

Christoph MÜLLER

## «Mini Farb und dini»

### Kommunikationschancen und -brüche im generationenübergreifenden Gottesdienst

*«Mini Farb und dini,  
das git zäme zwei,  
Wäred's drei, vier, fünf, sechs, sibe,  
wo gern zäme wötet blübe,  
git's en Rägeboge,  
wo sich cha lo gseh.»<sup>1</sup>*

So heisst es in einem Lied, das in der Unterstufe des Kirchlichen Unterrichts (KU)<sup>2</sup> oft gesungen wird. Jedes Kind ist einzigartig. Wenn es dies spürt und wahrnimmt, wird es ihm auch leichter fallen, die anderen Kinder in ihrer Einzigartigkeit zu sehen. Im Zusammensein der Kinder und ihrer Bezugspersonen im Gottesdienst, auch in der gemeinsamen gottesdienstlichen Feier, wird aus diesem Besonderen der einzelnen Kinder, dem wechselseitigen Respekt und dem «darstellenden Handeln» vor Gott und auf Gott hin<sup>3</sup> ein mehrdimensionales Zusammenspiel und ein eindrücklicher «Regenbogen».

Dass dies geschieht, ist nicht selbstverständlich. Ich habe in meinen empirischen Untersuchungen zur Taufe<sup>4</sup> sehr unterschiedliche KU-Gottesdienstmodelle kennengelernt und an unterschiedlichen Feiern teilgenommen. Um einen profilierten Vergleich mit entsprechenden Herausforderungen und Einsichten vornehmen zu können, wähle ich nach einem bewährten Verfahren der «Grounded Theory» zwei Beispiele, die sich im Blick auf ihre kommunikativen Kennzeichen stark unterscheiden.<sup>5</sup> Ich nehme dementsprechend in meiner Beschreibung vor allem die Aspekte in den Blick, die für meine Frage nach Kommunikationschancen und -brüchen aufschlussreich sind.<sup>6</sup>

## 1 Zwei Beispiele

Ich beschreibe zwei KU-Gottesdienste, die ich anonymisiere und leicht verfremde. Ich halte mich aber auch in Details an die gemachten Beobachtungen.<sup>7</sup>

### *Beispiel 1: KU-Gottesdienst mit Taufen in der Kirche Barlingen*

Wer die Kirche aufsucht, geht vom Dorf, vom Parkplatz oder von der Haltestelle der öffentlichen Verkehrsbetriebe aus einen schmalen, von Bäumen und Büschen gesäumten Weg hinauf. Es ist eine vor nicht langer Zeit stilvoll renovierte alte Kirche. Beim Eingang werden die am Gottesdienst Teilnehmenden willkommen geheißen und bekommen das Liedblatt zum Gottesdienst. Der Kirchenraum ist hell, der Chor hat nicht-figurative farbige Fenster. Der Abendmahlstisch ist festlich geschmückt.

Die Kinder sitzen klassenweise auf den vordersten Bänken und links und rechts vor dem Chor auf Stühlen. Es sind vier Klassen, darunter Kinder einer heilpädagogischen Schule (Sternenberg). Einige Kinder plaudern miteinander, schauen herum, winken sich zu. Eltern und manchmal auch jüngere Geschwister sitzen in den Kirchenbänken. Die Bezugspersonen, eine Pfarrerin, eine Katechetin und ein Pfarrer, sind bei den Kindern und sprechen noch mit ihnen.

Eine fröhliche Orgelmusik setzt ein. Die Pfarrerin geht auf die Kanzel. Die Klänge und das Segenswort aus dem Kinderpsalter<sup>8</sup> stimmen in den Gottesdienst ein und leiten über zur Begrüßung der Gemeinde. Die Liturgin wendet sich an Kinder, Eltern, Tauffamilien und alle am Gottesdienst Teilnehmenden, erwähnt die Mitwirkenden und dankt ihnen. Sie hält sich knapp und spricht klar und deutlich. Sie hat Augenkontakt mit den Kindern, die aufmerksam dabei sind. Auch die Tauffamilien sitzen vorne in der Kirche.

Das Lied «Weisst du, wie viel Sternlein stehen ...» wird angesagt. Die Pfarrerin erklärt den Kindern, wo auf dem Blatt das Lied zu finden ist. Sie verlässt die Kanzel und setzt sich zu den KU-Kindern. Diese singen mit, konzentrieren sich aufs Liedblatt. Das Lied ist ihnen bekannt.

Danach spricht eine Katechetin im Dialekt das Eingangsgebet: «Gott, mir dörfe hüt mit üsne Chind dä Gottesdienst fyre. ... Du nimmsch jedes vü us aa, wie's isch. ... Schänk üs dy Säge.» Besonders

sind auch die Tauffamilien im Gebet erwähnt. Die Kinder sind still und wirken präsent.

Anschliessend hält die Pfarrerin eine kurze Predigt. Inhalt ist das Reden von Gott in Symbolen: Wer ist Gott? Was wissen wir von Gott? Wie stellen wir ihn uns vor? Sie nennt Bilder, die uns helfen können, Gott anzusprechen (guter Vater, liebevolle Mutter, gerechter König, Gott wie ein Vogel, der seine Schwingen über Kleine und Grosse ausbreitet). Die Pfarrerin leitet zur nächsten Sequenz über. Sie erzählt, dass die Kinder im Unterricht ein Tuch mit Sonnen, Herzen und Fischen bemalt haben. Von den Fischen ausgehend erinnert sie an die Geschichte von Jona und dem grossen Fisch. Es handelt sich um die Symbole, die die Kinder im Unterricht verwendet haben. Die Pfarrerin bleibt immer im Kontakt mit den KU-Kindern und kann auch den Eltern etwas vom Unterrichtsgeschehen mitteilen. Die Pfarrerin leitet mit der Erläuterung der Symbole über zum «Tuchgebet» der Sternenberg-Kinder.

Eine Rollstuhllampe wurde aufgestellt, um die Stufen zum Chor zu überbrücken. Die Sternenberg-Kinder brauchen eine Weile, um sich zu gruppieren. Es sind zwei Kinder in Rollstühlen dabei. Die Stimmung ist weiterhin intensiv, auch bei den anderen Kindern und der Gemeinde. Die Bezugspersonen helfen der Gruppe beim Aufstellen zum Tuchgebet. Sie lassen sich dabei nicht aus der Ruhe bringen, auch wenn sie ein «Gnusch» mit dem Tuch bekommen. Die acht Kinder lassen sich ins Tuch einwickeln und sprechen teilweise das Tuchgebet mit: «Gott isch wien'es Tuch, won'i mi dri lyre [einwickeln] cha, wo mer Wermi git.» Kinder, die nicht mitsprechen können, sind still und konzentriert dabei. Sie kennen das Tuchritual vom Unterricht – es bildet dort das jeweilige Einstiegsritual. Alle drei Leitenden stehen bei der Gruppe und sprechen das Gebet mit. Alle nehmen in ihrer Weise daran Anteil.

Das Lied «Öb i sitze oder staa» wird angekündigt. Alle drei Bezugspersonen sind immer noch bei der Gruppe vorne. Daraufhin wird die Gemeinde gebeten mitzusingen. Die Sternenberg-Kinder singen auf ihre Art mit (tanzend, gestikulierend oder ruhig). Nach dem Lied kehren sie wieder an ihre Plätze zurück.

Die Pfarrerin leitet über zum Lied «Gott du bisch wie d'Sunne». Da sie ohne Mikrofon spricht, geht die Ansage fast im Geschehen unter, was den Übergang etwas hektisch werden lässt. Gleichzeitig geht dabei die Spannung verloren.

Die Kinder der Klasse 1 stellen sich im Chor auf. Die Pfarrerin stellt ein Mikrofon auf. Die KU-Kinder sind aufgeregt. Ein Junge checkt das Mikrofon. Die Kinder scheinen gerne mitzumachen. Sie konzentrieren sich auf ihre Aufgabe und wissen genau, was wann an der Reihe ist. Sie tragen ihre Gedanken vor, die sie sich zum Symbol Sonne im KU gemacht haben. Sie lesen ihre kurzen Sätze von Zetteln ab und sprechen klar und deutlich. Hie und da «gigelen» (kichern) sie ein bisschen wegen Missgeschicken, flüstern miteinander und sind so erst recht dabei. Die Aussagen der Kinder erscheinen natürlich und persönlich. Die Sätze haben sie im KU selbst formuliert.

«Gott, du bisch wie d'Sunne, wo Wermi git / wo Liecht git / wo d'Blueme lat la blüije / wo d'Böim lat la wachse / d'Frücht lat la ryfe / Tier und Mönche Läbe schänkt / de Chind Fröid git bim spile / wo jede Morge nöi ufgeit / d'Sunnestrahle uf d'Ärde schickt / di fyschteri Nacht vertrybt / hinger de Wolche vüre chunnt / ds Läbe häll macht.»

Es folgt das Lied «Vom Aufgang der Sonne» mit einem Tanz der Kinder. Diese stellen sich in zwei Kreisen mit gelb-roten Bändern auf. Sie stellen die Sonne dar. Die Pfarrerin und die Katechetin tanzen mit. Bei den Kindern ist wieder etwas Aufregung sichtbar. Sie sind gleichzeitig sehr konzentriert. Zwei Knaben albern ein wenig herum. Die Sternenber-Kinder schauen gebannt zu. Die restliche Gemeinde ist gespannt dabei. Es scheint, dass sich die Kinder beim Tanzen freuen. Nach dem Tanz gehen sie wieder ruhig an ihre Plätze.

Der Pfarrer kündigt den nächsten Teil an: «D'Sunne wär z'häll zum se diräkt z'gseh. Aber dank dr Sunne gseh mer alles, wo isch. So isch's mit Gott. Mir gseh ne nid, aber är versteckt sich i allem, was mer zum Läbe bruuche. Und wenn d'Chinder us em Dorf Euch nachhär es paar Sache zeige, wo mer zum Läbe bruuche, überleget Dr nech villedch ä Momänt: Wie isch jetz das? Hei mer die sälber gmacht – oder chöme sie vo Gott? Oder isch's villedch so, dass es Sache git, wo mer zwar sälber mache, aber glychzytig isch's öppis vo Gott?»

Die Kinder gehen nacheinander nach vorne. Sie sagen, was sie zum Leben brauchen – und sie stellen es gleichzeitig dar:

«Zum Läbe bruuche mir Wermi / Chleider / e guete Stand und e feschte Halt / Räge / Schnällikeit / Blueme / Musig / Farbe. / Mir bruuche Euch Vätere und Müetere, Grosseitere und Grossmüetere. / Mir bruuche Chind / e gueti Schuel / gueti Hoffnig / Zyt / Gsundheit, schöni Spiel / Geduld / Beweglechkheit / Arbeit / Luft, ds Ässe /

Liecht / e guete Chopf. / Me bruucht es guets Härz. / Im Läbe bruucht me Muet / Fröid / Fründe. / Der Mönsch bruucht e guete Schlaf. / Mir bruuche Wasser zum trinke. / Der Mönsch bruucht so wie die Chile es Huus zum Läbe. / Im Läbe muess me sech chönne wehre. / Mir bruuche Ärde, dass öppis wachst.» Die Kinder spielen dazu kleine Szenen. Z. B. bringen zwei Buben bei ihrem Satz «Im Läbe muess me sech chönne wehre» eine Karateeinlage. Ein Junge flitzt mit dem Skateboard durch die Kirche («Beweglichkeit»). Zwei Mädchen werfen buntes Papier von der Kanzel («Zum Läbe bruuche mer Farbe»). Lustige Orgelmusik setzt ein, als ein Junge sagt, er brauche Musik zum Leben. Ein Knabe zeigt auf die Gemeinde, als er von Eltern und Grosseltern spricht, die die Kinder zum Leben brauchen. Andere Kinder bringen Gegenstände mit, die zu ihren Aussagen passen (Blumen, Mäntel, Regenschirm usw.). Manche begleiten ihr Vorlesen mit einer Gebärde.

Der ganze Kirchenraum wird einbezogen (Kanzel, Chor, Gang). Die Sequenz dauert recht lange. Die Kinder präsentieren sich zum Teil mehrmals. Die Einfälle sind kreativ, oft auch witzig und lebendig. Die Kinder fühlen sich offenbar im Kirchenraum zu Hause und bewegen sich sicher. Allerdings geht durch die Länge wieder etwas Spannung verloren.

Eines der Mädchen stellt dann Blumen auf den Taufstein, ein anderes einen Krug. «Mir freue üs, dass dr Andi hüt touft wird! Us däm Chruog, mit däm Wasser tüe mir hüt dr Andi toufe.» Es giesst Wasser in das Taufbecken.

Der Pfarrer kündigt das Lied «Gott het die ganzi Wält i syre Hand» an. Die Singenden (Gemeinde, Chor, Pfarrer) finden den gemeinsamen Rhythmus nicht, so dass das Lied auseinanderfällt. Der Liturg fängt dies jeweils wieder mit seinem Gesang auf und führt vom Mikroskop aus zur nächsten Strophe.

Der Pfarrer bittet die erste Tauffamilie nach vorne und nimmt das Kind in die Arme. Der kleine Sohn des Götti zündet die Taufkerze an. Der Pfarrer spricht ruhig die Taufworte: «I toufe Di uf e Name vo Gott, dr Quelle vo dym Läbe. I toufe Di uf e Name vo Jesus, wo üs Mensche zu Schwöstere und Brüedere macht. Und i toufe di uf e Name vom heilige Geischt, wo Di dür ds Läbe begleitet.» Er spricht eine Dialektfassung des aaronitischen Segens und leitet danach zum Taufversprechen über: «So fragen i Euch als Eltere, Gotte und Götti mitenand: Weit Diir immer wieder neu i ds Ja vo Gott zu Euem Chind ystimme

und mit Eurer Zyt und Eurer Liebi dr Andi i ds Läbä begleite, so säget mitenand (Ja!» Die Tauffamilie antwortet: «Ja!» Der Liturg fährt fort: «So gäbs Euch Gott, dass Dr gmeinsam wachset im Gloube, ir Hoffnig und ir Liebi.» Er überreicht dann die Taufurkunde. Die KU-Kinder können von ihren Plätzen aus alles gut sehen und sind konzentriert dabei.

Danach gehen die zweite, von der Pfarrerin begleitete Tauffamilie und eine Gruppe der KU-Kinder nach vorne. Getauft wird die siebenjährige Clara, die jüngere Schwester einer Schülerin. Clara bekommt ein T-Shirt mit einer Sonne, das die KU-Klasse für sie gemalt hat. Auf die Sonnenstrahlen haben die Kinder gute Wünsche geschrieben. Sie lesen sie vor und wenden sich dabei der Gemeinde (und nicht Clara, die daneben steht) zu: «Clara, mir wünsche Dir gueti Gsundheit / viel Spass im Läbe / viel Glück im Läbe / viel Sunneschyn / weni Päch im Läbe / viel Fründe u Fründinne / gnuе z'ässe u z'trinke / viel Erfolg / e guete Bruef / viel zum Lache / viel zum Lehre für ds Läbe / weni Stryt / viel zum Entdecke im Läbe.»

Nach den Wünschen der Klasse zündet Claras Schwester deren Namenskerze an. Sie stellt die brennende Kerze zu den (noch nicht brennenden) Kerzen der anderen KU-Kinder auf der Chortreppe. Die Kinder gehen wieder an ihre Plätze. Die Gotte zündet nun die Taufkerze an. Die Pfarrerin tauft Clara. Es ist ein intensiver Moment. Beim Segen wendet sich die Liturgin mehrmals von Clara ab und zu ihrem Liturgiebuch zurück, um den Faden nicht zu verlieren. Nach dem Gebet schüttelt die Pfarrerin allen Mitgliedern der Tauffamilie die Hand. Die Tauffamilie kehrt zu ihren Bänken zurück.

Die Pfarrerin erklärt, was nun geschieht: Die Kerzen, welche die Kinder im Unterricht gestaltet haben und die mit ihren Namen versehen sind, werden angezündet. Die Pfarrerin hilft zuerst den Sternenberg-Kindern beim Anzünden. Sie bringt die Kerzen zu ihnen und begleitet einige von ihnen zu den Stufen, wo die Kerzen hingestellt werden.

Die Kinder entzünden ihre Namenskerzen an der Osterkerze und stellen sie behutsam auf die Treppe. Dazu spielt leise die Orgel. Die Gemeinde nimmt still daran teil, und es kommt eine andächtige Stimmung auf. Das Lichtermeer sieht sehr schön aus.

Es folgen Fürbitten und die Abkündigung mit den Namen der Verstorbenen. Die Katechetin leitet das Kyrie an, bei dem die Gemeinde mitsingt. Die Kinder sind nicht direkt daran beteiligt. Die Sequenz richtet sich primär an die Erwachsenen.<sup>9</sup>

Anschliessend wird das Unser Vater gebetet.

Der Pfarrer merkt, dass die Kinder zunehmend unruhiger werden, improvisiert, kürzt die vorgesehene Liturgie und verschiebt das letzte Lied auf das «nächste Mal» – zugunsten des Zusammenseins beim Apéro. Er lädt die Gemeinde dazu ein und bedankt sich für die Teilnahme. Die Kinder hüpfen schon herum. Der Pfarrer ermahnt die Kinder, noch einen kurzen Moment zu warten. Die Pfarrerin, die etwas gehetzt wirkt, eilt zum Pult und spricht den Segen. Die Kinder reden miteinander. Während des Orgelausgangsspiels holen die Kinder ihre Kerzen.

Die Erwachsenen bleiben vorerst noch sitzen. Es wird laut. In der Kirche entsteht ein buntes Durcheinander. Die Leitenden bleiben im Kirchenraum und reden mit den Kindern und den Erwachsenen.

### *Beispiel 2: KU-Gottesdienst mit Taufen in der Kirche Umbach*

Die etwa vor dreissig Jahren erbaute Kirche steht inmitten einer grossen Überbauung und ist auch als Betonbau freundlich angelegt. Sie hat ein schönes Glockengeläut. Im hellen Kirchenraum sind die Stühle im Halbrund angeordnet. Vorne, etwas erhöht, stehen eine einfache Kanzel und der Abendmahlstisch. Die Orgel befindet sich auf der linken Seite des Kirchenschiffs. Ein buntes Blumenbukett steht vor dem Tisch. Die Osterkerze brennt. An der Wand hinter dem Abendmahlstisch ist ein eindrücklich schlichtes, hölzernes Kreuz angebracht.

Zu einem sehr langen Orgelspiel ziehen etwa 25 Kinder mit zwei Katechetinnen ein. Jedes Kind trägt eine Rose. Zwei Tauffamilien folgen den Kindern mit der Pfarrerin und nehmen in der vordersten Reihe Platz. Das eine Taufkind ist etwa fünf Monate alt, das andere etwa sechs Jahre. Die vom Organisten gespielte Musik ist ein Standardstück, das nicht weiter auffällt; es gibt keinen Bezug z. B. zu Liedern, die den KU-Kindern (und vielleicht auch den Eltern) vertraut sind.

Die am Gottesdienst Teilnehmenden, unter ihnen auch Eltern mit jüngeren Geschwistern der KU-Kinder, schauen den einziehenden Kindern nach. Die Katechetinnen helfen den Kindern, die Rosen in eine vorbereitete Vase auf dem Abendmahlstisch zu stellen. Die Kinder werden dazu ein wenig angetrieben, wodurch einige, die sich offenbar verunsichert fühlen, die Rose der Katechetin abgeben, die sie dann selbst in die Vase einstellt. Die KU-Kinder nehmen in den letzten Reihen im Kirchenraum Platz.

Die Pfarrerin spricht die Eingangsworte und begrüsst die Gemeinde. Sie nimmt Bezug auf Ostern – fünf Wochen nach Ostern. Dann begrüsst sie auch die Tauffamilien und die beiden KU-Klassen. Die Kinder werden jedoch nicht direkt angesprochen, weil durch die grosse Distanz ein unmittelbarer Blickkontakt nicht möglich ist. Dadurch sind sie sehr unruhig und albern herum, worauf einige Eltern nach hinten blicken.

Dessen ungeachtet sagt die Pfarrerin das erste Lied an: «All Morgen ist ganz frisch und neu». Die Kinder kennen das Lied nicht und können deshalb auch nicht mitsingen. Auch vielen Eltern scheint das Lied kaum bekannt zu sein. Der Gesang ist entsprechend schwach.

Ohne Einleitung folgt ein Gebet, das nicht gleich als solches erkennbar wird. Einige Teilnehmende sprechen miteinander. Die meisten Kinder (die dem Gebet kaum folgen könnten) haben sich bereits aus dem Gottesdienst innerlich verabschiedet und vertreiben sich die Zeit auf ihre Weise.

Die Liturgin geht zur Taufansprache über. Sie tut dies anhand der Namen der Täuflinge und kommentiert dann die trinitarische Taufformel, sagt etwas zur Bedeutung des Taufwassers und der Taufkerze: «Die Taufe ist ein Geschenk von Gott. Gott schliesst in der Taufe einen Bund mit jedem einzelnen von uns.» Für die KU-Kinder haben die Aussagen in der Taufansprache wenig Beziehung zu dem, was sie im Unterricht erarbeitet und woran sie sich auch zum Teil engagiert beteiligt haben. Sie hatten die Taufe als Freundschaftszeichen Gottes kennengelernt. Eine spannende Geschichte hatte ihnen nahegebracht, wie ein solches Freundschaftszeichen (z. B. ein Anhänger oder ein Band um den Hals oder die Hand) in bestimmten Situationen eine grosse Bedeutung bekommen kann. Andererseits hatten die KU-Kinder bemerkt, dass eine Freundschaft auch ohne Freundschaftszeichen sehr intensiv sein kann. Es war den Katechetinnen wichtig, den (noch) nicht getauften Kindern zu verstehen zu geben, dass Gott sie liebt und ihr Freund ist, auch wenn sie (noch) nicht getauft sind, also dieses Freundschaftszeichen (noch) nicht bekommen haben.

Die Pfarrerin nimmt darauf keinen Bezug, weil, wie mir die Katechetinnen nachher sagen, nur eine sehr rudimentäre Absprache im Blick auf den KU-Gottesdienst stattgefunden hat und die Pfarrerin nicht im Bild ist, in welcher Weise die Kinder im Unterricht der Taufe begegnet sind.

Es folgt ein Gebet, wieder ohne Übergang, und ein Tauflied aus dem Gesangbuch<sup>10</sup>. Die Kinder kennen auch dieses Lied nicht (sie haben auch keine Gesangbücher), singen deshalb auch dieses Mal nicht mit.

Nach Taufversprechen und Taufspruch folgt die Einladung an die beiden Tauffamilien, die KU-Klassen und die weiteren anwesenden Kinder, nach vorne zu kommen. Die Tauffamilien der fünf Monate alten Nora und des sechsjährigen Daniel kommen der Einladung nach, wissen aber nicht, wo sie sich hinstellen sollen. Die KU-Kinder stehen nach einigem Zögern auch auf, gehen unsicher oder betont lässig nach vorne und drängen sich um die Tauffamilien, wobei es sehr eng wird. Offenbar stehen sie jetzt zum ersten Mal um den Abendmahlstisch. Es ist ihnen unklar, was sie nun tun sollen. Sie sind nicht darauf vorbereitet, dass einzelne von ihnen bei der Taufe «Aufträge» erhalten, wie z. B. das Taufwasser in die Schale zu giessen. Das erste von der Pfarrerin angefragte Kind ist überrumpelt und wehrt ab. Die Taufkerze für Nora wollen dann aber gleich mehrere Kinder anzünden. Daniel darf seine Kerze selbst anzünden. Der Götti von Daniel liest nun einen längeren Text, in dem Hoffnungen und Segenswünsche für das Kind formuliert sind. Er spricht dabei wie ein Redner zur Gemeinde und sieht sein Patenkind, das etwas verloren da steht, nie an. Die KU-Kinder werden immer unruhiger. Die Pfarrerin tauft dann Nora und Daniel und spricht den Taufsegen: «Gott segne Dich und helfe uns, Dir zu helfen.» Nach dem Taufakt, der im Gedränge fast untergeht, können zwei Kinder die Taufbibeln und zwei andere die Taufscheine überreichen – unter Anleitung, weil die KU-Kinder nicht wissen können, wem sie Taufbibel und Taufschein geben sollen. Die Rosen stehen immer noch da; meine anfängliche Vermutung, dass sie mit der Taufe in Beziehung gebracht werden, trifft nicht zu.

Die Liturgin kündigt das Segenslied an. Die KU-Kinder singen es für die Täuflinge: «Gott, lass den Segen deiner Liebe in uns sein.»

Es folgt die Ankündigung, dass die Kinder nun den Kirchenraum verlassen werden. Begleitet von den Katechetinnen, die während der ganzen Zeit dabeistanden, gehen bzw. rennen die KU-Kinder hinaus, um in einem anderen Raum für Nora und Daniel ein Geschenk vorzubereiten. Die Tauffamilien gehen wieder zurück in die erste Reihe.

Es folgt eine relativ lange Predigt, in der die Pfarrerin einen ihr wichtigen Text aus dem Epheserbrief bespricht, in dem die Einheit der christlichen Gemeinde in Christus thematisiert wird. Die Situation des

Gottesdienstes mit den beiden Taufen und der Anwesenheit von jungen Familien wird nicht berührt. Die Pfarrerin möchte ein theologisches Anliegen vermitteln, mit dem sie sich offenbar intensiv auseinandergesetzt hat. Ein langes Orgelspiel steht zwischen Predigt und Fürbitte, die sich wiederum an den Anliegen der Liturgin orientiert.

Die Kinder betreten nun wieder den Kirchenraum und gehen nach vorne. Sie halten farbige Papier-Wassertropfen in den Händen, die sie in der Zwischenzeit gebastelt haben. Eine Katechetin holt ein Mikrofon. Einige der Kinder lesen den Wunsch vor, den sie auf die Rückseite des Tropfens geschrieben haben: «I wünsche Dir liebi Eltere / Muet / Chraft / Glück i Dym Läbe. / I wünsche Dir Glück / Säge / e gueti Lehrerin. / I wünsche Dir es Hustier.» Daniel bekommt ein Büchlein mit Zeichnungen.

Die Pfarrerin sagt das Schlusslied an und spricht dann den Segen. Die Kinder, die während der Schlussphase etwas verloren herumgestanden sind, rennen zum Ausgang.

## **2 Kennzeichen der Kommunikation in intergenerationellen Gottesdiensten**

Ich gehe davon aus, dass in KU-Gottesdiensten Kennzeichen von gottesdienstlicher Kommunikation sichtbar werden, die auch für andere Gottesdienste gelten, die aber in den KU-Gottesdiensten besonders deutlich vor Augen kommen können. Diese sollen im Folgenden näher erläutert werden.

### **2.1 Kommunikation in einer nicht homogenen Gruppe**

In (Sonntags-)Gottesdiensten ist meistens ein relativ kleines Gemeindeglied in der Kirche vertreten. Bei den Kasualien verhält es sich anders, sind hier doch oft mehrheitlich Kirchen- (und auch Nichtkirchen-)Mitglieder anwesend, die kaum je an Sonntagsgottesdiensten teilnehmen. Allerdings sind auch bei den Kasualien die Kinder kaum zahlreich anwesend.

KU-Gottesdienste übergreifen immer Generationen und Milieus. Durch die Schulklassen sind unübersehbar unterschiedliche Lebenswelten, soziale Zugehörigkeiten und Lebensstile im Spiel. Die Kinder kommen aus sehr verschiedenartigen familiären Kontexten und haben

unterschiedliche primäre Bezugspersonen. So kann (wenn diese Kontexte berücksichtigt werden) auch nicht *die* Familie zelebriert werden; nicht zufällig wird deshalb heute eher von Gottesdiensten «mit Klein und Gross» gesprochen als von «Familiengottesdiensten».

Freilich kommt selbst in KU-Gottesdiensten nur ein Segment der meist sehr breiten Palette von Kindern vor, wie sie sich heute in vielen Schulklassen findet.<sup>11</sup> Trotzdem zeigt sich ein Sachverhalt prägnanter, der für die anderen Gottesdienste ebenfalls zutrifft, aber eher übersehen werden kann: dass keine homogene «Gemeinde» anwesend ist, sondern sich Menschen aus sehr divergenten Lebenswelten und mit ganz unterschiedlichen religiösen Hintergründen versammelt haben.<sup>12</sup> Dies wird im Barlinger Gottesdienst augenscheinlich, hör- und greifbar.

## 2.2 Rezeption und Feedback

Dass Kommunikation nicht einlinig und nach dem Trichter-Modell verläuft, wird in Gottesdiensten mit Kindern offensichtlich. Die Art der Rezeption und vor allem das Feedback der Kinder sind meistens viel direkter als bei Erwachsenen. Kinder (und Jugendliche) zeigen in der Regel ziemlich unverblümt, ob sie sich wahrgenommen und ernst genommen fühlen – und wie etwas bei ihnen ankommt oder eben nicht ankommt. Sie haben oft ein sehr feines Sensorium dafür, ob etwas «stimmt» oder nicht (vgl. unten 3.2). Wenn die Kinder nicht erfahren, dass sie *selber* gemeint sind, dass sie selber *mitgestalten* können (nicht müssen) und etwas vom Geheimnisvoll-Gegenwärtigen, vom *Segensraum* (vgl. unten 2.6) spürbar wird, zeigen sie unverhohlen, wie sie der Anlass langweilt.

## 2.3 Resonanz

Ich verstehe hier «Resonanz» als untrügliches Kennzeichen einer lebendigen Kommunikation. Ohne ein «Mitschwingen», ohne «Widerhall» wäre sie tot. Der «Resonanzboden» von Aufmerksamkeit, Interesse und Präsenz ist eine grundlegende Voraussetzung von Kommunikation.

Resonanz tritt deshalb «nicht nur in schöpferischen Akten oder Prozessen zutage», sondern überall dort, wo Begegnungen zustande kommen. Dabei meint Resonanz nicht einfach «Konsonanz». Vielmehr

wird es auch möglich, (Schein-)Idyllen zu durchbrechen und auch Dissonanzen eine Gestalt zu geben.<sup>13</sup>

Nicht nur «Schnelligkeit» und «Beweglichkeit» gehören zum Leben, wie es «normalen» Kindern selbstverständlich erscheint. Die behinderten KU-Kinder in Barlingen bekommen Zeit mit ihren langsamen Bewegungen und erweitern damit den Resonanzraum der Kirche.

Resonanz entsteht auch durch das Zusammenspiel von Worten, Gebärden, Szenen und Gegenständen, wie dies in Barlingen zum Ausdruck kommt. Was die Kinder sagen – und wie und wo sie es sagen: Es fällt nicht auseinander, sondern ist «vernetz».<sup>14</sup>

Hier ist auch die Musik ausserordentlich wichtig. Sie ist so gewählt, dass sie für die Kinder (und ihre Eltern, Pate und Patin, Grosseltern usw.) zugänglich ist (vgl. unten 3.2.4). Es geht nicht um Anbiederung, sondern um ein Wahr- und Ernstnehmen ihrer Lebenswelten. Die Lieder sind so ausgesucht, dass die Kinder sie entweder kennen oder mitsingen können. Der Barlinger Gottesdienst zeigt, dass es sinnvoll sein kann, wenn eine geeignete Person den Gesang anleitet und dazu motiviert. Der Gesang beginnt dann anders zu klingen.

## 2.4 Dramaturgie

Eine gelungene Dramaturgie zeigt sich daran, dass ein Spannungsbogen entsteht.<sup>15</sup> Es ist (wie in Barlingen) allen genügend klar, wer wann welche Rollen übernimmt<sup>16</sup>.

Symbole und Symbolhandlungen können ebenso wie Gegenstände und Gebärden in einem nachvollziehbaren Zusammenhang wahrgenommen werden. Wiederholungen vertiefen und eröffnen durch neue Zusammenhänge neue Räume.<sup>17</sup> Die Teilnehmenden bekommen Möglichkeiten, eigene (Gedanken- und Gefühls-) Wege zu gehen, ohne den Faden zu verlieren. Solch offene Phasen sind z. B. die Momente, als die Kinder ihre Namenskerzen anzünden. Ich kann als Teilnehmer ganz dabeisein – und auch wieder Abstand nehmen.<sup>18</sup>

Um den Spannungsbogen auszudehnen, müssen die Übergänge zwischen den Sequenzen sorgfältig vorbereitet sein. Sie können auch als kreative Unterbrechungen eine Distanznahme vom Ablauf ermöglichen. Die Dramaturgie wird nicht «zwingend» oder fraglos. Es wird sichtbar, dass es eine Komposition ist, die auch anders verlaufen könnte. Das zeigt sich auch in den bereits genannten «offenen Räumen». Die Sorgfalt

in der Gestaltung dieser Übergänge liegt auch darin, dass sie selbst als «Unterbrechungen» den Spannungsbogen nicht zerbrechen. Der Gottesdienst kann so zu einer *gemeinsamen* Erfahrung werden, an der die einzelnen Teilnehmenden in *unterschiedlicher* Weise partizipieren.

Eine fehlende oder mangelhafte Dramaturgie schlägt sich in Orientierungslosigkeit und Langeweile nieder. Für die Leitenden wird der Gottesdienst zu einem Dauerstress. Die Kinder müssen immer wieder diszipliniert werden. Es fehlt eine einsichtige und in Absprache mit den Mitverantwortlichen komponierte Struktur. Der Gottesdienst wird zu einem auseinanderfallenden Neben- bzw. Nacheinander, zu einer Art Gemischtwarenladen (von Symbolen, Liedern, Aussagen, Gebeten usw.) oder einem Sammelsurium (von Gottesdienst, buntem Abend, Präsentation eines Rechenschaftsberichts, Selbstdarstellung usw.).<sup>19</sup> Wenn der Spannungsbogen fehlt, helfen auch Elemente einer traditionellen Liturgie nicht weiter.

Im Gottesdienst von Umbach sind die Übergänge meistens abrupt und schlecht erkennbar. Neue Sequenzen beginnen unvermittelt (so z. B. bei den Gebeten), oder stehen isoliert nebeneinander. Der Beitrag des Götti ist offenbar nicht besprochen und choreografisch vorbereitet worden. Der Pate kopiert die Vortragsweise der Pfarrerin, obgleich sein Text primär an Daniel gerichtet ist. Eine Überleitung hätte hier auch der Gemeinde ermöglicht, mit dabeizusein, selbst wenn sie nicht direkte Adressatin ist. Die Liturgie bleibt so ohne nachvollziehbaren Spannungsbogen, die Teilnehmenden werden weitgehend von der Liturgin abhängig und bekommen keine eigenen Räume. Um sich solche zu eröffnen, müssen sie (innerlich oder auch äusserlich: indem sie sich mit den Nachbarn zu unterhalten beginnen) aus dem Gottesdienst aussteigen.

## 2.5 Rollen- und Perspektivenwechsel

Im Barlinger Gottesdienst werden die Kinder als eigenständige Subjekte mit eigenen Fähigkeiten und Bedürfnissen wahrgenommen.<sup>20</sup> Die Bezüge zu ihrem Alltag und ihren unterschiedlichen Lebenswelten werden von ihnen selber formuliert und dargestellt. Im gemeinsamen Feiern der unterschiedlichen Klassen erweisen sie sich gegenseitig Respekt. Im Gottesdienst übernehmen sie verschiedene Rollen. Manchmal führen sie durch die Liturgie, manchmal sind sie sicht- und hörbar Mitwirkende,

manchmal Zuhörende oder -schauende, manchmal irgendwo dazwischen. Diese Rollen bringen Überraschungen und Ungewohntes mit sich, für sie selber und für ihre Eltern, Grosseltern und Geschwister. Wer von diesen stand schon während einer gottesdienstlichen Feier auf der Kanzel? Wer von ihnen hat schon einmal vorne in der Kirche getanzt? Durch die überraschenden Szenen und die komischen Einlagen<sup>21</sup> werden auch, wie die Reaktionen zeigen, die Zuschauenden ins Spiel gebracht. Das rührt auch von da her, dass die Kinder in einzelnen Sequenzen in anderen Hierarchien als zu Hause oder in der Schule auftreten konnten.

Dabei ergeben sich auch unterschiedliche Perspektiven. Die Perspektive hin zum Ort des liturgischen Geschehens ist von vorne oder gar von der Kanzel eine andere als diejenige von den Bänken. Die unterschiedlichen räumlichen Eindrücke erzeugen auch jeweils andere dramaturgische Perspektiven. Die Kinder erleben den Wechsel der Perspektiven und der Rollen. Dies trifft auch auf die Leitenden zu. Sie sind nicht immer die Akteure. Sie haben auch Verantwortung abgegeben oder teilen sie mit den Kindern.

In der Kirche von Umbach zeigt sich ein anderes Bild. Die Pfarrerin übernimmt eine Art Kommunikationsmonopol, was zur Folge hat, dass sie fast keine Beziehungen zu den am Gottesdienst Teilnehmenden herstellen kann. Die Kinder sind nur zwischendurch und gegen Schluss «dabei» – und auch dort bekommen sie eher die Funktion von instrumentalisierten «Lieferanten» zugewiesen. Sie sind am Gottesdienst beteiligt und doch nicht beteiligt. Sie treten auf und bleiben doch isoliert. Auch mit ihren Eltern und Geschwistern kommt in diesem Gottesdienst kaum eine Kommunikation zustande. Die gute Beziehung der KU-Kinder zu den Katechetinnen im Unterricht wird im Gottesdienst nicht mehr sichtbar.

## 2.6 Kommunikation im «Segensraum»

Charakteristisch für den Gottesdienst als *Gottesdienst* ist, dass er darauf angelegt ist, Kommunikation mit dem Göttlichen oder: *Kommunikation in einem «Segensraum»* zu ermöglichen.<sup>22</sup> «Segen» zeigt sich in biblischen Texten oft alltäglich und konkret – wie im wechselseitigen (Segens-) Gruss (z. B. in der Rut-Geschichte oder in Lk 1,39ff) und in der Gastfreund-

schaft. Die göttliche Zuwendung wird so in menschlichen Beziehungen, in der gegenseitigen Anerkennung greifbar und erfahrbar.

In Barlingen werden die am Gottesdienst Teilnehmenden beim Eintritt in die Kirche begrüßt. Indem sich die Pfarrerin den Anwesenden und besonders auch den Kindern freundlich zuwendet, zeigt sie ihnen, dass sie willkommen sind. Sie werden gesehen, sie bekommen «Ansehen». Mimik und Gestik können dies noch verstärken. Die Kinder spüren: Wir werden wahrgenommen. Es ist gut, dass wir da sind. Sie können damit etwas vom göttlichen Segen erfahren – einer Grunddimension des Lebens, die für den Gottesdienst wie für den Alltag elementar ist. Sie können auch darin etwas von der Segenskraft erfahren, dass sie ihre eigene Kreativität ins Spiel bringen, ihre leibhaftige Lebensfreude, ihre Nachdenklichkeit, ihren wechselseitigen Respekt, ihre Fähigkeit, etwas zu gestalten und zu schenken (in beiden Gottesdiensten z. B. in den Gaben für die Täuflinge). Der Segensraum blitzt auf in intensiven Momenten von «Andacht»,<sup>23</sup> vielleicht beim Tuch- und Taufritual, beim Anzünden der Namenskerzen, beim Singen, Tanzen und Zuhören, in einem Gebet, auch in Momenten, in denen nichts «läuft» und ein «Anderer» präsent ist<sup>24</sup> (zum Glück manchmal auch dann, wenn die menschliche Kommunikation misslingt).

Der Gottesdienst ist damit nicht aus dem Alltag herausgeschnitten. Die Kinder (und die anderen Teilnehmenden) erfahren, wie ihr Alltag aufgenommen wird – und wie er so aufgenommen wird, dass er in der gemeinsamen Feier als Segensraum spürbar wird. Im Gottesdienst können so neue Erfahrungen mit dem Alltag eröffnet werden.<sup>25</sup>

### **3 Bedingungen für erfolgreiche Kommunikation**

Die KU-Gottesdienste können auf wichtige Bedingungen («enabling conditions») für gelingende Kommunikation aufmerksam machen.

#### **3.1 Gemeinsame Vorbereitung**

Ich beschränke mich auf wenige Hinweise.<sup>26</sup> Die Nicht-Homogenität der Gottesdienstgemeindē ist bereits in der Vorbereitung durch die Kinder repräsentiert und kommt durch sie auch zum Ausdruck. Die Barlinger Kinder haben offensichtlich in erstaunlicher Vielfalt eigene Ideen für ihren Part eingebracht und eingeübt. Es sind nicht nur Sätze, die sie

dann vorlesen werden, sondern Szenen, die sie auch mit dem Kirchenraum vertraut machen. Die Leitenden partizipieren daran und lassen sich durch die Kinder herausfordern. Diese Vorbereitung, an der sich auch die Organistin, die Mutter von Nora sowie Nora selbst beteiligen, wird schon selber ein spannender Ort der Wahrnehmung und des «Spiels»<sup>27</sup> mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten.<sup>28</sup>

Die Teilnehmenden werden rasch spüren, ob sich die Leitenden auf die Begegnung mit ihnen vorbereitet haben<sup>29</sup> und sich auf sie freuen.

## 3.2 Atmosphäre

Wenn wir von einem Anlass etwas «mitnehmen», ist dies meistens eng mit einer konkreten Situation und der Stimmung verbunden – oder es *ist* eine konkrete Situation, eine bestimmte Stimmung, die uns weiterbegleitet. Erinnerungen sind sehr oft «episodische», atmosphärische Erinnerungen,<sup>30</sup> anknüpfend an «Gegenstände, Bilder, Töne, Momentaufnahmen, Szenen (innere Fotografien). Deshalb ist das Atmosphärische und das sinnlich Wahrnehmbare so wichtig.»<sup>31</sup> Die Möglichkeitsräume für die «Kommunikation des Evangeliums» werden dadurch entscheidend geprägt.

### 3.2.1 Augenkontakt, Mimik, Gestik

Wenn averbale Zeichen fehlen (z. B. weil der Augenkontakt gar nicht möglich ist) oder wenn sie kaum etwas von Zuwendung zu verstehen geben, gehen auch Willkommensworte ins Leere, oder genauer: Eine Kommunikation, die nicht auf der Beziehungsebene vollzieht, was sie inhaltlich besagt,<sup>32</sup> wird in sich selber widersprüchlich und wirkt irritierend und lähmend.<sup>33</sup> Deshalb wirkt auch die Szene irritierend, in der die Barlinger Pfarrerin Segensworte zum Täufling spricht, sich aber mehrmals nicht dem Kind, sondern ihrem Ordner zuwendet.

Einige Studierende waren bei der Visionierung auch durch das Händeschütteln nach der Taufe befremdet. Was diese Geste zum Ausdruck bringen soll, blieb unbeantwortet.

### 3.2.2 Raumgestaltung

Manches ist vorgegeben (Architektur, festgeschraubte Bänke u. ä.). Entscheidend ist freilich, wie mit dem Vorgegebenen der aktuelle Raum ge-

staltet wird. Er entsteht mit den Beteiligten, mit der Darstellung und Platzierung der beweglichen Gegenstände (z. B. Blumen), mit der Choreografie, den Interaktionen, den Symbolhandlungen, den Klangfarben usw. Ein und derselbe «vorgegebene» Raum wird dadurch sehr unterschiedlich gestaltet und wahrgenommen.

So schaffen die Kinder in Barlingen mit ihrem Gottesdienst einen «neuen» Kirchenraum. Wenn die Anwesenden später einmal die Kirche wieder besuchen, werden ihnen bestimmte Szenen und Momente aus dem damaligen Gottesdienst einfallen; diese konkrete Erfahrung wird ihr Bild von «Gottesdienst» mit prägen. Die Erinnerungen in Umbach werden vermutlich anders ausfallen. Die KU-Kinder werden den Raum nicht mit «ihrem» Raum und nicht mit «Zugehörigkeit» verbinden.

### 3.2.3 Zeichen der Zugehörigkeit

Die Barlinger Kinder haben die Kirche bereits vor dem Gottesdienst kennengelernt. Sie haben den Raum erkundet und etwas über die Orgel erfahren und sogar ein paar Töne gespielt. Das Instrument ist ihnen nicht mehr fremd und ist gleichzeitig noch geheimnisvoller geworden. Sie haben dann durch ihr kreatives Mitwirken die Kirche ein Stück weit zu «ihrer» Kirche werden lassen. Die anderen Teilnehmenden wurden am Anfang willkommen geheissen und durch die Lebendigkeit des Geschehens in den Gottesdienst einbezogen.<sup>34</sup>

In Umbach blieben die Kinder nicht nur durch die räumliche Zuordnung am Rand. Ausser in der Schlusszene mit dem Überreichen der Wünsche und Geschenke, hätten sie nicht gefehlt – ebenso wenig wie ihre Eltern und Geschwister.

### 3.2.4 Die musikalische Gestaltung

Es ist ein empfindlicher Unterschied, ob die Musik und die Lieder auf die anderen Dimensionen des Gottesdienstes und vor allem auch auf die Teilnehmenden bezogen sind und umgekehrt die Musik andere Sequenzen auf ihre Weise aufnimmt und «interpretiert» – oder ob die musikalische Gestaltung beziehungslos «daneben» steht.

### 3.3 Achtungsvolle Beziehungen

Eine entscheidende Voraussetzung in den KU-Gottesdiensten ist eine gute Teamarbeit zwischen den Schlüsselpersonen: Diese leiten gemeinsam die Liturgie, als Fachleute der Katechese, der Homiletik, der Kirchenraumnutzung und der Musik. Störende Spannungen oder Beziehungsdefizite sind für die Kinder rasch spürbar – und sie schlagen ebenso im Gottesdienst durch wie eine freundschaftliche und kooperative Stimmung. Beides prägt die Atmosphäre von Anfang an.<sup>35</sup>

Die am Gottesdienst Teilnehmenden spüren rasch (und wohl meist ohne bewusste Reflexionen darüber), ob sie willkommen sind. Es wird sofort spürbar, ob sie in ihrer Unterschiedlichkeit wahrgenommen und auf das Gemeinsame angesprochen werden – oder nicht.

### 3.4 «Konziliare Gemeinschaft» und «Mehrsprachigkeit»

Mir scheint, dass das, was Peter CORNEHL vor über zwanzig Jahren schrieb, nichts an Aktualität verloren hat. Er glaubte damals feststellen zu können, dass sich ein «offenerer und kommunikativerer Stil gottesdienstlicher Feier» durchsetze, und dass die Kinder dazu Wesentliches beigetragen hätten. «Deshalb haben Familiengottesdienste für die Verlebendigung der Gemeinden entscheidende gottesdienstliche Entwicklungshilfe geleistet. In der Begegnung mit Kindern, mit ihrer erfrischenden Kreativität und Spontaneität, aber auch mit ihrer religiösen Tiefe, lernen Erwachsene, Junioren und Senioren, ihre Blockaden zu lösen und sich ebenfalls unbefangener zu beteiligen. Insofern waren die Familiengottesdienste die vielleicht wichtigste liturgische Erfindung der letzten zehn Jahre.»<sup>36</sup>

Diese generationenübergreifenden und sehr unterschiedliche Lebenswelten einbeziehenden Gottesdienste entsprechen auch einer Sicht der Kirche als «konziliarer Gemeinschaft».<sup>37</sup> Unterschiede und Differenzen werden nicht überspielt oder ausgegrenzt, sondern in einem gemeinsamen Prozess der Wahrheitssuche und -findung respektiert. Gottesdienste sind dann immer «mehrsprachig» – und werden in der Pfingsthoffnung gefeiert, dass gerade auch *in* dieser Mehrsprachigkeit ein gemeinsames Verstehen und Feiern möglich wird.

### 3.5 Präsenz

Dass Resonanz erfahrbar wird (vgl. oben 2.3), hängt wesentlich auch von der «Präsenz» der Leitenden wie auch der Kinder ab: Sie sind spürbar «da», in Gedanken nicht anderswo. Das zeigt sich in der Fähigkeit zur *Kommunikation JETZT*: zwischen *diesen* konkreten Menschen in dieser *konkreten* Situation. Kinder spüren meistens sehr rasch, ob eine solcherweise präsente Kommunikation, eine Hier-und-jetzt-Realität, zustande kommt. Sie nehmen auch dann teil, wenn sie nicht direkt beteiligt sind. Sie können etwas vom Geheimnis der Liturgie wahrnehmen, z. B. bei der Taufformel oder beim Kyrie-Gebet<sup>38</sup> – was bei einer pausenlosen Aktivität kaum noch möglich ist. Die Kommunikation JETZT gibt auch die Möglichkeit der Improvisation, wenn etwas nicht nach Plan läuft. So gelingt es dem Barlinger Pfarrer, das auseinanderfallende Lied wieder zusammenzubringen. Und am Schluss kann er die Liturgie kürzen, ohne dass dadurch etwas fehlt.

In Umbach kommt Resonanz und eine Hier-und-jetzt-Realität kaum zustande. Die Kinder sind gehemmt. Es ist ihnen nicht wohl in ihrer Haut. Auch der Pfarrerin fällt es offensichtlich schwer, präsent zu sein und zu realisieren, dass sie jetzt mit *diesen* Menschen in *diesem* Gottesdienst ist.

Ich halte Leitende dann für liturgisch professionell agierend, wenn sie ein solch «konziliares» Gottesdienstkonzept fördern und nicht der Gefahr erliegen, die (für Gottesdienste zentrale) «liturgische Präsenz»<sup>39</sup> zu einer pfarramtlichen Exklusivität zu stilisieren.<sup>40</sup>

### 3.6 «Corporealität»

Ich übernehme diesen Begriff von Brigitte ENZNER-PROBST, die ihn vor allem im Kontext der Frauenliturgiebewegung gebildet hat. Ich halte diese Bewegung neben der «Erfindung» der Familiengottesdienste für eine zweite wesentliche Hoffnungskraft im Blick auf die Zukunft der Gottesdienste.<sup>41</sup>

«Corporealität» bezeichnet den Sachverhalt, dass Menschen nur leiblich und leibhaftig wahrnehmen und kommunizieren können. Sie erfahren «Wirklichkeit» immer auch über ihre Sinne und mit ihrem Körper. Was wir so wahrnehmen, ist durch die Weise bestimmt, wie Körper und Sinne ins Spiel oder eben nicht ins Spiel kommen. «Wirklichkeit» erscheint einseitig bzw. verzerrt, wenn die Wahrnehmung nur

einseitig oder verzerrt erfolgt. Wer nur sitzt (und gelegentlich aufsteht), erfährt einen Gottesdienst anders als wenn er/sie wie im Barlinger KU-Gottesdienst das Tuch-Ritual vollzieht, vorn in der Kirche als Sonne tanzt usw. «Leiblichkeit ist kein bloss ausführendes Medium liturgischer Gestaltung, sondern grundlegende Bedingung jeglicher Kommunikation.»<sup>42</sup>

### 3.7 Raum für religiöse Kompetenzen

Die Unterrichtenden in Barlingen haben den KU-Taufgottesdienst gemeinsam so vorbereitet, dass alle Beteiligten (auch die Kinder) etwas von ihrer eigenen Kreativität und Kompetenz einbringen können (nicht müssen) und die Kinder in einer Weise partizipieren (oder eben nicht partizipieren), die ihnen (in ihrer Unterschiedlichkeit) entspricht. Diese Fähigkeiten und Begabungen («Mini Farb und din!») können dann auch in eigenständiger Weise im Gottesdienst zum Zug kommen.

Es wird erfahrbar, dass Gotteserfahrungen, wie sie in biblischen Texten berichtet werden, und heutige Begegnungen mit dem Göttlichen sich nicht ausschliessen oder konkurrenzieren, sondern in spannende und fruchtbare Wechselbeziehungen treten können. Dadurch bekommt der Glaube an die Heilige Geistkraft Realitätsgehalt. Der «Regenbogen» wird ein sichtbares Hoffnungszeichen.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> CHRISTLICHER VEREIN JUNGER MENSCHEN (CVJM) St. Gallen, PEIER, M. (Hrsg.), St. Gallen 1995: Grosses Cavayom. Texte, Noten und Akkorde, Zürich, 324 (T/M: RÜEGGER, P.); in einer abgeänderten Dialektfassung in: Kolibri. Mein Liederbuch, Berg am Irchel <sup>3</sup>2005 [mit neuen Liedern für «Fiire mit de Chliine»], 362f. Ich habe in Kirchgemeinden verschieden transformierte Versionen kennengelernt. So erscheint z. B. in der dritten Strophe Abdullah statt Francesco – oder es wurde eine schöne Berndeutschfassung kreiert.
- <sup>2</sup> Gottesdienste, die im Rahmen des kirchlichen Unterrichts gefeiert werden. Der kirchliche Unterricht in den Reformierten Kirchen Bern-Jura-Solothurn (dort als «KUW» bezeichnet) ist durch ein didaktisches Gesamtkonzept auf

allen Schulstufen verteilt und wird mit der Konfirmation abgeschlossen. Der Unterrichtsblock zur Taufe und die KUW-Tauf- (bzw. Tauferinnerungs-) Gottesdienste werden mit Kindern der zweiten oder dritten Klasse durchgeführt.

- 3 Vgl. CORNEHL, P. (1979): Theorie des Gottesdienstes – ein Prospekt, (reprint) in: DERS.: «Die Welt ist voll von Liturgie». Studien zu einer integrativen Gottesdienstpraxis, Stuttgart 2005, 44–61, bes. 53, im Anschluss an Schleiermachers Charakterisierung des Gottesdienstes.
- 4 Diese Untersuchungen bilden einen Teil eines Forschungsprojekts des Instituts für Praktische Theologie der Universität Bern zum Thema «Rituale und Ritualisierungen in Familien. Religiöse Dimensionen und intergenerationelle Bezüge» (im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 52). Eine Vorfassung dieses Aufsatzes habe ich mit den beiden «Begleitgruppen» des Teilprojekts Taufe besprochen; die eine Gruppe bestand aus einer Pfarrerin und einem pensionierten Pfarrer, die zweite aus Gemeindegliedern mit unterschiedlichem Kirchenbezug. Ihnen danke ich wie auch meiner Assistentin Claudia GRAF (beteiligt durch das Dissertationsprojekt «Tauf-Patenschaft. Eine empirisch-theologische Untersuchung zu Gotte und Göttin») für Kritik und Impulse.
- 5 Dazu STRAUSS, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Mit einem Vorwort von HILDENBRAND, B. (UTB 1776), München 1998, bes. 60, 97, 100, 128ff, 148.
- 6 Die Beschreibung ist also (wie es bei jeder Deskription, wenn auch in unterschiedlichem Ausmass, der Fall ist) nicht «neutral», sondern selektiv.
- 7 Die Beschreibung beruht auf teilnehmender Beobachtung und Videoaufnahmen, die ich mit Studierenden mehrmals visioniert habe. Dabei stand die Frage nach den Arten der Kommunikation zwischen den unterschiedlichen am Gottesdienst Teilnehmenden im Mittelpunkt: Was beobachten wir? Wie kommt Kommunikation zustande? Wodurch wird sie blockiert oder erschwert? Welche «Faktoren» spielen dabei eine Rolle? Was sind spezifisch gottesdienstliche Chancen der Kommunikation? Wo zeigen sich Fallen?
- 8 MORGENTHALER, V.: Liebe Gott, Dir wei mer singe. Es Psalterli für di Chlyne, Zürich 1995. Vgl. auch SCHINDLER, R. / ARNO: Im Schatten deiner Flügel. Die Psalmen für Kinder, Düsseldorf 2005.
- 9 Möglicherweise gibt dies den Kindern einen Spielraum für ihre eigenen Gedanken. Intensive Beteiligung kann so gerade durch Nicht-Aktivität ermöglicht werden.
- 10 Gesangbuch der Evangelisch-reformierten Kirchen der deutschsprachigen

Schweiz (RG), Verein zur Herausgabe des Gesangbuches der Evangelisch-reformierten Kirchen der deutschsprachigen Schweiz (Hrsg.), Basel / Zürich 1998.

- 11 So sind die meisten ausländischen bzw. Emigrierten-Kinder (und ihre Eltern) in reformierten Gottesdiensten nicht präsent, weil sie anderen Konfessionen oder Religionen angehören. Ich halte die Frage für wichtig, wie auch interreligiöse Feiern mit Kindern möglich gemacht werden könnten. Ich kann aber hier nicht darauf eingehen und verweise nur auf KUHN, E.: Christlich-muslimische Schulfeste. Grundlegende Sachinformationen. Ausgearbeitete Entwürfe. Weiterführende Arbeitshilfen, Neukirchen-Vluyn 2005.
- 12 Deshalb wirkt es eher peinlich, wenn KU-Kinder Texte vorlesen, die als *ihre* Texte ausgegeben werden, bei denen aber gleich erkennbar wird, dass sie eine *vorgegebene* Überzeugung spiegeln. Umgekehrt kann es eindrücklich sein, wenn eine Schülerin einen ihr fremden Text liest – und spürbar wird, dass *sie* sich damit als mit einem ihr *fremden* Text auseinandergesetzt hat.
- 13 Vgl. ENZNER-PROBST, B.: «Brot und Rosen». Liturgiedidaktik als Herausforderung pastoraler Aus- und Fortbildung. Konsequenzen aus der liturgischen Praxis von Frauen, in: EvTh 62 (2002), 101–112; 110.
- 14 Dies kann auch mit dem Begriff der «Selbstähnlichkeit» gefasst werden. Die Selbstähnlichkeit ist ein Phänomen, das oft in der Natur auftritt. Zum verwandten Begriff des «Fraktalen» in Bezug auf Phänomene des Emotionalen vgl. CIOMPI, L.: Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. (Sammlung Vandenhoeck), Göttingen 32005 [1997].
- 15 Dieser Spannungsbogen besteht seinerseits wieder aus kleineren Spannungsbögen und «Szenen». Mit Fokussierung auf die Predigt hat dies NICOL, M. überzeugend gezeigt: Einander ins Bild setzen. Dramaturgische Homiletik, Göttingen 2002.
- 16 «Rolle» muss dabei keineswegs etwas bloss «Äusserliches» bedeuten – oder etwas, das die Rollenträgerin von sich selber entfremdet, im Gegenteil. Vgl. MEYER-BLANCK, M.: Inszenierung des Evangeliums. Ein kurzer Gang durch den Sonntagsgottesdienst nach der Erneuernten Agenda, Göttingen 1997; DERS.: Inszenierung und Präsenz. Zwei Kategorien des Studiums Praktischer Theologie, in: WzM 49 (1996), 2–16; DERS.: Authentizität, Form und Bühne: Theatralisch inspirierte Liturgie, in: PTh 94 (2005), 134–145.
- 17 Dies wird in manchen KU-Gottesdiensten durch eine Symbolanhäufung erschwert. Dies gilt auch für den Barlinger Gottesdienst.
- 18 Vgl. MEYER-BLANCK a. a. O. (1997); er spricht von «Ritualisten in 1. Ableitung» (45).

- <sup>19</sup> Die Gottesdienste werden dann meistens auch viel zu lang.
- <sup>20</sup> Vgl. dazu auch GÄBLER, CH.: Kinder im Gottesdienst. Theorie und Praxis generationenübergreifenden Feierns, Stuttgart et al. 2001, 39–40. – In meinem Forschungsprojekt ist deshalb das Konzept der «religiösen Kompetenz» von grosser Bedeutung (vgl. unten 3.7). Für dieses Konzept habe ich einen entscheidenden Anstoss durch den Aufsatz von MATTHES, J. über die Mitgliedschaftsstudien der EKD im Spiegel asiatischer Gesprächspartner bekommen (in: PTh 85 (1996), 142–156).
- <sup>21</sup> Das Komische erscheint nicht als Gag, sondern als überraschend andere Wirklichkeit. Dazu BERGER, P. L.: Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung, Berlin 1998. [Amerik. Originalausgabe «Redeeming Laughter» Berlin 1997.]
- <sup>22</sup> Vgl. dazu WAGNER-RAU, U.: Segensraum. Kasualpraxis in der modernen Gesellschaft, Stuttgart et al. 2000. Ausführlicher zum Segen im Gottesdienst äussere ich mich in meinem Beitrag: Segens- und Sendungsworte, in: [www.liturgiekommission.ch](http://www.liturgiekommission.ch), Link Liturgische Orientierung II. G. Elemente: Segens- und Sendungsworte (Zugriff: 17.6.2006).
- <sup>23</sup> Mich haben hier die Ausführungen von MOSER, T. sehr beeindruckt (in: Von der Gottesvergiftung zu einem erträglichen Gott. Psychoanalytische Überlegungen zur Religion, Stuttgart 2003, 21ff).
- <sup>24</sup> WAGNER-RAU differenziert den Segensraum in den Raum für das Erzählen der je eigenen Geschichte, den Raum grundlegender Akzeptanz, den Raum der Kreativität, der Begegnung mit einem Anderen und der liturgischen Gemeinschaft (a. a. O., 122ff).
- <sup>25</sup> Zum Alltagsbezug des Gottesdienstes treffend und aufschlussreich: GRETHLEIN, CH.: Ist die «Messe» der Haupt-, der Predigtgottesdienst ein Nebengottesdienst? Evangelisches Plädoyer für die situationsgemässe liturgische Gestaltung der Kommunikation des Evangeliums, in: PTh 94 (2005), 480–491.
- <sup>26</sup> Konkrete Ausführungen dazu bringe ich in: BADER, B. et al. (Hrsg.): Gottesdienst mit Klein und Gross. Bd. 4: Materialien und Impulse zur Taufe, Zürich 2006, 64ff.
- <sup>27</sup> Vgl. dazu, besonders auch im Blick auf die Liturgie als «Spiel», KLIE, T.: Zeichen und Spiel. Semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie. PThK, Band 11, Gütersloh 2003; FRIEDRICH, L.: Auf der Suche nach Gott. Liturgische Aufbrüche – wohin? in: Arbeitsstelle Gottesdienst 17 (2003), Heft 3, 25–37, 33; MEESMANN, H. (im Gespräch mit Hans Saner, Harald Schroeter-Wittke, Susanne Wolf-Withöft): Spiel und Religion. Wechsel-Wirkungen 44. Waltrop 2003, 28ff.

- 28 Ich vermute, dass den Kindern in Umbach ein Zugang zur «Taufe» im Unterricht und beim Verfertigen ihrer Geschenke ermöglicht worden ist – und weniger im Taufgottesdienst.
- 29 Eine pointierte Bemerkung von BOFF, L. habe ich nicht mehr vergessen: «Ohne Vorbereitung ist Begegnung Formalismus.» (Kleine Sakramentenlehre, Düsseldorf 1976 [zahlreiche Auflagen], 103.)
- 30 Dazu WELZER, H./ MARKOWITSCH, H. J.: Umriss einer interdisziplinären Gedächtnisforschung, in: Psychologische Rundschau 52 (2001), 205–214.
- 31 Reformierte Kirchen Bern-Jura-Solothurn, Bereich Religionspädagogik und Bildung, Fachstelle Unterweisung und Religionspädagogik (AKUR) (Hrsg.): FAMULA. Junge Familien bewegen. Wie Kirche Raum schaffen kann – eine Arbeitshilfe, Bern 2001 [Projektleitung und Redaktion: ZOGG HOHN, L.], 37.
- 32 Ausführlicher dazu meine Beobachtungen und Überlegungen in: Begegnung und Inhalt. Zur Priorität der Beziehungsebene in der kirchlichen Praxis, in: ThZ 46 (1990), 64–79.
- 33 Vgl. WATZLAWICK, P./ BEAVIN, J. H./ JACKSON, D. D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern et al. 1969, [102003], zum Thema «Doppelbindung». Eine Untersuchung dieses Phänomens im Bereich kirchlicher Praxis und akademischer Theologie wäre wichtig und aufschlussreich.
- 34 Beeindruckend und überzeugend finde ich auch die Art, wie im «Thurner» Modell die Kinder willkommen geheissen werden: Reformierte Kirchen Bern-Jura-Solothurn, Bereich Religionspädagogik und Bildung, Fachstelle Unterweisung und Religionspädagogik (AKUR) (Hrsg.): Familiengottesdienste in Thurnen. Ein Werkheft mit Gottesdienst-Modellen, in denen Kinder und Erwachsene sich wohl fühlen, Bern 2001.
- 35 Die Stimmung in Teams ist manchmal schlecht und kann auch nicht stante pede verändert werden. Spannungen auf persönlicher Ebene können aber durch die Absprache von Zuständigkeiten und klarer Rollenverteilung gemildert werden. Oft lohnt sich eine gemeinsame Supervision.
- 36 CORNEHL, P. (1983): Gottesdienst als Integration, in: DERS. (vgl. Anm. 3), 225–245. 242.
- 37 Dazu CORNEHL, P.: Homiletik und Konziliarität, in: WPKG 65 (1976), 490–506; DERS.: Was ist ein konziliarer Prozess? Erfahrungen und Kriterien, in: PTh 75 (1986), 575–596.
- 38 Eine Pfarrerin hat mir erzählt, dass ihre sechsjährige Tochter beim «Predigt-Spiel» (welches das Kind für sich selbst inszeniert) ein feierliches «Fürio-Eleison» ausspricht. Sie interpretiert es so, dass das Kind etwas vom feurigen

Geheimnis des «Kyrie-Eleison» in seine eigene Erlebniswelt übersetzt hat.

- <sup>39</sup> KABEL, T.: Handbuch Liturgische Präsenz (Zur praktischen Inszenierung des Gottesdienstes, Band 1), Gütersloh 2001; und WÖLLENSTEIN, T. (Hrsg.): Werkbuch Liturgische Präsenz nach Thomas KABEL, Gütersloh 2002. Eine kritische Übersicht der unterschiedlichen Konzepte von «liturgischer Präsenz» findet sich bei STÄBLEIN, C.: Präsenz üben, aber wie!? Eine Differenzierung der Vorstellung «Liturgischer Präsenz» in liturgiedidaktischer Absicht, in: PT 38 (2003), 287–295.
- <sup>40</sup> Das Konzept von KABEL wird m. E. dann sinnvoll rezipiert, wenn nicht verloren geht, «was in der Gottesdienstbewegung der letzten fünfundzwanzig Jahre an Sinn für Gottesdienst und Gemeinschaft gewachsen ist»; so CORNEHL (2001): Liturgische Kompetenz und Erneute Agende, in: DERS. (vgl. Anm. 3), 435–456, 447 – im Anschluss an Ulrike WAGNER-RAU.
- <sup>41</sup> ENZNER-PROBST: Frauenliturgien als Performance. Die Bedeutung von Corporealität in der liturgischen Praxis von Frauen, München 2005 [Habilitationsschrift an der CETheol der Universität Bern].
- <sup>42</sup> ENZNER-PROBST (vgl. Anm. 13), 109. Sie merkt hier auch an, dass die «im Laufe pastoraler Ausbildung sich verhärtende Enteignung vieler Pfarrerrinnen und Pfarrer von der «Resonanzfähigkeit» ihrer eigenen Leiblichkeit ... die «Kommunikation des Evangeliums» schwerwiegender (behindere), als gemeinhin angenommen» werde (111).