islamisten und korrupte Regime aus den gegensätzlichen Gründen ihr Süppchen kochen, kann man konstatieren: Hintergrund des

Konflikts ist durchaus ein kultureller, nämlich der von Glaubensfreiheit, Toleranz und säkularer Welt einerseits und Glaubensgewissheit und Missionierungsanspruch andererseits.

Hierüber gibt es eine lange Auseinandersetzung. Historisch gesehen ist das ganze europäische Mittelalter der Kampf um den geistlichen Einfluss auf die Politik, von der Ämterbesetzung bis zur Lebensführung, von der jeweiligen rechtgläubigen Verrichtung ritueller Handlungen bis zur Ächtung falschen Denkens. Hegels Satz, die Weltgeschichte sei der Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit, hat schon seinen tieferen Grund.

Aber ganz so einfach, wie wir Kinder Voltaires und Lessings, des Grundgesetzes und des Bildungsauftrags der Schule glauben, ist die Sache mit der Freiheit und der Toleranz gar nicht. Man muss sich darüber im Klaren sein, dass allen monotheistischen Religionen begriffsnotwendig der Ausschließlichkeitsanspruch innewohnt. Juden, Christen und Muslime glauben, dass ihr Gott allmächtig, Schöpfer der Welt und der Menschen ist. Dies hat zur Folge, dass jeder gläubige Anhänger einer dieser Religionen glaubt, dass sein Glaube und sein Lebenswandel der einzige Weg eines gottgefälligen Lebens ist.

Der Anspruch der Aufklärung ist es nun nach 1700 Jahren christlicher Intoleranz, 3000 Jahren jüdischer Glaubens-

exklusivität und 1300 Jahren islamischer Letztsiegelbehauptung, dass sich die drei Religionen nicht gegenseitig anerkennen, sondern den Glauben des Anderen als existent respektieren. Es mag jeder nach seiner Fassung selig werden, meinte Friedrich II. von Preußen etwas flapsig und pragmatisch. Denn es geht um die Tolerierung des Glaubens, ohne in die Frage der Glaubenswahrheit einzutreten. Es ist gleichsam die Verbannung der religiösen Geltung aus den weltlichen Angelegenheiten. Wir nennen diesen Prozess auch Säkularisierung.

Dies kann man mit Nathans Ringparabel gut nachvollziehen. Die Probe der Belastbarkeit dieser Toleranz setzt erst in dem Moment ein, in dem Prinzipien und Werte des Staates und der säkularen Welt durch religiöse Forderungen tangiert werden. Im Kopftuchstreit ist das sichtbar aufgebrochen.

Ist das Kopftuch Ausdruck religiöser Selbstdefinition oder religiöser Anspruch auf die prinzipielle Minderwertigkeit der Frau? Wie weit reicht das Recht religiöser Gemeinschaften auf Respektierung ihrer Rituale und Tabus? Wird unser Verständnis von Meinungs- und Pressefreiheit nicht unzulässig berührt und eingeschränkt, wenn wir uns an das für Muslime geltende Abbild-Verbot für Mohammed halten sollen? Warum sollen bei uns die Satire und der Spott über den christlichen Glauben erlaubt, aber über den Islam verboten sein?

Wird unsere Auffassung von der Gleichberechtigung der Religionen nicht dadurch widerlegt, dass sich der Islam als das Siegel aller monotheistischen Religionen versteht, also als letzte und gültige Interpretation aller überlieferten Offenbarungen, auch der christlichen? Wie geht man mit der Behauptung des Islam um, den Djihaad als berechtigt zu deklarieren, wenn jeder einzelne Imam seine eigene Interpretation der Anwendung des Koran hat?

Diese Fragen sind nicht nur auf den Straßen von Damaskus, Teheran oder Islamabad von Bedeutung, sondern können bei der religiösen Zusammensetzung unserer Schülerschaft in jedem Klassenzimmer aufbrechen.

Bevor über pädagogische Freiheit gesprochen werden kann, muss man die Bruchstellen unseres eigenen Freiheitsverständnisses aufsuchen.

Die religiösen Toleranz- und Freiheitsprobleme in aufklärerischer Absicht hat vor 150 Jahren wohl am Eindrücklichsten John Stuart Mill in seiner fundamentalen Schrift „On Liberty“ durchdiskutiert. Sein durch und durch radikalliberales Konzept ist sehr modern. Er geht von der Annahme aus, dass die „Quelle alles Respektablen im Menschen als einem intellektuellen und moralischen Wesen ... die Korrigierbarkeit seiner Irrtümer“ ist. „Er ist fähig, seine Fehler durch Diskussion und Erfahrung zu berichtigen“.³

Dies ist die Sicht, von der abzugehen ich nicht raten kann.

Die Möglichkeit, dass man sich irren kann, dass auch die Position des Anderen etwas Wahres enthalten kann, darf niemand mehr aufgeben, wer sich für aufgeklärt hält. Spätestens mit Max Horkheimers und Theodor W. Adornos „Dialektik der Aufklärung“ sind wir auch geschützt vor unangemessenen Sichtweisen einer selbstgerechten Aufklärung.⁴ Diese Überzeugung impliziert auch die politisch und intellektuell nicht hintergehbare Position, dass man zu einer Auffassung oder einem Glauben nicht gezwungen werden kann.

Dies schließt aber ein – und ich glaube, dass John Stuart Mill recht hat –, dass man sich seiner Argumente ständig neu versichern muss. „Wo es eine stillschweigende Übereinkunft gibt, dass Prinzipien nicht diskutiert werden sollen, wo Diskussionen der höchsten Fragen, die die Menschheit beschäftigen können, als abgeschlossen gilt, da können wir nicht hoffen, das hohe allgemeine Niveau geistiger Aktivität zu finden.“⁵ Die Quintessenz ist: „Wenn die Pflege des Verstandes in etwas mehr als in allem anderen besteht, dann sicherlich darin, dass man Gründe der eigenen Meinung lernt.“⁶

Diese Maxime gilt auch für den Umgang mit der eigenen Religion oder Weltanschauung.

In unserer konkreten aktuellen Situation hieße das, dass man den Anspruch jeder Religion, die einzig wahre und richtige zu sein, für den Träger einer Religion nicht bestreiten sollte, sich aber scharf gegen die Unterstellung wehren muss, dass man selber damit automatisch ungläubig ist und deshalb Objekt von Aggressionen sein darf. Dieses Argument gilt unanhängig davon, ob man einer Religion anhängt oder nicht. Umgekehrt: „Wenn Christen die Ungläubigen lehren wollen, gerecht gegen das Christentum zu sein, so sollen sie selbst gegen den Unglauben gerecht sein.“⁷

Die Substanz unseres Freiheitsverständnisses ist nicht die Gleichgültigkeit gegenüber vorgetragendem Unsinn. Aber es ist die Pflicht zu immer neuer Begründung.

Neurophysiologische Einsprüche

Der seit einigen Jahren schärfste Angriff auf die Freiheit wird von einigen Neurophysiologen vorgetragen. Mit dem Hinweis darauf, dass vor jeder menschlichen Entscheidung, die man sich einbildet, frei zu fällen, bereits Aktivitäten im Gehirn feststellbar sind, wird behauptet, es gebe überhaupt gar keine freien Entscheidungen, mithin auch keine Freiheit. Alles sei gleichsam neurophysiologisch und damit mit naturwissenschaftlichen Methoden nachweisbar vorbestimmt.

Was schon in der Determinismusdebatte des 19. Jahrhunderts klar geworden war, taucht hier natürlich auch wieder auf: Wenn alles determiniert ist, gibt es keinen freien Willen. Wenn man aber beispielsweise gar nicht entscheiden kann zwischen gut und böse, dann wäre man für eine böse Entscheidung auch gar nicht verantwortlich.

Die Folgen für die Rechtsprechung wären unabsehbar, denn man dürfte weder einen Mörder noch einen Dieb bestrafen, denn er wäre für seine Tat nicht verantwortlich.

Auch die Theologen hätten nichts mehr zu tun, denn wenn ein Christenmensch etwas Böses täte, wäre es nach neurophysiologischer Auffassung so determiniert, dass kein Spielraum für Gottes Gnade oder Gottes Wohlgefallen wäre. Eigentlich wäre Gott unmittelbar für alles verantwortlich und die Kirche funktionslos. Ich weiß natürlich, dass man aus der Existenz der Kirche nicht auf die Notwendigkeit der Kirche schließen kann.

Und für die Pädagogen wäre das Geschäft nahezu aussichtslos. Denn wenn die Schwierigkeit, etwas vermitteln und besser lernen zu wollen und zu sollen, oder die Unlust zu lernen, neurophysiologisch determiniert und sie zu überwinden

einer freien Entscheidung nicht zugänglich sind, könnte man eigentlich die Schule abschaffen.

Gegen die Position dieser Neurophysiologen sind erhebliche Einwände von Philosophen, Theologen und Kulturwissenschaften vorgetragen worden. Sie sind pragmatischer und grundsätzlicher Natur.

Pragmatisch ist der Hinweis, dass sich alle Menschen in ihrer Alltagspraxis so verhalten, als ob sie einen freien Willen hätten, und dass es deshalb geradezu gefährlich sein könnte, sich aus dieser Übereinkunft zu lösen. Ein Pädagoge kann, ohne auf prinzipielle oder gar die Gottesfrage eingehen zu müssen, darauf verweisen, dass der Aufbau neuronaler Netze im Gehirn und damit die Konstituierung einer Person, nicht nur ein neurophysiologischer Prozess sei, sondern eine Person sich durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt und den Symbolen wie Sprache und Zeichen bilde. Es existiere daher genügend Spielraum für pädagogische Entscheidungen, auch wenn man nicht genau wisse, wie es im Gehirn im Detail zugehe.

Grundsätzlich ist der Hinweis, dass der experimentell nachweisbare Vorlauf von Gehirnaktivitäten vor der Bewusstwerdung nicht bedeuten müsse, dass ein kausaler Zusammenhang inhaltlicher Art bestehen müsse. Und sogar Kant kann man mit der Überlegung heranziehen, dass allein die Tatsache, dass ich real entscheiden kann, ob ich nach Italien oder Spanien fahre, oder ob ich ein Geheimnis verraten soll oder nicht, Kriterien voraussetzt, die gar nicht materieller Natur sein können. Mein Selbst beruft sich auf ein Prinzip oder Gesetz, nach dem ich mich richten will.⁸ Das ist, ins Griechische übersetzt, Auto-Nomie. Gleichwohl kommt die neurophysiologische Forschung heute an Fragen heran, die im Determinismusstreit noch keine Rolle spielen konnten.

Im Deutschen Theater am Schiffbauerdamm in Berlin wurde „Die Schändung“ von Botho Strauß aufgeführt. Der Regisseur Thomas Langhoff lässt in einer Szene einen Neurophysiologen auftreten, der einer Frau Bilder zeigt, auf der diese in scheußlichste sexuelle und sadistische Situationen verwickelt ist. Die Frau sagt, sie habe so etwas nie getan oder erlitten. Der Arzt antwortet, er hätte aus ihren gemessenen Hirnströmen diese Bilder gewonnen.

Dass so etwas nicht theatralische Übertreibung ist, bestätigt indirekt der Mainzer Philosoph Thomas Metzinger, wenn er sagt: „Es könnte möglich werden, dass man in Zukunft eine antisoziale Persönlichkeitsstörung bereits vor der Pubertät mit einem Hirnscanner diagnostizieren kann.“⁹

Man kann sich gut vorstellen, dass alle grausigen Szenarien, die wir vor Jahrzehnten an Orwells „1984“ oder Huxleys „Schöne neue Welt“ diskutiert haben, wieder neu aktuell werden.

Neurophysiologen geben keine Antwort auf die Frage, nach welchen Grundsätzen wir unser Leben gestalten wollen. In unserem Beispiel: Wer nach welchen Grundsätzen entscheidet, und was wir scannen, was verboten oder was erlaubt ist?

Es gibt keine neuronalen Determinanten, die das Denken in Alternativen ausschließen und Regeln und Prinzipien produzieren. Julian Nida-Rümelin resümiert seine nachlesenswerten Essays „Über menschliche Freiheit“ daher gut nach-

vollziehbar mit dem Satz: „Da menschliche Freiheit nichts anderes ist als die naturalistische Unterbestimmtheit unserer Handlungs- und Urteilsgründe, kann diese Form der Freiheit nach dem heutigen Stand der Wissenschaft nicht als widerlegt gelten.“¹⁰

Weil politische Freiheit kein Zustand, sondern ein Prozess ist, weil man zur Abwehr von Unfreiheit sich ständig seiner Handlungs- und Urteilsgründe neu versichern muss (Mill, Habermas) und weil die Neurophysiologen die Freiheit brauchen, um die Abwesenheit von Freiheit behaupten zu können, ist es umso wichtiger, sich seiner tragenden Lebensgründe bewusst zu werden und zu sein.

Das verlangt, in demokratischen Zuständen noch mehr als anderswo, die Fähigkeit zum begründeten Urteil, das sich an anderen Gründen messen lassen muss. In diesem Sinne ist die Urteilskraft, wie Hannah Arendt zu Recht gesagt hat „die Hüterin der Freiheit“.¹¹

Pädagogische Freiheit

Ich möchte den Umfang der pädagogischen Freiheit in diesen Überlegungen nicht eingegrenzt sehen auf die juristischen Formulierungen der Schulgesetze, die in der Regel auf die methodische Eigenverantwortung der Lehrenden im Rahmen der gesetzlichen Vorschriften abheben. Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen und Schulaufsicht sind als Vertreterinnen und Vertreter des Staates (oder eines anderen Schulträgers) einschränkende verbindlichen Rahmenbedingungen unterworfen – vom Grundgesetz über das Schulgesetz und Organisationserlasse bis hin zu inhaltlichen Lernvorgaben.

Mit Ausnahme der in der Verfassung geschützten Grundrechtspositionen und der allgemeinen Zweckbestimmung der Schule ist nichts zwingend notwendig. Als vor 25 Jahren der damalige Niedersächsische Kultusminister Werner Remmers die „erlassfreie Schule“ propagierte, ging ein ungläubiges und staunendes Raunen durch das interessierte und betroffene Publikum. Niemand konnte sich das richtig vorstellen. Erst als in den 1990er Jahren eine Debatte um die Effizienzsteigerung in Wirtschaft und Verwaltung einsetzte (Stichworte: flache Hierarchien und dezentrale Verantwortung), gab es neuen Diskussionspielraum.

Wirklich durchgreifende politische Entscheidungen geschehen meistens auf finanziellen Druck. Deswegen müssen sie nicht falsch sein, was in Lehrerkreisen gern automatisch unterstellt wird.

Der Umgang mit Menschen bedarf allerdings darüber hinaus noch anderer Rücksichten als es in der Wirtschaft üblich ist. Fehlerhafte oder zu langsame industrielle Produktionsprozesse bringen unter Umständen Ausschuss hervor. Die Korrektur erfolgt nach rationalen und präzisen Vorgaben. Einen jungen Menschen, der nicht das gelernt hat, was er sollte oder könnte, als „Ausschuss“ zu bezeichnen und zu behandeln verbietet unser humanes Selbstverständnis.

Wenn wir akzeptieren, dass in der Politik, in der Juristerei, in der Medizin und im Wirtschaftsprozess immer neu begründet und entschieden werden muss, wie ein Problem bei gegebenen Voraussetzungen gelöst werden kann, dann doch

erst recht in der Pädagogik. Gelingende Pädagogik – also Lehren und Lernen –, kann nichts anderes sein als der angemessene Gebrauch der Freiheit. Das Wesentliche ist: Wer Freiheit nicht nutzt, vermehrt sie nicht, sondern schränkt sie ein – für sich und für andere. Freiheit zu nutzen heißt aber automatisch Verantwortung zu übernehmen.

Diese unumgänglichen Freiheitsräume kann man durch kleinkarierte Schulaufsicht und ängstliche organisatorische Vorgaben genauso einschränken wie durch antiintellektuellen Hinweis auf einen Stoff, den man noch durchnehmen müsse.

Erstmals systematisch ist über größere Freiräume in staatlichen Schulen in der Nordrhein-Westfälischen Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ im Jahre 1995 nachgedacht worden.¹²

Erste vorsichtigen Schritte der Verwaltungsreform mit der Übertragung von Kompetenzen auf die Schulen sowie die Debatte über erweiterte Verantwortlichkeiten unter Einschluss von Schulprogrammen hatte ich in Niedersachsen noch zu meiner Amtszeit als Kultusminister 1996/97 eingeleitet.¹³

Die PISA-Untersuchungen haben gezeigt, dass offenbar die Art des Lernens in Deutschland defizitär ist, so dass sich weder emotionale Zufriedenheit noch intellektuelle Leistungsfähigkeit einstellen können.

Wenn Freiheit nichts anderes ist, wie wir bei Kant, Mill und Nida-Rümelin gesehen haben, als die gelernte und selbstverständliche Fähigkeit, mit revidierbaren Gründen leben zu können und zu wollen, dann wäre es die vornehmste Pflicht, alle Menschen dies lernen zu lassen, und zwar im Elternhaus, im Kindergarten, in der Schule, der Hochschule, im Beruf und in der Freizeit.

Die in ganz Deutschland eingeleitete Reform der Schulen, die einerseits durch die Formulierungen von Lernstandards und andererseits durch die Übertragung von bisher nicht für möglich gehaltenen Entscheidungsfreiräumen gekennzeichnet ist, ist eine Herausforderung und Chance für Inanspruchnahme verantworteter Freiheit.

Es wäre für jede Bildungseinrichtung, also auch für ein Studienseminar, von elementarer Wichtigkeit, nicht nur auf professionelle Unterrichtstechnik und didaktische Reduktion zu achten – beides ist und bleibt unbedingtes Pflichtprogramm –, sondern auch auf den strengen vernunftgeleiteten und begründeten Umgang mit der Freiheit. Denn das erst schafft die Voraussetzung für die Beantwortung der Frage von 1946, ob denn Freiheit zu revolutionären Zuständen führen müsse. Freiheit, so ist die Antwort, ist nicht Willkür, sondern an begründeten Prinzipien orientiertes verantwortetes Handeln.



Erich Grün, *Kronos frisst seine Kinder*

Anmerkungen

- 1 Vortrag aus Anlass des 60-jährigen Bestehens des Studienseminars für das Höhere Lehramt Göttingen am 14. Februar 2006 in Göttingen.
- 2 Die politische Theorie des Libertarianismus. Robert Nozick und Friedrich A. von Hayek, in: Brodacz, Andre / Schaal, Gary S. (Hg.): Politische Theorien der Gegenwart I, Opladen 2002, S. 96.
- 3 Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a. M. 2003.
- 4 Mill, John Stuart: Über Freiheit, Frankfurt a. M. 1987, S. 28.
- 5 Ebd., S. 44.
- 6 Ebd., S. 45.
- 7 Ebd., S. 63.
- 8 Höffe, Otfried: Der entlarvte Ruck. Was sagt Kant den Gehirnforschern?, in: Hirnforschung und Willensfreiheit, hrsg. v. Christian Geyer, Frankfurt 2004, S. 177ff.
- 9 FOCUS Nr. 6, 2006, S. 89.
- 10 Nida-Rümelin, Julian: Über menschliche Freiheit, Stuttgart 2005, S. 171.
- 11 Schnädelbach, Herbert: Nur im Einzelfall, in: Frankfurter Rundschau, 10.2.2006.
- 12 Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995.
- 13 Schulentwicklung – Schulprogramm und Evaluation, hrsg. v. Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover 1997.

Prof. Rolf Wernstedt ist Präsident des Niedersächsischen Landtages a.D. und Kultusminister des Landes Niedersachsen a.D.

Hartmut Schulz

Die „geistliche Mitte“ und das Recht zur Distanz

Zur religiösen Praxis an evangelischen Schulen

Die Frage nach dem Stellenwert der religiösen Praxis im Religionsunterricht kennzeichnet gegenwärtig die religionspädagogische Grundsatzdiskussion. Zunehmend wird auch das Selbstverständnis evangelischer Schulen wieder stärker unter diesem Aspekt betrachtet: An bestimmten Ritualen im Ablauf von Schulwoche und Schuljahr scheinen evangelische Schulen kenntlich zu werden; aus der Kompensation schwindender religiöser Bildung in der primären Familiensozialisation beanspruchen sie einen nicht unbeträchtlichen Teil ihrer Legitimation. Traditionen mit langer Entwicklungsgeschichte und neu gestaltete Formen haben gleichermaßen Anteil an dieser Aufwertung. Entsprechend der Pluriformität evangelischer Schulen sind die Ausprägungen dieser religiösen Praxis sehr unterschiedlich, ja vom Ansatz her manchmal gegensätzlich. Es erscheint deshalb wichtig, einigen Grundmustern der Begründung religiöser Praxis an evangelischen Schulen nachzugehen, sie auch in ihrer Tragfähigkeit kritisch zu befragen. Religiöse Praxis wird dabei als Teil des religiösen Bildungsauftrags verstanden, sie muss sich religionspädagogisch verantworten, auch an evangelischen Schulen.¹

Exemplarisch soll dabei die Schulandacht als eine der allgemein verbreiteten und am längsten verankerten Formen religiöser Praxis an evangelischen Schulen als Ausgangspunkt in den Blick genommen werden.

Die Morgenandacht zwischen Freiwilligkeit und Pflicht

Ob der Besuch von Schulandachten freiwillig oder verpflichtend sein sollte, wird als ein wesentliches strittiges Thema wahrgenommen. In der Zeitschrift *klasse – die Evangelische Schule* (Heft 1/2005) werden dazu zwei gegensätzliche Positionen einander gegenübergestellt. Nimmt man die Hervorhebungen der *klasse*-Redaktion als Maßstab, so stehen auf beiden Seiten jeweils unterschiedliche Begründungsansätze im Vordergrund: Die Position der Freiwilligkeit – vertreten von Anette Schneider-Vollmann vom Pestalozziseminar in Burgwedel – nimmt den christlichen Freiheitsbegriff für sich in Anspruch; auf der Gegenseite begründen Thomas Kirchner und Dieter Toder vom Internatsgymnasium Gaienhofen

die Position des verpflichtenden Andachtsbesuchs mit dem Ziel der Stärkung des Gemeinschaftsgefühls der Schulgemeinde durch verbindliche Rituale.²

Beim genaueren Hinschauen zeigt sich, dass das Muster christliche Freiheit vs. Schulgemeinde natürlich so schematisch nicht auf beide Seiten zu verteilen ist. Auch für Schneider-Vollmann ist die Bildung einer christlichen Gemeinschaft durch gemeinsame Rituale ausdrückliches Ziel: „Freiwilligkeit ist für uns ein hoher christlicher Wert. Statt zu fordern, versuchen wir durch unser Handeln eine christliche Gemeinschaft zu fördern und deren Werte des Zusammenlebens vorzuleben. Konsequenterweise ist daher auch der Besuch der Andachten freiwillig.“

Zum theologischen Freiheitsargument tritt das pädagogische Leitbild des Pestalozziseminars als evangelischer Fachschule: „Zur Personalkompetenz gehören insbesondere die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte. Diese kann nur freiwillig erfolgen.“

Natürlich stellt sich hier die Frage, ob nicht die jeweiligen Schulformen evangelischer Schulen mit ihren spezifischen Zielen und Schülerzusammensetzungen sehr wesentlich für den Grad der Verbindlichkeit des Besuchs der Schulandachten sein können. An einer Internatsschule als sehr viel engerer Lebensgemeinschaft haben gemeinsame Rituale sicher eine größere Selbstverständlichkeit als an einer Fachschule für soziale und pädagogische Berufe mit Schülerinnen und Schülern höchst unterschiedlicher religiöser Vorprägung. Dies beantwortet aber nicht allein die aufgeworfenen Fragen nach dem allem pädagogischen Handeln an evangelischen Schulen zugrunde liegenden Freiheitsverständnis und Gemeinschaftsbegriff. Schließlich wird auch der Begriff des Rituals in diesem Horizont in seiner pädagogischen Tragfähigkeit zu bewerten sein.

Freiheit

Die Frage von *Freiheit* und *Freiwilligkeit* auf der Seite der Lernenden wird in der evangelischen Religionspädagogik, auch wenn es um die Prinzipien evangelischer Schulen geht,

seit Langem grundsätzlich verhandelt. Ein Beispiel für die Verknüpfung theologischer und pädagogischer Argumente in dieser Frage gibt bereits Johann Hinrich Wichern:

„Das Christenleben ist und bleibt Sache der freiesten Aneignung, die persönlichste, eigenste Tat jedes Menschen, zu der es keinen Zwang, keinerlei äußere Nötigung gibt, geben kann, geben darf.“³

Dem Verständnis des Evangeliums als Gabe, die die Freiheit vom religiösen Gesetz voraussetzt und die nur in Freiheit angenommen werden kann, entspricht ein pädagogisches Selbstverständnis, das „in jedem Kind dessen Persönlichkeit und Eigentümlichkeit“ achtet und es demgemäß behandelt.⁴

Die Annahme des Evangeliums in Freiheit soll unterstützt werden durch die pädagogische Atmosphäre evangelischer Schulen. Sie soll den Geist des Glaubens absichtslos erfahrbar machen: z.B. in täglichen Andachten.⁵ Schon bei Wichern wird also das Problem von Freiheit und Verbindlichkeit zumindest theoretisch offen gehalten. Die Ablehnung jedes Zwangs zum Glauben und die Andacht als verbindliche Praxis widersprechen sich dabei jedoch nicht. Andacht wird vielmehr als offene Situation verstanden, als diakonisches Element und Ausdruck einer vertrauensvollen pädagogischen Atmosphäre, in der Wertvorstellungen plausibel vorgelebt werden. Emotionalität und Gemeinschaftserlebnis lassen die Andacht religionspädagogisch wirksamer erscheinen als die rationale dogmatische Unterweisung. Die Frage der möglichen Zwanghaftigkeit auch des Rituals wird dabei ausgeklammert.

In den Programmen heutiger evangelischer Schulen finden sich vielfach Aussagen, die das Prinzip der Freiheit des religiösen Subjekts prinzipiell betonen: Von Schülern und Lehrern wird erwartet, dass sie „grundsätzlich offen sind für den Umgang und die Auseinandersetzung mit der Bibel, für das Angebot von Gottesdienst, Andacht und gemeinsamem Gebet..., ohne dass dies nach Umfang und Form vorgeschrieben werden könnte.“⁶

Nach dem Selbstverständnis des Gymnasium Andreanum Hildesheim muss eine Schülerin oder ein Schüler „...diese Schule ohne das Gefühl menschlichen Scheiterns durchlaufen können, wenn sie/er dem christlichen Glauben distanziert oder ablehnend gegenübersteht“. Erwartet werden dagegen „Achtung vor christlichem Engagement ebenso wie Toleranz gegenüber anderen religiösen Überzeugungen“.⁷

Mit diesem Selbstverständnis sind evangelische Schulen auf gleicher Linie mit einer dialogisch ausgerichteten Religionspädagogik, die sich im Gegenüber zum Konzept der Evangelischen Unterweisung von einer Degradierung der Schülerinnen und Schüler zu Objekten pädagogischen oder missionarischen Handelns abgrenzt.⁸ In dieser Unterrichtssituation sind Kontroversen möglich, ja sogar zwangsläufig. Die Distanzierung des Lernenden vom Lehrenden und vom Lerngegenstand muss möglich bleiben bei Aufrechterhaltung eines intersubjektiv überprüfbaren Dialogs, der die Thematisierung der emotionalen Ebene einschließt. Evangelische Schulen kön-

nen sich dieser religionspädagogischen Grundhaltung nicht entziehen, die Ausweitung dieser Grundhaltung auf die Schule als Ganze muss ihre religiöse Praxis einbeziehen, sie kommt damit auch an einer Problematisierung des Begriffs der *Schulgemeinde* nicht mehr vorbei.



Erich Grün, *Giganten*

Schulgemeinde

Der Begriff der *Schulgemeinde* bezieht sich historisch zunächst auf die Schulträgerschaft: So ist in Luthers Entwurf einer Kirchenverfassung, der „Leisniger Ordnung“, die genossenschaftlich verfasste Kirchengemeinde auch für das Schulwesen verantwortlich. Im 19. Jahrhundert propagierte Wilhelm Dörpfeld die Bindung der Schule an die Ortsgemeinde, aus deren Mitgliedern sich die lokale evangelische Schulgemeinde bildet. Dabei hegte Dörpfeld auch die Hoffnung auf eine besondere erzieherische Wirkung durch diese Rückbindung an die Eltern als bewusste Miterzieher.⁹ Als herausgehobener pädagogischer Ort wird die Schulgemeinde dann in der Reformpädagogik bei Luserke und Wyneken Modell staatsbürgerlicher Erziehung: Selbstverwaltung und Selbstverantwortung treten an die Stelle obrigkeitlicher Steuerung der konventionellen Schulen.¹⁰

Die Schule als eigenständige Gemeinde, nicht die enge Verbindung von Schule und Kirchengemeinde, prägt auch

wesentlich die Verwendung des Begriffs im Rahmen der Programmatik evangelischer Schulen. Der Grad der vorausgesetzten Identifikation mit der Gemeinschaft wird dabei unterschiedlich definiert. Ein erhebliches Maß an Übereinstimmung wird z.B. an der Freien Evangelischen Schule Reutlingen gefordert, wenn von „freiwilliger Gesinnungseinigkeit“ und „innerer Verbundenheit“ als Voraussetzung der Schulgemeinde die Rede ist.¹¹ Das Selbstverständnis des Gymnasium Andreanum Hildesheim dagegen hinterfragt radikal den Gemeinschaftsbegriff im Rahmen des diakonischen Auftrags der Schule: „Ein so verstandenes pädagogisches Handeln wird sich darüber hinaus in gleichen Maße gegen jedwede kollektive Vereinnahmung richten wie gegen soziale Verantwortungslosigkeit. (...) Dies schließt den Respekt vor einer reservierten Haltung gegenüber jeder Form schulischer Gemeinschaft nicht aus, sondern ein.“¹² Um nichts weniger muss sich eine evangelische Schule immer wieder ihrer „geistlichen Mitte“ versichern. Anders als die Freie Schule Reutlingen geht dabei die Evangelische Schule Demmin mit der Distanz von Schule und missionierender Gemeinde um: Von „gemeinsamer Suche“ ist die Rede statt „fertiger Vorstellungen“. „Die Schulgemeinschaft soll als gemeinsamer Such- und Kommunikationsprozess nach einer ‚guten Gemeinschaft‘ ... erlebt werden.“¹³ „In der Schule wird nicht in einem drängenden, überwältigenden Sinn missioniert – alle Formen der Beschäftigung mit religiösen Fragen und Themen müssen den Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit der Distanz einräumen.“ Das bezieht auch die religiöse Praxis ein:

„Liturgische Elemente in den Andachten ... sind so zu gestalten, dass auch Kinder ohne christliche Sozialisation daran teilnehmen können – wobei grundsätzlich gilt: Keiner muss beten.“¹⁴

In anschaulicher Weise zeigt sich hier die notwendige Gratwanderung, die evangelische Schulen leisten müssen, wenn sie sich die Unterscheidung von Verkündigung und Unterricht, von missionierender Gemeinde und orientierender Schule verantwortlich zu Eigen machen. In dieser Spannung steht auch die Schulgemeinschaft, die als Schulgemeinde Vertrauen und Aufgehobensein verspricht und gerade deshalb die Möglichkeit zur Distanzierung bieten muss, ohne dass die Gemeinschaft zerbricht.

Ritual

In der Anfangs zitierten Kontroverse bezeichnen Kirchberg und Toder die Schulandacht als Beispiel für ein „sakrales Ritual“, dessen „heilsame Kraft“ die Schülerinnen und Schüler erfahren können sollen.¹⁵ Die spezielle religiöse Praxis einer evangelischen Schule wird so in allgemeiner religionswissenschaftlicher bzw. sozialanthropologischer Terminologie beschrieben und legitimiert. Einem offensichtlichen pädagogischen Mainstream folgend nimmt auch Hans Jürgen Fraas in der gleichen Zeitschrift den Ausgangspunkt seiner Argumentation bei einer allgemeinen pädagogischen Begründung der Notwendigkeit von Schulritualen und ihrer Funktionalität: Strukturierung des Alltags und biographischer Übergangssituationen, Kontinuitätsstiftung durch Tradition, kommunika-

tive Gemeinschaftsstiftung, Entlastung durch ritualisierte Antworten auf kritische Situationen. Im Bereich religiöser Bildung sei Glaubensvermittlung nur in Verbindung mit Ritualen möglich: „Der Glaube braucht den Gestalt gebenden Ritus – der religiöse Ritus braucht die inhaltlich füllende Glaubenssymbolik“.¹⁶

Was hier für evangelische Schulen gefordert wird, findet sich wieder in der allgemeinen religionspädagogischen Debatte, die die konkrete Erfahrung von Religion als Aufgabe des Religionsunterrichts stärker in den Mittelpunkt rückt:

„Religion soll ‚gezeigt‘ und – zumindest ‚probeweise‘ mit allen Sinnen erfasst und erlebt werden.“¹⁷ Die gelebte Praxis wird dabei von der diskursiven „Schulreligion“ (Christian Grethlein) scharf getrennt und ihr übergeordnet.¹⁸ Dagegen bestehen gewichtige Einwände: Eine Verständigung über Religion als „Tatbestand“, über ihre Inhalte und Traditionen, muss ihrer Ausübung als „Tätigkeit“ vorhergehen, soll nicht die religiöse Praxis ohne theologische Auseinandersetzung unverstanden bleiben. Gerade dieser Prozess selbsttätigen Theologisierens macht erst eine individuelle Aneignung der Praxis möglich.¹⁹ Skepsis regt sich auch bei Hanna Roose gegenüber einem Religionsunterricht als „Performance“, der durch das „Nachspielen“ religiöser Formen Möglichkeiten des Fremdverstehens eröffnen will: Beim unreflektierten „Ausprobieren“ religiöser Handlungen besteht die Gefahr manipulativer Missionierung. Für religiöses Handeln wird hier ein gegebenes Einverständnis vorausgesetzt, das in der Unterrichtssituation nicht erwartet werden kann; es muss den Lernenden zumindest jederzeit möglich sein, aus der Rolle des durch sein Handeln Bekennenden auf die Rolle des „verständnisvollen Beobachters“ auszuweichen. Andererseits besteht die Gefahr einer Profanierung des Rituals, das nicht mit der ihm zukommenden Ernsthaftigkeit vollzogen wird, eine Gefahr, die besonders beim Nachspielen der Rituale „fremder“ religiöser Traditionen gegeben ist.²⁰

Den Willen zur Ernsthaftigkeit im Vollzug ihrer Rituale wird man evangelischen Schulen kaum abstreiten; ob ein „gegebenes Einverständnis“ bei jedem und zu jeder Zeit vorausgesetzt werden kann, wird man jedoch bezweifeln. Auch vor der Profanierung ist das Schulritual nicht geschützt, wenn eine Andacht oder ein Schulgottesdienst an den Schülerinnen und Schülern vorbeigehen, wenn Konzentration und innere Teilnahme nicht im erforderlichen Maß vorhanden sind. Auch hier ist es wesentlich, dass die Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihrer religiösen Bildung ernst genommen werden, dass sie an der Gestaltung der Andachten und Gottesdienste maßgeblich beteiligt werden. Ein solcher Prozess wird manchmal zu mehr Ideen und Experimenten führen, die über einen kreativen Umgang mit vorgegebenen Elementen²¹ hinausführen; er wird sich aber auch in traditionellen Formen bewegen können.

Die notwendige Reflexion der religiösen Praxis in Annäherung und Distanzierung vollzieht sich im Prozess der Entwicklung eines eigenen Gestaltungskonzeptes für Andachten und Gottesdienste wohl am besten; bei der praktischen, verantwortlichen Durchführung durch Schülerinnen und Schüler muss das Prinzip der Freiwilligkeit zum Tragen kommen.

Religiöse Praxis als Aspekt religiöser Bildung an evangelischen Schulen

Bei ihrer Kritik des performativen Religionsunterrichts greift Hanna Roose auf Karl Ernst Nipkows Typologie der Formen des Einverständnisses zurück, um die dialogische Struktur religiöser Bildung auch im Hinblick auf die Thematisierung religiöser Praxis offen zu halten.²² Es ist davon auszugehen, dass die von Nipkow beschriebenen Formen (gegebenes Einverständnis im Glauben, zu suchendes Einverständnis im Glauben, nie vorhanden gewesenes Einverständnis, verloren gegangenes Einverständnis²³) in unterschiedlicher Mischung ebenfalls bei Schülern und Eltern an evangelischen Schulen anzutreffen sind. Auch bei Kirchenmitgliedern unter den Eltern ist nicht in jeder Hinsicht gegebenes Einverständnis vorzusetzen; heranwachsende Schülerinnen und Schüler verlieren nicht selten ihr ursprüngliches Einverständnis; bei Konfessionslosen und Angehörigen nichtchristlicher Religionen war ein Einverständnis vielleicht nie vorhanden. Der Typus des „zu suchenden Einverständnisses“ wird am ehesten die verbindende Situation der Schulmitglieder darstellen. Suche setzt Freiheit voraus, pädagogische Distanz muss möglich sein, auch im Umgang mit religiöser Praxis an der Schule. Kirchliche Erwartungen und Ansprüche an evangelische Schulen müssen diese pädagogische Distanz aushalten können. Ein differenzierter Umgang mit den Begriffen *Verkündigung* und *Mission* ist hier gefordert. Religiöse Bildung entwickelt sich im Dialog, nicht in der Überwältigung durch Ritual und Gemeinschaft, es führt kein schneller Weg der Rechristianisierung und der Einbeziehung in traditionelle Kirchlichkeit über die evangelische Schule. Die Diskussion über Freiwilligkeit und Pflicht bei der Morgenandacht zeigt das Problem auf. Bei der Gratwanderung zwischen Freiheit und Verbindlichkeit sind beide Lösungen möglich. Entscheidend ist die Wahrung der Möglichkeit der reflexiven Distanz, die Wahrung der Anerkennung des Lernenden als Subjekt seines Lernprozesses. In der Praxis mag dies manchmal einfach die Chance zum freien Wort und Austausch nach Andacht oder Gottesdienst sein, in einer von Toleranz und Vertrauen geprägten Schumatmosphäre.

Neue evangelische Schulen in landeskirchlicher Trägerschaft müssen diese Spannung aushalten, sie dürfen nicht auf kurzfristige Missionserfolge und enge Gesinnungsgemeinschaften zielen. Die durchaus vorhandenen Erwartungen der Eltern an Angebote religiöser Praxis bedeuten nicht unbedingt ein vorausgesetztes Einverständnis, hier artikuliert sich auf



Erich Grün, *Tantalos*

Seiten der Eltern ein Bildungsbedürfnis, wobei die Ausgangsbasis höchst unterschiedlich sein kann. Je missionarischer die Situation einer evangelischen Schule von der Zusammensetzung ihrer Mitglieder ist, desto stärker wird sie Offenheit signalisieren müssen. Das Gymnasium Andreanum Hildesheim hat für sich versucht, einen Weg zwischen Freiheit und Verbindlichkeit zu finden: Mehr als staatliche Schulen will es „Freiräume für geistliches Leben“ anbieten. Die Teilnahme an den wöchentlichen Morgenandachten ist freiwillig. Verbindlich ist die wechselnde Gestaltung durch jeweils eine bestimmte Lerngruppe. Intensive Vorarbeiten und Reflexionen – meist im Religionsunterricht – gehen der durchgeführten Andacht voraus. Niemand wird zum „Auftritt“ gezwungen, aber sehr viele sind dazu bereit. Der Andachtsraum mit seinen etwa 100 Plätzen ist in der Regel gut gefüllt. Eine höhere Verbindlichkeit haben die Schulgottesdienste an markanten Punkten des Schul- oder Kirchenjahres. Hier sollte sich die Schulgemeinschaft, zumindest vertreten durch Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer, möglichst vollzählig versammeln. Überzeugen vom Sinn des Gottes-

dienstbesuches soll im Zweifelsfall den Vorrang haben vor Zwang und Kontrolle, das Recht zur Kritik an den Erfahrungen mit den einzelnen Gottesdiensten wird jedem eingeräumt. Natürlich ist dies nur ein möglicher Kompromiss unter den gegebenen Voraussetzungen einer bestimmten Schule mit einer weitgehend kirchengebundenen Schüler- und Elternschaft und einer vom christlichen Humanismus geprägten Tradition. Solche Wege auf dem Grat muss jede evangelische Schule finden, eingedenk dessen, dass ihre „geistliche Mitte“ nicht pädagogisch verfügbar ist, dass sie vielmehr in einem beständigen Such- und Annäherungsprozess immer wieder sichtbar und wirksam werden kann.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Grethlein, Christian: Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, S. 271ff.
- 2 Soll die Schulandacht freiwillig sein? Ist die Pflicht zum gemeinsamen Gebet überholt – oder wieder modern?, in: Klasse – die Evangelische Schule, 01/05, S. 4f.
- 3 Wichern, Johann Hinrich: Vortrag über die Ursachen der so vielfach erfolglosen Bemühungen in der heutigen Kindererziehung (1863), zitiert nach: Schreiner, Martin: Im Spielraum der Freiheit. Evangelische Schulen als Lernorte christlicher Weltverantwortung, Göttingen 1996, S. 168.
- 4 Schreiner, Im Spielraum der Freiheit, S. 167.
- 5 Ebd., S. 168f.
- 6 Schulordnung des Trifels-Gymnasiums Annweiler, in: Schreiner, a.a.O., S. 286.

- 7 Gymnasium Andreanum: Zum Selbstverständnis der Schule, Hildesheim 1993: III,1.
- 8 Vgl. z.B. Nipkow, Karl Ernst: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, S. 455 ff.
- 9 Koerrenz, Ralf: Evangelische Schulgemeinde, in: Scheilke, Christoph Th./Schreiner, Martin (Hg.): Handbuch Evangelische Schulen, Gütersloh 1999, S. 216.
- 10 Ebd., S. 217f.
- 11 Schreiner, Martin: Evangelische Schulgemeinschaft als „Schulgemeinde“?, in: Bohne, Jürgen/Stoltenberg, Annegrethe (Hg.): Zukunft gewinnen. Evangelische Schulgründungen in den neuen Bundesländern, S. 124.
- 12 Gymnasium Andreanum Hildesheim, III,1.
- 13 Schreiner, Evangelische Schulgemeinschaft, S. 130.
- 14 Ebd.
- 15 S. Anm. 1.
- 16 Fraas, Hans-Jürgen: Wie Überzeugungen Gestalt annehmen, in: Klasse – die Evangelische Schule 04/05, S. 14.
- 17 Kraft, Friedhelm: Quo vadis Religionspädagogik. Eine Standortbestimmung aus Sicht der Kindertheologie, in: Loccum Pelikan 4/05, S. 153.
- 18 Grethlein, Fachdidaktik Religion, S.81.
- 19 Kraft, Quo vadis Religionspädagogik, S. 156.
- 20 Roose, Hanna: Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: Loccum Pelikan 3/06, S. 110ff.
- 21 Vgl. Fraas, a.a.O., S. 15.
- 22 Roose, Performativer Religionsunterricht, S. 111.
- 23 Nipkow, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2, Gütersloh 1998, S. 223ff.

Hartmut Schulz ist Schulleiter am Gymnasium Andreanum in Hildesheim.

Griechische Mythologie

Aquarelle von Erich Grün

Vom 1. November 2006 bis 20. Januar 2007 zeigt das Religionspädagogische Institut Loccum Arbeiten des Malers Erich Grün. Der »Loccum Pelikan« stellt einige der gezeigten Bilder in dieser Ausgabe vor.

„Mythologie bedeutet Speicherung der religiösen Vorstellungen, der Welterlebnisse und der Weltdeutung eines Volkes von seinem Urbeginn an in einer Masse von Sagenstoffen, die es tradiert und zu seiner Selbstidentifikation benötigt ... Die griechische Mythologie begründet unsere abendländische Religion und Kultur.“ So beschreibt Hans Westerhaus im Vorwort des Katalogs *Erich Grün, Griechische Mythologie*, das Wesen dessen, dem der Maler Erich Grün großen Raum seines Lebens und seiner Arbeit gewidmet hat.

Erich Grüns Mythenbearbeitung ist unkonventionell. „Seine Bilder erzählen nicht“, beschreibt Westerhaus die Arbeiten des Künstlers. Sie konfrontieren vielmehr den Betrachter mit den hinter den Sagen liegenden Motiven, den mythischen Urbildern. „Das Malen befreit sich von fest umrissenen, begrenzten Inhalten und Konturen und identifiziert sich direkt mit dem Geist, aus dem der Mythos lebt ... Wir versetzen uns in die Uranfänge

zurück und erleben die Schauer des ersten mythischen Erkennens nach.“

Erich Grün wurde am 20. Dezember 1915 in einem sibirischen Internierungslager geboren. Über verschiedene Stationen führte sein Weg nach Berlin, wo 1932 seine künstlerische Laufbahn mit der Ausbildung an der Reimann-Schule, einem jüdischen Privatinstitut, begann. Bereits nach einem Jahr endete dieser Weg abrupt; für Grün folgten Lebensabschnitte bei Polizei und Militär.

Nach Krieg und Gefangenschaft widmete sich der Heimkehrer erneut der Kunst. Dem Studium an der Werkkunstschule Hannover folgten die Berufstätigkeit als Lehrer am Gymnasium (bis 1981) sowie ein Lehrauftrag an der Werkkunstschule.

Erich Grün ist seit Jahrzehnten mit Ausstellungen in Kirchen und kirchlichen Einrichtungen vertreten. Anlässlich seines 90. Geburtstags widmete das Landeskirchenamt, das über eine umfangreiche Sammlung seiner Arbeiten verfügt, dem Jubilar Ende 2005 eine Werkschau.

Das RPI präsentiert rund 30 Aquarelle des Künstlers. Leider können wir die Arbeiten hier im »Pelikan« nur in Schwarzweiß abbilden, so dass sich deren ungeheure Farbintensität nur erahnen lässt.

Der Katalog *Erich Grün, Griechische Mythologie* ist im RPI für 10,00 Euro erhältlich.

Christiane Kürschner

„Herr, mache du mich zum Werkzeug deines Friedens“

Kirchen als Orte des Gedenkens und der Versöhnung

Kirchen widersprechen dem Trend

Kirchen als Räume für Gott überdauern die Zeiten. Menschen denken, planen und bauen sie für die Ewigkeit. Häufig sind Kirchen heute die ältesten Gebäude einer Siedlung. Als steinerne Zeugen repräsentieren sie das religiöse Leben ihrer Zeit über Jahrhunderte hin. Bauliche und gestalterische Veränderungen erinnern gegenwärtige Nutzer an gesellschaftliche Wandlungsprozesse vergangener Epochen. Hartmut Rupp schreibt in seinem neuen Handbuch Kirchenpädagogik: „Nach Jan Assmann braucht eine Gesellschaft geschichtliche Erinnerung, um Gegenwart verstehen, Identität ausbilden, Zusammengehörigkeit entwickeln und Zukunft gestalten zu können. Kirchengebäude sind in dieser Perspektive öffentliche symbolische Darstellungen von Inhalten christlichen Glaubens. Sie sind Stein gewordener Glaube... Grabplatten und Totentanzdarstellungen erinnern an einen bewussten Umgang mit Sterben und Tod. Kanzeln erinnern an die unvermeidbare Verantwortung des Einzelnen vor Gott und damit an die theologische Begründung neuzeitlicher Subjektivität. Kirchenbänke erinnern daran, dass jeder ein König und jede eine Königin ist und dass alle das Recht haben, erhaben zu sitzen. Roland Degen macht darauf aufmerksam, dass Kirchenräume in der Regel auch eine ‚protestantische‘, und er meint damit eine ‚provozierende‘, gesellschaftskritische Seite haben. Barockkirchen bildeten mit ihrer üppigen Architektur und Ausschmückung immer auch einen Widerspruch zu den zerstörten Landschaften und Biographien des Dreißigjährigen Krieges. Glockenschläge widersprechen dem hektischen Umgang mit der Zeit. Kirchtürme weisen wie ein erhobener Zeigefinger nach oben und widersprechen dem Verlust der Transzendenz. Das Kreuz widerspricht einem Glauben, wonach das Leben nur bei Siegen und Erfolgen gelingt. Das Nebeneinander von Kirchtürmen und Banktürmen lässt fragen, wer und was die Welt regiert. – ‚Woran dein Herz hängt, das ist dein Gott‘, sagt Luther.“¹

In Kirchenräumen und auf den dazu gehörigen Friedhöfen hinterlassen Menschen der Nachwelt Zeugnisse ihres christlichen Glaubens. So erinnern Inschriften auf Türen, Fenstern, Abendmahlsgeschirren, Taufbecken und anderen sakralen Gegenständen an die Glaubenskraft ihrer Erbauer und Stifter.

Die Gedanken auf den Grabmälern und Gedenksteinen jener Vorfahren laden uns bis heute ein zur Anteilnahme an ihrer dankbaren Freude und ihrem unsäglichen Leid.

Unter diesem Gesichtspunkt regt jeder Kirchraum zur aktiven Auseinandersetzung mit dem an, was für Christinnen und Christen zu unterschiedlichen Zeiten einmal von Bedeutung war. Beim Suchen nach Besonderheiten kommt nach Jahrhunderten auch manch Unerklärliches zu Tage, z. B. Brillen und kleine Utensilien von Nonnen in den Fußbodenritzen des Frauenklosters Wienhausen.²

Umbruch und Aufbruch

Wir leben in einer Umbruchzeit, weltweit, in unserem Land, in unserer Kirche, in unseren Familien und Freundeskreisen. Alles scheint offen und in Bewegung geraten zu sein. Die sich vollziehende Neuordnung macht Angst, wirft Schatten und zwingt zum Auseinandersetzen. Von Stagnation in den Gemeinden ist die Rede, hier und da blockiert Verlustangst den Dialog, gleichzeitig präsentieren sich evangelische Gemeinden deutlich mit neuen Akzenten. Einladend gestaltete Kirchenräume werden zu „Schaufenstern“ kirchlichen Lebens und stehen Einzelbesuchern und wachsenden Besucherströmen offen. Schon vor längerer Zeit begannen Kirchenpädagoginnen Programme für die Erschließung von Kirchengebäuden zu entwickeln – mit Kopf, Herz und Hand nach reformpädagogischem Vorbild. Der Anspruch der Kirchenpädagogik in den 90er Jahren, auf das steigende Interesse der Gesellschaft an Kirchenräumen aufmerksam zu machen und als Zukunftschance der Kirche zu begreifen, wurde in der hannoverschen Landeskirche nahezu flächendeckend eingelöst. Überwiegend ehrenamtliche Gemeindeglieder vermitteln, sporadisch oder kontinuierlich, bei kirchenpädagogischen Angeboten die christliche Aussage des gebauten Raumes, des sakralen Gegenstands oder Kunstwerks. In einer „Nacht der Kirchen“ wird ein Gotteshaus einladend zur Theater-Kirche, zur Taizé-Kirche, auch einmal zur Genuss-Kirche.³ Diese neuartigen Höhepunkte im Gemeindeleben, bei denen Gottes Haus für zwanglose Begegnungen zwischen Christinnen, Christen und Menschen anderer Religionen im Mittelpunkt steht, entsprechen einer christlichen Lebenskunst, die Peter Bubmann wie folgt definiert:

„Christliche Lebenskunst ist symbolisch-spielerische Erschließung des Heiligen und weisheitlicher Lebensstil der Liebe im Alltag.“⁴ Klaus Raschzock fährt fort: „Christliche Lebenskunst vollzieht sich an der Schnittstelle zwischen öffentlichem und kirchlichem Bereich. Ihre fließenden Übergänge erweisen sich als Chance. Wird die Kirchenpädagogik in eine christliche Lebenskunstdidaktik eingezeichnet, so lässt sich auf diesem Weg die Anbindung der Kirchenpädagogik an den Gottesdienst vollziehen und wird umgekehrt die Kirchenpädagogik als genuine Aufgabe christlicher Lebenskunst zurückgewonnen.“⁵ Grenzüberschreitende Höhepunkte wie einst Projektstage für Schulklassen und heute lange Nächte der Kirchen stellen innerkirchlich Traditionen in Frage, ziehen jedoch viele Fremde an. Und das aus gutem Grund. Ein Teil der Menschen in unserem Land spürt, dass ihnen das Bewusstsein für ihre christlichen Wurzeln im persönlichen Leben abhanden gekommen ist. So machen sie sich wiederholt oder erstmalig auf die Suche nach traditionellen Orten und Gemeinschaften, bei denen sie sich verlorener Werte, Riten und Feste erinnern oder gar neu vergewissern können. Das bezeugt auch der stetig zunehmende touristische Besucherstrom in Kirchen und das wachsende Interesse von Fremdenverkehrsvereinen an Gotteshäusern. Global gesehen gibt es ebenfalls Anzeichen für diesen Trend. In vielen Auslandsgemeinden der EKD wächst die Zahl der Gottesdienstbesucher, in Amsterdam z.B. bilden junge Eltern mit ihren Kleinkindern eine neue Krabbel-Gemeindeguppe. Die Sonntagsgottesdienste im ZDF werden inzwischen von etwa ebenso vielen Menschen, ca. einer Million, zu Hause am Bildschirm verfolgt, wie gleichzeitig landesweit am Sonntag in den Kirchen. Auf die Übertragung des Gedenkgottesdienstes für die Opfer von Tschernobyl aus der St. Johannis-Kirche im Ostseebad Rerik mit Kindern und Jugendlichen aus Weißrussland kamen im Mai des Jahres mehr als 1.500 Zuschauerreaktionen.

Räume für Gott – Häuser Gottes für die Menschen

Menschen erleben Kirchenräume als Räume der Begegnung. Ob und wie Besucherinnen und Besucher dem Heiligen in „heiligen Räumen“ begegnen, ist das Geheimnis jedes Einzelnen. Im Handbuch der Kirchenpädagogik schreibt Hartmut Rupp: „Kirchenräume sollen heilig genannt werden, weil sie Menschen für die Begegnung mit Gott mit präsentativen Symbolen präparieren und die Erfahrung mit dem Heiligen symbolisieren.“⁶ Gottesbegegnungen allgemein entziehen sich unserer Machbarkeit, aber wir können uns vorbereiten auf solch ein unverfügbares Ereignis. Wie wir unsere Häuser Gottes gestalten, hat auch einen Einfluss auf unser eigenes spirituelles Leben, abgesehen von der Wirkkraft einer einladend gestalteten Kirche nach außen. Philipp Newell fordert: „An unseren heiligen Stätten soll mit Leidenschaft ein neuer Sinn für Raum und Stille entstehen, aber in der Sorge darum lasst uns erkennen, dass es im Kern um die Stille in uns selbst und in allem Leben geht: Sie gilt es wiederzuentdecken. Welches sind die Tempel, welches die Orte in unserem Leben und in unserer Welt, die ausgeräumt werden müssten, entrümpelt von allem, was unserer Achtsamkeit von Gottes Gegenwart ent-

gegensteht oder sie hemmt? Was das Sichtbare angeht, sprechen unsere Kirchen, wenn sie voll gestopft sind, von einem Mangel an Raum und Stille. ... Was wir brauchen: die Wiederherstellung von Einfachheit und einer aufgeräumten Aufmerksamkeit. Man denke an die Art, wie mit Nestbauintinst das Zimmer für die Ankunft eines neugeborenen Kindes vorbereitet wird! Gereinigt, frisch gestrichen und entrümpelt, ist es ein Symbol des Wartens und des Willkommens.“⁷

Aufgeräumte Aufmerksamkeit für Kinder

Seit dem Frühjahr 1988 gibt es kirchenpädagogische Projekte für Schulklassen in der Marktkirche Hannover. Originale mittelalterliche Backsteine mit Tierspuren darauf fanden zu Beginn ihren Platz in einem Karton, ebenso Farbgläser, Pinsel und Arbeitsbögen für Schülerinnen, Schüler und begleitende Erwachsene. Noch ungewohnt waren die täglich mehrstündigen Besuche von Schulklassen für Pfarramt-Mitarbeitende. Hin und wieder störten wissbegierige Kinder lang eingespielte Arbeitsabläufe in Gottes Haus. Über die Jahre hin entschieden Kirchenälteste zu Gunsten des neuen religionspädagogischen Arbeitsgebietes, das inzwischen Kirchenpädagogik hieß. Heute gibt es unter der Marktkirche ähnlich wie in Museen eine vorbildliche Werkstatt für die schöpferische Arbeit bei kirchenpädagogischen Projekten. Regelmäßig kommen auch die jüngsten Sprösslinge des gemeindeeigenen Kindergartens zum Entdecken, Feiern und Stillsein in „ihre Kirche“, und seit zwei Jahren ist noch ein neuer Kinderchor in diesen alten Mauern zu Hause. In anderen Kirchen gibt es Tische für Kinder mit Darstellungen, auf denen Kinder im Mittelpunkt stehen, z. B. in Hann. Münden.

Im Sinne der Nachfolge Jesu

Kirchenräume sind aus sich selbst heraus Orte des Erinnerns und Gedenkens. Sie erinnern Christen an das Leben, Sterben und Auferstehen Jesu und setzen von daher eindeutige Maßstäbe. Ein Grund für jene „vollgestopften Kirchenräume“ ist häufig die Verliebtheit ihrer Verwalter in die fernere Geschichte, ihr Interesse für jene Ereignisse und Gegenstände, die historisch sehr wertvoll sind, die aber eher musealen Charakter haben und die gegenwärtige Generation nicht unmittelbar berühren. Ein komplizierter Entscheidungsprozess gehört dazu, wenn Kirchenälteste und andere Sachverständige unter christlich-ethischen und ästhetischen Gesichtspunkten über eine notwendige Veränderung im Kirchenraum nachdenken. Für Neues muss man sich bewusst von Altem trennen, sorgfältig abwägen und Gewohntes aussortieren. Christliche Vorbilder zu erkennen und ihnen einen angemessenen Platz im Raum einzuräumen, gehört auch zu den Aufgaben einer verantwortlichen Kirchenraumgestaltung. Ein Grundkriterium bei der Auswahl von Personen, denen ein Ehrenplatz im Kirchenraum z. B. durch eine Gedenktafel oder ihre sichtbare Stiftung zugestanden werden könnte, wäre ein Lebenswandel im Sinne der Nachfolge Jesu. Ein Blick auf die Vergangenheit aus der Sicht der Opfer taucht die Geschichte eines Raumes und ihrer Menschen in ein neues Licht.

Werkstätten des Friedens

In Kirchenräumen begegnen Besucherinnen und Besucher immer noch unkommentierten Gedenktafeln zur Erinnerung an Väter, Söhne und Ehemänner, die im ersten und zweiten Weltkrieg auf den Kriegsschauplätzen eines Eroberungskrieges ihr Leben verloren. Das missbräuchlich benutzte Zitat aus der Offenbarung des Johannes 2,10 „Sei getreu bis in den Tod, so will ich dir die Krone des Lebens geben“ wurde in der Marktkirche Hannover schon vor mehr als 20 Jahren kommentiert durch die auf grünem Marmor eingemeißelte Bitte: „HERR MACHE DU MICH ZUM WERKZEUG DEINES FRIEDENS 1985“ Diese Ergänzung rückt das sinnlose Sterben der namentlich aufgeführten Gemeindeglieder in ein barmherziges Licht und regt aufmerksame Betrachter an zum Nachdenken über das von Menschen mutwillig verschuldete millionenfache Sterben und das traurige Schweigen eines Großteils der Christinnen und Christen dazu.

Heute sollte es gelingen, als realistische Antwort auf die bedrohlichen, gewaltsamen Herausforderungen der Gegenwart friedliche Konfliktlösungsmodelle weiter zu verbreiten und in Anwendung zu bringen. Vielleicht hat eine Kirche als „intermediäre Institution“ (Bischof Huber) dazu die Kraft.

Diesem Selbstverständnis von kirchlichem Handeln und gesellschaftlichem Anspruch entspricht das Gestalten von Orten des Gedenkens auch in Kirchenräumen. Aktuelle Ereignisse zeigen: Besucherinnen und Besucher, auch ohne Christen oder gar Kirchenmitglieder zu sein, legen ungefragt in Kirchen Kerzen und Blumen nieder, um spontan und zeichenhaft ihr Mitgefühl mit Verfolgten auszudrücken. Der Ein-

satz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung in unserer Welt braucht Orte – Kirchenräume an sich sind diesem Anliegen angemessen. Die ausgewiesenen Orte des Erinnerns und Gedenkens können zu Orten der Versöhnung werden. So kommen heute beispielsweise Menschen in die neue Kapelle der Versöhnung an der Bernauer Straße in Berlin. Der kleine ovale Lehmbau wurde am 9. November 2000 eingeweiht, erinnernd errichtet auf dem Fundament der 1894 gebauten Versöhnungskirche, die DDR-Grenztruppen 1985 wegen ihrer Grenznähe sprengten. Der moderne Kirchbau, bescheiden und zukunftsorientiert in der Gestaltung, bildet gemeinsam mit der Gedenkstätte Berliner Mauer und dem Dokumentationszentrum zur Mauer Geschichte ein eindrucksvolles Gedenkstättenensemble.

Anmerkungen

- ¹ Rupp, Hartmut: Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2006, S. 14.
- ² Kloster Wienhausen, Celle bei Hannover, in: www.ca1310.de/persaust/brille.htm-14k.
- ³ EKD: Ideen für eine Nacht der Kirchen, Hannover 2005, S. 5.
- ⁴ Zit. n. Raschzock, Klaus: Ein zukunftsöffener Raum (Wilhelm Löhe). Zur Leistung des Kirchengebäudes für die christliche Lebenskunst, in: Ludwig, Matthias (Hg.): Kunstraumkirche, Lautertal 2005, S. 73.
- ⁵ Ebd.
- ⁶ Rupp, Hartmut: Handbuch der Kirchenpädagogik, S. 29.
- ⁷ Newell, Philip: Mit einem Fuß im Paradies. Die Stufen des Lebens im keltischen Christentum, Freiburg im Breisgau 2003, S. 65.

Christiane Kürschner ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Kirchenpädagogik.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Bernd Abesser, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Bernhard Dressler, Philipps-Universität
Marburg, Lahntor 3, 35032 Marburg

Jeannette Eickmann, Große Barlinge 12,
30171 Hannover

Urte Gräbig, Grundschule Bockenem,
Thornburgplatz 1, 31167 Bockenem

Margarete Hering, Grundschule Bockenem,
Thornburgplatz 1, 31167 Bockenem

Dirk Heuer Berufsbildende Schulen Neustadt am Rüben-
berge, Bunsenstraße 6, 31535 Neustadt a. Rbg.

Johannes Kubik, Ewaldstr. 6,
37085 Göttingen

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

Lena Kuhl, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Christine Labusch, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Susanne Michaelson, BBS Neustadt, Bunsenstr. 6,
31535 Neustadt

Cornelia Oswald, PTI Berlin, Haus der Kirche,
Goethestr. 26-30, 10625 Berlin

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

Ralf Rogge, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Sylke Schuknecht, Granatstr. 12,
30823 Garbsen

Hartmut Schulz, Gymnasium Andreanum,
Hagentorwall 17, 31144 Hildesheim

Dr. Martina Steinkühler, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht,
Theaterstr. 13, 37073 Göttingen

Prof. Rolf Wernstedt, Waldstraße 11,
30823 Garbsen

Manfred Zoll, KIRCHE UNTERWEGS, Ginsterhalde 28/1,
71554 Weissach im Tal

Manfred Zoll

Fängt der Traumfänger Träume?

Traumfänger basteln in der Kinderbibelwoche – pro

Nein, der Traumfänger fängt keine Träume. Er entstammt der mystischen Welt der Indianer und ist damit fern vom christlichen Glauben und den biblischen Wurzeln. Warum kann man trotzdem bei einer Kinderbibelwoche, in Kindergottesdienst oder Religionsunterricht einen Traumfänger basteln? Warum macht diese Bastelei dennoch Sinn?

„Träume sind Schäume“, sagt der Volksmund, also etwas Unnötiges. Wer hat denn schon mal erlebt, dass Gott durch einen Traum zu ihm gesprochen hat? Und wenn das einmal jemand behauptet, dann wird diese Person nicht ernst genommen. Man ordnet solche Dinge schnell dem Bereich der Spinerei und Phantasterei zu. Und das ist verdächtig, vielleicht sogar gefährlich.

Doch es gibt eine Reihe biblischer Geschichten, in denen von Träumen die Rede ist. Gott hat den Menschen durch Träume etwas Wichtiges, manchmal geradezu Wegweisendes gezeigt. Oft wurde noch ein erklärender Helfer benötigt, weil sich die Träume für den Träumer nicht automatisch erschlossen. Und dann bekamen die Träume plötzlich prophetischen Charakter, brachten Menschen auf den Weg, retteten ein ganzes Volk ...

Heute wissen wir auch, dass Träume eine Sprache des Unterbewussten und der Seele sein können, dass der Mensch in der Nacht Dinge verarbeitet, für die tagsüber keine Zeit bleibt oder die verdrängt werden; Dinge, die sich einfach dann bemerkbar machen, wenn Körper, Geist und Seele zur Ruhe kommen. Und manchmal fallen einem gerade in der Nacht die Lösungen großer Probleme ein!

Und jetzt der Traumfänger? Er soll gemäß der indianischen Vorstellung die bösen Träume auffangen. Er soll den, der sich einen Traumfänger ins Tipi – oder Zimmer – hängt, vor Alpträumen, Angstträumen und Schreckensträumen schützen.

Kritiker sehen darin einen Rückfall ins finstere Heidentum, eine Verbrüderung mit mystischen Mächten oder eine Verwischung der biblischen Lehre.

Zunächst sehe ich im Kommen und Wirken Jesu die Befreiung vom Aberglauben und von dunklen, Angst einflößenden Mächten. Und diese Befreiung nimmt im Alten Testament schon ihren Lauf, blitzt dort bereits an vielen Stellen auf. Beispielsweise erlebte Josef, der Träumer, so manche Befreiung, die ihm der lebendige Gott schenkte. Auch Daniel, der den Traum Nebukadnezars deutete, tat dies im Namen des Gottes, dessen „Reich ... ewig bleiben wird“ (Daniel 2,44).

Ist das Basteln eines Traumfängers nun also ein Rückfall in eine eigentlich überwundene mystische Welt, ein Anbändeln mit der Mystik der indianischen Kultur und Religiosität?

Für mich hat ein Traumfänger keine Macht. Er ist kein Medium, das meine bösen Träume ausfiltert; das können Gegenstände nicht! Ich sehe darin keine Befreiung von Angst; sie geschieht nicht durch ein paar Federn, die in einen Ring geklebt werden. Ich betrachte den Traumfänger aber als eine Art Mobile, das man in seinem Zimmer aufhängen mag, sofern man Gefallen dran findet.

Dabei kann man mit den Kindern gut ins Gespräch kommen über die Herkunft der „Traumfänger“ und wie sie zur Abwehr von Ängsten und dunklen Träumen bei den Indianerstämmen eingesetzt wurden. Und dann ist es hilfreich, auch von biblischen Träumern und Träumen zu erzählen. Schließlich dürfen auch die Träume der Kinder zur Sprache kommen – soweit, wie die Kinder selbst erzählen möchten! So könnte ein Traumfänger zu einem Traummobile werden, das im Verbund mit biblischen Traumgeschichten durchaus Sinn macht und als Symbol neu interpretiert werden kann. Als Zeichen dafür: Einst hofften die Indianer, dass ein Traumfänger dunkle und negative Träume auffängt; wir Christen glauben, dass Gott uns bei Angstträumen schützen wird. Ich darf mich gerade auch wenn ich Bedrohliches spüre, an ihn wenden. Nur ein kleines Zeichen dafür, dass dunkle und böse Schreckensträume die Kinder nicht schrecken müssen, weil sie beim lebendigen Gott aufgehoben sind, weil er auch der Herr der Träume ist.

Wem das zuviel heidnischer Firlfanz und Einfluss auf die christliche Verkündigung ist, mag sich fragen, was ursprünglich das Osterei mit der Auferweckung Christi und der Tannenbaum mit der Geburt Jesu zu tun hatten. Das sind ja auch ehemals heidnische Symbole, die irgendwann christlich umgeprägt wurden und nun fröhlich in Kirche und Gemeinde verwendet werden.

Also, der Traumfänger fängt gewiss keine Träume. Aber er könnte im Zusammenhang mit passenden biblischen Geschichten ein Zeichen dafür sein, dass auch unsere dunklen und angstvollen Träume bei Gott – im doppelten Wortsinn – aufgehoben sind.

Manfred Zoll ist Leiter und Geschäftsführer der KIRCHE UNTERWEGS

Cornelia Oswald

Hatte Joseph einen Traumfänger?

Traumfänger basteln in der Kinderbibelwoche – contra

775.000 Treffer zeigt Google für das Stichwort „Traumfänger“ an. Ab 2,75 Euro bekommt man schon ein simples Traumfängerchen per Internet, aber auch aufwändige Bastelanleitungen, so auf der Seite „Praktisches für Zuhause“. Wem das zu harmlos-bieder ist, der könnte unter „Entfessele die Intuition“ zwar keinen Traumfänger, aber, so der Autor, „eine geheime christliche Methode“ zum „kreativen Traum“ finden.

Traumfänger sind „in“ und mit ihnen die schlechten Träume „out“, denn ähnlich einem Spamfilter sollen im Netz des Traumfängers die bösen Träume hängen bleiben, die guten erreichen den Schlafenden. Aber was sind gute Träume und was Spamträume? Kann eine kleine Bastelarbeit aus Federn, Fäden und Holzring das zuverlässig entscheiden? Die Guten ins Töpfchen, die Bösen ins Tröpfchen – Negativität lässt sich nicht so einfach bestimmen, wie Erbsen zählen.

Die Bibel kennt mancherlei üble Träume mit positiver Wirkung: Pharaos Traum von den mageren Kühen ist Josephs Aufstieg bei Hofe förderlich und initiiert ein System der Vorratshaltung in Ägypten und auch Daniel macht Karriere als Berater bei politischen Schreckensträumen. Nur gut, dass die Bibel keinen Traumfänger kennt, wohl aber einen „Gott im Himmel, der Geheimnisse enthüllt“ (Dan 2,28).

Was sollen also Traumfängerbastelstunden im Religionsunterricht oder in der Kinderbibelwoche? Traumfänger kommen aus einem indianischen Kulturkreis mit magisch-animistischen Vorstellungen. Die Vorstellungswelt der Bibel ist anders. Warum also ein Ausflug zu den Indianern mitten in der Josephsgeschichte? Nur um den Kindern nach vollbrachter Bastelarbeit zu sagen, dass das nette Gebilde nicht funktioniert und Christen ohnehin nicht an die Kraft magisch aufgeladener Gebilde glauben?

Was wenn die Kinder vom kreativen Gestalten ihres Traumfängers so fasziniert sind, dass ihnen die damit verbundenen Vorstellungen ungleich attraktiver erscheinen als der Hinweis auf Gottes Beistand bei schlechten Träumen?

Soviel religiöser Crossover trägt eher zur Verwirrung bei, als dass ein Gespräch über Träume – biblische und die der Kinder – damit ermöglicht wird. Warum trauen wir den biblischen Texten nicht zu, dass sie selbst ein hinreichender Anlass für ein Gespräch über Träume sind? Joseph, der Träumer, bie-



Erich Grün, *Sirenen*

tet genügend „Stoff“ für das Gestalten von Traumlandschaften, Traummobiles und was immer ein paar aufgeweckten Kindern dazu noch einfallen mag.

Der Traumfänger ist wohl auch sehr viel besser aufgehoben in einer interreligiös und interkulturell ausgerichteten Religionsstunde, die ihn in seinem religiösen Kontext würdigt und nicht nur zu skurrilen Bastelei degradiert. Vielleicht sehen sich die Teilnehmer solchen Lernens dann auch ein paar der 775.000 Traumfänger-Internetseiten an mit der Frage, warum sie wohl so beliebt sind, diese zarten Gebilde zum Fangen von Negativität.

Cornelia Oswald ist Studienleiterin am Pädagogisch Theologischen Institut Berlin.

Christine Labusch und Ralf Rogge

„Und du sollst ein Segen sein!“

Vom Segnen und Gesegnet-Werden
in Kindergarten, Grund- und Förderschule

„Halt`s Maul, jetzt kommt der Segen!“ – Mit dieser einprägsamen Aufforderung eines Förderschülers hat die Pädagogin Inger Hermann in ihrer gleich betitelten Veröffentlichung auf die gestiegene Bedeutsamkeit der Segenspraxis für Kinder und Jugendliche hingewiesen. In der religionspädagogischen Diskussion wurde diese Entwicklung bis vor einiger Zeit kaum zur Kenntnis genommen. Zu sehr schien das Segnen und Gesegnet-Werden in die gottesdienstliche Liturgie eingebunden zu sein, als dass es für schulische Lernprozesse fruchtbar gemacht werden könnte.

In neuen Veröffentlichungen zur Fachdidaktik Religion nimmt das Segnen und Gesegnet-Werden nun einen neuen Stellenwert ein.¹ Christian Grethlein spricht vom Beten und Gesegnet-Werden als den Grundformen des Christseins und bezeichnet es als Ziel der Religionspädagogik, dass Kinder lernen, als Christ leben zu können.

Im Folgenden werden nach einer theologischen und entwicklungspsychologischen Annäherung an die Segenspraxis didaktische und methodische Überlegungen zur Etablierung von Segensritualen im Elementar- und Primarbereich vorgestellt.

Segnen?! – Was ist das und wer darf das? Eine theologische Annäherung

Wie aber lässt sich das beschreiben, was da empfangen wird? Was ist Segen eigentlich? Was passiert beim Gesegneten und dem Segnenden? Und wer darf segnen?

Segnen und Gesegnet-Werden sind aus unserem alltäglichen Bewusstsein weitgehend verschwunden. In der Umgangssprache ist allerdings noch ein Restbestand einer früher einmal selbstverständlichen Segenskultur erhalten geblieben. Man wünscht einen „gesegneten Appetit“ oder sagt nur (gesegnete) „Mahlzeit!“ Man weiß: „Sich regen, bringt Segen!“ „Der Regen war ein Segen“. Manchmal hängt der „Haussegnet“ schief. Wenn etwas nicht „abgesegnet“ wird, liegt auch kein Segen darauf. Selbst in Abschiedsformeln wie „Gute Reise!“ oder im alltäglichen „Tschüß!“ steckt etwas vom alten Segenswissen. Dass eine Reise gut verläuft, liegt nicht in meiner Hand. Das „Tschüß“ zum Abschied leitet sich von „Adieu“ ab und meint so viel wie „Gott befohlen“.

Der umgangssprachliche Gebrauch legt zum einen nahe, dass es sich beim

Segen um etwas Dingliches handelt, dem etwas Besonderes innewohnt. Das Segnen ist als eine Art Kraftübertragung vorgestellt. Hier spiegelt sich ein Segensverständnis des Alten Testaments wider, wo in der ersten Schöpfungserzählung Gott Menschen und alle lebendigen Geschöpfe segnet und sie damit zu Segensträgern erhebt (vgl. Gen. 1,22 und 28).

Zum anderen zeigt die Umgangssprache, dass nicht alles machbar ist und dass einem gerade in Übergangssituationen nichts anderes bleibt, als das Heil, den guten Ausgang und Übergang bei drohender Gefahr herbeizuwünschen.

Diese ersten Beobachtungen zum umgangssprachlichen Gebrauch des Wortes „Segen“ bestätigen sich beim Blick auf seinen sprachlichen Ursprung.

Sieht man auf den Ursprung des Wortes „Segen“, so hat das Wort zwei beziehungsreiche Quellen im Lateinischen: Segnen ist die Übersetzung von „benedicere“: „Gutes zusagen/wünschen“, und leitet sich ab von „signare“: „bezeichnen“. Dabei meint „signum“ = „Zeichen“ im christlichen Zusammenhang das Zeichen des Kreuzes, das mich des Heils angesichts von Unheil und Zerstörung vergewissert. Für eine Annähe-

zung zum Verständnis von „Segnen“ ergibt sich daraus: Segnen ist Gutes wünschen im Zeichen und Namen Gottes, und damit in der Macht Gottes.

Das Segnen besteht aus einem Sprechakt und meist einer damit verbundenen Geste der Berührung (mit Herz und Hand). Zum Segnen gehören also Gott, der/die Segnende und der/die Gesegnete. Der Segensakt ist die Inszenierung einer Dreiecksbeziehung, in der der Segnende die „Zuwendung Gottes und Freisetzung zum Leben“² für den Segen Empfangenden darstellt.

„Der Segen ist der schönste Tanz der Hoffnung und des Glaubens, indem zwei Menschen von sich selber absehen, der Segnende und der Gesegnete. Der Gesegnete erlaubt sich den Sturz in das Versprechen der Geste und des Wortes. Er fragt nicht nach seinen eigenen Voraussetzungen für den Segen... Ebenso sieht der Segnende von sich ab. Denn er steht nicht für das Versprechen, das er gibt... Das ist die Demut des Segnenden: Er spendet etwas, was er nicht hat, und seine eigene Blöße hält ihn nicht ab, aufs Ganze zu gehen und Gott als Versprechen zu geben.“³ Wie ein Schauspieler auf der Bühne eine andere Person zur Darstellung bringt und einen vorgegebenen Text spricht, so bringt der Segnende Gottes Segen zur Darstellung und eröffnet damit einen Segensraum, in dem sich der Gesegnete grundlegend akzeptiert sieht und aus dieser Akzeptanz die ihm zugesagte Kreativität entfalten kann. Der durch menschlichen Mund und menschliche Hand vollzogene Segen kann mehr oder weniger stärken und beflügeln, wenn z. B. die Körperhaltung mit dem Inhalt der Segensworte übereinstimmt oder diesen widerspricht. Seine Erfüllung ist nur durch die göttliche Verheißung versprochen. Dass sich Gottes Segen erfüllen wird und wir Anteil an seinem Schalom haben, ist glaubwürdig. Insofern die Erfüllung des im Segen Zugesprochenen und Ge-

wünschten nicht in der Macht des Segnenden liegt, sondern eben in der Macht Gottes, ist die geeignete Sprachform des Segnens der Optativ: „Gott segne dich!“ „Gott behüte dich!“ „Gott schütze dich!“ Damit unterscheidet sich der Segen von der Bitte um den Segen in Gebetsformulierungen wie: „Gott, wir bitten dich um deinen Segen“. Der Segen ist Zuspruch, aber nicht Erfüllung des Zuspruchs.



Erich Grün, *Im Schattenreich*

Wer darf nun aber segnen? Je nach Tradition, auf die man sich beruft, gibt es verschiedene Antworten. Die Bandbreite reicht dabei von Segenshandlungen, die nur Bischöfen vorbehalten sind, über Beschränkungen auf die ordinierte Pfarrerschaft bis hin zum Priestertum aller Gläubigen. Nimmt man die Segnung der Menschen, die Gott als seine Ebenbilder als Mann und Frau geschaffen hat, ernst, dann sind auch alle Menschen ermächtigt, Segensträger und damit auch Segen-Zusprechende zu sein. Wenn der Segen eine Grundgeste des Glaubens ist, darf er von allen Gläubigen praktiziert werden, und das schließt auch die Kinder ein.

Kinder brauchen Segen – Segen als Übergangsraum Eine entwicklungspsychologische Annäherung

Der britische Kinderarzt und Psychoanalytiker Donald W. Winnicott (1896-1971) richtete sein Interesse vor allem auf frühkindliche Entwicklungsphasen. Er erforschte und beschrieb unter anderem den Übergang aus der frühen Phase

der Einheit von Mutter und Kind in die folgende Phase, in der sich das Kind als von der Mutter getrenntes, eigenständiges Wesen wahrnimmt. Dieser Übergang beinhaltet zunächst die Erfahrung einer Frustration, da sich der unbegrenzte, paradiesische Zustand der Einheit mit der Mutter und der Befriedigung aller kindlichen Bedürfnisse als Illusion herausstellt. Um diese Erfahrung der Trennung zu überbrücken, benutzen Kleinkinder ein so genanntes Übergangsobjekt, wie Winnicott es nennt. Diese Objekte, wie z.B. Stofftiere, Kleidungsstücke, Bettzipfel o.ä. vertreten die Mutter, sind aber nicht die Mutter selbst. Sie sind Ausdrucksform und Abbild eines kreativen Prozesses des Kindes, der dazu dient, die Trennung zu überbrücken. Das Übergangsobjekt

ist zugleich ein im Außen vorfindbares Objekt wie auch ein vom Kind geschaffenes, subjektiv mit Emotionen aufgeladenes Objekt. Es hat einzigartige Bedeutung, muss als „Tröster“ immer verfügbar sein und darf sich in Geruch, Geschmack und Aussehen nicht verändern. Solche Objekte, die zwischen innen und außen vermitteln, sind nicht nur für Kinder eine Hilfe der Selbstwerdung, sondern Winnicott weist darauf hin, dass auch Erwachsene „Übergangsobjekte“ im weiteren Sinne brauchen. Lebenslang stellt sich immer wieder die Aufgabe, „die innere und die äußere Realität getrennt und doch miteinander verknüpft zu halten“.⁴

Ulrike Wagner-Rau bringt diese Erkenntnisse von Winnicott in Zusammenhang mit theologischen Fragestellungen und führt aus, inwiefern z.B. der Segen einen solchen Erfahrungsraum schafft und füllt, in dem Wachstum und Weiterentwicklung möglich wird:

„Wenn es richtig ist, dass intermedialer Raum und Übergangsobjekt für die interaktive emotionale Grundlegung des Selbst wesentliche Bedeutung zukommen, und zwar sowohl in der anfänglichen Konstitution des Selbst als auch später immer wieder in der Rekonstruktion/Konstruktion desselben, so legt es sich nahe, auch die Funktion der Kasualien (in diesem Fall des Segens; Anm. der Autoren), die so eng mit den Fragen der Identität verknüpft sind, mit Hilfe der Theorie Winnicotts plausibel zu machen. Geht es doch auch hier darum, geschützte Räume zur Verfügung zu stellen, an denen das Selbst an biografischen Knotenpunkten sich neu finden kann. Es geht um kreative Prozesse, in denen die Betroffenen in gewandelten Lebenssituationen ein gewandeltes Verständnis ihrer selbst suchen. Und es geht darum, dass im Gegenüber und in der Beziehung zu den Inhalten und Formen der christlichen Tradition und den Menschen, die sie repräsentieren, ein Spielraum entstehen kann, in dem das Eigene in der Identifikation und im Konflikt mit dem unterschiedenen Anderen sich je und je neu finden und profilieren kann, indem es ‚verwendet‘, was es aus sich allein heraus nicht haben kann.“⁵

Didaktische Überlegungen

Welche Erfahrungsmöglichkeiten bieten sich Kindern nun in diesem Übergangsraum Segen, der ein Teil ihrer selbst ist und zugleich ein Gegenüber darstellt mit ganz eigenen Qualitäten?

Kinder können – ebenso wie Erwachsene – Segenshandlungen erfahren als einen Raum, in dem ihnen Gutes entgegenkommt. Sich öffnen für Zeichen des Angenommenseins, des bedingungslosen Wertgeschätzterdens – das ist die Einladung, in den Segensraum einzutreten. In diesem Raum soll sich Vertrauen in ein Getragensein, in ein Gehalten- und Geführtsein entwickeln. Im sen-

siblen Wechselspiel der Kräfte zwischen der eigenen heranwachsenden Lebensenergie und der Fähigkeit, sich vertrauensvoll in eine liebende Macht fallen zu lassen, können Kinder ihre je anstehenden Entwicklungsschritte gehen. Im Umfeld von Segenserfahrungen können sie sensibel werden für lebenswichtige Qualitäten wie Stärkung, Trost, Lebendigkeit, Selbstbewusstsein, Freude, Geborgenheit, Dankbarkeit, Staunen, Mut, Neuanfänge und Vieles mehr. Darin entwickelt sich ein Gegengewicht zu der Doktrin der Machbarkeit allen Lebens. Der Geist des Segensraumes ist für den Empfangenden eher geprägt von einer Haltung des Mitgehens, des sich Öffnens und des Geschehenlassens, des Daseins, um zu empfangen. Kinder haben oft noch die Fähigkeit, sich tief zu versenken und dabei ganz in sich zu sein. Sie haben das Bedürfnis, „bei sich selbst zu Hause zu sein“, statt außer sich zu sein. Segensrituale können Impulse sein, sich innerlich zu sammeln und – in sich ruhend – innezuhalten. Dies kann ein Gegengewicht sein zu den vielen Wechseln, zu der Hektik und Fremdsteuerung der heutigen Umwelt, in der Kinder sich orientieren müssen.

Zeitlebens ist und bleibt es eine Herausforderung, mit einer Haltung der Offenheit auf die Welt, auf die Menschen zuzugehen. Sich nicht zu verschließen, sondern offen zu bleiben für das, was – manchmal vielleicht erst auf den zweiten oder dritten Blick – zum Segen wird.

Kinder können im Umfeld von Segenshandlungen auch lernen, sich selbst in den Dienst einer liebenden Macht zu stellen. Dieses „Sich-Hineinbegeben“ kann sowohl bedeuten „Gott sorgt für mich – es ist (und bleibt) alles gut“, als auch: „Durch mich wirkt Gottes Geist, ich bin ein Werkzeug der Liebe Gottes“.

Im Kontakt mit Erwachsenen brauchen Kinder Persönlichkeiten, die bereit sind, Kindern ihre Einzigartigkeit, ihre Kostbarkeit zu spiegeln und zu bestätigen. Erwachsene, die Kinder nicht nur als zu segnende Wesen ansehen, sondern sie selbst als einen Segen betrachten, befinden sich bereits – zusammen mit den Kindern – in einem Raum, in dem die Kraft des Segens wirken kann. Das bedeutet auch, dass Erwachsene die Bereitschaft zeigen, sich selbst gemein-

sam mit Kindern einer über beide hinausreichenden, größeren Kraft zu unterstellen. Erwachsene geben Kindern Orientierung, wenn sie sie teilhaben lassen an ihrer eigenen Gottesbeziehung. Kinder sehnen sich nach der Bestätigung, dass es im Leben Schutz, Stärkung, Rückendeckung, Halt und Sicherheit gibt, und sie brauchen immer wieder Bestärkungen, das Leben von Grund auf zu bejahen.

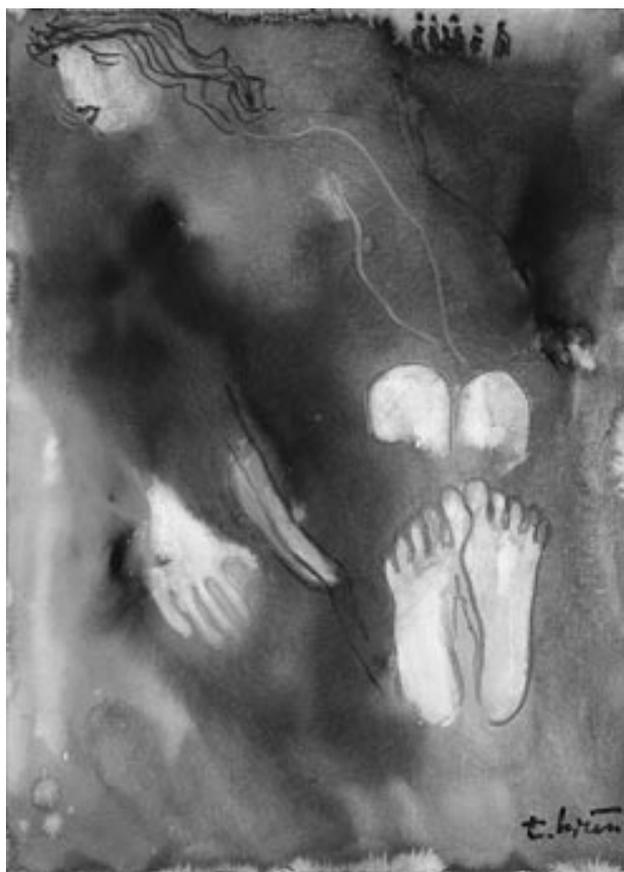
So entfalten sie eine Ahnung davon, dass das Leben noch viel mehr für sie bereit hält, als sie jetzt schon wahrnehmen können. Dass man hinter das Sichtbare schauen, hinter das Hörbare hören, hinter das Fühlbare fühlen, hinter das Schmeckbare schmecken kann.

Im Wechselspiel von Aktivität und Passivität, für das der Segen seinen Raum bereithält, kann im Innehalten und im sich Beschenken lassen die Kraft heranreifen, die Kinder immer wieder gestärkt in ihre eigenen Möglichkeiten entlässt. So wird es (immer wieder) möglich, die eigene Kraft zu spüren und das, was man schon selbst in die Hand nehmen kann, zu gestalten. Die eigenen Möglichkeiten werden freigelegt, bestätigt und genährt – nicht durch das, was aus eigener Anstrengung kommt, sondern gerade durch die Erfahrung des Sich-überlassens, des Getragen-seins.

Schon aus diesen Überlegungen wird die Bedeutung des Gesegnet-Werdens und des Segnens (nicht nur) für die kindliche Entwicklung und Identitätsbildung deutlich. Gleichzeitig stellt das Segnen, bzw. Gesegnet-Werden neben dem Beten eine der beiden grundlegenden Kommunikationsformen der christlichen Religion dar, in denen „Menschen in Kontakt zu Gott (kommen)“⁶ und Gnade leibhaftig spürbar wird.

Stimmt man mit Grethlein darin überein, dass die entscheidende religionsdidaktische Frage lautet: „Was muss ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können?“⁷, dann lautet die Antwort: in der Befähigung, sich in diesen Kommunikationsformen ausdrücken zu können, selber die Erfahrung des Gesegnet-Werdens und auch des Segnens gemacht zu haben.

Um diese Befähigung erlangen zu können, müssen nach Grethlein drei Voraussetzungen erfüllt sein:



Erich Grün, *Lethe – Strom des Vergessens*

- gewisse Kenntnisse der christlichen Überlieferung, vor allem der Bibel,
- die lebensfördernde Erschließung des Alltags mit seinen Problemen durch die christliche Perspektive,
- die Kommunikation mit Gott als Grund und Ziel des eigenen Lebens.“⁴⁸

Wann, wo und wie kann Segen sich entfalten? – Was bei Segenshandlungen bedacht werden sollte

Die sich in den genannten Voraussetzungen widerspiegelnden didaktischen Dimensionen „Entdecken und Wahrnehmen“, „Deuten und Verstehen“ sowie „Gestalten und Handeln“ schließen einander dabei nicht aus, sondern bedingen einander. Je nach Altersstufe und Schulform werden sie allerdings verschieden gewichtet werden müssen. Für das Thema Segen kann eine Annäherung über das Hören oder Spielen einer biblischen Segensgeschichte erfolgen, beispielsweise die Kindersegnung (Mk 10,13-16), die Segnung der Tiere und Men-

schen (Gen 1,22 und 28), die Segnung Abrahams (Gen 12,1-3), oder die Segenserfahrung des Jakob (Gen 32,23-32). Anhand der biblischen Geschichten werden leichter in das Segensgeschehen hinein zu gehen (M 4). Das bekannte Lied „Viel Glück und viel Segen“ lässt sich ebenfalls mit Segensgebärden darstellen und bietet so einen Zugang für ein eigenes Segensritual. Zur individuellen Vorbereitung für die Lehrkraft oder Gruppenleiterin kann eine Meditation über die Kreuzgestalt des eigenen Körpers dienen. Auch das Formulieren eigener Segenswünsche für einzelne Kinder oder eine Gruppe kann bei der Vorbereitung hilfreich sein.

Unbedingt zu achten sind alle Signale, mit denen Kinder zeigen, dass sie an den Segenshandlungen nicht teilnehmen möchten. Mit ihnen sollte eine stimmige Lösung gesucht werden, dem momentanen Bedürfnis zu folgen, ohne dass sie unter Druck geraten und ohne dass die Gruppe gestört wird.

Segenshandlungen passen nicht zwischen Tür und Angel, sie können nicht in Eile oder Hektik geschehen und sie gehören auch nicht in angespannte, konfliktreiche oder ungeklärte Grupsensituationen.

In den meisten Zusammenhängen dient der Segen dazu, einen guten Abschluss und Übergang zu ermöglichen. Er passt also in Schlussrunden, Stehkreise mit gefassten Händen, Verabschiedungszeremonien in Partner- oder Gruppenform oder in die letzten Minuten vor dem Weg nach draußen. Einen einfachen Zugang zu solch einem Segensritual in der Gruppe zum Abschluss einer gemeinsamen Zeit ist ein irischer Reisesegen (M 1).

Wichtig ist ein zeitliches Maß, das vor und nach dem Segen genug Platz lässt für einige tiefe Atemzüge, für die Gelegenheit, bei sich anzukommen und das Erlebte wirken zu lassen. Als Beispiele für Hinführung und zur Auseinandersetzung mit einem Segensritual in der Gruppe bzw. mit einem Partner oder einer Partnerin dienen M 2 und M 3. Ein schön gestalteter Raum mit einer brennenden Kerze und einer je nach Anlass gestalteten Mitte kann die Intensität des

Erlebens vertiefen. Eventuell kann schon vor dem Segen abgesprochen sein, dass die Gruppe den Raum anschließend schweigend verlässt, bzw. was danach passiert. Wenn der Segen mit einem Lied verbunden wird oder Bewegungen in ritualisierter Form den Segen begleiten, ist dies oft eine Hilfe, um mit der Gruppe leichter in das Segensgeschehen hinein zu gehen (M 4). Das bekannte Lied „Viel Glück und viel Segen“ lässt sich ebenfalls mit Segensgebärden darstellen und bietet so einen Zugang für ein eigenes Segensritual. Zur individuellen Vorbereitung für die Lehrkraft oder Gruppenleiterin kann eine Meditation über die Kreuzgestalt des eigenen Körpers dienen. Auch das Formulieren eigener Segenswünsche für einzelne Kinder oder eine Gruppe kann bei der Vorbereitung hilfreich sein.

Unbedingt zu achten sind alle Signale, mit denen Kinder zeigen, dass sie an den Segenshandlungen nicht teilnehmen möchten. Mit ihnen sollte eine stimmige Lösung gesucht werden, dem momentanen Bedürfnis zu folgen, ohne dass sie unter Druck geraten und ohne dass die Gruppe gestört wird.

Anmerkungen

- ¹ Grethlein, Christian: Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005; ders./ Lück, Christhard: Religion in der Grundschule – Ein Kompendium, Göttingen 2006; Husmann, Bärbel / Klie, Thomas: Gestalteter Glaube – Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005.
- ² Wagner-Rau, Ulrike: Segensraum – Kasualpraxis in der modernen Gesellschaft. Berlin/Köln 2000, S. 159.
- ³ Steffensky, Fulbert: Schwarzbrot – Spiritualität, Stuttgart 2005, S. 179ff.
- ⁴ Winnicott, Donald W.: Übergangsprojekte und Übergangsphänomene, in: ders.: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse, Frankfurt/M. 1983.
- ⁵ Wagner-Rau, Segensraum, S.113f.
- ⁶ Grethlein/ Lück, Religion in der Grundschule, S. 123.
- ⁷ Ebd., S.122.
- ⁸ Grethlein, Fachdidaktik Religion, S. 278.

Christine Labusch ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Förderschulen.

Ralf Rogge ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Elementarpädagogik.

M1: Irischer Reisesegen

(Leiterin spricht jeweils einen Satz vor und macht entsprechende Gebärden, die Kinder wiederholen)

L.: Die Straße komme Dir entgegen	(Hände ausstrecken)
K.: <i>Die Straße komme Dir entgegen</i>	(<i>Hände ausstrecken</i>)
L.: Die Sonne scheine Dir ins Gesicht	(Hände hoch und Finger funkeln als Sonnenstrahlen)
K.: <i>Die Sonne scheine Dir ins Gesicht</i>	(<i>Hände hoch und Finger funkeln als Sonnenstrahlen</i>)
L.: Der Regen falle warm auf Deine Schulter	(Sanft mit der Hand die Schulter des rechten Nachbarn berühren)
K.: <i>Der Regen falle warm auf Deine Schulter</i>	(<i>Sanft mit der Hand die Schulter des rechten Nachbarn berühren</i>)
L.: Der Wind stärke Deinen Rücken	(Den Rücken des rechten Nachbarn streicheln)
K.: <i>Der Wind stärke Deinen Rücken</i>	(<i>Den Rücken des rechten Nachbarn streicheln</i>)
L.: Gott halte Dich schützend in seiner Hand	(Mit rechter und linker Hand die Hände der Nachbarn greifen)
K.: <i>Gott halte Dich schützend in seiner Hand</i>	(<i>Mit rechter und linker Hand die Hände der Nachbarn greifen</i>)
L.: Bis wir uns wiedersehen	(Rechten Arm über linken Arm legen und beide Nachbarn ergreifen)
K.: <i>Bis wir uns wiedersehen</i>	(<i>Rechten Arm über linken Arm legen und beide Nachbarn ergreifen</i>)
L.: (Zuerst Regieanweisung: Bei „Auf Wiedersehen“ drehen sich alle nach rechts)	
L. u. K. gemeinsam: Auf Wiedersehen!	

Wenn es geklappt hat, stehen jetzt alle nach außen

M2: Ein Schluss-Ritual

Einführung:

Wenn wir Abschied nehmen, dann wünschen wir denen, die auf eine Reise gehen, Glück und Segen. Und ich will euch einen Weg zeigen, wie ihr ohne Worte zu benutzen, jedem Kind etwas sehr Schönes mitgeben könnt.

Anleitung:

Kommt immer zu viert oder zu fünft zusammen. Gebt einander im Kreis die Hände. Denkt an all die guten Dinge, die ihr bisher zusammen erlebt habt. Schaut auf die anderen Kinder, die mit euch im Kreis stehen und denkt an all die Dinge, die ihr an den anderen Kindern mögt. Stellt euch vor, dass die freundlichen Gefühle, die ihr füreinander habt, durch eure Hände hindurchfließen, so dass eure Hände vielleicht ganz warm werden. (ca. eine Minute)

Nun soll immer aus jeder Gruppe ein Kind in die Mitte des Kreises gehen. Die Kinder draußen sollen ihre Handflächen ganz schnell aneinander reiben, so dass die Handflächen noch etwas wärmer werden. Nun stellt euch etwas dichter an das Kind in der Mitte und haltet eure Hände wie ein kleines Dach über dieses Kind. Die Kraft des Himmels kann jetzt von euren Händen eingefangen werden. Sie geht von euren Handflächen zu dem Kind in der Mitte. Man braucht dabei gar nichts zu hören.

Und das Kind in der Mitte kann anfangen, tief zu atmen, um all diese Kraft mit jedem Teil seines Körpers aufzunehmen, und es kann diese liebevolle Aufmerksamkeit der anderen Kinder sehr schön genießen. (ca. eine Minute)
(Wechsel, das nächste Kind geht in die Mitte)

M3: Hinführung zum Kreuzzeichen

- Sich als Kreuz in den Raum stellen.
- An sich das Kreuz(zeichen) nachvollziehen. Verschiedene Weisen des Sichbekreuzigens ausprobieren.
- Sich gegenseitig das Kreuzzeichen mit Salböl auf eine Stelle auftragen, die ich mir wünsche (Handfläche, Stirn etc.).

M4: „Segne diesen Tag“

2. Strophe

Segne unsern Weg,
unsern Weg,
sei auf unserm Weg mit dabei,
segne unsern Weg.

Weitere Strophen (je nach Situation):

Segne diese Nacht,
diese Nacht,
sei bei unserm Ruhn mit dabei,
segne diese Nacht.

Segne unsre Zeit,
unsre Zeit,
sei bei jedem Schritt mit dabei,
segne unsre Zeit.

Spielideen

Erste Strophe

Segne diesen Tag,
sei bei unserm Tun mit dabei,
segne diesen Tag.

*Hände malen von links nach rechts einen großen Halbkreis
in die Hände klatschen
Hände malen von links nach rechts einen großen Halbkreis*

Zweite Strophe

Segne unsern Weg,
sei auf unserm Weg mit dabei,
segne unsern Weg.

*auf der Stelle gehen
in die Hände klatschen
auf der Stelle gehen*

Weitere Strophe

Segne diese Nacht,
sei bei unserm Ruhn mit dabei,
segne diese Nacht.

*Hände vor die Augen halten
Kopf auf die zusammengelegten Hände legen
Hände vor die Augen halten*

Weitere Strophe

Segne unsre Zeit,
sei bei jedem Schritt mit dabei,
segne unsre Zeit.

*Hände malen von links nach rechts einen großen Halbkreis
in die Hände klatschen
Hände malen von links nach rechts einen großen Halbkreis*

Aus: Welt-Segenslieder für Kinder; hrsg. v. Diakonischen Werk der EKD e.V., Aktion Brot für die Welt, Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V., mission Internationales Katholisches Missionswerk e.V. und dem Kontakte Musikverlag, Stuttgart/Aachen/Lippstadt 2002.

Urte Gräbig und Margarete Hering

Vom Engelsrap zum Weihnachtskeks

Projekttag zum Thema „Advent“ in der Grundschule Bockenem

Das Projekt und seine Entstehung

Seit der Einführung des gemeinsamen Religionsunterrichtes in den Klassen 1 und 2 an der Grundschule Bockenem trifft sich regelmäßig eine ökumenische Arbeitsgruppe der Religionslehrerinnen, die nicht nur gemeinsame Fachkonferenzen abhält, Pläne erstellt, Materialien sammelt und für den Unterrichtsgebrauch zusammenstellt, sondern auch jedes Jahr im Herbst einen Schulgottesdienst oder eben ein Projekt plant und durchführt.

Der Projektvormittag für die ersten und zweiten Klassen fand noch im Klassenverband statt. Am folgenden Tag konnten die Kinder der 3. und 4. Klassen ein Projekt ihrer Wahl vier Stunden lang belegen. Die Arbeit der einzelnen Gruppen wurde im Rahmen einer Schulfestpräsentation und in einer Ausstellung am Ende der Woche allen Schülern, Eltern und Lehrkräften vorgestellt.

Planungsschritte

Bereits vor den Sommerferien fanden die ersten Vorüberlegungen in einer Zusammenkunft der Religionslehrerinnen statt, bei der Umfang, Zeit und Inhalt in groben Zügen besprochen wurden. In der letzten Gesamtkonferenz des Schuljahres vor der Sommerpause wurden das genaue Thema, die Einwilligung der

Lehrkräfte zur Übernahme eines Projektes, die Termine und die Finanzierung beschlossen. In den Sommerferien sammelten die Religionslehrerinnen Ideen und formulierten Projektangebote, so dass zu Schuljahresbeginn nach einer erneuten Zusammenkunft den Kolleginnen und Kollegen eine Vielzahl von Angeboten gemacht werden konnte, wobei noch genügend Raum für eigene Wünsche und Vorschläge der Klassenlehrer blieb. Bei einem Treffen mit dem evangelischen und katholischen Pfarrer des Ortes wurde vereinbart, in welcher Form sich die Geistlichen bei diesem Projekt einbringen würden. Noch vor den Herbstferien legten sich die Religions- und Klassenlehrer auf ein Projekt aus dem Angebotskatalog fest und erhielten einen Abfragezettel.

In der folgenden Zeit fand ein reges Sammeln, Austauschen und Beschaffen von Informationen und Materialien zu jedem Projekt statt. Jeder Projektleiter erstellte unmittelbar nach den Herbstferien eine Kurzbeschreibung seines Projektes. Für die Kinder der 3. und 4. Klassen entstand daraus ein Projektplan. Jeder durfte drei Wünsche äußern, anhand derer die Zuordnung zu einer Gruppe erfolgte.

Die Bestellung und Beschaffung des gewünschten Bastelmaterials erfolgte ebenso wie die Beschaffung von Kostümen, Dekorationen, Lied- und Noten-

material. Im Religions- und Musikunterricht wurden die beiden Lieder für die Präsentation mit allen Schülern eingeübt. In der Woche vor den Projekttagen wurde der Stunden-, Raum- und Vertretungsplan für die beiden Projekttag erstellt. Der Verlauf der Präsentation wurde festgelegt, ein Plakat entworfen, ein Elternbrief mit Einladung zur Präsentation und Ausstellung verfasst, die Presse informiert und der genaue Verlauf mit den Pastoren besprochen. Dabei wurden die Schulleitung und verschiedene Kolleginnen und Kollegen tätig, so dass sich die Arbeit auf mehrere Schultern verteilte. Nachdem am Dienstag und Mittwoch die Projekte stattgefunden hatten, erwies es sich als sehr positiv, dass der Donnerstag als Vorbereitung zur Präsentation und zur Aufarbeitung nicht vollendeter Arbeiten genutzt werden konnte. In Ruhe konnte die Ausstellung aufgebaut und die Bühne und Halle geschmückt, bestuhlt und mit Beschallung versehen werden.

Projekte für die ersten Klassen

Tragt in die Welt nun ein Licht

Für die Aufführung am Abschluss soll das Lied „Tragt in die Welt nun ein Licht“ eingeübt werden. Marmeladengläser werden mit Transparentpapier beklebt und mit Teelichtern versehen. Mit den leuchtenden Gläsern in den Hän-

den zieht diese Klasse zu Beginn der Präsentation singend in die Aula ein.

Symbole und ihre Bedeutung

Einige der Symbole Kranz, Kerze, Stern, Kugel, Apfel, Tannenbaum, Engel, Glocke werden herausgegriffen und ihre Bedeutung geklärt. Dazu werden Fensterbilder, Baumschmuck oder Fenster schmuck und Engelsfiguren gebastelt.

Sankt Martin

Die Martinslegende wird erzählt. Dazu wird ein Fensterfries mit Laternenkindern gebastelt.

Projekte für die zweiten Klassen

Die Weihnachtsgeschichte als Bilderfolge gestalten

Die Weihnachtsgeschichte ist allen vier Klassen der zweiten Jahrgangsstufe vom letzten Jahr bekannt. Der Schwerpunkt liegt neben der Vertiefung der Weihnachtsgeschichte auf der Gestaltung von Schulmaterialien.

Nach Absprache der Klassenlehrer arbeiten zwei Klassen an der großformatigen Herstellung von Postern, mit denen in den zwei Schulgebäuden in der Adventszeit die Weihnachtsgeschichte ausgehängt werden soll. Die laminierten Einzelbilder sollen auch in den nächsten Jahren dort im Flur zu sehen sein.

Die Figuren werden aus Buntpapier hergestellt und auf farbigem DIN A3-Tonkarton aufgeklebt. Die Überschriften für die einzelnen Bilder werden von den Kindern selbst formuliert und aufgeschrieben.

Für die beiden anderen Klassen wird der Text der Weihnachtsgeschichte vorgegeben. Die eine Klasse erstellt ein Bilderbuch, die andere ein Memory- oder Zuordnungsspiel.

Die Schablonen, die je nach Zweck in verschiedenen Größen vorliegen müssen, sind nach Gerlach¹ in vereinfachter Form vorbereitet worden. (M 1)

Projekte für die dritten und vierten Klassen

Die Schüler und Schülerinnen der dritten und vierten Klassen erhielten zur Auswahl ihres Projektwunsches zwölf Angebote (M 2).

Die „Renner“ waren die Angebote Nr. 4 und 12, gefolgt von Nr. 3 und 6. Durch die Angabe von Zweit- und auch Drittwünschen ließen sich aber alle Kinder ihren Wünschen entsprechend einteilen.

Präsentation der Ergebnisse

Die Ergebnisse wurden einerseits während einer Schulfeier präsentiert, an der alle Kinder und Lehrer, die Pastoren der örtlichen evangelischen und katholischen Kirchengemeinden sowie interessierte Eltern teilnahmen. Andererseits waren die Ergebnisse in einer Ausstellung zu sehen.

Die Präsentation begann mit dem Einzug einer ersten Klasse mit brennenden Lichtern. Nach der Begrüßung durch den Schulleiter zeigte eine Projektgruppe verschiedene Bräuche zur Weihnachtszeit aus England und Amerika. Danach trat eine Tanzgruppe auf, die einen Lichtertanz vorführte. Alle gemeinsam sangen das eingeübte Lied „Was kann in diesen Tagen ein helles Licht uns sagen?“. Die Projektgruppe, die sich mit Engeln beschäftigt hatte, zeigte anschließend den Engelsrap. Danach wurde eine Hirtenszene mit Musik aufgeführt. In ökumenischer Tradition beschlossen die Geistlichen die Schulfeier mit Gebet und Segen, bevor die Kinder singend die Halle verließen. Am Ausgang erhielt jeder einen Weihnachtskeks, den die Projektgruppe „Symbole der Advents- und Weihnachtszeit“ gebacken hatten.

Die Ausstellung konnte einige Tage in einem Mehrzweckraum der Schule angeschaut werden. Dort fand man die aus Ton gestaltete Weihnachtsgeschichte, die beiden großen Adventskalender, die Plakate über Weihnachtsbräuche in aller Welt, große und kleine Engelsfiguren und Engelsplakate, die Martinslaternen, die Brettspiele zum Nikolausthema, die Arbeitsblätter zu den Weihnachtssymbolen, die Bilderbücher, Spiele und Plakate zur Weihnachtsgeschichte usw. Viele Dinge aus der Ausstellung wurden danach in den drei Grundschulgebäuden als Dekoration verwendet, einige Materialien wurden im Religionsunterricht eingesetzt oder auf den Schulfluren weiter ausgestellt.

Schlussüberlegungen

Wenn ein komplettes Kollegium bereit ist, sich in einer ziemlich aufwändigen Aktion einem religiösen Thema zu stellen, zeugt das gewiss von einem positiven, kollegialen Miteinander und einem Klima des gegenseitigen Gebens und Nehmens zugunsten der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler. Der Grundgedanke, den Kindern christliche Werte zu vermitteln und ihnen Schule als eine Stätte der Geborgenheit zu zeigen, spielt offensichtlich nicht nur für die Religionslehrerinnen und -lehrer eine Rolle. Unsere Projekte funktionieren, weil wir uns in unserer pädagogischen Grundhaltung einig sind. Und sie funktionieren auch, weil die grobe Strukturierung von den Fachleuten vorgenommen wird, die auch für das Grundmaterial sorgen. Für die Feinplanung und für die Gestaltung und Ausführung des eigenen Projektes zeigt sich aber jeder Klassenlehrer selber verantwortlich. Dabei bereichern oft gerade die fachfremden Kolleginnen und Kollegen durch das Einbringen ihrer eigenen Talente und Vorlieben das Geschehen und setzen besondere Akzente. Alle Formen des musischen Gestaltens vom Singen und Musizieren, über Theater und Tanz, Kunst und Werken finden dabei ihren Niederschlag. Unsere Projekte funktionieren auch, weil unsere Schüler mit sichtlicher Freude und Begeisterung, mit Durchhaltevermögen und eigenen Ideen bereit sind, sich einen Schulvormittag lang kreativ einem religiösen Thema zu widmen und das Erarbeitete vorzustellen.

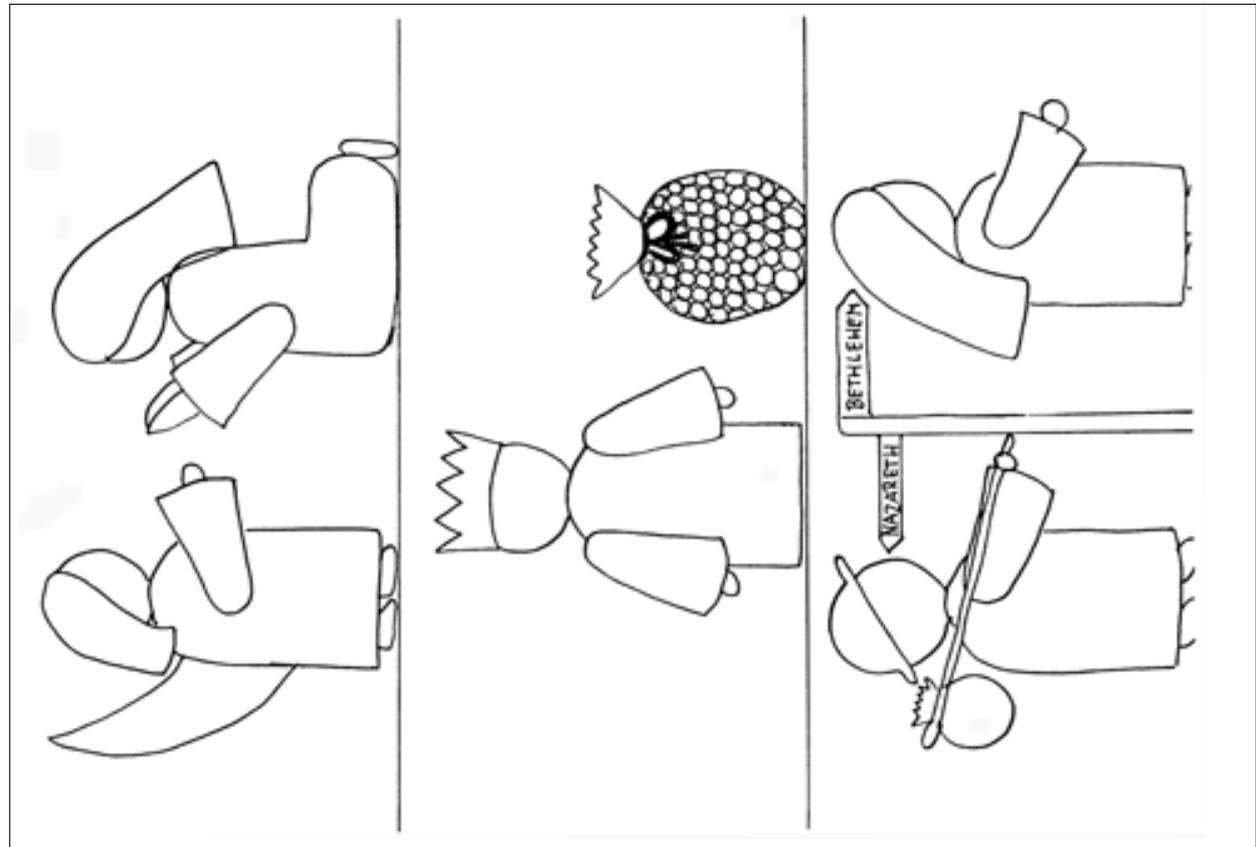
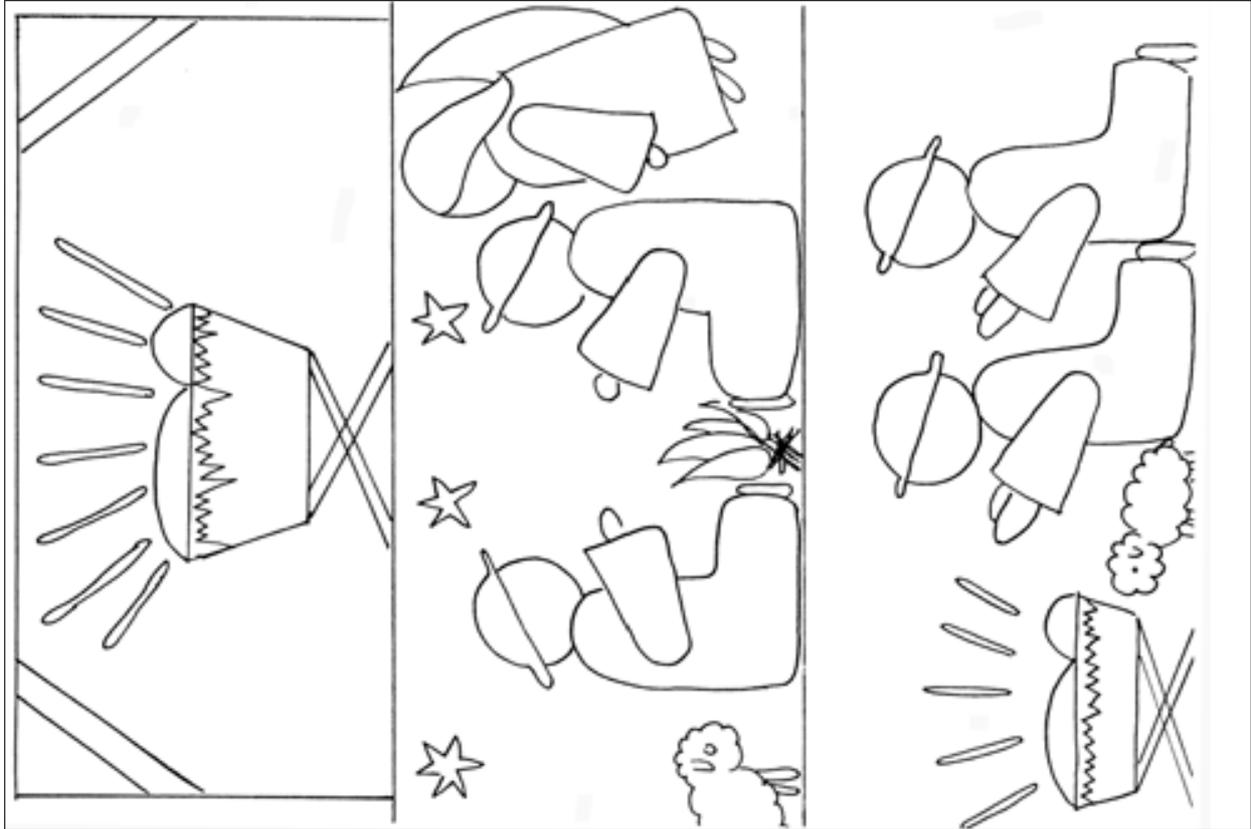
Die Freude und Dankbarkeit über das gelungene Adventsprojekt wird uns Anlass sein, auch in Zukunft gemeinsam neue Projekte zu planen und durchzuführen.

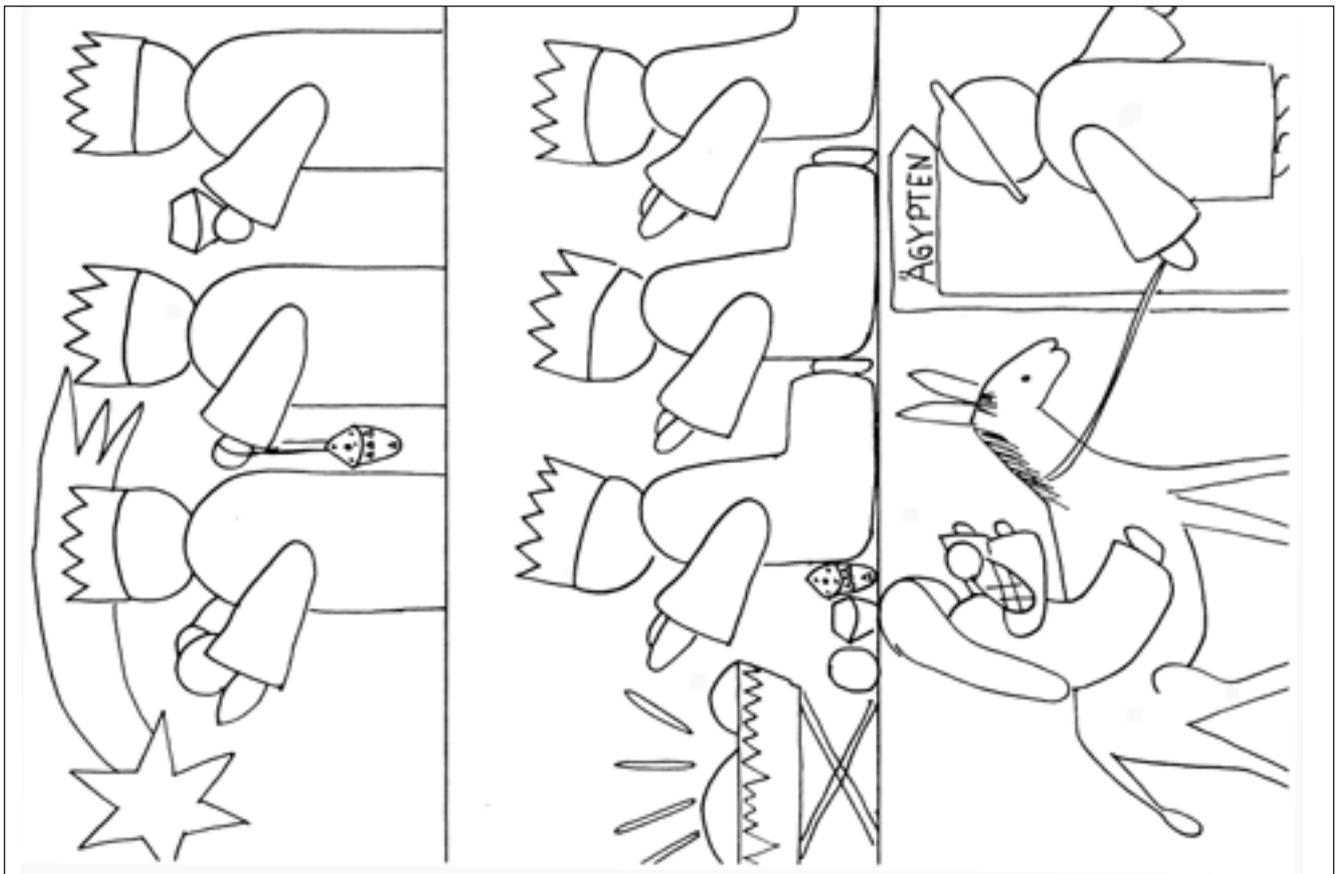
Anmerkung

¹ Gerlach, Heinz: Sprechzeichnungen zur Bibel, Agentur des Rauhen Hauses, Hamburg, 4. Auflage 1986.

Urte Gräbig und Margarete Hering sind Lehrerinnen an Grundschule Bockenem.

M 1: Advent





M2: Projekttag „Advent“

Zwölf Projekte zur Vorbereitung auf die Weihnachtszeit

1. Sankt Martin

Zu einer Zeitleiste kannst du zu den Stationen seines Lebens basteln und auch die wichtigsten nachspielen – und dann natürlich „Martinslaternen“ für den Schulflur basteln.

2. Sankt Nikolaus

Über den Nikolaus gibt es viele Geschichten. Wer war er wirklich?
Anschließend wollen wir ein Brettspiel gestalten.

3. Adventskalender für den Schulflur

Wir malen ein großes Bild mit weihnachtlichen Motiven und zerschneiden es dann zu einem Puzzle. Die Teile kommen in 24 Säckchen. Ab dem 1. Dezember wächst das Bild um die jeweiligen Puzzle-teile wieder zusammen.

4. „Weihnachtsbaumschmuck“ – gebacken

Warum hängen wir Kugeln, Sterne, Engel, Glocken, Herzen ... an den Weihnachtsbaum?
Wir überlegen, wie es dazu kam und backen süße Kekse in diesen Formen.

5. Die Heilige Luzia

Wir hören und spielen die Legende des Mädchens Luzia aus Schweden.

Luzia brachte den Menschen Licht in die dunkle Winterzeit.

Noch heute gibt es den Brauch eines Lichtertanzes, den wir einüben werden.

6. „Merry Christmas“ – Weihnachten in England und den USA

Weißt du, wie dort Weihnachten gefeiert wird?

Wie werden es auf Deutsch und Englisch vorspielen und natürlich auf Englisch singen.

7. Weihnachtsbräuche in anderen Ländern

Weißt du eigentlich, wie Weihnachten in anderen Ländern gefeiert wird und welche Bräuche es dort gibt? In diesem Projekt wirst du einiges dazu herausfinden.

8. Engel begegnen uns im Advent sehr oft

Ein Engel sagte Maria, dass sie ein Kind bekommen wird.

Engel waren an der Krippe und verkündeten den Hirten die Geburt.

Engel – gibt es die auch heute?

Genau hinsehen, Engel einmal ganz anders sehen, dazu basteln und singen (und vielleicht rap-pen?), das wollen wir an unserem Projekttag.

9. Jesus als Licht der Welt

Weihnachten sind die dunklen Nächte am längsten.

Viele Menschen sagen, mit der Geburt Jesu ist Licht in die Welt gekommen.

Wir wollen Dunkelheit und Licht erfahren, einen Lichtertanz einüben und dazu basteln.

10. Hirten warten auf den Retter

Vor 2000 Jahren warteten die Hirten im Heiligen Land sehnsüchtig auf den Heiland, der sie aus ihrem armseligen Leben erretten sollte.

Wir wollen uns in ihre Lage versetzen und ein Theaterstück einüben.

Übrigens dürfen auch Mädchen als Hirten mitspielen.

11. Musik in der Adventszeit

Wer singt oder musiziert gerne oder kann sogar Flöte nach Noten spielen?

Wir wollen in Hirtenverkleidung bei dem kleinen Theaterstück (Projekt 10) mitmachen und für die entsprechende Musik sorgen. Vielleicht kriegen wir sogar eine festliche Anfangsmusik für die Schulfest hin.

12. Krippenfiguren töpfern

Ihr kennt doch alle die Weihnachtsgeschichte!

Wenn ihr gerne mit Ton arbeitet, seid ihr in diesem Projekt richtig, denn wir wollen Tonplatten herstellen, auf denen die Figuren der Weihnachtsgeschichte zu sehen sind.

Jeannette Eickmann

„Das Kreuz mit der Nächstenliebe“

Inszenierungen als Herausforderung und Chance für den Religionsunterricht der Sekundarstufe I

Wie kann es gelingen, Schülerinnen und Schülern einer achten Klasse der Sekundarstufe I das Gleichnis vom barmherzigen Samariter im Kontext diakonischen Lernens nachhaltig und ohne moralischen Zeigefinger nahe zu bringen? Wie lässt sich eine authentische Begegnung mit dem Thema „Nächstenliebe“ vorbereiten und inszenieren? Diese Fragen haben mich veranlasst, nach handlungs- und produktionsorientierten sowie kreativen Verfahren zu suchen, die eine Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglichen. Neben Standbildern zu dem Farbholzschnitt „Vom barmherzigen Samariter“ von Thomas Zacharias, empathischem Rollenschreiben zum Gleichnis und der Erschließung des sozialgeschichtlichen Hintergrundes zum biblischen Text im Kontrast zum Gedicht „Wer ist denn mein Nächster?“ von Lothar Zenetti lädt die Grafik „Überlaufen“ von Matthias Klemm „vom Weggucken zum Hinsehen“ ein. Der Weg dorthin soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

Ziel dieser Unterrichtseinheit ist auch, dass einige Jungen und Mädchen durch die bevorstehenden Erkundungen diakonischer Einrichtungen¹ für sich Möglichkeiten finden werden, sich sozial zu engagieren. Zudem bietet sie Anknüpfungspunkte für den Unterricht in Arbeit/Wirtschaft, in dem ebenfalls Betriebsbesichtigungen vorgenommen werden. Und vielleicht werden ja auch einige Schülerinnen und Schüler ihr in Klasse 9 anstehendes Betriebspraktikum in einer sozialen Einrichtung ableisten – ein durchaus wünschenswerter Nebeneffekt.

Didaktische Vorüberlegungen

Die Rahmenrichtlinien sehen für das Fach Evangelische Religion in den Schuljahrgängen 7/8 den Themenbereich „Randgruppen unserer Gesellschaft – Menschen brauchen einander“² vor.

Damit der Schwerpunkt darauf liegen kann, dass die Schülerinnen und Schüler „für sich Möglichkeiten entwickeln, ihre Verantwortung gegenüber dem Nächsten zu entdecken und wahrzunehmen“³, ist mein Fokus: Den Schülerinnen und Schülern soll erfahrbar werden, dass sie selbst jemandem zum Nächsten werden können. Sie sollen erkennen, dass auch sie selbst ihr Umfeld beeinflussen (können) und dass damit eine gewisse Verantwortung (sich selbst und anderen gegenüber) verbunden ist.

Diese Berücksichtigung des Subjekts der Nächstenliebe entspricht der Intention des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37), einer der bekanntesten Geschichten des Neuen Testaments, welche den Aspekt der Nächstenliebe deutlich aufzeigt.

Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter

Im biblischen Kontext erzählt Jesus das Gleichnis schlicht, jedoch tiefgründig und vielschichtig und legt damit dem fragenden Schriftgelehrten eine zentrale Aussage der Verkündigung Jesu – die tätige Nächstenliebe – in narrativer Entfaltung dar.⁴

Nächstenliebe betont erstens die aktive Handlung, die zweitens dem Wohl des Nächsten zugewandt ist, drittens begleitet wird von einer Zurückstellung der

eigenen Interessen und viertens keine Gegenleistung erwartet. Im biblischen Gleichnis lautet die Frage des Gesetzeslehrers zum Doppelgebot der Liebe (V. 27): *Und wer ist mein Nächster?* (V. 29). Diese Frage beinhaltet, dass im alltäglichen Leben, besonders im Hinblick auf Volks- oder Religionszugehörigkeit⁵, eine Grenze zwischen Nächsten und weniger Nahen gesetzt wird. Durch die Beispielerzählung wechselt Jesus jedoch die Fragerichtung und somit die Perspektive des Gesetzeslehrers: *Wer von diesen dreien hat sich als Nächster dessen erwiesen, der von Räubern überfallen wurde?* (V. 36) „Gütezeichen und Kriterium dieser Beziehungsrevolution ist der Andere in seinem Anderssein: Liebend steht nicht das isolierte Subjekt im Zentrum (und die anderen wären dessen Satelliten), sondern der Andere in seinem Anderssein.“⁶ Dadurch ist der Nächste nicht mehr das potentielle Opfer, sondern das auf Beziehung ausgerichtete Subjekt des Handelns. Er erweist demjenigen Nächstenliebe, der Hilfe braucht, und fragt nicht nach dessen Volks- oder Religionszugehörigkeit.

Um die besondere Relevanz von Nächstenliebe in Zeiten der Individualisierung und die damit verbundene Herausforderung der Nachfolge für den Einzelnen herauszuarbeiten, wird mit der Grafik „Überlaufen“ (1990) des Leipziger Künstlers Matthias Klemm gearbeitet.⁷

Die Grafik „Überlaufen“ von Matthias Klemm (M 1)

Die Grafik zeigt eine auf den Kopf gestellte Kreuzesgestalt, die die bibli-

sche Samariter-Geschichte neu interpretiert. Die Szenerie wird der biblischen Kulisse entnommen und in die Gegenwart verlegt: In der unteren Bildhälfte liegt eine Person in Kreuzeshaltung auf dem Kopfsteinpflaster. Der Kopf befindet sich auf einem Kanal- bzw. Gullydeckel, so dass sich als situativer Ort eine Fußgängerzone einer (deutschen) Stadt vermuten lässt. Mit der Haltung der Person verbindet sich die völlige Schutzlosigkeit; sie kann sich nicht wehren, nicht schützend die Arme um den eigenen Oberkörper legen, ist ausgeliefert. „Kreuz und Jesus sind *Gegensätze* schlechthin; denn Jesus heißt Leben und Kreuz Tod. Sie sind seit dem Geschehen am Karfreitag im Glauben der Christen nach Ostern *identisch*, und zwar so, dass das Leben den Tod bezwang und das Kreuz Symbol des Lebens wurde.“⁸ Somit wird das Kreuz zum Symbol des Glaubens an die Erlösung durch den gekreuzigten Jesus Christus. An seinem Kreuz lässt sich Gott finden.

In der oberen Bildhälfte dominieren über die Person laufende Beine, die große Schritte machen und vorüber gehen, ohne der am Boden liegenden Person zu helfen.

Die von Klemm dargestellte Situation ist den Schülerinnen und Schülern aus vielfältigen Lebensbezügen bekannt. Nicht nur durch die Medien sind sie vertraut mit Gewalt- und Leiddarstellungen, sondern auch in ihrem alltäglichen Leben begegnen ihnen Szenen wie die im Bild. Daher ist es mir wichtig, die jungen Menschen für menschliches Leid zu sensibilisieren, was beinhaltet, emotional Partei zu ergreifen für den Schwachen.

Vergleicht man diese Grafik mit der biblischen Geschichte, so fällt auf, dass die „Rollen“ des Opfers und der Vorübergehenden aufgenommen worden sind, während ein Samariter in diesem Bild fehlt. Demnach ist das Bild als Fragment, als Bildausschnitt, zu begreifen und die dargestellte Szene soll die Frage „Wird der Samariter noch erscheinen?“⁹ evozieren.

Einen Hinweis auf die Antwort gibt der Satz: „Ich habe keine anderen Hände als die euren.“ Er entstammt einem Kruzifix in St. Ludgeri, Münster, das am 30. September 1944 beschädigt und dem statt der körperlichen nun „sprachliche

Arme der Nachfolge“ in Gestalt dieses Schriftzuges eingefügt worden sind.¹⁰ Dieser Satz impliziert, dass sich Gott zwar an seinem Kreuz finden lässt (s.o.), dass er aber unserer helfenden Hände bedarf, um sichtbar zu werden.

Die Inszenierung der Grafik

Mit dem In-Szene-Setzen des Bildes „Überlaufen“ von Matthias Klemm geht es um den damit verbundenen Perspektivenwechsel von der Identifikation mit dem Opfer zum liebenden Subjekt.

Bei der Inszenierung handelt es sich nicht um ein Standbild im eigentlichen Sinne, bei dem ein Regisseur nach seinen Vorstellungen die Situation gestaltet (so würden die Schülerinnen und Schüler zum passiven „Material“).¹¹ Schwerpunkt meiner Herangehensweise ist, dass jede Schülerin und jeder Schüler ihren bzw. seinen Platz eigenständig findet und sich nach und nach im Raum ein Standbild aufbaut, an dem *alle* Schülerinnen und Schüler aktiv leiblich beteiligt sind. Gut eignet sich zum Er-/Nachstellen des Bildes das Durchschreiten und das Wahrnehmen des Raumes in Stille. So wird es den Schülerinnen und Schülern möglich, sich vollends auf die Charaktere, die sie darstellen sollen, einzulassen. Sie werden zu Stellvertretern und es fällt ihnen leichter, sich im Standbild über die Gedanken und Gefühle der von ihnen dargestellten Personen zu äußern, da ihre eigene Persönlichkeit sich hinter der von ihnen verkörperten Rolle „verstecken“ kann. „Es öffnen sich Spielräume für die Begegnung mit dem Unterrichtsthema. Und diese Begegnung geschieht durch Erfahrung am eigenen Leib. Das Körpergedächtnis jeder einzelnen Person bildet die Brücke zwischen dem Unterrichtsinhalt und der eigenen Lebenserfahrung.“¹²

Der Unterrichtsprozess

Im Folgenden werden die einzelnen Unterrichtsphasen näher beleuchtet, wobei jeweils abschließend Hinweise für die Lehrkraft gegeben und reflektierende Bemerkungen gemacht werden.

Einstieg

Damit die Schülerinnen und Schüler sich aktiv und konzentriert am Unterrichts-

geschehen beteiligen können und die an der Tafel hängende Grafik (als Poster) für alle gut sichtbar ist, erfolgt der Einstieg in einem großen Sitzhalbkreis. Diese Sozialform bietet zusätzlich den Vorteil, dass für das sich anschließende Nachstellen des Bildes keine große „Umbauphase“ eingeplant werden muss, sondern lediglich die Stühle auf die Tische gestellt werden müssen.

Das Bild wird zunächst als stummer Impuls dargeboten. Nach einer Phase des „Einsehens“ in das Bild müssten die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Vorwissens den Zusammenhang zur Samariter-Geschichte selbstständig erarbeiten.

Um das sich anschließende Nachstellen des Bildes vorzubereiten, liegt ein wichtiger Akzent bei der Bildbetrachtung darauf zu erkennen, dass es sich nur um einen kleinen Bildausschnitt handelt, und zu vermuten, wie die Szenerie drumherum aussehen könnte. Kernstück des weiteren Vorgehens ist die künstlerisch-szenische Ausgestaltung dieser Leerstelle.

Hinweise/Reflexion: Die Schülerinnen und Schüler meiner Lerngruppe haben die Christusfigur in der am Boden liegenden Gestalt nicht identifiziert, obwohl eine Schülerin aufgefordert wurde, im Kreis stehend die Haltung dieser Person nachzuahmen. Zwar wurde so die Wehrlosigkeit erkannt, christologische Zusammenhänge jedoch nicht. Für das weitere Vorgehen im Unterricht ist es wichtig, dieses zunächst auszuhalten und stehen zu lassen, um die Ergebnisse und Prozesse nicht zu manipulieren.

Erarbeitung

Es bietet sich an, als weiteren stummen Impuls eine Decke in die Mitte des Halbkreises zu legen und die Schülerinnen und Schüler zu fragen, welche Rollen gebraucht werden. Neben der am Boden liegenden Person und den Vorübergehenden sollte die Rolle des Beobachters vergeben werden, der die Aufgabe hat, den Prozess zu beobachten, zu beschreiben und zusammenzufassen.

Hinweis: Die Rolle des Beobachters sollte von einer Person eingenommen werden, die keine Scheu vor Körperkontakt hat und sich zutraut, eigenständig im Bild Veränderungen vorzunehmen.

Damit den Schülerinnen und Schülern klar wird, dass die Szenerie *alle* angeht, dass sie sich zum Dargestellten positionieren müssen und dass sie selbst zum Subjekt handelnder Nächstenliebe werden *können*, werden sie gebeten, sich im Halbkreis zu bewegen, aufeinander zu achten, ihre Position und Haltung zu finden, nacheinander einzunehmen und „einzufrieren“.

Nach einer kurzen Zeit des „Freeze“ werden einige Schülerinnen und Schüler in ihren Rollen nach ihren Gefühlen befragt. Dabei fange ich bewusst *nicht* bei der am Boden liegenden Person an, um das Interesse der Schülerinnen und Schüler nicht sofort auf das „Objekt“ des Mitleids zu lenken. Wichtig ist mir, dass der Impuls zur Veränderung von der (vermutlich) empfundenen Unerträglichkeit der Situation ausgeht.

Um die Szene noch ein wenig zuzuspitzen, bedecke ich die am Boden liegende Person mit dem auf einem Pappstreifen stehenden Vers „Ich habe keine anderen Hände als die euren“. Ich bitte sie, den Spruch vorzulesen, bevor er ihr auf die in Kreuzeshaltung ausgebreiteten Arme gelegt wird.

Nach spontanen Äußerungen wird eine Phase des Positionswechsels eingeräumt, in der die Schülerinnen und Schüler ihre eingenommenen Positionen und Haltungen korrigieren können, aber nicht müssen. Das neu entstandene Bild, die veränderte Stimmung – einige werden sich vielleicht dem Opfer zuwenden, einige aber auch weiterhin abgewandt bleiben – wird vom Beobachter kommentiert. Zusätzlich hat er die Möglichkeit, das Bild noch einmal zu modifizieren, falls es nicht stimmig ist.

Hinweise/Reflexion: Während des szenischen Spiels, vor allem mit ungeübteren Schülerinnen und Schülern, sollte die Lehrkraft auf das Halten der Körperspannung hinweisen, die wichtig für das „Einfühlen“ ist. Beim ersten Wahrnehmen der Gefühle fiel auf, dass die meisten Schülerinnen und Schüler – passend zu ihrer körperlichen Haltung – der am Boden liegenden Person sehr abweisend und ihr Schuld zuweisend eingestellt waren. Erst der Spruch, der von der „Christusfigur“ mehrmals und lauter werdend (!) vorgetragen wurde, bewegte einige zu einer Änderung ihrer (inne-

ren und äußeren) Haltung. Die Szenerie wurde zweimal verändert, weil der Beobachter der Meinung war, dass die veränderte Stimmung, die zu spüren war, noch nicht deutlich genug zum Ausdruck gekommen war. Sehr wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Inszenierung ihre Rollen und die damit verbundenen Erfahrungen abstreifen. Dies kann durch ein wirkliches Abstreifen des Körpers oder durch ein Hüpfen erfolgen.

Vertiefung

In der vertiefenden Reflexion sollen die Schülerinnen und Schüler schriftlich darlegen, an welchem Ort sie sich im Raum befunden haben, welche Gedanken ihnen dabei durch den Kopf gegangen sind und welchen Titel sie dem Bild geben würden.

Diese Phase, die im Sitzhalbkreis stattfindet, bietet sich aus zwei Erwägungen an: Zum einen ist auf diese Weise gewährleistet, dass sich alle Schülerinnen und Schüler, also auch die ruhigeren, mit dem eben Erlebten auseinandersetzen und nicht nur die mündlich aktiven. Zum anderen bieten das Arbeitsblatt (M 2) und die Stille die Möglichkeit der inneren Sammlung und des Nachspürens, was eine sich sofort anschließende mündliche Phase nicht vermag. Nach der intensiven Erfahrung am eigenen Leib dient diese Phase der Abstraktion, der Kognitivierung und der Versprachlichung der Gefühle.

Präsentation und Transfer

In der abschließenden Präsentations- und Transferphase werden zunächst einige Schülerergebnisse vorgetragen, wobei der Schwerpunkt in der Impulsgebung auf den unterschiedlichen Stimmungen und deren auslösenden Momenten liegt. Indem die Schülerinnen und Schüler für das Bild einen Titel finden, diesen auf vorbereitete Pappstreifen schreiben und an die Tafel heften, sollen die Ergebnisse durch ein Unterrichtsgespräch gebündelt werden.

Hinweise und Reflexion: Die Schülerinnen und Schüler fanden interessante Titel: „Der Nächste braucht Hilfe“, „Aus und vorbei“, „Meine zwei Hände reichen nicht aus“, „Unbeachtet“, „Ignoriert“, „Keiner sieht den Hilfflosen“,

„Dein Nächster am Boden“. Im Kontrast zu den eigenen Titeln gelang es, die unterschiedlichen Ebenen des Wortes „Überlaufen“ herauszuarbeiten.

Die Jugendlichen haben im Anderen den Menschen erkannt – nicht den Jesus, sodass ich sie kurz vor dem Klingeln mit Blick auf die Kreuzesgestalt der Grafik an der Tafel fragte, ob sie diese nicht an irgendjemanden erinnere. „Ach“, raunte es durch die Klasse, „das ist ja Jesus am Kreuz...!“

Anmerkungen

- 1 Interviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern diakonischer Einrichtungen werden im Deutsch-Unterricht vorbereitet.
- 2 RRL für die Realschule, S. 35; vgl. auch die Themenfelder in den RRL für die Hauptschule „Helfen, wo oft keiner hilft – christliche Diakonie“, S. 42/43 und „Brauch Menschen Vorbilder?“, S. 48/49; vgl. ebenfalls die UE „Die Botschaft Jesu entdecken“, die die RRL für das Gymnasium vorsehen. Hier wird darauf hingewiesen, „dass Jesus in seiner Botschaft jeden Einzelnen auffordert, ihm nachzufolgen“, S. 24.
- 3 Ebd.
- 4 Koretzki, Gerd-Rüdiger / Tammeus, Rudolf (Hg.): Werkbuch Religion entdecken – verstehen – gestalten, Göttingen 2001, S. 15.
- 5 In Jesu Beispiel treten vier charakteristische Personen auf: Irgendein Mensch, der von Räubern überfallen wird (V.30), ein Priester, der ihn sieht, aber vorüber geht (V.31), ein Levit, der ihn sieht und vorüber geht (V.32), und ein Mann aus Samarien, der ihn sieht und ihm hilft (V.33-35).
- 6 Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele / Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2006, S. 112.
- 7 Zu bestellen beim Religionspädagogischen Zentrum in Heilsbronn (www.rpz-heilsbronn.de); Tel.: 09872/509-143.
- 8 Biehl, Peter: Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik, Neukirchen-Vluyn 1993, S. 172.
- 9 Koretzki, / Tammeus, Werkbuch Religion, S. 22.
- 10 Biehl, Peter: Symbole geben zu lernen I. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 1989, S. 237.
- 11 Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung: Extra-Methoden-Kiste, Bonn 2004, Methodenkarten 7A – 8B.
- 12 Buck, Elisabeth: Religion in Bewegung. Sekundarstufe I, Göttingen 2005, S. 10.

Jeanette Eickmann ist Lehrerin an der Peter-Petersen-Realschule in Hannover und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hannover.

M 1 und 2



Martin Klemm, *Überlaufen*, Leipzig 1990

AUFGABEN:

1. Beschreibe, wo du dich befunden hast, als niemand geholfen hat:

2. Was ist dir durch den Kopf gegangen, als niemand geholfen hat?

3. Der Künstler hat sein Bild „Überlaufen“ genannt. Welchen Titel würdest du ihm jetzt geben? Schreibe ihn auf einen Pappstreifen und klebe ihn an die Tafel

Martina Steinkühler

Was macht der Mann am Kreuz?

Kindern die Heilsbedeutung Christi erschließen

Zu unserer Gemeinde gehörte die Kapelle der Grafen Reventlow – innen nicht größer als die Wohnstuben der Landarbeiterhäuser ringsum. Am Altar aber stand ein Kreuz, das für den kleinen Raum zu groß war, mit einer naturalistisch dargestellten Jesusfigur. Es ist mir immer vorgekommen, als sei kaum ein anderer Gottesdienstraum so kreuzzentriert wie dieser.

Und wirklich: Wann immer Kinder in die Kapelle kamen – und das geschah oft, denn dieser besondere Raum wurde vor allem für Familienfeierlichkeiten wie Trauungen und Taufgottesdienste benutzt –, wurde lauthals oder verstohlen gewispert die Frage laut: „Was macht der Mann am Kreuz?“ Dann hatten die Erwachsenen ein Problem. Vordergründig: Wie verhindere ich, dass das Kind „stört“? Tiefergründig: Wie vermittele ich dem Kind einen Zugang zu einem Thema, das mir selbst ein Geheimnis und eine Anfechtung ist: „Also hat Gott die Welt geliebt, dass er seinen eingeborenen Sohn gab, damit alle, die an ihn glauben, nicht verloren gehen, sondern das ewige Leben haben“ (Joh 3,14).

Doch hören wir weiter. Denn einmal ist die Frage nicht an die Erwachsenen gegangen, sondern zwischen Kind und Kind erläutert worden. „Was macht der Mann am Kreuz?“ – „Das ist Jesus.“ – „Kenn ich nicht.“ – „Na, das Christkind, du weißt schon.“ – „Ja, aber, was macht er am Kreuz?“ – „Er wurde getötet.“ – „Das ist schlimm.“ – „Na ja. Wie man's nimmt. Für uns ist das gut, irgendwie...“

Ich war im Nachhinein sehr ange-tan von dieser treffsicheren Christologie und möchte ihr gern folgen, um zu zeigen, wie mit Kindern über die Heilsbedeutung des Kreuzesgeschehens – und damit insgesamt über Jesus Christus – gesprochen und nachgedacht werden kann. Dem kurzen Gespräch sind drei Kategorien zu entnehmen:

1. Was macht *der Mann* am Kreuz? – die Frage nach Jesu Leben und Botschaft.
2. Was macht der Mann *am Kreuz*? – die Frage nach Jesu Leiden und Tod.
3. Was *macht* der Mann am Kreuz? – die Frage nach dem Sinn der Jesus-Story für uns.

„Das Christkind, du weißt schon“

Das Kind, das oben geantwortet hat, weiß jedenfalls relativ viel. Denn während zu Weihnachten mehr rot befleckte Nikolaus-, Rentier- und Schneeflocken durch die Öffentlichkeit sausen als Christkinder, ist der gute Mann aus Kindergottesdienst und Grundschulunterricht, der Kranke heilt, Kinder toll findet und Rätselgeschichten erzählt, kaum je als der kenntlich, über dem die Weihnachtsbotschaft verkündigt wurde: „Denn euch ist heute der Heiland geboren!“

Die Aufgabe

Wenn man vom Kreuz her nach Jesus Christus gefragt wird, ist von Anfang an nach mehr gefragt als nach einzelnen Geschichten. Da ist nach dem Beson-

deren gefragt, das diesen Mann ausmacht, nach dem Sperrigen und Provokierenden, das ihn zum Heiland und zum zweischneidigen Schwert, zum Angebeteten wie zum Verfolgten machte.

Das heißt für das Reden von Jesus einerseits: bei Jesu Beziehung zu Gott anzufangen; das heißt andererseits: die Kinder mit den Besonderheiten der Überlieferung und Bezeugung vertraut zu machen.

Der Weg

Das Zweite zuerst: Erzähle ich eine glatte Jesus-Geschichte – geboren im Stall, besucht von den Drei Heiligen Königen, zwölfjährig im Tempel, getauft – meist nicht versucht – wandernd, predigend, heilend und streitend, schließlich ver-raten, verhaftet, verhört, verspottet, verurteilt, getötet und auferstanden – so beanspruche ich Glaubwürdigkeit für eine Geschichte, die wie so viele Sagen, Märchen, wie Fantasy und Fiction klingt. Ich überbeanspruche den Glaubenswillen der Kinder bzw. ich setze von Anfang an das Signal: Es ist halt eine Geschichte.

Erzähle ich aber, dass es Menschen gab, die – nach Jesu Tod – ins Nachdenken darüber kamen, wer der denn eigentlich gewesen sei, der da wehrlos gestorben ist und doch nicht sang- und klanglos vergessen wurde; die dann nach Zeichen und Spuren suchten und nach-erzählten, was sie gehört hatten oder zu verstehen glaubten; dass es zugleich andere gab, die sich wiederum daran

störten und erneut mit Verfolgung und Tötung drohten – dann bekommt diese Thematik die Brisanz, Offenheit und Glaubwürdigkeit, die zur Auseinandersetzung reizt, zum Mit- und Weiterdenken. Dann kann man es nicht einfach ruhen lassen.

Ich erzähle also von Anfang an von vier Evangelien, von verschiedenen Versionen und Erzählabsichten. Ich erzähle, dass Markus mit der Taufe des erwachsenen Jesus beginnt, Matthäus mit einem genealogischen Vorspann und Lukas mit der Krippe. (Der philosophische Ansatz des Johannes ist hier vielleicht ein späteres Thema.) Ich denke zusammen mit den Kindern darüber nach, warum die Krippe redaktionsgeschichtlich als *letztes* Erzählstück hin-

zukam – und warum sie wohl dann traditionsgeschichtlich so wichtig wurde. Jesus bleibt dabei Rätsel und Geheimnis – mit Hilfe der Evangelisten nähern wir uns ihm, aber immer subjektiv, von außen, tastend und annähernd.

Dabei kommt nun das oben Erstgenannte zum Tragen: anfangen mit Jesu Beziehung zu Gott. Auch das ist sachgemäß, wenn ich die Überlieferungslage ernst nehme – sowohl der markinische Anfang mit Taufe und Versuchung als auch der matthäische mit Genealogie und Bewahrung des „unehelichen“ Jesuskinds (Herodes, Flucht nach Ägypten) als auch das lukanische Gefüge, das Ineinander von Engelbotschaften und deren Erfüllung, setzen den Anfangspunkt bei der christologischen

Verkündigung: Dieser Jesus von Nazareth ist von Gott gesandt, beglaubigt und beauftragt.

Ich erzähle dann zum Beispiel von Gottes Stimme bei der Taufe und vom Satan bei der Versuchung sehr bewusst als von den Evangelisten „erfundene“ Geschichten, die aber aus der Notwendigkeit erfunden wurden, Worte zu finden für die unbeschreibliche Erfahrung, dass Jesus einzigartig ist, einzigartig nah dem Gott, den er Vater nannte, einzigartig weise im Umgang mit Macht. Die Versuchungsgeschichte hält bereits das gesamte Programm des Mensch gewordenen Gottes: nichts höher achten als Gottes Willen und nicht mehr Macht beanspruchen als der schwächste Mensch. Kinder kommen so zu dem Schluss: Das hat „Markus“ (oder wer immer hinter ihm steckt) gut hingekriegt, dass er Jesus so deutete und erklärte! – Werkstattbericht statt Glaubensdogma!

Vor diesem Hintergrund des „wahren Menschen, wahren Gottes“, den die Evangelisten bezeugen und deuten, nicht aber „nacherzählen“, werden die Worte und Taten erst bedeutsam, die den Mann kennzeichnen, der dann am Kreuz hängt: Heilungen als Spuren von Gottes Heil auf der unheilen Erde, das Überwinden von Grenzen, das Umwidmen der Gesetze von Außen nach Innen. So behält Christus seine Verbindung zum Christkind – und zugleich zu denen, die sich bis heute nach ihm Christen nennen.

„Er wurde getötet“

Nach dem „Mann“ Christus wird gefragt, *weil* er am Kreuz hängt. Die Nägelmale, die Dornenkrone, die elende Nacktheit gehören dazu.

Die Aufgabe

Kindern würde ich hieran ein Doppeltes zeigen: erstens, dass es zu Jesu „Programm“ (vgl. das zur Versuchung Gesagte) gehört, sich nicht zu wehren und sich nichts zu ersparen, das menschlichen Opfern ebenso wenig erspart bliebe; zweitens, dass Gott nicht „zaubert“.

Der Weg

Jesu Gebet in Getsemane ist hierzu in drei Versionen zu bedenken: Mk 14 (Mt 26): Die Angst Jesu und die Bitte um

Beispiel aus dem „Vorspann“ des Markusevangeliums, in: Martina Steinkühler: Wie Brot und Wein. Das Neue Testament Kindern erzählt, Göttingen 2005

Markus sitzt in seiner Kammer. Er kaut an der Schreibfeder.
Er hat seiner Tochter versprochen zu schreiben,
Jesu Worte und Taten, sein Leben bevor er starb.
Deine Tochter hat Recht, haben Markus' Freunde gesagt.
Wir müssen erzählen, was wir wissen. Sonst wird es vergessen.
Du kannst doch gut schreiben, Markus. Schreib es auf.
Markus kaut an der Feder. Er weiß nicht wie.

Da ist ein Mensch bei den Menschen gewesen –
Es ist noch nicht lange her.
Wir wissen, er war Gottes Sohn, Immanuel, das heißt: Gott-bei-uns.
Die Menschen aber wollten ihn nicht und stießen ihn weg.
Wie kann das sein?, fragt sich Markus und kaut an der Feder.
Gottes Sohn, den weist man nicht ab!
Man ehrt ihn und bittet ihn: Bleib!

Ich, ja, ich hätte ihn gleich erkannt,
an seiner Freundlichkeit, seiner Güte, an seinem göttlichen Glanz.
Ich hätte die Tür für ihn aufgetan
und einen Teppich über die Steine geworfen für seine Füße.
Ich hätte ihm Speisen gebracht, roten Wein
und ein Kissen um weicher zu sitzen.

Wir, ja, wir hätten ihn gleich erkannt,
an seinem göttlichen Glanz. –
Oder kann es sein, er hat ihn verborgen,
aus seiner Macht ein Geheimnis gemacht?

Jesus, schreibt Markus auf das leere Papier. Das ist die Überschrift.
Und dann schreibt er weiter:

Jesus
Wie der *Gott-bei-uns* lebt und wirkt.

Beispiel aus dem „Vorspann“ des Markusevangeliums,
in: Martina Steinkühler: *Wie Brot und Wein. Das Neue Testament
Kindern erzählt*, Göttingen 2005

Da ist er in der Wüste.
Die Sonne brennt. Es ist heiß.
Er findet keinen Schatten.
Mach dir Schatten,
sagt der Teufel. Kannst du doch.

Wilde Tiere kommen
und greifen ihn an.
Er kann nicht fliehen.
Mach, dass sie dir nichts tun,
sagt der Teufel. Kannst du doch.

Will ich nicht, sagt Jesus.
Welcher Mensch kann sich
Schatten machen in der Wüste?
Ich muss verbrennen wie er.

Will ich nicht, sagt Jesus.
Welcher Mensch kann sich
schützen, wenn Schmerz droht?
Ich muss Schmerzen erleiden wie er.

Die Sonne brennt weiter.
Es wird heißer und trocken.
Er findet kein Wasser.
Mach dir Wasser,
sagt der Teufel. Kannst du doch.

Warum?, fragt der Teufel.
Du hast es nicht nötig.
Ich bin Gottes Sohn, sagt Jesus.
Mein Name ist *Gott-bei-uns*.
Ich muss leben und fühlen wie alle.

Will ich nicht, sagt Jesus.
Welcher Mensch kann sich
Wasser machen, wenn er Durst hat?
Ich muss dürsten wie er.

Gut, sagt der Teufel,
dann lass doch mich
für dich Schatten machen,
Wasser und Brot holen
und alle wilden Tiere töten.

Nein, sagt Jesus,
das will ich nicht.
Geh jetzt weg, ich will
dich nicht wiedersehen.
Ich gehe auch. Ich suche
Menschen.

Verschonung stehen im Mittelpunkt, die
Ergebung in Gottes Willen ist hart errun-
gen. Die Jünger, die zu Zeugen berufen
sind, versagen – dreimal schlafen sie ein;
lassen den Herrn im Stich.

Lk 22: Auch hier ist Jesu Angst deut-
lich. Auch hier bittet er nachdrücklich
um Verschonung. Auch hier ist die Erge-
bung hart errungen. Der Zusatz *da kam
ein Engel und stärkte ihn* ist darauf die
Antwort (analog zum Ende der Versu-
chungsgeschichte bei Markus: „Da tra-
ten Engel zu ihm und dienten ihm“):
Indem Jesus Gottes Willen gelten lässt,
ist er mit ihm einig. Die Jünger haben
eine andere Rolle als bei Markus: Ihre
Nähe und ihr Einschlafen erfahren eine
neue Deutung: Sie sind aus Freundschaft
mitgegangen, Jesus kann sich nur schwer
von ihnen „losreißen“. Er sorgt sich um
sie. Und als sie einschlafen, geschieht

es nicht aus Trägheit, sondern aus Trau-
rigkeit.

Schließlich die Fassung des Johan-
nes: Jesus ist vollkommen eins mit Got-
tes Plan. Er betet zuerst für die Jünger
und begibt sich dann in den (nicht
genannten) Garten, nicht um zu beten
oder gar mit Gott zu ringen, sondern aus-
drücklich nur, um dort – plangemäß –
verraten und verhaftet zu werden (Joh
18).

Was heißt das: zu beten „Abba, lie-
ber Vater, wenn es sein kann, nimm die-
sen Kelch von mir“ – um dann zu enden:
„Doch nicht mein, sondern dein Wille
geschehe“? Was heißt das, wenn dann
kein Engel kommt, der stärkt und trös-
tet? Was wiederum heißt es, wenn dann
der Engel kommt? Wie wichtig sind die
Jünger – um ihre Treue zu beweisen? Um
Jesus Trost zu geben?

Und dann: Wie kommt Johannes
dazu, Jesu Angst und Jesu Ringen zu ver-
decken durch den fortwährenden Hin-
weis darauf, dass Jesus stets mit Gott im
Einklang handelt, spricht und fühlt?

Schon Kinder können hier wichtige
Erfahrungen mit Gott machen: Beten
hilft, auch wenn es nicht „erhört“ wird.
Auseinandersetzungen mit Gott sind
fruchtbar. Sie lassen das Band nicht rei-
ßen und sie verleihen dem Schweren
Würde. Dass die Jünger „vor Traurig-
keit“ eingeschlafen sind, ist ein schöner
Gedanke von Lukas, der gewiss mensch-
lich weiterträgt als das Eingeständnis,
dass sie zu „träge“ waren – wenn auch
die Kinder spüren werden, dass durch-
aus an beidem etwas „dran“ ist.

Johannes ist ausschließlich an chri-
stologischen Aussagen interessiert. Die
Kinder können darauf kommen, dass
Jesus hier weniger menschlich, dafür
aber „vollkommener“ gezeichnet wird,
und werden darin den Gestaltungswillen
des Evangelisten erkennen.

Sie haben hier eine Fülle, in der sie
ihre eigene Position suchen und erpro-
ben können – das ist so lange kein Frei-
brief für Beliebigkeit, als die Eckdaten
bleiben: ein Vater, der liebt, und ein Gott,
der ganz Mensch sein will.

„Für uns ist es gut – irgendwie“

Die schwierigste Frage ist zugleich die,
die den beiden ersten zugrunde liegt.
Wenn wir sie nicht beantworten, bleiben
die beiden ersten Antworten unbefriedi-
gend, unvollkommen und damit letztlich
nutzlos. Die Frage nach der soteriologi-
schen Bedeutung des Kreuzes ist offen.

Alle Denkmodelle, die Paulus, die
Evangelisten und, in der Folge, die viel-
gestaltige Geschichte der Theologie bie-
ten, sind Bilder und Redeweisen, die
immer nur zum Teil ihre Plausibilität
haben. Die Rede vom Opfer, „einer für
das Volk“, sagt schon der Hohepriester
Kaiphäs bei Johannes. Das Passahlamm,
der vollkommene Priester. Einer, der
Gottes Zorn trägt, der stellvertretend Lei-
dende. Wohin mit der Ungerechtigkeit
und Schlechtigkeit der Welt? Ans Kreuz.
Auf ihn. Wie gesagt: Alle diese Bilder
haben ihre Berechtigung und dienen dem
Verständnis, um beim Abendmahl hören
zu können: „für euch gegeben, für euch

vergossen zur Vergebung der Sünden“.

Die Frage ist: Wie wirkt das auf Kinder? Auf Kinder, die noch stärker in und von Beziehungen leben als wir alle, auf Kinder, denen – entwicklungspsychologisch erwiesenermaßen – eine klare, berechenbare Gerechtigkeit am Herzen liegt, die unbestechlich den „böse“ findet, der dem „Guten“ schadet – aller edlen Motive zum Trotz.

Da muss Gott der „Böse“ werden, wenn er will, dass sein Sohn am Kreuz zu Tode gequält wird. Da können wir noch so gut erklären, dass es ja „richtig“ ist, dass Gott auf uns alle „zornig“ war; dass auf Untat Strafe folgen muss und dass die Strafe, damit sie uns nicht trifft, ein anderer trägt. Das kann noch so gut „für uns“ sein – Kinder finden das nicht gut. Ich übrigens auch nicht.

Die Aufgabe

Es ist, wie ich es schon im Ringen um ein angemessenes Gottesbild im Alten Testament herausstellte, die Frage des Menschenbilds, die hier angemessen zu klären ist.

Denn erstens ist der starre Konnex „Sünde“ – „Strafe“ („Strafe muss sein“), selbst innerbiblisch nicht ungebrochen (vgl. Hiob, vgl. Jona, vgl. „... der werfe den ersten Stein) – das hat gewirkt und wirkt weiter.

Und zweitens kann ein Opfer nur dann Selbstlosigkeit, Hingabe und Rettung symbolisieren, wenn ich opfere, was mir gehört – und was nicht leiden muss. Kindesopfer sind – seit wir Gott kennen – eine abstruse Vorstellung: Wenn jedem Menschen Würde zukommt von Gott her, dann „gehört“ uns kein Mensch, dann gilt: „Leben ist heilig und ist des Herrn“ – und dann dürfen wir nicht darüber verfügen. Die Rede „der Vater opfert den Sohn“ verbietet sich – von Gott her – und schon gar vor Kindern, die immer Kinder von Vätern sind.

Dennoch liegt in den beiden, gerade zurückgewiesenen Bildern unabweisbare Wahrheit: zum einen die Tatsache, dass die Geschichte der Menschen mit Gott in der Tat eine Geschichte des Sündenfalls ist. Wir sind nicht, wie wir sein sollten, und wir können diese Schwäche, diese Trennung von Gott von uns aus nicht überwinden. Zum zweiten die tiefe Sehnsucht nach einem Erlöser,

der alles für uns täte, damit wir trotz aller Sünde unseren Blick wieder heben dürfen: „Wer schuldig ist auf Erden, verhüll nicht mehr sein Haupt ...“

Ich suche ein neues Bild, das diese beiden Aspekte der Heilsnotwendigkeit und der Heilshoffnung ernst nimmt – und dennoch nicht in Kindern den Eindruck hinterlässt, Gott sei ein Zorn schraubender Minotaurus, der blindlings ein Menschenopfer fordere, um nicht auf alle loszugehen.

Der Weg – für mich

Ich lande – zunächst für mich – bei Abraham, allerdings nicht bei der Geschichte von Isaaks Nichtopferung, sondern bei Abrahams Feilschen mit Gott um Sodom und Gomorra. Mein Bild ist: Was Abraham da versuchte, das war richtig und gut, aber nicht vollkommen. Jesus hat dieses „Feilschen mit Gott“ zu einem unaufhebbaren Ende gebracht.

Ich verstehe die Geschichte von Abraham und Gott ausdrücklich so, dass Gott nicht überredet werden muss: Gott hat keine Schwierigkeiten mit dem, was Abraham, wie er selbst meint, allzu kühn und allzu keck fordert. Im Gegenteil: Gott sieht sich erkannt und verstanden, er freut sich an Abrahams vorsichtigem Tasten nach Wahrheit.

Hinzu nehme ich eine Sicht auf Gott und sein Verhalten gegenüber seiner Schöpfung, die überall im Alten Testament gedeckt ist, aber allzu selten ernst genommen wird: Wenn Gott enttäuscht ist, darüber, dass seine Liebe nicht erwidert wird, darüber, dass sein Weinberg nicht gedeiht, darüber, dass Grenzen überschritten und Segen nicht weitergegeben wird – dann schlägt er nicht drein – wo das erzählt wird, sind das Bilder (Bilder, die die Umwelt nahe legt) für etwas in Wahrheit viel Schrecklicheres, das sich schwer fassen lässt: *Dann wendet er sich ab.*

Der Segen Gottes, das ist, wenn sein Angesicht über uns leuchtet. Das ist Schöpfung und Bewahrung, das ist Leben und Hoffnung. Wenn er sich abwendet, wenn sein Angesicht nicht über uns leuchtet, dann ist das die Abwesenheit von Schöpfung und Bewahrung, das Ende von Leben und Hoffnung. Nicht Strafe. Sondern schlicht Tatsache. Schöpfung ohne den Schöpfer ist nicht

möglich. Unsere einzige Chance ist, dass Gott nie aufgibt. Dass er sich nie endgültig abwendet. Dass er immer einen Menschen auf der Erde findet, dem seine Anteilnahme gilt.

Die Sodom-Geschichte kommt auch ohne Pech und Schwefel aus: Ich lese sie vor dem Hintergrund der Gefahr, dass Gott *sich abwenden will*. Abraham erkennt diese Gefahr und bittet: „Tu das nicht. Sieh, es könnten doch fünfzig, fünfundvierzig, vierzig, dreißig, zwanzig, zehn Menschen dort sein, die deine Anteilnahme wecken...“ Gott kann nicht widerstehen. Klar, auch für zehn ... würde er wieder hinschauen.

Die Geschichte bleibt unvollkommen, weil Abraham, man könnte sagen: zu optimistisch ist.

Zehn, denkt er, finden sich in jedem Fall. Die Gefahr ist abgewendet. Wir wissen: Es fand sich nur einer. Und der erhielt den Rat, die Stadt zu räumen – ganz handgreiflich: weil er selbst als Einzelnen dort nicht mehr sicher war vor den anderen. Lot ging. Der letzte, der Gott den Blick wert gewesen wäre. *Und Gott wandte sich ab.*

Die Geschichten der Königszeit und vor allem die Propheten verfolgen diesen Faden weiter:

Immer weniger bewahren sich die Menschen Gottes Anteilnahme, immer wieder enttäuschen sie ihn in all seinem Entgegenkommen, Werben und Nachgehen. Es kommen Zeiten, in denen es auf „Messers Schneide“ steht. Wird Gott aufgeben? Erschöpft sich seine Liebe angesichts so vieler Zurückweisungen? Wie lange kann man lieben, ohne zurückgeliebt zu werden?

Ja, wenn ich selbst Mensch wäre, mag Gott sich gesagt haben, dann wüsstest ich, wie schwer es ist, Gott zu lieben und nicht nur mich selbst, den Nächsten zu lieben wie mich selbst, ja, wenn ich Mensch wäre, dann wäre da immer ein Mensch, der Gott liebt und den Gott nie aus dem Augen verlieren wird. Ja, wenn ich Mensch wäre, dann wäre ich wie Lot in Sodom – aber ich würde bleiben. Und Sodom würde bleiben.

Und so wurde Gott Mensch. Und blieb. Er nahm die Gefahren auf sich, die Lot in Sodom drohten, er nahm sogar den Tod in Kauf. Und blieb. Das war gewiss ein Opfer – seiner selbst, aber

nicht des Sohnes durch den Vater – das war gewiss ein Leiden an unserer Schuld und um unseretwillen – von Strafe und Zorn aber muss man nicht reden, sondern von Liebe und Enttäuschung und davon, was es nützt „gegen“-zulieben gegen Lieblosigkeit, Verzweiflung und Versagen.

Was macht der Mann am Kreuz? *Das* macht er: Er harrt aus. Damit Gott niemals sein Angesicht abwenden kann, sondern immer wieder sieht, dass es sich gelohnt hat, mit so viel Liebe und Hingabe an der Schöpfung festzuhalten.

So weit komme ich selbst in meinem Ringen um die Heilsbedeutung des Kreuzes. Und so will ich es weitergeben. Aber ... führt das nicht zu weit?

Der Weg mit Kindern

Wenn ich gefragt werde, was das Kreuz mit uns zu tun hat, lautet die Antwort: Das Kreuz ist unsere Hoffnung, dass Gott sich niemals von uns abwendet. Und dann muss ich in der Tat weiter aus-

holen. Auch Kinder haben ein Gefühl dafür, dass manche Dinge nicht mit drei Worten zu klären sind. Ich könnte es darauf anlegen, zwei Geschichten zu erzählen – vorher – nachher – und von vornherein darauf hinweisen, dass das Kreuz den Unterschied macht.

Ich könnte sagen: Schon immer haben Menschen zu Gott gesagt: Sieh uns doch an, gib uns nicht auf. – Aber erst seit Jesu Tod können wir sicher sein.

Es ist dabei nicht nötig, eine „Abraham-Einheit“ vorzuschalten; die Sodom- und Gomorra-Geschichte ist eine Einzelerzählung (nicht umsonst wird sie in vielen „Abraham-Einheiten“ schadlos ausgespart). Ich erzähle exemplarisch und richte die Aufmerksamkeit auf das Ungeheuerliche, das der Mensch wagt, wagen muss, wagen darf, und auf die Bereitwilligkeit, mit der Gott auf alles eingeht. Es könnte doch gut gehen...

„Man hätte drin bleiben müssen in der Stadt“ – das ist das, was Kinder an der Geschichte entdecken können. Dann

ist der Boden für die Gegen-Geschichte geebnet: Genau das hat Jesus getan. Er ist drin geblieben. Tausend Jahre später, ein Mensch, der von Gott geliebt wurde als sein Sohn – so wie Abraham Isaak liebte und noch mehr – und immer noch war Gott von der Welt enttäuscht und immer noch hatten die Menschen nicht begriffen, dass sie Gottes Liebe festhalten mussten, um zu leben, und wieder meinten sie: Diesen einen, der stört, den müssten sie loswerden. Aber dieser Eine sagte: Ich bleibe. Und wenn ihr mich umbringt: Ich bleibe. Und so ist es gekommen, dass Gott seinen Blick nie mehr abwenden kann.

Ich gebe ein Beispiel, wie die Abraham-Geschichte zu erzählen wäre – die Jesus-Geschichte erzählen Sie dann selbst. „Es ist gut für uns – irgendwie.“

Dr. Martina Steinkühler ist Verlagsredakteurin für Schule und Unterricht – Religion in Göttingen.

Gott, sagt Abraham, was willst du in Sodom? Siehst du nach Lot, meinem Neffen? Dann grüß ihn von mir und sag ihm, es geht uns gut. Gott aber ist ernst und er schaut ihn nicht an. Abraham, sagt er schließlich, ich kann es dir nicht verschweigen. Ich bin in Sorge um Sodom, um die Menschen, die darin leben.

Warum, Gott? Sind sie denn krank?, fragt Abraham voller Schrecken. Krank, sagt Gott nachdenklich, ja, so kannst du es nennen. Die Menschen von Sodom sitzen in ihren Häusern. Sie bewegen sich nicht. Hart sind sie geworden und stumm. Sie werden allmählich zu Stein, innen und außen. Ich glaube, ich lass es geschehen.

Gott, sagt Abraham und hält ihn am Zipfel seines Gewandes. Ich weiß, du könntest frischen Wind durch ihre Häuser wehen lassen. Weißt du nicht mehr, wie es war in Haran? Du klopfest und riefst: Abraham. Mach mir auf. Und Wind wehte frisch durch das Haus. Staub wirbelte auf. Sara und ich mussten lachen.

Die Menschen von Sodom sind wohl nicht anders als wir. Sie fürchten Sonne und Wind und verbergen sich hinter dicken Mauern. Wenn du sie aber rufst, Gott, werden sie hören. Sie öffnen die Türen und sagen: Tritt ein. Versuch es doch, Gott. Wenn, sagen wir, fünfzig dir öffnen – für fünfzig, Gott, rette die ganze Stadt.

Gut, sagt Gott, du erinnerst mich recht. Finde ich fünfzig, die ihre Türen noch öffnen, wenn ich sie rufe, so lass ich die Winde tanzen und rette die ganze Stadt. Er wendet sich ab und will weiter. Danke, Gott, sagt Abraham. Ich wusste, du bist freundlich. Was aber, wenn es nicht ganz fünfzig sind, sondern, sagen wir, fünf zu wenig?

Auf fünf kommt es nicht an, sagt Gott und rafft seinen Mantel. Danke, Gott, sagt Abraham. Aber bitte, ich will dich nicht ärgern, doch stell dir vor: Es wären vierzig, die auf dich hören. Auch für vierzig rette die Stadt! Auch für vierzig, sagt Gott und nickt. Auch für dreißig und zwanzig. Abraham dankt ihm und denkt: Das ist genug.

Zwanzig werden die Tür gewiss öffnen, wenn Gott selbst sie ruft. Oder nicht? Oder ... *nicht*? Gott, sagt Abraham voller Bangen, ich kann nicht anders, ich muss noch mal fragen. Da lächelt Gott und hält kurz an. Gut, Abraham, das erkenne ich an. Froh bin ich wie du, wenn es zehn sind, die auf mich hören. Auch für zehn soll die ganze Stadt leben.

Da verneigt Abraham sich voll Dank und voll Freude. Er läuft nach Hause zu Sara, lobt Gott und geht beruhigt schlafen.

Aus: Martina Steinkühler: Wie Feuer und Wind. Das Alte Testament Kindern erzählt, Göttingen 2005

Sylke Schuknecht und Dirk Heuer

150 Jahre Berufsbildende Schulen

Ein guter Anlass, einen Gottesdienst zu feiern?!

Der Anlass

Am 1. März 2006 feierten die Berufsbildenden Schulen Neustadt am Rübenberge ihr 150-jähriges Jubiläum. Dieses bedeutende Jubiläum hat die Schule mit einer Festwoche begangen, die eine Berufsbildungsmesse, einen Ball, einen Tag der offenen Tür und vieles mehr beinhaltete. Den Auftakt dieser Festwoche bildete ein zentraler Festakt – mit Reden des niedersächsischen Kultusministers, des Schulleiters und weiteren Programmhöhepunkten.

Zur Planung dieses Festaktes wurde eine Vorbereitungsgruppe eingesetzt, in der die Idee entstand, diesen zentralen Festakt mit einem ökumenischen Gottesdienst als integralen Bestandteil dieses Festaktes zu eröffnen. Es war so der Wunsch der Schule selbst, an diesem Jubiläumstag einen Gottesdienst an prominenter Stelle zu feiern. Möglicherweise hat zu diesem Wunsch auch beigetragen, dass vor eineinhalb Jahren der Ordinationsgottesdienst des Schulpastors in der Aula der Schule gefeiert wurde, der insgesamt als stimmungsvoll und dem Anlass und Umfeld „Schule“ angemessen empfunden wurde.

Die Schule hatte also zu diesem Gottesdienst eingeladen, die inhaltliche Verantwortung für den Gottesdienst wurde der Fachkonferenzvorsitzenden Religion/Werte und Normen und dem Schulpastor, den Autoren dieses Beitrages, übertragen.

Die Rahmenbedingungen

Daraufhin haben wir uns zunächst mit der Frage beschäftigt, welche Rolle die-

ser Gottesdienst, welche Rolle Religion bei einem solchen Jubiläumsfestakt spielt? Was erwartet die Schule, was erwarten die Kolleginnen und Kollegen, die Jubiläumsgäste von einem solchen Gottesdienst?

Für traditioneller orientierte bzw. der Kirche und Religion eher aufgeschlossene Kolleginnen und Kollegen gehört zu einem Jubiläum ein Gottesdienst dazu. Für sie war der angestrebte Gottesdienst selbstverständlich. Sie erwarteten einen stimmungsvollen, schönen Gottesdienst mit ermutigenden Worten und Liedern.

Für Kolleginnen und Kollegen, die der Kirche und Religion eher distanziert oder ablehnend gegenüberstehen, besaß der Jubiläumsgottesdienst keine Selbstverständlichkeit. Sie haben diesen Gottesdienst vielleicht auch als einen Übergriff der Kirchen in das säkulare Umfeld „Schule“ empfunden, zumal der Gottesdienst, wie erwähnt, integraler Bestandteil des gesamten Festaktes war und der Raum des Gottesdienstes (Aula) zugleich, nach einem kleinen Umbau, Raum des Festaktes war, es also – aus organisatorischen Gründen – keine räumliche Trennung gab.

Ein berechtigtes und wichtiges Interesse sowohl der Schulleitung als auch von uns war es, dass in diesem Gottesdienst neben der christlichen auch andere Religionen vorkommen, schließlich sind unter den Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern viele Religionen vertreten.

Hinsichtlich dieser Erwartungshaltungen und dieser möglichen Vorbehalte haben wir uns entschlossen, einen niedrigschwelligen ökumenischen Gottes-

dienst zu feiern, der liturgisch und inhaltlich als christlicher Gottesdienst erkennbar ist, in dem aber auch Gedanken anderer Religionen und Weltanschauungen zur Sprache kommen. Wir haben diesen Gottesdienst nicht als selbstverständlich empfunden, entsprechend umsichtig und einladend-offen wollten wir ihn gestalten. Grundsätzlich sind wir dabei davon ausgegangen, dass alle in der Schule Lernenden und Lehrenden die Erfahrung teilen, dass es Imponderabilien und Kontingenzen gibt, und dass es sinnvoll sein kann und entlastend ist, (Gott) um gute Begleitung auch des Schullebens zu bitten. Der Gottesdienst bot darüber hinaus die Gelegenheit, im Auslegungsteil über Bildung und Erziehung nachzudenken und in den Gebeten und Fürbitten auch die Herausforderungen und manches Schwere des Schulalltages anzusprechen und vor Gott zu bringen. Wir wollten mit diesem Gottesdienst unseren spezifischen Beitrag zum Jubiläum leisten, wie auch andere Fachbereiche ihren Beitrag erbracht haben.

Wie erwähnt, gehörte es zu den Rahmenbedingungen, dass der Gottesdienst eröffnender Teil des Festaktes war. So war die Frage des Ortes (Schule), des Raumes (Aula) und der Zeit (10 Uhr) entschieden. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass auch in der Aula zwischen Kiosk und Hausmeisterloge stimmungsvolle Gottesdienste gefeiert werden können. Wie schon bei dem erwähnten Ordinationsgottesdienst haben wir auch beim Jubiläumsgottesdienst durch entsprechend gestaltete Trennwände eine angemessene Raum-Atmosphäre schaffen können, die ihren Mittelpunkt im festlich geschmückten Altar-Tisch mit Bibel

und Kreuz hatte. Da wir einen ökumenischen Gottesdienst feierten, war das Aufstellen eines Altars mit Kreuz nicht umstritten. Ebenso unumstritten war es, dass der Schulpastor im Talar die Liturgie des Gottesdienstes leitet, aber die einzelnen Teile des Gottesdienstes zuvor gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern und Kolleginnen und Kollegen erarbeitet wurden.

Ein glücklicher Umstand war es, dass der musikalische Rahmen durch die schuleigene Band gestaltet werden konnte. Diese Band wurde im Vorfeld des Kirchentages gegründet mit dem Ziel, dass sie beim Kirchentag auftritt. Nach dem Kirchentag ist die Band dann zusammengeblieben und schreibt seitdem eine kleine Erfolgsstory: Mittlerweile tritt sie bei Abschlussfeiern der Schule, bei Stadtfesten und anderen besonderen Anlässen auf. Für unseren Jubiläumsgottesdienst studierten sie mehrere Gospels ein (zum Auftakt z.B.: *O happy day*).

Die Vorbereitungen

Welches Thema wählen wir für den Jubiläumsgottesdienst einer Berufsbildenden Schule? Nach einigen Überlegungen stellte sich schnell heraus, dass für ein Jubiläum einer Schule das Thema Bildung und Erziehung nahe liegt. Besonders schön war es, dass den Auslegungsteil zu diesem Thema dann angehende Erzieherinnen und Erzieher ausgearbeitet haben. Sie haben sich so mit ihrem ureigenen beruflichen Thema, der Bildung und Erziehung, beschäftigt. So konnte an diesem Tag auch deutlich werden, dass im Religionsunterricht neben anderen auch berufsbezogene Themen ihren Platz haben.

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 2 der Fachschule für Sozialpädagogik waren der Idee gegenüber, einen Gottesdienst zur 150-Jahr-Feier zu gestalten, sehr aufgeschlossen. Die Vorbereitungen fanden im Rahmen des zweistündigen Religionsunterrichtes statt. Die Schülerinnen und Schüler erhielten am Anfang der Gottesdienstvorbereitung lediglich die Stichworte Gottesdienst – Bildung – verschiedene Religionen. Durch eine sehr intensive Diskussion zwischen den Schülerinnen und Schülern entwickelte sich sehr



schnell das Bild des Weges – sich auf den Weg machen: sowohl in der Bildung als auch in seinem Glauben. Es entwickelten sich zwei Arbeitsgruppen, die eine wollte während des Gottesdienstes eher im Hintergrund bleiben. Diese Arbeitsgruppe übernahm den kreativen Teil des Auslegungsteils im Gottesdienst. Sie gestalteten eine „Bilderrolle“, auf der gezeigt wurde, wie sich die Bildung in den unterschiedlichen Epochen entwickelt hat und wie schnelllebig sie geworden ist. Die andere Gruppe war bereit, vor der Gemeinde aktiv zu agieren; hierzu entschieden sich spontan sieben Schülerinnen. Aus der Lektüre verschiedener Sprüchebücher heraus entwickelten die Schülerinnen die Idee, Weisheiten zum Thema Bildung aus verschiedenen Religionen vorzustellen. Dabei war es ihnen zum einen wichtig, mit Hilfe einer Wortkonkordanz Sprüche aus dem Alten und Neuen Testament zu finden, zum anderen aber auch, entsprechende Weisheiten z.B. aus dem Islam und dem Judentum aufzunehmen. Das deckte sich mit unserem Wunsch, in diesen Gottesdienst auch die Stimmen anderer Religionen einzubringen. Jede Schülerin wählte schließlich einen

Spruch, von dem sie sich persönlich angesprochen fühlte. Mit der gesamten Klasse wurde dann diskutiert, in welcher Reihenfolge die einzelnen Sprüche genannt werden sollten. Bei der gemeinsamen Ausarbeitung wurde beschlossen, dass die einzelnen Sprüche noch durch ein Symbol verdeutlicht werden sollten. Diese Symbole wurden dann während des Gottesdienstes weitergegeben, um zu veranschaulichen, dass Glaube und Bildung sich durch offene Weitergabe zum Wohle aller vermehren können. Am Ende wurden die Symbole zusammengelegt und ergaben ein „Bildungs- und Glaubensbuch“, das dann auf den Altar gelegt wurde. Die einzelnen Sprüche wurden den Gottesdienstbesuchern nach dem Auslegungsteil auf einem Zettel mitgegeben. Daraus ergab sich für den niedersächsischen Kultusminister in seiner Festrede zum Thema „Zukunftsoffene berufliche Bildung“ die Gelegenheit, spontan drei der auf dem Zettel stehenden Weisheiten zum Thema aufzugreifen und damit mehrmals Bezüge zu unserem Gottesdienst herzustellen.

Eingeleitet wurde der ganze Teil durch eine Auslegung der neutestamentlichen Erzählung über die Heilung

von zwei Blinden bei Jericho (Matthäus 20,29-34): gemeinsam unterwegs sein auf dem Bildungsweg kann Blindheit überwinden.

Bezüglich ihrer Garderobe war es für die Schülerinnen und Schüler selbstverständlich, festliche Kleidung anzuziehen.

Die Fürbitten haben Schülerinnen und Schüler aus einer 12. Klasse des Fachgymnasiums Wirtschaft erarbeitet. Hier haben wir erst einmal generell über die Bedeutung von Fürbitten gesprochen, uns genau überlegt, welche Bitten wir denn hinsichtlich unserer Schule haben und in welcher Form auch das angesprochen und ins Gebet mit aufgenommen werden kann, was das Schulleben manchmal schwer macht und belastet – gerade diese oft verschwiegene Seite des Schullebens anzusprechen war den Schülerinnen und Schülern wichtig. Die Fürbitten haben die Schülerinnen und Schüler dann ganz selbstständig im Gottesdienst übernommen.

Die Begrüßung und das Tagesgebet lagen in der Hand des Schulpastors, den Segen haben der Schulpastor und die Fachkonferenzvorsitzende gemeinsam gesprochen, so dass am Ende noch einmal deutlich wurde, dass dieser Gottesdienst ein gemeinschaftlicher Jubiläumsbeitrag unserer Schule war.

Die einzelnen beteiligten Gruppen haben sehr selbstständig gearbeitet. Die Rolle des Schulpastors war es, manchmal Ideengeber oder Anlaufstelle für evtl. Fragen zu sein und die einzelnen Aktivitäten zu bündeln und zu einem Ganzen zusammenzuführen.

Dabei ist es ein ganz entscheidender Vorteil, dass der Schulpastor vor Ort ist, Teil der Schule ist und die Menschen dort kennt. Für einen von „außen“ kommenden Pastor wäre es sehr viel schwieriger gewesen, die nötigen Kolleginnen und Kollegen und Schülerinnen und Schüler anzusprechen. Auch war es gut, dass der Schulpastor dadurch, dass er täglich in der Schule ist, immer ansprechbar war. So konnte sich organisch ein Gottesdienst aus der Schule heraus für die Schule entwickeln mit vielen Identifikations- und Anknüpfungsmöglichkeiten für die Mitwirkenden sowie für die Gottesdienstbesucherinnen und -besucher.

Die Stolpersteine

Es gab einige Kolleginnen und Kollegen, die Vorbehalte hatten, dass der Gottesdienst integraler Bestandteil des Festaktes war. Darum ist es wichtig darauf zu achten, dass für die Kolleginnen und Kollegen, die nicht am Gottesdienst teilnehmen wollen, dazu die Möglichkeit besteht. Die Dauer des Gottesdienstes muss daher klar sein, so dass für jeden die Möglichkeit besteht, erst nach dem Gottesdienst zum Festakt zu kommen. Dies muss nicht nur zeitlich möglich sein, sondern auch praktisch: Plätze sollten daher freigehalten sein, und es muss eine ausreichende Pause zwischen Gottesdienst und dem Festakt sein. Wenn diese Möglichkeit gegeben ist, ist gegen einen Gottesdienst in der vorgestellten Art aus unserer Sicht nichts einzuwenden. Auf einen Gottesdienst auf Rücksicht auf die Religions- bzw. Kirchenfernen zu verzichten, obwohl der Wunsch in der Schule besteht, würde dann doch die Verhältnisse umkehren: Immerhin gehören über zwei Drittel der am Schulleben Beteiligten einer Religionsgemeinschaft an. Religionsfreiheit heißt ja nicht Freiheit von Religion, sondern Freiheit zur Religion, auch in der Schule. Wenn also darauf geachtet wird, dass jede und jeder die Möglichkeit hat, frei zu entscheiden, am Gottesdienst teilzunehmen, und diese Entscheidung respektiert und geachtet wird, sollte nicht von einem religiösen/kirchlichen Übergriff in das Schulleben gesprochen werden.

Aus praktischer Sicht wäre nach unserer Erfahrung noch zu erwähnen, dass ein Gottesdienst in einer ähnlichen Veranstaltung auf keinen Fall länger als 45 Minuten dauern sollte; unser Gottesdienst hat knapp 35 Minuten gedauert. Auch durch eine angemessene Länge bzw. Kürze des Gottesdienstes kann man dokumentieren, dass man keine Sonderposition für sich beansprucht, sondern sich schlicht als ein Fachbereich neben anderen versteht.

Die Nebeneffekte

In der Vorbereitungszeit war es schön zu erfahren, dass die Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung, dem Schulpastor und den Kolleginnen und Kollegen

von Aufgeschlossenheit und gegenseitigem Vertrauen geprägt war, was sich sicher positiv auf weitere mögliche Projekte auswirken wird.

Die an der Vorbereitung und Durchführung beteiligten Schülerinnen und Schüler und Kolleginnen und Kollegen haben auf eine besondere Art und Weise die Bedeutung von Gottesdiensten erfahren können und, nach eigenen Aussagen, neues Interesse an ihnen bekommen.

Der Jubiläumsgottesdienst kann – neben den traditionellen Gottesdiensten zum Buß- und Betttag und zu Weihnachten – so sicher auch dazu beitragen, eine schulische Gottesdienstkultur zu etablieren – selbstverständlich stets als Angebot.

Der Gottesdienst hat der Arbeit des Fachbereiches Religion / Werte und Normen und des Schulpastors sehr viel Aufmerksamkeit und Beachtung gebracht. Wir konnten uns hier im Schulleben an einer besonderen Stelle mit einem spezifischen Beitrag einbringen, den viele als organisch und stimmig empfunden haben. Für viele hatte der Gottesdienst im Rahmen des Festaktes eine hohe Plausibilität. Aus zahlreichen Rückmeldungen haben wir erfahren, dass viele (auch zuvor skeptische) Kolleginnen und Kollegen durch diesen Gottesdienst den Eindruck gewonnen haben, dass es für den Bereich Religion ebenso wie für einen Schulpastor einen sinnvollen „Sitz im Leben“ auch in Berufsbildenden Schulen gibt.

So ist unserer Meinung nach auch das Jubiläum „150 Jahre Berufsbildende Schulen“ ein guter Anlass gewesen, einen Gottesdienst zu feiern.

Hinweis:

Gottesdienstablauf, Texte und Foto sind im Internet abrufbar unter der Adresse www.rpi-loccum.de/pelikan.

Sylke Schuknecht ist Vorsitzende der Fachkonferenz Religion / Werte und Normen an den Berufsbildenden Schulen Neustadt am Rügenberge.

Dirk Heuer ist Schulpastor an den Berufsbildenden Schulen Neustadt am Rügenberge.

Dietmar Peter

Spielend lernen im Unterricht

Spielideen aus dem Web



Wird im Unterricht gespielt, wird häufig der Vorwurf erhoben, der Unterricht befasse sich mit dem Nebensächlichen – das Wesentliche bleibe außen vor. Hierin spiegelt sich die bereits von Aristoteles und Platon vertretene Auffassung, dass das Spiel zwar einen Erholungswert und eine gewisse heilende Wirkung habe, allerdings die Gefahr der Ablenkung, des Sinn- und Planlosen in der Spielerei bestehe. Gegen solche Auffassungen kann erwidert werden, dass sich der Mensch in seinen ersten Lebensjahren im Spiel den größten Teil seiner Welt aneignet. Dabei wird er im Spiel zu einem Tun herausgefordert, das sich nicht nur auf eine Ebene beschränkt, sondern räumlich sichtbar und fassbar ist. Gleichzeitig fordert das Spiel zum Gestalten auf, fördert die Wahrnehmung, regt die Phantasie und verschiedene Sinne an. Folgt man dieser Argumentation, ist der Unterricht, dem es nicht allein um die eindimensionale Vermittlung kognitiven Wissens geht, aufgefordert, sich in dem methodischen Fundus des Spiels zu bedienen – dieses allein im Sinne eines umfassenden Lernens. Inzwischen gibt es eine Reihe entsprechender Anregungen sowie einzelne kostenlose Softwareangebote im Internet. Nachstehende Angebote verstehen sich als kleiner Überblick, der durch eigene Recherche erweiterbar ist.

Das Spielmagazin

Das Spielmagazin entstand in dem Seminar „Spielewerkstatt“, das über mehrere Semester hinweg an der Westfälischen Wilhelms Universität Münster von Studenten geleitet wurde. Es enthält 129 Spiele, die in zwölf Spielkategorien unterteilt sind: Bewegungsspiele, Denkspiele, Geschicklichkeitsspiele, Kennenlernspiele, Konzentrationsspiele, Kooperationsspiele, Koordinationsspiele, Natur- und Umweltspiele, Phantasiereisen und Entspannung, Sing- und Rhythmusspiele, Sinnes- und Wahrnehmungsspiele und Vertrauensspiele. Die Seminarteilnehmer übernahmen jeweils in Kleingruppen ein Spielthema, das von ihnen durch ein Referat und durch die Vorstellung arttypischer Spiele vorgestellt wurden. Das Magazin fasst die getesteten Spiele sowie die Literatur, die für die Ausarbeitung benutzt wurde, zusammen. Insgesamt handelt es sich beim Spielmagazin um eine sehr umfangreiche, gut zu nutzende und interessant aufbereitete Spielesammlung in Karteikartenform. Die Adresse lautet: www.glanderweb.de/jan/kartei.html.

Spiele für Viele

Die Spielesammlung „Spiele für Viele“ enthält Spiele verschiedener Art. Die Spiele richten sich an Kinder-, Jugend- und Erwachsenenengruppen. In der Selbstdarstellung der Seite heißt es: „Mal für Viele, mal für Wenige; mit Material oder auch ohne; kurz oder lang; laut oder leise.“ Eine Suchfunktion, die zwischen Standardsuche, Expertensuche und Profisuche unterscheidet, erleichtert die Orientierung im Angebot. Die Spielesammlung kann unter „www.spielefuerviele.de“ aufgerufen werden.

Spielereader.de

Spielereader

Der „Spielereader“ (spiele.ejeb.de) wurde von der Internet-AG der Ev. Jugend Emsland-Bentheim zusammengestellt. Er

entstand als Print-Version bereits 1987 und wurde seitdem kontinuierlich ergänzt. Der Online-Reader umfasst einige hundert Spiele, die durch die Kategorien Kennenlernspiele, Kreis- spiele, Warming-ups, Musik- und Singspiele, Quizspiele, Spon- tantheater, Wortbewegungsspiele, Erlebnispädagogik, Ball- spiele, Fangspiele, Staffel- und Mannschaftsspiele und Grup- pierungsspiele systematisiert wurden. Die Berücksichtigung von interaktiven Gestaltungselementen ermöglicht neben der Spielesuche die Kommentierung von Spielen und das Vor- schlagen eigener Spiele für die Aufnahme in die Sammlung.

Fundus –

Materialien und Spiele nicht nur für die Jugendarbeit

Fundus ist eine interaktive Spiele-Datenbank, die es ermög- licht, jedes vorgestellte Material und Spiel zu kommentieren und selber Materialien und Spiele in die Datenbank einzufü- gen. Die Suchfunktion eröffnet die Möglichkeit zur Wahl unter- schiedlicher Spielka- tegorien (Darstel- lungsspiele, Quiz- und Denkspiele etc.)



und gruppenbezogener Angaben (Alter, Teilnehmerzahl etc.). Auf diese Weise finden die Nutzerinnen und Nutzer schnell Spielideen für viele Anlässe. Die Internetadresse lautet: www.fundus-jugendarbeit.de.

Das Abenteuerprojekt: Interaktionspädagogik und kooperative Abenteuerspiele

Nachdem erlebnispädagogische Foren zunächst im englisch- sprachigen Raum entstanden, wurde mit dem Abenteuerpro- jekt die Idee in Deutschland entsprechend umgesetzt. Das Forum entstand Ende 1998. Es vernetzt inzwischen über 250

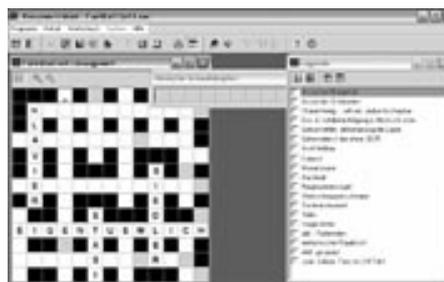


Kolleginnen und Kollegen aus den Bereichen Sozialpädago- gik, Pädagogik, Psychologie, Beratung und Personalentwick- lung und ist unter der Internetadresse „[members.aol.com/ Abenteuerp](http://members.aol.com/Abenteuerp)“ zu erreichen. Im Zentrum steht der Austausch neuer erlebnispädagogischer Spielideen. Hier wurden inzwi- schen 120 erprobte Spiele durch die Mitglieder des Forums zusammengetragen, die in den Kategorien Warm-ups, Ken- nenlernspiele, Kooperationsübungen, Vertrauensspiele, Spaß, Abenteuergeschichten, und Abschiedsspiele abgegrenzt wur- den. Literaturtipps, ein Veranstaltungskalender, Empfehlun- gen für Sicherheitsstandards und eine Linkliste runden das Angebot ab.

QUIZ Pro – Ein Multiple-Choice-Multi-Mediaprogramm

Das Programm QUIZ Pro eignet sich in besonderer Weise zum Lernen, Lehren, und Spielen. Auf einfache Weise können Fra- ge- und Antwortkataloge erstellt und weitergegeben werden. Dabei ist nicht nur eine Eingabe von Texten möglich. Eben- so können Bilder und Audio-Dateien in den Quiz einbezogen werden. Die Software wird seit vielen Jahren bereits im Bereich Schule genutzt und wurde seither ständig weiterentwickelt. Die Downloadadresse des Freeware-Programms lautet: www.litschi.de/litschi/software/lernen/quizpro/bin/quiz- pro420.zip.

Kreuzworträtsel selber erstellen



Neues Wissen können Schü- ler spielerisch weitergeben, indem sie ei- gene Kreuz- worträtsel erstellen. Das kostenlose Programm

„Kreuzworträtsel“ erleichtert diese Aufgabe. Es generiert Kreuzworträtsel, die auf dem Papier oder direkt am PC gelöst werden können. Dazu müssen nur die Fragen und Antworten ins Programm eingegeben werden. Das Rätsel wird von der Software selbsttätig erstellt. Insgesamt kann das Programm sechs verschiedene Rätselarten (Schwedenrätsel, Füllkreuz- wort, Knobelgitter etc.) erzeugen. Es steht unter der Adresse „www.wintotal.de/softw/module/download.php?id=2426“ als Freeware zum Download bereit.

Wer wird „Quillionär“ –

Ein kostenloses Lernspiel für Lernende und Lehrende

Die Idee zur Rateshow „Wer wird Millionär“ wurde vom Arbeitskreis für Grundschulen am ISB (Staatsinstitut für Schul- qualität und Bildungsforschung München) aufgegriffen und in einer Software mit dem Titel „Quillionär“ (aus „Quiz“ und „Millionär“) umgesetzt. Die Software lässt sich einfach bedie- nen und wurde sowohl für Lehrende als auch für Lernende konzipiert. Das Programm kann kostenlos aus dem Internet geladen werden. Gleichzeitig stehen viele fertige Übungen zum Download bereit, die sich schnell im Unterricht einset- zen lassen. Statt einer großen Gewinnsumme arbeitet das Pro- gramm mit virtuellen Gewinnen. Der größte Gewinn ist die Aneignung eines Lernstoffes auf etwas anderem Wege. Die Downloadadresse für das Programm lautet: www.mediator- programme.de/sonstige/quiz/start_qu.htm.

Hinweis:

Dieser Artikel ist mit direkten Verlinkungen zu den genann- ten Angeboten auch unter der Internetadresse „www.rpi-loc- cum.de/surftip109.html“ abrufbar.

Dietmar Peter ist Dozent am Religionspädagogischen Insti- tut Loccum für den Bereich Haupt- und Realschulen.

Susanne Michaelsen

Auf Haus-Suche im Netz

Das Internet als Hilfe bei der Planung von Freizeiten

Wer kennt das nicht: Das nächste Konfirmanden-Wochenende steht an – aber das Haus, das sonst immer zur Verfügung steht, ist belegt! Oder: Eine Jugendfreizeit, Klassenfahrt oder KV-Rüstzeit wird geplant. Bei der Suche nach einem geeigneten Haus kann das Internet hilfreich sein.

Für solche Fälle ist die Homepage www.gruppenhaus.de besonders interessant. Hier können nach verschiedenen Suchkriterien wie z.B. Bundesland, Region, Übernachtungspreis oder Veranstaltungsart Tagungshäuser und Freizeitheime in ganz Deutschland abgerufen werden. Allein für Niedersachsen sind 550 kirchliche und nichtkirchliche Häuser und Zeltplätze aufgeführt. Manche Häuser werden allerdings nur über einen kostenpflichtigen Premiumzugang angezeigt.

Bilder und kurze Texte stellen das jeweilige Freizeitheim vor. Die Symbolleiste mit Angaben zu Ausstattung und Preisen erschließt sich jedoch nicht auf den ersten Blick, sondern nur über die Legende in der Hilfefunktion. Wer ein passendes Haus gefunden hat, kann mit Hilfe eines Kontaktformulars gleich eine Belegungsanfrage starten.

Für die Planung von Klassenfahrten oder Jugendfreizeiten ist die Homepage www.schullandheim.de eine gute Adresse. Hier kann man nach schuleigenen Freizeitheimen in ganz Deutschland suchen. Fast alle Häuser nehmen auch außerschulische Gruppen auf.

Wer lieber in ein kirchliches Haus fahren möchte, kann ebenfalls auf diverse Internetseiten zurückgreifen: Tagungs- und Jugendbildungsstätten der Hannoverschen Landeskirche sind auf den Internetseiten des Hauses kirchlicher Dienste (www.kirchliche-dienste.de) unter dem Link „Tagungsstätten“ zusammengestellt. Drei der sieben Häuser eignen sich auch für Jugendfreizeiten.

Auf der Homepage der nordelbischen Kirche finden sich unter www.nordelbien.de unter der Rubrik „Arbeitsfelder“ Begegnungs- und Tagungsstätten im Raum Hamburg und Schleswig-Holstein.

Freizeitheime in den Regionen Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen bietet die Website www.evangelische-freizeithaeuser.de. Der Förderverein ev. Freizeithäuser hat hier 33 Unterkünfte verschiedener christlicher Träger (ev. Landeskirchen, CVMJ, Methodisten ...) ins Netz gestellt. Über eine Hauptseite sind die Homepages der verschiedenen Häuser erreichbar, einige Seiten befinden sich allerdings noch im Aufbau.

Das Landesjugendpfarramt Sachsen stellt auf der Seite www.evangelische-freizeitheime-sachsen.de insgesamt 41 kirchliche Freizeitheime vor.

Susanne Michaelsen ist Sondervikarin an der BBS Neustadt.

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Das aktuelle Thema

Symbol „Hand“

von Mitte September 2006 bis Mitte Februar 2007

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

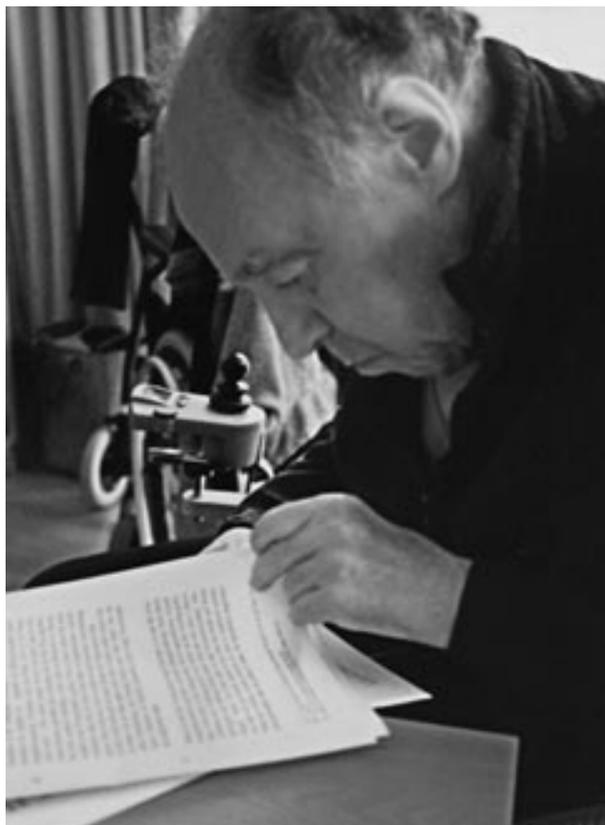
Johannes Kubik

Zum Tode von Peter Biehl

„Das ist ein Symbol“, sagte Peter Biehl ohne zu überlegen, als ich bei meinem ersten, einzigen und letzten Besuch mit der Frage in die Tür trat, ob die Sonnenblume, die ich ihm mitgebracht hatte, ein Zeichen oder ein Symbol sei. Da saß er bereits im Rollstuhl in einem Zimmer des Johannishofes in Rosdorf bei Göttingen. In der Nacht vom 2. auf den 3. April 2006 ist er im Krankenhaus in Göttingen gestorben.

Peter Biehl (* 1931) war einer der ganz Großen der Religionspädagogik; darauf ist bereits zu seinen Lebzeiten hingewiesen worden. Als erstes wird man bei seinem Namen an die Symboldidaktik denken, die er in den achtziger Jahren – nahezu simultan mit der katholischen Version von Hubertus Halfas – entwarf. Dabei hatte er davor schon eine breite Palette ganz anderer religionspädagogischer Themen innovativ bearbeitet.¹ Außergewöhnlich war insbesondere, dass Biehl, der doch als „der Systematiker“ unter den Religionspädagogen gilt, stets das uneitle Gespräch mit Praktikern und Praktikerrinnen suchte, so dass seine z.T. äußerst anspruchsvollen wissenschaftlichen Überlegungen immer in ganz praktische Unterrichtskonzepte münden konnten.² Damit soll keineswegs der Theorieverachtung das Wort geredet werden; aber: Jeder religionspädagogische Entwurf muss sich letztlich daran messen lassen, ob er für die Praxis, v.a. für die Praxis des Religionsunterrichtes, tatsächlich etwas ausrichtet! Und das hat Biehls Konzeption der Symboldidaktik wirklich getan, denn als grundlegende Einsicht der Symboldidaktik kann gelten, dass die religiöse Lage der Gegenwart es nötig macht, sich der Religion über ihre Symbole zu nähern. Eine Unterrichtseinheit über Weihnachten z.B. sollte nicht mit Spekulationen darüber begonnen werden, ob Jesus wohl wirklich in Bethlehem geboren wurde, auch nicht mit so genannten „Aktualisierungen“ der Flucht der heiligen Familie auf heutige Flüchtlingsdramen, sondern mit einer Meditation über die Symbole Licht und Finsternis, denn so wird ein Zugang zu eigener religiöser Erfahrung geschaffen.

Biehl hatte zunächst vorgeschwebt, dass die Symboldidaktik in der Abfolge der sich einander ablösenden religionsdidaktischen Konzeptionen die Nachfolgerin und Überbieterin des problemorientierten Unterrichts sein würde. Doch durch die Gespräche mit Praktikern wurde ihm klar: Die Konzepte müssen nicht notwendiger Weise einander ablösen, sondern aus den Konzepten kann ein Grundanliegen herausgearbeitet und als „didaktische Struktur“ gefasst werden. Dadurch wird es möglich, ja sogar erforderlich, im Religionsunterricht mehrere (!) didaktischen Strukturen zum Klingen zu bringen: Die traditionserschließende („hermeneutische“), die problemorientierte und die symboldidaktische.³ Dieses „Ver-



Der Religionspädagoge Peter Biehl verstarb in der Nacht vom 2. auf den 3. April 2006 im Alter von 75 Jahren

schränkungsmodell“ hat die unselige Sukzession sich ablösender Konzepte, die mit einem ungoden Absolutheitsanspruch auftraten, überwunden: Die Bethlehemfrage oder die heutigen Flüchtlingsdramen (s.o.) kommen so schließlich doch noch zu ihrem Recht.

Der Trauergottesdienst für Peter Biehl am 21. April 2006 in der Göttinger Jakobikirche wurde zu einem besonderen Ereignis. Pastor Dirk Tiedemann, Rudolf Tammeus, Prof. Martin Rothgangel und Prof. Christoph Bizer fanden bewegende Worte und unter großer Anteilnahme von Religionspädagogen aus ganz Deutschland haben wir Abschied genommen von dem Mann, mit dem Michael Meyer-Blanck seine – mit Luther beginnende – Darstellung der Klassiker der Religionspädagogik⁴ enden lässt.

Anmerkungen

- 1 Eine Bibliographie findet sich in Schulz, Petra/Biehl, Peter: Autobiographische Miniaturen, Jena 2006.
- 2 Vgl. z.B. Biehl, Peter: Symbole geben zu lernen I und II, Neukirchen-Vluyn 1989 (32002) und 1993; sowie ders., Festsymbole, Neukirchen-Vluyn 1999.
- 3 Vgl. Biehl, Peter: Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, in: JRP 12 (1996), S. 197-223.
- 4 Vgl. Meyer-Blanck, Michael: Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003.

Johannes Kubik ist Studienrat am Max-Planck-Gymnasium in Göttingen.

Buch- und Materialbesprechungen

kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenarbeit, hrsg. v. Norbert Dennerlein und Martin Rothgangel, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2005, 176 Seiten DIN-A-4, Gebundene Ausgabe: ISBN 3-525-61494-2, 10,90 EUR (Staffelpreise). Ringbuch: ISBN 3-525-61495-0, 14,90 EUR (Staffelpreise). Loseblattausgabe: ISBN 3-525-61498-5, 14,90 EUR (Staffelpreise).

kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenarbeit. Das Werkbuch, hrsg. v. Norbert Dennerlein und Martin Rothgangel, Verlag Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 2005, ISBN 3-525-61496-9. Im Paket mit dem Arbeitsbuch 25,90 EUR.

Die Konfis haben die Wahl: Arbeitsbuch, Ringordner oder Loseblattsammlung. In drei Varianten ist das von der VELKD in Auftrag gegebene Konfirmandenwerk zu haben und kann so den Wünschen und Erfordernissen der Konfirmandenarbeit vor Ort angepasst werden. Hinzu kommt das Werkbuch, das für die Unterrichtenden unentbehrlich ist; insbesondere die beiliegende CD bietet eine Fülle gut sortierter und leicht zu handhabender Arbeitsblätter, Texte oder Spiele sowie hilfreiche Anregungen, Checklisten und Infos zu Elternarbeit, Freizeiten, Konfirmation und mehr. Für die Unterrichtenden sind Arbeitsbuch und Werkbuch im preisgünstigen Paket zu bekommen.

Die äußere Aufmachung des Arbeitsbuches für die Konfirmandinnen und Konfirmanden besticht durch klare, farblich gestaltete Gliederung, einheitliche Strukturierung der Kapitel sowie gut ausgewählte Fotos und Bilder, die weitestgehend als Impulse und kaum als Illustrationen funktionieren, so dass sie nicht schon nach kurzer Zeit „altmodisch“ wirken dürften. Die Textbausteine sind jugendgemäß eher knapp gefasst, zumal Bibel und Evangelisches Gesangbuch (EG) als die Konfirmandenzeit begleitende Hilfsmittel vorausgesetzt werden. Der zu erlernende Umgang mit diesen beiden „Werkzeugen“ zieht sich durch

das Unterrichtswerk, wobei zusätzliche Arbeitsblätter und ein Quiz für das Training mit ihnen zur Verfügung stehen.

Großen Raum nehmen Arbeitsanregungen, Aufgaben und Impulse ein, die allerdings für die Beantwortung bzw. Bearbeitung in der Regel mehr Raum benötigen, als im Buch zur Verfügung steht. Dies ist insofern schade, weil gerade Mädchen erfahrungsgemäß gerne und viel schreiben. So empfiehlt sich die Anschaffung einer Chinakladde im Format DIN-A-4, in die Konfirmanden dann neben ihren Einträgen die leicht beschnittenen Arbeitsblätter von der CD oder anderer Herkunft einkleben können und die am Ende ein schönes Buch zur Konfirmation ergeben kann.

„Es geht um das Kreuz – es geht darum, junge Menschen mit Inhalten und Fragen des christlichen Glaubens vertraut zu machen, bevor sie selbst vor der Gemeinde Ja sagen zu einer Zugehörigkeit, die mehr bedeutet als den Eintritt in einen Verein.“ (Werkbuch, S. 7) So ist in aller Knappheit das Programm von „kreuzundquer“ beschrieben, das in 16 „Bausteinen“ entfaltet wird. Die als Angebot gedachte Reihenfolge der Bausteine orientiert sich an sachlogischen Zusammenhängen, an gruppendynamischen Gesichtspunkten, am Kirchenjahr und auch an der Struktur der Konfirmandenzeit insgesamt. „kreuzundquer“ ist dabei für den „klassischen“ Konfirmandenunterricht im 7./8. Schuljahrgang konzipiert, ohne auf ein bestimmtes Modell festgelegt zu sein; möglich sind wöchentliche Unterrichtsstunden, KU-Wochenenden, Blocktage und Freizeiten.

Didaktisch folgt das Unterrichtswerk dem Dreischritt „Wahrnehmen – Verstehen – Gestalten“, der von Peter Biehl aus der schulischen Religionspädagogik weiterentwickelt wurde und Eingang in das Werkbuch gefunden hat. Das Unterrichtswerk schließt damit an die jüngere religionspädagogische Diskussion an.

Die klare Orientierung an Inhalten und Fragen des Glaubens hat dabei keineswegs eine einseitige Vermittlung theologischer Satz Wahrheiten vor Augen. Dies macht sich vor allem darin bemerkbar, dass es in fast allen Aufgaben vor-

rangig nicht um ein Reden über den christlichen Glauben, sondern um sein (verstehendes) Erleben und (aneignendes) Gestalten geht.

Ausgesprochen wohltuend ist in diesem Kontext der Verzicht auf vordergründige Problemorientierung, ohne dass Lebenswelt und Erfahrungshintergrund der Jugendlichen ausgeblendet werden. So kann die Konfirmandenzeit zur Chance werden, im eigenen (!) Glauben sprach-, urteils- und letztlich auch bekenntnisfähig zu werden. Zwei „Rote Fäden“ ziehen sich dabei quer durch das Buch: der „Blick über den Tellerrand“, dabei vor allem der konsequente Bezug auf das Judentum als Fundament des christlichen Glaubens und die Arbeit mit den „Perlen des Glaubens“, einer aus Skandinavien stammenden Einübung in eine evangelische spirituelle Praxis.

„kreuzundquer“ ist ein anspruchsvolles Werk – sowohl im Blick auf seine Zielsetzungen als auch im Blick auf die notwendige Vorbereitung durch die Unterrichtenden. Bei aller Fülle der Anregungen und Ideen liefert es zwar gut strukturierte Themenblöcke, aber keineswegs (und das ist eher eine Stärke!) fertige Stundenentwürfe. Vieles müssen sich die Unterrichtenden selbst aufgrund vorhandener Hinweise an Informationen beschaffen; methodisches Know-how wird vorausgesetzt, vor allem auch die Fähigkeit zur Binnendifferenzierung der Aufgaben in heterogenen Lerngruppen.

Es braucht Lust zu kreativem Arbeiten, es erfordert einen vertrauten Umgang mit neuen Medien und die Bereitschaft, Zeit in die Konfirmandenarbeit und in deren Vorbereitung zu investieren. Wer dies mitbringt und nach einem der Sache wie den Jugendlichen angemessenen Unterrichtswerk sucht, wird hier sicher fündig.

Eine Kleinigkeit zum Schluss: Wenn schon im Glossar Zahlen genannt werden, sollten sie korrekt sein, auch wenn es die VELKD schmerzt. Der Reformierte Weltbund vertritt weltweit rund 75 Millionen Christen, der Lutherische hingegen etwa 66 Millionen.

Bernd Abesser

Mit Anderen feiern – gemeinsam Gottes Nähe suchen. Eine Orientierungshilfe der Liturgischen Konferenz für christliche Gemeinden zur Gestaltung von religiösen Feiern mit Menschen, die keiner christlichen Kirche angehören, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2006, ISBN 3-579-03184-8, 96 Seiten, 4,95 EUR.

Die Frage, wie gemeinsame Feiern von Menschen unterschiedlicher weltanschaulicher und religiöser Bekenntnisse gestaltet werden können, stellt sich nicht nur, aber in besonderem Maße für die Schule. Zwei Entwicklungen laufen dabei zusammen: Einerseits wächst das Bewusstsein dafür, dass die Schule mehr ist als der institutionelle Rahmen für Unterricht. Er ist ein Ort eigenen sozialen und kulturellen Lebens, der seine eigenen symbolischen Ordnungen und deshalb auch eine eigene Feierkultur braucht. In diesem Zusammenhang ist die wachsende Bedeutung von Schulgottesdiensten zu verstehen. Andererseits kommen an keinem anderen gesellschaftlichen Ort regelmäßig so viele Menschen verschiedener religiöser, kultureller und ethnischer Zugehörigkeiten zusammen wie in der Schule.

Wie lässt sich das verbinden: Der Wunsch nach feierlicher Darstellung einer schulischen Gemeinschaft, nach der gemeinsamen feierlichen Unterbrechung des zweckgerichteten Lebensalltags einerseits und die wachsende Heterogenität und Pluralität der Schule andererseits? Die Frage stellt sich umso mehr, als Deutschland aus guten Gründen vorsichtiger als andere Länder mit Formen zivilreligiösen Feierns umgeht, in denen säkulare Gemeinschaften sich auf eine uns problematisch erscheinende Weise (Fahnenappell; Hand aufs Herz bei der Hymne) selbst überhöhen. Eben deshalb sind die Religionsgemeinschaften gefragt – und umso dringender stellt sich dann die Frage, ob und wie gemeinsam gefeiert werden kann.

Dieser Frage geht die hier angezeigte Orientierungshilfe nach, die von einer Arbeitsgruppe der Liturgischen Konferenz der EKD unter dem Vorsitz von

Michael Meyer-Blanck verantwortet wird. So sehr dabei die Bedeutung der Schule in den Aufmerksamkeitsmittelpunkt rückt, werden doch auch andere Anlässe und Orte bedacht: z.B. kommunale Feiern, Stadtteilfeste und Kasualien (Trauungen oder Trauerfeiern), an denen Menschen unterschiedlicher religiöser Prägungen oder Zugehörigkeiten beteiligt sind bzw. bei denen Beteiligte füreinander Gäste sein können. Zugleich haben Anlässe wie der 11. September 2001 oder der Amoklauf an einer Schule in Erfurt gezeigt, dass auch areligiös lebende Menschen in solchen Situationen Angebote religiöser Gestaltungen des Innehaltens und Gedenkens suchen. „Menschen aller Prägungen verbindet der Dank für das Leben und die Angst um die Gefährdungen des Lebens. Der Wunsch, der Ehrfurcht vor dem Leben feiernd Ausdruck zu geben, ist allen Menschen, die das Fragen nicht verlernt haben, gemeinsam“ (S. 10).

Die Ausgangsfrage nach den Möglichkeiten und Gestaltungsformen gemeinsamer Feiern (als unterschieden von solchen multireligiösen Begegnungssituationen wie z.B. interreligiösen Dialogen), wird dabei nicht auf abstrakt-theoretische Weise erörtert. Die Orientierungshilfe geht schlicht von dem empirischen Befund aus, dass es solche „Feiern an vielen Orten und bei vielen Gelegenheiten“ (S. 8) bereits gibt. Um die Gestaltung einer vorhandenen Wirklichkeit also geht es. Dabei „soll weder grundsätzlich zu (multi)religiösen Feiern aufgerufen, noch vor solchen Veranstaltungen gewarnt werden“ (S. 9).

Nicht allen hilfreichen Überlegungen und Vorschlägen dieser Orientierungshilfe kann hier im Einzelnen nachgegangen werden. Grundsätzlich werden Unterscheidungen nicht gescheut. Gerade wenn man die Differenzen in der Gemeinsamkeit des Feierns beachtet, kann man sich in einer Haltung wechselseitigen Respekts vor Synkretismen ebenso hüten wie vor verletzenden Übergriffen. In einer differenzierten „Typologie“ (S. 28f.) wird unterschieden zwischen Formen (a) „liturgischer Gastfreundschaft“, gemeinsam vorbereiteten und durchgeführten (b) „multireligiösen Feiern“ und (c) „interreligiösen Feiern“ sowie (d) „religiösen

Feiern für alle, bei denen die veranstaltende Institution (Schule, Kommune) verantwortlich ist.“ Diese Formen werden im Blick auf ihre Anlässe und Gestaltungsmöglichkeiten präzise erörtert. Dabei wird „multireligiösen“ Feiern, in denen verschiedenen Elementen wie Gebeten und Lesungen in einer gemeinsamen Veranstaltung nebeneinander Raum gegeben wird, häufig der Vorzug vor „interreligiösen“ Feiern gegeben, die leichter der Gefahr der Vermischung unterliegen. Solche multireligiösen Feiern sind „keine Gottesdienste im liturgischen Sinn“ (S. 20), wie überhaupt der „liturgisch geprägte Begriff Gottesdienst ... sich nicht für eine Veranstaltung (eignet), die paritätisch vorbereitet und von nichtchristlichen Religionsgemeinschaften gleichberechtigt verantwortet wird“ (S. 16). Für Anlässe liturgischer Gastfreundschaft wird als Regel u.a. vorgeschlagen: „Man versteckt das Eigene nicht, betont es aber auch nicht, um den Gast nicht zu verletzen... So wäre es etwa völlig unangemessen, bei der Einladung in eine Kirche um der Muslime willen die Kreuze zu verhängen“ (S. 30). Die Gemeinsamkeit soll, so verstehe ich die grundsätzliche Ausrichtung dieser Orientierungshilfe, nicht ober- oder unterhalb der Differenzen, sondern unter wechselseitiger Anerkennung der Differenzen gesucht werden. Mir scheint das in der Tat theologisch begründeter und in der Praxis rücksichtsvoller zu sein, als Einheitsvorstellungen nachzuhängen, die früher oder später enttäuscht werden müssen. Grundsätzlich gilt zudem die Regel, zuerst einen innerchristlichen ökumenischen Konsens zu suchen, bevor multi- oder interreligiöse Verabredungen getroffen werden (S. 44).

Überall, wo sich die Aufgabe der Planung und Gestaltung gemeinsamer Feiern für Menschen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Bekenntnisse stellt, besonders also an den Schulen, ist die Orientierungshilfe als genau das zu empfehlen, was sie verspricht: Orientierung auf einem schwierigen Gelände. Praktische Hilfen (u.a. kommentierte Materialhinweise und Liedvorschläge) runden das Büchlein ab.

Bernhard Dressler

Ilse Flöter: Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Welche Rolle spielt Gott im Alltagsleben zehnjähriger Kinder am Anfang des 21. Jahrhunderts? Eine qualitativ-empirische Untersuchung, Religion und Biographie Bd. 13, LIT-Verlag 2006, 39.90 EUR.

Neben den Fragen des eigenen Sohnes waren es die Umbrüche der 80er und 90er Jahre hin zu einem verstärkten Individualismus, die Begegnung mit Kindern aus ganz bewusst atheistischen Milieus nach dem Mauerfall 1989 und die zunehmenden Kirchaustritte in den 90er Jahren, die Anlässe zu der vorliegenden Studie waren. Ilse Flöter geht als ehemalige Lehrerin der Frage nach Kind und Religion in der postmodernen Gesellschaft aus persönlichem und wissenschaftlichem Interesse nach.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile, von denen die ersten beiden das Forschungsvorhaben und -vorgehen erläutern und in den Zusammenhang vorhandener Studien stellen. 109 Grundschulkindern eines vierten Jahrgangs in einer nordwestlichen Kleinstadt werden befragt, mit 32 von ihnen führt die Autorin ausführliche Gespräche. Die zahlenmäßig stärkste Gruppe sind deutsche Kinder, von denen 67 Prozent evangelisch sind. Der Anteil der Katholiken und Muslime liegt jeweils bei neun Prozent, der Anteil der Konfessionslosen bei zwölf Prozent. Soziologische, theologische und religionspädagogische Aspekte stehen im Mittelpunkt des Interesses.

Im dritten Teil, der anteilmäßig fast drei Viertel des Buches ausmacht, werden die Untersuchungsdaten dargestellt, analysiert und mit bestehenden Theorien abgeglichen. Sie werden in drei Kategorien ausgewertet, in Bezug auf die religiöse Sozialisation, auf Gottesvorstellungen und auf Gottesbeziehungen. In der Darstellung wird jede dieser Kategorien mit einer theoretischen Diskussion eröffnet, um der Leserin und dem Leser einen Einblick in die Struktur kindlicher Denkweisen zu geben und dann die

Äußerungen der Kinder besser verstehen zu können.

Die Autorin stellt eine überraschende Bereitwilligkeit fest, mit der sich alle Kinder zum Thema äußern wollten. Bei den meisten Befragten handelt es sich um kaum oder nicht religiös sozialisierte Kinder, die die Autorin daher die „Mehrheitskinder“ nennt. Die „Evangelikalen“ (drei befragte Kinder), die von frühester Kindheit an streng dogmatische religiöse Erziehung durch Elternhaus und Gemeinde erfahren haben, und die Muslime (fünf befragte Kinder) unterscheiden sich in vielen Punkten so deutlich von den „Mehrheitskindern“, dass sie in jeweils eigenen Abschnitten dargestellt werden. Die Autorin bemerkt dazu allerdings selbst, dass die Untersuchung im Hinblick auf diese beiden Gruppen mit Sicherheit nicht repräsentativ ist.

Während die „Mehrheitskindern“ durchgehend ein positives Gottesbild aufweisen, zeigen sich bei den „Evangelikalen“ Vorstellungen eines bedrohlichen und Angst einflößenden Gottes. Der Gedanke der eigenen Sündhaftigkeit macht ihnen zu schaffen, Christen und Nichtchristen werden voneinander abgegrenzt, was sich besonders auf das Miteinander mit Muslimen auswirkt.

Die Aussagen muslimischer Kinder zeigen die Vorstellung eines liebenden und schützenden Gottes, wenn auch daneben der Gerichtsgedanke eine Rolle spielt. Ilse Flöter beobachtet, dass auch muslimische Kinder – entgegen den Regeln des Islam – über Bilder von Gott reden und streiten (Turban oder Bart?) und Gott schließlich auch malen.

Die „Mehrheitskinder“ zeigen fast ausnahmslos ein großes Interesse an der Gottesfrage und haben oft sehr spezifische Gottesbilder. Sogar eine eigene Beziehung zu Gott, die in kleinen Alltagsbegebenheiten geschildert wird, ist bei vielen Kindern selbstverständlich. Biblische Geschichten spielen demgegenüber eine geringere Rolle und sind in sehr begrenztem Rahmen bekannt. Es entspricht durchaus den Erkenntnissen der sog. Kindertheologie, wenn Ilse Flöter feststellt: „Ihre große kindliche Seh-

sucht nach Gott befriedigen die Zehnjährigen, indem sie alles aufsaugen, was sie in ihrer Alltagswelt über Gott hören. Aus vielen kleinen Versatzstücken bauen sie sich ihre eigenen Theologie zusammen, wobei die jüdisch-christliche Tradition auf Grund des schulischen Religionsunterrichts in den meisten Fällen noch den Rahmen abgibt für ein sehr buntes und vielfältiges Bild.“

Der vierte Teil der Arbeit befasst sich mit Überlegungen zum schulischen Religionsunterricht, die in drei Fragen gegliedert sind:

- Brauchen Kinder Religion?
- Brauchen Kinder Religionsunterricht?
- Welchen Religionsunterricht brauchen Kinder?

Die Darstellung der pluralistischen Theologie sowie deren Kritik durch die Kirchen bedürfte einer sehr viel umfassenderen und differenzierteren Darstellung, als sie hier zu finden ist. Die Abgrenzung von anderen Religionen, die mit dem Absolutheitsanspruch der eigenen Glaubenswahrheit verbunden sind, haben sicher lange Zeit das Verhältnis des Christentums zu anderen Religionen bestimmt. In der katholischen und evangelischen Theologie wurden inzwischen Möglichkeiten eines interreligiösen Dialogs entwickelt, die diese früheren Exklusionen hinter sich lassen. Damit eröffnen sich auch andere Modelle von Religionsunterricht als die von der Autorin favorisierten.

Abgesehen von diesem letzten Teil der Arbeit zeigt die Studie sehr aufschlussreiche Beobachtungen und fundierte Analysen. Ein detailliertes Inhaltsverzeichnis hilft dabei, ausgesuchte Fragestellungen gezielt zu finden, eine Zusammenfassung der Theorie und die entsprechenden Kinderäußerungen dazu nachzulesen. Wie Ilse Flöter stellen sich viele Religionspädagoginnen und Religionspädagogen die Frage nach Kind und Religion in heutiger Zeit und finden hier eine gute Grundlage für ihre Arbeit.

Lena Kuhl

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Göttinger Verband empfiehlt Kinderbibeln

Göttingen (epd). Der Deutsche Verband Evangelischer Büchereien hat eine Orientierungshilfe für Kinderbibeln veröffentlicht. Das Heft stellt 18 Bibeln für Kinder mit Angaben zur Textauswahl, Erzählsprache, Illustration und zur theologischen Ausrichtung vor. Auch der jeweilige Titel und eine Textprobe würden in der Empfehlungsliste gedruckt. Das 48 Seiten starke Heft kostet zwei Euro und kann gegen Rechnung bestellt werden: Deutscher Verband Evangelischer Büchereien, Bürgerstraße 2a, 37073 Göttingen, Fax 0551/704415, E-Mail: dveb@veb.info. (epd Niedersachsen-Bremen, 21.09.06)

Wer angelt sich den „WebFish“ im elften Jahr?

Der Wettbewerb um den EKD-Internet-Award „WebFish“ 2007 hat begonnen. Mit dieser begehrten Trophäe prämiieren EKD und das Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (GEP) zum elften Mal bereits die besten Online-Angebote in deutscher oder englischer Sprache, die den christlichen Glauben aktuell und kreativ umsetzen. Anbieter von christlichen Internetseiten können ihre Bewerbungen bis zum 31. Dezember 2006 online unter www.webfish.de einreichen. Tausende von christlichen Websites sind im Internet erreichbar. Die besten unter ihnen werden seit 1996 mit dem Symbol des Wettbewerbes, dem augenzwinkernden Fisch, ausgezeichnet. Darüber hinaus gibt es noch Geld- und Sachpreise. Die Entscheidung trifft eine Fachjury unter Vorsitz der hannoverschen Landesbischöfin Margot Käßmann. (EKD-Newsletter, 15.09.06)

Christian Pfeiffer: Jugendschutz versagt bei Computerspielen

Berlin/Hannover (epd). Der Kriminologe und frühere niedersächsische Justizminister Christian Pfeiffer sieht ein Versagen des Jugendschutzes bei der Kontrolle von gewalttätigen Computerspielen. Nach ersten Erhebungen seines Kriminologischen Instituts Niedersachsen

sei die Altersfreigabe ab 16 bei etwa einem Drittel der Spiele auf Grund ihrer Brutalität nicht nachvollziehbar. Zugleich griffen aber etwa die Hälfte aller zehnjährigen Jungen bereits zu solchen Spielen.

Statt strafrechtlicher Maßnahmen müssten die Innenminister von Bund und Ländern auf eine bessere Kontrolle des Handels und eine stärkere Indizierung von Spielen dringen, forderte der Wissenschaftler. „Mit Spielen, für die nicht geworben werden darf, macht die Industrie keinen Umsatz, und sie sind unter Jugendlichen kaum bekannt.“

Nach Angaben Pfeiffers gibt es auch gerade bei Jungen einen engen Zusammenhang zwischen Nutzung von Killerspielen und Schulleistungen: „Je mehr Zeit Jungen mit diesen Spielen verbringen und je brutaler die Spiele sind, um so schlechter fallen die Schulnoten aus.“ Dies ergebe etwa ein Vergleich der Leistungen in der 4. Klasse in den Fächern Deutsch, Sachkunde und Mathematik. (epd Niedersachsen-Bremen, 04.10.06)

Christine Schmid wird Superintendentin in Lüneburg

Lüneburg (epd). Christine Schmid wird neue Superintendentin im Kirchenkreis Lüneburg. Der Kirchenkreistag wählte die 44-jährige Pastorin aus Celle mit großer Mehrheit in das Leitungsamt, das sie zu Beginn des kommenden Jahres von Superintendent Christoph Wiesenfeldt übernehmen wird.

Christine Schmid wurde in Stade geboren. Sie studierte in Kiel, absolvierte ihr Vikariat in der Kirchengemeinde Embsen bei Lüneburg sowie am Predigerseminar in Celle und war Pastorin in Fredenbeck. Seit 2000 ist sie als Studieninspektorin am Predigerseminar tätig. Sie ist verheiratet mit dem Theologen und Schriftsteller Dirk Schmid. (epd Niedersachsen-Bremen, 05.09.06)

Neues Bildungskonzept für 700 Kindertageseinrichtungen

Hannover (epd). Die hannoversche Landeskirche hat Anfang Oktober ein Bildungskonzept für ihre mehr als 700 evan-

gelischen Kindertagesstätten und Spielkreise vorgestellt. Nach Angaben der Fachberaterin im Diakonischen Werk, Regina Struwe, hat erstmals eine Landeskirche in Deutschland ausgehend vom landespolitischen Bildungsplan ein solches eigenes Bildungskonzept entworfen. Das Konzept mit dem Titel „Staunen über Gott und die Welt“ orientiert sich laut Struwe an christlichen Werten und aktuellen Entwicklungen in der Bildungsdiskussion. Es wende sich an Eltern, die Träger der Tagesstätten sowie Kommunen und Fachverbände. In mehr als 580 evangelischen Kindertagesstätten und mehr als 120 Spielkreisen werden landeskirchenweit insgesamt 45.000 Kinder betreut. (epd Niedersachsen-Bremen, 05.10.06)

Religiöse Bildung braucht ein eigenes Schulfach Religion – EKD veröffentlicht „Zehn Thesen zum Religionsunterricht“

Hannover (epd). Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hält den konfessionellen Religionsunterricht für unverzichtbar und hat dessen Abwertung eine klare Absage erteilt. Bestrebungen, Religionsunterricht durch staatlich verantwortete Pflichtfächer wie Religionskunde oder Werteunterricht zu verdrängen, müssten zurückgewiesen werden, stellt die EKD in „Zehn Thesen zum Religionsunterricht“ fest, die am 4. Oktober in Hannover veröffentlicht wurden. Religionsunterricht sei ein unverzichtbarer Beitrag, damit Schüler von ihrer Religionsfreiheit eigenständig Gebrauch machen könnten.

Gegenwärtig sei Religionsunterricht, der zur Verwurzelung der eigenen religiösen Identität und zu Dialogkultur befähige, besonders gefordert. Deshalb setze sich die evangelische Kirche dafür ein, den Platz des Religionsunterrichts in der Schule zu festigen und dessen Qualität zu fördern, betont der EKD-Ratsvorsitzende Wolfgang Huber im Vorwort der Publikation.

Geschichte und Kultur in Deutschland, Europa sowie im Weltmaßstab seien ohne Vertrautheit mit dem Chris-

tentum, Judentum und Islam nicht angemessen zu verstehen. Für die eigene Identität der Kinder, für religiöse Urteilsfähigkeit, Sinnfindung, Orientierung und Verständigung werde religiöse Bildung angesichts der Globalisierung und multikultureller Zusammenhänge immer wichtiger.

Die EKD-Thesen widersprechen einer Verkürzung religiöser Bildung auf bloße Werteerziehung: „Der Glaube beruht nicht auf Werten, sondern umgekehrt folgen Werte aus dem Glauben.“ Deshalb gehöre der Gottesbezug ins Zentrum religiöser Bildung. Die EKD-Thesen zum Religionsunterricht können als pdf-Datei unter www.ekd.de/download/religionsunterricht.pdf heruntergeladen werden. (epd, 04.10.06)

Evangelische Kirche schreibt Hanna-Jursch-Preis aus Hannover (epd). Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat zum vierten Mal den Hanna-Jursch-Preis für herausragende wissenschaftlich-theologische Arbeiten aus der Perspektive von Frauen ausgeschrieben. Die mit 5.000 Euro dotierte Auszeichnung hat das Thema „Gewalt überwinden. Theologische Modelle, Strukturen und Strategien“. Die Arbeiten aus allen Fächern der evangelischen Theologie sollten „praktische Relevanz für Liturgie, Verkündigung, Seelsorge,

Kybernetik, kirchliche Bildungsarbeit oder Diakonie“ haben, heißt es in der Ausschreibung des Preises. Benannt ist die Auszeichnung nach Hanna Marie Margarete Jursch (1902-1972), die sich 1934 als erste Theologin an einer deutschen Universität habilitierte. (epd Niedersachsen-Bremen, 24.10.06)

Landeskirche sucht ehrenamtliche Kirchenführer

Hannover (epd). Die hannoversche Landeskirche sucht ehrenamtliche Kirchenführerinnen und Kirchenführer. „Mindestens jeder zweite Urlauber sucht im Urlaub eine Kirche auf“, sagte der Leiter des Fachgebietes Kirche im Tourismus der hannoverschen Landeskirche, Klaus Stemmann: „Städtetourismus ist immer Kirchentourismus.“ Für interessierte Ehrenamtliche bietet die Landeskirche deshalb eine spezielle Ausbildung an, die sich über anderthalb Jahre erstreckt.

An acht Wochenenden mit insgesamt 120 Stunden erhalten die Teilnehmer unter anderem Informationen über Kunst- und Architekturgeschichte, Ausstattung und Symbolik des Kirchenraumes, Rechts- und Versicherungsfragen sowie Didaktik und Methodik von Führungen. Am Ende stehen eine eigene, fertig ausgearbeitete Kirchenführung und ein Zertifikat.

Der nächste Kurs beginnt im April 2007 und läuft bis zum September 2008. Die Seminar-Wochenenden finden in der Lüneburger Heide, im Deister, im Weserbergland und im Bremer Umland statt (Informationen unter Telefon 0511/1241-419). (epd Niedersachsen-Bremen, 25.10.06)

Nachtrag zum Pelikan 3/06

Kinder und Jugendliche in Notfallsituationen

Websites und Dokumente zum Thema „Krisenintervention in der Schule“

Der letzte „Loccum Pelikan“ stellte Internetangebote vor, die Hilfestellungen für die Bewältigung von Krisen- und Notfallsituationen in der Schule anbieten. Ergänzend ist auf die flächendeckend im Gebiet der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers arbeitende Notfallseelsorge hinzuweisen. Der Kontakt zu den nahezu in jedem Kirchenkreis tätigen Notfallseelsorgerinnen oder Notfallseelsorger kann zeitnah über die regional zuständigen Rettungsleitstellen hergestellt werden. Sicher bietet es sich an, vor einem Notfall an der Schule konkrete Kooperationsabsprachen für den Ernstfall zu treffen.

Hinzuweisen ist auch auf die von der Feuerwehr-Unfallkasse Niedersachsen erarbeiteten Handouts zum Thema „Bewältigung belastender Einsatzerfahrungen“, die aus verschiedenen Info-Blättern und einem Foliensatz bestehen. Insbesondere Kolleginnen und Kollegen, die sich mit der Struktur und einer möglichst qualifizierten Bewältigung eines Notfalls auseinandersetzen möchten, finden hier Hilfestellungen, wenn sie dieses für die Feuerwehr konzipierte Material auf die eigene Situation transferieren. Informationen zu den Materialien können unter der Adresse www.fuk.de abgerufen werden.

Dietmar Peter

Impressum

Der »Loccum Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er 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 »Loccum 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, Bärbel Husmann, Dr. Friedhelm Kraft (verantwortlich) und Lena Kuhl.
Schlussredaktion und Herstellung: Anne Sator

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Auflage: 15.100
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 0 57 66 / 81-0; Telefax: 0 57 66 / 81-184
Internet: www.rpi-loccum.de
E-Mail: 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

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Religionspädagogisches Institut Loccum

Ute Beyer-Henneberger (Hg.)
Gemeinsam geht es besser!
Qualifizierung Ehrenamtlicher für die
Konfirmandenarbeit,
Loccum 2006, 108 Seiten, 10,00 Euro
ISBN 10: 3-936420-19-X
ISBN 13: 978-3-936420-19-7

Jeannette Eickmann und Dietmar Peter (Hg.)
Mediation im Religionsunterricht,
Loccum 2006, 112 Seiten mit Folie, 10,00 Euro
ISBN 10: 3-936420-20-3
ISBN 13: 978-3-936420-20-3

Lena Kuhl und Ingeborg Klöppel
Religionsunterricht im 3. Schuljahr
in gemischt-konfessionellen Lerngruppen – Teil 11
Materialien für den ev. Religionsunterricht
in der Grundschule,
Loccum 2006, 126 Seiten, 10,00 Euro
ISBN 10: 3-936420-23-8
ISBN 13: 978-3-936420-23-4

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, Loccum 2006,
112 Seiten, 10,00 Euro
ISBN 10: 3-936420-21-1
ISBN 13: 978-3-936420-21-0

Imme Möller
Lernen an Stationen – Jesus Christus
Materialien für den ev. Religionsunterricht
in der Sekundarstufe I an Gymnasien,
hrsg. von Bärbel Husmann, Rehburg-Loccum 2006,
84 Seiten mit CD-ROM, 10,00 Euro
ISBN 10: 3-936420-18-1
ISBN 13: 978-3-936420-18-0

Dietmar Peter (Hg.)
**Rechtssammlung für den evangelischen
Religionsunterricht in Niedersachsen,**
CD-ROM mit rund 140 Dokumente von über
1.200 Seiten, inklusive Volltextsuchfunktion,
5. aktualisierte Auflage, Loccum 2006, 5,00 Euro

Evelyn Schneider, Detlef Bindbeutel,
Gerlinde Engbers-Höft, Hans-Ulrich Schmid
und Carsten Weske
Zum Teufel mit den Schulden
Gelungenes aus der Praxis zur Verschuldungs-
problematik bei Jugendlichen,
Loccum 2006, ca. 122 Seiten, 10,00 Euro
ISBN 10: 3-936420-22-X
ISBN 13: 978-3-936420-22-7