

Loccumer Pelikan

4/10

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Kirchliches Bildungshandeln in Schule und Gemeinde



Religiöse Bildung –
ein Leben lang?

Kirchen als Orte
des Friedens und der
Versöhnung

Konfirmandenarbeit
als Bildungsarbeit

Kontrovers:
Kooperation von
evangelischer
Jugendarbeit und Schule

Ein Retter, der stinkt
und Herodes, der sein
Geld verschenkt?

Ausbildung zu Kinder-
klosterführerinnen und
Kinderklosterführern

Das Gebet ist wie
ein Schlüssel

„Ich fange dich mit
meinen Händen“

inhalt

Friedhelm Kraft	editorial	151
grundsätzlich		
Friedrich Schweitzer	Religiöse Bildung – ein Leben lang? Aspekte einer Theorie der religiösen Bildung	153
Christiane Kürschner	Kirchen als Orte des Friedens und der Versöhnung	157
Gerd Brinkmann und Sönke von Stemm	Konfirmandenarbeit als Bildungsarbeit	162
kontrovers		
Gudrun Junge	Das geht! Erwartungen an die Kooperation von evangelischer Jugendarbeit und Schule	166
Thomas Ringelmann	Geht das oder geht das nicht? FAQs zu Kooperationen zwischen kirchlicher Jugendarbeit und Schule	167
praktisch		
Lissy Weidner	Ein Retter, der stinkt, und Herodes, der sein Geld verschenkt? Die Sterndeuter-Geschichte bibliodramatisch in Kindertagesstätte, Förder- oder Grundschule	168
Susanne von Stemm	Kinder führen Kinder Ausbildung zu Kinderklosterführerinnen und Kinderklosterführern in der Ganztagsgrundschule	175
Hilke Bauermeister et al.	Das Gebet ist wie ein Schlüssel Ein Konfirmandennachmittag zum Thema Gebet	180
Stephan Homberg und Melanie Beiner	„Ich fange dich mit meinen Händen“ Das eigene Gottesbild mit dem Symbol „Hand“ begreifen – eine Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe 1	186
informativ		
Karsten Weniger und Johanna Zeigermann	Das Go20-Schulteam Ein christlich-sozialdiakonisches Angebot an Hildesheimer Schulen	192
	Ausstellung: Walter Habdank – Bilder zur Bibel	152
	Impressum	161
	Drei neue Gesichter im RPI	195
	Buch- und Materialbesprechungen	195
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	197
	Ausstellung in der Lernwerkstatt	198



Jugendbücher sind oftmals eine spannende Lektüre, die auch einen guten Roman in den Schatten stellen. Diesen Eindruck hatte ich bei dem Buch von Marlene Röder „Zebra-land“, in dem die Frage des Umganges mit Schuld im Zentrum einer ausgeklügelten Rahmenhandlung steht. Und nun der strittige Jugendroman von Janne Teller „Nichts was im Leben wichtig ist“. Um es gleich zu sagen: Ich konnte das Buch nicht aus der Hand legen. Die Story hat ihre eigene Dynamik, die sich zuspitzende Dramatik des Geschehens hielt mich gefangen. Worum geht es? Pierre Anthon, ein Schüler der siebten Klasse, verweigert mit dem Satz „Nichts bedeutet irgend etwas“ den Unterricht, besteigt einen Pflaumenbaum und verkündet von dort seine nihilistische Lebensphilosophie. Die Klasse beschließt ihn herunterzuholen, indem sie beweisen möchte, „dass es etwas gibt, was etwas bedeutet“. Das Projekt eskaliert, der „Berg aus Bedeutungen“ wird zu einem Albtraum. Das Ende des Romans verstört. Wer Versöhnung erhofft, wird enttäuscht. Auch hier fehlt – wie im Jugendbuch von Marlene Röder – ein moralisch stimmiger Schluss, das eindeutig Gute oder Böse scheint es nicht mehr geben. Ein Roman zum Philosophieren oder zum Theologisieren? Eine Theologie für Jugendliche ist in beiden Romanen nicht vorgesehen. Aber die Fragen, die auch auf theologische Antworten warten, stellen sich unabdingbar. Deutungskompetenz ist eben doch ein Zielhorizont religiöser Bildung. Nur wer in religiöser Sprache geschult ist, kann Alltagserfahrungen „verdoppeln“. Dinge werden bedeutsam, ohne dass „ein Berg von Bedeutungen“ entsteht.

Die Beiträge dieser Ausgabe entgrenzen religiöse Bildung in der Bezogenheit auf den Lernort Schule. Friedrich Schweitzer beschreibt religiöse Bildung „als eine auf das ganze Leben immer wieder neu zu beziehende Aufgabe“ und zeichnet einen „Weg von einem kindlichen Glauben zu einem religionsbezogenen Denken in Komplementarität und Universalität“. Christiane Kürschner richtet den Blick auf die „Aussagekraft“ kirchlicher Räume und entfaltet in kirchenpädagogischer Perspektive den „Reiz des Lernens“ am „authentischen Ort“ Kirchenraum. Gerd Brinkmann und Sönke von Stemm beschreiben vor dem Hintergrund „neuer Rahmenrichtlinien für eine gelingende Konfirmandenarbeit“ zentrale Herausforderungen „einer Konfirmandenarbeit als Bildungsarbeit“. Skizziert wird eine Konzeption von Konfirmandenarbeit, die sich als integraler Bestandteil „kirchlicher Arbeit“ versteht und insbesondere „die Frage nach der Lebensrelevanz“ als zentrale Aufgabe ernst nimmt.

Noch ein Hinweis in eigener Sache: Wie gewohnt finden Sie einen Überweisungsträger in dieser Ausgabe des Pelikans. Wir danken Ihnen für Ihre Unterstützung, ohne die es den Pelikan in dieser Form nicht geben könnte.

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor

Walter Habdank: Bilder zur Bibel

Vom 4. Oktober 2010 bis 10. Januar 2011 präsentiert das RPI Loccum Holzschnitte, Lithografien und Aquarelle des 2001 verstorbenen Künstlers Walter Habdank. Der »Pelikan« zeigt eine Auswahl der Arbeiten.

Walter Habdank ist der Künstler des verbindlichen und gegenständlichen Ausdrucks: Für ihn balanciert der Mensch in der Spannung zwischen Extremsituationen wie Freude und Schmerz, Geborgenheit und Verlassenheit. In seinen Holzschnitten, Aquarellen und Gemälden hat der Maler dies immer wieder in Sinnbildern und Gleichnissen mythologischen oder biblischen Ursprungs dargestellt: Es sind Urbilder menschlicher Existenz. Mit seinen Werken regt Walter Habdank seine „Bildbetrachter“ dazu an, die gesamte Schöpfung anzunehmen und sich in der eigenen Befindlichkeit kritisch und ungeschminkt zu begegnen. Es ist eine Perspektive, die in Zuwendung und Trost besteht und den Einzelnen über sich selbst und sein Leben hinausweist.

Walter Habdank (1930 - 2001) wurde in Schweinfurt geboren, studierte von 1949 bis 1952 Malerei und Graphik an der Akademie der Bildenden Künste in München bei Professor Walter Teutsch. Als freischaffender Maler lebte und arbeitete er zunächst in München und ab 1979 in Berg am Starnberger See.

Sein künstlerisches Werk kann als Weiterentwicklung und Überwindung des expressionistischen Ansatzes ver-



Walter Habdank, *Mann im Käfig mit Maske*, Holzschnitt 1954

standen werden. Mit der daraus resultierenden, verbindlichen Ausdrucksfähigkeit nimmt Walter Habdank den Betrachter in die Pflicht. So entstanden Holzschnitte, Gemälde und Aquarelle sowie Glasfenster, Mosaiken, Wandmalereien und Triptychen. Außerdem entwarf Habdank Schriftgestaltungen und visuelle Erscheinungsbilder für kirchliche Einrichtungen. In der „Habdank-Bibel“ (Augsburg 1995) hat der Maler den Text der Bibel mit 80 Holzschnitten interpretierend begleitet.

Über viele Jahrzehnte hinweg hat Walter Habdank seine Werke im In- und Ausland in rund 250 Ausstellungen der Öffentlichkeit vorgestellt, darunter etwa 160 Präsentationen im deutschsprachigen Raum mit Holzschnitten zur Bibel. In zahlreichen „Bildbetrachtungen“ hat er zudem immer wieder zur Auseinandersetzung mit seinen Werken aufgerufen.

Text: www.habdank-walter.de

Religiöse Bildung – ein Leben lang?

Aspekte einer Theorie der religiösen Bildung

Von Friedrich Schweitzer

Dass auch die religiöse Bildung ein Leben lang anhalten müsse, dafür steht schon die Forderung nach *Lifelong Learning*, wie sie heute beispielsweise in der Weiterbildung international vertreten wird. Häufig wird diese Forderung freilich nur funktional damit begründet, dass Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zur Aufrechterhaltung ihrer *Employability* mit dem technologischen Wandel und den daraus resultierenden Anforderungen Schritt halten müssten. Aus *lebenslang* wird da leicht ein *lebenslänglich!*

Dass die Perspektive lebenslangen Lernens auch weit über ein bloß funktionales Denken hinausgehen kann und hinausgehen muss, zeigt jedoch bereits die ebenfalls seit längerem verfolgte Perspektive des *Lifespan Development*, durch welche die ursprünglich auf Kindheit und Jugendalter begrenzte Entwicklungspsychologie auf den gesamten Lebenslauf ausgeweitet wird. Damit verbunden ist die Einsicht, dass auch Erwachsene sich noch entwickeln (können). Religiöse Bildung ist hier freilich kaum einmal im Blick. Dabei kann gerade auf Anstöße aus der evangelischen Tradition verwiesen werden, die schon seit der Reformation auf eine lebenslange religiöse Bildung zielen.

So bezieht sich die EKD-Bildungsdenkschrift „Maße des Menschlichen“ in diesem Zusammenhang zu Recht auf Martin Luther, für den gelte, „dass Christen ihr Leben lang hindurch ‚Schüler des Katechismus‘ bleiben sollten“ (Maße des Menschlichen, 2003, 23). Verwiesen wird damit auf die Vorrede zum Großen Katechismus, in der sich Luther gegenüber einer Geringschätzung des Katechismus verteidigt: „Ich bin auch ein Doktor und Prediger, ja so gelehrt und erfahren, als die alle sein mögen, die solche Vermessenheit und Sicherheit haben... und muss ein Kind und Schüler des Katechismus bleiben und bleib's auch gerne“ (BSLK, 547f.).

Manche werden hier kritisch fragen, ob der Hinweis auf den Katechismus denn tatsächlich das Anliegen von Bil-

dung einzulösen vermag. Die EKD-Denkschrift selbst erläutert nicht weiter, in welchem Sinne ein solches Lernen theologisch und pädagogisch verstanden werden kann. Im Folgenden möchte ich fragen, auf welche Aspekte oder Gründe man hier verweisen könnte. Dabei zeigt sich, dass es tatsächlich um ein allgemeines Problem religiöser Bildung geht, das zwar auch etwa die Erwachsenenbildung mit einschließt, aber zugleich weit über alle institutionellen Bildungsangebote hinausreichen muss.

An den Anfang stelle ich ein eindrückliches Beispiel aus der Geschichte evangelischen Bildungsdenkens. Danach sollen unterschiedliche Begründungs- und Deutungsmöglichkeiten für lebenslange religiöse Bildung aufgenommen werden.

Zum Beispiel Comenius: Das „gesamte irdische Leben ist eine niedere Schule“

Comenius, der große evangelische Reformpädagoge des 17. Jahrhunderts, hat seinem Bildungsdenken nicht nur die Vorsilbe „All-“ (= Pan/Pampedia, Allerziehung) vorangestellt, sondern sein Bildungsverständnis auch konsequent auf den gesamten Lebenslauf bezogen. Die acht „Schulen“ oder Lebensalter, die ihm zur Strukturierung des Lebenslaufs dienen – vom „vorgeburtlichen Werden“ bis hin zur „Schule des Todes“ – enthalten auf jedes Lebensalter bezogene spezielle religiöse Bildungsaufgaben. Leitend ist dabei die Perspektive, dass das „gesamte irdische Leben ... eine niedere Schule“ sei, „in der wir auf die ewige Academia vorbereitet werden“ (Comenius, 21965, 419.421). Gelernt werden soll also für die Ewigkeit, im ganz wörtlichen Sinne. Das schließt ausdrücklich auch das „Nachdenken über den Tod“ ein. Denn: „Gut zu sterben, das ist die Kunst der Künste“ (ebenda, 427).

In jedem Lebensalter erwachsen religiöse Bildungsaufgaben sowohl aus den sich neu erschließenden Fähigkeiten, was Comenius bemerkenswerter Weise selbst für das Greisenalter noch bejaht, als auch aus den spezifischen Herausforderungen und Verantwortungsverhältnissen, in die sich der Mensch zu verschiedenen Lebenszeiten gestellt sieht. Die übergreifende Perspektive bleibt bei all dem aber die Menschwerdung des Menschen, die Comenius von Anfang an von dessen zu restituierender Gottebenbildlichkeit her versteht.

In Comenius finden wir, deutlich über Luther hinaus, den klassischen evangelischen Vertreter lebenslanger religiöser Bildung. Zu Recht wird aber immer wieder daran erinnert, dass Comenius trotz aller – scheinbaren – Modernität seiner Sichtweisen nicht einfach der Moderne zugerechnet werden kann. Denn sein Verständnis des menschlichen Lebenslaufs ist ebenso sehr kosmologisch begründet wie psychologisch. Dennoch lässt sich auch eine Kontinuität zu modernen Vorstellungen des menschlichen Lebenszyklus etwa in der Psychologie des 20. Jahrhunderts nicht übersehen.

Religiöse Bildung im Lebenszyklus

Vor allem in der Psychologie des 20. Jahrhunderts und hier insbesondere durch die weltweit beachteten Arbeiten Erik H. Eriksons seit den 1950er Jahren ist die herkömmliche Unterscheidung zwischen den Lebensaltern, die seit der Antike gleichsam ontologisch oder kosmologisch in der Gestalt fester Siebenjahresabschnitte vorgegeben schien, durch das modern-psychologische Bild des menschlichen Lebenszyklus abgelöst worden. Die Verwandtschaft zwischen dem auf die Antike zurückgehenden Modell und dem bei Erikson gebotenen Bild des Lebenszyklus mit seinen acht „Ages of Man“ ist trotzdem noch deutlich erkennbar (vgl. Erikson, 21974, sowie Schweitzer, 62007). Neu ist hingegen der Versuch, die Lebensalter auch empirisch zu untersuchen.

Daneben bot aber auch weiterhin die geisteswissenschaftliche Tradition, wie sie ebenfalls in den 1950er Jahren etwa bei Magdalene von Tiling in der evangelischen Pädagogik (vgl. Tiling, 21956) oder bei Romano Guardini (Die Lebensalter, o.J.) in der katholischen Pädagogik vertreten wird, viel beachtete Perspektiven für die religiöse Bildung im Lebenslauf. Gemeinsam ist allen diesen Modellen die Einsicht, dass es mit den Lebensaltern verbundene,

jeweils spezifische Fragen, Orientierungsbedürfnisse und Herausforderungen gibt, die immer wieder neu nach religiöser Bildung verlangen. Vor allem das Jugendalter trat nun zunehmend ins Zentrum des Interesses. Die in der Ablösung vom Kinderglauben neu zu findende, etwa bei Erikson stets religiös oder weltanschaulich mitbestimmte Lebensperspektive bezeichnet seither das auf die Identitätsbildung bezogene, für die Religionspädagogik vielfach als entscheidend angesehene Bildungsproblem. In der Gegenwart treten demgegenüber, auch aufgrund der demografischen Entwicklung, verstärkt die auf das höhere Alter bezogenen Bildungsaufgaben ins Bewusstsein.

Schon Friedrich Schleiermacher hatte in seiner Rede über die „Bildung zur Religion“ (1799) die religionsproduktive Bedeutung des Lebenszyklus und der mit diesem verbundenen Erfahrungen hervorgehoben: „Es gibt in dem Verhältnis des Menschen zu dieser Welt gewisse Übergänge ins Unendliche, durchgehauene Aussichten, vor denen jeder vorübergeführt wird, damit sein Sinn den Weg finde zum Universum, und bei deren Anblick Gefühle erregt werden, die zwar nicht unmittelbar Religion sind, aber doch, dass ich so sage, ein Schematismus derselben ... Geboren werden und Sterben sind solche Punkte, bei deren Wahrnehmung es uns nicht entgehen kann, wie unser eigenes Ich überall vom Unendlichen umgeben ist, und die allemal eine stille Sehnsucht und eine heilige Ehrfurcht erregen“ (Schleiermacher, 61967, 111f.).

Demnach ist religiöse Bildung deshalb ein lebenslanger Prozess, weil das Leben immer wieder neue

Erfahrungen und Herausforderungen mit sich bringt, mit denen das religiöse Verständnis und die religiösen Orientierungsmöglichkeiten des Menschen Schritt halten müssen. Wo eine solche religiöse Bildung als lebensbezogene Um- oder Neuorientierung fehlt, bleibt Religion gleichsam zurück mit früheren Lebensstufen, beispielsweise mit der Kindheit, und folglich ohne aktuelle Bedeutung für die Lebensgegenwart. Zugleich enthält der Lebenszyklus mit seinen Herausforderungen aber auch besondere Chancen und Möglichkeiten für eine Bildung im Verhältnis zur Transzendenz – zum „Universum“, wie der junge Schleiermacher sagt – und damit zu einem vertieften und bewussteren Leben und Erleben.

Kennzeichnend für den Aspekt lebenszyklischer Bildungsbedürfnisse ist eine gewisse Vorhersehbarkeit der Lebensalter – gelegentlich hat man dies als die Normativität bestimmter Lebenskrisen angesprochen –, so dass sich



Walter Habdank, *Zachäus*, Holzschnitt 1954

die religiöse Bildung ebenso situativ und aktuell wie vorbereitend darauf beziehen kann. Für das höhere Alter beispielsweise stellt sich die Frage der menschlichen Endlichkeit in erwartbarer Weise, eben weil das Ende des Lebens nun mehr und mehr sowie ganz unvermeidlich in den Blick kommt.

Eine solche Erwartbarkeit ist aber im menschlichen Leben angesichts vielfacher Kontingenzerfahrungen nicht in jeder Hinsicht gegeben.



Walter Habdank, *Zachäus*, Holzschnitt 1954

Kontingente Lebensereignisse als Motor der religiösen Bildung

Die religionsproduktive Bedeutung kontingenter, also nicht vorhersehbarer und unerwartet eintretender Lebensereignisse ist bekannt. Insbesondere gilt dies für negative Erfahrungen von Verlust, Krankheit, Sterben und Tod, aber es gilt auch für positive Erlebnisse wie Heirat oder die Geburt eines Kindes. Religiöse Fragen und Zweifel bis hin zur Theodizee-Problematik werden von Negativerfahrungen bekanntlich schon für Kinder und Jugendliche aufgeworfen. Umgekehrt sind freudige Ereignisse wie Geburt, Liebe oder auch die Errettung aus der Not, beispielsweise in der Gestalt einer Gesundung nach schwerer Krankheit, Anlass für Freude und Dank auch in religiöser Hinsicht.

Die Literatur ist von solchen Erfahrungen und Fragen durchzogen. Eines der bekanntesten Beispiele aus neuerer Zeit ist etwa Eric-Emmanuel Schmitts „Oskar und die Dame in Rosa“ (Zürich 122003). Interessant ist dieses Buch sowohl im Blick auf das religiös fragende, suchende und hier tatsächlich findende Kind als auch hinsichtlich der erwachsenen Leser, die sich diesem Autor zufolge wohl an der „Dame in Rosa“, die Oskar einen Weg zur religiösen Lebensdeutung auch angesichts von Leiden und Sterben zeigt, ein Beispiel nehmen könnten.

Bildungsaufgaben kommen auch in diesem Falle in verschiedenen Hinsichten in den Blick. Zu denken ist in erster Linie etwa an Selbsthilfegruppen Betroffener, die auch Bildungsaufgaben wahrnehmen können. Daneben gibt es präventive Aspekte, etwa wenn solche Krisen zum Thema religiöser Bildungsarbeit gemacht werden – angefangen beim Religionsunterricht der Schule bis hin zur Erwachsenenbildung. Noch zu wenig im Blick sind hingegen die mit positiven Kontingenzerfahrungen verbundenen Bildungsmöglichkeiten. Böten nicht auch die Erfahrungen junger Eltern die Chance für ein religiös bewussteres Leben und Erleben?

Biographiebezogene Bildungsangebote für Erwachsene schließen häufig die Auseinandersetzung mit kontingenten Lebensereignissen ebenso ein wie die allgemeinere Frage nach Sinn in der Lebensgeschichte. Schon Erikson hat solche Fragen, vor allem mit der letzten, bei ihm mit dem hohen Alter verbundenen Lebenskrise der „Integrität“ als Suche nach Ganzheit und Weisheit, ins Zentrum gestellt. Diese Fragen können jedoch nicht auf nur eine Lebensphase begrenzt werden.

Bei allen solchen Fragen spielen immer auch Fähigkeiten der religiösen Deutung und Selbstdeutung eine wichtige Rolle. Sie bezeichnen deshalb eine weitere religiöse Bildungsaufgabe im Lebenslauf.

Religiöse Entwicklung: Ausbildung von Reflexions- und Deutungsfähigkeit

Der Verweis auf religiöse Entwicklung kann unterschiedlich gemeint sein, zum einen im Sinne der Entwicklungspsychologie, zum anderen in einem religiösen oder theologischen Sinne. Beide Verwendungsweisen finden sich beispielsweise im Werk von James W. Fowler.

Die Verbindung zwischen einer entwicklungspsychologisch ausgelegten Psychologie der Lebensspanne einerseits und der Religionspsychologie andererseits ist das kennzeichnende Merkmal und die entscheidende Leistung von Fowlers zum Klassiker avancierten Buch „Stufen des Glaubens“ (1991). Hier wird, dem Vorbild Jean Piagets und Lawrence Kohlbergs folgend, die neuere Entwicklungspsychologie auf die religiöse Entwicklung übertragen. In diesem Sinne werden psychologische „Stufen“ der religiösen Entwicklung oder des Glaubens herausgearbeitet, mit Hilfe eines kombinierten Verfahrens zwischen theoretischer Konstruktion und qualitativ-empirischer Forschung. Das Grundverständnis der sich – dieser Theoriekonstruktion zufolge – in qualitativ unterschiedenen Stufen vollziehenden Entwicklung basiert auf der mehrdimensional rekonstruierten Ausbildung von religionsbezogener Reflexions- und Deutungsfähigkeit. Häufig wird zu Recht auf die Missverständlichkeit der Rede von „Stufen“ hingewiesen (Fowler, 1991), aber die religionspädagogische Grundfrage nach der Ausbildung von Reflexions- und Deutungsfähigkeit, um die es mir hier geht, ist natürlich nicht von diesem Begriff abhän-

gig. Der Weg von einem kindlichen Glauben zu einem religionsbezogenen Denken in Komplementarität und Universalität bleibt eine Aufgabe religiöser Bildung im Lebenslauf.

Auch wenn Fowlers entwicklungspsychologisches Modell seit seiner ersten Publikation vor 30 Jahren eine in vieler Hinsicht auch kritische Diskussion ausgelöst hat, steht dessen grundlegende Bedeutung doch außer Zweifel (vgl. Streib, 2003). Die entwicklungspsychologische Rekonstruktion der religiösen Entwicklung folgt sozialwissenschaftlichen, möglichst inhaltsneutralen Konstruktionsprinzipien und Mustern. Insofern soll es die verschiedenen Religionen und Weltanschauungen übergreifen. Daneben findet sich aber bei Fowler auch eine ausgesprochen religiöse oder theologische Interpretationslinie, die er in anderen, in Deutschland weniger bekannt gewordenen Büchern dargestellt hat, etwa über „Erwachsenwerden – Christ werden“ oder über „Faithful Change“ (Fowler, 1984 und 1996). Dabei tritt als theologische Frage und Perspektive hervor, wie das Erwachsenwerden so gestaltet werden kann, dass es einem christlich gefassten Verständnis menschlicher Reifung entspricht. Fowler beruft sich dabei auf den u.a. von Martin Luther stammenden Begriff der „Berufung“ als einer Lebensperspektive, der der Mensch gerecht werden soll, was bei Fowler dann zum Beispiel auch im Bezug auf die Herausforderungen von Postmoderne und Globalisierung diskutiert wird.

Im Blick auf religiöse Bildung enthalten entwicklungsbezogene Darstellungen demnach eine doppelte Aufgabenstellung: Zum einen geht es um die allgemeine Begleitung der psychologisch verstandenen religiösen Entwicklung, die ähnlich wie beim lebenszyklischen Wandel darauf zielen muss, Religion und die Entwicklung im Lebenslauf konstruktiv miteinander zu verbinden, beispielsweise die kritische Reflexionsfähigkeit im Sinne philosophischen oder naturwissenschaftlichen Denkens auf der einen und den Schöpfungsglauben auf der anderen Seite. Bei Fowler geht es zum anderen um eine Bildung im Glauben, verstanden als Christwerden oder, allgemeiner formuliert, als bildungsbezogene Unterstützung von Menschen, die nach Möglichkeiten suchen, ihr Leben in Entsprechung zu ihrem Glauben zu gestalten.

Dies führt zurück zu Martin Luther und damit zu weiteren theologischen Aspekten.

Im Leben Glauben lernen – als immer wieder neue Aufgabe

Es ist nicht zu übersehen, dass sich Luther bei seiner Forderung, „ein Kind und Schüler des Katechismus“ zu bleiben, kritisch und geradezu spitz gegen die Verächter einfacher Glaubenseinsichten wendet. Es geht für ihn um weit mehr und anderes als Auswendiglernen oder Kompetenz im Katechismuswissen. Was das Lernen immer wieder neu

herausfordert, sind die großen Fragen des Lebens und Glaubens, auf die sich der Katechismus bezieht. Wer meint, die elementaren Fragen des Lebens und Glaubens ein für allemal hinter sich gelassen und in dieser Hinsicht längst ausgelernt zu haben, unterliegt demnach einer tiefen Selbsttäuschung. Existenzielle Bildung kennt kein Ende, eben weil das Leben nicht aufhört, Fragen aufzuwerfen.



Walter Habdank, *Schlafender zu Psalm 3*, Holzschnitt 1973

Darüber hinaus besteht hier eine innere Verbindung zwischen der Notwendigkeit, religiöse Bildung als eine auf das ganze Leben immer wieder neu zu beziehende Aufgabe zu verstehen, und der Eigenart des christlichen Glaubens selbst – als Beziehung zu dem Gott, der dem Menschen „wunderbar“ bleibt und „wunderbar“ bleiben muss, weil er alles menschliche Begreifen übersteigt: „Diese Erkenntnis ist mir zu wunderbar und zu hoch, ich kann sie nicht begreifen“, heißt es schon in den Psalmen (Ps 139,6).

Anders formuliert geht es darum, dass religiöse Bildung es mit einem Gegenstand und mit Fragen zu tun hat, die eben deshalb Grundfragen des Lebens und Glaubens zu heißen verdienen, weil sie sich niemals abschließend beantworten lassen, zumindest nicht vor dem Ende aller Zeiten. Solche Fragen geben immer wieder neu zu denken, zu zweifeln und zu suchen. Exemplarisch wird dies sichtbar bei der Theodizee-Frage, auf die es bekanntlich keine letzte Antwort gibt. Es gilt aber ebenso für die mit jedem Leben zu jeder Zeit verbundenen Frage nach dem Woher und Wohin unseres Lebens und unserer Existenz.

In Luthers Verständnis zeichnet sich der Katechismus genau dadurch aus, dass er durchweg auf solche Grundfragen bezogen ist. Für heutige Menschen ist dies nicht mehr ohne weiteres nachvollziehbar, weil sie ihre eigenen Fragen in den Katechismusformulierungen des 16. Jahrhunderts nicht wiedererkennen. Insofern kann es nicht darum gehen, nun eine das ganze Leben lang anhaltende religiöse Bildung einfach auf den herkömmlichen Katechismus zu beziehen oder Bildung auf Katechese zu verkürzen. Von bleibender Bedeutung ist jedoch die Einsicht, dass eine solche religiöse Bildung sich als Aufgabe aus dem Glauben selbst ergibt. Der Glaube hat es notwendig mit Fragen und Herausforderungen zu tun, die sich das ganze Leben hindurch immer wieder neu stellen, und die Antworten des Glaubens bleiben „wunderbar“ – lösen wiederum Fragen aus, nicht zuletzt angesichts der anhaltenden Veränderungen im Leben.

So greifen die verschiedenen Aspekte, die in diesem Beitrag aufgenommen wurden – die unterschiedlichen human- und sozialwissenschaftlichen Perspektiven auf Lebenslauf und Lebenszyklus sowie die theologische Deutung – am Ende ineinander. Sie ergeben ein mehrdimensionales Bild und ein ebenso mehrdimensionales Verständnis von religiöser Bildung – *ein Leben lang*.

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer ist Professor für Praktische Theologie an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Literatur

- Comenius, J.A.** (21967), Pampedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung, hg. Von D. Tschizewskij, Heidelberg.
- Guardini, R.** (o.J.), Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung, Würzburg.
- Erikson, E.H.** (21974), Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Frankfurt a. M.
- Fowler, J.W.** (1984), *Becoming Adult, Becoming Christian*. Adult Development and Christian Faith, San Francisco.
- Fowler, J.W.** (1991), Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh.
- Fowler, J.W.** (1996), *Faithful Chance*. The Personal and Public Challenges of Postmodern Life, Nashville.
- Rat der EKD** (2003), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, Gütersloh.
- Schleiermacher, F.** (61967), Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, hg. v. R. Otto, Göttingen.
- Schmitts, E.-E.** (122003), Oskar und die Dame in Rosa, Zürich.
- Schweitzer, F.** (62007), Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh.
- Streib, H.** (2003), Faith Development Research at Twenty Years, in: R.R. Osmer / F. Schweitzer (hg.), *Developing a Public Faith: New Directions in Practical Theology*. Essays in Honour of James W. Fowler, St. Louis.
- Tiling, M.v.** (21956), Wir und unsere Kinder. Eine Pädagogik der Altersstufen für Eltern und Erzieher in Heim und Schule (1955), Stuttgart.

Kirchen als Orte des Friedens und der Versöhnung

Von Christiane Kürschner

Kirchenpädagogische Erkundungen, Projekte und Kirchenführungen eröffnen Schülerinnen und Schülern sowie Erwachsenen unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit die Möglichkeit, Kirchenräume in ihrer Vielseitigkeit kennen zu lernen. Dabei werden die Inhalte des christlichen Glaubens bekannt gemacht. Gleichzeitig ergibt sich bei Dialogen die Gelegenheit, Vorurteile auszuräumen und neue Wege zwischen Kirche und Gesellschaft, Religion und Kultur sowie Kirche und Schule aufzuzeigen. Die Beispiele dieses Beitrags bieten Anregungen für eine subjektorientierte kirchenpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Gemeinde und im Religionsunterricht.

Kirchen als Räume der Begegnung zwischen Gott und den Menschen überdauern die Zeiten. Seit jeher werden sie für die Ewigkeit geplant, gebaut, kunstvoll im Stil ihrer Zeit gestaltet und später den Erfordernissen der Gegenwart entsprechend verändert. Auch heute schaffen herausragende Künstler Werke in Kirchen, die nachfolgenden Generationen Zugänge zu Fragen der heutigen Zeit eröffnen können.

Ein Beispiel dafür sind die Glasfenster der Elisabethkapelle im Naumburger Dom. Der Leipziger Maler Neo Rauch erhielt für diese Arbeit den diesjährigen Preis der Stiftung Bibel und Kultur. In seinem vielbeachteten Kunst-

werk stellt der renommierte Künstler Szenen aus dem Leben der heiligen Elisabeth dar, die bei Betrachterinnen und Betrachtern Assoziationen zur Parallelwelt beider deutscher Staaten im 20. Jahrhundert hervorrufen. Beim Anschauen der roten Glasfenster erkennen Kunstkenner ein Handeln aus Barmherzigkeit aus der westdeutschen und der sozialistischen Alltagskultur. Hier wird die heilige Elisabeth erkennbar zur Repräsentantin jüngster deutscher Geschichte, und doch bleibt sie wirkungsvoll überzeitlich in ihrer tätigen Nächstenliebe.

Noch deutlicher ist der Anspruch an die Überzeitlichkeit im John-Cage-Organ-Kunst-Projekt in Halberstadt. Seit dem Jahr 2000 erklingt in der 1000-jährigen Burchardikirche das längste Organstück der Welt, das der New Yorker Künstler und Philosoph John Cage komponierte. Absichtsvoll wird hier mittels der Musik das Bewusstsein der Zuhörenden geschärft für ein Dasein weit über den eigenen Zeithorizont hinaus. Dem Willen des Komponisten entsprechend soll dieses Musikstück bis zum Jahr 2639 aufgeführt werden, was nur gelingen kann, „so lange es Frieden und Kreativität in künftigen Generationen gibt“ (John Cage).

Beide Kunstprojekte repräsentieren auf ihre Art das religiöse Leben unserer Zeit und verdeutlichen die Anstrengungen von Christinnen und Christen für Frieden in unmit-

telbarer Vergangenheit und in der Zukunft. Die Bilder im Naumburger Dom erinnern an die Überwindung einer gewaltsamen Trennung, das längste Orgelstück der Welt wächst schon zehn Jahre als "musikalisches Apfelbäumchen", ein Symbol für das Vertrauen in die Zukunft.

Kirchen ziehen mit ihren herausragenden Kunstwerken Besucherinnen und Besucher aus aller Welt an. Sie zeigen, dass sie mit ihrer exponierten Gestalt und der friedensstiftenden Kernaussage des Christentums „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ (Mt 19,19) weit über Naumburg und Halberstadt hinaus Ausgangspunkte für ein Nachdenken über Gewaltfreiheit und Frieden sein können. Als prägende Wahrzeichen einer Stadt mit ihren Türmen und ihrer gesamten Außenwirkung haben Kirchengebäude eine herausragende, zentrale Position. Mit der inneren Erwartungshaltung, dass Kirchen besondere Orte sind und mit einer „höheren Wahrheit“ in Verbindung stehen, kommen auch viele Schülerinnen und Schüler zu Projekttagen. Die Erfahrung zeigt: Junge Menschen erwarten an diesem Ort von anderen Menschen eine aufrichtige, wahrhaftige Lebenshaltung. Ein Zehnjähriger stellte bei einer Erkundung voll Überzeugung fest: „In Kirchen lügt man nicht!“ Außerdem kennen Lehrerinnen und Lehrer die Erfahrung, dass junge Menschen sich an diesen außerschulischen Lernorten gegenseitig mit mehr Wertschätzung als sonst im Schulalltag begegnen. Vielleicht nehmen sie unbewusst den Kirchenraum als Schutzraum wahr? Zudem begegnen sich junge Menschen hier mit besonderem Respekt und hören einander aufmerksam zu, teilen sich das eigene religiöse Erleben gegenseitig mit, unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit. So kann es geschehen, dass sich eine bisherige Angst vor fremden Religionen verliert. Projekttage, in denen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Religionen und Konfessionen in Kirchen kommen, bieten eine besondere Gelegenheit zum Dialog zwischen den Religionen. Für viele Schülerinnen und Schüler mit anderen religiösen Hintergründen kann sich eine kirchenpädagogische Erkundung auf spätere interreligiöse Begegnungen sehr positiv auswirken. Aus diesem Grund sollte Projekttagen mit ihrer nachhaltigen Wirkkraft weiterhin besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Gewaltfrei werben für die Schönheit eines Lebenskonzepts

Wir leben in einer Zeit großer Veränderungen. Menschen fragen wieder nach dem Glauben. Auf der Suche nach Sinn kommen viele Suchende an tradierte Orte wie Kirchenräume, um sich umzuschauen, still zu werden oder um sich mit anderen Menschen an diesen besonderen Plätzen auszutauschen. Kirchenpädagoginnen und Kirchenführern kommt hier eine wichtige Vermittlerfunktion zu. Mit Sachkompetenz geben sie gern etwas von der spirituellen Quelle weiter, aus der sie selbst Kraft schöpfen. So kann es bei einem intensiven Meinungsaustausch geschehen, dass sich distanzierte Menschen wieder für das Christentum interessieren. Die Greifswalder Studie (epd-Dokumentation



Walter Habdank, *Canticum novum zu Psalm 96*, Holzschnitt 1973

2009) weist hin auf die Bedeutung von persönlichen Kontakten mit engagierten Christinnen und Christen bei der Hinwendung zum christlichen Glauben.

Fulbert Steffensky rechnet Kirchenpädagogik zu den missionarischen Aufgaben der Kirche der Gegenwart: „Es ist ein Stück Mission – Christen erklären anderen, welche Schätze sie haben und was sie lieben und woran sie glauben. Mission heißt nicht, darauf aus sein, dass alle anderen unseren Glaubensweg gehen. Es gibt andere Wege des Geistes und andere Dialekte der Hoffnung als unsere eigenen. Die alte Gefahr des Christentums war die Arroganz der Einzigartigkeit: Ohne uns gibt es kein Heil und keine Rettung. Die neue Gefahr der Kirche könnte die Undeutlichkeit sein ... Mission ist die gewaltlose Werbung für die Schönheit eines Lebenskonzepts.“ (2006, 74)./ Was bedeutet das für den kirchenpädagogischen Alltag? Die Erfahrung zeigt, dass Touristen und Schülerinnen und Schüler beim Besuch von Kirchenräumen meist zu wenig von der Vielfalt gelebten Christentums in der Gegenwart kennen lernen. Diakonische Initiativen in der Region und weltweite Partnerschaftsprojekte verdienen noch mehr Aufmerksamkeit und Wertschätzung als bisher. Über Grenzen und Kontinente hinweg ist das traditionelle Netzwerk von Christen lebendig, Hilfsprojekte bezeugen das Teilen von Christen untereinander. Übergriffe von Missionaren in Kolonialzeiten wurden längst offen gelegt, an vielen Orten ist der Weg frei geräumt für ein herzliches, beide Seiten bereicherndes Verhältnis, wie z. B. zwischen den Herero aus Namibia und der Kirchenleitung auf der Synode der EKD 2004. Partnerkirchen leben heute eine geschwisterliche Beziehung auf Augenhöhe und setzen bewusst Zeichen gegen einen Trend, die Menschenwürde wirtschaftlichen und machtpolitischen Interessen zu opfern.

Wenn eine Orientierung gebende Lebenshaltung von Christinnen und Christen in Kirchenräumen nicht überzeugend sichtbar ist, bleibt kirchenpädagogischen Fachkräften nur der Verweis auf baugeschichtliche und kunsthistorische Fakten, die sich meist auf die Vergangenheit beziehen. Deshalb legen Ausbildungen und Fortbildungen für kirchenpädagogische Fachkräfte großen Wert darauf, ehrenamtlich

Tätige zu befähigen, ihre Gemeinden mit einem wachen Blick auf die Aussagekraft ihrer Kirchenräume zu unterstützen. Das trifft auch auf die Schwerpunktwahl bei Führungen und Projekten zu. Biblische Geschichten gehören mit dazu, aber auch Erzählungen und ein Nachdenken über mutige Persönlichkeiten unserer Zeit, wenn es dafür konkrete Bezüge im Kirchenraum gibt.

Orte des Erinnerns und Gedenkens

Kirchenräume erinnern in ihrer Ausstattung und mit den Farben des Kirchenjahres an das Leben, Sterben und Aufstehen Jesu. Wir erinnern uns an ihn und erinnern uns auch an jene Menschen, die sich vor uns an ihm orientierten. So sind Kirchen immer Orte des Erinnerns und Gedenkens. Jahrhundertlang haben Menschen ihre Spuren hinterlassen. Manchmal sind Kirchen mit Dingen vergangener Generationen ausgestattet, die gegenwärtigen Bedürfnissen im Wege stehen. Ursache dafür kann das besondere Interesse für Ereignisse und Gegenstände sein, die kunsthistorisch wertvoll, in ihrer Bedeutung für ein christliches Leben nach gegenwärtigen Maßstäben aber eher zweitrangig sind. Eine Bereicherung für die ganze Gemeinde kann die bewusste Auseinandersetzung mit umstrittenen Personen unter dem Aspekt der Zustimmung oder der nötigen Distanz aus heutiger Sicht sein.



Walter Habdank, *Gitarrenspieler zu Prediger 3*, Holzschnitt 1972

Kindern Raum geben

Auf ungewöhnliche Weise können sich Kinder in der Göttinger Fußgängerzone beschäftigen: Auf der Südseite der Jakobikirche lädt ein Spielplatz ein zum Klettern und Toben. Im Schutz alter Bäume und mittelalterlicher Kirchenmauern können Kinder in der City sehr entspannt miteinander spielen. Eine gelungene Kooperation von Stadt und Kirche hat diesen Spielplatz ermöglicht. Andere Kirchengemeinden stellen Körbe mit Kinderbüchern bereit zum Ausleihen während des Gottesdienstes oder Erkundungsbögen für Interessierte zum Anschauen oder Mitnehmen, wie in der

Marktkirche Hannover. In größeren Kirchen, z. B. in der St. Martinskirche in Nienburg oder in der St. Blasiuskirche in Münden, laden Kinderecken mit passenden Materialien zum Spielen ein. In diesen Kirchenräumen fühlen sich Kinder schnell angesprochen und eingeladen. Dazu sind Angehörige von Willkommensgruppen gern bereit, auf Kinderfragen einzugehen. In diesen Ecken präsentieren sich mancherorts der Kinderchor, die Krabbelgruppe oder das Kindergottesdienstteam mit Fotos. So kann jede Gemeinde auf ihre Weise mit zur Beheimatung von Kindern in Kirchenräumen beitragen.

Hörbare und sichtbare Wahrzeichen

Türme sind Wahrzeichen und immer Anziehungspunkte, ob Leuchttürme an den Küsten oder Aussichtstürme auf Bergen und in freier Landschaft. Hinzu kommen Kirchtürme, die Glocken als großartige Musikinstrumente tragen. Seit Jahrhunderten breitet sich der Zauber dieser besonderen Musik von Kirchtürmen aus – über Dächer und Landschaften. Zum Schutz gegen das Böse sollten Glocken einst ihren Klangteppich über heilige Räume legen und Himmel und Erde miteinander verbinden. Später hieß es: "Was Worte nicht sagen können, tut die Musik, und was Musik nicht ausdrücken kann, bringen Glocken dem Herzen nahe." (Kramer 2006, 30). Auch heute hören lärmgewohnte Kinder aufmerksam auf den Klang der Glocken, wenn sie bei kirchenpädagogischen Erkundungen dazu angeleitet werden. Angerührt von diesem besonderen Ereignis öffnen sie sich für einen Klang, der ihren Alltag übersteigt. Deshalb integrieren kirchenpädagogische Fachkräfte dieses besondere Hörerlebnis bewusst in den Ablauf der Veranstaltung und lassen genügend Zeit auch für den Augenblick der Stille danach. Übungen mit Klängen, Zimbeln, Klangschalen, Glocken aus unterschiedlichen Kulturen gehören erfahrungsgemäß mit zu den eindrucklichsten Erlebnissen eines kirchenpädagogischen Projekttag. Glockenklängen wird heute mehr Beachtung geschenkt als noch vor einigen Jahren. Beispielhaft dafür steht die Begebenheit mit Prof. Dr. Christian Pfeiffer, der in der gefüllten Marktkirche von Hannover unerwartet seinen Vortrag für fünf Minuten unterbrach, um gemeinsam dem Klang des Abendläutens zuzuhören.

Eine andere Attraktion für Besucherinnen und Besucher in der Höhe ist ein Abstecher über das Kirchengewölbe. Historische Dachwerke sind oft unvergessliche Zeugnisse alter Zimmermannskunst und bleiben schon mit ihrem besonderen Geruch in Erinnerung.

Historische Primärquellen unter der Erde

Im Mittelalter war es üblich, Geistliche und wohlhabende Bürger in Grüften unter dem Kirchenboden zu bestatten. Ursprünglich bestattete man Verstorbene mit dem Gesicht nach Osten, dem Sonnenaufgang zugewandt in Erwartung der Auferstehung. Später verlor sich dieser Grundsatz aus

Platzmangel in gemauerten Familiengrüften. In einigen Kirchen gibt es noch Grüfte unter dem Kirchenboden, in denen ein natürliches Belüftungssystem die Verwesung der Verstorbenen verhinderte. Eine Attraktion ganz ungewöhnlicher Art ist an solchen Orten das respektvolle Öffnen eines Sarges. Verstorbene aus dem 17. Jh. in voller Kleidung und mit ihrem verstorbenen Hund zu Füßen sind ein unvergesslicher Anblick bei einer Extra-Führung. Solche Befunde unter dem Kirchenboden sind historische Primärquellen. Diese einzigartigen Zeugnisse werden heute immer öfter als besonderer Schatz von der Gemeinde für die interessierte Öffentlichkeit angeboten. Wer hat heute noch Originale dieser Größenordnung an Originalplätzen? Und Gemeindeleitungen setzen mit der würdevollen Präsentation ihrer originalen Fundorte auch Maßstäbe für den Umgang mit dem Leben, den Tod eingeschlossen.

Kirchenpädagogische Werkstätten

Der Reiz des Lernens an authentischen Orten und am Original kann nicht hoch genug bewertet werden. In Museen baut man Inszenierungen um ein Original, damit der Zauber des kostbaren Stückes und seine historische Bedeutung auf diese Weise noch deutlicher hervorgehoben werden. Auch Kirchen sind „authentische Orte“. Sie werden heute noch genutzt, wofür man sie einst baute. Als Orte des Erinnerns, Gedenkens und Versöhnens bieten sie eine Fülle von Anregungen zur Auseinandersetzung mit der Geschichte und dem eigenen Handeln in der Gegenwart. Besonders attraktiv ist dieses Lernen in Kirchenräumen für Projekte zwischen Kirche und Schule:

- Die „Geschichte der Spender“ veranschaulicht z. B. Hannelore Saatzen, ehrenamtlich Beauftragte für Kirchenpädagogik im Sprengel Stade, in einem eindrucksvollen Projekt für die Grundschule in der evangelischen Kirchengemeinde in Achim-Baden.
- Leistungskurse von Gymnasien und Konfirmandengruppen können in Kirchenräumen und Kirchenbüchern nach Vorbildern oder Menschen in der Gemeinde forschen, denen eine angemessene Wertschätzung bisher vorenthalten wurde. Gab es z. B. Christinnen und Christen jüdischer Herkunft in der Gemeinde, die den Holocaust nicht überlebten? Wie verhielt sich die Gemeinde? Was geschah mit ihrem Eigentum? Wie kann Versöhnung mit Nachkommen gestaltet werden, wenn diese sich überhaupt zu erkennen geben? Gespräche mit Zeitzeugen bringen ans Licht, welche Verfolgung deutsche Spätaussiedler aus Russland erlitten und wie es ihnen heute in Deutschland geht. Gab es Menschen, die durch die Willkür der DDR-Staatsmacht zu Schaden kamen? Wie kann auch da Versöhnung gestaltet werden? Die Projektergebnisse können Zeitzeugen und Fragende angemessen zusammen im Kirchenraum vorstellen.
- Bei kirchenpädagogischen Projekten kann der differenzierte Umgang mit originalen Zeugnissen der Geschichte den Blick auch für die Gegenwart schärfen. Ein Beispiel dafür gibt es im Böderkersaal unter der Marktkirche

in Hannover auf Geschichtstafeln aus der Zeit des 30-jährigen Krieges: Kinder lieben die Beschäftigung mit diesen alten Aufschriften. Sie buchstabieren dann: „Heizo Meelbaum 38 – Statz Hemminck 56 – Tonnies Grambart 27 – Michael Abelman 27,“ Männernamen hannoverscher Bürger mit Altersangaben, die „Anno Christi 1632: D 23 Iulij“ ums Leben kamen bei der Verteidigung Hannovers. Viele Menschen in Hannover kennen diese Namen von Straßennamen her. Die Altersangaben auf den Tafeln ermöglichen einen lebendigen Vergleich mit dem Leben der Väter, Brüder oder Großväter und geben Anlass zum Nachdenken über Tod, Leben, Krieg und Frieden.

- Das Projekt „Versöhnungsweg“ aus Kehl am Rhein ist ein ökumenisches Projekt einer grenzüberschreitenden Arbeitsgruppe der Straßburger und Kehler Kirchen mit einem biblischen Garten als Ort des Friedens am Rheinufer und gibt umfangreiche Anregungen für Jugendliche (s. Literaturverzeichnis).
- Die jährliche Gedenkveranstaltung im hannoverschen Mahnmahl Ägidienkirche am 6. August setzt ein Zeichen für die Verbundenheit zwischen Hiroshima und Hannover. Als Ausdruck des Mitgefühls bekam Hannover 1961, im Jahr des Mauerbaus, eine japanische Glocke aus Hiroshima geschenkt. Die Kupferplatten für die Gedenkstätte in der Kirchenruine fertigte der Ost-Berliner Künstler Fritz Kühn an als Zeichen der Zusammengehörigkeit trotz Stacheldraht und Mauer.
- Jugendliche können der Frage nachgehen, warum Menschen in unserer Zeit in Kirchenräumen Asyl suchen.

Kirche als Ort der Versöhnung

Aktuelle Ereignisse zeigen, dass bei erschütternden Anlässen Menschen ungeachtet ihrer Religionszugehörigkeit in Kirchenräume kommen, weil sie einen Ort für ihre Trauer brauchen. So dienen Kirchen nach leidvollen Ereignissen einem inneren, persönlichen und einem gesellschaftlichen Versöhnungsprozess, aus dem sich neue Perspektiven für das Leben ergeben. Dazu gehört auch die Kapelle der Versöhnung in Berlin. In dieser einst zerrissenen Stadt steht heute zeichenhaft die kleine Kapelle der Versöhnung an der Bernauer Straße. Der ovale Lehmabau wurde am 9. November 2000 geweiht, gebaut auf dem Fundament der Versöhnungskirche von 1894, die DDR-Grenztruppen wegen ihrer Grenznähe sprengten. Der kleine moderne Kirchbau, bescheiden und zukunftsorientiert in Materialwahl und Gestaltung, bildet gemeinsam mit der Gedenkstätte Berliner Mauer ein eindruckliches Ensemble. Im Begleitheft der Versöhnungskapelle heißt es: „Der christliche Glaube bezeugt, ‚Versöhnung‘ ist mehr, ist anders als Toleranz. Da lässt man nicht ‚fünfe gerade sein‘, und schon gar nicht nach dem Blick auf Menschenverachtung und Brutalität. Versöhnung will vielmehr an jedem Ort des bewohnten Erdkreises, und das heißt ‚ökumenisch‘! – zur Geltung und Anschauung bringen, was Gottes Handeln im ermordeten und lebenden Jesus Christus zugunsten von Mensch und

Welt endgültig bewirkt hat. Jede Errichtung von Mauern der Unfreiheit, jede Verachtung der Menschenwürde fällt hinter das zurück, was nach Gottes Willen das Leben der Menschen bestimmen soll.“ (Bloth 2003, 23). In diesem Sinne bietet Kirche einen „intermediären Raum“ an für gewaltfreie Konfliktlösungen, sei es in Seelsorgegesprächen im zwischenmenschlichen Bereich oder in weltpolitischen Konfliktsituationen.

Literatur

- Bizer**, Christoph / **Rupp**, Hartmut: Kleiner Kirchenführer. Mit der Bibel durch Gottes Haus, Calw 2009
- Bloth**, Peter C.: zum Begriff Versöhnung, in: Ulrike Braun: Versöhnungskirche – Kapelle der Versöhnung in Berlin, Berlin 2003, S. 23
- Ev. Kirchengemeinde St. Petri-St. Marien** (Hg.): Eine Reise durch die Zeit. Kinderkirchenführer durch die St. Marienkirche Berlin, Berlin 2007, buero@marienkirche-berlin.de

- Kramer**, Kurt: Klänge zwischen Zeit und Ewigkeit. Faszination Glocken, Kevelaer 2006
- Rupp**, Hartmut (Hg.): Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Calwer Verlag Stuttgart 2006
- Steffensky**, Fulbert: Mission ist die gewaltlose Werbung für die Schönheit eines Lebenskonzepts, in: Chrismon plus 05/2006, S. 74
- Versöhnungsweg – eine ökumenische grenzüberschreitende Initiative**, Kostenlose Broschüre erhältlich unter 07851/74040 bei Kehler Kirchen, Führungen Pfarrer Alban Meier, Tel. 07851/484456
- Wie finden Erwachsene zum Glauben?** Einführung und Ergebnisse einer Studie des Instituts zur Erforschung von Evangelisation und Gemeindeentwicklung in Greifswald, epd-Dokumentation 52/2009

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

Impressum

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

Redaktion: Dr. Melanie Beiner (verantwortlich), Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Rainer Merkel, Beate Peters, Dr. Sönke von Stemm, Anne Sator (Layout).

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.

Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Bilder und Texte zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Erscheinungsweise: vierteljährlich
 Auflage: 10.500
 Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
 Uhlhornweg 10-12
 31547 Rehburg-Loccum
 Telefon: 0 57 66 / 81 - 1 36
 Telefax: 0 57 66 / 81 - 184
 E-Mail: rpi.loccum@evlka.de
 Internet: www.rpi-loccum.de

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

- Hilke Bauermeister, Predigerseminar der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Im Kloster 2, 31547 Rehburg-Loccum
- Dr. Melanie Beiner, Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
- Gerd Brinkmann, Ev.-luth. Landeskirche Hannovers – Landeskirchenamt, Rote Reihe 6, 30169 Hannover
- Julie Danckwerts, Predigerseminar der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Im Kloster 2, 31547 Rehburg-Loccum
- Richard Gnügge, Predigerseminar der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Im Kloster 2, 31547 Rehburg-Loccum
- Stephan Homberg, Marion-Dönhoff-Gymnasium Nienburg, Leinstraße 52, 31582 Nienburg
- Gudrun Junge, Landesjugendpfarramt im Haus kirchlicher Dienste, Archivstraße 3, 30169 Hannover
- Dr. Friedhelm Kraft, Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
- Christiane Kürschner, Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
- Thomas Ringelmann, Landesjugendpfarramt im Haus kirchlicher Dienste, Archivstraße 3, 30169 Hannover
- Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Liebermeisterstraße 12-16, 72076 Tübingen
- Dr. Sönke v. Stemm, Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
- Susanne v. Stemm, Hölty-Gynasium Wunstorf, Hindenburgstr. 25, 31515 Wunstorf
- Anne Störmer, Predigerseminar der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Im Kloster 2, 31547 Rehburg-Loccum
- Hanna Wagner, Predigerseminar der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Im Kloster 2, 31547 Rehburg-Loccum
- Lissy Weidner, Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
- Karsten Weniger, Goschenstr. 20, 31137 Hildesheim
- Johanna Zeigermann, Goschenstr. 20, 31137 Hildesheim

Konfirmandenarbeit als Bildungsarbeit

Von Gerd Brinkmann und Sönke von Stemm

Die Konfirmandenarbeit in der Hannoverschen Landeskirche soll ein neues Gesetz und neue Rahmenrichtlinien erhalten. Die Entwürfe hierzu werden der Landessynode im November 2010 vorgelegt. Sie sind im Auftrag des Landeskirchenamtes von einer Projektgruppe erarbeitet worden aus Synodalen, Vertreterinnen und Vertretern des Ephorenkonventes, des Landesjugendpfarramtes, der Landesjugendkammer, der Kirchenkreisbeauftragten und der Beratung für die Konfirmandenarbeit sowie des RPI-Loccum mit wissenschaftlicher Begleitung von Prof. Dr. Adam vorgelegt. Ziel ist es, die gegenwärtigen strukturellen, inhaltlichen und pädagogischen Veränderungen in Gesellschaft und Gemeinden mit ihren Auswirkungen auf die Konfirmandenarbeit zu benennen und Orientierungsmöglichkeiten für eine weiterhin erfolgreiche Konfirmandenarbeit zu liefern.

Das Gesetz und auch die Richtlinien dienen dazu, den Prozess der Konfirmandenarbeit zu strukturieren und für alle Gemeinden der Landeskirche gemeinsame Handlungsoptionen im Blick auf die veränderten Rahmenbedingungen aufzuzeigen (siehe die Zusammenfassung im Textfeld). Religionspädagogisch führen die Regelungen die vorausgegangenen Rahmenrichtlinien aus dem Jahr 2000 weiter, indem Konfirmandenarbeit als Bildungsarbeit beschrieben wird. In die Fragen nach einer aktuellen und zukunftsweisenden Konzeption von Konfirmandenarbeit sollen auf diese Weise die religionspädagogischen Erkenntnisse der vergangenen Jahre eingespielt werden. Im Folgenden wird beispielhaft eine zentrale Herausforderung an die Konzeption von Konfirmandenarbeit genannt, um die religionspädagogischen Grundzüge der neuen Rahmenrichtlinien sichtbar zu machen.

Lebens- und Alltagsrelevanz als pädagogische Herausforderung

Neben allen strukturellen und gesellschaftlichen Veränderungen besteht für uns eine der größten religionspädagogischen Herausforderungen in der Frage nach der Lebensrelevanz der Konfirmandenarbeit (vgl. grundsätzlich Schweitzer, *Bleibende Aufgaben* 2010). Die Konzeption von Konfirmandenarbeit muss sich mit einer an dieser Stelle

negativen Beurteilung durch die Jugendlichen selbst auseinandersetzen. So konstatiert die bundesweite Umfrage unter mehr als 11.000 Konfirmandinnen und Konfirmanden aus dem Jahr 2007/2008 bei mehr als der Hälfte aller Befragten die Auffassung, Kirche habe keine Antworten auf die lebensrelevanten Fragen und damit wenig Bedeutung für ihr Leben (vgl. Ilg u.a. 2009, 104ff). Dieses Teilergebnis der Umfrage kann das positive Gesamturteil der Studie über die Konfirmandenarbeit in Deutschland nicht umstoßen. Dennoch hat die Frage nach der Lebensrelevanz weitreichende Konsequenzen vergleichbar allenfalls noch mit der herausfordernden Sicht vieler Jugendlicher und deren Eltern auf den Gemeindegottesdienst (vgl. v. Stemm 2010, 53ff).

Konfirmationsvorbereitung als Konfirmandenunterricht oder Konfirmandenarbeit?

Dieses Studienergebnis verdeutlicht die bleibende pädagogische Aufgabe, den Aneignungsprozess innerhalb der Konfirmandenarbeit stärker in den Blick zu nehmen. Wenn nämlich eine Auseinandersetzung mit den Inhalten und Ausdrucksformen des christlichen Glaubens aus Sicht der Jugendlichen zu dem Urteil führt, dass kaum Antworten auf die lebensrelevanten Fragen erarbeitet werden konnten, deuten wir das einerseits als Kennzeichen dafür, dass die Jugendlichen bei der Themenauswahl zu wenig beteiligt sind. Andererseits sehen wir, dass vielerorts Konfirmandenarbeit mit dem vordringlichen Ziel betrieben wird, in Form einer Lehrveranstaltung zentrale theologische und ekklesiologische Wissensinhalte darzubieten. Die Konfirmationsvorbereitung besteht hier konzeptionell aus einem Unterricht, der viele Informationen bereit hält, aber wenig Hilfestellungen für den nötigen Lernprozess der Jugendlichen bietet.

Die didaktischen Reformbemühungen, die spätestens in den 70er und 80er Jahren in die Konfirmandenarbeit Einzug gehalten haben, scheinen nicht überall zu greifen. Die Forderung beispielsweise von Weert Flemming aus dem Jahr 1974 hat damit weiter Bestand. Er sieht das Ziel von Konfirmandenarbeit in dem „Lernen, was es heißt, als Christ in unserer Zeit zu leben.“ Mit Hilfe von Arbeitsweisen aus der Jugendarbeit hat sich seitdem in vielen Gemeinden der

Neue Rahmenrichtlinien für eine gelingende Konfirmandenarbeit:

Die Gestaltungsfreiheit der einzelnen Gemeinden in der Konfirmandenarbeit bleibt weiterhin gewährleistet, um sicher zu gehen, dass in der Gestaltung der Konfirmandenarbeit vor Ort gerade auch die Gaben der Hauptverantwortlichen und die örtlichen Rahmenbedingungen angemessen berücksichtigt werden können. Die folgenden Punkte zeigen an, um welche organisatorischen und strukturellen Schwerpunkte es den neuen Rahmenrichtlinien geht. Weitere Informationen und den gesamten Text des Gesetzes zur Konfirmandenarbeit sowie der Rahmenrichtlinien finden sich nach Verabschiedung durch die Landessynode unter www.kirche-schule.de/konfirmandenarbeit:

- Die Konfirmandenarbeit hat eine klare Struktur und eine festgeschriebene Konzeption (Konfirmandenordnung), deren Grundzüge gemeinsam mit einem Jahresplan den Eltern vor der eigentlichen Konfirmandenarbeit zugänglich gemacht werden.
- Zur Konfirmandenarbeit wird mit einem persönlichen Anschreiben rechtzeitig eingeladen.
- Die Vorbereitung auf die Konfirmation in einer professionell begleiteten Konfirmandengruppe hat eine angemessene Gesamtdauer von mindestens 70 Zeitstunden verteilt auf mindestens zwölf Monate.
- Die Konfirmandinnen und Konfirmanden bestimmen die thematisch-inhaltliche Gestaltung der Konfirmandenzeit mit.
- Konfirmandengruppen haben eine angemessene Größe (nicht unter sieben Jugendlichen).
- Die Konfirmandenarbeit ist mit der Jugendarbeit vernetzt. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden erleben (ältere) Jugendliche und werden von ihnen zu Aktionen und Projekten eingeladen.
- Qualifizierte jugendliche Ehrenamtliche arbeiten in der Konfirmandenarbeit mit.
- Gottesdienstvorbereitung und die regelmäßige Gelegenheit, Gottesdienste, Andachten etc. mit zu gestalten, sind ebenso Teil der Konfirmandenarbeit wie die Möglichkeit, an diakonischen und anderen Gemeindeveranstaltungen aktiv mitwirken zu können.
- Die schulische Differenzierung von Jugendlichen nach Leistungsstandards wird nicht übernommen, vielmehr wird eine inklusive Konfirmandenarbeit ermöglicht.
- Die Konfirmandenarbeit wird in unterschiedlichen Arbeitsformen durchgeführt, dazu gehören Seminare (mindestens eine dreitägige Freizeit), erlebnisorientierte Arbeitseinheiten sowie unterschiedliche Lernorte.
- Die Inhalte der Konfirmandenarbeit umfassen drei Dimensionen: die Erarbeitung von Wissen, die Stärkung und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit sowie die Partizipation an bzw. die eigene Gestaltung von christlichem Gemeindeleben.

Konfirmandenunterricht zu einer umfassenden Konfirmandenarbeit gewandelt. Dieser Wandlungsprozess scheint jedoch noch nicht abgeschlossen. So hält die EKD-Denkschrift „Glauben entdecken“ im Jahr 1998 fest: „Was den Erfolg dieser in erster Linie pädagogischen Reform angeht, ist zwischen Konzeption und Praxis zu unterscheiden. Was »von oben her« vorgegeben wurde, hatte sich »von unten her« zu bewähren. Vielfach mussten und müssen die notwendigen pädagogischen Voraussetzungen bei Pfarrerrinnen, Pfarrern und den anderen kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durch eine entsprechende Aus- und Fortbildung erst einmal geschaffen werden“. Und für die Gegenwart bestätigt die bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit mit den oben genannten Ergebnissen, dass auch nach weiteren zehn Jahren die Konzeption von Konfirmandenarbeit nach den Prinzipien der pädagogischen und didaktischen Reformen weiter vorangetrieben werden muss.

Die falsche Alternative von „Tradition“ und „Lebenswelt“ überwinden

Steht dieser Aufgabe eine theologisch begründete, Grundhaltung entgegen, die sich eher der „Wort-Gottes-Theologie“ verpflichtet fühlt (vgl. die Diskussion der Positionen bei Biehl 2003, 31-36)? Eine Rolle spielt sicher auch, dass

aus einem Missverständnis der pädagogischen Forderungen für die Konfirmandenarbeit Konzepte erwachsen sind, die sich nur um sogenannte Lebensfragen der Jugendlichen bemüht haben, ausschließlich problemorientiert und lebensweltorientiert. Zu einer didaktisch orientierten Konfirmandenarbeit gehört es aber, die falsche Alternative von Tradition und Lebenswelt zu überwinden. Es bleibt die Aufgabe, die Inhalte der Tradition als Bestandteil der aktuellen Lebenswelt der Jugendlichen aneignen zu können. Die Jugendlichen müssen beides zusammen denken und zusammenbringen können. Die Konfirmandenarbeit darf die Jugendlichen dabei nicht allein lassen in der Hoffnung, dass sie sich später einmal an die wichtigen Dinge erinnern werden. Mit den Worten der EKD-Orientierungshilfe von 1998 gesprochen, geht es „in der Konfirmandenzeit zukünftig um eine zweigipflige stärkere Konturierung, die gleichzeitig und damit spannungsvoll nach zwei Richtungen vorzunehmen ist. Zum einen sind noch viel entschiedener – und kompetenter – die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen als Subjekte des Lernens ernst zu nehmen. ... Zum anderen muss die Kirche sowohl im Felde ihrer mittelbaren pädagogischen Mitverantwortung im gesellschaftlichen Raum (Religionsunterricht, Evangelische Erwachsenenbildung) als auch in ihrer unmittelbaren Bildungsverantwortung im innerkirchlichen Bereich (wie beim Konfirman-

denunterricht) kräftiger als bisher die Erfahrungen des christlichen Glaubens zu spüren geben, die »Wohltaten Christi« (P. Melancthon).“

Die Rahmenrichtlinien für die Konfirmandenarbeit in der Hannoverschen Landeskirche aus dem Jahr 2000 haben sich bemüht, diesen doppelten Perspektivenwechsel in die kirchliche Praxis hineinzutragen. Die zentrale Kategorie war hier die „Subjektorientierung“. Mit den neuen Rahmenrichtlinien wollen wir hier anschließen und die Aufgabe weiter vorantreiben.

Bildungsarbeit mit Kopf, Herz und Hand

Um sich diesen und anderen Herausforderungen zu stellen, beschreiben die neuen Rahmenrichtlinien die Konfirmandenarbeit als Bildungsarbeit. Damit kann kein Beitrag zur Diskussion um das Verständnis von Bildung geleistet sein (vgl. Dressler 2006). Vielmehr wird über die Akzentuierung des Bildungsgedankens die zentrale Stellung der Konfirmandenarbeit in den wachsenden Bemühungen um eine kirchliche Bildungsarbeit insgesamt hervorgehoben. Zudem bietet der Begriff „Bildung“ die Möglichkeit, die zu entwickelnden Konzeptionen für unterschiedliche didaktische Schwerpunktsetzungen zu öffnen (vgl. die Übersicht über die aktuellen Konzeptionen von Konfirmandenarbeit bei Domsgen/Lück 2008) und setzt dennoch einen gewissen religionspädagogischen Konsens voraus, wie er beispielsweise in der EKD-Orientierungshilfe Kirche und Bildung zusammengefasst ist: „Die in der pädagogischen Tradition gewonnene Einsicht, dass sich Bildung letztlich nur als Selbstbildung vollziehen kann, erhält heute aus verschiedenen Wissenschaften neue Bestätigung, etwa aus der Entwicklungspsychologie oder der Hirnforschung, aber auch aus der Biographieforschung oder aus Systemtheorie und Epistemologie (Autopoiesis, Konstruktivismus usw.). Menschen können nicht als »Objekte« einfach von außen gebildet werden. Bildung wird deshalb verfehlt, wo sie als transitiver Vorgang des »Machens« aufgefasst werden sol.“¹ (*Kirche und Bildung*, 46; vgl. zum Konsens in der Religionspädagogik auch Kraft 2005).

Für die neuen Rahmenrichtlinien sind dabei drei Dimensionen einer Konfirmandenarbeit als Bildungsarbeit grundlegend:

Bildung umfasst den Erwerb von Wissen und die Entwicklung eigener Positionen

Konfirmandenarbeit als Bildungsarbeit bietet daher Jugendlichen die Möglichkeit, Wissen und Kenntnisse über den christlichen Glauben zu erwerben. Theologisch steht für uns die eigenständige Bejahung der Taufe, der Ausdruck ihrer religiösen Mündigkeit im Zentrum. Konfirmationsvorbereitung ist „nachgeholte Taufkatechese“. Bildungstheoretisch grundlegend bleibt dabei die Subjektorientierung, oder mit anderen Worten: „Es geht nicht darum, einen vorgegebenen, normativen Standpunkt als den wahren zu vermitteln, sondern den Menschen dahingehend zu bil-

den, einen eigenen Standpunkt auszubilden.“ (Gäfigen-Track 2002, 123).

Nach dem oben Gesagten sollen die Jugendlichen darin unterstützt werden, sich selbst religiöses Wissen anzueignen, dieses mit ihrer aktuellen Lebenssituation in Verbindung zu setzen und von daher im Glauben sprachfähig zu werden. Die empirischen Befunde der bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit machen deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen hohe Erwartungen an die Inhalte und Themen in der Konfirmandenarbeit hat. (Vgl. Schweitzer/Elsenbast/Kolb 2010, 126f. sowie *Konfirmandenarbeit in Deutschland*, 72f.). Die Jugendlichen wollen sich innerhalb des evangelischen Glaubens und als Christinnen und Christen in einer pluralen Welt orientieren und benötigen dazu Informationen und Vorbilder. Je nach ihren Lebensbedingungen, nach ihrer Vorbildung und ihren Fähigkeiten ist es hier gefordert zu differenzieren und durchaus unterschiedliche und individuelle Angebote zu machen (zu Jugendlichen mit Behinderungen in der Konfirmandenarbeit vgl. Biesenbach/v. Stemm 2010). Dennoch ist das Ergebnis der bundesweiten Studie herauszustellen, wonach die Jugendlichen großes Interesse auch an den klassischen katechetischen Themen haben: „Vor allem fünf Themenkreise werden von ihnen positiv hervorgehoben: Taufe, Jesus Christus, Sinn des Lebens, Gerechtigkeit und Verantwortung für andere, Freundschaft“ (Schweitzer/Elsenbast/Kolb 2010, 127).

Wichtig ist uns, dass die Lernbedingungen (vgl. auch Beyer-Henneberger 2010) sowie die profilierten Inhalte gleichermaßen im Fokus stehen, wenn gefragt wird, was die Jugendlichen brauchen, um als junge Christinnen und Christen innerhalb und außerhalb der Gemeinde leben zu können. Konfirmandenarbeit als Bildungsarbeit bezieht die Aneignungsprozesse in die inhaltlich-methodischen Überlegungen der gesamten Vorbereitungszeit auf die Konfirmation und der einzelnen Arbeitseinheiten mit ein. Wir wünschen uns dabei einen Schwerpunkt in der Begleitung und Hinführung der Jugendlichen, dazu mit eigenen Positionen Stellung beziehen zu können (vgl. Kraft 2005, 156).

Christliche Identität entwickeln und Begleitung erfahren

Eng damit verbunden ist die Dimension der Begleitung in der Konfirmandenarbeit oder aus Sicht der Jugendlichen formuliert: die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit in einem geschützten Rahmen. Nur zwei Prozent aller Konfirmandinnen und Konfirmanden geben an, in den Hauptamtlichen der Konfirmandenarbeit, die ansonsten sehr hoch geschätzt werden (!), eine Seelsorgerin bzw. einen Seelsorger zu sehen. Auch in der Rolle als Lehrender kann Begleitung gelingen. Für die Konfirmandenarbeit zentral ist aber die seelsorgerliche Komponente: Die Jugendlichen erfahren gerade in einer besonderen Lebensphase professionelle Begleitung und erleben eine Gemeinde- bzw. Gruppenzugehörigkeit.

Pädagogisch gesprochen liegt damit ein Schwerpunkt der Konzeptionsarbeit auf den gruppendynamischen Pro-

zessen. „Spaß macht“ Konfirmandenarbeit, wenn sich die Jugendlichen als einzelne, als Teil der Gruppe sowie im Gegenüber zu den Mitarbeitenden wohl fühlen und sich gerne mit den Inhalten beschäftigen.

Partizipation und Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Glaubens

Als dritter Aspekt einer Konfirmandenarbeit als Bildungsarbeit sei die Lebensgestaltung und Handlungsorientierung genannt. Bildungsarbeit geschieht mit Kopf, Herz und Hand. Kinder und Jugendliche sollen in der Vorbereitung auf die Konfirmation in eine explizit christliche Lebens- und Frömmigkeitspraxis hineingenommen werden. Sie sollen ermutigt und gestärkt werden, ihre Auffassungen vom Glauben und ihre Ausdrucksformen konkret werden zu lassen. Aktionen und Praxisprojekte kennzeichnen daher eine solche Konfirmandenarbeit von Gottesdiensten und Andachten bis hin zu Übungen im Umgang mit Scheitern, Schuld und Vergebung. Wir begrüßen ausdrücklich Erprobungen, in denen die gesamte Gemeinde als Lebensfeld einbezogen wird und möglichst viele Gemeindeguppen und einzelne Gemeindeglieder sich bereit erklären, die Konfirmandinnen und Konfirmanden in ihrer Vorbereitung auf die Konfirmation dadurch zu unterstützen, dass sie an konkreten Aktionen und regelmäßigen Projekten beteiligt werden. Konfirmandinnen und Konfirmanden gestalten und erproben Gemeinleben.

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden sind damit Akteure ihrer Vorbereitung auf die Konfirmation. Sie sind weniger zu beschulende Objekte, sondern vielmehr als Subjekte dieses Bildungsgeschehens ernst zu nehmen. Das zeigt sich in der Mitverantwortung für die Themenauswahl ebenso wie in dem Entdecken der eigenen Gaben und Fähigkeiten, die in die Gemeinde eingebracht werden können.

Ideal und Wirklichkeit

Aus den drei oben genannten Kennzeichnungen von Konfirmandenarbeit als Bildungsarbeit ergibt sich, dass diese drei Dimensionen in der praktischen Gestaltung der Konfirmandenarbeit stets zusammengedacht werden sollten. Der Erwerb von Wissen kann nicht losgelöst von der Begleitung der Jugendlichen gedacht werden. Ebenso gehören Möglichkeiten, das Erworbene selbst auszuprobieren und in Andachten oder anderer Gestalt lebendig werden zu lassen, mit dazu. Uns ist daher an einer Verschränkung der oben genannten drei Dimensionen von Bildung in der Gesamtanlage der Konfirmationsvorbereitung gelegen.

Ist damit insgesamt eine Konzeption von Konfirmandenarbeit beschrieben, die unter den realen Rahmenbedingungen umsetzbar ist? Die obige Skizze ist auch vor dem Hintergrund von bewährten und schon längst praktizierten Modellen und Konzeptionen von Konfirmandenarbeit geschrieben. Die neuen Rahmenrichtlinien wollen „ansteckend“ wirken, die verbreitete gute Praxis weiter zu entwickeln und ggf. zu übertragen. Hier wie anderswo lehrt die Erfahrung aber auch, dass positive Entwicklungen in

der Konfirmandenarbeit auf einer Auseinandersetzung mit den grundlegenden Konzeptionen und einer Reflexion der Zielsetzungen basieren.

Gerd Brinkmann ist Referatsleiter für Kirche und Schule, Konfirmandenarbeit, katechetische Lehrkräfte im Landeskirchenamt der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

Dr. Sönke v. Stemm ist Dozent für Konfirmandenarbeit am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Literatur

- Beyer-Henneberger**, Ute: „Die können hier richtig was lernen!“ – Lernen ermöglichen in der Konfirmandenarbeit, in: T. Böhme-Lischewski, S. v. Stemm, V. Elsenbast, Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert. Dokumentation zur EKD-weiten Fachtagung der ALPIKA-Arbeitsgruppe Konfirmandenarbeit vom 4. bis 6. November 2009 im Religionspädagogischen Institut Loccum, Münster 2010, 33-35.
- Biehl**, Peter: Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive in: P. Biehl, K. E. Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in evangelischer Perspektive (Schriften aus dem Comenius-Institut 7), Münster 2003, 9-102.
- Biesenbach**, Birgit / v. Stemm, Sönke: Siehst Du mich? – Eine Handreichung zur Inklusiven Konfirmandenarbeit, Darmstadt/Hannover 2010.
- Domsgen**, Michael / Lück, Christhard: Konfirmandenarbeit am Beginn des 21. Jahrhunderts, ThLZ 133 (2008), 1283-1306.
- Dressler**, Bernhard: Unterscheidungen. Religion und Bildung, (ThLZ.F 18/19) Leipzig 2006.
- Gägen-Track**, Kerstin: PISA und der Religionsunterricht oder: neue Chancen für einen protestantischen Bildungsbegriff, Loccumer Pelikan 3/2002, 121-126.
- Ilg**, Wolfgang / Schweitzer, Friedrich / Elsenbast, Volker in Verbindung mit Otte, Matthias: Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten, Band 3) Gütersloh 2009.
- Kraft**, Friedhelm: Quo vadis Religionspädagogik? Eine Standortbestimmung aus Sicht der Kindertheologie, Loccumer Pelikan 4/2005, 153-156.
- Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland** (Hg): Glauben entdecken – Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel, Gütersloh 1998.
- Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland** (Hg.): Kirche und Bildung – Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns, Gütersloh 2009.
- Schweitzer**, Friedrich: Konfirmandenarbeit im Umbruch: Bleibende Aufgaben – neue Herausforderungen, in: T. Böhme-Lischewski, S. v. Stemm, V. Elsenbast, Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert. Dokumentation zur EKD-weiten Fachtagung der ALPIKA-Arbeitsgruppe Konfirmandenarbeit vom 4. bis 6. November 2009 im Religionspädagogischen Institut Loccum, Münster 2010, 14-22.
- Schweitzer**, Friedrich / Elsenbast, Volker / Kolb, Herbert: Inhalte und Themen, in: Böhme-Lischewski, T. / Elsenbast, V. / Haeske, C. / Ilg, W. / Schweitzer F. (Hgg.): Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten, Band 5), Gütersloh 2010, 125-136.
- v. Stemm**, Sönke: Mercy is falling – Gottesdienste für und mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, in: Böhme-Lischewski, T. / v. Stemm, S. / Elsenbast, V.: Konfirmandenarbeit für das 21. Jahrhundert. Dokumentation zur EKD-weiten Fachtagung der ALPIKA-Arbeitsgruppe Konfirmandenarbeit vom 4. bis 6. November 2009 im Religionspädagogischen Institut Loccum, Münster 2010, 53-58.

Das geht!

Erwartungen an die Kooperation von evangelischer Jugendarbeit und Schule

Von Gudrun Junge

Eine Chance für die evangelische Jugendarbeit!

Die Jugendarbeit verlässt ihre gewohnten Strukturen und geht auf die Schule zu, sie trifft Jugendliche an dem Ort, an dem sie viele Stunden ihres Tages verbringen.

Jugendarbeit trägt ihre Stärken in die Struktur Schule ein. Das ist nicht leicht, aber viel versprechend, denn so werden Jugendliche erreicht, die nicht zu den klassischen Angeboten der Jugendarbeit kommen. Die Milieugrenzen kirchlicher Arbeit werden überschritten.

Freiwilligkeit, Partizipation, ganzheitliches Lernen ohne Zensuren, christliche Orientierung – das ist konstitutiv für evangelische Jugendarbeit.

Eine Chance für die Schule!

Die Schule öffnet sich für einen außerschulischen Kooperationspartner – eine Chance für sie, ihr Curriculum zu ergänzen; den Schülerinnen und Schülern gibt sie Freiräume sich auszuprobieren; Methoden, die außerhalb des Unterrichtsstudentaktes liegen, werden möglich. Das muss die Schule nicht tun, doch wenn sie in eine Kooperation einsteigt, verbessert sie ihr Angebot um der Schülerinnen und Schüler willen. Dafür nimmt sie die Unterbrechung der schulalltäglichen Routine in Kauf und ist bereit, unterrichtsfreie Zeiten zu schaffen für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte. Schule öffnet ihre Strukturen, um eine Kooperation mit der Jugendarbeit zu ermöglichen.

Eine Chance für die Jugendlichen!

Chancen für die Jugendlichen sind Persönlichkeitsstärkung, Unterstützung bei der Bewältigung des eigenen Lebens, Orientierung für das eigene Leben, Erfahrung gelebter Religion.

Außerdem ist es kennzeichnend für die evangelische Jugendarbeit, dass sie mit Ehrenamtlichen arbeitet, also in der Regel mit Jugendlichen, die etwas älter sind und sich als Gruppenleiterinnen oder -leiter qualifiziert haben.

Ehrenamtliche und Teilnehmende aus Jugendarbeit und Schule gemeinsam gestalten und verantworten das Programm. Das ist eine Herausforderung für die Ehrenamtlichen, die sich auf ihre Aufgaben in dem Kooperationspro-

jekt gezielt vorbereiten und sich der Arbeit in einem nicht-gemeindlichen Kontext stellen. Leitende und Teilnehmende lernen voneinander und erleben, was sie gemeinsam leisten können in einem selbstverantworteten Bereich. Ermöglichen und fördernd begleiten müssen das die Hauptamtlichen aus Jugendarbeit und Schule.

Was Neues für die Schule!

Das Neue in der Kooperation für Schulen ist, sich auf andere Zugänge für Kinder und Jugendliche zu Themen ihrer Wahl einzulassen und ihnen Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen, die so im klassischen schulischen Kontext nicht immer gegeben sind. Damit wird eine von den Schülerinnen und Schülern selbst bestimmte und gestaltete Art zu lernen gefördert.

Was Neues für die Jugendarbeit!

Das Neue in der Kooperation für die Jugendarbeit ist, sich auf eine andere Art, die eigene christliche Position zu kommunizieren, einzulassen. Die Ehrenamtlichen wie auch die Hauptamtlichen werden angefragt, ihre Position zu begründen und zu erklären, wieso sie aktiv in der Kirche sind. Jugendarbeit mit Schülerinnen und Schülern bewegt sich im Spannungsbogen zwischen:

Orientierung: Ja! – Auseinandersetzung mit christlichen Positionen: Vielleicht. –

Mission: Nein!

Da muss man wissen, wo man steht; das ist nicht selbstverständlich und trägt damit zu eigener Klarheit bei.

Was Neues für mich!

Persönlich ist das erst einmal mehr Arbeit: an der Konzeption und an der Frage nach der Bereitschaft, mich auf den anderen Partner einzulassen und die Unterschiede der beiden Institutionen als Herausforderung zu sehen. Es geht um die Jugendlichen, und es macht einfach Spaß, an der Schnittstelle von Jugendarbeit und Schule zu arbeiten.

Gudrun Junge ist Pastorin und Referentin für SchülerInnenarbeit im Landesjugendpfarramt Hannover.

Geht das oder geht das nicht?

FAQs zu Kooperationen zwischen kirchlicher Jugendarbeit und Schule

Von Thomas Ringelmann

Da sitze ich nun vor der Aufgabe, die Frage zu beantworten, ob es mit den viel besprochenen Kooperationen zwischen kirchlicher Jugendarbeit und Schule eigentlich klappt. Skeptiker und Optimist in mir regen sich und buchstabieren viele oft gefallene Argumente und Fakten noch einmal durch. Der Skeptiker in mir drängt sich zuerst nach vorn. Lassen wir ihn aus der Perspektive eines möglicherweise Betroffenen einmal fragen:

„Wer ist bei Kirchens eigentlich verantwortlich und ansprechbar für Kooperationen mit Schulen?“

Von außen betrachtet ist das nicht immer klar zu beantworten. Superintendent/in, Pfarramt, Kreisjugenddienst? Wer aus der Schule kennt wen im Kirchenkreis und umgekehrt? Wer fühlt sich für dieses Feld der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verantwortlich, wenn es nur wenige klar beschriebene Stellen dafür gibt? Geklärte und kommunizierte Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten – auf beiden Seiten – können Annäherungen erleichtern.

„Wer soll das alles auch noch machen?“

Nachhaltige Kooperationen brauchen Ressourcen an Zeit und Personal, die leicht in Sparprozessen verschwinden. Kooperationsprojekte sind weder „nebenbei“ noch additiv zu bewältigen; sie erfordern Veränderungen, möglicherweise Abstriche in bestehenden Arbeitsfeldern oder Arbeitsformen. Für ein Engagement in größerem Umfang würden zusätzliche personelle Ressourcen benötigt. Sind Projektstellen eine Lösung? Befreien sie andere kirchliche Mitarbeitende von der Notwendigkeit, sich in die Herausforderung einer stärkeren Zusammenarbeit einzubringen? Eine dauerhafte Verweigerung auf kirchlicher Seite wird nicht zu erwarten sein, sich aber an der Vereinbarkeit mit anderen Aufgaben messen müssen.

„Warum nimmt Jugendarbeit die Chance nicht wahr, über AGs junge Menschen zu erreichen?“

Eine teilberechtigte Frage: die Chance besteht. Aber auch in der Jugendarbeit gibt es die Erfahrung, dass sowohl regelmäßige und langfristige Festlegungen bei Jugendlichen „out“ sind als auch Formen wie Kurzzeitprojekte, Freizeiten u. ä. von Jugendlichen in der Verbandsarbeit eher mit getragen werden. „Schulgemäße Formen“ als nahezu aus-

schließlich denkbare Kooperationsform stoßen da leicht auf Widerstand. Auch Brüche in der eigenen Schulsozialisation könnten ein Grund für die Zurückhaltung im Engagement an der Schule sein. Nicht zuletzt: Mit der entstehenden Öffentlichkeit und neuen Zielgruppen werden viele Mitarbeitende noch Erfahrungen sammeln müssen, auch im Hinblick auf neu zu entwickelnde Angebote.

„Ehrenamtliche in unserer Kooperation – das geht doch nicht!“

Nicht jede/r Ehrenamtliche will und kann in Schulk Kooperationen eingesetzt werden. Viele sind selbst schulisch verpflichtet und können nicht freigestellt werden. Ein von Bildungsprofis besetztes System macht es engagierten Ehrenamtlichen aus der Jugend-(Verbands-)Arbeit nicht immer einfach, eine akzeptierte Rolle und Wertschätzung in Projekten der Zusammenarbeit zu finden.

„Muss denn das in der Schule stattfinden?“

Kooperationsmaßnahmen sind in der Regel schulische Veranstaltungen mit entsprechenden Rahmenbedingungen. Nicht immer eignet sich die Schule als Ort für Projekte, wenn z. B. geeignete Räume nicht zur Verfügung gestellt werden. Die Chance der Nutzung außerschulischer Lernorte sollte viel stärker als bisher wahrgenommen werden.

„Warum bei denen und nicht bei uns?“

Kooperationen werden nicht flächendeckend mit allen Schulen stattfinden können – dazu reichen die personellen Kapazitäten kirchlicher Jugendarbeit nicht aus. Exemplarische Maßnahmen werden sicherlich dort stattfinden, wo ein gegenseitiges Interesse geäußert wurde und Rahmenbedingungen geklärt werden können.

Nur skeptisch, eher pessimistisch? Eigentlich nicht, obwohl solche Fragen in Gesprächen häufig zuerst aufkommen. Aber es gibt auch viele Kolleginnen und Kollegen, die andere Erfahrungen einbringen. Hören wir auch auf die Gegenstimmen!

Thomas Ringelmann ist Diakon und Referent für Schüler - Innenarbeit im Landesjugendpfarramt Hannover.

Ein Retter, der stinkt, und Herodes, der sein Geld verschenkt?

Die Sterndeuter-Geschichte bibliodramatisch
in Kindertagesstätte, Förder- oder Grundschule

Von Lissy Weidner

Die Idee kam von Erzieherinnen: „Seit Jahren beschäftigen wir uns in der Weihnachtszeit mit den Geschichten des Lukas-Evangeliums. In diesem Jahr möchten wir ein Weihnachtsprojekt zu einem anderen Bibeltext machen.“ Die Wahl fiel auf die Geschichte von den Sterndeutern nach Mt 2, 1-11, die allgemein eher als die „Heiligen drei Könige“ bekannt sind.

Eine Geschichte von Sehnsucht und Aufbruch

Die Bibel erzählt nichts von Königen an dieser Stelle. Es heißt, „es kamen Sterndeuter aus dem Osten nach Jerusalem und fragten: ‚Wo ist der neugeborene König der Juden? Wir haben seinen Stern gesehen!‘“

Sterndeuter aus dem Osten, dem alten Babylon. Weise Leute, die die Sterne erforschen, das heißt: die offen sind für Neues, immer auf der Suche. Und die ihre Suche nicht von vorgefassten Meinungen und Antworten einengen lassen. Sie hören die Geschichten ihres eigenen Volkes wie die der vertriebenen Juden, die in Babylon im Exil sind. Geschichten von einem Retter, dem Befreier von Gott. Und von seinem Stern ...

Die Sterndeuter sehen den Stern. Sie sehen ihn, weil sie ihn suchen, weil sie offen sind für Neues auch jenseits ihrer Traditionen. Und sie lassen sich anrühren von ihm, lassen sein Licht in ihr Herz strahlen. Der Strahl trifft auf eine ganz tiefe Sehnsucht in ihren Herzen. Vielleicht der Sehnsucht, dem Geheimnis ihres Lebens nahe zu kommen, sich selbst und Gott?

Drei sind es, diese Suchenden. Drei als Symbol für die Ganzheit. Wir kennen sie aus Darstellungen, Bildern und Spielen:

- mit verschiedener Hautfarbe: nicht nur ein Volk, sondern alle Völker werden vom Licht dieses Sterns berührt.
- in unterschiedlichem Alter: Sehnsucht zu haben ist nicht auf ein bestimmtes Lebensalter beschränkt.
- Schließlich stehen sie für die drei Bereiche des *einen*, ganzen Menschen: Leib, Seele und Geist.

Sie suchen, lassen sich berühren – und sie bleiben dabei nicht stehen!

Weit ist ihr Weg durch Sand und Zweifel. Und die Suchenden wissen nie, wo der Stern sie als nächstes hinführen wird. Geschweige denn, ob er sie zu einem Ziel bringen wird, das die Mühe lohnt.

Aber irgendwann sind sie da, im Stall, an der Krippe. Und sie spüren: „Hier ist das Ziel. Hier sind wir nach Hause gekommen – zu uns selbst und zu Gott.“ Sie lassen los, was sie haben und schenken es dem Kind. Sie haben der Sehnsucht ihres Herzens getraut, nach den Sternen geschaut – und Gott im Menschen gefunden.

Entscheidungen

An drei Momente aus dem biblischen Text kann auch schon mit kleineren Kindern gut angeknüpft werden:

- Sie kennen aus ihrem Alltag, dass es Anzeichen für bestimmte Ereignisse oder Sachverhalte gibt, im Dezem-

ber noch mehr als sonst (Adventskranz, Nikolausstiefel etc.).

- Sie erleben die Advents- und Weihnachtszeit noch stärker als wir Erwachsenen als Zeit der großen Wünsche und Sehnsüchte und als Raum, sich von ihnen berühren zu lassen.
- Sie sind in ihrer Entwicklung nahezu täglich gefordert, sich auf den Weg in Neuland zu machen.

Entsprechend kann die Beschäftigung mit der Sterndeuter-Geschichte

- die Kinder auffordern, für Zeichen und Spuren in ihrer Umwelt offen zu sein und einüben, diese wahrzunehmen und zu deuten;
- ihnen die Möglichkeit geben, sich ihrer Sehnsüchte bewusst zu werden und ihnen Ausdruck zu verleihen;
- und sie ermutigen, auch unbekannte Wege zu wagen im Vertrauen darauf, dass sie an deren Ziel erst recht wieder „zu Hause“ ankommen bei sich selbst und bei Gott.
- Darüber hinaus lernen sie die Geschichte Mt 2, 1-11 als zum Weihnachtskreis gehörende Geschichte und den Stern als ein Symbol der Weihnachtszeit kennen.

(Der Erzählvorschlag M 2 baut dabei Stall und Krippe aus Lk 2 in die Mt-Fassung ein, da in der Erprobung die KiTa-Kinder auf Jesus in der Krippe bestanden. Wer es bei der reinen Mt-Fassung belassen möchte, lässt die Sterndeuter nur „zu dem Ort“ kommen, „wo das Kindlein war“ (Mt 2, 9).)

Arbeit mit Methoden des Bibliodrama

Bibliodrama ist ein Zugang zur Bibel oder ein Bibel-Erleben mit allen Sinnen und hat seinen Ursprung in der kirchlichen Erwachsenenbildung der siebziger Jahre. Aus der *Kontextuellen Theologie* heraus erwachsend verwebt es den Text mit dem Lebenskontext der Lesenden wie ein Textil, so dass ein und derselbe Text immer wieder neue Bedeutung erlangen kann. Damit knüpft Bibliodrama an die *jüdische Tradition des Midrasch* an, in der der Text als lodern-des Feuer gesehen wird: mit dem „schwarzen Feuer“, den geschriebenen Buchstaben, und dem „weißen Feuer“, dem, was zwischen den Zeilen steht und was es aus der eigenen Lebenserfahrung heraus zu füllen gilt.

Heute bedienen sich unterschiedliche Bibliodrama-Schulen verschiedener kreativer Methoden aus Musik- und Bewegungslehre, Theaterpädagogik und Psychodrama, Kunst, Werken u.ä. Immer aber geht es darum, biblische Geschichten als Lebensgeschichten zu entdecken, die uns berühren – und in denen ich mir selbst und Gott neu begegnen kann.

Grundmerkmale und Phasen des Bibliodramas

Grundmerkmale eines jeden Bibliodramas sind:

- das ganzheitliche Arbeiten mit Körper, Seele und Geist;
- das „bibliodramatische Dreieck“, in dem der Text, jede und jeder Einzelne und die Gruppe in Beziehung treten;
- die Verlangsamung des Aneignungsweges.

Jeder Bibliodramaprozess besteht aus drei Phasen:

1. der Körperwahrnehmung,
2. der kreativen Arbeit (hier vor allem des Rollenspiels),
3. der vertiefenden Reflexion.

Bibliodrama mit Kindern

In den letzten Jahren wurde zunehmend auch mit Kindern bibliodramatisch gearbeitet. Dabei hat sich gezeigt, dass diese Methode geeignet ist, einen ganzheitlichen Bildungs- und Erkenntnisprozess bei Kindern zu fördern. Darüber hinaus wird Kindern gerade in der Phase des bibliodramatischen Spiels ermöglicht, ihre ganz eigenen gedanklichen Konstruktionen zu Gott und der Welt und somit ein Stück eigene Theologie zum Ausdruck zu bringen. Denn im Bibliodrama-Spiel geht es nicht darum, eine Geschichte möglichst textgetreu und „richtig“ nachzuspielen, sondern selbst in den Text hineinzugehen und sich mit allem, was ich selbst mitbringe, von ihm bewegen zu lassen.

Gerade in der Arbeit mit Kindergartenkindern muss natürlich einem Erwachsenen-Bibliodrama gegenüber manches verändert werden: Der Text wird nicht aus der Bibel gelesen, sondern die Kinder einbeziehend erzählt, die Art der Spiel-Reflexion sowie vor allem der Zeitrahmen werden dem Alter angepasst. Die Erfahrung zeigt, dass bibliodramatische Arbeit mit Kindern gut möglich ist, wenn

- die Gruppe nicht zu groß ist (im Kindergarten maximal 20 Kinder, in der Schule maximal eine Klassenstärke),
- genügend Raum vorhanden ist (z. B. Bewegungs- oder Mehrzweckraum) und
- der Zeitrahmen für jede einzelne Einheit 60 bis 80 Minuten nicht übersteigt.

Von den Leitenden eines Bibliodramas ist dabei große Achtsamkeit gefordert: Sie sollen nah am Geschehen sein und gleichzeitig den Überblick behalten, wo sich die Einzelnen, die Gruppe und der Text im Prozess befinden. Und sie müssen ein gutes Gespür dafür entwickeln, wann eigenes Eingreifen einen Prozess hemmt und wann es hilfreich oder sogar geboten ist, um z. B. Einzelne zu schützen.

Vor jeder bibliodramatischen Arbeit mit Kindern sollten die Leitenden den Text selbst auf diese Weise erlebt und den (Bewegungs)-Raum entsprechend vorbereitet haben: Tische, Stühle und nicht benötigte Dinge sind zur Seite gestellt, Sitzkissen liegen im Kreis, eine gestaltete Mitte hilft zur Konzentration und weist schon auf Elemente des Textes hin.

Dann werden die Einheiten folgendem Aufbau nach durchgeführt, wobei einzelne Elemente durchaus wiederholt werden können, wenn das Bibliodrama über mehrere Tage hinweg durchgeführt wird und eine Dopplung den Anschluss am folgenden Tag erleichtert.

Aufbau des Bibliodramas

1. Anfangsritual: Je nachdem, was die Gruppe kennt: Anzünden einer Kerze, ein bestimmtes Lied, ein besonderer Spruch oder auch eine Sprechsteinrunde.

2. Körperarbeit
3. Überleitung zum Text
4. Textbegegnung
5. Überleitung zum Rollenspiel
6. Rollenspiel mit selbst gewählten Rollen
7. Kurze Auswertungsrunde (freiwillig): Was alle erlebt oder/und empfunden haben. Nach ähnlichen Erfahrungen aus dem Alltag der Kinder fragen.
8. Vertiefung
9. Schlussritual

Konkret: Drei Einheiten zur Sterndeuter-Geschichte

Der folgende Praxisentwurf wurde im Kindergarten Mariensee erprobt, ist jedoch meines Erachtens mit wenig Aufwand in drei Doppelstunden Religionsunterricht an Förder- oder Grundschulen umzuwandeln. Im Kindergarten dauerten die Einheiten jeweils 70 bis 80 Minuten.

0. Vorbereitung des Raumes an allen Tagen:

Sitzkissen, Teppichfliesen o.ä. liegen im Kreis, in der Mitte ein schwarzes Tuch, auf dem helle Sterne verteilt sind und eine Kerze steht.

An der Stelle im Kreis, wo die Leitung (im Folgenden: L) sitzt, ist – mit einem größeren Tuch abgedeckt und so noch nicht sichtbar – die Landschaft für die Geschichte aufgebaut: ein braunes Tuch für das ferne Land, ein gelbes mit einem angedeuteten Königspalast für Jerusalem, ein grünes mit einem einfachen Klotzhaus für Bethlehem. Holzkegel, Biegepuppen o.ä. für die drei Sterndeuter, den König Herodes, Maria, Josef und Jesus und ein paar Bürger liegen bereit. Im Rekorder ist eine Kassette oder CD mit Weihnachtsmusik eingelegt.



Aufbau der Stellgeschichte

1. Eingangsritual an allen Tagen:

Die Kinder versammeln sich auf dem Flur vor der Tür des Raumes und werden gebeten, schweigend nacheinander hineinzugehen und sich in den Kreis zu setzen. Dies ist

erfahrungsgemäß gut möglich, da die Musik und die ungewohnte Atmosphäre des Raumes die Kinder gefangen nimmt. Sobald das letzte Kind sitzt, wird die Kerze entzündet. Es folgt das in der Gruppe/Klasse übliche Anfangsritual für religionspädagogische Einheiten oder den RU.

ERSTE EINHEIT

2. Körperarbeit: hier als Wahrnehmungsübung „Forscherreise“

Nach einem kleinen Bewegungslied lädt L die Kinder ein: „Heute sind wir Forscher und gehen auf Forscherreise.“ Im Raum sind Zeichen ausgelegt, die die Kinder deuten können. In unserem Projekt in der KiTa waren es:

- eine Laterne → „Dann ist Herbst!“, „Da feiern wir das mit dem Martin und dem Pferd.“
- der Geburtstagsstuhl → „... dass einer Geburtstag hat.“
- Nusschalen auf dem Teppich in der Puppenecke → „Da war ein Eichhörnchen!“, „Oder ein Kind hat Nüsse gegessen.“
- Pappe mit der Spur einer Hundepfote → „Da ist ein Hund lang gelaufen!“
- der Adventskranz im Flur → „Bald ist Weihnachten!“
- ein leerer Flurhaken → „Jakob ist krank.“ „Oder er kommt spät?“
- dunkle Wolken beim Blick aus dem Fenster → „... weil es Winter ist.“ „Gleich regnet das!“

L: „Und was macht ihr dann, wenn ihr raus geht?“
„Ich geh dann nicht raus.“ – „Ich doch. Dann zieh ich ‘ne Regenjacke an.“

Danach kommen alle zurück in den Sitzkreis.



Die Kinder gehen los auf „Forscherreise“ ...

3. Überleitung zum Text: nach Sternen schauen

L: „Es gibt auch Forscher, die gelernt haben, was Sonne, Mond und Sterne anzeigen.“

Es wird gesammelt, was die Kinder wissen: „Wenn die Sonne scheint?“ – „... ist Sommer!“ „Und es ist Tag.“ usw.

L: „Sterne können auch zeigen, wo wir gerade sind oder welche Jahreszeit ist.“

Eine Kindersternkarte geht im Kreis herum, auf der sich durch Drehen Himmelsrichtung und Monat einstellen lassen und dann das entsprechende Sternbild angeschaut werden kann.

Dann wird gemeinsam die erste Strophe eines umgedichteten Weihnachtsliedes eingeübt (M 1):

*Langsam wird es dunkel, langsam kommt die Nacht.
Hab' ein großes Fernrohr mir mit aufs Dach gebracht.
Schau hoch in den Himmel, kenn dort jeden Stern.
Sternenlicht im Dunkeln mag ich so gern!*

Anschließend werden die Vorhänge zugezogen und die Kinder legen sich auf den Rücken mit Blick zur Raumdecke. L. wirft mit einer Taschenlampe ein paar Lichtblitze an die Decke.

„Seht ihr die Sterne?“ – „Da in der Ecke!“ „Jaa...“ „Jetzt da beim Vorhang.“ ...

Dann zieht L. einmal schnell die leuchtende Taschenlampe von oben nach unten.

„Wisst ihr, was das war?“ – „Eine Sternschnuppe!“

„Habt ihr schon mal eine gesehen?“ – Immerhin zwei Kinder haben schon einmal Sternschnuppen gesehen: „Als ich mit Mama und Papa gezeltet hab.“ – „Im Urlaub.“

„Und weiß ein Kind, was man da machen darf, wenn man eine Sternschnuppe sieht?“

Das Kind, das gezeltet hat, weiß es: „Da darf man was wünschen. Aber nicht sagen!“

„Und hast du dir damals was gewünscht?“ – „Jaa!“

„Dann dürft ihr jetzt auch einen Moment ganz still sein und an etwas denken, das ihr euch ganz doll wünscht.“

Dazu wird noch einmal etwa eine Minute lang leise Musik gespielt. (Natürlich wollten einige Kinder verraten, was sie sich gewünscht haben. Und das durften sie auch ...)



... und denken an etwas, das sie sich „ganz doll“ wünschen.

4. Textbegegnung als Stellgeschichte

Der Raum bleibt dämmrig; die Kinder setzen sich wieder aufrecht.

Das Tuch wird von der vorbereiteten Erzähllandschaft abgedeckt, so dass alle sie sehen.

L. erzählt und bewegt die Figuren entsprechend des Erzählvorschlags (M 2).

Am Ende der Erzählung wird die Erzähllandschaft wieder abgedeckt.

Zum Abschluss der ersten Einheit wird das umgedichtete Lied „Langsam wird es dunkel“ (M 1) mit allen vier Strophen gesungen.

ZWEITE EINHEIT

0. Vorbereitung des Raumes und

1. Eingangsritual wie am ersten Tag

Dann wird an der Schnittstelle der Textbegegnung wieder eingesetzt:

4. Modifizierte Textbegegnung als Stellgeschichte:

Zu Beginn darf sich jedes Kind einen Holzkegel aussuchen und vor sein Kissen oder seine Fliese legen. Dann deckt L. die Erzähllandschaft wieder auf, aus der zunächst alle Kegel entfernt sind. Sie fragt die Kinder, wo wer zu Beginn der Geschichte ist und lässt sie die Bürger, die Sterndeuter, Herodes und Maria und Josef aufstellen.

Dann fordert sie die Kinder auf: „Und wo würdet ihr gern sein? Bei den Sterndeutern im fernen Land, am Palast des Königs Herodes, bei den armen Leuten in Bethlehem oder wo sonst?“ Die Kinder stellen ihre eigenen Holzkegel an unterschiedliche Orte der Geschichte.

Danach wird die Geschichte vom Vortag gemeinsam mit den Kindern erinnert und die Figuren werden entsprechend dazu bewegt. Ein bis zwei Mal wird unterbrochen und die Kinder werden aufgefordert, auch ihre eigenen Kegel zu verstellen, falls sie zu diesem Zeitpunkt woanders sein möchten als zu Beginn der Geschichte. Dies hilft ihnen erfahrungsgemäß schon, sich stärker mit der einen oder der anderen Person der Geschichte zu identifizieren.

5. Überleitung zum Rollenspiel

Mit Blick auf die Erzähllandschaft wird mit den Kindern überlegt, wer alles in der Geschichte vorkommt. Die benannten Kegel werden jeweils aus der Landschaft herausgenommen und an unterschiedliche Orte im Raum gestellt. Dann wird gefragt, ob noch andere Leute oder Dinge in der Geschichte mitspielen, die jetzt nicht im Raum sind.

Im Kindergarten Mariensee wurden z. B. benannt:

„Die Wachen vom König.“ → Holzkegel für Wachen werden an einen Ort gestellt.

„Der Stern.“ → Ein (zum Glück fürs Schlussritual vorher gebastelter!) Stern wird abgelegt.

L: „Wir wollen die Geschichte jetzt spielen.“

Die Kinder werden aufgefordert, sich zu den Figuren zu stellen, die sie gern spielen wollen. Dabei ist es nicht wichtig, ob jede Rolle besetzt ist oder ob Rollen mehrfach besetzt sind. Die Kinder organisieren sich erfahrungsgemäß entsprechend sehr gut im Spiel, in dem z. B. Rollen spontan „dazu bestellt“ werden, Kinder gleicher Rollen sich

beim Sprechen abwechseln etc. Dann erhält jedes Kind ein Rollentuch (und eventuell ein kleines Requisit) und findet seinen Ort auf der Bühne, die die eine Hälfte des Raumes bildet. Kinder, die keine Rolle gewählt haben, werden eingeladen, stumme Rollen zu spielen („Magst du das Tor am Palast des Königs Herodes sein?“ – „Möchtest du vielleicht der Ochse sein, der neben der Krippe im Stall steht? Oder ein Schaf an der Stalltür?“) oder die Rolle eines Zuschauenden zu füllen. Sie bekommen dann jeweils einen Stuhl in die andere Hälfte des Raumes gestellt. Im Schulalter kann den zuschauenden Kindern der Auftrag erteilt werden, ein bestimmtes Kind in seiner Rolle zu beobachten und später seine Beobachtungen mitzuteilen.

6. Rollenspiel

Um den Kindern das Einfinden in ihre Rollen zu erleichtern, wird jedes einzelne Kind von L als „Reporterin“ zu Beginn befragt:

„Wer bist du?“, „Was hast du vor?“,

„Bist du gern hier?“, o.ä.

Jede Befragung endet mit einem kurzen „Danke, Herodes“,

„Danke, du Sterndeuter“ etc.



„Herodes mit seinen Wachen“ im Rolleninterview

Dann beginnt das freie Spiel, in dem es kein „richtig“ oder „falsch“ gibt. Die Kinder spielen, wie sie sich die Geschichte vorstellen und wie sie ihre Rolle füllen.

Im Kindergarten Mariensee z.B. standen die Sterndeuter, die zügig zu Herodes gelaufen waren, nach langem Weg unschlüssig vor Jesus und diskutierten, ob sie „da wirklich reingehen“ sollen. „Das ist doch ein Baby. Und Babys machen in die Windel und stinken.“ Ein Retter, der stinkt? Nein, sie entschieden, zurück ins ferne Land zu gehen. „Ich bin aber doch der Retter“, rief Jesus ganz aufgeregt. Da stieg Herodes, der eben noch wütend „Nur ich bin König und sonst keiner!“ gerufen und in der Rollenbefragung gegrinst hatte: „Ich will alles Geld von den Leuten haben!“ von seinem Thron. Jetzt ging er mit seinen Talern aus dem Kaufladen zu Jesus: „Dann geb ich eben dem Retter das Geschenk.“ Kniete sich hin und legte die Taler vor Jesus.

Dieses „falsche“ Spiel hat alle Zuschauenden tief berührt, so viel Wahrheit und Hoffnung enthielt es.



Die drei Sterndeuter im Spiel

Ist eine Gruppe oder Klasse noch ganz ungeübt im freien Rollenspiel, kann die Leitung sie durch Fragen ermutigen. Als die Sterndeuter zu Beginn des Spiels zwar eifrig nach Sternen schauten, aber im fremden Land stehen blieben, forderte L sie z. B. auf: „Schaut mal auf den ganz hellen Stern da. Wisst ihr vielleicht, was der bedeutet?“ – „... dass ein neuer König da ist.“ – „Wollt ihr den sehen?“ – „Ja.“ Und da gingen sie los in Richtung Königspalast. Die Geschichte nahm ihren Lauf.

Am Ende des Spiels lösen sich die Spielenden durch Ablegen der Tücher wieder von ihrer Rolle.

7. Kurze Auswertungsrunde

Hier wird gefragt,

- was die Zuschauenden gesehen und erlebt haben,
- wie sich die Spielenden in ihrer Rolle gefühlt und was sie erlebt haben und
- was die Kinder vom Gesehenen oder Erlebten aus ihrem eigenen Alltag kennen.

Zum Abschluss wird noch einmal das Lied: „Langsam wird es dunkel...“ (M 1) gesungen.

DRITTE EINHEIT

0. Vorbereitung des Raumes und

1. Eingangsritual wie am ersten Tag

Anschließend wird die mit Figuren belebte Erzähllandschaft zur Anschauung aufgedeckt und das Sterndeuterlied „Langsam wird es dunkel...“ (M 1) gesungen. Damit ist der Anschluss wieder hergestellt zur Vertiefung:

8. Vertiefung

Je nach Alter der Kinder und / oder Klassenstufe bieten sich unterschiedliche Vertiefungen an:

- Jedes Kind bastelt ein Fernrohr aus einer Küchenpapierrolle und Goldfolie.
- Auf dem Rücken liegend leuchtet jeweils ein Kind mit

der Taschenlampe ein Zeichen an die Decke des abgedunkelten Raumes. Die anderen Kinder nennen ihre Deutungen dafür, ohne dass diese diskutiert oder bewertet werden.

- Jedes Kind malt zu Musik ein Bild: „*Meine große Sehnsucht*“ oder „*Mein größter Wunsch*“. Anschließend kann auch aus den Bildern eine „Ausstellung“ gelegt und jedem Kunstwerk ein Titel gegeben werden.
- Im Klassengespräch kann gemeinsam überlegt werden, wer oder was uns heute den Weg zeigt oder auch, wo wir heute Zeichen und Spuren Gottes entdecken können.
- Jedes Kind schreibt ein Elfchen zu der Frage: „*Welchem Stern folge ich?*“

9. Schlussritual

Im Kreis stehend wird der Liedvers „Stern über Bethlehem, zeig uns den Weg“ (EG 544,1) gesungen. Dabei hält ein Kind einen gebastelten Goldstern an einem Stab (Besenstiel o.ä.) hoch und setzt sich mit ihm in Bewegung. Singend folgen alle in einer Schlange kreuz und quer durch den Raum. Wenn die Kinder mögen, kann der Vers mehrmals gesungen werden, wobei jedes Mal ein anderes Kind den Stern nehmen und vorangehen darf. Am Ende stehen alle wieder im Kreis.

L stellt sich in die Mitte, in die sie ein Körbchen mit kleinen Goldsternen gestellt hat.

Nacheinander bittet sie Kind für Kind, einen Schritt vor in den Kreis zu treten.

Sie spricht dem Kind zu: „*[Name des Kindes], Gottes Stern leuchtet auch für dich. Du wirst deinen Weg finden.*“

Dann gibt sie dem Kind einen Stern mit auf den Weg und es tritt zurück in den Kreis.

Wenn alle Kinder dran waren: *Amen.*

Materialliste

Für die Raumgestaltung:

- Rekorder und Kassette/CD mit Weihnachtsmusik (z.B. Hufeisen: „Inmitten der Nacht“)
- Sitzkissen oder Teppichfliesen für jedes Kind
- ein schwarzes Tuch und helle Sterne für die Mitte
- eine Kerze und Streichhölzer

Für die Erzähllandschaft:

- je ein braunes, ein gelbes und ein grünes Tuch
- Bauklötze für Palast und Häuser, evtl. kl. Schaf

Für die Forscherreise:

- eine Laterne
- das in der Gruppe oder Klasse für Geburtstage verwandte Zeichen (Stuhl, Kerze, Kranz...)
- ein paar Nusschalen
- ein vorbereitetes Plakat mit Spuren von Hunde- oder Katzenpfoten
- Adventskranz

- ... und was sich sonst noch im Raum, im Flur oder Außengelände eignet.

Nach den Sternen schauen:

- eine Kindersternkarte, besonders geeignet (da wie im Entwurf beschrieben drehbar): „Meine erste Sternkarte zum Selbstbauen“ von Arnold Zenkert, zu beziehen über den Verlag für Lehrmittel 07381 Pößneck, ISBN 3-7493-0261-8.
- evtl. ein Fernrohr
- Taschenlampe
- Musik (s.o.)

Für die Stellgeschichte:

- Holzkegel oder Biegepuppen für die drei Sterndeuter, den König Herodes, Maria, Josef und Jesus und ein paar Bürger
- Holzkegel für die Kinder. Sind zu wenige Kegel oder Puppen vorhanden, können als Figuren für die teilnehmenden Kinder auch vorher von ihnen als Mensch bemalte Sektkorken verwendet werden.
- eine Stehlampe o.ä.

Für das Rollenspiel:

- ausreichend unterschiedlich gefärbte Tücher (Bettlaken, ausgediente OP-Tücher o.ä.)
- wenige Requisiten (evtl. Sternkarte, Fernrohr, „Thron“, Geschenke)

Für die Vertiefung:

Je nach Art der Vertiefung, die gewählt wird:

- vorher gesammelte Küchenpapier-Rollen und Goldfolie
- Taschenlampen
- Papier und Wachsmalstifte, Jaxon-Kreiden o.ä.
- Zettel und Stifte

Für das Schlussritual:

- ein großer, tragbarer Goldstern
- Körbchen mit je einem kleinen Goldstern für jedes Kind

Lissy Weidner ist Dozentin mit dem Schwerpunkt Bibliodrama am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Thema des nächsten Heftes

Ausgabe 1/2011:

Bibeldidaktik

Erscheinungstermin:

Mitte Februar 2011



M 1: Sterndeuter – Lied

Langsam wird es dunkel, langsam kommt die Nacht.
Hab ein großes Fernrohr mir mit aufs Dach gebracht.
Schau hoch in den Himmel, kenn dort jeden Stern.
Sternenlicht im Dunkeln mag ich so gern!
Sternenlicht im Dunkeln mag ich so gern!

Langsam wird es dunkel, langsam kommt die Nacht.
Hab ein großes Fernrohr mir mit aufs Dach gebracht.
Schau in alten Büchern: Was heißt dieser Stern?
Kommt ein neuer König, ich sah' ihn gern!
Kommt ein neuer König, ich sah' ihn gern.

Langsam wird es dunkel, langsam kommt die Nacht.
Hab ein großes Fernrohr mir mit aufs Dach gebracht.
Schau hoch in den Himmel. Da: ein neuer Stern!
Heller als die andern – nah und doch fern.
Heller als die andern – nah und doch fern.

Manchmal muss man warten, bis etwas geschieht,
bis man in der Dunkelheit helle Sterne sieht.
Doch dann kannst du losgehn, folg dem hellen Licht.
Gott sagt zu uns allen: „Fürchte dich nicht!“
Gott sagt zu uns allen: „Fürchte dich nicht!“

Dieses Lied ist eine Umdichtung des Weihnachtsliedes „Langsam wird es dunkel“ von Susanne Brandt-Köhn aus Menschenkinderlieder 2, Frankfurt 2001, Lied Nr. 71.

M 2: Erzählvorschlag zur Stellgeschichte

Es war vor langer, langer Zeit in Israel. Die Menschen fanden es am helllichten Tag so düster, wie es gerade auch bei uns hier im Raum ist. (*Stellt ein paar Kegel nach Jerusalem und Maria und Josef nach Bethlehem.*) Der König Herodes regierte ungerecht (*stellt Herodes nach Jerusalem*): die Armen litten Hunger und Not, hatten kaum zu essen und froren. Immer wieder gab es Krieg und die Kinder hatten Angst. Aber die Eltern und die Großeltern erzählten ihren Kindern:

„Es wird einer kommen, der uns aus unserer Not errettet.
Gott hat uns einen Retter versprochen.“

Zu derselben Zeit lebten in einem fernen Land drei Sterndeuter. (*Stellt die Sterndeuter ins ferne Land.*) Jede Nacht sahen sie durch ihre Fernrohre und schauten, welche Sterne am Himmel standen. Und dann sangen sie zusammen ihr Sterndeuter-Lied:

Alle singen gemeinsam den ersten Vers: „Langsam wird es dunkel...“ (s.o.)

Eines Nachts sahen sie plötzlich einen neuen, hell strahlenden Stern (*macht ein helles Licht an, z.B. eine Stehlampe, die an die Decke leuchtet*). „Was ist das für ein Stern?“, dachten sie. „Was bedeutet der neue Stern?“ Sie schauten in allen Sternbüchern nach. Und da fanden sie es: Dieser helle Stern bedeutete, dass in Israel ein neuer König geboren war (*stellt ein Klötzchen oder eine Krippe vor Maria und Josef und legt einen Babykegel hinein*); ein König, der den Menschen hilft und gerecht ist. Der Retter, den Gott versprochen hatte!

Die Sterndeuter folgten dem Stern. Sie gingen nach Israel. Zuerst nach Jerusalem, weil da ja der König wohnte. (*Bewegt die Sterndeuter dorthin.*) Sie gingen durch die große goldene Stadt direkt zum König Herodes. „Ist hier der neue König geboren?“, fragten sie ihn.

Herodes bekam einen Schreck. „Nur ich bin König“, sagte er. „Es gibt keinen andern König!“ Da folgten sie weiter dem Stern.

Nach vielen, vielen Tagen kamen sie nach Bethlehem, eine ganz kleine Stadt. (*Bewegt die Sterndeuter dorthin.*) Dort blieb der Stern stehen, genau über einem Stall für Tiere. Die Sterndeuter wunderten sich: „Sollte der neue König in einem Stall geboren sein?“

Sie gingen hinein. Und da sahen sie eine Frau und einen Mann, die hießen Maria und Josef. Und vor ihnen in der Futterkrippe lag ein kleines Baby: Jesus.

Die Sterndeuter schauten das Baby an und konnten sich nicht satt sehen. Sie spürten: „Dies Kind wird Frieden bringen. Es ist von Gott.“ Und sie knieten sich hin.

Sie gaben dem Baby kostbare Geschenke. Königsgeschenke: Gold, wohl riechenden Weihrauch und heilende Myrrhe.

Kinder führen Kinder

Ausbildung zu Kinderklosterführerinnen und Kinderklosterführern in der Ganztagsgrundschule

Von Susanne von Stemm

Einleitung

„Wir wollen euch mal zeigen, wie die Mönche sich hier früher unterhalten haben!“ *Aufmerksam stehen 50 Erwachsene im Kreuzgang und schauen den sechs Kindern zu, die schweigend verschiedene Handbewegungen machen. „Na, habt ihr rausbekommen, was das heißt?“ fragt Lea schließlich, aber alle schütteln ratlos den Kopf. Noch einmal wiederholen die Kinderklosterführer ihre Gesten und sprechen dazu im Chor: „Der Teufel – hat das Schwein – gestohlen!“*

Mit spielerischen und praktischen Sequenzen wie dieser führen „geprüfte“ Kinderklosterführer seit einem halben Jahr Gruppen durchs Kloster Loccum. Bisher sind es hauptsächlich Erwachsenengruppen, die dieses Angebot nutzen und sich am Ende der Führung zufrieden verabschieden. Auch die erwachsenen Klosterführer, welche die Kinder begleiten und bei Bedarf Zusatzinformationen geben, äußern sich überrascht über das Selbstbewusstsein, mit dem die Kinder ihr Wissen vermitteln, über ihren Erfindungsreichtum, wenn sie einmal nicht weiter wissen, und über den fröhlichen, aufgeschlossenen Geist, der im Verlauf der Führung schlicht dadurch entsteht, dass Sachverhalte aus Kindermund und mit kindlichen Gesten, also unroutiniert erzählt werden. Nach einem halbjährigen Klosterführerkurs, den die Kinder vorher im Rahmen der Ganztagschule absolviert haben, ist es auch für die Kursleiterin und für die Kinder selbst spannend zu erleben, wie gut es klappt und welchen geringen Aufwand es nur noch braucht, eine Kinderklosterführung vorzubereiten und durchzuführen.

Ziele für den Kinderklosterführerkurs

Die Schülerinnen und Schüler

- eignen sich Kirchenräume als Räume des christlichen Glaubens an;
- erforschen nach eigener Schwerpunktsetzung Aspekte der Kirche bzw. des kirchlichen Lebens;

- kennen Hintergründe und Fakten zum mittelalterlichen Klosterleben und zum heutigen Leben im Kloster Loccum;
- übernehmen fiktive historische Rollen;
- beherrschen Techniken und Fähigkeiten der Präsentation von Gelerntem und Erfahrenem.

Theologische und pädagogische Überlegungen

Theologische Überlegungen

Unterscheidung zwischen christlicher Vereinnahmung im schulischen Kontext und christlichem Lernangebot für Schülerinnen und Schüler aller Glaubensformen:

Im Vorfeld des Kurses wird mit der Schulleitung verabredet, dass kein aktiver Glaubensvollzug statt findet, der nichtchristliche Kinder ausschließen oder vereinnahmen könnte. Wenn die Gruppe bekannt ist und keiner der Eltern widerspricht, kann ein Segensgebet mit Bewegungen oder eine Stilleübung als Abschlussritual eingeführt werden. Die Referentinnen und Referenten inklusive der Kursleiterin können sich als praktizierende Christen zu erkennen geben und von den Kindern über ihren Glauben befragt werden.

Christlicher Glaube wird einladend und gastfreundlich dargestellt:

In der Kirchenpädagogik bietet es sich an, mit Hilfe der Räume und ihrer Atmosphäre auf den christlichen Glauben neugierig zu machen und für ihn zu werben. Der offene, einladende Kirchenraum, die erhabenen und bestaunenswerten Gebäude sowie der beeindruckende, aber auch geheimnisvoll wirkende Klosterwald können den Kindern als Abbild der Glaubenswelt selbst begegnen: Offen und einladend, erhaben und bestaunenswert, beeindruckend aber auch geheimnisvoll ist der Glaube an den christlichen Gott. Gastfreundliche und einladende Gesten stehen daher auch jeder Doppelstunde im Kloster voran.

Pädagogische Überlegungen

Stauen und Sich-Ausprobieren im Kirchenraum statt Prüfungsstress:

Während des Kurses steht nicht das Erbringen von Prüfungsleistungen im Vordergrund. Eher nebenbei werden immer wieder Methodentrainings durchgeführt, und die Prüfungen an den einzelnen Stationen werden zu einem vom Kind selbst gewählten Zeitpunkt abgehalten, um den Stresspegel niedrig zu halten. Die Doppelstunden im Kloster sollen vor allem Raum geben für eigene Erfolgserlebnisse, für Staunen und Sich-Ausprobieren im fremden Ort Kirchenraum bzw. Kloster.

Methodenvielfalt

Die Altersspanne im Ganztagsbetrieb reicht von sechs bis zehn Jahren. Allein aus diesem Grund muss es Alternativen zum Lesen und Schreiben geben. Das praktische Nachmachen steht im Vordergrund. Für das Erarbeiten der Lernkarten und das Wiederholen des Lernstoffs werden altersgemischte Teams von „Denkern, Sprechern und Schreibern“ gebildet. Die Prüfung selbst besteht aus „Erzähl“-Teilen sowie aus praktischen Präsentationen, aus denen die Kinder für die eigene Prüfung auswählen können.

Nachhaltigkeit

Mit der Figur des „Bruder Bernhard“, der die Gruppe in jeder Doppelstunde im Kloster begrüßt, entsteht die Möglichkeit, sich Zeit für Wiederholungen, für Fragen und gemeinsames Überlegen zu nehmen. Dieser Bruder Bernhard begrüßt die Kinder vom ersten Besuch des Klosters an mit dem zisterziensischen Gruß des Bruders Pförtner: „Gesegnet seiest du!“ Dazu bietet er jedem seiner „Gäste“ einen Haferkeks an, wie auch in früheren Zeiten im Tor Armen- und Krankenspeisung stattfanden. Bruder Bernhard wird als Zeitreisender von den Kindern nicht in Frage gestellt. Er berichtet aus einer anderen Zeit, und angeregt durch dieses Rollenspiel werden die Kinder aktiviert, kluge und wichtige Fragen zu stellen (story-telling-concept). Bruder Bernhard wird als Person des Vertrauens genutzt: Da er nicht die Leitung innehat, können die Kinder ihn jederzeit zur Seite nehmen und ihm etwas erzählen, wenn sie das Bedürfnis haben.



Insgesamt möchte ich die pädagogische Funktion des Bruders Bernhard mit dem Stichwort „nachhaltiges Lernen“ beschreiben. Mit seiner Hilfe wird kein neuer Stoff vermittelt, sondern es wird Zeit und Raum geschaffen für eine Zuhör- und Gesprächsatmosphäre, die dann zum Wiederholen von Fragen, Geschichten und Ritualen genutzt wird.

Curriculum

Das Curriculum (M 1) umfasst folgende inhaltliche Schwerpunkte: Einander kennen lernen, Das Torhaus erkunden, Der Klosterwald, wie das Kloster entstand, Musik im Kloster, Schreiben im Kloster, im Kreuzgang, Zeichensprache im Kloster, Menschen im Kloster: Arbeitsmönche und Bettmönche, der Abt leitet das Kloster, das Kloster heute – eine Schule für Pastorinnen und Pastoren. In den Unterrichtseinheiten 12, 15, 17, 19 können die SuS schrittweise ihre Prüfung ablegen.



Herstellung eines Foto-Suchspiels für Klosterführungen

In diesen zwei Doppelstunden stellen die Schülerinnen und Schüler ein Spiel her, das sie bei Klosterführungen sowohl mit Erwachsenen als auch mit Kindern einsetzen können.

Das Spiel verläuft folgendermaßen: Jeder Besucher der Klosterführung oder eine Kleingruppe bekommt ein Foto von einem Detail aus dem Kloster und versucht, es zu finden. Am gefundenen Ort wird das Foto niedergelegt. Anschließend geht die Führungsgruppe alle Fundorte ab, wobei die Kinderklosterführerinnen und -führer den Besuchern Erklärungen zu den Gegenständen geben, die sie gefunden haben.

Kooperation zwischen Gemeinde und Schule

Schule bittet Vereine und Institutionen um Nachmittagsangebote für die Ganztagschule. Kirche reagiert mancherorts verhalten. Dabei tut sich den Gemeinden eine wertvolle Chance auf: Für ein halbes Jahr steht „verlässlich“ eine mittelgroße Schar von Schülerinnen und Schülern bereit. Und mit einer solchen Truppe ist vieles möglich: vom Anlegen eines Bibelkräutergartens am Gemeindehaus über ein

Schülercafé, Vorlese- und Gesprächsnachmittage im Seniorenheim, bis hin zur freiwillig besuchten Kinder-Kirchenstunde. Der Leserin, dem Leser fallen bestimmt weitere sinnvolle Lernfelder ein, die Kindern gerade bei Kirche geboten werden.

Das vorgestellte Kinderklosterführerprojekt bietet eine win-win-Struktur für Schülerinnen und Schüler, Schule *und* Gemeinde, die ich so beschreiben möchte:

Erstens: Die Teilnehmenden können ihr Selbstbewusstsein und eigenständiges Arbeiten stärken, sie schulen intensiv wichtige Kompetenzen und gehen mit Neugier und Freude auf Entdeckungsreise in die christliche Glaubenswelt, über die sie sich – fast nebenbei – materiales Wissen aneignen können.

Zweitens: Die Schule kann ein Halbjahr lang für 15 Schülerinnen und Schüler wöchentlich ein Nachmittagsan-

gebot nutzen, das Eltern für ihre Kinder als sehr attraktiv einstufen und das zudem außerschulisch und mit pädagogischen Zielen versehen ist. Schließlich intensiviert drittens die Gemeinde über die ehren- und hauptamtlichen Referentinnen und Referenten und Unterstützerinnen und Unterstützer Kinderklosterführerkurses den innergemeindlichen Kontakt zwischen den Generationen, die Gottesdienstgemeinde wird durch einen gemeinsam gestalteten Gottesdienst bereichert, und nicht zuletzt gewinnt sie eine Gruppe von ausgebildeten und motivierten jungen Klosterführerinnen und Klosterführern dazu, die auch auf Gemeindeveranstaltungen zum Einsatz kommen können.

Susanne von Stemm ist Schulpastorin und Beauftragte für Kirchenpädagogik im Ehrenamt des Kirchenkreises Stolzenau-Loccum.

M 1: Kinder führen Kinder – Curriculum

Turnus: wöchentlich 2 Schulstunden
 Zeitraum: ein Schulhalbjahr (20 Unterrichtseinheiten)
 Gruppengröße: 15 Kinder
 Alter: 6-10 Jahre

Stunde 1: Einander kennen lernen

- Vorstellung des Programms „Kinder führen Kinder“
- Persönliche Vorstellung: Was weiß ich über Kirchen (mit Symbolen)?
- Methodentraining „Gruppen führen“: Das Leisezeichen
- Ort: Schule

Stunde 2: Das Torhaus erkunden

- Bruder Bernhard segnet und speist die Kinder im Torhaus
- Bruder Bernhards Geschichte zuhören (Was zurzeit der Mönche im Torhaus geschah)
- Methodentraining „Gruppen führen“: Die Begrüßung
- Einführung des Abschlussrituals: Segensgebet am Kerzenleuchter in der Klosterkirche
- Ort: Kloster

Stunde 3: Wie das Kloster entstand

- Bruder Bernhard segnet und speist die Kinder im Torhaus
- Das Klostergelände mit Lageplan erkunden 1
- Bruder Bernhard erzählt die Geschichte von der Entstehung des Klosters (im Gras am Brauteich); Fragestunde
- Methodentraining „Gruppen führen“
- Abschlussritual
- Ort: Kloster

Stunde 4:

Lernkarten „Torhaus“ und „Wie das Kloster entstand“ erarbeiten

- Arbeitsblätter mit einfachen Fragen werden bearbeitet

- Methodentraining um eine Info über das Torhaus erweitert
- Vorbereitung der Orgelführung: Sammeln von Fragen, Email an den Kantor
- Ort: Schule

Stunde 5: Lageplan des Klosters

- Bruder Bernhard segnet und speist die Kinder im Torhaus
- Das Kloster mit Lageplan erkunden 2
- Lernkarten „Torhaus“ und „Wie das Kloster entstand“ austeilern und gemeinsam lesen
- Methodenbaustein 2 erweitert
- Abschlussritual
- Ort: Kloster

Stunde 6: Musik im Kloster

- Bruder Bernhard segnet und speist die Kinder im Torhaus
- Orgelerkundung und Fragestunde mit dem Kantor
- Klang erproben: Gemeinsames Singen (Laudato si)
- Abschlussritual
- Ort: Kloster

Stunde 7:

Lernkarten „Musik in der Kirche“ und „Die Orgel“ erarbeiten

- Arbeitsblätter mit einfachen Fragen werden bearbeitet
- Abfragen oder gem. Lesen der fertigen Lernkarten (paarweise)
- Ort: Schule

Stunde 8: Schreiben im Kloster

- Bruder Bernhard segnet und speist die Kinder im Torhaus
- Methodentraining „Gruppen führen“
- Besuch der Klosterbibliothek
- Betrachten einer alten Handschrift und eines Pergament-Modells
- Abschlussritual
- Ort: Kloster

Stunde 9: Schreiben im Kloster praktisch

- Schreibwerkstatt im Klassenraum mit Feder und Tinte
- Austeilen des Klosterführerscheins
- Prüfungsmöglichkeit
- Vorbereitung des Gesprächs mit dem Abt: Sammeln von Fragen

Stunde 10: Besuch beim Abt

- Bruder Bernhard segnet und speist die Kinder im Torhaus
- Gespräch mit dem Abt, Mitra und Krummstab werden gezeigt
- Methodentraining „Gruppen führen“
- Abschlussritual

Stunde 11: Im Kreuzgang

- Bruder Bernhard segnet und speist die Kinder im Torhaus
- Spiel einer Alltagsszene aus dem Klosterleben (Abt und Novizen)
- Bruder Bernhard erzählt über den Kreuzgang
- Methodenbausteine „Gruppen führen“
- Abschlussritual
- Ort: Kloster

Stunde 12:**Lernkarten „Der Abt leitet das Kloster“ und „Im Kreuzgang“ erarbeiten**

- Arbeitsblätter mit einfachen Fragen werden bearbeitet
- Abfragen oder gem. Lesen der fertigen Lernkarten (paarweise)
- Prüfungsmöglichkeit
- Ort: Schule

Stunde 13: Zeichensprache im Kloster

- Bruder Bernhard segnet und speist die Kinder im Torhaus
- Gespräch mit einem erwachsenen Klosterführer über das Schweigen
- Zeichensprache wird ausprobiert (mittelalterliche Geschichte)
- Methodentraining „Gruppen führen“
- Abschlussritual
- Ort: Kloster

Stunde 14: Der Klosterwald

- Spaziergang mit Stilleübungen im Klosterwald
- Aufgaben der Arbeitsmönche in der Landwirtschaft
- Lernkarten „Der Abt leitet das Kloster“ und „Im Kreuzgang“ werden ausgeteilt und gemeinsam gelesen
- Methodentraining „Gruppen führen“
- Ort: Klosterwald

Stunde 15:**Lernkarten „Zeichensprache“ und „Arbeitsmönche und Betmönche“ erarbeiten**

- Arbeitsblätter mit einfachen Fragen werden bearbeitet
- Abfragen oder gem. Lesen der fertigen Lernkarten (paarweise)
- Prüfungsmöglichkeit
- Ort: Schule

Stunde 16:**Fotografieren für ein Suchspiel**

- Bruder Bernhard segnet und speist die Kinder im Torhaus
- Fotografieren in Dreier-Teams mit erw. Begleitpersonen im Kirchenraum
- Lernkarten „Zeichensprache“ und „Arbeitsmönche und Betmönche“ werden ausgeteilt und zusammen gelesen
- Methodenbausteine „Gruppen führen“
- Abschlussritual
- Ort: Kloster

Stunde 17:**Fotografieren für ein Suchspiel 2**

- Methodentraining „Gruppen führen“
- Auswählen und Laminieren der Fotos für das Suchspiel
- Prüfungsmöglichkeit
- Ort: Schule

Stunde 18:**Das Kloster heute – eine Schule für Pastorinnen und Pastoren**

- Besuch der Räume des Predigerseminars und Gespräch
- Liederzettel zur Vorbereitung des Sonntagsgottesdienstes im Kloster
- Methodenbausteine „Gruppen führen“
- Abschlussritual
- Ort: Kloster

Stunde 19: Prüfungsstunde

- Letzte Prüfungen
- Vorbereitung des Gottesdienstes
- Ort: Schule

Außer der Reihe:**Mitgestaltung eines Gottesdienstes**


- Projekt wird der Gemeinde vorgestellt
- Fotosuchspiel / Orgelpfeifen / Abschlussritual
- Ort: Kloster

Stunde 20: Urkundenverleihung

- Feierliche Verleihung in der Johanneskapelle
- Gäste: Referentinnen und Referenten, Schulleiterin, Klostervertreter, Familien
- Ort: Kloster

M 2: Klosterführerschein

Der Klosterführerschein kann im Internet unter www.rpi-loccum.de/pelikan in der Originalgröße Din-A-5 als pdf-Datei heruntergeladen werden.

<p style="text-align: center;">Kinder führen Kinder 2009 Klosterführerkurs für die Grundschule Rehburg</p>  <p style="text-align: center;">Enno unterwegs im Kloster Loccum 2009</p> <p style="text-align: center;">Kloster-Führerschein für</p> <hr/> <p>Und so funktioniert es: Du hast Level 1 des Klosterführerscheins bestanden, wenn Du an drei Stationen einen Stempel bekommen hast. Level 1 = Klosterführerassistentin. Du hast Level 2 des Klosterführerscheins bestanden, wenn Du an 7 Stationen einen Stempel bekommen hast. Level 2 = Kinderklosterführerin.</p>	<table border="1"> <tr> <td style="width: 50%;">Lageplan Du kannst einige wichtige Gebäude des Klosters im Lageplan zeigen und mit Namen benennen!</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td>Segensgebet Du kannst das Segensgebet auswendig aufsagen und die Bewegungen dazu machen!</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Wie das Kloster Loccum entstand Du kannst darüber berichten, wie das Kloster Loccum entstanden ist!</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Torhaus/Frauenkapelle Du kannst einige interessante Dinge über das Torhaus und die Frauenkapelle erzählen!</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Klosterkirche Du kannst beschreiben, wann die Klosterkirche gebaut wurde und wie sie früher und heute genutzt wurde/wird!</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Die Orgel Du kannst etwas Interessantes über die Orgel und über Musik in der Kirche erzählen!</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Der Abt Du kannst etwas über den Abt des Klosters erzählen!</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Der Kreuzgang Du kannst beschreiben, was die Mönche früher im Kreuzgang gemacht haben! Du weißt etwas über die Zeichensprache der Mönche zu erzählen!</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Betmönche/Arbeitsmönche Du kannst wichtige Aufgaben der Mönche im Kloster beschreiben!</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Suchfotos Du kannst das Suchfoto-Spiel, das Du mit Deiner Gruppe erstellt hast, selbst spielen und mindestens fünf Fotos an ihren Platz legen!</td> <td></td> </tr> </table>	Lageplan Du kannst einige wichtige Gebäude des Klosters im Lageplan zeigen und mit Namen benennen!		Segensgebet Du kannst das Segensgebet auswendig aufsagen und die Bewegungen dazu machen!		Wie das Kloster Loccum entstand Du kannst darüber berichten, wie das Kloster Loccum entstanden ist!		Torhaus/Frauenkapelle Du kannst einige interessante Dinge über das Torhaus und die Frauenkapelle erzählen!		Klosterkirche Du kannst beschreiben, wann die Klosterkirche gebaut wurde und wie sie früher und heute genutzt wurde/wird!		Die Orgel Du kannst etwas Interessantes über die Orgel und über Musik in der Kirche erzählen!		Der Abt Du kannst etwas über den Abt des Klosters erzählen!		Der Kreuzgang Du kannst beschreiben, was die Mönche früher im Kreuzgang gemacht haben! Du weißt etwas über die Zeichensprache der Mönche zu erzählen!		Betmönche/Arbeitsmönche Du kannst wichtige Aufgaben der Mönche im Kloster beschreiben!		Suchfotos Du kannst das Suchfoto-Spiel, das Du mit Deiner Gruppe erstellt hast, selbst spielen und mindestens fünf Fotos an ihren Platz legen!		<p>Du hast insgesamt ____ Stempel bekommen und hast Level ____ erreicht. Nun darfst Du Dich</p> <p>_____ nennen.</p> <p style="text-align: center;">Herzlichen Glückwunsch!</p> <p style="text-align: center; font-size: small;"><i>Den Kurs geleitet und begleitet haben: Susanne v. Stemm und Bruder Bernhard / Diethilde Bungenstock. Referiert und unterstützt haben: Helga Blanke, Rosemarie Gehrke, Michael Filmig, Abt D. Horst Hirschler, Barbara Kruhöffer, Michael Merkel, Eberhard Sievers</i></p>
Lageplan Du kannst einige wichtige Gebäude des Klosters im Lageplan zeigen und mit Namen benennen!																						
Segensgebet Du kannst das Segensgebet auswendig aufsagen und die Bewegungen dazu machen!																						
Wie das Kloster Loccum entstand Du kannst darüber berichten, wie das Kloster Loccum entstanden ist!																						
Torhaus/Frauenkapelle Du kannst einige interessante Dinge über das Torhaus und die Frauenkapelle erzählen!																						
Klosterkirche Du kannst beschreiben, wann die Klosterkirche gebaut wurde und wie sie früher und heute genutzt wurde/wird!																						
Die Orgel Du kannst etwas Interessantes über die Orgel und über Musik in der Kirche erzählen!																						
Der Abt Du kannst etwas über den Abt des Klosters erzählen!																						
Der Kreuzgang Du kannst beschreiben, was die Mönche früher im Kreuzgang gemacht haben! Du weißt etwas über die Zeichensprache der Mönche zu erzählen!																						
Betmönche/Arbeitsmönche Du kannst wichtige Aufgaben der Mönche im Kloster beschreiben!																						
Suchfotos Du kannst das Suchfoto-Spiel, das Du mit Deiner Gruppe erstellt hast, selbst spielen und mindestens fünf Fotos an ihren Platz legen!																						

M 3: Segensgebet im Kloster Loccum

Gott, lass mich wachsen
(Arme nach oben heben)

Gib mir Kraft für die Woche
(Armmuskeln drücken)

Sei du mir nahe
(noch mehr strecken)

Lass mich heute nicht allein
(die Nachbarn an den Händen fassen)

Schütze meine Gedanken
(Hände auf den Kopf legen)

Und segne mich. Amen
(Hände zu einer Schale formen)

Nimm die Sorgen von meinen Schultern
(Hände über Kreuz auf die Schultern legen)

Lass mich mein Herz spüren
(Herz berühren)

nach Michael Merkel, Kloster Loccum

Das Gebet ist wie ein Schlüssel

Ein Konfirmandennachmittag zum Thema Gebet

Von Hilke Bauermeister, Julie Danckwerts, Richard Gnügge, Anne Störmer und Hanna Wagner

Einleitung

In einer Arbeitsgemeinschaft von fünf Vikarinnen und Vikaren entwarfen wir diesen Konfirmandennachmittag und führten ihn in der Kirchengemeinde Langendamm, Kirchenkreis Nienburg, durch. Als wir uns über unseren ersten Zugang zum Thema „Gebet“ verständigten, merkten wir, dass es uns nicht leicht fällt, über eigene Erfahrungen mit dem Beten zu sprechen. Das Gebet ist etwas sehr Persönliches. Beten gehört in den intimen Bereich der Beziehung zwischen Gott und Mensch. Deswegen war es uns wichtig, das Thema „Gebet“ so zur Sprache zu bringen, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden sich nicht dazu genötigt fühlen, persönliche Details ihrer Beziehung zu Gott zu offenbaren. Unser Ziel war, sehr behutsam zu sein bei diesem sensiblen Thema.

Jedes Mitglied der Arbeitsgruppe war zuständig für eine bestimmte, inhaltlich und zeitlich klar umrissene Phase des Unterrichts.

Das Gebet

Das Gebet ist eine existenzielle Äußerungsform des christlichen Glaubens. Als vertrauensvolle Hinwendung zu Gott gehört es zum öffentlichen kirchlichen Leben sowie zum praktizierten persönlichen Glauben dazu. Während in jedem Gottesdienst öffentlich gebetet wird, obliegt das Beten im Alltag der Verantwortung der einzelnen Christinnen und Christen. Das persönliche Gebet gilt als Privatsache. In dem meist stummen Gespräch mit Gott werden intime Gedanken und Belange geäußert. Das Gebet wird vielfach unter Ausschluss der Öffentlichkeit, etwa abends vor dem Zubett-Gehen, geführt. Daneben gibt es Menschen, die ihr privates Gebet auch in öffentlichen, nicht-kirchlichen Kontexten verrichten. Diese außerkirchlichen Kontexte können Anknüpfungsmöglichkeiten für die Konfirmandinnen und Konfirmanden zum Thema „Gebet“ bieten, vor allem wenn sie auch aus ihrer Lebenswelt stammen, z.B. bei betenden Fußballspielern.

Das persönliche Gebet ist bestimmt durch die Situation und die Gemütslage der Beterin/des Beters. Der betende Mensch drückt im Gebet aus, was ihn bewegt. Christliche Gebete bringen Klage, Bitte oder Dank und Lob in individueller Ausprägung vor Gott. Diese Kategorien finden sich in der biblischen Tradition wieder.

Klagen drücken die Verzweiflung der Beterin/des Beters an ihrer/seiner Situation vor Gott aus. Im biblischen Kontext sind sie oft aus dem Gefühl der Gottesferne heraus formuliert (Ps 22,2; vgl. Mk 15,34). Der betende Mensch ist verzweifelt, doch hofft und vertraut er trotz allem auf Gottes Hilfe (Ps 22,20). Dass Menschen zu Gott klagen dürfen, kann eine neue Entdeckung für die Konfirmandinnen und Konfirmanden sein, die gefördert werden soll.

Bitten werden im biblischen Kontext aus der Hoffnung auf Besserung einer Situation heraus (Ps 69,2) oder in der Hoffnung auf materielle (Mt 6,11) und geistige (Ps 51,12) Gaben formuliert. Den Konfirmandinnen und Konfirmanden, die selbst beten, wird die Kategorie der Bitte wahrscheinlich besonders vertraut sein. Es ist davon auszugehen, dass sie das Gebet als Möglichkeit, ihre Wünsche und Bedürfnisse in der Hoffnung auf göttliche Erhörung zu formulieren, kennen.

Das biblische *Dankgebet* beinhaltet den Grund des Dankens (1Kor 1,4) sowie oftmals ein Lob Gottes (Ps 138,1f). Der betende Mensch freut sich über seine Situation und bezieht sein Wohlergehen auf Gottes Güte (Ps 116,1-5). Inwiefern die Konfirmandinnen und Konfirmanden das nicht-gottesdienstliche Dankgebet praktizieren, bleibt zunächst offen.

Die didaktischen Entscheidungen

Das Lernziel der vorliegenden Stunde lautet: Die Konfirmandinnen und Konfirmanden lernen Klage, Bitte und Dank als Elemente eines Gebets kennen. Sie verstehen das Gebet als Möglichkeit (für sich) Klage, Bitte und Dank auszudrücken.

Die im Folgenden dargestellte Stunde ist zweigeteilt. Im ersten Teil werden verschiedene Gebetskategorien ein-

geführt, im zweiten Teil wird darauf aufbauend das persönliche Gebet betrachtet.

Die Stunde beginnt mit einem Meinungsbild zum Thema „Gebet“ anhand von Fragen, zu denen sich die Konfirmandinnen und Konfirmanden an einem skalierten Seil (ja – weiß nicht – nein) positionieren sollen. Diese Form des Einstiegs ermöglicht einen spielerischen Zugang zum Thema. Die Skala initiiert einen Prozess der Bewusstwerdung: Wo stehe ich bei bestimmten Meinungen zum Thema „Gebet“? Worüber bin ich mir noch im Unklaren? Vorausgesetzt ist, dass bei den Konfirmandinnen und Konfirmanden ein gewisses Vorverständnis existiert, was gemeint ist, wenn von „Gebet“ die Rede ist.

Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt dieser Form des Einstiegs ist es, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden über ihre jeweiligen Standpunkte ins Gespräch kommen und auch bewusst Gegenpositionen vertreten können. Zudem ist auf diese Weise gewährleistet, dass jeder „zu Wort kommt“. Wichtig ist dabei deutlich zu machen: Es gibt hier kein „richtig“ oder „falsch“!

Die in der folgenden Erarbeitungsphase verwendeten Bilder (vgl. M 2) werden zunächst als stummer Impuls eingesetzt. Auf diese Weise wird den Konfirmandinnen und Konfirmanden Raum für eigene Assoziationen und Deutungen gelassen. Die Bilder zeigen Menschen in unterschiedlichen Gefühlslagen und Situationen. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden können darin unterschiedliche Situationen entdecken, in denen Menschen beten könnten. Die Abbildung bekannter Persönlichkeiten bietet ihnen dabei eine Identifikationsmöglichkeit und zeigt zugleich: Beten ist nicht nur etwas für besonders fromme und kirchliche Menschen. Darüber hinaus wird deutlich: Beten kann an vielen Orten erfolgen und bleibt nicht auf den Raum der Kirche beschränkt.

Durch das Aufschreiben fiktiver Gebete erhalten die Konfirmandinnen und Konfirmanden Gelegenheit, aus einer distanzierten Perspektive heraus „eigene“ Gebete zu formulieren. Dadurch wird zum einen die Hemmschwelle gegenüber einer Gebetsformulierung herabgesetzt und zum anderen das Gefühl der „Peinlichkeit“ bzw. des „Uncoolseins“ gegenüber den anderen minimiert.

Das Sammeln der verschiedenen Gebetsprechblasen und die Zuordnung zu verschiedenen Kategorien (Klage: schwarz, Dank: rot, Bitte: grün) dient der Bewusstmachung unterschiedlicher Gebetsanliegen. Die gemeinsame Sortierung anhand der drei Kategorien und der drei zugeordneten Farben bereitet die später in den Gebetsperlen und in der abschließenden Andacht erneut verwendeten Farben für die verschiedenen und persönlichen Gebetsanliegen vor.

Zu Beginn des zweiten Teils der Stunde wird in einem Gespräch über die Funktion eines Schlüssels zum vertieften Nachdenken über die Funktion des Gebets hingeführt. Das Bild des Schlüssels bietet einen Anknüpfungspunkt, um die abstrakte Rede von der Funktion des Gebets zu konkretisieren und greifbar zu machen. Das Symbol des Schlüssels hilft hierbei Assoziationen zu wecken und Ideen zu formulieren, was der Schlüssel mit dem Gebet zu tun hat.

Der anschließende Verweis auf einen Schlüsselanhänger geht der Frage nach, was ein Gebet persönlich macht. Damit wird zum Arbeitsauftrag des Anfertigen eines eigenen Schlüsselanhängers aus Lederband und Holzperlen hingeleitet, der verdeutlicht: So wie ein Schlüsselanhänger ist jedes Gebet individuell und persönlich.

Die bei der Kategorisierung der Gebetsprechblasen eingeführten Farben rot (Dank), grün (Bitte) und schwarz (Klage) werden beim Anfertigen der Perlenkette wieder aufgenommen. Den Konfirmandinnen und Konfirmanden wird die Wahl gelassen, von welcher Farbe sie wie viele Perlen verwenden und wie sie diese aufreihen. Auf diese Weise bekommen die Konfirmandinnen und Konfirmanden die Möglichkeit, ihre individuelle Gebetsituation zu verarbeiten bzw. zu überdenken: Welche Gebetsanliegen liegen gerade bei mir oben auf? Was bewegt mich gerade besonders (Gemütslage)? Wofür bete ich tendenziell am meisten und was kommt eher selten vor? Die Tatsache, dass die Gebetsbänder individuell gestaltet werden, ermöglicht eine größere Identifikation und bewusstere Auseinandersetzung mit der eigenen Gebetshaltung.

Eine Entscheidung war es, hier eine weitere Farbe einzuführen. Die weiße Perle steht für Zeiten der Sprachlosigkeit. Im Unterschied zur Kategorie der Klage bzw. Anklage zeichnet sich diese durch das Gefühl des Alleinseins mit den eigenen Gedanken aus; Gott als Gegenüber fehlt. Gebet wird dann als Selbstgespräch empfunden oder ganz unterlassen. Es erschien wichtig, auch solche Zeiten der Gottesferne und des Zweifels aufzunehmen. Sie gehören zur Glaubensrealität eines jeden Menschen und gerade Konfirmandinnen und Konfirmanden befinden sich in einem Alter, in dem sie ihren eigenen Glauben und religiöse Traditionen hinterfragen. Die große gelbe Perle als Symbol für Gott hält das Band zusammen. Dadurch wird angezeigt: Bei Gott laufen alle Gebete zusammen; auch Zeiten der Sprachlosigkeit sind bei ihm aufgehoben.

Während der abschließenden Andacht erhalten die Konfirmandinnen und Konfirmanden die Gelegenheit im geschützten, feierlich gestalteten Raum, eigene, aktuelle Gebete zu formulieren. Diese müssen nicht laut gesagt werden, sondern können auf bereitliegende Karten geschrieben werden oder während des Legens einer Perle still in Gedanken erfolgen. Der Ortswechsel in die Kirche verdeutlicht die „Heiligkeit“ des Gebets und bietet einen Raum, um zur Ruhe zu kommen und eigenen Gedanken und Wünschen nachzuspüren.

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden können auf diese Weise lernen, dem Gebet Zeit und Platz im Leben einzuräumen und dieses vielleicht auch bewusst zu gestalten.

Die liebevolle und sorgfältige Gestaltung der Andachtsmitte verdeutlicht, wie wertvoll Beten ist.

Was zu Beginn der Stunde noch aus einer eher allgemeinen und distanzierten Perspektive heraus behandelt wurde, nämlich die Möglichkeit verschiedene Gebetsanliegen auszudrücken, kann an dieser Stelle ganz persönlich umgesetzt werden.

Durchführung der Stunde

1. Meinungsbild zum Gebet (Einstieg)

Die Konfirmandengruppe wird zu Beginn eingeladen, spielerisch zum Thema Gebet Position zu beziehen. Dazu wird ein Seil im Raum ausgelegt und mit der Skala: „ja, weiß nicht, nein“ versehen. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden positionieren sich anhand der Skala zu Thesen rund um das Thema Gebet (z.B. Gebet ist ein Selbstgespräch. Vgl. M 1). Die Gruppenleitung interviewt einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu ihrer Wahl. (Material: Seil mit Skala, Thesen)

2. Gebete zu Situationen formulieren (Erarbeitung)

Im Anschluss daran werden Fotos (vgl. M 2) in der Stuhlkreismitte ausgelegt, die Menschen in verschiedenen Situationen zeigen. Einige dieser Fotos zeigen Prominente, die den Konfirmandinnen und Konfirmanden aus den Medien vertraut sind. Sie haben Zeit, die Bilder wahrzunehmen und sich dazu zu äußern. Danach schreiben sie zu den Fotos passende Gebete in Sprechblasen (vgl. M 3) und legen sie dazu. Hierbei werden keine Vorgaben gemacht. Reihum werden die Sprechblasen vorgelesen. (Material: Fotos, blanko Sprechblasen, Stifte)

3. Gebetsanliegen kategorisieren (Vertiefung)

Nach dieser Sammlungsphase wird die Konfirmandengruppe auf die Unterscheidungsmöglichkeit von Gebeten in die Kategorien von Klage, Bitte und Dank hingewiesen. An eine Tafel werden ein schwarzes Plakat für die Klage („Gott, ich bin traurig“), ein grünes Plakat für die Bitte („Gott, ich bitte dich“) und ein rotes Plakat für den Dank („Gott, ich danke dir“) gehängt. Alle Gebetssprechblasen werden gemeinsam sortiert und entsprechend aufgeklebt. (Material: ein schwarzes, grünes, rotes DIN-A-2-Plakat, Kleber)

4. Gebet als Schlüssel (Einstieg, Erarbeitung)

Die Gruppenleitung holt einen Schlüssel hervor und bittet die Konfirmandinnen und Konfirmanden, ihre eigenen Schlüssel hervorzuholen. Es folgt ein offenes Gespräch über Schlüssel. Die Gruppenleitung gibt den Impuls: „Das Gebet ist wie ein Schlüssel“. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden diskutieren die These. (Material: Schlüssel)

5. Schlüsselanhänger (Vertiefung)

Die Gruppenleitung stellt die Frage: „Was macht ein Gebet persönlich?“ Sie stellt einen persönlichen Schlüsselanhänger vor. Der Schlüsselanhänger besteht aus verschiedenfarbigen Holzperlen an einem Lederband. Die gelbe Perle symbolisiert Gott, zu dem unsere Gebete gehen. Schwarze, grüne und rote Perlen drücken Klage, Bitte und Dank aus. Zusätzlich wird eine weiße Perle eingeführt, die

für Zeiten der Sprachlosigkeit gegenüber Gott steht.

Jede Konfirmandin und jeder Konfirmand bastelt ihren/seinen eigenen Schlüsselanhänger. Jeder und jedem steht es frei durch Auswahl, Anzahl und Anordnung der Perlen eigene Schwerpunkte ihrer/seiner Gebetsanliegen zu setzen. Diese werden nicht benannt. (Material: Schlüssel, gelbe, schwarze, grüne, rote und weiße Perlen, Lederbänder [vgl. M 4], Scheren)



6. Andacht

Die Konfirmandenstunde schließt mit einer Andacht in der Kirche. Ein schwarzes, ein grünes und ein rotes Tuch, die strahlenförmig von einem Kreuz auslaufen, das mit einem gelben Tuch unterlegt ist, bilden eine gestaltete Mitte. Damit tauchen die schon bekannten Farben wieder auf. Passend zu den verschiedenen Gebetskategorien liegen Psalmwortkarten (vgl. M 5) aus. Blankokarten und passende Perlen liegen bereit.



Im Kreis oder Halbkreis wird zunächst gesungen. Dann werden alle Konfirmandinnen und Konfirmanden eingeladen ihre persönlichen Gebetsanliegen aufzuschreiben und auf die Tücher dazuzulegen. Als Alternative können auch Dank-, Bitt- oder Klageperlen hinzugelegt werden. Die Zeit der Besinnung wird durch Gebet, Vaterunser und Segen beendet. (Material: Kreuz, gelbes, schwarzes, grünes und rotes Tuch, Psalmwortkarten, blanko Zettel, Stifte, Perlen, Liedzettel, Gitarre).

Erfahrungen

- Durch das zehnmündige Kennenlernen mit Singen und Spielen am Anfang der Stunde entstand eine lockere Atmosphäre, die den weiteren Verlauf des Nachmittags prägte.
- Der Einstieg ins Thema mit der Seilskala erfolgte spielerisch. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden positionierten sich auf der Skala und ließen sich bereitwillig interviewen. Zur These „Man kann überall beten“ antwortete ein Konfirmand: „Nein, auf dem Klo bete ich nicht“. Zur These „Beten ist ein Selbstgespräch“ stellte sich die Gruppe geschlossen auf „Nein“. Ein Konfirmand wechselte nach kurzem Zögern auf die Position „Weiß nicht“ mit der Begründung: „Ich weiß nicht genau, ob Gott mir immer zuhört. Aber Beten hilft mir, meine Gedanken zu sortieren.“
- Die Konfirmandinnen und Konfirmanden füllten viele Sprechblasen aus. Dabei waren Prominente wie Lena besonders beliebt. Zu einem Bild, das einen Jungen mit gefalteten Händen zeigte, stand in einer Sprech-

blase: „Danke für das Essen. Amen“. Zur jubelnden Lena Meyer-Landruth: „Krass. Danke für den Sieg“. Zum ehemaligen Bundestrainer Jürgen Klinsmann mit erhobenen Armen: „Bitte lass uns gewinnen.“ Zu einer weinenden Frau vor Häusertrümmern: „Ich bin so traurig. Alles ist kaputt.“

- Es gab nur wenige Sprechblasen zu den Bildern mit klagenden Menschen. Wir hatten den Eindruck, dass den Konfirmandinnen und Konfirmanden das Formulieren von Dank und Bitte leichter fiel als das Formulieren von Klagen.
- Nach der zwanzigminütigen Pause mit gemeinsamem Essen und Gruppenspielen nahmen wir erneut eine Öffnung der Gruppe wahr. Auf die Fragen nach ihren Schlüsseln („Wie viel Schlüssel habt ihr? Habt ihr schon mal vor verschlossenen Türen gestanden? Welche Schlüssel habt ihr?“ vgl. M 4) erzählten die Konfirmandinnen und Konfirmanden viel über ihre persönlichen Schlüssel und Schlüsselbünde, die sie der Grup-

pe zeigten, z.B.: „Ich habe einen Schlüssel zu einem Geheimfach“. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden haben selbstständig den Transfer zwischen dem Thema Gebet und dem Symbol des Schlüssels geleistet: „Das Gebet kann das Herz aufschließen“; „Das Gebet schließt den Weg zu Gott auf“.

- Es gab keine Vorbehalte seitens der Gruppe, sich auf das Basteln einzulassen. Alle Mädchen und Jungen haben gern mitgemacht.
- Bei der Andacht haben die Konfirmandinnen und Konfirmanden das Angebot angenommen, Perlen auf die Tücher zu legen und eigene Gebetsanliegen aufzuschreiben („Danke für alles, was ich erreicht habe“).

Hilke Bauermeister, Julie Danckwerts, Anne Störmer und Hanna Wagner sind Vikarinnen aus Kurs 07/08 der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Richard Gnügge ist Vikar aus Kurs 07/08 der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

M 1: Thesen zu Gebet

Was meinst du?

- Beten lernt man in der Not
- Im Gebet kann man alles sagen
- Wer betet, spricht mit sich selbst
- Wer betet, erkennt seine Grenzen
- Beten nutzt doch nichts
- Beten heißt zur Ruhe kommen
- Zum Beten muss man die Hände falten
- Wer betet, will etwas ändern

- Beten heißt nichts tun
- Beten kann man überall
- Beten ist nur etwas für Kinder und alte Leute
- Wer betet, spricht mit Gott
- Beten gibt neue Kraft
- Beten kann man am besten in der Kirche

Aus: Lübking, Hans-Martin. Kursbuch Konfirmation – ein Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden. Düsseldorf, 2. Auflage 2006.

M 3: Sprechblase



M 2: Bildbeispiele



© iStockphoto.com/Webeye



© Axel Heimken, Hamburg, www.axelheimken.de



© picture alliance / dpa



© Eva Eichenberger, www.flickr.com



© iStockphoto.com/AlexMotrenko



© iStockphoto.com/Kuzma

Weitere Bilder sind im Internet in den einschlägigen Bild-datenbanken und Fotocommunities wie www.picspack.de, www.presseportal.de/obs, www.fotocommunity.de oder www.flickr.com zu finden.

M 4: Perlen und Bänder



M 5: Psalmwortkarten

Ich weine bitterlich.

(Psalm 69,11)

Gott,
deine Hilfe schütze mich!

(Psalm 69,30)

Ach HERR, wie sind meiner
Feinde so viel und erheben
sich so viele gegen mich!

(Psalm 3,2)

Lobe den HERRN, meine
Seele, und vergiss nicht,
was er dir Gutes getan hat:

(Psalm 103:2)

Auf, HERR, und hilf mir,
mein Gott!

(Psalm 3,8)

HERR, sei mir gnädig,
denn ich bin schwach!

(Psalm 6,3)

Ich danke dir,
dass du mich erhört hast
und hast mir geholfen.

(Psalm 118:21)

„Ich fange dich mit meinen Händen“

Das eigene Gottesbild mit dem Symbol „Hand“ begreifen – eine Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe 1

Von Stephan Homberg und Melanie Beiner



Sich an Gott herantasten

„Ich hatte noch nie eine schwere Verletzung. Es scheint, als ob ich beschützt werde.“ „Gottes Hand ist ein bisschen weiter weg, weil man merkt nicht unbedingt, dass er da ist; aber man weiß es schon.“

Wenn Schülerinnen und Schüler einer 8. Klasse so über ihr Gottesbild sprechen, dann haben sie schon Wichtiges vor Augen: eine Ahnung von Gott und eine Anschauung von sich selbst. Auf diese Weise tastend und gleichzeitig suchend erlebe ich Schülerinnen und Schüler, wenn es darum geht, ihre Vorstellungen von Gott auszudrücken. Sie lassen sich aufmerksam in ein Gespräch verwickeln, sind aber auch bemüht nichts zu sagen, was für sie nicht „stimmig“ ist. Sie sind ernsthaft bei der Sache und wollen sagen, was für sie wahrhaftig ist, etwas, wozu sie stehen können. Auf diese Weise wird jede Beschäftigung mit Gott zu einer Wegbereitung, um den Schülerinnen und Schülern einen je eigenen Zugang zu Gott zu öffnen bzw. sie im klassischen Sinn des Wortes zu bilden (ihnen ein Bild Gottes zu ermöglichen) und sie sprachfähig zu machen, damit sie ihrer Vorstellung Ausdruck verleihen können. Zwischen „nicht unbedingt merken, aber man weiß es schon“, zwischen „nicht spüren, aber fühlen“ – zwischen diesen gleichzeitig so konkreten wie balancierenden Beschreibungen schwanken die Gottesvorstellungen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Klasse. Sie sind – biographisch und entwicklungspsychologisch gesehen – dabei, sich auf den Weg in das eigene Land des Lebens und des Glaubens zu begeben. Dabei tasten sie sich heran: an eine tragfähige Vorstellung von Gott, an eine Vorstellung, die den Boden der Realität nicht verlässt und dennoch über sich den Himmel weiß. „Ich möchte selbst mit beiden Beinen auf dem Boden stehen, die Hand ist hinter mir und ich weiß, dass sie da ist. Aber sie hält mich nicht fest, weil ich Gott ja auch nicht immer spüre, ich nehme sie nur wahr.“

Die vorliegende Unterrichtseinheit versucht, diesen Weg der Offenheit mit den Schülerinnen und Schülern zu gehen. Sie setzt bei den eigenen Erfahrungen an und setzt auf die eigenen Handlungen der Schülerinnen und Schüler. Sie lässt Raum zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen, um von da aus die Verbindung zum Handeln Gottes zu ziehen; und sie arbeitet damit, auch das Handeln Gottes nachvollziehbar zu machen: „Ich fange dich mit meinen Händen.“

Gottes Hand: Körperbilder und ihre theologische Funktion

Biblische Gottesbilder bedienen sich unbefangenen anthropomorpher Vorstellungen. Die Rede von der Hand Gottes gilt dabei als eine der häufigsten Wendungen, mit denen Gott durch menschliche Körperteile beschrieben wird. Im Rahmen eines Forschungsprojektes hat jüngst Andreas Wagner die Bedeutung der alttestamentlichen Vorstellung der Menschengestaltigkeit Gottes herausgearbeitet (Wagner 2010). Wagner macht vor allem auf zwei Punkte aufmerksam: Zum einen gelangen durch das Bilderverbot, das als ein zentrales Unterscheidungsmerkmal der alttestamentlichen Gottesvorstellung im Gegensatz zu anderen Religionen galt, statt der visuellen Kultbilder gerade die sprachlichen Bilder im Alten Testament zu großer Bedeutung. „Verbote schaffen nicht nur Unterscheidungen, sie öffnen auch Räume. Der Raum, der durch das Verbot materialer Kultbilder Jahwes eröffnet wird, ist der Raum des sprachlichen Bildes sowie der Raum des materialen Bildes, das nicht Kultbild ist.“ (A.a.O. S. 31). Und zum anderen weist er darauf hin, dass die gestischen Bedeutungen der Körperbilder abstrahiert werden und damit eine funktionale Bedeutung bekommen. Aus der schützenden Geste der Hand wird die funktionale Bedeutung der Hand als Schutzmacht. Es geht „nicht mehr um eine körperliche Geste, sondern allein

um die Schutzfunktion.“ (S. 115). Darum geht es in der Bildhaftigkeit Gottes in Form menschlicher Körper(teile) auch nicht um die visuelle Darstellung, sondern um die Funktion, die mit dem Körperteil beschrieben und die nun Gott zugeschrieben wird. Schließlich arbeitet Wagner zwei wesentliche Funktionen heraus: die der Kommunikation und die der Handlung. „Bei den am häufigsten im anthropomorphen Sprachbild verwendeten Körperteilen Gottes handelt es sich um diejenigen Körperteile, die auf (...) dem Ausdruck der Kommunikation (Gott steht in enger Verbindung mit uns, kann mit uns in Verbindung treten wie wir mit ihm) und der Handlung (Gott handelt an und für uns) dienen.“ (S. 156). Die Hand Gottes symbolisiert dementsprechend das „Handeln“ Gottes. Gerade dieser Aspekt führt weg von der Frage nach dem „Aussehen“ Gottes und hin zu der Frage nach dem göttlichen Wirken bzw. der Erfahrungen, in denen Gott sich Menschen als wirksam erweist. Die Jugendlichen erleben Veränderungen in dieser Altersstufe intensiv an sich selbst. Dadurch sind sie auch für Veränderungen ihrer bisherigen Vorstellungen von Gott offener.

„Ich fange dich mit meinen Händen“: zum Umgang mit der Ambivalenz der Handsymbolik

Bilder machen Unsichtbares sichtbar. Sie veranschaulichen nicht nur was ist, sondern auch, was *gemeint* ist. Sie lassen aber auch Spielräume und Interpretationen zu. In den biblischen Texten kommt das Symbol der „Hand Gottes“ häufig vor, allein im Alten Testament etwa 200 Mal. Und es sind beileibe nicht immer nur positive Assoziationen, die sich mit der Hand Gottes verbinden. „JHWHs Hand vermag sowohl zu ‚schlagen‘ als auch zu ‚heilen‘; sie steht für seine Retterkraft (...); aber sie kann auch schwer, d.h. unheilvoll auf Menschen liegen.“ (Grimm 2003, S. 502).

In der Unterrichtsplanung muss auf diese Ambivalenz im Gebrauch der Symbole reagiert werden. Geht es darum, eine Palette an möglichen Gottesvorstellungen anzubieten und sozusagen die Spannbreite der Erfahrungen (heilvollen und Unheil bringenden) göttlichen Handelns sichtbar zu machen? Oder geht es darum, anhand des Symbols „Hand“ Gottes rettendes und bewahrendes Handeln in der Geschichte von Menschen verstehbar zu machen? In der vorliegenden Unterrichtsreihe fällt die Entscheidung für die zweite Option. Darum werden auch solche biblischen Texte gewählt, die das rettende und bewahrende „Handeln“ Gottes erzählerisch darstellen: das Gleichnis vom verlorenen Sohn und die Bundesverheißung an Noah. In beiden Texten kommt die Hand Gottes nicht explizit vor. Die „Hand“ dient allerdings dazu, das Handeln Gottes in diesen Erzählungen symbolisch darzustellen. In gewisser Weise veranschaulicht und vollzieht die Unterrichtseinheit, was im Deutungs- und Sprechakt bildhafter Rede geschieht: mit Hilfe eines Symbols wird von Seiten der Schülerinnen und Schüler Gottes rettendes und bewahrendes Handeln sichtbar und darstellbar gemacht. Das Gottesbild „Hand“ wird

so zu einer Konkretion des Leitthemas für 7/8: Die Botschaft vom gnädigen und gerechten Gott.

Playmobil-Identitäten treffen Gottes-Ich: didaktisch-methodische Überlegungen

Schülerinnen und Schüler der achten Klasse befinden sich noch mitten in der Pubertät. Ihre körperliche und psychische Entwicklung ist nicht abgeschlossen. Sie sind damit beschäftigt sich selbst und auch ihre Rolle in der Gesellschaft zu finden. Dabei sind sie oft einem Gruppenzwang durch Gleichaltrige ausgesetzt. Um dazuzugehören, passen sich Jugendliche häufig von außen vorgegebenen Idealen mit ihrer Kleidung, ihren Ansichten und weiteren Dingen sowie Verhaltensweisen an. In dieser Unterrichtseinheit erhalten die Schülerinnen und Schüler demgegenüber Gelegenheit, sich mit ihren eigenen und unbeeinflussten Meinungen auseinanderzusetzen, diese zu reflektieren, zu festigen oder zu verändern.

Die Jugendlichen nutzen heutzutage selbstverständlich eine Vielzahl technischer Kommunikationsformen (Handy, SMS, E-Mail ...), um sich mit ihren Altersgenossen auszutauschen. Viele Gespräche finden dadurch nicht mehr „live“, sondern nur noch über Distanzen hinweg statt und echte Begegnung gibt es immer seltener.

In dieser Unterrichtseinheit können die Jugendlichen üben sich wahrzunehmen und durch diese Ausweitung ihren Horizont von sich selbst über die Mitschüler bis hin zu Gott vergrößern. Vielleicht erlebt der eine oder andere Schüler diese „echte“ Begegnung mit den Mitschülern (und Gott) als wohltuend. „Angesichts der Globalisierung und der multikulturellen und multireligiösen Lebenszusammenhänge wird religiöse Bildung immer wichtiger – für die eigene Verwurzelung und Identität der Kinder und Jugendlichen, für religiöse Urteilsfähigkeit, für Sinnfindung und Orientierung in der Welt sowie für Verständigungsfähigkeit und Toleranz.“ (Nds. Kulturstiftung 2009, S. 7). So können Schülerinnen und Schüler in dieser Unterrichtsreihe in der Identifikation mit Playmobil-Identitäten ohne Ängste und Unsicherheiten ihr Gottesverständnis ausdrücken und ihr Verhältnis zu ihm und der Welt überdenken.

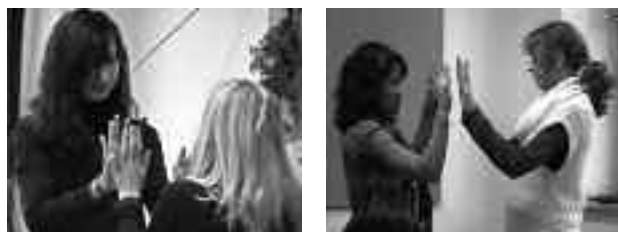
Gleichzeitig erschließen sie sich durch ihre eigenen Darstellungen göttlichen Handelns, dass Gnade im Sinne von Schutz und Bewahrung wesentliche Merkmale des biblischen Gottes sind (a.a.O. S. 21). Den Sprach- und Handlungsraum für diese biblische Rede zu öffnen scheint mir insbesondere für Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 8 von Bedeutung. Die uneingeschränkte Anerkennung der Person durch Gott ist ein wichtiges Merkmal christlicher Existenz, die die aus Bewertungen anderer resultierende Unsicherheit im Umgang mit sich zu überwinden hilft.

Der Ausgangspunkt dieser Einheit sind die Jugendlichen. Sie betrachten religiöse Spuren und Dimensionen aus ihrer eigenen Lebenswelt und teilen diese im Unterricht mit (a.a.O. S. 15). Dabei müssen sie ihre eigenen Erfahrungen, Vorstellungen und Positionen zu Gott und Religion

verständlich machen und können ihnen durch bibliodramatische, meditative und darstellende Unterrichtssequenzen mit für sie neuen Methoden Ausdruck verleihen.

Mit Körperwahrnehmungsübungen nehmen die Schülerinnen und Schüler zunächst ihre eigenen und etwas später auch die Hände ihrer Mitschüler wahr. Sie erleben Kontaktaufnahme ohne Worte und Berührung. Die intensive Ausgestaltung dieser eröffnenden Unterrichtsphase wird es den Jugendlichen im Laufe der Stunden erleichtern auch abstraktere Gedanken nachzuvollziehen und Hinweise auf Gottes Handeln zu verstehen. Unterstützung erhält diese Vorgehensweise durch die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit Playmobilfiguren. Sie werden den biblischen Noah und sich selbst in ihnen erkennen und diese Erfahrung im späteren Verlauf der Einheit dann auch auf ihre eigene Nähe und Position zu Gottes Rolle in ihrem Leben und seinen Handlungen an ihnen übertragen können.

Ablauf der Einheit



1. Stunde:

„Sind Mutige hier?“ –

Was Hände tun und was sie können

a. Einführung:

Wahrnehmungsübung mit den Händen

Die Schülerinnen und Schüler nehmen in einem ersten Schritt mit Hilfe von Handübungen ihre eigenen Hände und die ihres Gegenübers wahr. Sie lassen sich Zeit für die Körperwahrnehmung und die Reflexion darüber.

Je zwei Schülerinnen oder Schüler (die sich auf die Frage „Sind Mutige hier?“ melden) stellen sich im Klassenraum verteilt gegenüber.

Impuls: „Es geht um eure Hände. Sie sollen sich nicht berühren. Aber sie sollen sich nahe kommen. Guckt euch dabei an. Einer fängt an die Hände zu bewegen, so dass der andere hinterher kommen kann.“

Zwischendurch: „Geht Schritte zurück. Nur soweit, wie ihr euch noch spürt.“

Am Schluss der Übung: „Findet einen Weg, eure Hände voneinander zu verabschieden.“

Kurzes Feedback zur Übung; Wahrnehmungen der Beteiligten; Eindrücke der Zuschauenden.

b. Biblische Verankerung

Die Schülerinnen und Schüler lesen Lukas 15,20: „Und er machte sich auf und kam zu seinem Vater. Als er aber nicht

weit entfernt war, sah ihn sein Vater, und es jammerte ihn; er lief und fiel ihm um den Hals und küsste ihn.“ (M 1)

Welche Rolle spielen die Hände in dieser Situation?

c. Erarbeitung: Hände können sprechen

Tafelanschrieb: *Hände können sprechen*

Die Schülerinnen und Schüler sammeln, was man mit Händen tun kann.

Beispiele, die sich schon aus der Geschichte ergeben haben: festhalten, sich verabschieden, sich begrüßen, schützen, zeigen, kommunizieren.

d. Vertiefung:

Handlungen können Situationen verdeutlichen

Schülerinnen und Schüler bekommen ein Arbeitsblatt, das eine Strukturierung von Tätigkeiten der Hände vorgibt: Freundschaft, Arbeit, Aggression (M 2).

Sie sollen die auf der Tafel angeschriebenen Verben den Bereichen zuordnen.

e. Ergebnisse vergleichen und darstellen

Die Schülerinnen und Schüler gehen in Gruppen zusammen. Sie vergleichen ihre Ergebnisse. Sie wählen sich eine Handlung aus, die sie gemeinsam darstellen. Die Ergebnisse werden der Klasse vorgestellt. Die Zuschauenden haben Gelegenheit zu sagen, was sie sehen. Die Darstellenden haben Gelegenheit zu sagen, was sie darstellen wollten.



2. Stunde:

Gott handelt an den Menschen

a. Einführung: Handzeichen deuten

Es werden drei unterschiedliche Bilder mit Handzeichen (M 3) auf den OHP gelegt. Die Schülerinnen und Schüler finden Verben für das, was die Hände tun. Die Verben werden unter die Piktogramme geschrieben.

b. Erarbeitung: Gott handelt an den Menschen

Die Schülerinnen und Schüler bekommen einen Textauszug aus der Noah-Geschichte (M 4). Sie lesen den Text und bearbeiten die Fragestellung. Aussprache über die Antworten.

c. Vertiefung:

Gottes Zuwendung zu Noah sichtbar machen

Die Schülerinnen und Schüler bekommen Playmobil-Figuren. Sie sollen die Zuwendung Gottes in ihrer eigenen Person im Gegenüber zu Noah als der Playmobil-Figur darstellen.

„Stellt Noah so dar, dass sichtbar wird: Gott wendet sich Noah zu.“

„Wie fühlt Noah sich?“

„Macht eine Geste, die Noah deutlich macht, dass Gott sich zuwendet und ihm Kraft gibt.“



Am Ende der Arbeitsphase sollte stehen:

„Menschen hatten Schwierigkeiten sich vorzustellen, wie Gott mit ihnen umgeht. Darum haben sie eine Hand benutzt, um deutlich zu machen, wie Gott sich um sie kümmert.“

d. Ergebnissicherung: Was tut Gott?

„Was tut Gott?“ wird als Frage an die Tafel geschrieben. Die Schülerinnen und Schüler sammeln noch einmal das Gesagte.

3. Stunde:

Gottes Hände sind bei uns

a. Einführung: Gottes Hand und ich

Die Schülerinnen und Schüler bekommen eine Schattenfigur und eine Hand sowie den Arbeitsauftrag (M 5):

„Stell dir vor, dass du die Schattenfigur bist und die Hand die von Gott ist. Entscheide dich dann, ob du Gottes Hand in deinem Leben eher über oder unter dir spürst.“

Zunächst legt jeder und jede Figur und Hand für sich.

Anschließend werden Hand und Schattenfigur von einigen Schülerinnen und Schülern am OHP nachgelegt. Sie erklären, warum sie die Figur und Hand so gelegt haben.

Beispiele aus der Stunde:

„Dass ich aufgefangen werden, wenn ich hin falle, dass mich diese Hand auffängt und ich deshalb nicht so oft hin falle.“

„Es ist so, als wenn jemand mich auf dem Kopf hält und mir den richtigen Weg zeigt.“

„Gottes Hand ist ein bisschen weiter weg, weil man merkt nicht unbedingt, dass er da ist; aber man weiß es schon.“

„Es ist zuverlässig, dass Gott einen trägt.“

„Die Hand fängt einen auf, aber man macht, was man selbst entscheidet.“

b. Erarbeitung: Gottes Hand und ich – wie ich es verstehe

Die Schülerinnen und Schüler sollen alle eine Erklärung wie die mündlich vorgetragenen auf das Arbeitsblatt schreiben.

„Schreibe eine Erklärung an dein Bild, wenn du es erklären kannst.“

c. Vertiefung: Gottes Handeln erzählt – wie es für andere klingt

Die Schülerinnen und Schüler werden nun gebeten, ihre Erklärung vorzutragen, ohne die Handstellung schon bekannt zu geben. Die Zuhörenden raten, wie die Hand nach den Beschreibungen zur Figur steht.

Beispiele aus der Stunde:

„Ich hatte noch nie eine schwere Verletzung. Es scheint so, als ob ich geschützt werde. Mir ist noch nie etwas Schlimmes passiert.“

„Ich nehme Gottes Hand so wahr, weil ich selbst mit beiden Beinen auf dem Boden stehen möchte. Die Hand ist hinter mir und ich weiß, dass sie immer da ist, sie hilft mir, wenn ich falle oder wenn etwas Schlimmes passiert. Aber sie hält mich nicht selbst fest, weil ich Gott ja auch nicht immer spüre; ich nehme sie nur wahr. Die Hand verleiht mir ein Gefühl von Sicherheit, obwohl ich sie nicht spüre.“

„Gott fängt mich auf und beschützt.“

d. Ergebnissicherung: Ich bin Gott ...

Tafelanschrieb: „Ich bin Gott, ich ... dich mit meinen Händen“

Die Schülerinnen und Schüler schreiben den Satz ab und füllen ihn mit ihren Worten. Die Ergebnisse werden vorgetragen.

Beispiele aus der Stunde:

Ich bin Gott, ich fange dich mit meinen Händen.

Ich bin Gott, ich unterstütze dich mit meinen Händen.

Ich bin Gott, ich beschütze dich mit meinen Händen.

Ich bin Gott, ich rette und trage dich mit meinen Händen.

Stephan Homberg ist Lehrer für Ev. Religion und Biologie am Marion-Dönhoff-Gymnasium Nienburg und Bibliodramaleiter.

Melanie Beiner ist Dozentin für die Ausbildung der Vikarinnen und Vikare am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Literatur

Grimm, Werner: Hand Gottes, in: Otto Betz/Beate Ego/Werner Grimm (Hgg.): Calwer Bibellexikon Band 1, Stuttgart 2003

Kalmbach, Sybille: Bibel dramatisch – Erfahrbare Entwürfe für Jugendliche und Erwachsene, Neukirchen-Vluyn 2006

Klischka, Holger: Bilder von Gott – Erfahrungen und Hoffnungen von Menschen, in: Tammeus, R. u.a.: Religionsunterricht praktisch 7. Schuljahr, Göttingen 1997

Lohkemper-Sobiech: Gudrun, Bibliodrama im Religionsunterricht (Band 2), Mainz 1998

Martin, Gerhard Marcel: Sachbuch Bibliodrama – Praxis und Theorie, Stuttgart 20012

Nds. Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Evangelische Religion, Hannover 2009

Wagner, Andreas: Gottes Körper. Zur alttestamentlichen Vorstellung der Menschengestaltigkeit Gottes, Gütersloh 2010

Hinweis:

Alle Materialien, so insbesondere auch die Bibeltexte M1 und M 4, können als fertige Arbeitsblätter im Internet unter www.rpi-loccum.de/pelikan im pdf-Format heruntergeladen werden.

M 2: Handlungen können Situationen verdeutlichen

An der Tafel haben wir einige Worte, die verschiedene Handlungen beschreiben, gesammelt. Ordne diese Verben den drei Bereichen zu.

Freundschaft

Arbeit

Aggression

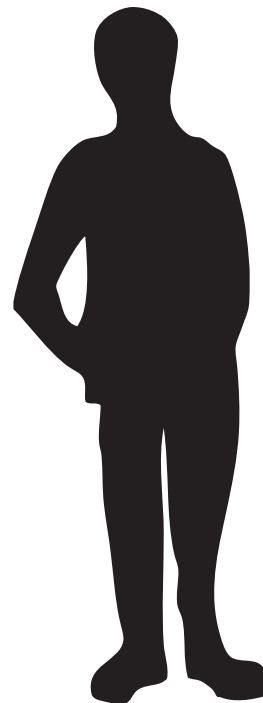
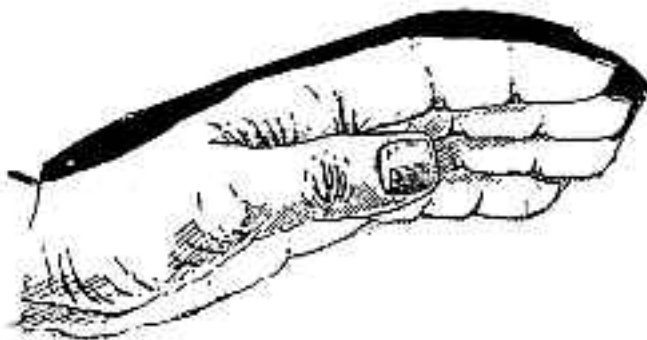
Notiere Verben, die du jetzt nicht zuordnen kannst:

M 3



Entnommen aus: R. Tammeus, Religionsunterricht praktisch. 7. Schuljahr. Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Sekundarstufe 1, Göttingen, S. 174

M 5: Gottes Hände sind bei uns



Stell dir vor, dass du die Schattenfigur bist und die Hand die von Gott ist.
Entscheide dich dann, ob du Gottes Hand in deinem Leben her über oder unter dir spürst.

Das Go20-Schulteam

Ein christlich-sozialdiakonisches Angebot an Hildesheimer Schulen

Von Karsten Weniger und Johanna Zeigermann

In Hildesheim gibt es seit zwei Jahren ein besonderes Angebot sozialdiakonischer Kooperation mit Ganztags-schulen: das Go20Schulteam. Aus einer offenen Kinder- und Jugendarbeit, dem Jugendtreff Go20 (in der Goschenstraße 20), ist eine kirchliche, schulnahe Jugendarbeit erwachsen. Im Schuljahr 2009/2010 gab es an acht Hildesheimer Schulen mit 16 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Hauptamtliche, FSJler, studentische Mitarbeiter) insgesamt 81 Angebote pro Woche. Es nahmen ca. 1.500 Schülerinnen und Schüler pro Woche an den Angeboten teil. Im aktuellen Schuljahr arbeitet das Team an zehn Schulen mit 25 Mitarbeitenden. Getragen wird das Go20Schulteam durch den freien Verein „Timo e.V. – Christliche Initiative für offene Jugendarbeit“, an dem sich u.a. freie, ev.-luth. und katholische Kirchengemeinden in Hildesheim beteiligen.

Kinder- und Jugendarbeit an (Ganztags-)Schulen

Das Projekt „Go20Schulteam – Kinder- und Jugendarbeit an (Ganztags-)Schulen“ hat sich zum Ziel gesetzt, benachteiligte Schülerinnen und Schüler im Lebensumfeld Schule zu begleiten und zu fördern. Das Go20Schulteam möchte Schulen beim Aufbau und bei der Durchführung von Ganztagsangeboten unterstützen und seine Kompetenzen aus der außerschulischen Jugendarbeit einbringen. Angestrebt sind Kooperationen mit den neu entstehenden Ganztags-schulen. Im Blick sind dabei gerade Schülerinnen und Schüler in den sozial benachteiligten Stadtteilen Hildesheims.

Das Projekt hat seine Wurzeln in der Metro Ministries-Arbeit (Bill Wilson) in New York. Dabei geht es darum, den Kontakt zu den Kindern im Stadtteil aufzubauen, mit ihnen Zeit zu verbringen und mit ihnen Hilfestellungen für das tägliche Leben in der Schule, mit Freunden oder vielleicht sogar auf der Straße zu üben. Die Kinder hören und erle-

ben die christliche Botschaft und werden in ihrem Selbstwertgefühl bestärkt: „bei Gott sind sie wertvoll“. Vergleichbare Projekte gibt es in verschiedenen deutschen Großstädten. Bekannt u.a. durch die Unterstützung durch Richard v. Weizsäcker ist vor allem der Verein „Stoffwechsel“ in Dresden geworden (vgl. www.stoffwechsel.com).

Das Go20Schulteam in Hildesheim zeichnet sich durch einen Kompetenz-Mix im Mitarbeiterteam aus: Pädagogische Fachleute (Diplom-, Sozial- und Kulturpädagogen) und Studierende (Lehramt, Soziale Arbeit) sowie FSJler bringen sich und ihre Interessen in die beziehungsorientierte Arbeit ein. Die Grundsätze und Ziele der Arbeit lassen sich vor allem in integrierten Freizeitbereichen der Schulen verwirklichen. Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Go20Schulteams werden so Teil der Schule und verbinden außerschulische und schulische Kinder- und Jugendarbeit – und dies an schulischen wie an außerschulischen Orten.

Das Go20Schulteam macht in Absprache mit den Schulen folgende Angebote:

- Unterrichtsbegleitung
- Hausaufgabenhilfe
- Förderangebote
- Arbeitsgemeinschaften
- Pausenangebote
- Betreuung
- AiD-Ernährungsführerschein (Niko-Kooperationsprojekt)
- Stadtteilorientierte, außerschulische Nachmittagsangebote (z.B. KidsClub) in der Schule und außerhalb der Schule.

Die Angebote und Projekte geschehen

- auf der Basis christlicher Werte und Maßstäbe,
- orientiert an den Bedürfnissen der Schüler und Schulen,
- regelmäßig und kontinuierlich (einmalige Angebote als Startup),
- Kinder und Mitarbeitende bevollmächtigend und freisetzend,

- in Teamarbeit statt in Einzelgängeraktionen,
- nicht als Lückenbüßer für Versäumnisse von Politik und Gesellschaft,
- in langfristiger und partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit Schulen.



Das Go20Schulteam respektiert die weltanschauliche Neutralität von Schulen

Das Vermitteln christlicher Werte und Maßstäbe geschieht vor allem durch das eigene Vorbild und die Beziehung zu den Schülern. Die Projekte basieren auf Freiwilligkeit und Transparenz. Elternabende und Elternkontakte gehören mit zum Konzept.

Verknüpfung von schulnaher Jugendarbeit und FSJ-Arbeit

Als anerkannter freier Träger der Jugendhilfe ist es dem Verein „Timo e.V. – Christliche Initiative für offene Jugendarbeit“ möglich, FSJ-Plätze anzubieten. So wird das Schul-Team regelmäßig durch junge Leute ergänzt, die ein Freiwilliges Soziales Jahr im Bereich der schulnahen Jugendarbeit ableisten. Die jungen Erwachsenen bewerben sich für dieses Arbeitsfeld und werden dafür ausgebildet (weitere Informationen auch unter paisdeutschland.de). Wichtig ist dabei die Zusammenarbeit mit den Kirchengemeinden vor Ort. Einzelne Kirchengemeinden beteiligen sich an den Kosten für das FSJ (Taschengeld sowie Unterkunft und Verpflegung). Sie erhalten dadurch noch mehr Mitarbeitende vor Ort und können diese in die Kooperationen mit den Schulen einbringen.

Jugendarbeit auf dem Weg in die Schule

Wie kommen Kooperationen zwischen außerschulischen Partnern und Schulen zustande? Am Anfang sind die Mitarbeitenden aus dem Jugendzentrum Go20 auf die benachbarten Schulen in Hildesheim zugegangen, um über Kooperationen im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu verhandeln. Mittlerweile ist das Go20Schulteam etabliert und bekannt, so dass Stadt und Schulen von sich aus Anfragen an die Mitarbeitenden richten und Kooperationen anbieten. Der Bedarf an Trägern aus der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit nimmt vor allem an Ganz-

tagsschulen zu. Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit kann zu einem Erfolgsmodell werden. Jedoch gibt es noch einige Schwierigkeiten und Hindernisse zu überwinden. Insbesondere fehlt es für eine sichere und konstante Zusammenarbeit im finanziellen Bereich noch an den verbindlichen langfristigen Rahmenbedingungen.

„So etwas Gewöhnliches wie Geld...“

So bezeichnet Charlys Großvater in dem Film „Charly und die Schokoladenfabrik“ die leidigen Scheine und Münzen, an denen oft so vieles scheitert: ein Projekt, neues Spielzeug, ein Klassenausflug, eine Familie, Hilfe für jemanden, der sie braucht, ... Wir mögen dieses Filmzitat so gerne, weil es zeigt, dass Geld nicht das Wichtigste im Leben und in unserer Go20-Arbeit ist, sondern eigentlich ziemlich gewöhnlich.

Denn was ist schon Geld gegen ein strahlendes Kindergesicht, dankbare Lehrer und Eltern, gute Zusammenarbeit mit Schulen und anderen Christen, das Zusammensein mit Menschen, die mich wertschätzen?

Dennoch ist die Arbeit ohne die Unterstützung von vielen Spendern und Sponsoren nicht realisierbar. Ebenso braucht es die Kooperation mit Kirchen und Gemeinden. Das Go20 in Hildesheim möchte allen Mut machen, anzupacken, Grenzen zu überspringen und im christlichen Engagement für Kinder und Jugendliche, aber auch für Schulen, Lehrer und Eltern neue Wege zu beschreiten!

Die Bedingungen und der Umfang der Kooperationen werden mit jeder eigenverantwortlichen Schule eigens ausgehandelt. Das Schulteam unterbreitet dabei Angebote, die Schulen erläutern ihren Bedarf, der von der Hausaufgabenbetreuung und Nachmittagsangeboten im Ganztagschulbereich bis hin zur Unterrichtsbegleitung (Einzelfallhilfe) reicht. Die Einbeziehung von Kirchengemeinden in die Kooperationen eröffnet teilweise weitere Möglichkeiten, wie die Nutzung außerschulischer Lern- und Arbeitsorte sowie die Mitwirkung von (jugendlichen) ehrenamtlich Mitarbeitenden vor Ort.

Ein Beispiel für ein Nachmittagsangebot: KidsClub

Eines der zusätzlichen Nachmittagsangebote außerhalb des Ganztagsangebotes der Schulen ist zum Beispiel der KidsClub. Eine Mischung aus offener Jugendarbeit und Gruppenangebot. Das besondere ist der Ort, denn der KidsClub findet in der Schule bzw. auf dem Schulgelände statt, dort wo sich viele Kinder und Jugendliche auch außerhalb der Schulzeiten aufhalten. Selbst in den dörflichen Vororten von Hildesheim sind die Schulhöfe dabei nicht mit beschaulichen Spielplätzen zu verwechseln. Hier sind immer Kin-

der und Jugendliche bis spät in den Abend, spielen, halten sich auf, „hängen einfach nur ab“.

Der KidsClub ist ein Angebot speziell für Grundschul-kinder und ein wichtiger Bestandteil des christlich-dia-konischen Gesamtansatzes des Go20Schulteams in den Stadt-teilen. Es besteht aus dem Angebot zu Bewegung und Spiel, enthält stets die Möglichkeit, eine Kleinigkeit zu essen und bietet in einer ruhigeren Phase den Kindern Musik und eine biblisch-lebensweltliche Geschichte. Es ist damit ein sehr niederschwelliges Angebot, das zum Mitmachen und selbst Entdecken motiviert und die Kinder über Präsentationen (Erzählungen, Anspiele, Pantomime etc.) einlädt sich mit Werten und christlichen Inhalten auseinander zu setzen.



Die KidsClub-Ziele

Das Motto des KidsClubs lautet: „Schön, dass du da bist!“ Diese wertschätzende Botschaft wird durch alle Elemente des KidsClubs transportiert. Unser Ziel ist es, dass der Kids-Club für die Kinder der schönste Nachmittag der Woche wird.

Kinder dürfen toben, laut sein und sich auspowern. Wir benutzen hauptsächlich Team/Gruppen-Spiele. Kinder treten in Mannschaften an, denn jeder wird gebraucht, jeder ist wichtig, und wir feuern uns gegenseitig an. Und am Ende der Griff in die Preise-Kiste! Sie erleben begeisternde Mit-Sing-Lieder (hierfür nutzen wir zumeist Play-Back-CDs). Die Lieder setzen kein christliches Vorwissen voraus. Sie sind leicht und einfach zu verstehen.

Die Geschichten werden anschaulich, spannend und kindgerecht präsentiert. Biblische Geschichten werden, oft in Fortsetzungsgeschichten von Woche zu Woche in Alltagsgleichnisse verpackt. Oft sind sie selbst ausgedacht. Durch die Geschichten ziehen sich die beiden Viertklässler Cindy und Bob. Ihre Fragen und ihre Erlebnisse sind Identifikationspunkte für die Kinder. Die Geschichten werden kreativ vertieft. So werden Gebete der Kinder schon mal an gasgefüllten Luftballons zum „Himmel“ geschickt.

Jeder KidsClub wird bei uns auf dem jeweiligen Stadtteil angepasst. So verlaufen die Nachmittage in den einzelnen Teams zum Teil sehr unterschiedlich: In einem Stadtteil zum Beispiel haben wir viele Jungs, die natürlich die ganze Zeit Fußball spielen wollen. Zusätzlich findet dort auf dem Schulhof zur gleichen Zeit die Hortbetreuung statt. Nach Toben und Spielen finden sich auch die quirligsten Jungs ein, um eine spannende Geschichte zu hören. Die meisten Kinder haben hier einen muslimischen Hintergrund. So sind die Storys hier sehr beispielhaft und alltagsorien-

tiert. Respektvoll und sensibel für ihr Umfeld vermittelt das Team Werte, die die Kinder verstehen und in ihrem Leben anwenden können.

„Unsere Mission ist, für Kinder und Jugendliche da zu sein: unterstützen, zuhören, anpacken!“

„Wenn ich gegen 16 Uhr (in Sorsum) auf den Schulhof komme, turnen schon die ersten Kinder an den Klettergerüsten oder sausen mich fast mit ihrem Fahrrad um. Das ist immer ein fröhliches Begrüßen; „Wie geht’s dir? Was hast du seit letzter Woche erlebt? Wie war denn eure Deutsch-Arbeit?“ Wir beginnen mit einer Freispielphase von ca. 30 Minuten: Die Mitarbeiter packen die Spielekiste aus. Ich schnappe mir ein langes Seil und sofort sind ein paar Mädchen da und wollen mir ihre Springkünste zeigen. Gegen 16.30 Uhr beginnen wir Gruppenspiele, bei denen alle mitmachen. Und das Tollste ist: Man kann sogar etwas Essbares gewinnen! So manches Mal musste ich mich schon schützend vor die Preiskiste stellen und verteidigen. Jaja, das liebe Essen ...

Um 17 Uhr versammeln sich alle Kinder, und es gibt Mitmach- und Bewegungslieder. Dann wird es ruhiger, jeder setzt sich hin, ich nehme ein kleines Mädchen auf den Schoß, das sich beim Spielen verletzt hat, und so hören alle gespannt zu, wie ein anderer Mitarbeiter eine lustige, nachdenkliche oder verrückte Geschichte erzählt, in der man etwas über Gott, sich selbst und das Miteinander lernt und einfach mal in den Genuss einer Geschichte kommt. Und dann kommt der „traurige“ Teil. So ca. um 17.30 Uhr ist der Abschluss des KidsClub. Wir packen unsere Sache zusammen und müssen uns leider verabschieden. Aber keine Sorge – nächste Woche um dieselbe Zeit sehen wir uns spätestens wieder. Bis dann!“

In einem anderen Stadtteil Hildesheims findet der Kids-Club ebenfalls auf dem Schulhof statt, allerdings haben die Kinder hier bei schlechtem Wetter im Kinder- und Jugendtreff Go20 nebenan ein Dach über dem Kopf. Die Geschichten, hier besonders oft vermittelt in kleinen Theaterstücken, verdeutlichen Ereignisse und Gleichnisse aus dem Leben von Jesus in einer Form, die Kinder aus kirchenfernem Hintergrund faszinieren. Auch in einem Dorf vor Hildesheim veranstalten wir in Zusammenarbeit mit den Kirchengemeinden vor Ort einen KidsClub.

Weitere Informationen finden Sie auf den Internetseiten des Kinder- und Jugendtreffs Go20 unter www.go20.de.

Karsten Weniger ist Kulturpädagoge und Projektleiter des Go20-Teams in Hildesheim.

Johanna Zeigermann ist Mitarbeiterin im Go20-Team.

Drei neue Gesichter im RPI

Mit Reiner Andreas Neuschäfer und Lissy Weidner hat das Dozenten- und Dozentinnenkollegium des RPI Anfang August Verstärkung bekommen. Ende Oktober hat außerdem Stephanie Bödeker als Mitarbeiterin im RPI angefangen. Wir heißen die beiden neuen Kolleginnen und den neuen Kollegen herzlich willkommen!



Reiner Andreas Neuschäfer ist zuständig für den Bereich Förderschule und Schulseelsorge. Reiner Andreas Neuschäfer war viele Jahre als Pfarrer, Lehrer und Schulbeauftragter tätig, zuletzt mit einer Projektstelle am PTI Drübeck. Er hat Ev. Theologie und Philosophie studiert und war Lehrbeauftragter an den Universitäten Jena

und Erfurt. Seine Veröffentlichungen decken ein breites Spektrum ab, u.a. hat er zu Themen wie Schulseelsorge, Trauer, Kinderbibeln, Kirchengeschichte Aufsätze und Unterrichtsmaterialien publiziert. Rainer Andreas Neuschäfer möchte mit dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche ihr Recht auf religiöse Bildung und Begleitung verwirklichen können.



Lissy Weidner wird mit einer halben Stelle vor allem in der Bibliodrama-Arbeit im RPI tätig sein. Lissy Weidner kann auf langjährige Erfahrung als Referentin und Bibliodrama-Leiterin zurückgreifen. Studiert hat sie Ev. Theologie in Wuppertal, Heidelberg und Göttingen und hat nach dem

Vikariat ein Auslandsjahr in Brasilien verbracht. Nach ihrer Rückkehr wurde sie Pastorin in Neustadt a.R. Ihre Schwerpunkte in der Gemeindegarbeit waren die Arbeit am Thema Gerechtigkeit, im Bereich Spiritualität und der Aufbau einer Bibliodrama-Gruppe. Später arbeitete sie ehrenamtlich in der Krankenhauseelsorge mit und entwickelte zusammen mit den Kindertagesstätten im Kirchenkreis Neustadt-Wunstorf ein Modell für die Bibliodrama-Arbeit mit Kindern. Ihr Ziel ist es biblische Geschichten so erlebbar werden zu lassen, dass jeder und jede sich selbst, anderen Menschen und Gott neu begegnen kann.

Stephanie Bödeker wird den Bereich Förderschule mit einer halben Stelle im Sekretariat unterstützen. Stephanie Bödeker hat eine Ausbildung zur Kauffrau im Einzelhandel/Bürowirtschaft absolviert und in diesem Beruf erst in Loccum und dann in Minden gearbeitet und nach der Geburt ihrer Tochter Elternzeit genommen. In der Kirchengemeinde Loccum arbeitet sie ehrenamtlich im Kindergottesdienst mit.

Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit!



Buch- und Materialbesprechungen

Katharina Kammeyer

„Lieber Gott, Amen!“

Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern, Calwer Verlag, Stuttgart 2009, ISBN 978-3766840981, 539 Seiten, 29,90 Euro.

Der Kindergarten ist als Bildungseinrichtung auch im Fokus wissenschaftlicher Beobachtung und Analyse. Ausdruck dessen ist die beeindruckende Studie von Katharina Kammeyer zum Gebetsverständnis von Kindergartenkindern.

Im Zentrum dieser qualitativen Studie steht die Auswertung und Diskussion von theologischen Gesprächen und

Spielszenen von Kindern aus einem evangelischen Kindergarten. Dabei entwickelt die Autorin ausgehend von Beobachtungen und Deutungen der Gebetspraxis von Kindern ein explizit theologisches Verständnis zu verschiedenen Aspekten des Gebets. Es werden Beiträge aus der aktuellen theologischen Debatte zum Gebet aufgenommen und mit den Gebetsbeispielen von Kindern ins Gespräch gebracht.

Mit dieser Vorgehensweise entfaltet Katharina Kammeyer in überzeugender Weise ein Verständnis von Gebet, das sich zugleich mit einer kindertheologischen Forschungs-



perspektive verbinden lässt. So fragt sie: Wie gehen „Kinder mit dem Beten als unmittelbarem menschlichen Handeln und mit Elementen aus der biblischen Tradition um“, ob und wie „(gebrauchen) sie die christlichen Deutungsangebote dieser bestimmten Religion für ihre eigene Lebenswirklichkeit in der für sie einleuchtenden Weise“ (269)?

Die kindertheologische Perspektive der Verfasserin wird im ersten Teil ihrer Studie entfaltet. Das religionspädagogische Konzept der Kindertheologie wird mit der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung verknüpft. Allein dieser Teil der Studie bietet in Aufnahme der aktuellen Diskussion einen hervorragenden und verständlich ausgearbeiteten Zugang zu den genannten Themenfeldern.

Im dritten Teil der Studie werden die eigenen empirischen Erhebungen dokumentiert und interpretiert. Die Überlegungen der Kinder werden als „religiöse Lebensdeutungen“ vorgestellt, „in denen sie eigene Fragen und bekannte biblische Erzählungen auf ihre Lebenswelt hin interpretieren und theologisch weiterdenken“ (443).

Indem die Studie von der konkreten Glaubenspraxis des Betens ausgeht, richtet sich der Fokus auf das Wechselspiel von konkreter Praxis und ihrer Reflexion. In diesem Sinne lässt sich die ausgezeichnete Studie auch als ein Beitrag für das Gespräch zwischen Kindertheologie und performativer Religionspädagogik lesen.

Friedhelm Kraft

Dirk Kutting

Lehrer und Fallberatung.

Kollegiale Selbsthilfe,
Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010,
ISBN 978-3-525-70105-8, 128 Seiten 14,90 Euro



Unverkrampt, unterhaltsam, unterstützend! Dieses Buch des Mainzer Schulpfarrers ist eine fantastische Fundgrube für ein gelingendes Miteinander im Kollegium einer Schule. Das Besondere dabei ist: guter Rat muss nicht immer teuer sein und von außen kommen – auch innerhalb eines Kollegiums kann es durchaus Potential und Ressourcen für eine hilfreiche Beratung geben. Allerdings – und darauf kommt es

Dirk Kutting an! – ist die Basis dafür ein gewisses Know-how, eine kleine Gruppe und bestimmte Verbindlichkeiten bzw. Vereinbarungen. Soll eine Kollegiale Beratung langfristig funktionieren und hilfreich sein, hat man bestimmte Einsichten und Erkenntnisse einfach zu beherzigen, um nicht in eine „kollegiale Quasseltheria“ abzugleiten. Lesefreundlich bietet das Buch eine Fülle an Anregungen, die in vier Abschnitten präsentiert werden: 1. Kollegiale Fallberatung, 2. Beratungstabu „Unterricht“, 3. Unterrichtsentstörungen und 4. Beratungsmodelle für die Schulentwicklung.

Im ersten Teil zeigt der Autor auf, welche Chancen und Grenzen kollegiale Fallberatung hat: In erster Linie löst sie Alltagsprobleme und fördert Qualifikationen, indem sie die persönlichen und fachlichen Ressourcen von Kolleginnen und Kollegen für die Verbesserung der eigenen Professionalität einsetzt. Das ganze Procedere muss nicht einmal kompliziert sein – vielmehr gilt es einfach anzufangen! Neben Anmerkungen und Anregungen aus der pädagogischen und psychologischen Literatur bietet das Buch einige Übungen und Überraschungen, die das Lesen entschleunigen und vertiefen. Dabei sind die Impulse und Ideen nicht nur für die Schule relevant, sondern können auch problemlos von Pastor/innen, Diakonen, Erzieherinnen und Institutionen wie Kirchenämtern, Akademien, Schulämtern usw. aufgegriffen werden. Dem Autor geht es in erster Linie um eine Haltung und die Eröffnung von Spielräumen nach dem Motto: „Sagen lassen sich die Leute nichts, aber erzählen eine ganze Menge ...“. Dazu gehört die Bereitschaft, eigene Einblicke, Erfahrungen und Einschätzungen so zur Sprache zu bringen, dass ein Gegenüber sich nicht gedemütigt oder gehandicapt fühlt. Dirk Kutting's Ansatz ist konsequent systemisch-lösungsorientiert und will wegkommen von mechanischen Erklärungen. Daher werden ausführlich die eigene Rolle (Lernbiografie) und das Selbstverständnis als Lehrkraft thematisiert. Unterrichtende Personen sollten eine „Autorität ohne Machtkampf“ (S. 26) besitzen und pädagogisch präsent sein. Hier macht Dirk Kutting die Einsichten von Michael Winterhoff („Warum unsere Kinder Tyrannen werden“, Gütersloh 2008) praxisrelevant und wendet sich gegen eine symbiotische Partnerschaftlichkeit im pädagogischen Alltag, wobei er sich ausführlich Einsichten aus der Hirnforschung zunutze macht.

Im zweiten Kapitel wird der Unterricht bzw. die eigene Einstellung zu ihm genauer unter die Lupe genommen, ein Unterrichtscheck nach Hilbert Meyer (Zehn Merkmale eines guten Unterrichts) ironisch vorgeführt und mit neueren Einsichten wie etwa der des Konstruktivismus in Beziehung gesetzt, nach der das „Lernen nicht machbar, sondern nur anregbar ist.“ (S. 49). Auch hier zeigen die Übungen, wie nah der Autor am Schulalltag dran ist und sämtliche Einwände und Vorbehalte von Seiten der Kollegen/innen kennt. Es ist beeindruckend, wie sensibel und sorgfältig hier ein behutsamer Perspektivenwechsel nicht „von oben“ verordnet, sondern argumentativ und anregend erschlossen wird.

Ebenso konkret wie kreativ stellt sich das dritte Kapitel „Unterrichtsent(!)störungen“ dar, das salopp formuliert ist und alltagstaugliche Impulse zu den Stichworten Klassenmanagement, Kommunikation, Provokation und Gewalt, Störungen sowie Kooperation gibt. Hier wird nicht um den heißen Brei geredet, sondern es werden Hilfen und Hinweise gegeben, wie mit Herausforderungen umgegangen werden kann. Alle Konkretionen münden sachadäquat in ein Ringen um Impulse für die Schulentwicklung (Teil 4: Beratungsmodelle für die Schulentwicklung), für die der Autor knappe Impulse rund um Beratung bereit hält (Kollegiale Hospitation; Szene-Stopp-Reaktion; Videoanalyse; Microteaching).

Wer dieses Buch durchgelesen oder sogar durchgearbeitet hat, wird den eigenen Unterricht und (!) die Schülerinnen und Schüler anders wahrnehmen, aber auch die Kollegen/innen behutsamer einschätzen. Und die Schwelle, sich mit anderen in der Schule in einem Boot zu sehen und

sich mit ihnen zu beraten, wird in jedem Fall niedriger sein. Auch von daher ein unschätzbare Impuls für die Reflexion der Praxis!

Reiner Andreas Neuschäfer

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Evangelische Kirchen begrüßen Pläne für Oberschule

Die evangelischen Kirchen in Niedersachsen begrüßen die Pläne der Landesregierung für eine Oberschule aus Hauptschule und Realschule und einem möglichem Gymnasialzweig. Mit diesem Konzept könnten die Schulträger künftig bei zurückgehenden Schülerzahlen flexibel auf die Situation vor Ort eingehen, sagte Oberlandeskirchenrätin Kerstin Gäfgen-Track in einem epd-Gespräch. Wohnortnahe Schulen seien so weiter möglich.

„Wir wünschen uns, dass die Oberschule inhaltlich und organisatorisch mit der berufsbildenden Schule verknüpft wird“, sagte Gäfgen-Track. Die evangelische Kirche will in den nächsten Jahren mehrere evangelische Schulen in eigener Trägerschaft gründen. „Wir werden uns aber trotzdem weiter nachdrücklich für das öffentliche Schulwesen engagieren“, betonte die Schuldezernentin.

Die hannoversche Landeskirche unterhält derzeit vier evangelische Schulen in eigener Trägerschaft in Hildesheim, Dassel, Nordhorn und Wolfsburg. 2011 kommt eine fünfte Schule in Meine bei Gifhorn dazu. Insgesamt unterhalten die Landeskirche und ihre Diakonie zurzeit mehr als 100 Schulen, vorwiegend berufsbildende Schulen für soziale Berufe sowie Förderschulen.

KI.KA-Zeichentrickserie macht Kinder mit biblischen Geschichten bekannt

Biblische Geschichten durch eine Zeichentrickserie Kindern nahe bringen – diesen Versuch unternimmt der „KI.KA“-Kinderkanal von ARD und ZDF seit Montag, 1. November. „CHI RHO – Das Geheimnis“, so lautet der Titel dieser spannenden Abenteuerreise ins Alte und Neue Testament. Dreizehn Folgen werden montags bis freitags, jeweils um 17.35 Uhr, ausgestrahlt.

Im Mittelpunkt des Geschehens steht die zwölfjährige Cora Petersen, die mit Hilfe eines magischen Würfels in die Vergangenheit reisen kann. Cora muss dafür nur die richtige Bibelstelle aussuchen und landet in Sekundenbruchteilen mitten in biblischen Erzählungen. Hier vermutet Cora ihren Vater, den bekannten Bibelexperten Professor Petersen. Hreel, ein Diener des Bösen, hat ihn entführt, mit dem Ziel, die Bibelgeschichten zu verändern, zu zerstören und so ungeschehen zu machen. Cora muss es gelingen, ihren Vater und die Bibelgeschichten zu retten. Der 13-jährige Habib und die „Wonderers“, ein tierisches Musikquartett, erweisen sich für Cora als wertvolle Weggefährten.

Die hochwertig produzierte Animationsserie entstand mit Unterstützung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und der römisch-katholischen Kirche als deutsche Koproduktion zwischen der Cross Media Medienproduktion, dem KI.KA, der Trickcompany und der Beta Film. Gefördert wird sie mit Mitteln der Mitteldeutschen Medienförderung (MDM).

Begleitend zu „CHI RHO – Das Geheimnis“ zeigt der KI.KA an den ersten drei Adventssonntagen die Reportagereihe Schnitzeljagd im Heiligen Land. In den jeweils 25-minütigen Beiträgen geht KI.KA-Moderator Ben gemeinsam mit Kindern aus Israel der Frage „Wo ist Gott?“ nach. Zu sehen ist die Reportage am 28. November/5. Dezember/12. Dezember, um 16.50 Uhr im KI.KA.

Näheres unter www.chirho.kika.de und www.chirho.tv.

Unterrichtsmaterialien zum Religionsmonitor

Wie religiös sind Christen, Muslime oder Buddhisten? Kann man das messen und wenn ja, wie? Welche Aussagekraft haben die Ergebnisse? Oder grundsätzlich: Ist Religiosität überhaupt an eine Religion gebunden? Diese und weitere Fragen werden in Unterrichtsmaterialien bearbeitet, die die Bertelsmann Stiftung und Lehrer-Online entwickelt haben.

In der neuen Unterrichtseinheit entwickeln die Schülerinnen und Schüler neben dem Bewusstsein für die eigene Religiosität Kompetenzen aus dem Bereich der Statistik sowie Kritikfähigkeit hinsichtlich derartiger Untersuchungen. Die Unterrichtseinheit für das Fach Religion/Ethik ab der Jahrgangsstufe 9/10 nutzt hierfür das Instrumentarium des Religionsmonitor der Bertelsmann Stiftung. Sie steht auf dem Portal Lehrer-Online allen Fachlehrerinnen und Fachlehrern ab sofort zur Verfügung.

Autor der Materialien ist Günther Neumann, bayerischer Landesbeauftragter für den Computereinsatz im Deutschunterricht. Er unterrichtet am Ludwigsgymnasium Straubing Deutsch und katholische Religionslehre.

Näheres unter www.religionsmonitor.com und unter www.lehrer-online.de/religionsmonitor.php

Hannoversche Landeskirche verleiht erstmals Kulturpreis

Gleich zwei Preisträger wurden am 2. November mit dem erstmals verliehenen Kulturpreis der Hannoverschen Landeskirche geehrt. Die mit insgesamt 10.000 Euro dotierte

Auszeichnung geht nach Angaben der Kirche zu gleichen Teilen an das Theaterstück „Moschee DE“ des Schauspiels Hannover und an den Verein „Kunst und Begegnung Hermannshof“ in Völksen bei Hannover. Einen Förderpreis von 5.000 Euro erhält in diesem Jahr die A-cappella-Band „Fünf vor der Ehe“ aus Hannover.

Das Stück „Moschee DE“ des Schriftstellers Kolja Mensing und des Filmregisseurs Robert Thalheim rekonstruiert Streitigkeiten im Umfeld eines Moscheebaus in Berlin-Heinersdorf.

Der „Verein Kunst und Begegnung Hermannshof“ bietet seit fast 20 Jahren ein Forum zur Begegnung mit zeitgenössischer Kunst und Kultur. Der künstlerische Leiter Eckhart Liss sucht dabei Grenzüberschreitungen zwischen Kunst, Natur und Religion. Zudem beteiligt der Verein Kinder und Jugendliche an Projekten zur zeitgenössischen Kunst.

Der in den evangelischen Landeskirchen in Deutschland einmalige Kulturpreis soll den Dialog zwischen den zeitgenössischen Künsten und der Kirche fördern. Er soll alle zwei Jahre vergeben werden.

Mehr als 2.300 Schüler bei kirchlichem Bildungsforum in Hannover

Mehr als 2.300 Schüler haben am 1. November in Hannover beim achten Bildungsforum der Hannoverschen Landeskirche über Fragen von Frieden, Gerechtigkeit und Umwelt diskutiert. Bei einem Podiumsgespräch zum The-

ma Kernenergie verteidigte die Kirchenbeauftragte der CDU/CSU-Bundestagsfraktion, Maria Flachsbarth, den umstrittenen Bundestagsbeschluss zur Verlängerung der Laufzeiten von Atomkraftwerken sowie die Absicht, allein den Salzstock Gorleben auf seine Eignung als Atommüll-Endlager zu erkunden. Der Lüchower evangelische Propst Stephan Wichert-von Holten widersprach ihr: In einer Frage, bei der es um Hunderttausende von Jahren gehe, dürfe nicht überstürzt gehandelt werden.

Auf einem Podium zum Klimawandel forderte der Grünen-Landtagsabgeordnete Enno Hagenah, die Bundesregierung müsse Milliardenbeträge in den Ausbau des Schienennetzes investieren statt in Projekte wie der umstrittene Ausbau des Stuttgarter Hauptbahnhofs: „Der Güterverkehr muss massiv auf Schienen und Wasserwege umgelenkt werden.“ Der VW-Manager Hans-Jürgen Stauss plädierte für alternative Auto-Antriebe: „Wir müssen weg vom Öl.“

Die evangelische Oberlandeskirchenrätin Kerstin Gäfgen-Track zog ein positives Fazit des Schülerkongresses, der nach ihren Angaben in Niedersachsen einzigartig ist. Die Kirche wolle auf diese Weise mit den Jugendlichen ins Gespräch kommen: „Wir brauchen sie in Kirche und Gesellschaft.“ Von der Kletterwand bis zum „Fair-Trade“-Stand, vom intellektuellen Vortrag bis zum Percussion-Workshop sein bei dem Bildungstag ein breites Spektrum von Angeboten vertreten gewesen, sagte Gäfgen-Track.

Näheres unter www.kirche-schule.de und www.Bildungschafft-Anschluss.de (epd/1.11.10)

Herzlich willkommen in der neuen Lernwerkstatt!

Unsere aktuellen Ausstellungen:

Propheten – unbequem und hoffnungsvoll

Vater, Sohn und Heiliger Geist – trinitarisch von Gott reden

bis Ende Februar 2011

Erarbeitet von:

Petra Buschatz, Amke Frerichs, Kati Boguslawski, Bettina Focke,
Tanja Holtz, Ingrid Illig, Ulla Norra, Tanja Voss, Jutta Sydow

Terminanfragen:

Angelika Rietig, Sekretariat für den Bereich Grundschule
Tel.: (05766) 81-162

Inhaltliche Information und Begleitung:

Beate Peters, Dozentin für den Bereich Grundschule
Tel.: (05766) 81-183

Kompetent in Religion

Passgenaue Themenhefte für das Zentralabitur in Niedersachsen

„Kompetent in Religion“ ist unsere neue Reihe für evangelische Religion in der Sekundarstufe II.

Jedes der drei Hefte

- „Gottesbilder“,
- „Christliche Ethik angesichts globaler Herausforderungen“ und
- „Der Glaube an Jesus Christus“

bietet eine 100-prozentige Ausrichtung an den Zentralabiturthemen in Niedersachsen. Und durch die kompakte Zusammenstellung von Texten, Bildern und zugehörigen kompetenzorientierten Anregungen zur Weiterarbeit können Sie die thematischen Schwerpunkte gezielt erarbeiten und Ihre Schüler sich optimal auf das Abitur vorbereiten!

Wann brauche ich welches Heft? Eine Übersicht finden Sie auf www.klett.de/auer unter „Kompetent in Religion“



Gottesbilder



Kompetent in Religion

Gottesbilder

80 Seiten

3-12-006565-4

€

9,95



* Vcl/Anruf, Fax im Festnetz 7-Cent, aus Mobilfunknetzen max. 42 ct/Minute, eine Sendeanummer der DSC 4E

Bestellung und Beratung:

Ernst Klett Verlag, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart

Telefon: 0180 - 2 55 38 82*, Fax: 0180 - 2 55 38 83*

www.klett.de/auer



Klett

Postvertriebsstück

Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Loccum

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt