



Schönberger Hefte

1/87

SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nr. der Heftreihe 61 / 17. Jahrgang

ISSN 0170 — 6128

1/1987

Herausgeber: Religionspädagogisches Amt und Religionspädagogisches
Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

Redaktion: Gerhard Brockmann / Hans Heller

Zuschriften an: Religionspädagogisches Studienzentrum
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, Telefon: 0 61 73 / 40 51

Inhalt:

Renate Schwarz/Klaus Weber: Brot des Lebens — Erfahrungen mit einem Projekt im 3. und 4. Schuljahr	1
Dieter Stoodt: Kirchliche Elternarbeit? — Sozialpsychologische und theologische Aspekte	15
Andreas Feige: Der Kirchentag — Ein Beispiel „Praktischer Religionspädagogik?“	25
Veranstaltungshinweise	39

Anschriften der
Autoren
dieses Heftes:

Dr. Andreas Feige Ludwig-Beck-Straße 29 3300 Braunschweig
Renate Schwarz, Lehrerin Herdweg 41 6100 Darmstadt
Prof. Dr. Dieter Stoodt Freiligrathstraße 16 6100 Darmstadt
Klaus Weber, Lehrer Röderbergweg 39 6000 Frankfurt 1

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich im Verlag Evangelischer Presseverband in
Hessen und Nassau e.V., Neue Schlesinger Gasse 24, Postfach 100 747, 6000 Frankfurt am Main 1

Einzelheft: DM 3,— (zuzüglich Versandkosten)

Abonnement: DM 9,— (zuzüglich Versandkosten)

Materialien: DM 0,25 pro Stück (zuzüglich Versandkosten)

Neubestellungen und Adressenänderungen bitte dem Verlag mitteilen

Gesamtherstellung: Buchdruckerei Kühn KG, Darmstädter Straße 26, 6070 Langen

Brot des Lebens

Erfahrungen mit einem Projekt im 3. und 4. Schuljahr

Renate Schwarz und Klaus Weber

„Ich sehe zum erstenmal seit der Kindheit wieder, wie das Brot gebacken wird. . . Es ist kein Gefallen am einfachen Leben, sondern bloß der Gedanke, daß wir nie mehr etwas zu sehen bekommen von der Entstehung der Dinge, die wir brauchen, daß unsere Kinder nicht wissen, wo ihr Essen herkommt. . . daß sie mit Spielzeug abgefertigt werden, daß ihre Phantasie falsch beschäftigt, daß im Ansatz schon alles verfehlt ist, daß ihr Wissen keine Basis hat.“

Ingeborg Bachmann, „Der Fall Franza“, München 1982² S. 143

Erde Wind Korn
Teig dünn groß
Brot☀️essen☐schmecken+
backen☐schwer dick☐☐
Stein☀️Sonne☀️Wasser☀️
Mehl☀️Mühle☀️mahlen

Die Mühle mahlt Korn. +
Die + Mühle ist groß. +
Ich☀️säe Korn in die +
Erde. Der Stein ist schwer
man mahlt damit. Nicol
Ich esse Brot und werde
groß. Aus Teig backen wir
dünnes Brot. Ich backe
dünnes Brot, das schmeckt.

Text und Gestaltung von Kindern des Förderunterrichts im 3. Schuljahr.

Wir haben einen neuen Ansatz gesucht. Wir haben uns sehr viel Zeit genommen, um „Brot“ als „Brot des Lebens“ zu erfahren, und wir haben selbst dadurch einen neuen Zugang zur Eucharistie gefunden und sehr viel Freude an unserer Arbeit erlebt!

Ziel: Einmal war es eine zweiwöchige Unterrichtsperiode in der Christian-Morgenstern-Schule Darmstadt, wo die Klassenlehrerin der Klasse 3 a alle verfügbaren Religions-, Deutsch-, Musik- und Sachunterrichtsstunden konzentrierte. Im anderen Fall waren es 14 Religionsstunden in den beiden 4. Klassen der Karl-Treutel-Schule Kelsterbach, die zu einer Erntedankfeier am letzten Schultag vor den Herbstferien hinführten. Indem wir uns mit den Kindern zusammen an die Arbeit machen, erlebten wir selber eine neue Achtsamkeit gegenüber der Natur, Achtung vor dem Kleinen, auch vor dem, was sonst unbedacht weggeworfen und als Abfall bezeichnet wird, Staunen vor dem Wunder des Samenkorns, das sich am Ende eines langen, mühsamen Arbeitsprozesses in Brot verwandelt, Freude am Tun mit den Händen, am Riechen, am Schmecken, Erfahrung der Gemeinschaft im Miteinander-Teilen, der feierlichen Atmosphäre einer gemeinsamen Mahlzeit, schließlich fanden wir auch einen unbefangenen Zugang zu dem Sinn biblischer Wachstumsgleichnisse und Wundergeschichten.

Wir erzählten uns davon, gaben die Erfahrungen weiter, veränderten. Wir sind neugierig auf Erfahrungen, die andere mit diesem Ansatz machen, z.B. auch mit älteren Kindern, Jugendlichen, in Landschulheimaufenthalten, Konfirmandenfreizeiten.

Im folgenden erzählen wir von unseren Erfahrungen und Beobachtungen, die wir unter den Bedingungen von Klassenlehrerin- und Fachlehrerunterricht gewonnen haben.

Kelsterbach, 14. 8. 85

Wir sammeln Roggenähren

Mitte August waren bereits alle Kornfelder abgeerntet. In der Nähe der Schule fanden wir nur noch ein Roggenfeld, an

dessen mit Sträuchern überwuchertem Rand einige Halme stehengeblieben waren.

Zunächst scharte ich die Kinder um mich herum, grub mit einem Schaufelchen die festgefahrene Erde auf, und gab jedem eine Stoppelwurzel mit daranhängender Erde in seine aufgehaltene Hand.

Wir fühlten die Erde, rochen an ihr, wärmten sie in der geschlossenen Hand, sahen uns die Verästelungen der Wurzeln an. Helmut fand in seiner Erde einen kleinen Stein, was andere dazu brachte, sich auf dem Acker umzusehen und vom Regen blankgewaschene Steine zu sammeln. So also ist die Erde, auf der das Korn wächst! Daß die feinen Wurzeln trotz der Steine wachsen!

Etwas Erde und einige Steine füllten wir in ein Tütchen, um es für unsere Ausstellung mit in die Schule zu nehmen.

Währenddessen waren schon einige losgelaufen, um Ähren zu pflücken. Einige dieser Ähren stellten sich dann aber als trockene, wilde Hirse heraus.

Nochmals also hockten wir uns zusammen und klärten Unterschiede zwischen einer Roggenähre und wilden Grasarten. Dabei stellte sich heraus, daß die meisten Kinder den Begriff „Ähre“ nicht kannten, auch von anderen erst lernten, daß in diesen Ähren die Getreidekörner verborgen stecken. Für manche Kinder schien mir hier zum allerersten Mal eine Begegnung mit Getreide stattzufinden. Lange konnte sich Michaela nicht beruhigen, daß daraus Brot werden könnte.

Da ich befürchtete, die Kinder könnten wild wie die Heuschrecken über die Ähren herfallen, sie brutal abrufen und damit eine mir wichtige Intention der UE gleich zu Beginn verfehlen — Achtsamkeit und Achtung vor der Kreatürlichkeit, Andacht vor dem Kleinen und scheinbar Geringsen —, zeigte ich, wie man eine Ähre am besten an ihren Knotenstellen abbricht und sie so mit anderen Ähren zu einem Strauß sammeln kann.

Die Kinder befolgten auch alle diesen Rat, unterlegten ihn aber mit einer viel weitergehenden Bedeutung: „Jetzt weiß ich auch, warum wir die Halme an den Knoten abbrechen sollen: damit das Korn da wieder nachwachsen kann und wir immer wieder neu Brot haben“.



Zunächst liefen die Kinder weit am Feldrand entlang, nur hier und da eine Ähre pflückend, wohl auf bessere Stellen hoffend, bis dann noch einige und immer mehr bemerkten, wie im Gestrüpp am Feldrand die reichste Ausbeute zu finden war. Einzelne, eher die ‚Mauerblümchen‘ im Unterricht, sahen dann auch bald, daß noch viele zwar geschnittene, aber vom Drescher nicht erfaßte Ähren büschelweise zwischen den Stoppeln lagen. Ich wies die Kinder darauf hin, daß früher arme Leute häufig die Felder nachgelesen hätten, um von dem, was vom Bauern liegen gelassen worden war, ihr eigenes Mehl zu gewinnen. Die Erfahrung des „Nachlesens“ würde ich später beim Erzählen der Ruth-Geschichte wieder aufgreifen.

Natürlich sammelten die Kinder unterschiedlich viele Ähren — auffallend erfolgreich waren aber gerade auch solche Kinder, die sonst eher im Unterricht zu kurz kommen. Jasmin, ein islamischer Schüler, gab von seinem dicken Strauß Kindern ab, die besonders wenig gefunden hatten.

Besonders die Jungen begannen bereits auf dem Acker, ihre StraüÙe zu einem größeren Strauß zusammenzutun. Dieser Stolz, gemeinsam einen so dicken Strauß zu haben! Leider blieb keine Zeit mehr, um noch auf dem Feld einige Erfahrungen der Kinder zu besprechen. Vielleicht auch ein Erntelied zu singen, das Getreide zu probieren. . . Auf die Idee kamen sie auf

dem Heimweg von selber. Dabei fiel mir auf, daß nicht jedes Kind an einer eigenen Ähre puhlte, sondern sich mehrere Kinder eine Ähre teilen. Und noch eine Beobachtung mache ich auf dem Heimweg: Nicht ein einziger Halm geht auf unserem ja doch sehr eiligen Rückweg verloren, selten, daß ein Halm auf den Weg fällt, der dann aber sofort aufgehoben wird.

Auf dem Schulhof legen wir auf Vorschlag der Kinder alle ÄhrensträuÙe zusammen, so daß eine richtige kleine Ährengarbe entsteht. Ich zeige den Kindern, in Ermangelung eines Bindfadens, wie die Bauern früher eine solche Garbe mit einigen Halmen zusammengebunden haben.

Schon am nächsten Tag und auch danach bringen einzelne Kinder Kornähren mit in die Schule, so daß wir schließlich alle vier bei uns üblichen Getreidearten ausstellen können.

Kelsterbach, 15. 8. 85: Korngeschichten von Josef, dem Träumer

In der gleich am nächsten Tag folgenden Religionsstunde sprechen die Kinder nochmals über den Lerngang. Dazu übe ich mit ihnen den Kanon ein:

„Danket, danket dem Herrn, denn er ist sehr freundlich, seine Güter und Wahrheit währen ewiglich.“

Dieses Lied begleitet uns während der gesamten Einheit, immer an den Stellen, an denen es etwas zu Danken gibt, singen wir es. Z.B. gleich jetzt, als wir unsere kleine Korngarbe vor uns in der Kreismitte liegen sehen und darüber sprechen, daß ja dieses Korn nicht nur durch Menschenarbeit entstanden, sondern sein Reifen auch von vielen menschenunabhängigen Umständen wie dem Wetter — „und der Erde“, ergänzt Nadine — abhängig ist.

Danach erzähle ich den Kindern auszugsweise die Josefsgeschichte. Ich lege besonderes Gewicht auf die dort beschriebenen Kornträume, an denen die Kinder ihre gerade selbst gewonnenen Sacherfahrungen einbringen können.

Beim anschließenden Malen einer der beiden Träume versuchen einige Kinder, möglichst detailliert eine Ähre oder die vor uns liegende Garbe zu erfassen. In Stefans Bild dagegen frißt eine dünne Ähre mit einer monsterhaften, anstrengenden Fratze die satte Ähre auf.

Darmstadt, Dienstag, 12. August 1986: Wir dreschen

Heute haben wir uns vorgenommen, unsere selbstgesammelte Gerste zu dreschen. Die Kinder haben Stöckchen, Äste, Steine mitgebracht. Alle sind unruhig: Was wird geschehen?

In solch einer Stimmung ist es gut, zur Ruhe zu kommen und sich zu ERINNERN. Alle machen die Augen zu, ihre Hände haben sie im Kreis, auf dem Boden sitzend — wie eine offene Schale vor sich. Bernd und Martin sollen uns allen ihre Gerstenähren in die Hände legen, und wir werden sie dann, blind, betasten, befühlen, daran riechen, schließlich schmecken.

Wirklich: es kehrt gespannte Stille ein. Wir hören jeden Laut, zum Beispiel die Schritte der beiden Jungen; einer riecht seine Ähren und raschelt mit den Halmen. Es dauert fast zu lang. Neben mir kichern schon einige! Soll ich etwas sagen? In diesem Augenblick: Stille! Jetzt kommen sie, ganz feierlich, und mit ihnen kommt die Freude der Erwartung. Jeder bekommt eine Ähre in die Hand, und andächtig fühlen wir, riechen wir, lösen ein Korn heraus, kauen es.

„Jetzt müssen Sie aber von Ruth und Boas weitererzählen!“ sagt Nicole. Und wirklich: in dieser Stimmung wollen alle etwas aufnehmen, etwas hören — nicht gleich etwas tun. Ich habe die Gewohnheit, Kindern zum Geburtstag eine Geschichte zu erzählen. Gestern hatten zwei Kinder Geburtstag, und wir hörten die Geschichte von Ruth bis dahin, wie sie Ähren auflos und Boas sie sah und ansprach. Jetzt erzähle ich weiter, und nun, da uns selber das Dreschen bevorsteht, schildere ich ausführlich wie Boas auf seiner Tenne das Getreide drischt und warfelt.

Kein Wunder, daß die Kinder darauf brennen, es selber zu probieren! Es nieselt draußen, aber das tut der Freude keinen Abbruch. Im ganzen Schulhof bilden sich kleine Grüppchen, die verschiedene Methoden ausprobieren, ihre Gerste zu dreschen, und manche versuchen, die Körner in die Luft zu werfen, damit die Spreu davonfliegt.



Am Ende bleibt natürlich das Stroh übrig. Was machen wir damit? Einige Kinder erinnern sich an Strohhalme und so finden wir selbst unsere Hausaufgabe: Jeder versucht etwas aus dem Stroh zu basteln, das soll am nächsten Tag im Morgenkreis vorgestellt und auf dem Ausstellungstisch ausgestellt werden. So entstehen Trinkhalme, Strohzelte, Strohpuppen, Schiffe, Tiere, usw. Die Kinder sehen: nichts geht verloren. Alles ist kostbar.

Kelsterbach, 21. 8. 85 *Wir dreschen das Korn*

Von den Kindern selbst war in den beiden vorigen Stunden bereits das Problem des Dreschens angesprochen worden. Einige wollten ihre ‚Puhl-Methode‘ wiederholen, andere schlugen vor, die Ähren einfach auf den Boden zu schlagen, Roman schließlich erinnerte sich an einen Dreschflegel zu Hause. Wir hatten dann vereinbart, daß jedes Kind ein Stöckchen zum Dreschen mitbringt. Zwar vergaß Roman seinen Dreschflegel, dafür aber hatte sich Alexander selber einen gebaut, ein kurzes

Alexander führt zunächst seinen Dreschflegel vor; schon bald hat er erkannt, daß der Dreschflegel beim Schlagen leicht gedreht werden muß.

Daraufhin berichtete ich den um das Laken herumhockenden Kindern das „Dreschspiel“:

Zunächst berichte ich ihnen, daß im alten Israel immer zwei Gruppen am Dreschen beteiligt gewesen seien: die Frauen, die einen Dreschtakt klatschten oder sangen, und die Männern, die die praktische Drescharbeit dazu im Takt ausführten. Protest der anwesenden Mädchen: Sie wollen aber auch dreschen. Klar. Aber zunächst noch lernen wir ein ganz einfaches dreigliedriges Dreschlied.

(Bei Möglichkeit eines fächerübergreifenden Unterrichts wäre es schön gewesen, an dieser Stelle das rhythmische Arbeiten durch Instrumente zu unterstützen.)

Anschließend teile ich die Kinder in 2 x 3 Grüppchen auf: drei Grüppchen hocken sich mit ihren Dreschstöckchen in einem Dreieck um die Garben auf dem Laken,

Kennt ihr die Dre-scher, die dre-schen das Korn?

tak, tak, tak, tak, tak, tak, tak, tak, tak

Holzklötzchen mit Draht an einen längeren Stiel gebunden.

Auf dem Schullhof hatte ich ein großes Laken ausgebreitet. In einer Prozession zogen wir mit unserer Garbe und unserem Danklied dorthin. Die Garbe legten wir mitten auf's Laken. Der Reihe nach versuchen wir alle Vorschläge zur Gewinnung des Getreidekorns.

die anderen bilden um sie herum den Singkreis. Während der Singkreis das Dreschlied singt und sich dabei im Kreis bewegt, fangen die Kinder im Dreieck bei ‚tak, tak, tak...‘ mit dem Dreschen an. Dreimal wird das Lied bei jeweiligem Richtungswechsel des Singkreises gesungen. Anschließend werden Sing- und Dreschgruppe ausgetauscht.

Sorgsam achten die Kinder darauf, daß keine Körner verlorengehen. Erstaunlich schnell sind die Körner aus den Ähren herausgeschlagen, gerne noch hätten wir weitergemacht, aber wieder setzt der Fachunterricht ein Limit. Das Laken dient jetzt als Sack, in dem Körner und Stroh gut aufgehoben waren.

Kelsterbach, 28. 8. 85

Wir trennen die Spreu vom Korn — Worfeln

Zum Worfeln hatten sich die Kinder flache Pappkartons oder Küchensiebe mitgebracht.

Wieder war herrliches Wetter, es wehte sogar ein leichter Wind. Dazu natürlich unser Danklied.

Meist taten sich zwei oder drei zusammen, um unser Getreide zu reinigen. Einfach durch Blasen. Aber auch durch vorsichtiges Hochwerfen des Getreides. Dabei war ziemlich viel Feingefühl erforderlich, sollten die Körner anschließend wieder im Behälter landen.

Einige Kinder bemerkten, daß beim Hafer die Spelzen besonders fest saßen; wenn sie die Körner aneinanderreiben, lösen sich die Spelzen.

Zwischendurch wird mal ein Körnchen gegascht.

Die Achtsamkeit der Kinder ging soweit, daß ich sie nicht nur während der Stunde, sondern auch noch in der anschließenden Pause wie kleine Vögel auf dem Hof hocken und einzelne, verlorengegangene Körner auflesen sah.

Kelsterbach, 29. 8. 85

Die Geschichte von Ruth

Nun schienen mir die Kinder ausreichend eigene Erfahrungen gemacht zu haben, um die bäuerliche Arbeit im alten Israel und damit viele sich darauf beziehende biblische Texte leichter verstehen zu können.

Zuerst betrachteten wir, auch als Zusammenfassung unseres bisherigen Weges, die einzelnen Ernteschritte und einige Erntege-

räte aus biblischer Zeit (sehr schön dargestellt in: Hubertus Halbfas, Religionsbuch für das 1. Schuljahr, Benzinger/Palmos. S. 74/75). Das Dreschbrett allerdings fanden einige lange nicht so schön und praktisch wie unseren Dreschflegel.

Anschließend erzählte ich die *Ruth-Geschichte* (die mich durch einen Kommentar des brasilianischen Befreiungstheologen Charlos Mesters sehr beeindruckt hatte; leider bisher nur auf portugiesisch: C. Mesters, Rutes-Paó, Família, Terra! Sao Paulo 1985). Vier Punkte hob ich hervor:

- Naemi mußte wegen einer Hungersnot ihre Heimat verlassen. Gleich berichteten einige Kinder von ihnen bekannten, gegenwärtigen Hungersnöten, brachten später Fotos dazu mit, für unsere Ausstellung. (Schade, an dieser Stelle hätte ich sie ermutigen sollen, einmal in ihren Familien nach Hungererfahrungen zu fragen und uns zu berichten.)

- Ruth hält treu zu Naemi in der Zeit ihrer beider Witwenschaft. Dies beschäftigt die Kinder sehr, fanden sie es doch erst einmal normaler, daß die andere Schwiegertochter auf Drängen Naemis sich im eigenen Land wiederverheiratete. Aber dann meinte Birgit als erste: „Naja, aber die wollte halt Naemi nicht alleine lassen, wo sie doch soviel zusammen erlebt hatten.“

- Auch in der Bibel stehen ganz alltägliche Liebesgeschichten, hier zwischen Ruth und Boas. Das fanden die Kinder sehr komisch, natürlich auch zum Kichern; vor allem aber konnten sie das mit ihren bisherigen Vorstellungen von biblischen Texten nicht vereinbaren.

In den in die Liebesgeschichte eingestreuten Ernteszenen entdeckten die Kinder mit viel Freude ihre eigenen Erfahrungen wieder: wie Ruth von Boas die Erlaubnis der Nachlese auf dem Kornfeld erhält — „Dann war Naemi aber auch nach ihrer Rückkehr nicht reich!“ (Yvonne) —; wie auf Boas Hof das Getreide gedroschen wird und Ruth erst, als Boas nach getaner Arbeit bereits auf der Tenne schläft, sich zu seinen Füßen legt — eine Szene, die in ihrer Ungewohntheit, aber auch in ihrer Zärtlichkeit immer wieder auch später — erinnert wurde.

Kelsterbach, 11. 9. 85 *Die Zukunft nicht* *vergessen — Aussaat*

Bevor wir das wenige gedroschene Getreide zu Mehl verarbeiten können, erinnere ich die Kinder daran, daß wir einen kleineren Teil benötigen, um Korn für die nächste Ernte auszusäen.

Dazu erzähle ich ihnen von der Situation einer Gruppe ehemals landloser Bauernfamilien in Brasilien, deren gemeinsamer Kampf um Land mich bei einem Besuch dort vor einem Jahr sehr bewegt hatte: wie diese Familien ihr Saatgetreide trotz akuten Hungers, den sie teilweise mit Erde zu stillen versucht hätten, nicht aufgegeben, sondern für die Aussaat, der ersten nach zwei Jahren Kampf, aufbewahrt hätten. (Hier wäre auch ein Auszug

sorgsam sie verlorengegangene Körner auf dem Schulhof aufgesammelt hatten. Besonders deutlich wird die Kostbarkeit des Getreides, als ich mit einem kleinen Leinensäckchen herumgehe und die Kinder bitte, ein bißchen von ihrem Getreide als Saatgut beizusteuern. Fast, daß sie die Körner zählen.

In unserem Schulgarten hatte ich ein Beet freigelassen, das wir nun zu 2/3 gut bearbeiten, während wir 1/3 so belassen, wie es war: wildes Gras, Disteln, Steine.

Vor dem Säen spreche ich, während die Kinder im Kreis stehen, eine Dankpsalm. In den bearbeitenden Boden säen dann jeweils einige Kinder eine Reihe bunt gemischter Getreidekörner — der Rest wird auf das unbearbeitete Land gestreut.

Fast halten die Kinder es nicht aus, das Korn dem unbearbeiteten Boden zu übergeben. Erst der Einwand eines Kindes, die

Dankpsalm zur Aussaat des Getreides

LIEBE SONNE,

*hab' Dank, daß du heute so herrlich scheinst
und wir mit Lust im Garten arbeiten können.*

LIEBER REGEN,

*hab' Dank, daß du vorige Woche die Erde so satt getränkt hast
und wir sie nun mit unseren Händen zerkrümmeln können.*

LIEBES UNKRAUT, *verzeih', wenn wir dich weggerupft haben —
aber unsere Getreidekörner sind so klein.*

LIEBE ERDE,

*hab' Dank, daß du uns deine Kraft schenkst.
Du bist so weich und fruchtbar.*

*Wir ehren dich wie eine Mutter, die uns unser Leben immer auf's
Neue gibt.*

*Wir vertrauen dir wie eine Mutter und senken diese Körner in
deinen Schoß.*

Jetzt bauen wir auf euch:

auf dich, Erde, daß du sie nährst,

auf dich, Unkraut, daß du ihnen Platz gewährst,

auf dich, Regen, daß du sie tränkest,

auf dich, Sonne, daß du sie wachsen läßt.

Denn unser Werk, in wenigen Minuten geschehen, ist nun zuende.

Tage, Wochen, Monate werdet ihr nun zu schaffen haben,

bis wir eines fernen Tages deine Frucht, liebe Erde, ernten dürfen.

Klaus Weber

aus der Novelle von T. Aitmatov, *Der Weg des Schnitters*, Leipzig 1974, S. 75 unten ff. möglich. Dazu das Lied: *Honig, Milch, und Knäckebrot*, manche Kinder sind in Not, aus D. Kreuzsch-Jacob, *Das Liedmobil*, München, Kassel, Basel, London 1985²).

Die Kinder erinnern sich dann selber, wie

Disteln seien auch Lebewesen, bricht den Widerstand. Im kommenden Frühsommer werden wir dann — hoffentlich — die unterschiedlichen Ergebnisse sehen und dazu das Gleichnis Matth 13,3—9 erarbeiten.

Nach dem Säen stellen wir uns wieder um das Beet herum und ich spreche, zunächst

alleine, bald mit den Kindern im Chor: „Das Brot vom Korn / Das Korn vom Licht / Das Licht von deinem Angesicht“.

In den folgenden Wochen wollen einige Kinder immer wieder in den ihnen nicht frei zugänglichen Schulgarten. Zu unser aller Freude keimt das Getreide wegen des guten Wetters sehr schnell. Ich befürchte, daß die Getreidesorten nicht unbedingt winterfest sind, und mulche daher mit den Kindern die Saatreihen.

Darmstadt, Mittwoch, 13. August Wir mahlen das Korn

Die Kinder hatten die Aufgabe bekommen etwas mitzubringen, mit dem sie die Körner mahlen könnten. Viele bringen flache Steine mit, Christoph und Rouven haben Mörser, einige haben kleinere oder größere Handmühlen. Das Mahlen beginnt. Alle merken: leicht ist es nicht, Mehl zu gewinnen! Fast alle, die Mahlsteine mitgebracht haben, geben es nach kurzer Zeit stöhnend auf. Der einzige, der durchhält, ist Martin: er hat im Pfahlbaumuseum Mahlsteine gesehen und er will einfach herauskriegen, wie es geht!

Nach einer Stunde Schwerarbeit seufzt er auf, und zeigt auf die teelöffelgroße Menge, die er gemahlen hat: „Wie haben die das bloß früher durchgehalten!“ Und ich sage: „Ja, Martin, jetzt weißt du es, weil du selbst nicht aufgegeben hast. Von uns allen hast du wahrscheinlich am meisten erfahren. Wie kostbar muß das Brot sein, das aus so viel Mühe und Arbeit entstanden ist!“

Rouven und Christoph machen ungeheuren Krach mit ihren Mösern. Eben als ich sie zur Ruhe mahnen will, werden sie von selbst leiser. Nachher frage ich sie, wie sie das gemacht haben. „Wir haben es ausprobiert, wie es am besten geht“ sagen sie. „Erst mußten wir die Körner zerstampfen, mit Kraft. Und dann brauchten wir sie nur noch zerreiben.“

Anja, die Schwierigkeiten hat, sich durchzusetzen, weint schon wieder. „Ich habe Nicole meine ganze Gerste gebracht, damit sie es in der Kaffeemühle mahlt, und sie gibt mir einfach kein Mehl wieder“. Ich, ungeduldig, reagiere mal wieder zu

schnell, versuche den Konflikt für Anja auszutragen: „Nicole, warum gibst du ihr kein Mehl?“ „Wieso denn, ich will doch mit ihr zusammenarbeiten, wir haben die Mühle zusammen, wir haben das Mehl zusammen.“ Anja weint, lauter anklagend. Ich nehme ein Teil Mehl von Nicole und trage es herüber zu Anjas Platz. Anja heult jetzt noch lauter. Da werde ich wütend: „Dir kann man es wohl nie recht machen!“ Sie heult zurück: „Ich komme nie wieder in die Schule!“

Wie gut, daß Pause ist. Ich setzte mich zu ihr auf die Bank, frage: „Was war denn bloß los, Anja!“ „Ach, Sie haben doch selbst gesagt, wir sollen miteinander teilen. Und das finde ich auch. Ich finde es ja auch gerecht, wenn die Nicole etwas von dem Mehl behält, das sie von meinem Korn gemahlen hat. Schließlich hat sie ja auch die Mühle mitgebracht und die Arbeit gehabt. Aber sie darf einfach nicht alles behalten. Ich will auch etwas für mich selbst“. „Gut, Anja. Das muß du ihr bloß deutlich sagen, daß sie es auch versteht“.

Darmstadt, Freitag, 15. August 1986 Gerstengrütze

Heute hat jeder ein feineres oder gröberes Sieb mitgebracht, denn erst wollen wir unser Mehl sieben. Wir vergleichen und beobachten, schauen durch die Lupe, probieren auch einmal: es gibt feines Mehl und feinen oder gröberen Schrot, man kann auch die braune Kleie vollends heraussieben. Wie hören vom Nährwert und merken: nicht das, was am feinsten aussieht ist gesundheitlich am wertvollsten! Das ist schon zum Staunen.

Dann gehe ich herum und sammle von jedem Kind ein wenig Schrot oder Mehl ein, damit wir die Gerstengrütze nicht nur mit gekaufter Thermo-Grütze aus dem Reformhaus kochen, sondern damit jeder sich und seine Arbeit in dieser Speise wiederfinden kann.

Wir kochen sehr wenig Grütze, denn wir haben über die Hungerszeit nach dem Kriege gesprochen, und manche Eltern oder Großeltern haben Rezepte und Erzählungen dazu beige-steuert. Annes Mutter weiß noch, daß es morgens Wassersuppe mit etwas Schrot gab. . .

Essen in der Hungerzeit

Morgens: Wassersuppe von Schrot.

Mittags: Steckrüben in Wasser gekocht und zerdrückt.

Abends: 1 Scheibe Brot mit selbst gemachtem Sirup und 1 Scheibe Brot mit Vierfacher-Blutwurst.

Zum trinken gab es: Wasser.

Kuchen gebacken von Maismehl und Kaffee-ersatz mit Sirup gesüßt.

Auf dem Herd im Klassenzimmer verdampft die letzte Flüssigkeit, die wir mit etwas Hefebrühe abgeschmeckt haben. Jetzt kommt die Grütze in den Warmhaltetopf, damit sie etwas nachquillt. Der Duft ist das Köstlichste daran, er erfüllt die ganze Schule. Die Patenklasse, mit der wir uns wöchentlich einmal treffen, ist zum Essen eingeladen; und wir erzählen und erinnern uns noch einmal wie wir die Gerste geerntet, gedroschen, gemahlen, gesiebt und schließlich gekocht haben. Und dann teilen wir unsere winzigen Grütze-Portionen und genießen die Früchte unserer Arbeit!

Am Ende erzähle ich eine Geschichte: *das Gleichnis von der selbstwachsenden Saat*, Markus 4, 26—30. Es geht eine sogaße Ruhe aus von dieser Geschichte.

Roman hört sehr aufmerksam zu. Er hat vor kurzem seinen Großvater verloren. Jetzt sagt er: „Vielleicht ist das so: „Die Menschen sind selbst wie die Halme. Wenn sie alt werden und schwer, dann werden sie geschnitten und sterben. Und wenn sie noch Kinder sind, dann sind sie wie grüne Halme und kleine Körner, die nach oben zur Sonne sehen!“

*Montag, 18. bis
Freitag, 22. August:
Sauerteig*

Am Montag bringe ich eine Waage mit und einen selbstgeschnitzten Holzlöffel. Die Kinder mahlen Roggen und wir setzen aus 100 g Roggenmehl und 100 g warmem Was-

ser einen Teig an, am nächsten Tag kommt noch einmal dieselbe Menge dazu, und am Mittwoch noch einmal das Doppelte. Jeden Morgen reichen wir unseren Sauerteig im Kreis herum, jeder darf einmal rühren, daran riechen; wenn er mag, auch schmecken. Mit allen Sinnen erleben die Kinder, wie sich Aussehen, Volumen, Ge-

ruch, Geschmack von Tag zu Tag verändert, bis er schließlich am Freitag, unseren Brotteig durchsäuert. Das Gleichnis vom Sauerteig, Matthäus 13, 33—34 hat seinen Sitz im Leben bekommen und leuchtet unmittelbar ein. Im Förderunterricht setzen und drucken schwache Schüler das Rezept für den Sauerteig.

Montag:  Wir wiegen

100 g Roggenmehl

ab  und  rühren   

100g warmes Wasser +

+ dazu. +

DIENSTAG: Wir  wiegen

wieder 100 Gramm 

Roggenmehl +

ab  und rühren  100 

Gramm Wasser dazu.

Mittwoch: 200 Gramm

Roggenmehl und

200 Gramm warmes

Wasser gut rühren.

Darmstadt, Dienstag, 19. August: Vier Getreidearten

Erfahrung von individueller Einzigartigkeit, Verschiedenheit von anderen, Gemeinsamkeit in der Gruppe

In der Mitte des Kreises liegen verschiedene Getreidearten. Wir kennen die Namen schon, es ist nicht schwer, die Namensschilder den Getreidearten zuzuordnen. Aber kennen wir sie wirklich, haben wir sie von innen her erkannt?

Also wählt sich jedes Kind sein Lieblingsgetreide und versucht, es zu beschreiben, ohne den Namen zu nennen. Die anderen sollen das Getreide an der Beschreibung erkennen.

Kien sagt: „Mein Lieblingsgetreide hat so kurze, struppige, dunkle Haare, und sie stehen hoch“. Er lacht verschmitzt, die anderen raten.

Bald haben sich vier Gruppen von Roggen-, Weizen-, Gerste- und Haferfreunden gefunden. Sie malen sich aus den vier Grundfarben ein Tischtuch, das ihrer Meinung nach zu ihrem Lieblingsgetreide paßt und ordnen die Halme darauf an, so daß es schön aussieht: „Die Gerste ist wie die Sonne mit ihren langen Grannen, wie Strahlen, die braucht ein gelbes Tuch“. Dem Hafer wird ein rotes Tuch zugeordnet, ich erzähle ihnen von dem Sprichwort „Mich sticht der Hafer“; und alle springen, wie vom Hafer gestochen, als stolze Pferde durch den Raum.

Nun bleibt noch das grüne Tuch für den Weizen, und das blaue für den Roggen. Am Ende suchen wir aus einer Anzahl bereitgestellter Instrumente solche aus, die zu unserem Lieblingsgetreide passen könnten, legen sie auf das Tischtuch und setzen uns darum herum. Jetzt streicht der Winde über die Felder, einmal nur ganz leicht, dann lauter und wilder, und wir hören:

Weizenmusik (verschiedene Trommeln)

Hafermusik (Rasseln, Glöckchen, Schellenband, helles Glockenspiel)

Gerstenmusik (pentatonisches Harfe, kleines Becken, Triangeln)

und Roggenmusik (Xylophon, pentatonisches Flöte, Glockenspiel).

Im Zusammenspiel erleben wir beides: Gemeinsamkeit und Verschiedenheit. Wir ahnen etwas von geschwisterlichem, liebenden Umgang mit der Natur, wie das Gedicht „Meine Brüder“ (Elisabeth Baumann) es ausdrückt:

*„In mein Herz leg' ich froh
eure Gaben nieder,
Erde, Wasser, Luft und Licht,
seid ja meine Brüder“.*

(aus: Eins und Alles, Stuttgart 1976)

Kelsterbach, 2. 10. 85: Wir stellen Traubensaft für unsere Erntefeier her

Aus mehreren Gründen bot es sich an, für unsere Feier selbst Traubensaft herzustellen:

- Bei welchem Festmahl gibt es schon nichts zu trinken?!
- Die Weintrauben waren gerade zu jenem Zeitpunkt sehr billig, so daß wir sie ohne große Kosten besorgen konnten.
- Da es ja ein zentrales Anliegen unserer Unterrichtseinheit war, die Kinder mit dem lebendigen Symbolgehalt der Eucharistie anhand des Erntefestes bekannt zu machen, bot es sich an, auch die Bildhälfte des Weinsymbols handelnd mit den Kindern zu erfassen.

Da wir für die Herstellung der kleinen Sauerteigbrote sowieso durch Stundenplantausch eine Doppelstunde zur Verfügung hatten, nutzten wir die Zeit, in der der Brotteig aufgehen mußte, zur Herstellung des Traubensaftes:

In Partnerarbeit preßten die Kinder die gewaschenen Trauben durch ein von zuhause mitgebrachtes Haarsieb. Einige ekelten sich zwar, meinem Vorschlag zu folgen und die Trauben, wie schon vorher den Teig, mit den bloßen Händen zu bearbeiten, andere aber fanden immer mehr Vergnügen daran und leckten sich auch mal zwischendurch genüßlich die Hände. Den Saft füllten wir in einem große Krug.

Nachdem die kleinen Brote in den Backofen geschoben waren und bald einen himmlischen Duft zu entwickeln begannen, füllten wir ein Glas Traubensaft ab und tranken reihum einen Probier-

schluck. Dazu erzählte ich das *Gleichnis vom Weinstock und seinen Reben Joh. 15,5*, ohne es näher zu erörtern; die Kinder sollten nur schon einmal dieses Jesuswort im Zusammenhang mit eigener sinnlicher Erfahrung gehört haben.

Am nächsten Tag, Freitag, dem 3. 10. (vor dem Erntedanksonntag), fand unsere Erntefeier statt. Wir luden die Kinder ein, die sonst überhaupt nicht am Religionsunterricht teilnehmen.

Darmstadt, 22. 8. 1986: Brot-Feier

Am Ende des über zwei Wochen sich hinziehenden Unterrichts in der Klasse 3 A der Christian-Morgenstern-Schule haben wir heute mit dem selbstangesezten Sauerteig Brot gebacken. Ein kleines Brot bäckt noch im schuleigenen, fahrbaren Herd und erfüllt das Klassenzimmer mit seinem Duft. Wir richten jetzt gemeinsam

den Raum her: die Tische an die Wand, einen großen Stuhlkreis; in der Mitte des Raumes wird ein schönes Leinen-Tischtuch auf den Boden gelegt, darauf kommen Blumen, Kerzen, der Getreidestrauß, Martins Mahlsteine, mit der er die selbst geerntete Gerste gemahlen hat, Romans Dreschflegel, Christophs Mörser, Annes Teller mit Gerstenkörnern und Schrot. Wir haben als Gäste unsere Patenklasse 4 A, und die Vorklasse eingeladen. Die Vorhänge sind zugezogen, die Kerzen brennen, alle sitzen erwartungsvoll am Boden — (der Stuhlkreis bleibt für die Gäste reserviert) — die Tür öffnet sich, und die Vorklasse mit Frau Walter zieht ein, dahinter die Patenklasse. Zum Einzug singen wir:

Wir pflügen und wir streuen (EKG 476)

Die Gäste nehmen Platz. Ich spreche den Text langsam, und rufe den Kindern damit ins Gedächtnis zurück, was wir gemeinsam erlebt haben, und wofür wir danken können.

*Guter Gott,
wir danken Dir.
Du hast unser Getreide wachsen lassen.
Sonne und Regen kamen zur rechten Zeit.
So konnte der Same aufgehen,
die Halme wuchsen,
die Ähren bildeten sich,
die Körner wurden reif zur Ernte.
Die letzte Gerste vom Oberfeld
haben wir geerntet.*

Alle singen: Alle gute Gabe kommt her von Gott, dem Herrn. . . (EKG 476)

*Wir haben die Ähren gedroschen.
Die Körner sprangen heraus.
Wir haben sie von dem Stroh und der Spreu,
den Grannen und den Spelzen gereinigt.
Wieviel leeres Stroh blieb übrig,
wieviel Spreu flog im Winde davon,
und wie wenige Körner fielen zur Erde!
Aber diese Körner wandeln sich zu Brot
oder sie werden zu Samenkörnern,
die wieder neue, reiche Frucht bringen.*

Alle singen: Alle gute Gabe. . .

*Wir haben die Körner gemahlen.
Zwischen Steinen haben wir sie gestoßen,
aufgebrochen und zerrieben.
Wie schwer war diese Arbeit, wie mühsam,
viele wollten es schon aufgeben,
doch endlich verwandelten sich die harten Körner
in nahrhaftes, gutes Mehl.*

*Wir stampften die Körner im Mörser,
wir mahlen sie in der Mühle.
So mußten die Körner sterben,
damit sie für uns zur Nahrung werden.*



*Wir haben Roggenmehl und Wasser gerührt.
Von Stufe zu Stufe, von Tag zu Tag
veränderte sich der Sauerteig,
warf Blasen, dehnte sich aus,
ging in die Höhe, begann, säuerlich zu riechen.
Ein wenig Sauerteig verändert ein ganzes Brot,
läßt es aufgehen und gibt ihm seinen Geschmack.
So wird auch Dein Gottesreich
sich in der Welt ausbreiten,
sie verändern und ihr Geschmack geben!*

Alle singen: Alle gute Gabe. . .

*Wir haben Brot gebacken.
Wir haben es durchgearbeitet,
geknetet und geformt,
und ihm Zeit gelassen,
in der Wärme des Backofens aufzugehen.
Wir haben ein Kreuz in den Brotlaib gezeichnet,
zur Erinnerung daran,
daß Christus, der am Kreuz sterben mußte,
zum Brot des Lebens geworden ist.
Wir haben den Duft des Brotes gerochen,
die ganze Schule duftete nach Brot!*

Alle singen: Alle gute Gabe. . .

Lieber Gott,
wir haben Brot, wir müssen nicht hungern.
Wir wissen von unseren Eltern und Großeltern, wie es war, als sie hungern mußten, in der
Zeit nach dem Krieg:

Einige Kinder der 3 A erzählen oder lesen ihre „Berichte aus der Hungerzeit“ vor.

Wir bitten dich für alle Menschen,
die kein Brot haben, die hungern müssen.

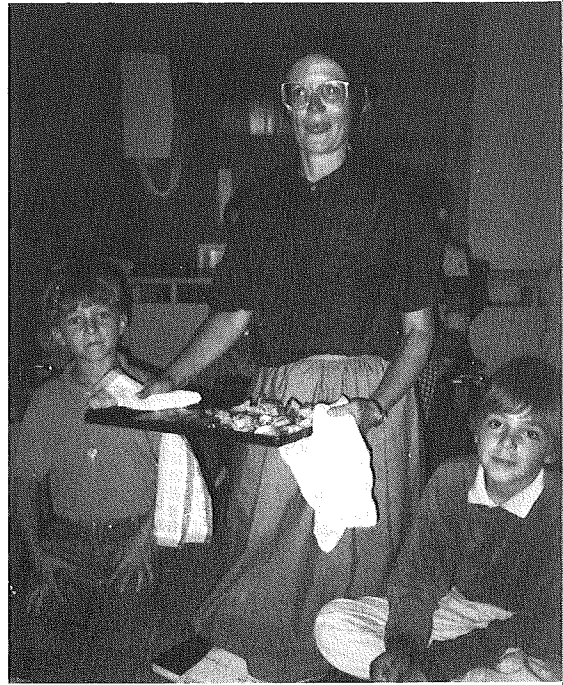
Wir wollen unser Brot
MITEINANDER TEILEN

dann reicht es für alle,
und alle werden satt.

Wir teilen, wie Jesus es getan hat,
als er sah, wie hungrig
die Menschen waren,
und seinen Freunden sagte:
„Gebt ihr ihnen zu essen!“
Und sie teilten, was sie hatten,
und fünftausend Menschen wurden satt.

Während das Brot aus dem Ofen geholt
und gebrochen wird,
singen wir den Kanon:

„Danket, danket dem Herrn!“



Er klingt herrlich, mit drei Klassen in einem Raum. Die Kinder der Klasse 3 A holen ihr Brotstück und teilen es noch einmal mit einem Kind aus der Vorklasse und einem aus der Patenklasse. Wir warten, bis jeder etwas hat, riechen derweil, ob man noch etwas von unserem Gerstenmehl oder unserem Sauerteig riechen kann? Wenn jeder etwas hat, beten wir gemeinsam:

1. Erde, die uns dies gebracht,
Sonne, die es reif gemacht,
liebe Sonne, liebe Erde,
euer nie vergessen werden
(Christian Morgenstern)
2. Das Brot vom Korn,
das Korn vom Licht,
das Licht von Gottes Angesicht.
Die Frucht der Erde aus Gottes Schein
laß Licht auch werden im Herze mein!
(M. Tittmann)

Dann essen wir, und ein „Mmm“ und „Ooo“ ist vielfach zu hören. Markus, der „Neue“ aus der 4 A, sagt: „Und da essen wir Schokolade!“ Viele Kinder meinen, so gut hätte noch nie ein Brot geschmeckt. Und beim Abschied von den Gästen — sie ziehen wieder mit Gesang, ganz feierlich, heraus — seufzt Nicole: „Och, was das schön!“

Kirchliche Elternarbeit?

Sozialpsychologische und theologische Aspekte

Dieter Stoodt

1. ZUM RAHMEN UNSERER ÜBERLEGUNGEN

Während ich mit dem Thema schwanger ging, stand ich eines Tages auf der Piazza Carlo Alberto in Turin. Ich bewunderte den Palast, die Giebel, die Farben und Formen, sah aber auch die Bagger und Baumaschinen, die das Bild des Platzes, an dem einst Nietzsche wohnte, störten. An den Bauzaun hatten junge Leute eine Inschrift angebracht:

*Wir sind es müde,
ernsthafte junge Leute zu werden
oder selbstverständlich zufriedene
oder kriminelle oder neurotische*

*Wir wollen lachen, wollen unschuldig
sein, etwas vom Leben erwarten.*

*Wir wollen nicht auf einen Schlag schon
so sicher sein.*

*Wir wollen nicht auf einen Schlag schon
so ohne Träume sein.*

P.P. Pasolini

Damit ist der Rahmen angesprochen, in dem wie alles so auch unser Thema steht: er ist das, was man mit Modernisierung der Gesellschaft bezeichnet. Was ist damit gemeint? In unseren Ländern ist die Ökonomie in Führung gegangen und unterwirft ihrer Eigendynamik alles und alle. Sie basiert auf den wissenschaftlich-technischen Errungenschaften der beiden letzten Jahrhunderte, auch auf deren politischen Regelungen, nicht zuletzt auf den Fähigkeiten der Menschen, die sich entfalten — und auch auf der erzieherischen Kraft der Kirche, die dies, durch die reformatorischen Entscheidungen und ihre Folgen, mitveranlaßt hat.

Modernisierung heißt aber auch, daß die Ökonomie und die von ihr beherrschte Politik in immer neuen Krisen vorangehen, und daß diese Krisen, die immer zugleich

ökonomische und politische Krisen sind, ihre Lasten den einzelnen Menschen aufbürden, wie sie ja auch andererseits allen Arbeit und Brot beschaffen. Modernisierung, wissenschaftlicher, technischer, industrieller Fortschritt bedroht und überholt ältere Lebensformen, eingelebte Formen des Zusammenlebens, höhlt überkommene Bilder von der Welt und traditionelle Institutionalisierungen aus; Menschen erfahren, wie fraglich alles ist, indem ihre herkömmlichen Denkweisen hinterfragt oder überflüssig werden. Kurz, die Lebenswelt der Menschen, das Fraglose, ohne das wir nicht leben können, der Vorrat von Selbstverständlichkeiten gerät in Erosion.

Dieser Prozeß der Modernisierung der Gesellschaft ist der Rahmen auch unserer Überlegungen.¹⁾ Es gibt die Möglichkeit, diese Fragestellung zuzuspitzen: Leben wir mit den derzeit laufenden Modernisierungen eigentlich noch in der Moderne? Oder überschreiten wir sie? Das ist keinesweges nur eine der sogenannten akademischen Fragen, so gewiß sie in der Philosophie und in einer Reihe von Wissenschaften heftig erörtert wird. Denn leben wir noch in der Moderne, dann müssen und wollen wir das vollenden, was unter den Leitgesichtspunkten der Vernunft vor zweihundert Jahren vorgestellt worden war: daß alles mit Vernunft geregelt werden solle und könne: im Interesse aller und zum Glück möglichst vieler.

Der Einspruch dagegen, von vielen Seiten erhoben, lautet nicht nur, der Preis für die Vernunftordnung aller Dinge sei zu hoch, nämlich die Bagatellisierung des *anderen* der Vernunft, des Gefühls. Er lautet vielmehr: die Vernunft sei nur die moderne Maske der Macht geworden und gewesen. Man habe Vernunft gesagt und Unterdrückung und Gewinn gemeint. Mit Vernunft ließe sich heute alles begründen,

Demokratie und Diktatur, Religion und Religionslosigkeit, Freiheit und ihr Gegenteil. Also lasse sich mit Vernunft in Wahrheit nichts mehr begründen.

Wir werden solche Zuspitzungen nicht mitmachen und wir brauchen auch die weiteren Positionen, die mit solcherart Zuspitzungen gegeben sind, nicht in Erinnerung zu rufen, um doch über eine Klarheit zu haben: Es gibt offenbar große Probleme für die, die es mit der Schule zu tun haben, d.h. für Lehrer, Eltern, Schulverwaltungen; auch für die, die es mit der Kirche zu tun haben, den in ihr Lehrenden und Hörenden, den eng Verbundenen und Distanzierten; und damit große Probleme für alle, die sich in ihrer Lebenswelt so oder so zu behaupten versuchen.

1.1 Die Kirchengeschichte bezeugt die *Erfahrung der Kirche* mit solchen Modernisierungsprozessen. Zur Zeit der ersten industriellen Revolution im 19. Jahrhundert entstanden z.B. in den USA²⁾ die chiliastischen Bewegungen der Adventisten, der Zeugen Jehovas, der Mormonen. Die Menschen, im Gefühl der Bedrohung dessen, was wir heute Lebenswelt nennen, reagierten auf den Druck der Wandlungen im sozialen, beruflichen und kulturellen Bereich. Auch die liberale Theologie ist eine solche Reaktion, eine Art von Anpassungsleistung im Blick auf die technischen und wissenschaftlichen Veränderungen der Welt. Anknüpfend an die zuerst genannten Gruppen reagierten auf sie und die liberalen Theologen und auf weitere, z.B. indische religiöse und weltanschauliche Gruppierungen diejenigen, die seit den 20er Jahren unseres 20. Jahrhunderts Fundamentalisten genannt werden.

Ich begnüge mich damit, diesen einen Komplex von kirchlichen, religiösen und theologischen Reaktionen auf den sozialen Wandel stellvertretend für eine ganze Welt von derartigen Prozessen in Erinnerung zu bringen. Im Deutschland des 19. Jahrhunderts spielte sich Entsprechendes ab: Die meist im Rahmen der damaligen Staatskirche verbleibenden einzelnen und Bewegungen engagierten sich im sozialen Bereich, gründeten die Innere Mission, entfalteten fürsorgliche Tätigkeiten angesichts der wachsenden Mobilität der Bevölkerung, der Urbanisierungszustände,

mit dem damit verbundenen materiellen und psychischen Masseneleid.

Während die damalige evangelische Staatskirche das System (der Politik und der Ökonomie) repäsentierte, standen jene einzelnen und Gruppen für den Schutz der Lebenswelt der Menschenmassen ein, die im Zuge der sozialen Wandlungsprozesse physisch, organisatorisch und nicht zuletzt in ihren Orientierungen vor schier unüberwindliche Schwierigkeiten gestellt wurden. An Kurzschlüssigkeiten hat es bei solchen programatischen Gruppierungen nie gefehlt, und an den amerikanischen Chiliasten und Fundamentalisten kann man noch heutzutage ablesen, wie wenig diese Reaktion die Lebenswelt, die sie schützen sollten, tatsächlich bewahren konnten.

Ich hoffe, daß wir auch an dieser Abbrüchigkeit die Skala der Reaktionen erkennen können: Die einen stellen die alte Symbolik absolut und lehnen jeden religiösen Kompromiß ab; andere stellen sich prinzipiell auf die Seite des industriellen Fortschritts und kümmern sich um dessen Opfer; es gibt Übergänge ins Politische usw.

1.2 Auch für die *Institution Schule* ist die schmerzliche und risikoreiche Modernisierung ein durchaus bekannter Begriff. Die moderne Schule, entstanden im 18. Jahrhundert, kann als eine Institution beschrieben werden, die einem permanenten Reformdruck unterworfen war. Die Regierungen brauchten gebildete Menschen, oben wie unten; die fortschreitende Industrie verlangte nach Kenntnis von Realien für ihre ehrgeizigen Programme; Bildung konnte nationalistisch und in anderen Richtungen ideologisiert werden und wurde es. Wenn wir z.B. das preußisch-deutsche Schulsystem um 1890 als das beste der Welt ansehen, dann meinen wir eine Schule, die dem herrschenden Druck des damaligen Macht- und Industriestaates am effektivsten dienen sollte³⁾ und konnte.

Die Reaktionen darauf waren zunächst die Träume eines Humboldt und Schleiermacher oder auch anderer, die die älteren Träume der Comenius, Franke oder Rousseau aktualisierten; die pädagogischen Bewegungen vor und nach dem 1. Weltkrieg bis in unsere Zeiten hinein. Sie mußten sich im ökonomischen und politischen

Machtkampf Verkehrungen und Beschneidungen gefallen lassen. Nicht die Pädagogik herrscht, sondern die in der Modernisierung mit ihren Entwürfen wie Krisen sich realisierenden ökonomischen und technischen Kräfte — oder doch die ersteren nur, soweit es die letzteren zulassen.

Die Schule als Institution, eine Schöpfung der Lebenswelt der Menschen, wurde faktisch unter der Regie des politischen Systems entwickelt, von den Erfordernissen des ökonomischen Systems immer mehr unter Druck gebracht, aus der Lebenswelt weitgehend ausgegliedert, und nunmehr ist diese Institution Schule in der Gefahr, ein Spielball des Systems zu werden und der Lebenswelt der Menschen eine zusätzliche Belastung nach der anderen aufzubürden, ein Stück System — und nichts als das — zu sein.

1.3 *Die Schüler*, die die Schulen besuchen, sind weniger von der Schule und von der Kirche als vielmehr von den Eltern und der gesellschaftlichen Gesamtsituation geprägt. Im Religionsunterricht präsentieren sich unterschiedliche Schülerpopulationen; ich beschränke mich auf die grobe Unterscheidung ihrer Relationen zur Kirche.

Das sind *einmal die kirchlichen distanzierten Schüler*, die fast überall die Mehrheit bilden. A. Feige⁴⁾ hat an ihnen das Phänomen der zwei Kirchen nachgewiesen und untersucht. Sie haben erstens die Kirche und die von ihr repräsentierte Religion als etwas erfahren, das wie eine der großen Selbstverständlichkeiten zum Leben gehört. In unserer Sprache: für sie ist die Kirche nicht so aktuell wie Fußball oder Disco oder die nächste Klassenarbeit oder die Auseinandersetzung um die Spitzenposition in der Gruppe oder um das andere Geschlecht usw., aber für die tief sitzenden Probleme ist Kirche, ist Religion notwendig und steht für diese Schüler außer Frage. Sie ist für sie ein Bestandteil der Lebenswelt, so etwas wie deren Garant. Sie hat Teil an der Fraglosigkeit dieser Lebenswelt.

Andererseits ist für sie dieselbe Kirche ein Stück des Systems und wird auch so erfahren — etwa in den Noten des Religionslehrers und in einigen seiner inhaltlichen Verpflichtungen, auch in Teilen seiner

Sprache — aber auch in den z.B. im Konfirmandenunterricht und im Gottesdienst erfahrenen Riten, die weitgehend von der eigenen Beteiligung ausschließen. Man nimmt Kirche gelegentlich wahr, wenn etwa deren Repräsentanten in den Massenmedien auftreten.

Die Kirche als System wirkt auf diese Schüler wie die Regierung, wie die Parteien, wie die Gewerkschaften wirken, als schwer zu durchschauender Teil des Systems.

Ferner erlebt der Lehrer im Religionsunterricht *Schüler, die sich für den Kirchentag begeistern*⁵⁾, auch für grüne Initiativen, für eine Kirche der Unterstützung des Friedens usw. Sie erfahren Kirche als einen Raum, in dem sie ihre Interessen vertreten können, wo sie alternativ sein können, wie sie möchten. Diese jungen Leute, eher Gymnasiasten als Berufs- oder Hauptschüler, nehmen die Kirche weniger als System wahr, oder: sie kritisieren sie zwar als System, aber für sie ist Kirche so etwas wie die Unterstützung ihrer lebensweltlichen Probleme, sie steht für so etwas wie die Entfaltungsmöglichkeit ihrer lebensweltlichen Hoffnungen, obwohl sie die Kirche auch als System kennen und mit Distanz betrachten.

Drittens gibt es die, die sich von Eltern und Gemeinde ab- und sich *einer der Gruppierungen der Jugendreligionen zuwenden*. Es ist dieser Vorgang in den letzten anderthalb Jahrzehnten oft beschrieben, bewertet, perhorresziert, auch denunziert worden. Diejenigen, die perhorreszieren und denunzieren, entsprechen dem Vorurteil, das viele gegenüber einer mit dem gouvernementalen System gleichgeschalteten Kirche haben, der Kirche als einem Bestandteil des Systems. Und diejenigen, die davonlaufen, suchen für ihre Lebenswelt Entfaltungsmöglichkeiten, die sie entweder in der Kirche und bei ihren Eltern faktisch nicht fanden oder nicht betreiben durften. Sie suchen einen Bruch mit dem bisherigen Leben, sie wollen Gewißheiten innerhalb ihrer Unklarheiten, sie wollen experimentieren mit dem, was man Spiritualität nennt, sie wollen üben — z.B. wie Zen oder Yoga oder Aikido es einem nahebringen —, oder sie möchten eine Lebensform finden bzw. mit einer

solchen tentativ umgehen, die Ernst macht mit einer Art neuen Gesellschaft. Was ihnen in der Kirche (und auch von seiten ihrer Eltern) gefehlt hat, ist die lebendige, existentielle Auseinandersetzung.

Hier wird das System Kirche verlassen und eine lebensweltliche Erweiterung oder Intensivierung außerhalb derselben gesucht — selbstverständlich gibt es sie nicht ohne ein anderes System und auf keinen Fall außerhalb der Gesellschaft, die eben immer beides präsentiert. Lebenswelt und System⁶⁾.

Viertens sitzen im Religionsunterricht auch immer noch Schüler, die, meist wie ihre Eltern, *evangelikal*, *seltener fundamentalistischen Traditionen* folgen. Es ist zu beklagen, daß Religionspädagogik und praktische Theologie wenig getan haben, um sich über den Umgang mit ihnen Klarheit zu verschaffen. Denn was hier zu beobachten ist, stellt ein zentrales protestantisches, ja religiöses und auf jeden Fall theologisches Problem in aller Schärfe, nämlich wie in Zeiten der Modernisierung, d.h. eines hinsichtlich Weltbild, Orientierung, Identitätsfindung verunsichernden Prozesses Gewißheit erlangt und festgehalten werden kann. Die Bibel wird entsprechend besetzt, Bekehrungen und Disziplin werden gefordert, eine Symbolik, die keine Abweichungen duldet, ausgebildet und tradiert.

Damit ausgestattet, kann die Konkurrenz alternativer, als feindlich empfundener Weltbilder und Wertsetzungen abgewehrt, Vergewisserung im überkommenen symbolischen Kontext erlangt und behauptet werden. Ob damit die Lebenswelt gerettet werden kann, sei dahingestellt, daß aber hinter dieser Haltung der Versuch steht, lebensweltliche Enklaven gegenüber dem gesellschaftlichen Wandlungsprozeß zu sichern, dürfte feststehen.

Deshalb ist, vom Schnittpunkt von Religionspädagogik und Kirchentheorie aus gesehen, die Frage nach dem Umgang mit evangeliken Christen drängend, vor allem eine Einschätzung der lebensweltlichen Funktion ihrer spezifischen Religiosität, die es erlaubt, über die bestehenden theologischen und politischen Stellungnahmen hinaus mit ihnen zu kommunizieren oder sie doch mit uns kommunizieren zu lassen.

1.4 Auch die *Elterngenerationen* haben ihre Erfahrungen mit dem, was wir zusammenfassend „Modernisieren“ nennen, machen müssen:

Die Generation meines Vaters wuchs, um die Jahrhundertwende, in Familien auf, in denen die harte Anpassung an die industriellen und militärischen Erfordernisse unter der Maske eines intimen Familienlebens⁷⁾ erzwungen wurde. Die Literaturkritik hat dies an den Romanen⁸⁾ herausgearbeitet; die damals entstehende moderne Psychologie hat die ödipalen Krisen, die Hysterie und die Zwangsneurose beschrieben. Den Eltern blieb wenig Spielraum, ihren Kindern etwas anderes weiterzugeben, als sie selbst erzwungenermaßen empfangen hatten und tun mußten. Es war schwer, in der Regel unmöglich, Vorgänge zu begreifen und zu durchschauen, durch die die Lebenswelt vom ökonomischen und politischen System ausgebeutet wurde.

Meine Generation, zwischen den beiden Kriegen geboren, erlitt dasselbe Schicksal, allerdings noch zugespitzt durch die zunächst unbegriffene Erfahrung mit dem Nationalsozialismus. Sie konnte erst nach der Katastrophe verarbeitet werden, wozu aber nicht alle eine ausreichende Chance erhielten und wahrnahmen. Meine Generation wurde, zusammen mit der älteren, zur Wiederaufbaugeneration oder doch der erste Nutznießer dieses Wiederaufbaus. Sie gab, oft in größter Verunsicherung, ihr Grundgefühl weiter, jene Katastrophen- und Frustrationserfahrung am Anfang des Erwachsenendaseins, von dem sie geprägt ist. Und es fehlte ihr meist die Chance, zu verhindern, ihre eigenen Kinder zu einem anderem als ihrem Schicksal zu erziehen. Sie erwartete von ihnen dasselbe Dennoch, das ihr Leben ausgemacht hatte. Unsere heutigen Familien sind anspruchsvoller als ihre Vorgänger, aber auch anfälliger als die Familien unserer Eltern.⁹⁾

Viele der heutigen Eltern sind erst in der Aufbauphase geboren. In ihrem seelischen und Handlungs-Zentrum stehen nicht mehr die Katastrophe von 1933–45, die bleibende Angst vor ihrer Wiederholung, das Dennoch angesichts ihrer. Diese Eltern und ihre Kinder werden nicht mehr hinterrücks vom System sozialisiert¹⁰⁾,

wie ihre Eltern und Großeltern. Sie sehen den Eingriffen in ihre Lebenswelt ins Gesicht, protestierend die einen, in einer der vielen Formen der Verweigerung die anderen usw. Der Druck des Systems auf ihre Lebenswelt ist ihnen bekannt, und sie wissen auch, daß er auch von der Schule gilt. Ihr Konsumismus, ihre Zukunftsangst, ein subtiler oder offener hedonistischer Zug, ihre Indifferenz und ihre Apathie¹¹⁾ — in der Ersten und in der Zweiten Welt vielfach beobachtet — sind Ausdruck jener Pression und der Reaktion darauf. Viele der Gebildeten unter ihnen geben sich als engagierte Vertreter der MeCulture¹²⁾ und sind offen oder latent narzißtisch. Wobei sich die Stimmen mehren, die im Narzißmus weniger eine Krankheit als vielmehr eine wertvolle Anpassungsleitung sehen, mit der eine realistische Selbstachtung angesichts der Gesamtsituation hergestellt werden soll.

2. DIE KIRCHE UND DIE ELTERN

Was haben Pfarrer, Lehrer, Kirchenvorsteher den Eltern gegenüber zu vertreten, die, wie ihre Kinder und deren Lehrer, von einem ökonomisch-technisch-wissenschaftlich und auch politisch erzwungenen Traditionsbruch betroffen sind, von der Modernisierung der Gesellschaft in ihrer heutigen Gestalt?

Zunächst scheint es mir vorrangig, daß, was immer auch im einzelnen geplant und unternommen wird, die lebensweltliche Seite der Kirche den Vorrang vor der systemischen Seite der Kirche haben muß. Was nämlich von der letzteren her auf die Eltern zukommt, stärkt sie in der Regel nicht, inspiriert und engagiert sie nicht, sondern verstärkt eher die apathischen und indifferenten Züge und entsprechenden Vorerfahrungen mit Kirche und nicht nur mit Kirche.

Die Stärkung der Eltern in ihrer eigenen Lebenswelt — das ist die Zielvorstellung, die ich habe. Die Lebenswelt enthält selbstverständlich die typischen familiären Konflikte, wie Trennungs- und Scheidungserfahrungen in sehr hoher Zahl; die Angst der Eltern vor den eigenen Kindern, ebenso die unverarbeiteten Ängste aus der eigenen Kindheit; Unkenntnis dessen, was in der Schule abläuft und warum es abläuft; Angst vor der Zukunft, der Konsumismus usw.

Die Stärkung umfaßt beides:

Den voraussetzenden und einschärfenden Umgang mit dem Leben als Forderung, also mit dem Ernst des Lebens, dem Leben als von jedem einzelnen zu bejahende Pflicht, die in uns auch verankert werden muß — also einen Umgang mit dem Gesetz, der dafür sensibel sein muß und machen muß, daß Forderungen nicht immer von Gott stammen, wenn sie von oben oder von innen oder von unten an uns herankommen, sondern Forderungen sein können, die sich nur als von Gott kommend, von der Vernunft stammend, als legitimiert maskieren; aber diese notwendige Wachsamkeit kann und darf die Anerkennung der Forderung nicht verhindern.

Andererseits umfaßt diese Stärkung eine freisprechende, seelsorgerliche Komponente, die Bejahung des Lebens einschließlich des Sterbens, die Bejahung des eigenen Lebens einschließlich der Einsicht in die eigenen Mängel, den Trost, das Aufmerksamsmachen auf den Glauben.

Beides sind Stärkungen, das Gesetz und das Evangelium, und es geht um die rechte Zuordnung beider zueinander — pädagogisch ausgedrückt: um die rechte Zuordnung von Empathie und Strukturierung, und um diese Stärkung der Eltern ist mir zu tun. Je mehr es zu dieser Stärkung kommt, und je mehr es uns um sie zu tun ist, desto mehr begegnet die lebensweltliche Seite der Kirche den Eltern und stärkt lebensweltliche Kräfte, und um so weniger wird die systemische Seite der Kirche den Eltern begegnen.

Auf der Basis dieser Zielvorstellung — dieser metakommunikativen Zielvorstellung — können die im Zusammenhang der gesellschaftlichen Modernisierung aufkommenden Ängste, Unklarheiten, Undurchsichtigkeiten, schwierigen Zustände, Friktionen, Über- und Unterforderungen, Anpassungsleistungen, systemischen Forderungen und lebensweltlichen Interessen aufgegriffen und als solche besprochen werden. Dann sind die Eltern nicht vor allem systemisch interessante Figuren, z.B. potentielle Teilnehmer an kirchlich-gemeindlichen Aktivitäten, sondern Getaufte, Christen, Dazugehörige, gerechtfertigte Sünder, Menschen mit ihren Problemen. Die beste Form von Elternarbeit ist der normale intensive Kontakt

des Gemeindepfarrers mit den Eltern, Kindern und Lehrern. Ohne regelmäßige Hausbesuche und dergleichen mehr ist das selbstverständlich nicht zu schaffen. Nach meiner Erfahrung verdienen solche Hausbesuche Priorität. Und ich meine mit Eltern alle Eltern, die allein Erziehenden und die Geschiedenen, die kirchlich Distanzierten und die Kirchennahen.

Ich folge nun abschließend vier Schwerpunkten, die sich mir aus meiner Erfahrung als Elternteil, als Lehrer und Hochschullehrer und auch als Kirchenmitglied nahelegen.

2.1 Fragen der Religion, des Religionsunterrichtes, der Bibel, der Theologie, der Kirche

Die Schüler scheinen in der Regel für den Religionsunterricht nur ausnahmsweise Biblisches, Kirchliches usw. mitzubringen. Diese Klage ist bekannt, aber nicht absolut richtig. Gewiß, die die Bibel vorlesend — erzählende Oma Hans Thomas gibt es kaum noch —; und vieles andere, von Gebet und Andacht über regelmäßigen Gottesdienstbesuch bis hin zu gemeinsamem Lernen des Katechismus gibt es in den Familien unserer Schüler ebensowenig. Daß dies so ist, darüber ist kaum DisSENS.

Doch besagt dies noch nicht alles, so wichtig es ist. Auch heute noch haben viele Schüler z.B. eine Kenntnis von den Funktionen eines Pfarrers; läßt man diese erheben und von den Schülern selbst kommentieren, ist die lebensweltliche Seite der Kirche, der Religion, in Erscheinung getreten, man kann an ihr unterrichtlich ansetzen.

Daher kommt es darauf an, die Eltern nicht anklagend mit dem erstgenannten Befund zu konfrontieren, sondern als Urheber des Zweitgenannten anzusprechen. Rein funktional und dann doch auch noch anders als nur funktional wird in der Mehrzahl der Familien etwas gewußt und bewahrt, was mit den Krisensituationen des Lebens im eigentlichen Sinne und mit deren Bewältigung, mit der Rolle der Kirche, der Religion in diesen Situationen, mit Empathie und Strukturierung zu tun hat. Vieles läuft dabei immer noch über den Pfarrer, worüber man nicht nur

schimpfen sollte, alles bleibt im Alltag allerdings zumeist im Hintergrund.

Es ist klar, daß Eltern unterschiedliche Fragen an den Religionsunterricht haben, je nachdem, ob sie kirchlich distanziert oder kirchennah und gottesdienstnah sind, je nachdem, welche Erfahrungen sie mit Kirche gemacht haben. Den einen ist der Religionsunterricht zu fromm oder zu liberal oder zu politisch, gleichzeitig ist er anderen Eltern zuwenig fromm, zuwenig liberal, zuwenig politisch — eine schon längst nicht mehr ganz neue Erfahrung.

Das muß uns daran erinnern, daß Elternarbeit im Verhältnis zum Religionsunterricht stets plural („konziliar“) sein muß: wir müssen stets die jeweils anderen Eltern mit präsentieren, sofern wir eine in Gruppen organisierte Elternarbeit leisten. Unsere Kirche ist nicht identisch mit einer bestimmten Form der Wahrnehmung des Christlichen, sondern u.a. der Rahmen für unterschiedliche Wahrnehmungsformen des Christlichen. Sollte Elternarbeit gleichsam systematisch gesteuert werden, und dies wird wohl immer ihre Gefahr sein, dann muß dieser Umstand besonders sorgfältig bedacht werden.

Wenn Eltern z.B. brieflich den Lehrer darauf aufmerksam machen, sie hätten den Eindruck, sein Unterricht sei langweilig, er ginge nicht schnell genug vorstatten, dann kann dahinter der Wunsch nach anderen Themen stecken, weil Eltern das aktuelle Thema für obsolet halten (in diesem Fall waren es Parteien aus dem Alten Testament). Tatsächlich ging dieser Lehrer bewußt langsam voran, weil die Kinder die Hausaufgaben nicht wirklich machen, er also in den Schulstunden längere Zeit zum Befestigen braucht und zum Wiederholen mehr Zeit, als ihm selbst lieb ist, verwenden muß.

Es kann aber auch mehr hinter solch einem Brief stecken als dieser banale didaktische Sachverhalt, nämlich die Elternmeinung, im Religionsunterricht und überhaupt in der Schule müsse es vor sich gehen wie im schnellen Wechsel eines Fernsehprogramms, und auch die Antworten und Beurteilungen, die Lösungen des Problems müßten sich im Tempo von Fernsehritualen abspielen. Das ist dann schon ein ernsteres Problem, das, wie wir wissen, nicht nur den Religionsunterricht,

sondern den gesamten Schulunterricht angeht: Lernen kann nicht voranschreiten ohne Mühe und Ausdauer, so wichtig die gute Stimmung dabei ist und ein Freude machendes Arrangement.

Das schwierigste Problem, das sich in fast allen hermeneutischen Bereichen des Religionsunterrichts gegenüber Eltern wie Kindern abspielt, ist die Reduktion von Religion auf eine bloße Meinung. Nicht als ob niemand seine eigene Meinung haben dürfte! Aber Meinungsreligion reduziert Religion auf private, willkürliche, der Kommunikation mit anderen weitgehend entzogene Meinung, die für das objektiv Richtige angesehen wird. Dieses Problem ist so hart, daß es lange zu dauern pflegt, bis es überhaupt auf den Tisch kommt, und es ist so zäh, daß es wohl ein Dauerthema der Erwachsenenbildung und so auch der Gespräche mit Eltern sein wird.

Schließlich gibt die Probleme des konfessionellen bzw. überkonfessionellen oder bikonfessionellen Unterrichts und die übrigen Fragen der Schulorganisation des Religionsunterrichtes, der zwischen Kirche und Staat bestehenden Regelung. Der Kirchenpräsident hat in seiner Rede vor der Synode dazu einiges gesagt. Vielleicht ist es aber gerade an dieser Stelle wichtig, daß die Merkblätter, die da erwähnt werden, nicht vor allem die Kirche als System zum Zuge kommen lassen, die nicht auf die lebensweltlich erweckende und inspirierende Kraft des Glaubens aufmerksam macht, sondern an eine Größe erinnert, die dem ökonomischen und politischen und Verwaltungssystem ähnlich ist. Das ist etwas, was die Schule sowieso ständig tut.

In diesem ersten Fragenbereich wird es, zusammengefaßt formuliert, um Anregungen und Hilfen gehen, Interesse an der Formulierung und Entfaltung des eigenen Christentumsverständnisses zu gewinnen.

Eine Schulanfängerin berichtet ihrer Mutter nach den ersten Stunden Religionsunterricht, wie es bei der Erschaffung der Welt zugegangen sei. Die Mutter, mit der Hermeneutik der Lehrerin nicht einig, sucht zu arrangieren, daß diese Lehrerin beim nächsten Elternabend Gelegenheit erhält, das, was sie macht und will, und wie sie es macht, vorzustellen — damit die Eltern nicht ahnungslos sind, wenn ihre

Kinder ihnen aus dem Religionsunterricht erzählen. Diese Mutter möchte also einen Zusammenhang zwischen dem Unterricht und dem Leben der Familie herstellen.

2.2 Fragen der Eltern im Zusammenhang der in Modernisierung befindlichen Schule

Schule ist immer eine ambivalente Größe gewesen und, wie man z.B. in Dutzenden von Memoiren und ähnlichen Lebenserinnerungen nachlesen kann, auch so empfunden worden.¹³⁾ Die Eltern heutzutage wissen vielleicht von dieser Ambivalenz nicht viel zu sagen, aber sie kennen sie durchaus, sie erleben sie an ihren Kindern, sie werden nicht mit ihr fertig, sie bringen sie meist aus ihren eigenen Schulerfahrungen mit. Wenn die Erziehung nach v. Hentig der Preis für die Kultur ist, so ist damit eine Ambivalenz¹⁴⁾ schon angesprochen. Es knirscht eben nicht nur beim Feststellen und beim Bezahlen dieses Preises, sondern schon bei der Beurteilung der Kultur selbst.

Denn sind Umfang und Macht der Schule gerade auch seit den 60er Jahren enorm gestiegen, so hat doch inzwischen der Riß zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem beides wiederum relativiert. Zwar dringen die Schülermassen weiterhin zum Zugang der Schule und zu weiterführenden Schulen und zur Universität, aber die Verlässlichkeit dieses Zugangs hat in den Augen der Schüler und der Eltern rapide abgenommen.

Der kulturelle Riß¹⁵⁾, häufig beschrieben, geht wie durch unsere Gesellschaft so durch die Schule und muß die Eltern vor unlösbare Probleme stellen:

- Konsum versus Konkurrenz
- Industriegesellschaft versus postmaterielle Gegenströmung
- Leistungsdruck versus Permissivität und Kreativität
- Pflicht und Akzeptanzwerte versus Selbstentfaltung und Emotionalität.

Der neue Wertekatalog¹⁶⁾, der Selbstbestimmung und Authentizität, Aufrichtigkeit und Entfaltungsmöglichkeiten umfaßt, koexistiert vorläufig mit dem älteren Katalog mit seinem Rivalitätsprinzip, der Pflichtforderung, dem Belohnungs-

system. Die Reformphase hat das Neue nicht wirklich etabliert, das Alte hat aber weithin an Kredit verloren.

Eltern können von diesem Riß, wie er in der Schule auszuhalten ist, irritiert werden; Lehrer wiederum werden von Eltern, für die die Option für einen der beiden Katalogen schon klar ist, irritiert werden, sofern die Eltern entsprechende Erwartungen an Lehrer richten.

Schulisches Lernen erscheint einerseits als nötig für die Vorbereitung auf Beruf und Erwachsensein, auch für die Vorbereitung im politischen Sinn, andererseits als Vorbereitung auf eine Wissenschaft, die ihrerseits keineswegs unschuldig ist an den Schäden, die die Industriegesellschaft anrichtet. Wer soll sich da schon ohne weiteres orientieren können?

So wird von den Eltern her die Schule überwiegend als ein Faktor akzeptiert, der für die Erwerbstätigkeit oder die Karriere der Kinder nützlich ist, aber nicht als Vorbereitung auf einen gleichsam in sich nötigen und an sich bedeutenden Erkenntnisgewinn. Und nun der RU in diesem Zusammenhang . . .

Häufig herrscht im Bewußtsein der Eltern in der Schule ein permanentes Krisenklima. Während Schule und Schüler häufig wegen der Differenz zwischen dem, was gestern richtig war, aber für morgen nicht ohne weiteres richtig ist, rangeln, sind Eltern häufig geneigt, Lehrer als Bundesgenossen zu gewinnen, die diesen Konflikt niederhalten. Aber sie finden diese Alliierten keineswegs immer. Glücklicherweise?

Einerseits können die wenigsten Schüler den von der Schule programmatisch hergestellten Zusammenhang von Alltagserfahrung, Schülerwirklichkeit und Sinnorientierung noch erkennen und reagieren daher entsprechend auf die Schule,¹⁷⁾ was den Eltern wiederum Probleme mit ihren Kindern bereitet, sofern sie dies überhaupt bemerken. Andererseits muß das Lernen in der Schule, selbst wo es einigermaßen kontinuierlich und erfolgreich verläuft, etwas Vorläufiges bleiben und darum bei allem Wert relativiert erscheinen. Das Schlimmste an der Schule ist, so einer ihrer Kritiker, daß sie das in der Schule erlebte Lernen und Lehren als die einzige Lehr- und Lernform verinnerlicht und daß

sie für viele Schüler alle anderen Lernalternativen gar nicht erst aufkommen läßt; so werden Menschen dann eben nicht zu Subjekten ihren eigenen Lebensgeschichte.¹⁸⁾

In diesem Dilemma von Ambivalenz steckt unsere Schule, und die Schüler transportieren dies so oder so zu den Eltern; die Eltern haben diese Ambivalenz auch schon in sich, wenn sie sich direkt oder indirekt auf Schule beziehen. Oft sind es keine eigentlichen Schulprobleme, wenn Eltern ihre Probleme anmelden; so erhielt ich dieser Tage einen „Elternbrief“ von einem schon sehr alten Vater, der eine Schulanfängerin zur Tochter hat, und die Namen seines Schulanfangsjahres aus den 20er Jahren mit den Namen des Jahrgangs seiner Tochter vergleicht:

„So ändern sich die Zeiten, die Menschen, auch die Namen: Josef, Willy, Alfred, Heinz, Helmut, Hermann, Hubert, Reinhold, Richard, Erwin, Walter, Karl-Heinz, Karl, Rudi, Fritz, Christel, Liesel, Emily, Irene, Gerda waren die Namen meines Schuljahrganges.

Die Mitschüler von Jeannette heißen: Norman, Michaela, Philipp, René, Thomas, Jasmin, Andreas, Simone, Olivier, Alexandra, Daniela, Markus, Flotje, Choumicha, Edna, Badr, Morad, Souher, Mir-Hamia, Touria, Abdelhak, Karitharsana, Ekaram, Melisa“.

Zusammenfassend: Aus dem Aufmerksammachen auf den Glauben, folgt keineswegs die Zustimmung der Eltern zur sagen wir einmal Schulpolitik der EKHN (falls es denn eine solche gibt), wohl aber die Möglichkeit, Interesse an dem, was Schule heute ist, gewinnen zu wollen, auch am Verhältnis der Religion zur Schule. Das ist eine Zielvorstellung unter diesem zweiten Gesichtspunkt.

2.3 Fragen der Eltern im Zusammenhang des Verstehens ihrer eigenen Kinder

Es mag übertrieben sein und nur eine Seite der Schule treffen, aber es ist doch wahr, daß Schüler ihre Schule als „Teilzeitgefängnis“ erleben.¹⁹⁾ Für diese Schüler findet das Leben nicht in der Schule, sondern in der Freizeit statt; am Schultheater ist die Hinterbühne viel wichtiger

als die Vorderbühne. Jungsein ist offenbar, das sagen alle Experten, ein kritischer Zustand; das gilt auch dann, oder gerade dann, wenn Jungsein immer länger andauert. Denn das bedeutet ja nicht nur die Möglichkeit, länger als je zuvor einen relativ bequemen Schonraum vor Beginn des Erwerbslebens, sondern auch ein sehr langes Aufschieben von Gratifikationen, von denen niemand sicher weiß, ob er später einmal in ihren Genuß kommen wird.

Klar, daß Eltern bei allen möglichen Instanzen, auch etwa bei dem Pfarrer oder dem Religionslehrer, Unterstützung dafür suchen, daß auf jeden Fall die Funktionalität der Schule, das Lernen für später, das Richtige sei, durch das ihre Kinder eben hindurchmüssen. Nur: sind damit die weitergehenden Fragen, ob Schule über Funktionalität hinaus z.B. der Bildung für Humanität verpflichtet sei, ausgeschlossen? Derartige Fragen haben in der permanenten Wahlkampfzeit kaum eine Chance, ruhig erörtert zu werden, aber die Pfarrer und Religionslehrer werden darauf doch bestehen müssen. Dabei werden sie Bundesgenossen von rechts und links und auch aus der Mitte finden. Das Abschlußzeugnis ist sicher wichtig, aber Eltern würden der Schule in den Rücken fallen und viele Lehrer verraten, wenn sie nur dies im Auge hätten, so verständlich diese Reduktion auch sein mag. Die Frage warum die Schüler eigentlich das, was sie lernen, lernen müssen, ist so leicht nicht zu bestimmen. Die von der Schule enttäuschten Schüler sind von keinem Elternpaar ohne Mühe über ihre Enttäuschung hinwegzubefördern, und um diese Frage wird sich das Gespräch mit den Eltern von seiten der Kirche auch und zentral zu kümmern haben. Natürlich ergibt es noch ganz andere Probleme, siehe das Turiner Beispiel am Anfang.

Zusammenfassend: Elternarbeit muß Interesse daran wecken helfen, was Kindheit und was Jugend heute ist. Ein vorzüglicher Arbeitsbereich wäre, z.B. eine die Eltern ansprechende und mitbeteiligende Phase im Konfirmandenunterricht und ein Verständnis von Konfirmation, das eben dem gegenseitigen Verstehen von Eltern und Kindern gewidmet ist. Das würde neben den individuellen und familiären Problemen im engeren Sinn auch die gesellschaftliche Bedingtheit dieser Proble-

me auf einem kirchlich-religiösen Niveau besprechen helfen.

2.4 Fragen der Eltern, sie selbst angeht ihrer Kinder betreffend

Die meisten Eltern sind heute nicht mehr, wie meine Generation von der Katastrophe am Anfang ihres Erwachsenenlebens geprägt. Die Erfahrungen vieler stammen aus den Jahren der gesellschaftlichen Risse (1968 f) und sind von Reformbewegungen, persönlichen höheren Ansprüchen usw. geprägt, aber auch von den großen Krisen der Ost-, West- und Nord-Süd-Auseinandersetzungen, der ökologischen Misere, den Unsicherheiten des entsprechenden ökonomischen Auf und Ab. Viele wissen sich inzwischen gegenüber den Modernisierungen, den angeblichen und den tatsächlichen, in ihrer Lebenswelt besser zu behaupten als ihre Eltern und repräsentieren ihrerseits bereits einen Teil des Wertewandels, der an den heutigen Jugendlichen schon vielfach beschrieben worden ist. Sie haben meist eine längere Jugendzeit hinter, und eine frühere Arbeitszeit vor sich, als ihre Eltern, aber sie wissen nicht, ob die Zukunft ihrer kurzen Erwachsenenzeit so sein wird, wie sie es erhoffen.

Wie groß nun auch die Variationsbreite der Elternskala ist, eines spielt fast immer eine Rolle in den Gesprächen mit Eltern: die Bewältigung der eigenen Kindheits- und Jugenderfahrungen prägt sie, meist eher unbewußt, bei der Erziehung ihrer eigenen Kinder. Dies ist ein altes, aber deshalb keineswegs überholtes Problem. Die heutigen Täter sind die früheren Opfer, so lautet eine bekannte Kurzformel. Gemeint ist, daß Erwachsene nur bis zu einem bestimmten Grade bemerken können, was ihnen einst angetan wurde, und was sie heute selber tun, wenn sie es als Kinder nicht hatten bemerken dürfen.

Daß diese Probleme da sind, ist in der Theorie wohl unumstritten, und Gespräche mit Kindern und Erwachsenen mit dieser Implikation kann man ungesucht täglich führen, Gespräche wohlgemerkt, die sogleich eine reflexive Dimension annehmen, denn ich bemerke ja als Vater dabei, daß ich mein eigenes Problem auch noch nicht hundertprozentig bewältigt habe. „Die Väter haben saure Trauben ge-

gessen, und den Kindern sind die Zähne stumpf geworden“ (Ez. 18,2 f. Jer. 31,29), ein Erfahrungssatz, gegen dessen prädestinatianisches Verständnis schon damals Front gemacht wurde.²⁰ Heute ist aber strittig, wie wir uns darauf beziehen. Die Inhalte dieser Problematik, also der Weitergabe eigener Verletzungen an die Kinder, Schüler und Gemeindeglieder in sogenannter bester Absicht, sind täglich in hunderttausenden von beratenden und therapeutischen Gesprächen ein Thema, und sie müßten es für noch viel mehr Eltern und Heranwachsende sein, ohne daß ich damit die psychotherapeutische Praxis schlicht als gut, hilfreich und unproblematisch darstellen bzw. propagieren möchte. Es geht ja um etwas anderes:

In Anlehnung an die Vokabel „Heimlicher Lehrplan“ und an die andere Vokabel „Generationenvertrag“ spricht man gelegentlich vom „Heimlichen Generationenvertrag“²¹ und meint damit das, was an der Kindererziehung tabu ist, die Weitergabe früherer traumatischer Erfahrungen der älteren Generationen im Erziehungsprozeß an die Nachwachsenden. Und zwar ist mit dieser Wortschöpfung nichts Beschimpfendes gemeint, auch nicht eine allüberall zutreffende Diagnose und Analyse, erst recht nicht eine Aufforderung zur mit psychologischen Vokabeln und halbverstandenen Erklärungsmustern bestückten Umgehung von Therapie und Beratung, die sich für Therapie hält. Es handelt sich bei dieser Vokabel „Heimlicher Generationenvertrag“ um eine Wahrnehmungskategorie (von Braunnühl). Die kann einem helfen wahrzunehmen, wo wir uns direkt, unmittelbar, unvermittelt selbst weitervermitteln, statt uns den Erfordernissen der Sache und der Kinder bzw. der Schüler gegenüber angemessen reflektiert zu verhalten — und zwar in den alltäglichen Interaktionen in unserer Lebenswelt und auch innerhalb unseres Lehrer- und Pfarrerdaseins. In diese Interaktionen sind das Krisenklima von heute, die globalen wie privaten Ereignisse und ihre Folgen, die Kosten der Erziehung, die Anpassungsleistungen der handelnden Personen usw. immer schon eingegangen. Wenn sich z.B. eines Tages herausstellt, daß mein Kind Aikido trainiert oder ... oder ..., dann ist dies weder ein Grund, aufzubrausen gegen asiatische

oder therapeutische Überfremdung, noch ein Grund zu verzweifelnden angesichts eines zu befürchtenden totalen Bruchs, sondern es ist ein ernster Anlaß, die eigene Praxis und deren Entstehung zu bedenken. Doch wer von den Eltern kann das so ruhig wie ich das hier empfehle?

In diesem vierten Aspekt ist Elternarbeit auf das Interesse der Eltern an einer Arbeit an sich selbst gerichtet, für die die Eltern gewonnen werden sollen. Nicht als ob Christsein ohne Arbeit an sich selbst undenkbar oder falsch wäre; wir leben vom Glauben und nicht vom Tun, vom Empfangen und nicht vom Leisten. Aber der Glaube kann freimachen für die Arbeit an sich selbst, die das vermeintlich Peinlichste und am meisten Ängstigende miteinschließt — und diese Arbeit an sich selbst kann, nach allem, was ich davon erfahren habe und weiß, auch Irritationen und Kontaktschwierigkeiten verringern für einen selbst in einer Weise, daß die Ideologie der Selbstverwirklichung überflüssig wird.

Anmerkungen

1. J. Habermas, Der philosophische Diskurs der Moderne, 1985, leitete eine Diskussion ein, die inzwischen auch popularisiert wird, z.B. Radius Heft 3/1986: Bezweifelte Aufklärung
2. D.Stoodt, Gewißheit — mit aller Gewalt, in: Reformatio, 1986, S. 117—125
3. H.-J. Heydorn/G. Koneffke, Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Bd. 2, 1973, S. 179 ff.
4. A. Feige (Hrg.), Erfahrungen mit Kirche, 1982, 79 ff.
5. T.Schneider/K. Schumacher (Hrg.), Jugend auf dem Kirchentag, 1984
6. Die jüngste Selbstdarstellung mit spärlichem, aber sehr interessanetem biographischen Material: S.Y. Sensei, Mumon-kai, Gemeinschaft ohne Tor. Ein gemeinsames Bemühen um die Verwirklichung der Buddha-Lehre in Deutschland, Österreich und Polen, Berlin 1985.
7. J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns II, 1981, 562 ff.
8. L. Löwenthal, Ges. Schriften II, 1981
9. Man kann sich das an der Problemlage praktischer theologischer Beiträge der fünfziger Jahre, die auf die sich wandelnden Verhältnisse reagieren, deutlich machen; siehe etwa M. Stallmann, Väter und Söhne, 1957; H.-R. Müller-Schwefe, Die Welt ohne Väter, 1957; H. Zahrnt, Der Mensch zwischen Vergangenheit und Zukunft, 1956.
10. s. Anm. 7

11. Indifferenz, Apathie und Hedonismus waren die Themen, auf die sich katholische Theologen und Religionsexperten aus den Ostblockparteien im Oktober '86 in Budapest im Rahmen einer Atheismustagung einigen konnten.
12. Zum Narzißmußproblem s. neuerdings F. Wagner, Was ist Religion? 1986, S. 296–304
13. A. Schlatter erzählt (vermutlich in den 20er Jahren) in: Rückblick auf seine Lebensgeschichte, 1952, S. 212 f. von dem Eindruck, den Hermann Hesses „Unterm Rad“ 1907 auf ihn gemacht hatte, vor allem das Verhältnis des „Systems“ Schule auf die „Lebenswelt“ der Schüler: „Fleißig und würdig sitzt bei Hesse der Ephorus in seinem Studierzimmer und hält den Betrieb der Anstalt nach dem Statut in Gang, hat aber keine Vorstellung von dem, was in seiner Anstalt geschieht, und wenn er es endlich sehen muß, weil der junge Mann zugrunde geht, so nimmt er es in passiver Gelassenheit als unvermeidlich hin“. Schlatter fügt in bezug auf seine Tübinger Professorenzeit hinzu: „Das galt in Tübingen aber nicht nur vom Ephorus so, sondern von uns allen . . .“
14. Das Folgende, teils nach G. Höhler, Jugend und Wissenschaft (Masch), 1986
15. E. von Braunmühl, Der heimliche Generationenvertrag (roro 7991), 1986
16. s.o. Anm. 4; ferner Shell-Studie 1985
17. H.-J. Hutter, Erzählen als Modellbildung (Masch.) 1986
18. E. Meueler, Erwachsene lernen, 1982
19. s.o. Anm. 15
20. Zu den beiden Bibelstellen s. die Kommentare von Zimmerli und Fohrer/Galling
21. s.o. Anm. 15

Der Kirchentag — Ein Beispiel ‚Praktischer Religionspädagogik‘?

Andreas Feige

I. Vorbemerkung

Auch wenn nicht bestritten werden soll, daß die Titelformulierung eine pädagogische (und auch eine rhetorische) Komponente hat, soll es auf den folgenden Seiten nicht um eine pädagogisch-fachwissenschaftliche Analyse etwa einer bestimmten Konzeption gehen. Die im folgenden vorzustellenden Daten und Analysen aber können (und sollten) zu notwendigen Problemklärungen im empirischen Vorfeld von Konzeptionsanalysen beitragen.¹⁾

Zweifellos haben die Kirchentage in den letzten 10 Jahren eine hohe Attraktivität gewonnen. Die jeweils zweijährlich um Zehntausende steigenden Besucherzahlen sind vor allem auf das zunehmende Interesse Jugendlicher und junger Erwachsener zurückzuführen. Diese Attraktivität des Kirchentages für junge Menschen ist auch aus religionspädagogischer Sicht sicherlich erklärungswürdig, handelt es sich doch bei den jungen Kirchentagsbesuchern um einen Teil jener Klientel, die der Religionspädagogie in seiner Alltagsarbeit

vor Ort antrifft. Die Antwort auf die Frage danach, was den Kirchentag attraktiv macht, kann auch begriffen werden als ein Beitrag zur Antwort auf die allgemeine und permanente Frage nach den Möglichkeitsbedingungen für religionspädagogisches Bewirken. Auch wenn davon auszugehen ist, daß solche Möglichkeitsbedingungen theoretisch in den zahlreichen religionspädagogischen Konzeptionsmodellen (mehr oder weniger)²⁾ reflektiert worden sind bzw. werden, so kann u.a. eine solche Veranstaltung wie der Kirchentag als Feld empirischer Überprüfung so mancherlei Prämissen und Teilzielen der verschiedenen Konzeptionen dienen.

Die Quelle für die folgenden, ausschnittsweise vorgestellten empirischen Ergebnisse findet sich in zwei Untersuchungen, von denen die eine unter dem Titel „Jugend auf dem Kirchentag“ in Hannover 1983 und die andere unter dem Titel „Kirchentag zwischen Kirche und Welt: Auf der Suche nach Antworten“ in Düsseldorf

1985 durchgeführt worden sind.³⁾ Der Leser möge bitte keine Datenvorlagen erwarten, aus denen unmittelbar Skizzen für Handlungs-Entwürfe ableitbar wären. Die Ergebnisse dienen aber der Beschreibung eines Teils der vorfindbaren Voraussetzungen für religionspädagogisch intendiertes „kommunikatives Handeln“ (HABERMAS). Insofern sollte das Fragezeichen im Titel als Aufforderung dafür verstanden werden, die Bedeutung der erarbeiteten empirischen Ergebnisse in die Reflektion religionspädagogischer Konzepte, und das heißt doch auch: Konzepte angemessenen kommunikativen Handelns einzubeziehen.

II. Der Kirchentag: ‚Geistliches Ereignis‘ oder ‚Säkularisiertes Polit-Happening‘?

Bei aller gestiegenen Attraktivität in den vergangenen Jahren ist der Kirchentag als eine Veranstaltung ‚im kirchlichen Raum‘ kein unhinterfragtes Ereignis geblieben. Darf man für die kirchenferneren Teile der Bevölkerung die Einschätzung konstatieren, daß es sich hier um ein Ereignis handelt, auf das ‚kirchennahe‘ Mitglieder fahren, die sich hier als christliche „Glieder einer großen Gemeinschaft erfahren“,⁴⁾ so kommt aus der Richtung jener, die sich um das „evangelische“ und „bekenkende“ Profil der (Volks-)Kirche sor-

Das eigene Verhältnis zu christlichem Glauben und kirchlicher Lehre zu beschreiben, fällt gar nicht so leicht. Bitte prüfen Sie trotzdem: Welche der folgenden Beschreibungen kommt zur Zeit Ihrer Situation *am nächsten*?

Lesen Sie bitte erst alle Antworten durch und wählen Sie dann eine davon aus! Danke.	in Prozent			
	alle	bis 24 Jahre	Hannover 1983 ⁶⁾	Feige 1980 ⁷⁾
Ich bin überzeugt und glaube: die Aussagen der Bibel und des kirchlichen Glaubensbekenntnisses sind wortwörtlich wahr und gültig.	8,9	7,6	7,2	5,9
Mit manchen kirchlichen Glaubensformulierungen und biblischen Inhalten habe ich schon durchaus meine Schwierigkeiten. Aber trotzdem halte ich mich für einen Christen, der an das Wesentliche, nämlich Gott und Jesus Christus, glaubt.	59,5	54,4	56,8	24,2
Ich kann nicht behaupten, daß ich bewußt „ungläubig“ wäre. Aber: ob ich gläubig im Sinne der Kirche, streng nach Bibel und Glaubensbekenntnis, bin, möchte ich stark bezweifeln. Ich würde sagen, ich stimme eher im Prinzipiellen mit dem Christentum überein.	25,4	30,8	30,0	35,0
Ich halte mich nicht für „christlich-gläubig“, weder im allgemeinen, erst recht nicht im kirchlichen Sinne.	3,1	3,1	4,2	15,5
Darüber habe ich mir noch keine intensiven Gedanken gemacht, und daher kann ich mich auch für keine dieser Beschreibungen entscheiden.	3,1	4,0	1,7	17,3

gen, die kritische Anfrage, ob es sich bei den Kirchentagen nicht (zunehmend) um Jugendfestivals und emotional aufgeladene Polit-Septakel handelt, statt um den Versuch, in der Öffentlichkeit die Kirche als den Ort zu demonstrieren, auf dem in der rechten Weise der rechte Glaube zur Verkündigung gelangt. In der Tat läßt sich die Besucherschaft des Kirchentages weder in der einen noch gar in der anderen Richtung angemessen beschreiben. Die Antworten zeigen, daß eine Teilnahme am Kirchentag in der Sicht der Teilnehmer offensichtlich nicht zur Voraussetzung hat, daß man für sich selber ein Zweifel-loses Bekenntnis zur dogmatischen Grundlage des Mitglied-Seins in der Kirche: dem Glaubensbekenntnis bestätigen kann.⁵⁾

Auch wenn die obigen Ergebnisse selbstverständlich nicht alle Haltungen erfassen, die in der religionspädagogischen Alltagspraxis anzutreffen sind, so findet sich doch ansatzweise eine Lage beschrieben, die dem Religionspädagogen nicht fremd

Die Kirchentagslosung „DIE ERDE IST DES HERRN“ wird ja in viele⁶⁾ Einzelthemen aufgegliedert.

Welchen der folgenden Themen gilt in diesen Tagen Ihr vorrangiges Interesse, welche interessieren Sie weniger oder gar nicht?

Bitte machen sie zu jedem Themenkreis eine Angabe!^{*)}

Ich bin interessiert an . . .	in Prozent							Mittelwert
	gar nicht				vorrangig	k.A.		
Frieden, Gerechtigkeit, Macht, Sicherheit	2,6	3,7	13,1	29,1	46,3	5,2	4,19	
Ökologie, Umwelt, Schöpfung	2,1	4,4	12,9	25,8	42,9	11,8	4,17	
Nord-Süd-Probleme, Dritte Welt	2,8	9,0	19,1	29,0	33,9	6,1	3,88	
Glaube, Bibel, Bekenntnis	6,7	11,4	24,4	23,4	27,4	6,9	3,57	
Kirche, Gemeinde	7,9	16,1	26,7	23,4	18,3	7,5		
Arbeitswelt, Arbeitslosigkeit, ausländische Arbeitnehmer	6,0	20,6	30,9	23,0	11,9	8,5	3,15	
Alltagsleben, Schule, Familie	8,8	19,3	33,7	17,3	11,2	9,6	3,3	
Christentum im Verhältnis zu anderen Glaubensgemeinschaften (Judentum, Islam)	12,6	19,9	27,3	20,9	9,6	9,7	2,93	

*) Reihenfolge im Fragebogen anders; hier nach Mittelwerten geordnet.

ist. Im Zusammenhang des Kirchentages stellt sich nun die Frage um so nachdrücklicher, was jene 25 % der Teilnehmer (bzw. bei den Jüngeren 30 %) auf den Kirchentag fahren läßt, die freimütig eine derart deutliche Distanz zur (um es einmal satirisch zu formulieren:), kirchlichen FDGO' annoncieren. Und auch in der zweiten Antwortvorgabe findet sich zweifelsohne ein beträchtlicher Teil, der sich eher den dogmatischen Distanzierten zurechnen lassen kann. Die genannten Untersuchungen haben in vielfältiger und statistisch differenzierter Weise versucht, eine Antwort auf diese Frage zu finden. Aus Platzgründen können an dieser Stelle nur wenige Kern-Ergebnisse referiert werden.

Auf drei inhaltlichen Ebenen wurde versucht, das Interesse der Teilnehmer am Kirchentag zu erkunden: durch Fragen nach Präferenzen für Themenbereiche, nach Formen der Teilnahme und nach Vorstellungen (Motiven), die man auf dem Kirchentag erfüllt zu bekommen hofft.

Es wäre verfehlt, nach einem flüchtigen Studium dieser Zahlenreihe eine häufig angestellte Vermutung bestätigt zu sehen, daß das Interesse am Kirchentag eindeutig von ‚säkularen‘ Themen dominiert würde. Es geht der Mehrheit — und das macht der hohe Mittelwert auch des Themas ‚Glaube, Bibel, Bekenntnis‘ deutlich — darum, *im Zusammenhang* mit Fragen des Glaubens und Hilfestellungen biblischer Quellen jene Fragen zu bedenken, die zur Zeit als die drängensten empfunden werden. Dabei gehört es zu einem besonderen Kennzeichen des Kirchentages, daß sich in dieser Hinsicht keine signifikanten Abweichungen zwischen den Generationen aufweisen lassen.

Diese Stellung gilt mit einigen Modifikationen auch für die Frage nach den Motiven für eine Teilnahme. Insgesamt vierzehn Formulierungen wurden den Befragten vorgelegt, zu denen sie jeweils um Hilfe einer fünfstufigen Skala Stellung beziehen sollten.

Von der nach Mittelwerten geordneten Reihenfolge sollen nachfolgend nur die ersten vier und die letzten drei Antworten vorgestellt werden. (S. S. 29)

Die hohen und eng beieinander liegenden Mittelwerte der ersten vier Antworten bedeuten, daß es jeweils mehr als 50 %, bzw. zwei Drittel waren, die mit diesen Formulierungen einen ‚ziemlich‘ bzw. ‚ganz besonders wichtigen‘ Grund für ihre Teilnahme benannt sahen (Skalenpunkte 4 und 5). Wie auch andere Analysen zeigen konnten, wird von der Mehrheit also nicht das eine oder das andere Motiv als besonders wichtiger Grund benannt, auf den Kirchentag zu fahren, sondern die Motive an der Spitze der Rangfolge gelten mehrheitlich je gleichzeitig. Im Prinzip ist das — nur mit umgekehrten Vorzeichen — ebenso für die letzten drei Antworten gültig, die mehrheitlich eine deutliche Ablehnung auf sich zogen.

Fazit: auf dem Kirchentag soll beides geschehen. Man will „Informationen bzw. Diskussionen „über heutzutage wichtige gesellschaftlich-politische Fragen“ haben und „aus der christlichen Botschaft heraus konkrete Antworten auf die Fragen unserer Zeit“ bekommen. Es geht den Teilnehmern — den jungen wie den alten — um die Suche nach „etwas Überzeugen-

dem zu Grundfragenstellungen christlichen Glaubens“. Dabei darf bei der Frage nach inhaltlichen Beweggründen die *Form*, mit der inhaltliche Bedürfnisse befriedigt werden sollen, nicht außer Acht gelassen werden. Nicht nur bei Jüngeren spielt der Modus des sich mit den Fragen und Problemen Ins-Benehmen-Setzen eine zunehmend wichtiger werdende Rolle. Glaubwürdigkeit und Erfahrbarkeit finden *im* Vollzug des kommunikativen Handelns statt. Die Form der Reflektion über Problem-Themen ist kein nachrangiger Punkt, sondern er entscheidet mit über die Dignität der Problemempfindungen und deren Beantwortung — ohne diese freilich einseitig zu präjudizieren.

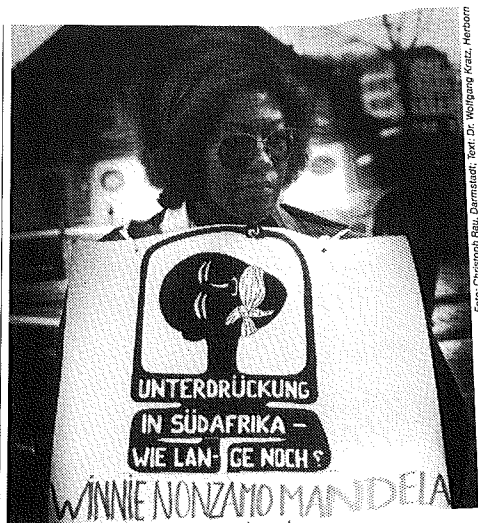


Foto: Christoph Reitz, Darmstadt; Text: Dr. Wolfgang Kratz, Herborn

Schelt, wehch ein Mensch

Welcher Mensch?
Der Schwarze, der sich windet, um den Knebel vom Mund zu streifen. Gefesselt, zum Schweigen verdammt. Es könnte auch eine Frau sein. Winnie Mandela, den Namen kennen wir. Wie viele Namen kennen wir nicht! Gefangen, gefesselt, gefoltert. Rechtlos, namenlos, hoffnungslos. Nein, hoffnungslos nicht! Wenn sie nicht

reden dürfen, werden die Steine schreien. Die Steine haben zu schreien begonnen: die Steinhaufen, die einmal Hütten waren; die Pflastersteine, zu Barrikaden getürmt; fliegende Steine; abgeprallte Steine; Grabsteine. Wie lange noch? „Nicht mehr lange!“ schreien die Steine. Das Maß ist voll! Der hinabgestiegen ist zur Hölle, ist mit ihnen. Das macht sie unbezwinglich. Sie werden die Freiheit gewinnen, denn mit ihnen ist Gott.

Arbeitsstelle '87 der Evangelischen Kirche in Hessen für den Kirchentag in Frankfurt 17.-21. Juni '87, Te 1

und Nassau
069/74 53 11

Es gibt sicher unterschiedliche Motive, an einem Kirchentag teilzunehmen.⁹⁾ Die in Gesprächen am häufigsten genannten Gründe haben wir hier aufgeschrieben.
Bitte kreuzen Sie in *jeder* Zeile an, wie wichtig dieser Grund für Sie persönlich ist!^{*)}

Ich möchte . . .	Das ist für mich . . .						Mittelwert
	k.A.	überhaupt kein Grund zur Teilnahme	in Prozent		ein ganz besonders wichtiger Grund		
(1) . . . mich hier über die heutzutage wichtigen gesellschaftlich-politischen Fragen informieren und darüber diskutieren (z.B. Frieden, Arbeitslosigkeit, Ökologie)	3,0	5,1	8,0	16,1	25,5	42,3	3,95
(2) . . . Anregungen bekommen, wie ich aus der christlichen Botschaft heraus möglichst konkret Antworten auf die Fragen unserer Zeit finden kann.	3,2	4,7	8,6	15,5	26,6	41,8	3,95
(3) . . . hier etwas Überzeugendes zu Grundfragestellungen des christlichen Glaubens hören und vielleicht mit anderen darüber reden.	3,6	6,1	12,2	23,7	25,2	29,3	3,60
(4) . . . in meinem Glauben an Jesus Christus weiterkommen.	4,9	9,5	9,9	21,4	23,0	32,0	3,59
„							„
„							„
„							„
(12) . . . am Kirchentag teilnehmen, weil ich hier wirksame Schritte zur Lösung dringender gesellschaftlicher Probleme erwarte.	5,0	19,1	21,2	20,9	17,9	15,9	2,90
(10) . . . Ich hatte schon so viel über den Kirchentag gehört, und meine Neugier war sehr groß. Ganz bestimmte Erwartungen hatte ich eigentlich nicht.	7,9	45,0	11,4	15,7	8,1	11,9	2,22
(14) . . . Erfahrungen, die ich zu Hause mit einem Projekt einer Arbeitsgruppe gemacht habe, den anderen Kirchentagsbesuchern weitergeben.	6,7	41,7	21,7	15,4	8,5	6,0	2,14

*) Reihenfolge im Fragebogen anders.

Der sich schon in den Motiven ausdrückende Modus des *Suchens* wird durch

die Antworten auf Fragen der bevorzugten Teilnahmeformen bestätigt.

Welche der folgenden Veranstaltungsformen kommt Ihnen gefühlsmäßig¹⁰⁾ zur Zeit besonders nahe, woran würden Sie vielleicht auch teilnehmen, woran wohl kaum!

Eine Veranstaltungsform . . .	k.A.	An solchen Veranstaltungen werde ich wohl kaum teilnehmen	An solchen Veranstaltungen werde ich vielleicht auch teilnehmen	Diese Form kommt mir besonders wert	
				entgegen	Mittelwert
in Prozent					
. . . bei der ich zuschauen, zuhören, nachfragen, Ideen mitnehmen kann.	5,0	4,0	34,3	56,7	2,54
. . . bei der ich auch einmal still werden, für mich selbst nachdenken oder im Einzelgespräch Fragen besprechen kann.	5,8	11,5	32,2	50,4	2,40
. . . bei der ich meine Erfahrungen und Empfindungen aktiv zum Ausdruck bringen, singen, etwas gestalten, feiern kann.	6,1	13,8	31,3	48,8	2,37
. . . bei der ich einem Vortrag, einer Podiumsdiskussion o.ä., zuhören kann, in der ein Thema informativ und problembezogen entfaltet wird.	5,0	11,1	38,2	45,7	2,36
. . . bei der ich selbst Gelegenheit habe, zur Thematik Stellung zu nehmen und mich in der Diskussion mit anderen auszutauschen.	6,8	12,2	43,2	37,9	2,28
. . . bei der ich in Fest und Feier dem christlichen Glauben neuen Ausdruck geben kann.	5,3	15,2	38,3	40,8	2,2688
. . . bei der ich durch Predigt oder Bibelarbeit Impulse für meinen Glauben bekommen kann.	4,2	18,6	32,7	44,6	2,2660
. . . bei der ich deutlich erkennbar für meine Überzeugung eintreten, gemeinsam mit anderen handeln und mich für notwendige Veränderungen einsetzen kann.	7,2	15,9	41,0	35,9	2,22

Es wird deutlich: Es ist nicht das vorrangige Interesse der Kirchentagsteilnehmer, diesen Ort für spektakuläre Demonstrationen zu nutzen.¹¹⁾ Stattdessen liegt der Akzent des Kirchentages auf „Zuhören, nachfragen, stillwerden, nachdenken“. Das schließt für die meisten (wie weitere statistische Analysen zeigen können) nicht aus, daß man *auch* „Empfindungen aktiv zum Ausdruck bringen“ will, daß man „singen, feiern und gestalten“ möchte. Gerade in diesem für viele Teilnehmer gültigen mehrdimensionalen Zugang wird deutlich, daß auch die Form eine inhaltliche Qualität bekommt, insofern die aktiven Momente der Integration in das Geschehen für Kommunikation allgemein öffnet und damit einen Ausgleich für den gleichfalls notwendig erachteten Modus des Zuhörens schafft.

Es wird nicht überraschen, daß beim Zugang zum Kirchentag die *Akzente* bei den Teilnehmern mehr oder weniger unterschiedlich ausfallen. So sind jene, die bei der Frage nach ihrem Verhältnis zum Glaubensbekenntnis ihre deutliche Distanz signalisiert haben, erkennbar stärker an Fragen der Diskussion gesellschaftlich-politischer Fragen interessiert, und sie bevorzugen in größeren Anteilen Formen des aktiven Mittuns und der Demonstration. Es ist dabei wichtig zu sehen, daß auch bei jenen, durch die am ehesten die mehrheitliche Meinungslage in der Religionsunterrichtspraxis repräsentiert ist, die allgemeine Meinungsverteilung nicht völlig in die Gegenrichtung ‚umkippt‘, sondern nur von (mehr oder weniger stark ausfallenden) *Akzentverschiebungen* gesprochen werden darf.¹²⁾

Teilnehmer am Kirchentag nach Einstellung zu christlichem Glauben und kirchlicher Lehre und Wohlgefühl auf dem Kirchentag (in v.H.)

	Einstellung zu christlichem Glauben und kirchlicher Lehre *)					zu- sam- men
	,1' (n = 138)	,2' (n = 901)	,3' (n = 392)	,4' (n = 44)	,5' (n = 46)	
Mir gefällt es hier ausgezeichnet; ich würde sagen, ich passe sehr gut hierher.	53	59	43	32	26	52
Also, ich finde das schon irgendwie interessant, auch wenn ich gefühlsmäßig nicht ganz sicher bin, ob solch ein Kirchentag wirklich völlig zu mir paßt.	35	36	52	50	68	41
Ich schaue mir das hier zwar gern mal an, aber im allgemeinen ist so etwas nicht mein Stil.	12	5	5	18	6	7
insgesamt	100	100	100	100	100	100

*) ,1': „Ich bin überzeugt und glaube: die Aussagen der Bibel und des kirchlichen Glaubensbekenntnisses sind wortwörtlich wahr und gültig.“
 ,2': „Mit manchen kirchlichen Glaubensformulierungen und biblischen Inhalten habe ich schon durchaus meine Schwierigkeiten. Aber trotzdem halte ich mich für einen Christen, der an das Wesentliche, nämlich Gott und Jesus Christus, glaubt.“
 ,3': Ich kann nicht behaupten, daß ich bewußt ‚ungläubig‘ wäre. Aber: ob ich gläubig im Sinn der Kirche, streng nach Bibel und Glaubensbekenntnis bin, möchte ich stark bezweifeln. Ich würde sagen, ich stimme eher im Prinzipiellen mit dem Christentum überein.“
 ,4': „Ich halte nicht recht für ‚christlich-gläubig‘, weder im allgemeinen, erst recht nicht im kirchlichen Sinne.“
 ,5': „Darüber habe ich mir noch keine intensiven Gedanken gemacht, und daher kann ich mich auch für keine dieser Beschreibungen entscheiden.“

Das bedeutet, daß auch in diesen, die volkskirchliche Normalsituation repräsentierenden Teilnehmer-Mengen (von Gruppen, in denen man sich untereinander kennt, sollte man hier nicht sprechen) die allgemeinen Merkmale der Kirchentagsteilnahme *strukturell* vorhanden sind. Der Kirchentag — anders als die ‚Alltags-Kirche‘¹³ — ist also eine Veranstaltung, durch die auch ein nicht unerheblicher Teil solcher Teilnehmer an Fragen der Möglichkeiten des Rückbezugs auf unsere religiösen Quellen interessiert werden kann, der gleichzeitig freimütig seine Distanz zum dogmatischen Fundament des Mitglied-Seins bekundet.

Der *Kirchen-Tag* ist offensichtlich zur Integration unterschiedlicher Dispositionen fähig. Und er ist kein Ort des distanzlosen Enthusiasmus, der — wenn man sich denn schon für die Teilnahme an ihm entschieden hat — kaum noch ein kritisches Dabeisein zuläßt. Das läßt sich durch die folgenden Daten gut belegen.

Zwar ist der *Trend* in der obigen Tabelle nicht zu übersehen: Bei den ‚dogmatischen Distanzierten‘ (oder gar den ‚Nicht-Gläubigen‘) fühlen sich nicht so viele auf dem Kirchentag ‚wohl‘ bzw. sind sich diesbezüglich häufig unsicher. Aber es darf nicht übersehen werden, daß auch bei den dogmatischen Distanzierten (Spalte 3) sich noch der hohe Satz von 43 % findet, der hier eine spannungsfreie Affinität zum Kirchentag bestätigt. Insgesamt zeigt die Tabelle, daß der Kirchentag eine Kommunikationsform ist, die jedenfalls nicht sofort ‚enttäuscht‘, insofern sie eine aufmerksam-interessierte, nicht-enthusiastische Haltung nicht nur (im Sinne eines ‚Werbe-Rabatts‘), ‚zuläßt‘, sondern als *die* konstitutive Form des kommunikativen Handelns betrachtet. Es kann an dieser Stelle die These materialiter nicht weiter

entfaltet werden, daß der Kirchentag hinsichtlich der an ihn herangetragenen Erwartungen wie auch der bestätigten Teilnahme-Gefühle deswegen akzeptabel, attraktiv ist, weil ‚Kirche‘ sich hier nicht primär selbst zum Thema macht und ihre institutionelle Existenz inszeniert, sondern ihr Thema die Welt und ihre Probleme ist. Die Umfragedaten erweisen dabei eindeutig, daß der Zugang zu den Problem-Themen, sicherlich auch zu Ansätzen ihrer Lösung, nicht ‚irgendwie‘ gesucht wird, sondern durch Rückfragen an die Quellen unserer religiösen Kultur: der biblischen Zeugnisse. Im Zusammenhang dieser Darlegungen und der Frage nach den Gründen für die Attraktivität des Kirchentages gewinnt auch die Frage der Häufigkeit der Kirchentagsteilnahme eine Bedeutung. Da für die Düsseldorfener Untersuchung aus finanziellen Gründen keine Möglichkeit bestand, nach dem subjektiv je so empfundenen ‚Erfolg‘ einer Teilnahme in ausreichendem zeitlichen Abstand zum Kirchentag zu fragen, basieren die bisherigen Darlegungen weitgehend auf den Ergebnissen der Frage nach den (ex ante) liegenden Motiven, Erwartungen und Interessen. Nur die Hannoveraner Untersuchung von 1983 konnte ein Stück weitergehen und Eindrücke sammeln, wie sie Teilnehmer während der Rückfahrt zu formulieren vermochten. Dabei zeigte sich eine positive Korrelation zwischen diesen Antworten und jenen, die während des Kirchentages gesammelt wurden.¹⁵ Aber auch für Düsseldorf 1985 kann ein weiteres Datum herangezogen werden, um die Belege über Erwartungen als solche der Erfahrungen zu deuten. Die nachfolgende Tabelle erweist, daß etwa die Hälfte der Besucher in Düsseldorf zum ersten Mal auf einem Kirchentag war (für Hannover 1983 ist nahezu gleiches zu berichten).

1. Nehmen Sie zum ersten Mal an einem Evangelischen Kirchentag teil¹⁶ oder haben Sie schon an früheren Kirchentagen teilgenommen?

Dies ist mein erster Kirchentag	48,0 %
Ich habe früher schon einmal an einem Kirchentag teilgenommen	24,4 %
Ich habe schon an mehreren Kirchentagen teilgenommen	27,6 %

Die Gesamtstatistik der letzten Kirchentage läßt nun die Annahme berechtigt erscheinen, daß der Anteil der ‚Erst-Besucher‘ eine relativ gleichbleibende Größe von etwa 50 % darstellt. (Dabei erweist eine differenzierende Statistik, daß in dieser Gruppe der Erst-Besucher die bis zu 29jährigen 83 % ausmachen.) Neben diesen 50 % (jungen) Erst-Teilnehmern ist ein weiteres Viertel der Teilnehmerschaft zum zweiten Mal auf dem Kirchentag (meist direkt hintereinander) und gehört ebenfalls der jüngeren Generation an. Es verbleibt ein Anteil von ca. 25 % (älteren und alten) Teilnehmern mit mehrmaligen Besuchen. Zusammengenommen gilt also für die letzten Kirchentage, daß sie hinsichtlich ihrer personellen Zusammensetzung (zur Hälfte) immer wieder ‚neu‘ und überwiegend immer wieder ‚jung‘ sind. Unterstellte man einmal, der überwiegende, junge Teil der Teilnehmer wäre von seinem Besuch enttäuscht gewesen und habe in entsprechender Weise in seinem persönlichen Kontaktkreis darüber berichtet, so stellte sich um so dringender die Frage, wie es dann zu den zunehmenden Zuwächsen bei den Teilnehmerzahlen kommen konnte. Sehr plausibel erscheint eine solche Annahme nicht. Alle Daten zusammengenommen sprechen vielmehr dafür, daß hinsichtlich der Erst-Teilnehmer der Kirchentag — neben den ‚Werbe-Wirkungen‘, die die Aufmerksamkeit publizistischer Massenmedien durch ihre Berichterstattung erzeugt — vor allem vom ‚positiver Mundpropaganda‘ lebt und nicht von dem Kredit einer Teilnahmege-wohnheit.

III. Der Kirchentag: Zum Zusammenhang zwischen seinem Erfolg und dem theologisch-ekklesiologischen Fundament seines Wirkungsgeschehens

Die Fragen seien noch einmal aufgegriffen: Was macht den Kirchentag so attraktiv? Was läßt besonders Angehörige der jungen Generation, die doch ansonsten wahrlich nicht zu den ‚Kirchentreuen‘ gehören, auf dem Kirchentag vor allem den bewußten Bezug auf christliches Denken und seine biblischen Quellen suchen?

Natürlich muß einschränkend festgestellt werden: Der Kirchentag ist eine Veran-

staltung der oberen Bildungsschicht unserer Gesellschaft und damit nicht inmitten der kommunikativen Standardsituation des Schulalltags einer Haupt- oder Berufsschule.¹⁷⁾ Und es kann auch nicht bestritten werden, daß der Kirchentag einen Fest-Charakter hat. Wohl ist die Atmosphäre außergewöhnlich. Aber von welcher Position her gedacht könnte dies zum Vorwurf oder zur Abwertung reichen, wo doch die Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung, des Fragens, des Prüfens, des Meditierens und des Zuhörens bei morgendlichen Bibelarbeiten so unübersehbar ist?

Angesichts so mancher geistesgeschichtlich orientierter Kennzeichnungen unserer gegenwärtigen Situation und der Standardprämisse von der Säkularisiertheit unserer Gesellschaft, aber auch angesichts mancher Thesen über die ‚Wiederkehr der Religion‘¹⁸⁾ erscheinen zwei Kennzeichen des Kirchentages als die dominierenden: Einmal ist es die Verknüpfung gesellschaftlich-politischer Fragen mit denen nach den christlich-religiösen Quellen unserer Kultur. Und es kennzeichnet ihn zum anderen — bei allem Interesse besonders der Jungen für das aktive Mitun, für das Fest —, daß er vorrangig nicht etwa ein Versuch zu großvolumiger Demonstration sein soll, sondern das Geschehen des Kirchentages ist intensiv durchwirkt von der Attitude des Suchens, Fragens, Zuhörens und Mitredens. Er vermag unterschiedliche Zugänge, mitgebrachte Einstellungen zu integrieren und wird damit ein Ort des *offenen* Zugangs, ein Ort, den aufzusuchen nicht ein bestimmtes Bekenntnis zur Voraussetzung hat.

Für eine Religionspädagogik, die sich ständig ihrer Möglichkeitsbedingungen fragend vergewissern und sie sich nicht auf kirchengemeindliche Sinnprovinzen reduzieren will,¹⁹⁾ und daher alle Menschen (und deren ‚Distanz-Habitus‘) im Auge haben muß, ist es gerade im Blick auf den Kirchentag bedeutsam, daß für ihn zutrifft, was Mathias KROEGER im Zusammenhang der Reflektion des Verhältnisses zwischen der Kirche und den zu ihr Distanzierten sagt. Seine Formulierungen erscheinen für die Beschreibung des Wirkungsphänomens ‚Kirchentag‘ so hilfreich, daß ein ausführlich zitierender Rückgriff auf seine Analysen angemessen

erscheint. Für KROEGER²⁰) hängt „theologisch außerordentlich viel vom Erlernen und Bereitstellen offener Lernsituationen in der Kirche ab. (Fast) nur sie ermöglichen das Überschreiten der unvermeidlichen religiösen Ausgangslage von Autonomie und Induktion“. (41).

KROEGER geht dabei von der Überzeugung aus, daß das „erste und vielleicht wichtigste, elementarste Stichwort dieser Lebenswelt . . . Autonomie (heißt)“. (37) Dieses Stichwort sei auch religiös-theologisch schon darum grundlegend, weil jeder einzelne auf dem Markt der religiösen Verhaltens- und Einstellungsmöglichkeiten wählen muß. Selbst zu einem antisubjektiven Verständnis müsse man sich durchringen und entscheiden; man müsse verantworten, man müsse überzeugt werden, auch wenn darin ein Überzeugt-werden liege und damit genau an die Grenzen der Möglichkeiten und des Bewußtseins ‚schlechthinniger Abhängigkeit‘ führe. (vgl. 37). ‚Auch Gnade und Gebot, welche die neuzeitliche Autonomie immer erst zu lernen, zu erfahren und begreifen hat, weil eben das Grenzbewußtsein der Autonomie in der Moderne meist unbewußt bleibt, stellen keinen Widerspruch zur Autonomie, sondern eine Bedingung ihrer Möglichkeit, eine Modifikation ihrer dar“. (37) „Hier, an der Stelle der Autonomie, verläuft eine wesentliche Grenze möglicher Zugehörigkeit, notwendiger Abwendung vom Raum der Kirche. Dogmatische Definitionen von Kirche, Gemeinde, Gott, Christus, auch der Anspruch der ‚Offenbarung‘, geraten angesichts der Autonomie in den Status einer Vorgabe und theologischen Anregung, der ich in eigener Verantwortung und Mündigkeit zustimme, soweit sie mir einleuchten, einsichtig und erfahrbare werden — oder eben nicht“. (37/38)

Dies ist für den (sensiblen) Religionspädagogen eine nicht eben neue Erfahrungsbeschreibung. Aber es mag deutlich werden, daß die Bewältigung resp. Akzeptanz der im Stichwort ‚Autonomie‘ bezeichneten geistigen und geistlichen Dispositionen eben nicht (allein) pädagogisch sondern in erster Linie theologisch bzw. ekklesiologisch erfolgen kann.²¹⁾ „Wir wissen heute über die Ermöglichung und Bereitstellung solch offener Lernsituationen recht gut

Bescheid. Aber sie können für theologisches Lernen und religiöses Wachsen nur fruchtbar werden, wenn die Kirche die mit ihnen implizierte und dann unausweichliche Freiheit und Autonomie der religiösen Einstellung wirklich will. (41) Nur wo die Freiheit für autonomes Wählen/Gestalten und für induktives Erfahren herrscht und die Kirche also zum offenen Ort der religiösen Selbstbildung, Aneignung und Selektion wird; nur wo ich nicht bei bestimmten (‚christlichen‘) Ergebnissen anzukommen gezwungen werde, um als Christ zu gelten — nur da kann Kirche zur Heimat der Distanzierten werden, nur da geschieht der Prozess der Induktion. Das ist es, was man theoretisch ‚Erfahrung‘ nennt.“ (42)

Im Spiegel aller Befragungsdaten: Vor allem diese Freiheitserfahrung dürfte den Kirchentag — auch in der Mundpropaganda, die sicherlich nur verschlüsselt darauf Bezug nimmt — so attraktiv machen. Er erscheint als solch ein „offener Ort der religiösen Selbstbildung“. Er erhält für seine Teilnehmer seine religiöse (!) Relevanz nicht durch eine spiriuelle Abschottung von der Welt sondern durch seine Öffnung, durch sein Postulat zur Verarbeitung von Gegenwartsproblemen. Damit bekommt der Kirchentag seinen spezifischen Platz im Prozeß des Gesellschaftlichen unserer Gegenwart. Wir leben in einer Welt, die wir gern als eine ‚komplexe‘ beschreiben. Für den einzelnen äußert sich das u.a. darin, daß die verschiedenen Lebensbereiche einerseits zunehmend desintegriert und doch andererseits — immer zugleich, freilich eben auch nur ‚irgendwie‘, zusammenzuhängen scheinen. Wir merken, daß unsere Lebens- und Problem-bereiche untereinander ‚vernetzt‘ sind, können die Netze aber nur selten hinreichend erfassen. Zunächst erfolgreich erscheinende Lösungen provozieren negative Konsequenzen an unerwarteter Stelle.

Lebenszusammenhänge werden weltweit: Tschernobyl und Rheinvergiftung lehren uns, daß wir in einem grenzüberschreitenden ökologischen Gesamtzusammenhang leben, von ihm abhängen. Als Objekte in diesem scheinbar nur ‚technologisch‘ bestimmten Komplex von Zusammenhängen besitzen wir freilich keine für alle gleich gültigen Orientierung an Werten, die unser Handeln eindeutig, verlässlich

bestimmt. Vielmehr leben wir in einer Orientierungs-Pluralität, in der man dauernd entscheiden *muß*, welchen Orientierungsalternativen man sich zuwenden soll, in der man aber auch selber entscheiden *will*, und wo selbst das „Begreifen von Gebot und Gnade. . . durch das Nadelöhr der autonom zu verantwortenden Überzeugungsbildung gehen (muß)“ (KROEGER, 37) In dieser Lage sehen sich viele, besonders Jugendliche (wenn auch wohl nicht die Mehrheit) auf die Suche nach Möglichkeiten, Sinn-Horizonten, Erfahrungszusammenhängen verwiesen, die *Kriterien für je angemessene Orientierungen* in differenzierten Entscheidungsprozessen, nicht aber für die Auswahl unter verschiedenen ‚Patentrezepten‘, ‚kompletten‘ Lösungsanweisungen ermöglichen. Gerade in der biographischen Phase der Jugend und Spätadoleszenz macht man die (nicht selten schmerzliche) Erfahrung, daß ‚komplette‘ Lösungsangebote weder für die ‚kognitiv-technische‘ Alltagsbewältigung in befriedigender Weise taugen noch gar für die innere Welt (zwischen Chaos und Kosmos) seiner persönlichen *religiösen Möglichkeiten*.²²⁾

Es scheint nun so, daß sich in den Berichten von Kirchentagsteilnehmern (sicherlich sehr indirekt) mitteilt, welche Art **auch religiös** interessanter Einsichten, welche Möglichkeiten des Sich-Einbringens und welche Chancen der Erfahrungssammlung ohne dauerhafte ‚religiös-dogmatische‘ Abonnementsverpflichtung der Kirchentag bietet. Für die Frage nach allgemeinen Möglichkeitsbedingungen religionspädagogisch intendierten kommunikativen Handelns (also auch für die Frage nach dessen theologischen Voraussetzungen) erscheint es höchst bedeutsam, daß man es auf dem *Kirchen-Tag* nicht nur mit jenen 60 Prozent zu tun hat, die (mehr oder weniger) sich in der Lage sehen, einem bestimmten ‚essential‘ (‚Glaube an das Wichtigste, nämlich Gott und Jesus Christus‘) zuzustimmen. Sondern man findet auch jene 25 % (bzw. bei den Jüngeren: 30 %), die sich als dogmatisch deutlich Distanzierte zu erkennen geben und die nach Meinung vieler damit auch als christliche Randsiedler zu kennzeichnen wären. Auf dem Kirchentag aber wird ihnen die „Selbstwertigkeit des eigenen Lebensgefühls“ nicht streitig gemacht, sondern das

„Weltverhalten in freier Subjektivität“, die Möglichkeit zur kommunikativen, frei gestaltenden und sich bewußt engagierenden Subjektivität (BIZER)²³⁾ wird vielmehr kirchentagsweit zur *Basis* gemeinsamer kommunikativer Prozesse erklärt.

Es scheint genau diese, auch atmosphärisch spürbare, Fähigkeit des Kirchentages zu sein, die ihn in den Augen eines Teils seiner Kritiker als Ort demonstrativer Unverbindlichkeit in der ‚Frage des Glaubens‘ erscheinen läßt. In der Tat: Weil er sich diese (BIZERSchen) Kategorien auf der ekklesiologischen (bzw. theologischen) Ebene seines Selbstverständnisses gestattet, verspricht der Kirchentag Ort der Möglichkeit solchen offenen Fragens und Suchens und der Möglichkeit zur religiösen Selbstbildung zu sein. Es findet sich auf ihm keine Angst (deren kircheninstitutionellen Reflex ja auch kirchlich abhängige Religionspädagogen mitunter zu spüren bekommen), daß daraus ein „Amalgam aus Religiosität / Seele von innen und christlichem Glauben / Tradition von außen entsteht“ (KROEGER, 45). Auf dem Kirchentag schien akzeptabel zu sein, daß hier vielleicht etwas entsteht, das „allemal ein neues *Drittes* ist, das die ‚Richtigkeit‘ kirchlicher und theologischer Normen und Vorstellungen überschreitet, welches daher fast nie wieder klassisch-christlich und kirchlich wird, vielmehr fast immer selektiv gegenüber der Tradition (wie es in den Verwandlungen der fortschreitenden Theologiegeschichte immer war) und distanziert gegenüber der Kirche bleibt.“ (KROEGER, 45) Die These erscheint angemessen, daß erst dann, wenn keine lähmende Furcht vor Amalgamierungen besteht (die sich häufig durch Postulate zu äußern pflegt), sich Prozesse bei einzelnen entwickeln können, die als persönliche religiöse Erfahrungsbildung oder zunächst als Weg zur „religiösen Ansprechbarkeit“ (MOKROSCH)²⁴⁾ bezeichnet werden dürfen.

Wohl könnte hier nun die Analyse erst beginnen, welchem religionspädagogischen Paradigma resp. dessen empirischen Voraussetzungen diese empirischen Ergebnisse am nächsten kommen,²⁵⁾ was an dieser Stelle natürlich nicht zu leisten ist. Gleichwohl wird gelten dürfen: Für religionspädagogisch intendiertes kommunikatives Handeln dürfte der auf dem Kirchen-



Foto: Christoph Rau, Darmstadt; Text: Dr. Wolfgang Kratz, Herborn

Seht, welch ein Mensch

Wenn ich ihn nur
sehen könnte! Aber
das Plakat ist
zerrissen, schade!
Scheint ein hübsches
Gesicht gewesen zu
sein. Strahlt mit
Augen und Zähnen.
Wirbt mit ihrem
Strahle-Gesicht für
irgendwas, was
glücklich machen
soll. Das heißt, hat
geworben.
Jetzt nicht mehr.

Das Lächeln ist
kaputt. Zwei junge

Leute haben es
kaputt gerissen. Aus
purem Jux. Stecken
sich hinter das
Werbe-Lächeln und
machen es lächer-
lich. „Sollen wir
etwa die Welt mit
fremden Augen
betrachten?“, fragen
sie mich und zeigen
mir auf lustige
Weise, daß die Welt
keineswegs so lustig
ist.

Die zwei gefallen
mir! Weil sie nicht
für Vergnügen
werben, sondern
vergnügt sind. **!**
Weiß Gott, warum **!**

Arbeitsstelle '87 der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau
für den Kirchentag in Frankfurt 17.-21. Juni '87, Telefon 069/745311

tag deutlich empirisch bestätigte Weg ein fruchtbarer sein, gerade weil hier wie dort gilt, daß die „Ja/Nein-Entscheidungen, die die kommunikative Alltagspraxis tragen, nicht auf ein zugeschriebenes, normatives Einverständnis zurück — sondern aus den kooperativen Deutungsprozessen der Beteiligten selbst hervorgehen.“ (HABERMAS).²⁶⁾

Vielleicht ist dies eine der wesentlichen Bedingungen bei der Bearbeitung des Problems, „ob es heute überhaupt noch möglich ist, offenbarungstheologisch definierten Glauben verstehbar zu machen, wie lebensbezogen und gegenwartsbezogen dies auch immer geschehen mag.“ (RICKERS, 366).

Anmerkungen

- 1) Das erarbeitete empirische Material wäre denn auch nicht geeignet, unvermittelt mit einer bestimmten Konzeption — sei sie ‚emanzipatorisch‘, ‚hermeneutisch‘, ‚problemorientiert‘ o. dgl. benannt — einfach und restlos verrechnet zu werden. Aber in welches Panorama religionspädagogischer Paradigmen-Diskussion das Datenmaterial analytisch eingepaßt werden kann, läßt sich an F. Rickers kürzlich publiziertem Forschungs- und Literaturbericht gut abmessen: F. Rickers, Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985, in: ThPr, 21. Jg. (1986), H. 4, 343—368
- 2) Rickers urteilt hier wesentlich rigider: „Diese Erkenntnis (daß der Mensch der religionspädagogischen Literatur wesentlich auch durch eine bestimmte Gesellschaft bestimmt sei — Klammer von A.F. —) ist . . . spätestens um 1975 wieder verschwunden. Sie endet nicht zufällig mit dem Ende der Debatte um Emanzipation als Intention religiöser Lernprozesse.“ Rickers, a.a.O., 365
- 3) Jugend auf dem Kirchentag. Eine empirische Analyse von A. Feige, U. Lukatis, W. Lukatis, hrg. von T. Schmieder und Kl. Schuhmacher, Stuttgart (Kreuz), 1984; sowie: Andreas Feige, Ingrid Lukatis und Wolfgang Lukatis, Kirchentag zwischen Kirche und Welt: Auf der Suche nach Antworten. Eine empirische Analyse auf dem 21. Deutschen Evangelischen Kirchentag in Düsseldorf 1985, Berlin (Wichern), 1987
- 4) So die Formulierung einer Antwortvorgabe im Fragebogen der 2. EKD-Befragung über Kirchenmitgliedschaft (mit 67 % Zustimmung): J. Hanselmann u.a. (Hrsg.) ‚Was wird aus der Kirche?‘, Gütersloh (Mohr) 1984, 144
- 5) Da diese Frage bereits mehrfach eingesetzt wurde, werden die entsprechenden quantitativen Verteilungen zu Vergleichszwecken mit aufgeführt.
- 6) Jugend auf dem Kirchentag, a.a.O. 143
- 7) Andreas Feige, Erfahrungen mit Kirche, Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen junger Erwachsener zur Kirche, Hannover (Lutherisches Verlagshaus) ²1982, 418
- 8) Vgl. Feige/Lukatis/Lukatis, a.a.O. Kap. 3.1.3
- 9) Vgl. Feige/Lukatis/Lukatis, a.a.O., Kap. 3.1.1
- 10) Vgl. Feige/Lukatis/Lukatis, a.a.O. Kap. 3.1.2
- 11) Darin stimmen auch die verschiedenen Generationen überein, die im Vergleich aller Fragen beim Komplex ‚Form-Präferenzen‘ ansonsten deutliche Interessenunterschiede aufweisen. Vgl. Feige/Lukatis/Lukatis, a.a.O., Kapitel 6, das eine weitgehende Inter-Generationen-Homogenität in den Auffassungen der Kirchentagsteilnehmer belegen kann.
- 12) Siehe dazu die Tabellen in ‚Jugend auf dem Kirchentag‘, a.a.O., 107—120, besonders 119/120. In der Düsseldorfer Untersuchung findet sich sehr Ähnliches, ist aber in der Veröffentlichung nicht gesondert tabellarisch dokumentiert.
- 13) Der Begriff ‚Alltags-Kirche‘ wird häufig entschuldigend für den Hinweis benutzt, daß in der Kirche nicht immer ein ‚Fest‘ stattfinden könne. Aber es geht bei der ‚Alltags-Kirche‘ auch um jene ‚eigentliche Kirche‘, die in den Augen nicht nur der jungen Generation das Glaubensbekenntnis (gesichert) zur Voraussetzung des Mitglieds-Seins im ‚eigentliche‘ Sinne macht. Vgl. dazu ausführlich: Feige, Erfahrungen mit Kirche, a.a.O., besonders Kap. 5.4.4, 19 ff
- 14) Vgl. Feige/Lukatis/Lukatis, a.a.O., Kap. 4.2.2
- 15) Jugend auf dem Kirchentag, a.a.O., 149 ff
- 16) Feige/Lukatis/Lukatis, a.a.O. Anhang 1
- 17) Unter den teilnehmenden Schülern/Studenten — die ohnehin die deutliche Mehrheit der Besucherschaft ausmachen — finden sich 65 % Gymnasiasten und 20 % Studierende, nur 2 % kommen aus der Hauptschule. Vgl. Feige/Lukatis/Lukatis, a.a.O., Kap. 2.1.3
- 18) Vgl. W. Oelmüller (Hrg), Wiederkehr der Religion? Perspektiven, Argumente, Fragen. (Reihe Kolloquium Religion und Philosophie, Bd. 1) Paderborn (Schöningh), 1984
- 19) Vgl. dazu etwa K. Frör, Grundriß der Religionspädagogik, Konstanz²1983
- 20) M. Kroeger, Profile und Vollzüge religiösen Verhaltens unter den Bedingungen der Modernität, in: H. May/K. Lorenz (Hrsg), Moderne und Religion. Geistliche und strukturelle Folgen der Säkularisierung für die Kirche, Loccumer Protokolle 26/1986, 31—58
- 21) Auf die *theologische* Verantwortlichkeit weist mit aller sachlich gebotenen Klarheit Nipkow hin. Vgl. ders. Grundfragen der Religionspädagogik I, Gütersloh (GTB 105) 1975, 15 ff
- 22) In einer empirischen Folgeanalyse von Daten der zweiten EKD-Umfrage (Hanselmann, a.a.O.) konnte der Verfasser deutlich machen, daß gerade die Altersphase zwischen 17 und 22 Jahren (ca.) von besond. intensiver Kritikhaltung gegenüber kirchlich-institutionellen ‚Angeboten‘ (unterschiedlicher Dimensionen) geprägt ist und gleichzeitig eine besonders hohe Aufgeschlossenheit gegenüber Fragen nach dem Sinn des Lebens besteht (Hanselmann, a.a.O., 165); Andreas Feige, Kirche auf dem Prüfstand: Die Radikalität der 18—20jährigen. Biographische und epochale Elemente im Verhältnis der Jugend zur Kirche. Ein Vergleich zwischen 1972 und 1982, in: J. Matthes (Hrg.), Kommentarband zur EKD-Studie ‚Was wird aus der Kirche?‘ (Arbeitstitel), Gütersloh (Mohr), 1987

- 23) Chr. Bizer, Leere Kirchen — volle Hallen? in: Jugend auf dem Kirchentag, a.a.O., 275/276
- 24) Vgl. R. Mokrosch, Jugend '85 und christlicher Glaube. Zur Frage der religiösen Ansprechbarkeit Jugendlicher, in: Ev.Erz., 37. Jg. (1985), H. 6, 561—580
- 25) Man kann auch fragen, welches Paradigma die geistigen bzw. sozialen Realitäten der Gegenwart angemessen zur Kenntnis nimmt bzw. sie verarbeitet (vgl. dazu den wichtigen, weil anschaulichen Beitrag vom M. Veit, Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert, in: JRP (1), 1984, 3—28). Rickers ist hier recht spektisch, wenn er schreibt: „Die andere Grunderkenntnis empirischen Bewußtseins bezog sich auf die ganz nüchterne Wahrnehmung der kirchen-

und glaubensentfremdeten Zeitgenossen, dem es aufgrund neuzeitlicher Wirklichkeitserfahrung offenbar immer weniger möglich ist, die traditionellen Formeln des Glaubens nachzusprechen und existentiell anzueignen, wie lebensbezogen sie auch immer entfaltet sein mögen! Auch diese Erkenntnis scheint der Religionspädagogik jedenfalls in ihrer grundsätzlichen Brisanz verloren gegangen zu sein.“ (Rickers, a.a.O., 360) Vielleicht kann der hier eher unbefangene agierende Kirchentag wieder Anregungen über Möglichkeiten und Chancen vermitteln, gerade weil er nun wahrlich nicht dem Verdacht unterliegen kann, akirchlich zu sein (sein zu wollen).

- 26) J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Frankfurt (Suhrkamp) 1981, 219/220

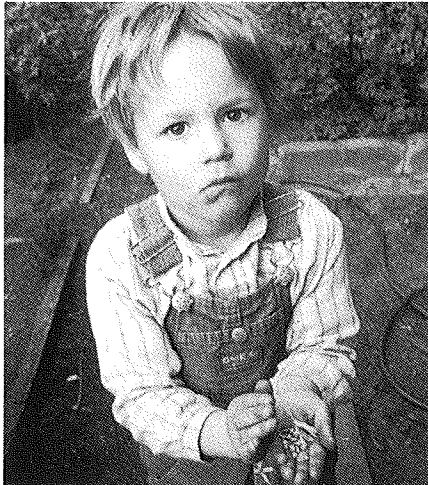


Foto: Christoph Rau, Darmstadt; Text: Dr. Wolfgang Kratz, Heßborn

Seht, welch ein Mensch

Was hat sie zu bieten? Ein paar Samenkörner, unter dem Lindenbaum auf-gelesen. Sie hält sie dir hin, als wären es Goldkörner. Sind sie dir auch so viel wert? Wirf sie nicht fort! Sonst treten die Leute drauf! Sie sind klein, aber irgendwann werden große Bäume daraus.

Ganz sicher scheint das Mädchen nicht zu

sein, ob ihr Gegenüber mit dem Samen vorsichtig genug umgehen wird. Ganz sicher kann man auch bei uns Erwachsenen nicht sein. Wir haben für Samen oft keine Zeit. Wir wollen lieber selber machen als wachsen lassen. Gott ist da ganz anders. Der läßt die Bäume langsam wachsen, und die Menschen auch. Weil Gott allmächtig ist, kann er wachsen lassen und warten; ja, weil er allmächtig ist !

Arbeitsstelle '87 der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau für den Kirchentag in Frankfurt 17.-21. Juni '87, Telefon 069/745311

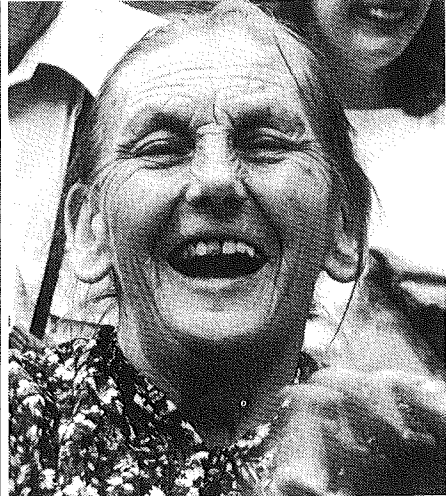


Foto: Christoph Rau, Darmstadt; Text: Dr. Wolfgang Kratz, Heßborn

Seht, welch ein Mensch

Freut sich des Lebens wie ein junges Mädchen, als wäre das Altwerden ein Kinderspiel.

Klatscht in die Hände, lacht mit allen Runzeln im Gesicht. Sie hat viele Runzeln und Falten, weil sie vieles gesehen hat, Gutes und Böses.

Trotzdem lacht sie, als wäre das Leben ein pures Vergnügen gewesen.

Was gewesen ist, ist gewesen. Gott hat gegeben, Gott hat genommen. Früher hat sie sich manchmal auf-gelehnt. Jetzt immer seltener. Das ist das Vergnügen am Leben, wenn man älter wird: daß man langsam immer besser begreift, was das heißt: ! Gott ist gut. !

Arbeitsstelle '87 der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau für den Kirchentag in Frankfurt 17.-21. Juni '87, Telefon 069/745311

Fortbildungsveranstaltungen 2. Hälfte März bis August '87 im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.

März 1986

13. — 14. **Fortbildungstagung für Religionslehrer und Pfarrer in Sonderschulabschlußklassen, BVJ- und BGJ-Klassen**
Thema: „Hilfen für Schüler auf dem Weg von den Sonderschulen in die berufliche Bildung“
Leitung: M. Kopp, RPZ Schönberg
H.-G. Loos, RPZ Schönberg
27. — 29. **Fortbildungstagung — schulartübergreifend**
Thema: „Die Erfahrungen der Alten und die Hoffnungen der Jungen“
Leitung: Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
M. Kopp, RPZ Schönberg

April 1987

1. — 3. **Fortbildungstagung für Religionslehrer und Pfarrer in der Eingangs- und Primarstufe und in Sonderschulen**
Thema: „Pfingsten — komm, mach mit! Der Heilige Geist bewegt Kopf, Herz und Hand“
Leitung: H. Heller, RPZ Schönberg
H.-G. Loos, RPZ Schönberg
4. — 10. **Fortbildungstagung — schulartübergreifend Ferienkurs**
Thema: „Ecce Homo — Das Jesusbild im neueren jüdisch-christlichen Dialog“
Leitung: G. Wiesner, Schönberg
M. Deckwerth, EFWI Landau
11. — 15. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Berufs- und Sonderschulen Ferienkurs**
Thema: „Religionsunterricht zum Anfassen — Lieder und Bewegungsspiele“
Leitung: H.-G. Loos, RPZ Schönberg
G. Schönrock

Mai 1987

7. — 9. **Fortbildungstagung für ehemalige Teilnehmer/Innen der Fernstudienlehrgänge 1—4**
Tagungsort: KIFAS Kassel
Leitung: W. Gerhardt, RPZ Schönberg
Th. Bruhnier, PTI Kassel
8. — 9. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Berufsschulen**
Thema: Theologischer Samstag
Leitung: M. Kopp, RPZ Schönberg
13. — 15. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Schulen für Körperbehinderte**
Thema: „Kranksein — Leiden — Sterben“ als Themen des Religionsunterrichts an Schulen für Körperbehinderte
Leitung: H.-G. Loos, RPZ Schönberg
N. N.
15. — 16. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe II**
Thema: Religionspädagogische Werkstatt Sek. II
Leitung: Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
22. — 24. **Fortbildungstagung — schulartübergreifend**
Thema: „Polen entdecken II: Geschichte — Religion — Kultur“
(2. Vorbereitungstagung zur ökumenischen Studienreise nach Polen
22. 6. — 4. 7. 1987)
Leitung: G. Wiesner, RPZ Schönberg
25. — 27. **Fortbildungstagung für Religionslehrer und Pfarrer der Eingangs- und Primarstufe**
Thema: „Auf dem Weg sein — Gott vertraut uns die Welt an“
Leitung: H. Heller, RPZ Schönberg
G. Eichhorn, RPA Darmstadt

Juni 1987

22.6. — 4.7. **Ökumenische Studienfahrt für Lehrer/Religionspädagogen nach Polen**

Leitung: G. Wiesner, RPZ Schönberg

August 1987

10. — 12. **Fortbildungstagung für Pfarrer in den ersten Amtsjahren (FEA)**

Thema: „Meditationsformen in der Konfirmandenarbeit“

Leitung: Dr. E.-A. Kächler, RPZ Schönberg

21. — 22. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Beruflichen Schulen**

Thema: Religionspädagogische Werkstatt

Leitung: M. Kopp, RPZ Schönberg

24. — 27. **Fortbildungstagung für Pfarrer in den ersten Amtsjahren (FEA) und Religionslehrer an Sonderschulen**

Thema: „Lernbehinderte in meiner Konfirmandengruppe“

Leitung: Dr. E.-A. Kächler, RPZ Schönberg

H.-G. Loos, RPZ Schönberg

Anfragen und Anmeldungen sind, sofern es sich nicht um HILF-Tagungen handelt, direkt an das Religionspädagogische Studienzentrum, Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, Telefon 06173/4051, zu richten. Sie werden möglichst frühzeitig erbeten. Ein Programm mit näheren Angaben sowie eine Anfahrtsbeschreibung erhalten Sie einige Wochen vor der Veranstaltung. — Die angegebenen Zielgruppen sollen lediglich die Orientierung erleichtern. Häufig wird es nach Anfragen möglich sein, daß am Thema interessierte Pfarrer und Lehrer aus anderen Schularten, Schulstufen und Propstebereichen an der jeweiligen Fortbildungstagung teilnehmen können.

Beratungstage Religionsunterricht — 1987

29. bis 31. Juli 1987

im Religionspädagogischen Studienzentrum der EKHN

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wie in den vergangenen Jahren bieten wir auch zu Beginn des Schuljahres 1986/87 eine religionspädagogische Beratung an.

Vom 29. bis 31. Juli stehen Ihnen Studienleiter des Religionspädagogischen Amtes und Dozenten des Religionspädagogischen Studienzentrums täglich von 9.00 bis 18.00 Uhr zur Verfügung.

Die Einzelveranstaltungen mit genaueren zeitlichen und inhaltlichen Informationen werden den Schulen noch vor den Sommerferien zugehen.

Wir freuen uns, wenn Sie dieses Angebot wahrnehmen.

RELIGIONSPÄDAGOGISCHES AMT UND RELIGIONSPÄDAGOGISCHES
STUDIENZENTRUM

„Polen entdecken“

Ökumenische Studienfahrt 22. Juni bis 4. Juli 1987 mit folgenden Schwerpunkten:

- Menschen kennenlernen und mit ihnen sprechen
- bedeutsame Orte der Geschichte aufsuchen
- die Landschaft erwandern und genießen
- Zeiten der Meditation

Bitte Sonderprospekt anfordern!

Unkosten:	ca. DM 1400,—
Anmeldung:	spätestens bis 15. März 1987
Vorbereitungsseminar:	22. bis 24. Mai 1987
Reiseleitung:	Direktor Gerd Wiesner, RPZ Schönberg

WICHTIGER HINWEIS FÜR LEHRKRÄFTE

an Grundschulen

Die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) führt ab Juni 1987 wiederum einen

Vorbereitungslehrgang zur Erweiterungsprüfung im Fach Evangelische Religion

durch, der mit einer Staatlichen Prüfung für das Lehramt an Grundschulen abschließt.

Sozialpädagogen in der Eingangsstufe können die **kirchliche Lehrbefähigung** für die Primarstufe erwerben.

Der Lehrgang wird für beide Schularten gemeinsam durchgeführt, dauert ca. 1 Jahr und enthält folgende Elemente:

- 4 Kurse von je einer Woche Dauer
- Selbststudium in Eigenorganisation
- Unterricht im Fach Religion
- Literaturstudium (in gezielter Auswahl)

Schulartspezifische Inhalte werden gesondert behandelt.

Interessenten wenden sich bitte an:

RELIGIONSPÄDAGOGISCHES STUDIENZENTRUM d. EKHN
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3

Dozent Hans Heller

Dozent Hans-Georg Loos

an Sonderschulen

Religionspädagogischer Lehrgang für Erzieher / Pädagogische Fachkräfte der Sonderschulen

In Verbindung mit dem Erziehungswissenschaftlichen Fortbildungsinstitut (EFWI) Landau findet ein Lehrgang zur religionspädagogischen Qualifizierung für pädagogische Fachkräfte / Erzieher statt, die in Sonderschulen RU erteilen, bzw. erteilen wollen. Der Lehrgang schließt mit einer kirchlichen Prüfung ab.

Wechsel im Religionspädagogischen Amt

Studienleiter Gerhard Veidt, seit 1969 in Wiesbaden, in den Jahren 1960 bis 1969 Studienleiter für Nord-Nassau, ist zum 30. 12. 1986 in den Ruhestand getreten.

Sein Nachfolger im Religionspädagogischen Amt ist seit 1. 2. 1987 **Pfarrer Wolfgang Winterbauer**, zuvor Studienrat am Elisabethen-Gymnasium, Frankfurt a.M.

Die Einführung des neuen Studienleiters — mit Verabschiedung des alten — fand am 11. 2. 1987 in Wiesbaden statt.

Auch im Religionspädagogischen Amt für Oberhessen hat sich ein Wechsel ergeben. Nachdem **Pfarrer Wilhelm Adler** aus dem Amt geschieden ist, hat **Pfarrer Martin Braner** zum 1. 2. 1987 seine Nachfolge angetreten.

Der neue Studienleiter, zuvor am Pädagogisch-Theologischen Institut Kassel tätig, wird am 8. 3. 1987 in Gießen in sein Amt eingeführt werden.

● **WICHTIGER HINWEIS** ● **WICHTIGER HINWEIS** ●

Neuer Fernstudienlehrgang Evangelische Religion BEGINN: 1. August 1987

ZIEL: Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I

Der Lehrgang wird im Amtsblatt 3/87 des Hessischen Kultusministers veröffentlicht, er dauert 2 Jahre.

Am Fernstudienlehrgang Evangelische Religion können Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten teilnehmen.

Der Lehrgang enthält folgende Elemente:

- Brief- und Literaturstudium (individuell)
- Studienzirkel (14tägig in regionalen Kleingruppen)
- Direktkurse (1 Woche im Religionspädagogischen Studienzentrum Kronberg-Schönberg).

Die Beurlaubung zu den Direktkursen ist durch KM-Erlaß gewährleistet. Auf Antrag werden während des Studiums 2 Stunden Unterrichtsermäßigung gewährt.

Interessenten melden sich bitte auf dem im Amtsblatt genannten Weg beim Hessischen Kultusministerium an.